الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج–
كلية الآداب واللغات

الشعبة: دراسات لغوية

التخصص: لسانيات عامة

عنوان المذكرة

مستويات الفهم القرائي واستراتيجياته في تعليمية اللغة العربية

"السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا"

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي تخصص لسانيات عامة

إعداد الطالبتين:
فريدة بعيطيش
مجدة بورغداد

إشراف الدكتور:
عادل رماش

لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
1	عبد المجيد قديدح	أستاذ محاضر (أ)	جامعة محمد البشير الابراهيمي	رئيسا
2	عادل رماش	أستاذ محاضر (أ)	جامعة محمد البشير الابراهيمي	مشرفا ومقررا
3	ناصر معماش	أستاذ محاضر (أ)	جامعة محمد البشير الابراهيمي	ممتحنا

الموسم الجامعي:

1447/1446

2025/2024

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تصريح شرفي
(خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث)

أنا الممضي أدناه

السيد(ة): بعيطيش حنان الصفة: طالب

الحامل(ة) لبطاقة التعريف رقم: 101845953

الصادرة بتاريخ: 2016/11/10 عن بلدية: برج بوعريريج ولاية برج بوعريريج

المسجل(ة) بكلية: الآداب واللغات قسم: اللغة والأدب العربي

التخصص: لسانيات عامة

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث مذكرة ماستر، عنوانها:

مستويات الفهم القرائي واستراتجياته في تعليمية اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

توقيع السيد:

بطاقة التعريف رقم: 101845953

بتاريخ: 2016/11/10

برج بوعريريج في: 2025/06/11

إمضاء المعني

برج بوعريريج في 10 جوان 2025
رئيس المجلس الشعبي البلدي
ونائب الوالي
بالتفويض
بلعمري سكري
رئيس الإدارة الإقليمية

أنجزت هذه الوثيقة وفق ملحق القرار رقم: 933 المؤرخ في 28-07-2016، الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تصريح شرفي
(خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لانجاز بحث)

أنا الممضي أدناه

السيد(ة): بوروعذار محمد ..... الصفة: طالب

الحامل(ة) لبطاقة التعريف رقم: 112924748 .....

الصادرة بتاريخ: 2019/01/17 عن بلدية: عين السمارة ..... ولاية برج بوعريريج .....

المسجل(ة) بكلية: الآداب واللغات قسم: اللغة والأدب العربي .....

التخصص: لسانيات عامة .....

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث مذكرة ماستر، عنوانها:

مستويات الفهم القرائي واستراتيجياته في تعليمية اللغة العربية – السنة الرابعة ابتدائي عينة نموذجا .....

.....

.....

.....

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

توقيع المعني:

بطاقة: 112924748

بتاريخ: 2019/01/17

برج بوعريريج في: 2025/06/11

إمضاء المعني

10 جوان 2025
رئيس المجلس الشعبي البلدي
و بتفويض منه
بن عمرون سكري
ملحق رئيسي للإدارة الإقليمية

أنجزت هذه الوثيقة وفق ملحق القرار رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016، الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قال تعالى: ﴿وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِالله عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾ هود 88

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة، وأعاننا ووفقنا لإنجاز هذا العمل، الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وتكلل النجاحات بفضله، والصلاة والسلام على الحبيب المصطفى، أما بعد:

نتقدم بالشكر الجزيل المليء بالاحترام والتقدير والامتنان لكل أساتذتنا الكرام، ونخص بالذكر الأستاذ المشرف الدكتور **عادل رماش** الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيمة.

كما نتقدم بالشكر والعرفان للسادة الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموقرين.

وإلى كل من قدم لنا يد المساعدة من قريب أو من بعيد في تيسير ما اعترضنا من صعوبات.

فجازى الله الجميع خيرا

اهداء

قال الله تعالى:

﴿...رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاه...﴾ النمل 19

إلى من كان حضورهما بركة، ودعمهما سندا، وحبهما نبراسا يضيء دربي، إلى من قال عنهما الرحمان:

﴿...فَلاَ تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَلاَ تَنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلاً كَرِيما﴾ الإسراء 23

إلى والديّ الكريمين حفظهما الله وأدامهما نورا لدربي: أمي وأبي.

إلى من كان النور في عتمة أيامي، والسند في لحظات ضعفي، إلى رفيق دربي زوجي الغالي الذي حمل عني أثقال الأيام ووهبني من صبره وحنانه ما يكفي عمرا بأكمله، أهديك هذه الثمرة التي ما كانت لتنضج لولا دفء حضورك

إلى نبض قلبي وفلذات كبدي، قرة عيني ومعنى وجودي: أولادي الأعزاء: ياسمين، عبد الرحمان، ميسم، حفظهم الله ورعاهم ورزقني بِرَّهُمْ.

إلى بهجة القلب وسند الحياة وشمعة أنارت دربي، إلى من شاركوني طفولتي ووقفوا إلى جانبي: إخوتي وأختاي حفظهم الله.

إلى من جمعتني بها الصدفة وقاسمتني البحث، إلى أختي التي لم تلدها أمي مجدة وكل أفراد عائلتها

إلى كل من علمني حرفا، إلى أساتذتي الكرام

إلى زملائي وزميلاتي في العمل بابتدائية بوعريسة عبد الله وعلى رأسهم السيد المدير

إلى كل من أعرفهم ولهم مودة في قلبي

أهدي هذا العمل المتواضع عربون شكر وامتنان ودعاء

فريدة

إهداء

الحمد لله وكفى والصلاة والسلام على من اصطفى محمد صلى الله عليه وسلّم تسليما كثيراً

إلى من غرسا الطموح وحب العلم في قلبي منذ صغري ولم يبخلا بجهدهما ووقتهما ودعائهما لي ليلا ونهارا سرا وعلانية أطال الله في عمرهما أبي وأمي وانحني أمامهما شكرا وامتنانا.

إلى من كان سندي في درب صعب بعد انقطاع طويل زوجي العزيز أهديه ثمرة هذا الجهد عربون شكر وامتنان على دعمه المستمر خاصة إذا ذاقت السبل.

إلى قرة عيني ومن أفتخر بهم وكانوا مصدر قوتي وعودتي إلى الاجتهاد والبحث والرقي وزادوا من قدرتي على المواصلة، أبنائي «منال، أماني، لؤي» حفظهم الله ورزقني برهم في الدنيا والآخرة.

إلى إخوتي وأخواتي وعائلة زوجي كل باسمه من الصغير إلى الكبير.

إلى من قاسمتني هذا العمل ولم يكتمل إلا بها «فريدة» حقا فريدة من نوعها، كانت سندا حقيقيا خاصة أوقات التعب والكلل وكل أفراد عائلتها خاصة زوجها الفاضل وأولادها.

إلى كل من أناروا لي دروب المعرفة وسهلوا طريقها وعلموني أن العلم رسالة وأن العطاء لا يقاس بالسنين وإنما بالأثر فلهم كل الشكر والعرفان أساتذة قسم اللغة العربية جامعة محمد البشير الإبراهيمي عامة وأساتذة الدراسات اللغوية خاصة « لسانيات عامة » على فتحهم أبواب التواصل وسبل الاحترام والتقدير وبسطوا يد العون والمرافقة طيلة مشوار الدراسة ، وعلى رأسهم الأستاذ « عادل رماش » الذي تفضل بالإشراف على هذا العمل المتواضع فجزاه الله خير الجزاء ، وكذا أعضاء اللجنة الموقرة على بذل جهدها ووقتها في قراءة هذا العمل وإثرائها له فدمتم فخرا وذخرا للعلم وطلابه .

كما لا أنسى كل من لاقتني بهم سبل طلب العلم والبحث والطموح خلال هذه المرحلة طلبة الماستر لسانيات عامة دفعة 2025/2024 حيث تركوا أجمل الذكريات التي ستظل محفورة في الوجدان فلهم جميعا كل الامتنان والمودة وأسأل الله أن يوفقهم في مساراتهم و أن يجمعني بهم دائما في الخير.

إلى زملائي وزميلاتي في العمل في ابتدائية الدراجي بلبقرة وعلى رأسهم مدير المدرسة. وإلى كل طالب علم يسير بخطى ثابتة نحو النجاح والعلا أقول اجعل العلم زادك والصبر رفيقك ولا تيأس من طول الطريق.

مجدة بورغداد

مقدمة

تعد القراءة حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية، فهي ليست مهارة لغوية وحسب، بل هي وسيلة ضرورية لفهم المحتوى التعليمي ككل، إذ تعد مفتاحا لاكتساب المعارف الأخرى. وقد اتصل بالقراءة مفهوم أساسي يعبر عن جوهرها ومسعاها وهو الفهم القرائي الذي يعد من أهم المهارات الأساسية التي تسعى المنظومة التربوية إلى ترسيخها لدى المتعلمين.

لم تعد القراءة تقتصر على الأداء فقط من خلال فك الرموز والنطق بها، بل أصبحت تقوم على إدراك المعاني وتحليل النصوص، واستنتاج الأفكار وإبداء الرأي وهذا ما يندرج في إطار الفهم القرائي، الذي أصبح يحتل مكانة مركزية في تعليمية اللغة العربية بشكل عام ونشاط القراءة بشكل خاص، بِعَدِّهِ أداة فعالة لتنمية التفكير النقدي وتعزيز التحصيل المعرفي في شتى المواد.

للفهم القرائي مستويات تختلف في طريقة تناولها باختلاف القدرات المعرفية واللغوية للتلاميذ وكذا حسب طبيعة النصوص المقررة وطرائق التدريس المعتمدة، هذا التنوع في المستويات جعل معرفتها وتحليلها ضرورة لفهم العملية التعليمية والعمل على تطويرها.

إن مرحلة التعليم الابتدائي هي القاعدة الأساسية التي يرتكز عليها في إعداد المتعلمين للمراحل التالية من الجانب التعليمي. حيث تتبلور فيها الأسس الأولى لبناء قارئ فعال. إذ يكتسب المتعلمون فيها المعلومات والمهارات الأساسية كالكتابة والحساب والقراءة... لمواجهة الحياة اليومية. ولعل من أهم واجبات المدرسة الابتدائية ترغيب المتعلمين في عادة القراءة وتنميتها في نفوسهم. وجعلهم يقبلون عليها برغبة وشغف. ولا يتحقق هذا إلا إذا كان المعلم محبا للقراءة وممارسا لها، فيكون قدوة لمتعلميه. وهنا يسعى لاختيار الأساليب الناجعة والاستراتيجيات المناسبة والفعالة لتحقيق المهارات القرائية.

نظرا للأهمية البالغة التي يحظى بها الموضوع، أردنا الوقوف على هذه المستويات وبعض الاستراتيجيات الفعالة لتحقيق الفهم القرائي فكانت دراستنا بعنوان:

"مستويات الفهم القرائي واستراتيجياته في تعليمية اللغة العربية–السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا–"

وقد ركزنا في هذا البحث على مستويات الفهم القرائي وبعض الاستراتيجيات الفعالة في نشاط القراءة وخصصنا في الدراسة نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي –السنة الرابعة– باعتبارها مرحلة التحكم في المعارف.

وفي ضوء ما سبق صيغت الإشكالية الرئيسة للموضوع كالآتي: فيم تتمثل مستويات الفهم القرائي؟ وما استراتيجياته الفعالة؟ وما دورها في تحقيق قراءة ناجعة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

وقد تفرعت عن هذه الإشكالية عدة تساؤلات فرعية وهي كالآتي:

- ما مستويات الفهم القرائي المعتمدة في مستوى الرابعة ابتدائي؟
- ما الاستراتيجيات الفعالة المستخدمة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي السنة الرابعة ابتدائي؟
- هل تستخدم وسائط تكنولوجية مساعدة على تنمية مهارات الفهم القرائي؟
- هل هناك علاقة بين الفهم القرائي والأنشطة التعليمية الأخرى؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات وضعنا الفرضية الرئيسة الآتية:

التدرج في أسئلة الفهم القرائي وفق مستويات موازاة مع استخدام استراتيجيات فعالة يحقق قراءة ناجعة.

وتندرج تحتها الفرضيات الفرعية الآتية:

الفهم القرائي يساهم في امتلاك التعلمات الأخرى.

انتقاء مفاتيح أسئلة الفهم القرائي حسب طبيعة النص يحقق قراءة ناجعة.

التنويع في استراتيجيات الفهم القرائي ينمي مهارات التفكير لدى المتعلم.

ومن أبرز الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع هي التجربة الميدانية لنا كوننا أستاذتين في مادة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ووقوفنا على بعض الصعوبات التي تحول دون الوصول إلى فهم المقروء، هذه الصعوبات تسببت في تدني المستوى التعليمي، وكذلك الميل لهذا النوع من الدراسات التي تسلط على ظاهرة واقعية بفتح الآفاق لإعادة النظر في تسيير حصص القراءة وإيلائها أهمية أكثر، فقد تكون القراءة إحدى هذه الصعوبات؛ فالفهم القرائي يطل بظلاله على جميع المواد الدراسية. ونسعى من خلال هذا البحث إلى الوقوف على واقع الفهم القرائي لدى المتعلمين عامة ومتعلمي السنة الرابعة ابتدائي خاصة باعتبارها سنة ينتقل فيها المتعلم من الطور الثاني طور التحكم في التعلمات الأساسية إلى الطور الثالث، وكذلك التعرف على الأساليب والطرائق التعليمية المتبعة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

وللوصول إلى هذه الأهداف اعتمدنا خطة تحتوي على مدخل وفصلين وخاتمة.

في **مدخل** الموضوع عرجنا على تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ووقفنا على بعض أهداف هذه المرحلة التعليمية،

أما **الفصل الأول** فكان عنوانه «**مفاهيم نظرية**» فلا بد من ضبط المفاهيم ومعرفة نظرة أهل الاختصاص لمفهوم القراءة وأهميتها وأهدافها وعرجنا على مهاراتها. وأهم مستويات الفهم القرائي واستراتيجياته.

أما **الفصل الثاني** – فكان دراسة ميدانية –: واشتمل على موضوع الدراسة والهدف منها، والمنهج المتبع وكذا عينة الدراسة ومجالاتها، وقد ضمناه أيضا نموذجا تطبيقيا حول سيرورة نشاط القراءة، وأدوات جمع البيانات وكذا الأساليب الإحصائية وأخيرا عرض نتائج البحث وتحليلها.

وقد **ختمنا** بحثنا باستخلاص نتائج الدراسة التي توصلنا إليها، وذيلناها بتوصيات واقتراحات عسى أن يأخذ بها المختصون في مجال التربية والتعليم والقائمين على العملية التعليمية التعَلُّمية، وعلى رأسهم معلمي وأساتذة اللغة العربية لتطوير ممارساتهم والارتقاء بمتعلميهم لفهم المقروء.

ولمعالجة هذا الموضوع اعتمدنا على المنهج الوصفي مشفوعا بالإحصاء والتحليل كونه الأنسب لعرض الظاهرة ودراستها وذكر كل تفاصيلها، ووضعها في إطارها المناسب بغرض تفسيرها وتوضيحها وتتبعها على أرض الواقع. واخترنا الاستبانة كأداة لإحصاء البيانات وتحليلها.

ولكل دراسة مرتكز اعْتُمِدت عليه، ولكل عمل أكاديمي نواة انطلاق، ودراستنا لم تنطلق من فراغ، فحاولنا الاطلاع على الدراسات السابقة للموضوع فوجدنا منها ما تناولت الفهم القرائي واستراتيجياته في تعليمية اللغة العربية وعلى وجه الخصوص المرحلة الابتدائية؛ لما لها من أهمية في ترسيخ مهارات القراءة والفهم لدى المتعلمين. ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- **دراسة لعطوي سليمة**، سنة 2013 الموسومة بـ «**الفهم القرائي، استراتيجياته وصعوبات تعلمه**»، من جامعة مولود معمري تيزي وزو. توصلت الباحثة إلى أن القراءة مهارة ضرورية يجب تعلمها وإتقانها لأن المعرفة تعتمد عليها، وكذا لفهم الفرد ما يقرأ يجب توفر شروط جسمية وعقلية ونفسية واجتماعية ومعرفية، مع ضرورة تحديد الأهداف المرجوة منها لكي يتمكن القارئ من استخراج المعنى الكلي للمقروء للاستفادة منه؛ وذلك باتباع الاستراتيجيات اللازمة. واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي. غير أن هذه الدراسة لم تفصل في مستويات الفهم القرائي ولم تتطرق إلى الاستراتيجيات.
- **دراسة «بوعيشة نورة وبالأكحل محمد»** الموسومة بـ «**مستوى الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي دراسة ميدانية بمدارس الجلفة**» من جامعة قاصدي مرباح ورقلة سنة 2022، سعت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الفهم القرائي لدى أفراد العينة فأظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى الفهم القرائي لدى العينة منخفض، مع وجود فروقات إحصائية بين الذكور والإناث في مستويات الفهم القرائي، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي. غير أن هذه الدراسة أيضا لم تتناول الاستراتيجيات القرائية.
- **دراسة هبة مركون الموسومة بـ : «الفهم القرائي وعلاقته بصعوبات التعلم الأكاديمية للمتعلم في المرحلة الابتدائية»** جامعة خميس مليانة هدفت إلى كشف علاقة الفهم القرائي بصعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتعلمين في الطور الابتدائي. واعتمدت على المنهج الوصفي وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وصعوبات التعلم، وكذا وجود ارتباط دال إحصائيا بين الأبعاد الثلاثة لصعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب) والفهم القرائي لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية. نشرت هذه الدراسة في مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية، جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة، المجلد 2، العدد 3 جوان 2021. غير أن هذه الدراسة اقتصرت على علاقة الفهم القرائي بصعوبات التعلم الأكاديمية فقط.

يتبين من خلال الدراسات السابقة أن الفهم القرائي يحظى باهتمام كبير من الباحثين في مجال تعليمية اللغة العربية، وخصوصا في المرحلة التعليمية الأولى (مرحلة التعليم الابتدائي)، وأغلب هذه الدراسات دعت إلى اعتماد استراتيجيات حديثة في القراءة لما لها من أثر في تنمية الفهم القرائي وتحفيز التفكير لدى المتعلمين.

بِعَدِّنا أستاذتين في الميدان لم تكن هناك صعوبات جديرة بالذكر إلا ما تعلق بإجابة بعض الأساتذة على بعض أسئلة الاستبيان التي كانت غير دقيقة. مما استدعى إجراء مقابلة إضافية لشرح بعض بنود الاستبانة والإجابة عنها. وكذا ارتباطنا بالعمل في المدرسة بدوام كامل حيث لم نجد الوقت الكافي للبحث والتقصي عن المعلومات.

وقد استندنا في هذا البحث إلى عدد من المصادر والمراجع التي أثْرَت بحثنا و منها :

- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية.

- طارق عبد الرؤوف عامر. القراءة، مفهومها، أهدافها، مهاراتها.
- سامية محمد عبد الله، استراتيجيات الفهم، الأسس النماذج.
- الوثائق الرسمية التربوية. المنهاج، والدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي محمد الصالح حثروبي.

وفي الختام نحمد الله ونشكره على توفيقه لنا وعونه على تتمة هذا العمل، كما لا يسعنا إلا أن نتوجه بجزيل الشكر والعرفان إلى أساتذتنا الأجلاء في قسم اللغة العربية، وإلى الأساتذة الكرام أعضاء اللجنة المناقشة، وإلى الأستاذ الفاضل المشرف الدكتور «**عادل رماش**» نظير ما قدمه لنا من نصائح قيمة وتوجيهات منهجية سديدة ودعم مستمر رغم انشغالاته الكثيرة إلا أنه لم يبخل علينا بوقته وجهده. فله منا خالص الامتنان والتقدير، ونسأل الله العظيم أن يجعل ما قام به في ميزان حسناته.

مدخل

تعليمية اللغة العربية
في مرحلة التعليم الابتدائي

تمثل تعليمية اللغة العربية حجر الأساس في تنمية الكفاءة اللغوية للتلميذ، حيث تبنى من خلالها مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وتركز المناهج في هذه المرحلة على تبسيط المفاهيم اللغوية وتقديمها بأساليب شيقة ومناسبة للفئة العمرية، كما تُسهم هذه المرحلة في تنمية حب اللغة وتعزيز الهوية الثقافية لدى المتعلمين.

أولا/ مفهوم التعليمية:

أ/ لغة:

كلمة التعليمية في اللغة مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهي أصل اشتقاق " **تَعْلِيمٌ** " من " **عَلَّمَ** " جاء في لسان العرب (عَلِمَ وَفَقِهَ وَعَلِمَ الْأَمْرَ تَعَلَّمه وَأَتْقَنَهُ).[1]

جَاءَتْ لَفْظَةُ «عَلِمَ» فِي المعَاجِمِ العَرَبِيَّةِ مُشْتَقَّةٌ مِنَ الْجِذْرِ الثُّلَاثِي (عَ ـ لِ ـ مَ)، إِذْ وَرَدَتْ فِي لِسَانِ الْعَرَبِ: «عَلِمَ» مِنْ صِفَاتِ اللهِ عَزَ وَجَلَ العليمِ والعَالِمُ والعَلاَّمُ»

أَمَا لدى مَجْد الدين بن يعقوب الفيروز أبادي فوردت: (عَلَّمَهُ الْعِلْمَ تَعْلِيمَا ... وَعَلَّمَهُ إِيَاهُ فَتَعَلَّمَهُ).[2]

تَدُلُ مَادَةُ عَلَمَ من عَلِمَ يَعْلَمُ، تَعْلِيمًا أَيْ وَضَعَ الْعَلَامَةَ أَوْ أَمَارَةً لِتَدُلَ عَلَى الشَيءْ لِكَيْ يَنُوبَ عَنْهُ.

الواضح من هذه التعاريف، أنّ التعليمية مصدر صناعي مشتقة من الجذر (ع ـ ل ـ م) أي وضع علامة على الشيء لتدل عليه وكذلك أنها مرتبطة بالتعلم والتعليم والإتقان والمعرفة.

ب/ اصطلاحا:

تعددت تعريفات التعليمية واختلفت من عالم لآخر نذكر منها:

* يعرفها ‘‘**سميث** " بأنها: (فرع من فروع التربية موضوعها التخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة).[3]

* ويعرفها **ميالاري** بأنها: "مجموعة طرق وأساليب وتقنيات للتعلم".

أما **بروسو** فيرى أن الموضوع الأساسي للتعليمية: هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات، أو المشكلات التي تُقترح للتلميذ قصد إظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراته المثالية.

[1] - أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، ج2، باب العين، مادة، عَلَمَ -، دار صبح، بيروت ط1، 2006، ص : 416.
[2] - مجد الدين بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح محمد الشامي، زكريا جابر احمد، مج 1، باب اللام مادة لغو دار الحديث، القاهرة 2008 ص : 147.
[3] - محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى الجزائر، ص : 127.

* ويعرف أيضا **بروسو** التعليمية: (هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية وعقلية أو وجدانية أو نفس حركية).[1]

والتعليمية عند **جان كلود غانيون** jc Gagnon) هي: (إشكالية اجمالية وديناميةتتضمن تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية ،وكذا في طبيعة وغايات تدريسها . وإعدادا لفرضياتها الخصوصية انطلاقا من معطيات متصلة بعلمي النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع)[2]

نستشف من هذه التعاريف أن التعليمية تتناول التعليم من حيث محتوياته وطرائقه ونظرياته وتتناول كذلك المادة الدراسية وطبيعتها والغاية منها.

نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي (didacticque) وهذا راجع لتعدد مصادر الترجمة. وكذلك لظاهرة الترادف في اللغة العربية، ونذكر منها: ديداكتيك، تعليمية، علم التعليم، علم التدريس، التدريسية.

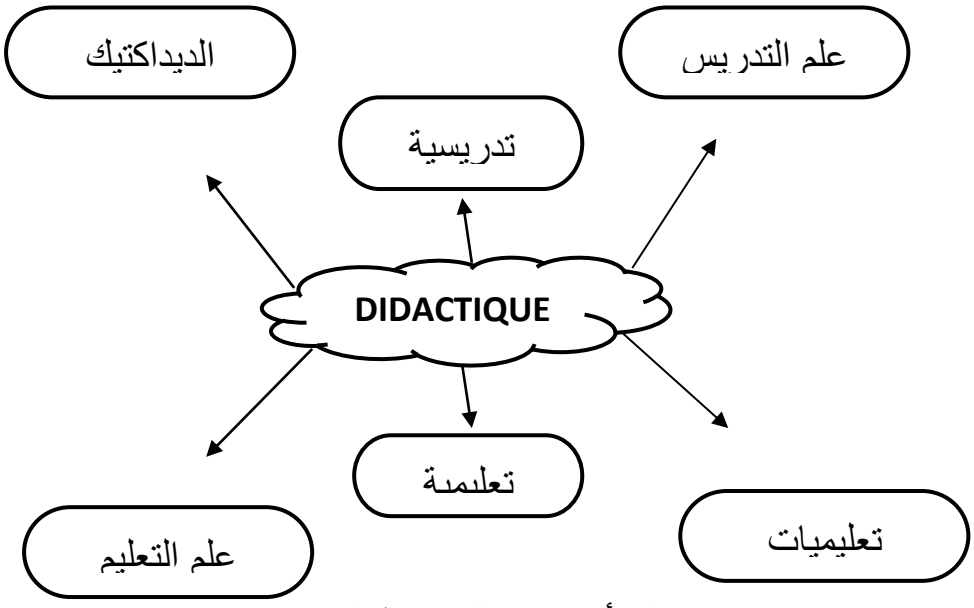
يعود الأصل اللغوي للتعلمية إلى الكلمة الأجنبية (Didactique) ذات الأصل اليوناني (Didactikos) والتي كانت تطلق على ضَرْبٍ من الشعر أو الشعر التعليمي الذي كان يهدف إلى تسهيل عملية التعلم عن طريق حفظ المعلومات المنظومة شعرا، كالمنظومات النحوية والفقهية.

وجاءت التعلمية في بداية الأمر كمرادف «لفنّ التعليم» وقد استخدمها كومنيوس (comenius) أوّل مرة منذ 350 سنة في كتابه "التعليمية الكبرى". واستمر مفهوم التعلمية كفنّ للتعليم حتّى أواسط القرن التاسع عشر عندما وضع "هيربارت" (Herbert) :« الأسس العلمية لها كنظرية للتعليم. فهي نظرية تخص الأنشطة التعليمية التعلمية لتزويد المتعلمين بالمعارف المختلفة».

أما جون ديوي (j.Dewey) مؤسس المدرسة التربوية الحديثة بداية القرن الماضي، فيؤكد أهمية دور المتعلم في العملية التعليمية ــ التعلمية، ويعتبر التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم.

وهكذا تطور مفهوم التعليمية ولم يعد يدل على النظم الشعرية والفنية، بل أصبح علما له موضوعه ومنهجه كباقي العلوم الأخرى.

[1] - وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر 1999، ص2.
[2] - بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، الجزائر 2008، ص8.



مخطط أشهر مصطلحات التعليمية

كل هذه المصطلحات تطلق على DIDACTIQUE، غير أنّ المصطلح الشائع والأكثر استعمالا هو مصطلح "التعليمية" رغم ذلك فهناك من يفضل استعمال الترجمة الحرفية للمصطلح أي «ديداكتيك».

يتبين من كل ما سبق أن التعليمية مرتبطة أساسا بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها وكيفية التخطيط لها. وكذلك الوسائل المعدة لها وطرق وأساليب إيصالها للمتعلمين، ووسائل تقويمها وتعديلها، وتضع المبادئ النظرية الضرورية لحل المشكلات الفعلية للمحتوى والطرق وتنظيم التعلم.

ثانيا: مفهوم اللغة:

أ/ لغة:

ورد في معجم "مختار الصحاح": «اللغة العربية أصلها لُغِيٌّ ولُغَوٌّ وجمعها لُغًى وَلُغَاتٍ أيضا. وقال بعضهم: سَمِعْتُ لُغَاتَهُمْ بِفَتْحِ التَّاءِ شَبَهَهَا بِالتَّاءِ التِي يُوقَفَ عَلَيْهَا بِالهَاءِ وَالنِّسْبَةُ إِلَيْهَا لُغَوِيٌّ وَلَا تَقُلْ لَغَوِيٌّ» [1]

أما في القاموس المحيط: «اللُّغَةُ جَمْعُ لُغَاتٍ ولُغُونٍ، ولَغَا لَغْوًا تَكَلَّمَ وَخَاطَبَ. »[2]

وجاء في لسان العرب: «اللُّغَةُ مِنْ لَغَا يَلْغُو عَلَى وَزْنِ فُعْلَةٍ، لَغَوْتُ أَيْ تَكَلَمْتُ وَأَصْلُهَا لُغْوَةٌ»

واللغة: اللُسُنُ والنطق. يُقال: (هَذِهِ لُغَتُهُمْ الّتِي يَلْغَوْنَ بِهَا أَيْ يَنْطِقُونَ بِهَا) [3].

[1] - محمد ابن بكر بن عبد القدر الرازي مختار الصحاح باب اللام، مادة لغو المطبقة الاميرية القاهرة 1904 ص : 600.
[2] - مجد الدين بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مرجع سابق : 147.
[3] - أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، "مادة لغا" ج 15 ص 250

ب/ اصطلاحا:

اختلف العلماء في ضبط مفهوم اللغة فتعددت تعاريفها، نذكر منها:

- تعريف **ابن جنّي**: (أما حدها فأصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم) [1].

الظاهر أن **ابن جنّي** أكد الطبيعة الصوتية للغة حينما قال: «أنها أصوات» وعلى طبيعتها الاجتماعية في قوله "كل قوم " ويقصد بها الجماعة. وهي وسيلة للتعبير عن المقاصد والحاجات عندما قال: «أغراضهم».

- أما **ابن حزم** فعرّفها بقوله: (ألفاظ يعبّر بها عن المسميات وعن المعاني المراد إفهامها، ولكل أمة لُغتهم) [2].

يبدو من تعريف «ابن حزم» أنه يشير إلى أنّ اللغة وسيلة للتعبير عن المعاني وإفهامها للغير " وهذا ما يبرز الوظيفة الأساسية للغة كونها أداة تواصل. « أغراضهم » .

ويشير أيضا ابن حزم من تعريفه إلى البعد الاجتماعي للغة حين قال " لكل أمة لغتهم" وهنا يشير أيضا إلى خصوصية كل أمة في لغتها.

أورد ابن خلدون في مقدمته مفهوم اللغة بقوله: (اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن المقصد بإفادة الكلام فلا بد أن تصير مَلَكَةً متقررة في العضو الفاعل وهو اللسان وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم). [3]

يشير ابن خلدون في تعريفه أن اللغة وسيلة لتبليغ مقاصد المتكلم، والمسؤول عن ذلك هو اللسان. ويبين كذلك أن لكل قوم لغتهم الخاصة ويتفق مع ابن جني في تعريفه فقط ابن خلدون أضاف ملكة متقررة في اللسان إشارة إلى الجانب العضوي الفيزيولوجي.

[1] - أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، جزء 1، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، مصر 1913 ص 33

[2] - ابن حزم أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق أحمد محمد شاكر، دار الافاق الجديدة، ط2، 1983، ص : 46

[3] - ينظر، عبد الرحمان بن محمد الحضرمي ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر، بيروت، 1988 ص : 753.

ثالثا: اللغة العربية:

إن اللغة العربية (واحدة من أكثر اللغات انتشارا ضمن مجموعة اللغات السامية سواء في دول الوطن العربي أو في العديد من المناطق الأخرى المجاورة كتركيا، تشاد، مالي، نيجيريا، وماليزيا وأندونيسيا وغيرها من الدول الإسلامية) [1]. وهي لسان أمتنا العربية الممتدة في أعماق التاريخ.

اللغة العربية هي اللغة السامية الوحيدة التي قُدّر أن تحافظ على وجودها وأن تصبح عالمية وذلك بفضل نزول القرآن الكريم بها، إذ لا يمكن فهمه فهما صحيحا ودقيقا ولا يمكن تذوق إعجازه اللغوي والبياني إلا بقراءته باللغة العربية.

اللغة العربية لغة انسانية حية لها نظامها الصوتي والصرفي والنحوي والتركيبي. وهي لغة القرآن الكريم وهذا ما ساهم في انتشارها على الألسنة العربية، أو غير العربية من أجل تعلم القرآن وأداء العبادات، فقد منها الله تعالى حفظا بحفظ كتابه لقوله تعالى **{إنّا نحن نزلنا الذكر وإنّا له لحافظون}** [الحجر 09] فبالقرآن الكريم حفظت اللغة العربية ودام بقاؤها.

رابعا: تعليمية اللغة العربية:

انطلاقا من مفهوم التعليمية ومفهوم اللغة عموما وما يمكن تحديد مفهوم تعليمية اللغة العربية والتي هي جزء من تعليمية اللغات أي أن هذه الأخيرة عبارة عن إطار عام تندرج ضمنه تعليمية جميع اللغات وهي بدرورها جزء من التعليمية عموما.

إذن تعليمية اللغة العربية هي عبارة عن مجموعة من الطرق والتقنيات الخاصة بتعليم مادة اللغة العربية وتعلّمها خلال مرحلة دراسية معينة قصد تنمية معارف التلميذ، واكتسابه المهارات اللغوية، واستعمالها بكيفية وظيفية حسب ما تتطلبه الوضعيات والمواقف التواصلية، ويتم هذا كله ضمن إطار منظم وتفاعلي يجمع المعلم بالتلميذ باعتماد مناهج محددة وطرائق تدريسية تكفل تحقيق الأهداف والمهارات المسطرة لتعليم اللغة العربية وتعلمها.

خامسا: مرحلة التعليم الابتدائي:

أ/ مرحلة التعليم الابتدائي:

هي مرحلة من التعليم الإلزامي وهي حق لكل طفل جزائري أو طفلة جزائرية دون تمييز بين الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي. ويكون التعلم إجباريا لكل طفل عمره ست (6) سنوات إلى ستة عشر (16) سنة كاملة.

تعد المرحلة الابتدائية من المراحل المهمة في حياة التلميذ لأنها تعتبر الفرصة الأولى التي يتلقى فيها التلميذ الخبرات التعلمية والمعارف والمهارات الأساسية بصورة علمية صحيحة تسمح له بالتهيؤ للحياة أو ممارسة دوره كمواطن صالح.

[1] - نادية رمضان النجار، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار الكتب العلمية، بيروت، 1971، ص : 69.

إن المرحلة الابتدائية قاعدة أساسية للمراحل التالية من التعليم، فهي تعمل على تزويد المتعلمين بأساسيات الحياة من عقائد واتجاهات، ومعلومات وخبرات، تؤهلهم للحياة.

ب/ أهمية مرحلة التعليم الابتدائي:

لهذه المرحلة أهمية عظيمة في تكوين رجل المستقبل، نذكر منها:

- تعتبر المدرسة الابتدائية مرحلة التكوين العاطفي والعلاقات الاجتماعية وكيفية تكوينها.
- تنمية المهارات والاتجاهات اللازمة للإسهام في الحياة الجماعية.
- تعويد التلميذ السلوك الاجتماعي وآدابه وتعليمه العلاقات الاجتماعية.
- بعث الضمير الذاتي ومساعدة المتعلم على اكتساب سلوكيات ومواقف حياته من خلال التحاور والاتصال بالغير ومعرفة الآخرين والتعاون.
- نقل التراث الاجتماعي من خلال التقاليد الاجتماعية عبر الأجيال.
- تنمية التفكير العقلي السليم وأساليبه والتشجيع على إنتاج أفكار جديدة.
- التحكم في مختلف أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عليه التعليم.
- اكتساب تقنيات التحليل والاستدلال.
- إبراز المواهب المختلفة وتشجيع نموها.
- تنمية الاتجاهات الروحية الخيرية كالأمانة وإتقان العمل وحب الخير للآخرين.
- المساهمة في توجيه انفعالات التلميذ توجيها صالحا حتى لا يتعرض للكبت والانحراف.

الفصل الأول

مفاهيم نظرية

أولا: مفهوم القراءة

ثانيا: أهمية القراءة

ثالثا: أهداف القراءة

رابعا: أنواع القراءة

خامسا: مهارات القراءة

سادسا: الفهم القرائي

سابعا: مستويات الفهم القرائي

ثامنا: استراتيجيات الفهم القرائي

تعتبر القراءة أهم وسائل كسب المعارف والمعلومات في شتى الموضوعات، والمجالات إذ تعد من أهم نوافذ المعرفة الإنسانية التي يطل من خلالها الفرد على الفكر الإنساني في الماضي والحاضر. وكذلك هي أداة الإنسان التي يتعرف بها على الثقافات الغابرة وكذا المعاصرة، وبها يلتقي الإنسان مع فكره باعتبارها غذاء الروح والعقل، فمن خلالها يستطيع الإنسان تنمية قدراته الفكرية واللغوية والتعبيرية. القراءة ليست ترديد أصوات فقط لها رسوم على الورق، ولكنها ترديد أصوات في فهمٍ وسرعةٍ ودقةٍ وأداء وتذوق.

القراءة مهمة للفرد والمجتمع على حد السواء باعتبارها وسيلة تنمية المعارف لتحقيق التطور والازدهار.

أما بالنسبة لتلميذ المرحلة الابتدائية فالقراءة تساعده على النجاح في المواد الدراسية، لأنها همزة وصل بين العلوم الأخرى وخصوصا علوم اللغة من تعبير شفوي وكتابي إلى إملاء وكتابة وقواعد اللغة.

إذن الإنسان لا غنى له عن القراءة في جميع ميادين الحياة الشخصية، الدراسية والمهنية والثقافية والاجتماعية.... ونظرا لأهمية القراءة نجد رسول الله ﷺ في شأن أسرى معركة «بدر» قد أباح لبعضهم فداء نفسه مقابل تعليم 10(عشرة) من أولاد المسلمين القراءة والكتابة.

فمن شروط تقدم الأمم والحضارات تعليم الناشئة الكتابة والقراءة، التي تعد أهم ركائز نهضتها وتطورها فالقراءة مفتاح المعارف لكل البشرية قديما وحديثا.

أولا/ مفهوم القراءة:

أ/ لغة:

جَاءَ فِي الوَسِيط لِمَادَة (قَ ـ رَ ـ أَ) (قَرَأَ الْكِتَابَ، قِرَاءَةً، وَقُرْآنًا، تَتَبَعَ كَلِمَاتُه نَظَرًا وَنُطِقَ بِهَا، وتَتَبَعَ كَلِمَاتِهَا، وَلَمْ يُنْطَقْ بِهَا).[1]

ـ وَجَاءَ فِي لِسَانِ العَرَبِ لِمَادَة: (ق ـ ر ـ أ)، مَعْنَى القُرْآن مَعْنَى الجَمْعُ وَسُمِيَ قُرْآنًا لِأَنَّهُ يَجْمَعُ الصُوَرَ فَيَضُمُهَا.

ـ (الأَصْلُ فِي هَذِهِ اللَفْظَة الجَمْعُ (القُرْآنُ) وَكُلَ شَيْءٍ جَمَعْتَه فَقَدْ قَرَأْتِهِ وَسُمِيَ قُرْآنًا لِأَنَّهُ جَمَعَ القِصَصَ وَالنَهْي وَالوَعْدَ وَالوَعِيدَ وَالسُرُورَ بَعْضُهَا إِلَى بَعْضٍ، وَهُوَ مَصْدَرٌ كَالغُفْرَانِ وَالكُفْرَانِ).[2]

ـ قَرَأْتُ الكِتَابَ قِرَاءَةً وَقُرْآنًا وَمِنْهُ سُمِيَ القُرْآن، قال تعالى:﴿**إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ**﴾[سورة القيامة الآية 17] أَيْ جَمَعَهُ وَقِرَاءَتُهُ، قال تعالى ﴿**إِذَا قَرَآنَاهُ فَاتَبِعْ قُرْآنَهُ**﴾ [سورة القيامة الآية 18]

---

[1] - إبراهيم انيس عبد الحليم منتصر، عطية صوالحي، مهد حلن والاحمر، المعجم الوسيط – ج1 –ط 2-ص722

2 - ابن منظور لسان العرب. بيروت دار الصادر، المجلد الأول: ط 3 – ص 129/128

3 - الفيروز ابادي – قاموس المحيط ج 1-ص 47

4- الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق احمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت ج 1-ط 2 – 1990 مادة (ق ر ا) ص : 65.

ـ جَاءَ فِي قَامُوسِ المحِيطِ فِي مَادَة {ق ـ رـ أ} القُرْآن: التَنْزِيلُ، قَرَأَهُ، نَصَرَهُ وَمَنَعَهُ، قَرَأَ قِرَاءَةً وَقُرْآنًا. فَهُوَ قَارِئٌ مَنْ قَرَأَهُ : تَلاَهُ وَتَقَرَأَ : تَفَقَهَ : وَقَرَأَ عَلَيْهِ السَلاَمَ (**أَبْلِغْهُ كَأَقْرَأَهُ وَلَا يُقَالُ أَقْرِأْهُ إِلاَ إِذَا كَانَ السَلاَمُ مَكْتُوبًا**). [1]

تناولت العديد من المعاجم العربية قديما وحديثا مفهوم القراءة ويكاد يكون الاتفاق على المفهوم اللغوي بين هذه المعاجم ونذكر منها :

يذكر **الجوهري** (ت 393 هـ) فِي الصِحَاحِ : (قَرَأْتُ الشَيْءَ قُرْآنًا : جَمَعْتَهُ وَضَمَمْتُ بَعْضَهُ بَعْضًا وَقَرَأْتُ الكِتَابَ قِرَاءَةً وَقُرْآنًا وَمِنْهُ سُمِيَ القُرْآنَ). [2]

وقال **أبو عبيدة** : سُمِيَ القُرْآنَ لِأَنَهُ يَجْمَعُ السُوَرَ فَيَضُمُهَا وَقَوْلُهُ تَعَالَى:﴿**إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ**﴾[سورة القيامة الآية 16] أَيْ جَمْعُهُ وَقِرَاءتُهُ.

وقال تعالى: ﴿**فَإِذَا قَرَآنَهُ فَاتَبِعْ قُرْآنَهُ**﴾ قال ابن عباس: فَإِذَا بَيَنَاهُ لَكَ بِالقِرَاءَةِ فَاعْمَلْ بِمَا بَيَنَاهُ لَكَ.

ب / اصطلاحا:

اختلف الباحثون في تعريف القراءة، وتعددت وجهات نظرهم حول تحديد تعريف لعملية القراءة وذلك راجع إلى الخلفية الثقافية لكل باحث، ومن هنا اتسع مفهوم القراءة، فمنهم من يرى أن القراءة عملية عقلية ومنهم من يراها عملية بصرية أو عملية إدراكية، وفيما يلي بعض تعريفات القراءة لبعض الباحثين:

- يعرفها DECHAN بقوله : (القراءة أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بما أنتجه وينتجه العقل البشري وهي من وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي).[3]

- كما عرفت بأنها : (نطق الرموز وفهمها وتحليل المقروء ونقده والتفاعل معه والإفادة منه في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف الحيوية والمتعة النفسية بالمقروء)[4]

وهي : (عملية التعرف على الرموز المطبوعة ونطقها نطقا صحيحا –إذا كانت القراءة جهرية– وفهمها) [5] وعليه فإن القراءة هي عملية عقلية يتم من خلالها ترجمة الرموز التي يتلقاها القارئ من خلال النظر ومشاهدة محتوى المقروء بغض النظر إن كانت قراءة صامتة او جهرية.

يعرفها عبد العليم إبراهيم : هي عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني.

1-الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ج1، ص : 47

2- الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، ج1، ص : 65.

[3] - لطيفة الهياشي استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة عمان. جدار للكتاب العالمي 2008 ص 12

[4] - الخويسكي زين كامل –المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم الاسكندرية. دار المعرفة الجامعية 2014 ص : 98.

[5] - مبيضن سلوى، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، عمان دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع 2003 ص 143

يعرف " علي أحمد مدكور" القراءة بأنها (عملية نظر واستبصار)[1]. وهو يرى أن هاتين اللفظتين العربيتين تدلان دلالة جامعة مانعة لمفهوم المتطور النامي لعملية القراءة.

– ففي المعجم الوسيط نجد: "نظر إلى الشيء نَظَرًا ونَظِرًا " أي أبصره وتأمله بعينه ونظر الشيء ونظر فيه. أي تدبر وفكر، يقال: نظر في الكتاب، ونظر في الأمر فالنظر : هو (الرؤية بالعين والتي تصاحب بالتفكر والتدبر) [2] .

– لقد جمع "أحمد مدكور" بين النظر والاستبصار ليعرف القراءة. لأن النظر يصاحبه التفكير والتأمل والاستبصار يصاحبه التحليل والتفسير، وبهذا يرى أن هذا التعريف جامع لمفهومها.

والاستبصار مشتق من استبصر الشيء: أي استبانه، واستبصر في أمره ودينه: أي كان ذا بصيرة فيه[3]. أي على قدر من العلم في ذلك الأمر واستوضحه تماما لم يعد به غموض وإشكال.

– وهكذا فالقراءة نظر واستبصار، فالنظر هو الرؤية بالعين مع التفكير والتدبر، والاستبصار هو الفهم والتحليل والتفسير والتطبيق والنقد والتقويم عن طريق استخدام كل قوى الإدراك الظاهرة والباطنة التي منحها الله للإنسان.[4]

– وبناء على تعريف أحمد مدكور للقراءة، وتحليله واستنتاجه لمفهوم القراءة المتطور الذي اعتمد فيه على أخذه لفظتين عربيتين بالرجوع إلى المعاجم العربية والبحث في مفهوميهما اللذين يدلان على العموم والخصوص المطلق ،وقد استدل على ذلك بآيات من القرآن الكريم: ﴿**وَإِنْ تَدْعُهُمْ إِلَى الْهُدَى لَا يَسْمَعُوا وَتَرَاهُمْ يَنْظُرُونَ إِلَيْكَ وَهُمْ لَا يُبْصِرُونَ**﴾[سورة الأعراف الآية 198]وقوله كذلك ﴿**وَمِنْهُمْ مَنْ يَنْظُرُونَ إِلَيْكَ أَفَأَنْتَ تَهْدِي الْعُمْيَ وَلَوْ كَانُوا لَا يُبْصِرُونَ**﴾[سورة يونس الآية 43]، وهو يخالف (أحمد مدكور) المفهوم التقليدي للقراءة وفهم هذه الرموز المكونة للجملة والفقرة والفكرة والموضوع.[5]

*يعرفها صلاح الدين مجاور: بأنها نشاط فكري وعقلي يدخل فيه الكثير من العوامل سواء كانت من ناحية القارئ نفسه، أم من ناحية البيئة. أم المادة المقروءة.[6]

يتبين من خلال هذا التعريف: أنّ القراءة تتطلب توافر عوامل نفسية للقارئ وكذا عوامل بيئية وكذلك مضمون المحتويات القرائية ومدى ملاءمتها لهذا القارئ.

أما حسن شحاته فيرى أن (القراءة عملية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات).[7]

---

[1] - علي احمد مذكور تدريس فنون اللغة العربية دار التواف للنشر والتوزيع القاهرة د.ط 1991 ص 128
[2] - مجمع اللغة العربية المجمع الوسيط. مصدر سابق مادة (ن. ظ. ر) ص 931
[3] - المرجع نفسه ص 59
[4] - علي احمد مذكور. تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق ص 135
[5] - المرجع نفسه، ص : 128.
[6] - ماهر شعبان عبد الباري. سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان-الأردن ط1، 2010 ص 31/30
[7] - مراد علي سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم النظرية –البحوث-والتدريبات والاختبارات دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، مصر ط 1 2006 ص 79

يبدو أن القراءة في نظر ورأي الكثير من الباحثين هي عملية عقلية تتمثل في فك الرموز والشفرات من خلال القارئ وذلك بتوظيف خبراته السابقة وربط هذه المعارف الشخصية بالرموز التي تلقاها وبذلك تصحيح عملية معقدة مرتبطة بنفسية القارئ.

يمكن القول أن للقراءة مهارات تتمثل في جانبين أساسيين هما :

أولهما: فيزيولوجي : ويشمل التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها نطقا صحيحا وسرعة القراءة وحركة العين أثناء القراءة ووضعية القارئ.

ثانيهما: يتمثل في ثروة المفردات وفهم المعاني القريبة، والمعاني البعيدة واستخلاص المغزى وأخيرا التفاعل مع المقروء ونقده إيجابيا.[1]

وهكذا تطور مفهوم القراءة من كونه مفهوما بسيطا ينحصر في معرفة الحروف والكلمات وتوسع مع تقدم البحث العلمي وتجاوزه إلى الربط والاستنتاج والتفاعل الإيجابي مع المقروء وفهمه ونقده لتحقيق مهارات فيزيولوجية وعقلية.

ثانيا / أهمية القراءة :

إنّ أوّل ما أنزل على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم من القرآن آية تحث على القراءة حيث قال تعالى: ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ(1) خَلَقَ الإنْسانَ مِنْ عَلَقٍ(2) إقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ(3) الَّذي عَلَّمَ بالْقَلَمْ(4) عَلَّمَ الإنْسانَ ما لَمْ يَعْلَمْ(5)**﴾ [سورة العلق من الآية 1إلى الآية 5] وإن دل هذا على شيء إنّما يدل على أهمية القراءة وتظهر أهميتها بالنسبة للفرد وللمجتمعات، أما فيم يخص الفرد فهي الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها أثناء دراسته سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها، فهي تسهم في بناء شخصيته من خلال اكتساب المعارف وإثراء الفكر باعتبارها أداة التعلم في الحياة المدرسية، فهي مفتاح التعلم إذ بواسطتها يستطيع المتعلم التقدم في جميع الأنشطة التعلمية ، كونها المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية خاصة ، حيث يُعْتَبَرُ نص القراءة أساس أنشطة التعبير الشفوي والكتابي والقواعد اللغوية .[2]

- ولا يمكن للإنسان أن يتعلم ما يتعلم من فروع المعرفة والمواد الدراسية إلا إذا كان متمكنا من المهارات القرائية.

- كما أنها تمكن المتعلم من سرعة التكيف مع نفسه ومع مجتمعه المدرسي (زملائه وأقرانه) وتجعله مستقلا ذاتيا عن والديه ومدرسيه وتعينه على اختيار العمل الملائم.

أما بالنسبة للمجتمع فالقراءة تعد النافذة التي يرى بها أو من خلالها القارئ الحضارات والمجتمعات العابرة وبفضلها تربط الشعوب الماضية بالحاضرة من خلال ما يقرؤه الناس من كتب تراثية تحمل في طياتها ثقافات تلك الشعوب وعلومها المتنوعة.

[1] - ينظر: طه على حسين الديلمي، سَعَّاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة عمان الأردن، ط1، 2005.
[2] - ينظر: محمد الصالح حثروبي الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى الجزائر د.ط 2012/ ص 165.

كما تعد القراءة جسرا يربط بين المجتمعات المختلفة وذلك بقراءة الصحف والجرائد وكذا المسرح والسينما ..... فالقراءة وسيلة تدعو إلى التقارب بين عناصر المجتمع.

تكمن أهميتها أيضا في : (عملية التكيف الاجتماعي كما أنها لا تزال الوسيلة الأولى في نقل الفكر الإنساني ولها دور عظيم في تنظيم المجتمع).[1]

يمكن أن نجمل الأهمية التي تحظى بها القراءة ليس على الصعيد الدراسي فحسب وإنما على صعيد حياة الإنسان ككل في النقاط التالية :

- وسيلة اتصال بين الأفراد والشعوب.
- تعد عاملا رئيسيا في اكتساب الخبرات والمعارف المختلفة.
- تعد خطوة رئيسية في تعلم اللغات.
- وسيلة للتعلم والتعليم واكتساب المعارف بصفة عامة.
- القراءة علم وفن تمكن الفرد من تنمية عقله، وتحسين فهمه وأسلوب كتابته.
- تساعد الإنسان على إثبات ذاته خاصة في مجال عمله.
- تثير الرغبة في الكتابة وتنمي الإحساس اللغوي، وتذوق معاني الجمال وصوره.
- وسيلة نقل تجارب وثقافات وأفكار الآخرين عن طريق التواصل.
- وسيلة لرفعة الإنسان في هذه الحياة وفي الآخرة.

مما سبق يتبين لنا أن أهمية القراءة كونها مصدر للمعرفة وتوسيع دائرة الخبرات، فالقراءة لها دور مهم في حياة الفرد، حيث أن أهميتها لا تقتصر على الطالب أو المتعلم فقط، بل تتعدى ذلك، فالفرد في جميع مراحل حياته في حاجه دائمة للقراءة. فهي وسيلة لا غنى عنها للحصول على المعلومات والمعارف ولا يقصد هنا بالقراءة مجرد التعرف على الحروف والكلمات فحسب بل يقصد بها فهم ما نقرأه، فالغابة الأساسية من القراءة هي الفهم القرائي لأن الفهم سيساعد على تثبيت المعلومة والاحتفاظ بها لفترة طويلة.

تعد القراءة ركنا أساسيا من أركان الاتصال اللغوي، فعندما يكون المرسل كاتبا لابد أن يكون المستقبل قارئا، فهي الوسيلة التي بها تتحقق غايات الكتابة، إذن بدون القراءة ليست هناك قيمة للكتابة.

[1] - ينظر: "سعيد عيد اللافي "القراءة وتنمية التفكير. عالم الكتب للنشر والتوزيع القاهرة ط 1 2006، ص 12،13.

القراءة فن لغوي يتصل بالجانب الشفهي للغة عندما تمارس جهرا بوساطة العين واللسان وترتبط بالجانب الكتابي للغة عندما تترجم الرموز المكتوبة سواء تم ذلك بالعين واللسان أم بالعين فقط. فعند القراءة تمارس اللغة مشافهة وكتابة.

تعد (القراءة وسيلة من وسائل تحصيل الخبرات وأداة لاكتساب المعرفة، وتوسيع دائرة الخبرة ونافذة على الثقافة العامة).[1]

ثالثا / أهداف القراءة :

- التدريب على صحة النطق وإخراج الحروف من مخارجها.
- التدريب على التعبير الصوتي وتمثيل المعاني من خلال نبرات الصوتية.
- وضع القواعد اللغوية والنحوية موضع التطبيق في القراءة الجهرية.
- زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلمين من خلال قراءة موضوعات مختلفة.
- التعرف على أساليب الكتابة وطرق التعبير عن الأفكار وتماسكها.
- اكتساب ثقافة عامة نتيجة الاطلاع على ثقافات أخرى ومواضيع علمية[2].
- التعرف على الرسم الصحيح للكلمات نتيجة ترسخ صور الكلمات المقروءة في الأذهان.
- استغلال أوقات الفراغ فيما هو نافع ومفيد والاستمتاع بالمقروء.
- توسيع الخبرات والارتقاء بمستوى التعبير.
- التدرب على السرعة في القراءة والاسترسال فيها.

[1] - طارق عبد الرؤوف عامر، القراءة، مفهومها، أهدافها، مهاراتها، الدار العلمية للنشر والتوزيع، 2014، ص 28.
[2] - المرجع نفسه ص 29

رابعا / أنواع القراءة:

لقد صنف العلماء القراءة إلى أنواع عديدة منها ما يكون حسب الغرض ومنها ما يكون حسب الأداء.

1.4/ أنواع القراءة حسب الأداء:

قسم العلماء القراءة حسب الأداء إلى قراءة صامتة وقراءة جهرية وقراءة استماعية (الاستماع)

1.1.4./القراءة الصامتة:

1.1.4.أ/ تعريفها :

وردت لها تعريفات عديدة عند الباحثين نذكر منها :

أنها : (استقبال الرموز المطبوعة وإعطاؤها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة، وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق).[1]

وأنها : (تفسير الرموز المكتوبة وفهمها في حدود خبرات القارئ السابقة وتكوين فهم جديد دون استخدام النطق). [2]

ومنه يتبين أن القراءة الصامتة عملية فك الرموز المكتوبة وفهم معانيها بدقة وسهولة دون نطق ولا حاجة للصوت المسموع في فك تلك الرموز فهي قراءة بصرية تنقل النص المكتوب اللفظي إلى المراكز العقلية (الدماغ) حيث يتم إدراكه دون تحريك أي عضو من الجهاز النطقي، بانتقال العين فوق الكلمات وعن طريق أعصاب العين تنتقل إلى العقل مباشرة حيث تفك وتفسر تلك الرموز إلى مدلولات معنوية أو مادية تؤدي المعنى الإجمالي للمقروء، يعتمد القارئ فيها على رؤية الرموز وإدراك معانيها والانتقال منها إلى الفهم بكل أنواعه ومستوياته، وعلى سائر الأنشطة القرائية من تذوق وتحليل ونقد وتقويم دون إشراك أعضاء النطق في هذه العملية ويعد الفهم العنصر الأبرز في القراءة الصامتة.

[1] - الخويسكي، زين كامل، المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، مرجع سابق ص: 104
[2] - المرجع نفسه ص: 105

1.1.4.ب/ مزاياها :

لها مزايا عديدة منها :

- السرعة وتوفير الوقت.
- معينة على الفهم لأن الذهن متفرغ لذلك ومتخفف من أعياء النطق ومراعاة قواعد النطق الصحيح والسليم والمتمثلة في مخارج الأصوات.
- مناسبة للخجولين والذين يعانون من عيوب النطق.
- وسيلة الترابط الأسري وكذا الاجتماعي فقراءة الفرد الصامتة لا تزعج من حوله.

1.1.4.ج / عيوبها:

يؤخذ على هذه القراءة ما يلي :

- لا تتيح فرصة التعرف على أخطاء القراء وعيوبهم في النطق والأداء.
- لا تشجع على مواجهة الجماهير في المواقف الخطابية.
- شرود الذهن وقلة التركيز.
- قراءة فردية لا تشجع الوقوف أمام الجماعة ومواجهة المواقف الاجتماعية.

2.1.4./ القراءة الجهرية:

2.1.4.أ/ تعريفها:

حسب ثرونديك فإن القراءة الجهرية : (هي التقاط الرموز المطبوعة بالعين وترجمة المخ لها ثم الجهر بها، باستخدام أعضاء النطق استخداما صحيحا).[1]

هي العملية التي يتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى وهي تعتمد على ثلاثة عناصر هي:

- رؤية العين للرمز.
- نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز.
- التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز.

2. 1 .4. ب / مزاياها:

- وسيلة لإجادة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

[1] - محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب – القاهرة 1998/ص 67

- الطلاقة في التعبير عن المعاني والفكر.
- وسيلة الكشف عن عيوب النطق وعلاجها.
- (تشجيع الذين يعانون من الخجل والخوف على مواجهة الآخر عن طريق القراءة والخطابة والتحدث بصوت مسموع).[1]

2.1.4.ج / عيوبها:

- بذل القارئ في القراءة الجهرية جهدا أكبر من القراءة الصامتة.
- التشويش على الآخر وإزعاجه فلا تتلاءم والحياة الاجتماعية.
- استغراق وقت أطول لما فيها من مراعاة مخارج الحروف والنطق الصحيح للكلمات وسلامة النطق لآواخر الكلمات.
- فهم أقل لأن جهد القارئ ينصب في إخراج الحروف من مخارجها ومراعاة ضبطها وصحتها.
- لا يمكن استعمالها خارج الصف او المدرسة.

الفرق بين القراءة الجهرية والقراءة الصامتة:

يمكن حصر بعض الفروق بين القراءتين الجهرية والصامتة، في الجدول الآتي :

القراءة الصامتة	القراءة الجهرية
* الأكثر استعمالا. * تحقق فهما أفضل. * تنمي القدرة على التحليل والتركيب والاستنتاج والتقويم. * صالحة للبحث والتنقيب عن معلومات في المكتبات العامة والكتب المدرسية. *لا تدرب على صحة النطق ولا تعالج الخجل * توفير الوقت لأنها سريعة. * مريحة للقارئ كونها لا تتطلب جهدا عضوية.	* قليلة الاستعمال. *لا تحقق القدرة على التحليل والتقويم والتركيب. * التدريب على النطق الصحيح * تنمية القدرة على تذوق المقروء على فن الإلقاء. * تعالج الخجل وعيوب النطق. * التأثير في السامع من خلال جودة الإلقاء والتعبير الصوتي.

3.1.4.القراءة الاستماعية (قراءة الاستماع):

هي عملية استيعاب الألفاظ المسموعة وفهمها وتحليلها وتلخيص ما جاء فيها من معان وأفكار، وفيها يكون القارئ واحدا والآخرون مستمعين فقط دون متابعة في دفتر أو كتاب كي يتفرغ الذهن لفهم المعاني واستيعابها.

[1] - حاتم حسين البصيص تنمية مهارات القراءة والكتابة –استراتيجيات متعددة للتدريس والتقييم، منشورات الثقافة العلمية السورية للكتاب دمشق 2011/ص 59،60

– ويقصد بها أيضا: (العملية التي يستقبل فيها الإنسان والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جهرية، أو المتحدث في موضوع ما، أو ترجمة بعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة).[1]

– تعد قراءة الاستماع عملية استقبالية غير نشطة وذلك لفهم الألفاظ، والجمل التي تسمع من خلال القارئ أو المتحدث، أو ترجمة الإشارات والرموز بصوت مسموع.

تقوم هذه القراءة على الاستماع والإنصات وتمارس في مواقف حياتية كثيرة منها :

– الاستماع إلى قصة (يقرأها تلميذ أو المدرس).

– الاستماع إلى نشرات الأخبار.

– الاستماع إلى كلمات الخطب.

– الاستماع إلى قراءة الأنظمة والقوانين والتوجيهات.

– الاستماع إلى قطعة إملائية يمليها المدرس.

– الاستماع إلى موضوع إنشائي (قراءة أحد التلاميذ على زملائه).

4.3.1.أ /أهداف القراءة الاستماعية:

تنوعت أهدافها تبعا للمرحلة الدراسية ومستوى المتعلمين وطبيعة الموضوع المسموع وتحديد أهدافه وفيما يلي نذكر أهم أهدافها:

– تدريب المتعلم على الإصغاء والإنصات وهو الأمر الذي تقضيه مواقف كثيرة في حياته.

– تنمية القدرة على الاستيعاب والتذكر لدى المتعلم وهذا ما يقتضيه الحال في مجال التعلم.

– إتاحة الفرصة لإعمال الفكر في المسموع لأن الذهن فيها يتحرر من عبء العمليات الأخرى ويتفرغ للجانب الفكري في المسموع.

– تحليل المسموع وتحديد أفكاره الرئيسية وتقويمها.

3.1.4. **ب/ مزاياها**: تتميز بـ :

– التدرب على الإنصات.

– التدرب على استيعاب المسموع، وتسجيل الملاحظات أثناء الاستماع.

– تمكن المتعلم من تحليل المسموع وتقويمه.

– تمكن المعلم من معرفة قدرات متعلميه على الفهم والاستيعاب والتحليل.

[1] - سلوى مبيضن، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، مرجع سابق ص 153

- تعد من الوسائل الفعالة في تعليم المكفوفين[1].
- تساهم قراءة الاستماع في معرفة الفروق الفردية بين المتعلمين والكشف عن مواهبهم والهدف منها التحصيل والفهم والتحليل. كما تساعد على تنمية القدرة على الاستماع حتى يصل المتعلم إلى الاستيعاب المطلوب ويحقق المنشود من عملية الاستماع.

4. 3.1.ج/عيوبها :

- خلوها من تدريب المتعلم أو القارئ على تحسين أدائه وجودة نطقه.
- الشعور بالملل أحيانا.
- لا يستطيع المتحدث أن يلزم المستمعين بسماع حديثه، وهذا ما يجعلهم ينصرفون عن سماعه.

ومما يدرب المتعلمين على الاستماع هو المحاضرات والمناظرات والإذاعة المدرسية والمناقشات.

2.4.أنواع القراءة من حيث الغرض :

صنفت القراءة حسب غرضها إلى قراءات أهمها:

2.4.أ– القراءة السريعة الخاطفة : هي قراءة سطحية للتصفح، أو للقراءة بصورة عاجلة دون التعمق في التفاصيل للوصول إلى معلومات جديدة، أو استخلاص أفكار، كالبحث في فهرس كتاب، أو تصفح مقالات إلكترونية لإيجاد مفهوم معين...

2.4. **ب – القراءة التحليلية** : هي قراءة دقيقة بغرض الفهم والتحليل، واستيعاب المعاني، واستنباط الأفكار وربط بعضها ببعض.

2.4.ج – القراءة الترفيهية : أو قراءة المتعة، وتكون في أوقات الفراغ للترفيه عن النفس والاسترخاء والتسلية، كقراءة الروايات والقصص المشوقة...

2.4.د – القراءة النقدية التحليلية : قراءة تعتمد على التفكير النقدي لتقييم نصوص وإصدار أحكام موضوعية من خلال التحليل والمقارنة والاستنتاج.

2.4.هـ – القراءة التصحيحية : قراءة لاستدراك الأخطاء اللغوية والإملائية والأسلوبية... كقراءة المعلم لدفاتر متعلميه بغرض التصحيح والتصويب.

2.4.و – القراءة التحصيلية : ويظهر هذا النوع من القراءة أثناء استظهار المعلومات وحفظها واستذكارها[2].

[1] - خليل عبد الفتاح حماد، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة سمير منصور غزة، ط1، ص : 151.
[2] - ينظر: طارق عبد الرؤوف عامر، القراءة مفهومها أهدافها مهاراتها، مرجع سابق، ص: 81-82-83.

يتبين مما سبق أن القراءة مهارة أساسية من المهارات اللغوية تتعدد أنواعها حسب الغرض والأداء، فمن حيث غرضها صنفت إلى قراءة سريعة خاطفة للتصفح والاستكشاف، وقراءة تحليلية للفهم العميق، وقراءة ترفيهية للمتعة وقراءة نقدية للتقييم وإصدار أحكام، وقراءة تحصيلية للاستذكار، وكذلك قراءة تصحيحية بغرض اكتشاف الأخطاء.

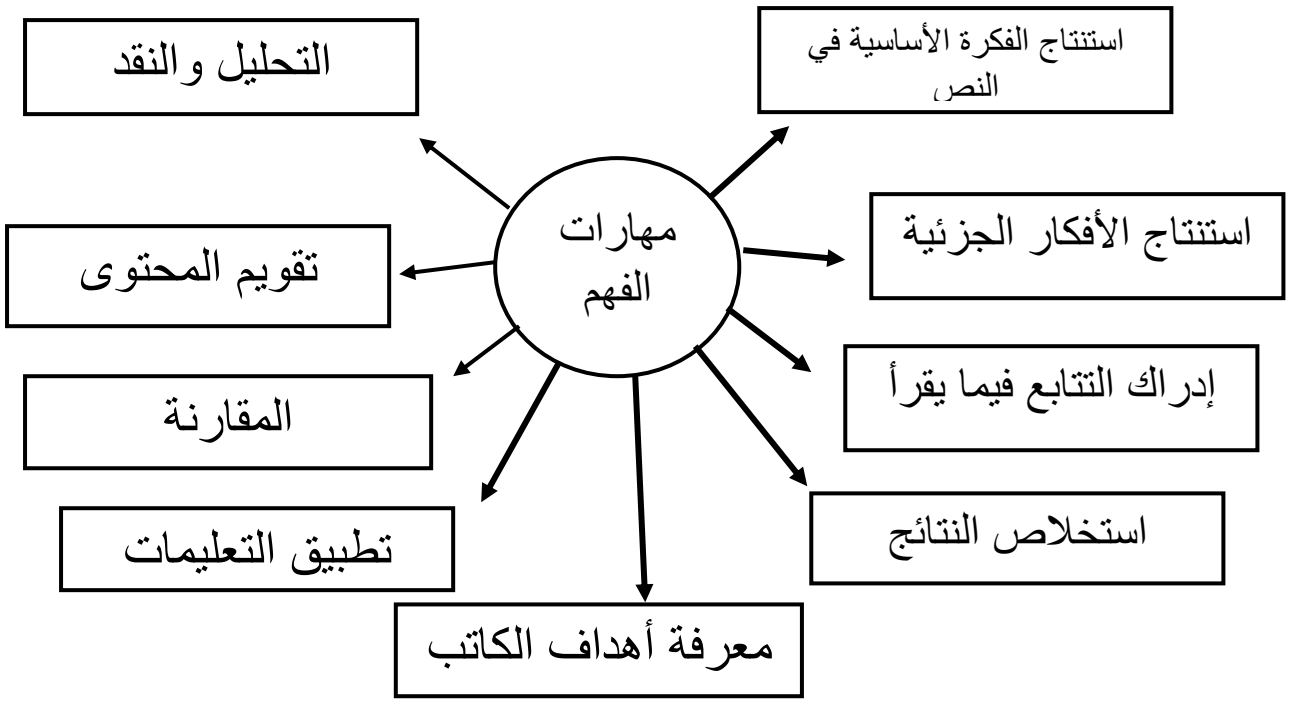
أما من ناحية الأداء؛ فهناك الصامتة الداخلية تسهل الفهم وتساعد على التركيز، وقراءة جهرية بصوت مسموع للتعلم أو العرض، وأخرى استماعية. كل هذه الأنواع للقراءة (من حيث الغرض والأداء) تستخدم حسب الموقف وحسب الهدف من القراءة مما يجعلها أداة أساسية وفعالة في بناء الكفاءة اللغوية وتنمية المهارات لدى المتعلم.

خامسا/ مهارات القراءة:

للقراءة مهارات فرعية عديدة، لا يمكن لأي قارئ أن يكون قادرا على تحقيق أهدافها ما لم يكن متمكنا منها. وكلما تقدم المستوى التعلمي للمتعلم ازدادت صعوبة وتعقيدا، ويمكن إجمالها كالآتي[1]:

5.أ – مهارة التعرف على الرموز اللغوية: وهي مهارات فيزيولوجية، حيث تتضمن معرفة الحروف والكلمات وتطبيقها نطقا صحيحا، ومن ثمّ معرفة المعنى التي ترمي إليه الكلمة.

5.ب – **مهارات الفهم:** فهم المعنى الحقيقي للكلمات ومن أبرز مهاراته:



[1] - ينظر محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط 1، 2009 ، ص157 وما بعدها.

5.جـ – مهارة السرعة في القراءة:

تتمثل في القدرة على قراءة النصوص بسرعة مع الحفاظ على الفهم الجيد للمحتوى. تعتمد هذه المهارة على تحسين حركة العين أثناء القراءة، وكذا تجنب التوقف المتكرر عند الكلمات، كما تساعد على التركيز والاحتفاظ بالمعلومات.

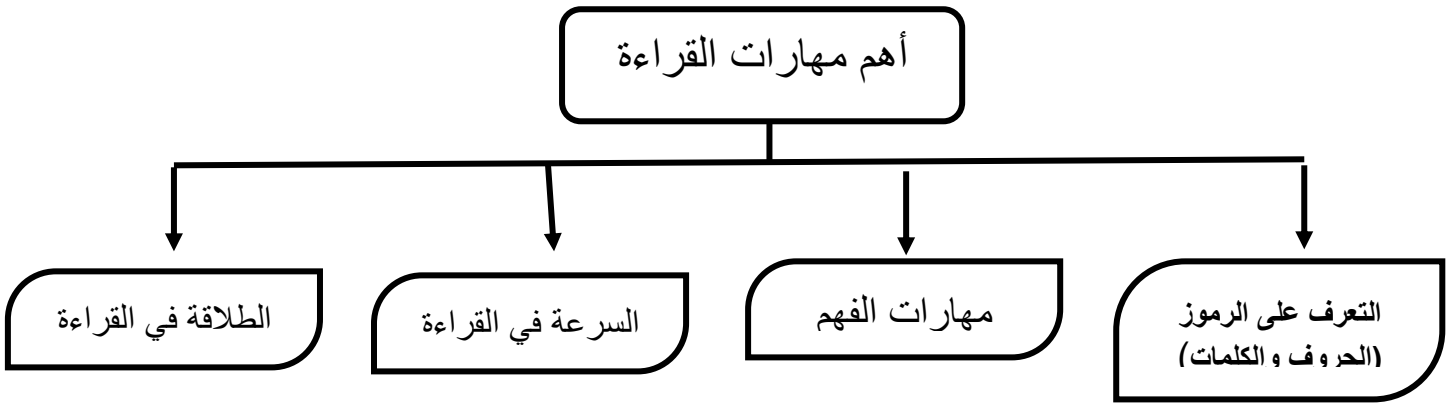
5.د – مهارة الطلاقة في القراءة:

(القراءة بسرعة مناسبة ودقة وبإيقاع وتعبير باستخدام نبرة صوت مناسبة للموقف وإظهار للمشاعر مع التوقف عند علامات الترقيم. وكذلك تعزز هذه المهارة الثقة بالنفس)[1].

ولتنمية الطلاقة في القراءة لابد من:

- القراءة الجهرية يوميا.
- الاستماع لقراء متمكنين (معلم. مفتش، صحفي...)
- قراءة النص أكثر من مرة.
- مراعاة علامات الترقيم والتوقف عندها.

ويمكن إجمال هذه المهارات في المخطط التالي :



مخطط لأهم مهارات القراءة

تمكن القراءة من اكتساب مهارات كثيرة أهمها: النطق الصحيح والسليم للكلمات، والسرعة في القراءة دون التوقف والتهجئة، تمكن القارئ من إلقاء نص ما بطريقة صحيحة وسليمة، أيضا تجعل القارئ يجيد القراءة الصامتة وفهم النصوص من خلالها وتمييز مختلف أساليبها، تساهم في إثراء رصيده اللغوي... هذا وبالإضافة إلى مهارات أخرى تسهم القراءة في تنميتها للقارئ.

[1] / محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي مرجع سابق، ص 169.

سادسا: الفهم القرائي:

تمهيد:

تعد القراءة أساس توسيع المدارك وتطوير المعلومات، وعن طريقها تكتسب الثقافات، وهي طريقة للإبداع رغم التقدم التكنولوجي وكثرة وسائل الاتصال، إلا أن القراءة لم تفقد مكانتها خاصة في العملية التعليمية، فهي وسيلة وغاية في ذاتها تعين المتعلم على التحصيل الجيد وتنمي قدراته على الفهم والانتفاع بالمقروء وتوظيفه عند الحاجة إليه.

وقد أولت المناهج التعليمية أهمية بالغة للقراءة وجعلتها أهم المواد المقررة، باعتبارها مفتاح لكل تحصيل علمي وأداة للتخاطب وتذليل الصعوبات.

1.6.مفهوم الفهم القرائي:

1.6.أ. الفهم لغة: جاء في لسان العرب: (الْفَهْمُ: مَعْرِفَتُكَ الشَّيْء بِالْقَلْبِ. فَهِمَهُ فَهْمًا وَفَهامًا وَفَهامَةً: عَلِمَهُ؛ الأخيرة عن سبويه. وَفَهِمْت الشَّيْءَ: عَقَلْتُه وَعَرَفْتُه. وَفَهَمْتَ فُلانًا وَأَفْهَمْتَه، وَتَفَهَّمَ الْكَلامَ: فَهِمَه شيْئًا بَعْدَ شَيْء)[1]

يشير هذا التعريف إلى أن الفهم عملية معرفية تتضمن الإدراك، التفسير والتعلم ذاتيا أو من خلال الآخرين.

يقصد بالفهم في اللغة أيضا: (حسن تصور المعنى وجودة استعداد الذهن للاستنباط)[2]

1.6.ب. الفهم القرائي اصطلاحا:

تعددت تعريفات الفهم القرائي وذلك باعتباره عملية مركبة ومعقدة ولعل من أهم التعريفات التي وردت فيه نجد:

الفهم في القراءة هو (شرح الرموز اللغوية وتفسيرها، أو إنه إدراك المعنى المقروء وتصوره، أو إنه استيعاب الأفكار التي يعرضها الكاتب، أو أنه عبارة عمليات التفكير التي تحاول فك الرموز المكتوبة)[3]

كما يعرف بأنه: (عملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب ويشمل الربط، إيجاد المعنى من خلال السياق، اختيار المعنى المناسب، تنظيم الأفكار المقروءة، تذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية)[4]

يتبين من هذا التعريف أن خبرة القارئ لها دور في عملية فهم المقروء وذلك من خلال ربط تلك الخبرة بالرموز المكتوبة فلا يمكن اكتشاف المعنى إلا من خلال السياق الذي يحدد المعنى المناسب.

ومن بين تعاريف الفهم القرائي بأنه (عملية تستخدم فيها الخبرات السابقة وملامح المقروء لتكوين معاني مفيدة لكل فرد في سياق معين، وهذه العملية يمكن أن تشمل انتقاء أفكار معينة وفهمها في جملة واحدة (العمليات الصغرى)، واستنتاج

---

[1] ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، مادة "فـ هـ م" ، ج 12 ، ص:459.

[2] علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص:130.

[3] سمير عبد الوهاب، محمود جمال الدين سليمان، أحمد علي الكردي، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية) ص : 30.

[4] حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها، تدريسها تقويمها، دار السيرة، ط1، 2007، عمان، ص:370.

العلاقات بين أشباه الجمل والجمل (العمليات التكاملية) وتنظيم الأفكار في صورة ملخصة (العمليات الكلية)، واستنتاج معلومات غير مقصودة من الكاتب (العمليات المتممة)[1]

كما يعرف الفهم القرائي بأنه (القدرة على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات والجمل وفهم الدلالات التي تعبر عنها سواء كانت دلالات مباشرة أم غير مباشرة)[2] وقد عرفه سليمان عبد الواحد إبراهيم بأنه (عملية عقلية معرفية تهدف إلى استخلاص المعاني من النصوص المقروءة وتتضمن التفاعل مع المحتوى من خلال التحليل، التفسير، والتقويم، والاستنتاج، والربط بالخبرات السابقة)[3]

يبين هذا التعريف أن الفهم القرائي ليس مجرد قراءة للكلمات بل يتطلب نشاطا ذهنيا لتحليل النصوص وربطها بالسياق والمعرفة.

كخلاصة للتعريفات السابقة تبين أن الفهم القرائي هو عملية معرفية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات كما تعتمد على قدرة القارئ على فك رموز الكلمات المكتوبة وتصور المعنى الحرفي والضمني لها. فأول ما يبدأ به القارئ هو فك الرموز والتعرف على المعاني وإدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والفقرات وصولا إلى إصدار أحكام حول المادة المقروءة.

سابعا: مستويات الفهم القرائي:

تمهيد:

اهتم علماء وخبراء التربية بالفهم القرائي وتصنيف مستوياته، وقد تعددت هذه التصنيفات حسب اختلاف وجهات نظر الباحثين في تفسير طبيعة القراءة وأهدافها، إذ تختلف هذه الأخيرة –قراءة– من مرحلة تعليمية إلى أخرى وذلك تماشيا مع عمر التلميذ ومستوى تفكيره، وقد بنيت هذه التصنيفات بشكل هرمي ومتدرجة في صعوباتها وطرق تناولها، نذكر منها:

1.7. التصنيف الثلاثي:

هناك من قسم الفهم القرائي تبعا لحجم الوحدة المقروءة والبعض قسمه تبعا لمستويات العملية العقلية.

قام علي جاب الله 1996 م بتقسيم الفهم القرائي إلى المستويات الآتية:

أ. **مستوى الكلمة:** (ويتضمن هذا المستوى تحديد معنى الكلمة وفهم دلالاتها، ومعرفة أضداد الكلمة وإدراك العلاقة بين كلمتين والقدرة على تصنيف الكلمات إلى مجموعات متشابهة.)[4]

[1] عطية محمد عبد الوهاب محمد، قياس مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الوافدين للدراسة بجامعة الأزهر، مجلة التربية، العدد 169، ج4، جويلية 2016، ص:171

[2] حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها مهاراتها تدريسها تقويمها. مرجع سابق، ص:370.

[3] سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن، 2013، ص:31.

[4] سامية محمد عبد الله، استراتيجيات الفهم القرائي – الأسس- النماذج، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015 م 1436 هـ، ص:40.

بما أن الكلمة أصغر وحدة مكونة للنص المقروء فكانت أول مستوى له، إذ يقوم القارئ بتحديد المفردة ثم تعيين معناها، وإيجاد ضدها لينتهي بتحديد العلاقة بين الكلمات وتصنيفها في مجموعات متشابهة.

ب. **مستوى الجملة:** (ويتم تحديد هدف الجملة وفهم دلالاتها، وربط الجملة بما يناسبها من معاني، وإدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين، ونوع هذه العلاقة والقدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار.)[1]

بعد الكلمة تأتي الجملة، في هذا المستوى يقوم القارئ بتحديد الجمل وهدفها وفهم معناها، ثم إدراك العلاقة بين جملتين وتصنيف تلك الجمل وفق ما تنتمي إليه.

ج. **مستوى الفقرة:** (ويتضمن ما تهدف إليه الفقرة كتحليل الفكرة الأساسية والقدرة على تحديد عنوان مناسب للفقرة وتقويمها تبعا لما تتضمنه من أفكار وآراء وإدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية.)[2]

بما أن الفقرة أكبر مكونات النص فقد عدت أعلى مستوى وفق هذا التصنيف فيقوم القارئ بعد قراءة الفقرة بتحديد الفكرة الأساسية وإعطاء عنوان مناسب لها مع مناقشة الأفكار والآراء الواردة فيها وذلك لإدراك الأفكار الضمنية بين السطور.

أما تقسيم مستويات الفهم القرائي تبعا لمستويات العمليات العقلية فقد تمثل في:

أ. **فهم السطور:** (يدل على استيعاب المعنى الواضح لما هو مكتوب، ويعد هذا المستوى أساس للفهم لأنه: يتضمن الفهم اللفظي للكلمات والجمل والتراكيب)[3]

ب. **فهم ما بين السطور:** (يدل على استنتاج الأفكار الضمنية والتي لم تذكر صراحة في النص)[4]

ج. **فهم ما وراء السطور:** (تدل على تكوين رأي حول أفكار النص وتقسيمها)[5]

ما يلاحظ على هذه التقسيمات أنها متدرجة في البناء فأول ما يقوم به القارئ هو قراءة السطور لاستيعاب المعنى الظاهر للكلمات والجمل والتراكيب، ثم يتعمق ويستنتج الأفكار الضمنية بين السطور ليصل في الأخير إلى إعطاء رأي حول أفكار النص وتقسيمها وهنا يكون قد توصل إلى فهم ما وراء السطور.

2.7. التقسيم الرباعي:

يرى البعض أن مستويات الفهم القرائي أربعة، متدرجة، وكل مستوى له مجموعة من المهارات، زمن بينهم هاريس وسميث Harris et Smith1972 فقد قسم مستويات الفهم القرائي إلى أربعة مستويات وهي:

أ. **المستوى الحرفي:**

وهو أول مستوى من مستويات الفهم القرائي، يشير إلى: (فهم المعاني الحقيقية للكلمات الواردة في الموضوع المقروء، وتحديد فكرته الصريحة، وتحديد تفاصيله، وفهم تنظيم الكاتب له، واستيعاب التعليمات والتوجيهات الواردة فيه) [6]

---

[1] سامية محمد عبد الله، استراتيجيات الفهم الأسس – النماذج، مرجع سابق، ص:40.
[2] المرجع نفسه، ص:40.
[3] المرجع نفسه، ص:42.
[4] المرجع نفسه، ص:42.
[5] المرجع نفسه، ص:42.
[6] مختار عبد الخالق عبد الله، تدريس القراءة في عصر العولمة -استراتيجيات وأساليب جديدة- دار العلم والإيمان مصر، ط1، 2008، ص:97.

هذا المستوى يعتمد على قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة وربطها بالأفكار الأساسية، وفيه تتجلى مهارات الربط بين الجمل والصور، وكذا تحديد الشخصيات والأعداد، الأماكن المصرح بها، تحديد المعنى المناسب.

تصاغ أسئلة هذا المستوى حسب مهاراته مثل:

صل...، اختر الجملة المناسبة...، أكتب مفرد كلمة...، أكمل الفراغ...، رتب الأحداث حسب ورودها في النص...إلخ.

- **2. المستوى التفسيري الاستنتاجي:**

يشير هذا المستوى إلى (قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين السبب والنتيجة والوصول إلى التعميمات)[1]

في هذا المستوى (يبدأ القارئ في التعرف على العوامل المسببة، والاستنباط من الحقائق، والوصول إلى نتائج وعموميات، فهو يتضمن مستوى عال من التفكير)[2]. ومن مهارات هذا المستوى:

- استنتاج الغرض الرئيس من الموضوع.
- استنتاج معاني الكلمات غير المألوفة من السياق.
- استنتاج سمات الشخصيات من خلال تلميحات.
- استنتاج الأفكار الأساسية للموضوع.
- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.
- توظيف المعرفة السابقة في فهم النص.
- استنتاج غرض المؤلف من الموضوع.
- من مفاتيح أسئلة هذا المستوى والمناسبة لمهاراته:
- ضع عنوانا آخر للنص.
- ضع كلمة تؤدي معنى الكلمة التي تحتها خط.
- اختر الصفة المناسبة للشخصية...
- ضع عنوانا للفقرة التالية...
- أذكر ما استفدته من الفقرة...
- ماذا يقصد الكاتب بقوله...

- **3. المستوى النقدي:**

بعد المستوى التفسيري يأتي المستوى النقدي والذي يشير إلى قدرة القارئ على إصدار أحكام بحيث (يستطيع القارئ أن يفكر بطريقة نقدية بتطبيق أحكام قيمه الذاتية على المقروء، بمعنى أنه تفكير ذاتي)[3]

من مهارات هذا المستوى:

[1] سمير عبد الوهاب، محمود جلال الدين سليمان، أحمد على الكردي، تعلم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)، مرجع سابق، ص:91.
[2] المرجع نفسه، ص:91.
[3] سمير عبد الوهاب، محمود جلال الدين سليمان، أحمد على الكردي، تعلم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)، مرجع سابق، ص:91.

- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين ما يتصل بأفكار النص وما لا يتصل به.
- التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية.
- التمييز بين المقبول وغير المقبول من الأفكار.
- تكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة الواردة.
- من مفاتيح أسئلة هذا المستوى:
- ما رأيك في قول الكاتب؟ – ما رأيك في هذا التصرف...؟
- استخرج من النص المعلومات الدالة على رأي الكاتب...
- هل أقنعك الكاتب بقوله...؟
- ماهي العبرة من هذه القصة؟
- **4. المستوى التذوقي:**

– يشير هذا المستوى إلى تحديد جماليات النص ويقصد به (امتلاك القارئ القدرة على الإحساس بالجو العام للنص وبمشاعر الكاتب، والأفكار التي يرمي إليها، ويدرك الوحدة العضوية للنص والترابط بين أجزائه، ويستنبط منه القيم والاتجاهات وأسرار الجمال في التعبير والتصوير)[1].

- تتمثل مهارات هذا المستوى في:
- ابتكار نهاية جديدة للقصة.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلة وردت في النص.
- التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة.
- تطوير أفكار جديدة من خلال أفكار سابقة.
- من مفاتيح صياغة أسئلة هذا المستوى:
- أعد سرد القصة بأسلوبك الخاص.
- تخيل نهاية أخرى...
- لو كنت مكان ... كيف ستتصرف؟ ماذا ستفعل؟

3.7. التصنيف الخماسي:

هناك من صنف مستويات الفهم القرائي إلى خمس مستويات، وهذا التصنيف يتقاطع مع التصنيف الرباعي في المستويات السالفة الذكر، إلا أنه أضيف مستوى جديد هو المستوى الإبداعي.

[1] ينظر: حسن شحاته، ومروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، دار العربية للكتاب، ط2، القاهرة مصر، 2013، ص:103.

المستوى الإبداعي:

يشير هذا المستوى إلى قدرة القارئ على الاستفادة من الآراء الواردة في النص واستخدامها على نحو يتميز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر وتحديد جماليات النص.

من مهارات هذا المستوى: (اقتراح حلول جديدة للمشكلات المعروضة في المقروء، واقتراح نهاية مختلفة للأحداث وإعادة صياغة المقروء بأسلوب القارئ)[1]

هناك من فصل بين المستويين التفسيري والاستنتاجي ليصبح للفهم القرائي ست مستويات.

ما يلاحظ على هذه المستويات أنها متسلسلة بشكل هرمي ومتدرجة في صعوبتها وفي العمليات والمهارات التي يحتاجها كل مستوى، وهي بذلك تشبه تصنيف بلوم للمهارات المعرفية، فلا يمكن تجاوز مستوى دون تناول مستوى سابق له، وأن الوصول إلى أعلى المستويات ألا وهو المستوى الإبداعي لا يكون إلا بامتلاك القارئ مهارات المستويات الأدنى منه.

وقد وردت في **مناهج الجيل الأول** على شكل كفاءات قاعدية:

1- يفهم ما يقرأ

2- يعيد بناء المعلومات الواردة في النص

3- يستعمل المعلومات الواردة في النص

كما وردت في مناهج الجيل الثاني في شكل مركبات الكفاءة الختامية على النحو التالي:

1- يفهم ما يقرأ

2- يعيد بناء المعلومات الواردة في النص

3- يطرح فرضيات ويستعمل المعلومات الواردة في النص

4- يستعمل استراتيجيات القراءة ويقيم مضمون النص.

ثامنا: استراتيجيات الفهم القرائي:

1.8. مفهوم الاستراتيجية:

1.8.أ.الاستراتيجية لغة:

أصل كلمة استراتيجية يعود إلى الأصول اليونانية فهذه الكلمة (مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجيا strategyia والتي تعني القيادة العسكرية أو فن الحرب ... بمعنى أن الاستراتيجية تحوي على أفضل قيادة للفصائل والسفن أو القوات الجوية في شكل حملة منظمة)[2]

[1] ينظر: حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة - استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم- الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، د.ط، دمشق سوريا، 2011، ص:66.

[2] ريبيكا إكسفود، استراتيجيات تعلم اللغة، تر: السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو مصرية، د.ط، 1996، ص:20.

أما في قاموس المعجم الوسيط، هي (مصدر صناعي من الفنون العسكرية ويقصد بها التخطيط وتحديد الوسائل التي يجب الأخذ بها في القمة والقاعدة لتحقيق الأهداف البعيدة)[1]

انتقل مفهوم الاستراتيجية من الميدان العسكري إلى ميدان التربة وأصبحت هناك استراتيجيات للتعلم، فقد جاء في معجم المصطلحات التربوية والنفسية (الاستراتيجية هي مجموعة الإجراءات والممارسات التي يتبعها المتعلم لتحقيق أهدافه التعليمية المختلفة)[2]

ونقلا عن حسن شحاتة أن (محمد المفتي يرى أن أصل مصطلح الاستراتيجية يعود إلى اللغة اليونانية وهو استراتيجيوس وتعني القائد، وهذا المصطلح يستخدم في العلوم العسكرية بمعنى الخطة العامة التي يرسمها القائد من أجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة، أو بمعنى فن القيادة، أو الخطة العامة لمعركة أو حملة عسكرية شاملة، ومن ثم استعارت علوم التربية هذا المصطلح ويعني في هذا المجال الخطة أو السياسة التي ترسم لتحقيق أهداف تعليمية.)[3]

كما تعرف أيضا بأنها: (خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة في جوانب التعلم المختلفة)[4]

1.8.ب.الاستراتيجية اصطلاحا:

هناك العديد من التعاريف الاصطلاحية للاستراتيجية نذكر منها:

(مجموعة متجانسة ومتتابعة من الخطوات التي يمكن للمعلم ترجمتها إلى طرق تدريس ومهارات تدريسية تتلاءم مع خصائص المتعلم، وطبيعة المقرر الدراسي والإمكانات المتاحة وذلك لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة)[5]

كما تعرف أيضا (خطة عمل عامة توضع لتحقق أهداف معينة وهي مجموعة قرارات التي يتخذها المعلم وتنعكس في أنماط يؤديها المعلم والمتعلم، يتم اختيارها على أساس أنها أنسب وسيلة لتحقيق الأهداف وليس هناك استراتيجية أفضل من أخرى)[1]

وتعرف أيضا بأنها (مجموعة التحركات التي يقوم بها المعلم (العرض، التنسيق، التدريب، النقاش) بهدف تحقيق أهداف تدريسية محددة مسبقا)[6]

أما عن استراتيجيات الفهم القرائي فقد أوردت الدكتورة سامية محمد عبد الله في كتابها استراتيجيات الفهم – الأسس- النماذج مجموعة من التعريفات وهي:

---

[1] معجم الوسيط، قاموس عربي عربي، القاهرة، 1988، ط1، إصدار مجمع اللغة العربية، ص:17.
[2] شحاتة حسن، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ط1، ص:39.
[3] شحاتة حسن، أساسيات التعليم والتعلم، توجيهات حديثة وتطبيقاتها، دار العالم العربي، القاهرة، 2016، ط1، ص:50.
[4] محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة -عمان- الأردن، 2001، ط1، ص:84.
5- شحاتة حسن، أساسيات التعليم والتعلم، توجهات حديثة، 2016، مرجع سابق، ص:50.
[6] عبد الحميد حسين شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، الدبلوم الخاص، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2011/2010، ص:25.

- مجموعة من الإجراءات المستخدمة لمساعدة الطلاب كي يصبحوا قراء استراتيجيين عن طريق إكسابهم مجموعة من المهارات القرائية وتنمية وعيهم بما وراء الفهم[1]
- كما عرفتها بأنها (مجموعة من الأنشطة والإجراءات القصدية التي يقوم بها المعلم لجعل التلاميذ أكثر وعيا بعملية القراءة، بهدف تحسين عمليات الفهم والمراقبة النشطة في أثناء التعامل مع النص)[2]
- وقد عرفتها أيضا (إجراءات مخططة يضعها وينفذها المعلم عند تدريس النصوص المختلفة لتنمية قدرة المتعلمين وكفاءاتهم على حل مشكلات الفهم)[3]

من خلال هذه التعاريف يتبين أن مفهوم الاستراتيجية قد انتقل من الميدان العسكري الذي تركز فيه على وضع خطة للحرب والوصول إلى الهدف إلى ميدان التربية والتعليم لتعبر عن مجموعة الإجراءات والخطوات التي يقوم بها المعلم أثناء التدريس، لإكساب متعلميه مهارات وتنمية قدراتهم، وقد أولت المناهج التعليمية في جيلها الثاني لحصص القراءة بتخصيص استراتيجيات تعنى بتنمية وتعزيز الرصيد اللغوي وتوظيفه لدى المتعلم، بهدف توعيتهم بعملية القراءة وتحسين عملية الفهم والمراقبة النشطة أثناء التعامل مع النص.

2.8.استراتيجيات الفهم القرائي:

يعد تعليم مهارة القراءة من أهم المهارات اللغوية والتي يراعى فيها مستويات الفهم القرائي، وقد تبنت مناهج الجيل الثاني استراتيجيات تهدف إلى تنظيم تعلم التلميذ والرفع من مستوى أدائه، كما أنها تساعده على اكتساب أفضل المعلومات، وهذه الاستراتيجيات تتنوع في حصة القراءة، قبلها وأثناءها وبعدها لتشمل استراتيجيات عديدة ومختلفة.

من خلال هذه الدراسة سنحاول عرض أهم هذه الاستراتيجيات:

1.2.8استراتيجيات ما قبل القراءة:

هناك استراتيجيات يقوم بها المعلم مع متعلميه قبل الشروع في قراءة النص، وذلك من خلال عرض عنوان النص، أو مشهد فيطلب من متعلميه توقع محتوى النص، أثناء هذه المرحلة تستعمل عدة استراتيجيات نذكر منها استراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية جدول التعلم الذاتي.

1.2.8.أ.استراتيجية العصف الذهني:

هذه الاستراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط التي تستخدم في المرحلة الابتدائية حسب مناهج الجيل الثاني: (تشجع على تنمية مهارة التفكير الإبداعي، وتساعد على إطلاق الطاقات الكامنة عند المتعلمين في جو من الحرية والأمان، وتسمح بظهور كل الآراء والأفكار، حيث يكون المتعلم في ذروة التفاعل مع الموقف)[4]

[1] سامية محمد عبد الله، استراتيجيات الفهم، الأسس – النماذج، مرجع سابق، ص:64.
[2] المرجع نفسه، ص:64.
[3] سامية محمد عبد الله، استراتيجيات الفهم، الأسس – النماذج، مرجع سابق ، ص:64.
[4] عبد العظيم صبري عبد العظيم، استراتيجيات وطرق التدريس العامة والالكترونية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القاهرة، 2015، ص:47.

كما يعرف العصف الذهني بأنه: (عملية استثارة واستقطاب للمعلومات السابقة لدى الطلبة والتي تتعلق بالموضوع الجديد المراد دراسته).[1]

يلجأ المعلم إلى استخدام هذه الاستراتيجية قبل قراءة النص بهدف إثارة الرغبة والتشويق للولوج إلى النص عبر عتباته المختلفة – عنوان، صورة–

يعرض المعلم العنوان أو المشهد ومن خلال تساؤلات بسيطة يطرحها يتوقع المتعلمون ما يتحدث عنه النص.

2.8.ب. استراتيجية جدول التعلم الذاتي .K.W.L:

تعتبر هذه الاستراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة، فهي تعبر عما يمتلكه الفرد من معلومات حول موضوع النص المراد قراءته وما يريد تعلمه بحيث تساعده باتخاذ قرار بالنسبة للأفكار المهمة التي تتطلب قليلا من الدراسة عما تعلمه.

وتعرف هذه الاستراتيجية: (إحدى الاستراتيجيات الفاعلة في تنمية مهارة فهم واستيعاب المقروء "حديث أو أي نص مقروء" والتي تهدف إلى تنشيط معرفة التلاميذ السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة بالحديث المقروء)[2]

تعتمد هذه الاستراتيجية على ثلاث فنيات وهي:

K: (للدلالة على كلمة Know ويقصد بها ماذا أعرف عن الموضوع؟)[3]

وهنا يحاول المتعلم استحضار مكتسباته القبلية التي لها علاقة بموضوع القراءة.

W: (للدلالة على كلمة Want ويقصد بها ماذا أريد أن أعرف؟)[4]

هنا يحدد المتعلم ما يريد أن يعرفه عن موضوع القراءة، وما يبحث عنه ويرغب في اكتشافه من خلال النص.

L: (للدلالة على كلمة Learned ويقصد بها ماذا تعلمت)[5]

يطرح هذا السؤال بهدف معرفة مدى الإفادة من النص المقروء، فيعرف من خلاله المتعلم ما تعلمه بالفعل من النص.

تستخدم هذه الاستراتيجية على مدار حصة القراءة أي قبل وأثناء وبعد القراءة.

هذه الاستراتيجية تقود بنفسها إلى بناء الخلفية المعرفية السابقة ووضع أغراض للقراءة، وهي تستخدم في تدريس الفهم القرائي، وتستعمل لتوجيه المتعلمين أثناء النص وتربط أيضا معرفتهم السابقة برغبتهم في التعلم والاستنتاجات للتعلم فيبدأ الطلبة بعصف ذهني حول كل ما يعرفونه.

---

[1] نداء نزار حسن ايوب، أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج SBTD في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني أساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، أفريل 2017، ص:38.

[2] عمر صاحب الأمير الشريف، استراتيجيات ما وراء المعرفة (KWL) وتنمية مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد، دراسة تربوية، دار المعلم والإيمان للنشر والتوزيع، 2022، ط1، ص:69.

[3] المرجع نفسه، ص:69.

[4] عمر صاحب الأمير الشريف، استراتيجيات ما وراء المعرفة (KWL) وتنمية مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد، دراسة تربوية، دار المعلم والإيمان للنشر والتوزيع، 2022، ط1، ص:69.

[5] المرجع نفسه، ص:69.

(وقد تطورت هذه الاستراتيجية لتصبح KWLPlus بإضافة خطوتين مهمتين هما: خريطة النص وتلخيص المعلومات، وذلك لأن الكتابة وإعادة بناء النص عن طريق التلخيص أدوات فعالة في إعطاء القارئ فرصة لاستخلاص المعنى من النص، كما يمنح التلميذ فرصا للتدريب على الاستقلالية.)[1]

هذه الاستراتيجية تعتمد على قدرة المتعلم في اكتساب المعرفة عن طريق الإجابة عن تلك التساؤلات، فمن خلالها يسعى المتعلم لبناء معارفه بنفسه.

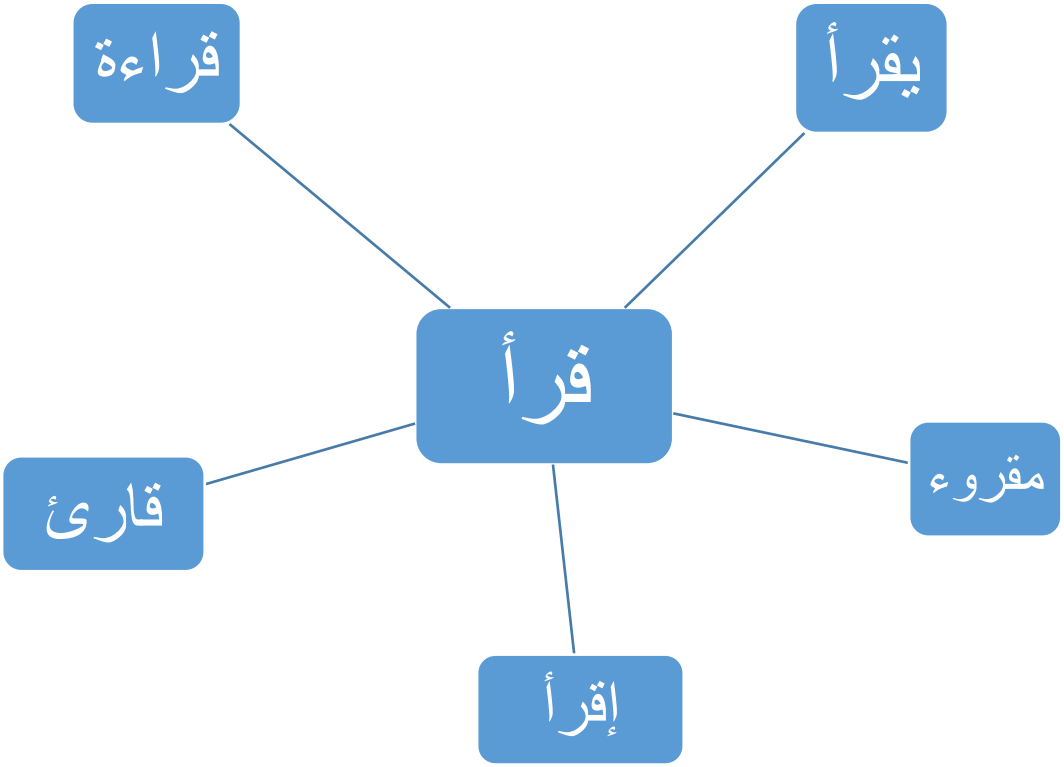
2.2.8. استراتيجيات أثناء القراءة:

هناك عدة استراتيجيات تستخدم أثناء الحصة الهدف منها تنمية وتعزيز الرصيد اللغوي الجديد في النص للمتعلم نذكر منها:

2.2.8.أ. استراتيجية عائلة الكلمة:

تستخدم هذه الاستراتيجية أثناء القراءة وتستعمل لتدريس المفردات وتعرف بأنها (نشاط ذهني وسلوكي مرتبط بمراحل محددة في عملية اكتساب اللغة واستعمالها)[2]

وتعتمد هذه الاستراتيجية على الاشتقاق من جذر الكلمة لتبيان وتوضيح المعاني الدلالية المختلفة للاشتقاق، ومثال ذلك:



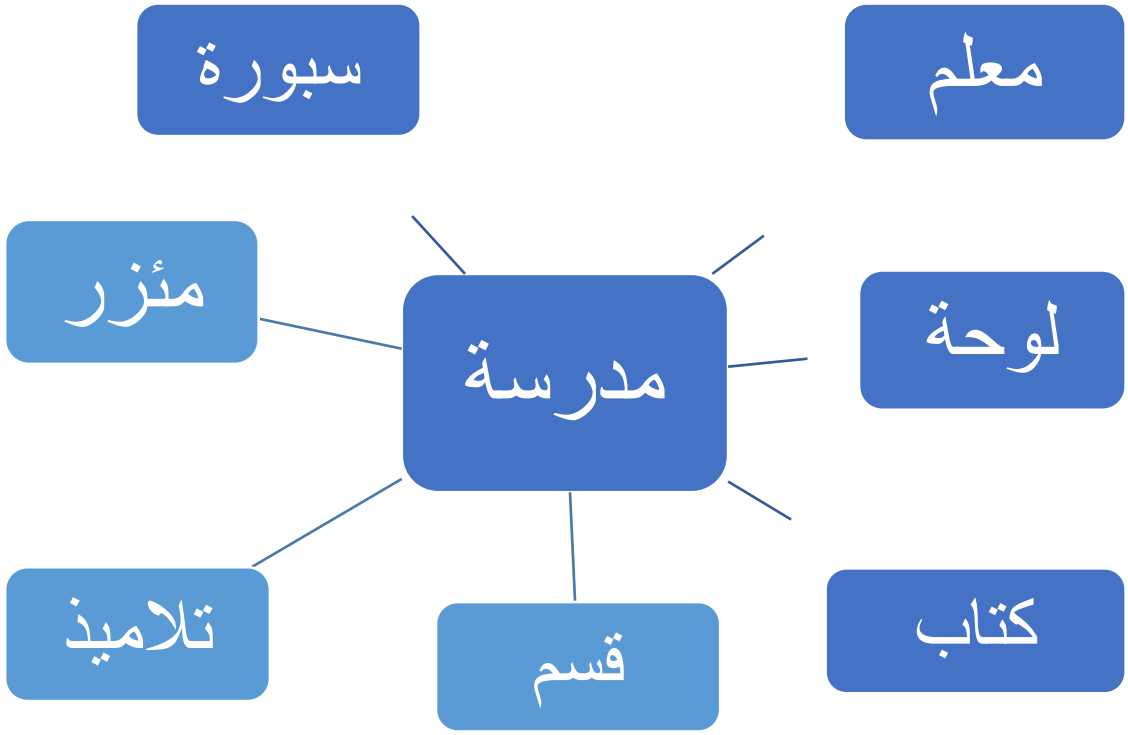
[1] عمر صاحب الأمير الشريف، استراتيجيات ما وراء المعرفة (KWL) وتنمية مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد، ص:70.
[2] استراتيجيات الفهم القرائي، دليل المعلم، 2024م الموافق 1446هـ، تأليف وإعداد مجموعة من المختصين، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، ص:14.

أول ما يتناوله متعلم السنة الرابعة بشكل خاص بعد تناول أنواع الكلمة من اسم وفعل وحرف، هو الفعل الماضي لذلك يكون الاشتقاق من جذر الكلمة –الفعل الماضي– **قرأ** لتشتق الكلمات الأخرى منه بالمضارع: **يقرأ** والأمر: **إقرأ** واسم المفعول: **مقروء** والمصدر: **قراءة** واسم الفاعل: **قارئ**.

من خلال هذه الاستراتيجية يدرك المتعلم أن كل كلمة يمكن اشتقاق منها كلمات أخرى من نفس الجذر، باعتبار أن نظام اللغة العربية نظام اشتقاقي صرفي.

2.2.8.ب.استراتيجية شبكة المفردات:

تعد هذه الاستراتيجية إحدى استراتيجيات الفهم القرائي التي تستخدم أثناء القراءة، (وهي عبارة عن مجموعة من الاستراتيجيات التي تقوم على المعنى الدلالي للمفردات. وتعتمد استراتيجية شبكة المفردات على حصر أكبر قدر من الكلمات التي لها صلة بالكلمة الرئيسة)[1] ومثال ذلك:



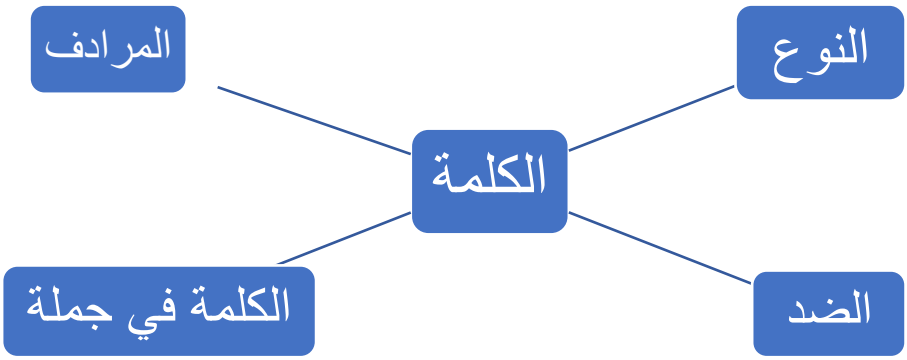
في هذه الاستراتيجية اخترنا كلمة مدرسة ككلمة رئيسية لأن أول ما يدركه المتعلم صورة المدرسة، ثم ما له علاقة بها.

هذه الاستراتيجية تعمل على إثراء معجم التلميذ اللغوي حيث تقول كلمة ثم يذكر التلميذ الكلمات المتعلقة والمرتبطة بالكلمة المذكورة، مثل: ذكر كلمة (مدرسة)، فعلى التلميذ ذكر كل ما تُعلق بالمدرسة من كتب، معلمين، عاملين، مدرسين، أقسام...

[1] استراتيجيات الفهم القرائي، دليل المعلم، 2024م الموافق 1446هـ، تأليف وإعداد مجموعة من المختصين، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، ص:15.

2.2.8.ج. استراتيجية خريطة الكلمة:

من الأساليب الفعالة والمساهمة في تنمية وتعزيز الرصيد اللغوي والاحتفاظ بالمعلومات وسهولة استرجاعها الخرائط الذهنية، وتعد استراتيجية خريطة الكلمة من الاستراتيجيات الأكثر تداولا واستعمالا أثناء القراءة، وهي (مفتاحا من مفاتيح التشكيل اللغوي للمتعلم فهي تعلمه نوع الكلمة وكذلك معناها، وضدها ولا تتركه دون التطبيق عليها بإدخال الكلمة في جمل توضح معناها وتثبت نوعها، هل هي اسم أو فعل أو حرف)[1] ومثال ذلك:



عن طريق خريطة الكلمة يستطيع المتعلم تحديد نوع الكلمة، ومعناها، وضدها من خلال السياق الذي وردت فيه.

فالكلمة قد تكون اسما في سياق معين وفعلا في سياق آخر، ومثال ذلك: (فعل التعجب في صيغة ما أفعل هو في الحقيقة اسم تفضيل في غير أسلوب التعجب ولكن في أسلوب التعجب يكون فعلا ماضيا)[2]

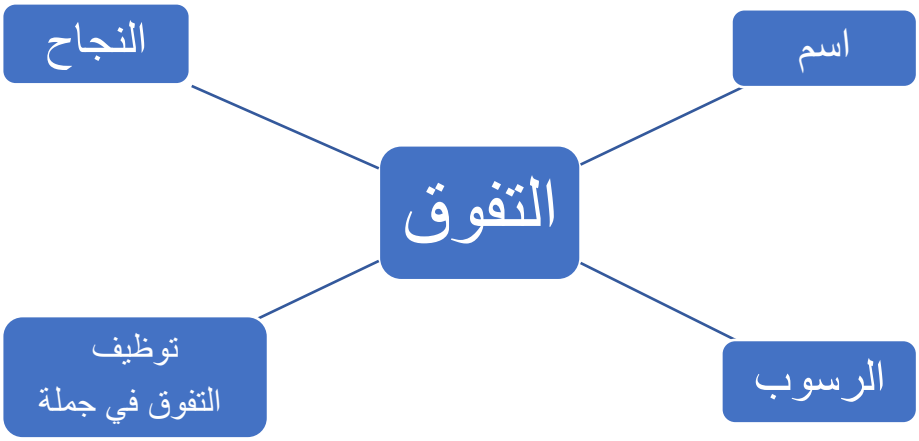
مثلا: – محمد ﷺ أشرف الأنبياء.

– ما أشرف رسول الله ﷺ.

أشرف في الجملة الأولى اسم تفضيل ويعرب خبر مرفوع. أما في الجملة الثانية فهو فعل ماض مبني على الفتح.

ينتقي الأستاذ مفردة مألوفة ومتداولة لدى المتعلم حتى يتمكن المتعلم من توظيفها توظيفا صحيحا من إنتاجه الخاص، والمثال التالي يوضح ذلك:

[1] الصالح العياشي، بن سليمان مراد وآخرون، مخططات حصص التعلم لمادة اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، وثيقة داعمة، جوان، 2020 ص:13.
[2] المرجع نفسه، ص:13.



2.2.8.د. استراتيجية مفاتيح السياق (المشترك الصرفي):

كما هو معروف عن اللغة العربية أن كلماتها لها معاني متعددة، ومفاتيح السياق من الاستراتيجيات التي (تفك اللبس الحاصل بين الألفاظ المشتركة في الصيغة، كالدلالة بالصيغة الواحدة على أكثر من باب صرفي وتزيل غموضها، ومفتاح يدخل بها الفرد عالم الوضوح والبيان، كاسم الزمان، اسم المكان، المصدر الميمي، اسم المفعول من غير الثلاثي، كل هذه الصيغ تتحد في البناء بمعنى أنها تأتي على رسم واحد في الكتابة، لكن لها دلالات صرفية مختلفة)[1]

فكلمة ملتقى مثلا لها دلالات متعددة حسب السياق الذي ترد فيه.

- المسجد ملتقى الصالحين. الملتقى يقصد بها هنا اسم مكان، مفاتيح السياق هنا هي المسجد.
- ملتقى الأصدقاء بعد صلاة العشاء. الملتقى هنا اسم زمان، مفاتيح السياق هنا هي: بعد صلاة العشاء.

وللتوضيح أكثر نرد الجملتين التاليتين:

أخذ المظلوم حقه. أخذ بمعنى نال. فمفاتيح السياق (الكلمات المفتاحية) التي من خلالها نخمن معنى (أخذ) هي (المظلوم، وحقه) ونجد أن معنى كلمة (أخذ) هنا هي (نَالَ).

أخذ القوي بيد الضعيف. أخذ هنا بمعنى ساعد. مفاتيح السياق هنا هي (القوي، وبيد، والضعيف)، ومعنى (أخذ) هنا هو ساعد.

مثال آخر:

- اشترى السيد الجارية. الجارية هنا بمعنى الأمة، ومفاتيح السياق هي: اشترى- السيد
- ﴿**إِنَّا لَمَّا طَغَى الْمَاءُ حَمَلْنَاكُمْ فِي الْجَارِيَةِ**﴾ الحاقة الآية11. الجارية هنا بمعنى السفينة، ومفاتيح السياق هي: حملناكم- الماء
- الأحداث الجارية تصنع التاريخ. الجارية هنا بمعنى السائدة، ومفاتيح السياق هي: الأحداث- التاريخ
- تعمل البنوك بالحسابات الجارية. الجارية هنا بمعنى السارية المفعول، ومفاتيح السياق هي: الحسابات

[1] ينظر: الصالح العياشي، بن سليمان مراد وآخرون، مخططات حصص التعلم لمادة اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، وثيقة داعمة، ص:8.

2.2.8.هـ. استراتيجية المعاني المتعددة:

يطلق على هذه الاستراتيجية أيضا اسم المشترك اللفظي، وهي (مصطلح يطلق على الكلمة ذات المعاني المختلفة)[1]

كما تعرف أيضا على أنها: (كل كلمتين أو أكثر تتفق في النطق والكتابة وتختلف معانيها)[2]

نأخذ مثالا على ذلك كلمة العين، لها معاني مختلفة ومتعددة:

- العين عضو للإبصار.
- العين ينبوع الماء، في قوله تعالى: (فيهما عينان تجريان) الرحمان الآية 50
- جاء محمد عينه، أي أنه حضر هو شخصيا.

ومثال آخر نجد كلمة الخير وردت بمعان متعددة في القرآن الكريم، منها:

- القرآن. في قوله تعالى: ﴿**أَنْ يَنْزِلَ عَلَيْكُمْ مِنْ خَيْرٍ مِنْ رَبِّكُمْ**﴾ البقرة 105
- الأنفع. في قوله تعالى: ﴿**نَأْتِ بِخَيْرٍ مِنْها**﴾ البقرة 106
- المال. في قوله تعالى: ﴿**إِنْ تَرَكَ خَيْرًا**﴾ البقرة 180
- الصلاح. في قوله تعالى: ﴿**يَدْعُو إِلى الْخَيْرِ**﴾ العمران 104
- النوافل. في قوله تعالى: ﴿**وَأَوْحَيْنا إِلَيْهِمْ فِعْلَ الْخَيْراتِ**﴾ الأنبياء 73

عند تطبيق هذه الاستراتيجية يستحسن تناول كلمات مألوفة تناسب المستوى ، والاكتفاء بعرض بعض المعاني فقط.

2.2.8.و. استراتيجية الصفة المضافة (التلاعب بالدلالة):

هي من الاستراتيجيات التي تستخدم أثناء القراءة، وهي تعالج (مسألة النعت أو الإغناء للكلمة أو الكلام بالوصف)[3]

من خلال هذه الاستراتيجية يتحكم المتعلم في دلالة كلمة ما بوضع كلمات تالية لها، ومثال عن هذه الاستراتيجية:

دخل التلميذ. كلمة التلميذ في هذه الجملة تعني كل تلميذ، ولكن لو أضفنا بعدها كلمة النجيب لقل العدد، وبهذا يتمكن المتعلم من التلاعب بالدلالة سعة وضيقا.

هذه الاستراتيجية تنمي القدرة الإنتاجية لدى المتعلم بالتوسع في الخطاب عن الإغناء بالوصف، فيقدم كلمة واحدة تصف كلمة أخرى لتكون أكثر تحديدا ودلالة.

- في الربيع يستمتع الناس بالشمس المشرقة، وبصوت العصافير المغردة، وبرائحة الأزهار المتفتحة.
- كلمة المشرقة كانت كافية لوصف الشمس، وكلمة المغردة لوصف العصافير وكلمة المتفتحة لوصف الأزهار.

---

[1] ينظر: الصالح العياشي، بن سليمان مراد وآخرون، مخططات حصص التعلم لمادة اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، وثيقة داعمة ، ص14

[2] المرجع نفسه، ص14

[3] المرجع نفسه ، ص:10.

2.2.8.ز. استراتيجية اللواصق (السوابق، الدواخل واللواحق):

كما هو معروف أن نظام اللغة العربية نظام اشتقاقي إلصاقي، تعبر اللواصق عن (وحدات صرفية تلتصق بالكلمة، توضع قبل الكلمة، أو في وسط الكلمة وتغير من معنى الكلمة الأصل "الجذر" أو تحدد لها معنى في الجملة)[1]

ومثال ذلك: علامات التأنيث والتثنية، وياء النسبة والمضارعة...

تقسم هذه اللواصق إلى ثلاثة أقسام:

1. سوابق: وهي التي تسبق الكلمات كلواصق المضارعة –أنيت– وكذلك لاصقة السين وسوف اللتان تسبقان الفعل المضارع وكذا ال التعريف.
2. دواخل: وهي عناصر تتوسط الجذر مثل: الصائت الطويل، الألف، في اسم الفاعل: سامع، والواو في اسم المفعول مسموع.
3. لواحق: وهي عناصر تضاف في آخر الجذر كتاء التأنيث، الضمائر المتصلة، ياء النسبة مثل جزائري...

يقوم المعلم في هذه الاستراتيجية بانتقاء كلمات تتضمن هذه اللواصق ويعرضها على المتعلمين، بدورهم يقومون بحذف تلك اللواصق لمعرفة جذر الكلمة.

2.2.8.ح. استراتيجية طيف المعاني (التسلسل الزماني أو المكاني):

هي استراتيجية تثري وترسخ الفهم بشكل أعمق للكلمات ومعانيها كما (تدفع بالمتعلمين للتفكير بالروابط والفروق البسيطة بين الكلمات المتشابهة)[2]

مثال ذلك:

مجهري – دقيق – صغير – متوسط – كبير – ضخم – عملاق

عند عرض هذه الكلمات ندفع بالمتعلم للتفكير في الروابط والفروق البسيطة بينها، هذه الكلمات متدرجة في المعنى وقد تحتمل الترادف أو التضاد.

طيف المعاني						
صغير جدا						كبير جدا
مجهري	دقيق	صغير	متوسط	كبير	ضخم	عملاق

ما تجدر الإشارة إليه أن هذه الاستراتيجيات لا يطبقها المعلم دفعة واحدة في حصة واحدة، بل يختار في كل حصة استراتيجية معينة وذلك حسب ما يقتضيه الرصيد اللغوي الوارد في النص.

[1] الصالح العياشي، بن سليمان مراد وآخرون، مخططات حصص التعلم لمادة اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، وثيقة داعمة، المقطع الخامس، ص:9.
[2] المرجع نفسه، المقطع السادس، ص:9.

3.2.8. استراتيجيات ما بعد القراءة:

بعد الانتهاء من قراءة النص يستخدم المعلم استراتيجيات مختلفة كمسرحة النص، إعادة هيكلة النص وتلخيص النص:

3.2.8.أ. استراتيجية مسرحة الأحداث (نشاط تمثيلي):

بعد الانتهاء من قراءة النص والإجابة عن الأسئلة المرافقة له وكمحطة أخيرة يطلب الأستاذ من متعلميه تقمص أدوار الشخصيات الواردة في النص عن طريق مسرحة الأحداث والتمثيل.

هذه الاستراتيجية تلعب دورا في تنمية الفهم القرائي كونها تعتمد على خبرات المتعلمين واستحضار الأحداث الموجودة في أذهانهم، إذ من خلالها يحاول المتعلم تقمص الأدوار بغرض تحويل الأحداث إلى وقائع حية يعبر عنها بالحركات مستخدما عدة حواس.

تساهم هذه الاستراتيجية في التسلسل المنطقي للأحداث وتثبيتها، وهي تناسب أكثر متعلمي الطور الأول باعتبار نمط النصوص حواري، بينما نصوص السنة الرابعة فيغلب عليها النمط الوصفي، إلا أنه يمكن تطبيق هذه الاستراتيجية على بعض النصوص الواردة في كتاب المتعلم للسنة الرابعة ذات الطابع الحواري: التاجماعث ص27، بين جارين ص35، الزائر العزيز ص52، مرض سامية ص82، لباسنا الجميل ص99، سالم والحاسوب ص116، ما أعظمك! ص120، جولة في بلادي ص129.

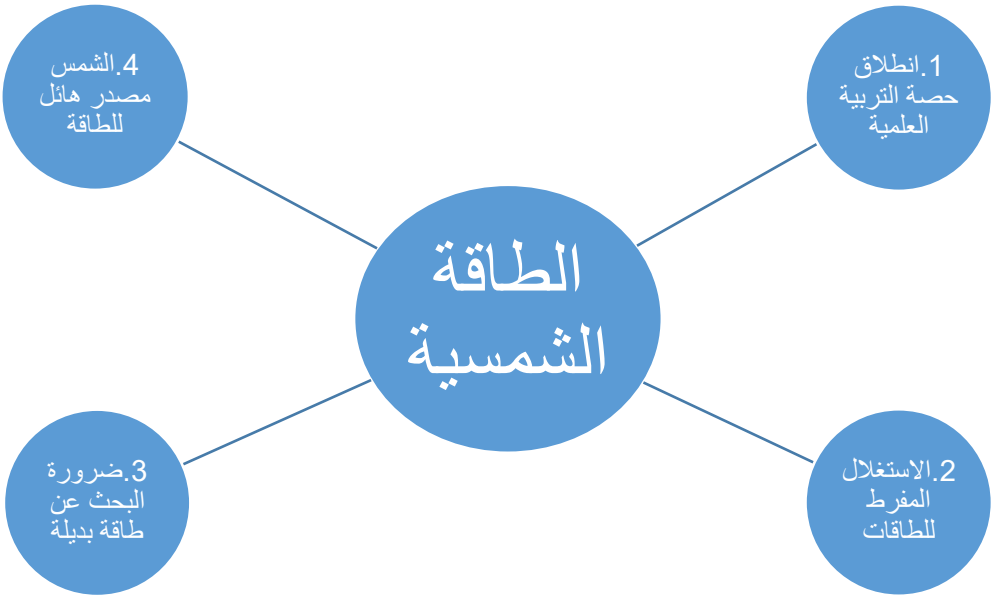
هذه الاستراتيجية تضفي نوعا من البهجة والمتعة في نفوس المتعلمين، كما تساعدهم على تنظيم الأفكار وإعادة سردها، بالإضافة إلى أنها تساعد على تنمية مهارات التواصل بينهم.

3.2.8.ب. استراتيجية إعادة هيكلة النص:

تساهم هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي حيث يطلب الأستاذ من متعلميه بعد الانتهاء من القراءة إعادة سرد النص بأسلوبهم وهذه الأخيرة تعد الأكثر استعمالا كونها تلائم مستوى متعلمي الرابعة ابتدائي، وتناسب نمط نصوص القراءة المقررة بأسلوبهم الخاص بخريطة ذهنية بسيطة تتضمن الفكرة المركزية والأفكار الأساسية، فالمتعلمون من خلال هذه الاستراتيجية (يحاولون الاحتفاظ بالمقروء في أسلوب متسلسل وتسمح لهم بالتمييز بين المعلومات المهمة والمعلومات الغير مهمة والأساسية والثانوية ويدركون تسلسل الأحداث)[1].

والمثال التالي يوضح ذلك من خلال تناول نص القراءة: طاقة لا تنفذ ص69 من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة، بعد الانتهاء من قراءة النص يقوم المعلم بعرض الخريطة الذهنية لمضمون النص ويطلب من المتعلمين إعادة هيكلته بأسلوبهم الخاص:

[1] حسن شحاتة ومروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعليمها، ص:121.



كما يمكن إعادة هيكلة النص بالاستعانة بجدول يتضمن الإطار الزماني والمكاني للأحداث، الشخصيات المذكورة، وأهم الأحداث الواردة فيه مصاغة بشكل أفكار كبديل آخر عن الخريطة الذهنية.

المثال التالي يوضح ذلك:

العنوان	الشخصيات	الإطار الزماني الإطار المكاني	أهم الأحداث	القيمة
قصة زيتونة	صالح الزيتونة	وقت الغداء في البيت	سرد الزيتونة لقصة منبتها لصالح جني الزيتون وأهم استعمالاته فوائد الزيتون	الزيتون وزيته غذاء ودواء مفيد للجسم وضروري في الوجبة المتوازنة

3.2.8.ج. استراتيجية التلخيص:

تستخدم هذه الاستراتيجية بعد القراءة، وهي تعتمد على قدرة المتعلم على قراءة وفهم النص، وقد عُرِّف التلخيص بأنه: (عملية ذهنية تهدف إلى الوصول إلى لب الموضوع وجوهره وتتم عن طريق حذف كل ما له علاقة بالتفصيلات الغير أساسية والوصف الزائد الذي ليس له علاقة وثيقة بالموضوع، وهي عملية تهتم بقراءة ما بين السطور وإظهار النقاط البارزة في الموضوع، إنها تشتمل على إعادة صياغة موضوع ما بلغة من يقوم بعملية التلخيص، انطلاقا من خبرته بالموضوع)[1]

إن فهم النص يلعب دورا هاما في عملية التلخيص التي تقوم على مراحل عدة وهي:

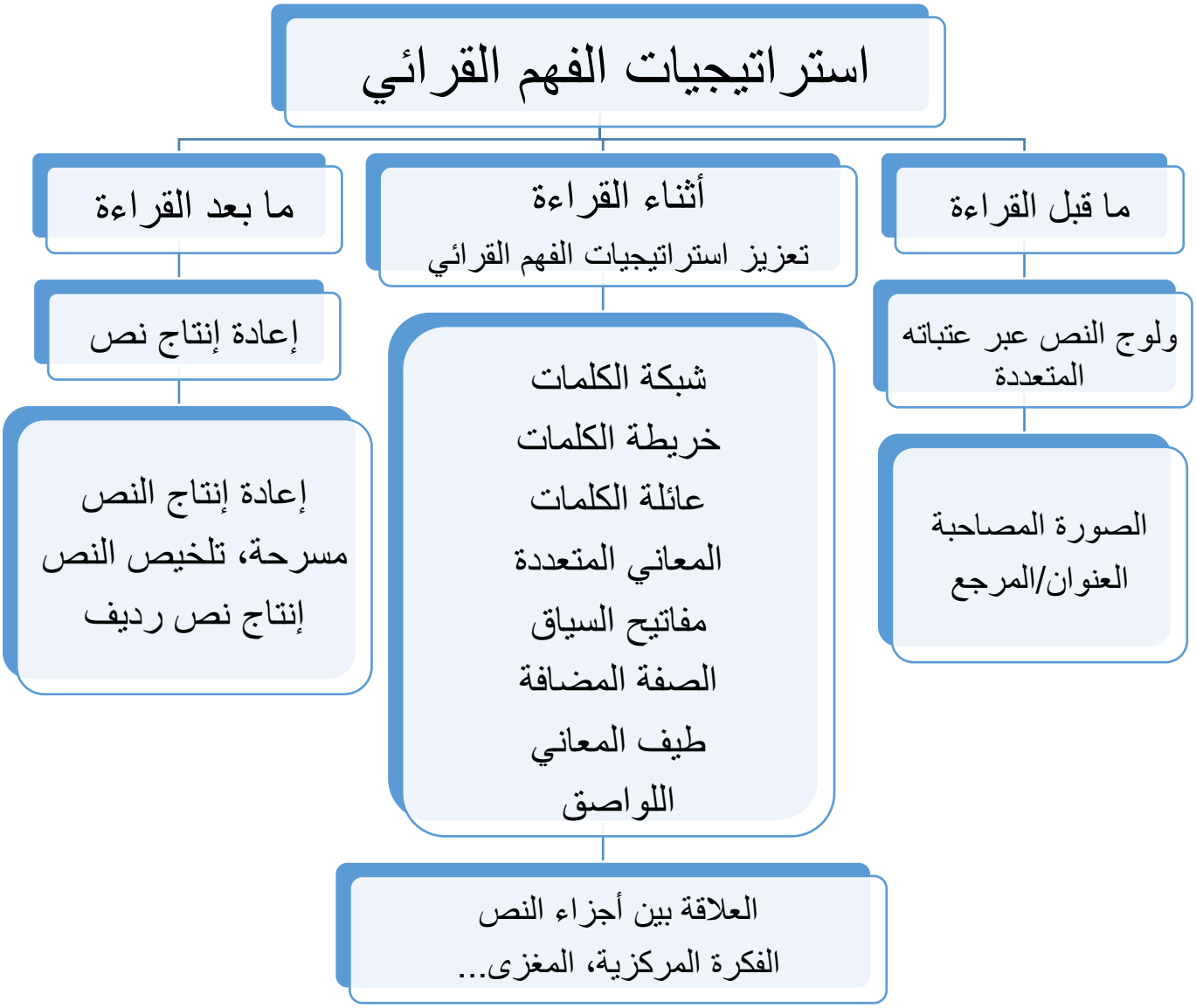
[1] سعيد عبد العزيز، تعليم التفكير ومهاراته، تدريبات وتطبيقات عملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط2، الأردن، 2009، ص:184.

- قراءة النص بتمعن واهتمام.
- استخراج الفكرة الرئيسية.
- استخراج الأفكار الأساسية.
- تحديد الكلمات المفتاحية.
- كتابة الملخص بالأسلوب الخاص.

وهذه الاستراتيجية تعد الأكثر استعمالا كونها تلائم مستوى متعلمي الرابعة ابتدائي، وتناسب نمط النصوص المقررة (الوصفي).

ما يمكن قوله في الأخير هو أن استراتيجيات الفهم القرائي تلعب دورا كبيرا في تنمية وتعزيز مهارات القراءة، وعلى المعلم أن ينوع في استخدامها، فيتناول في كل حصة استراتيجية معينة شرط أن تخدم طبيعة المفردة في حد ذاتها والنص أيضا.

والمخطط الآتي يلخص هذه الاستراتيجيات حسب مراحل القراءة الثلاث:



خلاصة الفصل:

نتوصل من خلال هذا الفصل أن القراءة غاية ووسيلة في آن واحد، وهي مفتاح كل العلوم، وجب على المتعلمين امتلاك مهاراتها لذلك خصصت المناهج التربوية أكبر حجم زمني لها، مركزة على الفهم القرائي بالتدرج في مستوياته الخمسة: الحرفي والتفسيري، الاستنتاجي والنقدي، التَّذوُّقي والابداعي، وقد أشارت إليها مناهج التعليم الابتدائي من خلال مركبات الكفاءة الختامية لفهم المكتوب والمتمثلة في: (– يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص. – يطرح فرضيات ويستعمل المعلومات الواردة في النص. – يستعمل استراتيجيات القراءة ويقيم مضمون النص)[1].

من خلال مركبات الكفاءة الختامية لفهم المكتوب يتبين أن مناهج التعليم الابتدائي قد أشارت إلى مستويات الفهم القرائي بالتدرج، كما أشارت إلى الاستراتيجيات التي تسمح بتنمية مهارات الفهم القرائي، إلا أن إشارتها للاستراتيجيات لم تكن واضحة بالشكل الذي يساعد المعلم على تطبيقها بسلاسة، لتأتي مخططات حصص التعلم الصادرة عن المركز الوطني للوثائق التربوية مطلع 2022م للتطرق إليها والتفصيل فيها.

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج التعليم الابتدائي الجيل الثاني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص:34.

الفصل الثاني

الجانب الميداني:

أولا: موضوع الدراسة والهدف منه

ثانيا: منهج الدراسة

ثالثا: عينة الدراسة وخصائصها

رابعا: مجالات الدراسة

خامسا: نموذج تطبيقي حول سيرورة نشاط القراءة

سادسا: أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية

سابعا: عرض نتائج البحث وتحليلها

تمهيد: إن الجانب النظري في أي بحث يتطلب تدعيما بالجانب الميداني التطبيقي، وفي هذا الجانب وجب في البداية تحديد الإجراءات الميدانية التي تتضمن موضوع الدراسة والهدف منه، منهج الدراسة ومجالاتها، أدوات البحث بالإضافة إلى المعالجة الإحصائية المعتمدة في تحليل نتائج استبانة الدراسة.

وقد اخترنا مرحلة التعليم الابتدائي باعتبارنا أساتذة ممارسين في هذه المرحلة، ورغبة منا في تطوير ممارساتنا البيداغوجية وتحقيق مدرسة الجودة والاحترافية، وباعتبار الأهمية الكبيرة لهذه المرحلة في حياة المتعلم إذ تعتبر اللبنة الأساسية للمراحل التعليمية اللاحقة.

اخترنا السنة الرابعة ابتدائي باعتبارها نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي، إذ يصبح المتعلم في نهاية هذا الطور قادرا على (قراءة نصوص أصلية قراءة سليمة ومسترسلة ومعبرة من مختلف الأنماط ويفهمها، بالتركيز على النمطين الوصفي والسردي، تتكون من تسعين كلمة إلى مائة وعشرين كلمة أغلبها مشكولة)[1]

أولا: موضوع الدراسة والهدف منه:

تضمنت دراستنا مستويات الفعل القرائي في اللغة العربية واستراتيجياته في التعليم الابتدائي، السنة الرابعة أنموذجا، للكشف عن أهمية مستويات القراءة والاستراتيجيات الفعالة في تنمية مهارات الفهم.

والهدف من هذه الدراسة هو:

- معرفة سيرورة حصص القراءة الثلاثة على مدار الأسبوع.
- معرفة مستويات الفهم القرائي وأهمية التدرج في تناولها.
- معرفة الاستراتيجيات المساهمة في تنمية مهارات الفعل القرائي.

ثانيا: منهج الدراسة:

2-.أ. تعريف المنهج:

لكل بحث منهجه الخاص به، والمنهج هو: (الطريق المؤدي للكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة)[2]

كما يعرف أيضا بأنه (أسلوب للتفكير والتنفيذ، يعتمده الباحث لإنجاز بحثه، لتنظيم أفكاره وتحليلها، وعرضها للوصول إلى حقائق حول الظاهرة، أو الحدث موضوع الدراسة)[3]

2-.ب. المنهج المتبع:

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، مناهج التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص:15.
[2] عبد الرحمان بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط3، 1977، ص:5.
[3] كمال دشلي، منهجية البحث العلمي، مديرية الكتب والمطبوعات، جامعة حماة، سوريا، د.ط. 2017، ص:53.

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على وصف الظاهرة ودراستها كما هي في الواقع، ويعد هذا المنهج مناسبا لموضوع البحث القائم على الدراسة الميدانية.

ثالثا: عينة الدراسة وخصائصها:

1.3. عينة الدراسة:

تعرف العينة بأنها (عبارة عن مجموعة جزئية من مجاميع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي)[1]

العينة البحثية التي استعننا بها هي مجموعة من أساتذة السنة الرابعة ابتدائي موزعون على سبعة مدارس من ولاية برج بوعريريج حيث بلغ عدد الأساتذة عشرة.

2.3. خصائص عينة الدراسة:

بعد التعرف على عينة الدراسة سنحاول فيما يلي وصف أفراد عينة الدراسة:

الجدول رقم 1 يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس:

الجنس	التكرارات	النسب المئوية
ذكور	02	%20
إناث	08	%80
المجموع	10	%100

من خلال معطيات الجدول رقم 1 نلاحظ أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور إذ هناك ثمان معلمات من أصل عشرة أي ما نسبته 80% في حين نجد معلِّمَيْن من أصل عشرة، أي بنسبة 20% هذا ما يدل على الأغلبية من جنس الإناث

الجدول رقم 2 يوضح توزيع عينة أفراد الدراسة حسب المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	التكرارات	النسب المئوية
ليسانس	08	%80
ماستر	02	%20
أخرى	00	%00
المجموع	10	%100

[1] حمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل التطبيقية، دار وائل للنشر، عمان، ط2، 1999، ص84.

نلاحظ من خلال معطيات الجدول الثاني أن أغلبية المعلمين من مستوى ليسانس حيث يمثل هؤلاء ثمانية من أصل عشرة أي ما نسبته 80% في حين نجد اثنين من أصل عشرة من حاملي شهادة الماستر، أي بنسبة 20%، بينما المؤهلات الأخرى غير موجودة في هذه العينة.

الجدول رقم 3 يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية:

الخبرة المهنية	التكرارات	النسبة المئوية
من 0 إلى 5 سنوات	03	%30
من 6 إلى 10 سنوات	04	%40
من 11 سنة فما فوق	03	%30
المجموع	10	%100

من خلال معطيات الجدول رقم 3 نجد أن المعلمين ذوي خبرة مهنية من 6 إلى 10 سنوات يشكلون أكبر نسبة وهي 40%، بينما أصحاب الخبرة الأقل من خمس سنوات والأكبر من عشر سنوات لهما نفس النسبة أي 30%.

الجدول رقم 4 يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص:

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
أدب عربي	4	%40
علم النفس	2	%20
علم الاجتماع	1	%10
تاريخ	1	%10
علوم سياسية	1	%10
ليسانس شريعة	1	%10
المجموع	10	%100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول رقم 4 يتبين أن أغلبية المعلمين من تخصص الأدب العربي بنسبة 40% بينما تخصص علم النفس التربوي فيمثل نسبة 20%، أما باقي التخصصات فتمثل نسبة ضئيلة مقارنة بالآخرين.

رابعا: مجالات الدراسة:

1.4. المجال المكاني:

تمت الدراسة الميدانية على مستوى سبع ابتدائيات من ولاية برج بوعريريج كما هو موضح في الجدول التالي:

المدرسة	المقاطعة	البلدية	عدد الاستبانات
بلفار مبارك	برج زمورة 3	أولاد دحمان	2
زروق عبد القادر	برج زمورة 3	تسامرت	1
محمد شاوش	برج زمورة 3	تسامرت	1
بوخاري قدور	برج زمورة 3	أولاد دحمان	1
حموش محمد الزين	برج زمورة 1	برج زمورة	2
مسعودي براهم	برج زمورة 1	برج زمورة	1
بوعريسة عبد الله	برج بوعريريج 7	برج بوعريريج	2

2.4. المجال الزماني:

وزعت الاستبانة ابتداء من 15 جانفي 2025 وتم جمع هذه الاستبانات قبل حلول العطلة الربيعية.

3.4. المجال البشري:

وزعت الاستبانة في كل مدرسة على أساتذة اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي.

خامسا: نموذج تطبيقي حول سيرورة نشاط حصة القراءة:

يهدف تدريس مادة اللغة العربية إلى إكساب المتعلم أداة تواصل يومي، وتعزيز رصيده اللغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي وكذا تهذيبه وتصحيحه، لذلك أولت المناهج التربوية عناية كبيرة بتدريس اللغة العربية بميادينها الأربعة، وخصصت لها أكبر حجم ساعي أسبوعي يقدر بـ ست ساعات ونصف موزع على تسعة حصص.

بالنسبة لميدان فهم المكتوب بصفة عامة في السنة الرابعة ابتدائي خصصت له المناهج حجما ساعيا أسبوعيا يقدر بأربع ساعات. خصصت للقراءة منها ثلاث ساعات موزعة على ثلاث حصص كما هو مبين في الجدول التالي:

الحصص	نوع حصص القراءة	الحجم الساعي
الحصة الأولى	قراءة (أداء وفهم)	ساعة واحدة
الحصة الثانية	قراءة + ظاهرة تركيبية	ساعة واحدة
الحصة الثالثة	قراءة + ظاهرة صرفية أو إملائية	ساعة واحدة

في هذه الدراسة سنقترح أنموذجا تطبيقيا للحصة الأولى من القراءة (أداء وفهم) باعتبار أن تناول أغلبية المستويات والاستراتيجيات للفهم القرائي يكون في هذه الحصة وقد يتجاوزه إلى الحصتين الثانية والثالثة.

النص المقترح بعنوان: **مع عصاي في المدرسة** وهو من الوحدة الأولى من المقطع الأول بعنوان القيم الإنسانية.

المقطع 1

مَعَ عَصايَ في الْمَدْرَسَة

رافَقَني أَبي إِلى الْمَدرَسةِ حيثُ اسْتَقْبَلَنا الْمُديرُ بكَثيرٍ من اللُّطْفِ، فقالَ أَبي :

«سَيّدي الْمُديرُ، هَذه ابْنَتي رَجاء، هي تِلميذَةٌ نَجيبَةٌ، فَشُكرًا وجَزاك اللهُ خَيْرًا لأَنَّكَ سَجَّلتَها في قِسْمٍ قَريبٍ مِنْ باب المَدْرَسَةِ ولا تَحْتاجُ صُعودَ الدَّرَجِ للوُصولِ إِلَيْه.

وَلَدى خُروجِنا عَرَّجَ بي أَبي على حُجْرَةِ الْقِسمِ، فوَجَدْتُ نَفْسي وَسَطَ حَشْدٍ هائِلٍ لا أَعْرِفُهُ، جَلَسْتُ عَلى مَقْعَدٍ خَشَبيّ، ثمّ تَبيَّنَ لي أَنَّ عَصايَ لَيْسَ لَها مَكانٌ، إِنْ أَوْقَفْتُها، سَتَتَراءى كَرايَةٍ تُثيرُ الانْتِباه. وإِنْ وَضَعْتُها عَلى حافَّةِ مَقْعَدي عَلى طولِ الْمَمَرّ الضَّيّقِ، سَتُعيقُ الذّهابَ والإِيابَ، ثمَّ لاحَ لي أَنْ أُدْخِلَها عَبْرَ فَجْواتِ الْمَقعَدِ، وأَنا أَهُمُّ بِذَلِكَ، إِذا بِالْعَصا تَرْتَطِمُ بِالْمَقْعَدِ فَتُحْدِثُ صَوتاً فاضِحاً، فَانْقَلَبَتِ الأَنْظارُ إِلَيَّ، وسَمِعْتُ خُطُواتِ الْمُدَرِّسِ، وما أَراهُ إِلاَّ وَاقِفاً أَمامي. انْتَظَرتُ أَنْ يُوَبِّخَني، إِلاَّ أَنَّهُ لَمْ يَفْعَلْ، بَلْ أَمَرَني بِرَفْعِ رَأسي، فَرَأَيْتُه باسِمًا، ثُمَّ انْحَنى حَيْثُ الْعَصا فَأَخَذَها وَوَضَعَها عَلى طُولِ مقْعَدي في الْجِهَةِ السُّفْلى، وَقالَ بِصَوتٍ هادِئ:

لا عَلَيْكَ!... فَهَذا مَوْضِعُها اللّائِق، وَمِنْهُ يَتَيَسَّرُ لَكَ الاعْتِمادُ عَلَيْها كُلَّما دَعَتِ الْحاجَةُ، ثُمَّ ابْتَسَمَ وَمَضى.

– جابري محمد – بتصرف

المقطع الأول

1

[1]// بن الصيد بورني سراب، قيطاني موهوب ربيعة، بوخبزو آمال وآخرون، اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2020/2019 ص:10.

أَقْرَأُ وَأَفْهَمُ

رَصيدي الجَديد

حشـدٌ :	جَمْعٌ مِنَ النّاسِ
اللاّئـق :	المُلائِمُ – المناسب
لاحَ لي :	ظَهَرَ لِي– بَدا لِي
فجـوة :	ثُقْبٌ

- أَيْنَ تَجْري أَحْداثُ هذه الْقِصَّة ؟
- ما اسْمُ الشَّخْصِيَّةِ الرَّئيسيّة؟

- مِمَّ تُعاني رَجاءُ؟
- كَيْفَ كانَ الْقِسمُ الَّذي الْتَحقَتْ به رَجاء ؟
- ماذا تَوقَّعَتْ رَجاءُ عِندَما أَحْدثَتْ عَصاها صَوْتًا مُرتَفِعًا؟

- بِمَ شَبَّهَتْ رجاءُ عَصاها ؟ لِماذا ؟
- ما هُو شُعورُ رَجاء؟ ما سَبَبُ ذَلك ؟
- ما رَأيُكَ فيما قامَ به الْمُعلّم؟
- عَيّنِ السُّلوكَ الّذي يُعْجبُكَ فيما يَلي :

– لَمْ تُبادِرْ أَيُّ زَميلَةٍ بِمُساعَدَةِ رَجاء .

– لَمْ يَسْخَرِ الزُّمَلاءُ مِنْ رجاء .

– حاوَلَتْ رجاءُ عَدَمَ عَرْقَلَةِ الْحَرَكَة في الْقِسْم .

أُثْري لُغَتي

- قَدّم النّصيحَةَ الْمُناسِبَةَ لِكُلِّ وَضْعية .

– الْمَرْضى في الْمُستَشْفى والْأَيْتامُ، الْمُسِنّونَ في دارِ الْعَجزَة .

– شَيْخٌ أو مَريضٌ يَنتَظرُ دَورَه .

– قُشورُ مَوْزٍ على الْأَرْض .

– جارٌ فَقير .

– أَحْسِنْ إليه دونَ مَنّ .

– تَنازَلْ له عن دَورك .

– أَمِطْهُ عن الطَّريق .

– زُرْهُمْ و أَدْخِلِ الْفَرحَةَ على قُلوبِهِم .

1

[1]// بن الصيد بورني سراب، قيطاني موهوب ربيعة، بوخبزو آمال وآخرون، اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص:11.

المقطع 1 القيم الإنسانية

مَعَ عَصايَ في المَدْرَسة

أتذكّرُ وأجيبُ

• أكْمِلِ النّاقصَ منَ الْحوار:

ما أدْري يَومًا إلّا وقُلتُ لها: حورية، إنّني .....

فالتفتَتْ إليّ بحنانٍ كَبيرٍ وقالتْ: إنّني .....

كانَ بوسْعِك ..... مِثلهُنّ، كأنْ تَقولي ذاتَ .....

فَقاطَعتْني: لا أنتِ .....

أستعملُ الصّيغة

• أكْمِلْ كلَّ عبارةٍ باسْمِ النِّسْبةِ الْمُناسب :مثل:

اَلتّعاوُنُ على الْأعْمالِ الْحَسَنَةِ :عَمَلٌ تَعاوُنِيٌّ / فِعْلُ الْخَيْرِ: عَمَلٌ .....

اَلتّطَوُّعُ لِتَقْديمِ الْمُساعَدَةِ : عَمَلٌ ..... / اَلتّشارُكُ لِإنْجازِ الْمَشاريعِ : عَمَلٌ .....

مُساعَدَةُ الْإنْسانِ لِأخيهِ الْإنْسانِ: عَمَلٌ ..... / اَلْقِيامُ بِتَوْعِيَةِ النّاسِ : عَمَلٌ .....

عَمَلٌ أُنْجِزَ منْ طَرَفِ جَماعَةٍ : عَمَلٌ .....

فهمتُ النّصّ

• أُذْكرِ السّببَ :

– خافَتْ رَجاءُ عِندَما ارْتَطَمَتْ عَصاها . اَلسَّبَبُ: .....

– لمْ تُوقِفْ رجاءُ عَصاها . اَلسَّبَبُ: .....

– اِبْتَسَمَ المُعلّمُ . اَلسَّبَبُ : .....

أُثْري لُغَتي :

• اِرْبطْ كلَّ خُلُقٍ بالْآيَةِ الكَريمَةِ، أو بالْحَديثِ الشّريفِ الْمُناسب :

– اَلرَّحمَة. قالَ اللّهُ تَعالى: " ..... وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ ... " سورة الحُجُرات الآية 11

– بِرُّ الْوالِدَيْن. قالَ رَسولُ اللهِ ﷺ: " ارْحَموا منْ في الأَرْضِ يَرْحَمْكُمْ منْ في السّماءِ " رواه البخاري في الأدبي المفرد

– عَدمُ السُّخرية. قالَ اللهُ تَعالى: "فَلَا تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا ... " سورة الإسراء الآية 23

المقطع الأول

1

[1] بن الصيد بورني سراب، قيطاني موهوب ربيعة، بوخبزو آمال وآخرون، كراس النشاطات في اللغة العربيةالسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص:4.

أنموذج لمذكرة سيرورة حصة القراءة (أداء + فهم) السنة الرابعة ابتدائي

الميدان: فهم المكتوب		**المقطع الأول:** القيم الإنسانية	**النشاط:** قراءة
الزمن: 60 دقيقة	**الحصة:** أداء + فهم	**الموضوع:** مع عصاي في المدرسة	**الوسائل والمعينات:** كتاب اللغة العربية

الكفاءة الختامية:
يقرأ نصوصا أصلية، قراءة سليمة ومسترسلة ومعبرة من مختلف الأنماط، ويفهمها بالتركيز على النمط الوصفي، تتكون من تسعين كلمة إلى مائة وعشرين كلمة أغلبها مشكولة.

الأهداف التعلمية:
يقترح المتعلم توقعات انطلاقا من علامات (بصرية أو نصية).
يقرأ النص قراءة جهرية مستخدما التنغيم للتعبير عن الانفعالات والمشاعر مراعيا مواضع الوقف.
يوظف معرفته بعلاقات التضاد والترادف والاشتراك اللفظي لتوضيح معنى المفردات.
يربط بين معرفته وخبراته والمعلومات الواردة في النص المقروء.

الممارسات التعليمية التعلمية	
مرحلة ما قبل القراءة	دعوة المتعلمين إلى قراءة العنوان بتمعن لتحديد توقع حول موضوع النص المقروء ملاحظة المشهد من كتاب المتعلم (ص:10)، وتأمله وتحديد المجال الذي يرتبط به تدوين توقعات المتعلمين ومناقشتها
مرحلة أثناء القراءة	قراءة النص 1. القراءة الصامتة الواعية طرح أسئلة: أين تجري أحداث القصة؟ ما اسم الشخصية الرئيسة؟ صياغة إجابات المتعلمين عنوانا للفكرة المركزية للنص من إجابات المتعلمين. 2. القراءة الجهرية: القراءة النموذجية للمعلم. القراءات الفردية للمتعلمين لفقرات النص بالتناوب مع السرعة والأداء الحسن. طرح أسئلة حول فهم النص: **1. المستوى الحرفي:** من رافق رجاء إلى المدرسة؟ ومم تعاني رجاء (اختيار الإجابة المناسبة)؟ كيف كان القسم الذي التحقت به؟ أكتب مفرد كلمة... ماذا توقعت رجاء عندما أحدثت عصاها صوتا؟ ماهو عدد فقرات النص؟ ماهي الشخصيات الثانوية في النص؟ **2. المستوى التفسيري الاستنتاجي:** بم شبهت رجاء عصاها؟ ولماذا؟ (علاقة السبب بالنتيجة). ما معنى: حشد، لاح لي، فجوى؟ (استنتاج معاني كلمات غير مألوفة من السياق). استنتج صفات رجاء من النص؟ (استنتاج سمات الشخصيات من خلال تلميحات). استنتاج الأفكار الأساسية للنص **3. المستوى النقدي:** ما رأيك فيما قام به المعلم مع رجاء؟ ماهي الشخصية التي تعاطفت معها في النص ولماذا؟ ما رأيك في قول الكاتب: .....؟ ما القيمة التي يركز عليها النص؟ **4. المستوى التذوقي الإبداعي:** ما الذي وجدته شيقا فيما قرأت؟ ما الجزء الأكثر أهمية فيما قرأت؟ لو كنت مكان رجاء كيف ستتصرف؟ تصور نهاية أخرى للنص.
مرحلة ما بعد القراءة	أعد سرد هذه القصة بأسلوبك الخاص استثمار المكتسبات في إنجاز نشاط أثري لغتي ص11 من الكتاب المدرسي. إنجاز نشاط "فهمت النص" ص04 من دفتر الأنشطة.

سادسا: أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية:

1.6. أدوات جمع البيانات:

أدوات الدراسة هي عبارة عن وسائل يستخدمها الباحث في دراسته لجمع المعلومات وتحليلها، وعلى كل باحث أن يختار أداة أو أكثر للحصول على المعلومات أو البيانات المراد الحصول عليها عن ظاهرة أو مشكلة ما من كافة جوانبها.

1.6.أ الاستبيان:

وقد تم اختيارنا لأداة الاستبيان بهدف جمع المعلومات وعدد من الآراء عن موضوع دراستنا.

ويقصد بالاستبيان أو الاستبانة: (هو وسيلة من وسائل جمع البيانات، وتعتمد أساس على استمارة تتكون من مجموعة من الأسئلة ترسل بواسطة البريد، أو تسلم إلى الأشخاص الذين تم اختيارهم لموضوع الدراسة ليقوموا بتسجيل إجاباتهم عن الأسئلة)[1]

وقد تضمن هذا الاستبيان محورين أساسيين هما:

المحور الأول: البيانات الشخصية

المحور الثاني: ويشمل الأسئلة المقدمة حول مستويات الفعل القرائي واستراتيجياته في ضوء الممارسة الميدانية في شكل عبارات عددها اثنين وعشرين، تم تحديد الإجابة عنها وفق سلم ليكارت الثلاثي والذي يستخدم في العديد من استمارات الاستبيان أو استطلاع الآراء وتكون الإجابة عنه بثلاث اختيارات: نعم، لا، لا أدري.

قمنا بعرض أسئلة الاستبانة ومناقشتها مع مختلف الأطراف من مفتشي التربية وبعض أساتذة التعليم الابتدائي أين تم تعديل بعض الأسئلة وحذف وإدراج أسئلة أخرى.

1.6.ب– المقابلة:

تستخدم هذه الأداة كأداة فرعية إضافية، تم الاستعانة بها لتدعيم البيانات كالمعلومات المتحصل عليها من خلال استمارات الاستبيان والتي تعتبر هي الأداة الرئيسية في البحث. تم إجراء مقابلة مع الأساتذة والتي تتمحور حول الأسئلة المدرجة في الاستبيان.

2.6. الأساليب الإحصائية:

يستعمل الإحصاء من أجل التوصل إلى النسب المئوية لمختلف الإجابات من الاستبانة وهي تقنية معتمدة في البحوث لأن الإحصاء يقود إلى الأسلوب الصحيح والنتائج السليمة.

اعتمدنا الأسلوب الإحصائي باستخدام النسب المئوية وتفريغها في جداول بسيطة، كما قمنا بحساب معدل التكرار، وعبرنا عن معدلات التكرار مباشرة بالنسب المئوية الممثلة لها وبيانها في الجداول الخاصة بكل سؤال بالاعتماد على القاعدة الثلاثية التالية:

$$\text{النسب المئوية للإجابة} = \frac{\text{مجموع عدد الاجابات} \times 100}{\text{العدد الكلي لأفراد العينة}}$$

[1] عبد الله محمد الشريف، مناهج البحث العلمي، دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية، مكتبة الشعاع، الإسكندرية، ط1، 1996، ص:123.

سابعا: عرض نتائج البحث وتحليلها:

فيما يخص تحليل البيانات الشخصية للمعلمين –المحور الأول– فقد تم التطرق إليه من خلال تناول عنصر العينة وخصائصها.

تحليل بيانات العلمية –المحور الثاني–:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: هل تقوم بإجراء التقويم التشخيصي في ميدان فهم المكتوب؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%100
لا	00	%00
المجموع	10	%100

نلاحظ من خلال الجدول نسبة 100% أي أن كل المعلمين يقومون بإجراء التقويم التشخيصي في ميدان فهم المكتوب.

الاستنتاج: من خلال اطلاعنا على نتائج الاستبيانات في هذا البند، وبشكل خاص فيما يتعلق بالسؤالين الفرعيين: – إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟

– ما اقتراحاتك لعلاج الصعوبات والنقائص المسجلة في التقويم التشخيصي؟

فقد كانت إجابات الأساتذة متباينة، منهم من اقترح اختيار نصوص يقرؤها المتعلمون وكتابة ملاحظات تشخيصية، ومنهم من اقترح طرح أسئلة عامة حول النص والبعض الآخر اقترح التذكير بالنص وعنوانه.

ومن خلال الاقتراحين الأخيرين يتبين أن بعض المعلمين لا يدركون منهجية إجراء التقويم التشخيصي في القراءة وفق معايير محددة استنادا إلى المنهاج والوثيقة المرافقة له، وهذا ما يؤدي إلى عجز بعض المعلمين عن تشخيص صعوبات الأداء القرائي لدى المتعلمين في مطلع الموسم الدراسي.

أما بالنسبة لعلاج هذه الصعوبات فقد كانت معظمها تصب في وضع خطة علاجية من خلال الدعم والتدريب المستمر على القراءة السليمة وفق معايير ومؤشرات.

ما تجدر الإشارة إليه أن للتقويم التشخيصي في بداية السنة الدراسية أهمية بالغة في رصد النقائص والصعوبات التي يعاني منها المتعلمون، وهو بذلك يعتبر أرضية عمل أولية للمعلمين لتصنيف متعلميهم وإعداد مشروع القسم.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: هل تساعد متعلميك على ربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	9	%90
لا	1	%10
أحيانا	0	%00
المجموع	10	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن أغلبية المعلمين كانت إجاباتهم بنعم ما يمثل نسبة 90%

وقد كانت تعليقاتهم حول طريقتهم في ربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة بطرح مجموعة من الأسئلة لاستذكار المعارف السابقة وعرض صور ومشاهد مختلفة حول مواضيع النصوص المقترحة.

الاستنتاج: ما يمكن استنتاجه واستنادا إلى الممارسات الميدانية للأساتذة، أن الرصيد الجديد للمتعلم من معارف جديدة يبنى على المعارف السابقة له من خلال استذكارها وربطها بها.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: هل تقدم أنشطة من أجل تحضير التلاميذ على توقع محتوى النص قبل قراءته؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%100
لا	00	%00
أحيانا	00	%00
المجموع	10	%100

من خلال قراءتنا لمعطيات الجدول يتبين لنا أن كل الأساتذة يقومون بتحضير المتعلمين على توقع محتوى النص إذ كانت إجاباتهم كلها بنعم أي بنسبة 100%.

أما بالنسبة للسؤال السؤال الفرعي: كيف تقوم بذلك؟ فقد كانت إجاباتهم بأن أنشطة التحضير لتوقع محتوى النص تكون عن طريق عرض صور ومشاهد مناسبة، شريط مسموع، استغلال النص المنطوق.

الاستنتاج: ما يمكن استنتاجه واستنادا إلى الجانب النظري للفهم القرائي وبشكل خاص استراتيجيات ما قبل القراءة، فإن الأساتذة يقومون بتحضير المتعلمين للولوج إلى النص باستراتيجيات التوقع عبر عتباته المتعددة كالعنوان والمشهد واستغلال الواقع المعيش من وضعيات مناسباتية، وهذا ما يسهل على المتعلمين معرفة محتوى النص والتفاعل معه قبل قراءته.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع: هل تشجع تلاميذك على التفاعل مع النص أثناء القراءة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	09	%90
لا	00	%00
أحيانا	01	%10
المجموع	10	%100

من خلال المعطيات الواردة في الجدول يتبين أن أغلبية الأساتذة يقومون بتشجيع متعلميهم على التفاعل مع النص أثناء القراءة، أي بنسبة 90% كانت إجاباتهم بنعم.

أما عن كيفية تشجيعهم على ذلك فكانت إجاباتهم باستخدام الاستراتيجيات النشطة، طرح أسئلة تفاعلية، توفير بيئة محفزة.

الاستنتاج: ما يمكن استنتاجه أن للأستاذ دورا كبيرا في جعل المتعلمين يتفاعلون مع النص أثناء القراءة وذلك باستخدام استراتيجيات تعزز الرصيد اللغوي الجديد لديهم، كما تنمي لديهم مهارة الفهم القرائي.

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس: هل تستخدم أساليب لمساعدة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات وعسر قرائي؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%100
لا	00	%00
أحيانا	00	%00
المجموع	10	%100

من خلال المعطيات الواردة في الجدول يتبين أن كل الأساتذة يقومون بمساعدة متعلميهم ذوي الصعوبات القرائية، إذ إن إجاباتهم كانت كلها بنعم أي بنسبة 100%. أما عن طريقتهم في ذلك فاقترح بعضهم القراءة المقطعية بالاستعانة بالسبورة، أما البعض الآخر فاقترح تكثيف حصص القراءة باستغلال الأنشطة الأخرى كالتربية الإسلامية مثلا، وآخرون قاموا بتكليف هذه الفئة من المتعلمين بكتابة النص خارج الصف وقراءته عدة مرات.

الاستنتاج: ما يمكن استنتاجه أن دور الأستاذ يظهر جليا من خلال رصده لهذه الصعوبات واستنادا إلى معطيات التقويم التشخيصي، عليه التركيز على هذه الفئة من المتعلمين ومساعدتهم لتجاوز تلك الصعوبات من خلال وضع خطة علاجية تتمثل في إعداد مشروع قسم يركز من خلاله على المعالجة الآنية بالتغذية الراجعة أثناء التقويم التكويني في بناء تعلمات حصة القراءة من خلال التواصل، باعتبار أن حصص المعالجة البيداغوجية ألغيت ما شكل صعوبة للأستاذ في كيفية التكفل الفعال بذوي النقائص التي تحول دون التحصيل المعرفي الجيد.

نتائج الإجابة عن السؤال السادس: هل يؤثر الفهم القرائي على قدرة المتعلم على فهم واستيعاب مفردات الجمل وفقرات النص؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%100
لا	00	%00
أحيانا	00	%00
المجموع	10	%100

من خلال المعطيات الواردة في الجدول يتبين أن الفهم القرائي له تأثير مباشر في قدرة المتعلم على فهم واستيعاب مفردات جمل وفقرات النص، فقد كانت إجاباتهم بنعم أي بنسبة 100%.

وحسب رأي الأساتذة ومن خلال مارستهم أن القراءة الغير سليمة تعرقل المتعلم على إدراك المعنى الحقيقي لجمل وفقرات النص.

الاستنتاج: ما يمكن استنتاجه أن للفعل القرائي دورا في فهم واستيعاب مفردات جمل وفقرات النص، باعتبار أن مكونات القراءة الخمسة متكاملة بداية من الوعي الصوتي فالتطابق الصوتي الخطي، الطلاقة والرصيد اللغوي وصولا إلى الفهم القرائي، فإذا كانت هناك صعوبة في الفعل القرائي يؤدي ذلك حتما إلى صعوبة في استيعاب مفردات جمل وفقرات النص.

نتائج الإجابة عن السؤال السابع: هل بإمكانك تقييم قدرة متعلميك على تحديد الأفكار الأساسية للنص؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	08	%80
لا	02	%20
أحيانا	00	%00
المجموع	10	%100

من خلال المعطيات الواردة في الجدول يتبين أن أغلب الأساتذة يرون أنه بإمكانهم تقييم قدرة متعلميهم على تحديد الأفكار الأساسية للنص، فثمانية من أصل عشرة أكدوا على ذلك أي بنسبة 80% وذلك باستخدام الأسئلة السابرة للتعمق في المعنى الضمني للنص، أما اثنين فكانت إجابتهما بلا أي بنسبة 20%.

الاستنتاج: ما يمكن استنتاجه أن القدرة على تحديد وصياغة الأفكار الأساسية للنص من طرف المتعلمين يتطلب من الأستاذ التدرج في مستويات الفهم القرائي والتركيز على مفاتيح الأسئلة المناسبة للسيناريو البيداغوجي –الموقف التعليمي– خاصة في المستوى التفسيري الاستنتاجي أين تتجلى قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج والوصول إلى التعميمات.

نتائج الإجابة عن السؤال الثامن: هل تستخدم أساليب لتحفيز المتعلمين على استيعاب التفاصيل في النصوص؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	07	%70
لا	02	%20
أحيانا	01	%10
المجموع	10	%100

من خلال المعطيات الواردة في الجدول يتبين أن سبعة أساتذة من أصل عشرة يستخدمون أساليب لتحفيز متعلميهم على استيعاب التفاصيل في النصوص بنسبة 70% من خلال استعمال استراتيجيات نشطة كالأصابع الخمس والقراءة المعمقة التفاعلية.

أما اثنين فلا يستخدمون أساليبا لتحفيز متعلميهما على استيعاب التفاصيل في النصوص أي بنسبة 20%، بينما أستاذ واحد لا يدري إن كان يستخدم أساليبا أم لا.

الاستنتاج: ما يمكن استنتاجه أن القدرة على استيعاب التفاصيل في النصوص تتطلب استخدام أساليب فعالة كالاستراتيجيات النشطة المناسبة مثل: استراتيجية الأسئلة الحافزة واستراتيجية البحث والتحقيق واستراتيجية من أنا؟ بالموازاة مع طرح أسئلة الفهم القرائي. باعتبار أن التعلم النشط قائم على الأنشطة التي يمارسها المتعلم والتي ينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفعالة والإيجابية في مختلف المواقف التعليمية.

نتائج الإجابة عن السؤال التاسع: هل يتمكن متعلموك من استيعاب المعاني الضمنية للنصوص؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	06	%60
لا	03	%30
أحيانا	01	%10
المجموع	10	%100

من خلال المعطيات الواردة في الجدول يتبين أن نسبة الأساتذة الذين يرون أنه بإمكان متعلميهم استنتاج المعاني الضمنية للنصوص هي 60%.

أما نسبة 30% من الأساتذة فلم يتمكن متعلموهم من استنتاج المعاني الضمنية للنص. أما أستاذ واحد فكانت إجابته: لا أدري.

الاستنتاج: ما يمكن استنتاجه أن الوصول بالمتعلم لاستنتاج المعاني الضمنية للنصوص يتطلب من الأساتذة إعادة النظر في ممارساتهم الميدانية خاصة فيما يتعلق بمستويات الفهم القرائي وذلك بعدم الاقتصار على أسئلة الكتاب المدرسي وتجاوزها إلى صياغة أسئلة تناسب مستوى متعلميهم والموقف البيداغوجي الذي يتطلب إعادة التناول أو التكرار أو التبسيط مثلا، وهذا قد يتعدى الحصة الأولى من القراءة إلى الحصة الثانية والثالثة أحيانا.

نتائج الإجابة عن السؤال العاشر: هل تستخدم وسائط تكنولوجية مساعدة في حصص القراءة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	05	%50
لا	05	%50
أحيانا	00	%00
المجموع	10	%100

من خلال المعطيات الواردة في الجدول يتبين أن خمسة أساتذة من أصل عشرة يستخدمون الوسائط التكنولوجية أي بنسبة 50% وذلك بالعاكس الضوئي والحاسوب، أما الخمسة الآخرون فلا يستخدمون الوسائط التكنولوجية في حصص القراءة.

الاستنتاج: ما يمكن استنتاجه من ذلك أن الوسائط التكنولوجية ليست متاحة لكل الأساتذة سواء على مستوى المؤسسات التعليمية أم على مستوى الأساتذة وقد يعود ذلك إلى أسعارها المرتفعة وارتباطها بجهاز الحاسوب.

كما أن للوسائط التكنولوجية دور فعال في العملية التعليمية التعلمية بصفة عامة وفي القراءة بشكل خاص باعتبارها توفر الوظيفية للأنشطة المقدمة كما توفر الأريحية للأستاذ في الكثير من الأحيان، وتعتبر عنصر تشويق وإثارة الانتباه.

نتائج الإجابة عن السؤال الحادي عشر: في نظرك، هل ترى أن متعلميك قادرون على اقتراح حلول وأفكار جديدة تنمي وتعزز بها التفكير الإبداعي لديهم؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	%40
لا	02	%20
أحيانا	04	%40
المجموع	10	%100

من خلال المعطيات الواردة في الجدول يتبين أن الإجابة بنعم والإجابة بـ أحيانا كانتا متساويتين إذ تقدر نسبتهما بـ 40% لكل منهما، بينما الإجابة بـ لا فقد كانت بمعدل 20%.

الاستنتاج: ما يمكن استنتاجه أن تنمية مهارة التفكير الإبداعي لدى المتعلم ترتبط بطبيعة النصوص المقدمة، كما أن لها علاقة بمدى قدرة الأستاذ على تمكين متعلميه من المستويات الثلاث بالتدرج: الحرفي فالتفسيري الاستنتاجي فالنقدي، حتى يرتقي بهم إلى

المستوى الإبداعي باعتبار أن المتعلم في هذا المستوى يتجاوز فيه الأفكار التي وضعها الكاتب لإنتاج أفكار جديدة وتطبيق ما تم قراءته من قبل في قواعد جديدة غير مألوفة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني عشر: هل تعتقد بأن صياغة الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي والمبوبة بثلاثة ألوان لها علاقة بمستويات الفهم القرائي؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	06	%60
لا	00	%00
أحيانا	04	%40
المجموع	10	%100

من خلال المعطيات الواردة في الجدول يتبين أن نسبة 60% من الأساتذة يرون أن أسئلة الكتاب المدرسي لها علاقة مباشرة بمستويات الفهم القرائي بِعَدِّهَا في نظرهم متدرجة في الفهم وتحفز المتعلمين على التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، أما نسبة 40% من الأساتذة فيرون أنها أحيانا توافق مستويات الفهم وأحيانا أخرى لا توافق.

الاستنتاج: ما يمكن استنتاجه وبناء على الجانب النظري والمقابلة الميدانية مع الأساتذة يتبين أن أسئلة الكتاب المدرسي تخص الفهم السطحي والشبه ضمني والضمني للنص وهي متدرجة حسب مستويات الفهم القرائي بشكل مختصر، يمكن للأستاذ الاستئناس بها ولا يتقيد بها في جميع الأحوال باعتبار أن مستوى المتعلمين وطبيعة النصوص المقررة تقتضي التنويع في الأسئلة وإعادة الصياغة بأساليب تتوافق مع مدى القرة على التحصيل المعرفي للمتعلم.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث عشر: هل تستعمل أنشطة تعزز التفكير النقدي لدى المتعلم؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	08	%80
لا	00	%00
أحيانا	02	%20
المجموع	10	%100

من خلال المعطيات الواردة في الجدول يتبين أن نسبة 80% من الأساتذة يستخدمون أنشطة تعزز التفكير النقدي في حصص القراءة وذلك في نظرهم عن طريق ترك فرصة لإبداء الرأي وتصور نهايات أخرى غير تلك الواردة في النصوص وتقمص الشخصيات والتعمق في الأسئلة التحليلية. أما نسبة 20% من الأساتذة فستخدمون أنشطة تعزز التفكير النقدي أحيانا فقط.

الاستنتاج: ما يمكن استنتاجه أن تنمية مهارة التفكير النقدي لدى المتعلم تتطلب القدرة على إصدار أحكام على المقروء من خلال التمييز بين الحقيقة والخيال وبين المقبول وغير المقبول من الأفكار وإبداء الرأي حول القضايا المطروحة في النص بموضوعية وهذا يقتضي من الأستاذ تدريب متعلميه باستمرار على التفكير المنطقي وإبداء الرأي بكل حرية.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع عشر: في رأيك هل النصوص المنطوقة المقررة لها علاقة بالفهم القرائي في حصص القراءة الثلاث؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	06	%60
لا	03	%30
أحيانا	01	%10
المجموع	10	%100

من خلال المعطيات الواردة في الجدول يتبين أن نسبة 60% من الأساتذة يرون أن النصوص المنطوقة لها علاقة بالفهم القرائي في الحصص الثلاث لأن فهم هذه النصوص في نظرهم جزء أساسي من عملية القراءة الفعالة وكلما امتلك المتعلم مهارة الاستماع كان فهمه وقراءته للنص المكتوب بشكل أفضل وأحسن. أما نسبة 30% من الأساتذة فيرون أن النصوص المنطوقة ليست لها علاقة بالفهم القرائي، ونسبة 10% من الأساتذة فيرون أنه أحيانا ما تكون لهاته النصوص علاقة بالفهم القرائي.

الاستنتاج: ما يمكن استنتاجه أن لنصوص القراءة علاقة بالفهم القرائي باعتبار أنها تزود المتعلم برصيد لغوي جديد له علاقة بالنص المكتوب، ما يساهم في تنمية الفعل والفهم القرائي، كما أن لمهارة الاستماع دورًا في ذلك.

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس عشر: هل هناك علاقة بين الفهم القرائي والتعبير الشفوي عند المتعلمين؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%100
لا	00	%00
أحيانا	00	%00
المجموع	10	%100

من خلال المعطيات الواردة في الجدول يتبين أن كل الأساتذة يقرون بأن للتعبير الشفوي علاقة مباشرة بالفهم القرائي ففي نظرهم أن التعبير الشفوي يُكْسِبُ المتعلمين رصيدًا لغويًّا جديدًا كما أن استنطاق المشهد أو الصورة له علاقة بالفهم القرائي.

الاستنتاج: ما يمكن استنتاجه أن للتعبير الشفوي علاقة مباشرة بالفهم القرائي باعتبار أن استنطاق المشاهد التعبيرية ودراسة الصيغ والأساليب يسهم في إكساب المتعلم لغة شفوية سليمة المعنى والمبنى يوظفها بشكل مباشر في فهم المقروء.

نتائج الإجابة عن السؤال السادس عشر: هل توجد علاقة بين مستويات الفهم القرائي ودراسة الصيغ والتراكيب النحوية والصرفية؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	07	%70
لا	03	%30
أحيانا	00	%00
المجموع	10	%100

من خلال المعطيات الواردة في الجدول يتبين أن نسبة 70% من الأساتذة يرون بأن لمستويات الفهم القرائي علاقة بدراسة الصيغ والتراكيب النحوية والصرفية فالقدرة على اكتساب القواعد الصرفية والنحوية في نظرهم تسهم بشكل كبير في تحسين قدرة المتعلم على فهم النصوص القرائية كما أن اكتشاف الظاهرتين النحوية والصرفية يتم من خلال نصوص القراءة.

أما نسبة 30% من الأساتذة فيرون بأن مستويات الفهم القرائي ليست لها علاقة بدراسة الصيغ والتراكيب النحوية والصرفية.

الاستنتاج: ما يمكن استنتاجه أن مستويات الفهم القرائي لها علاقة بدراسة الصيغ النحوية والصرفية وحتى الإملائية في الحصتين الثانية والثالثة من حصص القراءة باعتبار أن دراسة هاته القواعد يتم حسب المناهج الحديثة وفق المقاربة النصية، أين يتم الانطلاق من نص القراءة وبالاستعانة بالأسئلة المقصودة والموجهة لاستنتاج الظاهرة المستهدفة.

نتائج الإجابة عن السؤال السابع عشر: هل يؤثر الفهم القرائي على تنمية وتطوير مهارات التعبير الكتابي لدى المتعلمين؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%100
لا	00	%00
أحيانا	00	%00
المجموع	10	%100

من خلال المعطيات الواردة في الجدول يتبين أن كل الأساتذة يرون بأن للفعل القرائي تأثيرًا مباشرًا على تنمية وتطوير مهارات التعبير الكتابي لدى المتعلمين من خلال توظيف الرصيد اللغوي المكتسب في نص القراءة في إنتاج نص جديد كما يساهم الفعل القرائي في امتلاك مهارات الإنتاج الكتابي.

الاستنتاج: ما يمكن استنتاجه أن قدرة المتعلم على امتلاك المهارات الأساسية والفرعية للإنتاج الكتابي يرتبط بالقدرة على تعزيز الرصيد اللغوي الجديد والمكتسب من خلال نصوص القراءة وتوظيفه في سياقات مختلفة بالاستعانة باستراتيجيات متنوعة، وهذا ما يتوافق مع مقتضيات المقاربة النصية حسب المناهج الدراسية.

نتائج الإجابة عن السؤال الثامن عشر:

هل يؤثر الفهم القرائي على اتباع التسلسل الصحيح للأحداث عند سرد قصة ما؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	06	%60
لا	03	%30
أحيانا	01	%10
المجموع	10	%100

من خلال المعطيات الواردة في الجدول يتبين أن نسبة 60% من الأساتذة يرون بأن للفعل القرائي تأثيرًا على اتباع التسلسل الصحيح للأحداث عند سرد قصة ما، فالفهم القرائي في نظرهم يساعد على استيعاب الأحداث وترابطها مما يمكنهم من سرد أحداث القصة بشكل منطقي، أما نسبة 30% من الأساتذة يرون أنه لا توجد علاقة بين الفعل القرائي والتسلسل الصحيح لأحداث قصة، في حين أن نسبة 10% من الأساتذة فيرون أن هذه العلاقة نسبية وذلك حسب نمط النصوص.

الاستنتاج: ما يمكن استنتاجه أن الفهم القرائي واتباع التسلسل المنطقي للأحداث عند سرد الأحداث مرتبط بطبيعة نصوص القراءة المقررة، فإن كانت تلك النصوص ذات النمط السردي فاستنتاج الأفكار الجزئية في المستوى التفسيري الاستنتاجي له علاقة مباشرة بالتسلسل المنطقي لأحداث القصة أو النص، وهذا ما يساعد المتعلمين على الالتزام بمعيار الانسجام في إنتاجاتهم الكتابية، وبشكل أخص فيما يتعلق بترتيب الأفكار وتسلسلها.

نتائج الإجابة عن السؤال التاسع عشر: هل فهم المقروء في نظرك يساعد المتعلم في القدرة على استذكار السور القرآنية؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	05	%50
لا	02	%20
أحيانا	03	%30
المجموع	10	%100

من خلال المعطيات الواردة في الجدول يتبين أن نسبة 50% من الأساتذة يرون أن فهم المقروء يساعد المتعلم على تذكر السور القرآنية وذلك في نظرهم من خلال إدراك الرموز المكتوبة للكلمات والنطق بها بشكل صحيح. أما نسبة 20% من الأساتذة فيرون عكس ذلك، في حين أن نسبة 30% من الأساتذة يربطون العلاقة بين تذكر السور القرآنية وفهم المقروء بالرصيد اللغوي المشترك بينهما.

الاستنتاج: ما يمكن استنتاجه واستنادا إلى الجانب النظري، أن الفعل القرائي يسهم في استذكار السور القرآنية واستظهارها بشكل صحيح مع التأني في التلاوة باعتبار أن أحكام التجويد مرتبطة بشكل مباشر بالأداء القرائي السليم من خلال مراعاة النبر والتنغيم واحترام مواضع الفصل والوصل وكذا علامات الترقيم بأنواعها.

نتائج الإجابة عن السؤال العشرين: هل توجد علاقة بين الفهم القرائي وترجمة النص الرياضي إلى علاقات رياضية؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	09	%90
لا	00	%00
أحيانا	01	%10
المجموع	10	%100

من خلال المعطيات الواردة في الجدول يتبين أن جل الأساتذة يرون أن للفعل القرائي وترجمة النص الرياضي إلى علاقات رياضية علاقة مباشرة ففي نظرهم التلميذ الذي يجد صعوبة في القراءة لا يستطيع ترجمة النص الرياضي إلى علاقات رياضية والقراءة بذلك مفتاح الفهم الرياضي، أما نسبة 10% من الأساتذة فيربطون ذلك بطبيعة نص المشكلة الرياضية من حيث السياق اللغوي والمفردات الواردة فيه.

الاستنتاج: ما يمكن استنتاجه واستنادا إلى ممارسات الأساتذة الميدانية أن فهم نص المشكل الرياضي يرتبط بنوعين من الفهم: الفهم اللغوي وعلاقته بالصعوبات القرائية للمفردات والجمل الواردة فيه وتذليل معناها.

الفهم الرياضياتي ومدى قدرة المتعلم على إعطاء معنى للمفردات الرياضية والرموز والوحدات والمقاييس المرتبطة بنص الوضعية ومن ثم القدرة على إيجاد العلاقة بين المعطيات الواردة فيها (المقارنة، التحويلات، البرهان والاستدلال...).

نتائج الإجابة عن السؤال الحادي والعشرين:

هل تواجه صعوبات في تدريس القراءة وتسيير حصص القراءة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	09	%90
لا	01	%10
أحيانا	00	%00
المجموع	10	%100

من خلال المعطيات الواردة في الجدول يتبين أن جل الأساتذة يواجهون صعوبات في تسيير حصص القراءة تتعلق في الغالب بالاكتظاظ في القسم مما يؤدي إلى صعوبة في رصد النقائص المتعلقة بالأداء القرائي وبالتالي عدم القدرة على التكفل بها ومعالجتها، بالإضافة إلى الحجم الساعي الغير كاف في إعطاء النصيب الكافي لكل المتعلمين من القراءة الجيدة، كما أن حذف حصص المعالجة البيداغوجية من الحجم الساعي الأسبوعي وجعلها معالجة آنية لم يفي بالغرض.

الاستنتاج: ما يمكن استنتاجه أن الأساتذة في التعليم الابتدائي يواجهون صعوبات ميدانية في تسيير حصص القراءة يرجع سببها إلى الاكتظاظ ومستوى بعض المتعلمين من حيث عدم امتلاكهم مكتسبات قبلية وعدم القدرة على التحصيل المعرفي الجيد.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني والعشرين: ما اقتراحاتك لتطوير أساليب تدريس القراءة في التعليم الابتدائي؟

تتمثل هذه الاقتراحات من وجهة نظر الأساتذة في اختيار نصوص تتناسب مع مستوى المتعلمين وقدراتهم العقلية بحيث تكون من الواقع المعيش وإعطاء الوقت الكافي في حصص القراءة وكذلك استخدام الوسائط التكنولوجية وتطبيق استراتيجيات القراءة التفاعلية وتنويع أساليب التدريس.

خلاصة:

من خلال ما سبق، يتبين لنا أن مهارة القراءة من أهم المهارات اللغوية وعلى الأساتذة تدريب المتعلمين على امتلاكها، مع مراعاة مستويات الفهم القرائي والتنويع في استراتيجيات القراءة سواء ما تعلق منها بتعزيز الرصيد اللغوي أو استراتيجيات التعلم النشط، وهذا ما تركز عليه مناهج الجيل الثاني التي تقوم على المقاربة بالكفاءات.

خاتمة

خاتمة:

ختاما ومن خلال ما قمنا به في محاولتنا هذه نخلص إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- القراءة من أهم المهارات اللغوية وهي أساسية لامتلاك التعلمات الأخرى والتي وجب فيها مراعاة مستويات الفهم القرائي.
- الفهم القرائي هو عملية عقلية تستهدف الحصول على المعنى واكتسابه.
- التدرج في طرح الأسئلة حسب مستويات الفهم القرائي ينمي مهارات التفكير المختلفة ويحقق قراءة ناجعة.
- استخدام استراتيجيات الفهم القرائي يمكن المتعلم من تنمية مهارات اكتساب وتعزيز الرصيد اللغوي.
- تعليم القراءة في السنة الرابعة ابتدائي قائم على مستويات الفهم القرائي، وأن الأساتذة على وعي ودراية بها وهم يمارسون ذلك مع متعلميهم باعتبار أن المتعلم في كل وحدة لغوية يتزود برصيد لغوي جديد يضيفه إلى رصيده السابق.

مراعاة مستويات الفهم القرائي في حصص القراءة والتنويع في الاستراتيجيات حسب طبيعة النص ومقتضيات الرصيد اللغوي يحقق قراءة ناجعة.

توصيات واقتراحات:

- التكوين المستمر للأساتذة في الجانب النظري والتطبيقي خاصة فيما يتعلق بتدريس الفهم القرائي.
- ضرورة امتلاك الأساتذة لمفاتيح صياغة وطرح الأسئلة وعدم الاقتصار على أسئلة الكتاب المدرسي.
- ضرورة اهتمام الأساتذة بكل أسئلة الفهم القرائي والتدرج فيها حسب المستويات الأربعة.
- اعتماد استراتيجيات نشطة في حصص القراءة لتنمية مهارات الفهم القرائي.
- الانتباه إلى ضعف التلاميذ في الأداء القرائي كونه يحول دون تجاوز المتعلم المستويات الدنيا للفهم القرائي ومعالجتها.
- ضرورة الارتقاء بممارسات الأساتذة حول المستويات العليا للفهم القرائي (النقدي والإبداعي).
- تفعيل نشاط القراءة خارج الحصص المقررة عن طريق المنافسات التحفيزية (بطل القراءة.. منبر القراء..)
- تفعيل المطالعة الموجهة واستراتيجيات تسييرها.

قائمة المصادر والمراجع

أولا: القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

ثانيا: المصادر والمراجع:

1.2. المعاجم:

1- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، ج2، باب العين، مادة، عَلَمَ -، دار صبح، بيروت ط1، 2006.

2- الجوهري، تاج اللغة وصحاح اللغة العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت ج1 ط2 1990.

3- محمد الدين ابن يعقوب، الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح: محمد الشامي زكريا أحمد، المجلد 1، دار الحديث القاهرة 2008.

4- محمد ابن بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، باب اللام، الأميرية القاهرة 1904.

5- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، قاموس عربي عربي، القاهرة 1988.

2.2. الكتب:

1- استراتيجيات الفهم القرائي، تأليف مجموعة من المختصين، مكتبة الملك فهد الوطنية، دليل المعلم 2024.

2- ابن حزم أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم، الأحكام في أصول الأحكام، تح: أحمد محمد شاكر، دار الآفاق الجديدة.

3- أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، ج1، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، مصر، 1913.

4- إبراهيم أنيس عبد الحليم منتصف، عطية صوالحي، مهد حلان والأحمر، المعجم الوسيط، ج1، ط2.

5- الجوهري، تاج اللغة، أحمد دار وصحاح اللغة العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ج1 ط2 1990.

6- الخوكسي زين كامل، المهارات اللغوية، الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2014.

7- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديثة، ط1، الجزائر، 2008.

8- حاتم حسن البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقديم، منشورات الثقافة العلمية السورية للكتاب، دمشق 2011.

9- حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها، تدريسها تقويمها، دار السيرة، عمان، ط1 2007.

10- حسن شحاتة ومروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، دار العربية للكتاب، القاهرة، ط2 2013.

11- حسن شحاتة، أساسيات التعليم والتعلم، توجيهات حديثة وتطبيقاتها، دار العالم العربي، القاهرة، ط1 2016.

12- حمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل التطبيقية، دار وائل للنشر عمان، ط2 1999.

13- خليل عبد الفتاح حمادة، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة سمير منصور غزة، ط1.

14- ريبيكا أوكسفورد، استراتيجيات تعلم اللغة، تر: السيد محمد دعرور، مكتبة الانجلو مصرية، د.ط، 1996.
15- سامية محمد عبد الله، استراتيجيات الفهم القرائي-الأسس-النماذج، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2015.
16- سعيد عبد العزيز، تعليم التفكير ومهاراته، تدريبات وتطبيقات عملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2009.
17- سعيد عبد اللافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2006.
18- سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، الوراق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2013.
19- سمير عبد الوهاب، محمود جمال الدين سليمان، أحمد علي الكربي، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، رؤيا تربوية، المكتبة العصرية، مصر، ط2، 2003.
20- طارق عبد الرؤوف عامر، القراءة مفهومها أهدافها مهاراتها، الدار العلمية للنشر والتوزيع، 2014.
21- طه على حسين الديلمي، سَعَّاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة عمان الأردن، ط1، 2005.
21- عبد الرحمان بن محمد الحضرمي ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر، بيروت، 1988.
22- عبد الرحمان بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط3، 1977.
23- عبد الحميد حسين شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، الدبلوم الخاص بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2011/2010.
24- عبد العظيم صبري عبد العظيم، استراتيجيات وطرق التدريس العامة والالكترونية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ط1.
25- عبد الله محمد الشريف، مناهج البحث العلمي، دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية، مكتبة الشعاع، الإسكندرية، ط1، 1996.
26- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار التواف للنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، 1991.
27- عمر صاحب الأمير الشريف، استراتيجيات ما وراء المعرفة (KWL) وتنمية مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد، دراسة تربوية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2022.
28- كمال دشلي، منهجية البحث العلمي، مديرية الكتب والمطبوعات، جامعة حماة سوريا، د.ط، 2017.
29- لطيفة الهباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، أريد، عالم الكتب الحديثة، عمان، 2008.
30- ماهر شعبان عبد الباري، سيكولوجيا القراءة وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 2010.
31- مبيضن سلوى، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر، عمان، 2003.
32- محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2009.
33- محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 2001.

34- محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، 1998.

35- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى عين مليلة الجزائر.

36- مراد علي سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم النظرية، البحوث والتدريبات والاختبارات، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2006.

37- مختار عبد الخالق عبد الله، تدريس القراءة في عصر العولمة – استراتيجيات وأساليب جديدة- دار العلم والإيمان، مصر، ط1، 2008.

38- نادية رمضان النجار، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار الكتب العلمية، بيروت، 1971.

3.2. الوثائق والسندات التربوية:

1- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج التعليم الابتدائي الجيل الثاني، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.

2- الصالح العياشي، بن سليمان مراد وآخرون، مخططات حصص التعلم لمادة اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، جوان 2020.

3- بن الصيد بوربني سراب، قيطاني موهوب ربيعة، بوخبزو آمال وآخرون، اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2020/2019.

4- التعليمية العامة وعلم النفس، وزارة التربية الوطنية، الجزائر 1999.

4.2. الرسائل والمجلات:

1- نداء نزار حسن أيوب، أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج SBTD في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني أساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة 2017.

الملاحق

المقطع 5

قِصَّـةُ زَيْتونَـة

أَنْهى صـالِحٌ غَداءَهُ و لـمْ يَتْـرُكْ في الصَّحْنِ غيرَ زَيْتونَـةٍ و همّ بالنُّهوضِ و إذا بالزَّيْتونَةِ تُنـاديه: "– يا صالِحُ – لماذا لمْ تَأْكُلْني؟ أنتَ لا تَدْري ما تُضيّع! " و بَيْنَما بَقيَ مَذهولًا يَنْظُرُ إليها واصَلَتْ حَديثَها قائلَةً: اسْتَمِعْ إلى ما أقولُ، سَأَقُصُّ عَلَيْكَ قِصّتي لِتَفْهَمَ كلَّ شَيْء. نَبَتُّ مع أَخَواتي على شَجَرةِ زَيْتونٍ من أَقْدمِ الأَشْجارِ الْمَعْروفَةِ في الدُّنْيا، لَيْستْ منَ الأَشْجارِ الْعَظيمَةِ ولا الطَّويلَةِ لكنّها دائِمَةُ الْخُضْرةِ تُثْمِرُ بعد زَمَنٍ قَصيرٍ من غَرْسِها، كَريمَةٌ فلا يَكادُ يَمْضي على غَرْسِها سَنَتانِ حتّى تُؤْتيَ ثِمارَها، زَهيدَةٌ لا تَطْلُبُ سَقْيًا ولا عِنايَة.

حينَ أَتى شَهْرُ سِبْتَمْبَر حانَ وقتُ قِطافي وكَمْ أَخَذْتُ مِنَ الْنَّفْضِ، أمّا أَخَواتي اللّواتي يُسْتَخرَجُ مِنْهُنَّ الزَّيتُ فلا يُقْطَفْنَ حتّى يَنْضُجْنَ جَيّدًا، ثمّ يُسَقْنَ إلى الْمَعْصرَة. أَحْسنُ الزُّيوتِ ما يَكونُ عَصْرُها باردًا، أيْ بالضَّغْطِ فقَطْ، فتكونُ حُموضَتُها قَليلَة. أمّا أنا فَمُلِّحْتُ لِأُؤْكَلَ غَضّةً فأَنْفعُ جِسْمَك بالْمَوادِّ الْغذائيّةِ الّتي يَحْتاجُها .

عائِلَتي من حَبّاتٍ و زُيوتٍ، يا صالِحُ، مَؤونَةُ الْجَزائِريّينَ مُنْذُ أَقْدمِ الْعُصورِ، فلا تَكادُ تَخْلو وَجْبَةُ طَعامٍ منّا. شِعارُنا "لَذّةٌ و دَواءٌ". وفَوائِدُنا كَثيرَةٌ لا تَكادُ تُحْصى، الْفيتامينـاتُ والدُّهونُ النّباتيّةُ الْمُفيدَةُ الّتي لا تَضُرُّ الْقَلْبَ كما أَنّنا نُساعِدُ على فَتْحِ الشّهيّةِ و... فَقاطَعَها صالِحُ وهو لا يَكادُ يُصدّقُ أَنّه يُكلِّمُ زَيْتونَةً "أنتِ مُفيدَةٌ جِدًّا و زَيْتُك نافِعٌ جِدًّا لكنّكِ ثَرْثارَةٌ جِدًّا سآكُلُك و انْتَهى الْأَمْر!"

طَاقَةٌ لا تَنْفَدُ

بَدَأَتْ حِصَّةُ التَّربيَةِ الْعِلْميَّةِ والتِّكْنولوجيَّةِ، وانْبَعثَ صَوْتُ الْمُعلّمَةِ يُسْكِتُ الضَّوْضاءَ الّتي كُنّا نُحْدِثُها فَقالَتْ: «اِجْلِسوا الآنَ وانْتَبِهُوا. أَطْفِئي الْمَصابيحَ يا كَريمَة، واحْجُبي نورَ الشَّمْسِ بِالسَّتائِر». ثمّ بَدَأَ الْعَرْضُ بِالعاكِسِ الضَّوْئيّ.

قالَ السّارِدُ: مَصادِرُ الطّاقَةِ بَدَأَتْ تَتَناقَصُ، فَمُدَّخَراتُ الْفَحْمِ والنِّفْطِ والْغازِ أَخَذَتْ تَنْفَد. لأَنَّ الإِنْسانَ يَسْتَغِلُّها دونَ هَوادَة. وكَثْرَةُ وَسائِلِ النَّقْلِ تَسَبَّبَتْ في تَلَوُّثٍ دائِمٍ لِلبيئَة.

إنَّ الصِّناعَةَ والنَّقْلَ والتِّكْنولوجْيا جَعَلَتِ الاحْتِياجاتِ لِلطّاقَةِ تَتَزايَد. وهَذا ما أَدّى بِالمُخْتَصّينَ إلى التَّفْكيرِ في الطّاقَةِ الّتي تُسْتَمَدُّ منْ الشّمسِ، فهي الْبَديلُ، لأنّ الشّمسَ مَصْدرٌ هائِلٌ، دائِمٌ ومُتَجدّدٌ لطاقَةٍ غَيْرِ مُلَوّثةٍ.

انْتَهى الشَّريطُ، وفَتَحَتِ الْمُعلّمَةُ السَّتائِرَ وتَدَفَّقَتْ أَشِعَّةُ الشَّمْسِ الذَّهَبيّةُ، فَفَتَحْتُ عَيْنيَّ بِصُعوبَةٍ أَنْظُرُ إلى النَّجْمِ الْمُتوَهِّجِ، وكأنّني أَكْتَشِفُ مَخْلوقاً جَديداً في الْكَوْنِ «فَما أَعْظَمَكِ أَيَّتُها الشَّمْسُ وأَعْظَمُ مِنكِ مَنْ خَلَقَك!»

استبيان حول علاقة الفهم القرائي بالتحصيل الدراسي

(أساتذة السنة الرابعة ابتدائي)

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة تحية طيبة:

من خلال خبرتك وممارستك الميدانية، الرجاء التكرم بالإجابة على بنود الاستبيان بشفافية وموضوعية.

•المعلومات الأولية:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐ المؤهل العلمي / التخصص: .....

الخبرة المهنية: 0-5 سنة ☐ 6 – 10 سنة ☐ 11 سنة فما فوق ☐

1-هل تقوم بإجراء التقويم التشخيصي في ميدان فهم المكتوب (القراءة) نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟.....

- ما اقتراحاتك لعلاج الصعوبات والنقائص المسجلة في التقويم التشخيصي؟

.....

2. هل تساعد متعلميك على ربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟.....

3- هل تقدم أنشطة من أجل تحضير التلاميذ على توقع محتوى النص قبل قراءته ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟.....

4- كيف تشجع تلاميذك على التفاعل مع النص أثناء القراءة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟.....

5- هل تستخدم أساليب لمساعدة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات وعسر القراءة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟

.....

6- في رأيك هل يؤثر الفهم القرائي في قدرة المتعلم على فهم واستيعاب مفردات الجمل والفقرات ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟.....

7- في نظرك، هل بإمكانك تقييم قدرة تلاميذك على تحديد الأفكار الأساسية للنص؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟.....

8- هل تستخدم أساليب لتحفيز التلاميذ على استيعاب التفاصيل في النصوص ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم أذكرها؟.....

9- هل يتمكن تلاميذك من استنتاج المعاني الضمنية للنصوص ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف؟.....

10- هل تستخدم وسائط تكنولوجية مساعدة في حصص القراءة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟.....

11-في نظرك، هل ترى أن متعلميك قادرون على اقتراح حلول وأفكار جديدة تنمي وتعزز بها التفكير الإبداعي لديهم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟.....

12-هل تعتقد بأن صياغة الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي والمبوبة بثلاثة ألوان لها علاقة بمستويات الفهم القرائي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟.....

13-هل تستعمل أنشطة تعزز بها التفكير النقدي لدى المتعلم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟.....

14-في رأيك هل النصوص المنطوقة المقررة لها علاقة بالفهم القرائي في حصص القراءة الثلاث ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟.....

15-هل هناك علاقة بين الفهم القرائي والتعبير الشفوي عند المتعلمين ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

ذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟.....

16-هل توجد علاقة بين مستويات الفهم القرائي ودراسة الصيغ والتراكيب النحوية والصرفية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟.....

17-هل يؤثر الفهم القرائي على تنمية وتطوير مهارات التعبير الكتابي لدى التلميذ ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟.....

18- هل يؤثر الفهم القرائي على اتباع التسلسل الصحيح للأحداث عند سرد قصة ما؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟.....

19- هل فهم المقروء في نظرك يساعد التلميذ في القدرة على استذكار السور القرآنية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟.....

20- هل توجد علاقة بين الفهم القرائي وترجمة النص الرياضي إلى علاقات رياضية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟.....

21- هل تواجه صعوبات في تدريس القراءة و تسيير حصصها ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟.....

22- ما اقتراحاتك لتطوير أساليب تدريس القراءة في التعليم الابتدائي؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

فهرس المحتويات

الموضوعات	الصفحة
مقدمة	أ – د
مدخل	
مفهوم التعليمية	6
مفهوم اللغة	8
اللغة العربية	10
تعليمية اللغة العربية	10
مرحلة التعليم الابتدائي	10
الفصل الأول: مفاهيم نظرية	
مفهوم القراءة	13
أهمية القراءة	16
أهداف القراءة	18
أنواع القراءة	19
مهارات القراءة	24
الفهم القرائي	26
مستويات الفهم القرائي	27
استراتيجيات الفهم القرائي	31
الفصل الثاني: الجانب الميداني	
موضوع الدراسة والهدف منه	46
منهج الدراسة	46
عينة الدراسة	47
مجالات الدراسة	49
نموذج تطبيقي حول سيرورة نشاط القراءة	49
أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية	55
عرض نتائج البحث وتحليلها	56
خاتمة	69
قائمة المصادر والمراجع	71
ملاحق	75
فهرس المحتويات	82

الملخص:

يندرج هذا البحث في مجال اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية، لأنه تناول بالدراسة موضوعا يتعلق بأهم نشاط وهو نشاط القراءة كونها أهم المهارات اللغوية الواجب على المتعلم امتلاكها وذلك من خلال التأكيد على أهمية مراعاة مستويات الفهم القرائي واستخدام استراتيجيات مناسبة في تعليمية اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي تحت عنوان مستويات الفهم القرائي واستراتيجياته في تعليمية اللغة العربية السنة الرابعة أنموذجا. وتم إنجاز هذا البحث في فصلين: فصل نظري وفصل تطبيقي، واتبعنا المنهج الوصفي المشفوع بالإحصاء والتحليل، تم من خلالها التوصل إلى بعض النتائج المتعلقة بالممارسات الميدانية للفهم القرائي والخروج باقتراحات وتوصيات أهمها التدرج في مستويات الفهم القرائي واستخدام استراتيجيات فعالة.

الكلمات المفتاحية: مستويات الفهم القرائي – استراتيجياته – تعليمية اللغة العربية – الرابعة ابتدائي.

SUMMARY:

This research falls within the field of applied linguistics and Arabic language education, because it dealt with the study of a topic related to the most important activity, which is the activity of reading as the most important language skills that the learner must possess, by emphasizing the importance of taking into account the levels of reading comprehension and using appropriate strategies in teaching the Arabic language to students of the fourth year of primary education under the title Reading comprehension levels and strategies in teaching the Arabic language the fourth year as a model. This research was accomplished in two chapters:

A theoretical chapter and an applied chapter, and we followed the descriptive method accompanied by statistics and analysis, through which we reached some results related to the field practices of reading comprehension and came up with suggestions and recommendations, the most important of which are the gradation of reading comprehension levels and the use of effective strategies.

Keywords: Reading comprehension levels - reading comprehension strategies - Arabic language education - fourth grade

.