Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (5), Issue (48) : 30 Dec 2021
P: 52 - 86

ISSN: 2522-3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (5)، العدد (48) : 30 ديسمبر 2021 م
ص: 52 - 86

The proficiency Level of Female Primary School Pupils in Reading Comprehension Skills from the Viewpoint of their Teachers

Meaad Mansor AL-Rashidi

Khadijah Mohammed Haji

College of Education || Taibah University || KSA

Abstract: The current research aims to identify the level of proficiency of upper-grade female primary school pupils in the elementary stage in reading comprehension skills from the viewpoint of their teachers, to detect the teachers, viewpoints about their pupils, level of proficiency in reading comprehension skills that are due to the difference in the grade, and to identify a list of reading comprehension skills that are necessary for upper grade's students. The author used the descriptive survey method and applied the research tool (questionnaire) on a sample of (261) teachers out of (815) at a percentage of (32%), having verified their validity and reliability. She also used a set of statistical methods including: Alpha Cronbach, Pearson Correlation Coefficient, repetitions, percentages, arithmetic means, standard deviations, single analysis of variance (ANOVA) test, and Scheffe post hoc difference test.

The author found that that the proficiency level of female primary school pupils in those skills is great in general as well as in the skills of direct, deductive, and creative comprehension, while it was moderate in the skills of appreciation and critical understanding. There are statistically significant differences at the level of (0.05) in direct comprehension skills due to the teaching grade variable, as it came in favor of the fourth and fifth grades. There are no statistically significant differences in the rest of the skills. Finally, in light of the research findings, a set of recommendations were made.

Keywords: Reading comprehension skills, upper grades, the level enables legible comprehension.

مستوى تمكن تلميذات المرحلة الابتدائية من مهارات فهم المقروء من وجهة نظر معلماتهن

ميعاد منصور الرشيدي

خديجة محمد حاجي

كلية التربية || جامعة طيبة || المملكة العربية السعودية

المستخلص: هدف البحث إلى التعرّف على مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من مهارات فهم المقروء من وجهة نظر معلماتهن، والتعرّف على آراء المعلمات في مستوى تمكن تلميذاتهن من مهارات فهم المقروء التي تعزى لاختلاف الصف التدريسي، وتحديد قائمة بمهارات فهم المقروء اللازم توافرها في تلميذات الصفوف العليا، وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، وطبقت أداة البحث (الاستبانة) على عينة قدرها (261) معلمة من أصل (815) معلمة بنسبة بلغت (32%)، بعد أن تحققت الباحثتان من صدقها وثباتها، واستخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية ومنها: معامل كرونباخ ألفا، ومعامل ارتباط بيرسون، والتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار الفروقات البعدية شيفيه (Scheffe)، وتوصلت الباحثتان إلى: أن مستوى تمكن التلميذات من تلك المهارات

بشكل عام جاء بمستوى كبير، وكذلك مهارات الفهم المباشر، والاستنتاجي، والإبداعي، في حين جاء متوسطًا في مهارات الفهم التذوقي، والنقدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مهارات الفهم المباشر تعزى لمتغير الصف التدريسي، حيث جاءت لصالح الصفين الرابع، والخامس، وعدم وجود فروق في باقي المهارات، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث قدمت الباحثتان مجموعة من التوصيات منها: الاستفادة من قائمة مهارات فهم المقروء، ورفع مستوى التلميذات في بعض مستويات فهم المقروء التي حصلت على نتيجة متوسط بين باقي المستويات الأخرى، كما اقترحت الباحثتان إجراء بعض الدراسات، مثل: مستوى تمكن تلاميذ الصفوف الأولية من مهارات فهم المقروء من وجهة نظر معلماتهن، وتقويم كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات فهم المقروء.

الكلمات المفتاحية: مهارات فهم المقروء - الصفوف العليا - مستوى تمكن فهم المقروء.

1- مقدمة البحث.

القراءة أحد الفنون الرئيسة والمهمة في فنون اللغة العربية، ولأهميتها الكبيرة فإن أول آية قد نزلت على الرسول محمد -ﷺ-، قال الله تعالى فيها: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3)﴾ {العلق: 1- 3}، وهذا دليل قاطع على دور القراءة في كونها السبيل اليسير في رفد العقل بالعلم والمعرفة (عطية، 2014).

ولعل أول سؤال يتبادر للذهن عن القراءة هو: ماهيتها؟ والسبب في ذلك يعود إلى تعدد مفاهيم القراءة في المجالات العلمية؛ تحديدًا لمفهومها الدقيق، فمثلاً مجال علم النفس ينظر إلى القراءة على أنها عملية إدراكية عقلية، ويراها المجال الطبي على أنها استقبال شبكية العين للرموز المكتوبة عن طريق العصب البصري، ومن ثم يُنقل هذا الرمز إلى مركز القراءة في المخ البشري، وينظر إليها المجال اللغوي على أنها عملية تصويت، أو نطق للمفردات، ويكون التصويت بفعل هواء الزفير الخارج من الصدر وضغطه على الأحبال الصوتية الموجودة أعلى الحنجرة، وبالنسبة للمجال الاجتماعي فإنه يرى القراءة عبارة عن تفاعل التلاميذ مع النصوص المقروءة (مهدي، 2019).

وبحسب ما تراه الباحثتان فإن القراءة في الواقع تتضمن جميع المفاهيم السابقة؛ وذلك لأنه لا يمكن أن يقرأ التلاميذ النصوص المقروءة دون النظر إليها عن طريق العين، ولن تُفهم إن لم تُدرك وتُنقل الرموز المكتوبة في تلك النصوص إلى العقل، وهذا ما يجعلها عملية عقلية، وبالتالي سيحدث التفاعل المطلوب ما بين التلاميذ والنصوص المقروءة، وفي نقطة معينة مما سبق من المفاهيم تتفق معها الباحثتان لكنهما تضيفان على ما تم ذكره في مفهوم القراءة في المجال اللغوي وهي القراءة الصامتة، وهي النوع الثاني من أنواع القراءة؛ إذ اقتصر على نوع واحد من أنواع القراءة، وهي القراءة الجهرية.

وقد عُرفت القراءة بأنها: "نشاط عقلي لنقل صورة الرموز المكتوبة إلى صورة منطوقة مسموعة (القراءة الجهرية)، أو غير مسموعة (القراءة الصامتة)؛ لغرض فهم هذه الرموز والتفاعل معها" (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019 أ، ص74). إضافة إلى ما أشار إليه طعيمة (2004) في المجال التربوي من أن القراءة عبارة عن رموز لغوية تُفك بواسطة العين المجردة، ويُدرك ما وراءها، من خلال عمليات معقدة تستلزم الفهم، والربط، والاستنتاج، والتقويم، وحل المشكلات.

وعرّف لافي (د.ت) القراءة بأنها: "عملية عقلية عضلية انفعالية تشمل على تعرف الرموز المكتوبة، والنطق بها، وفهمها، وتذوقها، ونقدها، وحل المشكلات من خلالها، والاستمتاع بالمادة المقروءة" (ص12).

والقراءة قد تكون من أهم المهارات اللغوية، في جميع مجالات الحياة، وخاصة في العملية التعليمية، وفي ذات السياق أشارت دراسة أبو جاموس والبركات (2008) إلى أن القراءة مرتبطة بجميع أركان العملية التعليمية، وهي

أساس الوصول إلى التعلّم المتميز، والفكر الناضج، والتقدّم في سلم التعليم والتعلّم، فيمكن القول: إن التلميذ يتعلم ليقرأ، ومن ثم يقرأ ليتعلم.

ومن المعلوم أن المرحلة الابتدائية من أولى مراحل التعليم، التي يتلقى فيها التلاميذ مهارات القراءة، ففي الصفوف الأولية يتعلم التلاميذ القراءة ليقرأوا، ومن ثم في الصفوف العليا يقرأون ليتعلموا، وقد أشار زاير وعايز (2014) إلى أن القراءة في هذه المرحلة تسهل عمليات التعلّم بأشكالها كافة، فالقراءة جزء أساسي من كل مادة دراسية، وهذا يعني أن تقدّم التلاميذ دراسيًا يعتمد على قدراتهم القرائية، والضعف فيها يؤثر على تعلمهم سلبيًا في المرحلة الابتدائية وما بعدها، وفي ذات السياق بينت نتائج دراسة عزيز (2019) أن العلاقة بين فهم المقروء والتحصيل الدراسي علاقة إيجابية قوية.

وعملية تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية تنقسم إلى مهارتين أساسيتين هما: مهارة تعرُّف الكلمة، ومهارة فهم المقروء، وإن اقتصر تعليم القراءة على مهارة تعرُّف الكلمة، حتمًا يؤدي ذلك إلى تخريج أجيال من التلاميذ، ذوي القدرة على التذكر فقط، فلن يتمكنوا من فهم أنفسهم ولا فهم المجتمع من حولهم، إضافة إلى ذلك لن تتكون لديهم القدرة على تنظيم المادة المقروءة؛ افتقارًا لمهارة فهم المقروء (عبد الخفاجي، 2017؛ محيميد، 2012).

وغالبًا ما يكون تدريس مهارة تعرُّف الكلمة، في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية، ومهارة فهم المقروء في الصفوف العليا؛ لذا فإن الاهتمام بالمهارة الأولى يسهل اكتساب المهارة الثانية، وذلك يعني إن وُجِد ضعف تأسيس في المهارة الأولى؛ سيؤدي إلى ضعف في المهارة الثانية.

إن تلاميذ الصفوف العليا، قد وصلوا إلى فهم جيد من ناحية تعاملهم مع الكلمة المكتوبة بيسر وسهولة، وكذلك بناء كلمات جديدة، واكتساب العديد من مهارات القراءة، وتنمية الحصيلة اللغوية لديهم (عبد الوهاب وآخران، 2004)، وبصورة مماثلة أشار فضل الله (2001) إلى أن تلاميذ الصفوف الأخيرة في المرحلة الابتدائية، أصبحوا قادرين على تعرّف الكلمات؛ ولذلك يجب تركيزهم على استيعاب المقروء بفهم مفرداته، وتحديد فكرته وتفاصيله، وفهم تنظيمه، وخاصة أسئلة الفهم التفسيري والتطبيقي؛ تعويدًا للتلاميذ عليها، فعندما تتضاعف في المراحل القادمة لن يشعروا بصعوبتها.

ويتوقف نجاح التلاميذ في تعلّم القراءة بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، على معرفة أمرين مهمين هما: فهم المقروء، والأهداف المراد تحقيقها من تعليم القراءة (عبد الوهاب وآخران، 2004).

وعرف مهدي (2019) فهم المقروء بأنه: "عملية عقلية تفاعلية مشتركة بين القارئ والنص المكتوب الذي يتضمن الأفكار والمعاني، والمستويات بجميع أنواعها، لمعرفة المعاني المؤثرة في القارئ وفهمها" (ص89).

ولأهمية فهم المقروء ومهاراته، فقد تعددت الدراسات التي اهتمت بتنميته، ولكن بالرغم من تنوع الاستراتيجيات، والجهود المبذولة لتنمية مهارات فهم المقروء لدى التلاميذ إلا أن أغلب الدراسات أشارت إلى ضعف مستوى تمكن التلاميذ منها بشكل عام، ومنها دراسة الرويلي (2008) التي بينت نتائجها ضعف طلبة الصف الثالث المتوسط في مهارات فهم المقروء بشكل كلي، كما وأظهرت ضعفًا في مهارة (تحديد الأفكار الرئيسة) من مستوى الفهم الحرفي، وكذلك مهارات (الوقوف على أغراض الكاتب، والتمييز بين الحقائق والآراء، وإصدار الحكم على النص) من مستوى الفهم النقدي، وأيضًا في جميع مهارات الفهم الإبداعي، وهدفت دراسة العتيبي (2012) إلى تقويم مستوى الأداء القرائي، لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، في ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى التلاميذ في بعض مهارات فهم المقروء، ومنها: عدم استطاعة التلاميذ ترتيب الأفكار، أو الأحداث وفقًا لورودها في النص المقروء، واستنتاج بعض المعاني الكامنة فيها، وضعف قدرتهم على اقتراح عدد من الحلول المتنوعة والمناسبة، وكذلك عدم تقديم عدة نهايات جديدة وغير متوقعة لأحداث النص، وتوصلت دراسة

الهاشمية (2015) إلى تدني مستوى طلبة الصف الثامن الأساسي بنسبة (60%) في مهارات فهم المقروء، وقد جاء ترتيبها على النحو الآتي: الإبداعي، ثم المباشر، ويليه النقدي، ومن ثم الاستنتاجي، ويأتي المستوى التذوقي أخيرًا، حيث إن النسبة المطلوبة للتمكن (80%) فأعلى، وأشارت نتائج دراسة آل عمير (2018) إلى أن تلاميذ الصف الثالث الابتدائي لم يصلوا إلى مستوى التمكن في مهارات فهم المقروء المحددة لهم في هذه الدراسة بنسبة (80%)، حيث بلغ متوسط تمكنهم من مهارات فهم المقروء ككل (60%)، وكشفت دراسة القحطاني (2018) عن ضعف طلبة اللغة العربية بمرحلة البكالوريوس في مهارات فهم المقروء بنسبة بلغت (43.93%)، حيث أن النسبة المطلوبة للتمكن (80%)، وقد جاء ترتيب المهارات على النحو الآتي: النقدي، ويليه الإبداعي، ثم الحرفي، فالتذوقي، وأخيرًا الاستنتاجي، كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا يعزى لاختلاف السنوات الدراسية لصالح السنة الرابعة، وأسفرت نتائج دراسة الأوسي (2019) عن وجود ضعف في مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، فلم يتبيّن وجود تلاميذ في مستوى ممتاز في بعض مهارات فهم المقروء، كما تقصت دراسة إبراهيم وآخرين (2020) مستوى تمكن تلاميذ الصفوف الدنيا بالمرحلة الابتدائية، ووضحت النتائج تدني مستوى التلاميذ في مهارة الفهم المباشر، مثل: (إكمال المعلومات، وتعرف بعض المعاني، وتحديد بعض التفاصيل).

مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق عرضه من دراسات سابقة تبيّن وجود قصور في مهارات فهم المقروء ومستوياته لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، إضافة إلى ما جاءت به ورقة عمل الحربي والقحطاني (2017) لقراءة نتائج مشاركة المملكة العربية السعودية في اختبار القراءة الدولي بيرلز (PIRLS)، وقد استهدف هذا الاختبار تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ بدءًا من تمكنهم من مهارات القراءة وفهم المقروء، وقد أشارت النتائج إلى ضعف التلاميذ في تلك المهارات، وصُنفت المملكة العربية السعودية في المستوى الدولي المنخفض، وكانت من ضمن الدول الخمس الأقل في قائمة الدول المشاركة، وأشارت نتائج دراسة يوسف (2021) إلى تدني أداء طلبة الصف العاشر في الاختبارات الدولية في مجال القراءة، فهم المقروء عامة.

وقد تضافرت الجهود في العملية التعليمية، والبحث العلمي، في تنمية مهارات فهم المقروء؛ لرفع مستوى التلاميذ، فأوصت دراسة الهاشمية (2015) بقياس مهارات فهم المقروء المناسبة لتلاميذ كل مرحلة من مراحل التعليم العام قبل الجامعي، وكما اقترحت دراسة آل عمير (2018) مزيدًا من الدراسات لتحديد مستوى تمكن تلاميذ كل مرحلة من مراحل التعليم العام من مهارات فهم المقروء، وكذلك دراسة الأوسي (2019) اقترحت تقويم مستوى تلاميذ الصفوف العليا في فهم المقروء؛ ونظرًا لجميع ما تقدم اتجه البحث الحالي، لدراسة مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في منطقة المدينة المنورة، من مهارات فهم المقروء، ومستوياته من وجهة نظر معلماتهن، ومعرفة الفروق في فهم المقروء بين الصفوف التدريسية؛ إثراءً للمجال التعليمي، ومعرفة لأهم مهارات فهم المقروء ومستوياته التي تلائم تلاميذ الصفوف العليا، ومعرفة ما إن زال الضعف موجودًا رغم الجهود المبذولة في العملية التعليمية، وبنفس الحدة، أم أنه حدث ارتفاع في مستوى تمكن التلميذات من تلك المهارات.

أسئلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من مهارات فهم المقروء من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في منطقة المدينة المنورة؟

ويتفرع منه السؤالان الآتيان:

1- ما مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من مهارات فهم المقروء (الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم التذوقي، الفهم الإبداعي)، من وجهة نظر معلماتهن؟
2- هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء المعلمات في مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية تعزى لاختلاف الصف التدريسي؟

أهداف البحث

1- تحديد قائمة بمهارات فهم المقروء اللازم توافرها في تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.
2- تعرّف مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من مهارات فهم المقروء (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي)، من وجهة نظر معلماتهن.
3- تعرّف أثر اختلاف الصف التدريسي في مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من مهارات فهم المقروء من وجهة نظر معلماتهن.

أهمية البحث

أ- الأهمية العلمية:

1. يسلط الضوء على أهمية مهارات فهم المقروء، بحكم أنها إحدى المهارات الأساسية التي تعتمد عليها العملية التعليمية في فهم التلاميذ جميع موادهم الدراسية وارتفاع تحصيلهم فيها.
2. يقدم لمعلمي اللغة العربية للصفوف العليا بقائمة مهارات فهم المقروء في تنمية تلك المهارات لدى تلاميذهم، وتأسيسهم، على مدى مراحل التعليم العام وما بعدها.

ب- الأهمية العملية:

1. قد يساعد مطوري مناهج اللغة العربية في التخطيط، ووضع الأنشطة المناسبة لمستوى التلاميذ التعليمي، وشمولها لجميع المستويات والمهارات الفرعية الخاصة بفهم المقروء، المطلوب إتقانها بشكل مناسب دون إهمال إحدى المستويات ومهاراتها الفرعية، أو بعضها.
2. قد يستفيد الباحثون والباحثات من توصيات البحث ومقترحاته؛ بإجراء دراسات مستقبلية، أو الاستفادة من نتائج البحث في دراساتهم.

حدود البحث

- حدود موضوعية: تناول البحث الحالي مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، من مهارات فهم المقروء من وجهة نظر معلماتهن، والمتمثلة في مستويات مهارات فهم المقروء الآتية: مستوى الفهم المباشر، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم النقدي، ومستوى الفهم التذوقي، ومستوى الفهم الإبداعي.
- حدود بشرية: طُبق البحث على عينة عشوائية من معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، في مدارس منطقة المدينة المنورة.
- حدود زمانية: طُبق البحث في الفصل الدراسي الثاني من عام 1442هـ- 2021م.

مصطلحات البحث

تعرف الباحثتان مصطلحات البحث إجرائيًا على النحو الآتي:

- **القراءة:** عملية تفاعلية تحدث في عقل القارئ؛ تحويلاً للرموز المكتوبة إلى ألفاظ مسموعة (جهرية)، أو غير مسموعة (صامتة)، وتفاعل الخبرات السابقة للقارئ مع تلك الرموز؛ فهمًا للنصوص المقروءة، واستنتاج المعاني الكامنة فيه، وإصدار الحكم عليه.
- **الفهم:** استيعاب وإدراك المعاني الظاهرة والضمنية لكل ما كُتب في النصوص المقروءة.
- **فهم المقروء:** عملية مركبة من عدة مستويات، تتم في ذهن القارئ، وتهتم باستخلاص المعاني الكامنة في النصوص المقروءة؛ لفهمها، وتفسيرها، واستنتاج دلالاتها، ونقدها، وتذوقها، وتطبيقها في مجالات مختلفة من خلال ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.
- **مهارات فهم المقروء:** مجموعة المهارات التي تتضمن الفهم، والاستنتاج، والنقد، والتذوق، والإبداع؛ إدراكًا للنصوص المقروءة، وأفكارها المباشرة والضمنية، ويمكن قياس مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية منها، بتطبيق أداة البحث (الاستبانة).

2- الأدب النظري والدراسات السابقة.

أولاً- الأدب النظري

2-1-1- القراءة:

القراءة تلعب دورًا كبيرًا في حياة التلاميذ؛ حيث إنها وسيلة فهم جميع ما يتعلق بهم في حياتهم العلمية والعملية، فمهاراتها تحمل بين طياتها المصادر الأساسية للتعلّم، ولا سيما في المرحلة الابتدائية، لكونها أولى المراحل التعليمية (آل عمير، 2018)، وفي هذا الخصوص أوصت دراسة اللبودي (2011) بأن تكون مهارات القراءة، وعاداتها، واتجاهات محور العملية التعليمية.

وبما أن القراءة تعدت كونها قراءة من أجل الدراسة أو المتعة فقط، إلى كونها عملية عقلية تفاعلية تسعى إليها العملية التعليمية، والمجالات الحياتية الأخرى كافة، فقد تناولت الباحثتان القراءة، من حيث: مفهومها، ومراحل تطورها، وأنواعها، وعناصرها الأساسية، وأهدافها بشكل عام، وبالمرحلة الابتدائية (الصفوف العليا) بشكل خاص، ومراحل تعلّمها ومهاراتها.

أ- مفهوم القراءة، ومراحل تطورها:

يرى حبيب الله (2016) أن القراءة: "عملية معقدة، فيها يضطر القارئ إلى تقييم الأسس المختلفة والكثيرة، التي تكون الجمل، وتنظم بينها، وفيها يفضل القارئ فكرة على غيرها، أو تفسيرًا على آخر، وفيها يرفض بعض الاستخلاصات والنتائج في النص الواحد، كل هذا من أجل تحديد رد الفعل النهائي للمادة المقروءة" (ص163).

وذكر محمود (2005) أنها: "عملية معقدة، تستلزم الفهم، والربط، والاستنتاج وغيرها من العمليات العقلية، وامتد المفهوم باتجاه الفهم حتى شمل النقد، والموازنة، ثم تطور حتى أصبح أسلوبًا من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات" (ص268).

وفي السياق ذاته أكدت دراسة فياض (2017) ضرورة تجاوز المفهوم الضيق للقراءة، في أنها عملية استقبال المادة المقروءة إلى كونها عملية عقلية، تفاعلية يمارسها القارئ مع النص المقروء.

وأشار مدكور (2006) إلى أن القراءة فيما سبق كانت تعني تعرُّف الكلمات ونطقها فقط، ولكنها بدأت تتطور أخيرًا على يد الدراسات والأبحاث التي أُجريت في العشرينيات في القرن الحادي والعشرين لأول مرة، حيث أثبتت أن القراءة عملية معقدة تستلزم الفهم، والتحليل، والتفسير، والاستنتاج، ولم يتوقف

المفهـوم إلى هـذا الحـد فحسـب، وإنمـا تـطوّر أيـضًا؛ نتيجـةً للتفجـر المعرفي في تقدم الطباعة وإنتاج المزيد من الكتب.

وفي هذا الصدد أوصت دراسة حسين وجاسم (2020) بالاهتمام بتـدريس القـراءة، في جميع المراحل التعليميـة، خاصة في المرحلة الابتدائيـة؛ لأن القـراءة تسهم في رفد التلاميذ بالقدرة على قراءة السطور وما بينها، وما وراءها، مما يُنتج جيلاً قادرًا على الفهم، والاستيعاب.

ب- أنواع القراءة:

قسـم محمـود (2005) أنـواع القـراءة مـن حيـث شكلهـا إلـى قسمين: قراءة جهرية، وصامتة، ومن ناحية غرضهـا تفرعـت إلى: القـراءة للـدرس، وللاستمتـاع، وأيضًا مـن حيـث غـرض القـارئ، وتشمـل: تتبـع الإرشادات والأحداث، والبحث عن المعلومة وتذكرها، والفهم لحل المشكلات، والإجابة عن الأسئلة، ومعرفة الحقائق والأفكار الرئيسة في موضوع ما، وتتبع وجهات النظر بالتأييد أو المعارضة، وعلى حسب المادة المقروءة، وتكون في المعارف المختلفة.

وفي الاتجاه ذاته أشارت دراسة الطيب (2015) إلى أن القراءة في وقت الفراغ تحقق نوعًا من المتعة والترويح عن النفـس؛ حيـث تنقـل للتلاميـذ جـوًّا مليئًا بالتجـارب الإنسانيـة، التي ربمـا لن يستطيعوا الحصول عليها مهما طال عمرهم، ولذا أوصت بضرورة التشجيع على ممارسة القراءة من خلال الأنشطة الصيفية، وإحياء فكرة مهرجان القراءة للجميع، وأكدت نتائج مـابيلز Maples (2010)، أن القراءة الجهرية تسهم في زيادة الفهم؛ لامتلاكها مهارات مثل الاستدلال، والتنبؤ، والتخيل، حيث كان التلاميذ قادرين على استخدام الكلمات الجديدة والمشاركة في التحليل والتركيب أثناء مشاركتهم الفعّالة، وبذلك أوصت بضرورة تدريب المعلمين لتلاميذهم على القراءة الجهرية.

ج- **عناصر القراءة:** تتكون القراءة من ثلاثة عناصر رئيسة، حددها عبد الباري (2010) في:

1. القارئ: ويعني من يمارس القراءة، ويتفاعل مع النص، من خلال التوظيف الجيد للقدرات العقلية.
2. الموضوع أو النص المقروء، وهو النص الذي يعين القارئ على فهمه، من عدمه.
3. السيـاق القـرائي، ويقصـد بـه البيئـات الثقافيـة والاجتماعيـة، التي تحيط بالقارئ ويعيـش بهـا، ويتعلـم ويقرأ فيهـا.

د- أهداف القراءة عامةً، وأهدافها للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية:

قسّم بدير وصادق (2013) أهداف القراءة بشكل عام إلى ما يأتي: أهداف وظيفية (عامة)، وتتضح في أنها تسهم في بناء شخصية التلاميذ وصقلها من خلال المعرفة، وتساعد على الإمتاع والتسلية في أوقات الفراغ، وتُفجرِّ الطاقات الإبداعية عند التلاميذ، وتُطْلِع التلاميذ على الثقافات العالمية، وتُعِد مواطنًا صالحًا قادرًا على العطاء والإنتاجية، وتثري الحصيلة اللغوية.

أهداف خاصة (أساسية)، تكمن في أنها تساعد على إجادة النطق، وحسن تمثيل المعاني. وتُكْسِب المهارات القرائيـة، وتنمـي الميـول للقـراءة، وتساعـد على التعبـير الصحيح لما يقرأه، وتسهم في استخدام المكتبات بصورة صحيحة، والاستفادة منها.

هـ- مراحل تعلّم القراءة:

تمرّ القراءة بعدة مراحل، وهي: مرحلة التهيئة، ومرحلة تعريف الجمل والكلمات، ومرحلة التحليل، ومرحلة التركيب (عبد الوهاب وآخران، 2004)، أما الشنطي (2014) فلخص مراحل تعلّم القراءة في خمس نقاط، هي: الاستعداد للقراءة، ومرحلة التأسيس، ومرحلة التثبيت، وتعلّم المهارات القرائية، وتبلور القدرة القرائية.

وقد فصّل عبد الخفاجي (2017) تلك المراحل في: الاستعداد للقراءة والتهيئة، وتختص بمرحلة رياض الأطفال، وتليها مرحلة بدء التأسيس لتعريف الجمل والكلمات، وتكون للصف الأول الابتدائي، ومن ثمّ تثبيت مهارات القراءة للصفين الثاني، والثالث الابتدائي، وبعدها تأتي مرحلة تبلور تلك المهارات من ناحية التحليل، والتركيب لدى تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، وتدعى بمرحلة قراءة المجالات العلمية، وأخيرًا تُصقل جميع المهارات السابقة وتتبلور في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

و- **مهارات القراءة:** أشار كلٌّ من الشنطي (2014)، وطعيمة ومناع (2000)، إلى أن مهارات القراءة تكمن في:

1. مهارات التعرف، ويقصد بها الإدراك البصري، حيث يُنظر للصفحة المكتوبة؛ لتنعكس رموزها المطبوعة على شبكة العين، ثم يليه الإدراك الذهني، حيث يُترجَم التعرف البصري إلى الفهم.
2. مهارات النطق، ويعني التلفظ بصوت مسموع ملتزمًا بالقواعد السليمة.
3. مهارات الفهم، وتقوم على تذكر تسلسل حدث ما في الموضوع، واستيعاب الأفكار الموجهة له، بحيث يمكنه الربط بينها، والحكم عليها وتحليلها.

وترى الباحثتان أن مهارة فهم المقروء هي أهم مهارة في القراءة، وهي من المهارات العقلية العليا، التي تعتمد عليها القراءة بشكل أساسي، فالقراءة عملية عقلية تفاعلية؛ لاحتوائها على مجموعة من العمليات التي تُعين التلاميذ على اجتياز الكثير من الصعاب التي تواجههم، حيث إن المهارات العقلية الدنيا تناسب تلاميذ الصفوف الأولية، والمهارات العقلية العليا تناسب تلاميذ الصفوف العليا؛ لذلك فإن الموضوع الثاني تناول فهم المقروء.

2-1-2- فهم المقروء:

أ- مفهوم فهم المقروء، ومبادئه، وأسسه:

عرّفت دراسة أحمد (2011) فهم المقروء بأنه: "عملية عقلية تقوم على تفسير المعاني المتضمنة في المقروء، بناء على خبرة تفاعلية بين الخبرة السابقة للقارئ والمعلومات الجديدة المتضمنة في النص المقروء والمتمثلة في مستويات الفهم المختلفة" (ص221).

وذكرت نهابة (2013) أنه: "فهم الطالب للنص في أثناء القراءة من حيث الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي" (ص104).

ولتوضيح ذلك أشارت دراسة بن صالح وكروج Bensalah and Gueroudj (2020) إلى أن نقص الخبرات السابقة لدى التلاميذ حول النص المقروء؛ لن يحقق الفهم المطلوب بطريقة سليمة، وخاصة في المجالات الثقافية المختلفة، وتبعًا لذلك أوصت بضرورة الاهتمام بالمخططات الثقافية حتى تنشط المعرفة الأساسية للتلاميذ.

ب- **عمليات فهم المقروء:** حدد مهدي (2019) عمليات فهم المقروء في خمس عمليات هي:

1. عمليات جزئية، وتقوم على عمليتين فرعيتين: الربط، والتركيب.
2. عمليات تكاملية، وتشمل ثلاث عمليات: العائد، والروابط، والاستنتاج.
3. عمليات كلية، وتهتم بتنظيم النص، وتلخيصه، وانتقاء الأفكار المفيدة منه؛ تسهيلاً لاسترجاع الأفكار المتضمنة فيه.
4. عمليات مكملة، وتكمن في: توقع الأحداث المقبلة، والتزود بمعلومات إضافية عن المقروء، والتصور الذهني للتعبيرات المجازية والحقائق، والاستجابة الفاعلة والانفعالية للمقروء، واستخدام مهارات التفكير العليا للتفاعل مع النص.

5. عمليات ما وراء المعرفة، وتعني الإدراك، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة للقراءة؛ تقويمًا للقراءة، وتعديلاً لها؛ حتى يتحقق الفهم المطلوب.

ج- **مراحل فهم المقروء:** يمر فهم المقروء بعدة مراحل عدّدها مهدي (2019) فيما يأتي:

1. مرحلة الإدراك الحسي، ويعني فك رموز الكلمات؛ باستخراج السمات الإملائية والنحوية من النص المقروء.
2. مرحلة عملية التنشيط، ويقصد بها البحث عن الكلمات والمعلومات التي فُككت في الذاكرة؛ لتلائم تصرف القارئ.
3. مرحلة الاستدلال، ويعني استعمال القارئ للمعلومات التي يمتلكها لإثراء نص بين يديه؛ تسهيلاً لحفظه وفهمه.
4. مرحلة التنبؤ، وهو نشاط إدراكي يقوم به القارئ؛ ليخمن المعلومات غير المتوفرة لديه؛ بهدف متابعة القراءة.
5. مرحلة الحفظ، ويؤثر عليه ثلاثة عناصر، وهي: حداثة المعلومات، وأهميتها، وقيمتها الانفعالية.
6. مرحلة الاسترجاع والعرض، ويعني استرجاع المعلومات التي خزنت في الذاكرة بعد معالجة معينة.

د- تنمية مهارات فهم المقروء:

أكدت دراسة أحمد (2011) أهمية فهم المقروء من خلال مستوياته الخمسة المتمثلة في (الفهم المباشر، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)، وأوصت بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات فهم المقروء في المراحل التعليمية المختلفة.

كما يمكن تنمية فهم المقروء، من خلال: تحديد التلاميذ للأفكار الرئيسة في عبارات النص، وقراءة جزء من النص، ومحاولة تخمين الباقي، ثم وضع عنوان مناسب له، وتقديم أسئلة مناسبة حول النص المقروء؛ تنميةً لمهارات التحليل، والفهم، والتساؤلات، ويُستخدم معهم أسلوب ملء الفراغات؛ تحسينًا لعملية الفهم الكلي (فتحي، 2007). ورأى الشنطي (2014) أنه يمكن تنمية مهارات فهم المقروء من خلال: توفير الأجواء المناسبة للقراءة وعدم الإكراه عليها، والربط بين أجزاء المادة المقروءة، واسترجاعها بعد ذلك عن طريق الاختبار الذاتي، وابتكار وسائل تعين على الحفظ.

وتوضح الباحثتان أنه يجب بناء وتطوير الصفوف الأولية في مهارات القراءة، وتأسيسهم جيدًا قبل انتقالهم للصفوف العليا؛ حتى يتمكنوا من مهارات فهم المقروء، والنتيجة سينشأ جيل متمكن من تلك المهارات، فإن لم يُصلح ويُقوّم الأساس لن يُتدارك الوضع فيما بعد، وهذا ما أشارت إليه دراسة إبراهيم وآخرين (2020) إلى أنه يجب تمكن تلاميذ الصفوف الأولية، من مهارات القراءة قبل أن ينتقلوا للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية التي تتضمن فهم المقروء.

هـ- **العوامل المؤثرة في فهم المقروء، وشروط تنميته:** حدد فتحي (2007) بعض العوامل التي تؤثر في فهم المقروء:

1. عوامل تعود للتلاميذ أنفسهم، مثل: ضعف الاستعداد العقلي لفهم المعاني، وعدم التركيز الجيد، وضعف الحصيلة اللغوية، وقلة الخبرة المعرفية والثقافية لدى التلاميذ، ونقص الاتزان الانفعالي.
2. عوامل تعود للمادة المقروءة، وتكمن في عدم تناسب المادة المقروءة لمستوى التلاميذ، من حيث معانيها وأساليبها.
3. عوامل ترجع للمعلمين أنفسهم، منها: ضعف المستوى العلمي والثقافي للمعلمين، وعدم اهتمامهم بفهم ما تحمله الكلمات من معان.

و- مستويات فهم المقروء، ومهاراته:

أكدت دراسة هاشم وآخرين (2016) أن تحديد مستوى تمكن التلاميذ من مهارات فهم المقروء أمر ضروري؛ إعدادًا للبرامج اللازمة لعلاجها في حالة الضعف، وتعزيزها في حالة القوة. وذكرت دراسة إبراهيم (2010) خمسة مستويات لفهم النص المقروء ومهاراتها، وهي: مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم الناقد، مستوى الفهم التذوقي، ومستوى الفهم الإبداعي.

وترى الباحثتان أن مستويات فهم المقروء تكاد تكون واحدة، وإن تعددت التقسيمات، واختلفت المسميات، فهي تدور حول نقاط رئيسة تتضح في الآتي: مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم النقدي، مستوى الفهم التذوقي، مستوى الفهم الإبداعي.

ويتضح مما سبق أنه مهما تعددت أو اختلفت مصطلحات مستويات فهم المقروء وعدد مستوياته ومهاراتها، فإنها تكاد تكون واحدة، فجميعها يحمل نفس المغزى والغرض الذي تؤديه، وتختلف تلك المهارات بين المراحل التعليمية، وبين الصفوف التدريسية، ولهذا فإن المحور الثالث يتناول مستوى تمكن تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من مهارات فهم المقروء.

2-1-3- تمكن تلاميذ الصفوف العليا من مهارات فهم المقروء

أ- أهمية القراءة في المرحلة الابتدائية:

اطلعت الباحثتان على عدة كتب لخصت أهمية القراءة (زاير وعايز، 2014؛ الساموك والشمري، 2004؛ عبد الخفاجي، 2017؛ عبد الوهاب وآخران، 2004؛ عطية، 2014؛ مدكور، 2006؛ مهدي، 2019):

1. للمجتمع: تعد وسيلة فهم المجتمع، والنهوض الفكري والثقافي له ولوحدته، وتحقق التقدّم الاجتماعي والاقتصادي، وأسهل وسيلة للحصول على المعرفة، وإحدى فنون الاتصال اللغوي، ونافذة العقل الإنساني لامتلاك العلم.
2. للتلاميذ: توسّع مداركهم، وتهذبهم وتقوّم عاداتهم، وكذلك هي عامل من عوامل تنمية الشخصية، وتغذيهم عقليًا ونفسيًا وروحيًا، وتمنحهم إجابات وافية عمَّا يقلقهم ويدور في خلدهم، وتنمي الذكاء، وتستثير روح المبادأة والابتكار والنقد، وتوفر المتعة والاسترخاء، وتدرّب العقل على ربط الرموز المكتوبة وما تحمله من معان.
3. للمرحلة الابتدائية: تسهم في نمو التلاميذ نموًا كاملاً، وكذلك تنمو الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة، وتتكوّن لدى التلاميذ ثروة لغوية، وأن أهم الأهداف التي تسعى إليها هذه المرحلة هي تعليم القراءة؛ حيث إن أول مشكلة تواجه التلاميذ في بداية تعلّمهم للغة هو الشكل المكتوب، وجميع المواد الدراسية تعتمد على ذلك؛ فهي تساعد على تقدّم التلاميذ دراسيًا، وبل هي أساس النشاط التعليمي.

ب- خصائص نمو تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، وعلاقتها بالقراءة، وفهم المقروء، وتطبيقاتها التربوية:

يُقصد بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، ويطلق عليه الصف (الرابع، الخامس، السادس الابتدائي) حسب السلّم التعليمي في المملكة العربية السعودية، وهي مرحلة الطفولة المتأخرة من سن التاسعة حتى الثانية عشرة، في علم نفس النمو (الغامدي، 2011).

ويرتكز التعليم عمومًا في المواقف التعليمية على عدد من الأسس والمبادئ النفسية، التي توصلت لها دراسات علم النفس وبحوثه والمناهج، حول طبيعة التلاميذ وخصائص نموهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، ولذلك فإن معرفة كيف ينمو التلاميذ في جميع جوانب شخصياتهم؛ تساعد في إدراك المواقف، وفهم اتجاهات التلاميذ

وسلوكهم؛ تقديمًا للمعارف والخبرات التي تساعدهم على تحقيق نمو شامل ومتوازن ومتكامل؛ استثمارًا للجهد والوقت والتكلفة، وسينعكس ذلك إيجابًا على التلاميذ والمجتمع (وزارة التعليم، 2017 أ).

ج- واقع تدريس مهارات فهم المقروء بالمرحلة الابتدائية:

تضافرت الجهود في العملية التعليمية لتدريس مهارات فهم المقروء، ومن ذلك ما جاءت به وثيقة معايير مجال تعلم اللغة العربية (وزارة التعليم، 2019 ب) للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية مبينةً أهم معايير فهم المقروء في:

1. طرح أسئلة في مختلف مستويات فهم المقروء (الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)، بحيث يوظف التلاميذ معارفهم وخبراتهم في النص.
2. استخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية في النص المقروء، وإعادة ترتيبها وتنظيمها.
3. التمييز بين الحقائق والآراء.
4. استخلاص التلاميذ للقيم، والاتجاهات الإيجابية من النص، وتوضيح أهميتها، وأثرها في أنفسهم ومجتمعهم.
5. تذوق النص بإبداء رأي التلاميذ فيه، وتعليل إعجابهم بها.
6. توظيف التلاميذ لمغزى النص وأفكاره في حل مشكلات مدرسية، أو حياتية، أو مجتمعية بطرائق علمية.
7. تبنّي وجهات النظر حول قضايا النص، واستخدام وسائل الإقناع الممكنة لدعم الآراء.

وقامت وزارة التعليم (2021 ب) بتصميم دليل إرشادي يُعين على تنفيذ فهم المقروء في الحصص الدراسية؛ لأن فهم المقروء هو الأساس الذي يبدأ به التلاميذ في تعلّم واستيعاب المواد الدراسية، وتجعلهم قادرين على حل المشكلات، وتحديد الأهداف والأفكار في موضوع ما، فيصبحون أكثر خبرةً ونضجًا.

د- أسباب القصور في فهم المقروء بالمرحلة الابتدائية:

تَعَددتْ أسباب القصور في فهم المقروء في عدة جوانب حددها الساموك والشمري (2005)، وسرحان (2000)، وعبده (2004)، ومهدي (2019)، في:

1. أسباب تعود للأسرة، وهو أنه إذا نشأ التلاميذ في بيئة تهتم بالقراءة؛ سيلتزمون بها وينغرس حبها فيهم، وإن كانت مهملة؛ فسوف يؤثر ذلك عليهم مستقبلاً، ويؤثر أيضًا على التلاميذ الجو البيئي السيئ.
2. أسباب تعود للتلاميذ، وتتضمن: ضعف حاستي السمع والبصر، وتأخر النضج العقلي، وتدهور الحالة الصحية، وضعف الإدراك والانتباه، والميل للعبث، والمشاكل النفسية، وقلة الثبات الانفعالي، وتقديم إجابات تمثّل آراءَهم، بعيدًا عن مقصد الكاتب، وضعف استنتاج الأفكار الضمنية، وعدم التمييز بين الحقائق والآراء.
3. أسباب تعود للمعلمين، وتشمل: أن تكون طريقة التدريس ضعيفة، وعدم تمكّن المعلمين من مهارات فهم المقروء، وإهمال الفروق الفردية بين التلاميذ، وأيضًا إهمال الأنشطة الصفية واللاصفية، وعدم توظيف الوسائل والتقنيات التي تُعين على إيصال المعلومة، وإهمال التعزيز، والمعاملة السيئة للتلاميذ، وقلة اهتمام المعلمين بالقراءة.
4. أسباب تعود للكتب المدرسية، وتتمثل في: خلوها من الموضوعات التي يميل إليها التلاميذ، وتضمينها معلومات لا تفيد حصيلتهم المعرفية، وإخراجه بشكل لا يجذبهم، وعدم مرونة المناهج، ولا تشمل مستويات القراءة كافة
5. أسباب تعود للمدرسة، وهي: الانتقال من مدرسة إلى أخرى، وعدم مرونة الوقت المخصص للمكتبة والالتزام بمواعيدها، وإرغام التلاميذ على مواضيع لا تتماشى مع ميولهم واهتماماتهم.

هـ- خطورة الضعف في فهم المقروء:

الخطر حقيقةً يتشكل في تخريج أجيال من المتعلمين بصورة شكلية فقط، وهذا ما أكدته دراسة محيميد (2012) إن عدم الاستفادة من القراءة في عمليات تنظيم المعرفة، يؤدي إلى إفساد المعنى لدى التلاميذ، لعدم فهمهم مدلولات الألفاظ والعبارات والجمل؛ فبالتالي لن يتمكنوا من تنظيم المادة المقروءة وتذكرها، وهذا الضعف يؤثر على نقد المقروء، كما يخرج أجيالًا غير قادرين على فهم أنفسهم والمجتمع من حولهم، وكذلك لن تحصل منهم الفائدة المرغوب فيها، وإن الضعف في مهارات فهم المقروء منتشر بشكل كبير، وخاصة في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.

وبالرغم من وجود البحوث والدراسات التجريبية بكثرة في مجال تنمية مهارات فهم المقروء، كدراسة الثبيتي (2017) إلى تنمية مهارات فهم المقروء بجميع مستوياتها (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي) لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي، ودراسة محمود (2019) التي سعت إلى تنمية مهارات فهم المقروء من خلال استخدام استراتيجية ارسم أفكارك، وأوصت بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تهتم بتنمية فهم المقروء، ودراسة الموسى (2020) التي هدفت إلى تنمية مهارات فهم المقروء لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، من خلال استراتيجية تعتمد على المنحنى التواصلي؛ تحسينًا لمهارات فهم المقروء، وهذا ما تسعى إليه العملية التعليمية في عصرنا الحاضر، من خلال البرنامج القرائي المقام من قبل وزارة التعليم، وفق التعميم الصادر برقم (61738)، وتاريخ (15/ 6/ 1442هـ).

وبالرغم أيضًا من إجراء الكثير من البحوث الوصفية المسحية والتحليلية لتحديد مستوى تمكن تلاميذ كل صف دراسي في المرحلة الابتدائية والمراحل الأخرى، وتحديد قائمة بتلك المهارات لكل صف تدريسي، إلا أن الحاجة إلى تلك الدراسات لازالت قائمة، وفي الاتجاه ذاته أوصت دراسة الهران وبوصلحه (2016) إلى عمل المزيد من الدراسات الوصفية لمستويات فهم المقروء، ووضع قائمة لتلك المهارات التي يجب أن تتوفر لكل صف دراسي.

التعليق على الدراسات السابقة

لقد أكدت الدراسات السابقة التي اتبعت المنهج الوصفي من عام 2008 حتى عام 2020، وجود ضعف في مستوى التلاميذ من مهارات فهم المقروء، ومن خلال عرضها، توصلت الباحثتان إلى أوجه الاتفاق والاختلاف بين البحث الحالي، والدراسات السابقة، ومدى الاستفادة منها، فيما يأتي:

اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في: تناولت المرحلة الابتدائية كدراسة (آل عمير، 2018؛ إبراهيم وآخرين، 2020؛ الأوسي، 2019؛ أبو جاموس والبركات، 2008؛ الساير، 2013؛ العتيبي، 2012؛ النجار، 2010)، كما اتفقت بعض الدراسات مع البحث الحالي في اتباع المنهج الوصفي المسحي مثل دراسة (آل عمير، 2018؛ إبراهيم وآخرين، 2020؛ الأوسي، 2019؛ أبو جاموس والبركات، 2008؛ الرويلي، 2008؛ الساير، 2013؛ العتيبي، 2012؛ القحطاني، 2018؛ النجار، 2010؛ الهاشمية، 2015؛ محمد، 2014؛ محيميد، 2012؛ هاشم وآخرين، 2016)، واتفق البحث الحالي في استخدام الاستبانة مع دراسة (آل عمير، 2018؛ أبو جاموس والبركات، 2008؛ العتيبي، 2012؛ القحطاني، 2018؛ الهاشمية، 2015؛ هاشم وآخرين، 2016)، كما اتفقت بعض الدراسات في الهدف وهو قياس مدى تمكن التلاميذ من مهارات فهم المقروء كدراسة (آل عمير، 2018؛ الأوسي، 2019؛ الرويلي، 2008؛ الساير، 2013؛ الهاشمية، 2015)، وكذلك كان الاتفاق في إعداد قائمة لمستويات فهم المقروء ومهاراته مع دراسة كل من (العتيبي، 2012؛ القحطاني، 2018؛ الهاشمية، 2015؛ هاشم وآخرين، 2016)، كما اتفق البحث في مكان إجراء

الدراسة وهو المملكة العربية السعودية، وذلك مع دراسة (آل عمير، 2018؛ الساير، 2013؛ العتيبي، 2012؛ القحطاني، 2018).

واختلفت الدراسات السابقة عن البحث الحالي في: تناولها لمستوى واحد من مستويات فهم المقروء (الفهم النقدي) كدراسة (هاشم وآخرين، 2016)، وطُبقت على المرحلة المتوسطة كدراسة (الرويلي، 2008؛ محمد، 2014؛ الهاشمية، 2015) والمرحلة الثانوية كدراسة (هاشم وآخرين، 2016)، وكذلك المرحلة الجامعية كدراسة (القحطاني، 2018؛ محيميد، 2012)، واستخدم الاختبار بصفته أداة للبحث؛ تشخيصًا لمستوى التلاميذ في مهارات القراءة وفهم المقروء كدراسة (الأوسي، 2019؛ الرويلي، 2008؛ الساير، 2013؛ النجار، 2010؛ محمد، 2014؛ محيميد، 2012)، ومعرفة مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من مهارات فهم المقروء بمستوياتها الخمس في منطقة المدينة المنورة.

واستفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في: الاطلاع على بعض التوصيات والمقترحات، وبناء أداة البحث، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، ومقارنة نتائج الدراسات الوصفية، التي تناولت مدى تمكن التلاميذ من مهارات فهم المقروء بالمرحلة الابتدائية بنتائج البحث الحالي.

ويتميز البحث الحالي عمَّا سبقه من الدراسات السابقة في: إجراء الدراسة بمنطقة المدينة المنورة، ومعرفة إن كانت توجد فروق بين تلميذات الصفوف العليا تعزى للصف التدريسي أم لا.

3- منهجية البحث وإجراءاته.

منهج البحث:

عرّف ملحم (2016) المنهج المسحي بأنه: "التعرف على جوانب القوة والضعف في الواقع الحالي؛ من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع، أو مدى حاجته إلى إحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه" (ص367).

وقد اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي المسحي؛ نظرًا لأنه المنهج المناسب لأهداف البحث المتمثلة في معرفة مستوى تمكن تلميذات المرحلة الابتدائية من مهارات فهم المقروء من وجهة نظر معلماتهن، وكذلك لتوضيح الإطار النظري، وبناء أداة البحث.

مجتمع البحث:

ذكر ملحم (2016) أن مجتمع البحث يعني: "جميع مفردات الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث" (ص263).

وقد تكوّن مجتمع البحث من جميع معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، في منطقة المدينة المنورة، للفصل الدراسي الثاني من العام 1442هـ-2021م، وكان إجمالي عددهن (815) معلمة -الملحق رقم (4) - حسب الإحصائيات الرسمية من إدارة التخطيط والتطوير.

عينة البحث:

عُرفت العينة العشوائية بأنها: "الاختيار العشوائي وفق شرط محدد لا وفق الصدفة، بحيث يتوفر لدى كل فرد من أفراد المجتمع الأصلي الفرصة المكافئة لأي فرد آخر في أن يتم اختياره للعينة دون أي تحيز أو تدخل من قبل الباحث" (ملحم، 2016، ص265).

وقد استجابة عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة، من معلمات اللغة العربية اللاتي يدرسن الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، عشوائيًّا من خارج عينة البحث الأساسية؛ للتأكد من صلاحية أداة البحث، من ناحية

الاتساق الداخلي والثبات. وأما بالنسبة للعينة الأساسية فقد استجابة عينة عشوائية، بلغ حجمها (261) معلمة من معلمات الصفوف العليا، بنسبة (32%)، من مجتمع البحث، وتم استبعاد مجموعة من العينة لعدم اكتمال البيانات.

تحليل البيانات الديموغرافية لعينة البحث:

فيما يأتي جدول توزيع عينة البحث بحسب الصفوف الدراسية.

جدول رقم (1) توزيع عينة البحث وفقًا للصف التدريسي

الصف التدريسي	العدد	النسب المئوية
الصف الرابع	87	%33.3
الصف الخامس	87	%33.3
الصف السادس	87	%33.3
المجموع	261	%100

يتضح من الجدول رقم (1) أن إجمالي عدد عينة البحث بلغ (261) معلمة، حيث كان عدد المعلمات (87) معلمة لكل صف تدريسي، بما نسبته (33.3%)، وذلك من الصفوف الرابع والخامس والسادس بالتساوي.

أداة البحث

أعدت الباحثتان الأداة المناسبة لغرض البحث، وتحددت إجراءاتها في الآتي:

أ- قائمة مهارات فهم المقروء اللازمة لتلميذات المرحلة الابتدائية:

اطلعت الباحثتان على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمستويات فهم المقروء ومهاراته ومنها (البصيص، 2011؛ التتري، 2016؛ الحارثي، 2019؛ طعيمة، 2004؛ عبد الوهاب وآخران، 2004)، ووثيقة مجال معايير تعلم اللغة العربية بالنسبة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، وبناء على ذلك أعدت الباحثتان قائمة بمستويات فهم المقروء، ومهاراته المناسبة لتلميذات الصفوف العليا.

ب- الصورة الأولية لقائمة مهارات فهم المقروء لتلميذات المرحلة الابتدائية:

تكوّنت الصورة الأولية لقائمة مهارات فهم المقروء من خمس مهارات رئيسة، تحددت في الآتي:

1. مهارة الفهم المباشر، وتضمنت ست مهارات فرعية.
2. مهارة الفهم الاستنتاجي، وحوت على ست مهارات فرعية.
3. مهارة الفهم النقدي، وشملت ست مهارات فرعية.
4. مهارة الفهم التذوقي، وتكونت من ست مهارات فرعية.
5. مهارة الفهم الإبداعي، وشملت ست مهارات فرعية.

ج- صدق وثبات قائمة مهارات فهم المقروء لتلميذات المرحلة الابتدائية:

قامت الباحثتان باستخراج صدق وثبات قائمة مهارات فهم المقروء لتلميذات المرحلة الابتدائية على النحو الآتي:

1- صدق قائمة مهارات فهم المقروء:

- الصدق الظاهري

عرضت الباحثتان القائمة على اثني عشر محكمًا من المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ بهدف التحقق الصدق الظاهري للقائمة المعدة. وقد أرفقت القائمة بخطاب طلب منهم الإفادة حول ما يأتي:

- وضوح مهارات فهم المقروء المتضمنة في القائمة.
- انتماء المهارات لمحاورها الرئيسة.
- أهمية كل مهارة من مهارات فهم المقروء المتضمنة في القائمة.
- السلامة اللغوية لصياغة هذه المهارات.

وقد قدم المحكمون عددًا من الملحوظات والتعديلات وبعض الإضافات، فأخذت الباحثتان بنسبة بما اتَّفق عليه المحكمين من المهارات المناسبة لتلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، وانتماء كل مهارة فرعية لمهارتها الرئيسة، وتم استبعاد المهارات التي اتَّفق أغلب المحكمين على حذفها. وكان للمحكمين آراء وتوجيهات، أفادت الباحثتين وهي:

- رأى المحكمون حذف المهارة الخامسة من مهارة الفهم المباشر، التي نصها (تشتق بعض المفردات من مفردة واحدة)، وحذف المهارة الخامسة من مهارة الفهم الاستنتاجي، التي نصها (تستنتج علاقة الجزء بالكل)، وحذف إحدى المهارتين الخامسة أو السادسة في مهارة الفهم الإبداعي؛ لتشابه المعنى فيهما، حيث نصت المهارة الخامسة على (تمسرح النص المقروء)، ونصت المهارة السادسة على (تمثل النص المقروء على المسرح المدرسي)، وقد اتُّفق على تغيير صياغة المهارة لتصبح (تمثل التلميذة معاني النص المقروء بأسلوب جديد ومبتكر).
- رأى بعض المحكمين إضافة بعض المهارات الفرعية في مهارة الفهم المباشر، والفهم النقدي، والفهم الإبداعي، ولكن نظرًا لتشابه بعض العناصر في المعنى، فقد أخذت الباحثتان مهارة واحدة لإضافتها في مهارة الفهم الإبداعي في المهارة السادسة، التي نصت على (تقدم التلميذة مقترحات لكيفية الانتفاع بالنص المقروء ومضمونه، في التغلب على بعض المشكلات الحياتية التي تتعرض لها).
- رأى بعض المحكمين فصل المهارة السادسة من مهارة الفهم المباشر، التي نصت على (تحدد مرادف الكلمة ومضادها) إلى مهارتين مستقلتين، اللتين نصتا على (تحدد التلميذة مرادف الكلمة من النص المقروء)، (تحدد التلميذة مضاد الكلمة من النص المقروء).
- رأى المحكمون تعديل بعض صياغات المهارات الفرعية.

- صدق الاتساق الداخلي

حُسب معامل الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المهارات الخمسة، والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي لها هذه العبارة، حيث يُحسب معامل ارتباط بيرسون من خلال المعادلة الآتية كوهين وهوليدي Cohen & Holliday (1982):

$$r = \frac{n(\Sigma xy) - (\Sigma x)(\Sigma y)}{\sqrt{[\, n\Sigma x^2 - (\Sigma x)^2 \,][\, n\Sigma y^2 - (\Sigma y)^2 \,]}}$$

حيث r= معامل ارتباط بيرسون، وn= عدد أفراد العينة، و$\sum$= المجموع، وx،y= متغيران يتم قياس الارتباط بينها، حيث يمثل x المتغير الأول، وy يمثل المتغير الثاني.

ويفسـران معامل ارتباط بيرسون كالآتي: ارتباط ضعيف: (0.20-0.39)، ارتباط متوسط (0.40- 0.69)، ارتباط قوي (0.70- 0.89)، ارتباط قوي جدًا (0.90 فأكثر)، وتبين الجداول (2-6) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم (2) معاملات ارتباط عبارات كل محور من المحاور الخمسة مع الدرجة الكلية للمحور

أرقام العبارات في كل محور	1- مهارات الفهم المباشر	2-مهارات الفهم الاستنتاجي	3-مهارات الفهم النقدي	4-مهارات الفهم التذوقي	5-مهارات الفهم الإبداعي
رقم العبارة	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
1	0.747**	0.576**	0.895**	0.667**	0.709**
2	0.840**	0.811**	0.900**	0.755**	0.758**
3	0.706**	0.692**	0.858**	0.784**	0.768**
4	0.734**	0.874**	0.853**	0.918**	0.769**
5	0.856**	0.646**	0.924**	0.774**	0.896**
6	0.682**	0.807**	0.872**	0.885**	0.620**

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01

يوضح الجدول السابق أن عبارات جميع المحاور الخمسة من الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحاور، وبين الدرجة الكلية لكل محور ما بين (0.576) كحد أدنى، وهو ارتباط طردي قوي ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.01) وبين (0.918) كحد أعلى، وهو ارتباط طردي قوي ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.01).

2- ثبات قائمة مهارات فهم المقروء باستخدام (كرونباخ ألفا):

لقياس مدى ثبات أداة البحث (الاستبانة)، استخدمت الباحثتان معادلة (كرونباخ ألفا) (Cronbach's Alpha (α) للتأكد من ثبات أداة البحث، حيث أشار أبو علام (2005) إلى أن كرونباخ ألفا يعد "أنسب طريقة لحساب ثبات الأوزان المستخدمة في البحوث المسحية كالاستبيانات ومقاييس الاتجاه حيث يوجد مدى من الدرجات المحتملة لكل مفردة" (ص381)، ويوضح الجدول الآتي نتائج ثبات (كرونباخ ألفا) للمهارات الخمسة الرئيسة وللاستبيان ككل:

جدول رقم (3) معامل (كرونباخ ألفا) لقياس ثبات أداة البحث (الاستبانة)

محاور المهارات الرئيسة	عدد العبارات	معامل كرونباخ ألفا
محور الفهم المباشر	6	0.849
محور الفهم الاستنتاجي	6	0.818
محور الفهم النقدي	6	0.943
محور الفهم التذوقي	6	0.886
محور الفهم الإبداعي	6	0.846
الثبات الكلي للاستبيان	30	0.930

يتضح من الجدول رقم (3) أن معامل الثبات العام لجميع أبعاد الاستبانة (0.930)، فيما تراوح ثبات المهارات الخمسة الرئيسة ما بين (0.818) كحد أدنى، وبين (0.934) كحد أعلى، وهذا يدل على أن أداة البحث تتمتع

بدرجة عالية من الثبات. ومن خلال هذه النتائج السابقة للصدق والثبات، تأكدت الباحثتان من ثبات وصدق الاستبانة وقامت بتطبيقها على كامل العينة.

د- قائمة مهارات فهم المقروء لتلميذات المرحلة الابتدائية في صورتها النهائية:

تكونت قائمة مهارات فهم المقروء لتلميذات الصفوف العليا في صورتها النهائية -الملحق رقم (3) -، من خمسة محاور رئيسة، وثلاثين مهارة فرعية، وتمثلت في الآتي:

1- محور مهارة الفهم المباشر، وتضمن ست مهارات.
2- محور مهارة الفهم الاستنتاجي، وشمل ست مهارات.
3- محور مهارة الفهم النقدي، وحوى على ست مهارات.
4- محور مهارة الفهم التذوقي، وتمثل في ست مهارات.
5- محور مهارة الفهم الإبداعي، وتكون من ست مهارات.

خامسًا- أساليب التحليل الإحصائي:

للإجابة عن أسئلة البحث، وتحقيق أهدافه، وتحليل البيانات التي جُمعت، فقد أُجريت بعض الأساليب الإحصائية المناسبة، باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences، واختصار رمزها (SPSS v.26)، كما يأتي:

أ- استخدام معامل كرونباخ ألفا لحساب قيم الثبات لمجالات ومحاور الاستبانة.
ب- استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة.
ج- تحليل الاستبانة باستخدام التكرارات والنسب المئوية لتحديد استجابات أفراد العينة تجاه عبارات المحاور التي تتضمنها أداة البحث.

تحليل استجابات عينة البحث تجاه محاور الاستبانة:

استخدم مقياس ليكرت الخماسي في الإجابة على عبارات الاستبانة، حيث كانت أقل استجابة في عبارة واحدة، وأعلى استجابة (5)، وذلك بمدى قيمته (4)، وبقسمة المدى على عدد الاستجابات (4 / 5)، وكان طول الفترة (0.80)، كما يوضح الجدول الآتي القيم الوزنية، والأسمية، والفترات الموزونة للمقياس الخماسي، كما أوردها بيمينتيل Pimentel (2010).

جدول رقم (4) القيمة الوزنية والاسمية لمقياس ليكرت الخماسي

المقياس (القيمة العددية)	الفترات الموزونة	القيمة الاسمية (الدرجة)
درجة (1)	1 - 1.80	بدرجة ضعيفة جدًا
درجتان (2)	1.81 - 2.60	بدرجة ضعيفة
ثلاث درجات (3)	2.61 - 3.40	بدرجة متوسطة
أربع درجات (4)	3.41 - 4.20	بدرجة كبيرة
خمس درجات (5)	4.21 – 5.00	بدرجة كبيرة جدًا

د- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لمعرفة الاتجاه العام لمحاور البحث وعباراته.

هـ- اختبار تحليل التباين الأحادي (انوفا)؛ وذلك لاختبار الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء المعلمات في مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية التي تعزى لاختلاف الصف

التدريسي؛ واستخدم تحليل التباين الأحادي لأن نسبة العينة بلغت (32%)، ممثلة في (261) معلمة، ويعد هذا العدد كبيرًا نسبيًا.

و- اختبار الفروقات البعدية شيفيه (Scheffe)؛ وذلك لمعرفة ماهية الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء المعلمات في مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية التي تعزى لاختلاف الصف التدريسي.

وفي الفصل القادم، سيتم عرض نتائج البحث الحالي وتفسيرها، وأهم ما توصل إليه من توصيات ومقترحات.

4- نتائج البحث وتفسيرها.

- **الإجابة عن السؤال الأول: "ما مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من مهارات فهم المقروء من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في منطقة المدينة المنورة؟**

ويتفرع منه السؤال الفرعي الآتي: ما مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من مهارات فهم المقروء: مهارات الفهم المباشر، مهارات الفهم الاستنتاجي، مهارات الفهم النقدي، مهارات الفهم التذوقي، مهارات الفهم الإبداعي؟

للإجابة على هذين السؤالين تم تحليل آراء أفراد عينة البحث حول مهارات فهم المقروء، ومحور مهارات الفهم المباشر، ومحور مهارات الفهم الاستنتاجي، ومحور مهارات الفهم النقدي، ومحور مهارات الفهم التذوقي، ومحور مهارات الفهم الإبداعي، وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، والترتيب التنازلي للمحاور تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري.

1- مهارات فهم المقروء:

يعرض جدول رقم (5) والشكل رقم (1) نتائج تحليل آراء أفراد عينة البحث حول محور مهارات فهم المقروء، وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، والترتيب التنازلي للمحاور تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري. ويوضح الشكل الآتي هذه النتائج:

جدول رقم (5) متوسطات استجابات عينة البحث تجاه مهارات فهم المقروء مرتبة تنازلياً (العدد= 261)

مهارات فهم المقروء	أقل قيمة	أكبر قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
مهارات الفهم المباشر	2.00	5.00	3.63	0.740	كبيرة	1
مهارات الفهم الاستنتاجي	1.33	5.00	3.50	0.756	كبيرة	2
مهارات الفهم النقدي	1.00	5.00	3.24	0.844	متوسطة	5
مهارات الفهم التذوقي	1.00	5.00	3.26	0.839	متوسطة	4
مهارات الفهم الإبداعي	1.17	5.00	3.47	0.824	كبيرة	3
الدرجة الكلية	1.53	5.00	3.42	0.708	كبيرة	

يوضح جدول رقم (9) أن الدرجة الكلية لمهارات فهم المقروء بلغ متوسطها الحسابي (3.42)، من أصل (5)، وبدرجات انحراف معياري قدره (0.708)، وهو ما يقابل درجة (كبيرة) تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي الموضح في جدول (8)، حيث يقع المتوسط الحسابي لكل محور في الفترة (من 3.40 إلى أقل من 4.20)، وقد حصل عدد (3)

مهارات على درجة كبيرة، بينما حصلت مهارتان على درجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الأولى مهارات الفهم المباشر، بمتوسط حسابي بلغ (3.63)، وانحراف معياري قيمته (0.740)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة مهارات الفهم النقدي، بمتوسط حسابي بلغ (3.24)، وانحراف معياري قدره (0.844)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة متوسطة.

أي أن مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من مهارات فهم المقروء بشكل عام هو مستوى كبير، وذلك من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في منطقة المدينة المنورة.

وتعزو الباحثتان تمكن التلميذات من مهارات فهم المقروء، في اهتمام المعلمات في تدريس تلك المهارات، وتنميتها من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة، والبعد عن ترجمة المادة المقروء، دون مراعاة فهم النص، وتحليله، وتلخيصه، وهذا ما أشارت إليه دراسة الشنطي (2014)، ودراسة محيميد (2012) إلى أن أغلب الطرق التدريسية تهمل إكساب التلاميذ القدرة على الفهم والتحليل، والاستنتاج والنقد، وتكتفي بترجمة المادة المقروءة فقط؛ مما سبب الضعف في مهارات فهم المقروء، وأنه يمكن تنمية مهارات فهم المقروء من خلال ابتكار وسائل تعين على الحفظ كالتلخيص.

وقد بلغت النسبة الكلية لمحور مهارات فهم المقروء ككل (68.4%)، وإن نمو مهارات فهم المقروء في دراسة الساير (2013)، تحققت بنسبة (67.18%) في مستوى تمكن التلاميذ من مهارات فهم المقروء، ونتيجة هذا المحور اختلفت مع بقية الدراسات السابقة بنسبة تزيد عنهم، مثل دراسة محمد (2014)، ومحيميد (2012)، والنجار (2010)، حيث بلغت نسبة تمكن التلاميذ في تلك المهارات (65%)، ودراسة الهاشمية (2015)، بلغت نسبة تمكن التلاميذ فيها (60.5%)، بينما بلغت نسبة دراسة آل عمير (2018)، في مستوى تمكن التلاميذ فيها (60%)، وبالنسبة لدراسة الأوسي (2019)، فقد بلغت نسبتها (50%) في مستوى تمكن التلاميذ من مهارات فهم المقروء، ودراسة الرويلي (2008)، والقحطاني (2018)، بلغت بنسبة (43.93%) في مستوى تمكن التلاميذ في مهارات فهم المقروء

ومن خلال جدول رقم (9) يتضح أن ترتيب مستويات مهارات فهم المقروء على حسب تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية منها، جاء على النحو الآتي:

مستوى مهارات الفهم المباشر، ثم مستوى مهارات الفهم الاستنتاجي، ويليه مستوى مهارات الفهم الإبداعي، ومن ثم يأتي مستوى الفهم التذوقي، وأخيرًا مستوى الفهم النقدي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (2018) بأن مهارات الفهم التذوقي أحتلت المرتبة الرابعة، واختلفت في ترتيبها مع بقية المهارات، وكذلك اختلفت مع دراسة الهاشمية (2015) في بقية المهارات، وجاءت كما هو موضح في الجدول رقم (9)، وجاء ترتيب تلك المهارات في دراسة القحطاني (2018) كما يأتي: مستوى الفهم النقدي، ومن ثم الإبداعي، ويليه المباشر، وبعد ذلك يأتي التذوقي، وأخيرًا الاستنتاجي، وجاء ترتيبها في دراسة الهاشمية (2015) في: مستوى الفهم الإبداعي، ثم يأتي المباشر، ويليه النقدي، ومن ثم الاستنتاجي، وأخيرًا التذوقي جاء في المرتبة الخامسة.

وتعزو الباحثتان ارتفاع مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا من مهارات فهم المقروء، إلى الأسباب الآتية:

1- ممارسة المعلمات استراتيجيات التدريس المناسبة لتنفيذ دروس القراءة؛ فانعكس بالإيجاب على فهم التلميذات للمادة المقروء، والتمكن من مهارات فهم المقروء، كما في استراتيجية أرسم أفكارك في دراسة محمود (2019)، فقد أثارت تلك الاستراتيجية التلميذات لدروس القراءة، وزادت اندماجهن مع بعضهن، وهذا أدى إلى زيادة تحصيلهن في فهم المقروء، وقلل من توترهن، وقلقهن النفسي.

2- قد يعود إلى معرفة المعلمات بالخصائص النمائية لتلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية؛ مما أثّر إيجابًا على طريقة تدريسهن، حيث أشارت وزارة التعليم (2017 أ) في الدليل الإجرائي التابع للإدارة العامة للتوجيه والإرشاد في وزارة التعليم إلى أن خصائص النمو تساعد في فهم اتجاهات التلاميذ وسلوكهم؛ ويساعد أيضًا على نمو المعارف والخبرات بشكل شامل ومتوازن ومتكامل.

3- أن مقرر لغتي الجميلة مقرر مطور راعى العناصر الأساسية للنص المقروء حتى يتمكنّ التلميذات من فهمه، فالنص هو ما يُعين على الفهم من عدمه؛ لاحتوائه على الصياغة اللغوية، والأفكار العامة التي تكوّن النص، والغاية من الموضوع، وقد ذكر عبد الباري (2010) أن عناصر النص المقروء؛ تجعل التلاميذ ينجذبون للنص ويتعايشون مع أفكاره.

4- أن الهدف الأساسي من القراءة في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية هو إكساب التلميذات مهارات القراءة الجهرية والصامتة؛ مما يسهم في رفع مستوى الفهم لدى التلميذات، وقد حرصت معلمات الصفوف العليا على تحقيق هذا الهدف الأساسي، وهذا ما أشارت إليه دراسة مابيلز Maples (2010) إلى أن مهارات القراءة تسهم في زيادة فهم التلاميذ.

5- تلبية حاجات التلميذات وميولهن من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية، وربط خبراتهن الحياتية مع نصوص القراءة، وهذا ما أوصت به دراسة فرج (2018) حيث أن تلاؤم الأنشطة مع حاجات وميول التلاميذ؛ يزيد الإقبال على القراءة.

1- المحور الأول- مهارات الفهم المباشر:

يعرض جدول (6) نتائج تحليل آراء أفراد عينة البحث حول عبارات المحور الأول: مهارات الفهم المباشر.

جدول رقم (6) استجابات عينة البحث تجاه المحور الأول: مهارات الفهم المباشر

م	العبارة		ضعيفة جدًا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	كبيرة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	تربط التلميذة بين العنوان الرئيس ومضمون النص المقروء.	ك	4	13	76	99	69	3.83	0.931	1	كبيرة
		%	1.5	5.0	29.1	37.9	26.4				
2	تحدد التلميذة الأفكار الرئيسة في النص المقروء.	ك	3	22	106	79	51	3.59	0.935	4	كبيرة
		%	1.1	8.4	40.6	30.3	19.5				
3	تحدد التلميذة الأفكار الجزئية في النص المقروء.	ك	2	34	117	57	51	3.46	0.974	6	كبيرة
		%	0.8	13.0	44.8	21.8	19.5				
4	تستنبط التلميذة مدلول الكلمة من خلال السياق اللغوي في النص المقروء.	ك	4	18	110	68	61	3.63	0.967	2	كبيرة
		%	1.5	6.9	42.1	26.1	23.4				
5	تحدد التلميذة مرادف الكلمة من النص المقروء.	ك	4	26	108	57	66	3.59	1.021	5	كبيرة
		%	1.5	10.0	41.4	21.8	25.3				

م	العبارة		ضعيفة جدًا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	كبيرة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
6	تحدد التلميذة مضاد الكلمة من النص المقروء.	ك	3	24	89	77	68	3.70	0.994	2	كبيرة
		%	1.1	9.2	34.1	29.5	26.1				
الدرجة الكلية لمحور (مهارات الفهم المباشر)								3.63	0.740		كبيرة

يوضح جدول رقم (6) أن المحور الأول مهارات الفهم المباشر حصل على متوسط حسابي بلغ (3.63)، من أصل (5) درجات، وانحراف معياري قيمته (0.740)، وهو ما يقابل درجة كبيرة، تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي الموضح في الجدول (8)، حيث وقع المتوسط الحسابي للعبارات في الفترة (من 3.40 إلى أقل من 4.20)، كما جاء الفهم المباشر في المرتبة الأولى من بين مهارات فهم المقروء، وحصلت جميع العبارات الستة في هذا المحور على متوسط حسابي بدرجة كبيرة، وجاءت في المرتبة الأولى مهارة (تربط التلميذة بين العنوان الرئيس ومضمون النص المقروء) بمتوسط حسابي بلغ (3.83)، وانحراف معياري قيمته (0.931)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة مهارة (تحدد التلميذة الأفكار الجزئية في النص المقروء) بمتوسط حسابي بلغ (3.46)، وانحراف معياري قيمته (0.974)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة.

أي أن مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من مهارات الفهم المباشر هو مستوى كبير، وذلك من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في منطقة المدينة المنورة.

وتعزو الباحثتان ارتفاع عبارات محور مهارات الفهم المباشر إلى طريقة التدريس المستخدمة في تعليم القراءة، ووضوح المعاني المتضمنة في النص المقروء بشكل مباشر، ومن الممكن أن يكون سبب حصول العبارة الثالثة على أقل درجة، هو خلط التلميذات ما بين الأفكار الرئيسة والفرعية في النص الواحد.

وتقارن الباحثتان نتائج عبارات هذا المحور مع الدراسات السابقة، حيث إن العبارة الأولى التي نصها (تربط التلميذة بين العنوان الرئيس ومضمون النص المقروء)، التي بلغت نسبتها (76.6%)، لم تتطرق لها تلك الدراسات على حد علم الباحثتين، وتعزو الباحثتان أن تكون تلك العبارة تناسب تلاميذ الصفوف الأولية، ولكن في الواقع فإنه يجب معرفة مدى تمكن تلاميذ الصفوف العليا منها، حتى يتم تأسيس التلاميذ بشكل مناسب، وقد أشارت دراسة إبراهيم وآخرين (2020) إلى أنه يجب تأسيس تلاميذ الصفوف الأولية، في مهارات القراءة قبل أن ينتقلوا للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية، وبصورة مماثلة أكد فضل الله (2001) أن تلاميذ الصفوف الأخيرة في المرحلة الابتدائية، يجب تركيزهم على استيعاب المقروء بفهم مفرداته، وتحديد فكرته وتفاصيله، وفهم تنظيمه، ونتيجة العبارة الثانية في هذا المحور، التي نصت على (تحدد التلميذة الأفكار الرئيسة النص المقروء)، تحققت بنسبة (71.8%)، واتفقت مع نتيجة دراسة أبو جاموس والبركات (2008)، واختلفت بنسبة تزيد عن دراسة الساير (2013)، حيث إن نسبة تمكن التلاميذ في هذه العبارة بلغت (64%)، ودراسة الهاشمية (2015)، تحقق مدى تمكن التلاميذ من هذه العبارة بنسبة (35.2%)، وبالنسبة لنتيجة العبارة الثالثة التي نصت على (تحدد التلميذة الأفكار الجزئية في النص المقروء)، بلغت نسبة تحققها في البحث الحالي (69.2%)، واختلفت بنسبة تزيد عن دراسة الساير (2013)، حيث إن مستوى تمكن التلاميذ في هذه العبارة تحققت بنسبة قدرها (64%)، وأما في نتيجة العبارة الرابعة التي نصها (تستنبط التلميذة مدلول الكلمة من خلال السياق اللغوي في النص المقروء)، بنسبة بلغت (72.6%)، اختلفت بنسبة تزيد عن دراسة آل عمير (2018)، حيث بلغت نسبة مستوى تمكن التلاميذ (63.1%)، ونتيجة العبارة الخامسة التي نصت على (تحدد التلميذة مرادف الكلمة من النص المقروء)، بنسبة قدرها

(71.8%)، اختلفت بنسبة تزيد عن دراسة آل عمير (2018)، حيث إن نسبة تمكن التلاميذ في هذه العبارة بلغت (56.3%)، ودراسة الساير (2013)، تحقق مدى تمكن التلاميذ في هذه العبارة بنسبة بلغت (65.7%)، ودراسة العتيبي (2012)، تحقق مستوى تمكن التلاميذ في هذه العبارة بنسبة بلغت (27%)، ودراسة الهاشمية (2015)، تحقق مدى تمكن التلاميذ في هذه العبارة بنسبة قدرها (40.8%)، وكذلك في نتيجة العبارة السادسة التي نصها (تحدد التلميذة مضاد الكلمة من النص المقروء)، بنسبة بلغت (74%)، اختلفت بنسبة تزيد عن دراسة آل عمير (2018)، حيث إن نسبة تمكن التلاميذ في هذه العبارة قدرها (56.3%)، ودراسة الساير (2013)، حققت مستوى تمكن التلاميذ في هذه العبارة بنسبة قدرها (65.7%).

2- المحور الثاني- مهارات الفهم الاستنتاجي:

يعرض جدول رقم (7) نتائج تحليل آراء أفراد عينة البحث حول عبارات المحور الثاني: مهارات الفهم الاستنتاجي، وذلك من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، والترتيب التنازلي للعبارات تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف.

جدول رقم (7) استجابات عينة البحث تجاه المحور الثاني: مهارات الفهم الاستنتاجي

م	العبارة		ضعيفة جدًا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	كبيرة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	تستنتج التلميذة مقدمة وعرض وخاتمة الموضوع في النص المقروء.	ك	2	43	93	62	61	3.52	1.047	4	كبيرة
		%	0.8	16.5	35.6	23.8	23.4				
2	تستنتج التلميذة المعنى العام من النص المقروء.	ك	5	12	82	84	78	3.84	0.973	1	كبيرة
		%	1.9	4.6	31.4	32.2	29.9				
3	تبيّن التلميذة المعاني الضمنية التي أرادها الكاتب ولكنه لم يصرح بها.	ك	19	58	111	33	40	3.07	1.120	6	متوسطة
		%	7.3	22.2	42.5	12.6	15.3				
4	تستنتج التلميذة العلاقات المتضمنة في النص المقروء.	ك	6	48	132	49	26	3.16	0.917	5	متوسطة
		%	2.3	18.4	50.6	18.8	10.0				
5	تستخلص التلميذة العبر المستفادة من النص المقروء.	ك	2	20	76	101	62	3.77	0.924	2	كبيرة
		%	0.8	7.7	29.1	38.7	23.8				

م	العبارة		ضعيفة جدًا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	كبيرة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
6	تستنتج التلميذة الاتجاهات والقيم المتضمنة في النص المقروء.	ك	6	20	92	82	61	3.66	0.994	3	كبيرة
		%	2.3	7.7	35.2	31.4	23.4				
الدرجة الكلية لمحور (مهارات الفهم الاستنتاجي)								3.50	0.756		كبيرة

يوضح جدول رقم (7) أن المحور الثاني: مهارات الفهم الاستنتاجي حصل على متوسط حسابي بلغت قيمته (3.50)، من أصل (5) درجات، وانحراف معياري قدره (0.756)، وهو ما يقابل درجة كبيرة، تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي الموضح في الجدول (4)، حيث وقع المتوسط الحسابي للعبارات في الفترة (من 3.40 إلى أقل من 4.20)، كما جاء الفهم الاستنتاجي في المرتبة الثانية من بين مهارات فهم المقروء ، وحصلت (4) من عبارات هذا المحور على متوسط حسابي بدرجة كبيرة، وفقرتان حصلتا على متوسط حسابي بدرجة متوسطة، حيث وقع المتوسط الحسابي في الفترة (من 2.60 إلى أقل من 3.40)، وجاءت في المرتبة الأولى مهارة (تستنتج التلميذة المعنى العام من النص المقروء) بمتوسط حسابي (3.84)، وانحراف معياري قيمته (0.973)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة مهارة (تبيّن التلميذة المعاني الضمنية التي أرادها الكاتب ولكنه لم يصرح بها) بمتوسط حسابي بلغ (3.07)، وانحراف معياري قدره (1.120)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة متوسطة.

أي أن مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من مهارات الفهم الاستنتاجي هو مستوى كبير، وذلك من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في منطقة المدينة المنورة.

وتعزو الباحثتان ارتفاع قدرات التلميذات في مهارات الفهم الاستنتاجي إلى أن مقررات لغتي الجميلة قد راعت وجود ذلك المستوى بمختلف مهاراته الملائمة لتلك الصفوف التدريسية، ومن الممكن أن حصول العبارة الثالثة على مستوى متوسط، هو بسبب عدم تدريس المعلمات تلك المهارة بطريقة تناسب تلميذات الصفوف العليا، مما أدى أن تحتل المرتبة الأخيرة، وربما يعود السبب إلى إعطاء التلميذات رأيهن الخاص بدلاً من رأي الكاتب وهذا ما أشار إليه عبده (2004) إلى أن أحد أسباب ضعف التلاميذ في مهارات فهم المقروء هو أنهم يقدمون إجابات تمثّل آراءَهم الشخصية، بعيدًا عن مقصد الكاتب.

وتقارن الباحثتان نتائج عبارات هذا المحور مع الدراسات السابقة، حيث إن العبارة الأولى التي نصها (تستنتج التلميذة مقدمة وعرض وخاتمة الموضوع في النص المقروء)، بلغت نسبتها (70.4%)، ولم تتطرق لها تلك الدراسات على حد علم الباحثتين؛ وتعزو الباحثتان أن هذه العبارة قد تدرس من خلال مهارات القراءة الصامتة، ولكن في الواقع هذه العبارة مهمة في معرفة مدى استيعاب التلميذات من عناصر النص المقروء، وعند مقارنة نتيجة العبارة الثانية التي نصها (تستنتج التلميذة المعنى العام من النص المقروء)، بنسبة بلغت (76.8%)، اختلفت بنسبة تزيد عن دراسة الغامدي (2018) في تمكن التلاميذ في هذه العبارة، والعبارة الثالثة في هذا المحور التي نصت على (تبيّن التلميذة المعاني الضمنية التي أرادها الكاتب ولكنه لم يصرح بها)، بنسبة بلغت (61.4%)، مع نتيجة دراسة الهاشمية (2015)، نجدها مختلفة بنسبة تزيد عنها بفارق كبير، من حيث تمكن التلاميذ في هذه العبارة، وفي العبارة الرابعة التي نصها (تستنتج التلميذة العلاقات المتضمنة في النص المقروء)، بلغت نسبتها (63.2%)، اختلفت بنسبة تزيد عن دراسة العتيبي (2019)، حيث بلغت نسبة تمكن التلاميذ في هذه العبارة (19.6%)، وكذلك في العبارة

الخامسة التي نصت على (تستخلص التلميذة العبر المستفادة من النص المقروء)، بنسبة قدرها (75.4%)، اختلفت بنسبة تزيد عن دراسة العتيبي (2012)، حيث إن نسبة تمكن التلاميذ في هذه العبارة قدرها (45%)، وأيضًا في نتيجة العبارة السادسة التي نصها (تستنتج التلميذة الاتجاهات والقيم المتضمنة في النص المقروء)، بلغت بنسبتها (73.2%)، اختلفت بنسبة تزيد عن دراسة آل عمير (2018)، حيث إن نسبة مستوى تمكن التلاميذ في هذه العبارة بلغت (41.6%)، ولكن نجد أنها اتفقت بنسبة مقاربة من نتيجة دراسة الساير (2013)، في مستوى تمكن التلاميذ من هذه العبارة بنسبة قدرها (76%).

3- المحور الثالث- مهارات الفهم النقدي:

يعرض جدول رقم (8) نتائج في تحليل آراء أفراد عينة البحث حول عبارات المحور الثالث: مهارات الفهم النقدي، وذلك من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، والترتيب التنازلي للعبارات تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف.

جدول رقم (8) استجابات عينة البحث تجاه المحور الثالث: مهارات الفهم النقدي

م	العبارة		ضعيفة جدًا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	كبيرة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	تميّز التلميذة بين الآراء والحقائق في النص المقروء.	ك	11	41	96	68	45	3.36	1.071	1	متوسطة
		%	4.2	15.7	36.8	26.1	17.2				
2	تميّز التلميذة بين الحجج القوية والحجج الضعيفة في النص المقروء.	ك	8	67	105	40	41	3.15	1.069	5	متوسطة
		%	3.1	25.7	40.2	15.3	15.7				
3	تميز التلميذة بين ما يتصل بالنص المقروء وما لا يتصل به.	ك	9	43	114	49	46	3.31	1.052	3	متوسطة
		%	3.4	16.5	43.7	18.8	17.6				
4	تستنتج التلميذة وجهة نظر الكاتب في النص المقروء.	ك	7	48	120	52	34	3.22	0.983	4	متوسطة
		%	2.7	18.4	46.0	19.9	13.0				
5	تصدر التلميذة حكمًا على قوة وضعف النص المقروء.	ك	12	68	118	31	32	3.01	1.028	6	متوسطة
		%	4.6	26.1	45.2	11.9	12.3				
6	تكوّن التلميذة رأيًا حول بعض الأفكار والقضايا المطروحة في النص المقروء.	ك	10	36	99	76	40	3.38	1.026	2	متوسطة
		%	3.8	13.8	37.9	29.1	15.3				
الدرجة الكلية لمحور (مهارات الفهم النقدي)								3.24	0.844	متوسطة	

يوضح جدول رقم (8) أن المحور الثالث: مهارات الفهم النقدي حصل على متوسط حسابي بلغ (3.24)، من أصل (5) درجات، وانحراف معياري قدره (0.844)، وهو ما يقابل درجة متوسطة، تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي الموضح في الجدول (8)، حيث وقع المتوسط الحسابي للعبارات في الفترة (من 2.60 إلى أقل من 3.40)، كما جاء الفهم النقدي في المرتبة الخامسة من بين مهارات فهم المقروء، وقد حصلت العبارات الستة في هذا المحور على متوسط حسابي بدرجة متوسطة، حيث جاءت في المرتبة الأولى مهارة (تكوّن التلميذة رأيًا حول بعض الأفكار والقضايا المطروحة في النص المقروء) بمتوسط حسابي بلغ (3.38)، وانحراف معياري قدره (1.026)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة متوسطة، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة مهارة (تصدر التلميذة حكمًا على قوة وضعف النص المقروء) بمتوسط حسابي بلغ (3.01)، وانحراف معياري قدره (1.028)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة متوسطة.

أي أن مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من مهارات الفهم النقدي هو مستوى متوسط، وذلك من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في منطقة المدينة المنورة.

وترى الباحثتان أن مستوى تمكن التلميذات من مهارات الفهم النقدي جاء بدرجة متوسطة، لأن الأنشطة المقدمة في مقرر لغتي الجميلة ربما لم تراع تنمية هذا المستوى على حساب بقية المستويات، وربما يعود السبب كذلك في خلط التلميذات بين مهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم النقدي، وربما يكون أيضًا نقصًا في الخبرة المعرفية لدى التلميذات، وهذا ينطبق على المهارة الخامسة التي احتلت المرتبة الأخيرة من بين المهارات السابقة.

والنتيجة السابقة لعبارات هذا المحور جاءت مختلفة عن مجموعة من الدراسات السابقة، ففي العبارة الأولى التي نصت على (تميز التلميذة بين الآراء والحقائق في النص المقروء) بنسبة بلغت (67.2%)، اختلفت بنسبة تنقص عن دراسة هاشم وآخرين (2016)، حيث جاء مستوى تمكن التلاميذ في هذه العبارة بنسبة قدرها (94%)، واختلفت بنسبة تزيد عن دراسة الهاشمية (2015) في مستوى تمكن التلاميذ في هذه العبارة، والعبارة الثانية التي نصها (تميّز التلميذة بين الحجج القوية والحجج الضعيفة في النص المقروء)، بنسبة بلغت (63%)، لم تتطرق لها الدراسات على حد علم الباحثتين، ويعود السبب إلى أن هناك مهارات قد تكون بنفس المعنى ولكن بصيغة مختلفة، مثلاً التمييز بين الأدلة ذات الصلة، والأدلة غير القوية، وغيرها، وبالنسبة للعبارات الثالثة والخامسة والسادسة، اللاتي نصهن (تميّز التلميذة بين ما يتصل بالنص المقروء وما لا يتصل به، وتصدر التلميذة حكمًا على قوة وضعف النص المقروء، وتكوّن التلميذة رأيًا حول بعض الأفكار والقضايا المطروحة في النص المقروء)، اختلفت نتيجتهن بنسبة تزيد عن دراسة الهاشمية (2015) في مستوى تمكن التلاميذ في هذه العبارة، أما في العبارة الرابعة التي نصها (تستنتج التلميذة وجهة نظر الكاتب في النص المقروء)، بنسبة بلغت (64.4%)، قد اختلفت مع دراسة القحطاني (2018)، في مستوى تمكن تلاميذ في هذه العبارة بنسبة بلغت (31.16%).

4- المحور الرابع- مهارات الفهم التذوقي:

يعرض جدول رقم (9) نتائج تحليل آراء أفراد عينة البحث حول عبارات المحور الرابع: مهارات الفهم التذوقي، وذلك من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، والترتيب التنازلي للعبارات تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري.

جدول رقم (9) استجابات عينة البحث تجاه المحور الرابع: مهارات الفهم التذوقي

م	العبارة		ضعيفة جدًا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	كبيرة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	تحلل التلميذة الصور الأدبية إلى عناصرها.	ك	16	44	107	59	35	3.20	1.067	4	متوسطة
		%	6.1	16.9	41.0	22.6	13.4				
2	تميّز التلميذة بين الدلالة الحقيقية والمجازية والرمزية لبعض المفردات الواردة في النص المقروء.	ك	22	62	108	35	34	2.99	1.111	6	متوسطة
		%	8.4	23.8	41.4	13.4	13.0				
3	تحدد التلميذة مواطن الجمال في النص المقروء.	ك	11	34	114	58	44	3.34	1.040	3	متوسطة
		%	4.2	13.0	43.7	22.2	16.9				
4	تستنتج التلميذة القيم الإيحائية للألفاظ في النص المقروء.	ك	13	59	96	60	33	3.16	1.068	5	متوسطة
		%	5.0	22.6	36.8	23.0	12.6				
5	توضح التلميذة الحالة الشعورية التي يعبر عنها النص المقروء.	ك	7	45	101	53	55	3.40	1.082	2	متوسطة
		%	2.7	17.2	38.7	20.3	21.1				
6	ترتب التلميذة الأحداث والمعاني حسب أهميتها في النص المقروء.	ك	9	29	110	57	56	3.47	1.054	1	كبيرة
		%	3.4	11.1	42.1	21.8	21.5				
الدرجة الكلية لمحور (مهارات الفهم التذوقي)								3.26	0.839	متوسطة	

يوضح جدول رقم (9) أن المحور الرابع مهارات الفهم التذوقي حصل على متوسط حسابي بلغ (3.26)، من أصل (5) درجات، وانحراف معياري قدره (0.839)، وهو ما يقابل درجة متوسطة، تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي الموضح في الجدول (8)، حيث وقع المتوسط الحسابي للعبارات في الفترة (من 2.60 إلى أقل من 3.40)، كما جاء الفهم التذوقي في المرتبة الرابعة من بين مهارات فهم المقروء ، وحصلت (4) من العبارات على متوسط حسابي بدرجة متوسطة، وحصلت فقرتان على متوسط حسابي بدرجة كبيرة، حيث وقع المتوسط الحسابي في الفترة (من 3.40 إلى أقل من 4.20)، وجاءت في المرتبة الأولى مهارة (ترتب التلميذة الأحداث والمعاني حسب أهميتها في النص المقروء) بمتوسط حسابي بلغ (3.47)، وانحراف معياري قدره (1.054)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة مهارة (تميّز التلميذة بين الدلالة الحقيقية والمجازية والرمزية لبعض المفردات الواردة في النص المقروء) بمتوسط حسابي بلغ (2.99)، وانحراف معياري قيمته (1.111)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة متوسطة.

أي أن مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من مهارات الفهم التذوقي هو مستوى متوسط، وذلك من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في منطقة المدينة المنورة.

وتعزو الباحثتان تمكن التلميذات من مهارات الفهم التذوقي بمستوى متوسط إلى عدم التركيز على تنمية مهاراتها بشكل يجذب انتباه التلميذات منها، وربما يكون السبب عدم تناسب الأنشطة المقدمة في مقرر لغتي الجميلة لهذا المستوى، أما وقوع العبارة الثانية من هذا المحور في المرتبة الأخيرة، فقد يكون بسبب ضعف الحصيلة اللغوية لدى التلميذات، وهذا ما أشارت إليه دراسة المصري (2017) إلى أن ضعف الحصيلة اللغوية يؤثر على عملية الفهم.

وقد اختلفت نتائج عبارات هذا المحور مع نتائج بعض الدراسات السابقة، ففي العبارة الأولى التي نصها (تحلل التلميذة الصور الأدبية إلى عناصرها)، بنسبة بلغت (64%)، اختلفت بنسبة تزيد عن دراسة القحطاني (2018)، في مستوى تمكن التلاميذ في هذه العبارة بنسبة بلغت (36.60%)، وفي العبارة الثانية التي نصها (تميّز التلميذة بين الدلالة الحقيقية والمجازية والرمزية لبعض المفردات الواردة في النص المقروء)، بلغت بنسبتها (59.8%)، اختلفت عن دراسة هاشم وآخرين (2016)، حيث إن نسبة تمكن التلاميذ في هذه العبارة بلغت (82.3%)، وكذلك العبارة الثالثة التي نصت على (تحدد التلميذة مواطن الجمال في النص المقروء)، بنسبة بلغت (66.8%) اختلفت بنسبة تنقص عن دراسة هاشم وآخرين (2016)، حيث إن نسبة تمكن التلاميذ في هذه العبارة بلغت (94%)، وكذلك مع دراسة الهاشمية (2015)، وبالنسبة للفقرتين الرابعة والخامسة اللتين نصتا على (تستنتج التلميذة القيم الإيحائية للألفاظ في النص المقروء، وتوضّح التلميذة الحالة الشعورية التي يعبر عنها النص المقروء)، فاختلفت مع دراسة الهاشمية (2015) في مستوى تمكن التلاميذ في هذه العبارة، وفي العبارة السادسة التي نصها (ترتب التلميذة الأحداث والمعاني حسب أهميتها في النص المقروء)، البالغة نسبتها (69.4%)، لم تتطرق لها الدراسات السابقة على حد علم الباحثتين، ويعود السبب إلى اهتمام الدراسات بمهارات أخرى مشابهة، كترتيب النص حسب قوة المعنى، وغيرها.

5- المحور الخامس- مهارات الفهم الإبداعي:

يعرض جدول رقم (10) نتائج تحليل آراء أفراد عينة البحث حول عبارات المحور الخامس: مهارات الفهم الإبداعي، وذلك من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، والترتيب التنازلي للعبارات تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري.

جدول رقم (10) استجابات عينة البحث تجاه المحور الخامس: مهارات الفهم الإبداعي

م	العبارة		ضعيفة جدًا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	كبيرة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	تقترح التلميذة حلول جديدة لمشكلات وردت في النص المقروء.	ك	8	22	96	76	59	3.60	1.024	2	كبيرة
		%	3.1	8.4	36.8	29.1	22.6				
2	تقدّم التلميذة نهايات بديلة ومتنوعة للنص المقروء.	ك	7	27	111	70	46	3.46	0.986	3	كبيرة
		%	2.7	10.3	42.5	26.8	17.6				
3	تعيد التلميذة صياغة النص المقروء بأسلوبها.	ك	6	36	108	66	45	3.41	1.003	4	كبيرة
		%	2.3	13.8	41.4	25.3	17.2				

م	العبارة		ضعيفة جدًا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	كبيرة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
4	تعطي التلميذة أكبر عدد من العناوين المتنوعة للنص المقروء.	ك	5	20	87	90	59	3.68	0.970	1	كبيرة
		%	1.9	7.7	33.3	34.5	22.6				
5	تمثل التلميذة معاني النص المقروء بأسلوب جديد ومبتكر.	ك	12	43	96	73	37	3.31	1.052	6	متوسطة
		%	4.6	16.5	36.8	28.0	14.2				
6	تقدم التلميذة مقترحات لكيفية الانتفاع بالنص المقروء ومضمونة في التغلب على بعض المشكلات الحياتية التي تتعرض لها.	ك	9	36	113	54	49	3.38	1.047	5	متوسطة
		%	3.4	13.8	43.3	20.7	18.8				
الدرجة الكلية لمحور (مهارات الفهم الإبداعي)								3.47	0.824	كبيرة	

يوضح جدول رقم (10) أن المحور الخامس مهارات الفهم الإبداعي حصل على متوسط حسابي بلغ (3.47)، من أصل (5) درجات، وانحراف معياري قيمته (0.824)، وهو ما يقابل درجة كبيرة، تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي الموضح في الجدول (4) حيث وقع المتوسط الحسابي للعبارات في الفترة (من 3.40 إلى أقل من 4.20)، كما جاء الفهم الإبداعي في المرتبة الثالثة من بين مهارات فهم المقروء ، وقد حصلت (4) من العبارات على متوسط حسابي بدرجة كبيرة، بينما حصلت فقرتان على متوسط حسابي بدرجة متوسطة، حيث وقع المتوسط الحسابي في الفترة (من 2.60 إلى أقل من 3.40)، وجاءت في المرتبة الأولى مهارة (تعطي التلميذة أكبر عدد من العناوين المتنوعة للنص المقروء) بمتوسط حسابي بلغ (3.68)، وانحراف معياري قيمته (0.970)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة كبيرة، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة مهارة (تمثل التلميذة معاني النص المقروء بأسلوب جديد ومبتكر) بمتوسط حسابي بلغت قيمته (3.31)، وانحراف معياري قدره (1.052)، وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الخماسي درجة متوسطة.

أي أن مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من مهارات الفهم الإبداعي هو مستوى كبير، وذلك من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في منطقة المدينة المنورة.

وتعزو الباحثتان تمكن التلميذات من مهارات الفهم الإبداعي بدرجة كبيرة إلى اهتمام المعلمات باستراتيجيات التدريس الإبداعية التي تنمي فكر التلميذات، وتظهر قدراتهن وإبداعهن، وكذلك مهارات الفهم الإبداعي تحتوي على مهارات فرعية تسهم في تنمية جميع الجوانب العقلية للتلميذات كالطلاقة، والمرونة، والأصالة، كما أن منهج لغتي الجميلة يحتوي على العديد من الأنشطة التي تنمي مهارات التفكير العليا، والمدرسة تهتم بالموهوبين، وتقوم بعمل مسابقات لهم؛ مما شجع التلميذات على الإبداع، ويعود سبب وقوع العبارة الخامسة بالمرتبة الأخيرة إلى أن النصوص المقدمة للتلميذات لم تراع الفروق الفردية بين التلميذات على حسب ميولهن.

والنتيجة السابقة لهذا المحور في عباراته جاءت مختلفة عن الدراسات السابقة، ومنها العبارة الأولى التي نصها (تقترح التلميذة حلول جديدة لمشكلات وردت في النص المقروء)، بنسبة بلغت (72%)، اختلفت مع نتيجة دراسة الهاشمية (2015)، في مستوى تمكن التلاميذ في هذه العبارة، وكذلك العبارة الثانية التي نصها (تقدّم التلميذة نهايات بديلة ومتنوعة للنص المقروء)، بنسبة بلغت (69.2%)، اختلفت بنسبة تزيد عن دراسة العتيبي (2012)، حيث إن مستوى تمكن التلاميذ في هذه العبارة بنسبة بلغت (10%)، وبالنسبة للعبارة الثالثة التي نصت على (تعيد التلميذة صياغة النص المقروء بأسلوبها)، البالغة نسبتها (68.2%)، لم تتطرق لها الدراسات السابقة على حد علم الباحثتين، ويعود السبب إلى أن الدراسات قد تكون فقرتها هي إعادة صياغة إحدى عبارات النص وليس النص كاملاً، والعبارة الرابعة التي نصت على (تعطي التلميذة أكبر عدد من العناوين المتنوعة للنص المقروء)، بنسبة قدرها (73.6%)، جاءت مختلفة عن دراسة آل عمير (2018)، ودراسة الساير (2013)، فقد بيّنت نتائج هذا المحور ارتفاع تمكن التلميذات فيها، بينما الدراسات السابقة أكدت ضعف تلك العبارة.

- **الإجابة عن السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء المعلمات في مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية تعزى لاختلاف الصف التدريسي؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، أُجري تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وهو أحد أنواع الإحصائيات الاستدلالية التي تستخدم لتحليل الاختلافات الإحصائية بين متوسطات المجموعات المستقلة (ثلاث مجموعات فأكثر)، كما أشار إلى ذلك جيل وآخرين (2012) Gil et.al، واستخدم تحليل التباين الأحادي لأن نسبة العينة بلغت (32%)، ممثلة في (261) معلمة، ويعد هذا العدد كبيرًا نسبيًا.

جدول رقم (11) نتائج اختبار أنوفا (ANOVA) للفروق في متوسطات استجابات عينة البحث تجاه مهارات فهم المقروء

مهارات فهم المقروء	مصدر التباين	Sum of Squares مجموع المربعات	Df درجات الحرية	Mean Square متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف) (F)	Sig. الدلالة الإحصائية
المباشر	بين المجموعات	4.028	2	2.014	3.753	*0.025
	داخل المجموعات	138.462	258	0.537		
	المجموع	142.49	260			
الاستنتاجي	بين المجموعات	1.014	2	0.507	0.886	0.414
	داخل المجموعات	147.624	258	0.572		
	المجموع	148.638	260			
النقدي	بين المجموعات	3.22	2	1.61	2.282	0.104
	داخل المجموعات	182.008	258	0.705		
	المجموع	185.228	260			
التذوقي	بين المجموعات	2.509	2	1.255	1.795	0.168
	داخل المجموعات	180.333	258	0.699		
	المجموع	182.842	260			
الإبداعي	بين المجموعات	1.91	2	0.955	1.41	0.246
	داخل المجموعات	174.791	258	0.677		
	المجموع	176.701	260			

مهارات فهم المقروء	مصدر التباين	Sum of Squares مجموع المربعات	Df درجات الحرية	Mean Square متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف) (F)	Sig. الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.054	2	1.027	2.064	0.129
	داخل المجموعات	128.421	258	0.498		
	المجموع	130.475	260			

يوضح جدول رقم (11) النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05). بين آراء المعلمات في مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مهارات الفهم المباشر تعزى لاختلاف الصف التدريسي، حيث جاءت الدلالة الإحصائية أصغر من (0.05).
- عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05). بين آراء المعلمات في مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في باقي المهارات تعزى لاختلاف الصف التدريسي، حيث جاءت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05).

وللكشف عن ماهية الفروق ذات الدلالة الإحصائية في وجهة نظر المعلمات في مهارات الفهم المباشر، التي تعزى لمتغير الصف التدريسي، أُجري اختبار الفروق البعدية (شيفيه)، وجاءت النتائج كالآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر المعلمات (ن= 261) في مهارات الفهم المباشر تعزى لمتغير الصف التدريسي بين معلمات الصف (السادس)، وكلًا من معلمات الصفين (الرابع، والخامس)، حيث جاءت الدلالة الإحصائية (أصغر من 0.05)، لصالح الصفين (الرابع، والخامس) الأعلى في متوسطات التمكن، أي أن معلمات الصف الرابع، والخامس يرون درجة تمكن التلميذات في مهارات الفهم المباشر أعلى مما تراه معلمات الصف السادس، كما يوضح الجدول رقم (10) الآتي:

جدول رقم (12) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين وجهات نظر المعلمات في مهارات الفهم المباشر التي تعزى لمتغير الصف التدريسي

الصف التدريسي (I)		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
الصف الرابع	الصف الخامس	-0.00958	0.11107	0.931	-0.2283	0.2091
	الصف السادس	0.25862*	0.11107	0.021	0.0399	0.4773
الصف الخامس	الصف الرابع	0.00958	0.11107	0.931	-0.2091	0.2283
	الصف السادس	0.26820*	0.11107	0.016	0.0495	0.4869
الصف السادس	الصف الرابع	-0.25862-*	0.11107	0.021	-0.4773	-0.0399
	الصف الخامس	-0.26820-*	0.11107	0.016	-0.4869	-0.0495

وتختلف النتيجة السابقة مع ما جاءت به دراسة القحطاني (2018) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين مستويات فهم المقروء، تعزى لاختلاف السنوات الدراسية لصالح السنة الرابعة.

وتعزو الباحثتان تفوق تلميذات الصف الرابع والخامس على تلميذات الصف السادس إلى: أن النصوص المقدمة في مقرر لغتي الجميلة للصف السادس قد تكون أكبر من خبرات التلميذات، فقد أشار بن صالح وكروج

Bensalah and Gueroudj (2020) والمصري (2017) إلى أن نقص الخبرات السابقة للتلاميذ تؤثر على عملية فهمهم. وقد يخلو مقرر لغتي الجميلة من النصوص التي تجذب انتباه التلميذات، ولا تشجعهن على القراءة، وقد أوصت دراسة فرج (2018) بإخراج كتب تشجع التلاميذ على القراءة.

توصيات البحث ومقترحاته.

1- الاستفادة من قائمة مهارات فهم المقروء التي توصل إليها البحث الحالي، في تطوير مناهج لغتي الخالدة.
2- استناد معلمات الصفوف العليا على قائمة مهارات فهم المقروء في أثناء تنفيذ دروس القراءة.
3- المتابعة المستمرة من قبل المعلمات في رصد ضعف فهم المقروء أولاً بأول لعلاجها، وتعزيز نقاط القوة.
4- المتابعة المستمرة من قبل المشرفات التربويات لأداء المعلمات، ومدى تحسن نتيجة تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.
5- المتابعة المستمرة من قبل قائدات المرحلة الابتدائية لمعلمات اللغة العربية في مدى تطبيقهن لمهارات فهم المقروء.
6- رفع مستوى التلميذات في بعض مستويات فهم المقروء التي حصلت على نتيجة متوسط بين باقي المستويات الأخرى، وذلك من خلال تفعيل التعميمات ذات الصلة الصادرة برقم (61738)، وتاريخ (15/ 6/ 1442هـ)، التي نصت على:

1. تخصيص حصة دراسية أسبوعيًا لفهم المقروء، ضمن حصص لغتي الجميلة وتثبيتها في الجدول الدراسي، لتلميذات الصفوف العليا، من خلال تنفيذ تطبيقات قرائية لنصوص أدبية.
2. تخصيص (من 5 دقائق إلى 10 دقائق) للصفوف العليا من الحصص الدراسية؛ تنفيذًا لنشاطات التعزيز القرائي، ويكون ذلك في أربع حصص يوميًا، مع متابعة ذلك من قبل المشرف التربوي.
3. تنفيذ قياس أسبوعي لفهم المقروء لتلميذات الصف الرابع الابتدائي من خلال نماذج اختبارية محاكية للاختبار الدولي بيرلز (PIRLS)، معتمدة من الوزارة، وتتم متابعة ذلك من قائدات المدارس، والمشرفات التربويات، ورفع تقارير أسبوعية لمكاتب، وإدارات التعليم، وتقرير شهري لوكالة الوزارة للتعليم العام.
4. عقد قائدات المرحلة الابتدائية اجتماعًا للمعلمات؛ توضيحًا لأهمية البرنامج القرائي، وأثره في تعزيز مهارات القراءة، وفهم المقروء، ومتابعة القائدات عملية مدى تفعيل المعلمات لحصص فهم المقروء للصفوف العليا، وتحفيزهن لضمان جودة تنفيذ البرنامج القرائي.
5. متابعة المشرفات التربويات لمعلمات المرحلة الابتدائية في مدى تفعيلهن لحصص فهم المقروء لتلميذات الصفوف العليا، والاطلاع على مدى تقدّم التلميذات، ومدى تحسن مهاراتهم، وكذلك تزويد المعلمات بالتغذية الراجعة.
6. متابعة مكاتب التعليم، والإشراف التربوي للمدارس؛ معرفةً لمدى تطبيقهم للبرنامج القرائي، وتحفيز المدارس المتميزة، وإعداد نشرة إرشادية بمظاهر ضعف فهم المقروء، حتى تكون مستهدف بالبرنامج القرائي.
7. قيام إدارات التعليم بزيارات ميدانية للمدارس، ورفع تقارير شهرية عن نتائج قياس فهم المقروء المعتمد من الوزارة.
8. كما تقترح الباحثتان إجراء دراسات في الموضوعات الآتية:

أ- مستوى تمكن تلاميذ الصفوف الأولية من مهارات فهم المقروء من وجهة نظر معلماتهن.
ب- مستوى تمكن تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من مهارات فهم المقروء من وجهة نظر معلميهم.
ج- تقويم كتب لغتي للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته.

د- تقويم كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته.

هـ- إجراء دراسات في فهم المقروء ومستوياته للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- إبراهيم، سيد رجب؛ الشبول، يوسف محمد؛ وحسانين، السيد الشبراوي. (2020). واقع تمكن تلاميذ الصفوف الأولى في المرحلة الابتدائية من مهارات القراءة الأساسية في المدارس الحكومية بدولة قطر: دراسة استكشافية-كيفية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (219)، 221-251.
- إبراهيم، كريستين زاهر. (2010). الفهم القرائي ومستوياته. *مجلة القراءة والمعرفة*، (105)، 58-85.
- أبو جاموس، عبد الكريم محمود؛ والبركات، علي أحمد. (2008). المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومدى اتقانهم لها. *المجلة التربوية بجامعة الكويت*، *22*(88)، 81-116.
- أبو علام، رجاء محمود. (2005). *تقويم التعلم*. دار الميسرة.
- أحمد، سناء محمد. (2011). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، 29، 205-261.
- آل عمير، خليل محمد. (2018). مدى تمكن تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمحافظة خميس مشيط من مهارات فهم المقروء. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *2*(15)، 54-74.
- الأوسي، حسن فهد. (2019). تقويم مستوى تلامذة الصف الثاني الابتدائي في الفهم القرائي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (44)، 352-364.
- بدير، كريمان؛ وصادق، إميلي. (2013). *تنمية المفاهيم والمهارات اللغوية للطفل*. عالم الكتب.
- البصيص، حاتم حسين. (2011). *تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم*. مكتبة الأسد.
- التتري، محمد علي. (2016). *أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- الثبيتي، يسرا رجاء. (2017). فاعلية استراتيجية (K.W.L) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، *2*(5)، 86-103.
- حسين، صبا حامد، وجاسم، وسن عباس. (2020). أثر استراتيجية اختبار الأرقام والمعرض المفتوح بالفهم القرائي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، *4*(15)، 1-22.
- الرويلي، محمد ناصر. (2008). *تشخيص مستويات فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية* (723306) [رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك- الأردن] قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.
- زاير، سعد علي؛ وعايز، إيمان إسماعيل. (2014). *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها*. دار صفاء.
- الساموك، سعدون محمود؛ والشمري، هدى علي. (2005). *مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها*. دار وائل.

- الساير، سليمان عبد العزيز. (2013). *تشخيص مستوى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمحافظة الرس ومهارة فهم المقروء في ضوء لغتي الجميلة* (726928) [رسالة ماجستير منشورة، كلية القصيم- القصيم] قاعدة بيانات دار المنظومة، رسائل جامعية.
- سرحان، منصور محمد. (2000). ضعف إقبال التلاميذ على القراءة في المرحلة الابتدائية. *مجلة الطفولة العربية*، (3)، 137-140.
- الشنطي، محمد صالح. (2014). *المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها* (ط.6). دائر الأندلس.
- طعيمة، رشدي أحمد؛ ومناع، محمد السيد. (2000). *تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)*. دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي. (2004). *الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها- تطويرها- تقويمها)*. دار الفكر العربي.
- الطيب، بدوي أحمد. (2015). فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برامج القرائية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (67)، 173-214.
- عبد الباري، ماهر شعبان. (2010). *استراتيجيات فهم المقروء (أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية)*. دار الميسرة.
- عبد الخفاجي، عدنان طلاك. (2017). *أساسيات في طرائق تعليم القراءة للمبتدئين*. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عبد الوهاب، سمير؛ الكردي، أحمد علي؛ وجلال، محمود. (2004). *تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)* (ط.2). دار الدقهلية.
- عبده، داود عطية. (2004، جماد الأولى 4). *فهم المسموع وفهم المقروء* [جلسة بحثية]. الموسم الثقافي الثاني والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني، مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، الأردن.
- العتيبي، هاني مسري. (2012). *تقويم مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الطائف.
- عزيز، سيف سعد. (2019). علاقة الفهم القرائي بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. *مجلة الفتح*، (78)، 173-192.
- عطية، محسن علي. (2014). *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*. دار المناهج.
- الغامدي، عائشة سعيد. (2018). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *28*(1)، 281-252.
- الغامدي، علي عبد الله. (2011). *تقويم كتب القراءة والمحفوظات في ضوء القيم اللازمة لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية ومدى اكتسابهم لها* (620959) [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الطائف- الطائف] قاعدة بيانات دار المنظومة، رسائل جامعية.
- فتحي، وليد. (2007). *الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة والكتابة بالمدارس الابتدائية*. دار العلم والإيمان.

- فرج، ريهام سعد. (2018، أغسطس29-30). *تحليل محتوى كتابي القراءة للصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية* [جلسة بحثية]. المؤتمر العلمي الثامن عشر: موضوعات كتب القراءة وتدريسها في مراحل التعليم المختلفة على المستويين القومي والعالمي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، مصر.
- فضل الله، محمد رجب. (2001). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة دراسة تحليلية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (7)، 77-133.
- فياض، محمد أحمد. (2017). درجة تضمين كتاب المطالعة للصف الرابع الإعدادي في العراق لمستويات فهم المقروء: دراسة تحليلية. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، (2)، 377-393.
- القحطاني، سعيد سعد. (2018). تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد. *مجلة كلية التربية بجامعة الملك خالد*، (177)، 580-621.
- لافي، سعيد عبد الله. (د.ت). *القراءة وتنمية التفكير*. عالم الكتب.
- اللبودي، منى إبراهيم. (2011). مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء متغيرات الاختبار. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (176)، 106-140.
- محمد، محمد عباس. (2014). مستوى طلبة الصف الأول متوسط في فهم المادة المقروءة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل*، (18)، 407-422.
- محمود، بسهي عمران. (2019). أثر استراتيجية أرسم أفكارك في الفهم القرائي عند تلميذات الصف الخامس الابتدائي. *مجلة كلية التربية الأساسية بجامعة المستنصرية*، *25*(103)، 73-110.
- محمود، عبد الرحمن كامل. (2005). *طرق تدريس اللغة العربية*. د.ن.
- محيميد، حمزة هاشم. (2012). مستوى طلبة قسم اللغة العربية في فهم المقروء. *مجلة العلوم الإنسانية*، (11)، 271-281.
- مدكور، علي أحمد. (2006). *تدريس فنون اللغة العربية*. دار الفكر العربي.
- المصري، هالة إسماعيل. (2017). *فعالية برنامج إلكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- ملحم، سامي محمد. (2016). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس* (ط.8). دار الميسرة.
- مهدي، علي فاضل. (2019). *الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس مقروئية النصوص القرائية واستراتيجياتها بين النظرية والتطبيق*. مكتب اليمامة.
- النجار، خالد محمد. (2010). قياس مستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير القومية لتعليم القراءة. *مجلة القراءة والمعرفة*، (102)، 134-170.
- نهابة، أحمد صالح. (2013). أثر استراتيجية طرح الأسئلة الذاتية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل*، (14)، 101-125.
- هاشم، عبد الوهاب؛ مرز، هناء أبو ضيف؛ وحسين، نورة عامر. (2016). مدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من مهارات الفهم القرائي الناقد. *مجلة البحوث والنشر العلمي*، *32*(1)، 1-8.
- الهاشمية، هند عبد الله. (2015). مدى اتقان طلبة الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان لمهارات الفهم القرائي. *مجلة القراءة والمعرفة*، (170)، 97-122.

- الهران، عواطف صالح؛ وبوصلحه، مريم محمد. (2016). *تحليل الأنشطة التقويمية لمهارات الفهم القرائي لكتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الخليج العربي.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2019 أ). في *الإطار التخصصي لمجال تعلم اللغة العربية*. مسترجع بتاريخ 5، 2021، من موقع https://cutt.us/NKzZ0
- وزارة التعليم. (2017 أ). في *الدليل الإجرائي لخصائص النمو في المرحلة الابتدائية وتطبيقاتها التربوية*. مسترجع بتاريخ 6، 2021، من موقع https://cutt.us/RRJ40
- وزارة التعليم. (2021 ب). في *الدليل الإرشادي لتفعيل حصة الفهم القرائي*. مسترجع بتاريخ 6، 2021، من موقع الدليل_الإرشادي_لتفعيل_حصة_الفهم_القرائي.pdf
- يوسف، عفاف محمد. (2021). أثر التدريب على نماذج اختبارات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) في تحسين أداء طلبة الصف العاشر في اختبارات فهم المقروء في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، *35*(2)، 200-220.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Bensalah, H, & Gueroudj, N. (2020). The Effect of Cultural Schemata on EFL Learners' Reading Comprehension Ability. *Arab World English Journal*, *11*(2), 383-394. EJ1265873.pdf
- Cohen, L. and Holliday, M. (1982) *Statistics for Social Scientists*, London: Harper & Row.
- Maples, J. (2010). *The Benefits of Reading Aloud to Children in Grades 5 and 6* [Doctoral dissertation St. John Fisher College]. New York. 48615415.pdf
- Pimentel, J. L. (2010). *A note on the usage of Likert Scaling for research data analysis, University of Southern Mindanao* [Department of Mathematics and Statistics, College of Arts Sciences]. USM, R & D, *18*(2): 109-112.