تقويم مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ على ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته

الباحثة: د. رشا خضّور
كليّة التربية– جامعة البعث

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات فهم المقروء ومستوياته اللّازم توفرها لدى تلاميذ الصف السّابع الأساسيّ، وتقويم مستوى الأداء القرائي لديهم على ضوء مهارات فهم المقروء، ولتحقيق هذين الهدفين تمّ اتّباع المنهج الوصفي، من خلال إعداد قائمة بمهارات فهم المقروء ومستوياته، وبناء الاختبار اللازم لقياسها.

وقد طبّقت أدوات القياس على عيّنة عشوائيّة بلغت (58) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ في مدينة حمص.

وأسفرت نتائج الدراسة عن تدني مستوى الأداء القرائي لدى التلاميذ عيّنة الدراسة، إذ ابتعد متوسط أداء التلاميذ المقدّر بنسبة (40%) عن معيار التمكّن المحدّد في هذه الدراسة بـ (80%)، وبناء على تلك النتائج تمّ وضع تصوّر مقترح لتحسين المستوى القرائي لأداء التلاميذ في ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته.

الكلمات المفتاحيّة: مستوى الأداء القرائي– مهارات الفهم القرائي – الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

Evaluation of the level of reading performance of the students of the second cycle of basic education in the light of reading comprehension skills and levels

Summary:

The study aimed to identify the reading comprehension skills and levels that must be available among the grades students and to evaluate the reading performance in the light of the reading comprehension skills, and to achieve and clarify the two objectives, considering the descriptive approach, by preparing a list of reading comprehension skills and levels, and based on their measurement.

The measurement tools were applied to a random sample of (58) male and female students from the seventh grade students in the city of Homs. The results of the study resulted in a low level of reading performance among the students in the study sample, as the average performance of the students, estimated at (40%), departed from the mastery standard specified in this study at (80%). In light of reading comprehension skills and levels.

Keywords: level of performance – reading comprehension skills – the second cycle of basic education.

1-مقدّمة الدراسة:

لم تعد عملية القراءة تُعنى بفك الرموز المكتوبة والتوقّف عند معانيها الحرفيّة، وإنّما أصبحت تُعنى بالقدرة على بناء المعنى، أو إعادة بناء ما في النصّ من أفكار ومضامين ووجهات نظر، وصولاً إلى النقد والتفاعل والإمتاع؛ الأمر الذي تغيّر معه دور القارئ إلى توظيف المعلومات والأفكار في عمل الاستنتاجات وإصدار التعميمات وحل المشكلات والتنبؤ بالأحداث، وهذا كلّه يتطلب فهماً عميقاً ودقيقاً للنص المقروء.

ففهم المقروء عمليّة عقليّة بنائيّة تفاعليّة بين قارئ النصّ ومبدعه، تقوم على استحضار القارئ لمعرفته السّابقة المرتبطة بموضوع النّص القرائي، وتؤدّي هذه الخبرات دوراً بارزاً في فهم القارئ لهذا الموضوع فهماً يقوم على الإحاطة بفكرته العامة، وأفكاره الرئيسة والفرعيّة، مع تمثّله للعاطفة والصور الجماليّة السّائدة فيه (عطيف، 2012).

فالفهم القرائي عمليّة معقّدة تشمل عدّة مستويات تستند أساساً إلى القراءة من خلال إدراك الرموز إدراكاً حسّياً والنطق الصحيح لها، وإدراكها إدراكاً عقليّاً يتمثّل في فهم المعاني المباشرة، والتفاعل مع المقروء، ونقده، وتوظيفه في حياة الفرد اليوميّة (الخفاجي، 2016).

إنّه أبرز مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها، والقراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم، "وعليها يتحدّد نجاح التلميذ أو فشله في المواد الدّراسيّة؛ فالتلميذ الذي يبني معاني خاطئة للمقروء، سيقدّم معلومات غير دقيقة، وسيحمل في ذهنه معارف بعيدة كلّ البعد عن المعنى الصحيح الّذي هدف المقروء إلى إيصاله" (هاني، 2022).

وما سبق يبيّن أنّ الفهم القرائي عمليّة بنائيّة، فرديّة تعتمد على بناء التلميذ للمعنى ذاتياً معتمداً على أفكاره السابقة عن موضوع النّص، كما أنّه عمليّة معقّدة تتضمن شبكة من العمليات المعرفيّة تعمل معاً لبناء المعنى.

2- الشعور بمشكلة الدراسة:

شعرت الباحثة بالمشكلة من خلال ما لاحظته أثناء الإشراف على طلاب معلّم الصّف في التدريب الميدانيّ لمادّة التّربية العمليّة؛ من ضعفٍ لدى التلاميذ في مهارات

الفهم القرائي، وهذا ما أكّدته نتائج العديد من الدراسات، من وجود ضعف لدى التلاميذ في مهارات الفهم القرائي، وأنّ هذا الضعف يزداد وضوحاً واتّساعاً كلما تمّ الارتقاء من مستويات الفهم السطحي إلى المستويات الأكثر تعقيداً، كدراسة (الأحمد، 2014؛ جابر، 2015؛ الخفاجي، 2016؛ عطيف، ،2018؛ هاني، 2022).

كما أكّدت دراسة كورنولدي وأوكاهيل (Coornoldi& Okahill,2000)، أنّ أبرز مؤشرات القصور في الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة هي عدم القدرة على البحث عن وحدات المعلومات الواردة بالنص (الفهم الحرفي للنصوص المقروءة)، وصعوبة إقامة روابط بين الأجزاء المختلفة التي يتألّف منها النصّ سعياً وراء بلورة فهم كامل للمعنى المقصود (الفهم الاستدلالي للنصوص المقروءة)، وعدم توفر مستويات مرتفعة من المهارات المعرفية واللغويّة.

وفي هذا السياق، عقدت العديد من الندوات والمؤتمرات لمناقشة قضايا ضعف التلاميذ في مادة اللغة العربية، والمشكلات التي يعانون منها لدى تعلّمهم المهارات اللغوية، فقد جاء في توصيات المؤتمر العلمي الثاني عشر "مناهج التعليم وتنمية التفكير"(2000، 80)، والمؤتمر الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بعنوان "القراءة وبناء الإنسان" (2003 ،75)، أنّه أصبح من الضرورة بمكان توجيه تعليم القراءة إلى تنمية المستويات العليا من التفكير بصفة خاصة، مثل الاستنتاج، والتنبؤ، والنقد، والتذوّق، والإبداع.

واستناداً إلى كلّ ما سبق، تتحدّد مشكلة الدراسة في تدني مستوى أداء تلاميذ الصف السابع الأساسي في مهارات الفهم القرائي، وللتصدّي لهذه المشكلة والوقوف على أبعادها ينبغي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ في ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته؟

ويتفرع عن السؤال السابق الأسئلة الفرعيّة الآتية:

1- ما مهارات فهم المقروء ومستوياته اللازمة لتلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ؟

2- ما مستوى تمكّن تلاميذ الصف السابع الأساسيّ من مهارات فهم المقروء ومستوياته؟

3- ما التصوّر المقترح لتنمية مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ في ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته؟

3- أهمية الدراسة: تتجلى أهمية هذه الدراسة من خلال النقاط الآتية:

3-1. تقدّم الدراسة تصوّراً مقترحاً يمكن أن يسهم تنفيذه في تنمية مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ على ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته.

3-2. تزويد مطوّري مناهج اللّغة العربيّة؛ بقائمة مهارات فهم المقروء اللازم تضمينها في مناهج اللغة العربيّة لدى تلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ.

3-3. تزويد معلّمي اللّغة العربيّة باختبار الفهم القرائي ومستوياته، يمكن أن يساعدهم في تقويم مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ.

4- أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

4-1. تحديد مهارات فهم المقروء ومستوياته اللازمة لتلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ.

4-2. الكشف عن مدى توافر مهارات فهم المقروء ومستوياته لدى تلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ.

4-3. وضع تصوّر مقترح لتنمية مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ في ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته.

5- حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

5-1. تطبيق الدراسة في العام الدراسي 2023/2022.

5-2. مهارات الفهم القرائي (الحرفي- الاستنتاجي- الناقد – التذوقي- الإبداعي).

5-3. عيّنة من تلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ في مدينة حمص، وقد جرى اختيار تلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ؛ لأنّه يمثّل بداية لمرحلة تعليميّة جديدة، تتطلب حصيلة لغويّة تساعده على فهم المقروء فهماً مباشراً، واستنتاج ما بين السطور من معانٍ وقيم، ونقد وإصدار الأحكام بناء على براهين وحجج منطقيّة، وصولاً إلى مرحلة التذوّق والإبداع.

6- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

6-1-تقويم مستوى الأداء القرائي: يعرّف التقويم بأنّه "العمليّة الّتي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف، ونقاط القوة والضعف حتى يتمكّن من تحقيق هذه الأهداف بطريقة أفضل" (في عبد الله، 2015، 59).

وتعرّفه الباحثة إجرائيّاً بأنّه: عمليّة منظّمة ومقصودة، تتمّ وفق خطوات محدّدة، تهدف إلى الكشف عن مدى توافر مهارات فهم المقروء ومستوياته لدى تلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ؛ لتحديد جوانب القوة لتدعيمها، وجوانب الضعف لعلاجها؛ وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في اختبار فهم المقروء المعدّ لهذا الغرض.

6-2.مهارات فهم المقروء ومستوياته: تعرّف بأنّها: "اكتساب التلميذ القدرة على تعرّف المعنى الحرفيّ للمقروء، واستنتاج معانيه الضمنيّة، والقدرة على نقده، وتذوّقه، واستحداث معرفة جديدة تضاف إليه" (البصيص، 2011، 62).

وتعرّف الباحثة مهارات فهم المقروء ومستوياته إجرائياً بأنّها: مجموعة من المهارات التي تمكّن التلميذ من القدرة على فهم المقروء فهماً حرفيّاً، واستنتاجياً، مع القدرة على نقده، وتذوّق الجوانب الجمالية فيه، وتقاس هذه المهارات من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في اختبار مهارات فهم المقروء المعدّ لهذا الغرض.

6-3. الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ: هي المرحلة التي تضمّ الصفوف من السّابع حتى التاسع، وفق تصنيف وزارة التربية الأخير لمراحل التعليم العام.

7- الإطار النظري والدراسات السابقة:

7-1-القراءة والفهم:

إنَّ غاية تعلّم اللّغة هي إعداد متعلّم قارئ فاهم، فالفهم هو العنصر الرئيس في تعلّم اللّغة، وهذه الغاية تتطلب من المهتمين بتعليم اللغة التركيز على تنمية مستويات فهم المقروء ومهاراته أثناء تعليمهم اللّغة؛ إذ تقدّم النظريات المعاصرة في مجال تلقي النصوص وفهمها، مفهوماً جديداً ومغايراً لطبيعة فهم المقروء، من حيث إنه عمليات معقدة تقوم على الأسلوب التفاعلي بين النص ومكوناته وطبيعة تركيبه، والقارئ ومجمل خبراته السابقة ومهاراته،

والاستراتيجيات الموظّفة في عملية القراءة، بالإضافة إلى السياق العام والمؤثرات المصاحبة لفعل القراءة، (في العتيبي، 2012).

فالفهم القرائي عمليّة عقليّة بنائية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاص المعنى العام للموضوع، ويستدلّ على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المهارات المعبرة عن هذا الفهم، من استنتاج، ونقد، وتذوّق، وإبداع (الصيداوي، 2015).

إنّ الفهم القرائي أساس عملية القراءة، وهو حجز الزاوية بالنسبة لها، ولا قيمة للقراءة بلا فهم، فالفهم هو الغاية من القراءة، وهو ذروة مهارات القراءة للسيطرة على مهارات اللغة كلّها.

7-2-أهميّة الفهم القرائي:

إنّ القارئ الذي يتمكّن من مهارات المقروء يحقق الأهداف التي يقرأ من أجلها، فيوسع من خبراته، ويستفيد من تلك الخبرات في حل مشكلاته، ويسيطر على مهارات اللغة، ويمتلك القدرة على تحقيق النجاح في العملية التعليمية، إضافة إلى اتساع أفكاره، وثراء معلوماته، وما يصاحب ذلك من ثقة في النفس، وقدرة على إبداء الرأي، والنقد، والتذوق، والإبداع (محمود وآخرون، 2020).

فمهارات الفهم القرائي هدف عمليات القراءة جميعها، والتي أضحت غاية محورية في منظومة أهداف التعليم؛ فالتفجر المعرفي والثورة العلمية في هذا العصر وما يواجهه التلاميذ من تحدي هذا العصر لقدرتهم وطاقاتهم وإمكانياتهم، بات من اللازم تنمية مهارات التحليل وتفسير المادة المقروءة، ونقدها، وتقويمها، بل والسعي للإضافة عليها وتذوق جمالها، (الهران وبوصلحة، 2016)

ومن هنا يأتي دور الفهم القرائي ومستوياته لتنشئة جيل يجيد القراءة والتفكير، قادر على الفهم والاستنتاج والنقد والإبداع والابتكار، تكمن أهمية مستوياته في قدرة التلاميذ على النقد البناء والإدلاء بآرائهم، كما يساعدهم على حل المشكلات بطرائق جديدة، وربط الخبرات السابقة بالخبرات الحالية مما ينمي القدرة على التنبؤ لديهم.

7-3- مستويات الفهم القرائي:

نظراً لأهمية الفهم القرائي فقد حظي باهتمام التربويين؛ فحددوا مهاراته ومستوياته وتناولوها بالدرس والتحليل والتصنيف، وقد اختلفت تلك التصنيفات حول مهارات الفهم القرائي ومستوياته، وسوف يتم إلقاء الضوء على بعض تلك التصنيفات للوقوف على طبيعة عملية الفهم في القراءة؛ إذ صنّف بعض الباحثين مهارات الفهم القرائي، في أربعة مستويات، هي: (عطيف، 2018)

مستوى الفهم المباشر: ويشمل أن يحدّد المعنى المناسب لكلمة وردت في النص المقروء، وأن يحدّد المضاد المناسب لكلمة وردت في النص المقروء، وأن يحدّد المرادف المناسب لكلمة وردت في النص المقروء، وأن يحدّد الفكرة الرئيسة للنّص المقروء، وأن يحدّد الأفكار الفرعيّة في النّص المقروء، وأن يرتّب الأحداث أو المعلومات حسب ورودها في النّص المقروء.

مستوى الفهم الاستنتاجي: ويشمل أن يستنتج الأفكار الضمنيّة (ما بين السطور)، ولم ترد صراحة في النّص المقروء، والربط بين السبب والنتيجة في النص المقروء، والتنبّؤ بغرض أو هدف الكاتب في النص المقروء، واستنتاج القيم التي تضمّنها النّص المقروء.

مستوى الفهم الناقد: ويشمل أن يميّز بين الحقيقة والرأي في النصّ المقروء، وأن يميّ بين ما يتّصل بالموضوع وما يتّصل به، وأن يميّز بين اراء الصحيحة من الخطأ في النّص المقروء، وأن يدر حكم على شخصية أو موقف ورد في النص المقروء.

مستوى الفهم الإبداعي: ويشمل أن يقترح أكبر عدد من العناوين المناسبة للنّص المقروء، وأن يدعّم الفكرة التي طرحها النص بشواهد وأدلة جديدة، وان يقترح حلول جديدة ومنطقيّة لمشكلات وردت بالنّص المقروء.

وهناك تصنيف آخر يضع مهارات الفهم القرائي في خمسة مستويات، (هاني، 2012)، هي:

المستوى الحرفي: ويشمل أن يرتّب أحداث النّص وفقاً لتسلسلها فيه، وأن يذكر مفردات كلمات وردت في النص، وأن يذكر مثنى كلمات وردت في النص، وأن يذكر جموع كلمات وردت في النص، وأن يحدّد مرادفات كلمات وردت في النص، وأن يحدّد الكلمة الغريبة بين مجموعة من الكلمات، وأن يكوّن حقلاً معجميّاً من كلمات وردت في النّص.

المستوى الاستنتاجي: ويشمل أن يستخلص الفكرة العامة للنّص، وأن يستخلص الفكرة الرئيسة لكل مقطع من مقاطع النّص، وأن يستنتج معاني المفردات الواردة في النّص من السياق، وأن يستخلص الدروس المستفادة من النص، وأن يستخلص السمات المميّزة للشخصيات الواردة في النص، وأن يربط كل حدث بالزمان الذي وقع فيه، وأن يربط كل حدث بالمكان الذي وقع فيه، وأن يستنتج علاقات السبب بالنتيجة.

المستوى الناقد: أن يميّز الحقائق من الآراء المتعلّقة بالنص، وأن يميّز الواقع من الخيال المتعلّق بالنّص، وأن يميّز الشخصيات الرئيسة من الشخصيات الثانويّة في النّص، وأن يبدي رأيه في سلوك شخصية من الشخصيات الواردة في النص، وأن يبدي رأيه في قضية من القضايا الواردة في النص، وأن يكشف أوجه التشابه بين كلمتين وردتا في النص، وأن يكشف أوجه الاختلاف بين كلمتين وردتا في النص.

المستوى التذوّقي: ويشمل أن يحدّد القيم المتضمّنة في النصّ، وأن يحدّد الحالة الشعوريّة للشخصيات من النّصّ، وأن يحدّد الحالة الشعوريّة للكاتب من النّصّ، وأن يحدّد الحالة الشعوريّة التي سيطرت عليه بعد قراءته أحد مقاطع النّص، وأن يحدّد بعض مواطن جمال التعبير في النّص، وأن يختار التعبير الأجمل من بين تعبيرين أو أكثر، وأن يحدّد أسباب إعجابه بالنّص الذي قرأه.

المستوى الإبداعي: ويشمل أن يعطي أكثر من عنوان للنّص، وأن يضع مقدّمة مختلفة للنّص بأسلوبه الخاص، وأن يضع خاتمة مختلفة للنصّ بأسلوبه الخاص، وأن يقترح بدائل جديدة لبعض الأحداث أو المواقف الواردة في النص، وأن يضيف حدثاً أو فكراً جديدة إلى أحد مقاطع النّص، وأن يقدّم أكثر من حلّ جديد لمشكلة وردت في النّص، وأن يوظّف كلمة وردت في النّص في سياقات لغويّة جديدة.

والمتأمّل لهذه المستويات، يجد أنّ هناك علاقة تبادلية فيما بينها، فالتلميذ يحتاج إلى فهم الكلمات والجمل والفقرات والموضوع – أي أن يتقن الفهم المباشر – ليصل إلى المستوى الأعلى وهكذا؛ وليس الهدف من هذا التقسيم وضع حدود فاصلة بين العمليات المكوّنة للقراءة، فهذه المستويات والمهارات متداخلة، ولا يمكن عزلها عن بعضها البعض أو وضع حدود فاصل بينها، ولا يمكن كذلك إعطاء أفضلية لمهارة أو مستوى على الآخر، إلاّ

أنّ تحديد مهارات ومستويات الفهم يمكن أن يفيد المعلم في تحديد المهارات المطلوب إكسابها لتلاميذه وفقاً لمستواهم التعليمي والفكري، وتحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن تقدّم لهم لتحسين قدرتهم على أداء تلك المهارات وصوغ الأسئلة التي تتوافق وهذه المهارات لقياس مدى قدرتهم على تحقيقها. وقد استفادت الباحثة من هذا العنصر في التوصل إلى قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الثانوي.

8- دراسات سابقة:

بحث سيلف وألين (Self& Allene, 1977):

هدف البحث إلى فحص قدرات وحاجات طلاب الجامعة على فهم الكتاب المقرر، وتحليل الكتاب المقرر للكشف عن مدى توافر مهارات الاستيعاب القرائي، وتحليل الممارسات التعليمية في غرفة الدرس، ولتحقيق هدف البحث قام الباحث بإعداد أداة لتقييم وتحليل الكتاب المقرر في ضوء مهارات الاستيعاب القرائي، واستبانة لتحديد قدرات وحاجات الطلاب، وبطاقة لتحليل الممارسات التعليمية.

وبعد تطبيق أدوات البحث، توصّل البحث إلى عدّة نتائج منها أنّ الطلاب يتلقّون المساعدة وفق قدرات وحاجاتهم للتعلّم، وأنّ متغيّر الثقافة والمركز التعليمية لم يكن لهما أثر على عملية التعلّم، وقدّمت الدراسة نموذجاً تعليمياً للطلاب وفق حاجاتهم لمهارات الفهم القرائي.

بحث هالبرستام (Halberstam, 2008):

هدف البحث إلى تعرّف فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بولاية آيوا الأمريكية، اتّبع البحث المنهج التجريبي، ولتحقيق أهدافه جرى إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار لقياس تلك المهارات، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (36) تلميذاً من تلاميذ الصّف الثالث الابتدائي، وبعد تطبيق أدوات البحث توصّل إلى عدّة نتائج من أبرزها فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

بحث عطيف (2018):

هدف البحث إلى تعرّف أثر إستراتيجية مقترحة قائمة على تكامل المعلومات المجزّأة والتساؤل التبادلي لتدريس اللّغة العربيّة في تنمية مهارات الفهم القرائي والتحليل الأدبي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

اتّبع البحث المنهج التجريبي، ولتحقيق أهدافه جرى إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، وقائمة بمهارات التحليل الأدبي، وبناء اختبار مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات التحليل الأدبي.

طبّق البحث على عيّنة عشوائيّة مكوّنة من(60) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط، وجرى التعيين العشوائي للمجموعات، تجريبية وضابطة. وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، واختبار التحليل الأدبي، لصالح المجموع التجريبية.

بحث القحطاني (2018):

هدف البحث إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب اللغة العربية في جامعة الملك خالد، وتعرّف مستوى الفهم القرائي لديهم.

اتّبع البحث المنهج التحليلي، ولتحقيق أهدافه جرى إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، وبناء اختبار مهارات الفهم القرائي.

طبّق البحث على عيّنة عشوائيّة مكوّنة من(245) طالباً. وقد أسفرت نتائج البحث أنّ مستوى الفهم القرائي للطلاب والطالبات كان ضعيفاً.

9. إجراءات الدراسة الميدانية: للإجابة عن أسئلة الدراسة، تمّ اتّباع الإجراءات الآتية:

9-1. منهج الدراسة: اتّبعت الدراسة المنهج الوصفي؛ لتعرّف مهارات فهم المقروء ومستوياته المناسبة لتلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ، وإعداد أدوات الدراسة واختيار العيّنة، ومعالجة البيانات إحصائياً، ومن ثمّ التوصّل للنتائج وتفسيرها.

9-2.عيّنة الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف السابع الأساسي، المسجلين في مدارس الحلقة الثّانية من التعليم الأساسيّ الحكوميّة التابعة لمديريّة التربية في مدينة حمص، وقد بلغ عدد الطلاب الملتحقين في المدارس الحكومية وفق الإحصاءات الصادرة عن مديرية التربية بحمص للعام الدراسي 2023- 2022م /10531 / تلميذاً، (5083) من الذكور، (5448) من الإناث.

واقتصرت العيّنة على (58) تلميذاً وتلميذة، تمّ اختيارها بالطريقة العنقوديّة العشوائيّة، من خلال تقسيم حمص إلى خمس مناطق (المنطقة الوسطى، المنطقة الشمالية، المنطقة الجنوبية، المنطقة الشرقية، المنطقة الغربية)، وتحديد منطقة عن طريق الاختيار العشوائي البسيط (القرعة)؛ لإجراء التجربة في المدارس التابعة لها، وقد وقع الاختيار على المنطقة الشرقية، وتمّ تسجيل أسماء المدارس التابعة لها على قصاصات ورقية، وسحب مدرسة للذكور، ومدرسة للإناث.

جدول (1) عينة مجموعة الدراسة

اسم المدرسة	المجموعة	عدد التلاميذ
مدرسة سناء محيدلي	إناث	33
مدرسة حسن الكردي	ذكور	25

9-3. إعداد أدوات الدراسة: تمثّلت أدوات الدراسة بالآتي:

9-3-1. قائمة مهارات فهم المقروء ومستوياته:

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات فهم المقروء بمستوياته: "الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوّقي، والإبداعيّ" اللّازمة لتلاميذ الصّف السابع الأساسيّ، والاعتماد عليها عند إعداد اختبار لقياس تلك المهارات، وقد استندت الباحثة في اشتقاق هذه المهارات إلى مصادر متعدّدة أبرزها:

- قوائم مهارات الفهم القرائي الواردة في ثنايا عدد من البحوث والدراسات السابقة، والكتب المتخصصة في مجال تدريس اللغة العربية (حلاص، 2016؛ عطيف، 2018؛ حساني، 2018).

– وثيقة المعايير الوطنيّة لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعيّ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.

– أراء المتخصّصين في التربية وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، والقائمين على تدريسها من معلمين وموجّهين.

– كتاب "العربيّة لغتي" المقرّر على تلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ، ودليل المعلّم المرفق به، والصّادر عن وزارة التربيّة في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.

وتكوّنت القائمة في صورتها المبدئيّة من (31) مهارة، توزّعت على خمسة مجالات هي: (الفهم الحرفيّ– والفهم الاستنتاجيّ– والفهم الناقد – والفهم التذوقي– والفهم الإبداعي).

صدق القائمة: اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق قائمة مهارات فهم المقروء ومستوياته على صدق المحكّمين؛ فعرضت القائمة – بصورتها المبدئيّة –على عدد من المتخصّصين في المناهج وطرائق التدريس، ومن موجهي ومعلميّ اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة، وذلك لإبداء الرأي في الأمور الآتية:

- مناسبة المهارات وأهميتها لتلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ.
- صحة الصّياغة اللغويّة للمهارة.
- انتماء المهارة للمجال الذي تندرج تحته.
- تعديل المهارة أو حذفها أو إضافة مهارة أخرى.

وقد أبدى المحكّمون ملاحظات ومقترحات مختلفة، تتمحّور حول حذف، أو تعديل بعض المهارات، أو دمج بعض المهارات، وتمّ حساب النسبة المئويّة للتكرارات، التي تبيّن درجة اتفاق المحكّمين على المهارات بوساطة معادلة كوبر (Cooper) الآتية: (المفتي،1986، 62)

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاختلاف+عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وتبيّن أنّها تراوحت ما بين (90%) و(75%)، وعلى هذا؛ تمّ استبعاد المهارات التي حازت على نسبة أقل من (80%) من اتفاق المحكمين، إضافة إلى تعديل بعض المهارات، ودمج بعض المهارات الفرعية.

واستناداً إلى آراء المحكّمين، تمّ إجراء التعديلات المقترحة، والتي رأت الباحثة أنّها مناسبة، وأكثر تحديداً ودقة؛ وهكذا اشتملت الصورة النهائية للقائمة على (15) مهارة فرعية، موزعة على (5) خمسة مجالات.

الجدول رقم (2) مهارات الفهم القرائي

الفهم المباشر
1. يحدد الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية للنص المقروء.
2. يحدد معاني الكلمات الواردة في النص المقروء من قرينة السياق
3. يتعرّف الشخصيات الواردة في النص المقروء
الفهم الاستنتاجي
4. يستخلص الدروس والعبر المستفادة من النص
5. يستنبط الحلول الواردة في النص للقضايا المطروحة
6. يستنتج الأفكار والمعاني الضمنية الواردة في النص
الفهم الناقد
7. الحكم على مدى ارتباط الأحداث بالواقع.
8. الحكم على مدى ملاءمة العنوان للنص.
9. يبدي رأيه في قضية من القضايا الواردة في النص
الفهم التذوقي
10. يحدد الحالة النفسية للكاتب
11. يحدد بعض مواطن جمال التعبير في النص
12. يبيّن نوع العاطفة والانفعالات التي يشتمل عليها النص
الفهم الإبداعي
13. يعيد صياغة فقرة من فقرات النص بأسلوبه
14. يقترح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص المقروء
15. يقترح نهاية جديدة للنص المقروء

9-3-2. اختبار مهارات الفهم القرائي:

9-3-2-1. هدف الاختبار إلى قياس مدى تمكّن تلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ من مهارات فهم المقروء بمستوياته "الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوّقي، والإبداعيّ"، وتمّ إعداد الاختبار في صورته المبدئيّة استناداً إلى:

- قائمة مهارات الفهم القرائي التي تمّ ضبطها سابقاً.
- الأدبيّات التربوية، التي تناولت إعداد الاختبارات المهارية، ومقاييس تقدير الأداء، (خضر، 2003؛ علام، 2006).
- الدراسات والبحوث السابقة، التي تناولت قياس مهارات الفهم القرائي، ومن هذه الدراسات (العتيبي، 2016؛ الخفاجي، 2016؛ حلاص، 2016؛ عطيف، 2018؛ حساني، 2018).

تكوّن الاختبار في صورته الأولية من (30) سؤالاً من الأسئلة الموضوعيّة، من نوع الاختيار من متعدد، تقيس مهارات فهم المقروء بواقع سؤالين لكلّ مهارة؛ وبذلك غطّت الأسئلة مستويات الفهم القرائيّ الخمسة، وتمّ اختيار نصوص جديدة للاختبار، تختلف عن نصوص المقرر، وبما يناسب مستوى التلاميذ، من حيث الوضوح وجمال الأسلوب، كما تمّ تصدير الاختبار بتعليمات توضّح الهدف منه، وطريقة الإجابة عن أسئلته، والبيانات المطلوب من التلميذ كتابتها على ورقة الإجابة.

وأعدّ مفتاح التصحيح لأسئلة الاختبار بصورته الأوليّة، إذ تضمّن رقم السّؤال، والإجابة عنه، وقد بلغ مجموع درجات الاختبار (30) درجة، موزّعة على (30) سؤالاً، إذ يحصل التلميذ على درجة واحدة لكلّ إجابة صحيحة.

9-3-2-2. صدق الاختبار: قامت الباحثة بالتحقّق من الصدق من خلال الطريقتين الآتيتين:

أ. **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** جرى عرضه على (12) محكماً، من المتخصّصين في المناهج وطرائق التدريس، وموجّهين مختصّين في اللّغة العربيّة؛ لإبداء رأيهم وملاحظاتهم حول مناسبة أسئلة الاختبار ونصوصه لتلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ، وصحة الصّياغة اللغويّة لأسئلة الاختبار ووضوحها.

وقد أشار معظم المحكّمين إلى وضوح تعليمات الاختبار ودقّتها في التعبير عنه؛ مع وجود بعض الملاحظات حول الاختبار، وإجراء بعض التعديلات حول صياغة الأسئلة، واستبدال بعض البدائل بأخرى أكثر مناسبة.

ب. صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

جرى تطبيق الاختبار على عيّنة استطلاعيّة بلغت (20) تلميذاً من تلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ، للتحقق من الآتي:

- التأكّد من فهم التلاميذ لهدف الاختبار، واستيعابهم لإجراءات تطبيقه.
- التأكّد من مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى التلاميذ.

ثمّ جرى حساب معاملات الارتباط بين درجات كل سؤال (مفردة) والدرجة الكلية للاختبار الذي ينتمي إليه؛ وذلك لتعرّف قوّة معامل الارتباط الناتج، وهذا ما وضّحه الجدول الآتي:

الجدول /3/ معاملات الارتباط بين درجات كل سؤال (مفردة) والدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
1	775**	11	57*	21	802**
2	616**	12	600**	22	868**
3	534*	13	577**	23	802**
4	461*	14	575**	24	769**
5	696**	15	658**	25	674**
6	608**	16	799**	26	737**
7	664**	17	648**	27	586**
8	775**	18	591**	28	328*
9	616**	19	875**	29	651**
10	534*	20	493*	30	664**

(**) تشير إلى الدلالة الإحصائيّة عند مستوى (0.01)، (*) تشير إلى الدلالة الإحصائيّة عند مستوى (0.05).

9-3-2-3.ثبات الاختبار: تمّ استخدام طريقة "ألفا كرونباخ"؛ لحساب معامل ثبات الاختبار، بلغ معامل الثبات (0.964)، ممّا يدلّ على أنّ معامل ثبات الاختبار مرتفع.

9-3-2-4.حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار: تمّ تحديد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار؛ باستخدام معادلة متوسط الزمن اللازم للتطبيق بين أول طالب انتهى من الإجابة عن الأسئلة وآخر طالب انتهى منها أيضاً؛ وحيث إنّ العيّنة تكوّنت من الذكور والإناث، فقد تمّ حساب متوسط الزمن، كما يتضح في الجدول الآتي:

الجدول (4) الزمن اللازم لتطبيق لاختبار (ن = 20)

العينة	المدة الزمنية التي استغرقت للإجابة عن أسئلة الاختبار		المجموع	المتوسط	زمن الاختبار
الذكور	أوّل طالب انتهى من الاختبار	آخر طالب انتهى من الاختبار			
	40 دقيقة	53 دقيقة	93 دقيقة	47 دقيقة	56 دقيقة
الإناث	58 دقيقة	69 دقيقة	127دقيقة	64 دقيقة	

9-3-2-5. تحليل مفردات الاختبار:

تمّ تحليل مفردات الاختبار بهدف تحديد:

أ. معاملات السهولة والصعوبة (الجزء الأول):

ويمكن حساب معامل الصعوبة للاختبار على النحو الآتي: معامل الصعوبة = 1- معامل السهولة.

وحساب معامل السهولة للاختبار من خلال المعادلة الآتية (منسي، 2007، 204)

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخطأ}}$$

الجدول (5) معاملات السهولة والصعوبة لاختبار الفهم القرائي

أسئلة الاختبار	معامل السـهولة	معامل الصعـوبة
	(0.75-0.35) متوسط (0.55)	(0.65-0.25) متوسط(0.45)

يتبيّن من الجدول (5) أنّ متوسط معامل السهولة بلغ (0.55%)، ومتوسط معامل الصعوبة بلغ (0.45%)، حيث إنّه يمكن توزيع معاملي السهولة والصعوبة في مدى ينحصر بين (0.15-0.85).

ب. معامل التمييز للاختبار:

ولحساب معامل التمييز؛ تمّ استخدام طريقة الفروق الطرفيّة باستخدام معادلة "جونسون"، والتي تعطى بالقانون الآتي (مراد وسليمان، 2005):

$$\text{معامل تمييز المفردة} = \frac{\text{مج ص ع} - \text{مج ص د}}{27\%\text{ن}}$$

مج ص ع: عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا

مج ص د: عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

الجدول (6) معامل التمييز لاختبار الفهم القرائي

(الأسئلة الموضوعية)	عدد الأسئلة	معامل التمييز
	30	**0.71-0.28**

يتبيّن من الجدول (6) بعد تطبيق معادلة "جونسون"، أنّ معاملات التمييز وقعت ما بين (0.28-0.71)، وعدّت الباحثة المفردات التي يكون معامل تمييزها أقل من (0.20) ضعيفاً، وعلى هذا كان معامل تمييز جميع المفردات مقبولاً ومناسباً لأغراض الدراسة.

10- عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

10-1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل: ما مهارات فهم المقروء ومستوياته اللازمة لتلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ؟

وقد تمّت الإجابة عن هذا السؤال عند بناء قائمة مهارات فهم المقروء ومستوياته.

10-2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: وينصّ على: ما مستوى تمكّن تلاميذ الصف السابع الأساسيّ من مهارات فهم المقروء ومستوياته؟

للإجابة عن هذا التساؤل تمّ تحديد مستوى التمكّن في الدراسة الحالية بـ 80% فأكثر استناداً إلى الدراسات السابقة، كدراسة (البلوشي وعثمان، 2013؛ قاجة والشايب، 2016؛ هارون والكلباني، 2022).

واتّبع البحث معياراً للحكم على مستوى الأداء القرائي للتلاميذ كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (7) معيار الحكم على مستوى الأداء

مستوى التمكّن	معيار التمكّن
مرتفع	80 فأكثر
متوسط	من 65-80
منخفض	أقل من 65

وجرى تطبيق اختبار فهم المقروء ومستوياته على عيّنة البحث، وحساب قيمة (ت) "t" باستخدام اختبار (t-test) لعيّنة واحدة؛ لتعرّف دلالة الفرق بين متوسطات أفراد العيّنة في الاختبار، ومقارنته بمعيار التمكّن المحدّد في هذه الدراسة وهو 80%.

الجدول /8/ دلالة الفرق بين متوسطات أفراد العيّنة في الاختبار، ومقارنته بمعيار التمكّن

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معيار التمكّن	قيمة "ت"	مستوى التمكّن
الفهم المباشر	3.552	1.125	%59	15.577	ضعيف
الفهم الاستنتاجي	4.508	1.626	%38	12.106	ضعيف
الفهم الناقد	2.228	1.806	%37	11.154	ضعيف
الفهم التذوّقي	2.362	1.769	%35	11.003	ضعيف
الفهم الإبداعي	1.431	1.740	%24	10.466	ضعيف
المستوى العام	2.816	1.704	%40	11.465	ضعيف

يتّضح من الجدول /8/ أنّ النسب المئوية لجميع المهارات، ولكلّ مهارة فرعية على حدة أقل من النسبة المئوية لمعيار التمكّن، وهذا يشير إلى أنّ مستوى تمكّن التلاميذ من مهارات الفهم القرائي ضعيف سواء كان على المستوى العام للمهارات، أو على مستوى كل مهارة فرعيّة على حدة.

ويمكن أن نعزو ضعف مستوى التلاميذ في مهارات الفهم القرائي إلى تركيز معظم المعلمين على مستويات الفهم القرائي الدنيا، وإهمال التدريب على المستويات العليا؛ النقد

والتذوّق والإبداع، في حين أثبتت الدراسات الترابط الهرمي والوثيق بين مستويات الفهم القرائي، وأنّه لا يمكن تنمية جانب على حساب جانب آخر، وأنّ كل مستوى من مستويات القراءة يحتاج إلى المستويات التي تسبقه.

كما قد يعزى هذا الضعف إلى القصور في معرفة مهارات الفهم القرائي المناسبة لكل مرحلة تعليمية ولكلّ صفّ دراسيّ، وعدم مواكبة التطورات الحالية في مفهوم القراءة، إذ مازال التركيز على الجانب الآلي للقراءة.

وقد يعزى إلى اعتماد المعلمين على الطرائق التقليدية في التدريس، والتي لا تدرّب التلميذ على الاستنتاج، وإصدار الأحكام، ونقد المقروء، وتقويمه، وإعادة صياغة النص بأسلوبه، وإضافة فكر جديدة للنص.

10-3. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: وينصّ على: ما التصوّر المقترح لتنمية مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ على ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته؟

أظهرت نتائج الدراسة تدنياً في مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ، في ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته، وسوف تعرض الدراسة الحالية تصوّراً مقترحاً لتحسين المستوى القرائي لأداء التلاميذ في ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته، وفق الخطوات والمكونات الآتية:

1. أسس بناء التصوّر المقترح:

روعي في تصميم التصوّر المقترح لتنمية مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ في ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته الأسس الآتية:

- ✓ النظرة الكليّة في تدريس مهارات اللّغة العربية، التي تقضي النظر إلى اللّغة كوحدة واحدة في مواقف التعلّم والتعليم، والاستعمال الفعلي للغة في مواقف الحياة.
- ✓ الأخذ بالمنحى التفاعلي، والحلقات الأدبيّة التفاعليّة في تدريس القراءة.
- ✓ تقديم المعرفة والخبرات التعليمية في وعاء إجرائي تربوي هادف، بما يتفق مع طبيعة النصوص القرائية ومع طبيعة الطلاب؛ على اختلاف نمط تعلّمهم والجانب النشط من الدماغ؛ وبما يستثمر طاقاتهم الإبداعية ويحفّز مهارات التفكير لديهم.

- ✓ تنويع إستراتيجيات التدريس التي تركّز على مجموعة من عمليات التعلّم المختلفة التي يستحضرها الطالب أثناء تعلّمه، والّتي تكسبه الاندماج والتفاعل عند قراءة أيّ نص، كما أنّها تفتح آفاقاً ذهنيّة متنوّعة، تجعل عقله نشطاً وفي انشغال مستمر أثناء التعلم.
- ✓ القراءة لا يمكن أن تكون قراءةً إنتاجيّةً إلاّ إذا كانت قراءةً مشروطةً بما يُعرف بالتّفاعُل القرائيّ بين القارئ والنّصّ، والذي يتمُّ وفق آليةٍ معيّنةٍ ذات مستويين: مستوى التّلقّي وذلك بفعل تفاعل القارئ مع النصّ المقروء، ومستوى إعادة إنتاج النصّ والتي تتم من لدن القارئ ويؤوّل كلّ ما في النصّ حسب مخزونه الثقافي والمعرفي.
- ✓ المعلّم ليس المصدر الوحيد للتعلّم، ولكنّه أيضاً يشجع الأفكار الابتكاريّة ويترك للتلاميذ حريّة اختيار الأفكار والآراء، وعليه احترام هذه الآراء وتقديم الأسئلة العميقة للتلاميذ، والتنويع بين الأسئلة الصريحة والرمزية؛ بحيث تكون جميع أسئلته مثيرة لفكر التلميذ ومحفّزة لخياله.
- ✓ جعل التلميذ محوراً للعملية التعليمية ونشطاً إيجابياً في عملية التعلّم وتحمله مسؤولية تعلّمه.
- ✓ التعلّم عمليّة تشاركيّة، تتطلب التفاعل الاجتماعي بين الطلاب وتوفير فرص التعاون بينهم والعمل في مجموعات، والاستفادة من تنوع قدراتهم أثناء حل المشكلات التي تواجههم.

ثانياً– تحديد مكونات التصوّر المقترح: يتمّ في هذه الخطوة، تحديد عناصر التصوّر المقترح ومكوّناته؛ من حيث "أهداف التصور، ومحتواه، وطرائق التدريس المتّبعة فيه، والأنشطة المستخدمة فيه، والوسائل والمواد التعليمية اللازمة، ويمكن التفصيل في هذه العناصر على النحو الآتي:

أ.أهداف التصوّر المقترح: يهدف التصور المقترح إلى تنمية مهارات فهم المقروء ومستوياته لدى تلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ، لذا من المتوقع أن يحقّق التلميذ الأهداف الآتية:

الفهم المباشر: يتوقع من التلميذ أن يكون قادراً على أن:

- يحدد الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية للنص المقروء.
- يحدد معاني الكلمات الواردة في النص المقروء من قرينة السياق

- يتعرّف الشخصيات الواردة في النص المقروء

الفهم الاستنتاجي: يتوقع من التلميذ أن يكون قادراً على أن:

- يستخلص الدروس والعبر المستفادة من النص
- يستنبط الحلول الواردة في النص للقضايا المطروحة
- يستنتج الأفكار والمعاني الضمنية الواردة في النص

الفهم الناقد: يتوقع من التلميذ أن يكون قادراً على أن:

- الحكم على مدى ارتباط الأحداث بالواقع.
- الحكم على مدى ملاءمة العنوان للنص.
- يبدي رأيه في قضية من القضايا الواردة في النص

الفهم التذوقي: يتوقع من التلميذ أن يكون قادراً على أن:

- يحدد الحالة النفسية للكاتب
- يحدد بعض مواطن جمال التعبير في النص
- يبيّن نوع العاطفة والانفعالات التي يشتمل عليها النص

الفهم الإبداعي: يتوقع من التلميذ أن يكون قادراً على أن:

- يعيد صياغة فقرة من فقرات النص بأسلوبه.
- يقترح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص المقروء.
- يقترح نهاية جديدة للنص المقروء.

ب. محتوى التصور المقترح:

يتضمن المحتوى، النصوص الأدبيّة والقرائيّة المقرّرة على تلاميذ الصّف السّابع الأساسيّ في كتاب اللغة العربيّة وآدابها، في الفصل الدراسي الأوّل، للعام 2023/2022، والذي يتضمّن (10) عشرة موضوعات، تتوزع على ثلاث وحدات دراسية.

ت. تحديد إستراتيجيات التدريس بالتصوّر المقترح:

تقترح الباحثة العديد من الإستراتيجيات التي أثبتت العديد من الدراسات فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي، ومن أبرزها:

- ✓ **إستراتيجية التنبؤ القرائي:** "تبنى هذه الإستراتيجية على أساس تنمية الوعي القرائي، حيث يطلب من الطالب من خلال معلومات محدودة تقدم له، أن يقدّم معلومات أخرى ترتبط بالسابقة، كأن يطلب من الطالب التنبؤ بأحداث أو أفكار بناء على مقدمات معينة" (شحاتة، 1996، 72).
- ✓ **إستراتيجية الغلق وتنويع الحل:** "وذلك بأن يطلب من الطالب اقتراح نهايات جديدة لأحداث النص المقروء" (شحاتة، 1996).
- ✓ **إستراتيجية التخيل:** "وذلك بأن يطلب من الطالب إضافة أحداث أو أفكار إلى محتوى النص المقروء مستخدمين تخيلاتهم، أو إنشاء نص جديد محوره الفكرة المقروءة" (شحاتة، 1996، 72).
- ✓ **إستراتيجية التعمق والانطلاق:** "وذلك بأن يطلب من الطالب إيراد أسباب ظاهرة معينة وردت في النص المقروء، أو تفسير موقف أو ظاهرة في النص المقروء، أو اقتراح عناوين مناسبة للنص المقروء" (شحاتة، 1996).
- ✓ **إستراتيجية الأنظمة الرمزية:** تقوم هذه الإستراتيجية على استخدام الأنظمة الرمزية المختلفة لتنمية قدرة الطالب على استيعاب محتوى النص الأدبي، وإدراك العلاقات بين عناصره عن طريق استخدام أنظمة رمزية مختلفة، بطريقة غير مألوف استخدامها به من قبل، مثل: عمل معادلات لفظية لإيجاد صورة جديدة لفكر النص، أو تحويل الأنظمة اللفظية إلى أنظمة كمية (عيسى، 2017).

- ✓ **إستراتيجية التحليل الشبكي:** تهدف هذه الإستراتيجية إلى تحليل أحداث النص الأدبي وأفكاره وعناصره، وذلك عن طريق سلسلة من الأسئلة حول العلاقات التي تشكّل الحدث والأفكار (عيسى، 2017).
- ✓ **الخرائط الذهنيّة:** "أي تحويل فِكر النّص المقروء إلى مجموعة من الرسومات، التي تحتوي عدداً من الفكر، بينها مجموعة من العلاقات، يفهم الطالب بها المحتوى من خلال فهمه لهذه العلاقات، وتعطي المتعلم فرصة لتحسين عملية التفكير" (عبد المنعم، 2015).

ث. أساليب تقويم فهم المقروء ومستوياته:

يتمّ التقويم عقب كل مرحلة؛ لتقويم أداء التلاميذ في مهارات الفهم القرائيّ، وذلك إمّا شفويّاً من خلال طرح أسئلة شفوية، أو كتابيّاً من خلال تدريبات كتابيّة مقاليّة أو موضوعيّة.

ج. **الأنشطة التعليميّة المستخدمة في التصور المقترح:**

تقترح الباحثة في التصور المقترح القائم على تنمية مهارات الفهم القرائي، أنشطة لإثارة مهارات الاستنتاج والنقد والتذوّق والإبداع لدى التلاميذ، وتتكامل هذه الأنشطة مع إستراتيجيات التدريس السابقة، ويمكن تحديد أبرز الأنشطة على النحو الآتي: أنشطة القراءة الجهرية، ورسم أفكار النص داخل الخرائط الذهنية، وأنشطة الحوار والتعبير عن الرأي، واكتشاف القضايا والمشكلات والحلول المتضمنة في النص، وأنشطة إجراء الحوارات الفردية والجماعية، والمناقشات المختلفة داخل الصف، وأنشطة رسم خريطة ذهنية للأفكار يتعاون في إنجازها أفراد المجموعة.

ح. المواد والوسائط التعليمية المقترحة في التصور المقترح:

سبورة، وأقلام ملونة، والكتاب المدرسيّ، وشفافيات وشرائح (Slides)، والكتاب المدرسي، والتسجيلات الصوتية، وبطاقات ملونة.

خ. خطوات درس القراءة في ضوء التصّور المقترح:

يعتمد التصوّر المقترح تخطيط وتدريس القراءة والنصوص الأدبيّة في ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته، على توظيف بنية تدريسية مرنة تسمح للمعلمين بتفريد التعليم المقدّم للتلاميذ في حصّة القراءة، وذلك بناء على الخطوات الآتية

1. التّهيئة:

– التمهيد وتهيئة التلاميذ عن طريق مجموعة من التساؤلات المتعلّقة بالدرس لتثير التلاميذ وتجذب انتباههم نحو دراسته، وإجراء مناقشة عامة؛ تعزيزاً لمهارات مستوى الفهم القرائي المباشر.

– عرض الأهداف المراد تحقيقها في الدرس.

2. القراءة:

وتتضمن تشجيع التلاميذ على التفاعل مع الأنشطة التحليلية والإبداعيّة والتذوّقيّة، وممارستهم للعمليات الأدائية: الاستنتاج، والتطبيق، والربط، والنقد، والتذوّق، والإبداع، وذلك وفق الإجراءات الآتية:

– القراءة الاستماعيّة: وهنا يطلب المعلم من التلاميذ إغلاق كتبهم، ويقرأ الدرس قراءة معبّرة، وعند الانتهاء يطرح عليهم أسئلة تقيس مستوى الفهم الحرفي.

– القراءة الجهريّة: وهنا يطلب المعلّم من التلاميذ فتح الكتب، ثمّ يقرأ النص قراءة معبّرة، ثم يطرح عليهم أسئلة تقيس مستوى الفهم الاستنتاجي والنقدي.

– القراءة الصامتة: وهنا يذكّر المعلّم التلاميذ بآداب القراءة الصامتة، ويطلب من التلاميذ قراءة النّص قراءة صامتة، ويحدد لهم مدّة زمنيّة محدّدة، ثم يطرح عليهم أسئلة تقيس مستوى الفهم التذوّقي والإبداعي.

3. **المناقشة والفهم:** تتضمن هذه المرحلة العودة إلى النّص مرة أخرى، والتعمّق في قراءته، وذلك وفق الآتي:

- تجزئة النص المقروء إلى فقرات، وتوزيعها على المجموعات التعاونية.
- تقوم كل مجموعة بقراءة فقرتها قراءة متعمّقة، ثم تضع أسئلة شاملة تفصيلية على فقرتها مع التركيز على التنويع في طرح الأسئلة، وعلى أن تشمل جميع مستويات الفهم القرائي (المباشر، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوّقي، والإبداعي).
- تعزيز التساؤلات الجديدة والجيّدة.
- تبادل طرح الأسئلة بين المجموعات، وإجراء مناقشات حول الإجابات وتقديم التغذية الراجعة.

4. التقويم النهائي: ويتمّ من خلاله تقويم مستوى الطلاب في مهارات الفهم القرائي ومستوياته، وتوزّع فيه أوراق عمل على كل مجموعة تعاونيّة، تتناول مستويات الفهم القرائي باستخدام الإستراتيجيات التي تمّ تحديدها، ويكون هنا من مهام المجموعات تقويم بعضها، ثمّ يناقشهم المعلّم فيما تمّ إنجازه.

12-الدراسات المقترحة: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يمكن تقديم المقترحات الآتية:

- بناء اختبارات مقنّنة للكشف عن مستويات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربيّة في مراحل التعليم المختلفة؛ لتدريبهم على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذهم باستخدام إستراتيجيات التعلّم النشط.
- دراسة العلاقة بين أداء الطلاب لمهارات الفهم القرائي وتقدير مستوى كفاءة الذات القرائية لديهم.

13- المراجع:

- الأحمد، رنا (2014). *برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي اللغوي والرياضي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باستخدام بعض إستراتيجيات الذكاء الوجداني*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة البعث.
- البصيص، حاتم. (2011). *تنمية مهارات القراءة والكتابة، إستراتيجيات متعدّدة للتدريس والتقويم*. منشورات الهيئة العامة السوريّة للكتّاب.
- البلوشي، نوال سيف وعثمان، محمد الطاهر. (2013). مستوى تمكّن طلبة الصّف العاشر الأساسي من مهارات القراءة الناقدة في عصر الثراء المعلوماتي. *مجلة أمار اباك*. 4 (11)، 97-110.
- جابر، جمانة عبد الحكيم (2015). *فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط المعرفة لأنماط النص في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصّف الرابع الأساسي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة البعث.
- حساني، عمر بن محمد. (2018). *أنموذج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح لتدريس اللغة العربية وأثره على تنمية مهارات استيعاب القرائي والتفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة الابتدائية*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- حلاص، صالحة. (2016). *أثر استخدام استراتيجية تنال القمر في تدريس مادة اللغة العربية على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- خضر، فخري. (2003). *الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس*. دار القلم.
- الخفاجي، عدنان عبد طلاك (2016). *فاعلية إستراتيجية قائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العراق*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- شحاتة، حسن (1996). *قراءات الأطفال*. ط3، الدار المصرية اللبنانية.
- عبد المنعم، حكمت حسين (2015). *استخدام الخرائط الذهنية لتنمية بعض عادات العقل وبعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الإعدادي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر.
- العتيبي، هاني بن مسري. (2012). *تقويم مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.
- عطيف، يحيى. (2018). *إستراتيجية مقترحة قائمة على تكامل المعلومات المجزّأة والتساؤل التبادلي لتدريس اللغة العربية وأثرها في تنمية مهارات الفهم القرائي والتحليل الأدبي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- علام، صلاح. (2006). *الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية*. دار الفكر.
- عيسى، وجدان رمضان محمد. (2017). *أثر استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، الجامعة الإسلاميّة، غزة.
- قاجة، كلثوم والشايب، محمد. (2016). مستوى تمكّن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 24، 255-370.
- القحطاني، سعيد. (2018). تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طب اللغة العربيّة لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (177)، ج 1.
- المؤتمر العلمي الثالث (2003). *القراءة وبناء الإنسان*. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس.

- المؤتمر العلمي الثاني عشر(٢٠٠٠). *مناهج التعليم وتنمية التفكير*. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.
- هاني، صفاء. (2022). *فاعلية برنامج مقترح باستخدام إستراتيجيات التفكير التأمّلي في تنمية الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلاميذ الصّف السادس الأساسي*. [رسالة دكتوراه غير منشورة] ، كلية التربية، جامعة البعث.
- محمود، عبد الرزاق ورشوان، أحمد وهشام، علي. (2020). أثر استخدام إستراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأوّل الإعدادي. كلية التربية، إدارة البحوث والنشر العلمي– *المجلة العلمية*، 36 (8).
- الهران، عواطف وبوصلحة، مريم. (2016). *تحليل الأنشطة التقويمية لمهارات الفهم القرائي لكتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت*. كلية الدراسات العليا، قسم تربية الموهوبين، جامعة الخليج العربي.
- الصيداوي، خالد. (2015). *أثر استخدام إستراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية، غزة.

-Cornoldi, C., & Oakhill, J. (2000). Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention. Mahwah, NJ: Erlbaum.

-Halberstam, M. (2008). Reciprocal teaching: The effects on reading comprehension of third grade students. *Ed.D. dissertation*, Northcentral University, United States -- Arizona. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3334047).

- Nassaj . Hossein. (2003) : Higher Level and Lower Level Text processing Skills in Advanced ESL Reading Comprehension, **The Modern Language Journal**, Vol.8 , No.2,pp 261- 276.

-Self, Patsy & Allene.(1997). Reading to learn: "What University Student want when Text Book is Difficult (College Students, Cooperative)". ERIC,No,AA19738913.