استراتيجيات الفهم القرائي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي

صورية برجان [*1]، حفيظة تزروتي [2]

[1]مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات ، (جامعة الجزائر2)

berdjane.soraya@univ-alger2.dz

[2] مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، (جامعة الجزائر2)

hafida.tazerouti@univ-alger2.dz

الإرسال: 2026/05/09 القبول:2026/05/23 النشر: 2026/06/01.

الملخص:

حظي ميدانُ فهم المكتوب بشقيه القراءة والإنتاج الكتابي باهتمام واضح في مناهج 2016 ، وهو ما يقتضي تسليط الضوء على نشاط القراءة وطريقة تقديمه للمتعلمين من خلال البحث في استراتيجيات الفهم القرائي الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، تأسيسا على الإشكالية الآتية: ما استراتيجيات الفهم القرائي الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟ وهل وضحت السندات التربوية (المنهاج ، الوثيقة المرافقة ، الكتاب المدرسي ، دليل المعلم) هذه الاستراتيجيات وخطوات تنفيذها.

وقد توصل البحث إلى أنّ تدريس نشاط القراءة ضمن ميدان فهم المكتوب مازال يعتمد على الطريقة التقليدية في تقديمه للمتعلمين دون توظيف استراتيجيات الفهم القرائي التي تعزز مهارات الفهم القرائي لدى المتعلم.

*المؤلف المرسل.

الكلمات المفاتيح: استراتيجيات الفهم ؛ الفهم القرائي ؛ الكتاب المدرسي ؛ كفاءة فهم المكتوب ؛ الكفاءة الشاملة.

Reading Comprehension Strategies in the Arabic Language Textbook for the Fourth Year of Primary Education

Abstract:

The field of written comprehension, encompassing both reading and written production, receives clear emphasis in the curricula 2016, this necessitates a focused examination on the reading activity and its presentation to learners by investigating the reading comprehension strategies featured in the Arabic language textbook for the fourth year of primary education. This study addresses the following research problem: What are the reading comprehension strategies included in the Arabic language textbook for the fourth year of primary education? And to what extent do the educational supports (curriculum, accompanying document, textbook, teacher's guide) clarify these strategies and their implementation steps?

The findings of this research indicate that the teaching of reading activities within the field of written comprehension continues to rely on traditional methods of presentation to learners, without employing reading comprehension strategies that enhance learners' reading comprehension skills.

Keywords : comprehension strategies; reading comprehension; textbook; written comprehension competency; overall competency.

1- مقدّمة:

تعدّ القراءة من أهم المهارات المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي ؛ فهي القاعدة الأساس التي ينطلق منها المتعلم لبناء مكتسباته المعرفية ؛ ولهذا أولى لها منهاج اللغة العربية المعاد كتابته لسنة 2016 اهتماما كبيرا ، حيث أصبح تعليم نشاط القراءة (أداء/فهم) يندرج ضمن ميدان فهم المكتوب الذي يهدف إلى إثراء التفكير وحب الاستطلاع لدى المتعلم ، وهو يشمل نشاطات القراءة والمطالعة والمحفوظات.

لم يعد مفهوم القراءة الحديث يقتصر على مجرد فك الرموز وإدراكها ثم التلفظ بها ، بل هي عملية معقدة تعتمد على الإدراك العقلي الذي يستلزم الفهم والتحليل والتفسير والاستنتاج والنقد وإصدار الأحكام.

إنّ الهدف من نشاط القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي ليس تعلم القراءة بحد ذاتها بقدر ما هو تحليل اللغة والنص من ناحية المعنى والدلالة ، وهذا يتطلب من المتعلم استعمال أعلى مستويات التفكير من العمليات الذهنية كالاستنتاج والاستدلال ، فيستعين في ذلك بمخزونه اللغوي الذي اكتسبه عبر مراحله الدراسية ، ليساعده في ربط الجمل الواردة في النصوص وبالتالي استيعاب النص المقروء وفهمه.

تعتبر القراءة نشاطا تعليميا حيويا ، وتقاس فاعليتها بمدى قدرة المتعلم على فهم المقروء واستيعابه وتجنيد المعلومات لتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة ، ويتحقق ذلك بتوجيه المعلم المتعلمين نحو تطبيق استراتيجيات الفهم القرائي التي تسهم في بناء كفاءة فهم المكتوب لديهم.

إنّ التدريس باستراتيجيات الفهم يُعين على فهم أي محتوى دراسي ؛ وهذا ما أكّدته دراسات عدّة بأنّ تدريس بعض استراتيجيات الفهم كالتلخيص والتساؤل وتدوين الملاحظات ومراقبة الفهم يزيد من كفاءة المتعلمين.

وعليه ، فإنّ الفهم القرائي لا يمكن تدريسه بالطرائق التقليدية ، بل يجب تدريسه بتوظيف استراتيجيات يتم التحقق من خلالها على التعلم بعد القراءة. وتقع المسؤولية على عاتق المعلم ، إذ عليه أن يسير في درس الفهم القرائي وفق خطوات مدروسة ومحددة تضبطها استراتيجية فهم قرائي مناسبة لمستوى المتعلم ، تضمن تفاعله مع النص المقروء من خلال توجيه أسئلة فهم وفق مستويات تتدرج من أدنى مستوى وهو الفهم الحرفي إلى أعلى مستوى وهو الفهم الإبداعي.

ومن هنا جاء هذا البحث ليجيب عن الإشكالية الآتية:

ما استراتيجيات الفهم القرائي الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ؟

ويتفرع عن هذه الإشكالية السؤال الآتي:

هل يُقدَّم نشاطُ القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي وفق استراتيجيات فهم قرائي واضحة تتوافق مع الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب ومركباتها ؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية ، سلكنا منهجا وصفيا استقرائيا يهدف إلى وصف طريقة تعليم نشاط القراءة في ميدان فهم المكتوب الموجّه لمتعلمي السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بالاستناد إلى منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي والوثيقة المرافقة له ، والكتاب المدرسي ، ودليل استخدام كتاب اللغة العربية ، ثم الاستراتيجيات الواردة فيها والموصى بتوظيفها.

2. الكفاءة الشاملة المستهدفة في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

تنطلق مناهج اللغة العربية المعاد كتابتها من كفاءة شاملة تترجم ملامح الدخول والخروج من الطور الأول إلى الطور الثاني ، والتي تنص على أنه في نهاية الطور الثاني «يتواصل مشافهة في وضعيات متنوعة بلسان عربي ويقرأ قراءة مسترسلة ومعبرة نصوصا أصلية ، أغلبها مشكولة ويفهمها ، وينتج نصوصا طويلة نسبيا في وضعيات تواصلية دالة ومشاريع لها دلالات اجتماعية»[1] .

من هنا نجد أن الكفاءة الشاملة في نهاية الطور الثاني تؤكد على قراءة النصوص وفهمها ثم إنتاجها ، وهذا ما يتوافق مع الاختيار البيداغوجي الذي تبنته وزارة التربية الوطنية وهو المقاربة النصية ، بحيث يصبح النص المنطوق والنص المكتوب محور العملية التعليمية ، ومن خلالهما تنميّ كفاءات ميادين اللغة العربية الأربعة.

3. الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب ومركباتها:

بُني منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي على أساس كفاءة ختامية لكل ميدان من الميادين الأربعة ؛ حيث تتمثل الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب في جعل المتعلم قادرا على «أن يقرأ نصوصا أصلية قراءة سليمة ومسترسلة ومعبرة من مختلف الأنماط ويفهمها بالتركيز على النمط الوصفي ، تتكون من مئة إلى مئة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة قراءة سليمة ويفهمها»[2] .

وتقوم الكفاءة الختامية على فهم النصوص مع التركيز على النمط الوصفي حتى يتمكن المتعلم من التحكم فهما وإنتاجا في هذا النمط مع الاستفادة من الأنماط النصية التي تعلّمها سابقا بغية تعزيزها وكشف مميزاتها.

وتتمثل مركبات الكفاءة الختامية فيما يلي:

- يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب.
- يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب.
- يستعمل استراتيجية القراءة ويقيّم مضمون النص المكتوب.

يبرز من مركبات الكفاءة الختامية توافقها مع الكفاءة الشاملة التي تؤكد على قراءة النصوص أي أدائها أداء صحيحا وفهمها ثم إعادة إنتاجها ، ولكن تختلف معها في الهدفين المتعلقين باستخدام استراتيجية القراءة وتقييم مضمون النص المكتوب ، فكيف للمتعلم أن يختار استراتيجية قراءة دون التعليم المباشر لها؟ وهل يدرك المتعلم متى ولماذا وكيف يستخدم استراتيجيات الفهم القرائي ؟

إنّ تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين تقع على عاتق المعلم الذي يجيد اختيار الاستراتيجيات المناسبة لمستوى المتعلمين وذلك بعد اطلاعه على الدراسات والبحوث التي تناولت استراتيجيات الفهم القرائي.

4. استراتيجيات الفهم القرائي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

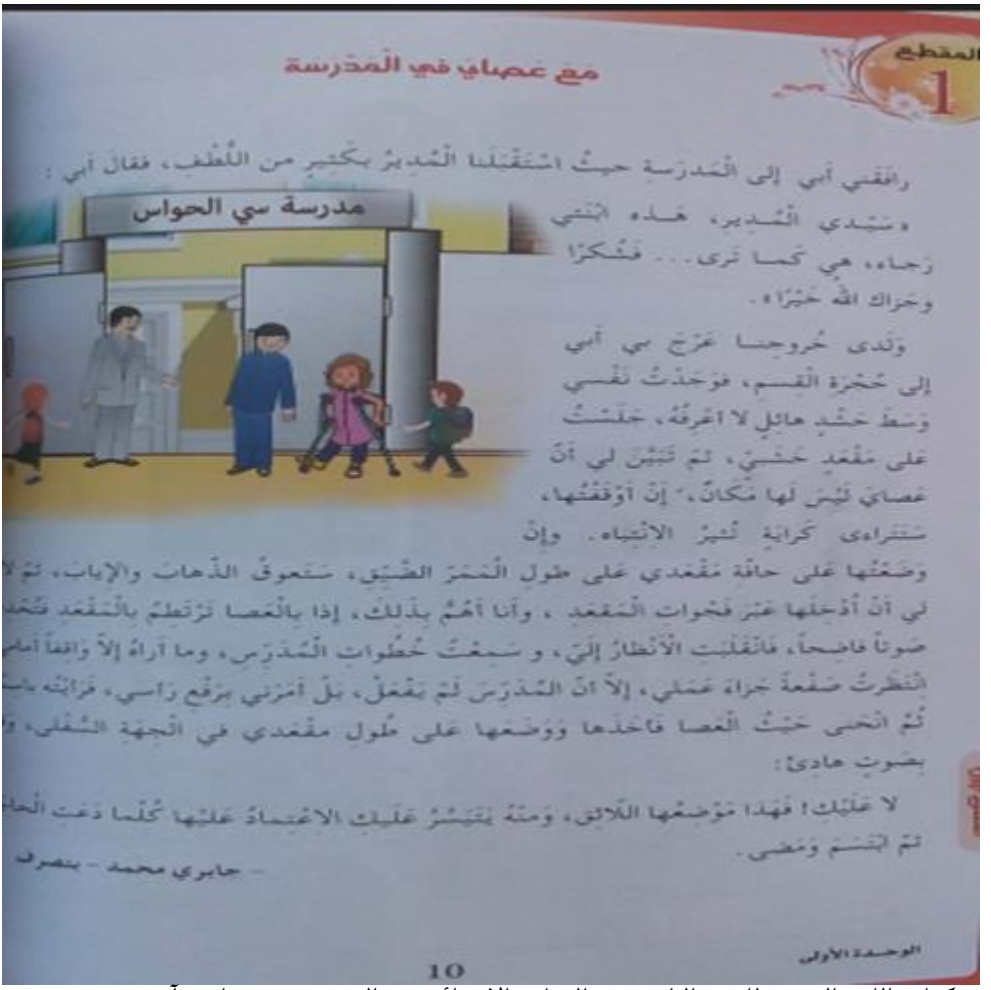
لا يوجد في منهاج اللغة العربية والوثيقة المرافقة له ما يشير إشارة صريحة وواضحة لاستراتيجيات الفهم القرائي ، غير أنّ استقراء نصوص القراءة المدرجة في ميدان فهم المكتوب في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي تشير إلى ورود عبارات تدل على استراتيجيات الفهم مثل: (أقرأ وأفهم ، رصيدي الجديد ، أثري لغتي) ، حيث تبدأ الحصة الأولى وهي المخصصة لنشاط القراءة أداء وفهما بأسئلة تمهيدية ترتبط بمكتسبات سابقة لدى المتعلم ليستنتج موضوع النص ، و بعدها يقرأ المعلم النص قراءة نموذجية ، لتتبع بقراءة المتعلمين كل فقرة على حده ، و بعد قراءة كل فقرة يطرح المعلم أسئلة لفهم النص تتناول الفهم الحرفي و الفهم الضمني للنص ، ثم يتعرف المتعلم على المفردات الجديدة و معانيها ليوظفها في جمل مفيدة ، و في آخر محطة في الفهم القرائي ينجز المتعلم تمرينا حول إثراء اللغة على دفتر الأنشطة[3] .

لقد خصّص كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي لنشاط القراءة ضمن ميدان فهم المكتوب ثلاثة وعشرين (23) نصّا موزّعة على ثمانية (08) مقاطع تعلمية ، وكل مقطع يتكون من ثلاث (3) وحدات تمثّل نصوص القراءة ماعدا المقطع الثامن والأخير الذي تضمّن نصين اثنين فقط.

ولتتبّع كيفية تناول نشاط القراءة في ميدان فهم المكتوب ، نقدم نموذجا من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

يتناول المتعلمون في أول حصة من حصص ميدان فهم المكتوب نشاط القراءة (أداء وفهم)؛ حيث يقرأ المتعلمون نصّا تتراوح عدد كلماته بين مئة (100) ومئة وثلاثين (130) كلمة كما هو مبين في الصورة المرفقة رقم (1)[4] .

الصورة1: نموذج لنص قرائي مع عصاي في المدرسة .


المقطع 1

مع عصاي في المدرسة

رافقني أبي إلى المدرسة حيث استقبلنا المدير بكثير من اللطف، فقال أبي :

مدرسة سي الحواس

وسيدي المدير، هذه البنتي زهاء، هي كما ترى... فشكرا وجزاك الله خيرا.

وبدى خروجنا عرج بي أبي إلى حجرة القسم، فوجدت نفسي وسط حشد هائل لا أعرفه، جلست على مقعد خشبي، ثم تبين لي أن عصاي ليس لها مكان، إن أوقفتها، ستتراءى كراية لثير الانتباه. وإن وضعتها على حافة مقعدي على طول الممر الضيق، ستعوق الذهاب والإياب، ثم لا لي أن أدخلها عبر فتحات المقعد ، وأنا أهم بذلك، إذا بالعصا تزتطم بالمقعد فتحد صوتا فاضحا، فانقلبت الأنظار إلي، و سمعت خطوات المدرس، وما أراه إلا واقفا أمام انتظرت صفعة جزاء عملي، إلا أن المدرس لم يفعل، بل أمرني برفع رأسي، فرأيته باس ثم انحنى حيث العصا فأخذها ووضعها على طول مقعدي في الجهة الشمالي، و بصوت هادئ:

لا عليك! فهذا موضعها اللائق، ومنه يتيسر عليك الاعتماد عليها كلما دعت الحا ثم ابتسم ومضى.

- جابري محمد - بتصرف

الوحدة الأولى

10

كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي: بن الصيد بورني سراب وآخرون ، 2024/2023 ، ص10).

بناء على ما ورد في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ؛ فإن نشاط القراءة يقدّم في الحصة الأولى بمسمّى "أقرأ و أفهم" ؛إذ يتمّ التطرق إلى المفردات الجديدة من

خلال تمرين مقترح (الربط ، تعويض كلمة بمرادف ، أو ضد لها) ، و يهدف هذا النشاط إلى تنمية الرصيد المعجمي لدى المتعلم و الذي يسهم في تعزيز الفهم القرائي لديه.

صورة2: نشاط أقرأ وأفهم



كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي: بن الصيد بورني سراب وآخرون ، 2024/2023 ، ص11).

ينتقل بعدها المعلم إلى طرح أسئلة الفهم والاستيعاب حول النص مستعينا بالأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي ؛ فبعد القراءة الصامتة للنص يطرح المعلم سؤالين لجمع معلومات مباشرة وعامة حول المقروء ، وبعد القراءة الجهرية يطرح على المتعلمين أسئلة لاستعادة النص وفهمه متدرجا بتسلسل وفق فقرات النص مع إدراج أسئلة تكرس نمط النص وهو النمط الوصفي ، وأخيرا ينجز المتعلم مهمات الإجابة عن أسئلة تتعلق بالتعمق في معاني النص واستنتاج القيم التي يحتويها وإعادة بناء المعلومات الواردة في النص ومن النص.

صورة 3: أسئلة الفهم القرائي لنص " مع عصاي في المدرسة "



- قالَ الأبُ لِلْمُديرِ: «هيَ كما تَرى...»، ممّ تُعاني رَجاءُ؟
- كَيْفَ كانَ القِسْمُ الّذي الْتَحقَتْ به رَجاء ؟
- ماذا تَوقَّعَتْ رَجاءُ عندَما أَحْدثَتْ عَصاها صَوْتًا مُرتفعًا؟
- بِمَ شَبَّهَتْ رجاءُ عَصاها ؟ لِماذا ؟
- ما هُو شُعورُ رَجاء؟ ما سَبَبُ ذَلك ؟
- ما رَأْيُكَ فيما قامَ به الْمُعلّم؟
- عَيِّنِ السُّلوكَ الّذي يُعْجِبُكَ فيما يَلي :

– لَمْ تُبادِرْ أيُّ زَميلَة بِمُساعَدَة رَجاء.

– لَمْ يَسْخَرِ الزُّمَلاءُ مِنْ رجاء.

– حاوَلَتْ رجاءُ عَدَمَ عَرْقَلَةِ الْحَرَكَة في الْقِسْم.

كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي: بن الصيد بورني سراب وآخرون ، 2024/2023 ، ص11).

يتبيّن من خلال الأسئلة المطروحة في النص السابق بأنها أسئلة تركز على المستويات الدنيا للتفكير وهي مستوى التذكر ؛ حيث لا يحتاج المتعلم للإجابة عنها سوى العودة إلى النص مباشرة.

فهل أسئلة التذكر تكفي لبناءة كفاءة فهم المقروء لدى المتعلم ؟

وإذا عدنا إلى ما جاء في مركبات الكفاءة الختامية نجد أنها تؤكد على أن المتعلم يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب ، ويستعمل استراتيجية قراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.

فهل تترجم أسئلة الكتاب المدرسي مركبات الكفاءة الختامية ؟

إنّ عبارة (أقرأ وأفهم) الواردة بعد كل نصّ مكتوب في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي توحي إلى استراتيجيات الفهم القرائي ، وهذا ما يتوافق مع مركبات الكفاءة الختامية التي تنصّ على استعمال استراتيجية القراءة وتقييم مضمون النص

المكتوب ، ولكن يجب أن تعكس الأسئلة المطروحة في الكتاب المدرسي العبارة السابقة من خلال تنويع الأسئلة وتوزيعها بقدر معقول حسب مستويات الفهم القرائي وخاصة الأسئلة التي تقيس المستويات العليا للتفكير من تفسير ونقد وإبداع.

وتجدر الإشارة في هذا المقال إلى عرض النموذج الوزاري لمخططات التعلم لحصص اللغة العربية وعلى وجه التحديد مذكرة تحضير حصة القراءة (أداء وفهم).

صورة 4: مذكرة تحضير نشاط القراءة



المقطع: 01 الفيم الانسانيّة | الحصّة: فهم المكتوب – (أداء وفهم) | الأسبوع: 01

الموضوع: مع عصاي في المدرسة | الوسائل والمعينات: كتاب اللغة العربيّة

الأهداف التعليميّة:
- يقترح المتعلّم توقعات انطلاقًا من عتامات (بصرية أو نصية).
- يقرأ النص قراءة جهرية بطلاقة مستخدمًا التنغيم للتعبير عن الانفعالات والمشاعر، ومراعيًا مواضع الوقف.
- يربط بين معرفته وخبراته والمعلومات الواردة في النص المكتوب.

الممارسات التعليميّة _ التعلّميّة

1) مرحلة ما قبل القراءة

النشاط 1: الملاحظة والتوقع:
- تنظيم المتعلمين في أفواج
- يدعو المعلّم المتعلّمين إلى قراءة العنوان: **(مع عصاي في المدرسة)** يتمعّن؛ للتحديد توقع حول موضوع النص المقروء.
- ملاحظة المشهد في **كتاب المتعلم (ص: 10)** وتأمله، وتحديد المجال الذي يرتبط به.
  - **ما هي عناصر الصورة المعتمدة في توقع موضوع النص؟**
- تدوّن كلّ مجموعة توقعاتها في بطاقة بهدف مناقشتها.

2) مرحلة في أثناء القراءة:

النشاط 1: قراءة النص.

1. **القراءة الصامتة الواعية:**

- قراءة النص قراءة صامتة وواعية، مع التفكير في الإجابة عن السؤال:
  - **مما كانت تعاني رجاء؟ وهل كان بإمكانها ذلك؟**

ملاحظة: يصوغ المعلّم من إجابات المتعلمين عنوانا للفكرة العامة للنص، ويدوّنها على السبورة.

2. **القراءة الجهرية:** قراءة المعلّم السليمة والمعبّرة، بتفاعل تام.
3. **القراءات الفردية** للمتعلمين لفقرات النص بالتناوب مقتدين بقراءة المعلّم.

- **تمهيد الطلاقة القرائية** لدى المتعلّمين (السرعة مع حسن الأداء)
- يقوّم المتعلّمون أداءهم القرائي (ثنائيا) استنادا إلى **مؤشرات شبكة ملاحظة الأداء القرائي** (تكون معلّقة بجدار القسم)
- يواكب المعلّم قراءة المتعلّمين من أجل تجاوز تعثراتهم.

4. **الفهم والتحليل:**

قراءات فردية للفقرة 1: من السطر (1) إلى السطر (6).
  - ما نوع الإعاقة التي تحملها رجاء؟
  - كيف كان القسم الذي التحقت به رجاء

- يقود المعلّم المتعلمين إلى صياغة عنوان للفقرة الأولى.
- **الفكرة الأساسية الجزئية (1):**

قراءات فردية للفقرة 2: من السطر (7) إلى السطر (18).
  - ماذا توقعت رجاء عندما أحدثت عصاها صوتا مرتفعا؟
  - بمَ شبّهت رجاء عصاها؟ لماذا؟
  - ما هو شعور رجاء؟ ما سبب ذلك؟
  - ما رأيك فيما قام به المعلّم؟

- **الفكرة الأساسية الجزئية (2):**

صورة لمذكرة تحضير نشاط القراءة (المركز الوطني للوثائق التربوية ، ص7).

إنّ تحليل المذكرة السابقة الواردة في مخططات التعلم لحصص اللغة العربية يظهر جليّا الإشارة إلى استخدام استراتيجيات الفهم القرائي في مرحلة "ما قبل القراءة" وذلك في عبارة " تنظيم المتعلمين في أفواج" ؛ فهي تشير إلى استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجيات أخرى مثل استراتيجية العصف الذهني. أمّا مرحلة " في أثناء القراءة" وما يتبعها من عناصر ؛ فإنها لا توحي البتة إلى استخدام المعلم لاستراتيجيات الفهم القرائي ، ويعزو ذلك إلى استعانة المعلم بأسئلة الكتاب المدرسي التي لا تحقق كفاءة فهم المقروء

5ـ الفهم القرائي:

الفهم هو غاية كل تعليم ، ولقد ارتبط مفهومه بمجالات متعددة ولذلك تعددت تعريفاته ، ومنها ما ورد في معجم المنهل التربوي «الفهم عملية ذهنية يقوم بها المتعلم لفك شفرة إرسالية مكتوبة أو شفهية» [5].

و«تمثل مقولة الفهم أكبر عدد من المهارات والقدرات العقلية التي يتم التركيز عليها غالبا داخل مؤسسات التعليم... فعندما تقدم إرسالية ما للتلاميذ يُنتظر منهم عادة أن يعرفوا ما تم تبليغه لهم ، وأن يكونوا قادرين على استعمال الأدوات والأفكار الموجودة فيها» [6] .

فالفهم حسب التعريف السابق يتطلب مجموعة من العمليات العقلية التي تسمح للمتعلم بالوصول إلى المعنى المطلوب.

وفي ميدان تعليمية اللغات ، أصبح من المتّفق عليه أنّ القراءة تعني الفهم وهو غاية تعليمها على حد قول " ميشال دبان M. DABENE في مقدمة كتاب "إليزابيث كالاك" E. CALAQUE «أصبح من المتفق عليه اليوم اعتبار الفهم الهدف من نشاط القراءة» [7].

ومن هنا ، نستنتج بأنّ الفهم هو أساس عملية القراءة ، فلا تتحقق القراءة دون فهم ، كما أنّ الفهم القرائي لا يحدث عبثا ويتوقف عند مجرد تفكيك الرموز والنطق بها ، وإنما يتطلب قدرات وإمكانات معينة.

تعددت تعريفات الفهم القرائي ، وقد عرفها عدد من الباحثين نوجزها فيما يلي:

عرف حافظ وحيد السيد الفهم القرائي بأنه «عملية عقلية يقوم بها المتعلم بالتفاعل الإيجابي مع النص المكتوب مستخدما في ذلك خبراته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز والمعنى ،

وإيجاد المعنى المناسب من السياق ، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص ، وتحديد الحقائق والآراء ، وتحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها ، والانتهاء من ذلك كله بخبرات جديدة يمكن له استخدامها في المواقف الحياتية الحاضرة والمستقبلية»[8] .

وهو أيضا «عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة ، فهم معنى الجملة ، فهم معنى الفقرة ، تمييز الكلمات ، إدراك المتعلقات اللغوية ، التمييز بين المعقول وغير المعقول ، معرفة سمات الشخصية ، إدراك القيمة المتعلقة بالنص ، وضع عنوان مناسب للقطعة ، التمييز بين ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل به ، معرفة الجملة المحورية في النص ، كما أنه عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على مراقبة المتعلم لذاته ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها» [9].

يتضح من خلال التعريفات السابقة أنّ الفهم القرائي عملية عقلية بنائية وتفاعلية بين القارئ والنص المقروء ، وتتطلب من المتعلم القارئ للنص تجنيد موارده المعرفية السابقة التي تمكنه من فهم النص المكتوب من أبسط المعاني الواردة فيه إلى أعمقها ، كما وضحت كذلك المؤشرات الدالة على وجود الفهم القرائي لدى المتعلم كالتعرف على الكلمات والجمل ، وضع عنوان مناسب للفقرة ، التمييز بين المعقول وغير المعقول ... وهي تمثل مهارات الفهم التي يمكن قياس مستوياتها من خلال اختبارات الفهم القرائي.

يعتبر ميدان فهم المكتوب من أهم الميادين بعد ميداني فهم المنطوق والتعبير الشفهي الذي يقوم عليها المقطع التعلمي ، حيث يهدف إلى تنمية مهارات الفهم لدى المتعلم من خلال قراءة النصوص المكتوبة ، وذلك بالتدرج من أسئلة الفهم العام إلى أسئلة الفهم والتعمق.

ويقدم دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي تعريفا لميدان فهم المكتوب «هو عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة ، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم ، إعادة البناء ، واستعمال المعلومات ، وتقييم النص) ، ويعد أهم وسيلة في اكتساب المعرفة ، وإثراء التفكير وتنمية المتعة وحب الاستطلاع ، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة»[10] .

6ـ الغاية من تعليم ميدان فهم المكتوب في منهاج اللغة العربية:

إنّ تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي عامة يهدف إلى إكساب المتعلم الكفاءة اللغوية ، ويهدف في نهاية الطور الثاني الذي يمثل السنة الرابعة من التعليم الابتدائي (طور التعمق في التعلمات الأساسية) إلى تعزيز المكتسبات السابقة للمتعلم في السنة الأولى من الطور الثاني (السنة الثالثة ابتدائي) وفي الطور الأول وهو طور الإيقاظ والتعلم الأولي (السنتان الأولى والثانية ابتدائي).

ويحدد منهاج اللغة العربية ملمحا يفترض أن يكون عليه متعلم السنتين الثالثة والرابعة من التعليم ابتدائي ، وهو ملمح الدخول ويمثل ملمح الخروج من الطور الأول ، حيث يكون المتعلم قادرا على القراءة السليمة لنصوص قصيرة وفهمها ، يحاور ويناقش ويقدم توجيهات بلسان عربي في موضوعات مختلفة ، كما ينتج كتابة نصوصا قصيرة[11] .

7ـ استراتيجيات الفهم القرائي:

أثبتت الدراسات العلمية أثر استراتيجيات الفهم القرائي في تحقيق المتعلمين مستويات متقدمة من الفهم واستيعاب النصوص المقروءة ، وبناء اتجاه إيجابي نحو القراءة.

وعليه ، فإنّ تعليم نشاط القراءة من خلال توظيف استراتيجيات الفهم القرائي صار ضروريا ، ويجب مراعاة العمليات المتدخلة فيها والتي تصنّف إلى عمليتين أساسيتين هما: العملية المعرفية والعملية الميتا معرفية التي يتخذها المتعلم في مراحل تعلمه القراءة.

وفي مجال تدريس الفهم القرائي ، أشارت بعض الدراسات التربوية إلى نماذج عدة من استراتيجيات الفهم القرائي التي أثبتت نجاعتها وفاعليتها في بناء كفاءة فهم المقروء لدى المتعلمين.

تعرّف استراتيجيات الفهم القرائي بأنّها «مجموعة من الإجراءات المستخدمة لمساعدة المتعلمين كي يصبحوا قادرين قراء استراتيجيين عن طريق إكسابهم مجموعة من المهارات القرائية

وتنمية وعيهم بما وراء الفهم»[12].

فاستراتيجيات الفهم القرائي عبارة عن إجراءات مخطط لها ، ينفذها المعلم عند تدريس نصوص القراءة بغية تمكين المتعلمين من مهارات الفهم القرائي في مختلف مستوياتها ، وتحسين عمليات الفهم والمراقبة النشطة أثناء مراحل القراءة.

فما استراتيجيات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمي السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ؟

7ـ 1 . استراتيجية التساؤل الذاتي:

تعتمد هذه الاستراتيجية على قدرات المتعلمين في القراءة والتوجيهات التي تقدم لهم ، لأن «التساؤل الذاتي حوار داخلي منظم ، يحلل المعلومة المطروحة في النص المقروء من خلال وضع مجموعة من الأسئلة التي تعبر عن المضامين والأفكار المتضمنة في النص»[13].

ويتم تطبيق هذه الاستراتيجية وفق ثلاث مراحل هي:

ـ **المرحلة الأولى**: مرحلة ما قبل التعلم وتهدف إلى توجيه تفكير المتعلم نحو هدف الدرس وربط معرفته السابقة بالمعرفة الجديدة.

يعرض المعلم موضوع الدرس على المتعلمين ، ويدربهم على استراتيجية التساؤل الذاتي من خلال تشجيعهم على طرح الأسئلة التي يمكن للمتعلم طرحها على نفسه ، وهي تهدف إلى تنشيط عمليات المعرفة ، كأن يسأل نفسه: ما الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه ؟ ولماذا أفعل هذا ؟ ولماذا يعد هذا الذي أفعله مهما ؟

وما علاقة هذا بما أعرفه من قبل ؟ [14].

ـ **المرحلة الثانية**: مرحلة التعلم ، وتهدف إلى إثارة تساؤلات المتعلمين وتوليد أفكار جديدة ، ثم تنظيمها.

ومن الأسئلة التي يطرحها المتعلم في هذه المرحلة: ما الأسئلة التي أوجهها في هذا الموقف ؟ وهل أحتاج لخطة للفهم ؟ ما الأفكار الرئيسة في هذا الموقف ؟[15].

والإجابة عن هذه الأسئلة ستساعد المتعلم على كشف الغموض في الموضوع وتنظيم أفكاره.

ـ **المرحلة الثالثة**: مرحلة ما بعد التعلم وتهدف إلى مناقشة المتعلمين حول النتائج التي توصلوا إليها من خلال إثارة بعض التساؤلات التي تساعد على تناول المعلومة وتحليلها وتقييمها والاستفادة منها في مواقف أخرى [16].

7ـ 2 ـ استراتيجية علاقة السؤال بالجواب:

هي من أهم الاستراتيجيات التي تساعد في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين ، لأنها تستخدم قبل القراءة وأثناءها وبعدها.

تعد إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تساعد في تنمية الفهم القرائي ومهاراته ، ورفع مستوى التفكير وتنمية الوعي بما وراء المعرفة لدى المتعلمين.

وضعت استراتيجية علاقة السؤال بالجواب لمساعدة المتعلمين في كيفية البحث عن إجابات لتساؤلاتهم ، ذلك أنّ العديد من إجابات المتعلمين عن تساؤلاتهم حول النص لا توجد صريحة في جمله ، بل يحتاج الأمر إلى القيام بالعديد من الأنشطة العقلية الناقدة والإبداعية حتى يصل المتعلم إلى فهم العلاقة بين الأسئلة ومصادر الإجابة كقراءة ما بين السطور وما ورائها.

يمثّل تصنيف (Pearson and Johnson 1978)علاقة السؤال بالجواب في ثلاث فئات للأسئلة هي:

- صريحة في النص: وتعني أنّ نص السؤال والإجابة يوجد صراحة في النص.
- ضمنية في النص: وتعني أن المعلومات التي ترتبط بالإجابة عن السؤال موجودة في النص ولكن يتطلب من المتعلم البحث في جمله وفقراته لاستنتاج الإجابة.
- الإجابة تتم عن طريق خبرة القارئ السابقة: وهنا يقوم القارئ بمفرده بالإجابة عن الأسئلة مستعينا بخبرته السابقة وتجاربه الشخصية ، أي أن الإجابة لا توجد في النص[17] .

3.7 ـ استراتيجية العصف الذهني:

هي من الاستراتيجيات المهمة ؛ إذ تنقل المتعلم من متلق سلبي إلى مشارك نشط ، وتستخدم في مراحل القراءة جميعها.

«يقصد بالعصف الذهني توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية ، سوا كانت فردية أو جماعية ، لحل مشكلة معينة ، .... هو أسلوب يستخدم عندما يراد تحفيز المتعلمين على الإبداع وتشجيعهم على توليد الأفكار بسرعة كبيرة كونه يتطلب منهم التعبير عما يجول في خواطرهم بحرية

كاملة وبدون تقييد ، ويتمحور الأسلوب حول قيام المعلم بطرح سؤال على المتعلمين ، واستدراج إجابات منهم عليه » [18].

وتهدف استراتيجية العصف الذهني إلى تحفيز المتعلمين على التفكير وإبداء الرأي ، وحل المشكلات حلا إبداعيا.

وهي واحدة من الاستراتيجيات التي «تشجع على التفكير الإبداعي وتساعد على إطلاق الطاقات الكامنة عند المتعلمين في جو من الحرية والأمان ، وتسمح بظهور كل الآراء والأفكار حيث يكون المتعلم في ذروة التفاعل مع الموقف» [19].

إنّ نجاح درس الفهم القرائي يتوقف على قدرة المعلم على انتقاء استراتيجيات الفهم القرائي المناسبة لمستوى المتعلمين ، والتخطيط للدرس وفق خطوات واضحة تسهم كلها في الارتقاء بمستوى تفكير المتعلمين وتشجيعهم على النقد والإبداع وإبداء الرأي وحل المشكلات.

8. خاتمة:

وفي ختام هذا البحث ، نؤكد على أهمية اكتساب المتعلمين لمهارات الفهم القرائي وفق مستوياتها المتدرجة من خلال تقديم نشاط القراءة بتوظيف استراتيجيات الفهم القرائي المعرفية والميتا المعرفية التي تناسب المستوى الإدراكي للمتعلم فتؤهله إلى تنمية قدرته على التفكير بشكل تحليلي وناقد وإبداعي ، وتطبيق هذه الاستراتيجيات على كافة أشكال النصوص التي سيتعلمها.

ويبقى نجاح تطبيق استراتيجيات الفهم القرائي على عاتق المعلم ومدى قدرته على انتقاء الاستراتيجيات المناسبة وتدريب المتعلمين عليها في مواقف التعلم المختلفة.

ونقدّم الاقتراحات الآتية:

ـ إدراج قائمة باستراتيجيات الفهم القرائي في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم ابتدائي.

ـ تكوين معلمي المرحلة الابتدائية تكوينا تطبيقيا في الفهم القرائي ومهاراته ومستوياته واستراتيجيات تدريسه من خلال اقتراح نماذج تطبيقية في السندات الرسمية.

ـ إعداد دليل خاص باستراتيجيات الفهم القرائي المناسبة لنصوص القراءة المدرجة في الكتاب المدرسي بعد إثبات نجاعتها.

ـ تشجيع معلمي المرحلة الابتدائية على تقديم البحوث والممارسات التربوية المرتبطة بالفهم القرائي.

9.مصادر البحث ومراجعه:

- إبراهيم سليمان عبد الواحد يوسف ، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ط1 ، عمان ، الأردن ، 2013.
- ابن الصيد بورني سراب وآخرون ، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ،2023. 2024م.
- أحمد صالح نهابة ، أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني متوسط ، مقال منشور في مجلة كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل ، ع14 ،2013.
- حافظ وحيد السيد ، فاعلية استخدام التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية kwl في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي بالمملكة العربية السعودية ، مجلة القراءة والمعرفة ، ع74 ، 2008.
- حسن شحاتة ومروان السمان ،المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها ، الدار العربية للكتاب ، ط2 ، القاهرة ، مصر ،2013.
- دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2017. 2018م.
- سامية محمد عبد الله ، استراتيجيات الفهم ـ الأسس ـ النماذج ، دار كنوز المعرفة للنشرو التوزيع ، ط1 ، عمان ، الأردن ، 2015.
- عبد العظيم صبري ، استراتيجيات وطرق التعليم العامة والإلكترونية ، المجموعة العربية للتدريب والنشر ، ط1 ، القاهرة ، مصر ،2015.
- عبد الله سلامة ، توظيف التفكير في العملية التعليمية ، دار الكتب العلمية ، ط1 ، بيروت ، لبنان ، 2021.
- غريب عبد الكريم ، معجم المنهل التربوي ، معجم في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية ، مطبعة النجاح الجديدة ، ط1 ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2006.

- محمد عبد الله خضيرات ، رؤية معاصرة في استراتيجيات التفكير الميتامعرفية ، نماذج وتطبيقات في التدريس ، دار الكتاب الثقافي ، د ط ، الأردن ، 2019.
- المركز الوطني للوثائق التربوية ، مخططات التعلم لحصص اللغة العربية ، 2025.
- منهاج اللغة العربية ، التعليم الابتدائي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، وزارة التربية الوطنية ، 2016.
- نضال مزاحم رشيد العزاوي ، بوصلة تدريس في اللغة العربية ، دار غيداء ، ط1 ، عمان ، الأردن ، 2017.
- CALAQUE Elisabeth: Lire et comprendre, l'itinéraire de lecture CRDP RHONE Alpes, Grenoble . France 2000

10.الهوامش والإحالات:

[1] وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي ، 2016 ، ص 30.

[2] وزارة التربية الوطنية ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2018/2017.، ص 27.

[3] ينظر: المرجع السابق ، ص34.

[4] بن الصيد بورني وآخرون ، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم ابتدائي ،2024/2023 ، ص10.

[5] غريب عبد الكريم ، المنهل التربوي ، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتتيكية والسلوكية ، مطبعة النجاح الجديدة ، ط1 ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2006 ، ص189.

[6] المرجع نفسه ، ص188.

[7] CALAQUE Elisabeth: Lire et comprendre, l'itinéraire de lecture CRDP RHONE Alpes, Grenoble . France 2000.

[8] حافظ وحيد السيد ، فاعلية استخدام التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية kwl في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي بالمملكة العربية السعودية ، مجلة القراءة والمعرفة ، ع74 ، 2008 ، ص159.

[9] إبراهيم سليمان عبد الواحد يوسف ، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ط1 ، عمان ، الأردن ،2013 ، ص35.

[10] وزارة التربية الوطنية ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2018/2017 ، ص 18.

[11] وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2016 ، ص6.

[12] سامية محمد عبد الله ، استراتيجيات الفهم ، الأسس .النماذج ، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ،الأردن ، 2015 ، ص62.

[13] نضال مزاحم رشيد العزاوي ، بوصلة تدريس في اللغة العربية ، دار غيداء ، ط1 ، عمان ، الأردن ، 2017 ، ص233.

[14] أحمد صالح نهابة ، أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني متوسط ، مجلة كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل ، ع14 ، ديسمبر ، 2013 ، ص105.

[15] حسن شحاتة ومروان السمان ، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها ، الدار العربية للكتاب ، ط2 ، القاهرة ، مصر ، 2013 ، ص129.

[16] محمد عبد الله خضيرات ، رؤى معاصرة في استراتيجيات التفكير الميتا معرفية ، نماذج وتطبيقات في التدريس ، دار الكتاب الثقافي ، دط ، الأردن ، 2019 ، ص 166.

[17]سامية محمد عبد الله ، استراتيجيات الفهم ، الأسس .النماذج ، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ،الأردن ، 2015 ،ص 87 . 88.

[18] عبد الله سلامة ، توظيف التفكير في العملية التعليمية ، دار الكتب العلمية ، ط1 ، بيروت ، 2021 ، ص 249 . 250.

[19] عبد العظيم صبري ، استراتيجيات وطرق التعليم العامة والإلكترونية ، المجموعة العربية للتدريب والنشر ، ط1 ، القاهرة ، 2015 ، ص 47.