مستوى تمثيل مهارات الفهم القرائي في تدريبات كتاب العربية لغتي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي – دراسة تحليلية

الدكتور حاتم حسين البصيص– جامعة البعث كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

ملخص الدراسة:

ترمي الدراسة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة واللازم توافرها في محتوى كتاب "العربية لغتي" للصف الخامس الأساسي، والوقوف على مدى مراعاة مستويات الفهم القرائي ودرجة توزّعها في التدريبات القرائية، وتوضيح مستوى تمثيل كل مهارة من مهارات الفهم القرائي في التدريبات القرائية.

ولتحقيق هذه الأهداف، تمّ إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، وإعداد معيار التحليل في ضوئها، والذي اشتمل على (٥٥) معياراً فرعياً تُمثّل مهارات الفهم القرائي الحرفي والاستنتاجي والناقد والتذوّقي والإبداعي، وقد تمّ تحليل محتوى التدريبات القرائية باستعمال المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على أسلوب تحليل المحتوى.

وتوصّلت الدراسة إلى أن محتوى كتاب "العربية لغتي" راعى بدرجة جيدة مستويات الفهم القرائي ومهاراته بنسبة بلغت (٨٦.٦٥%) من إجمالي التدريبات القرائية البالغة (٤٨٧) تدريباً، ولكنّه أعطى بعض المستويات درجة اهتمام أكبر من المستويات الأخرى، فجاء المستوى الحرفي أولاً بنسبة بلغت (٤٢.٦٥%)، تلاه المستوى الاستنتاجي بنسبة اهتمام بلغت (٢٩.١٥%)، ثم المستوى الناقد بنسبة بلغت (١٢.٥٦%)، ثم المستوى التذوّقي بنسبة بلغت (٩%)، وأخيراً المستوى الإبداعي بنسبة بلغت (٦.٦٤%)، كما أظهرت النتائج تباين العناية بالمهارات الفرعية واختلاف نسبة تكراراتها، وإغفال بعض المهارات التي لم تحظَ بأية فرصة للتدريب عليها.

الكلمات الدالّة: تحليل المحتوى، الفهم القرائي، كتاب العربية لغتي، التعليم الأساسي.

المقدمة:

تشغل عملية تقويم المناهج الدراسية وتطويرها حيّزاً كبيراً من اهتمام التربويين، لا سيّما وأنّنا نعيش في عالم متغيّر متجدّد، يفرض الكثير من التحدّيات التي ينبغي للمناهج أن تواجهها؛ ولهذا نشأت حركة المعايير والمواصفات على الصعيدين العالمي والمحلّي للاستناد إليها في عملية التقويم أو التطوير على حدّ سواء. وعلى هذا قامت الكثير من دول العالم بوضع معايير وطنية خاصة بمناهجها، تستند إلى جملة من المواصفات العالمية، وتراعي خصائص المجتمع المحلّي وبيئته وثقافته، كما تستند إلى خصائص المتعلمين في كلّ مرحلة تعليمية، مع مراعاة طبيعة المادة الدراسية.

وتأتي اللغة العربية في مقدّمة المواد الدراسية التي أولتها المؤسسة التعليمية أهمية كبيرة؛ لأهميتها وانعكاساتها الخطيرة في شخصية المتعلّم وعلى تحصيله العلمي، كما أنها تعدّ من خصوصيات المجتمع العربي، والتي ينبغي أن يستند إعداد المتعلّم فيها إلى جملة من المواصفات والمعايير العلمية الصحيحة والمخطّطة بعناية.

إنّ الهدف الرئيس لتعليم اللغة العربية هو "اكتساب المتعلّم القدرة على الاتّصال اللغوي الواضح السليم، سواء كان هذا الاتّصال شفوياً أو كتابياً، وكل محاولة لتدريس اللغة العربية يجب أن يؤدّي إلى تحقيق هذا الهدف" (مدكور، ١٩٨٣م، ١٣).

وإذا كان الاتّصال الشفوي ضروري للمتعلّم لارتباطه بالحياة والتواصل مع من حوله، فإنّ الاتّصال الكتابي ضرورة تواصلية وتفكيرية وتعبيرية، ويقتضي تحقيق الاتّصال الكتابي الفاعل امتلاك مهارات القراءة وفهم المكتوب فهماً يتعدّى حدود الكلمات والجمل، فالتعليم الجيد يتطلب القارئ الواعي المتفحص الذي ينفذ إلى ما وراء الظواهر، ويكشف العلاقات القائمة بين عناصر النص ويسيطر عليه، والواقع أن العديد من التلاميذ لا يمتلكون من مهارات القراءة إلا الحدود الدنيا وفق مفهومها القديم (تعرّف المقروء)، على عكس ما تسعى إليه التربية الحديثة من تدريب التلاميذ على الاستنتاج والنقد والتذوّق.

ويقع على عاتق مصمّمي مناهج اللغة العربية ومؤلّفي كتبها العبء الأكبر في مراعاة مستويات الفهم ومهاراته، من خلال اختيار النصوص المناسبة وإعداد التدريبات اللازمة لتنمية الفهم القرائي، فهي من المكوّنات الأساسية في الكتاب المدرسي، ولها دور مهمّ في توضيح المفاهيم، وفي التدريب على المهارات الرئيسة التي يراد تعليمها للتلميذ، كما يمكنها توفير نتائج تسهم في الحكم على مدى ما تعلّمه التلاميذ وأنواع الصعوبات التي يواجهونها، وكثيراً ما تعدّ هذه الأسئلة والتمارين مقياساً لجودة الكتاب المدرسي، فتحليلها وتقويمها يكشف جوانب عديدة في عمليات التعلّم، فالأسئلة تعطي مؤشّراً واضحاً عن النواتج التعليمية، ومعرفة مستوياتها يحدّد التعلّم المرغوب (البكر، ٢٠٠٨، ٨٠).

وعلى الرغم من العناية الكبيرة التي أولاها مصمّمو مناهج اللغة العربية ومطوّري كتبها في الجمهورية العربية السورية؛ استناداً إلى وثيقة المعايير الوطنية التي صدرت عام ٢٠٠٧م، والتي حدّدت المهارات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلّم في كلّ مرحلة من مراحل التعليم، إلا أنّ هذه المناهج بحاجة إلى تقويم مستمرّ للوقوف على مدى مناسبتها وأهميتها للمتعلّمين. فعملية تحليل الكتب المدرسية تعدّ من أهم مناشط العملية التعليمية، وأكثرها ارتباطا بالتطور التربوي، لأنها الوسيلة التي تمكننا من الحكم على فاعلية التعليم بعناصرها ومقوماتها المختلفة، إلى جانب أنها تؤدّي دوراً أساسياً في تقديم معلومات دقيقة إلى القيادات التربوية عن مدى فعالية العملية ككلّ، حتى تتمكن من إصدار قراراتها وتحديد إستراتيجيتها الخاصة بالتحسين والتجديد والتطوير في النظام التعليمي.

ولمّا كانت الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تعدّ نقطة الانطلاق في مهارات الفهم القرائي كان لزام عليها أن لا تقف عند حدود الفهم الحرفي، وإنّما ينبغي الأخذ بأيدي التلاميذ إلى قراءة ما بين السطور وما ورائها، والانتقال إلى مستويات الفهم العليا، فقد قطع التلميذ في هذه المرحلة شوطاً كبيراً من التعلّم خلال الحلقة الأولى، التي اكتسب فيها المهارات الأولية للقراءة الجهرية والفهم. ولهذا وجد الباحث أنّه من الأهمية بمكان تحليل محتوى كتب اللغة العربية في هذه المرحلة، لبيان درجة مراعاتها لمهارات الفهم عليه ، واختار الصف الأوّل من هذه الحلقة (الصف الخامس)، الذي يُبرز ما حصّل التلميذ من معارف واكتسب من مهارات في الحلقة الأولى، كما أنّه يمثّل بداية مرحلة جديدة ينبغي أن تبرز معها مهارات الفهم القرائي بصورة أكثر وضوحاً ممّا كانت عليه.

الشعور بمشكلة الدراسة وتحديدها:

على الرغم من أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية، ودوره الكبير في توجيه التعلّم نحو تحقيق الأهداف المنشودة، ومع أنّ الاهتمام به يأخذ حيّزاً كبيراً من تفكير المخطّطين والقائمين على تصميم التعليم وتطويره، إلا أنّه لا يزال يعاني من بعض جوانب القصور في معظم البلدان العربية، فقد جاء في الحلقة العربية حول تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، والتي عُقدت في الأردن ١٩٩٤م، أن الكتاب المدرسي في الأقطار العربية يعاني من ضعف المحتوى العلمي، وقلّة الاهتمام بتحليل المعلومات التي يقدمها، وضعف عنصري التشويق والإثارة،وأسلوب العرض،والتركيز على جانب المعرفة والمعلومات، وقلة مراعاة المستوى اللغوي للمتعلمين، وضعف الإخراج الفني، وقلة التنسيق بين واضعي المناهج ومؤلفي الكتب والمنفذين لها في الميدان (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ١٩٩٤م، ١٠٩- ١١٧).

فضلا عما سبق، أنّ هناك دراسات عديدة حاولت تقصّي مهارات القراءة في مختلف مراحل التعليم، فوقفت على الكثير من جوانب الضعف والقصور في تناولها، وعدم مراعاة المستويات العليا للفهم، فاقتصرت في معظم الأحيان على الفهم الحرفي، (فضل الله، ١٩٨٣م) و(عبيد، ١٩٩٦م)، أو الفهم

المباشر والاستنتاجي (المطاوعة، ٢٠٠٠م)، أو فهم المعنى الصريح والضمني (الجرف، ١٩٨٩م)، كما لوحظ إهمال بقية مستويات الفهم في النقد والتذوّق والإبداع بدرجة كبيرة.

ومع أنّ دراسات هذا المجال كانت كثيرة ومتنوّعة إلا أنّ الباحث لم يعثر – في حدود علمه واطّلاعه– على دراسة محلّية واحدة تناولت تحليل محتوى مناهج الصف الخامس الأساسي لتعرّف مدى مراعاتها لمهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة.

لقد خضعت المناهج الدراسية جميعها في الجمهورية العربية السورية إلى التطوير الشامل في كلّ المراحل التعليمية وصفوفها، بدءاً من العام ٢٠١٠م، وقد تمّ الاستناد إلى جملة من المعايير العلمية في تأليفها وتصميمها، ومع هذا فقد لمس الباحث من واقع خبرته وتعامله مع مناهج اللغة العربية وإشرافه على التربية العملية في كلية التربية، ومناقشاته مع بعض المعلمين والموجّهين والمشرفين، أنّ الكتاب المدرسي لا يزال بحاجة إلى المزيد من عمليات التقويم والتطوير، وأنّه لا يراعي مهارات الفهم القرائي على نحو متوازن، فيولي عناية كبيرة للمستويات الدنيا من الفهم على حساب المستويات المتقدّمة، كما أنّ كمّ الأنشطة التي يشتمل عليها الكتاب قد يعوق المعلّم عن إعطاء الفرصة الكافية للتدريب على بعض المهارات المهمّة في فهم النصوص المقروءة، كما أظهرت المناقشات أن التدريبات القرائية في أحيان كثيرة لا تخاطب مهارات الفهم القرائي بشكل جيد مقصود، وأنّها تقتصر على تحصيل بعض المعلومات والحقائق المتضمّنة في النصوص، فتأخذ حيّزاً من فرص التدريب على حساب المهارات القرائية الأخرى والمهمّة.

واستناداً إلى المعطيات السابقة قام الباحث بتحليل بعض دروس القراءة وتدريباتها في كتاب "العربية لغتي" للصف الخامس، للوقوف على مدى توافر بعض مهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة، فتبيّن أنّ تدريبات القراءة عموماً لا تأخذ نصيباً وافياً من التدريب، وأنّ كثيراً منها يركّز على الجوانب اللغوية والأسلوبية والإملائية وغيرها، وأنّ الاهتمام يكاد ينصبّ على مستويي الفهم الحرفي والاستنتاجي، وفي هذا إغفال لمهارات الفهم الأخرى المرتبطة بنقد النصوص وتذوّقها وإعمال مهارات التفكير الإبداعي فيها.

وفي ضوء ما سبق، تتحدّد مشكلة الدراسة في تدنّي مستوى تمثيل مهارات الفهم القرائي في محتوى كتب اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الثانية، ولا سيما في المستويات العليا، ولتحديد مدى توافر هذه المهارات ينبغي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما مستوى تمثيل مهارات الفهم القرائي في محتوى كتاب العربية لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؟ ويتفرّع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

– ما مهارات الفهم القرائي المناسبة واللازم توافرها في محتوى كتاب العربية لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؟

- ما مدى مراعاة مستويات الفهم القرائي وما نسبة توزّعها في محتوى كتاب العربية لغتي للصف الخامس الأساسي؟
- ما مستوى تمثيل كل مهارة من مهارات الفهم القرائي في محتوى كتاب "العربية لغتي" لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؟

أهمية الدراسة: تتحدّد أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي، واذ يمكن الافادة منها في تقويم مناهج اللغة العربية للصفوف الأخرى.
- إفادة المختصين في مجال التقويم التربوي في بناء اختبارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الحلقة الثانية، ولا سيما الصف الخامس الأساسي.
- إفادة القائمين على تأليف مناهج اللغة العربية وتطويرها وتزويدهم بمهارات الفهم القرائي المناسبة واللازمة لمراعاتها في تلك المناهج، وتوفير ما يلزم لتنميتها.
- من المؤمّل أن تفيد الدراسة بما تشمله من أدوات وما وصلت إليه من نتائج الباحثين والمهتمين بدراسة مناهج اللغة العربية في تسليط الضوء على مهارات الفهم القرائي اللازمة للمتعلمين، ولا سيما أنّ الدراسات في هذا المجال لا تزال قليلة جداً.
- تقديم صورة علمية حقيقية عن واقع مهارات الفهم القرائي في محتوى كتاب "العربية لغتي" للصف الخامس الأساسي.

أهداف الدراسة: ترمي الدراسة إلى تحقيق الآتي:

- تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة واللازم توافرها في محتوى كتاب "العربية لغتي" لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.
- الوقوف على مدى مراعاة مستويات الفهم القرائي في التدريبات القرائية المتضمّنة في محتوى كتاب "العربية لغتي" للصف الخامس الأساسي.
- توضيح مستوى تمثيل كل مهارة من مهارات الفهم القرائي في التدريبات القرائية المتضمّنة في محتوى كتاب "العربية لغتي" للصف الخامس الأساسي.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- تدريبات كتاب "العربية لغتي" المقرّر على تلاميذ الصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م، بجزأيه الأول والثاني،
- كما اقتصرت الدراسة على مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي، والتي توزّعت على خمسة مستويات، هي: "الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوّقي، والإبداعي".

مصطلحات الدراسة: اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

١- تحليل المحتوى:

يُعرَّف تحليل المحتوى بأنه "أسلوب منظّم لتحليل مضمون رسالة معينة، وأنه أداة لملاحظة وتحليل السلوك الظاهر للأشكال بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالتحليل، ويرمي تحليل المحتوى إلى التصنيف الكمي لمضمون معين، وذلك على ضوء نظام ضمني للفئات ليعطي بيانات مناسبة لظروف متعددة خاصة بهذا المضمون" (زيتون، ٢٠٠٤م، ١٩٩).

ويعرّفه الباحث في هذه الدراسة بأنّه أسلوب علميّ منظّم يُستعمل لتحليل محتوى كتاب العربية لغتي تحليلاً موضوعياً (كمّياً وكيفياً) ووصفه وصفاً علمياً دقيقاً، للحكم على مدى مراعاته لمهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي.

٢- مهارات الفهم القرائي:

تُعرَّف مهارات الفهم القرائي بأنّها قدرة الفرد على التعرّف والإدراك الصحيح لما يدلّ عليه الرمز اللغوي سواء أكان كلمة أم جملة أم فقرة أم عبارة وسط السياق العام للنصّ مع القدرة على النقد والتحليل، وإدراك العلاقات المختلفة بين مفردات النصّ وبين حصيلة الفرد من الخبرات (جاب الله، ٢٠٠٧م، ٢٢).

ويعرّف الباحث مهارات الفهم القرائي بأنّها مجموعة من المهارات التي تمكّن التلميذ من القدرة على فهم المقروء فهماً حرفياً، واستنتاجياً، مع القدرة على نقده، وتذوّق الجوانب الجمالية فيه، واستحداث معرفة جديدة تضاف إليه، والتي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب العربية لغتي للصف الخامس الأساسي، ويتمّ الوقوف على درجة توافرها على وفق استمارة تحليل المحتوى المعدّة لهذا الغرض.

٣- كتاب العربية لغتي: هو كتاب اللغة العربية المقرّر على تلاميذ الخامس الأساسي الذي قام بوضعه مركز المناهج بوزارة التربية السورية وأقرّت تدريسه في المدارس بدءاً من العام الدراسي ٢٠١١م.

٤- الصف الخامس الأساسي: وهو الصف الأوّل من الحلقة الثانية التي تتضمّن خمسة صفوف دراسية، تبدأ بالصف الخامس وتنتهي بالصف التاسع من التعليم الأساسي في سورية، ويشمل هذا الصف التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١١ و١٢) سنة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً- القراءة والفهم القرائي:

- مفهوم القراءة والفهم:

تعدّ القراءة إحدى أهم مهارات اللغة العربية إلى جانب الاستماع والتحدّث والكتابة أو التعبير الكتابي، وهي "عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم، التي يتلقاها القارئ عن

طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوّق، وحل المشكلات" (شحاتة، ٢٠٠٠م، ١٠٥).

والقراءة ليست عملية بسيطة تقتصر على مجرّد تفسير الرموز وتعرّفها، وإنّما هي عملية معقّدة، تشترك فيها جوانب مختلفة؛ فهي عملية تفسير للرموز اللفظية: المكتوبة أو المطبوعة، وهي نتيجة التفاعل بين الرموز المكتوبة، التي تمثل المهارات اللغوية، والخبرات السابقة للقارئ، وفي عملية القراءة يحاول القارئ أن يعطي معاني جديدة لكلمات الكاتب؛ بحسب مستواه اللغوي، وخبراته الحيوية، ومع أن القراءة فنّ استقبال لغويّ، إلا أنها عملية نشطة إيجابية، تتطلّب من القارئ مستويات مختلفة من الفهم، تتحدّد في بعدين أساسيين: البعد الأفقي، ويتناول فهم الكلمة، والجملة، والفقرة، والموضوع، كما يتناول فهم الفكرة العامة، والأفكار التفصيلية، والبعد الرأسي، الذي يتناول الفهم الحرفي للمعنى، والفهم الضمني، وفهم ما بين السطور، والاستنتاج، والنقد، والتذوّق، والتفاعل، والابتكار (طعيمة، ٢٠٠٠م، ٩١).

ويستمدّ الفهم القرائي طبيعته المركّبة والمعقّدة، من عملية القراءة ككلّ، ولذلك يعرّف بأنّه "العملية التي تُستعمل فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء؛ لتكوين المعاني المفيدة لكلّ قارئ فرد، في سياق معيّن، 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 ملخّصة (العمليات الكلية)، واستنتاج معلومات غير مقصودة من الكاتب (العلميات المتمّمة)، وتعمل العمليات السابقة معاً، في تبادل وتأثير وتأثّر، ويمكن ضبطها والتحكّم فيها، وملاءمتها من لدن القارئ وأغراضه (سياق الحال)" (عصر، ٢٠٠٥م، ٣٢-٣٣)، فالفهم يتضمّن عمليات إدراكية متعدّدة، متكاملة ومتدرّجة تبدأ بالعمليات البسيطة ثم تتدرّج في التعقيد.

- **مهارات الفهم القرائي:**

يرتبط الفهم القرائي بالقراءة الصامتة ارتباطاً مباشراً، لأنّها توليه عناية فائقة مقارنة بالقراءة الجهرية، إذ يعتمد القارئ في القراءة الصامتة على رؤية الرموز، وإدراك معانيها، والانتقال منها إلى الفهم بكلّ أنواعه ومستوياته، وإلى سائر الأنشطة القرائية،من تذوّق، وتحليل،ونقد،وتقويم،من دون إشراك أعضاء النطق في هذه العملية، ويعدّ "الفهم"، العنصر الأهم في القراءة الصامتة.

ونتيجة هذه العناية بمهارات الفهم ولأهميتها اتّجهت البحوث والدراسات إلى الاهتمام بالقراءة الصامتة، ولاسيما ما يرتبط منها بعملية الفهم، فالقراءة وفق هذا الاتجاه، تعدّ "محاولة نشيطة يقوم بها القارئ لفهم رسالة المؤلّف" (Robinson, 1980)، كما أن القدرة على الفهم من أسمى أهداف تعليم القراءة؛ بل "إن الفهم يعدّ عاملاً أساسياً في السيطرة على فنون اللغة؛ لأنه ذروة مهارات القراءة، وأساس جميع العمليات القرائية" (حنا والناصر، ١٩٩٣م، ١٧٤).

وهكذا اتّخذ الفهم أبعاداً جديدة، واتّسعت جوانبه لتشمل جميع القدرات العقلية: الدنيا والعليا لعملية القراءة، بدءاً بالمستوى الحرفي المباشر، وانتهاء بالإبداع.

والفهم بما يشتمل عليه من مهارات، هو "قدرة المتعلم على إظهار فهم عام للنصّ، والقدرة على الاستنتاج، فضلا عن المعرفة الحرفية، وقدرة التلاميذ على توسيع أفكارهم في النص؛ من خلال إنتاج الاستدلالات، وابتكار الاستنتاجات، وإحداث الارتباطات بخبراتهم الخاصة، وأن يكون الارتباط بين النصّ وما يستنتجه التلميذ واضحاً" (Donahue, et. al., 2001, 14). ولتحديد مستويات الفهم والمهارات المرتبطة بها، قام الباحث بالاطلاع على بعض الدراسات والأدبيات التي تناولت الفهم القرائي، وحاولت تصنيفه في مستويات محدّدة، تجعل من السهل ملاحظة مهاراته وقياسها بدقّة؛ وذلك للافادة منها في تحديد مهارات الفهم اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي.

لقد تعدّدت تصنيفات الباحثين لمهارات الفهم القرائي، فوضعها البعض في ثلاثة مستويات، هي (طعيمة والشعيبي، ٢٠٠٦م، ٩٢-٩٣):

- **الفهم الحرفي:** ويطلق عليه قراءة السطور، ويتضمّن: "تطوير الثروة اللفظية، وتحديد التفاصيل، وتحديد الفكرة العامة المصرّح بها، وفهم بناء النص، وتنفيذ التعليمات".
- **الفهم التفسيري:** ويطلق عليه قراءة ما بين السطور، ويتضمّن: "تفسير المعنى المجازي للكلمات، وتعرّف فكرة الكاتب ورأيه، واستخلاص النتائج، والتنبّؤ بالأحداث، وتعرّف الفكرة المحورية غير المصرّح بها، وتفسير المشاعر، وتحليل الشخصيات".
- **الفهم التطبيقي:** ويطلق عليه قراءة ما وراء السطور، ويتضمّن مهارات "تقدير مدى دقّة الكاتب في التعبير عن الأفكار، وتمييز الحقائق والآراء، وحلّ المشكلات".

وهناك تصنيف آخر يضع مهارات الفهم القرائي في أربعة مستويات، هي (Mariotti & Homan, 2005,261-262):

- **مستوى الفهم الحرفي:** ويتضمّن تحديد الفكرة العامة للنص، وتذكّر التفاصيل المعروضة في النصّ، وتذكّر تسلسل الأحداث، ومعرّفة العلاقات بين السبب والأثر، وتمييز الحلّ في إطار سرد القصة أو النصّ، وتعرّف المتشابهات، والمتباينات في النص، وإعادة رواية النصّ أو القصة بدقّة، ووصف الشخصية الرئيسة في النص.
- **مستوى الفهم الاستنتاجي:** ويشمل استنتاج الفكرة الرئيسة، واستخلاص الاستنتاجات والتعميمات، وتفسير اللغة الرمزية في النصّ، والتنبّؤ بالنتائج، ووضع الفرضيات، وتفسير الصور والتوضيحات، واستنتاج سمات الشخصية على وفق تلميحات النص، واستنتاج الحالة النفسية للمؤلّف من سياق النصّ، وتحديد معاني الكلمات في سياقاتها، وتلخيص الأحداث والنقاط الرئيسة، وتوظيف المعرفة السابقة للقارئ.

- **مستوى الفهم الناقد:** ويتضمّن التمييز بين الحقيقة والخيال والرأي، وتقييم دوافع الشخصية وأفعالها، وتقدير قيمة الكتابة استناداً إلى الميول الشخصية، والاستفهام عن المعلومات الواقعية.
- **مستوى الاستجابات الإبداعية (الفهم الإبداعي):** ويتضمّن ابتكار نهاية جديدة للقصة أو النص، وإعادة كتابة النصّ باستعمال الأسلوب اللغوي ذاته، والتعبير بطريقة تمثيلية عن مشهد من مشاهد النصّ، وابتكار تمثيل سمعي بصري للقصة، وتطوير خريطة دلالية للألفاظ.

ومن التصنيفات الأكثر شمولاً واتّساعاً لمهارات الفهم، والذي يميل الباحث إلى الأخذ به، في تحديد مهارات الفهم اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي، التصنيف الذي يضع الفهم في خمسة مستويات، هي (الناقة وحافظ، ٢٠٠٢م، ٢١٥-٢١٨):

١-**مستوى الفهم المباشر**، ويشمل (تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، وتحديد مرادف الكلمة، وتحديد مضاد الكلمة، وتحديد أكثر من معنى للكلمة (المعنى المشترك)، وتحديد الفكرة العامة المحورية للنص، وتحديد الفكرة الرئيسة للفقرة، وتحديد الفِكَر الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص، وإدراك الترتيب الزماني، وإدراك الترتيب المكاني، وإدراك الترتيب حسب الأهمية).

٢-**مستوى الفهم الاستنتاجي:** ويتضمّن (استنتاج أوجه الشبه والاختلاف، واستنتاج علاقات السبب بالنتيجة، واستنتاج أغراض الكاتب ودوافعه، واستنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص، واستنتاج المعاني الضمنية في النص).

٣-**مستوى الفهم النقدي:** ويشتمل على (التمييز بين الأفكار الثانوية والأساسية، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع، وبين مالا يتصل به، والتمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار، والتمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة، وتحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها، وتحديد مدى مصداقية الكاتب، والحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها.

٤-مستوى **الفهم التذوقي:** ومن أهم مهاراته (ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى، وإدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات، وإدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو النص، واختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين).

٥-**مستوى الفهم الإبداعي:** ومن مهاراته (إعادة ترتيب أحداث القصة أو ترتيب شخصياتها بصورة مبتكرة، واقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة، **والتوصل** إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة، والتنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من قراءتها، وتحديد نهاية لقصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها، ومسرحة النص المقروء وتمثيله).

واستناداً إلى ما تمّ عرضه حول مستويات الفهم القرائي ومهاراته، وما تمّ الاطّلاع عليه من مهارات وردت في الدراسات السابقة، وفي ضوء خصائص تلاميذ الصف الخامس الأساسي، سوف يحاول الباحث إعداد قائمة بمستويات الفهم القرائي ومهاراتها اللازمة، والتأكّد من صدقها ومناسبتها،

للاستناد إليها في تصميم معيار تحليل محتوى كتاب "العربية لغتي" وتدريباته القرائية؛ لرصد مدى مراعاته لها ودرجة توافرها فيه.

ثانياً- تحليل المحتوى:

-مفهوم تحليل المحتوى:

يقصد بالمحتوى مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات والمهارات التي يسعى التعليم إلى تزويد المتعلمين بها، فضلا عن الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها لديهم؛ بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المنشودة في المنهج، ويعرّف تحليل المحتوى بأنّه "أسلوب أو أداة للبحث العلمي يمكن أن يستعملها الباحثون في مجالات بحثية متنوّعة لوصف المضمون الظاهر والمضمون الصريح للمادة المراد تحليلها من حيث الشكل والمضمون، تلبية للاحتياجات البحثية، وطبقاً للتصنيفات التي يحدّدها الباحث بهدف استعمال هذه البيانات إما في وصف هذه المادة، أو لاكتشاف بعض الظواهر التي تتبع منها، بشرط أن تتمّ عملية التحليل على وفق أسس منهجية، ومعايير موضوعية، وأن يستند الباحث في جمع البيانات وتحليلها إلى الأسلوب الكمّي بصفة أساسية" (حسين، ١٩٨٣م، ٢٢).

-خصائص تحليل المحتوى:

تفيد عملية تحليل المحتوى في تحقيق أهداف عديدة، على نحو ما مرّ سابقاً، فهو منهج علمي يفيد في الوقوف بدقة على عناصر الظاهرة ومكوّناتها، لتعرّف جوانب القوّة أو الضعف فيها، ومن ثمّ تقويمها أو تطويرها، ولهذا فإنّه يتمتّع بجملة من الخصائص والسمات التي ميّزته عن غيره، وهي أنّه (طعيمة ٢٠٠٤م، ٩٥):

- **أسلوب للوصف:** والوصف هنا يعني تفسير الظاهرة كما تقع، وعلى ضوء الظواهر التي تمكننا من التنبؤ بها.
- **أسلوب موضوعي:** أي النظر إلى الموضوع نفسه من دون تأثر كبير بالذات المدركة بالقدر الذي يقرب الباحث من المادة التي يدرسها ملتزماً بمكونات الموضوع وظواهره.
- **أسلوب منظّم:** التنظيم هنا يعني أن يتم التحليل في ضوء خطة علمية تتّضح فيها الفرضيات، وتتحدّد على أساسها الفئات، وتتبين من خلالها الخطوات التي مرّ بها التحليل حتى انتهاء الباحث إلى النتائج.
- **أسلوب كمي:** لأن ما يميز تحليل المحتوى التقدير الكمّي كأساس للدراسة، وكمنطلق للحكم على انتشار الظواهر وكمؤشر للدقة في البحث، ومن ثم الاطمئنان للنتائج.
- **أسلوب علمي:** إن تحليل المحتوى أسلوب من أساليب البحث العلمي يرمي من خلال دراسة ظواهر المضمون وضع قوانين لتفسيرها، والكشف عن العلاقات التي تربط بعضها، كما أنه يهتم بدراسة

الحقائق المتصلة بالظاهرة من دون أن يتعدّى ذلك للانطباعات أو الأحكام الذاتية، وهذا مما يتّسم به التفكير العلمي.

وسوف يحاول الباحث مراعاة هذه الخصائص جميعها عند تحليل محتوى كتاب "العربية لغتي" والوقوف على ما توافر فيها من مهارات الفهم القرائي بدقّة وعناية.

الدراسات السابقة:

أُجري العديد من الدراسات السابقة في مجال القراءة والفهم القرائي وقد أمكن للباحث الاطلاع على بعض هذه الدراسات والافادة منها في تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي، ومن هذه الدراسات:

دراسة فضل الله (١٩٨٣م) التي ترمي إلى معرفة مهارات القراءة التي ينبغي تدريب التلاميذ عليها في المرحلة الابتدائية، والتي من المفترض أن تتناولها التدريبات القرائية، وقد قام الباحث بتحديد المهارات القرائية اللازمة لكل صف دراسي، بناء على مستوى كل صف، وقدرات التلميذ العقلية، ومستوى النمو القرائي لديهم، وعلى ضوء تلك المهارات قام بتحليل جميع أسئلة كتب القراءة وتدريباتها المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكان من أهم نتائج الدراسة أن أسئلة كتب القراءة وتدريباتها لم تكن مستوعبة للمهارات القرائية اللازمة لكل صفّ دراسي، وأنها كانت قاصرة على مهارات الفهم الحرفي للمقروء.

وقامت الجرف (١٩٨٩م) بدراسة ترمي الى إلى تصنيف أسئلة القراءة في كتب القراءة المقررة على تلاميذ الصف الثاني وحتى السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية لتعرف مستويات الفهم التي تقيسها ومكونات النصّ التي تركز عليها أسئلة القراءة، ونسبة الأسئلة المخصصة لكل مستوى، ولكلّ مكون. وقد أظهرت النتائج أن نحو ثلثي أسئلة القراءة في كل صفّ دراسي خُصّصت لفهم المعنى الصريح وربعها لفهم المعنى الضمني، وعشرها لفهم المعنى الاستنتاجي، أما الفهم الناقد والتذوق فلم تُخصّص لهما أيّة أسئلة.

وقدّم عبيد (١٩٩٦م) دراسة ترمي إلى تقويم أسئلة كتب القراءة للمرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة، وتقويم أسئلة المعلمين الصفية، وتحديد مهارات الفهم فيها ومستوياتها. وكان من أهم نتائجها أن أسئلة كتب القراءة، وأسئلة المعلمين الصفية اهتمت بمستوى الفهم المباشر بنسبة ٣٨%، جاء بعده مستوى الفهم الاستنتاجي بنسبة ٢٥%، وأغفلت مستوى الفهم النقدي بنسبة ١٦%، ثم جاء بعده مستوى الفهم التذوقي بنسبة ١١%، ثم جاء بعده الفهم الإبداعي بنسبة ١٠%، وقد أشارت النتائج إلى القصور الكبير في معالجة الأسئلة لمستويات: الفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي.

وفي دراسة المطاوعة (٢٠٠٠م) التي ترمي إلى تحليل وتقويم أسئلة موضوعات القراءة واختباراتها بالمرحلة الابتدائية؛ في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وفي إطار مهارات الفهم

القرائي بمستوياتها المختلفة: (المباشر والاستنتاجي والناقد والتذوقي)، وأشارت نتائج التحليل إلى أنّ أسئلة موضوعات القراءة اهتمّت بمهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي بصورة أكبر من مهارات التفكير العليا في النقد والتذوق؛ إذ كانت النسب على الترتيب: الفهم المباشر ٥٧.٦%، والفهم الاستنتاجي ٣٤.٥%، والفهم الناقد ٦.٩%، وفي المرتبة الأخيرة التذوق الفني بنسبة ١.٧%.

وقدّم القرشي دراسة (٢٠٠٣م) هدف فيها إلى الكشف عن مدى مراعاة أسئلة كتب القراءة والنصوص في كل صف من صفوف المرحلة المتوسطة الثلاثة لمهارات القراءة الناقدة، فقام بتحديد المهارات المناسبة لتلاميذ هذه المرحلة، ثم قام بتحليل كتبها متّبعاً المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أهم نتائج الدراسة أنّ أسئلة كتب القراءة والنصوص في المرحلة المتوسطة راعت ما نسبته (٧٢.٧٢%) من مهارات القراءة الناقدة في الصف الأول المتوسط، وما نسبته (٦٣.٦٣%) في الصف الثاني المتوسط، وما نسبته (٥١.٢٨%) في الصف الثالث المتوسط.

واستهدف العدوي (٢٠٠٩م) في دراسته إعداد معايير جودة محتوى كتاب القراءة للصف الخامس الأساسي (الحلقة الثانية)، وتعرف مدى تحقق هذه المعايير، واستعملت لهذا الغرض قائمة معايير تتكون من سبعة معايير، لكل معيار مؤشرات يدلّ تحققها على تحقق المعيار التي أدرجت تحته. وكان من أهم نتائج التحليل أن دروس القراءة ينقصها الكثير من المكونات الأساسية مثل: تدني تحقق مستوى القراءة السريعة مع المحافظة على الفهم، ومستوى معرفة خصائص الأسلوب الأدبي معرفة جيدة، ومستوى تذوق جماليات الأعمال الأدبية، والاستمتاع بها، ومستوى معرفة خصائص التعبير البياني في الجملة العربية، وتذوقه، وانعدام تحقق مستوى استعمال الإشارات والملامح المعبرة عن مضمون الحديث،ومستوىمعرفة المحسنات بأنواعها، وتذوقها، واستعمالها.

تناولت الدراسات السابقة مهارات القراءة والفهم بمستوياته المختلفة، وقد أظهرت بشكل واضح تباين الاهتمام بمستويات الفهم القرائي ومهاراته، وقصور بعض المناهج عن مراعاة جميع المستويات، ولا سيما المستويات العليا من الفهم، وهذا ما يدعم القيام بإجراء الدراسة الحالية ويبرز أهميتها، وقد افاد الباحث من هذه الدراسات وغيرها في تعرّف مستويات الفهم القرائي ومهاراتها المناسبة لتلاميذ الصف الخامس، فضلا عن الإفادة منها في إعداد معيار التحليل واستمارة رصد تكرارات مهارات الفهم القرائي.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اتّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ من طريق مراجعة الأدبيات التربوية المتعلقة بمتغيرات الدراسة ووصفها، وتحليل مستوياتها، وارتباطاتها وعلاقاتها؛ لتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي، وتعرّف مدى توافرها في محتوى كتاب "العربية لغتي"،

واستعمال أسلوب التحليل الكمّي الذي يساعد على الحكم على مناسبة المحتوى للمساهمة في تقويمه وتطويره.

مجتمع الدراسة وعينتها: تمثّل مجتمع الدراسة بمحتوى كتاب "العربية لغتي" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الأساسي للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م، واقتصرت العينة على جميع التدريبات القرائية المتضمّنة فيه، سواء وردت في دروس القراءة أم المحفوظات أم التعبير وغيرها، وقد بلغ مجموع التدريبات (٤٨٧) تدريباً.

واستبعد الباحث من عينة التحليل التدريبات التي لا ترتبط بنصوص قرائية، كتدريبات الاستماع والإملاء والخطّ، وبعض تدريبات التعبير الشفوي والكتابي والتدريبات المرتبطة بالقواعد النحوية، كما تمّ استبعاد تدريبات القراءة الجهرية الخاصة بالنطق والأداء.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تمّ إعداد الأدوات الآتية:

أولاً- قائمة مهارات الفهم القرائي: ترمي القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة والمناسبة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي، ليتمّ على أساسها إعداد معيار التحليل المناسب لمحتوى كتاب "العربية لغتي" وتدريباته التي يشتمل عليها، وقد استند الباحث في إعداد الصورة الأولية للقائمة إلى مصادر عديدة أهمها :

١- بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت تحديد مهارات الفهم القرائي.
٢- أهداف تعليم اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، كما وردت في دليل المعلم، ووثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام في سورية ٢٠٠٧م.
٣- آراء المتخصّصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، والقائمين على تدريسها من معلمين وموجّهين وتربويين.
٤- الخبرة الشخصية للباحث في تعليم اللغة العربية وطرائق تدريسها.

اشتملت القائمة في صورتها الأولية على (٦٠) مهارة، توزّعت على خمسة مستويات رئيسة، هي: (الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوّقي، والإبداعي).

وللتثبت من صدق القائمة، تمّ عرضها على (٦) ستة من الخبراء والمتخصّصين في تعليم اللغة العربية وطرائق تدريسها؛ لإبداء الرأي في أهمية ومناسبة المهارات لتلاميذ الصف الخامس الأساسي، وانتماء المهارات الفرعية إلى مستويات الفهم القرائي. وبعد جمع آراء المحكّمين وتحليلها، أشار المحكّمون إلى انتماء المهارات جميعها، وتعديل بعضها لتصبح أكثر تحديداً ومناسبة، كما تمّ حساب الأهمية النسبية المئوية للتكرارات، التي تبيّن درجة اتفاق المحكمين على المهارات؛ وقد تراوحت ما بين (٧٦%) و(٩٨%)، وتمّ تحديد نسبة (٨٠%) فما فوق لاستبقاء المهارة، وعلى هذا تمّ استبعاد (٥) مهارات؛ لتقتصر القائمة بصورتها النهائية على (٥٥) مهارة ضمن مستوياتها.

ثانياً- استمارة تحليل المحتوى:

قام الباحث بتصميم استمارة تحليل المحتوى استناداً إلى مهارات الفهم القرائي التي تمّ ضبطها سابقاً، لتسجيل نتائج تحليل محتوى التدريبات القرائية الواردة في كتاب "العربية لغتي" للصف الخامس الأساسي؛ تبعاً لاشتمالها على مهارات الفهم القرائي، وقد تمّ تصميم الاستمارة لرصد التكرارات الخاصة بكلّ مهارة وتحديد نوعها وحساب عددها بالنسبة إلى كلّ مستوى من مستويات الفهم، ومن ثمّ حساب نسبتها المئوية ورتبتها.

وللتثبت من صدق التحليل وثباته قام الباحث باختيار عينة استطلاعية عشوائياً من المحتوى، ووقع الاختيار على الوحدة الثالثة من الجزء الأول، وهي بعنوان: (العلاقات الأسرية والاجتماعية)، واستعان بأحد المختصّين في تعليم اللغة العربية، لتحليل الوحدة المختارة إلى جانب تحليل الباحث لها، مع مراعاة بعض ضوابط التحليل المهمّة ومنها:

- اعتبار مهارة الفهم القرائي وحدة التحليل، والسؤال المطروح عقب كل موضوع من الموضوعات المختارة في عينة الدراسة وحدة السياق.
- إذا وجد في السؤال الواحد أكثر من مهارة من مهارات الفهم القرائي، عدّ الفاحص كل مهارة من هذه المهارات وحدة قائمة بذاتها.
- اعتبار كلّ تدريب مهما تعدّدت مفرداته بمنزلة التدريب الواحد إذا تضمّن مهارة واحدة فقط، نحو: (هات مفرد جمع الكلمات الآتية: آيات، عاملون، أنفس...).
- تم احتساب مهارات الفهم القرائي الضمنية، التي لم يشر إليها السؤال بصورة مباشرة، ويمكن فهمها من السياق التدريب القرائي.
- تمّ الاتّفاق بين الباحث ومختصّ التحليل على تعريف إجرائي دقيق لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي، دفعاً لأيّ التباس في عملية التحليل.

وبعد انتهاء عملية تحليل الوحدة المختارة، تمّ حساب معامل الاتفاق بين التحليلين من خلال تطبيق معادلة "كوبر" Cooper وهي على النحو الآتي

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين المحلّلَين}}{\text{عدد مرات الاتفاق+عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

(المفتي، ١٩٨٦م، ٦٢):

وبتطبيق المعادلة السابقة تبيّن أنّ معامل الثبات (الاتّفاق) بلغ (٩١.١٢%)، ممّا يدل على ثبات عالٍ للتحليل وعلى موضوعيته، ولذلك يمكن الوثوق به، والأخذ بنتائجه.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول: وينصّ على: ما مهارات الفهم القرائي المناسبة واللازم توافرها في محتوى كتاب العربية لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؟

وقد تمّ الإجابة عن هذا السؤال عند بناء قائمة مهارات الفهم القرائي وضبطها؛على وفق ما ورد في القسم الخاص بإجراءات إعداد قائمة المهارات في أدوات الدراسة.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني: وينصّ على: ما مدى مراعاة مستويات الفهم القرائي ونسبة توزّعها في محتوى كتاب العربية لغتي للصف الخامس الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل جميع التدريبات القرائية الواردة في كتاب "العربية لغتي"، حساب تكراراتها ونسبتها المئوية في كل مستوى من المستويات، ولتوضيح النتائج تمّ رصد درجة توافر المستويات بالنسبة إلى التدريبات القرائية على وفق الآتي:**أولاً- درجة توافرها بالنسبة إلى العدد الكلي للتدريبات القرائية:**

الجدول (١) النسبة المئوية لمهارات الفهم بمستوياته بالنسبة للعدد الكلي لتدريبات القراءة

العدد الكلي للتدريبات	مستويات الفهم القرائي										مجموع المستويات	
	الحرفي		الاستنتاجي		الناقد		التذوقي		الإبداعي			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٤٨٧	١٨٠	٣٦.٩٦	١٢٣	٢٥.٢٦	٥٣	١٠.٨٨	٣٨	٧.٨٠	٢٨	٥.٧٥	٤٢٢	٨٦.٦٥

يتّضح من الجدول (١) النتائج الآتية:

- بلغ عدد التدريبات القرائية الإجمالي في محتوى كتاب "العربية لغتي" بجزأيه الأول والثاني (٤٨٧) تدريباً وبلغ عدد تدريبات القراءة التي رُوعي فيها مهارات الفهم (٤٢٢) تدريباً، بنسبة (٨٦.٦٥%) من إجمالي التدريبات التي اشتمل عليها الكتاب .
- تدرّجت مستويات الفهم القرائي على وفق نسبة تكراراتها بطريقة منطقية بنائية، فحاز مستوى الفهم الحرفي النسبة الأعلى من اهتمام التدريبات القرائية، والتي بلغت (٣٦.٩٦%)، ثم جاء مستوى الفهم الاستنتاجي بنسبة بلغت (٢٥.٢٦%)، في حين نالت المستويات الثلاثة الأخرى نسبة اهتمام أقلّ، بلغت في مستوى الفهم الناقد (١٠.٨٨%)، وفي مستوى الفهم التذوّقي (٧.٨٠%)، وفي مستوى الفهم الإبداعي (٥.٧٥%). تشير النتائج السابقة إلى أنّ التدريبات القرائية الواردة في كتاب "العربية لغتي" راعت على نحو جيد مهارات الفهم القرائي اللازمة للتلاميذ، فدرجة توافر هذه المهارات بنسبة (٨٦.٦٥%) يعكس وعي القائمين على تأليف الكتاب وإعداد تدريباته القرائية بأهمية هذه المهارات وضرورة مراعاتها، وربّما تعود هذه النتيجة إلى حداثة تأليف الكتاب نسبياً، فقد صدر عام ٢٠١١م، وتمّ الاستناد في إعداده إلى المعايير التي حدّدتها وزارة التربية.

وعلى الرغم من هذا، إلا أنّ هناك تدريبات عديدة أغفلت بعض مهارات الفهم القرائي، ولم تقصدها بصورة مباشرة، فجاءت الفائدة منها ضعيفة، كما في بعض التدريبات، نحو: (استعمل الأفعال الآتية في جمل تصف فيها أحد الآثار القديمة: استقبل، متّع...، ص٣٠)، و(أكمل ما يأتي: كثرت في النصّ ألفاظ تدلّ على العمل الجماعي من مثل: التفاعل، الشركة...، ص١١٦)، وغيرها...

وتظهر النتائج أن نحو ثلثي التدريبات القرائية جاءت للتدريب على مهارات الفهم الحرفي والاستنتاجي فقط، في حين نالت المستويات الثلاثة الأخرى النسبة الأقلّ من

اهتمام هذه التدريبات، على الرغم من أهميتها لتلميذ الصف الخامس الأساسي، الذي يُفترض أن يكون قد قطع شوطاً كبيراً في اكتساب مهارات الفهم الحرفي والاستنتاجي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، التي تكاد تحصر اهتمامها بهذين المستويين، وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة (فضل الله، ١٩٨٣م)، و(الجرف، ١٩٨٩م) التي أظهرت أن معظم أسئلة القراءة خُصّصت لفهم المعنى الصريح أو المباشر.

وربّما تعود هذه النتيجة إلى عدم تحديد مواصفات دقيقة لتوزيع تدريبات هذا الكتاب على مستويات الفهم القرائي بصورة متوازنة تستند إلى الوزن النسبي الحقيقي لكلّ مستوى منها، ممّا أدّى إلى الاضطراب في توزيعها، فجاء الاهتمام الكبير بالمستوى الحرفي وأقلّ منه بالاستنتاجي، وإهمال المستويات الثلاثة الأخرى فنالت مجتمعة أقلّ من نسبة الربع.

ثانياً- درجة توافرها بالنسبة إلى العدد الكلي للتدريبات المتضمّنة مهارات الفهم القرائي:جدول التكرارات والنسبة المئوية لمهارات الفهم القرائي في كل مستوى من مستوياته بالنسبة إلى إجمالي التدريبات القرائية التي روعيت فيها مهارات الفهم القرائي

العدد الكلي للتدريبات	مستويات الفهم القرائي										المجموع الكلي
	الحرفي		الاستنتاجي		الناقد		التذوقي		الإبداعي		
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
٤٢٢	١٨٠	٤٢.٦٥	١٢٣	٢٩.١٥	٥٣	١٢.٥٦	٣٨	٩.٠٠	٢٨	٦.٦٤	١٠٠

يتّضح من الجدول رقم (٢) ما يأتي:

- بلغ عدد التدريبات القرائية التي روعيت فيها مهارات الفهم القرائي في محتوى كتاب "العربية لغتي" للصف الخامس الأساسي (٤٢٢) تدريباً، حاز مستوى الفهم الحرفي المرتبة الأولى بنسبة اهتمام بلغت (٤٢.٦٥%)، ثم جاء مستوى الفهم الاستنتاجي بنسبة (٢٩.١٥%)، تلاه مستوى الفهم الناقد بنسبة (١٢.٥٦%)، ثم مستوى الفهم التذوّقي بنسبة (٩%)، وأخيراً مستوى الفهم الإبداعي بنسبة (٦.٦٤%).تعزّز هذه النتيجة النتائج السابقة حول درجة اهتمام التدريبات القرائية بمستويات الفهم القرائي، فتبرز العناية الكبيرة بالفهم الحرفي ثم الاستنتاجي، وإغفال المستويات الأخرى بصورة واضحة، وهذا ما يتّفق مع دراسة (عبيد، ١٩٩٦م)، و(المطاوعة، ٢٠٠٠م) في إشارتهما إلى

القصور في معالجة الأسئلة للفهم النقدي، والتذوّقي، والإبداعي. ويرى الباحث أن هذه النتيجة ربّما يكون مردّها نظرة القائمين على تأليف الكتاب إلى تلميذ الصف الخامس على أنه لا يزال ينتمي إلى الحلقة الأولى، على الرغم من أنه دخل مرحلة جديدة ينبغي معها الارتقاء في تدريبه على مهارات الفهم الأكثر تقدّماً وتطوّراً.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث: وينصّ على: ما مستوى تمثيل كل مهارة من مهارات الفهم القرائي في محتوى كتاب "العربية لغتي" لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب النسبة المئوية لتكرارات كلّ مهارة وترتيبها من حيث درجة اهتمام التدريبات القرائية بالمستوى الذي تنتمي إليه:

أولاً- مستوى تمثيل مهارات الفهم الحرفي:

الجدول (٣) التكرارات والنسبة المئوية والترتيب لكلّ مهارة من مهارات الفهم الحرفي

الرقم	مهارات الفهم الحرفي	عدد التدريبات		
		ك	النسبة %	الرتبة
١	يحدّد الكلمة المفتاحية في النصّ.	١	٠.٥٦	١٦
٢	يذكر مفرد الجموع الواردة في النصّ.	٨	٤.٤٤	١٠
٣	يذكر مثنّى أو جمع الأسماء الواردة في النص.	١١	٦.١١	٨
٤	يتعرّف مضاد الكلمات الواردة في النصّ.	١٢	٦.٦٧	٧
٥	يحدّد الأعداد والأرقام الواردة في النصّ.	٤	٢.٢٢	١٣
٦	يذكر الألوان الواردة في النص.	٢	١.١١	١٥
٧	يتعرّف الأشياء والمسمّيات البارزة في النصّ.	٢٢	١٢.٢٢	١
٨	يدلّ على عناصر الزمان والمكان الواردة في النصّ.	٢٠	١١.١١	٣
٩	يحدّد الشخصيات الواردة في النصّ.	١٤	٧.٧٨	٦
١٠	يتعرّف بعض الحقائق المحدّدة الواردة في النصّ.	٢٢	١٢.٢٢	١
١١	يذكر الأحداث البارزة التي وردت في النصّ.	١٥	٨.٣٣	٥
١٢	يتعرّف الأساليب اللغوية الواردة في النصّ.	١١	٦.١١	٨
١٣	يحدد المعنى المعجمي للمفردات الواردة في النصّ.	٧	٣.٨٩	١١
١٤	يذكر مرادف بعض الكلمات الواردة في النصّ.	٢٠	١١.١١	٣
١٥	يتعرف العلاقات بين الفِكَر كما وردت في النصّ.	٤	٢.٢٢	١٣
١٦	يرتب الأحداث والفِكَر بحسب تسلسلها في النصّ.	٧	٣.٨٩	١١
المجموع		١٨٠	١٠٠	-

يتّضح من الجدول (٣) النتائج الآتية:

- بلغت مهارات الفهم الحرفي (١٦) مهارة فرعية، تباينت نسبة تكراراتها في التدريبات القرائية التي رُوعي فيها مستوى الفهم الحرفي والتي بلغت (١٨٠) تدريباً. فقد تراوحت النسبة المئوية لتكرار المهارات في هذا المستوى بين (٠.٥٦% و١٢.٢٢%).

- حظيت المهارتان (٧و١٠) نسبة عالية من اهتمام تدريبات القراءة بلغت (١٢.٢٢%) لكلّ منهما، تلتهما المهارتان (٨ و١٤) بنسبة اهتمام أقلّ بلغت (١١.١١%) لكلّ منهما، ثم جاءت المهارة (١١) بنسبة (٨.٣٣%)، تلتها المهارة (٩) بنسبة بلغت (٧.٧٨%)، ثم المهارة (٤) بنسبة بلغت (٦.٦٧%)، ثم المهارتان (٣ و١٢) بنسبة بلغت (٦.١١%) لكلّ منهما، ثم المهارة (٢) بنسبة بلغت (٤.٤٤%)، ثم المهارتان (١٣ و١٦) بنسبة اهتمام بلغت (٣.٨٩%) لكلّ منهما، ثم المهارتان (٥ و١٥) بنسبة اهتمام بلغت (٢.٢٢%) لكلّ منهما، ثم المهارة (٦) بنسبة اهتمام بلغت (١.١١%)، وحلّت المهارة (١) أخيراً بنسبة اهتمام بلغت (٠.٥٦%).

تشير النتائج السابقة إلى مراعاة جميع مهارات الفهم الحرفي بتدريب واحد على الأقلّ، ولكن ثمة تباين كبير بين كلّ مهارة وأخرى، وهذا يعني أنّ مراعاة التدريبات القرائية لمهارات هذا المستوى لم يكن متوازناً، على الرغم من تخصيص نحو (١٨٠) تدريباً لمستوى الفهم الحرفي، كان يمكن معها توزيع هذه المهارات على التدريبات القرائية بشكل متوازن، وربّما يعود هذا إلى أنّ الاضطراب الذي حصل في توزيع المستويات انعكس في توزيع المهارات أيضاً، في ظلّ غياب التوزيع الدقيق لها، والمستند إلى معايير علمية واضحة تعطي كلّ مهارة وزنها النسبيّ الحقيقيّ.

لقد انصبّ تركيز مؤلّفي الكتاب على بعض المهارات الأولية التي تناولت "تحديد الحقائق، وتعرّف الأشياء والمسمّيات البارزة، والإشارة إلى عناصر الزمان والمكان، وذكر مرادف بعض الكلمات، وغيرها"، ولم تُعطَ بعض المهارات المهمّة نصيباً كافياً من الاهتمام، كمهارة "تحديد المعنى المعجمي للمفردات، وترتيب الأحداث والفِكَر، وغيرها".

ثانياً- مستوى تمثيل مهارات الفهم الاستنتاجي:

الجدول (٤) التكرارات والنسبة المئوية والترتيب لكلّ مهارة من مهارات الفهم الاستنتاجي

الرقم	مهارات الفهم الاستنتاجي	عدد التدريبات		
		ك	النسبة%	الرتبة
١	يستنتج معاني بعض كلمات النصّ من قرينة السياق.	١١	٨.٩٤	٥
٢	يبيّن الغرض الرئيس من النصّ.	٤	٣.٢٥	٩
٣	يحدّد الفكرة العامة للنصّ المقروء.	٦	٤.٨٨	٧
٤	يستخرج الفكرة الرئيسة لكلّ فقرة وردت في النصّ.	٢٠	١٦.٢٦	٢
٥	يحدّد الفكر الفرعية الواردة في كلّ فقرة من النصّ.	٦	٤.٨٨	٧
٦	يستنبط بعض المعاني الضمنية الواردة في النصّ.	١٧	١٣.٨٢	٣
٧	يستخلص نتائج المقدّمات والأسباب الواردة في النص.	٤	٣.٢٥	٩
٨	يحدّد الأسباب الواردة في النصّ لبعض النتائج.	٢٥	٢٠.٣٣	١
٩	يربط الأسباب بالنتائج فيما ورد في النصّ.	٢	١.٦٣	١٢
١٠	يستخلص سمات الشخصيات والأماكن والأشياء.	١٦	١٣.٠١	٤
١١	يستنبط الحلول الواردة في النصّ للقضايا المطروحة.	٧	٥.٦٩	٦

١٢	يستخلص الدروس والعبر المستفادة من النصّ.	٤	٣.٢٥	٩
١٣	يستنتج علاقات جديدة من خلال معلومات النصّ.	١	٠.٨١	١٣
المجموع		١٢٣	١٠٠	-

يتّضح من الجدول (٤) النتائج الآتية:

- بلغت مهارات الفهم الاستنتاجي (١٣) مهارة فرعية، تباينت نسبة تكراراتها في تدريبات القراءة التي رُوعي فيها هذا المستوى، والتي بلغت (١٢٣) تدريباً. فقد تراوحت النسبة المئوية لتكرار المهارات في هذا المستوى بين (٠.٨١% و٢٠.٣٣%).
- نالت المهارة (٨) أعلى نسبة من اهتمام تدريبات القراءة (٢٠.٣٣%)، تلتها المهارة (٤) بنسبة اهتمام أقلّ (١٦.٢٦%)، ثم جاءت المهارة (٦) بنسبة (١٣.٨٢%)، تلتها المهارة (١٠) بنسبة اهتمام (١٣.٠١%)، ثم المهارة (١) بنسبة اهتمام (٨.٩٤%)، ثم المهارة (١١) بنسبة اهتمام بلغت (٥.٦٩%)، ثم المهارتان (٣ و٥) بنسبة اهتمام بلغت (٤.٨٨%) لكلّ منهما، ثم المهارات (٢ و٧ و١٢) بنسبة اهتمام (٣.٢٥%) لكلّ منها، ثم المهارة (٩) بنسبة اهتمام (١.٦٣%)، وحلّت المهارة (١٣) في المرتبة الأخيرة بنسبة اهتمام بلغت (٠.٨١%).

تُظهر النتائج السابقة بجلاء التباين الكبير في درجة اهتمام مؤلّفي الكتاب بمهارات الفهم الاستنتاجي، على الرغم من مراعاة جميع المهارات بتدريب واحد على الأقلّ، ونظراً لأهمية هذا المستوى فقد بلغت تدريباته القرائية (١٢٣) تدريباً، ولكنّها أقلّ من التدريبات التي رُوعي فيها مستوى الفهم الحرفي، مع أنّ هذا المستوى ينبغي أن يتمّ التركيز عليه بصورة واضحة أكثر من غيره، لمناسبته كثيراً للصف الخامس الأساسي.

لقد أدّى التباين في مراعاة مهارات الفهم الاستنتاجي إلى التركيز على مهارات بعينها أكثر من غيرها بكثير، كالمهارات التي تناولت "تحديد الأسباب، واستخراج الفكرة الرئيسة، واستنباط المعاني الضمنية، واستخلاص سمات الشخصيات والأماكن والأشياء، واستنتاج معاني الكلمات الواردة، وغيرها". وعلى الرغم من أهمية هذه المهارات إلا أنّ هناك مهارات أكثر أهمية ومناسبة لتلميذ الصف الخامس الأساسي لم يتمّ مراعاتها بدرجة كافية، نحو: "بيان الغرض الرئيس من النصّ، واستخلاص الدروس والعبر" وغيرها.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى عدم التفات مؤلّفي الكتاب إلى نسبة تكرار التدريب على المهارة تبعاً لأهميتها، أو إلى أنّ التدريبات لم تصمّم على نحو جيّد بحيث تشمل المهارات المطلوبة لتلميذ الصف الخامس الأساسي، فكان هناك بعض الثغرات في بنائها، تجلّى في غياب التركيز على مهارات كثيرة ومهمّة.

ثالثاً- مستوى تمثيل مهارات الفهم الناقد:الجدول (٥)

التكرارات والنسبة المئوية والترتيب لكلّ مهارة من مهارات الفهم الناقد

الرقم	مهارات الفهم الناقد	عدد التدريبات		
		ك	النسبة%	الرتبة
١	يميز المعاني المختلفة للمفردات وفقاً لقرينة السياق.	١٠	١٨.٨٧	٢
٢	يفرّق بين الفِكَر الرئيسة والفرعية الواردة في النصّ.	١	١.٨٧	٩
٣	يميز بين الواقع والخيال فيما ورد في النصّ.	٢	٣.٧٧	٥
٤	يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النصّ.	٠	٠	٠
٥	يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتّصل به.	٢	٣.٧٧	٥
٦	يميز المعنى الحقيقي من المجازي فيما ورد في النصّ.	٢	٣.٧٧	٥
٧	يبدي رأيه في قضية من القضايا التي يطرحها النصّ.	٣	٥.٦٦	٤
٨	يحكم على منطقية الأحداث الواردة ونتائجها.	٠	٠	٠
٩	يبدي رأيه في السلوكيات والأعمال الواردة في النص.	٢٧	٥٠.٩٤	١
١٠	يحكم على صحة المعلومات الواردة في النصّ.	٤	٧.٥٥	٣
١١	يفرّق بين أنماط النص (سردي، وصفي، قصصي).	٢	٣.٧٧	٥
المجموع		٥٣	١٠٠	-

يتّضح من الجدول (٥) النتائج الآتية:

- بلغت مهارات الفهم الناقد (١١) مهارة فرعية، تباينت نسبة تكراراتها في تدريبات القراءة التي رُوعي فيها هذا المستوى، والتي بلغت (٥٣) تدريباً. فقد تراوحت النسبة المئوية لتكرار المهارات فيه ما بين (٠.٠٠% و٥٠.٩٤%).
- جاءت المهارة (٩) أولاً بنسبة اهتمام (٥٠.٩٤%)، وحلّت المهارة (١) ثانياً بنسبة (١٨.٨٧%)، ثم جاءت المهارة (١٠) بنسبة (٧.٥٥%)، تلتها المهارة (٧) بنسبة (٥.٦٦%)، ثم المهارات (٣ و٥ و٦ و١١) بنسبة (٨.٩٤%) لكلّ منها، ثم المهارة (١١) بنسبة (٥.٦٩%)، ثم المهارتان (٣ و٥) بنسبة (٣.٧٧%) لكلّ منهما، وحلّت المهارة (٢) أخيراً بنسبة (١.٨٧%)، ولم تحظَ المهارتان (٤ و٨) بأدنى نسبة اهتمام.

تشير النتائج إلى قلّة التدريبات التي تناولت مهارات الفهم الناقد (٥٣) تدريباً، كما تُبرز اهتمام المؤلّفين بمهارات محدّدة كـــ "إبداء الرأي في بعض السلوكيات والأعمال، وتمييز المعاني المختلفة للمفردات، والحكم على صحة المعلومات"، ولكنّها أغفلت مهارات مهمة كـــ "التمييز بين الواقع والخيال، وبين ما يتّصل بالموضوع وما لا يتّصل به، وبين المعنى الحقيقي والمجازي، والتفريق بين الفِكَر..". كما تُظهر النتائج الغياب التامّ لمهارتين مهمّتين، هما: "التمييز بين الحقائق والآراء، والحكم على منطقية الأحداث ونتائجها".

ويرى الباحث أنّ هذه النتائج ربّما تعود إلى عدم تقدير الوزن الحقيقي للمهارات من قبل المؤلّفين، وأنّ التدريبات بُنيت غالباً من على خبراتهم الشخصية، لا على أساس أهمية المهارة، بدليل أنّ هناك مهارات أُغفلت على الرغم من ورودها في وثيقة المعايير.

رابعاً- مستوى تمثيل مهارات الفهم التذوقي:

الجدول (٦) التكرارات والنسبة المئوية والترتيب لكلّ مهارة من مهارات الفهم التذوقي

الرقم	مهارات الفهم التذوقي	عدد التدريبات		
		ك	النسبة%	الرتبة
١	يحدد العاطفة المسيطرة في النص.	٢	٥.٢٦	٥
٢	يبيّن نوع المشاعر والانفعالات المتضمّنة في النصّ.	١٠	٢٦.٣٢	٢
٣	يشير إلى بعض مواطن الجمال في النصّ.	٦	١٥.٧٩	٣
٤	يفسّر بعض مواطن جمال التعبير في النصّ.	١٤	٣٦.٨٤	١
٥	يستخلص القيم السائدة في النصّ.	٢	٥.٢٦	٥
٦	يعبر عن شعوره تجاه الشخصيات النص.	٣	٧.٨٩	٤
٧	يختار أقرب التراكيب معنى إلى تركيب معين.	١	٢.٦٣	٧
المجموع		٣٨	١٠٠	-

يتّضح من الجدول (٦) النتائج الآتية:

- بلغت مهارات الفهم التذوّقي (٧) مهارات فرعية، اختلفت نسبة تكراراتها في التدريبات القرائية التي رُوعي فيها هذا المستوى، والتي بلغت (٣٨) تدريباً. فقد تراوحت النسبة المئوية لتكرار المهارات في هذا المستوى بين (٢.٦٣% و٣٦.٨٤%).
- جاءت المهارة (٤) أولاً بنسبة (٣٦.٨٤%)، ثم المهارة (٢) ثانياً بنسبة (٢٦.٣٢%)، ثم المهارة (٣) بنسبة (١٥.٧٩%)، تلتها المهارة (٦) بنسبة (٧.٨٩%)، ثم المهارتان (١ و٥) بنسبة (٥.٢٦%)، وجاءت المهارة (٧) في أخيراً بنسبة (٢.٦٣%).

تُظهر النتائج السابقة قلّة التدريب على مهارات هذا المستوى (٥٣) تدريباً من إجمالي تدريبات القراءة، مقارنة بالمستويات السابقة، على الرغم من تضمين الكتاب (٩) تسعة نصوص أدبية كان يمكن التدريب من خلالها على العديد من مهارات الفهم التذوّقي.

كما تُظهر أنّ اهتمام المؤلّفين ببعض المهارات، كتفسير بعض مواطن الجمال، وبيان الانفعالات، والإشارة إلى بعض مواطن الجمال، جاء على حساب مهارات أخرى مهمّة، كمهارة التعبير عن الشعور، وتحديد العاطفة المسيطرة، واستخلاص القيم .

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى قلّة التدريبات التي تناولت مهارات هذا المستوى عموماً، بحيث لم تُتح الفرصة للمؤلّفين لمراعاة المهارات المختلفة بشكل متوازن على الرغم من تناول جميع المهارات بتدريب واحد على الأقلّ، كما قد تُعزى هذه النتائج إلى لاعتقاد خاطئ بأنّ هذه المهارات فوق مستوى

التلاميذ، فقد أكّدت دراسات عديدة قدرة التلميذ في هذه المرحلة على التذوّق الجيد للنصوص (مستريحي، ٢٠٠٦م)، و(خميس، ٢٠٠٨م).

خامساً- مستوى تمثيل مهارات الفهم الإبداعي:

الجدول (٧) التكرارات والنسبة المئوية والترتيب لكلّ مهارة من مهارات الفهم الإبداعي

الرقم	مهارات الفهم الإبداعي	عدد التدريبات		
		ك	النسبة%	الرتبة
١	يعطي أكبر عدد ممكن من الفِكَر المتّصلة بالموضوع.	٥	١٧.٨٦	٢
٢	يذكر أكبر عدد ممكن من المرادفات لكلمة ما في النصّ.	٠	٠	٠
٣	يقترح عنواناً جديداً للنصّ.	٤	١٤.٢٩	٣
٤	يقترح نهاية جديدة لبعض أحداث النصّ.	١	٣.٥٧	٧
٥	يقدّم أدلّة على صحة المعلومات أو الفِكَر والأحداث.	٤	١٤.٢٩	٣
٦	يعيد صياغة فقرة من فقرات النصّ بأسلوبه.	٨	٢٨.٥٧	١
٧	يلخّص النصّ أو فقرة منه مراعياً فِكَره الرئيسة.	٣	١٠.٧١	٥
٨	يقترح حلولاً جديدة للقضايا والمشكلات الواردة في النصّ.	٣	١٠.٧١	٥
المجموع		٢٨	١٠٠	-

يتّضح من الجدول (٧) النتائج الآتية:

- بلغت مهارات الفهم الإبداعي (٨) مهارات فرعية، اختلفت نسبة تكراراتها في التدريبات القرائية التي رُوعي فيها هذا المستوى، والتي بلغت (٢٨) تدريباً. فقد تراوحت النسبة المئوية لتكرار المهارات فيه بين (٠.٠٠% و٢٨.٥٧%).
- حازت المهارة (٦) المرتبة الأولى من اهتمام التدريبات القرائية بنسبة (٢٨.٥٧%)، وحلّت المهارة (١) ثانياً بنسبة اهتمام بلغت (١٧.٨٦%)، ثم جاءت المهارتان (٣ و٥) بنسبة (١٤.٢٩%) لكلّ منهما، ثم المهارتان (٧ و٨) بنسبة (١٠.٧١%)، وحلّت المهارة (٤) أخيراً بنسبة بلغت (٣.٥٧%)، ولم تحظَ المهارة (٢) بأيّ نسبة من اهتمام التدريبات القرائية المرتبطة بمستوى الفهم الإبداعي.

تشير النتائج السابقة إلى قلّة التدريبات القرائية التي تناولت مهارات هذا المستوى (٢٨) تدريباً من إجمالي عدد التدريبات، ما أدّى إلى ضعف التدريب على معظم مهاراته، ومع ذلك تباينت فرص التدريب على قلّتها بين المهارات، ففي حين انصبّ التركيز على "إعادة صياغة فقرة من فقرات النصّ، وإعطاء أكبر عدد ممكن من الفِكَر ذات الصلة بالموضوع، واقتراح عنوان جديد للنصّ، كان التركيز ضعيفاً على مهارات أخرى مهمّة نحو: "تلخيص النصّ أو فقرة منه، واقتراح حلول جديدة، واقتراح نهاية جديدة لبعض أحداث النصّ"، ولم تحظَ مهارة "إعطاء أكبر عدد ممكن من المرادفات" بأية فرصة للتدريب عليها، على الرغم من أنّها مهارة بسيطة ومناسبة لتلميذ هذه المرحلة.ويعزو الباحث هذه النتائج إلى ضعف الاهتمام بهذا المستوى عموماً من قبل مؤلّفي الكتاب، وإلى غياب مهارات التفكير الإبداعي

لديهم، وبأبسط مستوياته كالأصالة والطلاقة والمرونة، مع أنّ النصوص في معظمها تصلح لتصميم تدريبات تقيسها .

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

- الإفادة من قائمة مهارات الفهم القرائي التي تمّ إعدادها في هذه الدراسة لإعادة النظر في محتوى كتاب العربية لغتي للصف الخامس الأساسي وتبنّي القائمة في تقويم التدريبات القرائية المتضمّنة في كتب اللغة العربية لصفوف الحلقة الثانية.
- بناء جدول مواصفات دقيق يستند إلى تحديد الوزن النسبي لمستويات الفهم القرائي، ولتكرار كلّ مهارة من المهارات تبعاً لأهميتها ومناسبتها لتلاميذ الحلقة الثانية.
- إعادة النظر في كتب اللغة العربية والعمل على تقويمها وتطويرها بحيث يتمّ إظهار مهارات الفهم القرائي بصورة واضحة شكلاً ومضموناً.
- إجراء دراسات أخرى تقوم على تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة والمناسبة لتلاميذ الصفوف الأخرى وفي المراحل التعليمية المختلفة.
- القيام بدراسة تتناول تطوير منهج العربية لغتي للصف الخامس الأساسي في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ هذا الصف.
- دراسة فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي باستعمال إستراتيجيات تدريسية حديثة.

المراجع العربية والأجنبية:

-البكر، فهد (٢٠٠٨): مهارات التفكير الإبداعي في كتب النصوص الأدبية المقررة بالمرحلة المتوسطة في السعودية، **المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية**، المجلد١١، العدد١.

-الجرف، ريما سعد (١٩٨٩): تصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة في المملكة العربية السعودية، **مركز البحوث التربوية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

-العدوي، غسان (٢٠٠٩): تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها- دراسة تحليلية لمحتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد٢٥، العدد (٣ و٤).

-القرشي، ياسر (٢٠٠٣): تقويم أسئلة كتب القراءة والنصوص في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذها، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية بمكة، جامعة أمّ القرى.

-المطاوعة، فاطمة محمد (٢٠٠٠): أسئلة القراءة وامتحانها في المرحلة الابتدائية بدولة قط ، **مجلة مركز البحوث التربوية**، السنة التاسعة، العدد١٨.

-المفتي، محمد (١٩٨٦) **سلوك التدريس**، ط٢، معالم تربوية، القاهرة: مؤسسة الخليج.

-الناقة، محمود وحافظ، وحيد (٢٠٠٢): **تعليم اللغة العربية مداخله وفنياته**، الجزء الأول، القاهرة : كلية التربية، جامعة عين شمس.

-جاب الله، علي سعد (٢٠٠٧): **تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية**، القاهرة: إيتراك للطباعة وللنشر والتوزيع.

-حسين، سمير (١٩٨٣): **تحليل المضمون**، القاهرة: عالم الكتب.

-حنا، سامي والناصر، حسين (١٩٩٣): **كيف أعلم القراءة للمبتدئين؟** البحرين: دار الحكمة للنشر.

-خميس، انتصار (٢٠٠٨): أثر الصور البلاغية عند تدريس الأدب والنصوص في تنمية التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الرابع العام، كلية التربية، جامعة ابن رشد .

-زيتون، كمال (٢٠٠٤م): **التدريس نماذجه ومهاراته**، القاهرة: عالم الكتب.

-شحاتة، حسن (٢٠٠٠): **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط٤، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

-طعيمة، رشدي (٢٠٠٠): **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**، إعدادها وتطويرها وتقويمها، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والتوزيع.

-طعيمة، رشدي والشعيبي محمد (٢٠٠٦): **تعليم القراءة، إستراتجيات مختلفة لجمهور متنوّع**، القاهرة: دار الفكر العربي.

-طعيمة، رشدي(٢٠٠٤).**تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**..دار الفكر العربي.

-عبيد، محمد عبيد (١٩٩٦): تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم في القراءة ومستوياته في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات،كلية التربية،جامعة عينشمس.

-عصر حسني (٢٠٠٥): **الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه**، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

-فضل الله، محمد الفاتح (١٩٨٣): تحليل الأسئلة والتدريبات في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القراءة، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

-مدكور، علي أحمد (١٩٨٣): **تدريس فنون اللغة العربية**، الكويت: دار الفلاح.

-مستريحي، قطنة (٢٠٠٦): أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع الناقد والتذوّق الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية، جامعة عَمَّان العربيّة.

-وزارة التربية والتعليم الأردنية (١٩٩٤): الحلقة العربية حول تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، **رسالة المعلم**، العدد٢، المجلد٢٥.

- Arleen Shearer Mariotti; Susan P. Homan (2005): **Linking Reading Assessment to Instruction: An Application Worktext for Elementary Classroom Teachers**, 4nd, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey, Pp261-262
- N. Smith; H. Robinson (1980): **Reading Instruction for Today′s Children**, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- P. L. Donahue, et. al., (2001): National Center for Education Statistics. **The Nation's Report Card: Fourth-Grade Reading 2000,** U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement, April 2001–499, P14

Representation Level of Reading Comprehension Skills in Arabic Language Textbook for Grade Five from Basic Education- Analasis Study

Dr. Hatem Hussein Albases
College of Education - Al Baath University
Dept of Curricula and Teaching Methods

Abstract:

This study aimed to recognize reading comprehension skills needed for grade five pupils from Basic Education, Also, to detect whether Reading Language Textbook Questions positively function for the reading comprehension skills suitable for it's pupils.

To achieve this aims, the researcher used the descriptive approach according to Content Analysis Method and a Standards of Reading Comprehension consists of five levels: literal, constructive, critical, appreciation, and creative comprehension incorporating (55) standards.

The study results indicated that All the questions pertaining Arabic Language Textbook at intermediate level have been successful to cope with reading comprehension levels, in a relative weight (86.65%) from all reading exercises included in the textbook, but it was given some levels a high attention, the literal level at first in a relative weight (42.65%), constructive level in a relative weight (29.15%), critical level in a relative weight (12.56%), appreciation level in a relative weight (9%), and finally, creative level in a relative weight (6.64%), and the results was shown omission some reading skills which not get any chance for training.

Keywords: Content Analysis, Arabic Language Textbook, Reading Comprehension Basic Education.