

كلية : الأدب العربي والفنون

قسم : الدراسات اللغوية والأدبية

تخصص : تعليمية اللغات

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في الدراسات اللغوية تخصص تعليمية اللغات
الموسومة ب

صعوبات الفهم القرائي وأثرها في تنمية الكفايات اللغوية لدى تلاميذ الطور الابتدائي

تحت إشراف الأستاذة:

- د. صادق فاطمة الزهرة

إعداد الطالبة:

- عبيدة رشيدة

الإسم واللقب	الجامعة	الرتبة	الصفة
أ. د بحوص نوال	مستغانم	دكتورة	رئيسا
د. صادق فاطمة الزهرة	مستغانم	دكتورة	مشرفا و مقررا
د. زيار فوزية	مستغانم	دكتورة	مناقشا

الموسم الجامعي :

2025/2026



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الشكر

الحمد لله رب العالمين الذي وفقنا وأعاننا على إنجاز هذا العمل المتواضع،
نحمده حمداً كثيراً ونشكره شكراً وفيراً.

كما أتقدم بالشكر والعرفان لكل من علمني حرفاً من أول مرحلة تعليمية إلى
غاية هذه اللحظة.

كما يشرفني من هذا المقام أن أتوجه بالشكر الجزيل مع أسمى عبارات الاحترام
والامتنان إلى أستاذتي المشرفة: «صادق فاطمة الزهرة» على كل النصائح
والتوجيهات.

وأشكر الأساتذة الكرام على تفضلهم وقبولهم مناقشة هذه المذكرة.



2020

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

«أهدي هذا العمل المتواضع إلى من كان دعاؤها مفتاح نجاحي وتوفيقي «أمي
حفظها الله وأمدّها بالصحة والعافية

حفظه الله وجعله دوماً سنداً وعوناً وتاجاً «إلى من كان دوماً سنداً لي «أبي
فوق رؤوسنا

إلى إخوتي حفظهم الله ووفقهم دوماً

إلى مديرتي في العمل التي سهلت عليّ عامين من الدراسة، وفقها الله ورعاها

إلى كل من ساندني ودعمني على إكمال هذا المسار التعليمي، لكم مني جميعاً

ألف شكر



مقدمة

أصبحت القراءة من أهم الأنشطة اللغوية والمعرفية التي يعتمد عليها الإنسان في اكتساب المعرفة والتواصل مع العالم المحيط به، فهي ليست مجرد مهارة مدرسية مرتبطة بفترة التعليم فحسب، وإنما وسيلة أساسية لبناء الفكر وتنمية الوعي وتوسيع المدارك طيلة حياة أي إنسان، ومن ناحية المتعلم فمن خلالها يتمكن هذا الأخير (المتعلم) من اكتساب الخبرات، وفهم الظواهر المختلفة، وتنمية قدراته اللغوية والتعبيرية، كما تساهم في تطوير مهارات التفكير والتحليل والاستنتاج، الأمر الذي جعلها تحتل مكانة محورية في مختلف المنظومات التربوية الحديثة منها.

غير أنّ مفهوم القراءة في التصورات التربوية المعاصرة لم يعد يقتصر على التعرف على الحروف والكلمات أو النطق السليم للجمل، بل أصبح يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعملية الفهم، باعتبارها الغاية الأساسية من القراءة، فالقراءة الحقيقية لا تتحقق إلا عندما يستطيع المتعلم إدراك المعاني، وتحليل الأفكار، والربط بين عناصر النص، واستنتاج الدلالات الظاهرة والضمنية، ثم التفاعل معها بصورة واعية، ومن هنا برز مفهوم الفهم القرائي بوصفه أحد أهم المكونات الأساسية للعملية التعليمية، لما له من دور في بناء شخصية المتعلم وتنمية قدراته العقلية واللغوية.

ويُعدّ الفهم القرائي عملية عقلية معقدة تتداخل فيها مجموعة من المهارات والقدرات، إذ لا يقتصر على فهم المعنى المباشر للنص، بل يشمل مستويات متعددة تبدأ بالفهم الحرفي القائم على استرجاع المعلومات الصريحة، ثم تتدرج نحو الفهم الإستنتاجي والنقدي والتذوقي والإبداعي، وهي مستويات تتطلب من المتعلم تشغيل مجموعة من العمليات الذهنية كالتحليل، والمقارنة، والتفسير، وإبداء الرأي، والتخيل، ولهذا أصبح الفهم القرائي في الدراسات التربوية الحديثة مؤشراً حقيقياً على مدى نجاح العملية التعليمية، وعلى قدرة المتعلم على التفاعل الإيجابي مع مختلف النصوص والمواقف التعليمية.

وتبرز أهمية الفهم القرائي بصورة أوضح في المرحلة الابتدائية، باعتبارها المرحلة التي تتشكل فيها الأسس الأولى للتعلم، حيث ينتقل التلميذ خلالها تدريجياً من تعلم مبادئ القراءة إلى توظيفها في فهم المعارف واكتساب الخبرات، فكلما تمكن التلميذ من مهارات الفهم القرائي في سنواته الأولى، أصبح أكثر قدرة على متابعة تعلمه في مختلف المواد الدراسية، لأن القراءة تُعدّ الوسيلة الأساسية للوصول إلى المعرفة داخل المدرسة، ولذلك فإن أي ضعف في هذه المهارة قد ينعكس بصورة مباشرة على التحصيل الدراسي للتلميذ، وعلى قدرته على الاستيعاب والتفاعل داخل القسم.

ورغم ما يحظى به الفهم القرائي من أهمية داخل العملية التعليمية، فإن الواقع التربوي يكشف عن وجود تفاوت ملحوظ في قدرة التلاميذ على فهم النصوص القرائية، خاصة في المستويات التي تتطلب التحليل والاستنتاج والتعبير عن الرأي، إذ يلاحظ أن كثيراً من المتعلمين يستطيعون استخراج المعلومات المباشرة من النصوص، لكنهم يواجهون صعوبات عند الانتقال إلى المستويات العليا من الفهم، كاستنتاج المعاني الضمنية أو تفسير المواقف أو التفاعل النقدي مع النص المقروء، وهو ما ينعكس سلباً على أدائهم الدراسي وعلى قدرتهم على التعلم الذاتي.

وانطلاقاً من هذه المعطيات، جاء اختيار موضوع: «الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية»، باعتباره من الموضوعات التربوية المهمة التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بجودة التعلم وفعالية العملية التعليمية، وهدف هذا البحث دراسة الفهم القرائي باعتباره مهارة أساسية في تعلم اللغة العربية، والكشف عن مستوياته المختلفة، والعوامل المؤثرة فيه، إضافة إلى محاولة رصد واقع هذه المهارة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال دراسة تطبيقية ميدانية.

وتتجلى أهمية هذا الموضوع في كونه يسلط الضوء على جانب محوري في العملية التعليمية، يتمثل في تنمية قدرة التلميذ على الفهم الواعي للنصوص، وليس الاكتفاء بالقراءة الآلية أو الحفظ المباشر للمعلومات كما تبرز أهميته في كونه يساهم في الكشف عن الصعوبات التي تعيق تطور الفهم القرائي لدى المتعلمين، ومحاولة اقتراح بعض السبل التربوية التي تساعد على تنمية هذه المهارة وتحسين أداء التلاميذ داخل القسم.

أما أسباب اختيار هذا الموضوع، فتعود إلى جملة من الدوافع الذاتية والموضوعية؛ فمن جهة، يرتبط الموضوع بالاهتمام بالمجال التربوي والرغبة في فهم كيفية اكتساب الطفل لمهارات القراءة والفهم، ومن جهة أخرى، تعود أهمية الاختيار إلى المكانة التي يحتلها الفهم القرائي داخل العملية التعليمية، باعتباره أساساً لكل تعلم ناجح، فضلاً عن الملاحظات الميدانية التي تكشف عن وجود صعوبات متفاوتة لدى التلاميذ في فهم النصوص القرائية والتفاعل معها.

وقد انطلقت هذه الدراسة من إشكالية رئيسية مفادها: ما واقع الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ وإلى أي مدى يتمكن المتعلم من توظيف مستويات الفهم القرائي أثناء تعامله مع النصوص؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات الفرعية، من أهمها:

- ما المقصود بالفهم القرائي؟ وما أبرز مستوياته؟
- ما أهمية الفهم القرائي في العملية التعليمية؟
- ما الصعوبات التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية في فهم النصوص؟
- وكيف يمكن تنمية الفهم القرائي من خلال استراتيجيات تعليمية فعالة؟
- وكيف تتجلى مستويات الفهم القرائي في الأداء الفعلي للمتعلمين داخل القسم؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره من أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذا الموضوع، حيث تم توظيفه في عرض المفاهيم النظرية المرتبطة بالقراءة والفهم القرائي، وتحليل المعطيات التطبيقية المتعلقة بأداء التلاميذ أثناء تعاملهم مع النصوص القرائية.

وقد اقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى مدخل وفصلين وخاتمة؛

تناول المدخل الإطار المفاهيمي للدراسة، حيث تم التطرق فيه إلى مفهوم التعلم لغةً واصطلاحاً، ثم مفهوم القراءة والغرض من تعليمها في المرحلة الابتدائية، إضافة إلى مفهوم الفهم لغةً واصطلاحاً، مع الوقوف على أصول اللغة العربية وأهميتها في العملية التعليمية، كما تم التطرق إلى خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية باعتبارهم الفئة المستهدفة في هذه الدراسة، لما لهذه المرحلة من دور أساسي في بناء المهارات اللغوية وتنمية القدرة على الفهم والاستيعاب.

أما الفصل الأول، فقد خُصص للإطار النظري للدراسة، حيث تناول في مبحثه الأول الفهم القرائي في اللغة العربية، من خلال عرض مفهومه وأهميته لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ثم التطرق إلى مكوناته وعناصره الأساسية، وآلياته ومهاراته، إضافة إلى أهم الاستراتيجيات المعتمدة في تنميته وتعزيزه لدى المتعلمين.

في حين تناول المبحث الثاني الكفايات اللغوية وعلاقتها بالفهم القرائي، وذلك من خلال تحديد مفهوم الكفاية اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبيان مكوناتها المختلفة، مع إبراز العلاقة القائمة بين تنمية الكفايات اللغوية وتحقيق الفهم القرائي السليم.

أما المبحث الثالث، فقد خُصص لصعوبات تعلم القراءة والفهم، حيث تم التطرق إلى مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية، ثم عرض أنواع صعوبات القراءة والفهم التي قد تواجه التلاميذ، إضافة إلى الكشف عن أهم الأسباب والعوامل المؤثرة فيها، سواء كانت فردية أم بيئية.

أما الفصل الثاني، فقد تناول الجانب التطبيقي للدراسة، إذ تم فيه الانتقال من الجانب النظري إلى الممارسة الميدانية داخل القسم الدراسي، من خلال تطبيق اختبار قائم على مستويات الفهم القرائي على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي باستعمال نص «يوم ممطر»، وقد سعى هذا الفصل إلى تحليل استجابات التلاميذ وفق مستويات الفهم المختلفة: الحرفي، والإستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي، مع تفسير النتائج المتوصل إليها والكشف عن مواطن القوة والصعوبات التي ظهرت أثناء عملية الفهم.

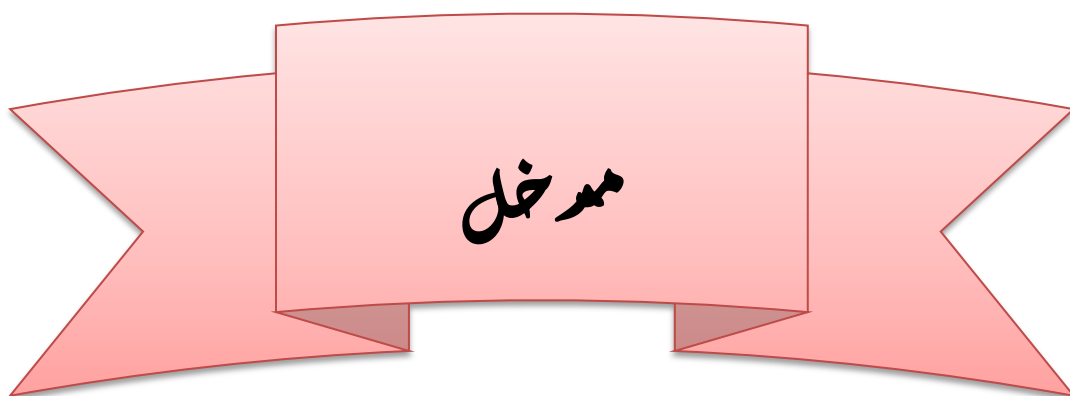
كما تضمن هذا الفصل عرضاً للمنهج المعتمد في الدراسة، وعينة البحث، ومجال الدراسة، والأدوات المستعملة في جمع المعطيات وتحليلها، وصولاً إلى استخلاص مجموعة من النتائج التربوية التي تبرز واقع الفهم القرائي لدى المتعلمين، وتؤكد أهمية تنمية مهارات القراءة والفهم داخل المرحلة الابتدائية، باعتبارها أساساً لبناء التعلم اللغوي والمعرفي.

أما بالنسبة إلى الدراسات السابقة والمراجع التي تم اعتمادها في البحث فمنها:

- سناء عور طيبي وآخرون : مقدمة في صعوبات القراءة
- جودت ألكاوي : طرق تدريس اللغة العربية
- سعاد مأمون وهمية عريف : مستويات الفهم القرائي في تعليم القراءة لتلاميذ السنة الخامسة
- الشماء خالد أحمد راغب : الفروق في عمليات الفهم القرائي بين المتأخرين دراسياً وذوي صعوبات التعلم

وكغيره من البحوث العلمية، لم يخل هذا العمل من بعض الصعوبات، من أبرزها تشعب مفهوم الفهم القرائي وتداخله مع مهارات لغوية أخرى، إضافة إلى صعوبة تصنيف بعض إجابات التلاميذ ضمن مستوى محدد من مستويات الفهم، فضلاً عن تفاوت الأداء بين المتعلمين واختلاف قدراتهم التعبيرية.

وفي ختام هذا البحث ، نرجو أن نسهم ولو بقدر يسير في إبراز أهمية الفهم القرائي في المرحلة الابتدائية، وأن نفتح المجال أمام مزيد من الدراسات التي تهتم بتطوير تعليم القراءة وتنمية مهارات الفهم لدى المتعلمين، خدمة للعملية التعليمية والارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.



في عالمٍ تتأسس فيه المعارف على اللغة، وتتشكل بت الخبرات من خلال التفاعل مع المحيط، تبرز اللغة العربية بوصفها الوعاء الذي يحفظ الفكر، ويهب المتعلم القدرة على الفهم، والتأمل، والتعبير فاللغة ليست أداة للتواصل فحسب، بل هي مفتاح إدراك الإنسان لعالمه، ووسيلته لبناء تجربته، وتنمية قدراته الفكرية والاجتماعية، حتى يحقق توازنه مع ذاته وبيئته.

ومن هنا تنبع أهمية دراسة التعلم والقراءة والفهم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ إذ تمثل هذه المرحلة نقطة الانطلاق في رحلة الوعي، وفيها يُشَيّد الطفل أسس خبراته، وينمّي مهاراته الأولى التي تلازمه طيلة حياته، فالطفل يخطو في هذه السنوات نحو عالمٍ جديد يتطلب قدرة على الفهم، والتمييز، والتحليل، مما يجعل البحث في آليات تعلمه ضرورة تربوية وعلمية

على الرغم من الدور المحوري للغة العربية والقراءة والفهم في تكوين خبرات الطفل، يواجه بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية صعوبات في اكتساب مهارات القراءة والفهم. لذلك، يتطلب البحث تحديد العوامل المؤثرة على تعلمهم وفهمهم للنصوص، وكيفية تطوير استراتيجيات تربوية تعزز من كفاءتهم.

أولاً: مفهوم التعلم

يشكل التعلم حجر الأساس في العملية البنائية التي يقوم عليها الإنسان، فمنذ نعومة أظافره يبدأ بالتعرف على مهارات التعلم دون وعي منه، مثل تعلم المشي وتعلم الأكل، فهذه الأنشطة جميعها تدخل ضمن نطاق التعلم المبكر. ومع مرور الوقت، ينمو الطفل ليصبح أكثر وعياً، قادراً على التعلم بمفرده، واستيعاب المفاهيم الجديدة، واكتساب المهارات الضرورية لمواجهة تحديات الحياة.

1- التعلم لغة:

جاءت لفظة التعلم في الاشتقاق اللغوي من الفعل علم، إذ يقال: "عَلَّمَهُ الشَّيْءُ تَعْلِيماً"، فَتَعَلَّمَ وليس التشديد هنا للتكثير بل للتعدية.

ويقال أيضاً: "تَعَلَّمَ" بمعنى أَعْلَمَ. فالتعلم هو وسيلة تؤثر في المتعلم وتجعله ينتقل من حالة الجهل إلى حالة المعرفة و العلم. أي اكتساب معرفة، وإدراك ما لم يكن معروفاً سابقاً.¹

كما جاء في لسان العرب لابن منظور قوله: "علم من صفات الله عز وجل العليم و العالم و العلام، قال الله عز وجل:

﴿أَوَلَيْسَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِقَادِرٍ عَلَى أَنْ يَخْلُقَ مِثْلَهُمْ بَلَىٰ وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ²﴾

و قوله أيضاً عز و جل: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ³﴾ فأخبر عز وجل أن من عباده من يخشاه، وأنهم العلماء. "حيث يقتصر هذا التعريف على علمانية الله سبحانه و تعالى .

ويضيف "ابن منظور قوله و العلم نقيض الجهل علم علماً، ورجل عالم و عليم من قوم علماء.⁴

¹ ينظر: محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، دار الكتاب العربي، لبنان، ط2، 1981، ص 454

² سورة يس، الآية 81 :

³ سورة فاطر الآية: 28

⁴ ينظر : ابن منظور محمد لسان العرب تح: عامر أحمد حيدر عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط4، 1424هـ، 2003م، ص 416 ص 417.

بحيث إن التعلم وسيلة لفهم العالم، وتوجيه السلوك و الفكر، وهو صلة بين الإنسان ومعرفته بخالقه وبمحيطه.

2- التعلم اصطلاحاً:

أما من الناحية الاصطلاحية له العديد من التعريفات كل حسب مجاله، و ما يمكن أن نقوله عن التعلم بصفة عامة "هو تغيير دائم في سلوك الإنسان واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان من حيث هو كائن مكلف يحمل رسالة مقدسة في هذا الكون.⁵

ونجد في هذا تعريفا اقرب وهو تعريف جي لفورد Guildford " للتعلم : بأنه "التغير الدائم أو الثابت نسبيا في سلوك الفرد الناتج عن استشارة ما"⁶

بعد النظر إلى هاذين التعريفين يمكننا أن نقول عن التعلم بأنه عملية مستمرة تُتَمَّى الفكر، وتزيد من مهارات الفرد، وتساعد على فهم العالم من حوله والتفاعل معه

أما من الناحية التربوية نجد " التعلم هو ما يتعلمه التلميذ (المتعلم) نتيجة الربط بين الخبرة الجديدة والخبرات السابقة، وهذا النوع من التعليم هو تكوين الاتجاهات والمثل والأحكام الشخصية والأفكار العامة والتي توجه عملية الدرس.⁷

5 ينظر: حساني أحمد دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون . الجزائر ط2، 2009، ص45

6 ينظر : ربيعة عوته، دور الكتاب المدرسي في تعليم اللغة العربية عند تلاميذ السنة أولى متوسط مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية، تخصص لسانيات تعليمية، جامعة محمد خيضر بسكرة 2016_2017، ص 8.

7 ينظر : صلاح الدين عرفة محمود، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات"، رؤية تربوية معاصرة، عالم الكتب، مصر، القاهرة، ط1، 1425هـ، 2005م، ص 11.

بمعنى آخر، التعلم التربوي هو عملية نشطة ، حيث يربط المتعلم بين ما يعرفه وما يكتسبه، مما يجعله أكثر قدرة على تطبيق المعرفة في المواقف الواقعية وتوجيه سلوكه بطريقة واعية وفعالة أثناء عملية الدرس وخارجها.

وكحوصلة للتعلم، كونه عملية يكتسب فيها الفرد المعرفة والمهارات الجديدة، ولا يقتصر على الحفظ فقط. فهو يساعد على تطوير التفكير وتشكيل القيم، ويربط بين ما يتعلمه وخبراته السابقة، ما يجعل الفرد يتعامل مع واقعه بطريقة أفضل وأكثر وعياً.

ثانياً: القراءة ماهيتها والغرض من تعليمها

القراءة نافذة يطل منها الإنسان على عوالم واسعة من المعرفة والفهم، فهي ليست مجرد فعل بصري، بل عملية تعلم مستمرة تعزز التفكير والتحليل وتوسع الآفاق، ومن خلالها يتعرف الفرد على تجارب وثقافات مختلفة، مما يساهم في تطوير شخصيته وتحقيق نجاحه في الحياة. وعليه سنقوم بتعريف القراءة و الغرض من تعليمها.

لنصل إلى الفهم العميق لمصطلح « القراءة » لابد أن نسعى إلى بيان تعريفه في الجذر اللغوي والاصطلاحي، من خلال التحليل التالي:

1- القراءة لغة:

جاء مصطلح القراءة في لفظ (قرأ) في لسان العرب لابن منظور و في مادة قرأ "قرأه يقرؤه، قرأ وقراءة وقرانا فهو مقروء" ⁸ ، ويعني قراءة الكتب سواء بالصوت أو قراءتها بالعين دون النطق بها.

أي أن القراءة، هي قراءة وتلاوة الكتب والنصوص الدينية، حيث يشير إلى الشخص الذي يعمل على القراءة بانتظامه من القراء

أي قارئاً سواء كانت قراءته دينية أو غير دينية.

⁸ ينظر: ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة مصر، د ط، د ت، ج 40، ص 3563

و تقرأ : تفقه، و قرأ عليه السلام، أبلغه كأقرأه و لا يقال أقرأه إلا إذا كان السلام مكتوباً.⁹

وجاءت لفظة القراءة في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ¹⁰﴾

وبناءً على التعريفات اللغوية يتبين أن مصطلح "القراءة" يحمل معاني متعددة ومتدرجة في الاستخدام، إلا أنه يشير بشكل عام إلى فعل القراءة بمختلف أشكالها، سواء كانت لفظية (شفهية) أو كتابية.

2- القراءة اصطلاحاً

بفعل تعدد و تنوع المناهج و النظريات التربوية تعددت تعريفات القراءة كونها "من أعظم الوسائل التي تساعد الفرد على اكتساب معارف وتوسيع مداركه وخبراته وتنمية لغته، وإثرائها والارتقاء بذوقه وزيادته متعة وتسلية". فهي مهارة أساسية يستطيع الفرد التعلم بها وفتح أبواب العلم والمعرفة عليه، فهو يتفاعل معها وبها مع ما يحيط به في البيئة الخارجية و من دونها يفقد وسيلة الاتصال و الفهم، ويصبح مثله مثل الجماد دون وعي أو معرفة.

القراءة أيضاً "عملية عقلية إدراكية في المقام الأول يتم فيها تحويل الصورة البصرية إلى أصوات وكلمات منطوقة وكذلك إدراك دلالة هذه الأصوات والكلمات"¹¹

ويقصد به العملية العقلية التي تحدث أثناء القراءة، حيث يتم تحويل الصورة البصرية إلى أصوات وكلمات منطوقة، مع القدرة على فهم معاني هذه الأصوات والكلمات.

أي أن القراءة لها دور في اكتساب المعرفة وتوسيع آفاق الشخص وتطوير لغته.

ومن خلال هذه التعريفات يتضح أن القراءة عملية عقلية يستخدم فيها الإنسان حواسه، وخاصة حاسة البصر، ثم يعالج ما يراه بعقله ليحوّله إلى كلمات مفهومة ومنطوقة. وتساعد هذه العملية على تنمية

⁹ ينظر : الفيروز آبادي، قاموس المحيط، ج 1، ص 47

¹⁰ سورة العلق الآية 01

¹¹ ينظر : سناء عورتاني طيبي وآخرون، مقدمة في صعوبات القراءة، دار وائل للنشر، دط 2007، ص 61

الفكر والثقافة، وتفتح أمام الفرد مجالات أوسع للمعرفة والتعلم، لأنها وسيلة مهمة لاكتساب المعلومات وتوسيع آفاقه.

3- الغرض من تعليمها:

أن تعليم القراءة مهارة، ومفتاح لعالم مليء بالعلم والمعرفة، وتعلمها يكتسب الإنسان معارف جديدة و رؤى مختلفة للعالم، والغرض من تعليمها يمكن أن نستخلصه في جملة من النقاط التالية:

- تنمي القراءة القدرة على سرعة القراءة، والجودة في النطق وأدائه وتمثيله للمعنى.
- تنمي القدرة على تتبع ما يسمع، وفهمه فهما صحيحا ونقده والانتفاع به في الحياة العلمية.
- أن فهم المقروء بصيغة صحيحة، يكون لدى الفرد تمييزا بين الإحكام النقدية والأفكار الأساسية.
- تحصيل المعلومات وتنميتها وتنسيقها.
- تنمي الحصيلة المعرفية من المفردات والتراكيب و الكسب اللغوي.
- ازدياد القدرة على البحث واستخدام الكتب المقروءة والانتفاع بها.¹²

ثالثا: مفهوم الفهم

1- الفهم لغةً

الفهم لغةً مأخوذ من الفعل "فَهَمَ"، ويعني أدرك الشيء وعى معناه واستوعبه. ويشير إلى القدرة على إدراك ما يقال أو يُقرأ، وتمييز المعنى الحقيقي وراء الكلمات والرموز، أي الانتقال من مجرد الاستماع أو القراءة إلى إدراك المقصود والفكرة الأساسية.¹³

¹² ينظر، د جوروت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكري، بيروت. لبنان، 1997، ص85

¹³ ينظر: بن فريجة، الجيلالي. "مهارة الفهم في المستويات القرائية". مجلة اللسانيات، العدد 24، معهد الآداب واللغات، تيسمسيلت، الجزائر. ص311

2- الفهم اصطلاحاً

اصطلاحاً، يُعرف الفهم بأنه القدرة الذهنية على استيعاب المعلومات وتحليلها واستنتاج المعاني والعلاقات بين الأفكار.¹⁴ ويعتبر الفهم نشاطاً مركباً يربط بين ما يراه المتعلم أو يقرأه وبين ما هو مخزون في ذهنه من خبرات ومعلومات سابقة، ليتمكن من:

التمييز بين الفكرة الأساسية والتفاصيل الثانوية.

استنتاج المعاني الضمنية والخفية.

التفاعل النقدي والإبداعي مع النص.

تطبيق ما فهمه في مواقف حياتية أو معرفية جديدة.

وبالتالي، الفهم ليس مجرد استرجاع المعلومات، بل نشاط عقلي يهدف إلى استيعاب المحتوى، وتحليله، وربطه بخبرات المتعلم، وتوجيه سلوكه وفقاً لذلك.

رابعاً: أصول اللغة العربية:

تُعَدُّ اللغة إحدى أهمِّ الملكات الإنسانية التي شغلت اهتمام العلماء عبر العصور، فتنوعت تعريفاتهم لها تبعاً لاختلاف مناهجهم واهتماماتهم. وقد ارتبط مفهومها منذ القديم بفعل الكلام الذي يعبر به الإنسان عن أغراضه، ويوصل به أفكاره إلى غيره.

1- اللغة لغة

يرى ابن منظور في لسان العرب أنَّ أصل كلمة لغة مشتق من الفعل لغا أو لغو بمعنى تكلم، وأنَّ أصلها لغوة، أي الكلام وما يدور على الألسنة. ويشير الجوهري إلى أن الهاء في كلمة لغة عوض عن

¹⁴المرجع نفسه. ص 312

أصل محذوف، وأنّ جمعها لغى و لغات.¹⁵ وفي بعض الاستعمالات يُقصد باللغو ما لا يُعتدّ به من كلام، كما في قوله تعالى: ﴿لَا يُؤَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ﴾¹⁶

ومن هنا يظهر أنّ الجذر اللغوي للمصطلح يحمل معاني الكلام، سواء أكان صحيحاً أم باطلاً، كما يدل على اختلاف الألسنة بين الأقوام.

أما التعريف الأقرب إلى المفهوم اللغوي الدقيق فهو تعريف ابن جنّي الذي قال:

"اللغة: أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم."¹⁷ وهو تعريف يركز على الطبيعة الصوتية للغة باعتبارها رموزاً منظوقة تحمل دلالات محددة.

2- اللغة اصطلاحاً

تباينت تعريفات العلماء للغة من الناحية الاصطلاحية، لاختلاف مناهجهم العلمية، لكنها تلتقي عند كون اللغة نسقاً إنسانياً للتعبير والتواصل.

حيث عرّف ابن خلدون اللغة بأنها:

"عبارة المتكلم عن مقصده، وذلك فعل لساني ناشئ عن القصد لإفادة الكلام."¹⁸ ويستفاد من هذا التعريف أن اللغة فعل قصديّ ينشأ عن حاجة المتكلم إلى إبلاغ معانيه للسامع، وأنها ملكة لسانية تتشكل بالاعتیاد والتدريب

¹⁵ ينظر: حياهم، فيروز. واقع اللغة العربية في وسائل الإعلام المكتوبة الجزائرية: جريدة حوادث بانوراما الأسبوعية – أنموذجاً. مذكرة ماستر، جامعة 8 ماي 1945 – قالمة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، بإشراف جمال بن دحمان، السنة الجامعية 2018-2019. ص 10

¹⁶ سورة البقرة – الآية 225

¹⁷ حياهم فيروز، مرجع سابق. ص 11

¹⁸ المرجع نفسه، ص 12

كما تميل الدراسات اللسانية المعاصرة إلى تعريف اللغة بوصفها قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نظام من الرموز الاعتبارية التي يتواصل بها أفراد المجتمع، وتتشكل بفضل عوامل فسيولوجية كالسمع والجهاز الصوتي والجهاز العصبي، حيث يرى عثمان أمين أن اللغة:

"وظيفة للتعبير اللفظي عن الفكر، وهي نسق من العلاقات الدالة يُستعمل قصدًا للتواصل".¹⁹

ويُظهر هذا التعريف الجانب العقلي والدلالي للغة، فهي وسيلة تعبير عمدية وليست مجرد ظاهرة صوتية.

يعرّف موريس اللغة بأنها: "مجموعة علامات ذات دلالات مشتركة، لها نظام ثابت تُركّب وفقه لتكوين علاقات أكثر تعقيدًا".²⁰ وفي هذا الربط تتجلى الطبيعة السيميائية للغة بوصفها نسقًا من العلامات المتواضع عليها.

أما دي سوسير، مؤسس اللسانيات الحديثة، فقد رأى أن اللغة: "وسيلة اتصال إنسانية تقوم على نظام لغوي مخزون في الذهن، وعلى استعمال هذا النظام لإنتاج الكلام".²¹ كما قسمها إلى :

- 1) النظام اللغوي (langue): القواعد والمعجم المخزنة في العقل.
- 2) الكلام (parole): استعمال الفرد لهذه القواعد في المواقف المختلفة

3-تعريف اللغة العربية

وقد أشار عمر بن الخطاب رضي الله عنه إلى أهمية اللغة العربية بقوله: "تعلّموا العربية فإنها من دينكم"، وهو قول يبرز مكانتها في حياة المسلم، ودورها في بناء الوعي الديني والثقافي، باعتبارها اللسان الذي حمل الوحي الإلهي.²²

¹⁹المرجع نفسه. ص 13

²⁰المرجع نفسه. ص نفسها

²¹المرجع نفسه. ص 14

²²المرجع نفسه . ص 15

وقد عرّفها الشيخ مصطفى الغلايني بأنها: "الكلمات التي يعبر بها العرب عن أغراضهم، وقد وصلت إلينا من طريق النقل، وحفظها لنا القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة"، وهو تعريف يلتقي في شطره الأول مع تعريف ابن جني الذي يرى أن اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، لكن الغلايني أضاف إلى هذا البعد الوظيفي بعداً تراثياً ودينياً، مبيناً أن العربية محفوظة بحفظ كتاب الله، إذ نزل القرآن بلسان عربي مبين.²³

وهذا ما أشار إليه القرآن الكريم في قوله تعالى:

﴿وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ، نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ، عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ، بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ²⁴﴾

فالعربية ليست مجرد أداة تواصل، بل وعاء الوحي الإلهي، ولسان النبي ﷺ، ومفتاح فهم السنة النبوية التي هي المصدر الثاني للتشريع.

وعليه، فاللغة العربية ليست نظاماً لغوياً فحسب، بل مكّون حضاري وهوياتي وروحي، يجمع بين جمال اللفظ، ورشاقة التركيب، ودقة الدلالة، وعمق التاريخ. وإن تعلمها وتعليمها واجب تربوي وثقافي، لما تحمله من مكانة في بناء شخصية المتعلم وإعداده للتفاعل الإيجابي مع محيطه المعرفي والاجتماعي.

4- نشأة اللغة العربية:

هي إحدى اللغات السامية المتجذرة في التاريخ الإنساني، وهي لغة القرآن التي شرفها الله تعالى بنزول كلامه المقدس، قَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ²⁵﴾

فاللغة العربية عملت على توحيد أبناء الأمة العربية، وتعتبر ألفاظها صوراً ناطقة لأفكارهم، وقد أدرك الواعون من العلماء الصلة الروحية العميقة بين اللغة والناطقين بها، فكون العربية حملت آية القرآن

²³ المرجع نفسه. ص 16

²⁴ سورة الشعراء، الآية 192-195

²⁵ سورة يوسف الآية 02

العظيم فقد امتزجت في نفوس أبنائها بمعان دينية، وامتألت بتاريخهم، واستوعبت تراثهم، فلم يعد التفريق ممكنا بين الرمز والدلالة، فاللفظ من لغتنا هو قطعة من فكر الأمة.²⁶

وللعلماء رأي آخر في نشأة اللغة العربية ، فقد رأوا أنه من الصعب تحديد بداية ظهور اللغة العربية و تعيين نشأتها الأولى ، ولكن النقوش التي عثر عليها تؤكد أن العربية تعود إلى أكثر من أربعة آلاف وخمس مائة عام، ويظن بعض الباحثين أنه كانت هناك ثلاثة مراحل مرت بها اللغة العربية

أولى مراحلها : كانت داخلية في مجموعة اللغات PRE ARABIC

مرحلة يسمونها السامية : لم تكن بعد لغة مستقلة لها خصائصها وطابعها.

المرحلة الثانية : أصبحت اللغة مستقلة متميزة .

المرحلة الثالثة: قبل ظهور الإسلام PROTO ARABIC

تحولت إلى لغة أدبية ناضجة في إعرابها وثروتها اللغوية وقواعده.

وعلى الرغم من استقلالية اللغة العربية إلا أنها تبقى منتمية إلى الأسرة السامية ، ويمكن تصنيف مراحلها بحسب النقوش إلى :

1. نقوش الحيبانية ، النمودية ، الصفوية ، وأشهرها نقش النمار.
2. العربية الباقية : بدأت في نجد والحجاز ثم انتشرت في مختلف مناطق انتشار اللغات السامية الحامية وأقدم آثارها المدونة الأدب الجاهلي و يعود إلى مائة سنة قبل الإسلام.

نستنتج مما سبق أن المعرفة الحقيقية لطفولة اللغة العربية صعب جدا، لأن نشأتها قديم قدم تلك الآثار التي عثر عليها وبالتالي هذا التاريخ لعمر اللغة العربية بعيد عن الدقة ، وهو خاضع للتحول من

²⁶ينظر: نجاح دندوقه، أحلام برمضان، تعليمية اللغة العربية في مراكز محو الأمية للكبار بسكرة أنموذجا، مذكرة ماستر، تخصص دراسات لغوية، لسانيات تطبيقية، قسم الآداب واللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2020 - 2021 ص

حين لآخر غير ثابت انتشار اللغة العربية يكتنف مولد اللغة الفصحى عند العرب الكثير من الغموض و يبدو أن القول المأثور بأنها لسان قريش في الأصل ليس بالقول الفصل و لا نهاية المطاف عن طريق البحث و التمحيص .²⁷

يتضح مما سبق ذكره أن الميلاد الحقيقي للغة العربية بقي حبيس الدراسات ، ما يعني أن الفصل الحقيقي في هذه المسألة تعدد بتعدد لهجات العرب. ويذهب جورجى زيدان إلى أن اللغة العربية تعرضت الجملة من الطوارئ مثل سائر اللغات الحية وتقلبت على أحوال شتى فتتوعد ألفاظ بالتحت و الإبدال و القلب و دخلها كثير من الألفاظ الأعجمية في عصر مختلفة قبل أن تدون وتضبط في أزمنة لم يدركها التاريخ ، و إنما نستدل على ذلك من درس ألفاظها و مقابلتها بأخواتها وغيرها .²⁸

خامسا: تلميذ المرحلة الابتدائية:

وتلاميذ المرحلة الابتدائية وهم أطفال تتراوح أعمارهم بين 6 إلى 10 سنوات، ويطلق عليهم أطفال المرحلة الأولى من التعليم الأساسي؛ نظرا لكون هذه المرحلة أساسية وتمهيدية لجميع المراحل التعليمية التالية لها. وهي مرحلة تعلم القراءة والكتابة والثقافة العامة، و يراعى في هذه المرحلة خصائص نمو الأطفال واحتياجاتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية.²⁹

و يمكن أن نقول عن تلميذ هذه المرحلة " بأنه المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية والتعليم فهو الذي من أجله تنشأ المدرسة وتجهز بكافة الإمكانيات فلا بد في كل هذه الجهود الضخمة التي

²⁷ينظر: شاكري فاطمة، تعليمية اللغة العربية، نشاط الإملاء للسنة الرابعة ابتدائي أنموذجا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، قسم اللغة العربية وآدابها، معهد الآداب واللغات، المركز الجامعي أحمد بن يحيى الونشريسي تيسمسلت، 2015 . 2016 ص23

²⁸ينظر: جورجى زيدان ، تاريخ أدب اللغة العربية، الجزء الأول ، موقع للنشر ، 1993، ص 95

²⁹ينظر: تهاني محمد عثمان منيب، بسمه أسامة السيد، مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد الخامس والأربعون (الجزء الثالث) 2021، ص24

تبدل في شتى المجالات لصالح التلميذ لا بد أن يكون لها هدف يتمثل في تكوين عقله جسمه وروحه ومعارفه واتجاهاته.³⁰

كما تتطلب هذه المرحلة مراعاة الخصائص النفسية والجسدية والحركية والاجتماعية والعقلية للطفل، ومن ذلك أن الطفل يكون كثير الحركة واللعب، وينبغي توجيهه بطريقة تربوية تحافظ على النظام داخل الصف وتغرس احترام القواعد والموارد التربوية. كما يجب التعامل مع الطفل على أنه طفل وليس بالغاً صغيراً، مع مراعاة تطوير شخصيته وغرس روح الانتماء والمسؤولية والفضول والاكتشاف لدى³¹

من هنا يمكن القول إن تلميذ المرحلة الابتدائية هو محور العملية التعليمية، والهدف الأساسي من جهود المدرسة والمعلم، حيث يتم توجيه جميع الموارد والبرامج التعليمية لتحقيق نموه الشامل في المجالات المعرفية، والاجتماعية، والنفسية، والحركية، والأخلاقية، وإعداده للتفاعل الفعّال مع بيئته ومجتمعه.

من خلال ما سبق من استعراض لمفاهيم التعلم والقراءة والفهم، وأصول اللغة العربية وخصائص تلميذ المرحلة الابتدائية، يتضح أن اللغة العربية ليست مجرد وسيلة للتواصل، بل هي وعاء الفكر ومفتاح الإدراك، ووسيلة لتنمية القدرات المعرفية والاجتماعية للطفل كما أن التعلم والقراءة والفهم يشكلون العناصر الأساسية التي يبنى عليها اكتساب المهارات اللغوية والكفايات الفكرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تبين أن التلميذ في هذه المرحلة يواجه صعوبات متعددة في القراءة والفهم، والتي قد تؤثر مباشرة على تنمية كفاياته اللغوية وقدرته على التفكير والتحليل، لذلك، يصبح من الضروري دراسة آليات التعلم والقراءة والفهم لدى الأطفال، وتحليل العوامل المؤثرة فيها، بهدف تقديم استراتيجيات تربوية فعّالة تساعد على³² تعزيز قدراتهم اللغوية والمعرفية.

³⁰ ينظر: تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 24، 1990 ص 428، 429

³¹ ينظر: بن قوة العيد، غبريني مصطفى. مدى استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لإستراتيجية التعلم التعاوني في مادة اللغة العربية: دراسة ميدانية بمدارس ابتدائية بلدية حجاج مستغانم. مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس، شعبة علم النفس التربوي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، السنة الجامعية 2014-2015 ص 45

الفصل الأول: الإطار النظري

إن العملية اللغوية من أهم العمليات العقلية التي تقوم عليها المنظومة التربوية، إذ تتكامل فيها مهارات الفهم والتعبير، سواء كانت شفوية أو كتابية، بما يتيح للتلميذ المتعلم التفاعل مع محيطه، واكتساب المعرفة، وبناء المعنى، ويُعدّ الفهم القرائي امتداداً طبيعياً للفهم الشفهي، إذ يشتركان في جملة من الآليات الذهنية واللغوية، ويقومان على تفسير الرموز وفهم الدلالات وربط المعاني بالسياق غير أن هذه العملية قد تعترضها جملة من الصعوبات التي تؤثر في أدائها وفعاليتها.

وبهذا نستهل رحلتنا في هذا الفصل للإحاطة بالإطار النظري للفهم القرائي من خلال مقارنته بوصفه عملية لغوية معرفية متكاملة، حيث نسلط الضوء على مفهومه، ومكوناته، وآلياته، ومهاراته، واستراتيجيات تنميته، كما نتناول علاقته بالكفايات اللغوية، ونقف عند أبرز صعوبات القراءة والفهم وأسبابها، سعياً لبناء أرضية نظرية متماسكة تفسّر طبيعة هذه العملية وتفاعلاتها.

وعليه، قُسم هذا الفصل إلى ثلاثة مباحث رئيسة على النحو الآتي:

المبحث الأول: الفهم القرائي في اللغة العربية.

المبحث الثاني: الكفايات اللغوية وعلاقتها بالفهم القرائي.

المبحث الثالث: صعوبات تعلم القراءة والفهم.

المبحث الأول: الفهم القرائي في اللغة العربية

يُعدّ الفهم القرائي أحد الركائز الأساسية في تعليم اللغة العربية، إذ يمثل الجسر الذي يعبر من خلاله المتعلم من عملية فكّ الرموز اللغوية إلى بناء المعنى واستيعاب الأفكار، فالقراءة ليست مجرد مهارة تقنية، بل هي نشاط معرفي وتفاعلي يمكّن التلميذ في المرحلة الابتدائية من اكتساب المعارف، وتنمية قدراته اللغوية، وبناء استراتيجيات التفكير العليا، من هذا المنطلق يتناول هذا المبحث الأسس النظرية للفهم القرائي، مكوناته، مهاراته، وآليات تعزيزه في البيئة المدرسية، باعتباره جوهر العملية القرائية ومفتاح التعلم في السنوات الأولى من التمدرس.

المطلب الأول: مفهوم الفهم القرائي وأهميته في المرحلة الابتدائية:

تشكل المرحلة الابتدائية اللبنة الأولى في تكوين شخصية التلميذ معرفيًا ولغويًا، حيث يبدأ فيها اكتساب المهارات الأساسية، لا سيما القراءة والكتابة، وتنمية القدرة على الفهم والتعبير. ونظرًا لمكانة الفهم القرائي في تطوير ملاكات المتعلمين وارتباطه الوثيق بالكفايات اللغوية، فقد أصبح محورًا أساسيًا في المناهج التعليمية الحديثة، التي تهدف إلى جعل المتعلم فاعلاً في عملية التعلم لا مجرد متلقٍ للنصوص وفي هذه المرحلة تتبلور قدرات المتعلم على فهم المعاني، وربط الأفكار، والتفاعل مع النصوص، ما يجعلها مرحلة حاسمة في بناء أسس التعلم المستدام.

أولاً: مفهوم الفهم القرائي:

من المهم تحديد مفهوم الفهم القرائي كونه خطوة أساسية لفهم العملية التعليمية، إذ تتداخل فيه جوانب لغوية ومعرفية متعددة ومن أجل الإحاطة الدقيقة بهذا المفهوم لابد التطرق إلى تعريفات عدد من الباحثين في هذا المجال حيث اتفقت معظمها على أن الفهم القرائي نشاط عقلي لغوي معقد يتجاوز مجرد التعرف على الرموز المكتوبة.

ففي هذا السياق يعرفه رشدي طعيمه " بأنه عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا، وتشمل أنماطاً متعددة من التفكير مثل التقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات، ولا تقتصر على مجرد تعرف الرموز أو فهم دلالاتها الأولية"³³

وهذا يؤكد أن القراءة عملية معرفية عميقة تتداخل فيها مهارات التفكير العليا و تجاوز التعرف على الحروف والكلمات إضافة إلى أنها آلية تتطلب عمليات التفكير العليا كالتحليل، الحكم على المعنى، حل المشكلات، واستنتاج المعلومات الضمنية.

بمعنى آخر، الفهم القرائي ليس مجرد "فك شفرة" النص، بل هو تفاعل عقلي كامل مع المعنى.

واعتبره عبد الباري أنه: "عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك. القارئ المجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم"³⁴ إذ يحث هنا إلى التركيز على النشاط العقلي التفاعلي للمتعلم وكيفية تجسيده من خلال سلوكياته أثناء القراءة.

³³ ينظر: حمد شعبان سعد عبد الجليل، برنامج إلكتروني لتنمية الفهم القرائي والأداء الكتابي والدافعية للإنجاز لدى داسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء المدخل التكاملي. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة طنطا، طنطا.

³⁴ ينظر: غنيم ، الفهم القرائي : تعريفه، مستوياته ومهاراته مجلة فن التدريس 2022، ص 50

ويعرفه حمدي الفرماوي بأنه: "التعرف على الكلمات ومعناها وتجميعها في صورة وحدات فكرية، والتركيز عليها من تحقيق فهم المعنى الكامل للجملة، وإدراك الترابطات والعلاقات القائمة بين الفقرات حتى يتمكن القارئ من فهم معنى النص"³⁵.

فالفهم القرائي هو عملية بنائية يدرك من خلالها القارئ المحتوى والهدف المطلوب من الكاتب أو المعلم، أو هو القدرة على الفهم بعد قراءة النص، مبرزاً في هذا الجانب التحليلي والتتابعي في القراءة، أي التركيز على فهم التفاصيل وبناء المعنى المتكامل للنص.

وتعد القراءة في هذا السياق وسيلة اتصال فكري بين الكاتب والقارئ، ونشاطاً معرفياً متعدد المستويات يدمج بين الإدراك، التحليل، والاستنتاج.

ثانياً: أهمية الفهم القرائي للمتعلمين في المرحلة الابتدائية

يُعدّ الفهم القرائي حجر الأساس في العملية التعليمية بالمرحلة الابتدائية، لما للقراءة من دور محوري في بناء شخصية المتعلم وتنمية قدراته العقلية واللغوية، فالقراءة هي الوسيلة الأهم لنقل المعارف واكتسابها عبر الأجيال، كما أنها أداة فعّالة للتواصل الفكري بين الأفراد، وتسهم في تشكيل شخصية التلميذ وتنمية وعيه، وتمكينه من التفوق في مختلف المواد الدراسية، وتمتد أهمية القراءة إلى الجوانب النفسية، إذ تمنح المتعلم اتزاناً نفسياً من خلال مساعدته على فهم ذاته والآخرين، وتتيح له فرصاً أوسع للتفاعل الاجتماعي واكتساب الخبرات الثقافية.

وتُعدّ القراءة أيضاً مدخلاً أساسياً لبناء التفكير التحليلي والناقد لدى المتعلمين، إذ إن القراءة دون فهم لا تحقق أي أثر تربوي؛ فهي كالجسد بلا روح، ومن هنا تظهر ضرورة تدريب التلاميذ على عمليات الفهم القرائي من تحليل ونقد وتفسير وتقييم، وصولاً إلى مهارات الإبداع والابتكار، في ضوء فهم سليم ودقيق للنصوص المقرّوة.³⁶

35 ينظر: السرطاوي و اخرون تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. عمان، الأردن دار وائل، 2013، د ص

36محمد. مرجع سابق . ص 26

وقد أكد عدد من الباحثين، أن للقراءة الهادفة للفهم والاستيعاب أهمية كبيرة في التربية والتعليم، وتبرز في النقاط الآتية:

أ- تُعد وسيلة المعرفة بالله عز وجل وسبيل طاعته وطاعة رسوله صلى الله عليه وسلم.

ب- تمنح القارئ متعة نفسية وغذاء للعقل والروح.

ج- تساعد النماذج اللغوية على توضيح دور الأنظمة الصوتية والنحوية والدلالية في فهم النص.

د- تُسهم في توضيح العلاقات بين عناصر اللغة، وتنظم الإدراك وتحسن قدرة القارئ على التعامل الواعي مع المادة المكتوبة وفق تصور نظري واضح.

هـ- تُعد نافذة أساسية لتبادل المعرفة بين الشعوب، وأداة آمنة وفعالة للاحتكاك الفكري.³⁷

وبناءً على ما سبق، تتضح الأهمية الكبرى للقراءة والفهم القرائي؛ فالمجتمعات التي يمتلك أفرادها مهارات قراءة وفهماً راسخين هي مجتمعات متقدمة وفعالة، ويُعدّ الفهم القرائي ركيزة لإعداد المواطن الصالح القادر على الإنتاج والمشاركة الحضارية.³⁸

كما يسهم الفهم القرائي في تنمية قدرات التعلم الأساسية كالتركيز، والانتباه، والتحليل، وتكوين المعنى، وهي قدرات تنشأ مبكراً وترافق الطفل في جميع مراحل تعليمه. ولهذا يُعدّ الفهم القرائي ركيزة أولى في بناء التعلم السليم داخل المرحلة الابتدائية، لأنه يساعد المتعلم على التفاعل الواعي مع النصوص، ويعزز ثقته بنفسه، ويدعم نمو مهاراته اللغوية والعقلية بصورة متكاملة.³⁹

نصل في الأخير إلى أن أهمية الفهم القرائي في المرحلة الابتدائية تتجلى في كونه الركيزة الأساسية لبناء القدرات العقلية واللغوية للمتعلمين وتمكينهم من التفاعل الواعي مع المتعلم.

37 محمد. مرجع سابق . ص، 27

38 ينظر: سعاد، مأمون، وهنية عريف، مستويات الفهم القرائي في تعليم القراءة لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد 13 العدد 01، 2021، ص 07

39 المرجع نفسه. ص 08

المطلب الثاني: مكونات الفهم القرائي وعناصره الأساسية

كيف يتحقق الفهم عند القارئ الصغير وهو يتنقل بين أسطر النص؟ وما العوامل الخفية التي تجعل بعض التلاميذ يستوعبون المعنى بيسر، بينما يتعثّر آخرون أمام نفس الكلمات؟ إنّ الفهم القرائي ليس عملية بسيطة كما يبدو، بل هو بناء معرفي مُعقّد تُسهم فيه مكونات متعددة تتكامل لتشكل صورة واضحة لما يقرأه المتعلم، إنّ البحث في مكونات الفهم القرائي ليس مجرد خطوة نظرية، بل هو مدخل لفهم العوامل المؤثرة في القراءة، وبوابة نحو ممارسات تربوية أكثر فاعلية وعمقاً

أولاً: المكونات الأساسية للفهم القرائي

تؤكد بوعبيد دباغ وفيسح : "أنّ الفهم القرائي ليس عملية آلية بسيطة، بل هو نشاط ذهني- لغوي مركّب، يقوم على تفاعل مجموعة من المكونات المتكاملة التي تسهم مجتمعة في بناء المعنى، هذه المكونات تعمل بشكل مترابط لضمان انتقال القارئ من فك الشفرة اللغوية إلى الإدراك العميق والتقييم"⁴⁰ ومن هنا يمكن تفصيلها على النحو الآتي:

1-المكون اللغوي

يُعدّ المكوّن اللغوي الأساس الأول في الفهم القرائي، لأنه يرتبط بمعرفة المتعلم بالكلمات والجمل ومعانيها. فإذا كان رصيد المتعلم من المفردات ضعيفاً، أو لم يفهم التراكيب النحوية جيداً، يصبح من الصعب عليه فهم النصوص بشكل صحيح.

هذا المكوّن يشبه القاعدة التي تُبنى عليها عملية الفهم؛ فالقارئ لا يستطيع الوصول إلى معنى الجمل والفقرات إذا لم يفهم الكلمات التي تتكوّن منها، كما يشمل فهم العلاقات بين الكلمات، مثل معرفة الكلمات المتشابهة في المعنى (الترادف)، أو المتضادة (التضاد)، أو إدراك العلاقات بين الجمل مثل السبب والنتيجة أو التعميم والتخصيص. وكل ذلك يساعد القارئ على متابعة النص بطريقة مترابطة وواضحة في ذهنه.

40 ينظر: بوعبيد دباغ، سيدي محمد، وفيسح، سعاد، «آليات تدريس النصوص القرائية في مرحلة التعليم المتوسط وعلاقتها بالفهم القرائي - الطور الثاني نموذجاً»، مجلة علمية محكمة، مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر، 2023، ص 95

من أمثلة ذلك:

على مستوى المفردات:

عندما يقرأ التلميذ جملة مثل:

"زرع الفلاح أرضه بالعناية."

قد لا يفهم معنى كلمة "العناية"، فيظن أنها شخص أو أداة، بينما المقصود هو الاهتمام والرعاية.

← ضعف المفردات يؤدي إلى سوء فهم الجملة.⁴¹

على مستوى التراكيب النحوية

في جملة:

"ركض الطفل خلف الكرة."

قد يظن بعض التلاميذ أن الكرة هي التي تركض، لأنهم لم يفهموا تركيب الجملة وعلاقة الفاعل بالفعل.

على مستوى العلاقات الدلالية:

في جملة:

"الجو بارد، لذلك ارتدى الطفل معطفه."

يحتاج التلميذ أن يفهم كلمة "لذلك" التي تربط السبب بالنتيجة.⁴²

41 ينظر: فتوح، فداء؛ أبو عين، أسامة؛ لحلو، عزة؛ الخطيب، أحمد؛ شريدة، رائد. (2018). دليل مُعلّم اللغة العربية. وزارة التربية والتعليم العالي، مركز المناهج، دولة فلسطين. ص 2

42 المرجع نفسه، ص 3

إن ضعف المفردات أو عدم فهم التراكيب أو الروابط يجعل التلميذ يقرأ نصًا بسيطًا... دون أن يفهم معناه. لذلك يُعدّ المكوّن اللغوي أساسًا لفهم نصوص المرحلة الابتدائية.⁴³

2- المكون المعرفي (العقلي)

يرتبط هذا المكوّن بالعمليات العقلية التي يستخدمها التلميذ أثناء القراءة، مثل التفكير، والتحليل، والاستنتاج، والتفسير. وهو ما يجعل المتعلم قادرًا على فهم المعنى العميق للنص، وليس فقط قراءة الكلمات كما هي.

فالقارئ الجيد لا يكتفي بالمعنى الظاهر، بل يستخدم خبراته السابقة وما يعرفه عن العالم ليملأ الفراغات في النص ويفهم ما لم يُذكر صراحة. وهنا يتحول من قارئ يستقبل المعلومات فقط إلى قارئ نشط يشارك في بناء المعنى.⁴⁴

فمثلا عند قراءة الجملة:

"استمر هطول الأمطار الغزيرة، ولذا لم يتمكن الفلاح من جني المحصول."

يُظهر التلميذ المتمكّن من المكوّن المعرفي ما يلي:

1- الاستنتاج والتفسير:

لا يكتفي بفهم أنّ "المطر يمنع الجني"، بل يستخدم معرفته السابقة ليُفسّر السبب الحقيقي، مثل:

- التربة أصبحت موحلة فلا يستطيع الفلاح التحرك.
- الثمار قد تتلف بسبب كثرة المياه.
- الأدوات قد لا تعمل جيدًا في المطر.

2- فهم العلاقة بين السبب والنتيجة:

43 المرجع نفسه، ص 4

44 بوعياذ دباغ، مرجع سابق . ص 96

السبب: استمرار هطول الأمطار.

النتيجة: عدم قدرة الفلاح على جني المحصول.

الربط بالخبرة السابقة:

يعتمد التلميذ على ما يعرفه عن الزراعة والطقس، مما يساعده على الوصول للمعنى الضمني المخفي.

لهذا فإن المكوّن المعرفي يجعل التلميذ يفكر ويسأل ويستنتج، فلا يقرأ النص فقط... بل يصنع معنى جديدًا اعتمادًا على معرفته وخبرته.

3- المكوّن التفاعلي

يُعدّ الفهم القرائي عملية ناتجة عن تفاعل ثلاثي بين: القارئ، والنص، والسياق. فالقارئ لا يستقبل النص بشكل جامد أو سلبي، بل يدخل معه في عملية تفكير نشطة، حيث يستخدم توقعاته وخبراته السابقة وأسئلته لفهم ما يقرأ. وبهذا يصبح القارئ مشاركًا في بناء معنى النص وليس مجرد متلقٍ له.

خلال القراءة، يقوم المتعلم بطرح فرضيات حول ما سيحدث أو ما يقصده الكاتب، ثم يتحقق منها خطوة بخطوة أثناء تقدمه في النص. هذا التفاعل هو ما يجعل القراءة عملية حيّة وهادفة وليست مجرد فكّ رموز.

أما السياق — سواء كان تعليميًا أو ثقافيًا — فإنه يلعب دورًا مهمًا في توجيه الفهم. فالغرض من القراءة، وطبيعة الدرس، وتوقعات المعلم، كلها عناصر تحدّد مستوى التركيز والدقة والعمق المطلوب من القارئ عند التعامل مع النص..⁴⁵

فمثلا عند قراءة تلميذ في الابتدائي نصًا بعنوان:

"رحلة الأرنب في الغابة":

45 بوعيايد دباغ، مرجع سابق. ص 97

قبل أن يبدأ التلميذ بالقراءة، قد يسأل نفسه:

"هل سيقابل الأرنبُ أصدقاء جددًا؟"

"هل سيضيع في الغابة أم سيصل إلى مكان جميل؟" هذه الأسئلة والتوقعات تجعله يقرأ النص وهو يبحث عن إجابة، فيشارك في بناء المعنى بدل أن يقرأ بشكل آلي لكنه يقوم ب:

✓ التلميذ يتوقع قبل القراءة.

✓ يبحث أثناء القراءة عن معنى يوافق أو يخالف توقعه.

✓ ويتأثر فهمه بالهدف الذي يقرأ من أجله.

✓ وهكذا يتحقق الفهم القرائي الحقيقي لدى طفل الابتدائي.

4- المكوّن الاستراتيجي

يشير الباحثون إلى أهمية استخدام تلاميذ المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء القراءة، لأنها تساعدهم على متابعة فهمهم للنص خطوةً بخطوة. وتشمل هذه الاستراتيجيات التنبؤ بمحتوى النص قبل قراءته من خلال العنوان أو الصور، وطرح الأسئلة أثناء القراءة لمعرفة ما إذا كانوا يفهمون الأحداث كما ينبغي، ثم تلخيص الأفكار الرئيسية بعد الانتهاء للتأكد من استيعاب المعنى العام. وتمثل هذه الممارسات مؤشراً على القراءة الواعية، إذ تمنح التلميذ القدرة على مراقبة فهمه ذاتياً واكتشاف نقاط الصعوبة والعمل على تجاوزها. وبهذا يمتلك القارئ الصغير أدوات تساعد على التحكم في عملية الفهم، فيستخدم المكوّن اللغوي والمعرفي والتفاعلي بفعالية أكبر، مما يضمن وصوله إلى فهم أعمق وأكمل للنصوص التي يقرأها.⁴⁶

فعلى سبيل المثال، عندما يقرأ تلميذ في المرحلة الابتدائية فقرة طويلة ويشعر بأنه لم يفهمها جيداً، فإنه يستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة بطريقة بسيطة تناسب عمره؛ فقد يتوقف عن القراءة للحظة ليتأكد من مدى فهمه (المراقبة الذاتية)، ثم يطرح سؤالاً على نفسه مثل: "ما الفكرة الأساسية في هذه الفقرة؟" (طرح

46 المرجع نفسه. ص 99

الأسئلة)، وبعد ذلك يقرر إعادة قراءة الجملة الأولى أو الأخيرة من الفقرة لأنها أحياناً تساعد على توضيح المعنى (إستراتيجية الإصلاح). وبهذه الخطوات يضمن التلميذ أنه فهم الجزء الذي يقرأه قبل الانتقال إلى الجزء التالي، بدلاً من المتابعة دون استيعاب كامل.

ويتبين من هذا المثال أن مكونات الفهم القرائي لدى تلاميذ الابتدائي تعتمد على تكامل أربعة أبعاد: اللغوي والمعرفي والتفاعلي والاستراتيجي. وهذا التكامل ضروري لتحقيق فهم قرائي ناجح، إذ إن ضعف أي مكون منها يؤدي إلى تراجع قدرة المتعلم على فهم النصوص، بينما يساعد إتقانها جميعاً على بناء قارئ صغير قادر على الفهم والتحليل والمتابعة بوعي وفاعلية.

بعد تحديد المكونات اللغوي، المعرفي، التفاعلي، الإستراتيجي لا بد من تحديد عناصر أو مستويات الفهم التي تمثل المخرجات الملموسة لعملية القراءة، وهي الإطار الذي تُصنّف ويُقاس به جودة الاستيعاب

ثانياً: العناصر الأساسية للفهم القرائي

عادةً ما تُصنّف عناصر أو مستويات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات رئيسية، متدرجة من الفهم السطحي إلى الفهم العميق والناقد:

1- الفهم الحرفي (Literal Comprehension)

يُعَدّ الفهم الحرفي المستوى الأول والأبسط من مستويات الفهم القرائي، حيث يكتفي التلميذ باستخلاص المعلومات التي يذكرها النص بشكل مباشر وصريح، دون حاجة إلى التفكير العميق أو الاستنتاج. وفي هذا المستوى يعتمد القارئ على ما يقرأه حرفياً كما هو.⁴⁷

المهارات المطلوبة لدى تلاميذ الابتدائي:

- التعرف على التفاصيل الواضحة في النص.
- تذكر الحقائق والمعلومات المذكورة مباشرة.
- تحديد الفكرة الرئيسة التي صرّح بها الكاتب.

47 ينظر: العطوي ، سليمة. (2013). الفهم القرائي: استراتيجياته وصعوبات تعلمه. دراسات نفسية وتربوية (مدير تطوير الممارسات النفسية والتربوية)، العدد 11، ديسمبر. ص 159

■ معرفة ترتيب الأحداث كما وردت في النص.⁴⁸

مثال مناسب لتلاميذ الابتدائي:

إذا قرأ التلميذ قصة جاء فيها:

"ذهب سامي إلى الحديقة صباحاً ولعب مع صديقه علي."

فأسئلة الفهم الحرفي تكون مثل:

أين ذهب سامي؟ ← إلى الحديقة.

متى ذهب؟ ← في الصباح.

مع من لعب؟ ← مع علي.

هذه الأسئلة لا تحتاج إلى تفسير أو استنتاج، بل تعتمد فقط على المعلومات الواضحة الموجودة

في النص.

2- الفهم الإستنتاجي/الاستدلالي (Inferential Comprehension)

هو المستوى الذي يتجاوز المعنى الظاهر في النص، حيث يحتاج التلميذ إلى استخدام معرفته السابقة وربطها بما يقرأه من أجل الوصول إلى معاني غير مذكورة مباشرة. ويعتمد هذا المستوى على القدرة على الاستنتاج، أي فهم ما يقصده النص حتى لو لم يقله الكاتب بشكل صريح.⁴⁹

حتى يصل تلميذ الابتدائي إلى الفهم الإستنتاجي، فهو يحتاج إلى عدد من المهارات، مثل:

استخلاص النتائج انطلاقاً مما ورد في النص.

تحديد دوافع الشخصيات ولماذا قامت بتصرفات معينة.

استنتاج الأفكار غير المصرّح بها اعتماداً على الإشارات الموجودة في النص.

التنبؤ بما قد يحدث لاحقاً باستخدام خبرته السابقة وما فهمه من السياق.

فهم العلاقات المنطقية مثل علاقة السبب والنتيجة أو المقارنة بين الأحداث.⁵⁰

مثلاً إذا ورد في قصة:

"عاد آدم إلى البيت وهو يمشي ببطء، ووجهه مُتجه إلى الأرض."

فإن الكاتب لم يذكر مشاعر آدم مباشرة، ولكن التلميذ يستطيع استنتاج أنه حزين أو خائف من خلال طريقة مشيه ووضعيه جسده.

كما يمكن للتلميذ تفسير مغزى العنوان، مثل عنوان: "الدرس الذي لن ينساه سامي"

← فيستنتج أنه سيواجه موقفاً يتعلّم منه شيئاً مهماً، رغم أن النص لم يذكر ذلك في البداية.

49 العطوي ، سليمة. المرجع نفسه، ص نفسها

50 ينظر: د. الزهراء عاشور، "استراتيجيات الفهم القرائي: التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة"، مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، مج 5، ع 2 (ديسمبر 2018)، ص. 587

3- الفهم النقدي والإبداعي (Critical and Creative Comprehension)

يُعدّ هذا المستوى أعلى مستويات الفهم القرائي، إذ لا يكتفي التلميذ بفهم المعلومات أو استنتاجها، بل ينتقل إلى تقييم النص والتعبير عن رأيه فيه، إضافة إلى التفاعل الإبداعي معه من خلال توليد أفكار جديدة أو إعادة تخيل بعض عناصره.⁵¹

← مهارات الفهم النقدي لدى تلاميذ الابتدائي:

الحكم على مدى صحة المعلومات التي يقرأها.

التمييز بين ما هو رأي وما هو حقيقة في النص.

التفكير في مدى عدالة أو منطقية موقف الكاتب أو الشخصيات.

تحديد ما هو مقنع وما هو غير مقنع في النص أو في حجج الشخصيات.

مهارات الفهم الإبداعي:

اقتراح حلول مختلفة للمشكلات التي تظهر في القصة.

تخيّل نهاية جديدة للنص أو إضافة حدث غير موجود.

إعادة صياغة الفكرة بأسلوبه الخاص.

استخدام المعلومات الواردة لتكوين أفكار أو قصص جديدة.⁵²

مثال :

إذا قرأ التلميذ قصة عن طفل فقد لعبته، يمكن أن يقوم بـ:

الحكم على السلوك: هل تصرف الطفل بشكل صحيح عندما غضب؟

51 مرجع نفسه، ص 588

52 محمد بوعياض دباغ، مرجع سابق ، ص 99

التمييز بين الحقيقة والرأي: هل قول الشخصية "هذه أسوأ لعبة في العالم" هو حقيقة أم رأي؟

اقتراح نهاية مختلفة: مثل أن يجد الطفل اللعبة بمساعدة صديق وليس بمفرده.

إبداع حل جديد: اقتراح طريقة لحفظ الألعاب حتى لا تضيع مجدداً.

ثالثاً: تكامل المكونات والعناصر في تحقيق الفهم القرائي

يُعد الفهم القرائي عملية واحدة متكاملة، ولا يمكن تحقيق المستويات العليا (الإستنتاجي والناقد) بمعزل عن المكونات الأربعة الأساسية.

المكون الأساسي	دوره في تحقيق الفهم المتكامل
المكون اللغوي	يمكن من الوصول إلى الفهم الحرفي؛ فبدون إتقان المفردات والتراكيب، لا يستطيع القارئ فك شفرة المعنى السطحي.
المكون المعرفي	هو أداة رئيسية للانتقال إلى الفهم الإستنتاجي؛ حيث يستخدم رصيد القارئ من الخبرات والمعلومات الخلفية لملء الفجوات واستنباط المعاني الضمنية.
المكون التفاعلي	يضمن أن يكون الفهم القرائي هادفاً وموجهاً نحو الفهم النقدي؛ فالقارئ النشط (المتفاعل) هو الذي يطرح الأسئلة ويناقش الأفكار وقيمها.
المكون الاستراتيجي	هو المظلة التي تدير جميع المستويات؛ إذ يسمح للمتعلم بمراقبة ما إذا كان قد حقق الفهم الحرفي، وإصلاح الفهم إن لم يصل إلى المستوى الإستنتاجي المطلوب وتنظيم عمليات النقد والتقييم.

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على المراجع السابقة

إن الفهم القرائي الناجح لا يتحقق إلا بتفاعل سليم بين إتقان المتعلم للمادة اللغوية (المكون)، وتوظيفه لخبراته العقلية (المكون)، واستخدامه لاستراتيجيات التحكم (المكون)، للوصول في النهاية إلى الإجابات الصحيحة والمُعَمَّدة في جميع المستويات (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي).

أن الفهم القرائي ليس مجرد مهارة، بل هو بنية تعليمية مركبة تُبنى على مكونات أربعة (لغوية، معرفية، تفاعلية، إستراتيجية)، ويُقاس من خلال ثلاثة مستويات متدرجة (حرفي، استنتاجي، نقدي). إن هذا التحديد الشامل للمكونات والعناصر يمهد الطريق لفهم آليات ومهارات الفهم القرائي في المطلب اللاحق.

المطلب الثالث: آليات ومهارات الفهم القرائي:

وقبل الولوج إلى فهم آليات ومهارات الفهم القرائي، لا بدّ أولاً من التطرق إلى أهم عملية عقلية لغوية، وهي فهم المنطوق، الذي يُعدّ الأساس الذي يقوم عليه الفهم القرائي، كونه يسبقه زمنياً في نمو الطفل؛ إذ يُلاحظ أن الطفل إذا كان ضعيفاً في فهم المنطوق غالباً ما يواجه صعوبات في الفهم القرائي.

أولاً : العلاقة بين فهم المنطوق والفهم القرائي

تُعد اللغة من أبرز الظواهر الاجتماعية التي أنتجها التطور البشري، وتشكل عاملاً أساسياً يربط الفرد بالمجتمع. ونظراً لأهميتها في التواصل ونقل المعرفة، فقد حظيت اللغة باهتمام واسع من الباحثين منذ بدايات الحركة العلمية، وأولوها عناية خاصة بالدراسة والتحليل. ويمكن تعريف اللغة، في أبسط صورها، على أنها مجموعة منظمة من العادات الصوتية التي يستخدمها أفراد المجتمع لتبادل الأفكار والمعارف والتفاعل مع بعضهم البعض. إذ نجد ابن جني يقول : أما حدها (اللغة) فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.⁵³ فاللغة، بناءً على ما سبق، تُعرّف عند الباحثين بأنها المنطوق لا المكتوب، إذ يسبق النطق الكتابة في تاريخ تطور اللغة. فقد تمر على اللغة الواحدة آلاف السنين وهي تُنطق دون أن تُسجل كتابة، وفي هذه الحالة قد يفقد الباحث جزءاً مهماً من حياة اللغة المنطوقة، مما يحد من قدرته على دراسة اللغة من جميع جوانبها. ويضاف إلى ذلك أن هناك لغات حتى يومنا هذا لم تُكتب أو لم تُسجل لها صور منقوشة تعكس ألفاظها المنطوقة.

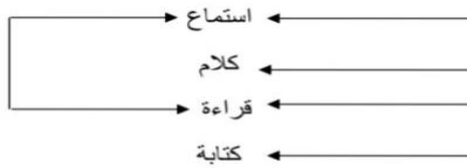
و معنى ذلك الحاجة إلى كتابة اللغة، كما هو الحال في العلوم الإنسانية الأخرى، لم تظهر إلا في مرحلة متأخرة من تاريخ الإنسان. يقول إخوان الصفا: «ثم ذهب السلف وبقى الخلف، وتفرقوا في الأقاليم وتقطعوا في الأرض وذهبوا في الأطراف؛ فأوجبت الحكمة الإلهية والعناية الربانية تقييد تلك الأسماء والألفاظ والحروف بصناعة الكتابة». والكتابة، في أفضل صورها، تمثل محاولة إنسانية للتعبير عن المنطوق، وقد نجم عن التأخر في كتابة المنطوق خلط ليس يسيراً بين مفهومي الصوت والكتابة، أي بين ما يُنطق وما يُصوّر رموزاً منقوشة للمنطوق. ويبدو أن هذا الخلط ليس حديثاً، بل وقع فيه حتى علماء العربية القدامى،

53 ينظر: ابن جني، أبو الفتح عثمان الخصاص، تحقيق: محمد علي النجار، بيروت، عالم الكتب، ج 1 ص 33

إذ لم يميز بعضهم بين الصوت والحرف؛ فمصطلح «الحرف» يدل أحياناً على الصوت المنطوق وأحياناً على الصورة المرئية المكتوبة مثل كلمت هذا

فهي في النطق نقول "هاذا" أما في الكتابة تكتب "هذا".⁵⁴

وترتبط المهارات اللغوية فيما بينها بعلاقة تكاملية تشكل وحدة متصلة لتعلم اللغة وتعليمها، ويمكن تلخيصها في المخطط التالي:



نموذج يوضح العلاقة بين المهارات اللغوية.⁵⁵

ويتضح من هذا المخطط العلاقة الوثيقة بين مهارتي الاستماع والقراءة، إذ تعتبر القراءة عملية عضوية تعتمد على النطق والاستماع بشكل مباشر.

فالقارئ أثناء القراءة الجهرية يستمع لصوته ويعالجه ذهنياً لفهم المعنى، وفي القراءة الصامتة يمثل الصوت داخلياً بصرياً. وكلما كان استماع المتعلم جيداً، تحسّن فهمه للقراءة، وزادت دقة وإتقان مهاراته القرائية.⁵⁶

كما يشير أنيس منصور إلى جانب آخر لهذه العلاقة: «علمتني القراءة الطويلة المتأنية أدب الاستماع، فالقارئ لا يتكلم وإنما يستمع طويلاً وعميقاً إلى ما يقرأه». ومن هذا المنظور، يظهر أن فهم

54 ينظر: باسم يونس البديرات، العلاقة بين المنطوق والمكتوب في اللغة العربية وأثرها في تعليم قواعد الكتابة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الحصن أبو ظبي، ملخص المؤتمر الدولي للغة العربية، ص 3، ص 4 على موقع [HTTPS://WWW.ALARABIAHCONFERENCES.ORG](https://www.alarabiahconferences.org)

55 ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربية، القاهرة، د.ط، 2006، ص 163

56 ينظر: رنا مصطفى عز العرب محمود الغزالي، محمود حلال الدين سليمان، علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الثالث ابتدائي، محلة كلية التربية، دمياط، مجلد 36، العدد 77، 2021، د ص

المنطوق يشكل الأساس للفهم القرائي، إذ لا يمكن للمتعلمين تطوير مهارات القراءة واستيعاب النصوص إلا بعد تمكنهم من إدراك اللغة منطوقاً وفهم أصواتها ودلالاتها.

وهذا يوضح العلاقة الوثيقة بين فهم المنطوق والفهم القرائي، إذ أن قدرة المتعلم على إدراك المعاني المكتوبة تتأسس أولاً على فهمه للغة منطوقاً، وفهم المنطوق يصبح قاعدة ضرورية لتطوير مهارات القراءة والفهم القرائي لاحقاً.

ثانياً : دور المنطوق كآلية تمهيدية لاكتساب الفهم القرائي :

يعد فهم المنطوق مرحلة تمهيدية أساسية في اكتساب الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، إذ يتيح لهم إدراك الأصوات والكلمات والمعاني قبل الانتقال إلى النص المكتوب. ومن وسائل تنمية هذه المهارة استخدام اللوحات التعليمية داخل الفصل، مثل لوحة النشرات ولوحة تبادل الخبرات، حيث يشجع عرض الموضوعات المختارة على النشاط الإبتكاري والبحث والاكتشاف، ويخلق جواً اجتماعياً تفاعلياً بين التلاميذ. ويجب أن تكون هذه اللوحات واضحة ومكتوبة بخط سليم ومقروء، ومناسبة لمستوى المتعلم.⁵⁷

ولتطوير مهارات فهم المنطوق يمكن إتباع ما يلي:

- 1) تدريب المتعلمين على القراءة الجهرية المعبرة، مع الانتباه إلى حركات اليد، وتعابير الوجه والعينين، بما يعزز إدراك المعنى الكامل للنص.
- 2) تدريب المتعلمين على القراءة الصامتة، مع مناقشة المعلم للمتعلم قبل القراءة الجهرية، لفهم المعنى الاجتماعي للنص وربطه بالخبرة الشخصية.
- 3) استخدام البطاقات التعليمية لتشجيع التلاميذ على تحسين معدلات القراءة، ومزج اللعب بالتعلم، وتنمية مهارات التعرف على الكلمات، والفهم، وحسن الإلقاء، وسلامة النطق والهجاء.
- 4) ارتقاء مستوى التعبير الشفهي والكتابي، وتنميته بأسلوب لغوي صحيح ودقيق.
- 5) الاهتمام بالنطق السليم أثناء القراءة الجهرية، مع مراعاة الترقيم والسرعة المناسبة، لتحقيق الأداء الأمثل.

⁵⁷ ينظر: شافية شحات، صبرينة العور، أثر مهارتي الاستماع والقراءة في تحسين تعليمية نشاط فهم المنطوق السنة الرابعة من التعليم الابتدائي – أنموذجاً، مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر، في اللغة والأدب العربي بعنوان، التخصص: لسانيات تطبيقية، قسم اللغة و الأدب العربي، كلية الآداب و اللغات، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، 2020-2021، ص18

6) القراءة الصامتة السليمة بسرعة مناسبة مع فهم دقيق للمقروء ، لتعزيز القدرة على استيعاب المعلومات وتحليلها.⁵⁸

وتهدف هذه الممارسات إلى جعل التلميذ متمكناً من نطق اللغة واستيعابها وفهمها، باعتبارها سبيله الأساسي لاكتساب المعرفة، كما عبّر عن ذلك أبو الطيب المتنبّي في قوله:

أعز مكان في الدنى سرج سابع *** و خير جليس في الأنام كتاب.⁵⁹

إذ يتبين أن فهم المنطوق يشكل أساساً لاكتساب الفهم القرائي، إذ يمكن التلميذ من إدراك الأصوات والمعاني، ويعزز مهارات النطق والتعبير والفهم للتفاعل الواعي مع النصوص.

ثالثاً: المنطوق ضمن آليات ومهارات الفهم القرائي:

يمكن تصنيف مهارات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات رئيسية، يكتسبها المتعلم تدريجياً وفق تطور قدراته اللغوية والمعرفية، وهي:

1. **مهارات الفهم الأساسي للقراءة** : تمثل هذه المهارات المستوى الأول من الفهم، وتهدف إلى تمكين التلميذ من إدراك المعنى الظاهر للنص.⁶⁰ وتشمل:

- قدرة القارئ على فهم معنى الكلمات المفردة ضمن سياقها اللغوي، والتعرف على المراد منها في النص.

- استخلاص الفكرة المركزية التي يقوم عليها النص.

- التعرف على التفاصيل والمعلومات الفرعية التي تدعم الفكرة العامة.

- فهم المعلومات المقدمة بصور بصرية مثل الجداول والرسوم البيانية، وربطها بالنص المكتوب.

58 شافية شحات، المرجع نفسه، ص نفسها

59 المرجع نفسه، ص 19

60 العطوي سليمة، مرجع سابق، ص158

هذه المهارات تشكل الأساس الذي يعتمد عليه القارئ لبناء فهم أعمق للنصوص، وهي مهارات ضرورية للتمكن من القراءة السليمة وتحليل المعلومات.

2. مهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني: هذا المستوى يركز على ما وراء النص، أي استخراج المعاني غير المباشرة التي لم يذكرها الكاتب صراحة. وتشمل المهارات:

- القدرة على فهم ما يُراد من النص دون أن يُقال صراحة، أي قراءة النية والمغزى الخفي.
 - فهم الكلمات أو التعبيرات الجديدة أو غير المألوفة اعتمادًا على السياق المحيط بها.
 - تحليل كيفية ترتيب المعلومات والأفكار في النص، والتعرف على الهيكل المنطقي للأحداث.
 - تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأفكار أو الأحداث.
 - القدرة على معرفة ما ذكره الكاتب وما لم يُذكر.
 - التعرف على الجمل التي تقدم فكرة النص أو تمهده، والتي تساهم في الفهم العام.⁶¹
- هذه المهارات تنمي القدرة على التفكير التحليلي، وتعزز استقلالية المتعلم في استخلاص المعلومات من النصوص، بعيدًا عن الاعتماد الكامل على الشرح المباشر للمعلم.

3. مهارات الفهم الناقد: تمثل هذه المهارات أعلى مستويات الفهم القرائي، وتهدف إلى تطوير القدرة على التحليل والتقييم والنقد، وتشمل:

- التمييز بين المواقف المختلفة، وفهم منظور النص أو الأسلوب الذي يقدمه الكاتب.
- القدرة على التفريق بين المعلومات الواقعية والآراء الشخصية أو التقديرات.
- تطوير قدرة المتعلم على التعبير عن موقفه تجاه محتوى النص.

61 ينظر: د. المبارك رعاش، د. بوحملة عمر، وأ. حمادي أمال، "الفهم القرائي في ضوء المقاربة النصية في السنة الخامسة ابتدائي"، مجلة المجل، مج 7، ع 7 (2023)، ص 161

- فهم الترابطات المنطقية بين الأحداث أو الأفكار في النص.

- تحليل الحجج المقدمة في النص وتقييم قوتها أو ضعفها، والتمييز بين الحجج المقنعة وغير

المقنعة.⁶²

هذه المهارات تُكسب المتعلم القدرة على التفكير النقدي، ومواجهة المعلومات بطريقة واعية، مع القدرة على اتخاذ موقف مستند إلى تحليل منطقي ودقيق.

إذ تمثل هذه المهارات الفهم القرائي الذي يتدرج من الفهم الأساسي إلى الاستنتاجي، وصولاً إلى الفهم الناقد، مع ضرورة ربطها بالأنماط الستة المقترحة (النمط الحرفي النمط التفسيري، والنمط الاستيعابي، والنمط التطبيقي والنمط النقدي والنمط الوجداني) لتطوير قدرة المتعلم على القراءة والتحليل والتقييم. مما يمكن التلاميذ من فهم النصوص وإدراك مغزاها بعمق واستيعاب العلاقات بين الأفكار والنتائج.

المطلب الرابع: استراتيجيات تعزيز الفهم القرائي عند المتعلمين:

يُعد المعلم المسؤول الأساسي عن تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذ، إذ يجب أن يسير في الدرس وفق خطوات واضحة ومتدرجة، مستخدماً استراتيجيات تعليمية فعّالة تعتمد على نظريات تربوية أثبتت نجاحها، بهدف تمكين المتعلم من التفاعل مع النص واستثمار خبراته السابقة لبناء فهم متكامل. ويتطلب هذا اختيار الاستراتيجيات المناسبة وفق مستوى التلميذ وطبيعة النص، سواء كان منطوقاً أو مكتوباً، لضمان تنمية مهارات الفهم القرائي بكفاءة.

أولاً: طبيعة الإستراتيجية وفرقها عن الطريقة والأسلوب:

• الإستراتيجية: مجموعة من الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلم والمتعلم لتحقيق أهداف تعليمية محددة، وتمكين المتعلم من التعلم بطريقة أسرع وأكثر فعالية، مع القدرة على تطبيقها في مواقف تعليمية جديدة.

• الطريقة: مجموعة منظمة من القواعد والخطوات العملية المتفق عليها، تهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية، وهي أشمل من الأسلوب.

• الأسلوب: الكيفية التي يطبق بها المعلم الطريقة، والتي تميّزه عن غيره من المعلمين، مع مراعاة تفاعل المتعلمين مع النشاط التعليمي.⁶³

ثانياً: الاستراتيجيات المطبقة في التعليم الابتدائي

1- إستراتيجية النشاط التمثيلي: تعتمد على تحويل النصوص إلى أحداث أو مواقف تمثيلية حية، بحيث يستخدم المتعلم أكثر من حاسة (السمع، البصر، الحركة) لتقريب النص إلى الواقع. تساعد هذه الطريقة على ترسيخ تسلسل الأحداث وربط المعلومات، وتعزيز مهارات التعبير والاتصال وتنظيم الأفكار. تتناسب

⁶³ ينظر: عمر بوحلمة ، استراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجاً، مجلة اللغة العربية المجلد : 25 عدد خاص بالتعليمات السنة: 2023 الثلاثي الثالث ص27

السنة الأولى والثانية الابتدائية، حيث يكون محتوى النصوص بسيطاً وحواريًا، مما يسهل تمثيلها على شكل مشاهد تفاعلية.⁶⁴

2- إستراتيجية إعادة الحكاية: يطلب فيها المعلم من التلاميذ إعادة سرد النص بأسلوبهم الخاص، مع الحفاظ على تسلسل المعلومات وتمييز الأساسي من الثانوي. هذه الإستراتيجية تنمي القدرة على التذكر، والفهم العميق للنص، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، وتشجع على التعبير الشفهي وتحليل المضمون. تتناسب الطور الأول من التعليم الابتدائي، وتستخدم بشكل خاص في النصوص القصصية والحكايات.⁶⁵

3- إستراتيجية التعلم التعاوني: يعمل التلاميذ ضمن مجموعات صغيرة متنوعة القدرات، حيث يتبادلون المعرفة ويحققون هدفًا مشتركًا. تشمل المراحل: التعرف على المهمة، توزيع الأدوار، الإنتاج المشترك، ثم عرض النتائج أمام الصف. تعزز هذه الإستراتيجية مهارات التحليل، التعاون، المسؤولية الفردية والجماعية، وتتناسب السنة الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي، خاصة في الأنشطة الإدماجية وتحليل النصوص المركبة.

4- إستراتيجية التساؤل الذاتي: يقوم التلميذ بطرح أسئلة منظمة حول النص، مثل: "ما الهدف من هذا النص؟"، "ما العلاقة بين المعلومات؟"، "ما المفاهيم الجديدة التي يمكن استنتاجها؟"، بهدف تحليل المعلومات وتنظيم الأفكار واستخلاص الدروس. تنمي هذه الإستراتيجية التفكير النقدي والفهم العميق، وتطبق في الطورين الثاني والثالث، وتشمل ثلاث مراحل: قبل التعلم (تنشيط المعرفة السابقة)، أثناء التعلم (توليد أسئلة جديدة)، وبعد التعلم (تحليل النتائج وتقييم الفهم).⁶⁶

5- إستراتيجية التلخيص: تقوم على قراءة النص واستخلاص الأفكار الأساسية، مع حذف التفاصيل غير المهمة وإعادة صياغة المعنى بأسلوب التلميذ. تتضمن مراحل: الفهم الأولي للنص، تحديد الأفكار الأساسية، تصميم التلخيص، ثم تحرير النص بأسلوب مترابط. تساعد على تقوية الفهم العميق، التركيز على جوهر الموضوع، وتحسين مهارات التعبير الكتابي، وتطبق ابتداءً من السنة الثانية الابتدائية.

⁶⁴ ينظر: أبو الحاج، سهى أحمد؛ المصالحة، حسن خليل. (د.ت). استراتيجيات التعلم النشط: أنشطة وتطبيقات عملية. مركز دبيونو لتعليم التفكير. ص 54

⁶⁵ المرجع نفسه، ص نفسها

⁶⁶ المرجع نفسه، ص 55

6- إستراتيجية العصف الذهني: تشجع على التفكير الإبداعي وتوليد أفكار وحلول جديدة لمواقف أو نصوص محددة، ضمن جو من الحرية والأمان. يستخدم المعلم هذه الإستراتيجية في التعبير الشفهي والكتابي، وكذلك في وضعيات الانطلاق التي تطلب من التلاميذ ابتكار حلول لمشكلات حياتية أو اجتماعية، مثل التضامن مع الفئات المحرومة أو التعامل مع المعوقات اليومية.⁶⁷

ثالثاً: تطبيق الاستراتيجيات وفق المقاربة النصية:

تُعتبر المقاربة النصية أساس تدريس اللغة العربية في التعليم الابتدائي، حيث يمثل النص بجميع أشكاله (حكاية، مقطوعة، حوار، نشيد، نص إخباري أو سردي) محور جميع الأنشطة اللغوية. ويعتمد تطبيق الاستراتيجيات على تنمية الفهم القرائي للمنطوق والمكتوب، وربط المهارات اللغوية المختلفة، مثل القراءة، الاستماع، التحدث، والكتابة. كما تتيح هذه الاستراتيجيات للمعلم توظيف النصوص في تحليل المفردات، الفهم الحرفي والاستنتاجي، وتدريب التلاميذ على التعبير عن الأفكار، استخراج القيم، وحل الوضعيات التعليمية المختلفة.⁶⁸

تنمية الفهم القرائي لدى المتعلمين تتطلب من المعلم توظيف استراتيجيات متنوعة تتناسب مع مستوى التلاميذ ونمط النص، مع مراعاة المقاربة النصية كأساس للتعلم واكتساب قدرات لغوية ومعرفية متكاملة.

67 عمر بوحلمة، مرجع سابق، ص ص 30 34

68 المرجع نفسه، ص ص 27 28

المبحث الثاني: الكفايات اللغوية وعلاقتها بالفهم القرائي

يشكل هذا المبحث الأساس النظري لفهم طبيعة الكفاية اللغوية بوصفها عنصراً جوهرياً في بناء القدرة القرائية لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية. فالكفاية اللغوية ليست مجرد معرفة لغوية نظرية، بل هي منظومة من المهارات الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية التي تمكن المتعلم من معالجة النصوص، واستيعاب معانيها، والتفاعل معها بعمق. ومن خلال تفكيك مكونات هذه الكفاية، واستعراض مراحل نموها، والوقوف على أبرز النظريات المفسرة لاكتسابها، يمكن بناء تصور واضح للعلاقة الوظيفية التي تربط مستوى الكفاية اللغوية بقدرة المتعلم على الفهم القرائي، باعتبارهما عمليتين متكاملتين ومتداخلتين.

المطلب الأول: مفهوم الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

1- مفهوم الكفاءة اللغوية (Linguistic Competence)

أ. تعريف الكفاءة: حسب ما جاء في قاموس اليوم أن الكفاءة "هي المعرفة المعمقة التي تسمح لنا بالحكم أو اتخاذ القرار"⁶⁹

وهذا يعني أن الكفاءة لا تقتصر على مجرد امتلاك معلومات سطحية، بل تقوم على الاستيعاب والتحليل وربط المعارف بالسياق العملي، بحيث يستطيع الفرد توظيف ما لديه من خبرات ومعارف بطريقة واعية وفعالة عند مواجهة المشكلات أو اتخاذ الخيارات المختلفة.

ب. تعريف الكفاءة اللغوية: "يقصد بها مجموعة استعدادات الفرد لتمثيل تجاربه وهذا بدخوله في حوار مع من المحيطين به"⁷⁰

وهذا يعني أن الكفاءة اللغوية تتمثل في جملة القدرات والاستعدادات التي يمتلكها الفرد وتسمح له بترجمة تجاربه وأفكاره ومشاعره إلى لغة مفهومة، من خلال التفاعل والتواصل مع الآخرين داخل محيطه

⁶⁹ ينظر: قادري ، حليلة. قياس الكفاءة اللغوية للطفل من 2 نهاية 5 سنوات. أطروحة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر، 2009. ص 38

⁷⁰المرجع نفسه. الصفحة نفسها

الاجتماعي، أي أنها تمكّنه من استخدام اللغة وسيلةً للحوار والتفاهم، والتعبير عن ذاته، وبناء العلاقات، والمشاركة في المواقف التواصلية المختلفة بصورة فعّالة ودالّة

في حين قدمت في " قاموس اللسانيات " على أنها مفهوم أساسي يشير إلى قدرة المتكلم على فهم وترجمة، وإنتاج عدد لا متناهي من الكلمات، والجمل، والتعرف على أخطاء المرتكبة بعد إصدار الأصوات والكلمات.⁷¹

2- أنواع الكفاءة اللغوية

أ. الكفاءة اللسانية (Linguistic Competence)

يقصد بها قدرة الفرد على تنظيم المادة اللغوية من حيث بنيتها الداخلية، أي التحكم في النظام اللغوي نفسه. وتشمل هذه الكفاءة مختلف الأجهزة التعبيرية، مثل:

- الجهاز اللفظي (الإنشائي/الإنجازي - Enonciatif)،
- الجهاز الدلالي والحجاجي (Argumentatif)،
- الجهاز السردي (Narratif)،
- والجهاز البلاغي⁷² (Rhétorique).

وتتكامل هذه الأجهزة لتتشكّل في مجموعها النظام اللساني للعلامة اللغوية، أي القواعد التي تحكم إنتاج الكلمات والجمل ومعانيها.

ب. الكفاءة الوضعية (Situationnelle Competence)

ترتبط هذه الكفاءة بسياق الاستعمال اللغوي، أي بالوضعيّات الاجتماعية التي تُستعمل فيها اللغة. فهي تتشكل من خلال:

- العلاقات بين الوحدات الصوتية التي تُكوّن كلمات حسب الوضعية،

71 قادري، المرجع نفسه، ص 39

72 المرجع نفسه. ص 40

- والطابع الاجتماعي للغة بوصفها رمزاً متفقاً عليه داخل الجماعة.

وتكتسب هذه الكفاءة من المجتمع، ومع الممارسة تتحول إلى طقوس لغوية اجتماعية تنتقل من جيل إلى جيل، وتتأثر بالأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والدينية.

كما تفرض هذه الوضعيات وجود ما يسمى عقد الكلام، (Contracte de parole) وهو الذي يحدد طبيعة الفعل اللغوي والهدف منه، ويقود إلى تحديد النوع السري أو الخطابى Genre Discursif

ج. الكفاءة السردية أو الخطابية (Discursive Compétence)

تتمثل في قدرة المتكلم على بناء الخطاب من خلال استراتيجيات سردية وحجاجية، تعتمد على:

- اختيار الألفاظ المناسبة،
- وتركيبها وفق تنظيم دلالي وتواصلية معين.

وتقوم هذه الكفاءة على جهاز مفاهيمي متكامل، ولا تتحقق إلا بوجود عقد للكلام كما أشار إلى ذلك "شاردو" (Chaudeau)، حيث يكون الخطاب موجّهاً لتحقيق غاية تواصلية محددة.⁷³

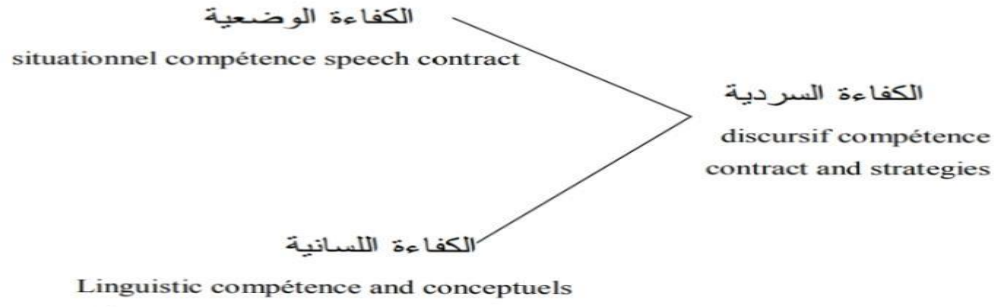
العلاقة بين هذه الكفاءات

لا ينبغي فهم هذه الكفاءات على أنها مراحل متسلسلة أو متدرجة، ولا على أنها تؤدي نفس الوظيفة. فالكفاءة السردية تمثل محصلة تفاعل الكفاءة اللسانية والكفاءة الوضعية معاً.

فبينما تزود الكفاءة اللسانية المتكلم بالأدوات اللغوية، وتحدد الكفاءة الوضعية شروط الاستعمال والسياق الاجتماعي، تقوم الكفاءة السردية بتوظيف كل ذلك لإنتاج خطاب متماسك وفعل يحقق أهداف التواصل.⁷⁴

⁷³ المرجع نفسه، ص 72

⁷⁴ المرجع نفسه، ص 41



المصدر :قادري، حليلة. قياس الكفاءة اللغوية للطفل من 2 نهاية 5 سنوات. أطروحة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر، 2009. ص 41

3- مفهوم الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

تُعَدّ الكفاءة اللغوية في المرحلة الابتدائية الأساس الذي تُبنى عليه مهارات القراءة والتواصل الشفهي والكتابي لدى التلاميذ، إذ ترتبط بقدرتهم على فهم الرموز اللغوية، وتفسيرها، والتفاعل معها بصريًا وشفهيًا. وتتجلى هذه الكفاءة من خلال تنمية مهارات القراءة الصامتة والجهرية، بما تحمله كل منهما من إجراءات تُسهم في تعزيز الوعي اللغوي لدى المتعلم.

أ- تنمية الكفاءة اللغوية من خلال القراءة الصامتة

تعتمد القراءة الصامتة على قدرة التلميذ في إدراك المعنى دون إصدار أصوات، مما يدعم مهارات الفهم الداخلي والاستيعاب الذهني. وتتمثل خطواتها في الآتي:

التمهيد للقراءة: يبدأ المعلم بمناقشة تمهيدية حول الكلمات أو الأفكار التي سيوجهها التلميذ، دون أن يرى المتعلم الكلمات مباشرة، وذلك لضمان الربط بين الرمز المكتوب ومعناه بطريقة تدريجية تقوم على التفكير الذاتي.⁷⁵

ممارسة القراءة الصامتة: يوجّه المعلم التلاميذ إلى قراءة النص بصمت مع منع تحريك الشفتين، ويُطلب منهم تحديد الكلمات الصعبة بوضع خط تحتها، مما يعزز الاستقلالية في التعلم.

75 ينظر: تنقب ، محمد. (2022). [أهمية مهارة القراءة في تكوين الملكة اللغوية المتعلمين المرحلة الابتدائية]. ورقة بحثية. جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر. ص 384

استخدام البطاقات التعليمية: يستخدم بعض المعلمين بطاقات تحوي جملاً تعليمية قصيرة تُسهم في تدريب التلاميذ على الربط بين القراءة والفعل، مثل: افتح الباب - أغلق النافذة، حيث يختار التلميذ البطاقة المناسبة وينفذ التعليمات، مما يعزز فهم المقروء وتمثله سلوكياً.

ب- تنمية الكفاية اللغوية من خلال القراءة الجهرية

تُعدّ القراءة الجهرية وسيلة فعالة لتطوير النطق السليم، وضبط مخارج الحروف، وتنمية المهارات الصوتية لدى التلاميذ. وتشمل إجراءاتها:

تهيئة التلاميذ للقراءة: يقوم المعلم بإعداد التلاميذ ذهنياً ونفسياً من خلال إثارة مشكلة أو طرح سؤال يدفعهم إلى توقّع محتوى النص، مما ينشط استعدادهم اللغوي.

النموذج القرائي للمعلم: يقرأ المعلم النص قراءة نموذجية جهرية تُظهر سلامة النطق وحسن الأداء، ليتخذها التلاميذ نموذجاً يحاكونه.

القراءة الجهرية للتلاميذ: يقرأ التلاميذ النص أولاً بشكل فردي لمحاكاة قراءة المعلم، ثم يعيدون القراءة فقرة فقرة بهدف تحسين التدرّج في الأداء.

تصحيح الأخطاء: يعمل المعلم على تصحيح الأخطاء فور وقوعها بعد كل جملة أو فقرة، مما يعزز بناء الكفاية الصوتية والنحوية بشكل مباشر.

الاستعانة بالوسائل التعليمية: تُستخدم الوسائل والسيورة لتوضيح الكلمات وتسهيل عملية الربط بين الشكل والصوت والمعنى.⁷⁶

المطلب الثاني: مكوّنات الكفاءة اللغوية

تكتسي الكفاءة اللغوية في المرحلة الابتدائية أهمية بالغة، باعتبار هذه المرحلة طور الإيقاظ والتعليمات الأولية، حيث تتشكل لدى المتعلم الأسس الأولى للغة والاستعدادات الضرورية لفهم والتواصل

أولاً: المكوّن اللغوي (النظامي):

ويظهر هذا المكوّن في قدرة التلميذ على التعرف على الكلمات، وفهم معانيها، وربطها بسياقات بسيطة قريبة من بيئته، وتشمل القدرة اللغوية مكونات أساسية تخدم القراءة والكتابة، أبرزها:

1- الوعي الصوتي (Phonological Awareness)

يُعرّف الوعي الصوتي بكونه مهارة تمثل اللغة الشفوية كما لو كانت سلسلة من الوحدات أو القطع من قبيل المقاطع والقافية والفونيم. بكلمات مغايرة، هو الوعي بنظام اللغة الصوتي المستخدم في اللغة، ووعي بالبيئة الصوتية الموجودة في الكلمات، وهو كذلك القدرة على ملاحظة الأصوات اللغوية في هذه الكلمات، وكيفية دمجها وتجميعها في الكلمات.⁷⁷

يُدرّك مما تقدم أن الوعي الصوتي إستراتيجية في التفكير في بنيات اللغة على المستوى الصوتي من حيث مكوناتها. وقد أوضح "الحيون" هذه الخاصية، حيث يذكر أن الوعي الصوتي متعدد المستويات، ويرتبط بتقطيع الكلمات إلى وحدات صغرى (مقطع، وقافية، ثم فونيم). الأمر ذاته أكدّه "غولدن سورتي"، بقوله: إن الوعي الصوتي قدرة عقلية تتصل بتجزئة بنية أصوات اللغة. وهو عند "بركبت" تلك القدرة الميت لغوية ذات الصلة بالقيام بمهام حول اللغة الشفوية. كما يمكننا أن نعدّه قدرة على التفكير حول اللغة ومعالجة قطعها الصوتية.⁷⁸

الوعي الصوتي هو جزء من وعي لغوي عام يشمل جميع المستويات اللغوية (صرفاً وتركيباً ومعجماً وأصواتاً)، وهو يمثل معرفة ببنية اللغة وقدرة على تجزئتها إلى وحدات صغرى وظيفية.

⁷⁷ مهديوي، إبراهيم. (2020). أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية: المستويان الثاني والثالث ابتدائي أنموذج. برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية. ص 17

⁷⁸ المرجع السابق نفسه. ص نفسها

2- المكوّن الميتا لغوي (الوعي باللغة): ((Métalinguistiques Awareness))

لتعزيز الوعي اللغوي العام، تُعرف الميتالغّة بأنها استعمال المتكلم للغة للحديث عن اللغة ذاتها، لتصبح اللغة موضوعاً للدراسة. يصفها راوتر بأنها استعمال اللغة من أجل التفكير حول شكلها.

بناءً عليه، تُعد الميتالغّة لغة واصفة تُستخدم لوصف البنية اللغوية على مستوى التركيب والمعجم والصرف. وعلاقة بالدراسة الحالية، تشير الميتالغّة إلى لغة واصفة للمبنية الصوتية للغة العربية (مثل: الجملة، المقطع، الصوت، والفونيم). إن امتلاك هذه القدرة على تمثيل بنيات اللغة وعلاقاتها يرفع من إمكان تعلم المتعلم القراءة، وهو الهدف من هذا الورش التطبيقي.⁷⁹

يُعرّف "كونمر" وشركاؤه الوعي الميت لغوي بكونه: مستوى عامّاً يرتبط بالقدرة على التفكير حول اللغة بناءً على طبيعتها ووظيفتها. بينما ربطه "هاريس" بقدرة الفرد على تركيز انتباهه على اللغة بصفاتها موضوعاً في ذاتها ولذاتها، والتفكير فيها وتقييمها. أما "كونا" فقد عدّه تحديداً، وتحليلاً، ومعالجة للأشكال اللغوية، فهو في طبيعته متعدد الأبعاد ومتفاوت المستويات.

يظهر أن الوعي الميت لغوي قدرة متعددة المستويات اللغوية. فهو تفكير في اللغة، وإدراك لوحدها ومكوناتها، وتعرّف على مظاهرها الصوتية والصرفية والمعجمية والتركيبية. إنه وصف بنيوي للغة من حيث مستوياتها وعناصرها وعلاقاتها فيما بينها، فهو دراسة للغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، أي فهم للنسق الداخلي للغة وكيفيات اشتغاله على مستوى الجمل والأصوات والمفردات والصيغ. بعبارة أوضح، يعني الوعي الميت لغوي التمكن من مجموع المعارف الصوتية والتركيبية والمعجمية والصرفية من أجل استعمالها في وصف اللغة وتحليلها.

إضافة إلى المكوّن اللغوي (النظامي) والمكوّن الميتالغوي (الوعي باللغة)، تتأسس الكفايات اللغوية لدى متعلمي المرحلة الابتدائية على مكوّنات أخرى متكاملة، تُسهم بصورة مباشرة في بناء القدرة التواصلية الشاملة. ومن أبرز هذه المكوّنات:

79/المرجع السابق نفسه. ص 18

ثانيا: مكوّن التعبير الشفوي (الكفاءة التواصلية الشفهية)

يُعدّ التعبير الشفوي أحد الركائز الأساسية للكفايات اللغوية، كونه الأداة الرئيسة التي يعرض من خلالها المتعلم أفكاره، ويُفصح عن حاجاته، ويتفاعل مع محيطه المدرسي والاجتماعي. وإذا كان الاستماع يُمثل مدخلاً للفهم، فإن التعبير الشفوي يُعدّ فعلاً تواصلياً مُنتجاً يهدف إلى الإفهام والتأثير، ولذلك يولي المنهاج الدراسي أهمية بالغة لتدريب المتعلمين على الإنتاج الشفهي في مواقف تواصلية طبيعية ومتنوعة.⁸⁰

ويتجسّد هذا المكوّن في أربعة أبعاد متداخلة:

(1) البعد المعنوي: ويتعلق باختيار الأفكار، وتنظيمها، وبناء مقاصد الخطاب بطريقة واضحة

ومنسجمة، مع مراعاة المخاطب وسياق التواصل.

(2) البعد اللفظي: ويمثّل القدرة على تحويل الأفكار إلى عبارات لغوية سليمة، تُراعي قواعد اللغة،

وتستعمل المفردات المناسبة للموقف.

(3) البعد الصوتي: ويشمل مهارات الأداء الشفهي من فصاحة ووضوح ونبر وتنغيم، وضبط سرعة

الإلقاء تبعاً للوظيفة التواصلية.

(4) البعد غير اللفظي: ويظهر في توظيف الإشارات الجسدية، وتعبيرات الوجه، ولغة الجسد، بما يعزّز

دلالة الخطاب ويزيد من فعاليته التواصلية، ولتنمية هذا المكوّن، يعتمد المنهاج على مجموعة من

تقنيات التعبير الشفهي، مثل: الأسئلة والأجوبة، المناقشة الجماعية، التشخيص، الارتجال، المحاكاة

ولعب الأدوار، والتعبير في مواقف حقيقية.⁸¹

كما يتم تعليم التعبير الشفوي عبر أربع مراحل منهجية: الاكتشاف - الاستثمار - الإنتاج - التقييم،

لضمان بناء تدريجي للكفاءة الشفهية.

⁸⁰ ينظر: شادلي، عمار، وبن يمينة، بن يمينة. المهارات اللغوية الأساسية وأهميتها في بناء الكفاءات القاعدية لمت علمي مرحلة التعليم الابتدائي وفق المناهج الجديدة. مجلة جسور المعرفة، المجلد 8، العدد 2، جوان 2022، ص 255

⁸¹ المرجع السابق نفسه. ص 256

ثالثاً: مكوّن القراءة (فهم المكتوب)

تُعدّ القراءة من أهم المكونات المؤسّسة للكفايات اللغوية، إذ لم تعد مجرد عملية ميكانيكية تقوم على التعرف البصري والصوتي للكلمات، بل أضحت سيرورة ذهنية مركبة تنطوي على فهم المعنى، والتفاعل مع النص، وتوظيفه في الحياة اليومية.⁸² وتستند القراءة في مقاربتها الحديثة إلى أربع عمليات مترابطة:

- (1) التعرف البصري على الكلمات والرموز المكتوبة؛
- (2) فهم النص واستيعاب مضامينه؛
- (3) التفاعل الوجداني والمعرفي مع المقروء؛
- (4) توظيف المعرفة المستخلصة في حل المشكلات وفي المواقف الحياتية.⁸³

وتسهم القراءة في إثراء الرصيد اللغوي، وتنمية الحس الجمالي، وتوسيع آفاق المتعلم المعرفية والثقافية. كما أنها تُعد شرطاً أساساً لاكتساب مهارات الكتابة والتعبير الشفوي، لما توفره من نماذج لغوية وأشكال تعبيرية متنوعة.

رابعاً: مكوّن الإنتاج الكتابي (التعبير الكتابي)

يمثل الإنتاج الكتابي المكوّن الختامي للكفايات اللغوية، إذ تُترجم من خلاله مختلف المعارف والمهارات المكتسبة عبر الاستماع، والتعبير الشفوي، والقراءة. والكتابة ليست مجرد نسخ أو رسم للحروف، بل هي قدرة على بناء خطاب مكتوب متماسك، يستجيب لوظيفة محددة، ويستعمل المفردات والتراكيب المناسبة للمستوى الدراسي.⁸⁴

وتهدف مهارة الكتابة إلى:

تمكين المتعلم من إنتاج نصوص متنوعة (سردية، وصفية، تفسيرية، إخبارية، توجيهية، حجاجية)؛

82 شادلي، عمار، المرجع نفسه ص 257

83 المرجع نفسه. ص 258

84 المرجع نفسه. ص 259

توظيف مكتسباته اللغوية والمعرفية في بناء نصوص سليمة وواضحة؛

تدريب المتعلم على تنظيم أفكاره وتسلسلها؛

تنمية الثقة بالنفس والدفاع عن الرأي بالحجج.⁸⁵

وتقوم الكتابة المدرسية على مبادئ بيداغوجية أهمها:

التدرج في بناء مواضيع التعبير، الربط بين مكونات اللغة وعدم تجزئتها، اعتماد وضعيات حياتية واقعية وذات معنى للمتعلم، تخصيص وقت كافٍ للإعداد القبلي، ثم المعالجة والتقييم البنائي قصد الارتقاء بجودة المنتج المكتوب.

إن مكونات الكفايات اللغوية في المرحلة الابتدائية تتأسس على جملة من القدرات المعرفية والميت لغوية، في مقدمتها الوعي الصوتي، والوعي الميت لغوي، والكفايات المعجمية والصرفية، وهي مكونات تتشكل عبر آليتي الاكتساب والتعلم، وتتكامل فيما بينها لتدعم اكتساب مهارة القراءة. وتبرز القراءة، في هذا السياق، بوصفها المجال الوظيفي الذي تتجلى فيه هذه الكفايات، والمرآة التي تعكس مستوى امتلاك المتعلم لها، خاصة على مستوى الفهم القرائي. وعليه، فإن أي ضعف في هذه المكونات الأساسية ينعكس مباشرة على أداء المتعلم القرائي، مما يؤكد مركزية الكفايات اللغوية في بناء الفهم القرائي في المرحلة الابتدائية.

المطلب الثالث: العلاقة بين الفهم القرائي وتنمية الكفايات اللغوية

تُعد العلاقة بين الفهم القرائي وتنمية الكفايات اللغوية، وعلى رأسها اللغة الشفهية، علاقة تكاملية وتبادلية تمتد عبر سنوات المرحلة الابتدائية. فالكفايات اللغوية ليست مهارات موازية أو منفصلة عن عملية القراءة، بل تمثل الأساس الذي يُبنى عليه الفهم. إذ لا يكفي أن يمتلك التلميذ قدرة جيدة على فك الرموز (Décodent) ما لم يكن مدعوماً برصيد لغوي وشفهي يساعده على بناء المعنى. ومن ثم، فإن أي قصور في الكفايات اللغوية ينعكس مباشرة على جودة الفهم، بينما يساهم تنميتها في تعزيز النجاح في جميع مواقف القراءة. ويمكن توضيح هذه العلاقة عبر العناصر الآتية:

أولاً: اللغة الشفهية كأساس لبناء "بيت القراءة"

يستند الفهم القرائي إلى ركنين رئيسيين:

(1) القدرة على فك الرموز

(2) القدرة على فهم اللغة

وتؤدي اللغة الشفهية دوراً محورياً في دعم هذه العملية، إذ تمثل القاعدة التي تُبنى عليها المكونات الأخرى للكفايات اللغوية مثل الوعي الصوتي (Phonological Awareness) ورصيد المفردات (Vocabulaire). وتُعد هذه المهارات الشفهية بمثابة الأساس المعرفي الذي يمكن التلميذ لاحقاً من فهم النصوص المكتوبة واستيعابها بشكل سليم.⁸⁶

ثانياً: الأثر التنبؤي للكفايات اللغوية عبر سنوات المرحلة الابتدائية

تُظهر البحوث التربوية أن مستوى الكفايات اللغوية المبكرة يمثل مؤشراً قوياً على الأداء القرائي في السنوات اللاحقة:

86 BUTLIN, CHLOE. BUILDING STRONG READERS: WHY ORAL LANGUAGE IS THE FOUNDATION OF THE READING HOUSE. EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION (EEF). PUBLISHED : 3 MARCH, 2025. CONSULTED].AVAILABLE AT : [HTTPS://EDUCATIONENDOWMENTFOUNDATION.ORG.UK/NEWS/BUILDING-STRONG-READERS-WHY-ORAL-LANGUAGE-IS-THE-FOUNDATION-OF-THE-READING-HOUSE](https://educationendowmentfoundation.org.uk/news/building-strong-readers-why-oral-language-is-the-foundation-of-the-reading-house)

في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية: يشير امتلاك التلميذ مهارات صوتية جيدة في سن الخامسة إلى قدرته المستقبلية على القراءة في سن السابعة.

في السنوات المتقدمة من المرحلة الابتدائية: يُعد حجم المعجم اللغوي لدى الطفل في سن الخامسة مؤشراً مهماً يتنبأ بقدرته على التعامل مع النصوص الأكثر تعقيداً عند بلوغه سن الحادية عشرة.⁸⁷

هذا الترابط يعكس أن الكفايات اللغوية التي تُغرس في السنوات التحضيرية والأولى هي التي تشكل الأساس لفهم النصوص المتعمقة لاحقاً.

ثالثاً: الكفايات اللغوية كمحدد لمستويات القراءة داخل القسم

يتسبب التفاوت في امتلاك الكفايات اللغوية الشفهية في ظهور أنماط مختلفة من القراء داخل الصف:

- (1) **القراء المهرة:** تلاميذ يمتلكون رصيماً لغوياً شفهياً قوياً منذ دخولهم المدرسة، مما ييسر عليهم تعلم القراءة وفهم النصوص.
- (2) **ضعاف الفهم (Poor Comprehenders):** يتميزون بقدرة جيدة على فك الرموز ، لكنهم يعانون من صعوبات في الفهم نتيجة نقص في مهاراتهم اللغوية الشفهية.
- (3) **المتعثرون في الطلاقة:** يمتلكون فهماً شفهياً جيداً وربما قدرة على تفسير النصوص، لكن ضعف مهاراتهم في الترميز الصوتي يعيق سرعتهم وطلاقتهم في القراءة.⁸⁸

87 المرجع نفسه.

88 المرجع سابق نفسه.

رابعاً: التكامل بين الصوتيات واللغة الشفهية (المقاربة المتوازنة)

لا يكفي تعليم الصوتيات (Phonique) وحده لتكوين قرّاء مهرة في المرحلة الابتدائية، إذ يتطلب الأمر اعتماد مقاربة متوازنة تجمع بين:

تعليم العلاقات بين الحروف والأصوات

وتنمية اللغة الشفهية (مفردات، تراكييب، فهم شفهي)

ويساعد هذا التكامل التلاميذ على بناء المعنى مما يقرؤونه، ويضمن تطوّرهم القرائي حتى في البيئات التي قد تعاني من فقر لغوي أو نقص في التحفيز.

أبعاد الكفاية اللغوية في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

يستهدف التعليم الابتدائي بناء كفاية لغوية تُسهم في تحسين الفهم القرائي عبر مجموعة من المهارات الأساسية، من أهمها:

1. تنمية القدرة على التعرف البصري للكلمات وفهم دلالاتها.
2. فهم المفردات والجمل والنصوص البسيطة لإدراك المحتوى العام.
3. توسيع الرصيد اللغوي للمتعلمين عبر اكتساب مفردات جديدة.
4. تعزيز الدافعية نحو القراءة وتنمية حب الاستطلاع.
5. تحسين مهارات النطق السليم وتمييز الأصوات في القراءة الجهرية.
6. التدريب على علامات الترقيم واستخدامها لتحسين الطلاقة والفهم.⁸⁹

يتضح مما سبق أن الفهم القرائي لا ينفصل عن الكفايات اللغوية، بل يتأسس عليها ويعتمد في نموه على قوتها. فتنمية اللغة الشفهية، وتعزيز المفردات، وتطوير الوعي الصوتي والمعجمي ليست أهدافاً لغوية فقط، بل هي ركائز أساسية لتحقيق فهم قرائي فعّال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

89 تتقّب. محمد مرجع سابق . ص 385

المبحث الثالث : صعوبات تعلم القراءة والفهم

تمثل القراءة، بمعناها اللساني والمعرفي، أكثر من مجرد تحويل الرموز إلى أصوات؛ فهي عملية مركبة يتداخل فيها الإدراك الحسي، والتحليل اللغوي، والمعالجة الدلالية، والوعي النصي. وتعدّ القدرة على القراءة والفهم حجر الأساس في تشكّل الكفايات التعليمية، إذ من خلالها يكتسب المتعلم المعارف في مختلف المواد الدراسية. غير أن عددًا من التلاميذ، رغم سلامة قدراتهم العقلية، يواجهون صعوبات ملحوظة في تعلم القراءة وفي استيعاب النصوص، وهي صعوبات تتدرج ضمن ما يعرف بصعوبات التعلم الأكاديمية ذات الطابع النوعي.

المطلب الأول: مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية :

تُعرف صعوبات التعلم الأكاديمية باعتبارها اضطرابات نوعية تظهر لدى تلاميذ يمتلكون قدرات عقلية عادية أو فوق عادية، لكن أداءهم التعليمي . ولا سيما في القراءة والكتابة والحساب . يكون أقل بكثير من المستوى المتوقع منهم. ولا تعود هذه الصعوبات إلى إعاقة حسية أو خلل عقلي أو حرمان بيئي مباشر، بل ترتبط باضطرابات داخلية تمسّ العمليات النفسية والعصبية المعنية بالتعلم.⁹⁰

وقد أشار Kupper (1992) إلى أن هذه الصعوبات تنشأ عندما يحدث اضطراب في إحدى العمليات النفسية الأساسية، مثل الإدراك، والانتباه، والذاكرة، والمعالجة اللغوية، بحيث يعجز الطفل عن تعويض الخلل عبر وظائف معرفية أخرى. وينتج عن ذلك قصور واضح في تعلم القراءة والكتابة والتهجئة أو الحساب.⁹¹

90 ينظر: قدى سومية، صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية صعوبة قراءة وكتابة، وحسابدراسة وصفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم"، مجلة التنمية البشرية، جامعة اسطمبولي مصطفى - معسكر، العدد 5، 2015، ص81

91 ينظر: هامل أميرة، مطبوعة بيداغوجية في مادة صعوبات التعلم الأكاديمية، مجموعة محاضرات موجهة لطلبة علم النفس السنة أولى ماستر، تخصص علم النفس المدرسي، قسم علم النفس كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية جامعة 8 ماي 1945، 2020 2021، ص11

إذ أن هذه المشكلة هي مشكلة اكبر جزء منها نفسي كون صعوبات التعلم الأكاديمية تنشأ عندما يحدث اضطراب في بعض العمليات النفسية الأساسية اللازمة للتعلم، مثل: الإدراك، الانتباه، الذاكرة، أو المعالجة اللغوية. وإذا اختل أحد هذه الجوانب، فإن الطفل لا يستطيع التعويض عنه بسهولة باستخدام وظائف أخرى، مما يؤدي إلى ظهور صعوبة واضحة في تعلم مهارات مثل القراءة، الكتابة، التهجئة، أو الحساب

كما تتناول التصنيفات العالمية هذه الصعوبات وفق رؤى دقيقة:

1- في التصنيف الدولي للأمراض ICD-10

تُدرج ضمن اضطرابات النمو النفسي، وتشمل:

-الاضطرابات الخاصة بالقراءة

-الاضطرابات الخاصة بالإملاء

-الاضطرابات الخاصة باكتساب الأعداد.⁹²

2- في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية DSM

تُصنّف ضمن اضطرابات التعلم، وتشمل:

-اضطراب القراءة

- اضطراب الكتابة

- اضطراب الحساب.

ويُعدّ هذا التصنيف مهماً لكونه يركّز على استمرارية الصعوبة وعدم تحسّنها رغم التدريس الملائم، مما يؤكد طبيعتها العصبية-النمائية لا البيئية.

92 المرجع نفسه، ن ص

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن صعوبات التعلم الأكاديمية تُعدّ اضطراباً نوعياً في مسار النمو المعرفي للطفل، لا يمسّ ذكاءه بل يمسّ قدرة دماغه على معالجة المعلومات المدرسية بالوتيرة الطبيعية.

وانسجاماً مع طبيعة الموضوع، يمكن تصنيف صعوبات التعلم الأكاديمية إلى قسمين رئيسيين:

(1) صعوبة تعلم القراءة (Dyslexie)

(2) صعوبة الفهم القرائي (Comprehension Difficulties)

وهما يمثلان محور العملية القرائية:

الأولى ترتبط بفك الرموز ومعالجتها صوتياً وبصرياً، والثانية تتعلق ببناء المعنى وتأويل النص.

3- صعوبة تعلم القراءة:

تتمثل صعوبة تعلم القراءة في عجز المتعلم عن قراءة الحروف والكلمات بطلاقة، رغم معرفته بها، نتيجة خلل في واحدة أو أكثر من العمليات اللسانية الأساسية: الإدراك البصري، الإدراك السمعي، الوعي الصوتي، التحليل الصرفي، المعالجة الدلالية، أو تنظيم المعنى في الذاكرة.⁹³

ويُعرّف المتعلم ذو صعوبة القراءة بأنه:

طفل ذو ذكاء عادي أو فوق متوسط، يظهر تباعداً دالاً بين تحصيله الفعلي وتحقيقه المتوقع في مهارات القراءة بما لا يقل عن سنة دراسية، دون أن يعاني من إعاقة حسية أو مشكلة نفسية حادة أو حرمان ثقافي.⁹⁴

93 ينظر: قدي سومية، صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية صعوبة قراءة وكتابة، وحساب، المرجع نفسه، ص 81

94 ينظر: الشيماء خالد أحمد راغب، الفروق في عمليات الفهم القرائي بين المتأخرين دراسياً وذوي صعوبات التعلم في القراءة، دراسات تربوية واجتماعية - مجلة دورية محكمة تصدر عن كلية التربية - جامعة حلوان، المجلد الثامن والعشرين، العدد ج 3، يناير 2022، ص 92

أما التعريف الإجرائي، فيعتمد على أربعة محكات تشخيصية

1. محك الذكاء
2. محك الاستبعاد
3. محك التباعد الخارجي
4. محك التباعد الداخلي⁹⁵

وبذلك تُعدّ صعوبة القراءة اضطراباً معرفياً داخلياً لا يُعزى للبيئة أو للتعليم غير الملائم، بل إلى خلل في آليات المعالجة القرائية ذاتها.

4- صعوبة الفهم:

تُعدّ صعوبات الفهم من أكثر الإشكالات تعقيداً في حقل صعوبات التعلم، لأنها ترتبط بعمليات معرفية ولغوية عليا تتجاوز الجانب الشكلي للقراءة إلى بُعدها الدلالي والتفاعلي. فالفهم ليس مجرد استرجاع لفظي لمعاني الكلمات، بل هو بناءٌ تدريجيٌّ للمعنى يتم عبر تفاعلٍ دينامي بين الكفاءات اللغوية والقابليات المعرفية والسياق النصي. وعليه، فإن أي خلل في هذه المكونات ينعكس مباشرة على قدرة التلميذ على استيعاب النصوص المكتوبة.

ويشير مفهوم صعوبات الفهم القرائي إلى اضطراب نوعي يتمثل في عجز المتعلم عن تفسير النص أو دمج عناصره في بنية دلالية متماسكة، رغم تمكنه النسبي من قراءة الكلمات والتعرف عليها. وهو ما يجعل هذه الصعوبات من الصعوبات الخفية (Hidden Disabilities)، لأن التلميذ قد يبدو قادراً على القراءة صوتاً، لكنه يفشل في إدراك المعاني، أو في استثمار ما يقرأه في مواقف تعليمية جديدة.⁹⁶

وتظهر هذه الصعوبات بوضوح في المرحلة التي يصبح فيها المتعلم مطالباً بالانتقال من "تعلم القراءة" إلى "القراءة من أجل التعلم"، حيث تزداد بنية النصوص تعقيداً ونقل المؤشرات البصرية المساعدة،

⁹⁵المرجع نفسه، ص 93

⁹⁶خوازم، عائشة، وتيعشارين، محمد. صعوبات الفهم القرائي: المفهوم والتشخيص والعلاج. مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة مولود معمري - تيزي وزو، 2020، العدد 2، المجلد 12، ص520

فيتراجع مستوى الفهم لدى المتعلم الذي يعاني من قصور في مهارات فك الرموز أو في الطلاقة القرائية أو في الوعي الدلالي.

إن صعوبات الفهم تُمثّل عجزاً عاماً في مستويات متعددة:

المستوى الحرفي: عدم القدرة على تحديد المعلومات الصريحة.

المستوى التركيبي: ضعف الربط بين الجمل والأفكار.

المستوى الدلالي: قصور في اشتقاق المعنى الظاهر أو الضمني.

المستوى التداولي: عدم القدرة على إدراك مقاصد النص ووظائفه التواصلية.⁹⁷

ومن ثَمَّ، فهذه الصعوبات لا تنعكس فقط على تحصيل التلميذ في مادة اللغة العربية، بل تمتد إلى جميع المواد الدراسية التي تعتمد على القراءة والفهم، مما يجعلها سبباً مباشراً في تدني التحصيل وتراجع الدافعية الأكاديمية واضطراب الثقة بالنفس.

97 المرجع نفسه. ص ص 521-522

المطلب الثاني: أنواع صعوبات القراءة والفهم لدى التلاميذ

تتعدد أشكال صعوبات القراءة والفهم لدى التلاميذ، ويهدف تحديد هذه الأنواع إلى التشخيص المبكر ووضع التدخلات التربوية الملائمة لضمان تكفل سليم ودقيق بهذه الصعوبات.

أولاً: أنواع صعوبات تعلم القراءة :

نسب المختصون صعوبات القراءة إلى عدة تصنيفات، تعكس تنوع مظاهر هذه الصعوبات وضرورتها لأغراض التشخيص المبكر والعلاج التربوي الفعال. من أبرز هذه التصنيفات:

▪ تصنيف Boder (1970)

▪ تصنيف H.B. Caslett (1991)

▪ تصنيف Wovg

▪ تصنيف Becker

وقد قسم Boder صعوبات القراءة إلى ثلاثة أشكال رئيسية:

1- عسر القراءة الفونولوجي la Dyslexie phonologique / la Dyslexie profonde

يمثل هذا النوع شكلاً شديداً من صعوبات القراءة. عرفه Mercer (1991) بأنه حالة من الصعوبة الحادة في تعلم القراءة، تعزى إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي، أو أسباب جينية أو وراثية، أو نتيجة اضطراب في النضج العصبي الوظيفي.

يتميز هذا العسر بعجز التلميذ عن التعرف على الرموز وربطها بأصوات الحروف، ويعاني من صعوبات صوتية وعدم القدرة على التكامل بين أصوات الحروف، بالإضافة إلى صعوبة في قراءة الكلمات وتهجئتها. كما يقرأ هؤلاء التلاميذ بطريقة اندفاعية ومبعثرة.⁹⁸

98 ينظر : هامل أميرة، مطبوعة بيداغوجية في مادة صعوبات التعلم الأكاديمية، المرجع السابق، ص27

2- عسر القراءة المعجمي ((la Dyslexie de surface / dyséidétique)

يتجسد هذا النوع في صعوبة الطفل في التعرف على الكلمة في مجملها أو في صورتها الكلية، حتى وإن كانت مألوفة لديه.

يعاني التلاميذ الذين لديهم هذا العسر من صعوبات إدراكية أساسية في إدراك الكلمات بشكل كلي، كما يجدون صعوبة في نطق الكلمات المألوفة وتهجئتها عند الكتابة، وكأنهم يقرؤونها للمرة الأولى.

3- عسر القراءة المختلط ((la Dyslexie mixte)

يشمل هذا النوع صعوبات القراءة الموجودة في النوعين السابقين، بمعنى أن التلميذ يواجه صعوبات صوتية وإدراكية للكلمات في كليتها في الوقت نفسه.⁹⁹

ثانياً: أنواع صعوبات الفهم:

تتنوع صعوبات الفهم إلى أنماط متعددة ترتبط بمستويات المعالجة اللغوية والمعرفية التي يوظفها المتعلم أثناء القراءة. ويمكن تصنيفها . وفق الأدبيات الحديثة في علم اللسانيات النفسية والتربية الخاصة . إلى الأنواع الآتية:

1- صعوبات الفهم الحرفي (الفهم المباشر)

ويُقصد بها العجز عن استخلاص الدلالات الصريحة الواردة في النص. وتشمل مظاهرها:

فشل التلميذ في تحديد معاني المفردات الأساسية.

عدم القدرة على التقاط المعلومات الواضحة أو ترتيب الأحداث.

عجزه عن تمييز الفكرة العامة للنص أو استنباط الأفكار الفرعية المرتبطة بها.¹⁰⁰

ويُعَدّ هذا النوع مؤشراً على القصور في الوعي المعجمي وفي مهارات التحليل اللغوي الأولى.

99 المرجع نفسه، ص28

100 ينظر: خوازم ، عائشة، وتيعشارين، محمد. صعوبات الفهم القرائي.(2020). مرجع سابق ذكره. ص 523

2- صعوبات الفهم الاستنتاجي (الفهم الضمني)

وهي من أكثر الأنماط شيوعاً، وتتجلى في:

عدم القدرة على استنتاج علاقات السببية والشرطية.

ضعف استنباط المعاني غير المصرح بها نصياً.

القصور في استخدام القرائن السياقية.

عجز المتعلم عن وضع توقعات منطقية لمسار النص.¹⁰¹

ويعكس هذا النوع ضعفاً في القدرة على بناء النماذج الذهنية وتوليد المعاني من خلف النص.

3- صعوبات الفهم النقدي

وهي صعوبات تتصل بقدرات التفكير العليا، وتظهر من خلال:

عدم القدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة.

ضعف مهارات تقييم الحجج والأفكار.

القصور في إصدار الأحكام النقدية المبنية على معايير عقلية أو معرفية.

ويكشف هذا النوع عن قصور في الوعي التداولي والقدرة على تحليل بنية الخطاب.

4- صعوبات الفهم التذوقي (الجمالي)

وترتبط بالنصوص الأدبية وبقدرة المتعلم على التفاعل الوجداني والجمالي مع المحتوى. وتظهر من

خلال:

- عدم إدراك الصور البلاغية أو الرموز الفنية.
- صعوبة فهم النبرة العاطفية أو دلالات المشاعر.
- ضعف استيعاب البعد الجمالي للأسلوب.

¹⁰¹المرجع نفسه. ص 524

- ويُظهر هذا النوع محدودية في الذكاء الوجداني وفي الحس البلاغي.¹⁰²

5- صعوبات الفهم الناتجة عن ضعف فك الرموز والطلاقة

وهي صعوبات غير مباشرة، حيث يؤدي الضعف في:

- التعرف السريع على الكلمات،
- التمييز بين الأصوات،
- مهارات التحليل البصري،

إلى استنزاف الجهد الذهني المخصّص للفهم، فلا يبقى للمتعلم ما يكفي لمعالجة المعنى

6- صعوبات الفهم المرتبطة بالعمليات المعرفية العليا

وتتصل باضطرابات الذاكرة العاملة والانتباه والتنظيم الذهني. وتشمل:

- عجز المتعلم عن الاحتفاظ بالمعلومات أثناء القراءة.
- تشتت الانتباه وعدم القدرة على دمج الأفكار.
- ضعف تكوين المخططات الذهنية وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة.¹⁰³
- وتمثل هذه الصعوبات الجانب الأعمق والأكثر ارتباطاً لميكانيزمات الدماغ المعرفية.

¹⁰²المرجع نفسه. ص 521

¹⁰³المرجع نفسه. ص 522

المطلب الثالث: أسباب صعوبات القراءة والفهم (الفردية والبيئية)

إن البحث عن العوامل التي تساهم في عسر القراءة يعني البحث عن كل ما يعيق قدرة التلميذ على التعلم ضمن التعليم المنظم. تتعدد هذه العوامل وتتداخل، وتشمل أبعادًا جسمية، معرفية، نفسية، وبيئية. وسنتناول فيما يلي أبرز هذه العوامل التي ثبت ارتباطها بصعوبات القراءة والفهم لدى بعض التلاميذ.

أولاً : العوامل الفردية (العضوية والمعرفية)

تتعلق هذه العوامل بالخصائص الداخلية للتلميذ والتي تؤثر بشكل مباشر على قدرته على معالجة المعلومات القرائية، ويمكن تلخيصها في جملة من النقاط:

1-العوامل الجسمية والعصبية

1-1 اضطرابات الإدراك البصري: تتطلب عملية القراءة من التلميذ القدرة على التعرف على الرموز اللغوية المختلفة والتمييز بينها (مثل التمييز بين حرفي ب و ت)، ثم ربطها لتكوين الكلمات والجمل. وأي خلل في القدرة على التمييز البصري، أو في مهارة إدراك علاقات الكل بالجزء (حيث يرى البعض الأشياء ككل دون إدراك أجزائها)، يعد مؤشراً على صعوبة تعلم القراءة.¹⁰⁴

1-2 اضطرابات الإدراك السمعي والمعالجة الصوتية: تلعب القدرة على التمييز السمعي للأصوات (الفونيمات) دوراً مهماً في تعلم القراءة والتهجئة. وأي ضعف أو اضطراب في هذه العملية يؤثر على قدرة التلميذ على الربط بين الصوت والحرف. كما يُعد القصور في المعالجة الفونولوجية (Phonological Procession Déficit)، والذي يشمل صعوبة في معالجة الأصوات السريعة والمتتابعة، اللب الأساسي في صعوبات فك الترميز (Décodent) المرتبطة بالدسلكسيا.¹⁰⁵

1-3 التلف أو القصور في الجهاز العصبي (الدسلكسيا): تشير الدراسات إلى أن التلاميذ عسيري القراءة يعانون أحياناً من اختلالات عصبية وظيفية. حيث تؤدي التغيرات أو الانحرافات في البنية العصبية إلى

¹⁰⁴ ينظر: هبة العرابية، عسر القراءة بين المفهوم والمواجهة، مجلة بحث وتربية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2 الجزائر، المجلد: 12، العدد: 02، ديسمبر 2022، ص33

¹⁰⁵ المرجع نفسه. ص نفسها

انحرافات في الأداء الوظيفي. ويعد التلف أو القصور في الجهاز العصبي أحد أسباب إعاقات التعلم التي تُصنف الدسلكسيا ضمنها.¹⁰⁶

4-1 الجانبية وصورة الجسم: أشارت الدراسات إلى وجود علاقة محتملة بين استخدام اليد أو العين المهيمنة، والجانبية المختلطة، وصعوبات القراءة. فالتلاميذ الذين يستخدمون اليد اليسرى، أو يغيرون استخدامها، قد يعانون من أخطاء انعكاسية في الاتجاهات (كعكس الحروف {d\ و {b\ باللغات اللاتينية) وخلل في تهجئة الكلمات وكتابتها.

5-1 العوامل الوراثية والجينية: تعتبر الوراثة سبباً محتملاً لعسر القراءة، حيث أظهرت الدراسات أن التوائم المتطابقة غالباً ما تشترك في خصائص صعوبات التعلم، مما يؤكد الجذور الوراثية والجينية لهذه الصعوبات.¹⁰⁷

2- العوامل البيئية والاجتماعية

تلعب الظروف البيئية والاجتماعية والثقافية دوراً مباشراً أو غير مباشر في تهيئة التلميذ لتعلم القراءة:

- **الوضع الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة:** التلميذ الذي يعيش في بيئة أسرية غير مستقرة، أو يعاني من إهمال، أو فقر، قد يتأثر توافقه مع المدرسة ويظهر لديه صعوبات في القراءة.
- **نقص الدعم القرائي المبكر:** تؤثر الفروق الثقافية في دعم الآباء للقراءة. فالببيئات التي تفتقر إلى التعرض المبكر للغة والكتابة في سنوات ما قبل المدرسة (مثل عدم وجود كتب في المنزل أو عدم القراءة للطفل) تقلل من الوعي الفونولوجي والمفردات اللغويين لنجاح القراءة.
- **نقص التحفيز للقراءة الحرة:** يؤثر عدم تشجيع الآباء للأنشطة القرائية الحرة سلباً على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة وتحسين مهارات الفهم.¹⁰⁸

106 المرجع نفسه. ص 34

107 المرجع نفسه. ص 35

108 المرجع نفسه. ص نفسها

3-العوامل النفسية والعاطفية

تلعب الحالة النفسية للتلميذ دوراً مهماً في تعلم القراءة، حيث يمكن أن تكون صعوبات القراءة نتيجة لاضطرابات نفسية، أو سبباً لها:

الصراع النفسي والاضطرابات العاطفية: قد يؤدي القلق المفرط، أو الصراع النفسي، أو الاضطرابات العاطفية (مثل الاكتئاب أو اضطراب ما بعد الصدمة) إلى ظهور صعوبات قرائية كعرض ثانوي.

السلوكيات السلبية: قد تظهر سلوكيات سلبية مصاحبة للصعوبات القرائية مثل العدوانية، الانطواء، الهروب من المدرسة، أو نقص الثقة بالنفس، والتي تزيد من عزلة التلميذ وتؤثر على تركيزه.

نقص الدافعية: قد تنتج قلة دافعية التلميذ لتعلم القراءة والكتابة عن ضعف التشجيع والتحفيز من المعلمين أو الوالدين، أو بسبب ميل التلميذ للهوايات البدنية واللهو، مما يقلل اهتمامه بالقراءة.¹⁰⁹

4-العوامل التربوية والمنهجية

تتعلق هذه العوامل ببيئة التعلم المدرسية وكفاءة النظام التعليمي في تقديم محتوى القراءة:

طرق التدريس غير المناسبة: قد تؤدي البداية السيئة لتعلم القراءة في المدرسة إلى ظهور صعوبات لاحقة. فالاعتماد على طرق تدريس لا تراعي الفروق الفردية، أو لا تركز على المهارات الأساسية لفك الترميز (Décodent) أو الفهم (Comprehension)، يمكن أن يفاقم المشكلة.

القصور في دور المعلم: يلعب المعلم دوراً محورياً. فالمعلم غير الكفاء أو غير المدرب جيداً على التعامل مع صعوبات التعلم قد يفشل في توفير المناخ النفسي المناسب، أو في الموازنة بين المهارات القرائية المختلفة، مما يسهم في صعوبة تعلم القراءة.¹¹⁰

¹⁰⁹المرجع نفسه. ص 36

¹¹⁰المرجع نفسه. ص 37

5- عوامل متعلقة بالصف المدرسي: الاكتظاظ في الصفوف، والتغير المتكرر للمعلم، وقلة توفر

الوسائل التعليمية الداعمة، كلها عوامل قد تسهم في صعوبات القراءة.¹¹¹

تتعدد أسباب صعوبات القراءة والفهم بين عوامل فردية (جسمية ومعرفية)، بيئية، نفسية، وتربوية، وكل منها يسهم بدرجة متفاوتة في ظهور العسر القرائي لدى التلاميذ. ويؤكد هذا التنوع على أهمية تبني إستراتيجية شاملة للتشخيص والتدخل، تأخذ بعين الاعتبار الجوانب الجسمية والعصبية والنفسية، وتوفر بيئة تعليمية محفزة، مع متابعة دور المعلم والأسرة لتعزيز مهارات القراءة والفهم لدى الطفل.

¹¹¹المرجع نفسه. ص 38

خلاصة للفصل

لقد مثّل هذا الفصل رحلة معمقة في الإطار النظري لعملية الفهم القرائي، وتفاعله المعقد مع منظومة الكفايات اللغوية الأساسية في المرحلة الابتدائية. وقد أرسى المباحث الثلاثة التي تناولناها قاعدة معرفية لا غنى عنها لفهم طبيعة هذه العملية، وتحدياتها، وآليات تعزيزها.

كما توصل إلى أن الفهم القرائي هو نتاج لتكامل أربعة مكونات رئيسة (اللغوي، المعرفي، التفاعلي، والاستراتيجي)، وأن قياسه يتم عبر تدرج واضح في مستويات الاستيعاب يبدأ من الفهم الحرفي وينتهي بمهارات النقد والإبداع. كما أكدنا أن الكفايات اللغوية، وخاصة اللغة الشفهية والوعي الصوتي، هي الأساس الوراثي الذي يحدد مصير المتعلم القرائي، وأن قصورها ينعكس مباشرة في ظهور صعوبات الفهم النوعية التي تتطلب تدخلاً متخصصاً.

إن هذا التحديد الدقيق للمفاهيم والمكونات والعلاقات النظرية يضعنا أمام السؤال الجوهرى التالي: كيف يمكن ترجمة هذه المعرفة النظرية إلى إجراءات عملية قابلة للتطبيق والقياس في البيئة الصفية؟

لقد بيّن الفصل ضرورة توظيف استراتيجيات تدريس فعّالة لتعزيز الفهم القرائي، ولكن تظل معرفتنا النظرية ناقصة ما لم نتحقق عملياً من فاعلية هذه الاستراتيجيات في الواقع التعليمي. نحن بحاجة للانتقال من وصف الظاهرة (الفهم القرائي وعلاقاته) إلى قياس أثر التدخلات (الاستراتيجيات) على تنمية هذه الظاهرة تحديداً لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يمثلون الفئة المستهدفة بالدراسة.

وعليه، يمهد هذا الإطار النظري الطريق لـ الفصل الثاني، الذي سيُكرّس لـ الإطار المنهجي والإجراءات التطبيقية للدراسة، سننتقل فيه من مرحلة التنظير إلى مرحلة التصميم والتحقيق الميداني، عبر تحديد المنهجية المناسبة، وخصائص عينة الدراسة، والأدوات الإجرائية التي سيتم استخدامها (كالاختبارات والمقاييس)، وذلك بهدف اختبار الفروض التي تنبثق من هذا الإطار النظري والتحقق من فاعلية استراتيجيات مقترحة في تطوير الفهم القرائي لدى متعلمي المرحلة الابتدائية.

الفصل الثاني

بعد أن تم في الفصل السابق ضبط الإطار المنهجي للدراسة وتحديد أدواتها وإجراءاتها الميدانية بدقة، ننتقل في هذا الفصل إلى المرحلة الأكثر حيوية في البحث، وهي مرحلة التطبيق والتحليل، حيث تتحول المعطيات النظرية إلى واقع ملموس داخل القسم الدراسي.

فهذا الفصل لا يكتفي بوصف ما تم إنجازه، بل يفتح المجال أمام قراءة النتائج قراءة تحليلية عميقة، تكشف كيف يتعامل المتعلم مع النص القرائي فعلياً، وكيف تتجلى مستويات الفهم القرائي في استجابات التلاميذ داخل وضعية تعليمية حقيقية. ومن خلال هذا الانتقال من الإطار النظري إلى الممارسة الميدانية، تتضح ملامح الفهم القرائي في صورته الواقعية، بعيداً عن التصورات المجردة.

كما يُعد هذا الجزء بمثابة لحظة اختبار حقيقية للفرضيات والأهداف التي انطلق منها البحث، إذ سنقف فيه على أداء تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي أثناء تعاملهم مع نص «يوم ممطر»، عبر تفكيرك إجاباتهم وفق مستويات الفهم المختلفة، ومحاولة تفسير ما وراء الأرقام من دلالات تربوية وتعليمية.

وبذلك، فإن هذا الفصل يشكل قلب الدراسة الميداني، حيث تتقاطع فيه الملاحظة بالتحليل، والنتائج بالتفسير، في محاولة للإجابة عن السؤال الجوهرى: إلى أي مدى ينجح المتعلم في بناء فهم قرائي متدرج داخل القسم؟

المبحث الأول: المنهج العلمي وإجراءات الدراسة:

تُعدّ المنهجية العلمية وإجراءات البحث من المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها أي عمل أكاديمي رصين، لاسيما في الدراسات ذات الطابع التطبيقي التي تستلزم اعتماد أدوات دقيقة وأساليب منظمة في جمع البيانات وتحليلها، وانطلاقاً من طبيعة هذا البحث، يهدف هذا الجانب التطبيقي إلى دراسة تطبيق مستويات الفهم القرائي وتحليل نتائجه، مع الوقوف على مدى فاعليته في تنمية مهارات المتعلمين في فهم النصوص واستيعاب مضامينها، وصولاً إلى تقديم مقترحات من شأنها الإسهام في تطوير العملية التعليمية وتحسين الأداء القرائي لديهم.

المطلب الأول: عينة الدراسة

إنّ العينة من العناصر الأساسية في الدراسات الميدانية، إذ تمثل الفئة التي تُطبّق عليها أدوات البحث بهدف جمع المعطيات وتحليلها، بما يسمح بالإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها.

وفي ضوء طبيعة هذه الدراسة التي تهدف إلى تقصي مستويات الفهم القرائي لدى المتعلمين، تم اختيار عينة قصدية تمثلت في تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة بلعوج محمد، الكائنة ببلدية يلل، ولاية غليزان.

وقد تم اختيار هذه الفئة التعليمية باعتبارها مرحلة مفصلية في المسار الدراسي للمتعلم، حيث ينتقل فيها من مرحلة التعرف على الحروف والكلمات إلى مرحلة أكثر تقدماً تتمثل في فهم النصوص واستيعاب مضامينها، مما يجعلها بيئة مناسبة لدراسة الفهم القرائي بمستوياته المختلفة.

وقد بلغ عدد أفراد العينة 33 تلميذاً، وهم يمثلون مجتمع الدراسة الميداني الذي أُجري عليه التطبيق، حيث أتاح هذا العدد إمكانية ملاحظة الفروق الفردية بين التلاميذ، ورصد أنماط استجاباتهم المختلفة أثناء تعاملهم مع النص القرائي.

وقد تم إنجاز التطبيق الميداني في إطار حصة دراسية عادية، مما أتاح ملاحظة الأداء الفعلي للمتعلمين في ظروف تعليمية طبيعية، بعيدة عن أي تأثيرات خارجية.

وقد تم خلال هذه الحصة تقديم النص القرائي للمتعلمين، ومتابعة تفاعلهم معه أثناء القراءة، ثم تسجيل إجاباتهم عن الأسئلة الموجهة إليهم، تمهيداً لتحليلها والكشف عن مستوى الفهم القرائي لديهم، وتحديد الصعوبات التي قد تواجههم أثناء عملية الفهم.

المطلب الثاني: حصر مجال الدراسة

يهدف حصر مجال الدراسة إلى تحديد الإطار العام الذي تجرى فيه المعالجة الميدانية، من حيث الموضوع، والمجتمع، والأداة، بما يسمح بضبط حدود البحث وتوجيهه نحو أهدافه بدقة، وفي هذا السياق، تم تحديد مجال هذه الدراسة في إطار تحليل تطبيق مستويات الفهم القرائي داخل حصة القراءة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

ويتمثل المجال الموضوعي للدراسة في التركيز على مستويات الفهم القرائي باعتبارها محور التحليل الأساسي، من خلال رصد كيفية توظيفها داخل الوضعية التعليمية، والكشف عن مدى حضورها في أداء المتعلمين أثناء تعاملهم مع النصوص القرائية، دون التوسع في مجالات لغوية أخرى خارجة عن نطاق البحث.

أما المجال المكاني، فقد تم إجراء الدراسة داخل ابتدائية بلعوج محمد، التابعة لبلدية يلل بولاية غليزان، حيث أنجز التطبيق في بيئة صفية عادية تعكس الواقع التعليمي الحقيقي داخل القسم.

وفيما يتعلق بالمجال الزمني، فقد تم إجراء التطبيق خلال حصة دراسية بتاريخ 27 أفريل 2026، وهو ما يندرج ضمن إطار زمني محدد يضمن ضبط ظروف إنجاز الدراسة.

ثم المجال الأدائي، و الذي تم فيه اعتماد نص قرائي واحد بعنوان «يوم ممطر» بوصفه مادة تطبيقية أساسية، تم بناء اختبار ميداني حوله لقياس مستويات الفهم القرائي لدى التلاميذ، وعليه اختير هذا النص وفق معايير علمية تتمثل في وضوح اللغة، وسهولة المفردات، وتدرج الأحداث، مما يجعله مناسباً لتفعيل مختلف مستويات الفهم.

وقد سمح هذا التحديد الدقيق لمجال الدراسة بالتحكم في عناصر البحث الأساسية، من خلال حصره في النص، والمتعلمين، ومستويات الفهم القرائي، بما يضمن تركيز التحليل على الهدف الأساسي للدراسة، وتجنب التششت المنهجي.

حيث جرى هذا الاختبار وفق مستويات الفهم القرائي المعتمدة في الدراسة، إذ شمل المستوى الحرفي الذي يركز على استخراج المعلومات الصريحة من النص، من خلال أسئلة مباشرة مثل تحديد زمن الأحداث، والأشخاص المشاركين، وما وقع في النص بشكل واضح، كما تضمن المستوى الاستنتاجي الذي يقيس قدرة التلميذ على الربط بين المعطيات واستنتاج المعاني الضمنية، من خلال أسئلة تتعلق بأسباب تصرفات الشخصيات ودلالات الأحداث.

أما المستوى النقدي فقد خُصص لقياس قدرة المتعلم على إبداء الرأي وإصدار الحكم حول سلوك الشخصيات أو مضمون النص، في حين اهتم المستوى التذوقي برصد مدى إدراك التلميذ للجوانب الجمالية في النص من خلال اختيار العبارات المؤثرة أو وصف الأسلوب اللغوي.

وأخيراً، شمل المستوى الإبداعي أسئلة مفتوحة تتيح للتلميذ توظيف خياله وإنتاج أفكار جديدة مرتبطة بالنص، مثل اقتراح نهايات مختلفة أو تخيل مواقف بديلة.

كما أتاح هذا الإطار الميداني إمكانية ملاحظة كيفية تفاعل التلاميذ مع النص القرائي داخل القسم، ورصد استجاباتهم للأسئلة وفق المستويات المحددة، وتحليل الصعوبات التي قد تواجههم أثناء عملية الفهم، وقد اعتمد في ذلك على الملاحظة المباشرة والتدوين المنظم، ثم تحليل المعطيات وفق منهج وصفي تحليلي.

وبناءً على ذلك، فإن حصر مجال الدراسة بهذا الشكل يضمن وضوح الرؤية المنهجية، ويجعل النتائج المتوصل إليها أكثر دقة وموضوعية، لأنها ناتجة عن وضعية تطبيقية مضبوطة من حيث الإطار والمحتوى والأداة.

المطلب الثالث: منهج وموضوع الدراسة :

يندرج موضوع هذه الدراسة ضمن البحوث التربوية التطبيقية التي تُعنى بتقصي واقع الفهم القرائي لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية، من خلال تحليل كيفية توظيف مستويات الفهم القرائي أثناء حصة القراءة. وقد ارتكز العمل التطبيقي على اختبار ميداني أنجز انطلاقاً من نص قرائي بعنوان «يوم ممطر»، حيث تم توظيفه كوسيط تعليمي لقياس أداء التلاميذ في مختلف مستويات الفهم، بدءاً من الفهم المباشر وصولاً إلى الفهم الإبداعي.

ويقوم هذا التوجه على اعتبار أن نشاط القراءة لا يقتصر على الأداء الصوتي للنص، بل يتجاوزه إلى بناء المعنى واستيعاب المضامين، والتفاعل معها على مستويات متعددة، وهو ما تسعى المناهج التعليمية الحديثة إلى ترسيخه في الممارسات الصفية.

1- منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، بوصفه من أنسب المناهج لدراسة الظواهر التربوية داخل سياقاتها الطبيعية، حيث يتيح هذا المنهج وصف الواقع التعليمي كما هو، ثم تحليله للكشف عن مكوناته والعلاقات القائمة بين عناصره، دون التدخل في توجيهه أو تغييره.

ولا يقتصر هذا المنهج على تقديم وصف سطحي للظاهرة المدروسة، بل يتعداه إلى تفسيرها وتحليل أبعادها المختلفة، من خلال ربط المعطيات الميدانية بالإطار النظري، وهو ما يسمح بفهم أعمق لكيفية تحقق الفهم القرائي لدى المتعلمين، والعوامل المؤثرة فيه داخل البيئة الصفية.

وفي ضوء أهداف الدراسة، تم توظيف هذا المنهج لتحليل أداء التلاميذ أثناء خضوعهم لاختبار الفهم القرائي المبني على نص «يوم ممطر»، حيث تم تتبع إجاباتهم وفق مستويات الفهم المختلفة، ورصد مدى تمكنهم من كل مستوى على حدة.

وقد اعتمدت الدراسة على جملة من الأدوات المنهجية التي مكّنت من جمع معطيات دقيقة، تمثلت أساساً في:

الملاحظة المباشرة داخل القسم، وذلك لرصد تفاعل التلاميذ مع النص والأسئلة المطروحة، وتسجيل سلوكهم التعليمي أثناء الحصة.

تحليل الإجابات، من خلال تفريغ استجابات التلاميذ وتصنيفها وفق مستويات الفهم القرائي، بهدف تحديد درجة الإتقان والصعوبات المسجلة.

كما تم الاستعانة بالمعالجة الكيفية للمعطيات، المدعومة ببعض المؤشرات الكمية البسيطة (كعدد الإجابات الصحيحة أو المتقاربة)، وذلك من أجل تحقيق نوع من التوازن بين التحليل التفسيري الدقيق والمعطيات الواقعية المتوفرة.

ورغم أن الدراسة أجريت في سياق ميداني محدود، إلا أن هذا الاختيار كان مقصوداً، من أجل التركيز على تحليل عميق لوضعية تعليمية محددة، بدل التوسع على حساب الدقة، وهو ما ينسجم مع طبيعة المنهج الوصفي التحليلي.

2- موضوع الدراسة:

تتمحور هذه الدراسة حول مستويات الفهم القرائي بوصفها أحد المرتكزات الأساسية في تعلم اللغة العربية، حيث لم يعد الفهم مقتصرًا على استرجاع المعلومات الظاهرة في النص، بل أصبح يشمل جملة من العمليات الذهنية المعقدة، مثل الاستنتاج، والتحليل، والنقد، والتدقيق، والإبداع.

وانطلاقًا من هذا التصور، يسعى البحث إلى دراسة مدى تمكن تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من توظيف هذه المستويات أثناء تعاملهم مع نص قرائي، من خلال اختبار ميداني صُمم خصيصًا لهذا الغرض، حيث تم توزيع الأسئلة وفق مستويات الفهم المعتمدة، وهي: الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتدقيقي، والإبداعي.

ويركز موضوع الدراسة على تحليل استجابات التلاميذ لهذه الأسئلة، بهدف الكشف عن درجة استيعابهم للنص، وقدرتهم على الانتقال من الفهم السطحي إلى الفهم العميق، إضافة إلى تحديد مواطن القوة التي يمتلكونها، والصعوبات التي تعترضهم أثناء عملية الفهم.

كما تهدف الدراسة إلى إبراز واقع تطبيق مستويات الفهم القرائي داخل القسم، من خلال ربط الأداء الفعلي للتلاميذ بالممارسات التعليمية المعتمدة، بما يسمح بفهم مدى فعالية الأنشطة القرائية في تنمية هذه المهارات.

ولا يقتصر الاهتمام في هذا البحث على تشخيص الوضع القائم فحسب، بل يتجاوزه إلى محاولة تفسيره، واقتراح سبل تطويره، من خلال تقديم تصورات تربوية من شأنها تعزيز حضور مستويات الفهم القرائي داخل العملية التعليمية، وتحسين أداء المتعلمين في هذا المجال الحيوي.

وبناءً على ذلك، فإن موضوع الدراسة يتخذ بعداً تطبيقياً تحليلياً، يسعى إلى الربط بين النظرية والممارسة، من خلال استثمار نص قرائي بسيط في الكشف عن آليات الفهم لدى المتعلم، بما يساهم في تطوير تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية.

3- أدوات الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على أدوات بسيطة ومباشرة، تتلاءم مع طبيعتها التطبيقية، وتهدف إلى رصد مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ في وضعية صفية عادية، دون اللجوء إلى وسائل معقدة قد تؤثر في سير الحصة التعليمية.

وقد تمثلت الأداة الأساسية في ورقة تطبيقية تضمنت نصاً قرائياً بعنوان «يوم ممطر»، مرفقاً بمجموعة من الأسئلة المنظمة وفق مستويات الفهم القرائي، حيث قُدمت هذه الورقة للتلاميذ داخل القسم، وطلب منهم قراءة النص ثم الإجابة عن الأسئلة بشكل فردي.

وقد شملت هذه الأسئلة مختلف مستويات الفهم، بدءاً من الأسئلة التي تقيس الفهم المباشر، وصولاً إلى الأسئلة التي تتطلب الاستنتاج وإبداء الرأي والتفاعل مع النص، مما أتاح إمكانية تقييم أداء التلاميذ بصورة شاملة.

أما المعطيات المعتمدة في الدراسة، فقد تمثلت في الإجابات الكتابية للتلاميذ، حيث تم جمع أوراقهم بعد الانتهاء من الإنجاز، ثم تحليلها من خلال تصنيف الإجابات إلى صحيحة وغير مكتملة وخاطئة، وذلك بهدف الوقوف على مدى تحقق كل مستوى من مستويات الفهم لديهم.

وقد تم هذا التحليل بطريقة وصفية، من خلال قراءة إجابات التلاميذ ومقارنتها بالمطلوب في كل سؤال، مما سمح باستخلاص مؤشرات دقيقة حول مستوى استيعابهم للنص، والكشف عن الصعوبات التي واجهتهم أثناء الفهم.

ومن خلال هذه الأداة البسيطة، أمكن الحصول على معطيات واقعية تعكس الأداء الفعلي للتلاميذ في الفهم القرائي، داخل سياق تعليمي طبيعي، وهو ما يعزز مصداقية النتائج المتوصل إليها.

المبحث الثاني: تطبيق مستويات الفهم القرائي وتحليل البيانات

بعد ضبط الإطار المنهجي وتحديد أدوات الدراسة في المبحث الأول، سنقوم في هذا المبحث بعرض الجانب التطبيقي للبحث، من خلال الوقوف على أداء التلاميذ أثناء تعاملهم مع النص القرائي.

ونحن سنعمل على تحليل استجابات تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في اختبار «يوم ممطر»، من خلال دراسة إجاباتهم وفق مستويات الفهم القرائي المختلفة، بدءًا من الفهم الحرفي وصولًا إلى المستويات العليا مثل الاستنتاج والنقد والإبداع. ويهدف هذا التحليل إلى إبراز مدى تمكن التلاميذ من هذه المستويات، إضافة إلى الكشف عن الصعوبات التي واجهتهم أثناء الفهم.

كما سنعمل على تفسير النتائج المتوصل إليها، وليس فقط عرضها، وذلك من أجل ربطها بواقع التعلم داخل القسم، واستخلاص بعض الدلالات التربوية التي قد تساعد في تحسين تعليم القراءة في هذه المرحلة.

وعليه، سيتم عرض نتائج كل مستوى من مستويات الفهم القرائي في جداول إحصائية مبسطة، يعقبها تحليل وشرح لهذه النتائج.

المطلب الأول: تحليل نتائج المستوى الحرفي على نص يوم ممطر

يقيس هذا المستوى قدرة التلميذ على استرجاع المعلومات المصرح بها مباشرة في النص، وهذا ما تم توضيحه سابقًا، فإن المستوى الحرفي يركز كثيرًا على فهم المعنى الظاهر والصريح للنص، من خلال التعرف على المعلومات المباشرة مثل الشخصيات، والأحداث، والزمان والمكان، دون الحاجة إلى تحليل أو استنتاج.

ويُعد هذا المستوى قاعدة أساسية تُبنى عليها باقي مستويات الفهم القرائي.

أولاً: الأسئلة والإجابات:

حاولنا من خلال النص القرائي «يوم ممطر» أن تكون الأسئلة بسيطة ومباشرة، حتى تتلاءم مع مستوى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، وتسمح بقياس مدى استيعابهم للمعلومات الصريحة والواضحة داخل

النص، دون إدخال عناصر تعقيد قد تُشتت الفهم أو تُبعده عن هدفه الأساسي، والمتمثل في تقييم المستوى الحرفي للفهم القرائي.

وقد جاءت الأسئلة على النحو التالي، مرفقة بالإجابات النموذجية المتوقعة:

1. متى استيقظ سامي؟

وكانت إجابات المتعلمين: استيقظ سامي في صباح يوم ممطر.

2. ماذا سمع سامي عندما استيقظ؟

سمع سامي صوت قطرات المطر.

3. ماذا رأى سامي من النافذة؟

رأى سامي من النافذة السماء ملبدة بالغيوم والشارع مبللاً بالماء.

4. مع من خرج سامي إلى المتجر؟

خرج سامي إلى المتجر مع جدته.

5. ماذا أحضر سامي قبل خروجه؟

أحضر سامي قبل خروجه مظلته.

6، ماذا شرب سامي وجدته عند عودتهما إلى البيت؟

شرب سامي و جدته كوباً من الحليب الدافئ.

وقد تم اختيار هذه الأسئلة بعناية بحيث تغطي أهم العناصر الأساسية في النص (الزمن، الحدث، المكان، والشخصيات)، مما يسمح بقياس مدى قدرة التلاميذ على استرجاع المعلومات المباشرة دون الحاجة إلى استنتاج أو تحليل.

كما أظهرت طبيعة الإجابات مدى تدرج التلاميذ في الفهم الحرفي، حيث تمكّن أغلبهم من التعرف على الأحداث الواضحة داخل النص، وهو ما يعكس ارتباط هذا المستوى بقدرة التلميذ على الانتباه الدقيق للتفاصيل الظاهرة أثناء القراءة.

وهذا ما سيوضحه الجدول التالي.

ثانيا : إحصائيات المستوى الحرفي :

فيما يلي جدول لقياس إحصائيات المستوى الحرفي:

السؤال	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية %	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية %	مجموع التلاميذ
س1	07 إجابات	21,21%	26 إجابة	78,79%	33 تلميذ
س2	28 إجابة	84,85%	05 إجابات	15,15%	33 تلميذ
س3	22 إجابة	66,67%	11 إجابة	33,33%	33 تلميذ
س4	28 إجابة	84,85%	05 إجابات	15,15%	33 تلميذ
س5	29 إجابة	87,88%	04 إجابات	12,12%	33 تلميذ
س6	30 إجابة	90,91%	03 إجابات	09,09%	33 تلميذ

ثالثا: تحليل النتائج والتعليق عليها :

قبل الشروع في تحليل النتائج، تم الاعتماد على طريقة حساب النسب المئوية كما يلي:

$$33 \text{ — } 100\%$$

$$7 \text{ — } ?$$

ومنها:

$$21.21\% = (7 \times 100) \div 33$$

وبنفس الطريقة تم حساب جميع النسب المئوية الخاصة بالإجابات الصحيحة والخاطئة، وذلك بمقارنة عدد الإجابات بعدد التلاميذ الكلي (33 تلميذاً).

ليتضح من خلال النتائج المسجلة في الجدول أعلاه أن نسب الإجابات الصحيحة في المستوى الحرفي جاءت متفاوتة بين الأسئلة، حيث سجلت بعض الأسئلة نسباً مرتفعة تجاوزت 80%، في حين سجل سؤال واحد نسبة ضعيفة قدرت بـ 21.21%.

وقد سجل السؤال السادس أعلى نسبة نجاح بلغت 90.91%، يليه السؤال الخامس بنسبة 87.88%، ثم السؤالان الثاني والرابع بنسبة 84.85%، وهو ما يدل على تمكن أغلب التلاميذ من استرجاع المعلومات المباشرة المتعلقة بالأحداث والشخصيات، وهي عناصر واضحة وسهلة الاستخراج من النص.

أما بالنسبة للإجابات الخاطئة، فقد ظهرت بنسب متفاوتة، حيث سجل السؤال الأول أعلى نسبة خطأ بلغت 78.79%، ويعود ذلك إلى صعوبة تحديد العنصر الزمني في بداية النص، أو عدم انتباه التلاميذ الكافي للتفاصيل الافتتاحية، مما أثر على دقة الإجابة.

كما سجل السؤال الثالث نسبة خطأ بلغت 33.33%، وهو ما يعكس صعوبة نسبية في استرجاع التفاصيل الوصفية المرتبطة بما رآه سامي من النافذة، حيث تتطلب هذه الإجابة تركيزاً أدق على العناصر البصرية داخل النص.

في المقابل، انخفضت نسب الخطأ في باقي الأسئلة، خاصة السؤالين الخامس والسادس، حيث لم تتجاوز 12.12% و 9.09%، مما يدل على وضوح المعلومات وسهولة استرجاعها من طرف أغلب التلاميذ.

وبشكل عام، تؤكد هذه النتائج أن المستوى الحرفي يعد في متناول التلاميذ، باعتباره يعتمد على الاسترجاع المباشر للمعلومات الصريحة، إلا أن بعض الصعوبات تظهر عند التعامل مع التفاصيل الدقيقة مثل الزمن أو الوصف، وهو ما يستدعي تعزيز مهارات الانتباه والتركيز أثناء القراءة.

المطلب الثاني: تحليل نتائج المستوى الاستنتاجي:

بعد المستوى الحرفي، يأتي في المقام الثاني المستوى الاستنتاجي، وهو مرحلة أعمق قليلاً من المرحلة الأولى، ينتقل فيها التلميذ من مجرد الاكتفاء باسترجاع المعلومات الظاهرة والصريحة في النص، إلى محاولة فهم المعاني الضمنية واكتشاف ما لم يُصرَّح به بشكل مباشر، ويعتمد هذا المستوى على الربط بين الأفكار واستنتاج الدلالات من خلال ما يقدمه النص من مؤشرات، مما يعكس بداية توظيف التفكير والتحليل في عملية الفهم القرائي.

أولاً: الأسئلة والإجابات:

لقد قمنا بإعداد أسئلة هذا المستوى انطلاقاً من كونها لا تعتمد على النقل المباشر للمعلومات من النص، بل تتطلب من التلميذ فهم المعاني الضمنية والربط بين الأحداث واستنتاج الدلالات.

1. لماذا شعر سامي بالسعادة عندما رأى المطر؟

شعر سامي بالسعادة عندما رأى المطر لأن المطر يجعل الجو جميلاً ومنعشاً.

2. لماذا حمل سامي مظلته؟

حمل سامي مظلته لأن المطر يتساقط

3. لماذا كان سامي وجدته يمشيان ببطء؟

كان سامي و جدته يمشيان ببطء خوفاً من السقوط بسبب المطر.

4. لماذا شعر بالدفء و الراحة في نهاية اليوم؟

شعر بالدفء و الراحة لأنهما شربا كوبا من الحليب الدافئ.

ثانياً: إحصائيات المستوى الاستنتاجي :

السؤال	الاجابات الصحيحة	النسبة المئوية %	الاجابات الخاطئة	النسبة المئوية %	مجموع التلاميذ
س1	26 إجابة	78,79%	07 إجابات	21,21%	33 تلميذ
س2	33 إجابة	100%	00 إجابة	0,00%	33 تلميذ
س3	02 اجابتان	06,06%	31 إجابة	93,94%	33 تلميذ
س4	25 إجابة	75,76%	08 إجابة	24,24%	33 تلميذ

ثالثاً : تحليل النتائج والتعليق عليها

يتضح من خلال النتائج المسجلة في الجدول أن مستوى الأداء في الفهم الاستنتاجي جاء متفاوتاً بشكل كبير بين الأسئلة، مما يعكس اختلاف درجة الصعوبة من سؤال إلى آخر، وكذلك تباين قدرة التلاميذ على الانتقال من الفهم الظاهر إلى الفهم الضمني للنص.

ففي السؤال الأول، سجلت نسبة الإجابات الصحيحة 78.79% مقابل 21.21% من الإجابات الخاطئة، وهو ما يدل على أن أغلب التلاميذ تمكنوا من استنتاج سبب شعور سامي بالسعادة عند رؤية المطر، ويرجع ذلك إلى بساطة الفكرة وقربها من الواقع اليومي للتلميذ.

أما السؤال الثاني، فقد سجل نسبة نجاح كاملة بلغت 100%، حيث تمكن جميع التلاميذ من الإجابة بشكل صحيح، وهو ما يعكس وضوح العلاقة بين حمل المظلة وتوقع نزول المطر، مما جعل الاستنتاج مباشراً وسهلاً دون الحاجة إلى جهد تفكيري كبير.

في المقابل، يظهر السؤال الثالث كأضعف نقطة في هذا المستوى، حيث لم تتجاوز نسبة الإجابات الصحيحة 6.06% مقابل 93.94% من الإجابات الخاطئة، وهي نسبة مرتفعة جداً، تعكس صعوبة واضحة لدى التلاميذ في استنتاج سبب بطء مشي سامي وجدته، ويمكن تفسير ذلك بكون هذا النوع من الأسئلة يتطلب ربطاً دقيقاً بين الحدث والنتيجة، إضافة إلى استخدام التفكير الاستدلالي، وهو ما قد لا يكون متطوراً بشكل كافٍ لدى أغلب التلاميذ في هذه المرحلة.

أما السؤال الرابع، فقد حقق نسبة نجاح جيدة بلغت 75.76%، مقابل 24.24% من الإجابات الخاطئة، مما يدل على أن جزءًا كبيرًا من التلاميذ استطاعوا استنتاج سبب الشعور بالراحة في نهاية اليوم، بينما واجه البعض صعوبة في ربط نهاية الحدث بالنتيجة النفسية للشخصية.

وبشكل عام، تكشف هذه النتائج أن المستوى الاستنتاجي يختلف عن المستوى الحرفي من حيث درجة الصعوبة، إذ يتطلب من المتعلم تجاوز حدود النص الظاهرة نحو فهم العلاقات الضمنية بين الأحداث، كما يظهر أن التلاميذ ينجحون أكثر في الاستنتاجات البسيطة والمباشرة، في حين تتراجع نسب النجاح كلما احتاج السؤال إلى ربط أعمق بين الأفكار أو تفسير غير صريح داخل النص.

وعليه، يمكن القول إن هذا المستوى ما يزال في طور التكوين لدى التلاميذ، ويحتاج إلى مزيد من التدريب على مهارات الربط والاستنتاج لفهم أعمق للنصوص القرائية

المطلب الثالث: تحليل نتائج المستوى النقدي

بعد المستويين الحرفي والاستنتاجي، يأتي المستوى النقدي بوصفه مرحلة أكثر تقدماً في الفهم القرائي، حيث ينتقل فيه التلميذ من فهم النص واستخراج معانيه الظاهرة والضمنية إلى مرحلة إبداء الرأي والحكم على بعض الأفكار والمواقف الواردة فيه.

وفي هذا الإطار، يهدف هذا المستوى إلى قياس مدى قدرة التلاميذ على التفاعل مع الأسئلة التي تتطلب رأياً ذاتياً، بعيداً عن الإجابات الجاهزة الموجودة في النص، مما يسمح بالكشف عن درجة نضج التفكير لديهم، ومدى قدرتهم على التعبير عن مواقفهم بطريقة منظمة وبسيطة.

أولاً: الأسئلة والإجابات :

جاء تصميمنا لهذه الأسئلة بطريقة بسيطة تتناسب مع مستوى السنة الثالثة ابتدائي، لكنها في الوقت نفسه تفتح المجال أمام التلميذ لإبداء رأيه والتعليل له، مما يسمح برصد مدى توظيفه للتفكير النقدي أثناء التعامل مع النص القرائي. و كانت الأسئلة كالآتي:

❖ هل تصرف سامي بخروجه في يوم ممطر كان صحيحاً؟ لماذا؟

وهنا كان تفاوت في الإجابات كل حسب وجهة نظره

• نعم تصرف سامي صحيحاً لأنه خرج لشراء بعض الحاجيات

• لا تصرف سامي كان خاطئاً لأن الجو ممطر.

❖ ما رأيك في قضاء الوقت مع الجدة؟

قضاء الوقت مع الجدة جميل وممتع.

❖ **هل تحب الأيام المطيرة؟ علل؟

وهنا أيضاً كان تفاوت في الإجابات بين:

نعم الجو منعش و رائع.

لا، لا أحب الأيام الممطرة.

❖ هل كان من الأفضل بقاءه في المنزل؟

تحصلت هنا على إجابتين تراوحت بين مؤيد و معارض

لا، لأن المطر كان يتساقط.

نعم وذلك لضرورة شراء الحاجيات.

ثانيا: إحصائيات المستوى النقدي :

السؤال	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية %	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية %	مجموع التلاميذ
س1	33 إجابة	100%	00 إجابة	0,00%	33 تلميذ
س2	20 إجابة	60,61%	13 إجابة	39,39%	33 تلميذ
س3	33 إجابة	100%	00 إجابة	0,00%	33 تلميذ
س4	33 إجابة	100%	00 إجابة	0,00%	33 تلميذ

ثالثا: تحليل النتائج و التعليق عليها :

يتضح من خلال النتائج المسجلة في الجدول أن أداء التلاميذ في المستوى النقدي جاء مرتفعاً بشكل لافت مقارنة بباقي المستويات، حيث سجلت أغلب الأسئلة نسب نجاح بلغت 100%، وهو ما يدل على قدرة واضحة لدى التلاميذ على إبداء آرائهم والتعبير عن مواقفهم الشخصية.

ففي السؤال الأول، بلغت نسبة الإجابات 100%، حيث استطاع جميع التلاميذ التعبير عن رأيهم حول تصرف الشخصية، رغم اختلاف وجهات نظرهم بين القبول والرفض، وهو ما يعكس فهمهم للسؤال وقدرتهم على التفاعل معه وفق تصورهم الخاص.

كما سجل السؤال الثالث والرابع النسبة نفسها (100%)، وهو ما يدل على أن التلاميذ لم يجدوا صعوبة في الإجابة عن الأسئلة التي تفتح المجال أمام الرأي الشخصي، خاصة عندما تكون مرتبطة بتجاربهم اليومية أو ميولاتهم الخاصة، مثل حب الأيام الممطرة أو تفضيل البقاء في المنزل.

في المقابل، سجل السؤال الثاني نسبة أقل قدرت بـ 60.61% من الإجابات المقبولة، مقابل 39.39% من الإجابات غير المكتملة أو غير الدقيقة، وهو ما يمكن تفسيره بكون هذا السؤال يتطلب نوعاً من التعبير المنظم عن الرأي، وليس مجرد إجابة مباشرة، مما جعل بعض التلاميذ يواجهون صعوبة في صياغة أفكارهم بشكل واضح.

أما فيما يخص ما تم اعتباره "إجابات خاطئة" في هذا المستوى، فيجدر التوضيح أنها لا تعني خطأً مطلقاً، بقدر ما تشير إلى إجابات غير مبررة أو غير واضحة أو لا تستجيب تماماً لمتطلبات السؤال، وهو أمر طبيعي في مثل هذا النوع من الأسئلة المفتوحة التي تعتمد على الرأي الشخصي.

وفي الوقت ذاته يكشف لنا هذا المستوى عن حاجة التلاميذ إلى مزيد من التدريب على كيفية تبرير آرائهم بشكل منطقي ومنظم، وعدم الاكتفاء بالإجابة السطحية، مما يساعدهم على الانتقال من التعبير البسيط إلى التفكير النقدي الحقيقي.

وبشكل عام، يمكن القول إن الارتفاع الكبير في نسب الإجابة يعكس جرأة التلاميذ على التعبير عن آرائهم، وثقتهم في المشاركة داخل القسم، إلا أن ذلك لا يعني بالضرورة تحكماً تاماً في مهارات التفكير النقدي.

المطلب الرابع: تحليل نتائج المستوى التذوقي

بعد قياس قدرة التلاميذ على الفهم والاستنتاج وإبداء الرأي، ننتقل في هذا المستوى إلى جانب مختلف من التعامل مع النص، حيث نحاول الوقوف على مدى انتباه التلاميذ لجمالية العبارات والألفاظ الواردة فيه، وقد ركزنا في هذا الجانب على معرفة ما يلفت انتباه التلميذ من تعبيرات، وكيف يتفاعل معها، سواء من خلال اختيار عبارة أعجبه أو تحديد كلمة تحمل دلالة جمالية.

أولاً: الأسئلة والإجابات :

1. ما العبارة التي أعجبتك؟

و هنا جاءت الإجابات حسب ذوق كل تلميذ:

السماء ملبدة بالغيوم

قطرات المطر تتساقط

شعرا بالدفء و الراحة

2. استخرج كلمة تدل على الجمال.

المطر، الطبيعة.

3. كيف وصف الكاتب الجو الممطر؟

وصف الكاتب الجو الممطر جميل ومنعش.

ثانياً: إحصائيات المستوى التذوقي:

السؤال	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية %	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية %	مجموع التلاميذ
س1	33 إجابة	100%	00 إجابة	0,00%	33 تلميذ
س2	19 إجابة	57,58%	14 إجابة	42,42%	33 تلميذ
س3	10 إجابات	30,30%	23 إجابة	69,70%	33 تلميذ

ثالثاً: تحليل النتائج و التعليق عليها :

تُظهر نتائج الجدول أن أداء التلاميذ في المستوى التذوقي تباين بحسب طبيعة كل سؤال، وهو أمر متوقع لأن هذا المستوى يرتبط بالإحساس بالجمال والقدرة على التعبير عنه، وليس بمجرد استرجاع معلومات.

ففي السؤال الأول، بلغت نسبة الإجابات 100%، وهو ما يدل على أن جميع التلاميذ استطاعوا اختيار عبارة أعجبته، ويُفسّر ذلك بكون السؤال مفتوحاً ويعتمد على الذوق الشخصي، مما يقلل من احتمال الوقوع في الخطأ.

أما السؤال الثاني، فقد سجلت الإجابات الصحيحة نسبة 57.58% مقابل 42.42% من الإجابات الخاطئة، وهذه النسبة المرتفعة من الخطأ تعكس صعوبة لدى بعض التلاميذ في تحديد كلمة تحمل دلالة جمالية، حيث خلط البعض بين الكلمات العادية والكلمات التي تعبر عن الجمال، أو قدّموا إجابات لا ترتبط بالسؤال بشكل مباشر.

وفي السؤال الثالث، سجلت الإجابات الخاطئة أعلى نسبة بلغت 69.70%، مقابل 30.30% فقط من الإجابات الصحيحة، وهو ما يدل على صعوبة واضحة في هذا النوع من الأسئلة. ويُفسّر ذلك بأن التلميذ لم يُطلب منه فقط ملاحظة الجمال، بل التعبير عنه بأسلوبه الخاص، وهو ما يتطلب قدرة لغوية وتعبيرية لم تتشكل بشكل كافٍ لدى أغلب التلاميذ، مما أدى إلى إجابات ناقصة أو غير دقيقة.

وبشكل عام، يمكن القول إن الإجابات الخاطئة في هذا المستوى لا تعود إلى عدم الفهم، بل إلى ضعف في التمييز بين الجمال اللغوي والتعبير عنه، وهو ما يؤكد أن هذا الجانب يحتاج إلى تدريب خاص يركز على تنمية الذوق اللغوي والقدرة على التعبير.

المطلب الخامس: تحليل نتائج المستوى الإبداعي

نصل في هذا المستوى إلى آخر مراحل الفهم القرائي، حيث لا يكفي التلميذ بفهم النص أو تحليله، بل يُطلب منه توظيف خياله والتعبير عن أفكار جديدة انطلاقاً مما قرأه. وفي هذا الإطار، ركزنا على أسئلة تتيح للمتعلمين إنتاج إجابات خاصة بهم، مثل اقتراح مواقف بديلة أو إكمال أحداث بطريقة مختلفة، وذلك من أجل الوقوف على مدى قدرتهم على الابتكار والتعبير الحر.

ويُعد هذا المستوى من أكثر المستويات تحدياً، لأنه يتطلب من التلميذ الجمع بين الفهم والتعبير، إضافة إلى القدرة على توسيع أفكار النص وعدم الاكتفاء بما ورد فيه.

أولاً: الأسئلة والإجابات :

1. اقترح عنواناً للنص؟

تراوحت إجابات التلاميذ بين سامي والمطر، يوم جميل.

2. ماذا كنت ستفعل مكان سامي؟

وكانت الإجابات حسب مخيلة كل تلميذ

3. تخيل نهاية أخرى للنص.

و كانت إجاباتهم متفاوتة حسب مخيلتهم:

سقوط سامي في بركة من الماء و صار مبللاً

عدم خروج سامي و جدته من المنزل

4. هات نشاطاً آخر يقوم بت سامي في يوم ممطر؟

يشاهد التلفاز .

يلعب في المنزل.

5. لو توقف المطر فجأة، ماذا يحدث؟

يخرج سامي للعب مع أصدقائه.

ثانياً: إحصائيات المستوى الإبداعي :

| السؤال | الإجابات الصحيحة | النسبة % | الإجابات الخاطئة | النسبة % | مجموع التلاميذ

السؤال	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية %	الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية %	مجموع التلاميذ
س1	08 إجابات	24,24%	25 إجابة	75,76%	33 تلميذ
س2	28 إجابة	84,85%	05 إجابات	15,15%	33 تلميذ
س3	24 إجابة	72,73%	09 إجابات	27,27%	33 تلميذ
س4	31 إجابة	93,94%	02 إجابات	06,06%	33 تلميذ
س5	15 إجابة	45,45%	18 إجابة	54,55%	33 تلميذ

ثالثاً: تحليل النتائج و التعليق عليها :

يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها أن أداء التلاميذ في المستوى الإبداعي جاء متفاوتاً، حيث ارتفعت النسبة في بعض الأسئلة وانخفضت في أخرى، تبعاً لطبيعة المطلوب من التلميذ.

ففي السؤال الأول المتعلق باقتراح عنوان للنص، بلغت نسبة الإجابات الصحيحة 24.24% فقط، مقابل 75.76% من الإجابات الخاطئة، وهي نسبة ضعيفة، وتُفسّر بكون التلاميذ لم يتمكنوا من الإحاطة بالفكرة العامة للنص، فاتجهت أغلب إجاباتهم إلى عناوين جزئية أو سطحية، وهو ما يدل على صعوبة في تلخيص النص وتكثيفه في عبارة قصيرة.

أما السؤال الثاني، فقد سجل نسبة مرتفعة قدرت بك 84.85% من الإجابات الصحيحة، مقابل 15.15% من الإجابات الخاطئة، وهو ما يبين أن التلاميذ يجدون سهولة في هذا النوع من الأسئلة المرتبطة بتجاربهم الشخصية، في حين تعود الأخطاء إلى إجابات بعيدة عن سياق النص أو غير مفهومة.

وفي السؤال الثالث، بلغت نسبة النجاح 72.73%، مقابل 27.27% من الإجابات الخاطئة، حيث تمكن عدد معتبر من التلاميذ من تخيل نهاية أخرى، بينما عجز البعض عن ذلك، إما بسبب ضعف في التخيل أو الاكتفاء بإعادة أحداث قريبة من النص دون تجديد.

كما سجل السؤال الرابع أعلى نسبة نجاح بلغت 93.94%، مقابل نسبة ضعيفة من الأخطاء (06.06%)، وهو ما يدل على أن التلاميذ يبدعون أكثر عندما يكون السؤال بسيطاً وقريباً من واقعهم، في حين تبقى الأخطاء محدودة وناجمة عن عدم فهم المطلوب.

في المقابل، سجل السؤال الخامس نسبة 45.45% من الإجابات الصحيحة، مقابل 54.55% من الإجابات الخاطئة، وهي نسبة تُظهر أن عددًا من التلاميذ لم يتمكنوا من بناء تصور مناسب لتغير الأحداث، حيث كانت إجاباتهم إما غير مرتبطة بالسؤال أو تقتصر إلى منطق التسلسل.

ومن خلال هذه النتائج، نلاحظ أن التلاميذ يميلون إلى التوسيع والتخيل البسيط أكثر من التكثيف والتنظيم، حيث ترتفع نسب النجاح في الأسئلة المفتوحة القريبة من واقعهم، بينما تكثر الأخطاء في الأسئلة التي تتطلب ضبط الفكرة أو إعادة بنائها بشكل دقيق.

خلاصة الفصل

في ختام هذا الفصل، يتضح أن تطبيق مستويات الفهم القرائي على التلاميذ مكن من الكشف عن طبيعة تفاعلهم مع النصوص القرائية، من خلال تتبع أدائهم عبر المستويات المختلفة: الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التدقيقي، والإبداعي، وقد أظهرت النتائج أن الفهم لا يسير في اتجاه واحد، بل يتدرج من السهل إلى الأكثر تعقيداً، حيث ينجح التلاميذ بدرجات متفاوتة حسب طبيعة المهارة المطلوبة.

كما بينت المعطيات أن المستويات الأولى، خاصة الحرفي منها، تُعد في متناول أغلب التلاميذ لارتباطها بالمعلومات المباشرة داخل النص، في حين تبدأ الصعوبات بالظهور تدريجياً كلما انتقلنا إلى المستويات الأعلى التي تتطلب تفكيراً أعمق، مثل الاستنتاج والتحليل والتدقيق والإبداع، ورغم ذلك، فقد أبان بعض التلاميذ عن قدرات جيدة في التعبير عن الرأي والتخيل، مما يعكس وجود استعدادات متفاوتة يمكن تطويرها بالتدريب والتوجيه.

وبناءً عليه، فإن هذه النتائج تؤكد أن تنمية الفهم القرائي بمستوياته المختلفة ليست عملية تلقائية، بل تحتاج إلى ممارسات تعليمية منظمة تراعي التدرج في بناء المهارات، وتمنح التلميذ فرصاً متنوعة للتفكير والتعبير والتفاعل مع النصوص.



نصل إلى طي صفحات هذه الدراسة وبعد هذا المسار البحثي يتضح أنَّ الفهم القرائي يُعدّ من الركائز الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية، لما له من دور مباشر في بناء المعارف وتنمية القدرات اللغوية والفكرية لدى المتعلم. فالقراءة لم تعد تُختزل في التعرف على الكلمات أو النطق الصحيح للجمل، بل أصبحت عملية عقلية متكاملة تهدف إلى فهم المعنى وتحليل الأفكار والتفاعل مع النصوص بمختلف مستوياتها، الأمر الذي يجعل الفهم القرائي أساسًا لكل تعلم ناجح.

وقد سمحت هذه الدراسة، من خلال جانبيها النظري والتطبيقي، بإبراز طبيعة الفهم القرائي باعتباره مهارة مركبة تتداخل فيها عدة عمليات ذهنية ولغوية، تبدأ بالفهم المباشر للمعلومات الصريحة، ثم تتدرج نحو الاستنتاج والتحليل والنقد والتذوق والإبداع. كما أكدت الدراسة أن اكتساب هذه المهارة لا يتم بصورة تلقائية، بل يحتاج إلى تدريب مستمر وممارسات تربوية منظمة تراعي خصائص المتعلمين والفروق الفردية بينهم.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها في الجانب التطبيقي، تبين أن تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي يحققون أداءً أفضل في المستوى الحرفي، نظرًا لاعتماده على استخراج المعلومات المباشرة من النص، في حين تظهر الصعوبات بشكل أوضح في المستويات العليا، خاصة المستوى الاستنتاجي والتذوقي والإبداعي، لأنها تتطلب من التلميذ توظيف التفكير والتحليل والقدرة على التعبير وإعادة بناء المعنى.

كما أظهرت النتائج أن التلاميذ يتفاعلون بصورة إيجابية مع الأسئلة المفتوحة المرتبطة بخبراتهم اليومية أو بخيالهم الشخصي، بينما تنخفض نسب النجاح في الأسئلة التي تتطلب تفسير العلاقات الضمنية أو تلخيص الأفكار أو التعبير المنظم عن الرأي، وهو ما يدل على أن الفهم العميق للنصوص ما يزال بحاجة إلى مزيد من الدعم والتدريب داخل الممارسات الصفية.

وقد كشفت الدراسة كذلك أن الصعوبات المرتبطة بالفهم القرائي لا تعود إلى عامل واحد، بل ترتبط بمجموعة من العوامل المتداخلة، منها ما هو لغوي يتعلق بالرصيد المعجمي وضعف التعبير، ومنها ما هو تربوي يرتبط بطريقة تقديم النصوص والأسئلة، إضافة إلى عوامل نفسية ومعرفية تتعلق بدرجة التركيز والانتباه ومستوى النمو العقلي لدى التلميذ.

وانطلاقًا من ذلك، يمكن استخلاص مجموعة من النتائج الأساسية، أهمها:

أن الفهم القرائي عملية عقلية معقدة تتجاوز حدود القراءة الآلية للنصوص.

أن المستوى الحرفي يُعدّ الأكثر تحققًا لدى التلاميذ مقارنة بالمستويات العليا.

أن التلاميذ يواجهون صعوبات واضحة في الاستنتاج والتذوق والإبداع.

أن نجاح المتعلم في الفهم القرائي يرتبط بمدى تدريبه على التفكير والتحليل والتعبير.

أن تنمية الفهم القرائي تتطلب اعتماد استراتيجيات تعليمية حديثة تراعي التدرج في بناء المهارات.

أن للمعلم دورًا محوريًا في توجيه التلميذ نحو القراءة الواعية والتفاعل الإيجابي مع النصوص.

وبناءً على ما سبق، فإن الاهتمام بالفهم القرائي في المرحلة الابتدائية يُعد ضرورة تربوية ملحة، لأنه يمثل الأساس الذي تُبنى عليه مختلف التعليمات اللاحقة، كما أن تطوير هذه المهارة ينعكس بصورة مباشرة على مستوى التحصيل الدراسي، وعلى قدرة المتعلم على التفكير والتعبير والتعلم الذاتي.

وفي ضوء النتائج المتوصل إليها، يمكن اقتراح جملة من التوصيات، من أبرزها:

تكثيف الأنشطة القرائية داخل القسم وتنويع النصوص بما يتلاءم مع مستوى التلاميذ.

تدريب المتعلمين تدريجيًا على مختلف مستويات الفهم القرائي، وعدم الاكتفاء بالفهم الحرفي.

تشجيع التلاميذ على التعبير عن آرائهم ومناقشة النصوص بصورة حرة ومنظمة.

اعتماد استراتيجيات تعليمية تفاعلية تنمي مهارات التحليل والاستنتاج والتفكير النقدي.

الاهتمام بالقراءة الحرة داخل المدرسة وخارجها لما لها من أثر في تنمية الرصيد اللغوي والقدرة على الفهم.

وفي الأخير، تبقى هذه الدراسة محاولة متواضعة للإحاطة بموضوع الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من زاوية نظرية وتطبيقية، مع الإقرار بأن هذا المجال لا يزال مفتوحًا أمام المزيد من الدراسات والأبحاث التي يمكن أن تعمق فهم هذه المهارة وتبحث في سبل تطويرها والارتقاء بها داخل المدرسة الجزائرية. نسأل الله التوفيق والسداد.

الموقع

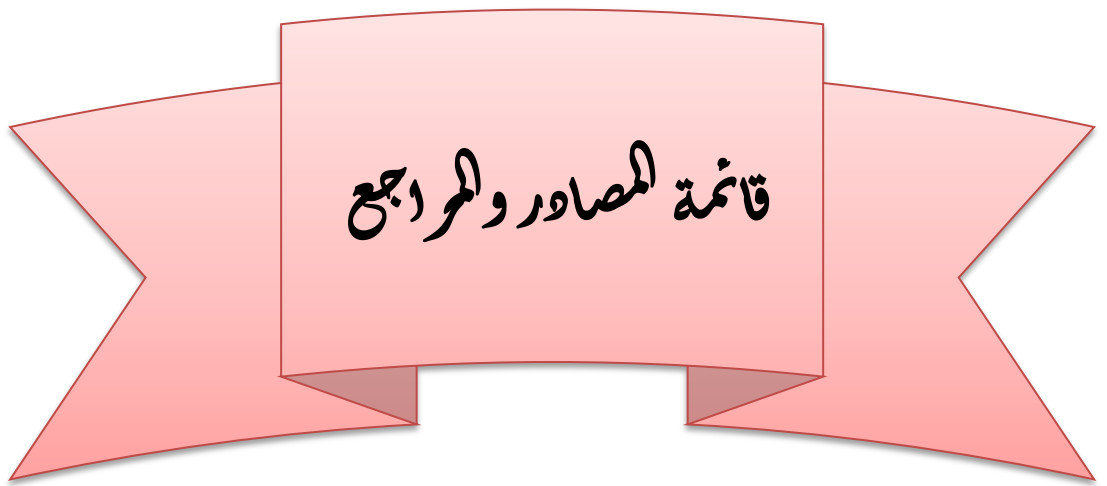
النص: يوم ممطر



في صباح يوم ممطر، استيقظ الطفل سامي على صوت قطرات المطر وهي تتساقط على نافذة غرفته، نظر من النافذة فأرى السماء ملبدة بالغيوم والشارع مبلل بالماء، شعر سامي بالسعادة لأن المطر يجعل الجو جميلًا ومنعشًا.

ارتدى سامي معطفه وأحضر مظلته، ثم خرج مع جدته لشراء بعض الحاجيات من المتجر القريب، كانا يمشيان ببطء ويتجنبان البرك الصغيرة التي تشكلت في الطريق، كان سامي يضحك عندما تقفز قطرات الماء حول قدميه وعندما عادا إلى البيت، جلست الجدة مع سامي قرب النافذة يشاهدان المطر ويتحدثان عن جمال الطبيعة في الأيام الممطرة، ثم شربا كوبًا من الحليب الدافئ وشعرا بالدفء والراحة.

01 ملحق



أولاً: القرآن الكريم

القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية: 225.

القرآن الكريم، سورة يس، الآية: 81.

القرآن الكريم، سورة فاطر، الآية: 28.

القرآن الكريم، سورة الشعراء، الآيات: 192-195.

القرآن الكريم، سورة يوسف، الآية: 02.

القرآن الكريم، سورة العلق، الآية: 01.

ثانياً: المصادر (المعاجم اللغوية)

1) ابن جني، أبو الفتح عثمان. الخصائص. تحقيق: محمد علي النجار. بيروت: عالم الكتب، (د. ت.).

2) ابن منظور، محمد بن مكرم. لسان العرب. تحقيق: عامر أحمد حيدر، عبد المنعم خليل إبراهيم. بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1424هـ/2003م.

3) ابن منظور، محمد بن مكرم. لسان العرب. تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون. القاهرة: دار المعارف، (د. ط)، (د. ت.).

4) الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. القاموس المحيط. (د. م)، (د. ط)، (د. ت.).

5) محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي. مختار الصحاح. لبنان: دار الكتاب العربي، ط2، 1981.

ثالثاً: المراجع باللغة العربية

❖ الكتب:

- (1) أبو الحاج، سهى أحمد؛ المصالحة، حسن خليل. استراتيجيات التعلم النشط: أنشطة وتطبيقات عملية. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير، (د. ت).
- (2) تركي، راجح. أصول التربية والتعليم. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1990.
- (3) جورجى زيدان. تاريخ أدب اللغة العربية. (الجزء الأول)، موقع للنشر، 1993.
- (4) الركابي، جودت. طرق تدريس اللغة العربية. بيروت: دار الفكر، 1997.
- (5) السرطاوي، زيدان وآخرون. تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. عمان: دار وائل، 2013.
- (6) صلاح الدين عرفة محمود. تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات: رؤية تربوية معاصرة. القاهرة: عالم الكتب، ط1، 1425هـ/2005م.
- (7) طعيمة، رشدي أحمد. المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي، (د. ط)، 2006.
- (8) طيبي، سناء عورتاني وآخرون. مقدمة في صعوبات القراءة. عمان: دار وائل للنشر، (د. ط)، 2007.
- (9) فتوح، فداء؛ أبو عين، أسامة؛ لحلو، عزة؛ الخطيب، أحمد؛ شريدة، رائد. دليل مُعلِّم اللغة العربية. فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، مركز المناهج، 2018.
- (10) مهديوي، إبراهيم. أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية: المستويان الثاني والثالث ابتدائي أنموذجاً. برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، 2020.

❖ المجلات العلمية والأوراق البحثية:

- (1) بن فريجة، الجيلالي. "مهارة الفهم في المستويات القرائية". مجلة اللسانيات، العدد 24، معهد الآداب واللغات، تيسمسيلت، الجزائر.
- (2) بوعياذ دباغ، سيدي محمد؛ فيسح، سعاد. "آليات تدريس النصوص القرائية في مرحلة التعليم المتوسط وعلاقتها بالفهم القرائي - الطور الثاني نموذجاً". مجلة مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، 2023.
- (3) تهناني محمد عثمان منيب؛ بسمة أسامة السيد. "مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية". مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 45، الجزء 3، 2021.
- (4) تنقب، محمد. "أهمية مهارة القراءة في تكوين الملكة اللغوية لمتعلمي المرحلة الابتدائية" (ورقة بحثية). جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، 2022.
- (5) خوازم، عائشة؛ تيعشارين، محمد. "صعوبات الفهم القرائي: المفهوم والتشخيص والعلاج". مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة مولود معمري - تيزي وزو، المجلد 12، العدد 2، 2020.
- (6) رنا مصطفى عز العرب محمود الغزالي؛ محمود جلال الدين سليمان. "علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الثالث ابتدائي". مجلة كلية التربية، دمياط، المجلد 36، العدد 77، 2021.
- (7) الزهراء عاشور. "استراتيجيات الفهم القرائي: التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة". مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، المجلد 5، العدد 2، ديسمبر 2018.
- (8) سعاد، مأمون؛ هنية، عريف. "مستويات الفهم القرائي في تعليم القراءة لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي". مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد 13، العدد 1، 2021.
- (9) شادت، عمار؛ بن يمين، بن يمين. "المهارات اللغوية الأساسية وأهميتها في بناء الكفاءات القاعدية لمتعلمي مرحلة التعليم الابتدائي وفق المناهج الجديدة". مجلة جسور المعرفة، المجلد 8، العدد 2، جوان 2022.

- (10) الشيماء خالد أحمد راغب. "الفروق في عمليات الفهم القرائي بين المتأخرين دراسياً وذوي صعوبات التعلم في القراءة". دراسات تربوية واجتماعية (مجلة دورية محكمة تصدر عن كلية التربية - جامعة حلوان)، المجلد 28، العدد ج 3، يناير 2022.
 - (11) العطوي، سليمة. "الفهم القرائي: استراتيجياته وصعوبات تعلمه". دراسات نفسية وتربوية (مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية)، العدد 11، ديسمبر 2013.
 - (12) عمر بوحملة. "استراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي: مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجاً". مجلة اللغة العربية، المجلد 25 (عدد خاص بالتعليمات)، الثلاثي الثالث، 2023.
 - (13) المبارك رعاش؛ بوحملة عمر؛ حمادي أمال. "الفهم القرائي في ضوء المقاربة النصية في السنة الخامسة ابتدائي". مجلة المجل، المجلد 7، العدد 7، 2023.
 - (14) غنيم، أحمد. "الفهم القرائي: تعريفه، مستوياته ومهاراته". مجلة فن التدريس، 2022.
 - (15) قدي، سومية. "صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية: صعوبة قراءة وكتابة وحساب (دراسة وصفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم)". مجلة التنمية البشرية، جامعة ابن خلدون - تيارت (أو معسكر كما وردت)، العدد 5، 2015.
 - (16) هبة العرابية. "عسر القراءة بين المفهوم والمواجهة". مجلة بحث وتربية، جامعة محمد لمين دباغين (سطيف 2)، الجزائر، المجلد 12، العدد 2، ديسمبر 2022.
- ❖ الرسائل والشبيرة بالرسائل (أطاريح، مذكرات ماستر، مطبوعات):
- (1) بن قوة، العيد؛ غبريني، مصطفى. مدى استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لإستراتيجية التعلم التعاوني في مادة اللغة العربية: دراسة ميدانية بمدارس ابتدائية ببلدية حجاج مستغانم. مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم، 2014-2015.
 - (2) حساني، أحمد. دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية (بن عكنون)، ط2، 2009.

- (3) حياهم، فيروز. واقع اللغة العربية في وسائل الإعلام المكتوبة الجزائرية: جريدة حوادث بانوراما الأسبوعية - أنموذجاً. مذكرة ماستر، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة 8 ماي 1945 - قالمة، بإشراف: جمال بن دحمان، السنة الجامعية 2018-2019.
- (4) ربيعة عوته. دور الكتاب المدرسي في تعليم اللغة العربية عند تلاميذ السنة الأولى متوسط. مذكرة ماستر في الآداب واللغة العربية (تخصص لسانيات تعليمية)، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2016-2017.
- (5) شاكري، فاطمة. تعليمية اللغة العربية: نشاط الإملاء للسنة الرابعة ابتدائي أنموذجاً. مذكرة ماستر في اللغة والأدب العربي، معهد الآداب واللغات، المركز الجامعي أحمد بن يحيى الونشريسي تيسمسيلت، 2015-2016.
- (6) شافية شحات؛ صبرينة العور. أثر مهارتي الاستماع والقراءة في تحسين تعليمية نشاط فهم المنطوق: السنة الرابعة من التعليم الابتدائي - أنموذجاً. مذكرة ماستر في اللسانيات التطبيقية، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، 2020-2021.
- (7) قادري، حليلة. قياس الكفاءة اللغوية للطفل من 2 إلى نهاية 5 سنوات. أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر، 2009.
- (8) محمد شعبان سعد عبد الجليل. برنامج إلكتروني لتنمية الفهم القرائي والأداء الكتابي والدافعية للإنجاز لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء المدخل التكاملي. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا، 2024.
- (9) نجاح دندوقه؛ أحلام برمضان. تعليمية اللغة العربية في مراكز محو الأمية للكبار: بسكرة أنموذجاً. مذكرة ماستر في اللسانيات التطبيقية، قسم الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2020-2021.
- (10) هامل، أميرة. مطبوعة بيداغوجية في مادة صعوبات التعلم الأكاديمية. مجموعة محاضرات موجهة لطلبة السنة أولى ماستر (علم النفس المدرسي)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة 8 ماي 1945 - قالمة، 2020-2021.

❖ مراجع من مواقع إنترنت وقضايا مؤتمرات:

باسم يونس البديرات. "العلاقة بين المنطوق والمكتوب في اللغة العربية وأثرها في تعليم قواعد الكتابة". كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الحصن أبو ظبي، ملخص المؤتمر الدولي للغة العربية. متاح على الموقع الإلكتروني:

<https://www.arabiahconferences.org>](<https://www.arabiahconferences.org>)

رابعاً: المراجع باللغة الأجنبية (Foreign References)

Butlin, Chloe. « Building Strong Readers : Why Oral Language is the Foundation of the Reading House ». Education Endowment Foundation (EEF), Published : 3 March, 2025

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

	الشكر
	الإهداء
أ	مقدمة
1	مدخل
3	أولاً: مفهوم التعلم
3	1. التعلم لغة:
4	2. التعلم اصطلاحاً:
5	ثانياً: القراءة ماهيتها والغرض من تعليمها
5	1. القراءة لغة:
6	2. القراءة اصطلاحاً
6	3. الغرض من تعليمها:
7	ثالثاً: مفهوم الفهم
7	1. الفهم لغةً
7	2. الفهم اصطلاحاً
8	رابعاً: أصول اللغة العربية:
8	1. اللغة لغة
8	2. اللغة اصطلاحاً
10	3. تعريف اللغة العربية
10	4. نشأة اللغة العربية:
12	خامساً: تلميذ المرحلة الابتدائية:
14	الفصل الأول : الإطار النظري

16	المبحث الأول: الفهم القرائي في اللغة العربية
16	المطلب الأول: مفهوم الفهم القرائي وأهميته في المرحلة الابتدائية
17	أولاً: مفهوم الفهم القرائي:
18	ثانياً: أهمية الفهم القرائي للمتعلمين في المرحلة الابتدائية
20	المطلب الثاني: مكونات الفهم القرائي وعناصره الأساسية
20	أولاً: المكونات الأساسية للفهم القرائي
25	ثانياً: العناصر الأساسية للفهم القرائي
28	ثالثاً: تكامل المكونات والعناصر في تحقيق الفهم القرائي
29	المطلب الثالث: آليات ومهارات الفهم القرائي:
29	أولاً: : العلاقة بين فهم المنطوق والفهم القرائي
31	ثانياً: : دور المنطوق كآلية تمهيدية لاكتساب الفهم القرائي :
32	ثالثاً: المنطوق ضمن آليات ومهارات الفهم القرائي:
34	المطلب الرابع: استراتيجيات تعزيز الفهم القرائي عند المتعلمين:
34	أولاً: طبيعة الإستراتيجية وفرقها عن الطريقة والأسلوب:
34	ثانياً: الاستراتيجيات المطبقة في التعليم الابتدائي
36	ثالثاً: تطبيق الاستراتيجيات وفق المقاربة النصية:
37	المبحث الثاني: الكفايات اللغوية وعلاقتها بالفهم القرائي
37	المطلب الأول: مفهوم الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
37	1. مفهوم الكفاءة اللغوية (Linguistic Competence)
38	2. أنواع الكفاءة اللغوية
40	3. مفهوم الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
41	المطلب الثاني: مكونات الكفاءة اللغوية
41	أولاً: المكوّن اللغوي (النظامي):
43	ثانياً: مكوّن التعبير الشفوي (الكفاءة التواصلية الشفهية)

44	ثالثاً: مكوّن القراءة (فهم المكتوب)
44	رابعاً: مكوّن الإنتاج الكتابي (التعبير الكتابي)
46	المطل الثالث: العلاقة بين الفهم القرائي وتنمية الكفايات اللغوية
46	أولاً: اللغة الشفهية كأساس لبناء "بيت القراءة"
46	ثانياً: الأثر التنبؤي للكفايات اللغوية عبر سنوات المرحلة الابتدائية
47	ثالثاً: الكفايات اللغوية كمحدد لمستويات القراء داخل القسم
47	رابعاً: التكامل بين الصوتيات واللغة الشفهية (المقاربة المتوازنة)
49	المبحث الثالث : صعوبات تعلم القراءة والفهم
49	المطلب الأول: مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية
50	1. في التصنيف الدولي للأمراض ((ICD-10
50	2. في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية ((DSM
53	المطلب الثاني: أنواع صعوبات القراءة والفهم لدى التلاميذ
53	أولاً: أنواع صعوبات تعلم القراءة
54	ثانياً: أنواع صعوبات الفهم
57	المطلب الثالث: أسباب صعوبات القراءة والفهم (الفردية والبيئية)
57	أولاً : العوامل الفردية (العضوية والمعرفية)
61	خلاصة للفصل
62	الفصل الثاني :مستويات الفهم القرائي في الدراسة التطبيقية
64	المبحث الأول: المنهج العلمي وإجراءات الدراسة:
64	المطلب الأول: عينة الدراسة
65	المطلب الثاني: حصر مجال الدراسة
67	المطلب الثالث: منهج وموضوع الدراسة
67	1. منهج الدراسة
68	2. موضوع الدراسة

69	3. أدوات الدراسة
71	المبحث الثاني: تطبيق مستويات الفهم القرائي وتحليل البيانات
71	المطلب الأول: تحليل نتائج المستوى الحرفي على نص يوم ممطر
71	أولاً: الأسئلة والإجابات
73	ثانياً : إحصائيات المستوى الحرفي
73	ثالثاً: تحليل النتائج والتعليق عليها
74	المطلب الثاني: تحليل نتائج المستوى الإستنتاجي:
75	أولاً: الأسئلة والإجابات
75	ثانياً: إحصائيات المستوى الإستنتاجي
76	ثالثاً : تحليل النتائج والتعليق عليها
77	المطلب الثالث: تحليل نتائج المستوى النقدي
77	أولاً: الأسئلة والإجابات
78	ثانياً: إحصائيات المستوى النقدي
78	ثالثاً: تحليل النتائج و التعليق عليها
80	المطلب الرابع: تحليل نتائج المستوى التذوقي
80	أولاً: الأسئلة والإجابات
80	ثانياً: إحصائيات المستوى التذوقي
81	ثالثاً: تحليل النتائج و التعليق عليها
82	المطلب الخامس: تحليل نتائج المستوى الإبداعي
82	أولاً: الأسئلة والإجابات
83	ثانياً: إحصائيات المستوى الإبداعي
83	ثالثاً: تحليل النتائج و التعليق عليها
85	خلاصة الفصل
86	خاتمة

89

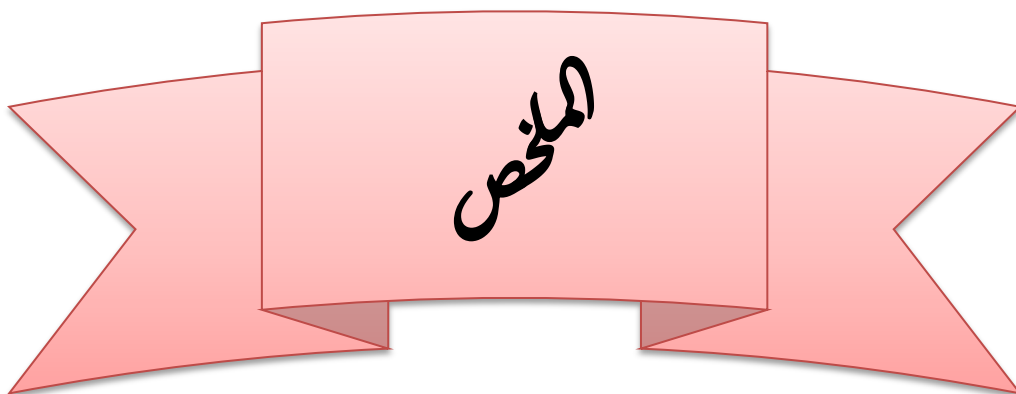
ملاحق

91

قائمة المصادر والمراجع

102

ملخص



ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والكشف عن مدى قدرتهم على فهم النصوص القرائية وتحليلها والتفاعل معها وفق مستويات الفهم المختلفة. وقد تم اختيار تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي باعتبار هذه المرحلة مرحلة أساسية في بناء المهارات اللغوية والمعرفية لدى المتعلم، حيث ينتقل فيها التلميذ من تعلم القراءة إلى القراءة من أجل الفهم والاستيعاب. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، كما تم توظيف الملاحظة وتحليل الإجابات والإحصاء البسيط أدوات إجرائية للكشف عن مستوى أداء التلاميذ أثناء تعاملهم مع النص القرائي. وجاءت الدراسة مقسمة إلى جانبين: جانب نظري تناول مفاهيم التعلم والقراءة والفهم واللغة العربية وخصائص تلميذ المرحلة الابتدائية، وجانب تطبيقي تضمن إجراءات الدراسة وعينتها ومنهجها، إضافة إلى عرض نتائج اختبار الفهم القرائي وتحليلها وفق المستويات: الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتدقيقي، والإبداعي، ثم ختمت الدراسة بأهم النتائج والتوصيات والاقتراحات.

الكلمات المفتاحية:

الفهم القرائي، القراءة، التعلم، اللغة العربية، المرحلة الابتدائية، مستويات الفهم القرائي، النص القرائي، تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

Résumé:

Cette étude vise à mettre en lumière les niveaux de compréhension écrite chez les élèves du cycle primaire et à révéler leur capacité à comprendre, analyser et interagir avec les textes selon les différents niveaux de compréhension. Les élèves de troisième année primaire ont été choisis, car cette étape constitue une phase essentielle dans la construction des compétences linguistiques et cognitives de l'apprenant, où l'élève passe de l'apprentissage de la lecture à la lecture pour comprendre et assimiler.

L'étude s'est appuyée sur la méthode descriptive et analytique. L'observation, l'analyse des réponses et les statistiques simples ont été utilisées comme outils procéduraux afin de déterminer le niveau de performance des élèves lors de leur interaction avec le texte de lecture.

L'étude est divisée en deux parties : une partie théorique portant sur les concepts de l'apprentissage, de la lecture, de la compréhension, de la langue arabe et des caractéristiques de l'élève du cycle primaire ; et une partie pratique comprenant les procédures de l'étude, son échantillon et sa méthodologie, ainsi que la présentation et l'analyse des résultats du test de compréhension écrite selon les niveaux : littéral, inférentiel, critique, appréciatif et créatif. Enfin, l'étude se termine par les principaux résultats, recommandations et propositions.

Mots-clés :

La compréhension écrite, la lecture, l'apprentissage, la langue arabe, le cycle primaire, les niveaux de compréhension écrite, le texte de lecture, les élèves de troisième année primaire.

Abstract :

This study aims to highlight the levels of reading comprehension among primary school pupils and to reveal their ability to understand, analyze, and interact with reading texts according to the different levels of comprehension. Third-grade primary pupils were selected because this stage is considered a fundamental phase in building the learner's linguistic and cognitive skills, where the pupil moves from learning to read to reading for understanding and comprehension.

The study adopted the descriptive-analytical method. Observation, answer analysis, and simple statistics were used as procedural tools to identify the pupils' level of performance while dealing with reading texts.

The study was divided into two parts: a theoretical part dealing with the concepts of learning, reading, comprehension, the Arabic language, and the characteristics of primary school pupils; and a practical part including the study procedures, sample, and methodology, in addition to presenting and analyzing the results of the reading comprehension test according to the following levels: literal, inferential, critical, appreciative, and creative. The study concluded with the main findings, recommendations, and suggestions.

Keywords:

Reading comprehension, reading, learning, Arabic language, primary education, levels of reading comprehension, reading text, third-grade primary pupils.

قسم الدراسات اللغوية والأدبية

رخصة إيداع النسخة النهائية لمذكرة الماستر

أنا الممضي (ة) أسفله الأستاذ (ة): هبة بنت فاطمة الزهراء

الرتبة العلمية: أستاذة محاضرة

بصفتي مشرفاً (ة) على مذكرة الماستر الخاصة بالطالب (ة):

الاسم واللقب: عبد الحميد بن باديس

التخصص: تخصص اللغة العربية

السنة الجامعية: 2026/2027

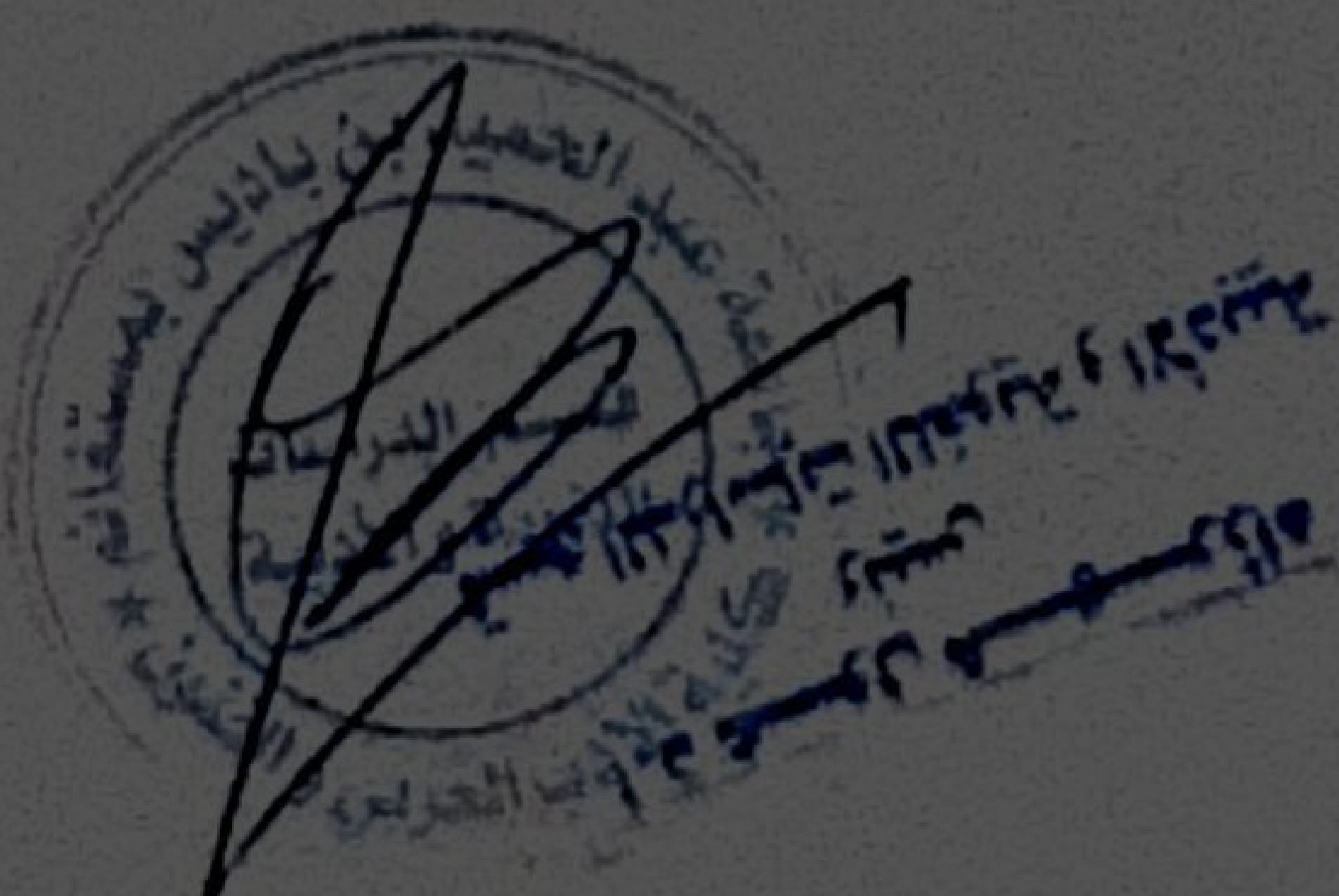
والموسومة: "المعجمية (الفهرست) في النسخة الكفيلة بالمشروع الموسوم لدى تلميذ
المؤرخ السيد داي

أشهد أن الطالب (ة) قد أتم (ت) إنجاز المذكرة وفق التوجيهات العلمية والمنهجية المطلوبة، وبعد
مناقشتها والأخذ بعين الاعتبار ملاحظات لجنة المناقشة وتصحيحها، أرخص له (ا) بإيداع النسخة
النهائية للمذكرة لدى مكتبة الكلية.

مستغانم في: 17/06/2026

مصادقة رئيس القسم

إمضاء الأستاذ المشرف



صالح فاطمة
أستاذة اللغة العربية