

قسم الدراسات اللغوية والأدبية

رخصة إيداع النسخة النهائية لمذكرة الماستر

أنا الممضي (ة) أسفله الأستاذ(ة): بن عابد مختارية

الرتبة العلمية: أستاذ محاضر "أ"

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

الاسم واللقب: بن تركي يمينه.

التخصص: تعليمية اللغات

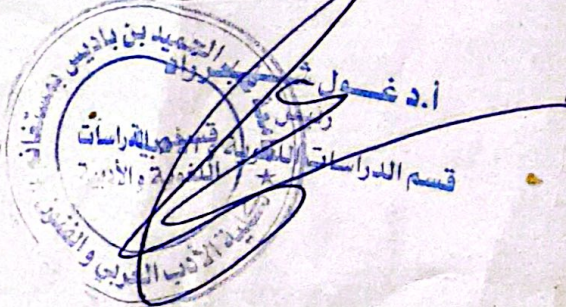
السنة الجامعية: 2026/2025

والموسومة: "توظيف مهارات الفهم القرآني في استيعاب النصوص المقروءة - السنة الرابعة ابتدائي
أنموذجاً -"

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: 2026/06/07

مصادقة رئيس القسم



الموافق الأستاذ المشرف
كلية الآداب العربي و الفنون
جامعة عبد الحميد بن باديس
مستغانم



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم -
كلية الأدب العربي والفنون
قسم الدراسات اللغوية والأدبية



مذكرة مكّلة لمتطلّبات نيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
تخصص: تعليمية اللغات

توظيف مهارات الفهم القرآني في استيعاب النصوص المقرّوة
- السنة الرابعة ابتدائي أنموذجاً -

إشراف الأستاذة:
بن عابد مختارية

إعداد الطالبة:
بن تركي يمينه

لجنة المناقشة:

الرتبة/ الاسم واللقب:	اسم الجامعة:	الصفة:
أ.د/ غول شهرزاد	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	رئيسا
د/ بن عابد مختارية	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	مشرفا ومقرّرا
د/ مرحوم نسيمه	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	عضوا

السنة الجامعية: 2026/2025



شكر والتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على
أشرف المرسلين.

أتقدم بخالص الشكر وعظيم التقدير إلى الأستاذة المشرفة
مشرفة بن عابد، على ما قدّمته لي من توجيهات قيّمة ونصائح
سديدة، وعلى متابعتها المستمرة وتشجيعها الدائم طوال
إنجاز هذه المذكرة.

فقد كان لتوجيهاتها العلمية وملاحظاتها البناءة أثر
كبير في إتمام هذا العمل وإخراجه في صورته الحالية.
كما أعبر لها عن بالغ الامتنان لما تحلّت به من صبر
وتفان في الإشراف، سائلًا الله أن يجزيها خير الجزاء، وأن
يوفقها في مسيرتها العلمية والعملية.

والشكر موصول لكل من ساهم من قريب أو بعيد في
إنجاز هذا العمل.

الإهداء

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والحمد لله الذي وفقني وأعانني حتى بلغت هذا اليوم الذي طالما انتظرتهم وسعيهم لأجله، أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع:

إلى روح والدي العزيز: محمد (رحمه الله)

إلى من حرص في حب العلم منذ الصغر، وترك لي اسماً أفخر به، وذكرأ طيباً أقتدي به. إلى روحك الطاهرة التي تحوم حولي وتسكن وجداني، أهدي إليك هذا النجاح، سائلاً المولى عز وجل أن يتغمذك بواسع رحمته ويسكنك فسيح جناته.

إلى أمي الغالية: بلخاضل يمينية (حفظها الله)

يا نبض قلبي وسر سعادتي، يا من حرص في حب العلم وسقيته طموحي بدعواتك الصادقة. كنيت لي النور الذي أضاء طريقتي، واليد التي تمسح عني التعب، فلك مني كل الحب والامتنان، وأسأل الله أن يحفظك ويرزقك الصحة والعافية وطول العمر.

إلى روح جدي الغالي (رحمه الله)

إلى صاحب القلب الطيب والكلمة الحانية، من علمني الصبر والرضا. غيبته عن ناظري ولكن أثرك باقٍ في قلبي. رحمك الله وجعل قبرك روضة من رياض الجنة.

إلى جدتي العزيزة: عباسي فاطمة (حفظها الله)

يا بركة البيت وريحانته، إلى من تغمرنني بدعواتها النقية في جوف الليل. حفظك الله لنا ذخراً وسنداً، وأهد في عمرك على طاعته ورضاه.

إلى خالي العزيز: بلخاضل بغداد "المدعو بنعمر"

من كان لي دائماً سنداً ومعوناً، ولم يبخل عليّ يوماً بنصحه ودعمه، وكان لي بمثابة القدوة والأخ الكبير. أهدي هذا العمل المتواضع تعبيراً عن عميق شكري وامتناني لوجودك الدائم إلى جانبي، ودفعك لي نحو النجاح والتفوق. أدامك الله سنداً وفخراً لنا، وحفظك بحفظه العظيم.

إلى إخوتي وأخواتي

أنتم النعمة الكبرى والدعم الذي لا يخف عن نور، كنتم لي العائلة التي تمنعني القوة والدفع وتحيطني بالمحبة والاهتمام، فشكراً لكم على كل شيء، وأسأل الله أن يديم

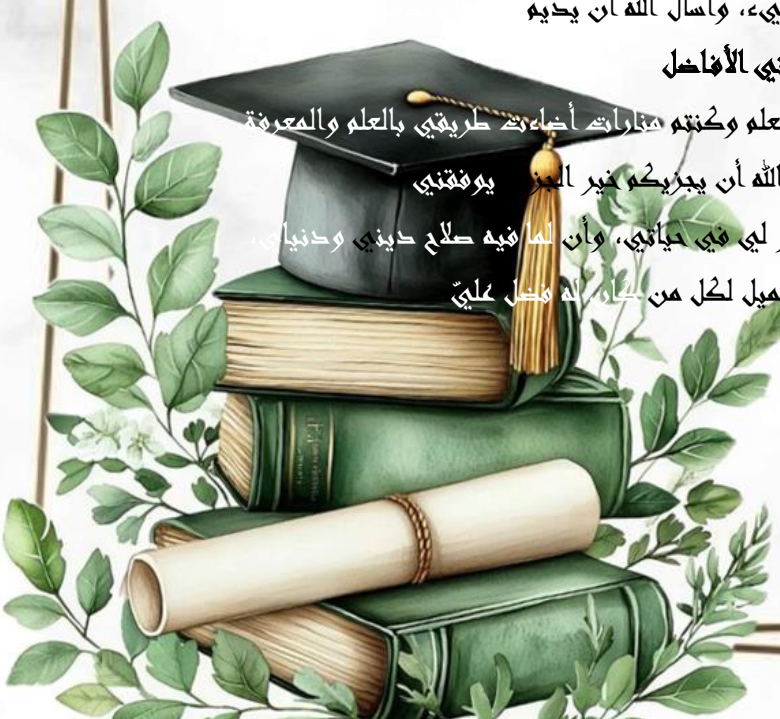
إلى أساتذتي الأفاضل

لكم كل التقدير والاحترام، فأنتم زرعتم في حب التعلم وكنتم منارات أخلاء في طريقتي بالعلم والمعرفة

لن أنسى فضلكم ما حييت، وأسأل الله أن يجزيكم خير الجزاء يوفقني

وأخيراً... أسأل الله أن يجعل هذا التخرج بداية خير لي في حياتي، وأن يسهل عليّ كل ما فيه صلاح ديني ودنياي

يرزقني القدرة على رد الجميل لكل من سأل الله قبل عليّ



مقدمة

يرتكز تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على تزويد المتعلمين بالركائز اللغوية الأساسية، ويهدف إلى تمكينهم من تطوير المهارات اللغوية الأساسية في التعلم ألا وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، كما يهدف هذا المسار التعليمي إلى غرس ممارسات لغوية سليمة لديهم، وتطوير قدراتهم بشكل تدريجي للوصول إلى مستوى عالٍ من الكفاءة يسمح لهم باستخدام لغتهم بفاعلية وإتقان، مما يمهد الطريق لنجاحهم وتفوقهم في المراحل الدراسية اللاحقة.

إنّ مهارة القراءة تعدّ الركيزة الأساسية التي يقوم عليها التعلم في المنظومة التربوية، فهي ليست مجرد فكّ الرموز المكتوبة، بل هي عملية معقّدة تهدف في جوهرها إلى الإدراك والاستيعاب. وفي مرحلة التعليم الابتدائي، وتحديدًا في السنة الرابعة، تكتسب مهارات الفهم القرائي أهمية بالغة، كونها المرحلة الانتقالية التي يبدأ فيها المتعلم بالانتقال من التعلم من أجل القراءة إلى القراءة من أجل التعلم.

وتماشياً مع التوجّهات التربوية الحديثة في المنهاج التعليمي، وبناءً على المقاربة النصية التي تجعل من (النص) محوراً للعملية التعليمية التعلمية، أصبح ضرورياً على المتعلم أن يتجاوز الفهم السطحي للمفردات، ويرتقي إلى مستويات أعمق تشمل الفهم المباشر، والاستنتاجي، والنقدي، ذلك أنّ قدرة المتعلم في المرحلة الابتدائية وخاصة في السنة الرابعة منها، على استيعاب النصوص التعليمية بمختلف مستوياتها اللغوية (الصوتية، الصرفية، والتركيبية، والدلالية...) هي المحرك الأساسي لتحصيله الدراسي في مادة اللغة العربية وبقية المواد المعرفية الأخرى. إلا أن الواقع الميداني غالباً ما يظهر الفجوة بين الأهداف المسطرة في المناهج وبين مستوى الأداء الفعلي للمتعلمين، حيث يواجه الكثير منهم صعوبات واضحة في استخلاص المعاني الضمنية، أو تحديد الأفكار الرئيسية والأساسية، أو إبداء الرأي فيما يقرؤون.

وبناءً على ما تقدّم، وانطلاقاً من اعتبار أنّ الفهم القرائي هو الغاية الأسمى من عملية القراءة، والمحرك الأساسي لنجاح المتعلم في مختلف الأنشطة التعليمية، وفي ظلّ ما يفرضه الواقع التعليمي من ضرورة تمكين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من آليات تحليل النص واستنتاج مضمونه برزت الحاجة إلى إجراء دراسة علمية تستقصي هذا الواقع، وتبحث في

سبل تطويره. نشأت فكرة هذا البحث الموسوم: "توظيف مهارات الفهم القرائي في استيعاب النصوص المقروءة - السنة الرابعة ابتدائي أنموذجاً-".

وذلك للإجابة على الإشكالية المتمثلة في التساؤل الجوهرى التالي: كيف يساعد توظيف مهارات الفهم القرائي في تعزيز استيعاب النصوص المقروءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟، حيث يتفرّع عن هذا التساؤل الرئيسي أسئلة فرعية أخرى منها:

- ما هي مهارات الفهم القرائي الأساسية التي يجب أن يكتسبها متعلّمو السنة الرابعة الابتدائي للتعامل مع النصوص التعليمية المقررة؟
- ما مدى تأثير التمكن من مهارات واستراتيجيات الفهم القرائي في رفع مستوى الاستيعاب الشامل لمضامين النصوص التعليمية لديهم؟
- ما هو الواقع الفعلي لتوظيف متعلّمي السنة الرابعة ابتدائي لاستراتيجيات الفهم أثناء تعاملهم مع النص المقروء؟
- ما هي المعوّقات التي تحول دون توظيف المتعلّمين لهذه المهارات بشكل فعّال مما يؤدي إلى استيعاب لغوي ومعرفي جيّد؟
- ما نوع الصعوبات التي تواجه المتعلّمين في تقديم حصص القراءة؟.

وغيرها من التساؤلات التي نهدف من خلال الإجابة عنها إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمّها: تسليط الضوء على مهارات الفهم القرائي وأثرها في تعزيز استيعاب النصوص التعليمية لدى تلاميذ الابتدائي وخاصةً السنة الرابعة، ومحاولة تشخيص واقع هذه المهارات، والبحث في السبل الكفيلة بتنميتها بما يخدم جودة التعلّم. إضافة إلى أهداف أخرى منها:

- توضيح كيفية الانتقال من القراءة لفكّ الرموز إلى القراءة لفهم المعنى.
- استظهار العلاقة القويّة بين القارئ والنص من خلال إبراز أثر الفهم القرائي في استيعاب فحوى النص المقروء، خاصة لدى متعلّمي السنة الرابعة ابتدائي.
- معرفة مدى استيعاب المتعلّمين للنص بعيداً عن الأسئلة التقليدية المباشرة.
- كيفية تحفيز المعلّم لهم على استنتاج الصور واستخراج الأفكار لتحقيق الفهم.

ولبلوغ هذه الأهداف انتهجنا خطةً بحثيةً مُقسَّمةً إلى ثلاثة فصولٍ، تسبقُها مقدمةٌ وتليها خاتمةٌ تُجمل أبرز النتائج التي توصلنا إليها في هذه الدراسة، مع بعض التوصيات المقترحة، وذلك على النحو الآتي:

بدأنا بالفصل الأول الموسوم (الفهم القرائي ومستوياته)، تناولنا فيه الجانب المفاهيمي عبر ثلاثة مباحث، خُصَّصَ الأوَّل منها لبيان مفهوم القراءة وأنواعها، وتناولنا في الثاني مفهوم الفهم القرائي ومهاراتها، بينما ركَّزنا في الثالث على مستويات الفهم القرائي وهي: الحرفي، التفسيري، النقدي، والإبداعي.

ثم انتقلنا إلى الفصل الثاني الموسوم (الفهم القرائي ودراسة النصوص)، والذي عالجنه في ثلاثة مباحث أيضاً؛ في الأول منها تعمَّقنا أكثر في العلاقة التفاعلية بين القارئ والنص، وفي الثاني قمنا بعرض استراتيجيات تعليم الفهم القرائي كالنَّبْؤ والتساؤل والتلخيص والمراقبة الذاتية...، وصولاً إلى تطبيقات الفهم القرائي في تحليل النصوص الأدبية والتعليمية في المبحث الثالث.

ليأتي الفصل الثالث التطبيقي (الدراسة الميدانية وتحليل النتائج)، خصَّصناه للجانب العملي للدراسة التي قمنا بها في المدرسة الابتدائية "علوش ميلود" الكائنة ببلدية خير الدين - ولاية مستغانم، وبالضبط في قسم السنة الرابعة، حيثُ قُمنَا بعرض المنهج المعتمد وعيّنة البحث، وأدوات جمع البيانات المتمثلة في الاختبار التحصيلي المتعلّق بحصة القراءة بهدف قياس مستويات الفهم القرائي ومهاراته لدى متعلّمي هذه السنّة، وكذا الاستبيان الموجّه لمعلّميهم بغرض استطلاع آرائهم حول صعوبات الفهم القرائي وأثر الوسائل المستخدمة. وقد أتبعنا ذلك بتحليل وتفسير لنتائج هذه الدراسة الميدانية.

وفي الختام، لا يسعني إلا أن أتوجّه بخالص عبارات الشكر والتقدير إلى أستاذتي المشرفة "مختارية بن عابد" على ما بذلته من توجيه ودعم وتشجيع طيلة فترة إعداد هذه المذكرة، فجزاها الله عني كلّ خير، وأخصّ بالشكر أعضاء لجنة المناقشة الموقّرة على قبول تقييم هذا العمل، من أجل تقديم ملاحظات بناءة سيكون لها بالغ الأثر في تطوير مستواي العلمي والبحثي، كما أتقدّم بجزيل الشكر والامتنان إلى كلّ من ساندني ووقف إلى جانبي خلال مسيرتي البحثية.

الفصل الأول:

الفهم القرائي ومستوياته.

المبحث الأول: مفهوم القراءة وأنواعها:

إن كلمة (اقرأ) هي أول كلمة أنزلها الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)﴾¹، وهذا دليل على أهمية القراءة والكتابة في حياة الإنسان. وهي لا زالت وستبقى عماد العلم والمعرفة والوسيلة للإحاطة بالمعرفة والمعلومات والبقاء على اتصال مباشر دون وسيط بالمواد القرائية المتعددة، إذ يمتلك الإنسان القدرة على القراءة ما دام سعى لتعليمها وتطويرها².

1. مفهوم القراءة:

1.1 لغة:

تطوّرت مختلف المعاجم العربية، قديمها وحديثها، إلى مفهوم القراءة، حيث تكاد تجمع على تعريف لغوي متقارب لهذا المفهوم، ومن هذه التعاريف نذكر:

« قرأت الشيء قراءةً وقرآنًا: جمعته، وضممتُ بعضه إلى بعضٍ، وقرأتُ الكتابَ قراءةً وقرآنًا، ومنه سُمِّيَ القرآنُ. وقال أبو عبيدة: سُمِّيَ القرآنُ، لأنه جمع السور فضمّها. وقوله تعالى: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ﴾³، أي جمعه وقراءته. وقال تعالى: ﴿فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ﴾ أي قراءته. وقال ابن عباس: فإذا بيّنا لك بالقراءة فاعمل بما بيّناه لك⁴ ».

« قرأ الكتابَ قراءةً وقرآنًا -بالضم-، وقرأ الشيءَ قرآنًا -بالضم أيضا- أي جمعه وضمّته، ومنه سُمِّيَ القرآنُ لأنّه يجمعُ السُورَ ويضمّها. وقوله تعالى: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ﴾ أي قراءته. وفلانٌ قرأ عليك السلام، بمعنى أقرأك السلام. وجمعُ القارئ قرأةً، مثل كافرٍ وكفرةٍ، والقراء -بالضم- والمُتمسِّكُ، وقد يكونُ جمعُ قارئٍ⁵ ».

¹ سورة العلق، الآية، 1-5.

² ينظر: عاشور راتب قاسم، ومحمد الحوامدة. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، ط 01، 2003م، ص 63.

³ سورة القيامة، الآية، 17.

⁴ الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، مج 01، ط 04، 1990، مادة (ق ر أ)، ص 65.

⁵ ينظر: المصدر نفسه، ص 61.

« قرأتُ الكتابَ والقراءةَ والقرآنَ، وأقرأته وأقرأني خيرِي، وهو من قُراء الكتاب. وفلانٌ قارئٌ وقُراءٌ: ناسكٌ عابدٌ، وهو من القُراء »¹.

« قرأ الكتابَ قراءةً وقرآنًا: تتبّع كلماته نظرًا، ونطق بها، وتتبع كلماته ولم ينطق بها، ومَحَتَ (حديثًا) بالقراءة الصامتة. وقرأ الشيءَ قرأً وقرآنًا: جمعه وضم بعضه إلى بعض. وقرأ الآية من القرآن: نطق بألفاظها عن نظر، أو عن حفظ، فهو قارئ، (ج) قُراء»².
« فُرِيَ القرآنُ -وهو التنزيلُ العزيزُ- وإنما قُدِّمَ على غيره لبيانِ شرفِهِ. يُقال: قرأَ يَقْرؤه وَيَقْرؤه (الأخيرة عن الزجاج)، قرأاً وقرأةً وقرآنًا (الأولى عن اللحياني)، فهو مَقْرؤ. ورجلٌ قارئٌ من قومٍ قُراء، وقُراء، وقارئين. وأقرأَ غيرهَ يَقْرئه إقرأً، ومنه قيل: فلانٌ المُقْرِئ. ورجلٌ قُراءةٌ: حَسَنُ القراءةِ من قومٍ قُرائين »³.

وكما يظهر في التعاريف السابقة، فإنها تتفق على أن الجذر اللغوي لكلمة (قرأ) ينصرف أساساً إلى دالتين، هما: الجمع والضم.

2-1 اصطلاحاً:

عرّفت القراءة بأنها: « نشاطٌ فكريٌّ وعقليٌّ تتداخل فيه عواملٌ عديدةٌ، سواءً تعلّقت بالقارئ نفسه، أم بالبيئة المحيطة، أم بالمادة المقروءة »⁴، أي أنّ القراءة تمثلُ نشاطاً فكرياً وذهنياً معقداً تتفاعل فيه عواملٌ متعددةٌ، تشملُ خصائصَ القارئ، والظروفَ البيئية، بالإضافة إلى خصائصِ النصّ المقروء.

وأنها « إدراك الرموز المعنوية والنطق بها ثم فهمها وترجمتها إلى أفكار، و استيعاب المادة المقروءة، ثم التفاعل معها، والاستجابة لما تمليه هذه الرموز »⁵. كما أنّ « القراءة ترمي إلى تنمية المهارات الرئيسية، كمعرفة المفردات ومعانيها بدقة، وفهم العلاقة بين

¹ الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج 02، ط 01، 1998، مادة (ق ر أ)، ص 63.

² مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط 04، 2004، مادة (ق ر أ)، صفحة 722.

³ ابن منظور، لسان العرب، بيروت: دار صادر، 2003، ج 12، ص 51. نسخة إلكترونية متاحة على موقع إسلام

ويب: <https://www.islamweb.net/ar/library/content/6534/122>

⁴ ماهر شعبان عبد الباري، سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية، عمان: دار المسيرة، ط 01، 2010، ص 30.

⁵ خليل عبد الفتاح حماد وآخرون. استراتيجيات تدريس اللغة العربية. غزة، فلسطين: مكتبة سمير منصور ط 02، 2014،

المفردات والجمل السليمة. وهي بدورها تجمع بين العين والذهن وجهاز النطق عندما تكون جهريةً، أما القراءة الصامتة فيشارك فيها العين والذهن، دون إهمالٍ لجهاز ¹.

ولقد قام "بوند" بتعريفها بأنّها: « عملية التعرّف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستحضر معاني تشكّلت لدى القارئ من خلال خبراته السابقة، حيث تُشتق المعاني الجديدة بالاستعانة بالمفاهيم التي يمتلكها، ويخضع تنظيم هذه المعاني للأهداف التي يحددها القارئ بدقة. وبإيجاز، تجمع عملية القراءة بين استيعاب المعاني التي قصدها الكاتب، وبين دور القارئ في تفسير تلك المعاني وتقديم رؤيته الخاصة وما يترتب عليها من انعكاسات ²».

وعرّفها "روبريدو ترانس" بأنّها: « عملية يُراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، ويُفهم من هذا أن عملية القراءة ذات عناصر ثلاث هي: المعنى الذهني، اللفظ المنطوق، الرمز المكتوب ³».

ويذكر "أفنزني" قائلاً: « إنّ القول بأنّ فرداً ما يعرف القراءة يمكن أن يُترجم إلى معنيين: فهو يعني أولاً أنه باستطاعة هذا الفرد أن يربط صوتاً بحرف وأن يعبر عن حرف بالصوت الذي يناسبه، والقراءة في هذه الحالة يمكن أن تُعرّف على أنها فك الرموز. ويعني ثانياً أن الفرد يدرك معنى ما يقرأ ويُميّز بين هذا المعنى وذاك ⁴».

ومنه يتّضح من التعريفات المختلفة للقراءة أن هناك تنوعاً في التصورات حول ماهيتها، ويعود ذلك إلى تعدّد العوامل المؤثرة فيها. ومع ذلك، ثمة اتفاق على أن القراءة عملية تتضمن سلسلة من العمليات الجزئية، وأنّ الوصول إلى المعنى يمثل المحور الأساسي لها. كما تؤكد التعريفات العلاقة التفاعلية بين القارئ والكاتب، وتتفق جميعها - مهما اختلفت - على ثلاثة محاور رئيسية كما يرى دوفي، وهي: أنها عملية للتعرف على

¹ بن عيسى، حنفي. محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر، ط 05، 2003، ص 261.

² ينظر: السعيد عواشيرة، الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية منشورات مونديال كوم، الجزائر، 2005، ص 14.

³ المرجع نفسه، ص 15.

⁴ المرجع نفسه، ص 15.

الكلمات والنطق بها، وعملية إنتاجية تهدف إلى تطوير القارئ، وعملية لغوية تتعلق بالبنية والدلالة اللغوية للنص¹.

ومن خلال ما سبق، فإن القراءة تُعدُّ نشاطاً معرفياً متعدد المراحل، يهدف إلى استيعاب المعلومات وفهمها بعمق. ومن منظور عملي، يمكن النظر إليها على أنها عملية تتفاعل فيها عدة عناصر أساسية هي:

-**القارئ:** هو محور العملية، إذ تعتمد جودة القراءة على قدراته الذهنية، وفهمه اللغوي، وتركيزه، واستراتيجياته في التعامل مع المعلومات.

-**النص:** يشكل المصدر الرئيسي للمعلومة، وتحدد مميزاتها وخصائصها من حيث اللغة والبنية والمعنى مستوى صعوبة القراءة وطبيعة العمليات العقلية المطلوبة.

-**المُعلِّم:** يلعب دوراً داعماً وموجهاً، من خلال توفير الاستراتيجيات المناسبة، وتسهيل فهم النصوص، وتنمية مهارات التحليل والاستنتاج لدى القارئ.

وهكذا، يمكن اعتبار القراءة تفاعلاً حياً ومستمراً بين القارئ والنص والبيئة التعليمية، إذ تتضافر هذه العناصر معاً لتكامل العمليات المختلفة، كالتعرف على الكلمات، واستيعاب المعاني، واستنباط الدلالات، وإعادة بناء المعرفة، مما يضمن تحقيق فهمٍ شاملٍ وفعالٍ.

2. أنواع القراءة:

يُعد التفاعل مع النصوص ركيزة أساسية لاكتساب المعرفة وتنمية القدرات الفكرية واللغوية، وهو نشاط متعدد الأبعاد يتضمن مستويات متنوعة من الفهم والاستيعاب. وبالنظر إلى المحاور الثلاثة التي تقوم عليها هذه العملية وهي: التعرف على الكلمات ونطقها، وكونها نشاطاً إنتاجياً يهدف إلى تطوير المتعلم، وكونها نشاطاً لغوياً يشمل الجوانب البنيوية والدلالية للنص - يصبح من الضروري دراسة أنواعها المختلفة. إن فهم هذه المحاور يمكن الباحث من تمييز الفروق الدقيقة بين الأنواع، سواء من حيث الغرض أو الطريقة أو المهارات المطلوبة، كما يعزز القدرة على توظيفها كأداة معرفية وتربوية. وتتمثل أنواعها في:

1.2 القراءة الجهرية:

¹ ينظر: المرجع نفسه، 16-17.

وهي « القراءة التي يُنطق خلالها بالمفردات والجمل نطقاً صحيحاً في مخارجها، ومضبوطاً في حركاتها، ومسموعاً في أدائها، ومعبراً عن المعاني التي تتضمنها »¹. وهي أيضاً « العملية التي تُترجم فيها الرموز الكتابية إلى ألفاظٍ منطوقةٍ وأصواتٍ مسموعةٍ تتباين دلالتها بحسب ما تحمله من معانٍ، وتعتمد هذه العملية على ثلاثة عناصر رئيسية هي: (رؤية الرمز بالعين، ونشاط الذهن في إدراك الرموز، والتلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز) »².

أ. خصائص القراءة الجهرية:

تتسم هذه القراءة بجملة من الخصائص التي تعكس جودة الأداء لدى المتعلم، أبرزها³:
-الطلاقة والسرعة المناسبة: حيث يُظهر القارئ قدرة على قراءة النص بوتيرة طبيعية بعيدة عن التردد، مع وضوح في مخارج الحروف يسهل على المستمعين متابعته.
-سلامة النطق وجودة الأداء الصوتي: وتتجلى في الدقة في نطق الحروف، والالتزام بالقواعد اللغوية والصوتية للحد من الأخطاء.

-الفهم المصاحب للقراءة: إذ لا تقتصر القراءة الجهرية على النطق الآلي للكلمات، بل هي عملية دلالية تتطلب استيعاب المعاني الكامنة في النص.
-التعبير عن نبرة الكاتب ومقاصده: وذلك عبر توظيف الوقفات المناسبة، وتغيير نبرات الصوت وتلوينها بما يتوافق مع دلالة الجمل ومقاصدها.
-إظهار الثقة والقدرة على الإلقاء: حيث تتيح القراءة الجهرية للقارئ فرصة لإبراز شخصيته والتحكم في أدائه أمام الآخرين.

-تباين الأساليب الفردية: إذ يضع كل قارئ بصمته الخاصة في الإلقاء، متأثراً بمهاراته الصوتية وحصيلته اللغوية.

ب. أهدافها وأهميتها التربوية:

¹ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط 02، 2007، ص 67.

² سالم بن ناصر الكحالي، صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها، دار حنبل للنشر، الكويت، ط 01، 2011، ص 56.

³ زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، السويس، ط 01، 2005، ص 114.

تستمد القراءة الجهرية قيمتها من كونها أداة فعالة في العملية التعليمية، ولا سيما في مستويات التعلم الأولى، لما تحققه من فوائد تربوية متعددة، أهمها:

رفع مستوى الانتباه لدى المتعلم: إذ تفرض عليه متابعة دقيقة للنص أثناء النطق، مما يقلل من مظاهر التشتت.

تقويم النطق وتحسين الأداء الصوتي: من خلال التدريب المستمر على مخارج الحروف وصيغها الصحيحة.

إبراز الفهم من خلال الأداء الصوتي: حيث يعكس التنغيم السليم، والوقفات المناسبة، وطريقة الإلقاء مدى فهم القارئ لمحتوى النص.

أداة تشخيص فورية للمعلم: فهي تتيح للمعلم رصد الأخطاء اللغوية والقرائية لحظة حدوثها، ومتابعة تطور مهارات المتعلمين بشكل مباشر.

وتكمن أهميتها في أنها تُسهم في تنمية مهارات النطق السليم للأصوات والكلمات، وتحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ، كما تساعد المعلم على اكتشاف أخطاء المتعلمين وتصويبها، فضلاً عن دورها في تنمية الثقة بالنفس والقدرة على التعبير الشفهي. كما أن تعليم القراءة يقوم على مبدأ التدرج، إذ يُعطى في المراحل الأولى اهتمام أكبر بالقراءة الجهرية، ثم يتحول الاهتمام تدريجياً.

نحو القراءة الصامتة في المراحل اللاحقة لما لها من دور في تنمية الفهم والاستيعاب وسرعة القراءة والاعتماد على النفس في التعلم.

لذلك « يجب على المعلمين أن يعطوا القراءة الجهرية اهتماماً أكبر من اهتمامهم بالقراءة الصامتة في السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية، ثم تزيد نسبة الاهتمام تدريجياً، ويركزون على القراءة الصامتة أكثر من تركيزهم على القراءة الجهرية بدءاً من الصف الرابع الابتدائي »¹.

ج. مكانتها في تسلسل اكتساب المهارات:

تُعدُّ القراءة الجهرية مرحلة تمهيدية أساسية في بناء مهارات القراءة، فهي تساعد المتعلم على الربط بين الصورة المكتوبة للكلمة وصيغتها الصوتية، مما يؤسس لوعي قرائي أولي.

¹ فهد بن علي العليان، أبحاث في القراءة، دار مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الرياض، 2008، ص 164.

ومع تقدّم مستوى المتعلم، ينتقل تدريجياً إلى القراءة الصامتة التي تتطلب قدرة أكبر على الفهم الداخلي بعيداً عن النطق، غير أن المهارات التي تغرسها القراءة الجهرية تظل ضرورية لتحقيق كفايات قرائية أعلى¹.

2.2) القراءة الصامتة:

« هي القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة، ودون تحريك الشفتين، أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها، ولذلك تسمى (القراءة البصرية)، وهي في إطار هذا المفهوم تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام، وتوجه جل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ².
وتُعرف أيضاً بأنها العملية التي يدرك من خلالها القارئ المعنى المقصود بالنظرة المجردة من النطق والهمس، ولا يُستخدم فيها الجهاز الصوتي، فهي قراءة داخلية ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة³.

تُشير البحوث التربوية المخبرية إلى أن القراءة الصامتة تحظى بمزايا عديدة، يأتي في مقدمتها تعزيز سرعة القراءة، ورفع مستوى الفهم والاستيعاب، وتنمية مهارات التعلم الذاتي. وفي هذا السياق، يرى باحثون مثل الرشيد وصالح أن المرحلة المثلى للانتقال إلى القراءة الصامتة تبدأ بعد الصف الثالث الابتدائي، بينما يؤكد يونس والكندري أن أهميتها تبرز بشكل أكبر بدءاً من الصف الرابع الابتدائي، وذلك بعد أن يكون التلاميذ قد أتقنوا نطق الأصوات والكلمات، وتمكنوا من مهارات القراءة الجهرية الأساسية⁴.

أ. أهداف القراءة الصامتة:

تُسهم القراءة الصامتة في تحقيق جملة من المخرجات التعليمية الهامة، أبرزها⁵:

¹ ينظر: محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري، عمان، الأردن، الطبعة العربية 2007، ص 106.

² راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، مرجع سابق، ص 65.

³ ينظر: سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط 01، 2014، عمان، ص 489.

⁴ ينظر: فهد بن علي العليان، مرجع سابق، ص 167.

⁵ ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المنهاج، عمان، الأردن، ط 01، 2010، ص 280-281.

رفع الكفاءة القرائية: تمنح القراءة الصامتة المتعلم القدرة على قراءة النصوص بسرعة تتلاءم مع مستوى استيعابه، متحرراً من قيود الإيقاع المرتبط بالنطق الجهري.

تعميق الاستيعاب: فهي تُمكن القارئ من التركيز على المعاني والأفكار، مما يساعده على تحليل المضامين وربطها بخبراته السابقة.

تعزيز التعلم الذاتي: حيث تُحفز القراءة الصامتة المتعلم على القيام بعملية القراءة بشكل مستقل، واتخاذ القرارات المتعلقة بالفهم والمعالجة المعرفية.

تنمية الثروة اللغوية: من خلال تعرّض المتعلم لمفردات وتراكيب جديدة في سياقات مختلفة، مما يطور ويثري قدرته اللغوية والتعبيرية.

ب. مكانتها في تسلسل اكتساب المهارات:

تحتل القراءة الصامتة موقعاً متقدماً في هرم المهارات القرائية، إذ تُعدُّ مرحلةً لاحقةً لتثبيت المهارات الأولية التي تُكتسب عبر القراءة الجهرية. فبعد أن يتقن المتعلم الربط بين الرمز المكتوب وصوته، وينجح في تحقيق الطلاقة الصوتية الأساسية، يصبح قادراً على الانتقال إلى مستوى أعلى يقوم على القراءة الداخلية الصامتة التي تعتمد على المعالجة الذهنية المباشرة للنص. وتمثل هذه المرحلة انتقالاً نوعياً من القراءة البسيطة القائمة على فكّ الرموز إلى القراءة الهادفة القائمة على الفهم، والتحليل، والاستنتاج. كما تُعدُّ القراءة الصامتة بوابةً أساسيةً نحو تنمية مهارات التفكير العليا، مثل النقد، والتفسير، وربط المعلومات، وهو ما يجعلها عنصراً حاسماً في بناء المتعلم القادر على التعلم الذاتي والفهم العميق للنصوص¹.

3. أهمية القراءة:

إنَّ أهمية القراءة تتجاوز كونها مجرد وسيلة لنقل المعلومات، فهي حجر الأساس في تطوير شخصية المتعلم وقدراته العقلية والاجتماعية والنفسية والمعرفية. فمن الجانب التعليمي، فهي تعتبر أداةً رئيسية لاكتساب المعرفة، وتُمكن التلميذ من بناء قاعدة معرفية

¹ ينظر: خليل عبد الفتاح، إبراهيم سليمان، فتح العيد وناهض صبحي فورة، استراتيجيات اللغة العربية، مكتبة سمير منصور للنشر، فلسطين، 2012م، ص 140.

متينة تُسهم في فهم المهارات المستقبلية، فضلاً عن دورها في الربط بين المكتسبات في المراحل الأولى وما يليها من مراحل لاحقة.

أما من الجانب المعرفي، فتعمل القراءة على تنمية التفكير النقدي والتحليلي، وتعزز القدرة على التركيب والاستنتاج وحل المشكلات، بما يهيئ العقل لاستقبال المعلومات المعقدة والمهارات العليا المطلوبة في المستويات التعليمية المتقدمة. ومن الجانب النفسي، فهي تنمي الثقة بالنفس، وتدعم استقلالية المتعلم وقدرته على التعلم الذاتي، كما تُعزز مهارات التركيز والانتباه لفترات طويلة.

وفيما يخص الجانبين الاجتماعي والثقافي، تسهم القراءة في تطوير مهارات التواصل وتوسيع المدارك، وتمنح المتعلم القدرة على فهم الآخرين والتفاعل معهم بفعالية، بالإضافة إلى تعزيز الانتماء الثقافي والمشاركة المجتمعية.

وبذلك، تُصبح القراءة عنصراً متكاملًا في نمو المتعلم، فهي لا تقتصر على التحصيل المعرفي فحسب، بل تُؤصل لديه قدرة شاملة على التعلم المستمر، وتبني كيانه النفسي والاجتماعي، بما يضمن له مواجهة التحديات الأكاديمية والحياتية بنجاح وكفاءة¹.

المبحث الثاني: مفهوم الفهم القرائي ومهاراته:

1. مفهوم الفهم القرائي:

يمثلّ الفهم القرائي جوهر القراءة، فهو العملية التي يُحوّل فيها القارئ الرموز المكتوبة إلى معانٍ يدركها ويتفاعل معها، ويعتمد هذا الفهم على دمج ما يقدمه النص مع ما يمتلكه القارئ من معارف سابقة، مما يجعله مهارة أساسية للتعلم وتنمية التفكير. فقد عرّف الفهم القرائي بأنه: « عبارة عن ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وتفسير الكلمات في تركيبها السياقي وتنظيم الأفكار المقروءة واختيار المعنى المناسب »².

وعرّف أيضاً بأنه: « العملية التي تُستخدم فيها الخبرات السابقة وملاحح الكاتب لاستنتاج رسالة الكاتب نفسه، وهي رسالة تعني القارئ نفسه، وتفيد فائدة ما يتصورها ويتوقع

¹ ينظر: حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات مقدمة للتدريس والتقييم، دار الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011، ص 30.

² إسماعيل بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية: أطر نظرية وتطبيقات علمية، دار المناهج للنشر، ط01، عمان، 2011، ص 91.

بها في سياق محدد ¹. كما أنه: « عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص، مستخدماً خبراته السابقة وإشارات السياق وذلك لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص » ². كما ذكرت عدة تعاريف أخرى للفهم القرائي كما يلي ³:

« الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية ».

« عملية بنائية يفسر فيها القراء النص وفقاً لإدراكهم، أو أحياناً وفقاً لسوء إدراكهم » ⁴. « هو عملية تعني إدراك أو توقع معنى كل شيء كمعنى الكلمة والعبارة أو الاصطلاح، ومعنى الجملة أو المحادثة الطويلة ».

« هو الإدراك الصائب من المستمع لمعنى ما يقصده المتكلم ».

« قدرة تمكّن الطالب من إدراك مفردات النص اللغوي إدراكاً صحيحاً، وفهم معانيها، وإدراك شتى العلاقات بين أجزاء النص ».

من كلّ ما سبق نستنتج أنّ الفهم القرائي هو عملية عقلية معرفية معقدة تتجاوز مجرد تعرف القارئ على الرموز اللغوية، إذ تقوم على توظيف الخبرات السابقة والتفاعل مع النص وسياقه من أجل بناء المعنى واستنتاج رسالة الكاتب الذي يريد إيصالها. ويتحقق هذا الفهم من خلال الربط بين الرمز والمعنى، وتفسير المفردات في سياقها، وتنظيم الأفكار وتذكرها وتوظيفها لاحقاً، كما يُعد عملية بنائية داخلية لا يُستدل على حدوثها إلا من خلال أداء القارئ بعد القراءة. وتجمع التعريفات التربوية على أنّ الفهم القرائي قدرة معرفية أساسية تتطور تدريجياً، وتمكّن القارئ من إدراك معاني الكلمات والعبارات، وفهم العلاقات بين أجزاء

¹ حسنى عبد الباري عصر، الفهم عن القراءة طبيعة وعملية وتذليل مصاعبه، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 1999. ص 31.

² إسماعيل بليغ حمدي، المرجع السابق، ص 91.

³ شحاتة حسن، والسلمان مروان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط 01، 2012، ص 81-82. والسعيد عواشيرة، المرجع السابق، ص 41.

⁴ شحاتة حسن، والسلمان مروان، المرجع نفسه، ص 82.

النص، وتوقع المعنى على مستويات متعددة، من الكلمة إلى النص الكامل، في إطار إدراك واعٍ يسهم في تحقيق قراءة فعّالة وهادفة.

2. مهارات الفهم القرائي:

إن مهارات الفهم القرائي هي الدقة في الثروة اللفظية والانتساع، وفهم معنى الوحدات الفكرية والجمل والفقرات والموضوع ككل، ومعرفة الإجابات عن أسئلة معينة، وفهم الأفكار الرئيسية، وفهم وتتبع الحوادث، وملاحظة وتذكر التفاصيل، وتنظيم خطة المؤلف، واتباع التعليمات بدقة، تقويم المقروء، وتذكر المقروء. وتتضمن التعرف على كل من الأسلوب اللغوي، والفهم الواضح المنظم للمعلومات، وفهم المعلومات غير الواضحة، وفهم المقصود من المعاني الواضحة، وفهم العلاقات بين أجزاء النص، وفهم العلاقات داخل الجملة، والفهم المتماسك لعناصر وأجزاء النص من خلال القواعد النحوية.

يُعدّ الفهم القرائي عملية عقلية مركبة تتجاوز حدود التعرف على الرموز اللغوية إلى التفاعل الواعي مع النص وتحليله واستيعابه ونقده. وهو نشاط ذهني نشط يقوم فيه القارئ بتوظيف خبراته السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة من أجل بناء معنى متكامل للنص المقروء. وتتنوع مهارات الفهم القرائي وتدرج من المهارات البسيطة إلى المهارات العليا التي تتطلب التحليل والتقويم والتذوق، وهو ما يجعلها من أهم الركائز الأساسية في العملية التعليمية. ويمكن تناولها فيما يلي¹:

1.2 مهارات المرحلة التمهيديّة:

أ. مهارة التصفح: القراءة السريعة لالتقاط الكلمات المفتاحية والجمل الرئيسة بهدف الوصول لإجابة محددة أو فكرة عامة بأقل جهد وزمن.

ب. مهارة المراجعة: تكوين صورة هيكلية عن النص من خلال فحص العناوين (الرئيسية والفرعية)، المقدمة، الخاتمة، قائمة المحتويات، والرسوم التوضيحية.

2.2 مهارات الاستيعاب والتحصيل المعرفي:

¹ ينظر: شحاتة حسن، والسमान مروان، المرجع السابق، ص 94-100.

- أ. تحديد الفكرة الرئيسية: القدرة على استخلاص المحور الأساسي الذي يدور حوله النص، سواء كانت الفكرة صريحة أو ضمنية باستعانة بالدلائل مساعدة.
- ب. تحصيل التفاصيل والمعلومات: القراءة الدقيقة لتحديد الأفكار الداعمة للفكرة الرئيسية، والتمييز بين المعلومات الأساسية والثانوية.
- ج. التعرف على نماذج الفقرات: إدراك النمط التنظيمي للنص وذلك إن كان ترتيباً زمنياً، مكانياً، أو حسب الأهمية الأحداث لتتبع تسلسل أفكار الكاتب.
- د. إدراك العلاقات اللغوية والنحوية: فهم الروابط بين أجزاء الجملة وبين الفقرات، والتعرف على الأسلوب اللغوي الذي يربط عناصر النص بعضها ببعض.

3.2 مهارات الفهم الاستنتاجي:

- أ. الاستنتاج: ربط المعاني الظاهرة بالمعاني الضمنية، واستخلاص المقاصد التي لم يصرح بها الكاتب مباشرة باستخدام إشارات السياق والخبرة السابقة.
- ب. فهم اللغة المجازية: القدرة على تجاوز المعنى الحرفي للكلمات لاستيعاب الصور الجمالية والرموز (كالتشبيه والاستعارة).
- ج. التنبؤ بالنتائج: توقع الأحداث اللاحقة أو النهايات المحتملة بناءً على المعطيات المتوفرة في النص.
- د. التعميم: القدرة على توسيع نطاق فكرة جزئية لاستنتاج قواعد أو مبادئ عامة وشاملة.

4.2 مهارات الفهم الناقد والتقويمي:

- أ. تقويم الأفكار: تحليل النص ونقده موضوعياً من حيث منطقية الأفكار وترابطها فيه.
- ب. التمييز والمقارنة: التمييز بين الحقائق والآراء، وبين الحجج القوية والضعيفة، وكشف التحيزات العلمية أو الفكرية.
- ج. حل المشكلات: استخدام المعلومات الواردة في النص لتحليل القضايا المطروحة والوصول إلى حلول منطقية.
- د. مقاومة الدعاية والإعلام: كشف أساليب التأثير والتلاعب اللفظي، والتحقق من مصداقية المصادر والمعلومات المحذوفة.

5.2 مهارات الفهم والتذوق الأدبي:

أ. تحليل النثر الفني: تتبع الشخصيات والأحداث وفهم العلاقات الدرامية والجمالية في النصوص السردية.

ب. فهم النص الشعري: إدراك الصور الشعرية، العاطفة، الإيقاع الموسيقي، والوحدة العضوية للقصيدة.

ج. التذوق الأدبي: التفاعل الوجداني والجمالي مع القيم الإنسانية والاجتماعية المتضمنة في النص وصياغتها بأسلوب القارئ الخاص.

المبحث الثالث: مستويات الفهم القرائي:

تشكّل مستويات الفهم القرائي مرجعاً أساسياً لتحديد مدى قدرة المتعلّم على فهم واستيعاب النصوص وتحليلها واستنتاج معانيها، إذ فاق الفهم مجرد التعرف على الكلمات والجمل ليشمل استخلاص المعاني الضمنية، وربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، وتطبيقها في سياقات مختلفة، وتقييم محتوى النص. وقد اهتم الباحثون بتصنيف هذه المستويات لتوضيح العمليات العقلية والفكرية التي يمر بها القارئ أثناء القراءة، مما يمكن المعلمين من تصميم أنشطة تعليمية تتناسب مع مستويات وقدرات المتعلمين وتنمي مهاراتهم الفكرية والتحليلية. ومن أبرز هذه التصنيفات تلك التي قدمها هريس وسميث، وسترين، وسميث ج، وجود مان وبيرك، ورشدي طعيمة، والتي اختلفت في عدد المستويات وتسمياتها وتركيزها على الجوانب المختلفة للفهم القرائي¹. فنذكر من المستويات ما يلي:

1. التصنيف الأول:

يمكن ذكر هذا التصنيف ضمن اتجاهين رئيسيين يوضّحان طبيعة عملية الفهم القرائي وآلياتها، وهما²:

¹ ينظر: محمد رجب فضل الله، التعليم اللغوي معارف وتجارب بحوث ودراسات، عالم الكتب، القاهرة، ط 01، 2012، ص 66، 67، 68.

² ينظر: عبد الحافظ، هناء شحاتة أحمد، مقياس تقييم مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال، مجلة الإرشاد النفسي، ع 73، ج 03، (2023)، ص 138.

1.1) التصنيف الأفقي:

يركّز على حجم الوحدة المقروءة، ويتدرّج الفهم فيه من الكلمة مروراً بالعبرة والفقرة، وصولاً إلى الصفحة أو النص الكامل. ويهدف هذا التصنيف إلى تحديد مدى قدرة القارئ على معالجة النصوص على مستويات متزايدة من التفصيل والتركيب. كما يركّز هذا التصنيف على تدرّج استيعاب الوحدات اللغوية للنص، بدءاً من الأصغر وصولاً إلى الكل، ويشمل المستويات التالية:

- أ. فهم معنى الكلمة: يتضمن إدراك دلالة الكلمات ضمن سياقها، ومراعاة ما يحمله كل من الكاتب والقارئ من معانٍ محتملة.
- ب. فهم معنى الجملة: يعتمد على فهم الكلمات المكونة للجملة، وترتيبها، والعلاقات بين عناصرها لتكوين معنى متكامل.
- ج. فهم معنى الفقرة: يشمل فهم تسلسل الجمل، وطريقة تنظيم الأفكار، وتحديد الفكرة الرئيسية التي تهدف الفقرة إلى إيصالها.
- د. فهم النص أو الموضوع الكامل: يتطلب دمج جميع المكونات السابقة، حيث تُفهم الكلمات ضمن الجمل، والجمل ضمن الفقرات، والفقرات ضمن النص ككل، مع الربط بينها لتكوين صورة واضحة ومتكاملة عن محتوى النص.

2.1) التصنيف الرأسّي:

يعتمد على نوعية العمليات العقلية غير المحسوسة التي يمارسها القارئ أثناء القراءة، والتي يمكن استخلاصها من النتائج السلوكية. ويشمل هذا التصنيف مستويات الفهم مثل السطحي، والتفسيري، والنقدي، ويبرز كيف يطور القارئ كفاءته على الاستنتاج، والتحليل، والتقويم أثناء التفاعل مع النصوص¹. ويركّز هذا التصنيف على العمليات العقلية العميقة ونوعية التفاعل الذهني للقارئ مع النص، ويقسم إلى عدة مستويات رئيسية، هي²:

¹ ينظر: شحاتة حسن، والسلمان مروان، المرجع السابق، ص 101-102.

² ينظر: عبد الحافظ، هناء شحاتة أحمد، المرجع السابق، ص 139.

أ. الفهم الحرفي:

يشير إلى قدرة القارئ على استيعاب المعلومات والأحداث كما وردت صراحة في النص.

يشمل التعرف على الأحداث والحقائق، والتفاصيل، والتسلسل الزمني للأحداث.

ب. الفهم الاستنتاجي:

يعتمد على القدرة على استنباط المعاني غير المصرح بها في النص وربطها بالمعلومات الظاهرة.

يشمل تكوين العلاقات بين الأفكار، واستخلاص النتائج، والتخمين المبني على دلائل من النص.

ج. الفهم النقدي:

- قدرة القارئ على تقييم النص وتحليله من الناحية اللغوية والدلالية والمحتوى.
- يشمل تقديم الحكم على جودة النص، مدى دقة المعلومات، صحة الاستنتاجات، ومدى تأثير النص على القارئ.

د. الفهم التذوقي:

يشمل الإحساس بالجماليات والأسلوب الفني للنص، وفهم الرسائل العاطفية والمشاعر التي أراد الكاتب نقلها من خلاله.
يعكس قدرة القارئ على تقدير التعبير البلاغي والأسلوب الفني، والارتباط الإحساسي بالفكرة المطروحة.
- قدرة القارئ على توليد أفكار جديدة أو حلول مبتكرة وذلك باعتماد على المعلومات والمفاهيم المأخوذة من النص.
يشمل فرضيات واقتراحات نهايات بديلة للنص، وضع حلول غير تقليدية للمشكلات، أو إعادة صياغة الأفكار بطرق وكيفيات مبتكرة.

2. التصنيف الثاني:

يتناول هذا التصنيف مستويات الفهم القرائي من منظور إجرائي وعملي يركز على العلاقة بين النص المقروء والمهارات اللازمة للقارئ لإدراك معانيه وفهم محتواه بعمق. وقد

قدم هذا التصنيف عدة دراسات أكاديمية بارزة، مثل تصنيف Routh (1995)، وتصنيف Cwenneth (1995)، و Bock & Barge (1998)، ووزارة التربية والتعليم المصرية (2003)، والتي ركزت على تحديد المهارات الضرورية لكل مستوى من مستويات الفهم. ويمكن حصر مستويات الفهم القرائي ضمن هذا التصنيف في ثلاثة مستويات متدرجة من البسيط إلى الأعلى، وهي¹:

1.2 المستوى الأول: الفهم الحرفي (قراءة السطور):

يُركّز على استيعاب المعنى المباشر للنص كما هو ظاهر صراحة. أما المهارات الفرعية المرتبطة به فتشمل:

تطوير المفردات والثروة اللغوية.

تحديد التفاصيل واسترجاعها.

التعرّف على الفكرة العامة المصرّح بها.

فهم تنظيم وبناء النص.

تنفيذ التعليمات الواردة صراحة في النص.

ومنه يمثل هذا المستوى القاعدة الأساسية والركيزة الأهم لبناء المستويات العليا للفهم، إذ بدون فهم حقيقي للكلمات والجمل لا يمكن للمتعلم الانتقال إلى المستويات الأخرى وهما الاستنتاجي أو النقدي.

2.2 المستوى الثاني: الفهم التفسيري (قراءة ما بين السطور):

يهدف إلى التوصل إلى المعاني الضمنية التي لم يُصرح بها الكاتب صراحة. أما المهارات الفرعية لمتعلقة به فتشمل:

تفسير المعاني المجازية والاستعارات.

التعرف على نية الكاتب وأهدافه الخفية.

استخلاص النتائج والتنبؤ بالأحداث.

تفسير مشاعر الشخصيات وتحليلها.

التعرف على الفكرة المحورية غير واضحة في النص.

¹ ينظر: شحاتة حسن، والسमान مروان، المرجع السابق، ص 105-109.

واستنادا لما سبق فإنّ هذا المستوى يتطلب المقدرة على الربط بين عناصر النص، وفهم العلاقات السببية بين الأحداث والأفكار، وهو ما يجعل القارئ أكثر إدراكًا للرسالة الكاملة للنص.

3.2) المستوى الثالث: الفهم التطبيقي أو الإبداعي (قراءة ما وراء السطور):

يركّز على تحليل النص وربطه بالخبرات السابقة والقيم الواقعية، والقدرة على ابتكار حلول أو أفكار جديدة. وأما المهارات الفرعية المرتبطة به فتشمل:

تمييز الحقائق عن الآراء.

تقديم مدى دقة الكاتب في التعبير عن الأفكار.

حل المشكلات باستخدام المعارف المكتسبة من النص.

اقتراح نهايات بديلة، أو تعميم المفاهيم المطروحة على سياقات جديدة.

ويمثّل هذا المستوى قمة الفهم القرائي، حيث يمكن القارئ من الوصول إلى مستويات

أعلى من التفكير النقدي والإبداعي، بما يتجاوز حدود النص الملموس.

هذا، وتشير الدراسات إلى التوزيع العملي لمستويات الفهم القرائي والذي يفيد بأنّ فهم

النصوص يتطلب تدرّجًا متسلسلاً من المهارات الأساسية إلى العليا وفق الآتي:

- المستوى الاستقلالي: قدرة المتعلم على فهم 95% من الكلمات والإجابة عن

90% من أسئلة الفهم بنجاح كامل.

- المستوى التعليمي: قدرة المتعلم على فهم 90% من الكلمات والإجابة عن 75%

من أسئلة الفهم.

- المستوى الإحباطي: مستوى يصعب على المتعلم، يجب تجنبه لضمان التمكن من

القراءة والفهم.

كما أكّدت وزارة التربية والتعليم المصرية (2003) والمنظمة العربية للتربية والثقافة

والعلوم (2005) على ضرورة دمج مستويات الفهم العام، والنقدي، والتدوّقي، والإبداعي،

لضمان تطوير القارئ بشكل شامل، ويصبح قادرًا على:

-إدراك الفكرة الرئيسة للمحتوى المقروء.

-تقديم جودة النص وموضوعيته.

-استيعاب الجوانب الجمالية والتعبيرية للنص.

-اقتراح حلول وأفكار مبتكرة تتجاوز ما ورد في النص.

خلاصة المبحث:

من خلال ما سبق، يتّضح أن الفهم القرائي عملية متعدّدة ومختلفة المستويات: تبدأ من الفهم الحرفي المباشر، مروراً بالفهم التفسيري والاستنتاجي، وصولاً إلى الفهم النقدي والتذوقي والإبداعي.

لا يمكن للمتعلّم الوصول إلى مستويات الفهم العليا إلا بعد اكتساب المهارات الأساسية للمستوى الحرفي والتفسيري.

دمج المهارات المختلفة تسمح للمتعلّم بتحليل النصوص بشكل شامل، وتقدير محتواها، وتوظيفها في التفكير النقدي والإبداعي.

ومعنى ذلك أنّ الفهم القرائي لا يتحقّق دفعة واحدة، بل يتم بصورة تدريجية عبر مستويات عقلية متتابعة، ينتقل فيها القارئ من إدراك المعاني الظاهرة للنص إلى تفسيرها، ثم تقييمها ونقدها، وأخيراً توظيفها وإنتاج أفكار جديدة انطلاقاً منها. وتُعدّ هذه المستويات مؤشراً على عمق الفهم ونوع العمليات الذهنية التي يمارسها القارئ أثناء القراءة، إذ كلما تطور وارتقى القارئ من مستوى إلى آخر ازداد تفاعله مع النص وتحليله له، ولم يعد مجرد متلقٍ للمعلومات، بل أصبح مشاركاً في بنائها وتقييمها.

الفصل الثاني:

الفهم القرائي ودراسة النصوص.

يُعدُّ الفهم القرائي المحور الأساسي لعملية القراءة وهدفها النهائي، إذ لا قيمة لفكّ الرموز اللسانية ما لم تؤدَّ إلى استيعاب المضمون واستخلاص المعاني. وفي هذا الفصل، نسعى إلى تسليط الضوء على هذه العملية الذهنية المعقّدة التي تتطلب تفاعلاً مستمراً بين قدرات المتعلّم العقلية وبين بنية النص اللغوية والدلالية.

إنَّ العلاقة بين الفهم والنص علاقة تكاملية، فالفهم ليس مجرد عملية استقبال سلبية للمعلومات، بل هو بناء نشط للمعنى يتأثر بنوع النص، وأسلوبه، ودرجة تعقيده. ومن هنا، سنعمل في هذا الفصل على تبيان مستويات الفهم القرائي، بدءاً من المعنى الظاهري وصولاً إلى الأبعاد العميقة والنقدية، مع تحليل النصوص التعليمية الموجهة لتلاميذ السنة الرابعة الابتدائي وكيفية صياغتها لنتناسب مع الملكات اللغوية للمتعلّمين، بما يضمن تحويل النص من مادة جامدة إلى موضوع للتفكير والاستنباط.

المبحث الأول: العلاقة بين القارئ والنص في عملية الفهم:

يمكن توضيح هذه العلاقة من خلال ما ذكره "فولفغانغ آيزر"¹ الذي يرى أنّ العلاقة بين القارئ والنص في عملية الفهم تقوم على مبدأ التفاعل²، إذ يرى أنّ العمل الأدبي لا يكتمل وجوده في النص وحده، ولا في القارئ وحده، بل يتحقق في منطقة وسطى بينهما. وقد عبّر عن ذلك بفكرة الجانبية والقطبيين: القطب الفني الذي يتمثّل في النص الذي يكتبه المؤلف. والقطب الجمالي الذي يتمثّل في التحقق من وصول فكرة النص وذلك بوعي وفهم القارئ له. وبناءً على ذلك فإن المعنى لا يكون جاهزاً في النص، بل يتشكّل من خلال التفاعل بين بنية النص ونشاط القارئ أثناء القراءة.

ويؤكد "آيزر" أنّ الفهم ليس عملية نقل مباشر للمعنى من النص إلى القارئ، بل هو عملية تفاعلية ديناميكية، حيث يقدم النص إمكانات دلالية ومنظورات مختلفة ومتعددة، بينما يقوم القارئ بربط هذه المنظورات وإعادة بنائها في ذهنه. فالقارئ لا يستقبل المعنى استقبالاً سلبياً، وإنما يشارك في إنتاجه من خلال الربط والتأويل وإعادة البناء، وبذلك يصبح الفهم نتيجة تفاعل مستمر بين ما يقدمه النص وما ينجزه القارئ.

¹ منظر وناقد أدبي ألماني بارز (1926-2007م)، وأحد مؤسسي نظرية التلقي والقراءة، وأحد أهم أقطاب مدرسة كونستانس الألمانية.

² ينظر: سوزان روبين سليمان وإنجي كروسمان، القارئ في النص: مقالات في الجمهور والتأويل، ترجمة: حسن ناظم وعلي حاكم صالح، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط 1، 2007، ص 129-142.

ومن أهم مظاهر هذه العلاقة التفاعلية ما يسمّيه "آيزر" بالفراغات النصية أو فجوات عدم التحديد، وهي مناطق غير مكتملة أو مواضع صمت وغموض داخل النص، تدفع القارئ إلى ملئها بالتأويل وربط أجزاء النص ببعضها البعض. فهذه الفراغات تجعل القارئ شريكاً في بناء المعنى، لأن الفهم لا ينتج مما هو مكتوب فقط، بل مما هو غير مكتوب أيضاً. وهنا يظهر دور القارئ بوصفه عنصراً فاعلاً في عملية الفهم، وليس مجرد متلقٍ سلبي للنص.

كما يوضح "آيزر" أنّ النص الأدبي يعتمد على التلميح والإيحاء والإخفاء، ولا يصحّح بكل شيء، مما يفتح المجال أمام القارئ لتأويل النص وإعادة بنائه دلاليّاً. فالمعنى يتولد من التفاعل بين ما يقوله النص وما يتركه غير مصرح به، أي من التفاعل بين الظاهر والمضمر. وهذا يبرهن يؤكد أن الفهم القرائي هو عملية بناء تدريجي للمعنى، يتم فيها تعديل الفهم باستمرار أثناء القراءة.

وفي النهاية يخلص إلى أن الفهم يفضي إلى إنتاج ما يسمّى بالموضوع الجمالي، وهو ليس موجوداً في النص مباشرة ولا في ذهن القارئ وحده، بل يتشكّل من خلال التفاعل بين كل منهما، وبذلك تصبح العلاقة بين القارئ وبين النص علاقة توليد وإنتاج للمعنى، حيث يتحوّل الفهم إلى عملية إبداعية يشارك فيها القارئ في بناء العمل الأدبي وتحقيقه.

ومن جهة أخرى يمكن استخلاص العلاقة بين القارئ والنص وفق المنظورات التالية¹:

1. الفهم بوصفه بناءً وتركيباً للمعنى لا اكتشافاً له:

من الأفكار المهمة في العلاقة بين القارئ والنص أن الفهم لا يعني اكتشاف معنى جاهز داخل النص، بل يعني بناء المعنى أثناء القراءة. فالنص يقدم إشارات وتوجيهات فقط، بينما يقوم القارئ بربطها وتفسيرها اعتماداً على خبراته وثقافته وتوقعاته. لذلك يختلف فهم النص من قارئ إلى آخر، لأن كل قارئ يبني معنى خاصاً به انطلاقاً من استيعابه النص نفسه.

2. دور أفق التوقع في فهم النص:

من الأفكار المهمة أيضاً أن القارئ يدخل إلى النص وهو يحمل ما يسمى أفق التوقع، أي مجموعة من المعارف والتجارب والقراءات السابقة التي تؤثر في فهمه للنص. فعندما يقرأ القارئ نصاً أدبياً فإنه يتوقع ويتخيل أحداثاً أو معاني معينة، وقد يحقق النص هذه

¹ ينظر: سوزان روبين سليمان وإنجي كروسمان، المرجع السابق، ص 129-142.

التوقعات أو يخالفها، وفي الحالتين يحدث التفاعل بين القارئ والنص، ويتشكل الفهم من خلال هذا التفاعل بين التوقع والتحقق أو خيبة التوقع.

3. القراءة بوصفها حواراً بين القارئ والنص:

يمكن النظر إلى عملية القراءة على أنها نوع من الحوار غير المباشر بين القارئ والنص، فالنص يطرح أسئلة ضمنية، ويقدم معلومات ناقصة أو غامضة، والقارئ يحاول الإجابة عنها وتأويلها. وكلما تقدم في القراءة يغير فهمه السابق ويعدله، وكأنه يتحاور مع النص خطوة خطوة. لذلك فالفهم ليس لحظة واحدة، بل عملية مستمرة تتطور أثناء القراءة.

4. القارئ ليس متلقياً سلبياً بل منتجاً للمعنى:

من الأفكار الأساسية في نظرية التلقي أن القارئ لم يعد مجرد متلقٍ سلبي، بل أصبح عنصراً أساسياً في توليد المعنى.

فالنص بدون قارئ يبقى مجرد علامات مكتوبة، أما عند القراءة فإنه يتحول إلى معنى وصور وأفكار داخل ذهن القارئ. وهذا يعني أن العمل الأدبي لا يكتمل إلا بالقراءة، أي بتفاعل القارئ مع النص ومدى تأثيره به.

5. تعدد المعاني نتيجة تعدد القراء:

بما أن كل قارئ يملك خبرات وثقافة مختلفة، فإن النص الواحد يمكن أن يفهم بطرق متعددة، وهذا لا يعني أن الفهم خاطئ، بل يعني أن النص الأدبي نص مفتوح يحتمل أكثر من معنى. ومن هنا تتكون العلاقة بين القارئ والنص علاقة تأويل، حيث يعيد كل قارئ بناء النص بطريقته الخاصة.

6. الفهم عملية زمنية متدرجة:

الفهم لا يحدث دفعة واحدة، بل يتكوّن ويتطور تدريجياً أثناء ومن خلال القراءة. فالقارئ في بداية النص يكون له فهم معين، ثم يتغير هذا الفهم مع تقدّم الأحداث أو ظهور معلومات جديدة، فيعيد القارئ تفسير ما قرأه سابقاً، وهكذا يصبح الفهم عملية ديناميكية متحركة، وليس معنى ثابتاً.

وعموماً يمكن تلخيص العلاقة بين القارئ والنص في النقاط التالية:

- الفهم نتيجة تفاعل بين القارئ والنص.
- المعنى يُبنى لا يُنقل جاهزاً.
- القارئ يملأ الفراغات الموجودة في النص.
- الفهم يتغير أثناء القراءة.

-النص الواحد يمكن أن ينتج معاني متعددة.

-القراءة عملية حوار وتأويل.

-العمل الأدبي لا يكتمل إلا بالقارئ.

المبحث الثاني: استراتيجيات تعليم الفهم القرائي.

يُعرّف الفهم القرائي بوصفه عملية ذهنية معقّدة تتجاوز حدود التعرّف على الكلمات إلى بناء المعنى واستيعاب الأفكار وتحليلها، وهو ما يستدعي توظيف استراتيجيات فعّالة تحسّن هذه العملية وتُجود نتائجها. وتتمثّل استراتيجيات الفهم القرائي في مجموعة من الإجراءات العقلية المنظّمة التي يعتمدها القارئ قبل القراءة وأثناءها وبعدها؛ مثل التنبؤ، والتساؤل، والتلخيص، والاستنتاج، بما يساعده على التفاعل الإيجابي مع النصّ وإدراكه بعمق.

وتكمن أهمية هذه الاستراتيجيات في جعل القارئ فاعلاً في عملية التعلّم، قادراً على مراقبة فهمه وتعديله، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على تنمية كفاءاته اللغوية والمعرفية. ومن ثمّ، تُعدّ دراستها مدخلاً أساسياً لتنمية مهارات القراءة والارتقاء بجودة التعلّم، وقد تعدّدت الاستراتيجيات التي تُسهّم في تعليم الفهم القرائي، وسنتناول بعضها منها كما يلي:

1. استراتيجية التنبؤ:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تنمية الوعي القرائي؛ إذ « عملية وجدانية معرفية يتم من خلالها ترجمة النص المقروء إلى بُنى وأطر معرفية بحيث يكون القارئ قادراً على تعرّف ما يقرأ وفهمه وتفسيره ونقده وإعادة صياغته بالكيفية التي تعكس ذاته. وفي هذه الاستراتيجية يُطلب من التلميذ تقديم معلومات ترتبط بالمعلومات القرائية المقدمة له والتنبؤ بالمحتوى القرائي من خلال عنوان الدرس أو أفكار الكاتب أو التنبؤ بما يتوقع حدوثه بعد انتهاء القصة أو القصيدة أو الموضوع القرائي بصفة عامة، وذلك من خلال أنماط التنبؤ القرائي الثلاثة وهي: الوعي القرائي، والتنبؤ القرائي القائم على عنوان النص المقروء، والتنبؤ القرائي لما بعد الأحداث»¹.

وبالتالي، فإنّ هذه الاستراتيجية تعدّ أسلوباً تعليمياً يهدف إلى تحسين الفهم والوعي القرائي لدى المتعلّم، من خلال تفعيل مجموعة من العمليات المعرفية والوجدانية التي تمكّنه من التفاعل مع النصّ المقروء وفهمه وتفسيره ونقده وإعادة تشكيله بما يعكس خبراته الذاتية. كما تقوم هذه الاستراتيجية على تدريبه على استثمار معارفه السابقة والتنبؤ بمحتوى النصّ

¹ حسن شحاتة، مروان سمان، المرجع سابق ص 119.

قبل قراءته وأثناءها وبعدها؛ سواءً بالاعتماد على عنوان النص أو أفكاره، أو استشراف ما قد تؤول إليه الأحداث، بما يسهم في تعميق الفهم وتعزيز التفاعل الإيجابي مع المقروء.

2. استراتيجية التساؤل:

تُعرف أيضاً باستراتيجية (التساؤل الذاتي)، وهي تُعدُّ من الأنشطة المميّزة للقراءة الماهرة والمتقّنة؛ إذ يعتمد القارئ طرح تساؤلات متنوّعة حول النص المقروء، وتعتمد هذه الاستراتيجية على عاملين أساسيين لزيادة فهم المقروء هما: الخلفية المعرفية عن الموضوع، والقدرة على مراقبة الذات (ما وراء المعرفة). كما تهدف إلى مساعدة المتعلّمين على تنمية تفكيرهم والسيطرة عليه من خلال:

- تنشيط عمليات "ما وراء المعرفة".

- تعديل مسار التفكير وتنظيمه أثناء معالجة المعلومات.

- ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة¹.

1.2 أنواع أسئلة الفهم القرائي:

تتضمّن هذه الاستراتيجية أربعة أنواع رئيسة من الأسئلة التي يطرحها المعلّم على تلاميذه (أو يطرحها القارئ على نفسه لمراقبة ذاته)، وهي:

أ. أسئلة الفهم الحرفي: تتعلّق باستخراج معلومات وحقائق محدّدة ومباشرة من خلال النص.

ب. أسئلة التفسير: تستهدف فهم المعاني الضمنية وما وراء السطور وما وراء النص.

ج. أسئلة القراءة النقدية: تتطلّب إصدار أحكام على النص أو تقييم أفكار الكاتب ونقدها.

د. أسئلة القراءة الإبداعية: تدفع الطالب للتنبؤ بالنهايات أو اقتراح حلول وأفكار جديدة خارج النص لرؤية براعته الإبداعية.

فعن طريق هذه الاستراتيجية، يتمّ استخدام التساؤلات أثناء القراءة من قبل القارئ حتى يتمكن من مراقبة ذاته والتحكّم في فهمه وضبطه بشكل فعّال، حيث يتساءل:

• لماذا أقرأ هذه الفقرة؟

• ما هي الفكرة الرئيسية التي تضمنتها هذه الفقرة؟

• ما الذي يشير إليه (....)؟

1 ينظر: المرجع نفسه، ص 127-130.

• وما هدف من كتابة النص.

وفي الجدول التالي توضيح لأسئلة وعمليات ما وراء المعرفة في التساؤل الذاتي¹:

رقم	الأسئلة	العملية المقابلة
1	ماذا أفعل الآن؟	خلق بؤرة اهتمام لسهولة الوصول للذاكرة قصيرة المدى.
2	لماذا أفعل هذا؟	تحديد الهدف.
3	لماذا هو مهم؟	ابتكار أسباب لعمل هذا الفعل.
4	كيف ينسجم ما أفعله مع ما أعرفه بالفعل؟	التعرف على البيئة أو العلاقات المتداخلة.
5	ما الأسئلة التي أوجهها في هذا الموقف؟	اكتشاف ما لا يزال مجهولاً.
6	هل أحتاج لخطة محددة لفهم أو تعلم هذا؟	تصميم طريقة محتملة لمعالجة الموضوع.
7	ما الأفكار الرئيسة في هذا الموقف؟	توجيه إثارة الاهتمام.
8	كيف يمكنني استخدام تلك المعلومات في حياتي؟	دراسة التطبيق في مواقف أخرى (الذاكرة طويلة المدى).
9	إلى أي مدى كنت مؤثراً في تلك العملية؟	تقييم تقدم الطالب.
10	هل أحتاج إلى عمل المزيد؟	مراقبة الحاجة لمزيد من العمل.

2.2) مراحل تنفيذ الاستراتيجية:

- مرحلة ما قبل التعلم: يقوم المعلم بعرض موضوع وإثارة فضول وتساؤلات لتنشيط المعرفة السابقة (مثل: ماذا أفعل الآن؟ ولماذا؟).
- مرحلة التعلم: تشجيع الطلاب على طرح أسئلة لتنظيم تفكيرهم وتمكينهم من اكتساب خبرات ذات معنى (مثل: ما الأفكار الرئيسة؟).

¹ حسن شحاتة، مروان سمان، المرجع سابق، ص 128.

ج. مرحلة ما بعد التعلّم: تحليل الاستجابات لترسيخ الفهم وكيفية الاستفادة من المعلومات في مواقف حياتية يومية لهم.

(3.2) أهمية الاستراتيجية:

- يمكن تلخيص أهمية استراتيجية (التساؤل الذاتي) في مايلي¹:
 - تنمية قدرات الطلاب في القراءة والفهم القرائي.
 - تشخيص وتحليل أوجه الضعف عند الطالب وتنمية ثقته بنفسه.
 - تحقيق انفتاح فكريّ تُجاه النص وتقبّل اختلاف الآراء ونقد الغير.
 - إثراء المادة المقروءة وتجنّب الملل أثناء القراءة
 - التقليل من تشتت الانتباه أثناء القراءة.
- وهذا لا ينسبنا بأنّه هناك نمط ثاني اذ تنقسم الاستراتيجية إلى نمطين. الأول هو التساؤلات الذاتية (التي يطرحها الطالب على نفسه)، والثاني هو قيام المعلم بطرح الأسئلة للحصول على إجابات متنوعة؛ إذ تعتمد الأسئلة التي يطرحها أشكالاً متعددة من التفكير، فهي تشغل عقل التلميذ أثناء القراءة، ولكي يثير عقله وفهمه وفضوله عليه أن يسأل أسئلة تثير التخمين، والتقييم، والتفسير، والتمييز...

3. استراتيجية التلخيص:

تُعَدّ استراتيجية التلخيص من أهم الاستراتيجيات المعرفية التي حظيت باهتمام كبير في مجال التعلّم، لما لها من دور فعّال في تسهيل عملية الفهم وتعميقها، فالتلخيص لا يقتصر على اختزال النص وتقليل من عدد الكلمات فيه، بل يُمثّل عملية عقلية مركّبة تتداخل فيها مهارات التحليل والاختيار والتنظيم، مما يجعله مؤشراً واضحاً على مستوى استيعاب المتعلم للنص المقروء. كما تُظهر الدراسات أن التلخيص يرتبط ارتباطاً وثيقاً بإدراك واستيعاب المتعلم، إذ يساهم على استخلاص الأفكار الأساسية وإعادة بنائها وترميمها في صورة موجزة ومنظمة، وهو ما يعزز قدرته على الفهم والاستيعاب².

وتُستخدم الملخصات كذلك كتقنيات دراسية بديلة عن المنظمات المسبقة، حيث تمكّن المتعلّم من التعامل مع النص بفاعلية أكبر، من خلال التركيز على المعاني الجوهرية وأهم المعلومات فيه وإهمال التفاصيل الثانوية. كما أن التدريب المستمر على كتابة الملخصات

¹ ينظر: السعيد العواشيرة، المرجع سابق، ص 93-94.

² ينظر: أحمد بن دانية، نموذج علمي لتدريس فهم القراءة، كتاب الروسي 3، قراءات في طرائق التدريس، مطابع عمار قرفي، ط1، باتنة، الجزائر، 1994، ص 270.

يُعدّ تمريناً ضمنياً على مهارات الفهم، نظراً للتشابه الكبير بين عمليتي التلخيص والفهم من حيث كونهما عمليتين عقليتين تتطلبان التحليل والاستنتاج.

وفي هذا السياق، يمكن اعتماد أربع قواعد أساسية لتسهيل عملية التلخيص وتنمية الفهم القرائي، وهي: إلغاء الزوائد، والتعميم، والاختيار، والتركيب، حيث تُسهم هذه القواعد في تنظيم الأفكار وتبسيطها، وتمكين المتعلّم من إعادة صياغة النص بشكل أكثر وضوحاً. كما أنّ الكشف عن أي ضعف في تطبيق هذه القواعد يتيح إمكانية تقديم أساليب علاجية مناسبة، بما يسهم في تحسين مهارات الفهم لدى المتعلّمين وتطوير أدائهم القرائي¹.

4. استراتيجية مراقبة الذاتية:

بهذه الاستراتيجية يتمكن القارئ من مراقبة وضبط أخطائه وتحتاج هذه العملية لتدريب خاص لكي يتعلم التلاميذ كيف يفحصون استجاباتهم ويدركون الأخطاء والإجابات غير السليمة، والمراقبة الذاتية تتطلب الأداء النشط في عملية التعلم وليس الأداء السلبي حين يظهر على التلاميذ عدم الإدراك بالمتناقضات، وبهذه الطريقة يتعلم التلاميذ كيف يفحصون المادة العلمية قبل أن يجيبوا على أي سؤال. والهدف من المراقبة الذاتية هو تقليل الإجابة الاندفاعية غير المتقنة والتأني في الاستجابة حتى نصل إلى الاستجابة السليمة عن طريق البحث المنظم حيث لا يعرف التلاميذ كيف يتفاعلون مع النص بفاعلية ليحصلوا على المعلومات الجديدة مع ما لديهم من معلومات سابقة. ويغلب على قراءة هؤلاء التلاميذ التردد والوقفات الكثيرة، وذلك ليسألوا أنفسهم عما طلب منهم المدرس أن يتذكروه. وقد لا يستطيع هؤلاء الطلاب أن يراقبوا فهمهم القرائي وعندما يشكون في معنى القطعة التي يقرؤونها فهم لا يكلفوا أنفسهم عناء التفكير كي يفهموا المعنى. وبدلاً من ذلك يستمرون في القراءة ليتناولوا المعنى أكثر وأكثر ولا يدركون أنهم يرتكبون خطأ ما².

تُسهم استراتيجية المراقبة الذاتية في تمكين القارئ من متابعة ادراكه وضبط أخطائه أثناء القراءة، من خلال تدريب المتعلمين على فحص استجاباتهم واكتشاف الخلل. وهي تتطلب نشاطاً ذهنياً واعياً يحدّ من الإجابات الاندفاعية، ويُعزز التفكير المنظم والتأني في الفهم. كما تساعد المتعلم على التفاعل الفعّال مع النص وربط المعلومات الجديدة بالمعارف

¹ ينظر: أحمد بن دانية، المرجع السابق، ص 270.

² ينظر: خيرى المغازي عجاج، صعوبات القراءة والفهم القرائي، التشخيص والعلاج، مطبعة جامعة طنطا، ط2. دار الوفاء 1998 الاسكندرية، مصر، ص151.

السابقة، في حين أن غيابها يؤدي إلى ضعف الفهم والاستمرار في القراءة دون إدراك الأخطاء.

5. استراتيجية مراقبة الفهم:

تؤدي استراتيجية مراقبة الفهم أو التوجيه الذاتي لعملياته دوراً أساسياً في عملية القراءة، وهي « مأخوذة من المصطلح Metacognition أي ما وراء المعرفة، ويمكن التفرقة بين مصطلحين: أولهما: المعرفة Cognition، وثانيهما: ما وراء المعرفة Metacognition، حيث إن المعرفة تشير إلى العمليات والاستراتيجيات الفعلية التي تستخدم من قبل القارئ، أما ما وراء المعرفة يعني فهم الفرد للعمليات العقلية التي يقوم بها أثناء القراءة وقدرته على مراقبة تلك العمليات أو التحكم فيها وضبطها ¹.

وتعتمد مراقبة الفهم الناجحة على الفروق الفردية وليس على القدرة القرائية فقط، حيث إنّ الخصائص الشخصية كالتصلب وعدم النفتح العقلي يمكن أن تعوق مراقبة فهم المقروء، لأنها تقود التلاميذ إلى أن يقفوا إلى النتائج دون تحليل مدقق، وهناك أساليب عديدة لقياس مراقبة الفهم أثناء القراءة منها ²:

- تقدير الإحساس بفهم المقروء.
- التصويب الذاتي أثناء القراءة.
- المقاييس الآتية لمعالج الفهم أثناء القراءة.
- تقديم التقارير الذاتية أثناء القراءة.

المبحث الثالث: تطبيقات الفهم القرائي في تحليل النصوص الأدبية والتعليمية:

1. معايير دراسة النصوص:

هناك عدّة معايير مساهمة في تدريس الأدب والبلاغة ومؤثراتها، يمكن توضيحها من خلال الجداول التالية ³:

¹ حسن شحاتة، مروان سمان، المرجع سابق، ص 125.

² المرجع نفسه، ص 125.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 153-157.

المرحلة الدراسية	معيار معرفة خصائص الأساليب الأدبية	معيار فهم النص الأدبي	معيار تحليل النص الأدبي وتدوقه
الصفوف (3-1)	يتعرف الحكاية والحوار. يتعرف الآيات القرآنية والأحاديث. يتعرف أناشيد والنصوص النثرية. يتعرف صيغة السؤال.	يشرح الفكرة العامة في النص. يميز بين الخير والشر والحق والواجب. يختار الكلمة أو التعبير الأفضل.	يتعرف على شخصيات الحكاية. يحدد أهم الأحداث. يتغنى بما يميل إليه من أناشيد. يحدد التعبير الأدبي الأجمل.
الصفوف (6-4)	يُميّز بين الفنون (حكاية، مسرحية، قصيدة). يذكر دلالات النفي، الاستفهام، النهي، النداء. يُميّز المعنى الحقيقي المجازي.	يُميّز بين الرأي والحقيقة. يحدّد الجو النفسي. يُميّز الفكرة الرئيسة عن الأفكار الفرعية.	يصف شخصيات النص. يستخلص العلاقات بين الشخصيات. يوازن بين تعبيرين أو أكثر. يوظّف تعبيرات بلاغية

المرحلة الدراسية	مقياس معرفة خصائص الأساليب الأدبية	مقياس فهم النص الأدبي	مقياس تحليل النص الأدبي وتدوقه
	بميزّ بين الأساليب المنفية والمثبتة.		في أدائه.
الصفوف (7-9)	بميزّ بين المراسلات والكتابة الوظيفية. يوظّف الصور والأساليب الجميلة. يحدّد عناصر التحليل الجمالي. يتعرّف على أنواع المواقع الأدبية.	يستنتج القيم الجمالية والسلوكية. يربط النص بالواقع. يحلل النص إلى مكوناته.	يوضّح علاقة النص بالحياة. يحدّد عناصر بناء النص وعلاقتها بالمعنى. يوازن بين عمليتين أدبيين. يختار أبياتاً أو عبارات مع التعليل.

المرحلة الدراسية	معيار معرفة خصائص الأساليب الأدبية	معيار فهم النص الأدبي	معيار تحليل النص الأدبي وتدوقه
الصفوف (10-12)	يُميّز الأسلوب العلمي من الأدبي. يُميّز أنواع المقال (اجتماعي، سياسي، إلخ). يُميّز الأجناس الأدبية. يبين أثر الصور البيانية. يتعرّف خصائص المدارس الأدبية.	يوظّف الظواهر الأدبية والبلاغية. يحدد الصور ووسائل التعبير الفني. يربط الجو النفسي بوسائل التعبير. يستنتج الغرض البلاغي وتطور الجنس الأدبي.	يستتبط القيم الجمالية والسلوكية. ينقد العمل الأدبي إيجاباً أو سلباً. يقارن نصوصاً ويختار أفضل الأساليب. يوظّف الوسائط المتعددة في التقويم.

يظهر في الجدول أعلاه مصفوفة المعايير الخاصة بالتعامل مع النصوص الأدبية عبر مختلف المراحل التعليمية، ومن خلال استقراء هذه المعايير يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

- التدرّج البيداغوجي: نلاحظ انتقالاً منهجياً في بناء مهارات الفهم القرائي، فبينما تركّز المرحلة الأولى (الصفوف 1-3) على الاستعانة بالنص والتعرّف على أشكاله وأنواعه البسيطة (الحكاية والأناشيد)، وتبدأ في تدرّج بحيث نجد أنّ المستويات العليا (10-12) تنتقل نحو النقد الأدبي والموازنة بين المدارس الفكرية والجمالية، ممّا يعكس نموّ القدرات الذهنية للمتعلم.

- التركيز على مهارات التحليل: يولي المنهج أهمية كبرى لعملية بناء المعنى، إذ لم يعد المتعلّم مجرد متلقٍ سلبيّ، بل أصبح مطالباً بتمحيص الفكرة العامة، والتمييز بين الرأي والحقيقة (الصفوف 4-6)، وصولاً إلى استنباط الأغراض البلاغية والقيم السلوكية، وهو ما يعزّز (العلاقة التفاعلية بين القارئ والنص) التي سبق ذكرها.

- تكامل المعايير: يبيّن التوزيع تلاهما بين المعرفة العلمية (الأساليب والأنواع) وبين التذوّق الجمالي، فالمتعلّم في مرحلة التعليم المتوسط (الصفوف 7-9) يبدأ بربط النص بالواقع وتحليله إلى مكوناته، ممّا يجعل القراءة عملية حوارية تهدف إلى فهم الذات والمجتمع من خلال النص الأدبي.

- تحقيق الكفاءة الختامية: تهدف هذه المعايير مجتمعة إلى تكوين قارئ ناقد ومحلّ، يمتلك أدوات التأويل التي تمكّنه من النفاذ إلى ما وراء السطور، وهو جوهر الفهم القرائيّ الذي تسعى المناهج الحديثة إلى تحقيقه، خاصة في ظلّ التركيز على تنويع طرق التعبير والوسائط المتعدّدة في المستويات الختامية.

2. نموذج تطبيقي:

يمكن تطبيق المعايير التي أشرنا إليها سابقاً على أحد النصوص التعليمية، وذلك لتوضيح آليات الفهم القرائي في تحليل هذه النصوص، حيث تمّ اختيار نص (الحنين إلى الوطن) من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي كنموذج للتطبيق.

الحنين إلى الوطن



تَمْضِي الأَيَّامَ والشُّهُورَ على محمودٍ الذي سافَرَ إلى كندا منذُ سَنَتَيْنِ مع أُسْرَتِهِ، لأنَّ والدَهُ عَيَّنَ في سِفَارَةِ الجزائرِ هناك .

حَنِينٌ جَارِفٌ اجْتَاخَ نَفْسَهُ الَّتِي تَتَوَقُّ إلى الوَطَنِ . وهو يُحَدِّقُ بالضُّبابِ الَّذِي يَكْسُو زُجَاجَ النَّاغِذَةِ في ذلك المَنْزِلِ المُنْفَرِدِ، تَذَكَّرَ حَيَّه وجيرانه، أَهْلَهُ وأَصْدِقَاءَهُ، افْتَقَدَ الأُلْفَةَ الَّتِي كَانَتْ تَجْمَعُهُمْ وإِتِّحَادَهُمْ في السَّرَّاءِ والضَّرَّاءِ، تلكَ الزَّيَارَاتِ والأَطْبَاقِ المُتَبَادِلَةِ في رَمَضَانَ وفي كُلِّ المُنَاسِبَاتِ الخاصَّةِ، صَحَبَ الأَطْفَالَ المُحِبِّينَ وكلَّ شَيْءٍ...

غَادَرَ مَدِينَتَهُ الجميلةَ الَّتِي تُطِلُّ شَمَالاً على بحرٍ أزرقٍ زَفَرَقٍ تُلَاعِبُ أمْوَاجُهُ الشَّاطِئَ ويُسْمَعُ لها أنْعَامٌ مُطْرِبَةٌ، وتُجاوِرُها جنوباً غابةُ الزَّيْتُونِ والصَّنَوْبَرِ الدَّائِمَةُ الاخْضِرَارِ وتَحْتَرِقُهَا جَنَّةٌ من الكُرومِ وتَتَفَجَّرُ من صُخُورِهَا ينابيعٌ فُضِيَّةٌ تَنَسَابُ لِنَشْقٍ مَجْرَاهَا بَيْنَ السُّهُولِ السَّخِيَّةِ سَحَاءٍ سُكَّانِهَا فَتَسْقِي بَسَاتِينَ الأُتْرَاجَةِ واليُوسُفِي والتُّرْتَالِ، وَتَهْبُ عليها نَسَمَاتُ الجِبَالِ الشَّامِخَةِ شُمُوحَ أَهْلِهَا.

يَشْتَدُّ به الحَنِينُ في أَيَّامِ البَرْدِ والشتاءِ القَاسِيَةِ في شمالِ أمريكا: أَيْنَ شُمُسُنَا الَّتِي تَبْعَثُ الدَّفْءَ وتُجَدِّدُ الحَيَاةَ وتُنْضِجُ الثِّمَارَ؟ أَيْنَ نَسِيمُنَا بِعَبِيرِ الوُرُودِ والنَّرْجِسِ؟ وَتَصَاعَدَتِ الذِّكْرِيَّاتُ: سَهْرَاتُ الشِّتَاءِ مَعَ الجَدَّةِ وبَغْرِيرِهَا الَّذِي لَا تُضَاهِيهِ أَكْلَةٌ في الدُّنْيَا، وَأَيَّامُ الصَّيْفِ وَضَحَكَاتُ الأَصْحَابِ وَعِطْرُ الأَعْيَادِ والأَفْرَاحِ... كَمْ يَشْتَأِقُ مَحْمُودٌ لِبَلَدِهِ! كَمْ يَتَمَنَّى الرُّجُوعَ إِلَيْهِ! هُوَ لَا يَسْكُنُ الجَزَائِرَ الآنَ، وَلَكِنَّ الجَزَائِرَ تَسْكُنُ قَلْبَهُ إلى الأَبَدِ.

عن كتاب القراءة العربية السنة الخامسة - نص العودة إلى الجذور -

الصورة رقم 01: نص تعليمي من المقطع 03 تحت عنوان الحنين الى الوطن¹.

¹ بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية: السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019م، ص 44.

أَقْرَأْ وَأَفْهَمْ

رَصِيدِي الْجَدِيد



- اِخْتَفِظْ بِالْإِجَابَةِ الصَّحِيحَةِ:
- الْحَنِينُ إِلَى الْوَطَنِ يَعْنِي:
- الْإِبْتِعَادُ عَنِ الْوَطَنِ - الْأَشْتِيَاقُ إِلَى الْوَطَنِ - خِدْمَةُ الْوَطَنِ ..

- عَمَّنْ يَتَحَدَّثُ هَذَا النَّصُّ؟
- أَيْنَ كَانَ يَسْكُنُ مُحَمَّدٌ؟ وَإِلَى أَيِّ مَكَانٍ رَحَلَ؟

- مَتَى غَادَرَ مُحَمَّدٌ مَدِينَتَهُ؟ • كَيْفَ أَصْبَحَتْ ظُرُوفُ عَيْشِ مُحَمَّدٍ وَأُسْرَتِهِ؟
- صِفِ الْمَدِينَةَ الَّتِي كَانَ يَسْكُنُهَا مُحَمَّدٌ. • مَا هُوَ شُعُورُ مُحَمَّدٍ بَعْدَ مُغَادَرَةِ وَطَنِهِ؟
- مَتَى يَسْتَدُّ حَنِينُهُ إِلَى الْوَطَنِ؟

- أَتَيْنَ تَفْعُ كُنْدًا وَكَيْفَ هُوَ الشِّتَاءُ بِهَا؟ • مَاذَا فَقَدَ مُحَمَّدٌ بَعْدَ مُغَادَرَتِهِ أَرْضَ الْوَطَنِ؟
- قَدْ نُغَادِرُ الْوَطَانَ إِلَّا أَنَّ حُبَّهُ يَبْقَى دَائِمًا يَمَلَأُ قُلُوبَنَا: اسْتَخْرِجْ مِنَ النَّصِّ الْعِبَارَةَ الَّتِي تُوَافِقُ هَذَا الْمَعْنَى.

أَشْرِي لَفْتِي

- أَنْقُلْ ثُمَّ أَنْجِزْ. ماهو دَوْرُ كُلِّ عِلَامَةٍ تَرْقِيمُ:

، الفاصلة • النقطة : النقطتان ؟ علامة الاستفهام

! علامة التعجب " " علامة التنصيص

- يُوَضَّعُ بَيْنَهَا مَا نَنْقُلُهُ بِنَصِّهِ دُونَ تَغْيِيرِ.
- تُوَضَّعَانِ قَبْلَ الْقَوْلِ.
- تُوَضَّعُ بَعْدَ كَلَامٍ فِيهِ تَعَجُّبٌ.
- تُوَضَّعُ لِلدَّلَالَةِ عَلَى تَمَامِ الْمَعْنَى.
- تُوَضَّعُ فِي نِهَايَةِ الْجُمْلَةِ الَّتِي نَسْتَفْهِمُ بِهَا.
- تُوَضَّعُ بَيْنَ الْجُمْلِ مُرَابِطَةً الْمَعْنَى.

الصورة رقم 02: أنشطة الفهم اللغوي وآليات الترقيم لنص الحنين إلى الوطن¹.

¹ بن الصيد بورني سراب وآخرون، المرجع السابق، ص 45.

من خلال التمعّن في الصورتين (1 و2)، يمكن القول بأنّ نصّ (الحنين إلى الوطن) يُمثّل نموذجاً تطبيقياً للمقاربة بالكفاءات؛ حيث يسعى إلى تحويل النصّ من مادّة قرائية جامدة إلى محطةٍ للتفاعل الوجدانيّ واللغويّ، ممّا يُنمّي لدى تلميذ السنة الرابعة مهارات التحليل، ويؤكد أنّ الفهم عمليةٌ مستمرةٌ تبدأ من القراءة البصرية للصورة، وتنتهي بتذوّق الجماليات اللغوية والقيم الوطنية.

ومن خلال إسقاط المعايير السابقة على النصّ التعليميّ، يمكن استخلاص النتائج والخصائص التالية:

المعيار	تطبيق الفهم القرائي	أمثلة من النص / الأسئلة
معرفة خصائص النص	- تحديد نوع النص: قصصي، سردي. - التعرف على الأسلوب: الغربة. - التعرف على الأسلوب المعتمد هو سردي مع ووصفي، وجداني. - التعرف على الأهداف التعليمية: تعليم المفردات الجديدة، ربط المشاعر بالوطن.	- النص يتناول تجربة محمود في الغربة. - أسلوب المعتمد هو سردي مع ووصفي، وجداني. - وصف الطبيعة والشعور بالحنين. - مفردات تعليمية: الأترجة، النهر، الغزير.
فهم النص	- استخراج الفكرة العامة: الحنين للوطن رغم تحسن الظروف المادية. - تحديد الأفكار الفرعية. - الإجابة عن أسئلة استيعابية. - ربط النص بالخبرات السابقة للطالب.	أمثلة أسئلة: - من يتحدث في النص؟ - الحنين للوطن رغم تحسن الظروف المادية. - أين كان يسكن محمود؟ - تحديد الأفكار الفرعية. - الإجابة عن أسئلة استيعابية. - ربط النص بالخبرات السابقة للطالب. - الحزن وحنين.
تحليل النص وتذوّقه	- التعرف على الشخصيات	- الشخصيات: محمود، الأسرة.

المعيار	تطبيق الفهم القرائي	أمثلة من النص / الأسئلة
	والأحداث.	-الأحداث: الانتقال، العيش في الحنين.
	-تحليل اللغة والأسلوب: الغربة،	الحنين.
	الصور البيانية والتعبيرات.	-الصور البيانية: وصف البحر،
	-تذوق النص: التقدير	الغابات، الكروم.
	الجمالي والوجداني.	-التعبير الأدبي: الجزائر تسكن
	-استخلاص القيم: الارتباط	قلبه إلى الأبد.
	بالوطن، المشاعر الإنسانية.	- القيمة المستفادة: حب الوطن والحنين إليه.

- يوضّح الجدول أعلاه تطبيق معايير ومستويات الفهم القرائي على نص (الحنين إلى الوطن)، ومن خلال تطبيق استراتيجيات الفهم القرائي على هذا النص، نستخلص الآتي:
- التنبؤ: فقبل قراءة النص، يقوم المعلم بسؤال الطلاب: ماذا تتوقع أن يشعر به شخص يترك وطنه؟ ← ينشط مهارة التنبؤ القرائي.
 - تلخيص النص: بعد القراءة، يقوم الطلاب بصياغة جملة أو فقرة تلخص أحداث النص، وتكون كنتيجة تحمل كل المعلومات المهمة.
 - المراقبة الذاتية: يُطلب من الطلاب مراجعة إجاباتهم على أسئلة الفهم، والتأكد من مطابقتها للنص.
 - استخدام الوسائط المتعددة: عرض صور لمدينة مونتريال والطبيعة الموصوفة لتسهيل فهم النص.

الفصل التطبيقي:
الدراسة الميدانية وتحليل
النتائج.

يُشكّل هذا الفصل الإطارَ التطبيقيّ للدراسة؛ إذ يهدفُ إلى تجسيدِ مختلفِ المعطياتِ النظريةِ التي تمّ التطرّقُ إليها سابقاً، وذلك من خلالِ إجراءِ دراسةٍ ميدانيةٍ على عينةٍ من تلاميذِ السنةِ الرابعةِ ابتدائي بابتدائية "علوش ميلود" (خير الدين - مستغانم). ويسعى هذا الفصلُ إلى الوقوفِ على واقعِ توظيفِ مهاراتِ الفهمِ القرائيّ في تحليلِ النصوصِ المقروءة، باعتبارها من الركائزِ الأساسيةِ في بناءِ التعلّمِ اللغويّ وتنميةِ الكفاءةِ القرائيةِ لدى التلاميذ. كما يتطرّقُ إلى الكشفِ عن مدى تمكّنِ التلاميذِ من تطبيقِ مختلفِ مستوياتِ الفهمِ القرائيّ (الحرفيّ، والاستنتاجيّ، والنقديّ، والتذوقيّ) أثناءَ تعاملهم مع النصوص، إضافةً إلى التعرفِ على درجةِ فعاليةِ الاستراتيجياتِ التعليميةِ المعتمدةِ من طرفِ المعلم، خاصةً في ظلّ التوجّهاتِ الحديثةِ التي تُؤكّدُ على ضرورةِ اعتمادِ التعلّمِ النشطِ وجعلِ المتعلّمِ محورَ العمليةِ التعليمية.

ولتحقيقِ هذه الأهدافِ، تمّ الاعتمادُ على مجموعةٍ من الأدواتِ البحثيةِ، تمثّلت في متابعةِ نصوصٍ تعليميةٍ قرائية، وأنشطةٍ تطبيقية، وأسئلةٍ تقيسُ مختلفَ مهاراتِ الفهمِ لدى المتعلّمين، والملاحظةِ المباشرةِ لأدائهم داخلَ القسم، إلى جانبِ استباناتٍ مقدّمةٍ للمعلّمين. كما سيتمّ في هذا الجانبِ عرضُ النتائجِ المتوصّلِ إليها وتحليلُها وتفسيرُها في ضوءِ ما جاء في الإطارِ النظريّ للدراسة، وصولاً إلى استخلاصِ جملةٍ من الاقتراحاتِ التربويةِ التي من شأنها الإسهامُ في تحسينِ تدريسِ مهاراتِ الفهمِ القرائيّ لدى المتعلّمين.

المبحث الأول: عرض عينة الدراسة الميدانية وأدوات جمع البيانات.

إنّ الدراسةَ الميدانيةَ هي العمليةُ التي يعتمدُها الباحثُ لجمعِ البياناتِ والمعلوماتِ من الواقع، وهي الجانبُ العمليُّ الذي يهدفُ إلى اختبارِ الفرضياتِ النظرية، من خلالِ الملاحظةِ المباشرةِ أو توزيعِ الاستبياناتِ أو إجراءِ الاختباراتِ التحصيلية؛ وهي تختلفُ عن الدراسةِ النظريةِ كونها لا تكتفي بما وردَ في المصادر، بل تبحثُ عما هو موجودٌ فعلياً في الميدان. وسينتظمُ هذا المبحثُ وفقَ المسارِ التالي:

- تحديد المنهج المتّبع.
- عرض عينة الدراسة وحدودها.

1. منهج الدراسة:

يُعرّف المنهج بأنه « الطريق الهادف إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمُن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة»¹.

ومنه فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي في تتبع سير حصّة القراءة في قسمي السنة الرابعة بالمدرسة محلّ الدراسة، والملاحظة المباشرة لسلوكات وتفاعلات جميع أطراف العملية التعليمية وتحليلها. وأيضاً محاولة المقارنة بين القسمين (أ) و(ب) في تعاملهم مع النص ومختلف الوسائل التعليمية داخل الحصّة.

2. عرض عيّنة الدراسة:

تُعَدُّ العيّنة الجزء الذي يتمُّ اختياره من المجتمع الأصلي لتمثيله تمثيلاً صادقاً، وبما أنّ هذه الدراسة تستهدفُ قياسَ مهارات الفهم القرائي لدى متعلّمي السنة الرابعة ابتدائي، فقد تمَّ اختيار عيّنة قصديّة من مدرسة "علوش ميلود" ببلدية خير الدين ولاية مستغانم.

1.2) الحدود المكانية:

المدرسة الابتدائية "علوش ميلود" الكائنة ببلدية خير الدين - ولاية مستغانم.

2.2) الحدود الزمنية:

الفصل الدراسي الأخير من السنة الدراسية 2025/2026.

3.2) الحدود البشرية:

شملت العينة 65 تلميذاً وتلميذة، موزعين كالتالي:

القسم (أ): يتكوّن من 32 تلميذاً.

القسم (ب): يتكوّن من 33 تلميذاً.

بالإضافة إلى 12 معلّماً ومعلّمة لاستطلاع آرائهم حول صعوبات الفهم القرائي.

3. أدوات جمع البيانات والمعلومات:

تمَّ إسناد الدراسة على ثلاث أدوات أساسية لضبط المتغيرات وقياس النتائج المتوصّل إليها، وهذه الأدوات هي:

¹ ينظر: ينال حمادي، مناهج وأساليب البحث العلمي، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014، ص 23.

1.3 الاختبار التحصيلي:

تمثّل في نص (سالم والحاسوب)¹ المرفق بأسئلة (أفهم النص) في الصفحة 117 لقياس مستويات الفهم القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، والعميق) ومهاراته.

المقطع
7

سالم والحاسوب



كَانَ سَالِمٌ يَتَجَوَّلُ فِي أَرْقَةِ الْمَدِينَةِ، يَقِفُ أَمَامَ وَاجِهَاتِ الْمَحَلَّاتِ الْمُتَخَصِّصَةِ فِي بَيْعِ الْأَجْهَازَةِ الْإِلِكْتَرُونِيَّةِ لِأَنَّهُ يُرِيدُ أَنْ يَقْتَنِيَ حَاسُوبًا مَحْمُولًا. رَأَى وَاحِدًا صَغِيرَ الْحَجْمِ فَدَنَا لِيَقْرَأَ ثَمَنَهُ قَائِلًا فِي نَفْسِهِ: لَعَلَّ هَذَا الصَّغِيرَ يَكُونُ ثَمَنُهُ فِي مُتَنَاوَلِي.

تَرَاجَعَ سَالِمٌ إِلَى الْوَرَاءِ لِأَنَّهُ صُعِقَ مِنْ سِعَرِهِ الْبَاهِضِ.

– هَلْ يَسْتَحِقُّ هَذَا الْحَاسُوبُ الصَّغِيرُ هَذَا الْمَبْلَغَ الْكَبِيرَ الَّذِي لَوْ عَزَمْتُ عَلَى شِرَائِهِ، فِعْلًا، لَكَثَّفَنِي كَثِيرًا؟!

وَإِذَا بِالْحَاسُوبِ الصَّغِيرِ يَرُدُّ وَهُوَ يَحْتَقِنُ غَضَبًا!

– أَنَا لَسْتُ صَغِيرًا، كَمَا تَظُنُّ، أَيُّهَا السَّيِّدُ!.. أَنَا حَاسُوبٌ عِمْلَاقٌ لَا نَظِيرَ لِي فِي أَيِّ مَكَانٍ آخَرَ، وَلِهَذَا تَجِدُ ثَمَنِي غَالِيًا!

– أَلَا تَحْجُلُ مِنْ نَفْسِكَ أَيُّهَا الْقَرْمُ؟.. كَيْفَ تَدْعِي أَنَّكَ عِمْلَاقٌ وَحَجْمُكَ صَغِيرٌ، لَا يَتَعَدَّى عِشْرِينَ سَنْتِمِترًا طَوْلًا عَلَى خَمْسَةِ عَشَرَ سَنْتِمِترًا عَرْضًا، وَ سَنْتِمِترَيْنِ سُمْكًا؟!

– أَعَرَضَنِي أَذُنِيكَ قَلِيلًا: لَيْسَ الْكَبِيرُ وَلَا الصَّغِيرُ بِالْحَجْمِ وَإِنَّمَا بِالْعَمَلِ وَالْجِدِّ وَالنَّشَاطِ وَالِدِّقَّةِ.. وَأَنَا بِرَغْمِ حَجْمِي الصَّغِيرِ الصَّغِيرِ، فَإِنَّ دِمَاجِي كَبِيرٌ كَبِيرٌ..

– وَمَا الْفَرْقُ بَيْنَكَ وَبَيْنَ الْحَوَاسِبِ الْبَاقِيَةِ؟

– يَكْمُنُ الْفَرْقُ فِي سُرْعَتِي الْفَائِقَةِ عِنْدَ إِجْرَاءِ الْعَمَلِيَّاتِ الْحِسَابِيَّةِ، وَفِي قُدْرَتِي عَلَى تَنْفِيذِ مِلَايِينَ الْعَمَلِيَّاتِ فِي الثَّانِيَةِ الْوَاحِدَةِ!

– هَذَا مُدْهِشٌ، مُدْهِشٌ حَقًّا! لَكِنْ بِمَاذَا تُفِيدُنَا قُوَّتُكَ وَسِعَّتُكَ وَسُرْعَتُكَ وَدِقَّتُكَ؟

– إِنَّنِي أَفِيدُ وَطَنِي الْعَزِيزَ فِي مَجَالِ الْأَحْوَالِ الْجَوِّيَّةِ، وَفِي تَسْيِيرِ وَتَدْبِيرِ النِّفْطِ.. وَمَا يَطْرَأُ فَجْأَةً مِنْ فَيْضَانَاتٍ وَأَعَاصِيرٍ وَزَلَزَلٍ وَبَرَاكِينٍ. كَمَا أَنَّنِي أَفِيدُ الشَّرِكَاتِ الْكُبْرَى وَالْبَاحِثِينَ فِي إِعْدَادِ الْخَرَائِطِ وَالرُّسُومِ الْبَيَانِيَّةِ وَالصُّوَرِ وَالْأَشْرَطَةِ...

– أَعْتَرِفْ لَكَ بِأَنَّنِي أَقِفُ أَمَامَ عِمْلَاقٍ حَقًّا، لِأَنَّكَ أَقْوَى وَأَسْرَعُ جِهَازَ حَاسُوبٍ فِي الْعَالَمِ رَأَتْهُ عَيْنَايَ وَ سَمِعَتْهُ أُذُنَايَ... بِرَغْمِ حَجْمِكَ الصَّغِيرِ جَدًّا.. فَيَا لِفَرَحَةِ صَاحِبِكَ بِكَ!

– اِعْتَرَاكَ اعْتَرَاكَ بِهِ!

– لَكِنَّنِي لَا أَسْتَطِيعُ شِرَاءَكَ، فَأَنْتَ أَغْلَى بِكَثِيرٍ مِنْ مِيزَانِيَّتِي.

عن شريط مصور

¹ بن الصيد بورني سراب وآخرون، مرجع سابق، 116.

2.3 الاستبيان:

أداة موجّهة لعينة الدراسة المكوّنة من 12 معلّماً ومعلّمة لاستطلاع آرائهم حول صعوبات الفهم القرائي وأثر الوسائل المستخدمة.

3.3 شبكة الملاحظة (التقويم الفوري):

استخدمنا لتقييم الأداء القرائي المباشر من خلال رصد النطق السليم والصحيح، واحترام علامات الإملاء الترقيم.

المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الدراسة:

تمّ الاعتماد في هذه المرحلة على تحليل نتائج الاختبار التحصيلي لنص (سالم والحاسوب) في قسمين مختلفين للسنة الرابعة ابتدائي، بالإضافة إلى البيانات المستقاة من استبيان موجّه إلى 12 معلّم ومعلّمة.

1. عرض وتحليل نتائج الاختبار التحصيلي لنص القراءة:

1.1 عرض الاختبار التحصيلي:

بناءً على ما ذكر في المذكرة التربوية المرفقة للمعلّمين بقسم السنة الرابعة ابتدائي، سأقوم بكتابة كيفية سير حصة القراءة لنص (سالم والحاسوب) الموجود في الكتاب المدرسي، والموجّهة لتلاميذ هذه السنة في أحد القسمين فقط (القسم ب)؛ لأنّ سير الحصة في كليهما متقارب إلى حدّ بعيد، فقط هناك تفاوت في اعتماد الوسائل التعليمية التفاعلية؛ فهي في القسم (ب) أكثر تنوّعا، حيث اعتمدت المعلّمة على مجموعة من الوسائل المبتكرة التي جسّدت استراتيجيات التعلّم النشط، نعرضها فيما يلي:

أ. استراتيجية إشارات المرور:



الصورة 03: توضّح إستراتيجية إشارات المرور.

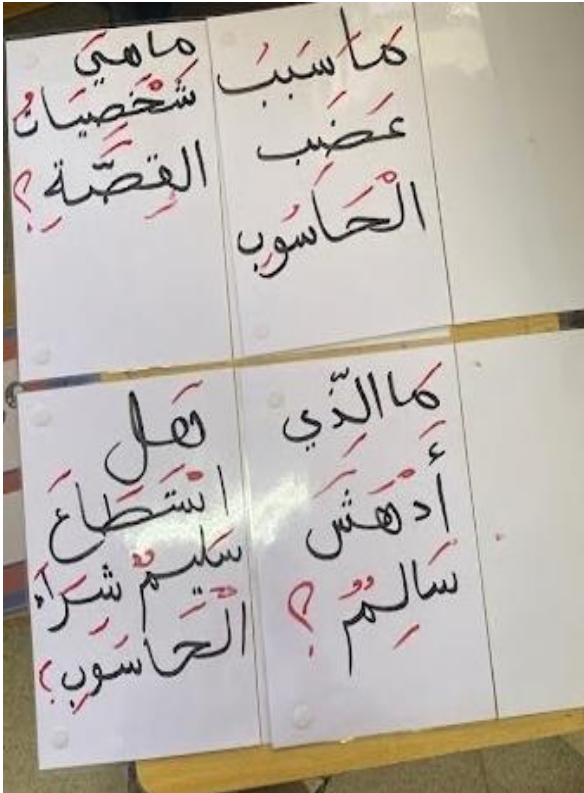
هي أداة للتقويم الفوري والذاتي تسمح للمعلّم والمتعلّم برصد مستوى الأداء القرائي أثناء حصة قراءة نص (سالم والحاسوب)، تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحويل عملية التقويم من مجرد ملاحظة عابرة إلى معايير بصرية واضحة يحملها التلاميذ.

ويتمّ من خلالها تقسيم التلاميذ بناءً على أدائهم القرائي إلى ثلاث فئات أساسية:

- اللون الأخضر (قراءة ممتازة وسليمة): يُرفع للتلميذ الذي يبدي تحكّماً ممتازاً في مخارج الحروف، مع النطق السليم والواضح للكلمات واحترام علامات الوقف.
- اللون الأصفر (تحتاج إلى تركيز): يُمنح للمتعلم الذي يمتلك طلاقة متوسطة، ولكنه يحتاج إلى مزيد من التركيز على احترام علامات الوقف والترقيم.
- اللون الأحمر (قراءة متعثرة): يشير إلى حاجة التلميذ الماسة للمساعدة في تهجئة الكلمات المعقّدة، وتصحيح مخارج الحروف الأساسية.

ب. استراتيجية الأبواب المغلقة:

تعدّ كوسيلة بصرية لتحديد العناصر البنيوية للنص مثل الشخصيات والمكان.



الصورة 04: استراتيجية الأبواب المغلقة.

تُعدّ استراتيجية الأبواب من الوسائل التعليمية المبتكرة التي تعتمد على مفهوم "التعلم باللعب" لجذب انتباه التلاميذ وتحفيزهم على المشاركة داخل القسم.

بحيث يتكوّن هدف الوسيلة من ستة أبواب ملوّنة بألوان لتسهيل التمييز بينها، ويتميّز كل باب بوجود رسوم كرتونية لطيفة مثل: عيون واسعة وابتسامة لخلق بيئة تعليمية مريحة ومحبّبة للأطفال.

ويحتوي كل باب على مساحة بيضاء مخصّصة لكتابة الأسئلة أو المهام التعليمية خاصة بالدرس، حيث تُعلّق في السبورة التعليمية ويقوم كل تلميذ باختيار باب معيّن، ويقوم بفتحه ويقرأ ما بداخله فتظهر له المهمة المطلوبة، مثلاً: ما هي شخصيات القصة؟ أو ما الذي أدهش سالم؟.

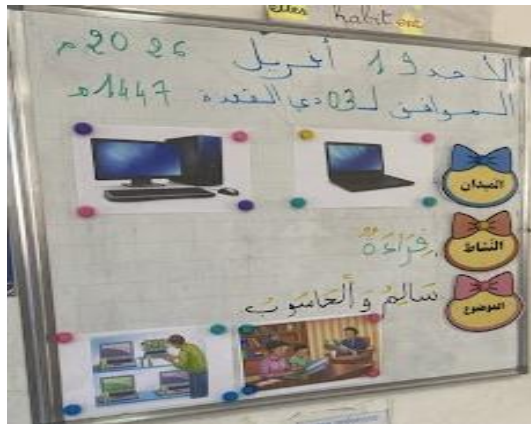
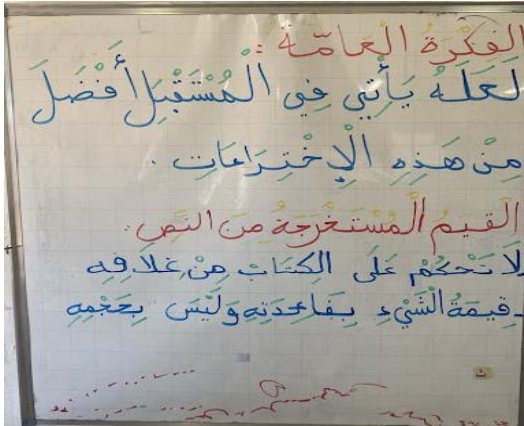
ج. استراتيجية الإشارات اليدوية (Like/Dislike):



الصورة 05: استراتيجية الإشارات اليدوية.

تستخدم هذه الاستراتيجية لتقييم إجابات الزملاء الآخرين وتعزيز روح النقد والتقويم الذاتي بين المتعلمين بحيث رفع اللافتة الخضراء في الإجابة الصحيحة واللافتة الحمراء عند الإجابة الخاطئة.

د. السبورة التعليمية:



الصورة 06: استغلال السبورة لتسهيل فهم النص.

تستخدم لعرض صور مساعدة لتسهيل فهم النصّ، ولعرض الوسائل التعليمية للتعلّم النشط، وأيضا لتدوين الفكرة العامة والقيم المستخرجة من النصّ مثل قيمة الفائدة مقابل الحجم.

وبعد عرض هذه الوسائل التعليمية، ننقل إلى عرض كيفية سير حصة القراءة لنص (سالم والحاسوب)، حيث تبدأ المعلّمة بتجهيز السبورة بكتابة تاريخ اليوم والنشاط والموضوع، ثم تسيّر الحصة كما يلي:

أ. مرحلة الانطلاق (التمهيد):

تشرع الحصة بنقاش يثير اهتمام التلاميذ حول دور العلماء والاختراعات.

طرح سؤال إشكالي: كيف ساهم العلماء في تطوير البشرية؟.

تحديد أمثلة: ذكر بعض الاختراعات التي سهلت حياة الإنسان.

مؤشّر التقويم: قدرة التلميذ على الإجابة والتفاعل مع الأسئلة المطروحة.

ب. مرحلة بناء التعلّات:

تُعدّ المرحلة الأساسية، وهي تتضمن عدّة خطوات متسلسلة:

• **استنطاق الصور:** فتح الكتاب المدرسي على صفحة النصّ (سالم والحاسوب) (ص

116)، ومشاهدة الصور المرافقة للنص على السبورة والكتاب لوصف ما يفعله الشخص وما يحتويه المحلّ.

• **القراءة الصامتة:** يُمنح التلاميذ وقتاً للقراءة الصامتة للبحث عن إجابات لأسئلة محدّدة (أين كان سالم؟ وما الذي أثار انتباهه؟).

• **قراءة المعلّم:** يقدم المعلّم قراءة نموذجية معبّرة تحترم علامات الوقف ومخارج الحروف.

• **القراءات الفردية:** يتناوب التلاميذ على قراءة أجزاء من النصّ، مع البدء بالمتكّنين لتحفيز المتأخرين وذلك باستغلال استراتيجية إشارة المرور التي تساعد كل تلميذ في إبداء رأيه حول قراءة زميله من ممتازة برفع إشارة خضراء، أو مستحسنة لعدم نطق كلمات أو عدم احترام علامات الوقف أو الترقيم فتكون بالإشارة الصفراء، أما آخر نوع وهو إشارة الحمراء فتكون للقراءة السيئة، ويبرز هذا حاجة التلميذ الماسة للمساعدة في تهجئة الكلمات المعقّدة وتصحيح مخارج الحروف الأساسية.

• **شرح المفردات:** التركيز على كلمات محدّدة مثل (دنا، يفتني، يحتقن، الميزانية)، وشرح مفردات وتوظيفها في جمل مفيدة، بالإضافة إلى استخراج الأضداد.

- فهم النصّ: مناقشة محتوى القصة من خلال أسئلة تحليلية حول الشخصيات كسبب إعجاب سالم بالحاسوب الصغير، وسبب غضب الحاسوب...
• استخراج القيم: قراءة النصّ كاملاً لاستخلاص القيم الواردة، مثل أن قيمة الشيء بفائدته وليس بحجمه.

ج. مرحلة التدريب والاستثمار:

- تهدف إلى ترسيخ ما تعلّمه التلميذ من خلال التطبيق العملي، عن طريق:
- حل الأنشطة: الانتقال إلى كراس النشاطات في اللغة العربية (ص 80) لحل تمارين (فهمت النصّ).
- تلوين العبارات الصحيحة: يقوم التلميذ بتحديد العبارات التي تعكس أحداث النصّ بدقة (مثل الأماكن التي تجوّل فيها سالم، ورد فعله تجاه الحاسوب العملاق).
- مؤشر التقويم: قدرة التلميذ على الإنجاز الفردي على دفتر الأنشطة.
- وكل هذه المراحل تتمّ ضمن خطة تمّ تدوينها من قبل المعلّمة في مذكرة تربوية لسير حصة القراءة لنص (سالم والحاسوب)، وهي موضّحة في الصورة أدناه.

المقطع التعلّمي: الأبداع والابتكار		الفوج: السنة 04 ابتدائي															
مبدان: فهم المكتوب		الأسبوع: 02															
النشاط: قراءة		الحصة: 04															
المحتوى: سالم والحاسوب		المدة: 45 د															
الهدف التعلّمي: (*) يحترم شروط القراءة الجهرية (*) يعتبر عن فهمه لمعاني النص الوصفي عن غيره . (*) يحترم علامات الوقف .																	
المراحل	الوضعيّات التعلّمية والنشاطات المقترحة	مؤشرات التقويم															
مرحلة الانطلاق	من هو الأمي في عصرنا ؟ كيف كان الإنسان يعبر عن أفكاره ؟ واليوم ؟ عم يدل ذلك ؟	يجيب عن الأسئلة															
مرحلة بناء التعلّمات	□ يدعى التلاميذ إلى فتح الكتاب المدرسي ص 116 ومشاهدة الصور المصاحبة للنص : 1- ماذا تشاهد في الصورة ؟ ماذا يفعل ذلك الشخص ؟ عم يحتوي هذا المحل ؟ القراءة الصامتة : يفسح المعلم المجال للتلاميذ للقراءة الصامتة : • أين كان سالم ؟ • ما الذي أثار انتباهه ؟ • لماذا كان يجوب واجهات المحلات ؟ • هل تمكن من اقتناء الحاسوب الصغير ؟ أستمع إلى النص : يقرأ المعلم النص قراءة نموذجية مستعملا الإيحاء مع مراعاة علامات الوقف والنطق السليم لمخارج الحروف ▶ يطالب التلاميذ بالتداول على قراءة جزء من النص (البداية بالمتكئين حتى لا ندفع بالمتأخرين لارتكاب الأخطاء) شرح معاني المفردات : شرح معاني المفردات الجديدة وتوظيفها في جمل. <table><tr><td>الكلمة</td><td>شرحها</td><td>توظيفها في جملة مفيدة</td></tr><tr><td>دنا</td><td>اقترّب</td><td>دنا موعد أذان المغرب فاجتمعت العائلة حول المائدة .</td></tr><tr><td>يقتني</td><td>يشترى</td><td>أخذ الأب الأولاد لاقتناء ملابس العيد.</td></tr><tr><td>يحتقن</td><td>يحمز من الغضب</td><td>احتقنت الأم بسبب احتراق قالب الحلويات .</td></tr><tr><td>الميزانية</td><td>هو الراتب الذي يحصله الشخص العامل في آخر الشهر لقاء عمله.</td><td></td></tr></table> اختر أزيد من الكلمات : دنا - عملاق - باهظ / قزم - رخيص - ابتعد أفهم النص : • ما هي الواجهات التي كان سالم يقف أمامها ؟ لماذا ؟ • أعجب سالم بالحاسوب الصغير : - لأن شكله كان مميّزا - فطن أنه رخيص الثمن - لأنه ذو تكنولوجيا عالية • ما الذي أدهش سالما ؟ ما سبب غضب الحاسوب الصغير ؟ • ما هي فوائد هذا الحاسوب ؟ ما هي مميزات الحاسوب الصغير التي تجعله أفضل من البقية ؟ • هل استطاع سالم شراء هذا الحاسوب ؟ لماذا ؟ استخراج القيم : قراءة النص كاملا لاستخراج القيم الواردة: قيمة الشيء بفائدته وليست بحجمه .	الكلمة	شرحها	توظيفها في جملة مفيدة	دنا	اقترّب	دنا موعد أذان المغرب فاجتمعت العائلة حول المائدة .	يقتني	يشترى	أخذ الأب الأولاد لاقتناء ملابس العيد.	يحتقن	يحمز من الغضب	احتقنت الأم بسبب احتراق قالب الحلويات .	الميزانية	هو الراتب الذي يحصله الشخص العامل في آخر الشهر لقاء عمله.		يشاهد ويعبر يجيب يقرأ يستمع يقرأ يثري رصيده اللغوي ويوظفه يستخرج يجيب عن الأسئلة يستخرج القيم
	الكلمة	شرحها	توظيفها في جملة مفيدة														
دنا	اقترّب	دنا موعد أذان المغرب فاجتمعت العائلة حول المائدة .															
يقتني	يشترى	أخذ الأب الأولاد لاقتناء ملابس العيد.															
يحتقن	يحمز من الغضب	احتقنت الأم بسبب احتراق قالب الحلويات .															
الميزانية	هو الراتب الذي يحصله الشخص العامل في آخر الشهر لقاء عمله.																
التدريب والاستثمار	فهمت النص: دفتر الأنشطة ص 80 • لَوْنِ العبارة الصحيحة : — كانت سالم تتخوّن في : بلدي غريب أرقّة المدينة خوارق واسعة — تراجم سالم إلى الوراء لأنه : رأى حاسوبا عسلافا شجع أحدًا يُكَلِّمُه ضجى من ينقر الحاسوب — اعترف سالم بأن الحاسوب الذي يُحَدِّثُه عسلافا لأنه : أغوى واشترى جهاز حاسوب ضجى عنه كبير الحجم قيمة الشركات الكثيرى	ينجز على دفتر الأنشطة															

الصورة 07: مذكرة معلّمة قسم السنة الرابعة لسير حصة القراءة.

ومن خلال حضور هذه الحصة سجّلنا بعض الملاحظات كالآتي:

- النشاط: القراءة.
- الموضوع: سالم والحاسوب.
- مدة الحصة: 45 د.
- تجهيز السبورة.
- فتح الكتب على صفحة النصّ (116) وتأمل في الصورة.
- تقوم المعلّمة بتمهيد للنص، وتهيئة المتعلّمين بتسهيل الفكرة لهم حول الاختراعات، وذلك بطرح جملة من الأسئلة، حيث تساعدهم إجاباتهم في الوصول إلى عنوان النصّ. ومن بين هذه الأسئلة ما يلي:
- س: ساهم العلماء في تطوير الأوطان والبشرية باختراعات مفيدة للإنسان، اذكر بعض هذه الاختراعات؟
- ج: الحاسوب، الهاتف، الطائرة، والكهرباء.
- س: اذكر لي بعض الاختراعات التي ترونها في منزلكم وتسهّل حياة عائلتكم؟
- ج: التلفاز، الهاتف، اللوحة الرقمية، الغسالة....
- طُلب من التلاميذ فتح الكتاب المدرسي (ص 116) لمشاهدة الصور المصاحبة للنص والإجابة عن الأسئلة الاستكشافية: ماذا تشاهد في الصورة؟ ماذا يفعل ذلك الشخص؟ عمّا يحتوي هذا المحلّ؟.
- تفسح المعلّمة المجال للتلاميذ للقيام بقراءة صامتة للنص بهدف استخراج معلومات أولية والإجابة عن سؤالين محدّدين: أين كان سالم؟ وما الذي أثار انتباهه؟.
- تقرأ المعلّمة النصّ قراءة قدوة، باحترام شروط القراءة الجهرية من مخارج الحروف، وعلامات الوقف، واستعمال الإيحاء.
- يُطالب التلاميذ بالتداول على قراءة أجزاء من النصّ، مع الحرص على البدء بالمتعلّمين المتمكّنين من قراءة لضمان سلامة الأداء، وعدم دفع المتأخرين لارتكاب الأخطاء.
- خلال القراءة، يتمّ التوقف لشرح المعاني الجديدة لتسهيل الفهم، مثل: دنا، يفتني، يحتقن....، وتوظيفها في جمل مفيدة لتعميق الفهم.
- دنا: تعني اقترّب مثال: دنا موعد أذان المغرب فاجتمعت العائلة.
- يفتني: تعني يشتري مثال: أخذ الأب الأولاد لاقتناء ملابس العيد.

- يحتقن: تعني يحمّر من الغضب مثال: احتقنت الأم بسبب احتراق قالب الحلويات.
- يتم البحث عن أصداد كلمات معينة، مثل: دنا ≠ ابتعد، عملاق ≠ قزم، باهظ ≠ رخيص، باستعمال استراتيجية مصافحة اليد.
- تعميق الفهم (أفهم النص):
- طرح أسئلة تحليلية لاستخراج تفاصيل القصة، مثل تحديد الشخصيات وسبب تجوّل سالم في واجهات المحلات.
- مناقشة سبب إعجاب سالم بالحاسوب الصغير (شكله المميز وتكنولوجياه العالية) ومقارنته بالحاسوب العملاق.
- البحث عن سبب غضب الحاسوب الصغير ومدى صحة مقولته في نهاية النص.
- استخراج القيم:
- قراءة النص كاملاً بهدف استخلاص القيم التربوية الواردة فيه.
- التوصل إلى أن قيمة الشيء تكمن في فائدته وجوهره، وليست مرتبطة بحجمه المادي.

- مرحلة التدريب والاستثمار:
- دفتر الأنشطة اللغة ص 80:
- يُطالب التلاميذ بفتح دفتر الأنشطة لإنجاز تمرين (فهمت النص).
- تلوين العبارات الصحيحة التي تصف أحداث القصة مثل: الأماكن التي تجول فيها سالم، وتراجعته إلى الوراء عند رؤية الحاسوب العملاق.
- تقويم مدى استيعاب التلاميذ للمعلومات الواردة في النص وقدرتهم على التمييز بين الحقائق المعروضة.

2.1 تحليل نتائج الاختبار التحصيلي لنص القراءة:

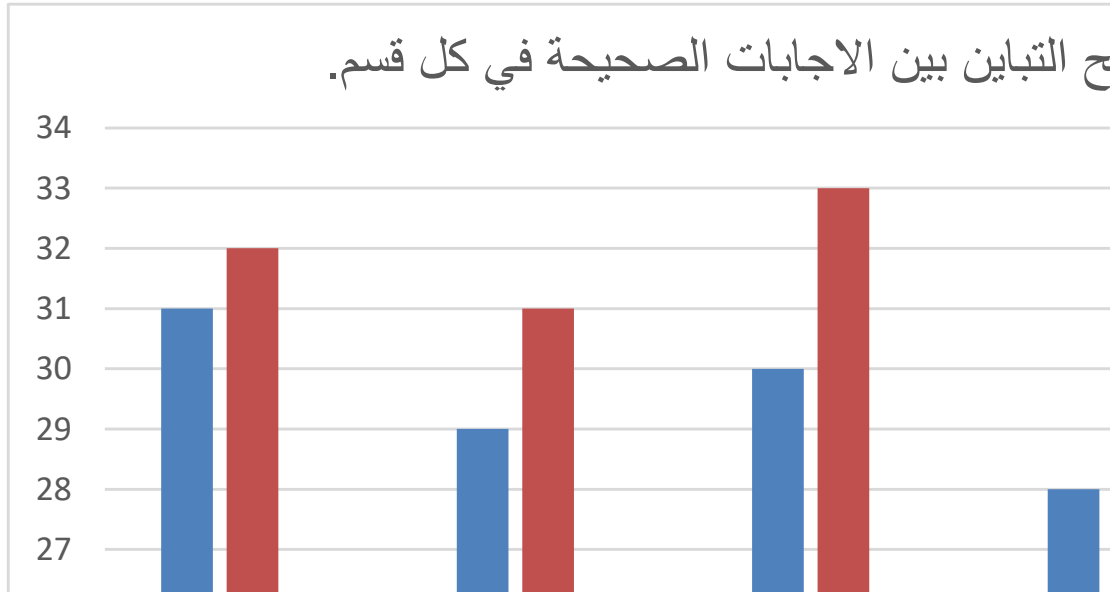
- من خلال ملاحظتنا الميدانية لسير حصة القراءة عند المعلمتين، لاحظنا النتائج نفسها، حيث يمكن توضيحها فيما يلي:
- كفاءة إدارة الحصة.
- كفاءة المعلمتين انعكست بشكل إيجابي على تفاعل التلاميذ.
- تصميم وضعيات تعليمية لدرس القراءة تتماشى مع البنية الذهنية للتلميذ، ممّا يضمن فهماً واستيعاباً أفضل للمفاهيم المجردة.

- تحقيق الأهداف المراد الوصول لها خاصة في تعبير التلاميذ عن فهمهم للنص الوصفي واستخلاص القيم الواردة فيه.
- اعتماد استراتيجية الشرح المرحلي للعناصر، مع التنوع في الوسائط والوسائل التعليمية المستخدمة لتبسيط وتسهيل المفاهيم التقنية الواردة في النصّ.
- إتاحة المجال للتفاعل المباشر مع النصّ عبر القراءات الفردية المتواترة، مما يضمن تدريب المتعلّم على النطق السليم لمخارج الحروف، واحترام علامات الوقف كمدخل أساسي للفهم القرائي.
- ومن خلال تتبّع المسار الذهني للتلاميذ من "الاستخراج البسيط" إلى "بناء المواقف والقيم"، مع مقارنة أداء عيّنة التلاميذ في القسم (أ)، وفي القسم (ب)، نستخلص ما يلي:
- أ. مستوى الفهم الحرفي والمباشر (يستخرج من النص):
- يولي هذا المستوى التركيز على قدرة التلميذ على تحديد المعلومات الصريحة التي لا تحتاج إلى تأويل، وهي عينة أسئلة (أفهم النصّ) الأولى في المذكرة اليومية.
- قمنا بقياس قدرة المتعلّم على تحديد الوحدات المعرفية الصريحة في النصّ، وهو المستوى القاعدي للفهم القرائي كما هو موضّح في الجدول الآتي:

السؤال المستوى الحرفي	القسم أ (32 تلميذ)	القسم ب (33 تلميذ)	الإجابات الصحيحة (العدد الكلي).	الإجابات الخاطئة/ الناقصة
س1: تحديد شخصيات القصة (سالم، الحاسوب)	31	32	63	2
س2: سبب تجوال سالم أمام المحلات (تأمل الواجهات)	29	31	60	5
س3: استخراج صفة الحاسوب من النصّ (كلمة "الصغير")	30	33	63	2
س4: تحديد المكان الذي جرت فيه الأحداث (المحل/الشارع)	28	32	60	5

3.5	61.5	%97	%92.2	المعدل العام للمستوى
-----	------	-----	-------	----------------------

جدول 01: نتائج إجابات التلاميذ في المستوى الحرفي (الاستخراج من النص).



تحليل ومناقشة نتائج الجدول (1) والرسم البياني:

الكفاية القرائية الصريحة: يظهر من خلال النتائج أنّ عيّنة الدراسة في مدرسة "علوش ميلود" تمتلك كفاية عالية في التعامل مع النصّ الظاهري، فنسبة النجاح التي بلغت %97 في تحديد الشخصيات تشير إلى أن التلاميذ لا يجدون صعوبة في التمييز بين عناصر القصة الأساسية.

نلاحظ تقارباً كبيراً في الأداء بين القسم (أ) و(ب) في هذا المستوى، حيث أن الفارق لا يتعدّى %4.8، وهذا يؤكّد أنّ استراتيجيات التعلّم النشط (مثل إشارة المرور أو الأبواب التعليمية) لا يظهر أثرها الجوهري في العمليات الذهنية البسيطة، لأنّ "الاستخراج" يعتمد على الذاكرة القريبة والملاحظة البصرية فقط.

ولا ننسى أن نسبة الإخفاق الضئيلة (5 إجابات خاطئة في السؤال الثاني والرابع) تعود إلى تسرّع بعض التلاميذ في القراءة أو عدم إكمال قراءة الجملة إلى آخرها، وهو سلوك قرائي طبيعي في هذه المرحلة العمرية.

ومنه فإنّ هذه النتائج تعتبر نقطة انطلاق، فإذا كان التلاميذ متساوين في الفهم الحرفي، فإنّ أيّ تفوّق سيظهر لاحقاً في مستويات "التحليل" و"القيم" سيعود بالضرورة إلى أثر الاستراتيجية النشطة التي طبّقت وليس لفروق فردية في مستوى الذكاء العام.

ب. مستوى الفهم الاستنتاجي والتحليلي (يجيب عن الأسئلة):

في هذا المستوى، تم قياس قدرة التلاميذ على تجاوز المعنى الظاهري للكلمات والتعمق للوصول إلى: لماذا؟، وكيف؟، وهو ما يسمى بالاستدلال داخل النص.

السؤال في المستوى الاستنتاجي	القسم أ	القسم ب	إجمالي الإجابات الصحيحة	الفرق في الأداء
س1: سبب إعجاب سالم بالحاسوب (الربط بين الشكل والميزة)	25	29	54	4+ لصالح (ب)
س2: تحديد ما أدهش سالمًا (استنتاج عنصر المفاجأة)	22	27	49	5+ لصالح (ب)
س3: سبب غضب الحاسوب الصغير (فهم المشاعر الضمنية)	18	24	42	6+ لصالح (ب)
س4: إمكانية الشراء والتعليل (ربط الأحداث بالخاتمة)	23	28	51	5+ لصالح (ب)
المعدل العام للمستوى	68.75%	81.81%	49	5+ لصالح (ب)

جدول (2): تفصيل إجابات التلاميذ في مستوى الفهم التحليلي.



تحليل ومناقشة نتائج الجدول (2) والرسم البياني:

من خلال الجدول والرسم البياني نلاحظ أنّ القسم (ب) حقّق معدلاً عاماً قدره 81.8%، متفوّقاً على القسم (أ) الذي سجّل 68.7%. هذا الفارق الذي يتجاوز 13% يشير إلى تباين في قدرة التلاميذ على تفكيك الشفرات الضمنية للنص رغم انتمائهم إلى نفس المؤسسة التربوية.

سجّل السؤال عن (سبب غضب الحاسوب من سالم) أدنى نسبة نجاح في القسم (أ) مقدّرة 56.2%. هذا يؤكّد ميدانياً أنّ استنتاج المشاعر والحالات النفسية للشخصيات يمثل صعوبة قرائية تفوق استنتاج الوقائع المادية، مما يتطلّب تكثيف أنشطة القراءة التحليلية للتلاميذ أكثر.

في سؤال (إمكانية الشراء الحاسوب)، تخطّت النسبة في القسم (ب) 84%، ولم يكتفِ التلاميذ بالإجابة المختصرة، بل قدّموا تعليلاً منطقياً مستمّداً من سياق النصّ، مما يثبت انتقالهم من مرحلة "القراءة الآلية" إلى مرحلة "القراءة الواعية".

ومنه إن استقرار الفارق لصالح القسم (ب) في جميع الأسئلة الاستنتاجية يخدم فكرة أنّ مهارات الفهم القرائي ليست متساوية، وأنّ الوصول إلى مستويات التحليل يحتاج إلى قدرات ربط ذهني تتفاوت بين التلاميذ.

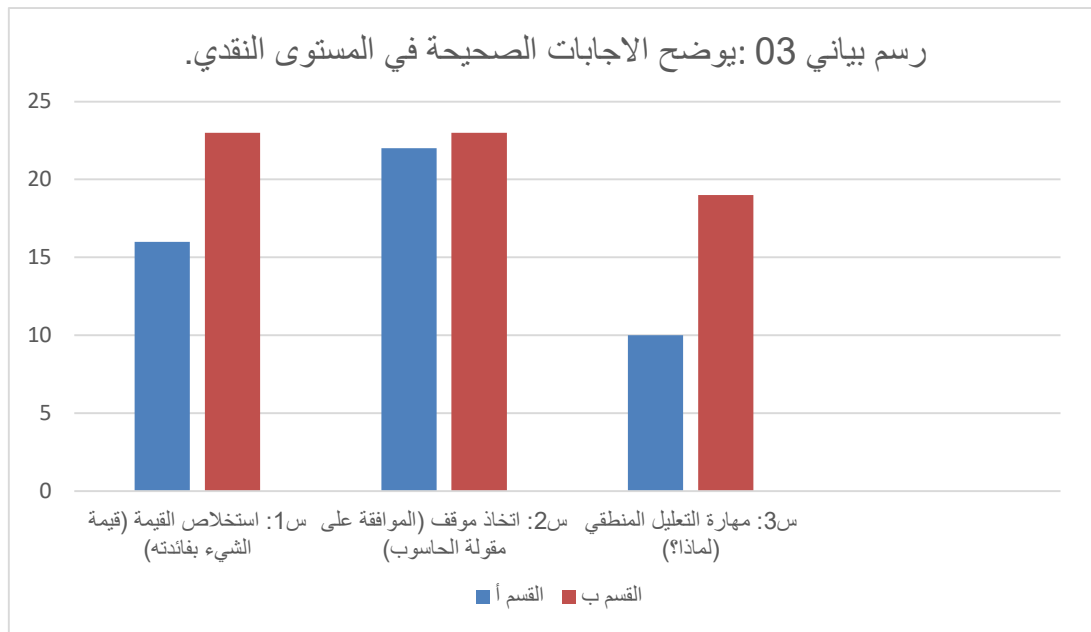
ج. مستوى الفهم النقدي والتقييمي (استخراج القيم):

يمثّل هذا المستوى المرحلة النهائية في معالجة النصّ، حيث ينتقل التلميذ من مجرد الفهم والاستنتاج إلى إصدار الأحكام والتعليل، وتبني القيم الواردة في نص. وهنا نركّز على قدرة التلميذ في الربط بين أحداث نص (سامي والحاسوب) والواقع الأخلاقي والعملية، وهو ما يعكس الفهم القرائي العميق.

السؤال في المستوى النقدي	القسم أ	القسم ب	إجمالي الإجابات الصحيحة	الإجابات الخاطئة/الناقصة
س1: استخلاص القيمة (قيمة الشيء بفائدته)	16	23	39	26
س2: اتخاذ موقف (الموافقة على مقولة)	22	23	25	40

الحاسوب				
س3: مهارة التعليل المنطقي (لماذا؟)	10	19	29	46
المعدل العام للمستوى	%48.4	%70.4	%59.2	%40.8

جدول (3): تفصيل إجابات التلاميذ في المستوى النقدي.



تحليل ومناقشة نتائج الجدول (3) والرسم البياني:

نلاحظ أن أكبر عدد من الإجابات الخاطئة سجّله مهارة "التعليل المنطقي" بلغ 46 إجابة خاطئة. هذا يعكس ميدانياً وجود "فهم صامت" لدى التلاميذ، فهم يدركون المعنى لكنهم يعجزون لغوياً ومنطقياً عن تبرير مواقفهم، مما يبرز فجوة كبيرة في التواصل الكتابي ضمن الفهم القرائي.

وهناك تفاوت في استخلاص القيم المجردة: في سؤال استخلاص القيمة (س1)، نجد أن القسم (ب) تفوّق بـ 23 إجابة صحيحة مقابل 16 للقسم (أ). هذا التفاوت يشير إلى اختلاف في قدرة التلاميذ على تحويل أحداث نص (سامي والحاسوب) من مجرد قصة إلى مبادئ أخلاقية ملموسة.

سجّل سؤال اتخاذ الموقف (س2) أعلى عدد إجابات خاطئة/ناقصة بلغ 40 إجابة. ذلك يفسّر تربوياً بأن التلاميذ يميلون للموافقة السطحية، لكن عند دمج السؤال بموقف نقدي يحتاج لربط الأحداث، تظهر صعوبة بالغة في الحفاظ على اتّساق الفهم.

يظهر المعدل العام للمستوى فجوة واضحة تبلغ 22% لصالح القسم (ب). هذا الاستقرار في تفوق القسم (ب) في المستويات العليا (59.2% كمتوسط نجاح كلي) يؤكد أن مهارات الفهم القرائي النقدي تتمايز بوضوح كلما زاد تعقيد المهمة المطلوبة من التلميذ.

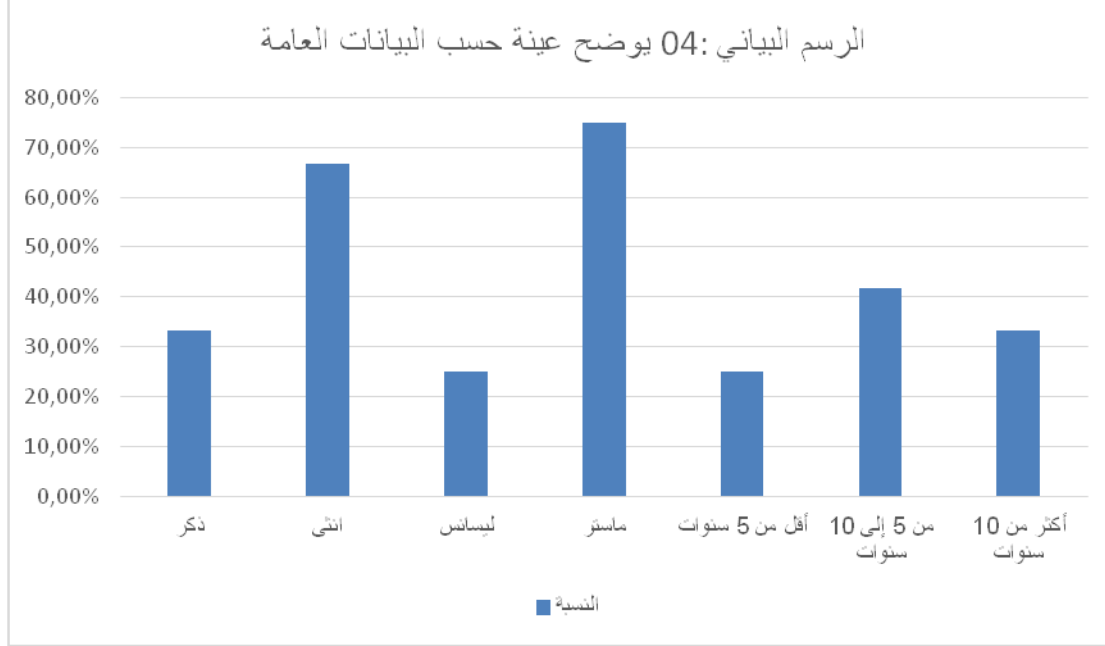
2. تحليل نتائج الاستبيان:

تهدف من خلال هذا الاستبيان إلى رصد مدى وعي المعلمين بهذه مهارات الفهم القرائي (الحرفية، الاستنتاجية، والنقدية)، ومعرفة الاستراتيجيات المعتمدة في تدريسها. حيث قمنا بتوزيعه على عينة مكونة من 12 أستاذًا، وقد تضمن ثمانية محاور أساسية، اقتصرنا على تحليل أربعة منها رأيناها مهمة وهي: البيانات العامة، واقع التوظيف، الصعوبات المواجهة، وصولاً إلى المقترحات الكفيلة بتطوير الأداء التربوي في هذا المجال.

2.1 توزيع عينة الدراسة حسب البيانات العامة:

هذا الجدول يلخص المحور الأول المتعلق بالبيانات العامة للأساتذة:

المتغير	الفئة	التكرار (عدد الأساتذة)	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	4	33.33%
	أنثى	8	66.67%
المؤهل العلمي	ليسانس	3	25%
	ماستر	9	75%
الأقدمية	أقل من 5 سنوات	3	25%
	من 5 إلى 10 سنوات	5	41.67%
	أكثر من 10 سنوات	4	33.33%
المجموع		12	100%

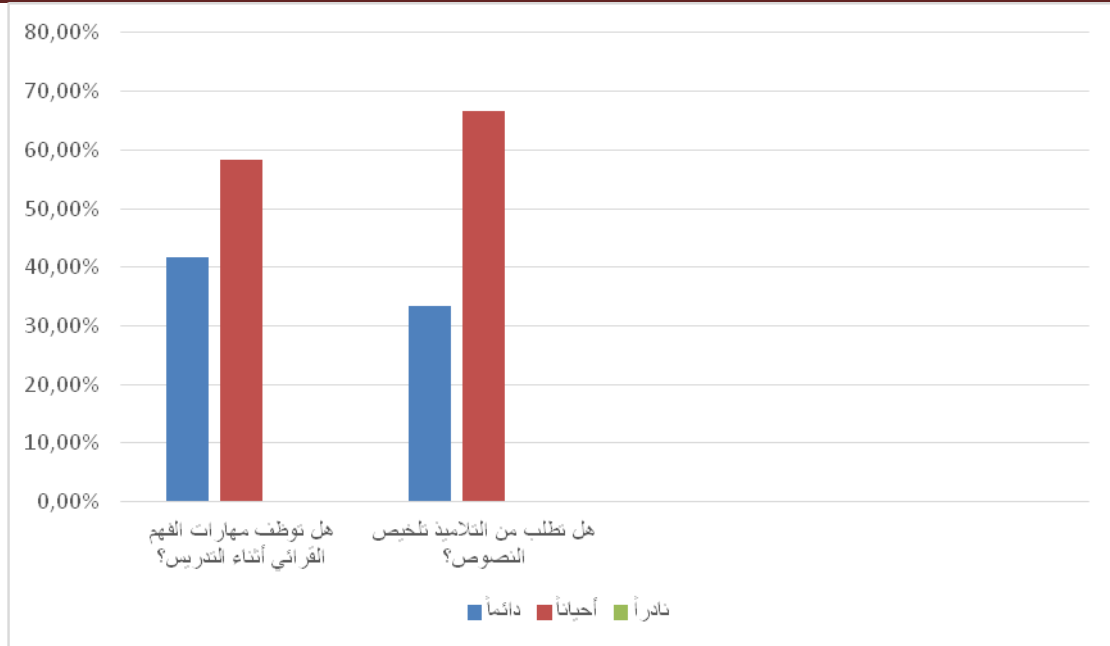


يظهر من خلال تفريغ بيانات المحور الأول أنّ عيّنة الدراسة، رغم صغر حجمها (12 أستاذًا)، تتميز بمؤهلات علمية عالية (أغلبهم يحمل شهادة الماستر). هذا ينعكس إيجاباً على إدراكهم النظري لأهمية مهارات الفهم القرائي كعنصر أساسي في العملية التعليمية.

2.2) عرض نتائج المحور الثالث (توظيف المهارات في التدريس):

هذا الجدول يوضّح مدى ممارسة الأساتذة لمهارات الفهم القرائي فعليا:

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة
هل توظّف مهارات الفهم القرائي أثناء التدريس؟	دائماً	5	41.67%
	أحياناً	7	58.33%
	نادراً	0	0%
هل تطلب من التلاميذ تلخيص النصوص؟	دائماً	4	33.33%
	أحياناً	8	66.67%
	نادراً	0	0%



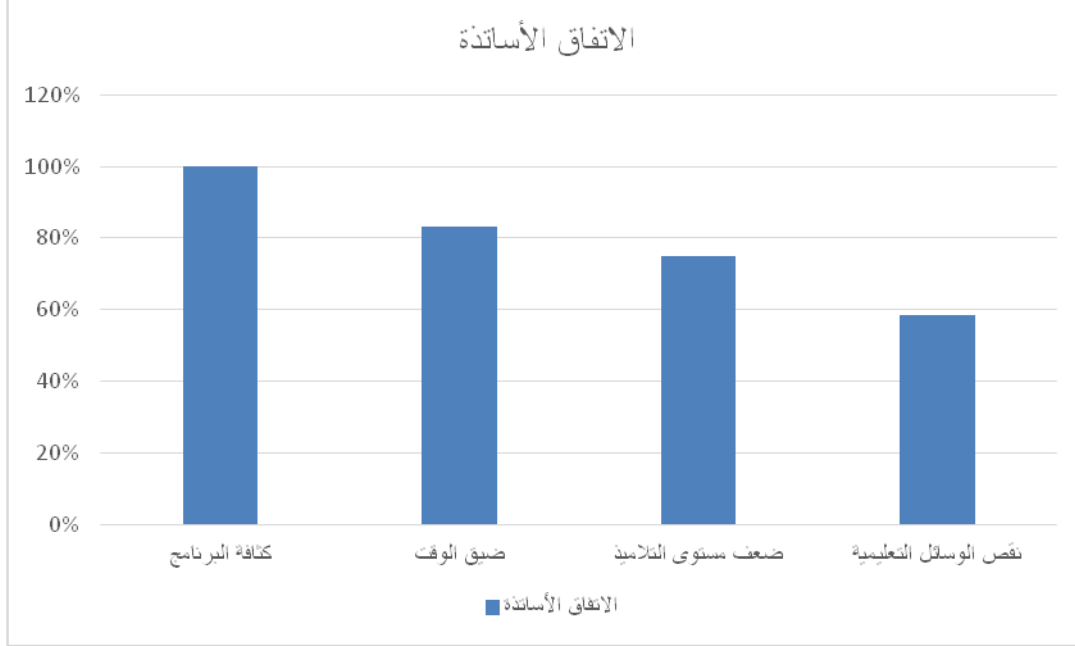
الرسم البياني 05: يوضّح واقع توظيف المهارات في التدريس.

من خلال نتائج المحور الثاني، نلاحظ أنّ توظيف مهارات الفهم القرائي يتم "أحياناً" بنسبة أكبر من "دائماً". ويرجع ذلك إلى عدة أسباب استخلصناها من الإجابات وهي: التركيز على التقليدي: يميل الأساتذة إلى التركيز على المهارات الأساسية مثل "تحديد الفكرة العامة" و "استخراج الأفكار الأساسية"، وهي مهارات ترتبط بالفهم الحرفي والمباشر، بينما يقلّ التركيز على مهارات النقد والإبداع.

3.2 عرض نتائج المحور السادس (الصعوبات والعوائق):

الصعوبات التي تواجه الأساتذة في الميدان كما هي مبينة في الجدول الآتي:

العائق المذكور	التكرار (من أصل 12)	النسبة المئوية
كثافة البرنامج	12	100%
ضيق الوقت	10	83.33%
ضعف مستوى التلاميذ	9	75%
نقص الوسائل التعليمية	7	58.33%



الرسم البياني 06: الصعوبات والعوائق التي تواجه الأساتذة.

أجمع الأساتذة (12 أستاذاً) على وجود صعوبات حقيقية تعيق التوظيف الأمثل لمهارات الفهم القرائي، ويمكن تصنيف هذه العوائق حسب الأولوية كما وردت في الاستبيان: عوامل مؤسّساتية: تتمثل في كثافة البرنامج الدراسي وضيق الوقت المخصّص لحصة القراءة، ممّا يجعل الأستاذ يسارع لإنهاء الدرس على حساب تعميق مهارات الفهم لدى المتعلّم.

عوامل بيداغوجية: نقص الوسائل التعليمية الحديثة (مثل الوسائل السمعية البصرية) التي تساعد في جذب انتباه المتعلّمين وتحسين استيعابهم. مستوى المتعلّمين: ضعف الزاد اللغوي لدى التلاميذ يشكّل حاجزاً أمام الانتقال من الفهم البسيط إلى الفهم الاستنتاجي والنقدي.

4.2 عرض المحور الثامن:

يُعتبر المحور الثامن في الاستبيان مساحة مفتوحة للأساتذة لتقديم رؤاهم النقدية والحلول العملية المناسبة. وبناءً على عينة الـ 12 أستاذاً، قمنا بجمع أهم مقترحاتهم لتحسين توظيف مهارات الفهم القرائي وكيفية تحسين أداء المتعلّمين، وتطوير كفاءة المعلمين، حيث جاءت الإجابات كالتالي:

أ. تعديل الحجم الساعي والمنهاج: اقترح تخفيف كثافة البرامج الدراسية للسماح للمعلّم بالتركيز على جودة الفهم بدلاً من سرعة إنهاء الدروس، وتخصيص حصص أكثر للقراءة الاستنتاجية والنقدية خارج إطار النصوص الدراسية المقرّرة.

ب. تطوير التكوين البيداغوجي للأساتذة: ضرورة تنظيم ندوات تربوية وورشات تطبيقية تركز خصيصاً على "استراتيجيات الفهم القرائي" الحديثة، وتبادل الخبرات بين الأساتذة حول كيفية التعامل مع النصوص المعقدة وتبسيطها للتلاميذ.

ج. تحديث الوسائل التعليمية: توفير دعائم تعليمية ورقمية (فيديوهات، عروض تقديمية) تساعد في تمثيل النص بصرياً، مما يسهّل عملية الفهم والتحليل، مع تفعيل المكتبات المدرسية وتشجيع التلاميذ على المطالعة الحرة لزيادة رصيدهم اللغوي.

د. تطوير استراتيجيات التقويم: الاعتماد على أسئلة تقييمية تستهدف مستويات التفكير العليا (لماذا؟ وكيف؟ ماذا لو؟) بدلاً من الاكتفاء بالأسئلة التي تبحث عن إجابات مباشرة من النص.

هذا، ويمكن تفسير اختيار استراتيجيات التدريس (المحور الرابع) كالآتي: بيّنت النتائج اعتماداً كبيراً على المناقشة وطرح الأسئلة، وهي استراتيجيات تخدم التفاعل اللحظي لكنّها قد لا تكفي لبناء مهارات فهم عميقة إذا لم ترفق بوسائل حديثة. ويُفسّر ضعف استخدام الخرائط الذهنية بنقص التكوين المتخصّص في هذه الاستراتيجيات الحديثة، رغم أنّ العينة أبدت رغبة واضحة في تلقّي تكوين إضافي لتطوير أدائها.

أما تفسير أدوات التقويم المعتمدة (المحور الخامس) فهو كالآتي: بيّنت النتائج تركيزاً على الأسئلة الشفهية والاختبارات الكتابية. ويُفسّر هذا التوجّه بأنّه استجابة لنمط الامتحانات الرسمية، حيث يتمّ تقويم الفهم القرائي غالباً من خلال أسئلة مباشرة حول النص، مما يجعل المعلّم يركّز جهده التدريسي على نمط التقويم المعتاد بدلاً من تنويع أدوات الملاحظة والأنشطة التطبيقية.

5.2 استنتاج عام:

أظهرت نتائج الاستبيان المقدم إلى 12 معلّماً ومعلّمة في الدراسة محلّ الدراسة من أجل استطلاع آرائهم حول صعوبات الفهم القرائي، ما يلي

- أن أغلبية المعلّمين المشاركين يمتلكون مؤهلات علمية عليا (ماستر ويسانس)، مع تنوّع في سنوات الخبرة بين المبتدئين وذوي الخبرة الطويلة.
- أكّد جميع المعلّمين (100%) أنّ مهارات الفهم القرائي أساسية في العملية التعليمية.

- أقرّوا بامتلاكهم معرفة بمستويات الفهم (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي)، مع ملاحظة وجود إجماع على أنّ التلاميذ يواجهون صعوبات حقيقية في هذا الجانب.

- يميل المعلمون في مدرسة "علوش ميلود" إلى التركيز أكثر على المهارات الأساسية مثل: تحديد الفكرة العامة واستخراج الأفكار الأساسية، بينما يقلّ تركيزهم نسبياً على مهارات النقد والتحليل.
- تعدّ كلّ من "طرح الأسئلة" و"المناقشة" أكثر الاستراتيجيات استخداماً لتنمية الفهم القرائي.
- أشار المعلمون إلى توظيف القراءة في مواد أخرى غير اللغة العربية، مما يعزّز تكامل المواد التعليمية.
- أكّد أغلب المعلمين اعتمادهم على التعلّم النشط، واستخدام الوسائل التعليمية كأداة داعمة للفهم.
- كشف الاستبيان عن مجموعة من التحديات التي تواجه المعلمين في توظيف هذه المهارات، منها:
- كثافة البرنامج الدراسي الذي يعدّ العائق الأوّل الذي يمنع التوسّع في أنشطة الفهم القرائي المعمقة.
- ضعف مستوى التلاميذ بحيث يمثّل تحدياً جوهرياً يتطلّب مجهوداً إضافياً في التبسيط والتدريب.
- ضيق الوقت بالنسبة للبرنامج ونقص الوسائل: عوامل تؤثر سلباً على جودة تطبيق.
- من خلال إجابات المعلمين، يمكن تلخيص مقترحاتهم فيما يلي:
- ✓ ضرورة تنظيم دورات تدريبية متخصصة للمعلمين تركّز على كيفية تدريس مهارات الفهم النقدي والاستنتاجي.
- ✓ الحاجة إلى تكوين إضافي في استخدام الوسائل الرقمية والوسائل اليدوية الحديثة.
- ✓ تخفيف كثافة المناهج الدراسية للتركيز أكثر على الكيف (الفهم) بدلاً من الكمّ.
- ✓ تشجيع العمل الجماعي والتعلّم التعاوني لتبادل الخبرات بين المعلمين في معالجة صعوبات التلاميذ.

3. خلاصة عامة:

1.3 حول نتائج التلاميذ في مستويات الفهم القرائي:

أ. المستوى الحرفي (الأداء العالي):

يظهر نجاح التلاميذ بنسبة تفوق 94% في هذا المستوى قدرة عالية على "المسح البصري" واسترجاع المعلومات المباشرة.

هذا التغير والتمييز يعود إلى تعود التلاميذ على نمط الأسئلة التقليدية التي تركز على استخراج الأفكار الأساسية والفكرة العامة، وهو ما أكدته المعلمون في الاستبيان كأكثر المهارات تركيزاً في التدريس.

ب. المستوى الاستنتاجي (بداية الفجوة):

نلاحظ تراجع الأداء في هذا المستوى، خاصة في سؤال (تفسير غضب الحاسوب) (بنسبة خطأ وصلت إلى 38%). يفسّر ذلك تربوياً بأنّ التلاميذ يواجهون صعوبة في الربط بين المعاني الضمنية والمشاعر، حيث ينتقل الفهم هنا من مجرد "الرؤية" إلى مستوى "التحليل الذهني".

ج. المستوى النقدي والقيمي (عقبة التعليل):

سجّلت مهارة "التعليل المنطقي" أدنى نسبة نجاح كلياً، حيث أخفق 46 تلميذاً من أصل 65 في تبرير مواقفهم. هذا يشير إلى أن الفهم القرائي يتوقّف لدى التلميذ عند حدود الاستيعاب، ممّا يثبت وجود ضعف في مهارات التفكير النقدي.

د. تفسير التباين بين القسمين (أ) و(ب):

أظهر القسم (ب) تفوقاً مستمراً في مستويات الفهم العليا (الاستنتاجي والنقدي) بفارق يتراوح بين 13% و 22%. ولعلّ ذلك يعود إلى دور الوسائل التعليمية؛ فعلى الرغم من توحيد خطة الدرس، إلا أن استخدام الوسائل اليدوية في القسم (ب) مثل: إشارة المرور والأبواب التعليمية... قد ساهم في تحويل النصّ من مادة صامتة إلى تجربة تفاعلية، ممّا حفّز تلاميذ القسم (ب) على التعليل والربط المنطقي بشكل أفضل من القسم (أ).

2.3 حول نتائج المعلمين وعلاقتها بأداء التلاميذ:

رغم وعي المعلمين بنسبة 100% بأهميّة الفهم القرائي، إلا أنّهم أقروا بصعوبة توظيف مهارات "النقد والتحليل". وهذا ما يفسّر وجود صعوبة في سؤال التعليل لدى التلاميذ، فالممارسة الصفية لا تزال تميل نحو (الفكرة العامة) بسبب ضيق الوقت وكثافة البرنامج.

كما أشار المعلّمون إلى أنّ ضعف مستوى التلاميذ ونقص الوسائل التعليمية هما العائقان الأساسيان في ذلك. وهذا يدعم فرضية أنّ توفير وسائل تعليمية مبتكرة هو المفتاح لتجاوز هذه العوائق وتحسين مستويات الفهم لدى المتعلّمين.

ومنه تتفق نتائج التلاميذ مع آراء المعلّمين في مدرسة "علوش ميلود"؛ فالفهم القرائي لدى التلاميذ هو فهم "كمّي استخراجي" أكثر منه "كيفي نقدي". كما أنّ الفجوة الإحصائية بين المستويات الثلاثة تثبت أنّ التلميذ يحتاج إلى استراتيجيات تنشيط ذهني مستمرة (مثل التعلّم النشط والوسائل التعليمية الفعّالة) لكي يتمكّن من الارتقاء من مجرد قارئ للكلمات إلى قارئ للأفكار والقيم.

الختمة

في ختام هذه الدراسة التي سعيينا من خلالها إلى سبر أغوار الفهم القرائي وتوظيف مهاراته، يمكن القول إنَّ هذا البحث قد وصل إلى مجموعة من النتائج المهمة وهي موضحة في الدراسة الميدانية بشكل مفصل، وكلها تؤكد النقاط التالية:

- إنَّ التفاعل بين القارئ والنص ليس عملية ميكانيكية، بل هو نشاط ذهني معقد يقوم على بناء المعنى واستحضار المهارات العليا للتفكير.
- إنَّ تبني استراتيجيات حديثة كالنتنبؤ والمراقبة الذاتية، يساهم بشكل ملموس في رفع كفاءة المتعلمين، وتجاوز عقبات الفهم الحرفي إلى آفاق الفهم النقدي والإبداعي.
- إنَّ الاعتماد على الاستراتيجيات التدريسية الحديثة (الوسائل التفاعلية البصرية، وتوزيع الأدوار) يساهم بشكل ملحوظ في رفع دافعية التلاميذ ويجعلهم مشاركين نشطين في بناء المعنى بدلاً من التلقّي السلبي فقط.

وفضلاً على المقترحات السابقة التي أشار إليها المعلمون (عينة الدراسة) سابقاً، يمكن تقديم بعض الحلول المتمثلة في:

- إدراج إستراتيجيات الفهم القرائي كجزء أساسي في المنهاج.
- فتح المجال لدراسات مستقبلية تتناول موضوعات حول أثر التكنولوجيا الرقمية في تعزيز الفهم القرائي لدى الأجيال الصاعدة.
- تطوير الكتب المدرسية لتتضمن نصوصاً تحفّز التلاميذ على تنمية مهارات التفكير العليا كالاستنتاج والنقد.

إضافة إلى جملة من التوصيات المقترحة لتحسين الفهم القرائي (موجهة للمعلمين):

- وجوب الانتقال من التركيز الحصري على استخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسية إلى طرح أسئلة تستهدف لماذا؟ وكيف؟، لتحفيز مهارات التعليل والتحليل التي أظهرت الدراسة ضعفاً فيها.
- تدريب المتعلمين على مهارات الاستنتاج (فهم المشاعر الضمنية) منذ مستويات مبكرة، لتجاوز عقبة الفهم الوجداني التي سجّلت أدنى النتائج في الدراسة.
- الاستمرار في توظيف الوسائل التعليمية مثل: إشارة المرور والأبواب التعليمية...، وغيرها مما يحفّز نشاط المتعلمين وتفاعلهم.

- حتّ المتعلّمين على شرح كيفية وصولهم للإجابة، ممّا يساعد في معالجة مشكلة "التعليل المنطقي" التي كانت العائق الأكبر لعيّنة الدراسة.
 - توفير نصوص قرائية متنوّعة (قصص، مقالات، نصوص علمية...) لتنمية مهارة النقد والتحليل عبر مقارنة النصوص، وليس الاكتفاء بالكتاب المدرسي فقط.
 - حتّ المتعلّمين على المطالعة في أوقات الفراغ، وتحميل القصص والكتب من الأنترنت.
- وأخيرا، نَرْجُو أَنْ يَكُونَ هَذَا الْجُهْدُ المتواضع كإضافة نوعية تضاف إلى صرح المَكْتَبَةِ العِلْمِيَّةِ، وَمَرْجِعًا يُسْتَفَادُ مِنْهُ فِي تَطْوِيرِ المُمَارَسَاتِ التَّربَوِيَّةِ.

ملاحق

استبيان حول توظيف المعلمين لمهارات الفهم القرائي

- المحور الأول: البيانات العامة

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐المؤهل العلمي: ليسانس ☐ ماستر ☐ دبلوم ☐ غيرها ☐سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐طور التعليم: ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐

- المحور الثاني: الوعي بمهارات الفهم القرائي

هل تعتبر مهارات الفهم القرائي أساسية في العملية التعليمية؟ نعم ☐ لا ☐هل لديك معرفة بمستويات الفهم القرائي (حرفي - استنتاجي - نقدي)؟ نعم ☐ لا ☐هل ترى أن ثلاميك يواجه صعوبات في الفهم القرائي؟ نعم ☐ لا ☐

- المحور الثالث: توظيف مهارات الفهم القرائي في التدريس

هل توظف مهارات الفهم القرائي أثناء تدريس النصوص؟ دائماً ☐ أحياناً ☐ نادراً ☐ما المهارات التي تركز عليها أكثر؟ تحديد الفكرة العامة ☐ استنتاج الأفكار الأساسية ☐ الاستنتاج ☐التحليل ☐ النقد ☐هل تطلب من ثلاميك تلخيص النصوص؟ دائماً ☐ أحياناً ☐ لا ☐هل تشجع ثلاميك على طرح الأسئلة حول النص؟ نعم ☐ لا ☐هل توظف القراءة في مواد أخرى غير اللغة؟ نعم ☐ لا ☐

- المحور الرابع: استراتيجيات التدريس المعتمدة

ما الاستراتيجيات التي تستخدمها في تنمية الفهم القرائي؟ المناقشة ☐ العصف الذهني ☐ التعلم التعاوني ☐

طرح الأسئلة ☐ خرافة ذهنية ☐ غيرها

هل تعتمد على المعلم النشط في تدريس النصوص ؟ نعم ☐ لا ☐

هل تستخدم وسائل تعليمية (صور - فيديو - سبورة ذكية)؟ دائماً ☐ أحياناً ☐ لا ☐

- المحور الخامس: تقويم مهارات الفهم القرائي

هل تقوم بتقويم مهارات الفهم القرائي بشكل منتظم ؟ نعم ☐ لا ☐

ما أدوات التقويم التي تعتمد عليها؟ ☐ أسئلة مقالية ☐ أنشطة تطبيقية ☐ ملاحظة ☐ الملف ☐

- المحور السادس: الصعوبات والحلول

هل تواجه صعوبات في توظيف مهارات الفهم القرائي ؟ نعم ☐ لا ☐

ما أهم هذه الصعوبات ؟ كثافة المناهج ☐ ضعف مستوى التلاميذ ☐ نقص الوسائل ☐
ما هي الحلول المقترحة ؟

- المحور السابع: التكوين والدعم

هل تلقيت تكويناً في مجال الفهم القرائي ؟ نعم ☐ لا ☐

هل تحتاج إلى تكوين إضافي في هذا المجال ؟ نعم ☐ لا ☐

- المحور الثامن: مقترحات

ما المقترحات التي تقدمها لتحسين وتوظيف مهارات الفهم القرائي ؟

كيف يمكن تطوير أداء المعلم في هذا المجال ؟

المصادر والمراجع

قائمة المراجع

القران الكريم، برواية ورش عن نافع.

أولاً: المراجع باللغة العربية:

1 الكتب:

أ/ باللغة العربية:

1. ابن المنظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار الصادر، بيروت، 2003 م.
2. البصيص حاتم حسين، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات مقدّمة للتدريس والتقويم، دار الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011 م.
3. بليغ، إسماعيل حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، أطر نظرية وتطبيقات علمية، دار المناهج للنشر، ط 01، عمان، 2011 م.
4. بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية: السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019 م.
5. بن دانية، أحمد، نموذج علمي لتدريس فهم القراءة، كتاب الروسي 3، مطابع عمار قرفي، باتنة، الجزائر، ط 01، 1994 م.
6. بن عيسى حنفي، محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 05، 2003 م.
7. الجوهري، إسماعيل بن حماد، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق، أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط 04، 1990 م.
8. حماد، خليل عبد الفتاح (وآخرون)، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة سمير منصور، غزة، فلسطين، ط 02، 2014 م.
9. حمادي ينال، مناهج وأساليب البحث العلمي، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014 م.
10. زاير، سعد علي، وعائز، إيمان إسماعيل، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط 01، عمان، 2014 م.
11. الزمخشري، محمود بن عمر، أساس البلاغة، تحقيق، محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 01، 1998 م.

12. شحاتة، حسن، والسمان، مروان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط 01، 2012م.
13. عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط 01، 2003م.
14. عبد الباري، ماهر شعبان، سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة، عمان، ط 01، 2010م.
15. عجاج، خيرى المغازي، صعوبات القراءة والفهم القرائي، التشخيص والعلاج، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط 02، 1998م.
16. عصر، حسني عبد الباري، الفهم عن القراءة طبيعة وعملية وتذليل مصاعبه، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 1999م.
17. عطية، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المنهاج، عمان، الأردن، ط 01، 2010م.
18. العليان، فهد بن علي، أبحاث في القراءة، دار مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الرياض، 2008م.
19. عليوات، محمد عدنان، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2007م.
20. عواشيرة، السعيد، الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية، منشورات مونديال كوم، الجزائر، 2005م.
21. فضل الله، محمد رجب، التعليم اللغوي معارف وتجارب بحوث ودراسات، عالم الكتب، القاهرة، ط 01، 2012م.
22. الكحالي، سالم بن ناصر، صعوبات تعلّم القراءة تشخيصها وعلاجها، دار حنبل للنشر، الكويت، ط 01، 2011م.
23. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط 04، 2004م.

ب/ المترجمة:

1. سليمان، سوزان روبين، وكروسمان، إنجي، القارئ في النصّ، مقالات في الجمهور والتأويل، ترجمة، حسن ناظم وعلي حاكم صالح، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط 01، 2007م.

2- مجلات ودوريات:

1. عبد الحافظ، هناء شحاتة أحمد، مقياس تقييم مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال، مجلة الإرشاد النفسي، ع 73، ج 03، 2023م.
2. يوسف، بسمة إبراهيم (وآخرون)، فاعلية استخدام نموذج بايبي البنائي في تنمية مهارات الفهم القرائي، مجلة كلية التربية - جامعة العريش، ع 36، ج 02، أكتوبر 2023م.

3-مواقع إلكترونية:

1. سيبوكر إسماعيل، وجناحي، نجلاء، أهمية المنهج الوصفي للبحث في العلوم الإنسانية، مجلة مخبر لسانيات النصّ وتحليل الخطاب، جامعة ورقلة، الجزائر، 2019م.
2. موقع إسلام ويب، رابط مادة (قرأ) من لسان العرب.

الفهرس

الصفحة	العنوان
أ	المقدمة
04	الفصل الأول: الفهم القرائي ومستوياته.
05	المبحث الأول: مفهوم القراءة وأنواعها.
05	1 مفهوم القراءة
08	2 أنواع القراءة
12	3 أهمية القراءة.
13	المبحث الثاني: مفهوم الفهم القرائي ومهاراته.
13	1 مفهوم الفهم القرائي.
15	2 مهارات الفهم القرائي.
17	المبحث الثالث: مستويات الفهم القرائي.
17	1 التصنيف الأول.
19	2 التصنيف الثاني.
23	الفصل الثاني: الفهم القرائي ودراسة النصوص.
24	المبحث الأول: العلاقة بين القارئ والنص في عملية الفهم.
25	1 الفهم بوصفه بناءً وتركيباً للمعنى لا اكتشافاً له.
25	2 دور أفق التوقع في فهم النص.
26	3 القراءة بوصفها حواراً بين القارئ والنص.
26	4 القارئ ليس متلقياً سلبياً بل منتج للمعنى.
26	5 تعدد المعاني نتيجة تعدد القراء.
26	6 الفهم عملية زمنية متدرجة.
27	المبحث الثاني: الاستراتيجيات تعليم الفهم القرائي.
27	1 استراتيجية التنبؤ.
28	2 استراتيجية التساؤل.
30	3 استراتيجية التلخيص.
31	4 استراتيجية مراقبة الذاتية.
32	5 استراتيجية مراقبة الفهم.

32	المبحث الثالث: تطبيقات الفهم القرائي في تحليل النصوص الادبية والتعليمية.
32	1 معايير دراسة النصوص.
36	2 نموذج تطبيقي.
41	الفصل التطبيقي: الدراسة الميدانية وتحليل النتائج.
42	المبحث الأول: عرض عينة الدراسة الميدانية وأدوات جمع البيانات.
43	1 منهج الدراسة.
43	2 عرض عينة الدراسة.
43	3 أدوات جمع البيانات والمعلومات.
45	المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الدراسة.
45	1 عرض وتحليل نتائج الاختبار التحصيلي لنص القراءة.
58	2 تحليل نتائج الاستبيان.
64	3 خلاصة عامة.
66	الخاتمة.
69	ملاحق.
72	المصادر والمراجع.
76	فهرس المحتويات.

ملخص:

تهدف هذه الدراسة الموسومة "توظيف مهارات الفهم القرائي في استيعاب النصوص المقروءة -السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا- إلى التعرف على مدى تمكن المتعلمين من مهارات الفهم القرائي بمستوياتها المتعددة (السطحية، الاستنتاجية، والنقدية)، ورصد الاستراتيجيات والآليات التعليمية التي يعتمد عليها المعلمون لتفعيل هذه المهارات، بالإضافة إلى الكشف عن العوائق التربوية التي تعيق تحقيق استيعاب قرائي متكامل للنصوص.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة الموضوع، الذي تمّ معالجته في فصلين نظريين، وفصل تطبيقي تمثل في دراسة ميدانية اعتمد فيها على أدوات بحثية متمثلة في: استمارة استبيان موجّهة لعيّنة من معلّمي مرحلة التعليم الابتدائي لاستطلاع ممارساتهم التربوية، بالإضافة إلى أدوات تقييمية وملاحظات ميدانية لرصد مستويات الأداء الفعلي للمتعلّمين أثناء الحصص التعليمية للقراءة. وقد خلّصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها وجود علاقة وثيقة بين جودة توظيف مهارات الفهم القرائي وزيادة قدرة المتعلّم على فهم النصوص.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي؛ مستويات الفهم القرائي، استيعاب النصوص؛ السنة الرابعة ابتدائي.

Abstract:

This study, entitled "Employing Reading Comprehension Skills in Understanding Reading Texts: Fourth Year of Primary School as a Model," aims to identify the extent to which learners master reading comprehension skills at their various levels (literal, inferential, and critical). It also seeks to examine the teaching strategies and educational mechanisms adopted by teachers to activate these skills, in addition to identifying the pedagogical obstacles that hinder the achievement of comprehensive reading comprehension of texts.

To achieve the objectives of the study, the descriptive-analytical method was adopted due to its suitability to the nature of the topic. The study was addressed through two theoretical chapters and one practical chapter represented by a field study. The research relied on several tools, including a questionnaire directed to a sample of primary school teachers to investigate their educational practices, in addition to assessment tools and field observations used to monitor the actual performance levels of learners during reading lessons.

The study concluded with several findings, the most important of which is the existence of a strong relationship between the effective use of reading comprehension skills and the learner's increased ability to understand texts.

Keywords: Reading comprehension; levels of reading comprehension; text comprehension; fourth year of primary school.