

## تقويم الأنشطة التقييمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات الفهم القرائي

### Evaluation of the assessment activities for the fourth grade of my beautiful language course in the light of reading comprehension skills

إعداد الباحث/ حاتم سعد سعود العميري

ماجستير تقويم المناهج والبرامج التعليمية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

#### الملخص:

هدف البحث إلى إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة في مقرر لغتي الجميلة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وتحديد درجة مراعاة الأنشطة التقييمية في كتاب لغتي الخالدة لمهارات الفهم القرائي بمستوياتها الخمس (الحرفي والاستنتاجي والنقدي والتذوقي والإبداعي)، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى وهو أحد أساليب المنهج الوصفي، بأداة علمية تتضمن مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الرابع الابتدائي، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، توصل البحث لقائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الرابع الابتدائي وعددها (30) مهارة، وجاءت مهارة الفهم التذوقي في المرتبة الأولى كأعلى مهارات الفهم القرائي من خلال تحليل المحتوى، بنسبة بلغت (26.5%)، يليها مهارة الفهم الحرفي، بنسبة (23.4%)، ثم مهارة الفهم النقدي، بنسبة (22.5%)، يليها مهارة الفهم الاستنتاجي، بنسبة (19.4%)، وأخيراً مهارة الفهم الإبداعي، بنسبة (8.2%)، كما جاءت موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي والنقدي والتذوقي والإبداعي)، في الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج عدم وجود توازن في توزيع مهارات الفهم القرائي بين الفصول الدراسية وكذلك بين مؤشرات الفهم القرائي المختلفة، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بدعوة القائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى ضرورة تخطيط الأنشطة التقييمية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات الفهم القرائي وضرورة مراعاة التنوع في تلك المهارات عند بناء المنهج.

**الكلمات المفتاحية:** الأنشطة التقييمية، مهارات الفهم القرائي، الصف الرابع الابتدائي، مقرر لغتي.

## Evaluation of the assessment activities for the fourth grade of my beautiful language course in the light of reading comprehension skills

### Abstract

The research aims is to prepare a list of the reading comprehension skills needed in “My Beautiful Language” course for fourth-grade students in the Kingdom of Saudi Arabia, as well as identifying the degree to which the assessment activities in "My Beautiful Language" textbook take into account reading comprehension skills at its five levels (literal, deductive, critical, appreciative and creative). To achieve this, the content analysis method, which is one of the methods of the descriptive approach, has been used with a scientific tool that includes the reading comprehension skills necessary for students of the fourth grade of primary school. After verifying the validity and reliability of the tool, the research reached a list of (30) reading comprehension skills needed for fourth-grade primary students. The appreciative comprehension skill ranked first as the highest reading comprehension skill through content analysis, with a percentage of (26.5%), followed by the literal comprehension skill, with a percentage of (23.4%), then the critical comprehension skill, with a percentage of (22.5%), , followed by the skill of deductive comprehension, with a percentage of (19.4%), and finally the skill of creative comprehension, with a percentage of (8.2%). Furthermore, The teachers’ approval to include reading comprehension skills (literal, deductive, critical, appreciative and creative) in the assessment activities of "My Beautiful Language" course in the fourth grade of primary school, ranked at an average degree. The results also showed the lack of balance in the distribution of reading comprehension skills between classes, as well as between the different reading comprehension indicators. In light of the results of the research, the researcher recommended inviting those in charge of planning Arabic language curricula in the primary stage to the necessity of planning assessment activities in "My Beautiful Language" course for the fourth grade of primary school in light of reading comprehension skills, as well as the need to take into account the diversity of those skills when building the curriculum.

**Keywords:** Assessment Activities, Reading Comprehension Skills, Fourth Primary School Grade, My Beautiful Language Course.

## 1. مدخل إلى البحث

### 1.1. مقدمة:

يزداد الاهتمام باللغة ومهاراتها يوماً بعد يوم، وقد يكون مرد هذا الاهتمام نابغاً من أهمية اللغة ذاتها، ولا اعتبارات عديدة أيضاً تتعلق بطبيعة هذه اللغة، ومكانتها، وخصائصها، ووظائفها، فهي من أهم مقومات بناء الإنسان، وبناء الأمة بل هي الأساس الذي ميز الإنسان ومكنه من عمارة الأرض، وترقية حياته على ظهرها.

وتعتبر المهارات اللغوية بمختلف أشكالها أحد الجوانب الرئيسية المهمة للنمو العقلي وبخاصة في مراحل الطفولة الأولى، لذلك كان تركيز علم اللغة وعلم النفس منصباً على أهمية اللغة في التواصل الشفوي والتعبيري من خلال استخدام برامج تدريبية لتنمية هذه المهارات وزيادة مستوى التطور المعرفي لدى الأفراد (عامر، 2014، ص 81).

إن من أهم أهداف تعليم اللغة العربية في بداية المرحلة التعليمية العمل على إلمام التلميذ بمهارات اللغة، عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ومساعدته على اكتسابها بطريقة سليمة، والعمل على ممارستها في حياته، وأن يكتسب الطالب رصيماً وافراً من الألفاظ والتراكيب والأساليب اللغوية الفصيحة، التي تمكنه من تفهم القرآن الكريم والحديث الشريف والتراث الإسلامي ومستجدات الحياة العصرية، وكذلك اكتساب القدرة اللغوية التي تعينه على تفهم الأحداث اللغوية التي يتعرض لها وتحليلها وتقويمها وتمكنه من إنتاج خطاب لغوي يتصف بالدقة والطلاقة والجودة (وزارة التربية والتعليم، 1427، ص 20)

ومن المهارات اللغوية التي يجب إكسابها للطلاب خاصة في المرحل الدراسية الأساسية هي القراءة، حيث توصف بأنها استخلاص للمعنى من المادة المطبوعة أو المكتوبة، أو القدرة على فك رموز المعاني من الأشكال المكتوبة، وتتضمن القراءة سلسلة متكاملة من المهارات الثانوية مثل الإحاطة بنظام الحروف الهجائي وعلاقة بعض الحروف مع بعضها لتشكيل صوتاً لغوياً آخر، كما تتضمن أيضاً المهارة الذهنية والحركة الألية الخفيفة للعين (إسماعيل، 2011، ص 79)

فلم يعد الأفراد في حاجة إلى القراءة فحسب، بل ازدادت حاجتهم إلى فهم ما يقرأون، وصولاً إلى تعزيز مهارات الاتصال الشفوية والتحريرية المتمثلة في القدرة على قراءة الكتب، والروايات، والصحف، والمجلات، والكتيبات التعليمية، كذلك القدرة على فهم وتذكر ما يقرأ، بالإضافة إلى القدرة على التواصل بشكل فعال مع ما يتم تعلمه من القراءة (إبراهيم، 2010، ص 59).

كما تعني مهارة الفهمتمكين الطالب من معرفة معنى الكلمة والجمله، ثم ربط المعاني، بهدف استخدامها في أنشطة الحياة. يتم ذلك من خلال تدريب الطلبة على تحديد الفكرة العامة من النص، ومن كل فقرة، تحديد الأفكار في جمل، تحديد الكلمات المفتاحية في النص، تحديد الأفكار ما بين السطور، وما وراء السطور، نقد المقروء، واستخدام الأفكار في مواقف الحياة. (الديسي، 2020، ص 20)

والفهم القرائي هو العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع المقروء ويتضمن ثلاثة عناصر هي: القارئ بخبراته السابقة وميوله وذكاءاته وأنماط تعلمه ومهاراته، والنص القرائي بما يشمل من أفكار ولغويات ومستوى المقروئية فيه، والسياق الذي تتم فيه عملية القراءة (عوض والسليم، 2016، ص 18).

كما يعني الفهم القرائي قدرة القارئ على الإحاطة التامة بمعنى النص المقروء، ويظهر في: تحديد أفكار النص وهدفه، ودلالات بعض الأساليب والكلمات المتضمنة للنص، ويقاس ذلك بمفردات اختبارية معدة لهذا الغرض (عطا وآخرون، 2018: ص514).

ويعد الفهم القرائي أكثر مهارات القراءة أهمية؛ فهو الغاية لكل قراءة، ولا فائدة من أي قراءة بلا فهم، والقارئ الذي يتمكن من مهارات فهم 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 تسارع أفكاره، وثراء معلوماته، وما يصاحب ذلك من ثقة في النفس، وقدرة على إبداء الرأي، والنقد، والتذوق، والإبداع (حسانين، 2014، ص547).

فالفهم القرائي عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرا كان أم شعرا اعتمادا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له حيث يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه (شحاته والسمان، 2012: ص84).

وبالرغم من العناية بمناهج اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية وتطويرها إلا أن هناك قصور في مهارات الفهم القرائي لدى طلاب مراحل التعليم المختلفة كما في دراسات كل من دراسة البنداري وآخرون (2020) ودراسة الاحمدي (2019) ودراسة العبد العالي والرشيدي (2017) ودراسة عوض والسليم (2016)، الأمر الذي يحتاج معه إلى عملية تقييم لمدى تضمين تلك المهارات في مناهج اللغة العربية.

وترى الأحمدي (2019) أن ترك هذا الضعف بلا علاج سيؤثر على تحصيل الطلاب في كافة المواد الدراسية وليس في مادة اللغة العربية فقط، فالقراءة هي أهم وسائل الإنسان في تحصيل المعرفة طوال حياته داخل المدرسة وخارجها؛ وإن لم يتقن مهاراتها وأهمها الفهم سيكون عاجزاً عن الانتفاع بها، وغير قادر على التعلم الذاتي، وبما أن الأنشطة اللغوية تعد أهم عنصر من عناصر المنهج المعاصر التي يعول التربويون عليها في تنمية مهارات الطالب المختلفة المعرفية والوجدانية والسلوكية؛ وجب العناية بها و البحث عن مدى فاعليتها في تنمية المهارات المختلفة ومنها مهارات الفهم القرائي.

ولأن المنهج اللغوي يتوقع منه عند إعداده أن يعني بمهارات اللغة فإن تقويم المحتوى المرتبط به يحتاج على البحث والدراسة، باعتبار أن المهارات اللغوية ترتبط مع بعضها البعض، والرافد الأساسي لتنمية الثروة اللغوية كما ونوعا، وتسهم في بنا فكر المتعلمين وتنمية كفاءتهم الشخصية (الجعافرة والنفيعي، 2019، ص49).

فالتقويم كما يعرفه عثمان (2011، ص16) هو العملية التي تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية، ومدى فاعلية البرنامج التربوي بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليمية.

وتتضح أهمية التقويم في أنه المدخل الحقيقي لإصلاح العملية التعليمية التعلمية، لأننا نحكم من خلاله على ملاءمة المناهج والكتب المدرسية، وعلى إستراتيجيات التدريس المستخدمة والإدارة المدرسية والأنشطة التربوية، وعلى قدرة المعلم، وعلى مستوى أداء الطالب، وغيرها (الرقب، 2010، ص738).

لذا يعد التقويم في اللغة العربية مقوم أساسي من مقومات اللغة، يواكب عمليتي التعلم والتعليم، ويعكس صورة النظام التعليمي اللغوي من مدخلات وعمليات ومخرجات، بما تتضمنه صورة النظام التعليمي من أهداف وأساليب ووسائل ونتائج، فهو لا يقتصر على وصف الوضع الراهن فحسب، وإنما يتعدى إلى التشخيص والعلاج. وهو بذلك وسيلة لتحسين عملية التعلم والتعليم وتطويرها (خوالدة، 2012م، ص13).

ولتقويم النشاطات دور مهم في تشخيص واقع التلاميذ اللغوي، فهي تساعد على تشخيص نقاط ضعف الطلاب، ومعرفة الصعوبات التي تواجههم في تعلم المادة، وهذا يساعد على تخطيط البرامج العلاجية وتنفيذها بدقة، كما أنها أيضاً تعين المعلم على معرفة الأهداف التي تحققت والتي تحتاج إلى تعزيز ودعم (الزهراني، 1432هـ، ص117)

فالنشطة التقويمية المصاحبة التي يتضمنها المحتوى، والمتفقة مع المعايير التربوية، والموزعة في كل درس من الدروس؛ هي بمثابة المحركة لكيان الطالب عقلاً وروحاً وجسداً، بعد اكتسابه للمعرفة بجميع أنواعها من خلال المحتوى الدراسي المنفذ للأهداف، كما أن الأسئلة التقويمية التي تأتي في نهاية كل درس أصبحت ممثلاً لأدوات التقويم عامة، واحتلت مكاناً مهماً في الأدب التربوي؛ كونها تشكل إطاراً مرجعياً للتأكد من مدى تحقق الأهداف، وأداة للتعرف على جوانب القوة والضعف عند الطالب لتعزيز جوانب القوة، ومعالجة جوانب الضعف وتلافيها (الجوارنة، 2006، ص22)

فنشاطات التعليم والتعلم ومن العوامل المؤثرة في خبرات الطلاب، حيث تحتل مكاناً متميزاً في المنهج، لأن لها تأثير كبير في تشكيل خبرات التلاميذ ومن ثم تغيير سلوكه، حيث أن النشاط حالياً يعتبر الدعامة الأساسية في التربية الحديثة، لذلك يجدر أن يعطي له الاهتمام المناسب في جميع النواحي التخطيطية والتنفيذية والتوجيهية والتقويمية (مغربي وآخرون، 2018، ص34) ويرى أبو الحمائل (2012، ص125) أن الأنشطة المدرسية تعد من العوامل بالغة التأثير في منظومة التعليم، وثمة اتفاق بين جهات نظر التربويين حول أهميتها وعظم دورها في تكوين شخصية المتعلم. وقد تنوعت تصنيفاتها، وتعددت مجالاتها، وامتدت برامجها لتشمل برامج وثيقة الصلة بالمناهج الدراسية، وأخرى أكثر مرونة واتساعاً لتشمل الجوانب العملية والتطبيقية ذات الأثر الفعال المساند لعمليات تنمية القدرات العقلية والعلمية للمتعلمين خارج أطر المناهج النظامية.

وفي ضوء ما يؤديه الفهم من دور أساسي وبارز في عملية القراءة، إذ يعد ذروة مهارات القراءة، والغاية المنشودة من ورائها فهو مطلب لغوي، وتربوي، وتعليمي ينبغي مراعاته في مراحل التعليم المختلفة، جاءت هذه الدراسة لتقويم الأنشطة التقويمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات الفهم القرائي.

## 2.1. مشكلة البحث:

نصت وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام (1427هـ) الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية أن مهارات فهم المقروء وتحليله المتطلب من تلميذ المرحلة الابتدائية هي أن يكتشف دلالة الكلمات الجديدة من خلال الترادف والتضاد والسياق، ويصنف الكلمات في ضوء الحقول الدلالية، ويستخدم الكلمة في سياق يناسب بينها، ويختار المعنى المناسب لكلمة متعددة المعاني في القاموس، ويعيد صياغة النص المقروء باختصار، ويتذكر الأسماء والأماكن الواردة في النص، ويتذكر المعلومات والحقائق الواردة في النص، ويستنتج المدار العام لما يقرأ،

ويستخلص الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية من النص، ويقترح عناوين مناسبة للنص، ويستنتج المعاني الضمنية التي بين السطور، ويميز بين الحقيقة والرأي.

وعلى الرغم من أهمية الفهم القرائي، والتمكن من مهاراته في حياة الفرد والمجتمع، فإن نتائج بعض الدراسات تشير على وجود قصور في مستوى أداء التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية في مهارات الفهم القرائي ومن مظاهر هذا القصور ما اشارت إليه دراسة الأحمدى (2019) التي أظهرت ضعف تضمين مهارات الفهم القرائي في كتاب لغتي الخالدة، وخصوصاً مهارات الفهم النقدي والتذوقي والإبداعي، ودراسة العبد العالي والرشيدي (2017) التي أظهرت افتقار التدريبات لجميع المهارات المتعلقة بمستوى الفهم التذوقي.

إضافة إلى ما سبق فقد لاحظ الباحث من واقع خبرته في الميدان التربوي كونه يعمل معلماً للغة العربية في المرحلة الابتدائية وجود بعض المؤشرات التي تشير على انخفاض مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات الفهم القرائي، وقد بدا ذلك في بعض المهارات، حيث وجد الباحث قصور لدى التلاميذ في ترتيب الأحداث أو الأفكار وفقاً لورودها بالنص المقروء، ووجود صعوبة لديهم في استنتاج بعض المعاني المستفادة من النص المقروء، إضافة إلى ضعفهم في اقتراح أكبر عدد من الحلول لمشكلة معينة يتضمنها النص المقروء. كما لاحظ الباحث قلة التدريبات وتنوعها وكذلك الأنشطة الصفية المصاحبة (وهي نشاطات مرتبطة بشكل مباشر ومصاحبة لدراسة المناهج الدراسية المقننة، وتقع معظمها داخل بيئات التعلم المدرسية التقليدية كالفضول والمعامل وتسمى بالنشاطات المنهجية أو النشاطات الصفية) وغير الصفية المصاحبة (وهي مجموعة الفعاليات غير الصفية التي يقوم بها الطلبة داخل المدرسة أو خارجها) والتي من شأنها تحسين مستويات الفهم القرائي في مقرر لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائية.

وفي ضوء ما سبق يتضح أهمية إجراء دراسة تقييمية للوقوف على مستوى تضمين الأنشطة التقييمية لمهارات الفهم القرائي وخاصة في المرحلة الابتدائية لتحديد جوانب القوة والضعف في منهج لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، وهذا ما حد بالباحث للقيام بالدراسة الحالية بهدف استجلاء مستوى تضمين الأنشطة التقييمية لمهارات الفهم القرائي، وذلك لتحديد ما يحتاج إلى تطوير وتنمية وما يحتاج منها إلى تقوية وتحسين، استناداً إلى أن هذه المرحلة تمثل أساساً لانطلاق التلاميذ في التعليم والدراسة.

### 3.1. أسئلة البحث:

تحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: ما مدى تضمين الأنشطة التقييمية في كتاب لغتي الجميلة للصف

الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي؟

وللإجابة عن هذا التساؤل يلزم الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مهارات الفهم القرائي التي تتطلبها الأنشطة التقييمية في مقرر لغتي الجميلة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟
2. ما مدى تضمين الأنشطة التقييمية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارة الفهم الحرفي؟
3. ما مدى تضمين الأنشطة التقييمية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارة الفهم الاستنتاجي؟

4. ما مدى تضمين الأنشطة التقييمية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارة الفهم النقدي؟
5. ما مدى تضمين الأنشطة التقييمية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارة التفوق؟
6. ما مدى تضمين الأنشطة التقييمية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارة الإبداع؟

#### 4.1. أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة في مقرر لغتي الجميلة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية.
2. تحديد درجة مراعاة الأنشطة التقييمية في كتاب لغتي الخالدة لمهارات الفهم القرائي بمستوياتها الخمس (الحرفي والاستنتاجي والنقدي والتذوقي والإبداعي).

#### 5.1. أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

##### أولاً: الأهمية النظرية:

1. أهمية القراءة بوصفها فرعاً مهماً من فروع اللغة العربية، وأداتها في نقل المعرفة واكتساب الخبرات ونقل الأفكار.
2. ندرة الدراسات العربية والمحلية التي هدفت تقييم مناهج اللغة العربية في ضوء مهارات الفهم القرائي بالمراحل الدراسية المختلفة، وخاصة مناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.
3. توجيه نظر القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية إلى أهمية تضمين الأنشطة التقييمية لمهارات الفهم القرائي وذلك لتدريب التلاميذ عليها في تلك المرحلة التعليمية الهامة.

##### ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. تقدم للقائمين على تطوير المناهج اللغة العربية مستوى معالجة أسئلة وتدريبات القراءة والنصوص لمهارات الفهم القرائي، مما يتيح لهم فرصة علاج هذه المشكلات في الطبقات التالية لهذه الكتب، أو عند إثرائها أو تطويرها.
2. تساعد هذه الدراسة في رفع مستوى التلاميذ وتحسين مستواهم اللغوي عن طريق تطبيق مهارات الفهم القرائي في مقرر لغتي الجميلة.
3. قد يفيد نتائج البحث معلمي اللغة العربية، في الإلمام بهارات الفهم القرائي، الأمر الذي يترتب عليه تحسين مستوى طلابهم وتحسين مستويات الفهم القرائي لديهم.

## 6.1. حدود البحث:

تقتصر حدود البحث الحالي على الآتي:

**الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على تقييم محتوى الأنشطة التقييمية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الفهم القرائي ومستوياته (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم التدقيقي، الفهم الإبداعي).

**الحدود الزمانية:** الكتاب المدرسي لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الثاني (1442)

## 7.1. مصطلحات البحث:

### التقييم:

يعرف التقييم بمفهومه العام بأنه عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما، وتصنيفها، وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعلم، وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة (دعمس، 2010م، ص10) ويعرف التقييم بأنه عملية منهجية تقوم على أسس عملية، تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية علمدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، تعليمي، تدريبي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والضعف في كل منهما، تمهيدا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنهم نقاط الضعف والقصور (مشتت وكماش، 2020، ص138).

ويعرف الباحث التقييم إجرائياً بأنه إصدار حكم على الأنشطة التقييمية في كتاب لغتي الخالدة بالصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات الفهم القرائي، والوقوف على جوانب القوة ودعمها، وجوانب القصور لعلاجها.

### الأنشطة التقييمية:

تعرف الأنشطة التقييمية بأنها عبارة عن مجموعة الأسئلة العملية التي يحتويها الكتاب، والتي تتضمن خطوات إجرائية وتتيح للتلاميذ خبرات واقعية، ويمكن حلها داخل غرفة الصف أو خارجها (الغامدي، 2017، ص139)

وعرفها آل عطية (2016، ص168) بأنها مجموعة الأسئلة الواردة في نهاية كل درس من الدروس والتي تهدف إلى التحقق من مدى تحقيق أهداف المحتوى والمهارات الواردة في المقرر.

وتعرف إجرائياً بأنها التدريبات التي ترد قبل الدرس وخلال محتواه وفي نهاية الدرس في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي والتي صممت بأسلوب يدعو إلى تنمية مهارات الفهم القرائي.

### المهارة:

وردت المهارة في معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنها: " السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال، وهي تنمو نتيجة التعلم، والقيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع توفير الوقت والجهد المبذول" (شحاته والنجار، 2003، ص302)

وتعرف المهارة اللغوية بأنها أداء لغوي صوتي أو غير صوتي يتميز بالسرعة، والدقة، والكفاءة، والفهم، ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة. (العزاوي، 2017، ص 89)

أما إجرائياً فتعرف المهارة بأنها الدقة والكفاءة والسرعة والفهم، فضلاً عن السرعة والسلامة اللغوية نحواً وصرفاً وخطاً وإملاءً.

### الفهم القرائي:

هي عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه. وتتطلب فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، والنقد، والتذوق والتفاعل، والتطبيق. ومهارة الفهم القرائي عملية عقلية تكون فيها الكلمة هي الوحدة الأساسية للفهم، وهي الرمز الذي يمكن من خلاله إدراك المتعلم للمعاني الضمنية للنص والأفكار الرئيسية، والقدرة على تتبع التسلسل، وتصور النتائج المتوقعة (شحاتة والنجار: 2003، ص 304-305).

عرفه عبد الباري (2010، ص 27) بأنه عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي؛ بغية استخلاص المعنى العام، ويستدل على هذه العملية من خلال عدد من المؤشرات السلوكية.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: قدرة تلميذ الصف الرابع الابتدائي على استنتاج المعنى الملائم للنص المقروء من خلال السياق، وتفسير الأفكار الواردة به، وتنظيمها، واستخدامها في بعض الأنشطة التي يقومون بها، وذلك من خلال الأنشطة التقييمية في مقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي".

## 2. أدبيات الدراسة:

### 1.2. الإطار النظري

تناول الباحث في الإطار النظري ثلاثة مباحث، وهي على النحو التالي: المبحث الأول: التقويم، المبحث الثاني: الأنشطة التقييمية، المبحث الثالث: الفهم القرائي، وفيما يلي تفصيل ذلك:

### المبحث الأول: التقويم

#### تمهيد:

يعد التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية وهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم في جميع الدول. كما وينظر للتقويم التربوي من قبل جميع متخذي القرارات التربوية على أنه الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية على اختلاف مواقعهم في السلم الإداري إلى العمل على تحسين أدائهم وممارساتهم.

فالتقويم التربوي هو وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التربوية ومساعداً في تحديد مواطن الضعف والقوة وذلك بتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول إلى الأهداف وتقديم المقترحات لتصحيح مسار العملية التربوية وتحقيق أهدافها المرغوبة (دعس، 2010، ص12).

والتقويم يزودنا بالكثير من المعلومات المهمة التي تتعلق بالمعلم وأدائه، والمتعلم وخصائصه وأدائه، والمواد التعليمية ومحتواها وتنظيمها، فضلاً عن المعلومات التي تتصل بإدارات المدارس وجهودها والأنظمة والتعليمات وفعاليتها. لذلك فإن عملية التقويم من عمليات المنهج الأساسية التي على نتائجها يتوقف نجاح جميع العمليات الأخرى (عطية، 2013، ص213).

وتقويم المنهج ومحتواه من أنشطة وتدريبات عنصراً أساسياً في عملية التقويم، حيث تعد المقررات الدراسية الدعامة الأساسية للمنهج، حيث أن الكتب المدرسية ترجمة للمقررات، وهي تؤثر في عمل المدرس والطالب، لذلك ينبغي أن يعتنى بتأليف هذه الكتب وتقويمها، والكتاب المدرسي - وبخاصة كتاب اللغة العربية - من أكثر الوسائل التعليمية فاعلية وكفاءة في مساعدة المدرس والطالب في أداء مهمتهما في المدرسة. ولذلك يمثل الكتاب عنصراً لا غنى عنه في أي برنامج تربوي، فهو دليل أساسي لمحتوى البرنامج ولطرق التدريس وعمليات التقويم (الشمري والساموك، 2005، ص125).

فتقويم المناهج الدراسية هو عملية إصدار حكم على صلاحية عن طريق تجميع البيانات الخاصة للحكم عليها، وتحليلها، وتفسيرها في ضوء معايير موضوعية تساعد على اتخاذ قرارات مناسبة بشأن المنهج (القيسي، 2018، ص141).

ومن هنا فإن التقويم يحتل مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة والتبني توقع منها أن تنعكس إيجابياً على الطالب والعملية التربوية سواء بسواء (مصطفى، 2010، ص6).

وفي ضوء أهمية التقويم في العملية التربوية وتقويم المحتوى الدراسي، يسعى الباحث في هذا المبحث التعريف بمفهوم التقويم وأهميته وأساسه، والتعريف بمفهوم تقويم المحتوى وذلك في الآتي:

#### مفهوم التقويم:

يحتل التقويم مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة والتبني توقع منها أن تنعكس إيجابياً على الطالب والعملية التربوية.

ويُعرف التقويم بأنه عملية منهجية تقوم على أسس عملية، تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، تعليمي، تدريبي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والضعف في كل منهما، تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنهم نقاط الضعف والقصور (مشنت وكماش، 2020، ص138).

وعُرف التقييم بأنه عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية واثرائها (خوالدة، 2012، ص 25).

كما أن التقييم عملية تقوم على جانبين مهمين هما: الوصف ويعني دراسة الشيء المراد تقييمه دراسة عميقة، والحكم وهو إصدار الحكم على أساس المقارنة بين خصائص الشيء الذي توصلنا إليه بقياس وبين معايير سبق تحديدها (النعمي، 2004، ص 178).

ويعرف التقييم بأنه إصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف واتخاذ القرار بشأنها (الحريري، 2008، ص 15).

والتقييم عملية مقصودة منظمة تهدف إلى جمع المعلومات عن العملية التعليمية وتفسير الأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب أو المعلمين أو البرامج أو المدرسة؛ مما يساعد في توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة (مصطفى، 2010، ص 17).

واستنتاجاً مما سبق يمكن القول إن التقييم التربوي عملية منظمة لجمع البيانات ثم تفسيرها وتقييمها، والحكم عليها. والتقييم التربوي عملية نظامية مستمرة ترمي إلى تحديد مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها، وتحديد نواحي القوة وتعزيزها وتحديد نواحي الضعف وعلاجها في كل مكونات المنظومة التربوية.

#### التقييم التربوي:

التقييم التربوي يلعب دوراً مهماً في العملية التربوية، حيث يعد أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية وحجر الزاوية للتطورات والتجديدات التربوية، فالتقييم التربوي يوفر تغذية راجعة تتعلق بمدى تحقق الأهداف المتعلقة بعملية التعليم والتعلم، ويساهم في الحكم على صلاحية الإجراءات والممارسات المستخدمة في عملية التعليم والتعلم.

ويعرف التقييم التربوي بأنه وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التربوية ومساعدتها في تحديد مواطن الضعف والقوة وذلك بتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول إلى الأهداف وتقديم المقترحات لتصحيح مسار العملية التربوية وتحقيق أهدافها المرغوبة (دعس، 2010، ص 12).

كما يعرف التقييم التربوي بأنه فن تقدير قيمة عملية التعليم والتعلم في مستوى معين، بأدوات علمية، وفي مدة زمنية محددة نسبياً؛ من أجل تعديل وتسوية مسار هذه العملية التربوية، وإزالة وإبعاد الأوجاج الذي يعترضها من فترة لأخرى (مشتت وكماش، 2020، ص 164).

ويعرف التقييم التربوي بأنه العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكمي والكيفي، وأي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة، في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم، أو على جانب معين من جوانب المنهج المتعلم، أو عنصر المنهج (صومان، 2010، ص 335).

وهو عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات وأنه ينطوي على حكم قيمة، يتطلب التحديد المسبق للأهداف التربوية، وتحقيق غرض أساسي وهو تقديم معلومات مفيدة وهامة لصانع القرارات التربوية (ربيع، 2010، ص17).

ويستنتج الباحث مما سبق أن التقويم التربوي عملية لا يقصد به التشخيص، أي تشخيص واقعي العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها فقط بل هي علاج لما قد يوجد في هذه العملية من عيوب وقصور إذ لا يكفي أن نحدد أوجه القصور أو الخلل، وإنما يجب العمل على تلافيتها والقضاء عليها لأن التقويم عملية تشخيصية وعلاجية في آن واحد.

### مجالات التقويم التربوي:

هناك العديد من المجالات في التربية يتطلبها التقويم ومنها: (دعس، 2010، ص28-30)

1. **الأهداف التربوية:** لما كانت الأهداف التربوية القاعدة التي ينطلق منها أي نشاط تعليمي تحدد المسار الذي تسير وفقه استراتيجية التدريس تنظيراً وتطبيقاً، دخلت تلك الأهداف ضمن أولويات القائمين على التقويم من نواحي الاختيار والتحديد والوضوح بحيث تلائم الأهداف المختارة قدرات المتعلمين العقلية والانفعالية والنفس حركية.

2. **تحسين مستوى الأداء التعليمي:** باستخدام التقويم التربوي بشكل جيد وصحيح، يمكن أن نحسن أداء المعلمين ممثلاً ذلك باستخدام استراتيجيات تعليمية حديثة تتناسب وقدرات الطلاب من حيث إمكانية الحكم على هذه الطرق بأنها ناجحة، والتي تكون بمثابة محكات نكتشف بها أداء المعلمين من ناحية، واستيعاب المتعلمين والفروق الفردية بينهم من ناحية أخرى (أبو غريبة، 2007، ص36)

3. **المحتوى الدراسي:** للمحتوى الدراسي مكانة في المنهاج التربوي، حيث أنه يعكس نوعية المعارف والاتجاهات والقيم والمعلومات والمهارات التي يتم اختيارها ثم تنظيمها وفق نسق معين، ويضمن الكتاب المدرسي المحتوى الدراسي الذي ينقله المعلم لطلابه على مراحل.

4. **طرائق التدريس:** تعد طريقة التدريس من أهم العناصر الداخلة في الهندسة البنائية للمنهاج في ضوء التربية الحديثة، وعليه تتجلى صلتها بالتقويم في مدى وملاءمتها للأهداف التربوية المنشودة وتأديتها إلى هذه الأهداف في أقصر زمن وبأقل جهد يبذله المعلم والمتعلم.

### أهمية التقويم التربوي:

يحتل التقويم مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة والنتيقتوقع منها أن تنعكس إيجابياً على الطالب والعملية التربوية سواء بسواء، وتتضح أهمية التقويم التربوي في الآتي: (مصطفى، 2010، ص6-7)

- يعد التقويم التربوي الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية على اختلاف مواقعهم في السلم الإداري إلى العمل على تحسين أدائهم وممارساتهم وبالتالي مخرجاتهم.

- التقويم التربوي يسهم في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة بعملية التعلم والتعليم، ويسهم في الحكم على سوية الإجراءات والممارسات المتبعة في عملية التعلم والتعليم.
- يوفر قاعدة من المعلومات التي تلزم لمتخذي القرارات التربوية حول مدخلات وعمليات ومخرجات المسيرة التعليمية التعليمية.
- يساعد التقويم التربوي على التخطيط للأنشطة التدريسية وأساليبها، وهو الذي يطلع الأفراد على اختلاف علاقتهم بالمؤسسة التربوية بجهود هذه المؤسسة ودورها في تحقيق الأهداف التربوية العامة للدولة.
- يلعب التقويم التربوي دوراً دافعاً وحافزاً للطلبة والمعلمين والتربويين لبذل الجهد المطلوب للوصول إلى الأهداف المرجوة من عملية التربية والتعليم من خلال حمل المعلمين على بذل مزيد من الجهد والعمل لتحسين أساليبهم الصفية التدريسية.
- يضع يد المعلم على نتائج عمله، ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها، أو يغير فيهما نحو الأفضل سواء في طرائق التدريس، أو أساليب التعامل مع الطلاب (مشتت وكماش، 2020، ص155)
- تحديد مسؤولية المعلمين، وتقويم أدائهم من حيث ملائمة أساليب التدريس التي يعملها المعلم والوسائل التعليمية والأنشطة التربوية التي يختارها المعلم في تنفيذه لعملية التعليم والتعلم (سبيتان، 2014، ص173).
- التقويم التربوي يسهم في الوقوف على فاعلية الإجراءات التي تتم ضمن المؤسسة التربوية، والتأكد من مدى فاعليتها من حيث تبيان مدى الإنجازات التي يتم تحقيقها والأوضاع الراهنة لها وما تتصف به من نواحي ضعف وقوة، وما تتطلبه من إجراءات تطويرية للأوضاع القائمة، أو تبني سياسات تربوية جديدة.
- ويشير وصوص والجوارنة (2014، ص369-370) إلى أن للتقويم أغراض وأهداف في العملية التعليمية، وذلك في الآتي:

1. **التقويم حافز على الدراسة والعمل:** للتقويم قوة حافزة، فكثير من التلاميذ في المدارس لا يركزون الطاقة ويبدلون الجهد إلا بوحى من حافز الامتحانات والتقويم، فالتقويم يعد من الحوافز الأساسية في المجال التربوي.
2. **التقويم يساعد على وضوح الأهداف:** عندما يكون التقويم هادفاً، فإنه يساعد على وضوح الأهداف التي يرجى بلوغها، كما أنه يعطي نماذج لتطبيق هذه الأهداف وبذلك يزداد المعلمون والتلاميذ وعياً بها وعملاً على تحقيقها.
3. **التقويم يساعد المعلم على التعرف على تلاميذه وحسن توجيههم:** لا يستطيع المعلم أن يؤدي رسالته على أفضل وجه إلا إذا عرف تلاميذه؛ ذلك أنه لا بد أن يبدأ معهم من واقع خبرتهم، وأن يكتشف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم.

وهنا تتضح أهمية التقويم التربوي للعملية التعليمية ككل فهو وسيلة تشخيصية وعلاجية ووقائية، وذلك من خلال وتشخيص نواحي القوة والضعف، وتقديم المقترحات والتوصيات التي من شأنها تصحيح العملية التربوية في سبيل الوصول إلى الأهداف المنشودة، واتخاذ الاحتياطات اللازمة لتجنب المعوقات والمشكلات التي ظهرت أثناء العملية التربوية.

### خصائص التقويم التربوي:

تشير الحريري (2008، ص 41-43) إلى خصائص وشروط التقويم التربوي الجيد والتي تقود إلى اتخاذ قرارات سليمة في مجال التطوير والتحسين وبناء البرامج المختلفة في المجال التربوي ومنها:

- 1. الموضوعية:** ويقصد بالموضوعية إلا تتأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية للقائمين على التقويم، وإلا يعتمد التقويم على وجهات النظر الشخصية، كالتعاطف مع البعض والمحاباة، أو العكس.
- 2. الصدق:** بمعنى أن التقويم في العملية التربوية والتعليمية ينبغي أن ينطلق مباشرة من أهدافه ولا يحيد عنها، هذا إلى جانب ضرورة اعتماد التقويم على اختبارات ومقاييس وأدوات أخرى صادقة أي تقيس ما وضعت لقياسه.
- 3. الثبات:** أي أن نتائج التقويم لا ينبغي أن تختلف في حالة تكرار عملية التقويم لنفس عناصر الموقف التعليمي، أو لنفس المخرجات تحت نفس الظروف.
- 4. المرونة:** مرونة التقويم تعني مواجهة ما يطرأ من بعض التغيرات على عناصر العملية التعليمية، بحيث يجب أن يعطي التقويم بدائل مرنة غير جامدة لاسيما فيما يتعلق بمسألة اتخاذ قرارات الإصلاح والعلاج.
- 5. البنائية:** التقويم الجيد هو ذلك التقويم الذي يهدف إلى تحسين الواقع وتطويره، بعيداً عن النقد السلبي والتركيز على العيوب وأوجه القصور التي تتعلق بالشئ المقوم.
- 6. اقتصادية النفقات:** التقويم الجيد هو الذي يبني على أسس اقتصادية في نفقاته، أي أنه يجب أن يكون بأقل تكلفة مادية ممكنة.
- 7. الجدوى:** التقويم يجب أن يكون ذا فائدة، وأن يكون واقعياً تسهل إجراءات تنفيذه، ومراعاة ذلك التباين عند تخطيط وتنفيذ عمليات التقويم بما يسمح لهم بالتعاون وعدم عرقلة العمل أو التحيز ضد النتائج.
- 8. أن يكون التقويم هادفاً:** أن مسألة القيام بأي عمل، تتطلب تحديد الأهداف التي ينبغي تحقيقها من وراء القيام بذلك العمل، وعليه فإن تحديد ما يجب تقويمه من معارف، واتجاهات، ومهارات، وسلوكيات، وغيرها مما يراد تقويمه هي نقطة البدء.
- 9. يتصف التقويم بالشمول:** التقويم الجيد هو الذي يشتمل على جميع جوانب الموضوع المراد تقويمه، فإذا كان التقويم موجهاً نحو نمو التلميذ، فإنه يجب أن يشتمل على كل جوانب شخصية التلميذ (دعس، 2010، ص 30).

10. **التوازن:** فقد يركز برنامج التقييم على الطالب ويغفل المنهج ذاته، فبينما ينبغي أن يكون هناكتوازن في هذين الجانبين، فيكون جزء من برنامج التقييم موجها نحو تقويم الطالب والجزء الآخر المكمل له نحو تقويم المنهج ذاته بأهدافه ومحتواه وأنشطته ووسائل تقويمه (مشنت وكماش، 2020، ص179).

11. **الملائمة:** ويقصد بالملائمة، وجوب وضرة ملائمة أسلوب التقييم مع طبيعة الأشخاص المرادتقويمهم.

12. **أن تكون عملية التقييم مستمرة:** أن تقويم العمل التربوي لا يمكن أن يكون عملية نهائية، ذلك أنه جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، والتقييم يبدأ مع بداية الموقفالتعليمي ويسير معه جنباً إلى جنب حتى نهايته.

13. **أن تكون عملية التقييم عملاً تعاونياً:** يقوم التقييم الجيد على العمل الفريق وذلكللتعاون والتشارك حيث يتشارك فيه عدة أشخاص والتقييم يجب أن يكون قائماً علىالتعاون ويساهم فيه كل الأطراف المعنية كالمعلم والمدير، والمشرف التربوي، وأولياء الأمور، والتلاميذ، وكل من له صلة بالعملية التعليمية التعلمية (مصطفى، 2010، ص26).

#### أنواع التقييم:

يؤدي التقييم أثراً فعالاً ومؤثراً في توجيه عمليتي التعليم والتعلم وأثرهما فعلمية التقييموثيقة الارتباط بهاتين العمليتين تؤثر فيهما وتتأثر بهما في إطار العملية التعليمية، ويصنف التقييم على أنواع أربعة هي: (العزاوي، 2017، ص309)

**أولاً: التقييم القبلي أو التمهيدي:** يهدف هذا التقييم إلى تحديد مستوى الطالب تمهيدا للحكم على صلاحيته في مجال من المجالاتاتوللحصول على معلومات أساسية لعناصر مختلفة لها أثر مهم عند تطبيق التجربة بمراحلها المختلفة.

ويهدف التقييم القبلي إلى: (الحريري، 2008، ص52)

- التعرف على الخبرات السابقة للطلبة ومن ثم البناء عليها سواء كان في بداية الوحدة الدراسية أم الحصة الدراسية.
- التعرف على مدى التقدم الذي يحصل عند الطلبة من خلال البرنامج التعليمي وذلك بمقارنةنتائج إجراءات التقييم التي حصل عليها أثناء البرنامج أو في نهايته بنتائج الأجراء التقييمي الأول.
- تحديد نقطة البدء في البرنامج التدريسي مع إعطاء هذا التقييم تصوراً للجوانب التي تحتاجإلى تركيز أكثر من غيرها.

**ثانياً: التقييم البنائي أو التكويني:** يطلق عليه أحيانا التقييم المستمر، ويعرف بأنه العملية التقييمية التي يقوم بها المدرس في أثناءعملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه في أثناء سير الحصة الدراسية.

إن التقييم التكويني يزود المدرسين بأساليب علاجية مختلفة لمعالجة الطلبة والوصول بهم لمستوى الإتقان بإعطاء تعزيز وتوضيح للمفاهيم والمبادئ العلمية انسجاماً مع النظريات التربوية الحديثة في التدريس التي تؤكد التفاعل الإيجابي بين المدرس والطلبة لزيادة استعداد الطلبة (مشنت وكماش، 2020، ص179).

كما يتضمن التقييم التكويني إجراءات منظمة عدة تطبق في أثناء الدرس ومنالأساليب والطرائق التي يستخدمها المدرس فيه (المناقشة الصفية، ملاحظة أداء الطالب، الواجبات البيتية ومتابعتها)، وعند استخدام التقييم البنائي ينبغي تحليل مكونات وحدات التعلم وتحديد المواصفات الخاصة بالتقييم البنائي، وتكمن قوته في كونه يعطي العاملين به معلومات التغذية الراجعة التصحيحية التي تؤدي دوراً رئيساً بالنسبة للتعليم، وتساعد على مراقبة مدنتقدم الطلبة ونجاحهم في تحقيق الأهداف التعليمية واستيعابهم للموضوع الدراسي لتصحيح العملية التعليمية وتحسين مسارها، كما أنه يزود المدرس بمعلومات كافية عن فاعلية طرائق التدريس والمواد والوسائل التعليمية التي تم استعمالها (الحريري، 2008، ص56).

**ثالثاً: التقييم التشخيصي:** يهدف إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل الطالب ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقويم البنائي من ناحية والتقييم الختامي إذ أن التقييم البنائي يفيدنا بتتبع النمو عن طريق الحصول على تغذية راجعة من نتائج التقييم والقيام بعمليات تصحيحه على وفقها، وهو بذلك يطلع المدرس والطالب علىالدرجة التي أمكن بها تحقيق مخرجات التعلم الخاصة بالوحدات المتتابعة للمقرر. ومن ناحية أخرى يفيدنا التقييم الختامي في تقييم المحصلة النهائية للتعلم تمهيداً لإعطاء تقديرات نهائية للطلبة لنقلهم لصفوف أعلى (مشنت وكماش، 2020، ص184).

إن الغرض الأساسي للتقييم التشخيصي وهو تحديد أفضل موقف تعليمي للطلبة في ضوء حالتهم التعليمية وتشخيص مشكلات التعلم وعلاجها. وكذلك يفيدنا في مراجعة طرق التدريس بشكل عام أما التقييم التشخيصي فمن أهم أهدافه تحديد أسباب صعوبات التعلم التي يواجهها الطالب حتى يمكن علاج هذه الصعوبات، ومن هنا يأتي ارتباطه بالتقييم البنائي.

**رابعاً: التقييم الختامي أو النهائي:** يقصد به العملية التقييمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي أو فصل دراسي أو عام دراسي. وتستخدم لأغراض الفصل من مرحلة دراسية إلى أخرى، أو تخرج أو البحث العلمي، أو التحقق منمدى فعالية المناهج والبرامج التدريسية والتدريبية. ويمتاز بأنه يعكس تحصيل الطلبة بمقارنة كل منهم بالآخر واكتشاف الخلل في المنهج الدراسي والتنبؤ بأداء الطلبة مستقبلاً. ومن أهم خصائصه أن الأحكام التقييمية فيه تتناول الطالب والمدرس، والمنهج أو البرنامج في ضوء مدى فعالية العملية التعليمية بعدالانتهاء منها بالفعل (مصطفى، 2010، ص29).

**خامساً: التقييم التتبعي (المستمر):** يقصد به تقييم البرنامج أو المنهج عبر مراحل مختلفة ويهدف إلى معرفة مستوى الكفاية التي يصل إليها الطالب، يتناول عمليات النظام التعليمي المختلفة وتمتاز هذه العمليات بالتتابع بشكل متدرجاً من بداية العملية ونهاية التي سبقها.

إن الغرض الرئيس من هذا النوع هو تحديد الآثار المستمرة للبرنامج وذلك عن طريق مواصلة متابعة الطالب بعد التخرج لمعرفة فعاليته في العمل والاتصال بالجهات التي ألحق بها الطلبة الذين طبق عليهم البرنامج لمعرفة مدى كفايتهم ومقدار التطور الذي حصل في عملهم (العاوي، 2017، ص313).

## المبحث الثاني: الأنشطة التقييمية

### تمهيد:

التعلم الفعال هو الهدف الرئيس لجميع الأنشطة التعليمية والكتب المدرسية، وتؤدي الكتب دوراً مهماً في تحديد أنشطة التعليم والتعلم في الصفوف الدراسية، فهي لا توفر فقط المعلومات، ولكنها تساهم أيضاً في تطوير قدرات التخيل والذاكرة والقدرات المعرفية وعادات القراءة، وتعمل الكتب المدرسية التي تعد جيداً على مساعدة المعلمين على استخدام الوقت بفاعلية في التدريس، وتقديم إسهامات إيجابية في تعزيز تحصيل الطلبة.

فالأنشطة التعليمية الموجهة الواردة في الكتب المقررة تعد لب المنهج الدراسي، فهيتأثر بشكل كبير في تشكيل خبرة الطالب إلى جانب المعرفة والفهم الناتجين عن محتويات النشاط نفسه، كما تعمل الأنشطة التدريسية الواردة في الكتب المقررة على تحقيق إيجابية الطالب من خلال جذب انتباهه إلى تحقيق الأهداف التعليمية إلى أقصى حد ممكن، وتنمية الرغبة في التعلم لديه من خلال القراءة الواعية والجدية، والكتابة الهادفة، وجمع المعلومات وتصنيفها، وتنمية القدرات والمهارات والميول والاتجاهات الإيجابية لديه (عمرو وأبو عواد، 2013، ص414).

ويرى أبو شريك (2011، ص98) أن الأنشطة التقييمية عنصر هام من عناصر العملية التربوية، وتأتي أهميتها في أنهما تساعد في صقل شخصية الطالب وتفتح مداركه وصيانة ذهنه وإعداده للحياة، لذا جاءت الأنشطة التقييمية المتضمنة في الكتب المدرسية بصورة مواقف تعليمية، تسهل التعلم وتيسره على المتعلمين، وتقومه بصورة فاعلة تساهم في الارتقاء بمستوى نضجهم وقدراتهم ومهاراتهم وإمكاناتهم التي يتم مراعاتها عند اختيار أوجه الأنشطة والأسئلة المناسبة والملائمة للمبحث الدراسي والمرحلة الدراسية.

ولتقويم النشاطات دور مهم في تشخيص واقع التلاميذ المغوي فهي كما يؤكد الزهراني (2012، ص117) تساعد على تشخيص نقاط ضعف الطلاب، ومعرفة الصعوبات التي تواجههم في تعلم المادة، وهذا يساعد على تخطيط البرامج العلاجية وتنفيذها بدقة، كما أنها أيضاً تعين المعلم على معرفة الأهداف التي تحققت والتي تحتاج إلى تعزيز ودعم.

واستنتاجاً مما سبق يمكن القول إن الأنشطة التقييمية من أهم المكونات في المنهج الدراسي في تنمية شخصيات الطلاب في الجوانب المختلفة، حيث تساعد على ربط النظرية بالتطبيق من خلال مواقف تعليمية مختلفة، كما تساهم في تقريب المفاهيم والمبادئ والحقائق إلى الأذهان الطلاب، وترسخ ما تعلموه، وتحبب وتقرب المادة إليهم، وتجعلها واقعاً حياً ملموساً، ولذلك فإن بناء وتصميم الأنشطة التقييمية في المناهج الدراسية أمر مهم، ويحتاج إلى جهد وتخطيط ودقة إتقان؛ كي تحقق هذه الأنشطة أهدافها على الوجه المطلوب.

### مفهوم الأنشطة التقييمية:

دعت التوجهات الحديثة في إطار المناهج إلى الاهتمام بأساليب التقييم المختلفة، والعناية الفائقة بالنشاط المطلوب من حيث وضوحه وتحديد المطلوب منه، والحرص على صياغته بمفردات تتناسب والمرحلة النمائية للمتعلمين.

ويعرف النشاط المدرسي على أنه "عبارة عن مجموعة من الخبرات والممارسات التي يمارسها التلميذ ويكتسبها، وهي عملية مصاحبة للدراسة ومكملة لها، ولها أهداف تربوية متميزة، ومن الممكن أن تتم داخل الفصل أو خارجه (الحيت وأمين، 2016، ص123)

أما الأنشطة التقييمية فتعرف بأنها ما يشتمل عليه الكتاب المدرسي من أسئلة وتدرجات، تعبر عن أوجه النشاط اللغوي المتنوعة، التي يمارسها الطلاب؛ بهدف اكتساب مهارات اللغة العربية لها في هذا الصف. (الصقري، 2020، ص152) وعرفها آل عطية (2016، ص168) بأنها مجموعة الاسئلة الواردة في نهاية كل درس من الدروس والتي تهدف إلى التحقق من مدى تحقيق أهداف المحتوى والمهارات الواردة في المقرر.

وتعرف بأنها الطلبات المتمثلة في عبارات استفهامية وأوامر تظهر في نهاية كل درس من الدروس أو وحدة من الوحدات المتضمنة في الكتاب المدرسي وتتطلب استجابة من المتعلم لفظاً أو كتابة (الهمزاني، 2015، ص493) ويرى طعيمة (2004، ص48) أن النشاط التقييمي هو كل عبارة تنطوي على مطالبة المدرس بإجابة ترتبط بهدف تعليمي مقرر عليهم.

ويتضح للباحث مما سبق أن الأنشطة التقييمية هي التي تلي كل وحدة أو درس تعليمي من الكتاب المدرسي، ولا تقتصر على الأسئلة المفتوحة أو المغلقة، بل تتضمن كل النشاطات التعليمية من مشروعات وسلوكيات، والتي تهدف على التعرف على المعلومات أو الخبرات السابقة التي مر بها الطالب وعلى مدى فهم الطالب للمادة العلمية، وترسيخ ما تم تعلمه من المادة الدراسية.

### أهداف الأنشطة التقييمية:

تخدم الأنشطة التقييمية كثيراً من الأهداف التعليمية المتعلقة بالمعلم والطالب والمادة التعليمية وطرق التدريس، وقد تناولت كثير من الدراسات أهداف الأنشطة التقييمية، وذلك في الآتي: (الشامسي، 2014)

- اختبار معلومات الطلاب السابقة، والوقوف عليها، وبالتالي معرفة الحقائق والمعلومات التي يدركها الطلاب، وترسيخها.
- توجيه انتباه الطلاب إلى العناصر المهمة والنقاط الأساسية في الدرس ليهتموا بها، ومن ثم بناء الأهداف المنشودة من الدرس التعليمي بناءً على تلك العناصر والنقاط الأساسية.

- تنشيط عقول الطلاب، وجذب انتباههم، وتحفيزهم على التعلم، وإثارة التفكير لديهم، لأن كل سؤال يحمل مشكلة يعد سؤالاً مثيراً لتفكير الطلاب.
- تشخيص صعوبات التعلم لدى الطلاب، فكثيراً ما تغطي الأنشطة التقييمية صعوبات التعلم النمائية كالتذكر والانتباه وصعوبات التعلم الأكاديمية كصعوبة القراءة والكتابة والحساب (العزاوي، 2017).
- تثبيت المعلومة في ذهن الطالب، وتعميق الأفكار والنقاط الأساسية الواردة في أي موضوع ليسهل فهمها واسترجاعها. ومن خلال ما ذكره كثير من الباحثين (العزاوي، 2017، وعطية، 2014، وإسماعيل، 2011، والنعيمة، 2004) يتضح أنها تحدد وتوضح أهداف المقرر، وتثير دوافع المتعلمين للتعلم، وتقوّم التحصيل الدراسي للمتعلمين في الفصل، كما ترتبط ارتباطاً وثيقاً بجميع مكونات المنهج من أهداف ومحتوى وطرق تدريس وتقويم، وتسهم في نجاحها، كما تسهم في بناء شخصية المتعلم من كافة الجوانب؛ ليصبح مواطناً صالحاً نافعاً لأمتة ووطنه، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتكشف قدراتهم ومواهبهم، كما أنها تضيف عنصر الإثارة والتشويق على الموقف التعليمي، وتدريب المتعلمين على مهارات التفكير، وحل المشكلات، ونقد وتدقيق للنصوص، كما أنها تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، وتجعل دور المعلم مقتصرًا على التوجيه والتيسير، وتنمي القدرة على معالجة المحتوى، وتشجع المتعلم للاعتماد على نفسه والتعلم الذاتي.

#### أهمية الأنشطة التقييمية في اللغة العربية:

تأتي أهمية الأنشطة اللغوية المتعلقة باللغة العربية أنها تمثل أوسع أنواع النشاط، إذ لا تقتصر على اللغة العربية فحسب، وإنما تتغلغل في سائر ضروب نشاطات المواد الدراسية الأخرى التي تستخدم اللغة العربية كأداة لنقل الأفكار والحقائق والمعلومات والخبرات التي تشتمل عليها، ويتضح ذلك فيما يلي: (العزاوي، 2017، ص 286)

- تؤدي ممارسة الأنشطة اللغوية إلى زيادة دافعية الطلاب، واتجاههم نحو التعلم، وتعمل على تحقيق أهداف اللغة.
- تعد ممارسة الأنشطة الكلامية بمختلف أشكالها وأوضاعها الممكنة طريقة فعالة في بعث الحياة في العناصر اللغوية المكتسبة.
- تسهم ممارسة الأنشطة الكتابية في إحياء وتنمية الألفاظ والتراكيب والصيغ الانتقائية، لأنها تمكن الفرد الأفراد من إطلاق العنان لأفكارهم وخيالهم (الحوالة، 2014).
- تزيد ممارسة الأنشطة القرائية من قدرة المتعلمين على القراءة وقدرتهم على التحصيل وتنمي اتجاهاتهم نحو القراءة كما تزيد من تحسين الاتجاه القرائي لدى المتعلمين ذوي المشكلات في الفهم السمعي وفي اللغة.
- تزيد ممارسة واستخدام المحصول اللغوي المخزن في الذاكرة من حيويته وحضوره الدائم في الذهن من فاعليته في التعبير كما تعمل على تنميته والإسراع في إغنائه.

- تمنع ممارسة واستعمال الألفاظ اللغوية المكتسبة من ركودها وتحميها من النسيان وتجدد فيها الحياة وتكسيها حيوية واستمراراً.
  - تعد الممارسة الحقيقية للغة القاعدة الأولى في تكوين وتطوير واستمرار فاعلية كل مصدر من مصادر الثقافة الفكرية والثقافة اللغوية.
  - تؤدي ممارسة الأنشطة اللغوية إلى ظهور تحسن في الاتصال اللغوي باختيار الكلمات والعبارة الدقيقة والمنطقية وإنتاج أفكار جديدة.
  - تؤدي ممارسة الأنشطة اللغوية إلى زيادة التحصيل اللغوي وتكوين اتجاهات إيجابية نحو اللغة العربية في المراحل الأساسية.
  - تعمل ممارسة الأنشطة اللغوية على تثبيت الكثير من العادات اللغوية الصحيحة في فروع اللغة المتنوعة واستخدامها استخداماً ناجحاً في مواقف الحياة الطبيعية (إسماعيل، 2011).
  - تنقل ممارسة الأنشطة اللغوية الطلاب من ثقافة الذاكرة وخلق الطالب المبرمج الآلي المتذكر غير النشط إلى ثقافة الإبداع حيث التحرر من قيود الكتاب المدرسي إلى آفاق فكرية وثقافية أعمق وأكثر شمولاً.
- أنواع الأنشطة التقييمية في اللغة العربية:**

لم تعد أساليب التقييم مقتصرة على الأسئلة أو اختبارات التحصيل المقننة أو التي يعدها المعلم أو جهات أخرى، بل أصبح هنالك أساليب هامة أخرى قد يلجأ إليها ويستعين فيها لتقدير مستو الطالب، نذكر منها ما يلي: سبيتان (2010) والأخشمي (2019)

1. **أسلوب الاختبارات بأنواعها:** من أكثر أساليب وأدوات تقويم الطلاب شيوعاً وتداولاً من قبل المعلمين ويتمتع به هذا الأسلوب من خصائص تكمن في قدرته على الجمع بين قياس الجوانب المعرفية (النظرية) والتطبيقية، وفي سهولة التطبيق، وإمكانية الضبط المناسب لجوانب الصدق والثبات والموضوعية.

ونظراً لأن هذا النوع من الاختبارات نشاط تقويمي معروف على صعيد التحصيل في اللغة العربية فسوف نسوق أمثلة من هذا النوع من الاختبارات المتبعة في مجال تدريس اللغة العربية منها: (النعمي، 2004، ص 181)

- **اختبار المقال:** سمي بهذا الاسم لأن الإجابة عن السؤال تقتضي كتابة موضوع أو عرضاً تحريرياً للإجابة فمثلاً الاختبار المقال في الأدب يتيح عادة موازنة بين شيئين كأن تدور حول نصين يوازن الطالب بينهما من حيث الدقة في التصوير والطرافة في التعبير. ولكي يكون اختبار المقال جيداً يجب أن تحدد صيغة السؤال فيه بدقة وأيربط الاختبار بأهداف المنهج ومستويات النمو وأن يبتعد عن استخدام المصطلحات الغامضة، وأن تعد إجابة نموذجية عنه. (إسماعيل، 2011)

- **اختبار الاختيار من متعدد:** يقدم هذا النوع من الاختبارات للطالب مشكلة تعرض حولها عدة بدائل وغالباً ما تكون أربعة بدائل أحد هذه البدائل يمثل الإجابة الصحيحة.
  - **اختبار الصواب والخطأ:** يتضمن هذا النوع من الاختبارات عبارة لحقائق تاريخية أو فكرية أو رقمية، ويطلب من الطالب تحديد أكانت العبارة صواباً أم خطأً.
  - **اختبار التكملة:** وهو يشبه اختبار قياس التذكر والاستدعاء وهذا النوع من الاختبارات سهل الوضع والصيغة، ويمكنه تغطية مساحة كبيرة من المنهج، وأنه يقيس قدرات الطلبة على الاستنباط والاستنتاج وربط المفاهيم.
  - **اختبار المزاوجة:** وفيه يطلب من الطالب قراءة عمودين من العبارات، ثم يطلب من المزاوجة بينها لقياس قدرته على إدراك المعاني والعلاقات والاستنتاج ولكن يعاب على هذا النوع من الاختبارات أنه لا يقيس كل المستويات العقلية. (صومان، 2010، ص 204)
2. **أسلوب: حفظ النصوص والقواعد واستظهارها:** يعد أحد الأساليب شائعة الاستخدام في مجال التقويم اللغوي، إذ أن حفظ النصوص البليغة والقواعد الأساسية الضابطة يكسب المتعلم مخزوناً لغوياً عالياً، وطلاقة لفظية، وقدرة على ممارسة الأساليب اللغوية بصورة دقيقة، لكن التركيز على مهارة الحفظ لذاتها هو الذي يفقد المتعلم قدرته على توظيف محفوظاته في المواقف اللغوية المختلفة.
3. **أسلوب المناقشة الصفية:** ويكون في صورة أسئلة يلقيها المعلم على طلابه في بداية الدرس أو أثناءه أو بعده، وتركز على جزئيات محددة، يُقصد بها تعرّف مدى اكتساب الطلاب المعارف والمهارات اللغوية المستهدفة، وقد تكون في صورة حوار منظم حول موضوع من الموضوعات اللغوية، ويعد هذا الأسلوب أسلوباً مهماً من أساليب التقويم البنائي إذا أحسن التخطيط له (عطية، 2006، 249)
4. **الواجب المنزلي:** يعد أحد الأساليب شائعة الاستخدام في التقويم ويكون الهدف منها غالباً كشف مستوى الكفاءة التحصيلية لما اكتسبه المتعلم من معارف ومهارات مختلفة، سواء أكان ذلك في الدرس السابق فقط أم في مجموع ما تعلمه من خبرات سابقة.
5. **أسلوب تحليل الخطأ اللغوي،** الذي يعتمد على تعريف المتعلم لمجموعة من العبارات أو النصوص المقررة أو المسموعة التي تتضمن بعض الأخطاء اللغوية؛ ليقوم باكتشافها، وتحليلها، وتصويبها، في ضوء عدد من المعايير اللغوية. ويعد هذا الأسلوب أحد الأساليب التقويمية المفيدة في التعليم اللغوي، إذ يتيح للمتعلم فرصة ممارسة عدد من المهارات المختلفة كمهارات الحساسية للمشكلات اللغوية، والتقويم، والتفسير، والتحليل، والشرح، وغيرها.
6. **حقيية الإنجاز:** يعد من الأساليب التقويمية الحديثة التي تعطي مؤشرات كيفية مهمة وواقية عن مدى تقدّم المتعلم في مكتسباته المعرفية والمهارية، وقد استخدم هذا الأسلوب بدرجة كبيرة في مجال المهارات اللغوية،

إذ يمكن أن تضم حقيبة الإنجاز اللغوي مجموعة منتقاة من أعمال المتعلم وإبداعاته التي أنجزها بنجاح، مثل الأعمال الكتابية المختلفة بنوعها الوظيفي والإبداعي، بالإضافة إلى التسجيلات الصوتية والمرئية لنشاطاته القرائية والتحدثية، والتي تعكس مستوى تحصيله وتقدمه على مدى العام أو الفصل الدراسي. (العزاوي، 2017)

7. أسلوب تحضير الدروس وتقديمها: ويُقصد به ذلك الأسلوب الذي يقوم فيه المتعلم بشرح موضوع من موضوعات المقرر أمام زملائه في الفصل بعد التحضير الذهني له.

8. أسلوب إعداد الأبحاث والتقارير: يعد أحد أساليب تقييم الأداء اللغوي المهمة، ويرتكز على فكرة قيام الطالب بإعداد عمل تحريري في أحد الموضوعات أو المشكلات أو القضايا النظرية أو الميدانية بالاستعانة بالمراجع المتخصصة، ونحوها من مصادر المعرفة الأخرى. (إسماعيل، 2011)

9. أسلوب التلخيص: إذ يعد أحد المهارات اللغوية التي تتطلب إتقان مجموعة من المهارات المتعددة المتعلقة باستقبال اللغة (قراءة أو استماعاً) وإنتاجها (كتابة أو تحدثاً). ومن هنا جاءت أهميته بوصفه أسلوباً من أساليب تقييم الأداء اللغوي التي تكشف مدى تمكن المتعلم من المهارات اللغوية المختلفة.

### المبحث الثالث: مهارات الفهم القرائي

#### تمهيد:

القراءة هي المنطلق الأساسي للمعارف والعلوم، وهي مفتاح الطالب لأغلب المواد الدراسية، وإن عدم الإلمام الكافي بمهاراتها، والإمساك بزمامها، قد يكون سبباً في الإخفاق في كثير من المواد الدراسية، فالعلاقة بين القراءة الجيدة والنجاح في المدرسة علاقة وثيقة، فالطفل الذي يقرأ ببطء أو لا يجيد القراءة ويخطئ في فهم ما يقرأ، فإنه يحول ذلك دون اللحاق بزملائه في الدراسة، ولا يتقدم في النواحي الدراسية التي تتطلب القراءة الجيدة.

إذا كانت القراءة مهارة من مهارات الاتصال اللغوي فإنها وسيلة لفهم المكتوب وليست غاية بحد ذاتها، وعلى هذا ينبغي أن يشدد المعلمون في تعليم القراءة فيسعون إلى تنمية مهارات الفهم القرائي بأنواعها المعرفية وفوق المعرفية.

فالفهم القرائي يستمد طبيعته المركبة والمعقدة، من عملية القراءة ككل، ولذلك يعرف بأنه "العملية التي تستعمل فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء؛ لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ فرد، في سياق معين، وهذه العملية يمكن أن تشمل انتقاء أفكار معينة وفهمها، في جملة واحدة (العمليات الصغرى)، واستنتاج العلاقات بين أشباه الجمل والجمل (العمليات التكاملية)، وتنظيم الأفكار في صورة ملخصة (العمليات الكلية)، واستنتاج معلومات غير مقصودة من الكاتب (العمليات المتممة)، وتعمل العمليات السابقة معاً، في تبادل وتأثير وتأثر، ويمكن ضبطها والتحكم فيها، وملاءمتها من لدن القارئ وأغراضه (سياق الحال)" (عصر، 2005م، 32-33)

كما يعد الفهم القرائي البنية الأساسية التي ينطلق التلميذ من خلالها إلى تعلم واستيعاب المواد الدراسية ولكن بدرجات متفاوتة وفق درجة تشبعها بالعامل اللغوي، لذا يظل تنمية مهارات الفهم القرائي هدفاً من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها التربويين وعلماء النفس في مختلف المراحل التعليمية، وخاصة المرحلة الابتدائية (عبد النبي، 2014، ص211) ونظراً لأهمية الفهم القرائي فقد اهتمت به وزارات التعليم في العالم العربي ونصت وثيقة التعليم بالمملكة العربية السعودية (1427هـ) على تنمية مهارات الفهم القرائي بكافة مستوياته بدءاً بالمستوى الحرفي وانتهاءً بالمستوى الإبداعي.

وإذا كان الفهم القرائي مهماً للتلاميذ بصفة عامة، فإنه أكثر أهمية للتلاميذ في المرحلة الابتدائية، وخاصة الذين يعانون من ضعف في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والذين يظهرون هذا الضعف في الفهم السطحي غير المتعمق للتراكيب اللغوية، والضعف في فهم معاني الكلمات من السياق، وتدنى القدرة على تكوين جمل ذات معنى مفهوم، الأمر الذي يشكل صعوبة في الفهم القرائي. ومن هذا المنطلق يسعى الباحث في هذا المحور التعريف بالقراءة وأهميتها ومهاراتها ومفهوم بالفهم القرائي ومستوياته وأهميته واستراتيجيات تنميته وذلك في الآتي:

#### مفهوم القراءة:

تعد القراءة ركناً أساسياً من أركان الاتصال اللغوي. فعندما يكون المرسل كاتباً لا بد أن يكون المستقبل قارئاً. فهي الوسيلة التي بها تتحقق غايات الكتابة. إذ بدون القراءة ليست ثمة قيمة للكتابة. والقراءة فن لغوي يتصل بالجانب الشفهي للغة عندما تمارس جهراً بوساطة العين، واللسان، وترتبط بالجانب الكتابي للغة عندما تترجم الرموز المكتوبة سواء تم ذلك بالعين واللسان، أم بالعين فقط. فعند القراءة تمارس اللغة شفهيًا وكتابيًا. وتعد القراءة وسيلة من وسائل تحصيل الخبرات، وأداة لاكتساب المعرفة، وتوسيع دائرة الخبرة (عطية، 2006، ص 245)

وتوصف القراءة بأنها استخلاص للمعنى من المادة المطبوعة أو المكتوبة، أو القدرة على فك رموز المعاني من الأشكال المكتوبة، وتتضمن القراءة سلسلة متكاملة من المهارات الثانوية مثل الإحاطة بنظام الحروف الهجائي وعلاقة بعض الحروف مع بعضها لتشكل صوتاً لغوياً آخر، كما تتضمن أيضاً المهارة الذهنية والحركة الآلية الخفيفة للعين (إسماعيل، 2011، ص79)

ويعرفها مذكور (2006، ص129) بأنها تعرف على الرموز المطبوعة، وفهم لهذه الرموز المكونة للجملة والفقرة والفكرة والموضوع.

وهي عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق حواسه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات (الشخص، 2010، ص 832)

والقراءة عملية يراد بها الربط بين الرموز المكتوبة، وأصواتها وفهم معانيها وما بين السطور وما خلفها أي ربط الكلام المكتوب بلفظه وفهم معناه بوصف اللغة ألفاظاً تحمل معاني، فالكلام المقروء يتكون من رمز ولفظ ومعنى يعبر عنه اللفظ (عطية، 2014، ص20)

وتتضح أهمية القراءة الوظائف التي تؤديها القراءة على المستوى الفردي أو الاجتماعي، والتي يمكن تلخيصها فيما يأتي:  
(صومان، 2010، ص 79-81)

1. **الوظيفة المعرفية:** تعد القراءة إحدى وسائل الاتصال الأساسية لانتقال الأفكار بين الناس. وبها تفتح أمام الفرد آفاق من المعرفة لا حدود لها. كما تساعد القراءة الفرد على التقدم في التحصيل الدراسي، ذلك لأن ثمة علاقة إيجابية بين التقدم في القراءة والتقدم في بقية مواد المعرفة.

2. **الوظيفة النفسية:** وتتمثل في أنها تشبع القراءة في الفرد حاجات نفسية كثيرة، فيها يشبع حاجته للاتصال بالآخرين ومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم، كما تساعد القراءة -أيضا- على تنمية ميول الفرد واهتماماته والاستفادة من أوقات الفراغ والاستمتاع بها، ذلك لأنها تمثل إحدى الهوايات الممتعة للفرد.

3. **الوظيفة الاجتماعية:** وتتجلى هذه الوظيفة في إن القراءة تؤدي دورا أساسيا في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية، منها يكتسب الأفراد أفكارهم واتجاهاتهم وقيمهم، كما تساعد الفرد على تفهم سلوك غيره ومشاعره وعلى تفهم النظام الاجتماعي لمن حوله، وللقراءة دورا في تقارب الفكر في داخل الجماعة، ذلك لأن انتشار ثقافة المجتمعين الأفراد كلهم من شأنه أن يوجد أساسا ثقافيا مشتركا يساعد على وحدة الجماعة وتضامنها.

ولما تقدم فإن القراءة تعد أساسا لبناء الشخصية الإنسانية، ووسيلة الفرد في تكوين ميوله، واتجاهاته، وبلورة قيمه، وتعميق ثقافته، فضلا عن كونها وسيلة الفهم والتعلم والتعليم.

### مهارات القراءة:

للقراءة ثلاثة مهارات رئيسية يهدف تعليم القراءة في المرحلة الأساسية إلى تنميتها وهي: (الديسي، 2020، ص 20)

- **مهارة التعرف:** وتعني تعرف الكلمات (بصريا، صوتيا، وداليا) وذلك من خلال التعرف شكل الكلمة، صوت الكلمة، معنى الكلمة. وذلك من خلال تدريب الطالب على تعرف أشكال الحروف العربية والتمييز بينها، ثم تمييز أصوات الحروف، وأخيرا ربط شكل الكلمة وصوتها بالمعنى الملائم.

- **مهارة النطق:** وتعني نطق صوت الحرف نطقا صحيحا، منفردا وفي كلمات، وذلك يتطلب تدريب الطالب على نطق أصوات الحروف بالحركات، نطق أصوات الحروف المتشابهة في الصوت والتجاورة بالمرجع، نطق أصوات الكلمات نطقا صحيحا، التعبير بالصوت عن المعنى.

3. **مهارة الفهم:** وتعني تمكين الطالب من معرفة معنى الكلمة والجملة، ثم ربط المعاني، بهدف استخدامها في أنشطة الحياة. يتم ذلك من خلال تدريب الطلبة على تحديد الفكرة العامة من النص، ومن كل فقرة، تحديد الأفكار في جمل، تحديد الكلمات المفتاحية في النص، تحديد الأفكار ما بين السطور، وما وراء السطور، نقد المقروء، واستخدام الأفكار في مواقف الحياة.

ويشير العزاوي (2017) إلى أهم مهارات القراءة ومجالاتها تتمثل في الآتي: قراءة نص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح، ربط الرموز الصوتية بالمكتوبة بسهولة ويسر، معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد (مرادفات)، معرفة معان جديدة لكلمة واحدة (المشترك اللغوي)، تحليل النص المقروء إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها بعضاً، متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار، والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة، استنتاج المعنى العام من النص المقروء، التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية في النص المقروء، إدراك ما حدث من تغيير في المعنى في ضوء ما حدث من تغيير في التراكيب، اختيار التفصيلات التي تؤيد أو تنقص رأياً ما، تعرف معاني المفردات الجديدة من السياق، الوصول إلى المعاني المتضمنة أو التي بين السطور، تكيف معدل السرعة في القراءة، حسب الأغراض التي يقرأ من أجلها، العناية بالمعنى في أثناء القراءة السريعة وعدم التضحية به، التمييز بين الآراء والحقائق في النص المقروء، الدقة في الحركة الرجعية من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه، الكشف عن أوجه التشابه والافتراق بين الحقائق المعروضة، تصنيف الحقائق وتنظيمها وتكوين رأي فيها، تمثيل المعنى والسرعة المناسبة عند القراءة الجهرية.

### الفهم القرائي:

تعد مهارة الفهم من أهم مهارات القراءة، بل يمكن القول إن الفهم أساس عمليات القراءة جميعها، فالتلميذ يسرع في القراءة وينطلق فيها، إذا كان يفهم معنى ما يقرأ، ويتعثر ويتوقف إذا كان يجهل معنى ما يقرأ، ولعل من أهم الأهداف التي نرمي إلى تحقيقها في تعليم القراءة بشكل خاص وتعليم اللغة كلها بشكل عام، هو أن يفهم المتعلم ما يقرأ فهماً صحيحاً حتى نستطيع استخدام اللغة كأداة لتثقيفه وقضاء حاجاته الحياتية.

إن الغايات المقصودة من درس القراءة في حقيقتها لا تقتصر على مجرد تعرف الطالب على الكلمات والجمل، أو النطق بها، لكنها تتضمن أيضاً القدرة على الفهم؛ فهم معاني الكلمات، وفهم معاني الجمل، والربط بين تسلسل الأحداث، مع القدرة على الاستيعاب والنقد. وقد تبين أنه في القراءة لا يقتصر الطلاب على إدراك الكلمات، ومعرفة الحقائق المعروضة، ولكنه يدرك أهميتها، ويقف على العلاقات القائمة فيما بينها، وينمي فهمه للأفكار المعروضة فيها، كما أنه يقف من المقروء موقف الناقد، فيحكم على مدصحته وقيمتها والغرض منه (عبد العاطي، 2010، ص5).

أما عن تعريف مصطلح الفهم القرائي لغوياً، فقد عرف بأنه "معرفتك الشيء بالقلب، وفهمت الشيء: عقلته وعرفته، وتفهم الكلام: فهمه شيئاً بعد شيء، ورجل فهيم: سريع الفهم. (ابن منظور، 1423هـ: مادة فهم).

وهذا التعريف اللغوي يشتمل على بعدين مهمين، لا تخلو غالبية تعريفات الفهم القرائي من الإلماح لهما، وهما: الطبيعة العقلية لعملية الفهم القرائي، والجانب البنائي لفهم بالاعتماد على خبرات القارئ السابقة (حسانين، 2014، ص539).

أما اصطلاحاً فتعرف مهارات الفهم القرائي بأنها نشاط حركي يربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزونة في العقل، وأحدث مواءمة ومماثلة بين هذه المعلومات وتلك ويشمل هذا النشاط معرفة الغرض من القراءة، ورأى القارئ في النص المقروء، والانتهاه من كل ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء (العزاوي، 2017، ص115)

كما يعرف الفهم القرائي بأنه عملية مركبة ومعقدة يقوم بها القارئ مستخدماً خبراته السابقة؛ لاستنتاج المعاني من النص المقروء، هذه العملية تتضمن على عمليات عقلية عليا، ويندرج تحتها مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص (الفهم المباشر)، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، وختاما الفهم الإبداعي (عبد العاطي، 2010، ص11).

وهي عملية عقلية معقدة، تعني استخلاص المعنى من المادة المقروءة لخدمة فهم النص المقروء، وتفسيره ونقده، والقدرة على القراءة في وحدات فكرية، وفهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم لها، وتطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة (إسماعيل، 2011، ص92)

ينما اعتبر (Thompson, 2000: 3-4) الفهم بأنه عملية بنائية وتفاعلية يقوم بها القارئ، وتتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر هي: القارئ، والنص القرائي، والسياق، أو هو مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية، التي تختلف من شخص لآخر، بل إنها تختلف عند الفرد من فترة لأخرى، ومن مرحلة لمرحلة.

عرفه عبد الباري (2010، ص 27) بأنه عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي؛ بغية استخلاص المعنى العام، ويستدل على هذه العملية من خلال عدد من المؤشرات السلوكية.

كما بين (Snow, Catherine, 2002: 11) الفهم القرائي بأنه العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة، ويتضمن الفهم القرائي ثلاثة عناصر أو مكونات هي القارئ، والنص القرائي، والسياق.

ويعرف الفهم القرائي كذلك باعتباره عملية تفكير تعددت أبعادها، يتفاعل منها القارئ، والنص، والسياق، وهو عملية استراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، كما أنه عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقات المتبادلة. (شحاتة والنجار، 2003، ص232).

ويرى حجاج وآخرون (2015، ص291) بأنها عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء اعتمادا على خبراته السابقة وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير والموازنة والتحليل والنقد ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه.

وهو عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرا كان أم شعرا اعتمادا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه. (شحاتة والسلمان، 2012، ص84)

واستنتاجاً مما سبق من تعريفات يمكن القول إن القارئ الجيد هو الذي يفهم ما يقرأه، ويلتقط المعاني، وهو قادر على أن يستوعب الموضوع، ويستنبط التفاصيل والأساسيات من الأفكار، ويقرأ بعناية وفي تمهل، والقارئ الجيد قارئ منتج، قادر على إعادة بناء النص، فهو يربط بين خبرته السابقة ومعارفه وما يقرأه لينتج أفكارا جديدة.

### خصائص الفهم القرائي:

في ضوء التعريفات السابقة يمكن القول بأن الفهم القرائي يتميز بعدة خصائص منها: (معتق، 2019، ص20)

- أنه عملية عقلية تتم داخل عقل الإنسان، وبالتالي لا يمكن رؤيتها أو ملاحظتها بشكل مباشر، وإنما نستدل عليها من خلال الأداء القرائي Reading Performance للفرد، وأن الفهم عملية تفكير، هذه العملية تقوم على (التعرف على الكلمات، وفهم مدلولاتها، ومعرفة معانيها من خلال السياق، واستنتاج الأفكار العامة، والرئيسية، والفرعية)
- أنه عملية بنائية على اعتبار أن القارئ يستحضر ما لديه والبناء على ما لديه من رصيد معرفي في ضوء استفادته بالمقروء.
- أنه عملية استراتيجية، بمعنى أن القارئ الكفاء هو الذي ينوع من استراتيجياته القرائية وفقاً لطبيعة النص القرائي، والموقف القرائي ذاته.

### أسس الفهم القرائي:

- أشار الزيات (1998) في (عطية، 2014، ص78) إلى أن هناك عدداً من المبادئ تسهم إسهاماً كبيراً في تنشيط الفهم القرائي وينبغي مراعاتها من المعنيين في تعليم القراءة وهي:
- **الفهم القرائي عملية معرفية:** وهذا يعني أن الفهم القرائي يقتضي استخدام اللغة في العمليات الذهنية التي يجريها القارئ من أجل الوصول إلى المعاني بمعنى أن القارئ لا يمكنه أن يفكر أو يدرك المعاني ما لم يستطع معرفة الكلمات والتراكيب اللغوية التي يشتمل عليها النص المقروء.
  - **الفهم القرائي عملية تفكير:** وهذا يعني أن القراءة بحد ذاتها تعد نوعاً من أنواع المشكلات التي يواجهها القارئ وإذا ما كانت القراءة كذلك فإنها تقتضي إعمال الفكر في المقروء واستنتاج ما يتضمنه المقروء وما خلف سطره وبذلك تكون القراءة نشاطاً ذهنياً هادفاً.
  - **الفهم القرائي يقتضي التفاعل النشط بين القارئ والمقروء،** وهذا يعني أن يكون القارئ إيجابياً في تفاعله مع النص مستخدماً بنيته المعرفية في التعامل مع المعلومات التي يتضمنها النص من أجل فهمه والتمكن منه.
  - **الفهم القرائي يستلزم طلاقه ذهنية:** الطلاقة الذهنية تعني قدرة القارئ على تعرف الكلمات والتراكيب المقروءة بشكل سريع وقراءتها قراءة متواصلة غير متقطعة مع القدرة على اكتشاف المعاني الكامنة في فقرات النص المقروء.

### المكونات التفاعلية للفهم القرائي:

هناك ثلاثة عناصر متداخلة، تتفاعل مع بعضها للفهم القرائي وهي كالآتي: (الحربي، 2019، ص156)

1. **القارئ:** تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، وعلى قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف.

2. **النص:** هناك بعض المعايير التي يجب أن تطبق على النصوص، وهذه المعايير خاصة في اختيار الكلمات والنحو، بالإضافة إلى أهمية الموضوع، وصعوبة النص، وأسلوب الكاتب، ومعرفة المتعلم. ولبلوغ الفهم يبني القارئ عددا من التمثيلات المعينة، والتي تتمثل فيما يلي: (عبد الباري، 2010، ص32)

• **الشفرة الظاهرة للنص:** والتي تتمثل في الصياغة اللغوية للموضوع مستخدما مفردات وتراكيب تفيد القارئ على فهم الرسالة اللغوية.

• **أساس النص أو قاعدته:** ويقصد بأساس النص مجموعة الأفكار المكونة للموضوع، والتي تعبر عن المعنى العام لموضوع القراءة.

• **النماذج العقلية:** ويقصد بها الطرائف التي تعالج من خلالها الأفكار الواردة في الموضوع، لتعين على توصيل الفكرة العامة، أو الغاية من الموضوع للمستقبل أو القارئ.

3. **السياق:** يسهم السياق في استنباط معاني المفردات الصعبة في أثناء قراءة النصوص، كما يؤدي السياق دورًا كبيرًا في تنمية الثروة اللغوية.

وهنا يرى وهيب (2018، ص261) في تعريفه لمكونات الفهم القرائي وعناصره بأنه (مجموعة عناصر تتفاعل مع بعضها البعض متمثلة في القارئ والنص، والسياق، على أن يقوم فيها القارئ بتوظيف قدراته العقلية واللغوية بشكل صحيح بالإضافة إلى إلمامه باستراتيجيات الفهم القرائي التي تعينه على استقبال وفهم الفكرة العامة أو الغاية من الموضوع، حتى ولو تجاوز بيئته الثقافية والاجتماعية.

#### مستويات الفهم القرائي:

قُسم الفهم القرائي إلى مستويات دنيا ومستويات عليا بحسب المهارات والقدرات التي تتطلبها كل مستوى من تلك المستويات، وليس الهدف من هذا التقسيم وضع الحدود الفاصلة بين العمليات المكونة للقراءة؛ لأن القارئ أثناء القراءة لا يقوم بالبحث عن المستويات الدنيا ثم المستويات العليا، وإنما يقوم بعملية مزج بين العمليات والمستويات؛ لذلك كان الهدف من هذا التقسيم، هو تسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف للقراءة، وفي استخدام طرق تدريس تساعد على تنمية قدرة التلاميذ على فهم المادة المقروءة، وتحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن يقدمها المعلمون لتحسين قدرة التلاميذ على فهم المقروء. ووفقا لتقسيم الفهم القرائي تبعا للعمليات العقلية غير المحسوسة إلى عدة مستويات يندرج تحت كل مستوى من هذه المستويات مجموعة من المهارات الفرعية، فإنه يمكن تحديد المفهوم العام لكل مستوى من هذه المستويات كما يلي : (شحاته والسمان، 2012، ص102-104) و(الناقاة وحافظ، 2002، ص215-218):

1. **مستوى الفهم المباشر:** ويعني فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهما مباشرا كما ورد ذكرها صراحة في النص، ويعد هذا المستوى هو الأساس الذي تبنى عليه بقية المستويات الأخرى، فالقارئ إذا لم يستطع الفهم المباشر للنص فلن يستطيع بالضرورة أن يقوم بعملية الاستنتاج أو التدقيق أو النقد.
  2. **مستوى الفهم الاستنتاجي:** ويعني قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية التي أرادها الكاتب ولم يصرح بها في النص قدرته على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم النص المقروء.
  3. **مستوى الفهم الناقد:** ويعني قدرة القارئ على إصدار حكم على المادة المقروءة لغويا ودلاليا ووظيفيا، وتقويمها منحيث الجودة والدقة، ومعرفة قوة تأثيرها على القارئ وفق معايير مضبوطة ومناسبة.
  4. **مستوى الفهم التدقيقي:** ويعني قدرة القارئ على الإحساس بالجو العام للنص وبمشاعر الكاتب والفكرة التي يرمي إليها، كما يعبر عن إدراكه للوحدة العضوية فيه وإدراك الترابط بين أجزائه، واستنباط القيم والاتجاهات الشائعة في النص وأسرار الجمال في التعبير والتصوير.
  5. **مستوى الفهم الإبداعي:** ويعني ابتكار أفكار جديدة جيدة واقتراح اتجاه أو مسار فكري جديد؛ حيث يبدأ القارئ مما هو معروف من حقائق ومعلومات ولكنه يرى لها استخدامات جديدة غير تقليدية. أو بمعنى آخر فكر فيما وراء النص المقروء، فيفهم العلاقات القائمة بين الأسباب والنتائج ويضيف للنص معان جديدة وحلولا للمشكلة التي وردت فيه ولكن بطريقة مبتكرة غير مسبوقة.
- كما صنفنا مستويات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات كما يأتي: (العزاوي، 2017، ص116)
- أولاً: مستوى الكلمة ويشمل المهارات الآتية:** تحديد معنى الكلمة وفهم دلالاتها- تعيين مضاد الكلمة- إدراك العلاقة بين كلمتين- القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى.
- ثانياً: مستوى الجملة ويشمل المهارات الآتية:** تحديد هدف الجملة وفهم دلالاتها- نقد ما تضمنه الجملة من معنى- ربط الجملة بما يناسبها من معاني ونصوص متشابهة- إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة- القدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار.
- ثالثاً: مستوى الفقرة ويشمل المهارات الآتية:** إدراك ما تهدف إليه الفقرة- وضع عنوان مناسب للفقرة- إدراك الأفكار الأساسية في الفقرة- تقويم الفقرة في ضوء ما تضمنه من أفكار وآراء.
- وهناك تصنيفات أخرى يضعها الباحثين لمهارات الفهم القرائي، في ثلاثة مستويات، هي (طعيمة والشعبي، 2006م، 92-93):

- **الفهم الحرفي:** ويطلق عليه قراءة السطور، ويتضمن: "تطوير الثروة اللفظية، وتحديد التفاصيل، وتحديد الفكرة العامة المصرح بها، وفهم بناء النص، وتنفيذ التعليمات".
  - **الفهم التفسيري:** ويطلق عليه قراءة ما بين السطور، ويتضمن: "تفسير المعنى المجازي للكلمات، وتعرف فكرة الكاتب ورأيه، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث، وتعرف الفكرة المحورية غير المصرح بها، وتفسير المشاعر، وتحليل الشخصيات".
  - **الفهم التطبيقي:** ويطلق عليه قراءة ما وراء السطور، ويتضمن مهارات "تقدير مدى دقة الكاتب في التعبير عن الأفكار، وتمييز الحقائق والآراء، وحل المشكلات".  
وحدد (هريس وسميث) مستويات للفهم القرائي في أربعة عمليات للتفكير يمارسها القارئ عند القراءة، وهي:  
(الأحول، 2014، ص294)
  - **عملية التحديد:** وتتطلب هذه العملية استدعاء القارئ، أو تحديده لمعلومات معينة ذكرها الكاتب في موضوعه وهي عملية تتم عن فهم القارئ لأفكار الكاتب.
  - **عملية التحليل:** وتتطلب هذه العملية اختيار القارئ لجزء من النص، باعتباره مخططا عقليا، أو باعتباره تركيبا، ويتم في هذه العملية استنباط المعلومات من النص القرائي.
  - **عملية التقويم:** وتتطلب هذه العملية حكم القارئ على المعلومات والبيانات الواردة في النص المقروء، وفق معايير معينة، أو في ضوء مجموعة من القيم والمؤشرات.
  - **عملية التطبيق:** ويتم في هذه العملية توظيف المعلومات التي ذكرها الكاتب في مجالات أخرى، أو في مواقف مشابهة.  
واستنتاجاً مما سبق يمكن القول إن للفهم القرائي مستويات عليا، ومستويات دنيا، تتدرج تحت مظلة كل مستوى مجموعة من المهارات التي يتطلبها كل مستوى، والغاية من تحديد مستويات الفهم القرائي ومهاراته هو تبسيط فهمها ومناقشتها، وتسهيل التدريب على استخدامها، وصياغة أسئلة على ضوء تلك المهارات. وتقديم استراتيجيات تهدف على تنميتها.
- أهمية الفهم القرائي:**
- يعد الفهم القرائي أكثر مهارات القراءة أهمية؛ فهو الغاية لكل قراءة، ولا فائدة من أي قراءة بلا فهم، والقارئ الذي يتمكن من مهارات فهم 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 تسارع أفكاره، وثراء معلوماته، وما يصاحب ذلك من ثقة في النفس، وقدرة على إبداء الرأي، والنقد، والتذوق، والإبداع.

ويؤدى الفهم القرائي دوراً أساسياً وبارزاً في عملية القراءة، إذ يعد الغاية منها في المقام الأول، فالفهم مطلب لغوي وتعليمي وتربوي وذلك لأنه يحقق هدفاً من أسمى أهداف القراءة فهو أصل القراءة لأن الذاكرة طويلة المدى - في حال الفهم - تنظم ذاتها تبعاً للفهم في فاعلية أكثر وبجهد أقل، ومن ثم يمكن القول إن الفهم القرائي أساس لتعليم المقروء، والاستفادة منه في تعلم غيره. (فضل الله، 2011، ص118)

وترى حسنين (2014، ص548) إمكانية إبراز أهمية الفهم القرائي من خلال محورين أساسيين هما:

1. **المحور المتعلق بالفرد القارئ:** حيث ينعكس عليه الفهم القرائي بتحقيق العديد من الفوائد في شتى المجالات، والتي من أهمها:

أ- **المجال الثقافي والفكري للمتعلم:** حيث أن الفهم القرائي يجعل المقروء جزءاً لا يتجزأ من المعارف الخاصة بالمتعلم عكس ما يعتمد فيه على الحفظ، والتكرار، والذي سرعان ما ينسى، كما يمكن المتعلم من السيطرة على مهارات اللغة. ويساهم في توسيع خبرات المتعلم، والاستفادة منها في حل مشكلاته. كما يساعد في اتساع أفكار المتعلم، وثراء خيالاته. ويكسبه القدرة على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، والقدرة على التصنيف، والنقد الموضوعي المبني على الأدلة، وإصدار الأحكام الصحيحة وفق منهجية علمية سليمة.

ب- **المجال التعليمي للمتعلم:** حيث يساهم في تحقيق مكاسب للمتعلم أهمها: التفوق الدراسي، والنجاح في كافة المواد، وليس في مادة محددة فقط. والتقليل من الأخطاء التعليمية، والتي تنتج عن التركيز على الحفظ دون الفهم. وكذلك إزالة الحواجز بين المتعلم والمواد التعليمية، خاصة ما يعود منها إلى ضعف فهم المقروء. كما تتضح الأهمية في اختصار الوقت والجهد على المتعلم، نتيجة لسرعة فهم المقروء، وعدم اللجوء إلى المزيد من الحفظ، والتكرار للتحصيل الجيد.

ج- **المجال النفسي والانفعالي للمتعلم،** فالفهم القرائي يضيف للمتعلم أموراً أهمها: تقدير الذات، والثقة بالنفس. والشعور بالمتعة والترويح عن النفس، نتيجة لفهم المقروء. وتكوين اتجاهاته الإيجابية نحو القراءة، وتنمية ميوله القرائية.

2. **المحور المتعلق بالمجتمع:** حيث ينعكس عليهم فهم الأفراد القرائي، ويحقق له فوائد متعددة يتمثل أهمها إيجاد نخبة من القادرة والرواد في كافة المجالات تتسلح بالعلم الغزير، والفهم العميق. والمساهمة في حل مشكلات المجتمع، وذلك عن طريق استفادة الأفراد من خبراتهم في حل مشكلاتهم، ومشكلات مجتمعهم. كذلك شيوع النقد البناء القائم على الفهم، وتعزيز جوانب الإبداع، والابتكار في كافة المجالات.

### العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

يتأثر الفهم القرائي بمجموعة من العمليات يتطلب وجودها في العمل القرائي، ومنها (عياصرة وعاشور، 2016، ص22)

- **العمليات العقلية الدنيا:** وتتمثل في عملية التعرف إلى الكلمات وخرن معناها في الذاكرة قصيرة المدى التي تستوعب من (5-7) عناصر، وتعد عملية التعرف وفك الرموز عملية جوهرية في الفهم،

فالقارئ يبذل جهداً عقلياً كبيراً في تعرف الكلمة، مما يقلل الجهد والانتباه المبذول للفهم، فإذا ما استطاع القارئ أن يطور قدرته على سرعة التعرف سيصل إلى مستوى أعلى من الفهم، وعليه فإن كفاءة الفهم وفعاليتها تعتمد على تعرف الكلمة بشكل آلي.

● **العمليات العقلية العليا:** وهنا لا بد أن يتجاوز القارئ مستوى تعرف الكلمة وتحديد معناها بشكل مفرد، والعمل على تحديد معنى الكلمة بناء على الجمل والتراكيب (مثل الفقرات والنصوص)، والقدرة على تفسير العلاقات الارتباطية بين هذه الجمل والفقرات.

● **الربط الآلي بين محتوى النص والخبرات السابقة:** فالقارئ يخزن في ذاكرته طويلة المدى الكثير، وتمثل هذه المعلومات وتخزن في الذاكرة من خلال مخططات ذهنية معرفية تعرف بـ (Schemata)، وهي تراكيب معقدة من معلومات الفرد، وتتضمن معرفته، وتبرز أهميتها في مساعدة القارئ على فهم ما يقرأ. ويشير شحاته والسمان (2012، ص114-117) إلى عدد من العوامل المؤثرة ومنها:

#### أولاً: العوامل المرتبطة بالنص المقروء:

● **المفردات:** تعد المفردات من أكثر العوامل التي تؤثر على سهولة أو صعوبة فهم النص المقروء، وهناك عدة عوامل للمفردات يمكن أن تجعل النص المقروء سهل الفهم ومنها طول الكلمة، وتكرار الكلمة وشيوعها، وتداعي الأفكار.

● **الجمل:** تعد الجمل العامل الثاني من العوامل التي تؤثر على فهم النص المقروء وتؤثر على سهولته أو صعوبته، وتؤثر كذلك على بساطة الأسلوب وسرعة فهم الفكرة، وهناك عاملان للجمل يمكن أن يجعلان النص المقروء سهل الفهم، وهما: طول الجملة ونوع الجملة.

● **عرض الأفكار:** تعد الأفكار جوهر النص المقروء. ولذا يجب مراعاة السهولة والدقة والتنظيم في عرض أفكار.

● **النص:** فالجملة المفيدة تؤدي معنى كاملاً، ويختلف مستوى صعوبة الجملة أو سهولتها تبعاً لعدد الأفكار التي تشتمل عليها.

● **الصور والرسوم:** تعتمد النصوص المقروءة السهلة على الرسوم التوضيحية؛ لتقرب المعنى للأذهان، وتشوق الفرد إلى عملية القراءة، وتثير انتباهه، وتحفز ميله، وتدفعه إلى ممارسة مهارة القراءة. فالرسومات والصور في الكتب المدرسية عادة تعتبر جزءاً تكميلياً لما يتعلمه التلميذ، وتختلف مساحة الصور تبعاً لاختلاف مستوى القراءة ونوع الموضوع، فتكثر الصور في المستويات الأولى للقراءة، وتقل عددها ومساحتها كلما زاد المستوى.

● **الطباعة:** ويقصد بها أسلوب الطباعة من حيث حجم الحروف، وطول السطور، وحجم الهوامش، والفراغات بين السطور، وجودة الورق.

- **التنظيم:** يعد التنظيم من أهم العوامل المساعدة على سهولة فهم النص المقروء، ويقصد به وصف الفقرات التمهيدية التي عادة ما تساعد القارئ على فهم محتوى النص بتقديم مختصر لأجزائه، ويعمل التنظيم على تقديم المفاهيم بشكل عام ثم تتطور فيما بعد.

#### ثانياً: العوامل المرتبطة بالقارئ:

القارئ هو العامل الثاني من العوامل المؤثرة في فهم المقروء، فهو يجب أن يمتلك مهارات واستراتيجيات مناسبة لفهم المقروء حتى يحدث توافق بينه وبين النص، ويتأثر الفهم القرائي بعوامل مرتبطة بالقارئ منها:

- **مستوى ذكاء القارئ:** ترتبط القدرة العقلية بالتحصيل في القراءة بمعاملات ارتباط تتراوح بين 0.35 - 0.70، فالقدرة العقلية أهم عامل يرتبط بالتقدم في القراءة مع جود عوامل أخرى تؤثر على التقدم في القراءة.
- **مستويات القارئ التعليمية والثقافية:** حيث ترتبط المستويات التعليمية والثقافية للقارئ بالفهم القرائي ارتباطاً إيجابياً، فكما ارتفعت المستويات التعليمية والثقافية للقارئ ارتفع فهمه للنص المقروء وسهل النص المقروء بالنسبة له، والعكس صحيح.
- **المفردات اللغوية للقارئ:** يعد المحصول اللغوي من المفردات اللغوية للتلاميذ من العوامل التي تسهم في تقدم مستوى التلميذ في القراءة، حيث إن نمو المفردات واتساع معناها أمر مهم في أي برنامج تعليمي يراود له أن يحقق وظائف اللغة في التواصل (عبد الباري، 2010)
- **السيطرة الآلية على عمليات القراءة:** تمثل السيطرة الآلية على عمليات القراءة إحدى الأساسيات التي يتوقف عليها مستوى الفهم في القراءة، ويمكن تحديد عمليات القراءة في عمليتين متصلتين: العملية الأولى: الشكل الميكانيكي أي الاستجابة الفسيولوجية لما هو مكتوب، والعملية الثانية: عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج.
- **فهم القارئ للمعنى العام:** يعد فهم المعنى العام للمقروء أحد المهارات الأساسية التي نصت عليها جميع قوائم مهارات الفهم القرائي، أما فهم المفردات فهو عامل مساعد لفهم المعنى العام
- **الخلفية والخبرة السابقة للقارئ أو التجربة الشخصية له:** من أهم متطلبات القراءة كعملية عقلية الربط بين الخبرة الشخصية للقارئ، والمعاني المتضمنة في النص المقروء، لأن الفهم في القراءة يعتمد على خلفية القارئ من المفاهيم المختلفة
- **مستوى دافعية القارئ:** حيث يستطيع الكاتب أن يستنتج مستوى الدافعية لدى القارئ على الأقل فيما يتعلق بمستوى الاستعداد للتعلم قويا كان أم ضعيفا، فالقراءة الترويحية مثلا تتضمن - في الأعم - دافعية أضعف منقراءة موضوع له علاقة بمهنة الشخص (عطية، 2014، ص24)

• **ميول واهتمامات القارئ.** ميل الإنسان إلى القراءة واهتمامه بالموضوع الذي يقرأ من أجله يعد عاملا أساسيا في تحديد سهولة النص المقروء بالنسبة له

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن العوامل التي تؤثر في عملية الفهم القرائي ترتبط بجانبين رئيسيين، هما القارئ والمادة المقروءة، فهناك عوامل تتعلق بالقارئ من حيث (قدراته العقلية والتعليمية واللغوية، وميوله ودافعيته، وخبراته السابقة)، والأخرى تتعلق بالمادة المقروءة، من حيث (مفرداتها، وتراكيبه، وأفكارها وتنظيمها، ودرجة سهولتها أو تعقيدها)، وتعد القدرة اللغوية للطالب من أهم العوامل التي تحدد كيفية تفاعله مع المادة المقروءة واستيعابه لها.

#### استراتيجيات تنمية الفهم القرائي:

إن إتقان الفهم القرائي عملية تحتاج إلى تدريب مستمر، وتتطلب من التلميذ قدرات ومهارات خاصة، ويؤدي ضعف التلميذ في هذه المهارات إلى العجز عن فهم واستيعاب المقروء. لذا فإن السبيل إلى تحسين قدرة التلميذ على الفهم القرائي يكون من خلال تدريبه على استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات الفهم والاستيعاب التي تمكنه من الوعي بعمليات تفكيره الذاتية، واتخاذ قرارات واعية وصحيحة أثناء القراءة. وأهم تلك الاستراتيجيات هي:

ويرى عطية (2014، ص50) أن هناك بعض المقترحات التي تتصل بتطوير الفهم القرائي لدى المتعلمين ومنها:

• تطوير دافعية المتعلمين نحو القراءة عن طريق إبداء المساعدة لهم في تحسين الرغبة في القراءة، وتحديد الغرض منها وتدريبهم على استخدام المعاجم لتطوير قدراتهم على فهم معاني المفردات والتراكيب المقروءة، فضلا عن تدريبهم على استخراج الأفكار التي يحملها المقروء، وتلخيص المقروء، وتدريبهم على تحديد ما هو مهم في المقروء وصياغة الأسئلة التي يمكن أن توجه تفكير القارئ ومن شأن ذلك كله الإسهام في تنمية القدرة على الفهم القرائي وتطويره.

• قيام المعلمين بمساعدة المتعلمين لغرض تقليل الفارق بين قدراتهم ومتطلبات الهدف من القراءة حتى يصل المتعلمون إلى المستوى الذي يمكنهم من التعامل مع المقروء بشكل مستقل بالاعتماد على أنفسهم من دون مساعدة.

• اقتراح إستراتيجيات جديدة في تعليم القراءة أثبتت فاعليتها في زيادة الفهم والاستيعاب وتنمية قدرات التفكير كالتعليم الموجه، والتدريس التبادلي، وإستراتيجية اكتساب المفردات لتحسين الفهم القرائي، وإستراتيجية خرائط المفاهيم.

ويشير شحاته والسمان (20102) إلى عدد من الإستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تنمية الفهم القرائي ومنها، كما يلي:

• **إستراتيجية التنبؤ القرائي.** في هذه الإستراتيجية يطلب 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.

● **إستراتيجية التحويل.** تتضمن هذه الإستراتيجية قيام التلميذ بتحويل العمل الأدبي إلى شكل أدبي آخر كأن يحول لتلميذ موضوع القراءة إلى قصة أو مسرحية أو يشترك جماعة من الطلاب في إعادة أنشودة جماعية تعبر عن المضمون القرائي كما يمكن للتلميذ أن يحول النص المقروء إلى مجموعة من الصور أو بالتمثيل للصامت أو أداء الدور.

● **إستراتيجية لتعلم التعاوني: Cooperative Learning:** وهي إستراتيجية متكاملة، تتضمن عملية تنظيم اجتماعي بهدف تعزيز فرص حدوث التعلم عبر تعاون ومشاركة الأطفال معاً في أداء أنشطة مطلوبة منهم لتنمية الفهم القرائي في إطار مجموعات صغيرة العدد. (Rice, 2009:3)

● **إستراتيجية النشاط التمثيلي:** يعرف النشاط التمثيلي بأنه ذلك النشاط الذي يقدم التمثيلات الشعرية أو النثرية بأنواعها المختلفة سواء أكانت تعليمية أم أخلاقية أم تثقيفية أم فكاهية ترفيهية.

● **التساؤل الذاتي: Self-Questioning:** يرى كثير من الباحثين أن التساؤل الذاتي ذو أثر فعال في تنشيط الأطفال، وتشجيعهم على فهم المقروء وتحسينه، فتوليد الأسئلة ذاتياً تُعد بمثابة إشارات باتجاه الفهم العميق للنص القرائي، وفي الوقت ذاته يكون من دواعي الاستكشاف فيما يخفق عقل المتعلم عن فهمه. (إسماعيل، 2001، ص 78)

● **إستراتيجية إعادة الحكاية:** تعد هذه الإستراتيجية أكثر الإستراتيجيات بساطة، ومع ذلك فهي إستراتيجية فاعلة في تدريس القراءة، وتؤدي إلى تحسين مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب، وفيها يطلب من الطلاب أن يقوموا بدور المؤلف، ويعيدوا حكاية القصة في كلماتهم الخاصة للمعلم أو لمجموعة المستمعين.

● **إستراتيجية التلخيص:** تشير إلى العملية التي يتم فيها اختصار بشكل المقروء، وإعادة إنتاجه بصورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات تبقى على أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسية والنقاط الأساسية، مما يساهم في تنمية مهارة التلميذ في التركيز على المعلومات المهمة من الحقائق والأدلة، وأيضاً تعرف غير المهم من خلال استبعاده (الأحول، 2014، ص 321)

## 2.2. الدراسات السابقة:

تناول الباحث الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، وسيتم استعراض الدراسات وفقاً لأهداف الدراسة ومنهجها وعينتها وأدواتها وإبراز أهم النتائج. ويعرضها الباحث من الأحدث إلى الأقدم وذلك على النحو التالي:

هدفت دراسة البنداري وآخرون (2020) تقويم محتوى موضوعات القراءة للصف الرابع بالمرحلة الابتدائية، في ضوء بعض مستويات الفهم القرائي بكتاب اللغة العربية المقرر على الصف الرابع، ويحمل عنوان (اللغة في حياتي) بالفصل الدراسي

الأول ولتحقيق هدف البحث تم إعداد مجموعة من الأدوات المتعددة، والتي من خلالها نصل لنتائج حقيقية مثل إعداد قائمة بمستويات الفهم القرائي للصف الرابع الابتدائي، وتم عرض هذه القائمة المبدئية على المحكمين للوصول للصورة النهائية للقائمة، والتي اشتملت أيضا على ثلاثة محاور هي المحور الأول (مستوى الفهم المباشر) والمحور الثاني (مستوى الفهم التقسيري) والمحور الثالث: مستوى الفهم الاستنتاجي (الضمني)، وكذلك قد تم إعداد استمارة تحليل لمحتوى موضوعات القراءة للصف الرابع الابتدائي الفصل الدراسي الأول بكتاب (اللغة في حياتي)، وذلك في المحتوى والتقييم والأنشطة، وقد جاءت أهم نتائج البحث بعدم توافر مستويات الفهم القرائي بشكل مناسب في محتوى موضوعات القراءة للصف الرابع، ويوصى البحث الحالي بالاهتمام بمحتوى موضوعات القراءة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمرحلة الابتدائية في ضوء مستويات الفهم القرائي المعدة بالقائمة.

**وهدف دراسة الأحمدى (2019)** تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط، وتقييم الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوءها، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى وهو أحد أساليب المنهج الوصفي، بأداة علمية تتضمن مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، بدأت الباحثة في تحليل الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في مكونات (الفهم القرائي، واستراتيجية قراءة، والتحليل الأدبي) والبالغ عددها (212) نشاطاً، وقد تم اختيار الأنشطة بطريقة العينة القصدية. وللوصول للنتائج استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث بعد التحقق من مناسبتها واستيفائها للشروط، وهي: التكرارات، والنسب المئوية، ومعادلة هولستي (Holsti). وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج منها: تحديد (29) مهارة من مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط، موزعة على خمس مستويات (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)، كما أظهرت النتائج ضعف تضمين مهارات الفهم القرائي في كتاب لغتي الخالدة، وخصوصاً مهارات الفهم النقدي والتذوقي والإبداعي، كما قدمت تصوراً مقترحاً للأنشطة اللغوية، تم بناؤها في ضوء مهارات الفهم القرائي التي توصلت إليها الدراسة.

**وهدف دراسة الصويركي (2019)** إلى معرفة مدى تركيز الأسئلة التقييمية في كتاب اللغة العربية للصف الأول ثانوي على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة وفق تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من جميع الأسئلة الواردة في كتاب اللغة العربية والبالغ عددها (534) سؤالاً، وتم تصميم أداة الدراسة وهي عبارة عن معايير تصنيف بلوم للمستويات المعرفية، وأظهرت النتائج ما يلي: تركيز أسئلة كتاب اللغة العربية للصف الأول ثانوي على المستويات الدنيا من التفكير (التذكر، الفهم، التطبيق) وحصلت على نسبة (65%)، بينما حصلت المستويات العليا من التفكير (التحليل، التركيب، التقييم) على نسبة (33%)، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بأسئلة مستويات التفكير العليا في الكتاب المذكور.

**وهدف دراسة العبد العالي والرشيدي (2017)** تحديد مهارات الفهم القرائي في تدريبات النصوص القرائية، وقياس درجة توافر هذه المهارات المتعلقة المستويات التالية: (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي) في هذه التدريبات، ولتحقيق هذا الهدف، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وبناء عليه تم تصميم قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي وبطاقة لتحليل المحتوى، وتم التأكد من صدقهما وثباتهما. واحتوت قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية على (25) مهارة. وبينت

نتائج البحث أن مهارات الفهم القرائي حصلت على نسب غير متوازنة في تدريبات النصوص القرائية، حيث نالت مهارات المستوى الفهم الحرفي أعلى نسبة توافر بلغت (59.7%)، بينما افتقرت التدريبات لجميع المهارات المتعلقة بمستوى الفهم التدقيقي، كما روعي المهارات الباقية بنسب ضعيفة حيث بلغت مهارات المستوى الاستنتاجي (25.2%)، وبلغت مهارات المستوى الناقد (11.8%)، وبلغت مهارات المستوى الإبداعي (3.4%). في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج تم تقديم تصور مقترح لتدريبات النصوص القرائية يسهم في علاج نواحي القصور.

**وأجرى عوض والسليم (2016)** دراسة هدفت إلى تقويم أسئلة وتدريبات كتب الحديث والسيرة المقررة على الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في ضوء مستويات الفهم القرائي ومهاراته بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق هذا الهدف تم بناء قائمة بمستويات الفهم القرائي ومهاراته التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصفوف الثلاثة الأخيرة، من خلال الإجابة عن أسئلة وتدريبات كتب الحديث والسيرة (كتاب الطالب وكتاب النشاط)، وضبطها. وتم بناء بطاقة تحليل محتوى لكتب الحديث والسيرة للصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، في ضوء مستويات الفهم القرائي ومهاراته التي أسفرت عنها القائمة سالفة الذكر والتأكد من صدقها وثباتها. بعد ذلك تم تحليل محتوى اثني عشر كتاباً للحديث للصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية للفصل الدراسي الأول والثاني، بواقع أربعة كتب لكل صف باستخدام بطاقة تحليل المحتوى سالفة الذكر. وأسفرت النتائج عن وجود ضعف في غالبية مستويات الفهم القرائي ما عدا ما يخص المستوى الحرفي والاستنتاجي حيث كانت نسبة تكرارها أعلى، في حين انعدم المستوى التدقيقي بشكل كامل في كتب النشاط وكتب الطالبة لكل الصفوف الثلاثة. بلغ عدد الأسئلة والتدريبات في كتب الحديث والسيرة (كتب الطالبة) 868 تناولت مستويات الفهم القرائي بنسب متفاوتة حيث جاء أعلاها نسبة أسئلة الفهم الحرفي بنسبة 62% وأدناها نسبة الفهم الناقد بنسبة 0.2% فالفهم الإبداعي بنسبة 0.9% وغابت أسئلة الفهم التدقيقي بنسبة صفر. وبالنسبة لأسئلة وتدريبات (كتب النشاط) للحديث والسيرة للصفوف الثلاثة؛ بلغ عددها 486 جاء أعلاها نسبة مستوى الفهم الاستنتاجي بنسبة 40% فالمستوى الحرفي بنسبة 30.3% ثم الناقد بنسبة 14.2% وجاءت أسئلة وتدريبات الفهم التفسيري في أدنى المستويات حيث بلغت نسبتها 1.2% وغابت أسئلة الفهم التدقيقي حيث كانت نسبتها صفرًا. وبناء على نتائج البحث تم تقديم تصور مقترح لأسئلة وتدريبات كتب الحديث والسيرة في ضوء مهارات الفهم القرائي. وتقديم التوصيات والمقترحات. وأوصت الدراسة بتناول مستويات الفهم القرائي جميعها في أسئلة وتدريبات كتب الحديث والسيرة بنسبة متوازنة مع العناية بمستويات الفهم الناقد والإبداعي والتدقيقي.

**وأجرى البصيص (2015)** دراسة هدفت إلى تحديد مهارات الفهم القرآني المناسبة واللازم توافرها في محتوى كتاب "العربية لغتي" للصف الخامس الأساسي، والوقوف على مدى مراعاة مستويات الفهم القرائي ودرجة توزعها في التدريبات القرائية، وتوضيح مستوى تمثيل كل مهارة من مهارات الفهم القرائي في التدريبات القرائية. ولتحقيق هذه الأهداف، تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، وإعداد معيار التحليل في ضوءها، والذي اشتمل على (55) معياراً فرعياً تمثل مهارات الفهم القرائي الحرفي والاستنتاجي والناقد والتدقيقي والإبداعي، وقد تم تحليل محتوى التدريبات القرائية باستعمال المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على أسلوب تحليل المحتوى. وتوصلت الدراسة إلى أن محتوى كتاب "العربية لغتي" راعى بدرجة جيدة مستويات الفهم القرائي ومهاراته بنسبة بلغت (86.65%) من إجمالي التدريبات القرائية البالغة (487) تدريباً، ولكنه أعطى بعض المستويات درجة اهتمام أكبر من المستويات الأخرى، فجاء المستوى الحرفي أولاً بنسبة بلغت (42.65%)،

تلاه المستوى الإنتاجي بنسبة اهتمام بلغت (29.15%)، ثم المستوى الناقد بنسبة بلغت (12.56%)، ثم المستوى التذوقي بنسبة بلغت (9%)، وأخيرا المستوى الإبداعي بنسبة بلغت (6.64%)، كما أظهرت النتائج تباين العناية بالمهارات الفرعية واختلاف نسبة تكراراتها، وإغفال بعض المهارات التي لم تحظ بأية فرصة للتدريب عليها.

وقامت دراسة سايرت (Sirait, 2014) بتقويم التدريبات المتضمنة في كتب Look Ahead للمرحلة الثانوية، واقتصرت على المستويات الدنيا للتفكير في التصنيف القرائي، وهي التذكر، والفهم، والتطبيق، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، واقتصرت عينة التحليل على التدريبات الخاصة بالقطع القرائية، واستخدم الباحث جدولا لتحليل تدريبات القطع القرائية على ضوء تصنيف أندرسون وكارثول لمستويات الفهم القرائي، وكانت نتيجة الدراسة أن التدريبات التي تقيس مستويات التفكير الدنيا سيطرت على جميع التدريبات، وخصوصاً مستوى التذكر.

كما هدفت دراسة طالبي نازد وموسفي (Talebinezhad, Mousavi, 2013) إلى معرفة مدى احتواء كتب اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في إيران على التدريبات الضرورية الخاصة بالقطع القرائية، وذلك عن طريق مقارنتها بكتب المتحدثين الأصليين للغة الإنجليزية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، واقتصرت عينة الدراسة على التدريبات الواردة في الكتاب، وقد أعد الباحثان أربعة جداول للتدريبات الخاصة بالقطع القرائية، وكانت نتيجة الدراسة أن القطع القرائية في الكتب قد احتوت على التدريبات المهمة

#### تعقيب الباحث على الدراسات السابقة:

بعد إطلاع الباحث على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث، يعرض الباحث لأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة وذلك على النحو التالي:

#### ❖ من حيث الأهداف:

اتفقت الدراسة الحالية في هدفها العام مع بعض الدراسات السابقة التي هدفت تقويم الأنشطة التقييمية في ضوء مهارات الفهم القرائي كما في دراسة البنداري وآخرون (2020) ودراسة الأحمدى (2019) ودراسة العبد العالي والرشيدي (2017) ودراسة البصيص (2015). بينما اختلفت عن دراسة عوض والسليم (2016) التي هدفت إلى تقويم أسئلة وتدريبات كتب الحديث والسير. بينما اختلفت عن دراسة الصويركي (2019) التي هدفت تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة وفق تصنيف بلوم للأهداف المعرفية ومنها الفهم.

#### ❖ من حيث المنهج:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى كما في دراسة البنداري وآخرون (2020) ودراسة الأحمدى (2019) ودراسة الصويركي (2019) ودراسة العبد العالي والرشيدي (2017) ودراسة عوض والسليم (2016) ودراسة البصيص (2015).

#### ❖ من حيث الأدوات:

اتفتت الدراسة الحالية في أدواتها وهي إعداد استمارة تحليل لمحتوى موضوعات القراءة في المحتوى والتقييم والأنشطة مع دراسات كل من البنداري وآخرون (2020) ودراسة الأحمدى (2019) والعبد العالى والرشيدي (2017) ودراسة عوض والسليم (2016) ودراسة البصيص (2015).

#### ❖ من حيث مجتمع الدراسة:

اختلفت الدراسة الحالية عن العديد من الدراسات السابقة التي هدفت مناهج مراحل دراسية مختلفة ومنها المرحلة الثانوية كدراسة الصويركي (2019) التي هدفت كتاب اللغة العربية للصف الأول ثانوي، ودراسة الأحمدى (2019) التي هدفت منهج لغتي للصف الثالث المتوسط، بينما اتفتت الدراسة الحالية مع دراسة البنداري وآخرون (2020) التي هدفت منهج لغتي للصف الرابع.

#### أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث وإطارها النظري.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء المهارات اللازمة للفهم القرائي.
- الاستفادة من الأدبيات والدراسات السابقة في تحديد مستويات الفهم القرائي المتفق عليها بين الباحثين.
- تحديد محاور الدراسة النظرية والمراجع العلمية ومصادرها الأولية.
- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في دعم اطر البحث النظرية وربطها بنتائج الدراسة الحالية.

#### مميزات الدراسة الحالية:

تتميز الدراسة الحالية بانها من الدراسات القليلة التي هدفت تقويم الأنشطة التقييمية في منهج لغتي للصف الرابع الابتدائي في ضوء التوجهات بأهمية تقويم الكتاب المدرسي وذلك بهدف التحقق من تحقيق المنهج الدراسي لأهدافه، كما تميزت بأنها استهدفت الفهم القرائي بوصفه هدفاً من أهداف تنمية المهارات اللغوية عامة والقراءة بصفة خاصة، واعتبار ان القراءة مهارة من المهارات التي تستند عليها المواد الدراسية الأخرى.

#### 3. منهجية البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل منهج البحث، ومجتمع البحث، وأدوات البحث، وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، وتحليل المحتوى، وإجراءات تطبيق البحث، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

#### 1.3. منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي بشقيه:

- 1- المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة ومشكلتها، واستخدم الباحث هذا الأسلوب لتحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة المقرر على طلاب الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية، في العام الدراسي 1442-1443 هـ، وذلك لمعرفة درجة تضمين الأنشطة التقويمية بالكتاب لمهارات الفهم القرائي. ويقصد بالمنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى "الأسلوب العلمي الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي الكمي المنظم للمحتوى الظاهر من خلال قراءته قراءة متأنية لتحديد ما يتضمنه" (فتح الله، 2015م، 137).
- 2- المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الباحث هذا المنهج للكشف عن درجة تضمين الأنشطة التقويمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. ويقصد بالمنهج الوصفي المسحي المنهج الذي "وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً" (العساف، 1416هـ، 191).

### 2.3. مجتمع البحث وعينته:

يعرف أبو علام (2006، 154) مجتمع الدراسة بأنه "جميع الأفراد أو الأشياء أو عناصر التي لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها"، ويتكون مجتمع الدراسة مما يلي:

- 1- كتاب لغتي الجميلة المقرر على طلاب الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية، للفصول الدراسية الأول والثاني والثالث وعددها كتابين للعام الدراسي 1443 هـ - 1444 هـ (2021م - 2022م).
- 2- جميع معلمي اللغة العربية بالصف الرابع الابتدائي بمدينة مكة المكرمة في العام الدراسي 1443 هـ، وقد بلغ عددهم (415) معلماً.

### 3.3. عينة البحث

تمثلت عينة الدراسة فيما يلي:

- 1- تم اختيار كتابي لغتي الجميلة المقرر على طلاب الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية، للفصول الدراسية الأول والثاني والثالث للعام الدراسي 1443 هـ - 1444 هـ (2021م - 2022م) لإجراء الدراسة التحليلية عليها.
- 2- قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من معلمي اللغة العربية بالصف الرابع الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، وقد بلغت العينة في صورتها النهائية (210) معلماً، بنسبة (50.6%) من مجتمع الدراسة.

### 4.3. أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته تم بناء أدوات الدراسة المتمثلة في استبانة، وبطاقة تحليل المحتوى مقرر لغتي الجميلة في ضوء مهارات الفهم القرائي، وذلك باتباع الخطوات التالية:

(1) إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازم توافرها في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي:

تم بناء قائمة مهارات الفهم القرائي اللازم توافرها في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، بعد اتباع الخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من القائمة :

استهدفت القائمة تحديد مجموعة من مهارات الفهم القرائي التي ينبغي توافرها في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، واتخاذها معياراً يقوم في ضوئه الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة الذي يدرسه الطلاب بالصف الرابع الابتدائي.

ب- مصادر اشتقاق القائمة :

تم الاعتماد في بناء قائمة مهارات الفهم القرائي على مجموعة من المصادر منها:

- الرجوع إلى المصادر والمراجع والكتب التربوية التي تناولت مهارات الفهم القرائي.
- الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالدراسة.
- أهداف التعليم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.
- خصائص طلاب الصف الرابع الابتدائي.
- آراء الخبراء والمختصين.

ج- وصف القائمة في صورتها الأولية:

تضمنت القائمة في صورتها الأولية خمس مهارات رئيسة يندرج تحتها (30) مؤشراً فرعياً، لإيضاح درجة تضمين المهارات الرئيسية والفرعية في محتوى الأنشطة التقييمية لمقرر لغتي الجميلة، كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول (1) مهارات الفهم القرائي في صورتها الأولية**

المؤشرات	المهارات الرئيسية
6	مهارات الفهم الحرفي
6	مهارات الفهم الاستنتاجي
6	مهارات الفهم النقدي
6	مهارات الفهم التذوقي
6	مهارات الفهم الابداعي
30	مهارات الفهم القرائي

د- الصدق الظاهري لقائمة مهارات الفهم القرائي:

يقصد بالصدق الظاهري أن قائمة مهارات الفهم القرائي تقيس ما أعدت من أجله؛ وللتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرق التدريس اللغة العربية، (ملحق رقم 1)، وقد طلب منهم الباحث إبداء آراءهم في النقاط التالية:

✓ أهمية المهارة.

✓ مدى انتماء المهارات وارتباطها بموضوع الدراسة.

✓ مدى انتماء المؤشرات الفرعية للمهارات الرئيسية للفهم القرائي.

✓ ملائمة الصياغة اللغوية ووضوحها.

✓ ملاحظات وتعديلات تسهم في تطوير أداة الدراسة.

وقد تم الإبقاء على مهارات الفهم القرائي التي حظيت بنسبة اتفاق 80 % فأعلى من المحكمين، كما قام الباحث بعدد من التعديلات التي طلبها المحكمون. والجدول التالي يوضح نسب الاتفاق بين المحكمين في قائمة مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تضمينها في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

**جدول (2)** نسب الاتفاق بين المحكمين في قائمة مهارات الفهم القرائي اللازم توافرها في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي

الجميلة للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية

مهارات الفهم الإبداعي		مهارات الفهم التذوقي		مهارات الفهم النقدي		مهارات الفهم الاستنتاجي		مهارات الفهم الحرفي	
نسبة الاتفاق	المؤشر	نسبة الاتفاق	المؤشر	نسبة الاتفاق	المؤشر	نسبة الاتفاق	المؤشر	نسبة الاتفاق	المؤشر
100%	25	95%	19	95%	13	100%	7	95%	1
100%	26	95%	20	90%	14	90%	8	95%	2
100%	27	100%	21	100%	15	95%	9	100%	3
95%	28	100%	22	100%	16	100%	10	95%	4
100%	29	95%	23	100%	17	95%	11	100%	5
95%	30	90%	24	95%	18	100%	12	90%	6

يتضح من الجدول السابق أن نسب الاتفاق تراوحت بين (90 %) و(100%)، وهي نسب اتفاق مرتفعة تدل على صدق عبارات القائمة، وأنها مناسبة لطلاب الصف الرابع الابتدائي. وفي ضوء ذلك تم الاطمئنان إلى محتوى قائمة مهارات الفهم القرائي، ومناسبتها لتحقيق أهداف البحث.

هـ- وصف القائمة في صورتها النهائية:

تكونت قائمة مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تضمينها في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في صورتها النهائية من (30) مؤشراً موزعة على خمس مهارات رئيسية، وذلك على النحو التالي:

**جدول (3)** مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية

المؤشرات	المهارات الرئيسية
6	مهارات الفهم الحرفي
6	مهارات الفهم الاستنتاجي

6	مهارات الفهم النقدي
6	مهارات الفهم التدقيقي
6	مهارات الفهم الابداعي
30	مهارات الفهم القرائي

(2) بطاقة تحليل محتوى:

تم بناء بطاقة تحليل المحتوى وفقاً للخطوات التالية:

أ. تحديد الهدف من بطاقة تحليل المحتوى: تهدف البطاقة إلى تحليل محتوى الأنشطة التقييمية لكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لتعرف مدى تضمينها مهارات الفهم القرائي.

ب. مصادر بناء بطاقة تحليل المحتوى: تم الاعتماد في بناء الأداة على قائمة مهارات الفهم القرائي المعدة سابقاً، باعتبار أن هذه المهارات تمثل فئات مضمون بطاقة تحليل المحتوى.

ج. تحديد فئات التحليل: تمثل عملية تحديد فئات التحليل درجة كبيرة من الأهمية، حيث يترتب عليها نجاح أو فشل عملية تحليل المحتوى، وفئات التحليل هي مجموعة التصنيفات أو الفصائل التي يتم إعدادها في ضوء طبيعة المحتوى والهدف من التحليل؛ لكي تستخدم في وصف المحتوى بأعلى نسبة ممكنة من الموضوعية، وتنقسم فئات التحليل إلى قسمين: هما فئات المضمون وتعبر عن ماذا قيل؟ وفئات الشكل وتعبر عن كيف قيل؟ (فتح الله، 2015، ص. 152، 153)، وبناء عليه تم تقسيم فئات التحليل إلى فئات مضمون، وتمثلت في مهارات الفهم القرائي، وفئات الشكل، وتمثلت في فئات العرض (صريح- ضمني).

كما يعرف عطية فئات التحليل بأنها "الفئات الرئيسية والفرعية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها، والتي يمكن تصنيف كل صفة من صفات المحتوى على أساسها"، وبناء على ذلك تم تحديد فئات التحليل كما يلي:

- فئات التحليل الرئيسية: وتمثلت في المهارات الرئيسية للفهم القرائي، وعددها خمس مهارات.
- فئات التحليل الجزئية: وتمثلت في المؤشرات الفرعية لمهارات الفهم القرائي وعددها (30) مؤشراً.
- د. التأكد من الكفاءة السيكومترية للأداة:

تم التحقق من الكفاءة السيكومترية للأداة من خلال صدق الأداة وثباتها، وبيانها فيما يلي:

1- صدق بطاقة تحليل المحتوى:

استمدت الأداة صدقها من الصدق الظاهري لقائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الرابع الابتدائي؛ نظراً لأن فئات التحليل واحدة.

2- ثبات بطاقة تحليل المحتوى:

يقصد بثبات أداة التحليل "أن يعطي التحليل نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة" (عبيدات، 2004م، ص 219). وقد تم قياس ثبات أداة التحليل بطريقة إعادة تحليل المحتوى؛ لكونها من أكثر الطرق مناسبة لتقدير الثبات في دراسات تحليل المحتوى، وهي تعتمد على إجراء التحليل مرتين على المحتوى نفسه؛ للكشف عن مدى الاتفاق بين التحليلين، وكلما كانت هذه الدرجة مرتفعة كلما كان معامل الثبات عالياً (طعيمة، 2004م، ص 225).

وبعد تحليل المحتوى بطريقتين مختلفتين، الطريقة الأولى أن يعيد الباحث نفسه عملية التحليل للمادة نفسها على فترتين متباعدتين، والطريقة الثانية أن يقوم باحثان بتحليل المادة نفسها (طعيمة، 2004م، ص 225). وقد اختار الباحث الطريقة الثانية، حيث قام بتحليل محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة لطلاب الصف الرابع الفصل الدراسي الأول، طبعة 1442-1443هـ، والذي تم اختياره بطريقة عشوائية، واستعان بإحدى الباحثين المتمرسين للقيام بتحليل المحتوى بنفس الظروف التي حلل فيها الباحث، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي (Holsti) لقياس الثبات في تحليل المحتوى (عبيدات، 2004م، ص 219).

معادلة هولستي لقياس الثبات في تحليل المحتوى وصيغتها كالتالي:

$$\frac{2M}{N1+N2} = Cr$$

حيث إن: M تعني عدد المؤشرات التي يتفق عليها التحليلان، وN1 و N2 عدد مؤشرات الفهم القرائي في التحليل الأول، وعدد مؤشرات الفهم القرائي في التحليل الثاني.

وحيث إن: تكرارات مهارات الفهم القرائي التي يتفق عليها التحليلان تساوي (273)، وتكرارات مهارات الفهم القرائي في التحليل الأول تساوي (298)، وتكرارات مهارات الفهم القرائي في التحليل الثاني تساوي (285)، وعليه تكون المعادلة كالتالي:

$$Cr = \frac{(285+298)}{(280 \times 2)} = \frac{583}{560} = 93.6\%$$

رابعاً: إجراءات التحليل للأداة

للقيام بإجراءات التحليل اتبع الباحث ما يلي:

1- تحديد وحدات التحليل :

توجد وحدات متعددة لتحليل المحتوى منها: الكلمة أو الموضوع، أو الفكرة، أو الفقرة أو الجملة، أو الفكرة، أو مقاييس المساحة والزمن، أو الجداول، أو الصور، أو الرسومات (فتح الله، 2016، ص 149-152). وقد اعتمد الباحث في دراسته على الفكرة كوحدة للتحليل، باعتبارها وحدة ذات معنى، وملائمتها طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها وبالتالي يمكن أن تشمل مهارة من مهارات الفهم القرائي متضمنة في محتوى كتاب لغتي الجميلة.

2- تحديد وحدة التعداد:

اعتمد الباحث وحدة التكرار، وحدة للعدد، ومن خلالها يتم حساب عدد مرات ظهور فئات التحليل (فئة المضمون وفئة الشكل)، وكل مرة ظهور لها يحسب له تكرار.

3- تحديد ضوابط التحليل:

نظراً لكون أسلوب تحليل المحتوى يتصف بالموضوعية والعلمية فإنه يستلزم وضع أسس للتحليل مما يساعد على ارتفاع نسبة ثبات التحليل، لذا حدد الباحث عدداً من الضوابط التي يسير عليها في التحليل وتتمثل فيما يلي:

- استبعاد الغلاف والمقدمة والفهرس من التحليل.

- التحليل في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة ومؤشراتها المحكمة.
- استبعاد الآيات القرآنية والأحاديث النبوية من التحليل.
- اشتمال التحليل على الرسومات والأشكال والصور والأنشطة والتدريبات العلمية الواردة في محتوى الأنشطة التقييمية.
- تحليل محتوى الكتاب وفقراته، واعتبار أنه إذا تكررت المهارة بنفس اللفظ أو في سياق آخر في وحدة التحليل ككل يحسب لكل مرة ترد فيها تكراراً.

### 5.3. خطوات التحليل

- لإجراء تحليل محتوى الأنشطة التقييمية بكتاب لغتي الجميلة اتبع الباحث الخطوات الآتية:
- 1) قراءة قائمة مهارات الفهم القرائي ومؤشراتها بصورتها النهائية بعد إجراء الصدق والثبات.
  - 2) الاطلاع على محتوى الأنشطة التقييمية في كتاب لغتي الجميلة موضع الدراسة وقراءة الموضوعات الواردة قراءة متأنية فاحصة حتى تتكوّن لدى المحلل صورة واضحة عن الموضوعات والأفكار التي يتناولها المقرر.
  - 3) تحديد المهارات الرئيسة والمؤشرات الفرعية التي ترتبط بالموضوعات والأفكار الواردة في المقرر.
  - 4) تحديد شكل التناول (صريح، ضمني)، ومستوى التناول (التفصيلي، موجز)، باستخدام استمارة تحليل مبدئية تسجل فيها العلامات التكرارية لفئات التحليل.
  - 5) وضع علامة (\*) في المكان الخاص بكل مؤشر حسب ظهوره في الخانات المحددة لذلك في بطاقة التحليل.
  - 6) تفرغ نتائج التحليل الخاصة بكل مهارة من المهارات الرئيسة والمؤشرات الفرعية في جداول خاصة تم إعدادها لهذا الغرض.

### 6.3. إجراءات تطبيق الدراسة

سارت الدراسة وفق الإجراءات التالية:

- 1- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم القرائي بشكل عام وتحليل محتوى الأنشطة التقييمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بشكل خاص.
- 2- الاطلاع على محتوى الأنشطة التقييمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لتحديد قائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة تضمينها بالكتاب.
- 3- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وتعديلها في ضوء آرائهم ومقترحاتهم للتأكد من صدقها.
- 4- تحويل قائمة مهارات الفهم القرائي إلى بطاقة تحليل محتوى.
- 5- الاستعانة بمحلل آخر (معلم لغة عربية لحساب ثبات بطاقة تحليل المحتوى).
- 6- تطبيق بطاقة التحليل على محتوى الأنشطة التقييمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي.
- 7- جمع البيانات وتفرغها في الجداول المعدة لهذا الغرض.

## 7.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمد الباحث على الأساليب الإحصائية التالية:

- 1- معادلة هولستي Holsti لقياس ثبات بطاقة تحليل المحتوى.
  - 2- التكرارات والنسب المئوية لتكرارات كل مهارة فرعية متضمنة بمحتوى في محتوى الأنشطة التقييمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي محل الدراسة.
- ثانياً: أداة الاستبانة

أعد الباحث لتحقيق أهداف الدراسة استبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تصميمها وإعدادها من خلال أتباع الخطوات التالية:

(1) تحديد الهدف من الاستبانة:

تمثل الهدف من الاستبانة في الكشف عن درجة تضمين محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر المعلمين.

(2) مصادر بناء الاستبانة:

تم الاعتماد في بناء الأداة على قائمة مهارات الفهم القرائي المعدة سابقاً.

(3) صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (20) معلم لغة عربية من خارج العينة الأساسية، وحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين العبارات المنتمية إلى كل محور فرعي، مع درجة المحور ككل. وارتباط المحور بالأداة.

**جدول (4) معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين عبارات كل مقياس مع درجة المقياس الفرعي الذي**

وردت فيه

ارتباط المحور بالأداة	مهارات الفهم القرائي							المهارات الرئيسية
0.741**	6	5	4	3	2	1	العبرة	مهارات الفهم الحرفي
	0.612**	0.564**	0.712**	0.621**	0.523**	0.456**	معامل الارتباط	
0.841**	12	11	10	9	8	7	العبرة	مهارات الفهم الاستنتاجي
	0.672***	0.654**	0.732**	0.751**	0.654**	0.621**	معامل الارتباط	
0.756**	18	17	16	15	14	13	العبرة	مهارات الفهم

	0.643**	0.563**	0.761**	0.681**	0.654**	0.721**	معامل الارتباط	النقدي
0.675**	24	23	22	21	20	19	العبارة	مهارات الفهم
	0.566**	0.591**	0.632**	0.712**	0.762**	0.643**	معامل الارتباط	التنقوي
0.822**	30	29	28	27	26	25	العبارة	مهارات الفهم
	0.712**	0.688**	0.691**	0.734**	0.711**	0.655**	معامل الارتباط	الإبداعي

\*\*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول السابق إلى أنّ قيم الارتباط بين عبارات الاستبانة ودرجة المحور الذي وردت فيه تراوحت بين (0.456) كأدنى قيمة ارتباط، و(0.762) كأعلى قيمة ارتباط، كما تراوحت قيم الارتباط بين كل محور ودرجة الأداة ككل بين (0.675) كأدنى قيمة ارتباط، و(0.841) كأعلى قيمة ارتباط، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وتشير النتائج السابقة إلى تمتع أداة الدراسة، وكل محور من محاورها الفرعية بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

(4) ثبات الاستبانة:

يقصد بثبات المقياس بأنها قدرة الأداة على إعطاء نفس النتائج إذا تم تكرار القياس على نفس الشخص عدة مرات في نفس الظروف. وقد تم التأكد من ثبات المقياس بواسطة معامل الثبات ألفا كرونباخ في ضوء استجابات مقياس ليكرت الرباعي. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5) معامل الثبات للاستبانة ومحاورها الفرعية

معامل الثبات	المحاور الفرعية
0.916	مهارات الفهم الحرفي
0.892	مهارات الفهم الاستنتاجي
0.926	مهارات الفهم النقدي
0.912	مهارات الفهم التنقوي
0.931	مهارات الفهم الإبداعي
0.963	الثبات للأداة ككل

بلغت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستبانة مجملة (0.963)، وتراوحت في كل محور من محاورها الفرعية بين (0.892)، و(0.931)، وتوضح النتائج السابقة أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية جداً من الثبات في كل محور من محاورها الفرعية، مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج المستفادة منها وتعميمه على مجتمع الدراسة.

(5) الاستبانة في صورتها النهائية:

تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية (ملحق رقم 3) من خمس محاور فرعية كما يلي:

المحور الأول: مهارات الفهم الحرفي، وتضمن (6) مهارات، وهي مرقمة من (1-6).

المحور الثاني: مهارات الفهم الاستنتاجي، وتضمن (6) مهارات، وهي مرقمة من (7-12).

المحور الثالث: مهارات الفهم النقدي، وتضمن (6) مهارات، وهي مرقمة من (13-18).

المحور الرابع: مهارات الفهم التذوقي، وتضمن (6) مهارات، وهي مرقمة من (19-24).

المحور الخامس: مهارات الفهم الإبداعي، وتضمن (6) مهارات، وهي مرقمة من (25-30).

(6) تصحيح الاستبانة ومعياري الحكم:

صيغت جميع عبارات الاستبانة في الاتجاه الموجب بحيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع درجة التضمين وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض تلك الدرجة، وتكون الإجابة عن العبارات عن طريق اختيار المعلمين بين إحدى خمس بدائل موجودة أمام كل عبارة، والتي تقيس درجة تضمين محتوى الأنشطة التكوينية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر المعلمين، وتتمثل هذه البدائل فيما يلي: (كبيرة) تأخذ أربع درجات، و(متوسطة) تأخذ ثلاث درجات، و(ضعيفة) تأخذ درجتين، و(منعدمة) تأخذ درجة واحدة.

كما تمّ استخدام المعيار التالي لقياس درجة تضمين محتوى الأنشطة التكوينية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر المعلمين، وذلك بتحديد طول خلايا المقياس الرباعي، وحساب المدى (4-1=3)، وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية، أي (3÷4=0.75)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية. ويمكن تحديد المتوسطات الحسابية المرجحة على النحو التالي:

**جدول (6) المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة وفق المقياس المترجج الرباعي**

درجة التضمين	المتوسط المرجح
كبيرة	من 3.26 إلى 4.00
متوسطة	من 2.51 إلى 3.25
ضعيفة	من 1.76 إلى 2.50
منعدمة	من 1 إلى 1.75

### 8.3. خطوات جمع البيانات

تم تنفيذ الدراسة وفقاً للخطوات والإجراءات التالية:

- 1- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الفهم القرائي لتكوين خلفية مرجعية واسعة عن موضوع الدراسة.
- 3- إعداد الاستبانة بصورتها النهائية بعد التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها.
- 4- الحصول على خطاب تسهيل مهمة باحث.
- 5- توزيع الاستبانة على عينة المعلمين بعد أن تم توضيح أهداف الدراسة، مع التأكيد على المستجيبين أن المعلومات التي تم الحصول عليها هي موضع سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- 6- جمع الاستبانة بعد الإجابة على فقراتها، والتأكد من مناسبة معلومات الاستبانة للتحليل الإحصائي، ثم تفرغها ورصد البيانات في جداول خاصة.
- 7- جمع البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي؛ تمهيداً لإجراء معالجة البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، واستخلاص النتائج وتحليلها وتفسيرها في فصل خاص استناداً لما تم التوصل إليه من نتائج.

### 9.3. أساليب المعالجة الإحصائية للاستبانة:

- تم إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وهي كما يلي:
- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) لقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة.
  - معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) لقياس ثبات الأداة.
  - المتوسطات الحسابية، وذلك لقياس درجة تضمين محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.
  - الانحرافات المعيارية؛ لتحديد مدى تشتت إجابات عينة الدراسة عن المتوسط.

### 4. نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تضمين محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي، وفيما يلي نتائج الدراسة التي أسفر عنها تحليل البيانات، ومناقشتها وتفسيرها، والوصول للاستنتاجات المتعلقة بموضوع البحث، وذلك على النحو التالي:

#### الإجابة عن السؤال الأول للدراسة:

نص السؤال الأول للبحث على ما يلي: ما مهارات الفهم القرائي التي تتطلبها الأنشطة التقييمية في مقرر لغتي الجميلة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

وقد أجاب الباحث عن هذا السؤال من خلال إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي التي تتطلبها الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، وقد تم الاستناد في إعداد القائمة إلى كتب المختصين، والدراسات السابقة ذات العلاقة، وفي ضوء ذلك قام الباحث بإعداد مفردات القائمة في صورتها الأولية، وللتأكد من صلاحيتها وصدقها الظاهري تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وقد حظيت القائمة بنسبة اتفاق تجاوزت (80%) من آراء السادة المحكمين، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم قام الباحث بالتعديلات المطلوبة؛ وقد أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (30) مؤشراً موزعاً على خمس مهارات رئيسية، وفقاً للجدول التالي:

**جدول (7) قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازم تضمينها في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي**

المؤشرات	المهارة الرئيسية
1. تحديد الكلمات المفتاحية في النص المقروء	مهارات الفهم الحرفي
2. تحديد مضاد الكلمات الواردة في النص المقروء	
3. تحديد مرادف الكلمات الواردة في النص المقروء	
4. تحديد الكلمات المتشابهة في المعنى	
5. تحديد علاقة الجملة بفكرة النص	
6. تصنيف الكلمات تصنيفاً نحويًا مفرد مثنى جمع	مهارات الفهم الاستنتاجي
7. استنتاج الأفكار الرئيسية والفرعية الواردة في النص المقروء	
8. استنتاج الأفكار الفرعية الواردة في النص المقروء	
9. استنتاج سمات الشخصية المتضمنة بالنص المقروء	
10. التنبؤ بخاتمة النص المقروء	
11. ربط الأسباب بالنتائج الواردة في النص المقروء	مهارات الفهم النقدي
12. استنتاج بعض المعاني الضمنية بين سطور النص	
13. تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة واردة في النص المقروء	
14. التمييز بين الخطأ والصواب في المواقف التي تضمنها النص المقروء	
15. إصدار حكم على الأفكار الواردة في النص	
16. إبداء الرأي في بعض السلوكيات الواردة في النص	مهارات الفهم التذوقي
17. التمييز بين ما هو متصل بالموضوع وما هو غير متصل	
18. التمييز بين الحقائق والقواعد والآراء في النص المطروح	
19. استنباط القيم السائدة في النص المقروء	
20. تحديد مواطن الجمال في النص المقروء	

21. يعبر عنالشعور العاطفي تجاه النص المقروء	مهارات الفهم الإبداعي
22. تحديددلالات الصور الخيالية بالنص المقروء	
23. يبيننوع المشاعر والانفعالات المتضمنة في النص المقروء	
24. يعبر عنشعوره تجاه الشخصيات الواردة في النص	
25. استنتجأفكاراً جديدة غير مألوفة بالنص	
26. التنبؤبالأحداث بناء على مقدمات معينة	
27. اقترأحلولاً مبتكرة لمشكلات وردت بالنص المقروء	
28. اقترأحناهيأة جديدة لبعض أحداث النص المقروء	
29. تقديمأدلة على صحة المعلومات بالنص المقروء	
30. إعادةصياغة فقرة من فقرات النص المقروء بأسلوبه الخاص	

يشير الجدول السابق أن قائمة مهارات الهم القرائي التي ينبغي تضمينها في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي شملت (30) مؤشراً موزعة على خمسة مهارات رئيسة، على النحو التالي:

- 1) مهارة الفهم الحرفي، وتضمنت (6) مؤشرات فرعية.
  - 2) مهارة الفهم الاستنتاجي، وتضمنت (6) مؤشرات فرعية.
  - 3) مهارة الفهم النقدي، وتضمنت (6) مؤشرات فرعية.
  - 4) مهارة الفهم التذوقي، وتضمنت (6) مؤشرات فرعية.
  - 5) مهارة الفهم الإبداعي، وتضمنت (6) مؤشرات فرعية.
- الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:

نص السؤال الثاني للبحث على ما يلي: ما مدى تضمين محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارة الفهم الحرفي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى الأنشطة التقييمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي طبعة 1443 هـ - 1444 هـ (2021م - 2022م)، للفصول الأول، والثاني، والثالث، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية، لكل مؤشر فرعي من مؤشرات مهارة الفهم الحرفي، والنسبة الإجمالية لمهارات الفهم الحرفي التي تم حصرها إلى إجمالي مهارات الفهم القرائي التي وردت في الكتاب المقرر، علماً بأن إجمالي مهارات الفهم القرائي الواردة في الكتاب المقرر بلغت (535) تكراراً، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

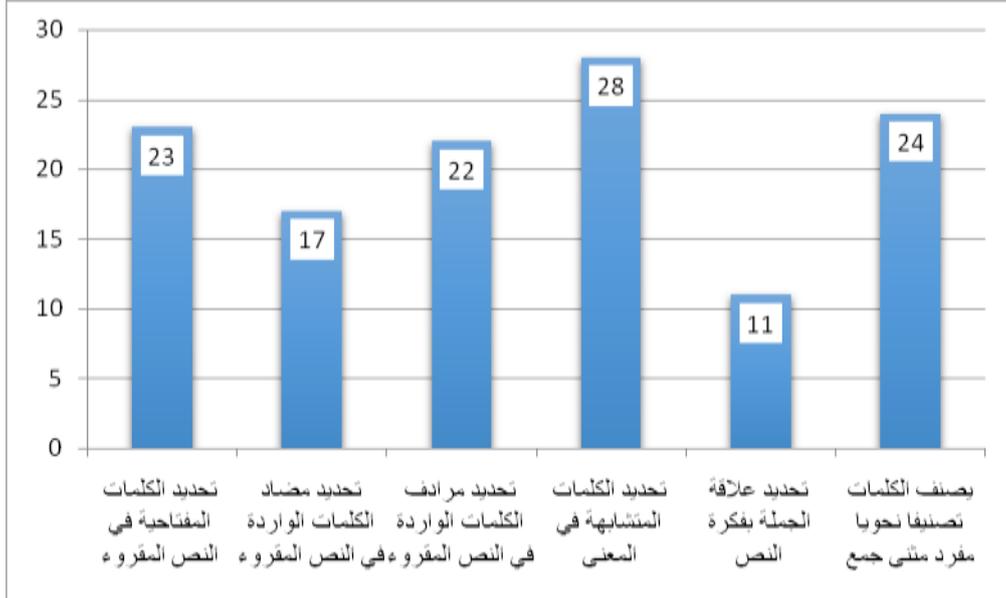
**جدول (8)** درجة توافر مهارة الفهم الحرفي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب نسبة توافرها في المقرر

م	المؤشرات الفرعية	الفصل الأول	الفصل الثاني والثالث	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
4	تحديد الكلمات المتشابهة في المعنى	11	17	28	5.2%	1
6	يصنف الكلمات تصنيفاً نحوياً مفرداً مثني جمع	14	10	24	4.5%	2
1	تحديد الكلمات المفتاحية في النص المقروء	12	11	23	4.3%	3
3	تحديد مرادف الكلمات الواردة في النص المقروء	12	10	22	4.1%	4
2	تحديد مضاد الكلمات الواردة في النص المقروء	10	7	17	3.2%	5
5	تحديد علاقة الجملة بفكرة النص	7	4	11	2.1%	6
	توافر مهارة الفهم الحرفي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي	66	59	125	23.4%	

بلغ مجموع تكرارات مهارة الفهم الحرفي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي (125) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (23.4%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتمثلت أعلى مؤشرات مهارة الفهم الحرفي التي تم تناولها المقرر في المؤشر "تحديد الكلمات المتشابهة في المعنى"، حيث جاء في المرتبة الأولى بين مهارات الفهم الحرفي المتوافرة، بنسبة (5.2%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر، يليه المؤشر "يصنف الكلمات تصنيفاً نحوياً مفرداً مثني جمع"، بنسبة (4.5%)، ثم المؤشر "تحديد الكلمات المفتاحية في النص المقروء"، بنسبة (4.3%). بينما جاء في المراتب الأخيرة المؤشر: "تحديد مضاد الكلمات الواردة في النص المقروء"، بنسبة قدرها (3.2%)، والمؤشر "تحديد علاقة الجملة بفكرة النص"، والتي تمثل أقل مهارات الفهم الحرفي التي تضمنها المقرر بنسبة قدرها (2.1%) من مجموع وحدات التحليل. والشكل التالي يوضح ذلك.

## شكل (1)

درجة توافر مهارة الفهم الحرفي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي



كما قام الباحث بدراسة مسحية استهدفت التعرف على مدى تضمين مهارة الفهم الحرفي بمحتوى الأنشطة التقييمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، حيث تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل مؤشر من المؤشرات الفرعية التابعة لمهارة الفهم الحرفي الواردة في محتوى الأنشطة التقييمية بالمقرر المستهدف، ولمهارة الفهم الحرفي ككل، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

**جدول (9) استجابات المعلمين حول درجة تضمين مهارات الفهم الحرفي في الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

م	المؤشرات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التضمين	الترتيب
1	تحديد الكلمات المفتاحية في النص المقروء	3.34	0.54	كبيرة	1
6	يصنف الكلمات تصنيفاً نحويًا مفرد مثل جمع	3.34	0.68	كبيرة	2
4	تحديد الكلمات المتشابهة في المعنى	3.26	0.74	كبيرة	3
3	تحديد مرادف الكلمات الواردة في النص المقروء	3.17	0.79	متوسطة	4
2	تحديد مضاد الكلمات الواردة في النص المقروء	3.09	0.82	متوسطة	5
5	تحديد علاقة الجملة بفكرة النص	3.06	0.73	متوسطة	6
	المتوسط العام لتضمين مهارة الفهم الحرفي بالأنشطة التقييمية للمقرر	3.21	0.55	متوسطة	

تظهر نتائج تحليل البيانات موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم الحرفي في الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.21)، وانحراف معياري (0.55). وتمثلت أعلى مؤشرات مهارات الفهم الحرفي المتضمنة التي تم تناولها المقرر من وجهة نظر المعلمين في المؤشر "تحديد الكلمات المفتاحية في النص المقروء"، حيث جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.34)، يليها المؤشر "يصنف الكلمات تصنيفاً نحويًا مفرد مثنى جمع"، بمتوسط حسابي (3.34)، ثم المؤشر "تحديد الكلمات المتشابهة في المعنى"، بمتوسط حسابي (3.26). بينما جاء في المراتب الأخيرة المؤشر: "تحديد الكلمات المتشابهة في المعنى"، بمتوسط حسابي (3.09)، والمؤشر: "تحديد علاقة الجملة بفكرة النص"، الذي يمثل أقل مهارات الفهم الحرفي التي تضمنها المقرر، بمتوسط حسابي (3.06).

ويلاحظ من النتائج دراسة تحليل محتوى الأنشطة التقييمية للمقرر محل الدراسة في ضوء مهارات الفهم الحرفي أن هناك تنديباً في قياس مهارات الفهم الحرفي، فمرة تراعى بنسبة مرتفعة كما هو في المهارات "تحديد الكلمات المفتاحية في النص المقروء"، و"تحديد الكلمات المتشابهة في المعنى". بينما تنخفض في مهارات أخرى كمهارة "تحديد علاقة الجملة بفكرة النص". وقد يعود ذلك لغياب تدريج مهارات الفهم الحرفي عند بناء الأنشطة التقييمية بالمقرر، مما أفقدها التوازن والشمول، وفي حالة استمرار النشاطات على وضعها، فإن ذلك قد يسبب قصوراً لدى الطلاب في الفهم الحرفي والذي يعد ذو أهمية كبيرة في فهم النص المقروء وتحليله تحليلًا لغويًا، ويتوقف على ذلك قدرة الطالب على اكتساب مهارات الفهم القرائي الأخرى، كالقدرة على الاستنتاج، والتفسير، والنقد، والتدقيق الأدبي للنصوص المقروءة. وقد اتفقت النتائج مع نتائج دراسة الأحمدى (2019) التي أظهرت أن تضمين مهارات الفهم الحرفي يأتي في المراتب الأولى بين مهارات الفهم القرائي المتضمنة في الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط.

كما تظهر نتائج الدراسة المسحية توافقاً مع نتائج الدراسة التحليلية للمقرر، ويمكن عزو ذلك إلى إلمام المعلمين بمحتوى المقرر وما يتضمنه من مؤشرات متعلقة بالفهم الحرفي، ووعيهم بأهمية تضمين المقرر لمهارات الفهم الحرفي، خصوصاً فيما يتعلق بتحديد علاقة الجملة بفكرة النص، حيث إن هناك نقصاً واضحاً في الأنشطة المعززة لهذه المهارة، مما يؤثر في مستوى الفهم الحرفي لدى الطلاب.

#### الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة:

نص السؤال الثالث على ما يلي: ما مدى تضمين محتوى الأنشطة التقييمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارة الفهم الاستنتاجي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى الأنشطة التقييمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، للفصول الأول، والثاني، والثالث، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر فرعي من مؤشرات مهارة الفهم الاستنتاجي، والنسبة الإجمالية لمهارات الفهم الاستنتاجي التي تم حصرها إلى إجمالي مهارات الفهم القرائي التي وردت في الكتاب المقرر، والتي بلغت (535) تكراراً، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

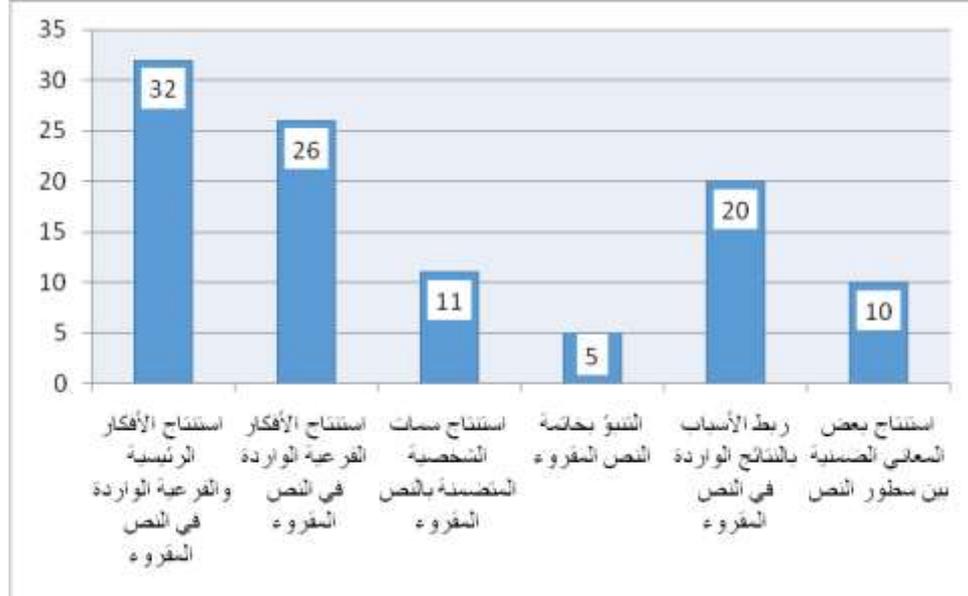
**جدول (10)** درجة توافر مهارة الفهم الاستنتاجي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب نسبة توافرها في المقرر

م	المؤشرات الفرعية	الفصل الأول	الفصل الثاني والثالث	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
7	استنتاج الأفكار الرئيسية والفرعية الواردة في النص المقروء	18	14	32	6.0%	1
8	استنتاج الأفكار الفرعية الواردة في النص المقروء	14	12	26	4.9%	2
11	ربط الأسباب بالنتائج الواردة في النص المقروء	11	9	20	3.7%	3
9	استنتاج سمات الشخصية المتضمنة بالنص المقروء	6	5	11	2.1%	4
12	استنتاج بعض المعاني الضمنية بين سطور النص	6	4	10	1.9%	5
10	التنبؤ بخاتمة النص المقروء	3	2	5	0.9%	6
	توافر مهارة الفهم الاستنتاجي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي	58	46	104	19.4%	

بلغ مجموع تكرارات مهارة الفهم الاستنتاجي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي (104) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (19.4%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتمثلت أعلى مؤشرات مهارة الفهم الاستنتاجي التي تم تناولها المقرر في المؤشر "استنتاج الأفكار الرئيسية والفرعية الواردة في النص المقروء"، حيث جاء في المرتبة الأولى بين مهارات الفهم الاستنتاجي المتوافرة، بنسبة (6.0%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر، يليه المؤشر "استنتاج الأفكار الفرعية الواردة في النص المقروء"، بنسبة (4.9%). ثم المؤشر "ربط الأسباب بالنتائج الواردة في النص المقروء"، بنسبة (3.7%). بينما جاء في المراتب الأخيرة المؤشر: "استنتاج بعض المعاني الضمنية بين سطور النص"، بنسبة قدرها (1.9%)، والمؤشر "التنبؤ بخاتمة النص المقروء"، والتي تمثل أقل مهارات الفهم الاستنتاجي التي تضمنها المقرر بنسبة قدرها (0.9%) من مجموع وحدات التحليل.

## شكل (2):

درجة توافر مهارة الفهم الاستنتاجي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي



كما قام الباحث بدراسة مسحية استهدفت التعرف على مدى تضمين مهارة الفهم الاستنتاجي بمحتوى الأنشطة التقييمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل مؤشر من المؤشرات الفرعية التابعة لمهارة الفهم الاستنتاجي الواردة في محتوى الأنشطة التقييمية بالمقرر المستهدف، ولمهارة الفهم الاستنتاجي ككل، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

**جدول (11)** استجابات المعلمين حول درجة تضمين مهارات الفهم الاستنتاجي في الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة

بالصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	المؤشرات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التضمين	الترتيب
7	استنتاج الأفكار الرئيسية والفرعية الواردة في النص المقروء	3.20	0.68	متوسطة	1
11	ربط الأسباب بالنتائج الواردة في النص المقروء	3.14	0.81	متوسطة	2
8	استنتاج الأفكار الفرعية الواردة في النص المقروء	3.11	0.76	متوسطة	3
9	استنتاج مسلمات الشخصية المتضمنة بالنص المقروء	3.03	0.75	متوسطة	4
12	استنتاج بعض المعاني الضمنية بين	2.97	0.82	متوسطة	5

سطور النص					
6	متوسطة	0.87	2.94	التنبؤبخاتمة النص المقروء	10
	متوسطة	0.64	3.07	المتوسط العام لتضمنين مهارة الفهم الاستنتاجي بالأنشطة التقييمية للمقرر	

تظهر نتائج تحليل البيانات موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم الاستنتاجي في الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.07)، وانحراف معياري (0.64). وتمثلت أعلى مؤشرات مهارات الفهم الاستنتاجي المتضمنة التي تم تناولها المقرر في المؤشر "استنتاج الأفكار الرئيسية والفرعية الواردة في النص المقروء"، حيث جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.20)، يليها المؤشر "ربط الأسباب بالنتائج الواردة في النص المقروء"، بمتوسط حسابي (3.14)، ثم المؤشر "استنتاج الأفكار الفرعية الواردة في النص المقروء"، بمتوسط حسابي (3.11). بينما جاء في المراتب الأخيرة المؤشر: "استنتاج بعض المعاني الضمنية بين سطور النص"، بمتوسط حسابي (2.97)، والمؤشر: "التنبؤ بخاتمة النص المقروء"، والذي يمثل أقل مهارات الفهم الاستنتاجي التي تضمنها المقرر، بمتوسط حسابي (2.94).

ويلاحظ من نتائج دراسة تحليل محتوى الأنشطة التقييمية للمقرر محل الدراسة في ضوء مهارات الفهم الاستنتاجي أن هناك تذبذباً في قياس مهارات الفهم الاستنتاجي، فمرة تراعى بنسبة مرتفعة كما هو في المهارة "استنتاج الأفكار الرئيسية والفرعية الواردة في النص المقروء"، و"استنتاج الأفكار الفرعية الواردة في النص المقروء"، بينما تنخفض في المهارة "استنتاج بعض المعاني الضمنية بين سطور النص"، و"التنبؤ بخاتمة النص المقروء". وهذا الأمر غير مبرر تربوياً، فالتوازن في قياس مهارات الفهم الاستنتاجي أمر بالغ الأهمية للطالب في هذه المرحلة الدراسية، خاصة عندما يتعلق الأمر بعملية الاستنتاج التي تمثل عنصراً بالغ الأهمية في الفهم القرائي، وفي ضوءها تتحدد قدرة الطالب على فهم النص المقروء واستنتاج الأفكار الرئيسية والفرعية، والمعاني الواردة في النص، وتكوين ملكة معرفية، وقدرة على استقراء النصوص، واستنباط المضامين منها، وربط النتائج بمسبباتها، وتنمية التفكير العلمي في ضوء ذلك. وكون إغفال ذلك قد يؤثر في فهم النص المقروء وتحديد أهدافه وغاياته وتدوقه، ويؤثر بالتالي على نمو المهارات العقلية واللغوية والأدبية لدى الطلاب. وقد يرجع ذلك إلى غياب منهجية علمية واضحة لبناء الأنشطة التقييمية في ضوء مهارات الفهم الاستنتاجي اللازمة لنمو الفهم القرائي لدى الطلاب.

كما تظهر نتائج الدراسة المسحية توافراً مع نتائج الدراسة التحليلية للمقرر من حيث توزيع مؤشرات الفهم الاستنتاجي، كما أن وجود مهارات الفهم الاستنتاجي بدرجة متوسطة يمكن عزوها إلى وعي القائمين على تأليف المقرر بأهمية تنمية مهارة الفهم الاستنتاجي في هذه المرحلة العمرية التي بلغ فيها الطالب مستوى من النضج العقلي الذي يمكنه من القدرة على التفسير والاستنتاج، وربط الأسباب بالنتائج. وقد يرجع مجيء مهارة التنبؤ بخاتمة النص المقروء، كأقل المهارات المتضمنة بمحتوى الأنشطة التقييمية إلى اعتقاد القائمين على تأليف المقرر أن تنمية القدرة التنبؤية من خلال الفهم القرائي هي مرحلة متقدمة تتطلب مستوى من النضج العقلي الذي قد لا يتوافر لدى الطلاب في هذه المرحلة،

وهو أمر قد يجانب الصواب بالنظر إلى أن هذه المرحلة هي مرحلة تدريب وتعليم على اكتساب المهارات العقلية المختلفة التي تساعد على تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي، وأنه ينبغي التدرج في تزويد الطلاب بأنشطة تتناسب مع مستوياتهم العقلية والمعرفية، وتساعدهم على نمو قدرتهم على التنبؤ بخاتمة النص المقروء.

#### الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة:

نص السؤال الرابع على ما يلي: ما مدى تضمنين محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارة الفهم النقدي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى الأنشطة التقييمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، للفصول الأول، والثاني، والثالث، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر فرعي من مؤشرات مهارة الفهم النقدي، والنسبة الإجمالية لمهارات الفهم النقدي التي تم حصرها إلى إجمالي مهارات الفهم القرائي التي وردت في الكتاب المقرر، والتي بلغت (535) تكراراً، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول (12)** درجة توافر مهارة الفهم النقدي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي

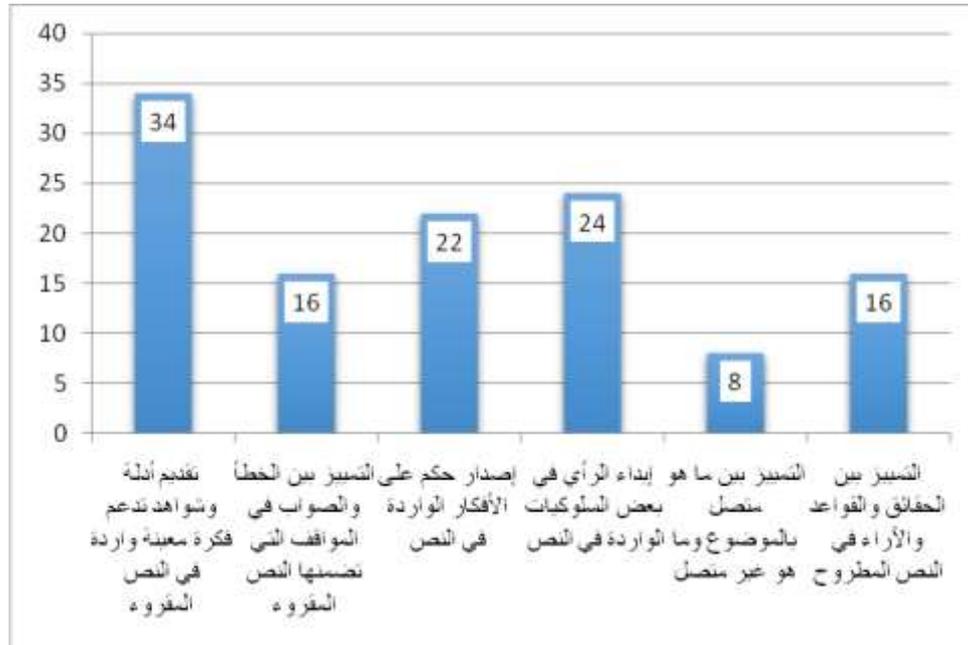
مرتبة تنازلياً حسب نسبة توافرها في المقرر

م	المؤشرات الفرعية	الفصل الأول	الفصل الثاني والثالث	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
13	تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة واردة في النص المقروء	19	15	34	6.4%	1
16	إبداء الرأي في بعض السلوكيات الواردة في النص	14	10	24	4.5%	2
15	إصدار حكم على الأفكار الواردة في النص	12	10	22	4.1%	3
14	التمييز بين الخطأ والصواب في المواقف التي تضمنها النص المقروء	9	7	16	3.0%	4
18	التمييز بين الحقائق والقواعد والآراء في النص المطروح	10	6	16	3.0%	5
17	التمييز بين ما هو متصل بالموضوع وما هو غير متصل	5	3	8	1.5%	6
	توافر مهارة الفهم النقدي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي	69	51	120	22.5%	

بلغ مجموع تكرارات مهارة الفهم النقدي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي (120) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (22.5%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتمثلت أعلى مؤشرات مهارة الفهم النقدي التي تم تناولها المقرر في المؤشر "تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة وإردة في النص المقروء"، حيث جاء في المرتبة الأولى بين مهارات الفهم النقدي المتوافرة، بنسبة (6.4%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر، يليه المؤشر "إبداء الرأي في بعض السلوكيات الواردة في النص"، بنسبة (4.5%)، يليه المؤشر "إصدار حكم على الأفكار الواردة في النص"، بنسبة (4.1%). بينما جاء في المراتب الأخيرة المؤشر: "التمييز بين الحقائق والقواعد والآراء في النص المطروح"، بنسبة قدرها (3.0%)، والمؤشر "التمييز بين ما هو متصل بالموضوع وما هو غير متصل"، والتي تمثل أقل مهارات الفهم النقدي التي تضمنها المقرر بنسبة قدرها (1.5%) من مجموع وحدات التحليل.

### شكل (3)

درجة توافر مهارة الفهم النقدي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي



كما قام الباحث بدراسة مسحية استهدفت التعرف على مدى تضمين مهارة الفهم النقدي بمحتوى الأنشطة التقييمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل مؤشر من المؤشرات الفرعية التابعة لمهارة الفهم النقدي الواردة في محتوى الأنشطة التقييمية بالمقرر المستهدف، ولمهارة الفهم النقدي ككل، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

**جدول (13)** استجابات المعلمين حول درجة تضمين مهارات الفهم النقدي في الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	المؤشرات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
13	تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة وإردة في النص	3.31	0.68	كبيرة	1

				المقروء	
2	متوسطة	0.75	3.17	إصدار حكم على الأفكار الواردة في النص	15
3	متوسطة	0.75	3.17	إبداء الرأي في بعض السلوكيات الواردة في النص	16
4	متوسطة	0.78	3.09	التمييز بين الخطأ والصواب في المواقف التي تضمنها النص المقروء	14
5	متوسطة	0.66	3.03	التمييز بين ما هو متصل بالموضوع وما هو غير متصل	17
6	متوسطة	0.69	3.00	التمييز بين الحقائق والقواعد والآراء في النص المطروح	18
	متوسطة	0.56	3.13	المتوسط العام لتضمين مهارة الفهم النقدي بالأنشطة التقييمية للمقرر	

تظهر نتائج تحليل البيانات موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم النقدي في الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.13)، وانحراف معياري (0.56). وتمثلت أعلى مؤشرات مهارات الفهم النقدي المتضمنة التي تم تناولها المقرر في المؤشر "تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة واردة في النص المقروء"، حيث جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.31)، يليها المؤشر "إصدار حكم على الأفكار الواردة في النص"، والمؤشر "إبداء الرأي في بعض السلوكيات الواردة في النص"، بمتوسطات حسابية متساوية قدرها (3.17). بينما جاء في المراتب الأخيرة المؤشر: "التمييز بين ما هو متصل بالموضوع وما هو غير متصل"، بمتوسط حسابي (3.03)، والمؤشر: "التمييز بين الحقائق والقواعد والآراء في النص المطروح"، والذي يمثل أقل مهارات الفهم النقدي التي تضمنها المقرر، بمتوسط حسابي (3.00).

ويلاحظ من نتائج دراسة تحليل محتوى الأنشطة التقييمية للمقرر محل الدراسة في ضوء مهارات الفهم النقدي، أن هناك عدم توازن بين الفصلين الأول والفصلين الثاني والثالث في توزيع مهارات الفهم النقدي، كما أن هناك تذبذباً في قياس هذه المهارات، فمرة تراعى بنسبة مرتفعة كما هو في المهارة "تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة واردة في النص المقروء"، بينما تنخفض في المهارة "التمييز بين ما هو متصل بالموضوع وما هو غير متصل" والمهارة "التمييز بين الحقائق والقواعد والآراء في النص المطروح". وقد يرجع ذلك إلى وجود خلل في منهجية بناء الأنشطة التقييمية وتدريبها حسب مهارات الفهم النقدي اللازمة نتيجة محدودية الاستعانة بخبراء ومتخصصين في النقد الأدبي والتربوي، الأمر الذي أدى إلى تركيز القائمين على تأليف الكتاب على تنمية مهارات معززة للتفكير الناقد لدى الطالب، كالاستدلال العلمي، وتدريب الطلاب على إبداء الرأي حول بعض السلوكيات التي تضمنها النص المقروء بما يتناسب مع مستويات تفكيرهم، وإغفالهم التخطيط لبناء جوانب أخرى، كالتمييز بين ما هو متصل بالموضوع وما هو غير متصل، والتمييز بين الصواب والخطأ في المواقف التي تضمنها النص المقروء،

وذلك على الرغم من أهمية هذه المهارات في تحسين قدرة الطالب على إصدار أحكام صحيحة على المادة المقروءة في الجوانب اللغوية، والدلالية، والوظيفية، ومعرفة أوجه الصواب والخطأ في المواقف التي يتضمن النص المقروء، ومعرفة قوة تأثيرها على القارئ.

كما تظهر نتائج الدراسة المسحية توافقاً مع نتائج الدراسة التحليلية للمقرر من حيث توزيع مؤشرات الفهم النقدي، ويمكن عزو مجيء مهارات الفهم النقدي بدرجة متوسطة إلى استهداف القائمين على تأليف المقرر تنمية مهارات الفهم النقدي لدى الطلاب، وتنويعهم للأنشطة التقييمية المعززة لذلك، وإن كان ذلك ما يزال في حاجة إلى مراجعة وتعزيز في ظل نقص تضمين بعض المهارات في هذا المجال، من أهمها مهارة التمييز بين ما هو متصل بالموضوع وما هو غير متصل، والتمييز بين الحقائق والقواعد والآراء في النص المطروح، والذي قد يرجع إلى غياب التخطيط لتضمين مثل هذه المهارات في المقرر بشكل صريح، وقصور تكثيف وتنويع الأنشطة المعززة لها.

#### الإجابة عن السؤال الخامس للدراسة:

نص السؤال الخامس على ما يلي: ما مدى تضمين محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارة الفهم التذوقي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى الأنشطة التقييمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، للفصول الأول، والثاني، والثالث، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر فرعي من مؤشرات مهارة الفهم التذوقي، والنسبة الإجمالية لمهارات الفهم التذوقي التي تم حصرها إلى إجمالي مهارات الفهم القرائي التي وردت في الكتاب المقرر، والتي بلغت (535) تكراراً، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول (14)** درجة توافر مهارة الفهم التذوقي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي

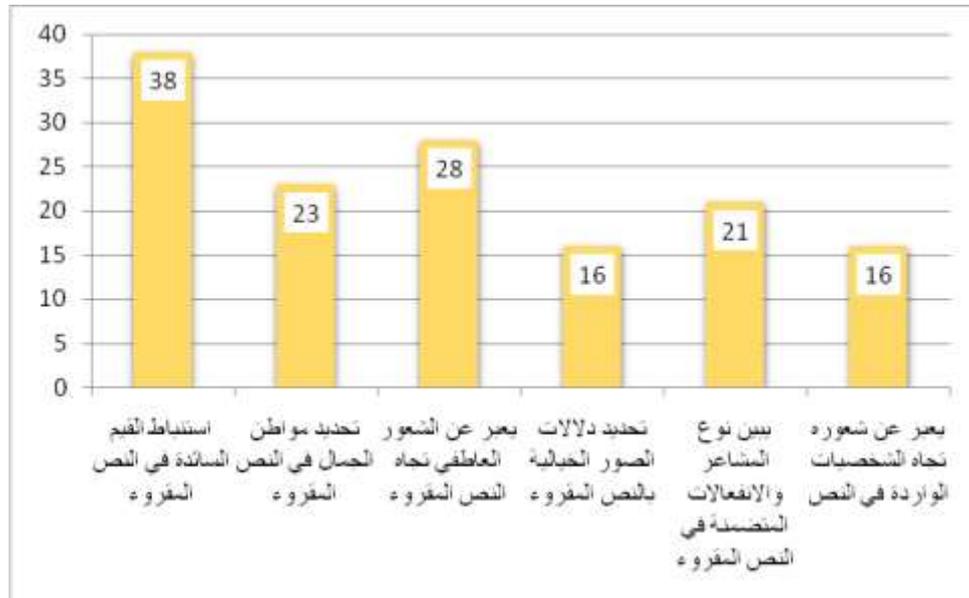
مرتبة تنازلياً حسب نسبة توافرها في المقرر

م	المؤشرات الفرعية	الفصل الأول	الفصل الثاني والثالث	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
19	استنباط القيم السائدة في النص المقروء	21	17	38	7.1%	1
21	يعبر عن المشاعر العاطفية تجاه النص المقروء	16	12	28	5.2%	2
20	تحديد مواطن الجمال في النص المقروء	13	10	23	4.3%	3
23	يبيّن أنواع المشاعر والانفعالات المتضمنة في النص المقروء	11	10	21	3.9%	4
22	تحديد دلالات الصور الخيالية بالنص المقروء	9	7	16	3.0%	5
24	يعبر عن شعوره تجاه الشخصيات الواردة في النص	9	7	16	3.0%	6
	توافر مهارة الفهم التذوقي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي	79	63	142	26.5%	

بلغ مجموع تكرارات مهارة الفهم التدقيقي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي (142) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (26.5%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتمثلت أعلى مؤشرات مهارة الفهم التدقيقي التي تم تناولها المقرر في المؤشر "استنباط القيم السائدة في النص المقروء"، حيث جاء في المرتبة الأولى بين مهارات الفهم التدقيقي المتوافرة، بنسبة (7.1%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر، يليه المؤشر "يعبر عن المشاعر العاطفية تجاه النص المقروء"، بنسبة (5.2%) ثم المؤشر "تحديد مواطن الجمال في النص المقروء"، بنسبة (4.3%). بينما جاء في المراتب الأخيرة المؤشر: "تحديد دلالات الصور الخيالية بالنص المقروء"، بنسبة قدرها (3.0%)، والمؤشر "يعبر عن شعوره تجاه الشخصيات الواردة في النص"، والتي تمثل أقل مهارات الفهم التدقيقي التي تضمنها المقرر بنسبة قدرها (3.0%) من مجموع وحدات التحليل.

#### شكل (4)

درجة توافر مهارة الفهم التدقيقي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي



كما قام الباحث بدراسة مسحية استهدفت التعرف على مدى تضمين مهارة الفهم التدقيقي بمحتوى الأنشطة التقييمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل مؤشر من المؤشرات الفرعية التابعة لمهارة الفهم التدقيقي الواردة في محتوى الأنشطة التقييمية بالمقرر المستهدف، ولمهارة الفهم التدقيقي ككل، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

**جدول (15)** استجابات المعلمين حول درجة تضمين مهارات الفهم التدقيقي في الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة

بالصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	المؤشرات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
19	استنباط القيم السائدة في النص المقروء	3.09	0.61	متوسطة	1

20	تحديد مواطن الجمال في النص المقروء	3.06	0.68	متوسطة	2
21	يعبر عن الشعور العاطفي تجاه النص المقروء	3.03	0.82	متوسطة	3
23	يبيّن نوع المشاعر والانفعالات المتضمنة في النص المقروء	3.02	0.66	متوسطة	4
24	يعبر عن شعوره تجاه الشخصيات الواردة في النص	2.97	0.75	متوسطة	5
22	تحديد دلالات الصور الخيالية بالنص المقروء	2.86	0.77	متوسطة	6
	المتوسط العام لتضمنين مهارة الفهم التذوقي بالأنشطة التقييمية للمقرر	3.00	0.57	متوسطة	

تظهر نتائج تحليل البيانات موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم التذوقي في الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.00)، وانحراف معياري (0.57). وتمثلت أعلى مؤشرات مهارات الفهم التذوقي المتضمنة التي تم تناولها المقرر في المؤشر "استنباط القيم السائدة في النص المقروء"، حيث جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.09)، يليها المؤشر "تحديد مواطن الجمال في النص المقروء"، بمتوسط حسابي (3.06)، يليها المؤشر "يعبر عن الشعور العاطفي تجاه النص المقروء"، بمتوسط حسابي (3.03). بينما جاء في المراتب الأخيرة المؤشر: "يعبر عن شعوره تجاه الشخصيات الواردة في النص"، بمتوسط حسابي (2.97)، والمؤشر: "تحديد دلالات الصور الخيالية بالنص المقروء"، والذي يمثل أقل مهارات الفهم التذوقي التي تضمنها المقرر، بمتوسط حسابي (2.86).

ويلاحظ من نتائج دراسة تحليل محتوى الأنشطة التقييمية للمقرر محل الدراسة في ضوء مهارات الفهم التذوقي، أن هناك عدم توازن في توزيع مهارات الفهم التذوقي بين الفصل الأول والفصلين الثاني والثالث، وأن هناك تذبذباً في قياس مهارات الفهم التذوقي، فمرة تراعى بنسبة مرتفعة كما هو في المهارة "استنباط القيم السائدة في النص المقروء"، بينما تنخفض في المهارة "يعبر عن شعوره تجاه الشخصيات الواردة في النص". وهذا يؤكد وجود خلل في منهجية بناء الأنشطة التقييمية وتدرجها حسب مهارات الفهم التذوقي اللازمة، حيث يؤدي ذلك إلى نقص قدرة الطالب على التخيل وتصور الأحداث، وعلى تعزيز قدرته على التعبير عن مشاعره تجاه الشخصيات، مما قد يؤثر على نمو مهارات الفهم التذوقي لدى الطلاب، لا سيما وأن التذوق عنصر مهم من عناصر الفهم القرائي، وهي المحرك النفسي للعمل الأدبي. وقد يرجع ذلك إلى محدودية تخطيط القائمين على تأليف الكتاب لكيفية تنمية الأهداف الوجدانية، وبناء الاتجاهات لدى الطلاب في هذه المرحلة من خلال تنمية مهارات الفهم التذوقي لديهم. كما قد يرجع ذلك إلى قلة خبرة القائمين على تأليف الكتاب وعدم تفرسهم في هذا المجال، وعدم الاستعانة بالمختصين في الأدب والبلاغة وتحليل النصوص.

كما تظهر نتائج الدراسة المسحية توافقاً مع نتائج الدراسة التحليلية للمقرر من حيث توزيع مؤشرات الفهم التذوقي، ويمكن عزو مجيء مهارات الفهم التذوقي بدرجة متوسطة إلى استهداف القائمين على تأليف المقرر تنمية القيم التربوية في نفوس الطلاب من خلال تذوق النصوص المقروءة واستنباط القيم منها، وتوضيح معانيها، وتدريب الطلاب عن التعبير عن مشاعره وعواطفهم، واستخراج مواطن الجمال في النص المقروء،

وإن كان ذلك غير كاف لتعزيز مهارات الفهم التدقيقي بالنظر إلى نقص الاهتمام بتنمية بعض المهارات الأخرى المهمة، كالتعبير عن الشعور تجاه الشخصيات، وتحديد دلالات الصور الخيالية الواردة بالنص المقروء، وقد يرجع ذلك إلى محدودية تخطيط القائمين على تأليف الكتاب لتنمية مثل هذه المهارات على الرغم من أهميتها ومناسبتها مع ما يعرفه الطالب من نضج عقلي ونفسي يزيد من قدراتهم التعبيرية عن مشاعرهم تجاه الآخرين في هذه المرحلة، وامتلاكهم مستوى من النضج العقلي الذي يخول لهم القدرة على التخيل والتصوير الذي يمكن من خلاله تعزيز مهارات التدقيق الأدبي لديهم أثناء القراءة.

#### الإجابة عن السؤال السادس للدراسة:

نص السؤال السادس على ما يلي: ما مدى تضمنين محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارة الفهم الإبداعي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى الأنشطة التقييمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، للفصول الأول، والثاني، والثالث، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر فرعي من مؤشرات مهارة الفهم الإبداعي، والنسبة الإجمالية لمهارات الفهم الإبداعي التي تم حصرها إلى إجمالي مهارات الفهم القرائي التي وردت في الكتاب المقرر، والتي بلغت (535) تكراراً، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول (16)** درجة توافر مهارة الفهم الإبداعي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب نسبة توافرها في المقرر

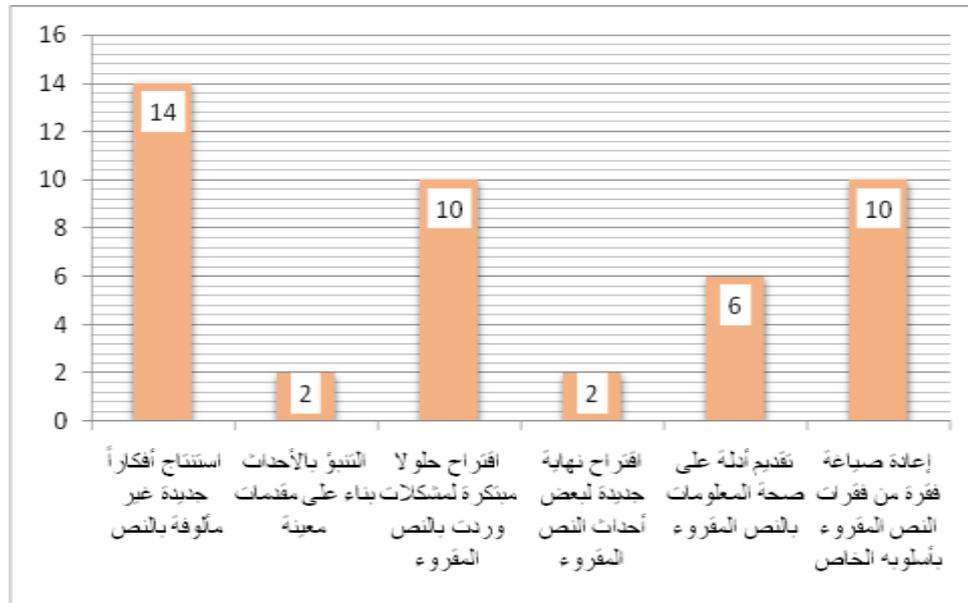
م	المؤشرات الفرعية	الفصل الأول	الفصل الثاني والثالث	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
25	استنتاج أفكاراً جديدة غير مألوفة بالنص	8	6	14	2.6%	1
27	اقتراح حلولاً مبتكرة لمشكلات وردت بالنص المقروء	7	3	10	1.9%	2
30	إعادة صياغة فقرة من فقرات النص المقروء بأسلوبه الخاص	7	3	10	1.9%	3
29	تقديم أدلة على صحة المعلومات بالنص المقروء	4	2	6	1.1%	4
26	التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة	0	2	2	0.4%	5
28	اقتراح نهاية جديدة لبعض أحداث النص المقروء	1	1	2	0.4%	6
	توافر مهارة الفهم الإبداعي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي	27	17	44	8.2%	

بلغ مجموع تكرارات مهارة الفهم الإبداعي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي (44) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (8.2%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتمثلت أعلى مؤشرات مهارة الفهم الإبداعي التي تم تناولها المقرر في المؤشر "استنتاج أفكاراً جديدة غير مألوفة بالنص"، حيث جاء في المرتبة الأولى بين مهارات الفهم الإبداعي المتوافرة، بنسبة (2.6%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر،

يليه المؤشر "اقتراح حلولاً مبتكرة لمشكلات وردت بالنص المقروء"، والمؤشر "إعادة صياغة فقرة من فقرات النص المقروء بأسلوبه الخاص" بنسب متساوية قدرها (1.9%). بينما جاء في المراتب الأخيرة المؤشر: "التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة"، والمؤشر "اقتراح نهاية جديدة لبعض أحداث النص المقروء"، والتي تمثل أقل مهارات الفهم الإبداعي التي تضمنها المقرر بنسب متساوية قدرها (0.4%) من مجموع وحدات التحليل.

### شكل (5)

درجة توافر مهارة الفهم الإبداعي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي



كما قام الباحث بدراسة مسحية استهدفت التعرف على مدى تضمين مهارة الفهم الإبداعي في محتوى الأنشطة التقييمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل مؤشر من المؤشرات الفرعية التابعة لمهارة الفهم الإبداعي الواردة في محتوى الأنشطة التقييمية بالمقرر المستهدف، ولمهارة الفهم الإبداعي ككل، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

**جدول (17) استجابات المعلمين حول درجة تضمين مهارات الفهم الإبداعي في الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة**

بالصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	المؤشرات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
27	اقتراح حلولاً مبتكرة لمشكلات وردت بالنص المقروء	3.11	0.72	متوسطة	1
25	استنتاج أفكاراً جديدة غير مأخوذة بالنص	3.06	0.80	متوسطة	2
30	إعادة صياغة فقرة من فقرات النص المقروء بأسلوبه الخاص	2.97	0.75	متوسطة	3
29	تقديم أدلة على صحة المعلومات بالنص المقروء	2.94	0.77	متوسطة	4

28	اقتراحنهاية جديدة لبعض أحداث النص المقروء	2.89	0.80	متوسطة	5
26	التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة	2.86	0.77	متوسطة	6
	المتوسط العام لتضمين مهارة الفهم الإبداعي بالأنشطة التقييمية للمقرر	2.97	0.61	متوسطة	

تظهر نتائج تحليل البيانات موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم الإبداعي في الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.97)، وانحراف معياري (0.61). وتمثلت أعلى مؤشرات مهارات الفهم الإبداعي المتضمنة التي تم تناولها المقرر في المؤشر "اقتراح حلولاً مبتكرة لمشكلات وردت بالنص المقروء"، حيث جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.11)، يليها المؤشر "استنتاج أفكاراً جديدة غير مألوفة بالنص"، بمتوسط حسابي (3.06)، يليها المؤشر "إعادة صياغة فقرة من فقرات النص المقروء بأسلوبه الخاص"، بمتوسط حسابي (2.97). بينما جاء في المراتب الأخيرة المؤشر: "اقتراحنهاية جديدة لبعض أحداث النص المقروء"، بمتوسط حسابي (2.89)، والمؤشر: التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة"، الذي يمثل أقل مهارات الفهم الإبداعي التي تضمنها المقرر، بمتوسط حسابي (2.86).

ويلاحظ من نتائج دراسة تحليل محتوى الأنشطة التقييمية للمقرر محل الدراسة في ضوء مهارات الفهم الإبداعي غياب التوازن في توزيع مهارات الفهم الإبداعي بين الفصل الأول والفصلين الثاني والثالث، كما أن هناك تذبذباً في قياس مهارات الفهم الإبداعي، فمرة تراعى بنسبة مرتفعة كما هو في المهارة "استنتاج أفكاراً جديدة غير مألوفة بالنص"، بينما تنخفض في المهارة "اقتراحنهاية جديدة لبعض أحداث النص المقروء" والمهارة "التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة". وقد يرجع ذلك إلى كون مهارات الفهم الإبداعي تعد من أعلى مستويات الفهم القرائي التي تتطلب قدرات عقلية قد لا تتوافر بالشكل الكافي لدى الطلاب في هذه المرحلة، الأمر الذي يجعل المؤلفون للكتاب لا يولونها الأهمية اللازمة. كما قد يرجع ذلك إلى غياب تخطيط واضح لتضمين مهارات الفهم الإبداعي في الكتاب بشكل متكامل ومتوازن، يتناسب مع خصائص الطلاب في هذه المرحلة العمرية ويراعي مستوياتهم المعرفية وقدراتهم العقلية.

كما تظهر نتائج الدراسة المسحية توافقاً مع نتائج الدراسة التحليلية للمقرر من حيث توزيع مؤشرات الفهم الإبداعي، ويمكن عزو مجيء مهارات الفهم الإبداعي كأقل مهارات الفهم القرائي التي تضمنتها الأنشطة التقييمية للمقرر إلى عدم وجود منهجية واضحة لتنمية مهارات الفهم الإبداعي لدى الطلاب من خلال الأنشطة التقييمية لمقرر لغتي الجميلة بشكل تدريجي ومتوازن. كما قد يرجع ذلك إلى كون مهارات الفهم الإبداعي تعد من المهارات الثانوية المستهدفة من المقرر، الأمر الذي يجعل القائمين على تطوير المقرر لا يركزون على تضمين الأنشطة التقييمية التدريبات والتمارين المكثفة التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم الإبداعي لدى الطلاب بشكل أكبر. وقد اتفقت النتائج مع نتائج دراسة الأحمدى (2019)، التي أظهرت قصور تضمين مهارات الفهم الإبداعي في كتاب لغتي الخالدة، كما اتفقت مع نتائج دراسة العبد العالي والرشيدي (2017) التي أظهرت مجيء مهارة الفهم الإبداعي كأقل المهارات التي تضمنتها تدريبات النصوص القرائية.

ومما سبق يمكن تلخيص مدى تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى الأنشطة التقييمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي من خلال تحليل المحتوى كما هو موضح بالجدول (18).

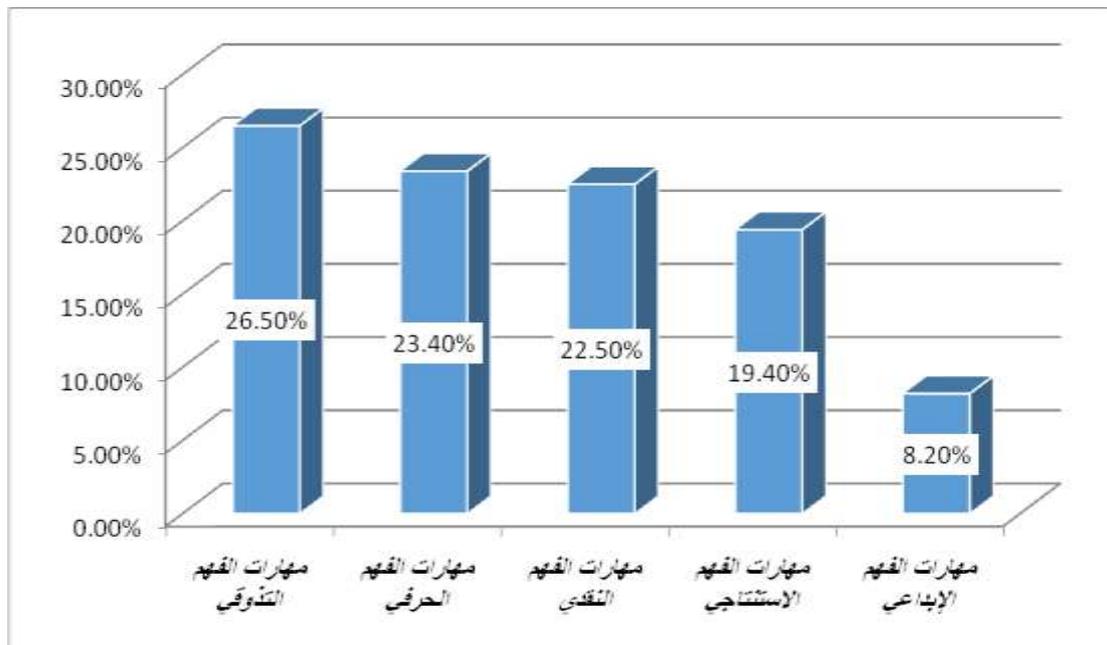
**جدول (18)** مدى تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب درجة التضمين

الترتيب	النسبة المئوية	مجموع التكرارات	التكرارات		المهارات الرئيسية
			الفصل الأول	الفصل الثاني والثالث	
1	26.5%	142	79	63	مهارات الفهم التذوقي
2	23.4%	125	66	59	مهارات الفهم الحرفي
3	22.5%	120	69	51	مهارات الفهم النقدي
4	19.4%	104	57	47	مهارات الفهم الاستنتاجي
5	8.2%	44	27	17	مهارات الفهم الإبداعي
	100%	535	298	237	تضمين مهارات الفهم القرائي

جاءت مهارة الفهم التذوقي في المرتبة الأولى كأعلى مهارات الفهم القرائي، بنسبة بلغت (26.5%)، يليها مهارة الفهم الحرفي، بنسبة (23.4%)، ثم مهارة الفهم النقدي، بنسبة (22.5%)، يليها مهارة الفهم الاستنتاجي، بنسبة (19.4%)، وأخيراً مهارة الفهم الإبداعي، بنسبة (8.2%). والشكل التالي يوضح ذلك.

### شكل (6)

توافر مهارات الفهم القرائي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي



كما يمكن تلخيص درجة تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى الأنشطة التقييمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين كما هو موضح بالجدول (19).

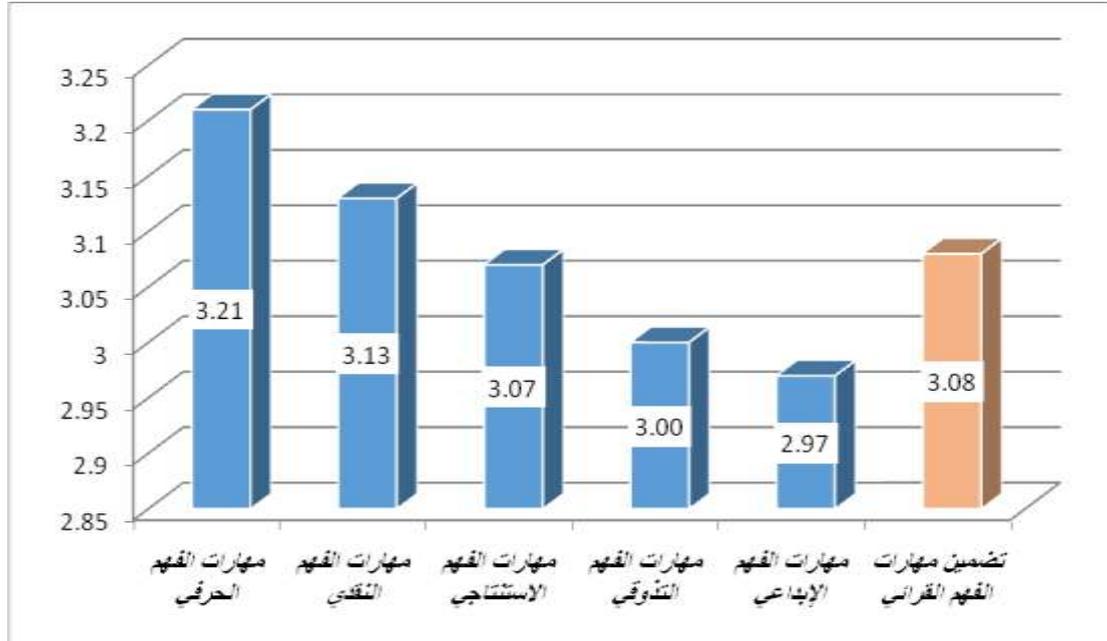
**جدول (19)** درجة توافر مهارات الفهم القرائي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب درجة التوافر

الترتيب	درجة التوافر	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المهارات الرئيسية
1	متوسطة	0.55	3.21	مهارات الفهم الحرفي
2	متوسطة	0.56	3.13	مهارات الفهم النقدي
3	متوسطة	0.64	3.07	مهارات الفهم الاستنتاجي
4	متوسطة	0.57	3.00	مهارات الفهم التذوقي
5	متوسطة	0.61	2.97	مهارات الفهم الإبداعي
	متوسطة	0.50	3.08	تضمين مهارات الفهم القرائي

يتضح من نتائج الجدول السابق تضمين محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر المعلمين بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.08)، وانحراف معياري (0.50). وجاءت مهارة الفهم الحرفي في المرتبة الأولى كأعلى مهارات الفهم القرائي التي تضمنتها الأنشطة التقييمية للكتاب، بمتوسط حسابي (3.21)، يليها مهارة الفهم النقدي، بمتوسط حسابي (3.13)، ثم مهارة الفهم الاستنتاجي، بمتوسط حسابي (3.07)، يليها مهارة الفهم التذوقي، بمتوسط حسابي (3.00)، بينما تأتي مهارة الفهم الإبداعي كأقل مهارات الفهم القرائي المتضمنة بالمقرر، بمتوسط حسابي (2.97). والشكل التالي يوضح ذلك.

## شكل (7)

درجة تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى الأنشطة التقييمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين



يلاحظ من نتائج دراسة تحليل محتوى الأنشطة التقييمية للمقرر محل الدراسة في ضوء مهارات الفهم القرائي أن الأنشطة التقييمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي رغم مراعاتها لمهارات الفهم القرائي بشكل عام، إلا أنها لم تسر وفق تسلسل منظم وتدرج منطقي يراعي ضرورة تمثيل مهارات الفهم القرائي بمختلف مستوياتها، بحيث يدرّب الطلاب عليها، حيث لوحظ التركيز على مهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الحرفي، بينما انخفض الاهتمام بمهارات الفهم الإبداعي بشكل خاص، رغم ما يمثله من أهمية كبيرة، ورغم توجه وزارة التعليم نحو تطوير المناهج الدراسية لتحقيق لرؤية المملكة 2030 والتي تستهدف تفعيل دور التعليم في تنمية مهارات الإبداع والابتكار لدى الطلاب. ويمكن عزو ذلك إلى غياب منهجية علمية واضحة يسيّر عليها القائمون على تأليف الكتاب لتفعيل دور مقرر اللغة العربية في تعزيز مهارات الإبداع والابتكار، من خلال تضمين مهارات الفهم الإبداعي لدى الطلاب في الأنشطة التقييمية بالمقرر. كما أن عدم الاستعانة بفرق متنوعة ومتخصصة، أفقد المقرر التوازن والشمول في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب بشكل عام، ومهارات الفهم الإبداعي بشكل خاص. كما قد يرجع ذلك إلى كون المقررات الدراسية ما تزال غير مواكبة للتوجهات التربوية الحديثة التي تركز على تنمية المهارات العقلية العليا ومهارات الإبداع والابتكار، وأن مناهج اللغة العربية ما تزال تعتمد على الأساليب التقليدية التي تركز أكثر على تنمية الجوانب المعرفية أكثر من تركيزها على الجوانب السلوكية والوجدانية، وتركيزها بشكل أكبر على مهارات الحفظ والتذكر أكثر من تركيزها على تنمية القدرات العقلية العليا التي تنمي التفكير الإبداعي لدى الطلاب. وقد اتفقت النتائج مع نتائج دراسة البنداري وآخرون (2020) التي أظهرت عدم توافر مستويات الفهم القرائي بشكل مناسب في محتوى موضوعات القراءة للصف الرابع. كما اتفقت مع نتائج دراسة العبد العالي والرشيدي (2017) التي أظهرت أن مهارات الفهم القرائي حصلت على نسب غير متوازنة في تدريبات النصوص القرائية.

كما اتفقت مع نتائج دراسة البصيص (2015) التي أظهرت أن محتوى كتاب "العربية لغتي" أعطى بعض مستويات الفهم القرائي درجة اهتمام أكبر من المستويات الأخرى. كما أظهرت النتائج تباين العناية بالمهارات الفرعية واختلاف نسبة تكراراتها، وإغفال بعض المهارات التي لم تحظ بأية فرصة للتدريب عليها.

كما تشير النتائج إلى أن هناك اتفاق بشكل عام بين نتائج الدراسة المسحية التي استهدفت استطلاع آراء المعلمين حول مدى تضمين محتوى الأنشطة التقييمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي، مع نتائج تحليل محتوى تلك الأنشطة التقييمية بالمقرر، من حيث تباين توزيع مهارات الفهم القرائي الرئيسية ومؤشراتها الفرعية، ومجيء مهارات الفهم الحرفي في المراتب الأولى من حيث توافرها في الأنشطة التقييمية للمقرر، كما اتفقت من حيث مجيء مهارات الفهم الإبداعي في المرتبة الأخيرة كأقل المهارات توافراً، بينما اختلفت نتائج الدراسة المسحية مع تحليل المحتوى فيما يتعلق بتوافر مهارات الفهم التذوقي، حيث حازت المرتبة الأولى في تحليل المحتوى، بينما حازت المرتبة الرابعة بدرجة تضمين متوسطة من وجهة نظر المعلمين. وقد يعزى ذلك إلى كون المعلمين ربما يركزون بشكل أكبر في هذه المرحلة على مهارات الفهم الحرفي لتنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب، مما قد يجعلهم يغفلون تنمية بعض مهارات الفهم التذوقي على الرغم من تضمن المقرر لها. كما قد يرجع ذلك إلى كون المحتوى العلمي للأنشطة التقييمية قد تتضمن مهارات الفهم التذوقي بشكل ضمني غير صريح، ولا تتم معالجتها وتوظيفها لتنمية مهارات الفهم التذوقي بشكل واضح من خلال أنشطة الكتاب المقرر. واتفقت مع نتائج دراسة العبد العالي والرشيدي (2017) التي أظهرت أن مهارات المستوى الفهم الحرفي حظيت بأعلى نسبة توافر بلغت (59.7%)، وكذلك عوض والسليم (2016) التي أظهرت أن تضمين مهارات الفهم الحرفي يأتي كأعلى مستويات التضمين في أسئلة وتدريبات كتب الحديث والسيرة المقررة على الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية. كما تتفق مع نتائج دراسة البصيص (2015) التي أظهرت مجيء المستوى الحرفي كأعلى مستويات الفهم القرائي تظماً في التدريبات القرائية بكتاب "العربية لغتي" للصف الخامس الأساسي بنسبة بلغت (42.65%).

كما تؤكد نتائج الدراسة في جانبها المسحي وتحليل المحتوى وجود قصور في تضمين مهارات الفهم الإبداعي بمحتوى الأنشطة التقييمية، وأن ذلك قد يرجع إلى ضعف تخطيط القائمين على تطوير المقرر لتعزيز مهارات الفهم الإبداعي، على الرغم من أهمية هذه المهارات في تعزيز الفهم القرائي لدى الطلاب في ضوء التوجهات التربوية الحديثة التي تنادي بأهمية التركيز على تنمية المهارات العقلية العليا، والتي تشمل مهارات التفكير الإبداعي. كما قد يرجع ذلك إلى ضعف استهداف تنمية مهارات الفهم الإبداعي من خلال دروس القراءة، وكون محتويات الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع وأساليب تقييمها ما تزال تركز على قياس الجوانب المعرفية وعلى قياس مستويات الحفظ والتذكر لدى الطلاب، أكثر من تركيزها على قياس مهارات التفكير العليا لدى الطلاب والتي تشمل الفهم الإبداعي، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة الصوريكي (2019) التي أظهرت تركيز أسئلة كتاب اللغة العربية للصف الأول ثانوي على المستويات الدنيا من التفكير كالتذكر، والفهم مقارنة بالمستويات العليا للتفكير. كما تتفق مع نتائج دراسة العبد العالي والرشيدي (2017) التي أظهرت مجيء مهارة الفهم الإبداع كأقل المهارات التي تضمنتها تدريبات النصوص القرائية. كما تتفق مع نتائج دراسة البصيص (2015) التي أظهرت مجيء مستوى الفهم الإبداعي كأقل مستويات الفهم القرائي تظماً في التدريبات القرائية بكتاب "العربية لغتي" للصف الخامس الأساسي بنسبة بلغت (6.64%).

## 5. ملخص النتائج والتوصيات

يعرض الباحث في خاتمة الدراسة أبرز النتائج التي توصل إليها، ثم يضع التوصيات والمقترحات المناسبة في ضوء تلك النتائج.

### 1.5. عرض ملخص النتائج

1. بناء قائمة بمهارات الهم القرائي التي ينبغي تضمينها في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي شملت (30) مؤشراً موزعة على خمسة مهارات رئيسية، وهي: مهارة الفهم الحرفي، مهارة الفهم الاستنتاجي، مهارة الفهم النقدي، مهارة الفهم التذوقي، مهارة الفهم الإبداعي.
2. بلغ مجموع تكرارات مهارة الفهم الحرفي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي (125) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (23.4%).
3. موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم الحرفي في الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة.
4. تمثلت أعلى مؤشرات مهارة الفهم الحرفي التي تم تناولها المقرر في تحديد الكلمات المتشابهة في المعنى، وتحديد الكلمات المفتاحية في النص المقروء. بينما تمثل أقلها في تحديد علاقة الجملة بفكرة النص.
5. بلغ مجموع تكرارات مهارة الفهم الاستنتاجي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي (104) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (19.4%).
6. موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم الاستنتاجي في الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة.
7. تمثلت أعلى مؤشرات مهارة الفهم الاستنتاجي في استنتاج الأفكار الرئيسية والفرعية الواردة في النص المقروء، واستنتاج الأفكار الفرعية الواردة في النص المقروء. بينما تمثل أقلها في استنتاج بعض المعاني الضمنية بين سطور النص، والتنبؤ بخاتمة النص المقروء.
8. بلغ مجموع تكرارات مهارة الفهم النقدي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي (120) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (22.5%).
9. موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم النقدي في الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة.
10. تمثلت أعلى مؤشرات مهارة الفهم النقدي في تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة واردة في النص المقروء، وإبداء الرأي في بعض السلوكيات الواردة في النص. بينما تمثل أقلها في التمييز بين الحقائق والقواعد والآراء في النص المطروح، والتمييز بين ما هو متصل بالموضوع وما هو غير متصل.
11. بلغ مجموع تكرارات مهارة الفهم التذوقي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي (142) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (26.5%).
12. موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم التذوقي في الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة.

13. تمثلت أعلى مؤشرات مهارة الفهم التذوقي في استنباط القيم السائدة في النص المقروء، والتعبير عن الشعور العاطفي تجاه النص المقروء. بينما تمثل أقلها في تحديد دلالات الصور الخيالية بالنص المقروء، والتعبير عن شعوره تجاه الشخصيات الواردة في النص.
14. بلغ مجموع تكرارات مهارة الفهم الإبداعي في محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي (44) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (8.2%).
15. موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم الإبداعي في الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة.
16. تمثلت أعلى مؤشرات مهارة الفهم الإبداعي في استنتاج أفكاراً جديدة غير مألوفة بالنص، واقتراح حلولاً مبتكرة لمشكلات وردت بالنص المقروء. بينما تمثل أقلها في التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة، واقتراح نهاية جديدة لبعض أحداث النص المقروء.
17. جاءت مهارة الفهم التذوقي في المرتبة الأولى كأعلى مهارات الفهم القرائي من خلال تحليل المحتوى، بنسبة بلغت (26.5%)، يليها مهارة الفهم الحرفي، بنسبة (23.4%)، ثم مهارة الفهم النقدي، بنسبة (22.5%)، يليها مهارة الفهم الاستنتاجي، بنسبة (19.4%)، وأخيراً مهارة الفهم الإبداعي، بنسبة (8.2%).
18. تضمين محتوى الأنشطة التقييمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر المعلمين بدرجة متوسطة، وجاءت مهارة الفهم الحرفي في المرتبة الأولى كأعلى مهارات الفهم القرائي، يليها مهارة الفهم النقدي، ثم مهارة الفهم الاستنتاجي، يليها مهارة الفهم التذوقي، بينما تأتي مهارة الفهم الإبداعي كأقل المهارات المتضمنة بالمقرر.
19. عدم وجود توازن في توزيع مهارات الفهم القرائي بين الفصول الدراسية وكذلك بين مؤشرات الفهم القرائي المختلفة.

## 2.5. التوصيات

يوصي الباحث في ضوء ما توصل إليه من نتائج بما يلي:

- الاستفادة من قائمة مؤشرات مهارات الفهم القرائي التي تم إعدادها في الدراسة الحالية في إعادة بناء الأنشطة التقييمية في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بحيث يمكن تضمين جميع مهارات الفهم القرائي بنسب متوازنة في هذه الأنشطة.
- دعوة القائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى ضرورة تخطيط الأنشطة التقييمية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات الفهم القرائي وضرورة مراعاة التنوع في تلك المهارات عند بناء المنهج، وذلك بتضمينها نشاطات وتدرجات تناسب مستويات الطلاب المعرفية وقدراتهم العقلية وأن يتم توظيف هذه المهارات بحسب ما نصت عليه وثيقة منهج تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.
- عمل القائمين على تأليف المقرر وتطوير مناهج اللغة العربية على تحقيق التوازن في تضمين مهارات الفهم الإبداعي مع مهارات الفهم القرائي الأخرى.

- إعادة النظر في بعض الأنشطة التقييمية بحيث تتضمن أنشطة وتمارين متنوعة تنمي مهارات الفهم القرائي بشكل متدرج ومتوان وفق منهجية محددة تراعي أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

### 3.5. المقترحات

يقترح الباحث على المهتمين عدداً من الموضوعات التي يرى أنها مهمة ويمكن أن تكمل ما انتهت إليه الدراسة الحالية، ومن ذلك:

- 1- تصور مقترح لتطوير الأنشطة التقييمية لكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات الفهم القرائي.
- 2- مدى تضمين الأنشطة التقييمية لكتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات الفهم القرائي.
- 3- مدى تضمين الأنشطة التقييمية كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة والثانوية لمهارات الفهم القرائي.
- 4- إجراء دراسة حول مدى تمكن معلمي اللغة العربية للصف الرابع الابتدائية من استراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب.

### 6. المراجع:

#### 1.6. المراجع العربية

إبراهيم، كريستين زاهر حنا (2010). الفهم القرائي ومستوياته بحث من متطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية -تخصص مناهج وطرق تدريس لغة عربية. مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس -كلية التربية -الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ع(105). 85-58.

أبو الحمائل، أحمد عبد المجيد (2012). فعالية الأنشطة العلمية اللاصفية في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة في محافظة جدة. مستقبل التربية العربية. مج 19، ع 80. 212-125.

أبو شريح، شاهر ذيب (2011). تحليل الأسئلة التقييمية والأنشطة القائمة على الأداء في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن المبنية على الاقتصاد المعرفي. إربد للبحوث والدراسات -العلوم التربوية. مج 15، ع 2. 95-122.

الأحمدي، حنان بنت حسين بن إبراهيم (2019). تقويم الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات الفهم القرائي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ع(114). 412-389.

الأحول، أحمد سعيد محمود (2014). فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. مجلة الإرشاد النفسي. ع(37). 352-285.

الأخشي، أحمد بن علي بن أحمد (2019). أساليب التقويم اللغوي المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية ومدى توافقها مع الأساليب المستخدمة من معلمهم. مجلة العلوم التربوية -جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع20. 170-105.

- إسماعيل، بليغ حمدي (2011). استراتيجيات تدريس اللغة العربية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع. الأردن.
- إسماعيل، مصطفى (2001). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة)، المجلد الأول، 11-13.
- آل عطية، عبد الله أحمد (2016). تضمين مهارات التفكير الابتكاري في الأنشطة التقييمية في مقرر العلوم للصف الأول المتوسط. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج5، ع10. 183-192.ش
- البصيص، حاتم حسين (2015). مستوى تمثيل مهارات الفهم القرائي في تدريبات كتاب العربية لغتي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي: دراسة تحليلية. مجلة الآداب. جامعة بغداد (ملحق). 615-640.
- البندياري، هدى سمير وحنا، كريستين زاهر والطحاوي، خلف حسن محمد (2020). تقويم محتوى موضوعات القراءة للصف الرابع بالمرحلة الابتدائية في ضوء بعض مستويات الفهم القرائي. مجلة كلية التربية-جامعة بورسعيد -كلية التربية. ع(30). 262-280.
- الجعفرية، خضراء إرشود قاسم والنفيعي، عبير سعود (2019). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الجميلة في ضوء مهارات التحدث اللازمة لتلميذات الصف الخامس الابتدائي. دراسات -العلوم التربوية. الجامعة الأردنية -عمادة البحث العلمي. مج46، ع4. 47-68.
- الجوارنه، أحمد (2006). تطوير الأنشطة والتقويم في كتب التربية الإسلامية في ضوء المعايير المعاصرة وقياس أثر وحدات تعليمية مطورة في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان.
- حجاج، حمدي طه عبد الرحمن وشلبي، مصطفى رسلان وشحاتة، حسن سيد (2015). النظرية البنائية وتنمية الفهم في القراءة بالمرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس. ع161. 283-312.
- الحربي، بدر بن هديان بن هلال (2019). فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ع(111). 145-172.
- الحريري، رافده (2008). التقويم التربوي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
- حسانين، هناء قاسم (2014). معايير ضبط المفردات وعلاقتها بالفهم القرائي. دراسات في التعليم الجامعي، ع28. 537-559.
- حسانين، هناء قاسم (2014). معايير ضبط المفردات وعلاقتها بالفهم القرائي. دراسات في التعليم الجامعي-جامعة عين شمس - كلية التربية -مركز تطوير التعليم الجامعي، ع28. 537-559.
- الحياصات، محمد عبد الرزاق (2007). أثر الأنشطة العلمية والمنظمات المتقدمة في تنمية مهارات حل المسائل وفهم المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة المرحلة الجامعية المتوسطة. المجلة المصرية للتربية العلمية. مج10، ع2. 1-32.

- الحيت، ولاء وأمينة، محمد (2016). الأنشطة المدرسية وأثرها في تنمية ثقافة الطالب. عمان: دار خالد اللحاني للنشر والتوزيع. الأردن.
- خوالدة، أكرم صالح محمود (2012م) التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع. الأردن.
- دعس، مصطفى (2010م) استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته. عمان: دار غيداء للنشر. الأردن.
- الديسي، ربي محمود (2020). برنامج تعليمي محوسب لتحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات القراءة. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع
- ربيع، هادي مشعان (2010). القياس والتقويم في التربية والتعليم. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع. الأردن.
- الرقب، سعيد محمد عبد الرحمن (2010). تقويم مهارات الكتابة في اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى. الموسم الثقافي الثامن والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني. مجمع اللغة العربية الأردني. 769-737.
- الزهراني، مرضي بن غرم الله (1432 هـ). تقويم نشاطات التعلم في مقرر الدراسات الأدبية في التعليم الثانوي في ضوء مهارات التدوق الأدبي اللازمة للطلاب. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية مج 3، ع 2، ص 111-204.
- الزهراني، مرضي بن غرم الله (2012). تقويم نشاطات التعلم في مقرر الدراسات الأدبية في التعليم الثانوي في ضوء مهارات التدوق الأدبي اللازمة للطلاب. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية مج 3، ع 2، ص 11-204.
- سبيتان، فتحي ذياب (2014). التدريس الفعال والمعلم الذي نريد. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع. الأردن.
- الشامسي، وفاء بنت سالم بن محمد (2014). تحليل الأنشطة التقويمية في كتاب (أحب لغتي) للصف الرابع الأساسي في سلطنة عمان في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب التلاميذ لها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة. الأردن.
- شحاتة، حسن والسلمان، مروان (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. مصر.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار اللبنانية. مصر.
- الصقري، فرتاج فاحس الزوين (2020). مدى توفر مهارات التفكير الأساسية في محتوى كتب اللغة العربية: دراسة تحليلية لأنشطة كتاب لغتي الجميلة "الصف السادس الابتدائي" في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية-جامعة بنها. مج 31، ع 123. 140-170.
- صومان، أحمد إبراهيم (2010). أساليب تدريس اللغة العربية. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن.
- الصويركي، محمد على حسن (2019). تحليل الأسئلة التقويمية في كتاب اللغة العربية للصف الأول ثانوي في المملكة العربية السعودية وفق تصنيف بلوم لمستويات الأهداف المعرفية. مجلة البحث العلمي في التربية. ع 20، ج 3. 585-601.
- طعيمة، رشدي والشعبي، محمد (2006): تعليم القراءة، استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة: دار الفكر العربي.

- عامر، طارق عبد الرؤف محمد (2014). المهارات اللغوية عند الأطفال. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع. مصر.
- عبد الباري، ماهر شعبان (2010) استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد العاطي، أشرف عبد الحليم على (2010). فاعلية المنظمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بالسويس. ع(2). 1-52.
- العبد العالي، أبرار بنت عبد العزيز بن عبد الرحمن والرشيدي، هنادي بنت هليل بن فهد (2017). تقويم نشاطات التعلم بكتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الفهم القرائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث غزة. مج1، ع3. 130-148.
- عثمان، محمد (2011). أساليب التقويم التربويّة. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- العزاوي، نضال مزاحم رشيد (2017). بوصلة التدريس في اللغة العربية. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع. الأردن.
- عطا، إبراهيم محمد عليوة، رحاب محمد وجاب الله، علي سعد (2018). تنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية-جامعة بنها. مج(29) ع (119). 520-560.
- عطية، محسن علي (2006). الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. الأردن.
- عطية، محسن علي (2014). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع. الأردن.
- عمرو، أيمن محمد وأبو عواد، فريال محمد (2013). تقويم الأنشطة التكوينية والختمية الواردة في كتب التربية الإسلامية لصفوف الحلقة الأولى في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. مج(1) ع(2). 409-433.
- عوض، فايزة السيد محمد والسليم، غالية بنت حمد (2016). تقويم أسئلة وتدريبات كتب الحديث والسيرة للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الفهم القرائي بالمملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس. ع(213). 15-72.
- عياصرة، رزان مطلق محمد وعاشور، راتب قاسم محمد (2016). أثر طريقتي القراءة الموقنة والمتكررة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. مج4، ع13. 13-40.
- الغامدي، رباب خلف (2017). درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي في الأنشطة التقييمية في كتب العلوم (الطالب والنشاط) للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. مج6، ع12. 136-148.

- فضل الله، محمد رجب (2011). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مج 3، ع 7، 111-130.
- مشتت، رائد محمد وكماش، يوسف لازم (2020). مبادئ القياس والاختبار والتقويم في التعلم والتعليم. عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون. الأردن.
- مصطفى، نوال نمر (2010). استراتيجيات التقويم في التعليم. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون. الأردن.
- معنق، فايز عبد الله عوض (2019). دور التدريس باستخدام الخرائط الذهنية في تنمية مستوى الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية. مجلة البحث العلمي في التربية. ع20، ج5. 1-54.
- مغربي، سعاد محمد والقاضي، إيمان محمد أمين عباس ومحمد، هالة عز الدين (2018). استخدام الأنشطة العلمية اللاصفية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية. جامعة-جنوب الوادي. ع(34). 33-51.
- ناقعة، محمود وحافظ، وحيد (2002). تعليم اللغة العربية مداخله وفنياته، الجزء الأول، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس النعيمي، على (2004). الشامل في تدريس اللغة العربية. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع. الأردن.
- الهمزاني، خالد بن غنيم الغنيم (2015). الاسئلة التقويمية في كتب احكام القراءات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، مج27، ع3. 489-509.
- وزارة التربية والتعليم (1427هـ). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. مركز التطوير التربوي. الإدارة العامة للمناهج. السعودية.
- وصوص، ديمة محمد والجوارنة، المعتصم بالله سليمان (2014). الإشراف التربوي. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.
- وهيب، إسماعيل فتحي إسماعيل (2018). فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل القصصي لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي والميول القرائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة. ع(203). 231-289.

## 2.6. المراجع الأجنبية:

- Sirait, R. (2014): Comprehension Levels of Reading Exercise in Look Ahead English Course Books. International Journal of English Language Education, Vol. 2, No.2, 2325-0887.
- Snow, Catherine (2002): Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension. Pittsburgh: Office of education research and improvement (OERI).

Talebinezhed, M.& Mousavi,Seddigheh. (2013): The Representation of Discourse Task in ReadingComprehension Section of Iranian High School English Course Books, ELT Voices-India International Journalfor the Teachers of English, Vol. 3, No.1, 2230-9136.

Thompson, Sara (2000): Effective content reading comprehension and retention strategies. Educational resource information center (ERIC), ED 440372.

**Doi:** [doi.org/10.52133/ijrsp.v3.33.5](https://doi.org/10.52133/ijrsp.v3.33.5)