وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة يحي فارس بالمديـة
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

# دور الأسئلة القرائية في تفهيم النصوص المدرسية السنة الاولى من التعليم المتوسط أنموذجا

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في اللغة و الأدب العربي

تخصص تعليمية اللغات

إعداد الطالبتين:

- هيصام نريمان
- سوماتي حنان

إشراف الأستاذة:

– دويفي سهام

السنة الجامعية

2024-2023

بسم الله الرحمن الرحيم

# شكر و عرفان

بسم الله الرحمان الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين.

« فإن تأذن ربكم لئن شكرتم لأزيدنكم ولئن كفرتم إن عذابي لشديد»« (سورة إبراهيم الآية:09» اللهم بنورك أهديتنا ، وبفضلك استعنا ، وفي كنفك أصبحنا وأمسينا

أنت الأول لأشياء قبلك وأنت الآخر لا شيء بعدك ربنا هب

لنا حكما ، وألحقنا بالصالحين، واجعل لنا لسان صدق في

الآخرين واجعلنا من الورثة العالمين.

نشكرك اللهم فأنت من وهبنا العقل وأنا ر لنا الدرب، بأن أصبحنا في هذا المنبر العلمي لتكون خير خلق لخير سلف تتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى كل من ساهم في إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد ولو بالكلمة الطيبة، ونخص بالذكر الأستاذة المشرفة

"**سهام دويفي** "

التي تكلفت بهذا العمل فخصتنا بتوجيهاتها القيمة ونصائحها التي تخص هذا البحث

فلكي منا فائق الاحترام والتقدير كما نتوجه باسما عبارات الشكر والتقدير إلى كل أساتذة قسم اللغة العربية وعلى رأسهم الأستاذ " **محمد مداني**" والأستاذ "**بن علية عبد السلام**" وكافة عمال المكتبة ، وكل من أثار لنا طريق العلم

فجزاكم الله عنا جميعا كل خير

# إهداء

أهدى كل من فرحتي وتخرجي ودليل جهدي وثمرة نجاحي

إلى أبي الذي رحل للقاء ربه في العقد الخامس من عمره طبت حيا وميتا يا أبي لم أجد من هو أحق منك لأهديه

إلى من لا يضاهيها أحداً في الكون ، الى من أمرنا

الله ببرها إلى من بذلت الكثير وقد. قدمت ما لا يمكن أن يرد إليك تلك

الكلمات أمي الغالية وإلى من أعتمد عليه في كل كبيرة وصغيرة أخي محمد.

إلى زهراتي أخواتي عبير وأسماء

إلى زوجي العزيز أهديه هذا البحث تعبرا عن خالص

شكري لما قدمه لي طوال فترة دراستي من دعم معنوى ومادي فكان نعم الزوج والصديق

إلى أولئك الذين يفرحهم نجاحي و يحزنهم فشلي أهدي

هذا البحث الى الأقارب قلبًا ودماً و وفاءً

اهدي عملي هذا إلى كل من عمتي وخالتي وجدتي ... الخ .

**نريمان**

# إهداء

إلى من تحلل العرق جبين ومن علمني أن النجاح لا يأتي إلا

بالصبر والإصرار إلى النور الذي أنار دربي والسراج الذي لا ينطفي نوره بقلبي أبدا من بذل الغالي

والنفيس وإستمديت منه قوتي واعتزازي بذاتي والدي العزيز.

إلى من جعل الجنة تحت أقدامها و سهلت لي الشدائد بدعائها إلى الإنسانة العظيمة التي لطالما تمنت أن تقّر عينها لرؤيتي في يوم كهذا أمي العزيزة.

إلى ضلعي الثابت وأمان أيامي إلى من سندت عقدي بهم فكانوا لي ينابيع أرتوي منها إلى خيرة أيامي وصفوتها إلى قرة عني إلى إخوتي الغاليين

إلى كل من كان عونا وسندا في هذا الطريق للأصدقاء الأوفياء، ورفقاء السنين

إلى من أفاضني بمشاعره ونصاحئه المخلصة إليكم عائلي

أهديكم هذا الإنجاز وثمرة نجاحي التي لطالما تمنيته ها أنا اليوم أكملت وأتممت أول ثمراته بفضله سبحانه وتعالى الحمد لله على ما وهبني وان يجعلني

مباركة وان يعينني أينما ما كنت فمن قال أنالها نالها فأنا لها

و إن أبت رغما عنها أتيت بها فالحمد لله شكرا وحبا وإمتنانا على البدء والختام وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالم

**حنان**

# مقدمة

تحتل وظيفة التعليم مكانة مرموقة ضمن المهن المختلفة حيث أصبحت قوة دافعة في تيسير المجتمع وتطويره، ولهذا اعتبرت نوعا من الاستثمار بعيد المدى ورسالة يتولى حملها المعلم الذي يتلقى على كاهله الكثير من الأعباء التي تزيد من صعوبة المهمة وتعقد دوره ، ولكي يؤدي المعلم أدواره بكافة إيجابية لا بد أن يعد تربويا وفنيا وثقافيا ونفسيا حتى يتمكن من تبليغ رسالته إلى الطرف الثاني الا وهو المتعلم الذي يكتسب في تعليمه جملة من المهارات ، وبما أن السنة الأولى متوسط من أهم المراحل التعليمية المهمة في مسار المتعلم بحيث تتميز عن غيرها بإعداد المتعلم إلى متابعة دراسته في المرحلة الثانوية والذي هو بصدد الحصول على ملكة لغوية ومحاولة توظيفها في أنشطة اللغة.

وبعد التعديلات التي شهدها كتاب اللغة العربية، يسعى إلى تعزيز وتطوير كفاءات المتعلم ودعم مكتسباته المعرفية ومهاراته اللغوية والمنهجية حتى يوضع في الصورة التي تسمح له بالانتقال إلى المستوى التعليمي المطلوب وذلك بالتطرق إلى أهم مظاهر التدريس ألا وهو النص المدرسي الذي يدرس في ظل نظام تربوي جديد ، حيث يعتبر فهم النصوص المدرسية أمرا مهما للنجاح، ومن بين الأدوات المفيدة في هذا الصدد هي الأسئلة القرائية التي تؤدي دورا حيويا في تحفيز التفكير النقدي وتعزيز الفهم للنصوص ، تساعد المتعلم في استيعاب معاني الكلمات والعبارات وفهم العلاقات بين الأفكار والمفاهيم المطروحة في النص.

إنَّ الهدف المرجو من دراستنا لهذا الموضوع هو التعرف على مدى تعزيز الأسئلة القرائية على فهم المعنى العميق للنصوص ، والتفاعل معها وتسليط الضوء على الموضوع لزيادة الاهتمام به أكثر من قبل الباحث والمعلم وواضعي المنهاج.

أما أهمية الدراسة فتتجلى في أنها تساعدنا على فهم كيفية استخدام الأسئلة القرائية لتعزيز مهارات القراءة والفهم وتطوير التفكير النقدي لدى التلاميذ، كما تساهم في تطوير

قدرات استيعاب المعلومات بشكل أعمق وتحديدها بشكل أكثر فاعلية والاستفادة القصوى من النصوص التعليمية.

لقد كان اختيارنا لهذا الموضوع راجعا إلى مجموعة من الدوافع الذاتية والدوافع الموضوعية، أما الدوافع الذاتية فتمثلت في كوننا نميل إلى هذا النوع من التخصص وكوننا مقبلين على مهنة التعليم توجب علينا معرفة طرائق دعم التلميذ في الإجابة على الأسئلة القرائية، والتفكير العميق والانخراط النشط في الدروس والرغبة في تحسين العملية التعليمية والمساهمة في تطوير إستراتيجيات تعليمية فعالة ، أما الدوافع الموضوعية فتمثلت في:

- أهمية الأسئلة القرائية في تعزيز التفكير النقدي والتحليلي لدى التلاميذ.
- دفع الأسئلة القرائية لاكتشاف المعلومات المخفية وراء الكلمات من خلال الإجابة عن هذه الأسئلة.
- تحليل النص و تعيين النقاط الرئيسية والتفاصيل الهامة.

هذه أهم النقاط التي قادتنا إلى طرح الإشكالية الآتية : هل للأسئلة القرائية دور في تفهيم النصوص المدرسية ؟ وتفرعت هذه الإشكالية الى عدة تساؤلات فرعية: ما هي الأسئلة القرائية؟ ما هي أنواعها؟ هل هي متناسبة مع العمر المعرفي للمتعلم ؟ هل تساهم في بناء شخصية المتعلم ؟ هل تراعي الفوارق الفردية ؟

لقد أجبرتنا طبيعة الموضوع بأن نعتمد في بحثنا هذا على المنهج الوصفي التحليلي مدعمين ذلك بالمنهج الإحصائي لأنه يسمح بوصف الظاهرة وفهم كيفية عملها وتأثيرها على تفهيم الطلاب، و فهمها بشكل أعمق وتقديم نتائج موضوعية قابلة للتطبيق في الممارسة التعليمية. ومنه تم طرح الفرضية الأساس وهي دور الأسئلة القرائية في تفهيم النصوص المدرسية.

وقد اقتضى موضوع الدراسة تقسيم البحث إلى مقدمة وفصل نظري وآخر تطبيقي وخاتمة ، جاء الفصل الأول تحت عنوان الأسئلة القرائية ودورها في تفهيم النصوص

المدرسية وقسم بدوره إلى مبحثين الأول وسمناه بخصائص النص وأسس بنائه وتناولنا فيه مفهوم النص المدرسي وأسس بنائه وأهداف تدريسه بالإضافة إلى مفهوم القراءة وأنواعها وأهميتها أما المبحث الثاني فقد و سمناه بالأسئلة التعليمية ومصادر اشتقاقها حيث تناولنا فيه الأسئلة التعليمية مفهومها و مصادر اشتقاقها ومفهوم الفهم و مستوياته والعوامل المؤثرة فيه ، أما الفصل الثاني فكان تحت عنوان دراسة ميدانية لموضوع الأسئلة القرائية ودورها في تفهيم النصوص المدرسة و قسم بدوره إلى مبحثين الأول وسمناه بآليات الدراسة تناولنا فيه مكان عينة البحث و أدوات الدراسة وتمثلت في استمارة البحث، أما فيما يخص المبحث الثاني فهو عرض نتائج الاستبيان وتحليلها، وختمنا بحثنا بخاتمة تضمنت أهم النتائج المتوصل إليها من خلال تحليل نتائج الدراسة.

ومن بين الدراسات السابقة التي لها صلة بهذا الموضوع لم نجد أي دراسة أكاديمية سابقة عدا دراسة معنونة بتصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية مركز البحوث التربوية كلية التربية ، جامعة الملك سعود الرياض، 1989 ربما سعد الحرف و أستقى بحثنا مادته من مجموعة من المصادر والمراجع نذكر منها:

- محمد سعيد حسن البحيري : علم لغة النص.
- مغزي أحمد سعيد النص الأدبي وتعليمية اللغة العربية.
- الدكتور عبد السلام بن علية ، محاضرات في تعليمية النصوص الأدبية (مدونتي)
- أفنان نظير روزة ، الأسئلة التعليمية و التقييم المدرسي.
- يوسف مقران نحو تعليمية التقويم التكويني .

وكما لا تخلو أي دراسة من بعض الصعوبات التي تعيق الباحث نذكر منها: قلة المصادر والمراجع المتناولة لهذا الموضوع كما واجهنا صعوبة في بداية الأمر مع مديري بعض المؤسسات إذ لم يسمحوا بنا بالدخول وعدم قبول إجراء التربص مع بعض الأساتذة لأسباب لم نعرفها .

وختاما لا يسعنا إلا أن تقدم جزيل الشكر لكل من ساهم في مساعدتنا في إنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد وخاصة الأستاذة المشرفة "سهام دويفي" والأستاذ "بن علية عبد السلام".

# الفصل الأول:

# الأسئلة القرائية و دورها في تفهيم النصوص المدرسية

- **المبحث الأول: خصائص النص وأسس بنائه**
- **المبحث الثاني : الأسئلة التعليمية ومصادر اشتقاقها**

**تمهيد:**

جعلنا الفصل الأول فصلا نظريا عنوناه "دور الأسئلة القرائية في تفهيم النصوص المدرسية"،وقد قسمناه إلى مبحثين: المبحث الأول تناولنا فيه النص وأهم خصائصه وأسس بناء النص المدرسي وأهدافه، ثم تحدثنا عن القراءة وكل ما يتعلق بها في مجال تعليم النصوص.

المبحث الأول تناولنا فيه النص بصفة عامة وخصائصه ثم تطرقنا بصفة خاصة للنص المدرسي وأسس بنائه والهدف من تدريسه، ثم تعرفنا على القراءة وأنواعها وأهدافها ومهاراتها وأهميتها.

أما المبحث الثاني تحدثنا فيه عن الأسئلة التعليمية والقرائية وفهم المقروء.

## المبحث الأول: خصائص النص وأسس بنائه

### 1-النص لغة:

النص في اللغة العربية يعنى الظهور والبروز والارتفاع ففي قاموس المحيط نجد المادة (النص) عدة معاني منها: نحل الحديث رقعه، ونصت الدابة جيدها أي رفعته ونفت العروس إذا رفع مكانة وأبرزت، وناقته استخرج أقصى ما عندها من السير والشيء حركة ومنه فُلاَنٌ ينص أنفه نصاً، وهُو نصَّاص، المتاع: يقل بعضه قوة، بعض وفلان استقصى مسألته عن الشيء والشيء أظهره[1] .

### 2-خصائص النص:[2]

لقد شكلت أعمال الباحثين في مجال النص منطلقًا لإظهار الخصائص الأساسية المميزة للنص في مقابل اللانص، وفي سمات مثلما يبدو تتناول جوانب عديدة منها ما يرجع إلى الجانب النحوي التركيبي، ومنها ما يرجع الى الجانب الدلالي والمحتوى، ومنها ما يعود إلى الجانب التداولي الاستعمالي، وفيما يلي نورد أهم الخصائص التي يتميز بها النص كما صاغها (ريتشارد باتري).

**أولا: الكلية والتوحد Unicit:**

تقتضي هذه الميزة أن ينظر في مستوى معين إلى النص ككل، أو كوحدة مشتقة بدورها عن مختلف البنى التي تشكلها وتدخل في تركيبيها ، لذلك فلا اعتبار في سياق تلك الكلية للمكونات الجزئية المكونة للنص ، لأن النص لا يجير وجودًا مستقلاً لعناصره إذ لا يكون القيم الجزئية ذات اعتبار كبير إلا يقدر اشتراكها في القيمة الكبرى المشكلة من ذلك التكوين الأكبر(النص)، وعلى ذلك النحو، فإن الجملة في النص لا تفهم في حد ذاتها فحسب، ولكن تسهم الجمل الأخرى في فهمها وهذا دليل على أن الجملة ليست

---

[1] الفيروز آبادي، القاموس المحيط، "ماده نص" حققه مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقسوسي، دار الكتاب العربي بيروت، لبنان، ص: 319.

[2] محمد سعيد حسن البحيري: علم لغة النص – المفاهيم والاتجاهات –الشركة العالمية للنشر مصر، ط1 ،1997، ص113.

التركيب الذي يتحدد به المعنى ، وإنما من خلال النص الكلى الذي تتضامن أجزاؤه وتتآزر لأن العبرة ليست بالجمل ولكن بالأبنيةstructuresالمتلاحمة داخليا ، إن الجملة في النص ذات دلالة جزئية ، ولا يمكن أن يقرر بالتحديد الدلالة الحقيقية لكل جملة داخل ما يسمى بالكلية النص الا بمراعاة الدلالات السابقة واللاحقة في ذلك التتابع الجمل ، إذ يُنظر إلى النص – مهما صغر حجمه– على أنه وحدة كلية مترابطة الأجزاء، فالاعتداد هنا ليس بالامتداد الطولي للنص بل بالابنة الأكبر macro–structures المتلاحمة داخليا التي يقدمها النص[1].

**ثانيا: الاستمرارية في المعنى ( continuité)**

وتقتضي هذه الميزة في نظر باتري أن يتوفر في النص عدد من القرائن الشكلية التي تمكن من تواصل المعنى واستمراره إلى أبعد ما وراء حدود للعبارات (الجمل) المكونة للنص، وقد أشار شاؤول إلى عدد من القرائن التي رأى أنها تحقق طابع الاستمرارية في النص باحتوائه في تدرجه الخطي على عناصره تكرارية (Eléments) منها على سبيل المثال الإضمار والتعريف و الاستبدال والحذف فهي مظاهر تدل على التماسك النص الخارجة عن إطار الجملة المفردة ولا يمكن تفسيرها تفسيرًا كاملاً ودقيقا إلا من خلال وحدة النص الكلية، الأمر الذي يجعل تلك المظاهر المعبرة عن الاستمرارية وهى المبررة لدراسة نحوية خاص تقع ضمن نطاق الدراسة النحوية النصية[2].

**ثالثا: القصدية intentionnalité**

وهي النية التبليغية (التواصلية)،وتقتضي هذه الخاصية التي تنظمن النص حتى يفرق عن اللانص بعدا تبليغيا يسعى من خلاله المتكلم الاتصال يغيره على وجه التخاطب، وذلك لأن الموضوع Thème موجه قوي على توفير البناء النصي أو لنقل

[1]محمد سعيد حسن البحري:علم لغة النص –المفاهيم والاتجاهات– مرجع سابق، ص :139.

[2]محمد سعيد حسن البحري: علم لغة النص – المفاهيم والاتجاهات – المرجع نفسه، ص :139.

التماسك النصي الذي يتجلى في صورة الانسجام حوزة الانسجام الذي يؤدي دورا أساسيا في عملية التأويل المنسجم[1].

**رابعا: المطابقة لمقتضى الحال أو المواءمة (Adéquation)**

وتقتضي هذه الميزة أن يطابق النص مجموع القرائن غير اللغوية التي تكتشف نشوءه وأداءه، وبعبارة أخرى مجموعة قرائن المقام الذي يجري فيه الإنشاء والتلقي أو الخطاب من المنظور التداولي ومن الطبيعي القول حينئذ إن المقام هو الذي يضع الانسجام على النص فيمكن من تأويله انطلاقًا من مجموع القرائن المقامية والسياقية المصاحبة[2].

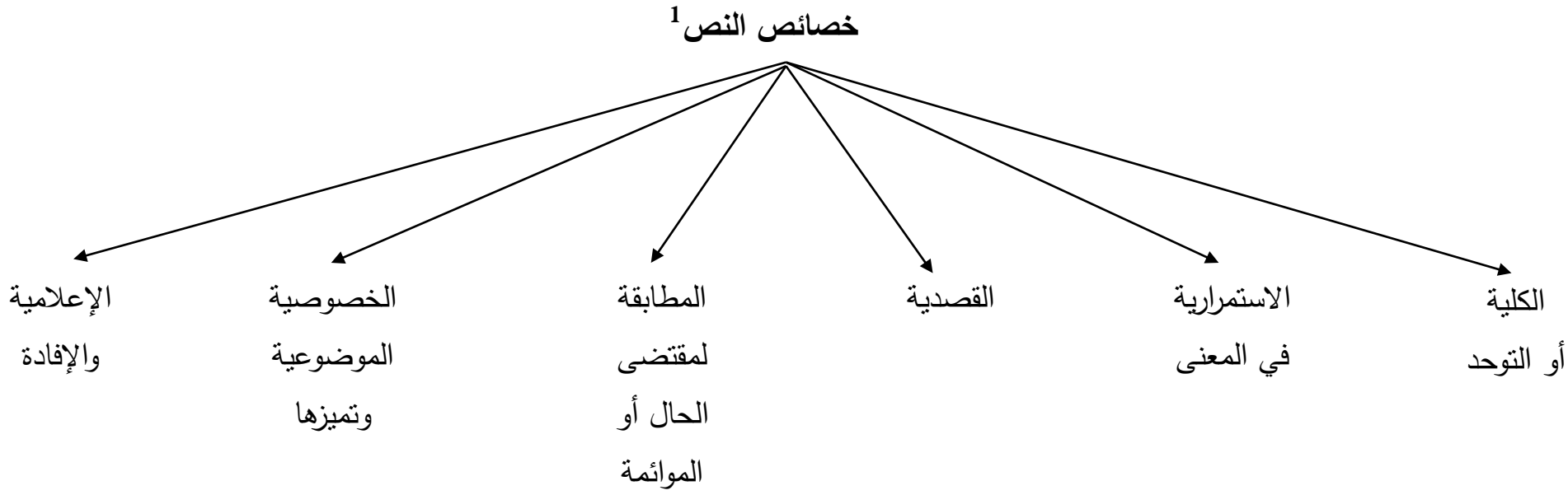
**خامسا: الخصوصية الموضوعية وتميزها.**

يقتضي هذا أن يتعلق النص بموضوع متميز يتوجب أن يكون إدراكه بفعل ذلك سهلاً من قبل المخاطب، ويتم ضمان ذلك بفعل استمراريته ضمن النص من خلال مجموع القرائن سواء اللغوية ظاهرة ومضمرة أو الإقتضائية التي يعمد المتلقي إلى ملء فراغاتها بناء على ما توفر لديه من الخبرات والمعارف المقننة بالموضوع نفسه[3].

[1] محمد سعيد حسن البحري: علم لغة النص – المفاهيم والاتجاهات – المرجع نفسه، ص: 140.

[2] محمد سعيد حسن البحيري: علم لغة النص – المفاهيم والاتجاهات– الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1، مصر 1997، ص: 140.

[3] محمد سعيد حسن البحيري: علم لغة النص – المفاهيم والاتجاهات – المرجع نفسه، ص: 140.




**مخطط رقم 01**

[1] مخطط من وضع الباحث.

**سادسا: الإعلامية والإفادة.**

وتكمن هذه الميزة في ضرورة تضمن النص لفائدة أساسية تميزه عن اللانصوص وعن مجموعة الإنشاءات المحمولة على الحشو وفضول القول.

فتلك المميزات إذن في نظر باتري توصف بأنها خصائص عامة، وهي رغم أهميتها تبق مجرد مكملات ضرورية لتحقيق كفاءة تبليغيه نصية أو ملكة نصية.

**3- النص المدرسي:**

غالبا ما تتعدد زوايا الرؤية، وتتشتت التصورات، وتختلف المنهجيات في تحديد مفاهيم مضبوطة ودقيقة للعديد من المصطلحات ذات الطابع العلمي والتربوي، والسبب في ذلك تعدد الخلفيات الفكرية والمنطلقات الإيديولوجية والمرجعيات المعرفية، فضلاً عن تعدد التوجهات بتعدد المدارس التكوينية والمذاهب الفلسفية والتيارات الأدبية ولكن في ظل هذه الاختلاف قمنا بجمع عدد من التعريفات للنص المدرسي جاءت كالأتي:

- النص المدرسي وحدة متكاملة من الآليات اللغوية المنسجمة في جانب الصوت والصرف والنحو. والأسلوب توجه الاستغلال في تدريس مادة من مواد منطوقة باللغة، يجب أن تشمل هذه الوحدة (النص) على ما يتعين على المتعلم استيعابه وتعلمه.[1]
- النص –من وجهة نظر بيداغوجية وحدة تعليمية تمثل محورًا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع، والتاريخ،بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنفع على العملية التعليمية.[2]
- يكون مدرسيا كل نص يقدم معلومة أو معلومات كيفما كان نوعها، تسهم في بناء المعرفة(هندسية أو فيزياء أو تاريخية أو جغرافيا أو تربوية أو لغوية...)،توصف

[1] أميرة منصور النصوص الوسيط لتعليم الصرف العربي في الكتاب المدرسي، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، المجلد الثاني، العدد 23، ص: 37.

[2] بشير ابرير تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق،عالم الكتب،إربد الأردن،2007، ص129.

بأنها معرفة مدرسية، تعمل على تحقيق المعرفة العالمية مستقبلاً، ويكون كذلك أيضا مادام يمارس عليه المتعلم اختيار قدراته ومهارته في التفكير والبناء، وفي التحليل والمناقشة والاستنتاج وغيرها من العمليات العقلية التعليمية.[1]

- يعرف النص المدرسي بأنه مجموعة من المعلومات والمعارف التي تتضمنها المادة التعليمية تسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية مسطرة، فتعرض هذه المعارف على المتعلم إما مطبوعة أو على شكل رموز أو صور وحتى بقالب سمعي أو سمعي بصري[2].

**1- أسس بناء النص المدرسي:**

**1-1-الأساس المعرفي:**

تعد المعرفة العلمية واللغوية من أهم مصادر الإدراك الإنساني لما تحمله من معاني ومعتقدات وأحكام ومفاهيم وتصورات فكرية التي تنشأ لدى المتعلم نتيجة لمحاولته المتكررة لفهم الظواهر و الأشياء المحيطة به[3]، يفهم من هذا أنه على المتعلم السعي الى لحسب معارف مختلفة بوسائل مختلفة تساعده على مواكبة تطور عصره ومعارفه وقدرته على إنتاج الجديد من خلال ممارسته لها، فالمعرفة بذلك تتمثل في كل الخبرات والمهارات التي يكتسبها هذا المتعلم من خلال تجربته ، أو هي مجموع ما يعرفه هذا المتعلم في مجال ما ، يكون قد اكتسبها من واقعه ومحيطه فتتوسع ذلك مدلالوته وتكون تلك المعرفة وصفا لحالته[4].

---

[1]- مغزى أحمد سعيد، النص الأدبي وتعليمية اللغة العربية، رسالة دكتوراه، جامعة سطيف، قسم اللغة والأدب العربي، 2016، ص 48.

[2] -خدير المغيلي، أساسيات ومعاير وضع نصوص اللغة وتصميمها في الكتب التعلمية، رسالة دكتوراه، جامعة سطيف، 2005، ص 6/5.

[3] -خدير المغليلى، أساسيات ومعايير وضع نصوص اللغة وتصميمها في الكتب التعلمية، المرجع نفسه،ص 10.

[4]- الدكتور عبد السلام بن علية،محاضرات في تعليمية النصوص الأدبية،السنة الأولى ماستر تخصص:تعليمية اللغات،{مدونتي}، ص: 45.

إن اكتساب المعرفة عند المتعلم من خلال النص المدرسي تتكون من خلال ثلاثة عناصر هي:

أ- عبارات لفظية فيكون قادرا على فهم محتوى النصوص.

ب- التعبير عن فكرة عامة لفقرة ما.

ج- تطبيق مبدأ عام أو مفهوم أو قاعدة يستطيع أن يطبقها على موقف أو حالة أو مشكلة معينة.

ولابد للنص هنا أن يكون متصلاً بمناسبة تصلح أن تكون أساسا وتمهيدا له وأن يكون النص ذاته خصبًا وقوياً.

فمن خلال هذه العناصر الثلاثة مع شرط خصوبة النص وقوته يتمكن المتعلم من اكتساب المعرفة في هذا النص.

وتنوع الموضوعات في ذلك يساعد أيضًا على شمل آفاق واسعة المتعلم في حياة المتعلم فيحافظ بذلك على غرس قيمه وأخلاقه في عصره[1].

يرى "سكينر" أن مضمون المعرفي يقدم للتلميذ ويتبدد إلى 4 أربعة أدوار:

- **محدّد الإثارة:**

أي كل مضمون معرفي يقدم للتلميذ لا بد ان يتوفر فيه شروط قادرة على إثارة الاهتمام والميول والحوافز.

- **محدد العرض النسقي للمادة:**

ومعناه تفكيك وتقسيم المادة وفق وقائع ومعطيات مع ضبط العلاقات بين مكوناتها، ثم تقديمها وفق تسلسل متدرج متكامل.

- **المحدّد التناسب والتكيف:**

أي أن المادة المقدمة للتلميذ يجب أن تتناسب ومستوى نموه من جميع النواحي.

[1]-الدكتور عبد السلام بن علية، محاضرات في تعليمية النصوص الأدبية،السنة الأولى ماستر تخصص:تعليمية اللغات، {مدونتي}، ص: 45.

- **محدد التعزيز الفوري:**

أي كلما تم تعزيز الاستجابات الإجرائية الايجابية عند المتعلم كلما وقع التعلم بسرعة أكبر.[1]

**1-2-الأساس اللغوي:**

يقصد بهذا الأساس النظر الى النص المدرسي على أنه وحدة سياقية ومعطى لغوي موحد. أما تسخير المعارف اللغوية والسياقية ليس لهدف تأويل معنى النص وإنما تمكين المتعلمين من إنتاجها والتزام مقاييسها في إنشاء النصوص اللغوية وفهمها فهما للمستوى اللغوي[1].إذا فلا بد من معرفة الكفاءة المستهدفة من خلال هذا الطرح اللغوي الموجود في محتوى النصوص التعليمية والذي من خلاله يتعين الأساس اللغوي.

وفي هذا الأساس أيضًا يكون النص المحور الذي تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية فيشكل بذلك نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية كلها وذلك في ظل ما يعرف بالمقاربة النصية، فيتمكن المتعلم من خلال ذلك من إنتاج نصوصه الخاصة والتي يعكس فيها مكتسباته اللغوية. إن الأساس اللغوي المهم الذي يبنى عليه النص المدرسي في التواصل التعليمي مبني على أساس التواصل اللغوي، ويرى "بوهلر" في ذلك أن التواصل يتم في ثلاث وظائف:

1- الوظيفة الانفعالية للمتكلم.

2- الوظيفة الإفهامية للمخاطب.

3-المرجعية التي تتجلى في المحتوى، وتتنوع هذه الوظائف في الجوانب التعليمية لاختلاف المقام والمستوى ... وهذا التواصل مهم جدا ، فالتجاوب الذي يتم عن طريق خلق جو من التواصل والحوار ينهى القدرات اللغوية عدد المتعلمين.[2]

---

[1] الطاهر الوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه دولة، جامعة الجزائر، 2008، ص:80.

[2] -سعاد آمنة بوعناني: النص التعليمي بين تأصيل المصطلح وحقيقة المفهوم ،2015، ص :37.

يكون الأساس اللغوي بتنظيم مجموعة من المعارف والمعلومات على نحو معين من أجل تحقيق أهداف تربوية مسطرة، وقد تكون هذه المعارف أفكارا أو حقائق أو مفاهيم أو مبادئ أو قوانين أو نظريات أو قيم...

والمحتوى اللغوي هو كل ما يضعه مخطط المنهاج من خبرات سواء أكانت خبرات معرفية أم مهارية أم وجدانية بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم.

فالأساس اللغوي يشمل كل المعارف التي يسعى واضع محتوى النصوص المدرسية من خلالها أن يُحقق نموا شاملاً وكاملاً للمتعلم.

إن ترتيب المعارف اللغوية في النص التعليمي يكون وفق المستويات الآتية:

- **المستوى العمودي:**

من مبادئه الانتقال من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد ومن المعروف إلى المجهول وكذلك التدرج من البسيط الى المعقد ومن الجزء الى الكل، فمعرفته للجزء يؤدى به إلى معرفة الكل، وكذلك دراسة الموضوعات بحسب التسلسل الزمني، فالدراسة السابقة تسهل الدراسة اللاحقة.

- **المستوى الأفقي:**

فيه يتم ربط ما تعلمه المتعلم من مواد مختلفة وبين ما يتعرض له من خبرات ومواقف في حياته (تحقيق التكامل).

من خلال هذين المستوين نرى أن المتعلم يكتسب اللغة نظريًا وحتى تطبيقيا وذلك من خلال ربط ما تعلمه اعتماداً على مبدأ التدرج ومواقفه[1].

**1-3-الأساس النفسي:**

يعد الاهتمام بهذا الأساس من أهم المؤثرات التعليمية لنقل المعلومات وتعليم المهارات المتعلم لأنها تبلى حاجات المتعلمين المتعلقة بخصائصهم ونموهم النفسي فالنص التعليمي الذي يبنى على أساس نفسي أو على أسس نفسية يسهم في اكتساب

[1] -دكتور عبد السلام بن علية، محاضرات في تعليمية النصوص الأدبية،السنة الأولى ماستر تخصص:تعليمية اللغات، {مدونتي}، ص48/47.

المتعلمين سمات سلوكية مرغوبة، مراعيا في ذلك ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم ومهاراتهم واستعدادهم.[1]

غالبًا ما ينتمي المتعلم إلى ما هو أقرب إليه فعندما يكون النص المدرسي قريبا إلى جانبه النفسي على وجه الخصوص يكون محتواه بذلك أكثر واقعية وتوافق معه وذلك لاحتوائها على اتجاهات وقدرات واستعدادات هذا المتعلم.

والبعد النفسي للنص التعليمي يعبر عن محاولة جعل مادة التدريس كالنصوص والتمارين والأسئلة والتراكيب والجمل... متوافقة مع حاجات التلميذ وميوله وخبراته وحتى مستوى مدركاته، وذلك بأن تشمل هذه النصوص على أساليب إثارة عواطف وأحاسيس وانفعالات المتعلم كما في عرض القصص والنصوص الأدبية أو بعض الحقائق الدينية[2].

فإذا كان الشرط الأساسي للنص التعليمي هو ان يكون محتواه مسايرا للأهداف فلابد من تخصيص جانب تهذيب وإثارة العواطف والعناية به ومن المتعارف عليه أن المتعلم هو محور العملية التعليمية، هذه العملية التي تهدف إلى تنميته وتربية عن طريق التأثير فيه،فيتغير بذلك سلوكه أو يتعدل، وفي هذا يقول علماء النفس التربوي أن السلوك هو محصلة عاملي الوراثة والبيئة، وتفاعلها يحدث السلوك الذي نرغب فيه في المتعلم.

هذا السلوك الذي تهدف العملية التعليمية إلى تغيره أو تعديله في المتعلم لابد من مراعاة الجانب النفسي في محتوى النصوص الذي يخص المتعلم من (ميولات وقدرات واهتمامات ... الخ) فيتأثر بها لطبيعتها الموافقة له.

ثم إن إشباع حاجات المتعلم ومراعاة نفسيته في محتوى النصوص يجعل التلاميذ يقبلون على اكتساب اللغة كما يثير فيهم الميل نحو التعلم، مثلاً من خلال النشاطات

---

[1]–خدير المغيلي، أساسيات ومعاير وضع نصوص اللغة وتصميمها في الكتب التعليمية،مرجع سابق، ص:09.

[2]–خدير المغيلي، أساسيات ومعايير وضع نصوص اللغة وتصميمها في الكتب التعليمية، المرجع نفسه ص 09.

التي تتناسب وحاجة التلاميذ أو المواضيع ذات الصلة الوثيقة بقدراتهم، فيسبب له ذلك رضى و سرورا.

وفي الأخيران الأساس النفسي من أهم الأسس التي لابد للنص المدرسي أن يتأسس عليها، وذلك لموافقته لرغبات المتعلمين وميولهم التي تتغير باستمرار في عصر السرعة والمتغيرات في مختلف البيئات الإنسانية وكذلك صلة مواضيع النصب واقع المتعلم التي يتجاوب معها هذا الارتباط الذي من خلاله لا يجد المتعلم نفسه مفصولاً عن مواقعه إشارة إلى علم النفس التربوي والمعرفي.[1]

**1-4- الأساس الاجتماعي:**

يعد هذا الأساس من أهم الأسس التي لابد من أخذها بعين الاعتبار عند وضع محتوى النصوص المدرسية وذلك لأهميته الكبيرة في العملية التعليمية التعلمية، فالمتعلم بطبعه كائن اجتماعي لا يمكن فصله عن واقعه المعاش.

إن الحاضنة الاجتماعية العربية هي المرجعية في اكتساب ملكة اللغة العربية، فمن دون هذه المرجعية لا يمكن تعلم اللغة. فمحاكاة الطفل للوسط الذي يحيا فيه على جانب كبير من الأهمية في اكتساب اللغة. ذلك أن اللغة هي أداة الطفل للانصهار الاجتماعي إن في هذا دليلا على أثر المحيط في النمو اللغوي للمتعلم على واضعي النصوص أن يهملوه.

ومن هنا إن تخطيط أي برنامج تعليمي إنما يتم في ضوء ما يراه المجتمع مناسبا له، وقد حتمت الوظيفة الاجتماعية للمدرسية ربط برامجها الدراسية ونشاطها التربوي العام بحالة المجتمع ويتطلب هذا دراسة تاريخ هذا المجتمع وتحليل حاضره... وإن خبرات المدرسية تتأثر باستمرار بنوع العلاقات الاجتماعية التي توجد في المجتمع وفى ظروفه المتغيرة والمتطورة.

[1]-الدكتور بن علية عبد السلام،محاضرات في تعليمية النصوص المدرسية،السنة الأولى ماستر، تخصص:تعليمية اللغات، {مدونتي}، ص:49.

ولما كان الفرد وليد بيئته ومجتمعه وجزئا منه أضحت دراسته لا يمكن أن تتم معزولة عن محيضه ككل مركب.[1]

على واضعي محتوى النصوص المدرسية الإقناع في تعبئة اهتمامات المتعلمين بالأنشطة الاجتماعية المختلفة الممتدة من الممارسات الرياضية والتعاون على غرس الأشجار مثلا والانتظام في فرق مسيرة لاكتشاف النفس وأبعادها وتنظيم أبواب مفتوحة لمناقشة المشكلات خاصة، إلى تسلم المهام التطوعية.

**1-5- الأساس المنهجي:**

إن المحتوى اللغوي الموجود في النصوص المدرسية هو ترجمة للمنهاج التربوي يتضمن المعلومات والمعارف الموجودة في النص المدرسي.

على هذا الأساس يتخذ النص المدرسي محورا تدور حوله جميع الأشعة اللغوية فهو المنطلق في تعليمها وتعلمها والأساس في بناء الكفايات اللغوية، فالنص هو البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية بحيث تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية وبذلك يصبح النص أساس تعليم اللغة العربية بكل أبعادها فعلى هذا الأساس يكون للنص. القطب الأساسي في تكوين اجتهاد المتعلم كونه ينطلق منه في تدريس كل الأنشطة والجمع بينها مستقطبا المتعلم ليتشرب من معارفه في ظل هذه المقاربة فلا يشعر المتعلم أنها منفصلة ومتباعدة، يرد المتعلم من خلالها على كيفية الاستنباط والاستكشاف والتمعن في مضمون النص، علاوة على أنها تجعل المتعلم متلقيا نشطا، ويتحلى يبعد النظر في إعمال الفكر.

والنص من هنا يتوزع إلى عناصر جزئية تساهم في بنائه من صوت وتركيب ودلالة يتحدد المعنى يتلقاها المتعلم لبناء محتواه الذهني وتنمية نفسيته وثقافته [2].

---

[1] يوسف مقراني: مدخل في اللسانيات التعليمية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع الجزائر،ط3، 2013، ص109.

[2] الدكتور عبد السلام بن علية،محاضرات في تعليمية النصوص الأدبية،السنة الأولى ماستر تخصص: تعليمية اللغات، {مدونتي}، ص:51.

جاء في منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة فيما يتصل تعليم نشاط قواعد اللغة... إن اعتبار اللغة كلا متكاملا يعنى عدم الفصل بين فروعها مما يستلزم تدريسها من خلال النصوص المقررة تطبيقا لمنهج المقاربة النصية المثبتة في المناهج الجديدة [1].

**2-أهداف تدريس النص المدرسي:**

إن أهداف النص من أهداف اللغة ووظائفه من وظائفها باعتبار النص تجسيدًا للغة وتشكيلاً لها:

من خلال النص يكتسب المتعلم ملكة لغوية من خلال إنتاجه لعبارات لغوية ذات بنايات متنوعة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة وتأويلها، أي قدرته على استعمال اللغة في سياقه الاجتماعي فيكتسب التلميذ بذلك القدرة على استعمال اللغة استعمالاً ناجحا في الاتصال بغيره عن طريق التحدث والكتابة والاستماع والقراءة. بمعنى أن النص المدرسي يمكن المتعلم من استخدام اللغة واستعمالها استعمالاً صحيحاً سليما ناجحا فيكتسب المتعلم من خلال هذه النصوص المدرسية ملكة معرفية متمثلة في الرصيد المعرفي،فيخزنه ويستحضره في الوقت المناسب،وأيضًا الملكة الإدراكية والإنتاجية إدراك حقيقة وظائف المواد والمعارف،وإنتاج الأثر الفكري والفني مع احترام قواعد التعبير السليم.[2]

فمن الأهداف الأولى لتعلم اللغة أن يتحكم التلاميذ في القدرة على القراءة السليمة والميسرة والتعبير والتواصل مع غيرهم مشافهة وتحريرًا.

إن قراءة النصوص للمتعلم تفتح، أمامه أفاقا رحبة وتوسع مدركاته وتنمي خبراته من جميع النواحي، ويكتب من خلال النص ذخيرة مناسبة من العبارات والتراكيب التي قد يخزنها ويحتاجها فيما بعد،وهناك اتجاه استدلالي يرى أن المتعلم يجمع ما يتعرف له من ظواهر اللغة ويخزنها.

---

[1]- الدكتور عبد السلام بن علية، محاضرات في تعليمية النصوص الأدبية،السنة الأولى ماستر تخصص:تعليمية اللغات، {مدونتي}، ص: 51.

[2]- الدكتور عبد السلام بن علية، محاضرات في تعليمية النصوص الأدبية، المرجع نفسه، ص: 52.

ومن ثم يقوى جهاز النطق لديه وتربى عنده قوة الملاحظة الربط بين الألفاظ ومدلولاتها والنطق الصحيح لها، وقد يكتسب القدرة على القراءة الصامتة بسرعة مناسبة مع فهم الأفكار الرئيسية والفرعية، أي أنه من خلال النصوص المدرسية يتمكن المتعلم من امتلاك القدرة على القراءة المسترسلة والجيدة ومن ثم امتلاك مهارات أكثر وزيادة الثروة اللغوية وحتى اللفظية عنده، وينمو أيضا ميله لحب القراءة والمطالعة والتطلع.

إن واقعية النصوص وتنوعها الكبير يزيد المتعلم من إثراء رصيده الثقافي، وحتى سماعه لتلك النصوص يسمع ليستعمل المفردات في معانيها أولا فيتلقنها ثم يسمع التراكيب فيتلقنها كذلك على ضوء هذا جاء في النظرية الاجتماعية عند ابن خلدون " ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد كل لحظة ومنكل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم ...

يمكن أن نقول إن للنص المدرسي أهمية كبيرة مرهونة بأهمية اللغة العربية (الدينية،الحضارية، القومية، العالمية...)ثم إن الأساس من تدريس النصوص مرهون بتعليم هذه اللغة أيضًا، وذلك بتطوير مجموعة من الصفات الشخصية وتنمية هذه الشخصية كاملة وكذلك تهدف إلى طبع المفاهيم الإيمانية الإسلامية والوطنية وغرسها في النفوس[1].

**1- مفهوم القراءة:**

تعتبر القراءة بمثابة نشاط فكري متكامل وتفاعل نفسي مع مقتضيات ترجمة رموز اللغة وفعل كلي متشابك تتداخل فيه العوامل النفسية والاجتماعية واللغوية[2]، ويرى علماء النفس أن القراءة عملية سيكولسانية ذهنية معقدة تعتمد كمنطلق للعمليات الإدراكية السيكولوجية، كما تعتمد على ميكانيزمات التذكر والتعرف والإدراك قصد التركيز على فهم دلالات الخطاب اللغوي ومضامينه ، وقد تطور مفهوم القراءة من عملية فكرية هدفها فك

[1]- ا الدكتور عبد السلام بن علية، محاضرات في تعليمية النصوص الأدبية، المرجع نفسه، ص: 52.

[2]بشير ابرير، تعليمية النصوص، مرجع سابق، ص 134.

الرموز المقروءة وفهمها إلى التفاعل مع النص والانتفاع بمعلوماته وأفكاره في مواقف الحياة اليومية مع تحقيق المتعة النفسية بالمقروء، وبالتالي أصبحت سيرورة ذهنية مهارتيه وسلوكية تستند إلى أربع عمليات متكاملة ومتناسقة :

- الإدراك البصري لكلمات النص المكتوب والتعرف عليها والنطق بها.
- فهم النص المقروء.
- تفاعل القارئ مع النص.

توظيفه من أجل حل المشكلات والتعرف في مواقف الحياة اقتداءً بالمقروء[1]، ومنه يمكن اعتبار النص مادة خام صماء والقراءة هي التي تفجر طاقته وتبعث فيه الحياة.مما يكرس دور القارئ كمنتج للمعنى وبقاء النص دوما منفتحا على القراءات متعددة[2] إن تعلم القراءة يقي تطوير إستراتيجية تعرف الألفاظ في سياقتها المتعددة، فحين تتكرر اللفظة نفسها عده مرات في نصوص مختلفة يصبح من السهل على القارئ المتعلم معرفتها لأن إدراك ليس إلا رصدًا للقرائن اللفظية والمعنوية والحالية التي تحقق معناها.[3]

**2-أنواع القراءة:**

تنقسم القراءة إلى أنواع كثيرة: وسنكتفي هنا بذكر نوعين هما:

**أ-القراءة الصامتة:**

في القراءة الصامتة تلتقط العين الرموز المكتوبة والعقل يترجمها ولا عمل لجهاز النطق فيها (الإنساني) ولا تحريك للسان أو الشفتين[4]،فهي حسب محمد فضل "الله"

---

[1]عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة الأمنية، الرباط، المغرب 2018، ص 118.

[2]محمد الأخضر الصبيحي، مدخل الى علم النص ومجالات تطبيقية، الدار العربية للعلوم ناشرون الجزائر،ط1 ،2008، ص27.

[3]محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص، تنظير وتطبيق الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، المغرب،ط1،2005، ص39.

[4]سعيد عبد الله لاقى، القراءة وتنمية التفكير،عالم الكتب الورقية والنشر،عمان أردن،ط1،2006، ص15.

**"استقبال الرموز المطبوعة وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجيدة واكتساب خبرات وسلوكيات وفقا لفهمه منها"[1]**

ومن أهدافها السرعة شد الانتباه الاعتماد على النفس، خلق صراع الداخلي، العودة للهدوء وهي مناسبة لذوي العاهات[2].

**ب-القراءة الجهرية:**

هي التقاط الرموز المكتوبة بواسطة العين ترجمة العقل لها ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق[3]، أهدافها جودة اللفظ، معالجة الأخطاء، احترام مواقع الوقف، استخدام النبرات الصوتية السرعة والجرأة والإيقاع الموسيقى[4].

وتصنف القراءة أيضًا على أساس العرض العام للقارئ، وتقسّم القراءة وفقه الى قراءة الدرس وقراءة الاستمتاع، فقراءة الدرس هي القراءة الوظيفة التي ترتبط بحياة الإفراد وأنشطتهم اليومية فهي تستخدم داخل الفصل الدراسي والتحصيل وزيادة المعلومات و المصطلحات.[5]

أما عن قراءة الاستمتاع فهي ذلك النوع من القراءة التي يرتبط بقضاء وقت الفراغ وتستخدم بعرض المتعة وجلب السرور إلى النفس وإشباع هويات الإنسان وميوله[6].

**2-أهداف تدريس القراءة:**

كما لاحظنا سابقا في التطرق الى مفهوم القراءة فقد لاحظنا تطوره حسب متطلبات أهداف تدريسها فقد أكدت الأبحاث أن تعليم القراءة وتدريس المتعلمين عليها يرتبط

---

[1]سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوى المشكلات التعليمية، الورق للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 2013،ص24.

[2]اللجنة الوطنية للمناهج، مجلة علوم اللغة وآدابها، المجلد 13، العدد 01، 15/03/2021

[3]سعيد عبد الله لاقى، القراءة وتنمية وتفكير، مرجع سابق، ص 16.

[4]اللجنة الوطنية للمناهج مارس 2009 مجلة علوم اللغة العربية وآدابها المجلد 13 العدد 01 التاريخ 2021/03/15.

[5]سعيد عبد الله لاقى، القراءة وتنمية التفكير عالم الكتب الورق وتشر عمان أردن،ط1، 2006،ص18.

[6]سعيد عبد الله لاقى، القراءة وتنمية التفكير، المرجع نفسه، ص: 18.

بأهداف محددة، يتوقع الحصول عليها في نهاية الفعل التعليمي وهذا ما جعل القراءة تهدف الى تكون عادات أساسية وهي[1]:

- تحقيق جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.
- تنمية الثروة الفكرية لدى المتعلم، تنمية القدرة على الفهم والتفكير.
- تنمية القدرة على التخيل والإبداع تنمية القدرة على تذوق المادة المقروءة ونقدها والحكم عليها واستفادة منها في حل المشكلات استغلال وقت الفراغ في القراءة المثمرة والاطلاع .... الخ.

**3-مهارات القراءة:**يحدد فهيم مصطفى ثلاث مهارات للقراءة[2].

1- القدرة على القراءة السريعة وهي(تخص القراءة الجهرية أو الأداء القرائي).

2- القدرة على القراءة الصامتة.

3- القدرة على فهم المادة المقروءة، (تتدرج تحت قدرة الفهم قدرات الفرعية تمثل في: القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة، القدرة على فهم معاني الكلمات، القدرة على تنظيم معافى وعناصر المادة المقروءة، القدرة على تذكر المادة المقروءة، القدرة على القراءة لحل المشكلات، والتصفح...).

**4-أهمية القراءة:**

لقد مثلت القراءة منذ العصور الوسطى الوسيلة الأولى لبلوغ المعرفة بالنسبة للأفراد ولا تزال كذلك على الرغم من منافسة وسائل الاتصال لها فهي أهم وسيلة لتحصيل المعرفي وفي وقتنا الحاضر، بل إن دورها من تكوين الناشئة أخطر من ذلك ، حيث أثبت بعض الدراسات الحديثة أن القراءة تنمي القدرات الذهنية لدى الفرد وتقوى خلاياه الدماغية و الدليل على ذلك أن بعض الأخصائيين النفسانيين استعملوا القراءة في التنشيط الذهني لدى الأطفال المتخلفين ذهنيا وبالقراءة يعيش الإنسان حياة الحاضر والماضي معا، يعيش

[1]-سعيد عبد الله لاقى، القراءة وتنمية التفكير، المرجع السابق،ص: 14.

[2]فهم فطيمي،مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص والعلاج، دار الفكر العربي القاهرة،ط2002،1، ص 59.

عصوراً وأزمانا بعيدا ممتدة يشارك أهلها معارفهم وخبراتهم وتجاربهم ويستوحي منها ومما أبدعته عقولهم إبداعاته الجديدة ، وإذا كان الفرد بالقراءة يستمد أسس الإبداع من ثقافات ومعارف والخبرات وتجارب يعمل فيها فكره و تصقلها موهبته بحسب ما أوتيت من سعة وقدرة على العطاء، فإنه يستمد منها أيضا عناصر اللغة على اختلاف مستوياتها والمتمثلة في حصيلته اللفظية الوافرة المرنة التي تمكنه من إبراز ما استفادة من معارف وما اكتسبه من خبرات، حيث يبقى ثراء الحصيلة اللغوية مرهونا بالتوسع في القراءة للنتاج المكتوب وكثرة الاطلاع على تراث اللغة المدون في إطاره الزمني والمكاني الرحب، وعلى المستوى التربوي فإن أهمية القراءة ليست في حاجة إلى إثبات أو تأكيد فالتعليم بمختلف أطواره يتخذ من القراءة وسيلة لاكتساب المعارف في شتى المواد وهذا ما يدعو إلى القول إن محور التعلم هو القراءة والتمكن من مهاراتها يكاد يكون الشغل الشاغل لأستاذة المواد الدراسية لكل الأطوار، والقراءة من أهم أدوات التعلم ، فمن خلالها يكتسب المتعلمون المعرفة أين يتعرفون على موروثهم الحضاري والثقافي وينفتحون على حضارات الشعوب المختلفة مما يوسع دائرة خبرتهم وثراء تفكيرهم وإشباع حب الاستطلاع والمتعة لديهم ، وبالتالي يمكن حصر بعض أهداف القراءة لدى المتعلم فيما يلي اكتساب المعرفة اللغوية.[1]

- التعرف على التراث الثقافي للمجتمعات.
- مساعدتهم على التذوق الجمالي للغة.
- تزويد المتعلمين بالمعارف الإنسانية في شتى المجالات.
- اكتساب مهارات واستراتيجيات التعامل مع المقروء بحسب الهدف(قراءة السريعة، مركزة، تحليلية،ناقدة) وبحسب نوع النص (وظيفي – شعري – وثائقي – ...).

والقارئ يحتاج إلى معرفة بالأدب والمعلوم أن النصوص الأدبية تعيد السيناريوهات الموروثة وتتغذى من مصادر تاريخية وأسطورية مختلفة وعلى القارئ أن يكون على بينة

[1] الدكتور عبد السلام بن علية، محاضرات في تعليمية النصوص الأدبية،السنة الأولى ماستر تخصص:تعليمية اللغات، {مدونتي}، ص:87 ،88.

من هذه السيناريوهات والمصادر، لأن التأويل النقدي الذي يقوم به ينهض عليها ، وهذا ما بينته الدراسات الحديثة التي رأت القراءة تفاعل نصين : النص المقروء والنصوص التي تؤثث ذاكرة القارئ، وأن النص المقروء يفهم في ضوء هذه النصوص الغائبة ، وأن تفاعل النص المقروء وغيره هو الذي يحدد الروابط التي تربطهما كما يحدد ثوابتهما و خصوصيات كل منهما، يسمح للقارئ بما يسميه " **أمبراطوا إيكو** "**بالمشاركة التأويلية**[1].

إن القراءة على الرغم مما يبدو أنها أصبحت ممارسة تقليدية في نظر البعض، فإنها تبقى أنجح وسيلة للرقي بمستوى الوعي لدى الفرد وتحقيق نموه الوجداني والفكري، وهي تفوق بذلك وسائل التثقيف الأخرى وذلك لسبب بسيط هو أنه بإمكاننا ممارسة فعل القراءة في كل الظروف وبأقل التكاليف.

**5-مكانة المتعلم من النص المقروء:**

إن قراءة النص وفهمه وتذوقه مرتبط بالدرجة الاولى بالمتعلم لأن قراءة النص – كما يرى حنفي بن عيسى – تعادل نظرية المعرفة في الفلسفة التقليدية، فالقارئ ليس ذهنا فقط وإنما يملك عوامل نفسية كالاستعداد والدافعية والانتباه والاهتمام والتأثر مما يجعلها تؤثر في عمليتي الفهم والتذوق لديه، وتسمى قراءة النصوص الأدبية في مختلف مراحل التعليم.

وهذا ما أكدته الأبحاث المتعلقة بسيكولوجية القراءة ونظريات التواصل و نظريات التعلم وهي أبحاث تنظر في الكيفية التي تنشأ بها القدرة القرائية والرغبة في القراءة انطلاقا من استقصاء النصوص المقروءة بالإضافة إلى الفضاء الذي تنجز فيه القراءة والظروف النفسية والاجتماعية والثقافية للقارئ الواقعي أو ما يعرف أيضا بالقارئ الملموس – حسب " **أمبراطوا إيكو**" الذي يمكنه أن يفهم النص بواسطة ذكائه ورغباته الثقافية، لأن القارئ يملك تجربة حياتية ويحمل حكايته ويتفاعل مع محيطه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي ،

[1]محمد البرهمي القراءة المنهجية للنصوص – تنظير وتطبيق – الدار العالمية للكتاب الدار البيضاء، المغرب،ط1، 2005، ص 37.

كما يتوفر على قدرات إدراكية وتحليلية وذاكرة وخطاطة ذهنية تتبلور بداخلها العمليات والمراحل الآتية :

التوجيه – النصي – التعقيد – التحليل والتركيب – الحل – العبرة الأخلاقية[1]، والنص الأدبي مهيأ ليؤثر في وجدان القارئ ويشاركه مشروعه، وهذا ما أكدته الأبحاث الأدبية التي تعمل على الكشف عن أهمية القراءة في الفهم والتأويل، وذلك حينما حولت اهتماماتها في السنوات الأخيرة من النص إلى القارئ ، حيث أجمعت هذه الدراسات والبحوث بأن القارئ هو الذي يبعث الحياة في النص المقروء ويمنحه وجوده، وبالتالي فإذا ما قل اهتمام المتعلم و انتباهه أو تركيزه لما بين يديه من النصوص لسبب من الأسباب فإن ذلك سيؤثر بدون شك في مشاركته الايجابية واندماجه في عملية التحليل الدراسة ويقلص من عملية التفاعل لديه ، فالأمر متعلق بتوفر عنصرين هامين في عملية القراءة هما الفهم والتذوق [2].

**6-مكانة المدرس من النص المقروء:**

يمثل المدرس الركيزة الأساسية في نشاط القراءة من حيث أنه يملك في كثير من الأحيان سلطة انتقاء النصوص واختيارها وفق مدارك المتعلمين وقدراتهم العقلية ، وكذا ميولهم ورغباتهم، وإن لم يستطيع فعل ذلك تقيدًا بما نص عليه المنهاج والتزاما لما احتوى عليه كتاب المتعلم فإنه – على الأقل يملك حرية التصرف في تقديم النصوص أو تأخيرها وفقا لما يقتضيه محور المناسبات الوطنية أو الدينية أو الاجتماعية ، مما يطغى عليه النصوص قيمة كبيرة تساعد المتعلمين على الفهم السريع الإدراك الجيد للمواضيع ، كما يتأكد وجود المدرس بشكل فعلي من خلال وضع النص بين أيدي المتعلمين مستوقفا إياهم بذكر المناسبة التي قيل فيها فضلا عن معرفة الخلفيات الإيديولوجية والدوافع التقسية والاجتماعية التي أدت بالكاتب نحو تأليف هذا النص ، مستعملا في ذلك أسلوبًا

[1] محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، 2000،ص96.

[2] محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مرجع سابق، ص: 97.

هادئا يجعل من المتعلم عنصرا متلقيا، مركزا ومندفعا ومتشوقا ومستعدا لسماع القراءة، موظفا في ذلك كل جوارحه ومستغلا عواطفه وانفعالاته ، محدثا نوعا من الاستجابة الواعية والهادفة، كما يمكن القول إن المدرس بإمكانه أن يشرك المتعلم في تفاصيل النص وأحداثه وذلك باستغلال أسلوب السرد المشوق في القراءة ، وتوظيف الفنيات الصوتية كالجهر والهمس والتنغيم والترقيق والوقف واختلاس الحركات وذلك تبعًا للأساليب البلاغية التي تتميز به عبارات النص الأدبي كالتوكيد التقرير والإثبات والنفي والاستفهام والإنكار والتعجب والحيرة والسخرية والهدوء والاطمئنان والشفقة مقترنا ذلك استعمال الإشارات والإيماءات والحركة والتوقف و ملامح الوجه أثناء فعل القراءة ، معتمدا بين الحين والآخر على الشرح والتوضيح والتمثيل والتحليل والتعليل كلما دعت الضرورة إلى ذلك حتى يتأكد من ترسيخ الأفكار في الأذهان فلا شك إذا أن مثل هذه التقنيات التي يعتمد عليها المدرس في قراءته للنصوص وتحليلها تمكن المتعلم من تفجير طاقاته وتحريك عواطفه ويلهب مشاعره ليتولد لديه الشعور باللذة الفنية والجمالية وتتطور لديه الحاسة الأدبية أو يعرف بالتذوق الأدبي تجاه النصوص كي يقبل عليها قراءة وفهما[1].

**1-الأسئلة القرائية:**

هي أسئلة تتطلب من القارئ فهم وتحليل المحتوى الذي قرأه هي أسئلة يصوغها مؤلفو الكتب المدرسية تلي النص بشكل مباشر وتخضع لمجموعة معاير النفسية، التربوية الذهنية (أحيانا تكون بشكل مباشر مثل: ما. هو. أين. ماذا. متى. كيف). وأحيان يكون يشكل غير مباشر يعتمد فيها التلميذ على مهارته العقلية واستنتاجاته التي يتحصل عليها من الممارسة المنهية المشتقة ومن خلال أيضًا التفاعل الذي يحدث في نشاط القراءة بين الأستاذ والمتعلمين وتبرز في هذه الخاصية الطاقات الذكاء التي ينفرد بها الأذكياء.

[1] محمد البرهمي، ديداكتيك القراءة المنهجية للنصوص، مرجع سابق، ص92.

عبارات لغوية مركبة من عدة عناصر لغوية تستهدف التفكير العميق والدقة والملاحظة في نص وفقراته وهي ذات بعد استفهامي.[1]

**2-أنواع أسئلة القراءة.**

تم تقسيم أسئلة القراءة إلى خمس مستويات هي: أسئلة التعرف على استرجاع المعنى الصريح، أسئلة التعرف على استرجاع المعنى الضمني وكلاهما يقيس المعنى الحرفي للنص، الأسئلة الاستنتاجية وأسئلة الفهم الناقد،وأسئلة التذوق وفيما يلي تفصيل لكل ما يندرج تحت كل نوع من هذه الأنواع.

**1- أسئلة التعرف على استرجاع المعنى الصريح:**

هي الأسئلة التي تهدف إلى اختبار قدرة التلاميذ على فهم المعلومات والأفكار والأحداث المذكورة صراحة في النص المقروء في أسئلة التعرف، يحدد التلاميذ من النص الذي أمامهم العبارات الصريحة التي تجيب على السؤال، وتعطى هذه الأسئلة قبل قراءة النص، أما في أسئلة الاسترجاع فيجيب التلاميذ على الأسئلة تستخدم عبارات صريحة للنص(من النص) لكن دون النظر الى النص وتعطى هذه الأسئلة بعد قراءة النص وأسئلة المعنى الصريح ليست كلها في نفس المستوى من الصعوبة هناك أسئلة سهلة ، تطلب من التلاميذ أن يعطوا حقيقة واحدة أو حادثة واحدة ، هناك أسئلة أكثر صعوبة تطلب من التلاميذ أن يتذكروا عددا من الحقائق أو الأحداث مع ذكر التسلسل الذي حدثت فيه.[2]

وتتميز أسئلة المعنى الصريح بأنهما مشتقة حرفيا من النص وتستخدم عبارات مطابقة لعبارات النص يمكن الاسترشاد بصيغة سؤال للحصول على الإجابة، وتكون الإجابة موجودة بصورة واضحة في النص ويمكن استخراجها مباشرة من عبارات مشتقة حرفيا من النص.

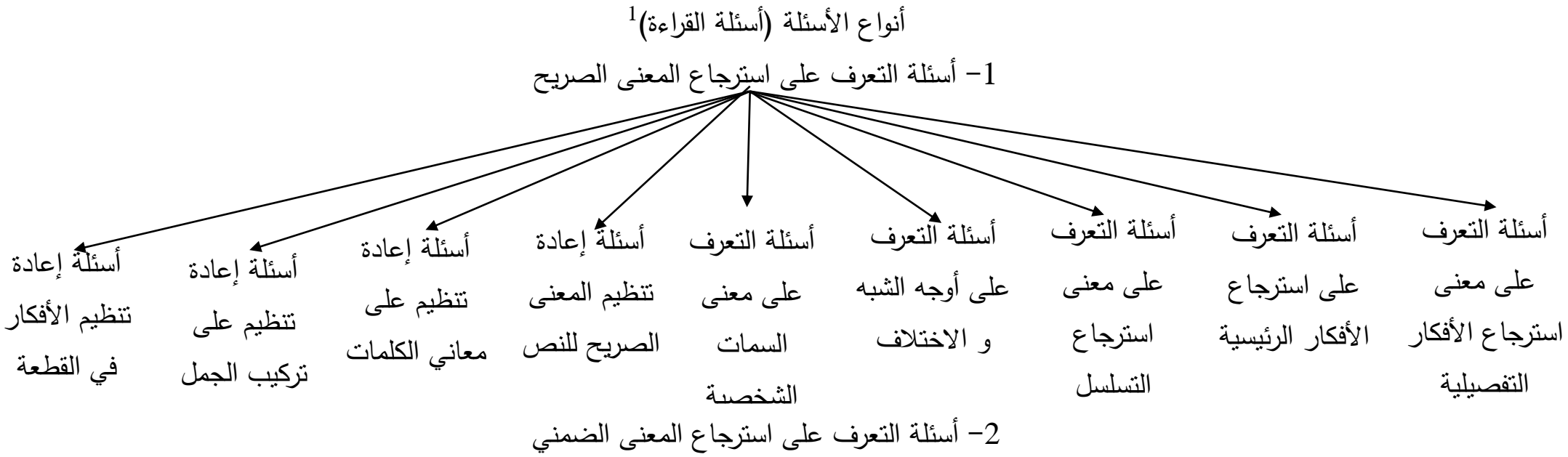
---

[1] الدكتور عبد السلام بن علية، محاضرات في تعليمية النصوص الأدبية،السنة الأولى ماستر تخصص:تعليمية اللغات، {مدونتي}.

[2] ريما سعد الجرف، تصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية مركز البحوث التربوية كلية التربية، جامعة الملك سعود الرياض،1989، ص:7/6.

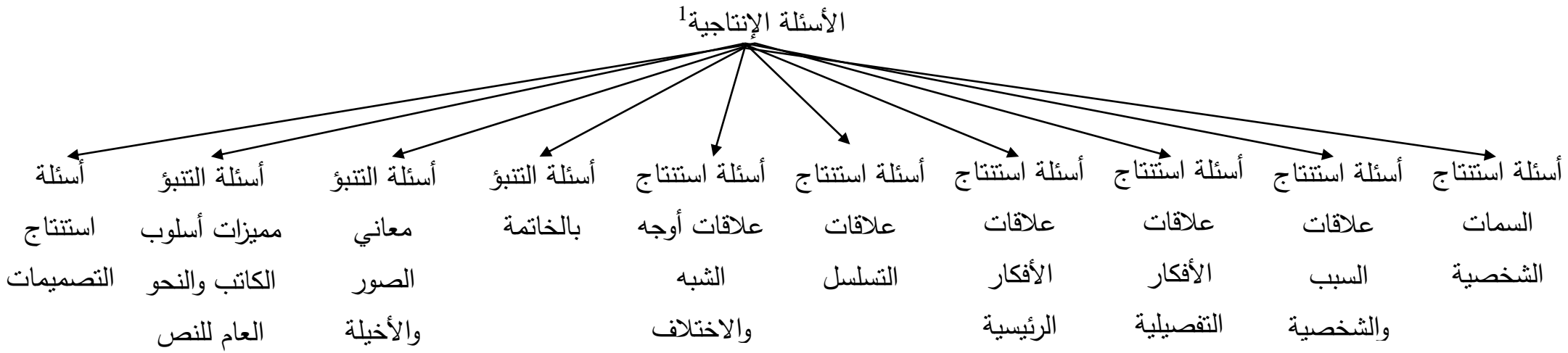
هذا وقد قسم باريت أسئلة التعرف على أو استرجاع المعنى الصريح الى أسئلة التعرف على استرجاع الأفكار التفصيلية، والأفكار الرئيسة وتسلسل الأحداث وأوجه الشبه والاختلاف وعلاقات السبب والنتيجة وسمات الشخصية المذكورة صراحة النص المقروء.[1] وفيما يلي شرح كلا منها:

[1] ريما سعد الجرف، تصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة الابتدائية، المرجع نفسه، ص:8/7.




**مخطط رقم 02**

[1] مخطط من وضع الباحث




**مخطط رقم 03**

[1] مخطط من وضع الباحث

**1-1- أسئلة التعرف على استرجاع الأفكار التفصيلية:**

هي تلك الأسلة التي تركز على أحد المكونات الصغيرة في النص الكبير مثل اسم شخصية من شخصيات القصة أو زمن حدوث القصة أو مكان حدوث القصة أو حادثة معينة من أحداث القصة كما ورد ذكرها صراحة في النص المقروء. وتستخدم فيها أدوات استفهام مثل: ماذا أين، من، متى، كيف.

**1-2- أسئلة التعرف على استرجاع الأفكار الرئيسية:**

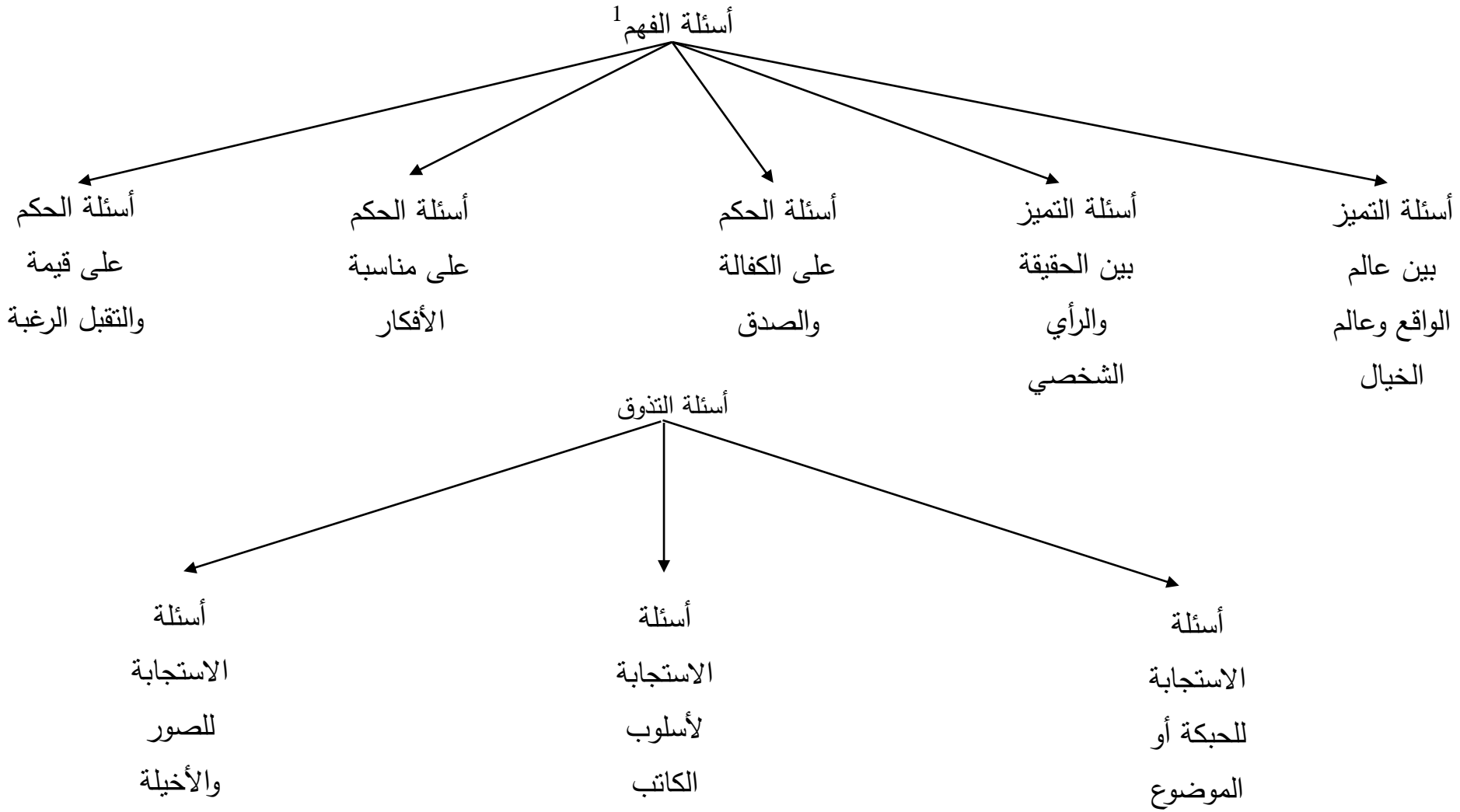
هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يحددوا أو يتذكروا الفكرة الرئيسة للجملة أو الفقرة أو المقالة، كما وردت صراحة في النص المقروء، عرف بيرمايستر Bumeidden 1983 الفكرة الرئيسة على أنها فكرة عامة تغطي جميع الأفكار التفصيلية المرتبطة بها، وتختلف الفكرة الرئيسية عن أفكار التفصيلية في أنها تشبه الاسم العام الذي يعبر عن العلاقة أو الصفات المشتركة بين فئة من الأشياء، وتوضع الفكرة الرئيسية غالبا في مقدمة الفقرة أو المقالة أو في خاتمتها وأحيانا يمكن استنتاجها من النص.[1]

**1-3-أسئلة التعرف على استرجاع التسلسل:**

هي الأسئلة التي تطلب من التلاميذ التعرف على أو تذكر ترتيب الأحداث أو الأماكن والأفعال كما وردت صراحة في النص من أسئلة التسلسل ما يلي:

- الأسئلة التي تدور حول الترتيب الزمني لأحداث القصة أو الأحداث التاريخية كما وردت صراحة في النص.
- الأسئلة التي تدور حول الترتيب المكاني مثل وضع الأماكن على الخريطة، المقارنة بين الشعوب الدول المختلفة، المقارنة بين التضاريس دول المختلفة.
- الأسئلة التي تدور حول تصنيف الأماكن تصنيف الأشياء أو تصنيف القصص حسب الموضوع الذي تدور حوله.
- الأسئلة الى تدور حول ترتيب الأشياء أو الأشخاص، والأماكن حسب أفضليتها.

[1] ريما سعد الجرف، تصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة الابتدائية، مرجع سابق، ص: 9/8.




**مخطط رقم 4**

[1] مخطط من وضع الباحث.

**1-4-أسئلة التعرف على استرجاع أوجه الشبه والاختلاف:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يحددوا أو يتذكروا أسباب وقوع الأحداث والأسباب الكامنة وراء سلوك شخصية من شخصيات القصة، كما وردت في النص المقروء.

**1-5- أسئلة التعرف على استرجاع سمات الشخصية:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يذكروا أو يتذكروا الصفات التي يتحلى بها الشخص المذكور في النص كما وردت صراحة في النص [1].

**1-6- أسئلة إعادة تنظيم المعنى الصريح للنص:**

هي تلك الأسئلة الى تطلب من التلاميذ إعادة تنظيم أي تحليل تركيب وتنظيم الأفكار والمعلومات المذكورة صراحة في النص، ويمكن أن يستخدم التلاميذ العبارات الأصلية للمؤلف أو يعيدوا صيغة النص أو يفسروا عبارات المؤلف، ومن أسئلة إعادة تنظيم: أسئلة التصنيف والتلخيص والتركيب وإعداد مخطط للأفكار المذكورة في النص.

**1-7- أسئلة التعرف على معاني الكلمات:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يتعرفوا على معاني الكلمات الصعبة التي يمرون بها أثناء قراءتهم للنص وذلك باستنباط معنى تقريبي للكلمة الصعبة من سياق الجملة، باستخدام ما هو موجود في النص من تعريف أو شرح أو مرادف أو مضاد للكلمة الصعبة أو تحليل الكلمة إلى مشتقاتها أو التعرف على المعاني المعجمية المختلفة للكلمة أو التميز بين المعنى الحرفي والمعنى الرمزي المجازي لها.

**1-8- أسئلة التعرف على تركيب الجمل:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يقطعوا الجملة الى أجزاء تحمل المعنى الأساسي أو أن يتعرفوا على الكلمات المحذوفة في الجملة أو أن يحولوا الجمل المبنية للمجهول الى جمل مبنية للمعلوم أو أن يربطوا كل ضمير بالاسم الذي يعود عليه

[1] ريما سعد الجرف، تصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة الابتدائية، مرجع سابق، ص: 10/9.

أو أن يلاحظوا علامات الترقيم المستخدمة فالنص[1].

**1-9-أسئلة التعرف على طريقة تنظيم في الأفكار في القطعة:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يحددوا الطريقة التي رتبت فيها الأفكار في القطعة: هل استخدم الترتيب الزمني هل هناك تعداد للنقاط، أو ذكر أوجه الشبه والاختلاف أو علاقة سبب ونتيجة أو تلخيص الأفكار الموجودة في النص، هي أيضا الأسئلة تطلب من التلاميذ أن يحددوا المؤشرات التي تشير إلى الترتيب الزمني مثل: قبل، بعد،الآن، بينما،أثناء..الخ، والمؤشرات الى تشير إلى السرد النقاط مثل أولا، ثانيا، ثالثا، وتلك التي نشر الى أوجه الشبه والاختلاف مثل مثلك ولكن، على الرغم من، مثل، يشبه. وتلك التي تشير الى الأسباب والنتائج مثل: لأنه، لذلك ينجم عن ذلك.[2]

**02-أسئلة التعرف على استرجاع الضمني:**

هي تلك الأسئلة التي تهدف الى اختبار قدرة التلاميذ على فهم المعلومات والأفكار والأحداث المذكورة ضمنيا في النص المقروء وتختلف أسئلة التعرف على المعنى الضمني على أسئلة التعرف على المعنى الصريح في أن الاولى تستخدم عبارات مخالفة لتلك الموجودة في النص، ولا يوجد علاقة نحوية تربط بين السؤال والجواب ومن أسئلة فهم المعنى الضمني أسئلة التعرف على استرجاع الأفكار التفصيلية أو الأفكار الرئيسية أو التسلسل الزمني والمكاني أو أوجه الشبه والاختلاف أو علاقات السبب والنتيجة أو سمات الشخصية المذكورة ضمنا في النص.

**03- الأسئلة الاستنتاجية:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يكتشفوا معلومات أرادها الكاتب، ولكنه لم يصرح بها. كما تطلب من التلاميذ أن يحددوا ويفهموا علاقات لها صلة بغرض

[1] المرجع السابق، ص: 11/10.

[2] المرجع نفسه، ص: 12/11.

الكاتب ليست موجودة صراحة أو ضمنا في النص المقروء وتطلب هذه الأسئلة أن يستخدم التلاميذ معلوماتهم وخبراتهم السابقة.

وتشمل الأسئلة الاستنتاجية أسئلة استنتاج الأفكار التفصيلية والأفكار الرئيسية والمتسلسل الأحداث وأوجه الشبه والاختلاف وعلاقات السبب والنتيجة وسمات الشخصية غير المذكورة صراحة أو ضمنا في النص المقروء. كما تشمل أسئلة التنبؤ بالخاتمة، واستنتاج معاني الصور والأخيلة، الحالة المزاجية للمؤلف، والجو العام للنص والتعميمات، وفيما يلي تعريف تفصيلي لكل منها

**3-1أسئلة استنتاج الأفكار الرئيسية:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يستنتجون الفكرة أو الموضوع: العام للجملة أو الفقرة أو المقالة أو الأهمية العامة للموضوع أو الدرس الأخلاقي أو الغرض الذي أراده الكاتب ولكنه لم يصرح به في النص.

**3-2 الأسئلة استنتاج الأفكار التفصيلية:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يستنتجون أفكار إضافية يكون المؤلف قد أرادها في النص المقروء ولكن لم يصرح بها لجعل النص أكثر تشويقا وغزارة بالمعلومات.[1]

**3-3 أسئلة استنتاج التسلسل:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من تلاميذ أن يستنتجون فعلا أو حادثة من المحتمل أن يكون قد حدثت بين حادثين مذكورتين صراحة في النص وتطلب من التلاميذ تخمين ما سيحدث أو وضع بداية مختلفة للقصة.

**3-4 أسئلة استنتاج أوجه الشبه والاختلاف:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يستنتجون أوجه شبه والاختلاف بين حادثه أ ومكان أو شخصية أو شيء مذكور في النص وحادثة أو مكان أو شخصية أو

[1] المرجع نفسه، ص 12-13.

شيء في الحياة العامة مثلا عن طريق مزح المعلومات الموجودة في النص ومعلومات التلميذ العامة[1].

**3-5 أسئلة استنتاج علاقات السبب والنتيجة:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من تلاميذ أن تخمين أسباب حدوث ظاهرة أو حادثة ما أو تخمين دوافع شخصيات القصة وتفاعلاتهم مع بعضهم البعض ومع المكان والزمان وقد تطلب من التلاميذ تخمين السبب الذي دفع الكاتب إلى ذكر أفكار أو أحداث أو سمات شخصية معنية واستخدام عبارات معينة في النص.

**3-6 أسئلة استنتاج سمات الشخصية:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يستنتجون صفات إحدى الشخصيات بناء على ما تقوله الشخصية وما تفعله وما يقوله الآخرون أو ما يقوله الكاتب اولسون وليز.[2]

**3-7 أسئلة التنبؤ بالخاتمة:**

هي لك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يضعوا نهاية للقصة أو يختموا ما سيحدث بعد حادثة معينة.

**3-8 أسئلة استنتاج معاني الصورة والأخيلة:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يستنتجون معاني التشبيهات والاستعارات والكنايات.

**3-9 أسئلة استنتاج ميزات أسلوب الكاتب والجو العام للنص:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يستنتجون الصفات التي يتميز بها أسلوب الكاتب أو طريقته في التعبير عن اتجاهاته نحو مادته العلمية ونحو قراءته أو كليهما أو تطلب من التلاميذ أن استنتجوا الجو العام للنص: هل هو جو من الحزن أو

[1] ريما سعد الجرف، تصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مركز البحوث التربوية كلية التربية، جامعة الملك سعود الرياض، 1989، ص: 14.

[2] ريما سعد الجرف، تصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة الابتدائية، ص:14.

السعادة أو الفرح أو الاكتئاب أو يستنتجون الشعور العام الذي خلقه النص في نفوس التلاميذ (أولسون ويلز 1932 olsen et dillmer).

**3-10 أسئلة استنتاج التعميمات:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يلاحظوا الأمثلة ثم يستخلصوا القاعدة التي يمكن تطبيقها على فئات معينة بناء على معرفتهم لعدد محدود من أفراد الفئة (أولسن وليز).[1]

**4- أسئلة الفهم الناقد:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يصدروا الحكم على محتوى النص المقروء من حيث دقته ومدى قبوله وقيمته ومدى إكماله مدى مناسبته ونوعيته وصدقه واحتمال وقوعه وارتباطه بالزمن (باريت 1979) ولقد قسم باريت أسئلة فهم الناقد الى أسئلة التميز بين الواقع والخيال. وأسئلة التميز بين الحقيقة والرأي الشخصي وأسئلة الحكم على الكفاية والصدق، وأسئلة الحكم على مناسبة الأفكار، وأسئلة الحكم على القيمة والتقبل والرغبة.

**4-1 أسئلة التميز بين عالم الواقع وعالم الخيال:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ الحكم على إمكانية وجود الشخصية المذكورة في النص واحتمال وقوع أحداث القصة في عالم الواقع بناء على خبرتهم.

**4-2أسئلة التميز بين الحقيقة ورأي الشخصي:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ الحكم على المعلومات التي قدمها المؤلف في النص، وما إذا كانت تلك المعلومات ذاتية تعبر عن الرأي الكاتب الشخصي، أم هي معلومات موضوعية لدعمها حقائق موضوعية وما إذا كانت محاولة لأبعاد القارئ عن الموضوع الأصلي.[2]

[1] ريما سعد الجرف، أسئلة الفهم في كتب القراءة الابتدائية، ص :14،15

[2] ريما سعد الجرف تصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة الابتدائية، مرجع سابق، ص 15.

**4-3 أسئلة الحكم على الكفاية والصدق:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ الحكم على دقة المؤلف في معالجة الموضوع وما إذا كانت تغطيته للموضوع شاملة بالمقارنة بالمصادر الأخرى التي تتناول الموضوع نفسه وهذا يتطلب معرفة مصدر المعلومات ومدى حداثتها وما اذا كانت المعلومات وافية ومن المؤلف وهل هو معروف أم لا.

**4-4أسئلة الحكم على مناسبة الأفكار:**

هي الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يحكموا على مدى ارتباط أحد أجزاء النص بالموضوع الذي يتحدث عنه الكاتب أو أن يحددوا أفضل جزء من النص يصف شخصيه معينة، أو أن يحكموا على مدى مناسبة بعض الأفكار و الأقوال والأفعال المذكورة ضمنا في النص وعما إذ كانت تلك الأفكار والأقوال والأفعال تعميمات صادقة أم هي مناسبة فقط للنص الموجودة فيه.

**5- أسئلة التذوق:**

هي تلك الأسئلة التي تدور حول إدراك التلاميذ للأساليب والأشكال الأدبية والتعابير التي يستخدمها المؤلف لإثارة استجابات انفعالية في نفوس القراء كما تشمل الأسئلة التي تدور حول حساسية التلاميذ للطرق التي استخدمها الكاتب ليستثير عاطفة معينة أو ليحدث أثرا على طريقة تفكير القراء ومن أسئلة التذوق أسئلة الاستجابة الحبكة أو الموضوع. وأسئلة تقمص الشخصيات والأحداث وأسئلة الاستجابة الأسلوب المؤلف وأسئلة الاستجابة للصور والأخيلة (بالربت Barrbett).[1]

**5-1أسئلة الاستجابة للحبكة أو الموضوع:**

هي تلك الأسئلة التي تختبر قدرة التلاميذ على التعرف على الطرق التي لجأ إليها مؤلف في حبكة للقصة ليستثير. مشاعر وانفعالات معينة في نفس القارئ مثل الحب والكره والخوف والسعادة والحزن والإعجاب والملل وحب الاستطلاع.

[1] ريما سعد الجرف،تصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة الابتدائية، مرجع سابق، ص: 16-17.

**5-2 أسئلة الاستجابة لأسلوب الكاتب:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يستجيبوا لمهارة المؤلف في التعبير عن طريق معرفة المعنى الحرفي أو المعنى الدلالي للكلمات وتأثير ذلك على مشاعر القارئ واثر استخدام بعض التشبيهات والاستعارات والكنايات عن نفس القارئ.

**5-3 أسئلة الاستجابة للصور والأخيلة:**

هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يتعرفوا على أو يستجيبوا للأسلوب الذي استخدمه المؤلف لجعل القارئ يرى ويشم ويذوق ويسمع ويشعر بالأشياء من خلال قراءته للنص[1].

[1] ريما سعد الجرف، تصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة الابتدائية، المرجع نفسه، ص :17.

**المبحث الثاني: الأسئلة التعليمية ومصادر اشتقاقها**

**تمهيد:**

عالجنا في هذا المبحث موضوع الأسئلة التعليمية من حيث تعريفها،ومصادر اشتقاقها وتوافقها مع الأهداف التربوية وفق تصنيفات تربوية معروفة كتصنيف بلوم فيد، ثم تطرقناإلى الفهم القرائي الذي يعتبر عنصر جديد لمفهوم القراءة تولد نتيجة قلة الاهتمام بالفهم، وشيوع الأخطاء وكثرتها.بالإضافة إلى تعريف الفهم والفهم القرائي ومستوياته والعوامل التي يأثر ويتأثر بها.

**1- الأسئلة التعليمية:**

**أ- الأسئلة:**

- **لغة:** السؤال في مجمله يعرف على أنه المطلب عند علماء اللغة أي استدعاء المعرفة وهو كل ما يصعب على الشرح والحل، وقد اتفقت جل المعاجم العربية على معنى السؤال لغويا فورد في اللسان " **سألته الشيء**" و"**سألته عن الشيئ**"سؤالا ومسألة ، سألته الشيء بمعنى استعطيته إياه ، **قال تعالى:** "**ولا يَسْأَلَكُم أَمْوَالُكُمْ**" **( محمد 36)**، وسألته الشيء استخبرته السؤال ، الفقير يسمى سائلا وجاء في الصحاح : السؤال ما يسأله الإنسان، وقرئ" **أوتيت سؤلك يا موسى**" **(طه 36)** ن و بالهمز وبغيره، وسأله الشيء سؤالا ومسألة **قال تعالى:** " **سَأَلَ سَائِلُ بِعَذَابٍ وَاقِع** "**(المعارج 1)**[1].
- **اصطلاحا:** السؤال في مفهومه العام هو طلب الأدنى من الأعلى، وهو أسلوب يستخدم للحصول على المعلومات، أو البيانات أو المعرفة عند وجود جواب له يعني أن وصلنا إلى المعرفة ، والسؤال معنى قابل للتشكل في صيغ مختلفة ويشمل كل أنواع الطلب مهما يكن المطلوب ، وقد يوجد السؤال بمعنى دون أن يتشكل لفظا مع بقاء تأثيره في الخطاب،وهذا ما يسميه البلاغيون السؤال المقدر

[1]ابن منظور، لسان العرب (د.ت)،1966 م، ص319.

أو السؤال بالفحوى هذا على مستوى التشكل،أما على مستوى الغرض فإن السؤال طلب يختلف فيه المطلوب باختلاف المسألة فيكون لطلب المعرفة أو طلب الدليل والحجة والاعتراف وقد ارتبط السؤال بالاستفهام أكثر من غيره.

من أنواع الطلب الأخرى بسبب استعماله الواسع، إلى درجة أنلفظ **(السؤال)**استعمل مرادفا للفظ **(الاستفهام)** عند كثير من العلماء.[1]

**ب-التعليمية:**

هي دراسة علمية منتظمة قائمة على مجموعة من الوسائل والطرق التي تستخدم في عملية التعليم والتعلم وتؤدي إلى إيصال المعرفة التي يكتسبها المتعلم في عمله اليومي، وكمفهوم عام وشامل هي علم يختص بدراسة أنجع الطرائق في تحصيل اللغات وفي فرع من فروع اللسانيات التطبيقية، ومجال اهتمامها قضايا اللغة في التعليم.[2]

**ج-الأسئلة التعليمية:**

تعتبر الأسئلة التعليمية من الوسائل الإدراكية المعرفية التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلم واسترجاعها والإفادة منها بطريقة فعالة. وتعرف الوسائل الإدراكية المعرفية بأنها تلك المعينات العقلية التي تعتمد على الرمز، واللغة، والأشكال والصور، في تسهيلها لعملية التعلم، كالقصص التشويقية ، والملاحظات الصفية، والملخصات، و الصور بالإضافة إلى الأسئلة التعليمية.[3]

---

[1]وليد بركاني أهمية الأسئلة تعليمية النصوص الأدبية، دراسة تحليلية نقدية ككتب اللغة العربية للتعليم، جامعة 08 ماي 1945 الجزائر (قالمة)، مقال، ص282.

[2]أحمد سعيد العرجاني، تعليمية النحو العربي قديما وحديثا، اليوم الدراسي الثالث عشر حول تعليمية النحو في التعليم الجامعي، منشورات مخابر الممارسات اللغوية في الجزائر،2017،ص95.

[3] أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن الطبعة العربية الأولى: الإصدار الأول 2005، ص 48.

في حين يعرف السؤال التعليمي بأنه عبارة عن مثير يستدعى رد فعل أو استجابة، ويتطلب من المتعلم قدرا من التفكير وفحص المادة التعليمية التي بين يديه،ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح.

وأهمية الأسئلة التعليمية هذه تتجلى في أنها تجذب انتباه المتعلم إلى الأفكار المهمة في المادة المدروسة، وتلخص له هذه المادة، وتحثه على دراستها وفهمها واسترجاعها في الوقت المناسب، ثم الاستفادة منها في المستقبل. فالأسئلة التعليمة بشكل عام تثرى عملية التعلم وتزيد من دافعية المتعلم للتعلم وتشبع حب الاستطلاع لديه بطريقة فعالة ومنظمة[1]

**2- مصادر اشتقاق الأسئلة التعليمية**

تشتق الأسئلة التعليمية بوصفها إحدى الوسائل الإدراكية المعرفية من نظامين تعليميين اثنين هما: النظام التعليم المعتمد على المعلم، والنظام التعليمي المعتمد على المتعلم. ويسمى النظام التعليمي الذي يعتمد على المعلم بنظام الإستراتيجية الإدراكية المتضمنة، في حين يسعى النظام التعليمي المعتمد على المتعلم بنظام الإستراتيجية الإدراكية المنفصلة.[2]

وتعرف الاستراتيجيات الإدراكية المتضمنة بأنها ذلك النظام التعليمي الذي يحث المتعلم على دراسة الوسيلة الإدراكية التي يقدمها المعلم،أو واضع المنهاج، أو الشخص التربوي المسؤول،واستعمالها في المواقف المناسبة كأن يطلب المعلم من المتعلم الإجابة عن الأسئلة المطروحة في كتابه المدرسي مثال: بعد أن درست موضوعا عن الدول العربية اذكر عاصمة كل من الدول العربية التالية مصر، المغرب،الأردن،السودان.

---

[1] أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي،الفصل الثاني الأسئلة التعليمية مصادر اشتقاقها وتوافقها مع الأهداف التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة العربية الاولى، الإصدار الأول، 2005، ص 48.

[2] أفنان نظير الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، المرجع نفسه، من 48.

أما الإستراتيجية الإدراكية المنفصلة، فتعرف بأنها ذلك النظام التعليمي الذي يزود المتعلم بتعلمات وإرشادات تحثه على التفكير واشتقاق المعلومات (الوسيلة الإدراكية) من تلقاء ذاتها. كأن يطلب المعلم من المتعلم أن يفكر في وضع أسئلة تعليمية في أثناء دراسته أو قراءته لدرس تعليمي، ثم الإجابة عنها مثال: بعد ان درست موضوعا عن عواصم الدول العربية ضع أسئلة تساعدك على استظهارها في مثل هذه الإستراتيجية الإدراكية قد تأخذ التعليمات التي ترشد المتعلم إلى وضع أسئلته الخاصة الصيغة التالية:[1]

1. اقرأ النص التعليمي الذي بين يديك بتفهم وإمعان.
2. في أثناء قراءتك لهذا النص فكر في وضع أسئلة متنوعة تعتقد أنها مهمة في توضيح مضمون هذا النص.
3. أكتب الأسئلة التي تفكر بها على الهامش الأيمن من الصفحة التي تقراها أو على ورقة جانبية.
4. حاول ان تجيب على الأسئلة التي وضعتها بلغتك الخاصة.
5. تأكد من أن أسئلتك كانت متنوعة وشاملة لكافة محتويات النص المدروس بما فيه من حقائق وأمثلة ومفاهيم ومبادئ وإجراءات ولم تغفل عن أي منها.

ولكي يستطيع المتعلم أن يصوغ الأسئلة التعليمية بشكل صحيح وجيد، متنوع وشامل، قد يحتاج إلى بعض التدريب اللفظي بإعطائه درسا مسموعا على شريط، أو شرح يوضح له كيفية اشتقاق مثل هذه الأسئلة التعليمية، أو قد يحتاج إلى التدريب الكتابى كإعطائه درسا مطبوعا يستطيع عن طريق قراءته ان يقوم بمثل هذه العملية.[2]

وقد يكون التدريب ضروريا وخاصة في حالة التعامل مع متعلمين متوسطي القدرة أو منخفضي الذكاء، أو في حالة اشتقاق الأسئلة تعليمية تقيس مستويات عقلية عليا

[1] أفنان نظير دروزة،الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، الفصل الثاني الأسئلة التعليمية مصادر اشتقاقها وتوافقها مع الأهداف التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان الأردن، الطبعة العربية الأولى، الإصدار الأول، 2000، ص49

[2] أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي،المرجع السابق، ص: 49.

كالتطبيق والاكتشاف، والفكرة هنا أن الأسئلة التعليمية ليست عملية ينفرد بها المعلم وإنما عملية يشارك بها المتعلم جنبا إلى جنب مع المعلم لما في ذلك من إثارة لتفكيره وحثه على توظيف عملياته العقلية بطريقة مفيدة وفعالة. وقد أثبتت الدراسات أن إتاحة الفرصة للمتعلم أن يفكر بالمعلومات المدروسة من تلقاء نفسه ويحللها ويفسرها تساعده على الفهم والاستيعاب والتعلم بطريقة أفضل مما لو اخذ هذه المعلومات جاهزة من المعلم.فالإستراتيجية الإدراكية المنفصلة من شأنها أن تجعل دور المتعلم ايجابيا فعالا في الموقف التعليمي بدلا من كونه سلبيا متلقيا للمعلومات مستظهرها دون ان يعرف فائدتها وتطبيقاتها التربوية.[1]

**3- مستوى العمليات العقلية التي تتطلبها الأسئلة التعليمية:**

افترض الباحثون التربويون الذين عالجوا موضوع الأسئلة التعليمية أن هناك مستويات عقلية مختلفة تقيسها الأسئلة التعليمية تتراوح بين المستوى البسيط إلى المستوى المعقد وذلك تبعا للعمليات العقلية التي يوظفها المتعلم لدى إجابته لمثل هذه الأسئلة، وعليه فالأسئلة التعليمية المتنوعة من شأنها أن تقيس أهدافا تعليمية مختلفة وتنمي عمليات عقلية متنوعة.

يعرف السؤال ذو المستوى التعليمي السهل بأنه السؤال الذي لا يحتاج إلى عمليات عقلية عليا، أو جهد ووقت كبيرين للإجابة عنه. أن مثل هذا السؤال هو الذي يتطلب من المتعلم تذكر حقائق ومعلومات محددة وجزئية، وتذكر معلومات عامة سبق له تعلمها، في حين يحتاج السؤال ذو المستوى التعليمي الصعب إلى عمليات عقلية عليا وجهد ووقت كبيرين لدى الإجابة عنه. أن مثل هذا السؤال هو الذي يطلب من المتعلم ان يفسر،أو يحلل،أو يركب،أو يطبق ،أو يكتشف.[2]

---

[1] أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، المرجع نفسه، ص 50.

[2] أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان الأردن، الطبعة العربية الأولى، الإصدار الأول 2005،ص50.

وهناك تصنيفات مختلفة في المجال الإدراكي المعرفي للمستويات العقلية شاع استعمالها في هذا القرن كأساس لوضع الأسئلة التعليمية منها "تصنيف بلوم الهرمي"الذي يبدأ بمستوى المعرفة والتذكر كأدنى العمليات العقلية وابسطها ويمر بمستويات الفهم والاستيعاب،فالتطبيق فالتحليل، فالتركيب وينتهي بمستوى التقييم وإصدار الحكم باعتبارها أعلى العمليات العقلية.

**4- اتساق الأسئلة والأهداف التربوية وفق تصنيف بلوم:**

من التصنيفات المعروفة التي ابتكرت في مجال الأهداف التربوية العامة والسلوكية الخاصة ما وضعه المربي الأمريكي "بنجامين است. بلوم" عام 1956 حيث صنف العمليات العقلية.

تصنيفا هرميا إلى ست فئات تتراوح من المستوى السهل الذي يتطلب توظيف عمليات عقلية دنيا كالتذكر، إلى المستوى الصعب الذي يتطلب توظيف عمليات عقلية عليا كالتقييم، وعليه فقد استعملت هذه التصنيفات كأساس لصياغة كل من الأهداف التربوية العامة والأهداف السلوكية الخاصة من ناحية، والأسئلة التعليمية التي تقيس هذه الأهداف من ناحية أخرى.[1]

هذه الفئات على التوالي هي:[2]

(1) فئة المعرفة والتذكر (3) فئة التطبيق (5) فئة التركيب

(2) فئة الفهم والاستيعاب (4) فئة التحليل (6)فئة التقييم

**1- فئة المعرفة والتذكر:** تعتبر من الأهداف التربوية التي تسعى المؤسسة التربوية إلى ملاحظتها في سلوك المتعلمين، وتعرف هذه الفئة بأنها القدرة على استرجاع كل من الجزئيات، والكليات المتعلمة، والطرق، والعمليات والأنماط وكافة المواد التعليمية التي

[1]أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، الفصل الثاني الأسئلة لتعليمية مصادرها اشتقاقها وتوافقها مع الأهداف التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة العربية الاولى، الإصدار الأول، 2005 ص 53.

[2]أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، المرجع نفسه، ص 53.

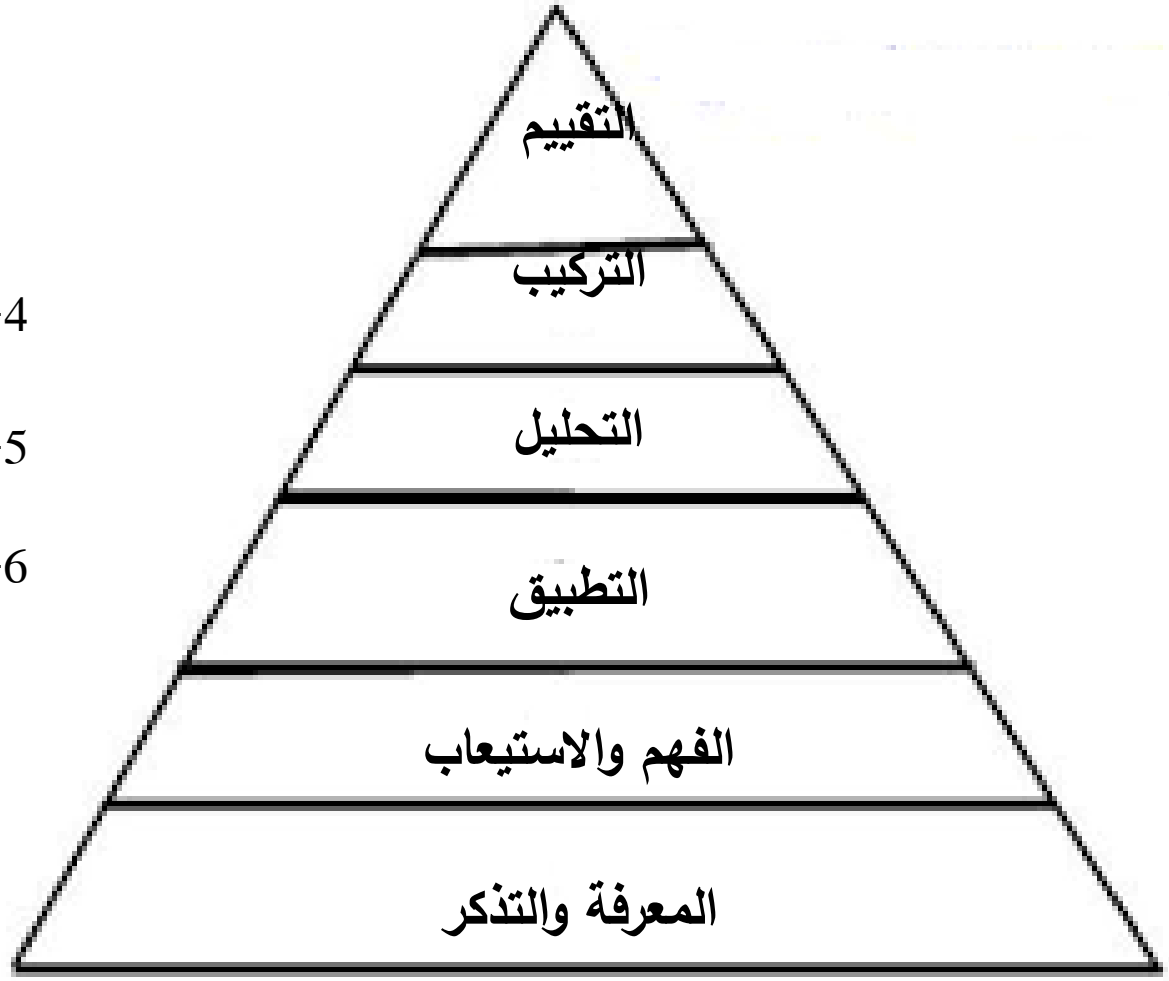
تتطلب الحفظ والاستظهار وتذكر المعلومات الجزئية المحددة كالحقائق والمعلومات العامة كالتعريفات.

**2- فئة الفهم والاستيعاب:** تعتبر من الأهداف التي تسعى المؤسسة التربوية إلى ملاحظتها في سلوك المتعلمين وتعرف بأنها القدرة العقلية التي تعبر عن إدراك الفرد وفهمه واستيعابه لموضوع ما أو فكرة عامة، فالفرد هنا قادر على ان يعطى تعريفا للمعلومات والأفكار التي يتعامل معها، ويستطيع أيضا ان يعرف علاقة هذه المعلومات والأفكار بحياته مباشرة دون أن يحتاج إلى ربطها بمعلومات وأفكار أخرى توضحها.

**3- فئة التطبيق:** تعتبر من الأهداف التربوية التي تسعى المؤسسة التربوية إلى ملاحظتها في سلوك المتعلمين، وتعرف بأنها القدرة على استخدام الأفكار المجردة في مواقف مادية محسوسة، كأن يستخدم المتعلم الفكرة العامة أو والقانون أو الأسلوب المتعلم في مواقف تعليمية جديدة[1].

[1] أفنان نظيرة دروزة، دور الأسئلة والتقييم المدرسي، مرجع سابق، ص: 53.

**- تصنيف بلوم فيد- [1]**




1- فئة المعرفة والتذكر

2- فئة الفهم والاستيعاب

3- فئة التطبيق

4- فئة التحليل

5- فئة التركيب

6- فئة التقييم

**مخطط رقم 5**

[1] مخطط من وضع الباحث

**4- فئة التحليل:**

تعتبر من الأهداف التربوية التي تسعى المؤسسة التربوية لملاحظتها في سلوك المتعلمين. وتعرف بأنها القدرة على تجزئة المركب أو الموقف إلى عناصره التي يتكون منها. والهدف من التحليل مساعدة المتعلم على رؤية أجزاء المركب والعلاقات المختلفة التي تربط بينها وكيف تتصل بعضها ببعض في نسق كلي منظم.

**5- فئة التركيب:**

تعتبر من الأهداف التربوية التي تسعى المؤسسة التربوية لملاحظتها في سلوك المتعلمين، وتعرف هذه الفئة بأنها القدرة على تثمين الأشياء، ووزنها وتقييمها والحكم عليها من خلال استعمال محكات ومعايير معينة، ان سلامة الحكم على مدى فعالية الموضوع المقيم يعتمد على مدى مقابلة هذا الموضوع المعايير والمحكات المحددة مسبقا، هذه المعايير قد يضعها الطلاب أنفسهم أو المعلمين أو المشرفون في وزارة التربية والتعليم أو أي مسؤول خارجي.

**6- فئة التقييم:**

تعتبر من الأهداف التربوية التي تسعى المؤسسة التربوية لملاحظتها في سلوك المتعلمين، التقييم من العمليات العقلية العليا المعقدة، وهذا النوع من الأسئلة يتطلب من التلاميذ أن يصدر و حكما ويختار و أفضل فكرة أو يحلون مشكلة أو ينتجون منظورا جديدا[1].

**3-نمط السؤال التعليمي:**

هو ذلك النمط الذي يوضح الصورة، والشكل الذي سيظهر عليه هذا السؤال بمعنى آخر هل سيظهر السؤال التعليمي على صورة أسئلة مقالية تتطلب استجابة كتابية ممتدة طويلة؟، أم شبه مقالية تتطلب كتابه جملة قصيرة أو كلمة أو رمز؟ أم أسئلة موضوعية تتطلب اختيار الاستجابة الصحيحة من المعلومات المعطاة؟. وإذا كان السؤال من نمط الأسئلة الموضوعية، هل سيكون من نوع الإجابة بنعم أولا أم التوفيق بين عمودين أما

[1]أفنان نظيرة دروزة، دور الأسئلة والتقييم المدرسي، مرجع سابق، ص:54.

لترتيب أم الاختيار من متعدد؟ وتقر بعض الدراسات النفسية التربوية التي تناولت موضوع الأسئلة التعليمية إلى حد ما أن الأسئلة المقالية اقدر على قياس العمليات العملية العليا.

والنواتج التعليمية المتقدمة من الأسئلة الموضوعية أو شبه المقالية، كتنظيم الأفكار وتفسيرها وتطبيقها وتحليلها وتركيبها وتقييمها واكتشافها، في حين نرى ان الأسئلة الموضوعية وشبه المقالية اقدر على قياس العمليات العقلية المتوسطة والدنيا كتذكر الأسماء والتواريخ والعناوين والرموز، وتذكر التعريفات العامة للمفاهيم و المبادئ والإجراءات، فالأسئلة الموضوعية نادرا ما تقيس عمليات عقلية عليا في حين أن الأسئلة المقالية غالبا ما تقيس مثل هذه العمليات.[1]

**4- أصناف الأسئلة التعليمية:**

قد ينشط الواحد فينا العزيمة دون المواصلة في البحث في هذا الموضوع بحجة أن طبيعة الأسئلة تفاعلية كلها وكذلك هي تعليمية في قسمها الأكبر، كما ان قسطا كبيرا آخر منها يعد تواصليا، ولكن رغم ذلك فلا بد أن هناك فائدة ومتعة في دراسة التفاعلات التي تحدث أثناء الحصة التدريسية من هنا فقد تحصلنا من ضمن سلسلة الأسئلة التعليمية على أسئلة مصنفة كالأتي وفق الوظيفة والهدف.[2]

**4-1-أسئلة ميسرة:**

تيسير الفهم أثناء التعلم والتعليم، قد يقال إن كل وضعية تلفظيه(تطلب الجواب وتنتظره = سؤال) للمعلم تجاه المتعلمين تصبو نظريا إلى تسهيل الفهم والاستيعاب وجعل الدرس أيسر فهما واستيعابا. فعلى الرغم من قرب هذه المقولة من الحقيقة فإن لإطلاق مصطلح الأسئلة الميسرة على مجمل الأسئلة التي من شأنها أن تؤدي وظيفة التيسير أي تيسير الفهم، فيصبح الفهم مسيرا فتأثيرها يمارس أكثر على الإفهام، وكذلك تيسر على

[1] أفنان نظير دروزة، إجراءات في تصميم المناهج، ط2 مركز التوثيق والمخطوط والنشر، جامعة النجاح الوطنية نابلس ،1935.

[2] يوسف مقران نحو تعليمية التقويم التكويني الجزائر، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، مخبر الممارسات اللغوية، 2017، ص 13

المعلم أمر فهم قضية عدم الفهم التي يعاني منها المتعلم ويواجه بها المعلم بدوره. ثم هي التي تكون قد وضعت من أجل ذلك. لا بد من التسطير تحتها أنها تأخذ بيد المتعلم وتسمح له بفهم الدرس.

**4-2- أسئلة منشطة:**

أسئلة تقوم بوظيفة تنشيط الصف، لكي لا تخبو إرادة العمل والتفكير والاجتهاد لدى المتعلمين ولا تنطفئ الشعلة الوقادة في نفوسهم وأذهانه علما أن نشاط الصف يعود بالفائدة على المعلم أيضا، ذلك أن حينما يكون المتعلم في صدد الإجابة على أسئلة المعلم فإن ذلك يمنح له الوقت للتفكير في بعض المسائل التي يمكن أن يراجعها أو يعيد النظر فيها، وهذا نوع من التأثير الذي يوقعه المتعلم على المعلم، وهذا الوضع يتطلب من هذا الأخير أن يتحلى بالتسامح ويقوى على قبول النقد الذي يأتيه من المتعلم، ولكي لا تتسع الفجوة بين الاثنين ولا يسود الجفاء. وهو ما يسمح بمواصلة العمل وتحديد ملامح المتعلم، كما يبدأ الحوار في ظل التفاعل وبواسطة الأسئلة التنشيطية بوفاق قد ينتهي إلى صراع أو سيشرع فيه بصراع قد يحل محله وفاق، وهو ما يحيل على التبادلات اللفظية البناءة.[1]

**4-3-أسئلة محققة:**

وهي أسئلة تنبيهية أو انتباهية، الغرض منها التحقق من مدى الإنتباه ومراقبة تواصل المعلم والمتعلم. وقد لا يهم الجواب إن كان سليما أو لا لأن الغرض هو إبقاء المتعلم مشدود الانتباه إلى الدرس الذي يكون المعلم في صدد تقديمه،وتتحرى مدى التجاوب والعمل مثل التطبيقات، عدم الانشغال عن الدرس. فهكذا يمكن اعتبار الحوار الذي ينجر عن تمازج لهذه الأنواع من الأسئلة حوارا اصطناعيا لأنه موجة بناء على أهداف تعليمية محددة مسبقا و محصورة على قدر ما يعده المعلم وفق وسائله التعليمية،

[1] يوسف مقران، نحو تعليمية التقويم التكويني الجزائر، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، مخبر الممارسات اللغوية، 2017، ص 14

المستنجد بها سواء فيما يخص المادة الخام ( البيانات والمعطيات المقصودة لذاتها ) أو اللغة (الأداة والموضوع في آن ) وهو ما يجسده الدرس حول قواعد اللغة تجسيدا واضحا، حيث يتناقش المعلم مع المتعلمين حول نقطة معينة هي من شأنها أن تسرب المعلومات حول الموضوع المعالج، وأولئك المتعلمون يتنافسون فيما بينهم من أجل الحصول على رضى المعلم الذي يعمد إلى ضبط قاعدة لغوية ما بمعية هؤلاء المتعلمين وهو يعضدهم في ذلك ، حيث يلعب كل من المعلم والمتعلم الدور المنوط بهما رسميا أي: الوزارة، المدرسة ، المنهاج ، البرنامج ، الكتاب المدرسي ، المعلم... الخ. وذلك على قدر الدرجات المتفاوتة وبمراعاة المسافة العلمية التي تقف حائلا بين الطرفين وذلك باعتماد النقاش القائم على تفريغ الكلام من بعضه البعض وتوليد الدلالة عن طريق تمحيص الكلمات في حد ذاتها بمقتضى الحجاج الذي ينبني على تبريرات وأدلة من أجل الدفاع عن رسالة ما ، وذلك بمقدار ثراء الموضوع وعناصره الفرعية والأفكار المعالجة كلها في ذلك النص ولا سيما إذا قمنا بمقارنتها بالأسئلة التواصلية أين يتولد الحوار بطريقة عفوية يغلب عليه الطابع التفاعلي الحقيقي حيث يسود مبدأ( التأثير والتأثر) ويلعب كل من المعلم والمتعلم الدور المنوط بهما طبيعيا هذه المرة فيصبح بالتالي ذات هالة أميل إلى الواقعية منهما إلى الخيال والاصطناع، أي ما هو شبه متطابق مع المحيط الواقعي.[1]

**1- تعريف الفهم:**

الفهم هو غاية القراءة وكغيره من الوظائف اللغوية فإنه لا يمكن إدراك هذه الغاية المكتوبة إلا إذا تم التحكم في بعض الميكانيزمات والعلاقات التي تدخل ضمن غاية القراءة يمكن أن نذكر المثال الخاص بالمشي، فلا يخطر ببال أحد أن القول الذي لا يستطيع المشي هو الغاية من هذا النشاط، ومن البديهي أن يعاب عليه هو الحفاظ على توازن رجليه بوضع رجل أمام الآخر لإتباع مساره، هذا دون الاهتمام الواعي بما تقوم به قدميه.

[1] يوسف مقران، نحو تعليمية التقويم التكويني الجزائر،مرجع سابق، ص 15.

ونفس الشيء فيما يخص القراءة، فالراشد الذي باستطاعته أن يقر أثم فقد هذه القدرة بسبب إصابة دماغية فإنه لم يفقد الغاية من القراءة لكنه فقد الميكانيزمات التي تسمح له باستغلال قدراته لهذه الغاية وفي هذه الحالة ميكانزمات التعرف على الكلمات.[1]

**2- الفهم القرائي:**

هو أهم مهارة في القراءة والهدف الرئيسي لها. وقد تعددت تعريفات الفهم القرائي تبعا لتعدد وجهات نظر المختصين، فهناك تعريفات متأثرة بالبحوث في مجال علم النفس اللغوي ومنها تعريف "بورموث":[الفهم القرائي عبارة عن مجموعة من المهارات العامة لاكتساب المعرفة والتي تسمح للأفراد باكتساب المعلومات وإظهارها كنتيجة لقراءة اللغة المكتوبة][2] فالفهم القرائي كما يراه "بورموث" عبارة عن استجابة لنظام اللغة والذي ينتج عنه المعلومات المكتسبة.

أما "كارول" فيرى أن الفهم القرائي عبارة عن "عملية التقاط معنى اللغة المكتوبة أو المنطوقة فهو عملية مركبة تتضمن العمليات العقلية للتعرف على المعاني، وتقويم المعاني المعروضة واختيار المعاني الصحيحة".[3] فحسب "كارول" الفهم القرائي عملية عقلية تقتصر على مجرد التعرف بل تتعداه إلى تقويم المقروء واتخاذ موقف معين انطلاقا من فهم المعنى.

واتفق العديد من الباحثين في تعريفهم للفهم القرائي على أنه "عملية نشطة يبني خلالها القارئ المعنى معتمدا على خبرته السابقة وتتضمن هذه العملية أكثر من التعرف على الرموز المكتوبة من كلمات وجمل، حيث تتطلب من القارئ القيام بترابطات

[1] مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2006، 94-95.

[2] مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2006، 94-95.

[3] مراد علي عيسى سعد، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

واستنتاجات بناءاه على معلومات النص"[1] يركز التعريف أعلاه على أحد العوامل المؤثرة في الفهم القرائي وهي المعرفة السابقة. حيث تعد عاملا مساعدا على فهم المتعلم للمكتوب" ذلك أنه لا يستقبل المعلومات بذهن خال ولكنه يعتمد على خلفيته المعرفية وخبراته السابعة للفهم وبناء المعرفة.

ويرى آخرون أن الفهم القرائي "عملية معقدة تتضمن بناء القارئ لمجموعة من التصورات العقلية لمعلومات وأفكار النص، بدء ا بمستويات معرفية دنيا وانتهاء بمستويات أكثر تعقيداً "[2]

فهذا التعريف يشير إلى التدرج في مهارات الفهم القرائي بدءا بالمهارات المعرفية الدنيا (التعرف، الفهم، التطبيق) وانتهاءا بالمهارات المعرفية العليا (التركيب،النقد والتقويم)والحقيقة أن مهارات الفهم القرائي متداخلة ولا يمكن الفصل بينها، ولكن أغلب الباحثين يلجؤون إلى هذا الفعل الإجرائي فقط من اجل تسهيل تحقيق أهداف التعلم، ووضوحها لدى المعلم والمتعلم وكذا اعتماد مبدأ التدرج من البسيط إلى المعقد.

وقدم تعريفا أكثر تعمقا للفهم القرائي ينص على كونه عملية معرفية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات وتتطلب قدرة المتعلم على فك رموز الكلمات المطبوعة وحسن تصور المعنى الحرفي والضمني لها سواء كانت كلمة،أو جملة، أو فقرة وذلك خلال فترة زمنية محددة. إضافة إلى كونه عمليات عقلية ما وراء معرفية تعتمد على مراقبة المتعلم لنفسه ولإستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها، حيث يستخدم القارئ عمليات قبل وأثناء وبعد القراءة بهدف مساعدته في فهم المقروء.[3]

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول أن الفهم القرائي:

---

[1]سامية محمد محمود عبد الله، الفهم القرائي: طبيعته، مهاراته، استراتيجياته. دار الكتاب الجامعي الجمهورية اللبنانية، دولة الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2015، ص40.

[2]سامية محمود عبد الله، الفهم القرائي: طبيعته، مهاراته، استراتجياته، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]سامية محمد محمود عبد الله، الفهم القرائي: طبيعته، مهاراته، استراتيجياته، دار الكتاب الجامعي الجمهورية اللبنانية، دولة الامارات العربية المتحدة، ط1، 2015، ص41.

- أساس العملية القراءة.
- يعتمد على التفاعل الإيجابي بين القارئ والنص المكتوب حيث يتم هذا التفاعل بالربط بين خبرة القارئ السابقة والمعلومات المتضمنة في النص، لذا يجب أن يكون القارئ ايجابيا ونشطا.
- عملية مركبة تشتمل العديد من العمليات العقلية التي تبدأ بفك رموز النص المكتوب وتنتهي بالنقد والإبداع.
- عملية عقلية نشطة يستخدمها القارئ لاستخلاص المعاني من النص المكتوب.
- عملية بنائية ذاتية ترتبط بتأكيد النظرية البنائية على أن المعنى يبنى ذاتي امن قبل الجهاز المعرفي للمتعلم ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم.
- له مكونان: مكون معرفي يختص بالبنية المعرفية لعملية الفهم، و مكون ما وراء معرفي يختص بالاستراتيجيات والعمليات التي يستخدمها القارئ قبل وأثناء وبعد عمليه القراءة.[1]

**1- مستويات الفهم القرائي:**

ان معرفة مستويات الفهم القرائي هي شرط لازم وضروري من أجل تصميم وتخطيط المداخل والاستراتيجيات الملائمة لمساعدة المتعلمين على التعامل بشكل جيد مع النصوص، وتنمية قدراتهم وكفاءتهم القرائية.

فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن معظم الكتب المدرسية تقيد مهارات القراءة بالإجابة من بضعة أسئلة، وغائبا ما تكون هذه الأسئلة مقتصرة على الفهم الحرفي حيث أن هذا النوع من الأسئلة الحرفية يمكن الإجابة عنه بشكل آلي. وبعيدا عن أي تفكير وان أجاب المتعلم عنها بشكل صحيح فإنها لا تكون دليلا أو معيارا على فهمه للنص.

[1] سامية محمد محمود عبد الله، الفهم القرائي: طبيعته، مهاراته، استراتجياته، المرجع نفسه، ص: 43./42

ان للفهم القرائي مستويات متسلسلة بشكل هرمي ومتدرجة في صعوبتها وفي العمليات والمهارات التي يحتاجها كل مستوى، وكما تعددت تعريفات الفهم القرائي تعددت أيضا مستوياته، وتباين العلماء في تحديدها، وعلى الرغم من أنها في ظاهرها متعددة ومتنوعة إلا أنها في جوهرها بينها قدر كبير من الاتفاق، وهذا التباين ما هو إلا نتيجة لاختلافهم في فهم طبيعة القراءة وأهداف تعليمها من ناحية والعوامل المؤثرة في فهم طبيعة المحتوى المقروء من ناحية أخرى.[1]

فقد قسم بعض الباحثين الفهم القرائي تبعا لحجم الوحدة المقروءة وهو ما يمكن أن تطلق عليه مستويات الفهم الأفقية ومنهم "على جاب الله" الذي قسم الفهم القرائي إلى المستويات الآتية:

### 1.1- مستوى فهم الكلمة:

ويتضمن هذا المستوى عدد من المهارات منها:

- تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها.
- معرفة أضداد الكلمة.
- إدراك العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة.[2]
- القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة.

### 2.1- مستوى فهم الجملة: ويندرج تحته:

- تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.
- ربط الجملة بما يناسبها من معاني، وإدراك العلاقات الصحيحة بين الجملتين ونوع هذه العلاقة.
- القدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار.

---

[1] سامية محمد محمود عبد الله، الفهم القرائي: طبيعته، مهاراته، استراتجياته، مرجع سابق: ص 53.

[2] مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية مصر، ط1، 2006،ص: 114.

**3.1- مستوى فهم الفقرة: ويندرج تحته:**

- وضع عنوان مناسب للفقرة.
- إدراك ما تهدف إليه الفقرة كتحديد الفكرة الأساسية للفقرة.
- تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.
- إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية لم تذكر صراحة.[1]

**4.1- مستوى فهم النص: وتشمل المهارات الآتية**

- تحديد الفكرة الأساسية النص.
- استخلاص الأفكار الجزئية.
- استنتاج الأفكار الضمنية في النص (ما بين السطور).
- التنبؤ بالأحداث (ما وراء السطور).
- استنتاج غرض الكاتب.
- تحديد الرؤية الشخصية الكبرى في النص. [2]
- تطبيق الأفكار الواردة في النص.

أما من حيث تقسيم الفهم القرائي إلى مستويات الفهم الرأسي فقد قسم كل من Brassell & Rasinski الفهم القرائي إلى ثلاث مستويات هي:

**1.2- مستوى الفهم الحرفي:**

وهو أدنى المستويات الثلاثة ويتطلب قدرة القارئ على تذكر، ورواية الأحداث والمعلومات الواردة في النص كأسماء الشخصيات،والأماكن، والأحداث وبإمكان القارئ الاعتماد على المعلومات الواردة في النص صراحة عند الإجابة على الأسئلة .ولذا يمكن تقييم هذا النوع من الفهم وذلك عن طريق فحص استجابة القارئ عن الأسئلة الحرفية

[1] مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، المرجع نفسه، ص 115.

[2] سامية محمد محمود عبد الله الفهم القرائي: طبيعته، مهاراته، استراتيجياته، دار الكتاب الجامعي الجمهورية اللبنانية، دولة الامارات العربية المتحدة، ط1، 2015، ص54-55.

الواردة على قطعة قرائية معينة.

**2.2- مستوى الفهم الإستنتاجي:**

ويشير الى قدرة القارئ على استيعاب المعلومات الضمنية الموجودة في النص، ويشير المؤلفان إلى أن هذا النوع هو أكثر تطورا من المستوى السابق حيث يتطلب من القارئ استخدام خلفيته المعرفية وخبرته السابقة المرتبطة بالنص.[1]

**3.2- مستوى الفهم الناقد " التقييمي:**

هو أعلى مستوى في هذا التصنيف ويتضمن إصدار أحكام تقييمية على أفكار ومعلومات النص، مثلا ما موقف القارئ من تصرف شخصية ورد في النص؟ ما مدى حكمك على دقة المعلومات والحقائق الواردة في النص؟ هل استخدم الكاتب الأدلة والبراهين التي تؤيد وجهة نظره ؟،فالإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب مستوى متطور من التفاعل بين القارئ والنص.[2]

ونظرا لأهمية المستويين، مستوى الفهم الاستنتاجي والناقد" التقييمي"نبه المعلمين في مختلف الأطوار التعليمية إلى ضرورة الاهتمام بهذين المستويين، واستهداف طرائق التدريس للمستويات العليا للتفكير، وعدم الاقتصار على مستوى الفهم الحرفي الذي يحول دون فهم المتعلمين للنصوص،ومن ثم عدم التفاعل معها وعدم تحقق الأهداف المنشودة من تدريس نشاط فهم المكتوب{النصوص القرائية خاصة} كما صنف "محمد عبيد" مستويات الفهم القرائي إلى خمسة مستويات هي:

**1.3- مستوى الفهم المباشر:**

ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية هي:

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.

[1]سامية محمد محمود عبد الله الفهم القرائي: طبيعته، مهاراته، استراتيجياته، دار الكتاب الجامعي الجمهورية اللبنانية، دولة الامارات العربية المتحدة، ط1، 2015، ص58-59.

[2]سامية محمد محمود عبد الله،الفهم القرائي: طبيعته، مهاراته، استراتيجياته،مرجع سابق، ص: 58.

- القدرة على تحصيل معاني الكلمات.
- تحديد مرادف الكلمة وضدها والمشترك اللفظي لها.
- تحديد الفكرة العامة (المحورية) للنص[1].

**2.3- مستوى الفهم الاستنتاجي:**

ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية في:

- استنتاج أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.
- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.
- استنتاج خصائص أسلوب الكاتب.
- استنتاج الحقائق والمعلومات التي حذفها الكاتب.
- استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.
- **3.3- مستوى الفهم الناقد:[2]**

ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية هي:

- التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل به.
- التمييز بين المسلمات والفروض.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
- تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النص.

**4.3- مستوى الفهم التذوقي:**

ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية وهي:

---

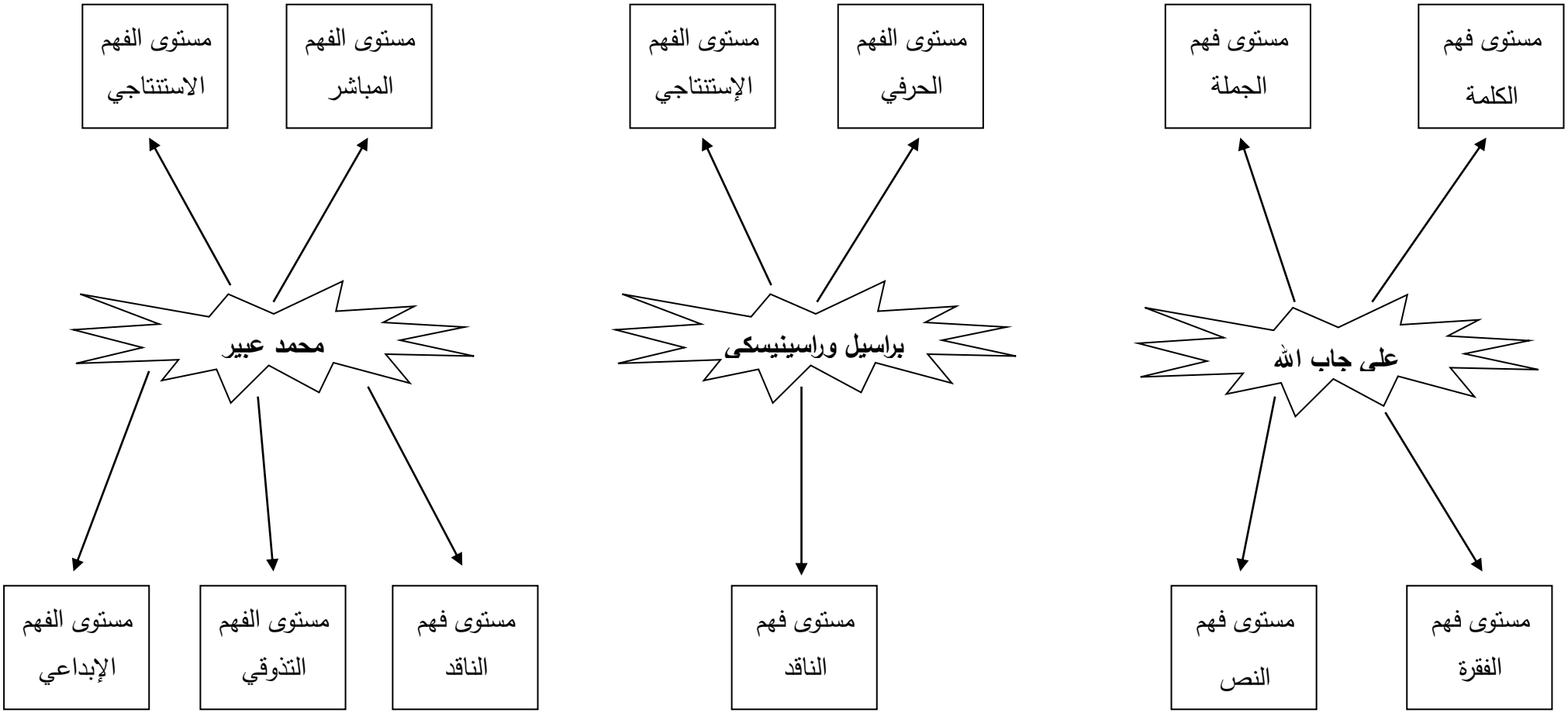
[1] سامية محمد محمود عبد الله،الفهم القرائي: طبيعته، مهاراته، استراتيجياته، المرجع نفسه، ص:58/59.

[2] سامية محمد محمود عبد الله،الفهم القرائي: طبيعته، مهاراته، استراتيجياته، مرجع سابق، ص:59.

- ترتيب الأفكار حسب قوة المعنى.[1]
- تحديد مواطن الجمال في التعبير.
- تفوق الأدب الخيالي وفهم مغزاه.
- إدراك الحبكة الدراسية وتطور الأحداث في القصة.
- إدراك القيمة الجمالية والدلالية والإيمانية في الكلمات والتعبيرات.

[1] سامية محمد محمود عبد الله،الفهم القرائي:طبيعته، مهاراته،استراتيجياته، المرجع السابق،ص 60-61.

مستويات الفهم القرائي عند كل من :[1]




**مخطط رقم 06**

[1] مخطط من وضع الباحث

**5.3- مستوى الفهم الإبداعي:** ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية وهي:

- التنبؤ بالأحداث.
- توقع نهاية القمة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها.
- اقتراح حلول لمشكلات وردت في موضوع النص.
- إعادة ترتيب أحداث القصة بصورة مبتكرة.[1]

يتضح مما سبق أن للفهم القرائي مستويات وأن لكل مستوى مهارات تمثله، وهذا لا يعنى وضع حدود فاصلة بين كل مستوى وبين العمليات العقلية والمهارات التي تمثله، وذلك لأن القارئ أثناء القراءة ومحاولة الفهم لا يبحث أولا عن المستويات الدنيا للفهم ثم بعدها المستويات العليا، وإنما يقوم بعملية مزج بين العمليات المختلفة كما أن الفهم عموما في المستويات المختلفة له مهارات متداخلة ومتشابكة تكمل بعضها بعضا، وإنما قصد بهذا التقسيم تسهيل مهمة المعلم وتحديد ما يناسب المتعلمين من مهارات الفهم القرائي المعرفي.[2]

**2- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:**

لكي يحدث الفهم القرائي فلابد ان يمتلك القدرات الفكرية الأساسية التي تمكن من استيعاب ما يقرأ، ومن العوامل المؤثرة في عملية الفهم القرائي ما يلي:

**أ- القدرة العقلية:**

هذا العامل يلعب دورا كبيرا في القدرة على فهم المقروء بسهولة وبسرعة ويمثل مختلف المهارات والقدرات المعرفية مثل الانتباه، التذكر، القدرة على التحليل، النقد، قوة التخيل والأنماط المتنوعة من المعرفة (المعرفة اللغوية والمعرفة بإستراتيجيات الفهم)

[1] سامية محمد محمود عبد الله الفهم القرائي: طبيعته، مهاراته، استراتيجياته، دار الكتاب الجامعي الجمهورية اللبنانية، دولة الامارات العربية المتحدة، ط1، 2015، ص61.

[2] مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية مصر، ط1، 2006،ص 116.

**ب- اللغة:**

وهي قدرة القارئ على نطق الكلمات نطقا سليما ومعرفة معاني الجمل فكلما زادت الثروة اللغوية للمتعلم كلما أمكنه فهم النصوص القرائية وإدراك مضامينها. النضج العام القارئ هو المتمثل في النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي وهو يتفاوت من متعلم الآخر.

**ج- العوامل التربوية:**

وتشمل التعليم الملائم والإعداد المناسب للمعلمين واستراتيجيات التدريس المتبعة، ومدى التركيز على معارات القراءة.[1]

- صلة المقروء بالخبرات السابقة التي مر بها القارئ والمعلومات التي يمتلكها وما يتصل ببنيته المعرفية السابقة.
- سلامة لغة المقروء وخلوها من التراكيب الغامضة.
- الأسلوب الذي يتم به عرض المادة القرائية ومدى مناسبتها لقدرات القارئ.
- واقعية القارئ ومدى انجذابه لقراءة الموضوع ومعايشة القارئ للموضوع المقروء ومدى اتصاله ببيئته ومدى معالجته للمشكلات التي تعنيه.[2]

**د- أهداف نشاط القراءة:**

يتوقف نجاح المتعلم في فهم العالم النصوص القرائية على تحديد أهداف نشاط القراءة ووضوحها. فأي عملية قرائية تجرى من أجل تحقيق هدف أو اكتر ويتأثر الهدف من القراءة بمجموعة من المغيرات مثل الاهتمام بالموضوع والمعرفة السابقة حول الموضوع.

وقد يكون هدف نشاط القراءة نابعا من ذات القارئ أو قد يكون الهدف عبارة عن أمر خارجي،وفي هذه الحالة قد لا يكون الهدف ذا أهمية بالنسبة للمتعلم. عندما قد يقوم

---

[1] الحلاق علي سامي، في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس لبنان،دط،2010، ص208.

[2] العبودي عمران جاسم السلطاني حمرة هاشم، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2013، ص288.

المتعلم بأداء النشاط بطريقة تخلو من التفكير الجدي، ويبدو كأنه مكره، ومن النادر قيام المتعلم بأي جهد في نشاط يدركه على أنه عديم الفائدة مما يؤدي إلى نقص أو فشل الفهم.[1]

**هـ- السياق:**

تؤكد النظريات الاجتماعية والثقافية والبيئية على دور التفاعل بين المتعلم والبيئة ضمن السياقات الاجتماعية، وتصف هذه النظريات كيفية اكتساب الأطفال مهارات القراءة والكتابة ضمن التفاعلات الاجتماعية مع الأقران والخبراء والراشدين، فالمعرفة حسب هؤلاء المنظرين عملية تعاونية، وتبعا لـ: "فيجوتسكي"vygotsky" فإنه مع إرشادات ودعم الراشد الخبير يمكن أن يؤدي الأطفال المهمات التي تقع وراء قدراتهم ومعرفتهم المستقلة. وعندما يصبحون أكثر معرفة وخبرة بالمهمة، فإن هذا الدعم يأخذ بالتلاشي ويقوم الأطفال بتطبيق هذه المعرفة الجديدة والخبرات التي اكتسبوها من خلال التفاعلات الاجتماعية، فهذه النظرية الاجتماعية و الثقافية حول تعلم القراءة والكتابة تفترض بان المتعلمين يندمجون ويتفاعلون في مهمة القراءة فقط عندما يلبي السياق احتياجاتهم، ويزود المتعلمين بالفرصة لإشباع إحساسهم بالكفاءة ويدعم الاستقلالية، ويسمح بالتعاون، ويقدم دعما ثابتا من أجل تحقيق الأهداف.كما أن التعلم الذي يحدث ضمن السياق الاجتماعي النشط يعزز عاطفية المتعلمين ويكسبهم الثقة بالنفس ، مما يجعلهم يندمجون معرفيا في أنشطة القراءة فتنمو قدراتهم على الفهم. وعليه يتوجب على المعلمين أن يأخذوا بيد المتعلمين لتمكينهم من مهارات. الفهم بمختلف مستوياته، وتدريبهم عليها عن طريق أنشطة القراءة.[2]

---

[1] سامية محمد محمود عبد الله الفهم القرائي: طبيعته، مهاراته، استراتيجياته، دار الكتاب الجامعي الجمهورية اللبنانية، دولة الامارات العربية المتحدة، ط1، 2015، ص64.

[2] سامية محمد محمود عبد الله، الفهم القرائي : طبيعته، مهاراته، استراتيجياته، مرجع سابق،ص:65-66.

ومما تقدم يتضح أنه ثمة عدة عوامل تؤثر في الفهم القرائي وهي: القارئ وما يمتلكه من قدرات عقلية ومهارات معرفية وخصائص نفسية وخبرات سابقة.

–النص محتواه، لغته، بنيته التركيبية، ومدى مناسبته لمستوى المتعلمين وقدراتهم العقلية وخصائصهم النفسية.

– الأهداف: مدى وضوحها بالنسبة للمعلم والمتعلم.

– العوامل التربوية وطرائق التدريس، والاستراتيجيات المتبعة ومدى اهتمام المعلمين بتعليم مهارات الفهم المختلفة.

– السياق الاجتماعي والثقافي ودوره في تعزيز الاندماج المعرفي للمتعلمين في أنشطة القراءة وتعزيز الدافعية والثقة بالذات واكتساب معارف الفهم المختلفة.

# فصل تطبيقي:

# دراسة ميدانية لموضوع الأسئلة القرائية ودورها في تفهيم النصوص المدرسية السنة الأولى متوسط أنموذجا

**المبحث الأول :آليات الدراسة .**

**المبحث الثاني : عرض نتائج الإستبيان و تحليلها .**

**تمهيد :**

بعد الانتهاء من الجانب النظري الذي شمل بعض المعلومات و المفاهيم النظرية للأسئلة القرائية، كان لازما علينا تدعيم هذا الجانب بدراسة ميدانية التي تثبت دور الأسئلة القرائية و فعاليتها في موضوع تفهيم النصوص المدرسية و تطبيقها ميدانيا لتزيد البحث العلمي أهمية و ثراء .

**أولا : آليات الدراسة**

**1-مكان و عينة البحث :**

لقد أجريت الدراسة الميدانية على مستوى مؤسستين و هما متوسطة بكير التركي محمد بن حسن " المدية " و متوسطة يحي هيصام " أولاد إبراهيم " ، و اعتمدنا في هذه الدراسة على الطور الأول من التعليم المتوسط .

وكان الهدف من الدراسة هو معرفة دور الأسئلة القرائية في تفهيم النصوص المدرسية ، ولمالها من دور في تحسين القدرة على فهم المعني العميق للنص و استيعابه بشكل أفضل .

**2-أدوات الدراسة**

**أ / استمارة البحث :**

وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد قصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول الظاهرة ، و تعد الإستبانة من أكثر الأدوات المستخدمة في جمع البيانات [1]، كما تسمى أيضا بالإستبيان و الذي يعد في هذا البحث كإجراء أولي ليكشف لنا عن دور الأسئلة القرائية في تفهيم النصوص المدرسية للسنة الأولى متوسط ،وذلك من خلال مجموعة من الأسئلة قدمت كتابيا لأساتذة اللغة العربية الذين يدّرسون في مرحلة المتوسط ،و قدم أيضا لتلاميذ الطور الأول من التعليم المتوسط . تتكون العينة من أربعة عشر أستاذا و ستون تلميذ .

**ب / عرض نتائج الدراسة وتحليلها**

نحاول في هذا البحث عرض نتائج الدراسة و تحليلها إلى النتائج المراد تحقيقها ، لحساب النسبة المئوية لكل عينة {سؤال} و التي تحسب بالشكل الآتي:

[1] محمد عبيدات ،محمد و ناصر ،عقلة مبيض : منهجية البحث العلمي {القواعد و المراحل و التطبيقات} دار وال للنشر،عمان ،الطبعة 2 ،1999ص 63

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{الإستبانات المجمعة}}$$

**الجدول 1:من حيث الشهادة المتحصل عليها:**

| النتائج | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **ماستر** | 7 | %54 |
| **ليسانس** | 6 | %46 |
| **المجموع** | 13 | %100 |

نلاحظ من خلال الجدول أن غالبية الأساتذة حاملين لشهادة الماستر كانت هي الأعلى وقد بلغت نسبتهم54%بينما جاءت نسبة الأساتذة الحاملين لشهادة ليسانس متقاربة معها وقد قدرت نسبتهم ب 46%و هذا راجع إلى أن أغلبية الطلبة في الجامعة يحرصون على تحصلهم لشهادة الماستر من أجل تطوير مستواهم.

**الجدول 2 الخبرة:**

| الاختيارات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **01 سنة واحدة** | 02 | 20% |
| **03 سنوات** | 02 | %20 |
| **06 سنوات** | 01 | %10 |
| **أكثر من 6 سنوات** | 03 | %30 |
| **بدون إجابة** | 02 | %20 |
| **المجموع** | 10 | %100 |

**التعليق:**

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة الأساتذة ذوي الخبرة التي قدرت بأكثر من ستة سنوات هي أعلى نسبة 30% وأما ذوي خبرة 3 سنوات و سنة واحدة كانت متساوية بنسبة 20% أما الأساتذة أصحاب خبرة ست سنوات فكانت قليلة جدًا قدرت بـ 10% هذا يدل على أن الفئة الشبابية هي الغالبية في المؤسسات التعلمية و هذا لفتح مناصب عمل عديدة لهذه الفئة في مجال التعليم إضافة إلى إحالة آخرين الى التقاعد.

**الجدول 03 : دور المعلم في الإجابة على الأسئلة القرائية:**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | 12 | %86 |
| **لا** | 2 | %14 |
| **المجموع** | 14 | %100 |
| **بدون إجابة** | 0 | %0 |

**ملاحظة :**

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنعم كانت الغالبة والذين أجابوا بلا كانت بنسبة قليلة جدا وبدون إجابة كانت منعدمة.

**التعليق:**

يتبين لنا من خلال النتائج أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنعم هم الأعلى نسبة 86% نتيجة لاعتبار المعلم مصدر المعرفة و الإرشاد في الصف أما الذين أجابوا بلا فهم أقل نسبة بنسبة 14% لأن المعلم ليس ملزم بالإجابة على كل الأسئلة القرائية وقد يفضل تشجيع الطالب على التفكير والبحث بأنفسهم .

ومن هنا نستنتج أن للمعلم دور مهما في الإجابة عن الأسئلة القرائية لأنه يساعد التلميذ على فهم المعنى العام للنص ويقدم توجيهات و شرحا للأسئلة .

**الجدول 04: أنواع الأسئلة القرائية:**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **استنتاجيه** | 6 | %42 |
| **تحليلية** | 4 | %29 |
| **استفهامية** | 4 | %29 |
| **أخرى** | 0 | %0 |
| **بدون إجابة** | 0 | %0 |
| **المجموع** | 14 | %100 |

**ملاحظة**

:نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بأن الأسئلة القرائية هي أسئلة استنتاجيه كانت الغالبة والذين أجابوا بالأسئلة التحليلية واستفهامية كانت نسبتها متساوية أما بالنسبة لأخرى كانت منعدمة.

**التعليق:**

يتبين لنا من خلال النتائج أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بالاستنتاجية هم الأعلى نسبة 42% لأنها تحث القارئ على استنتاج المعنى المخفي والتفاصيل من النص مما يساعده في تعزيز فهمه للموضوع واكتشاف المعنى العميق للنصوص، أما الذين أجابوا بالاستفهامية أقل نسبة بنسبة 29%و حيث هذه الأسئلة تدعو الآخرين لتفكير والتعبير عن أرائهم ومشاركة أفكارهم أما الذين أجابوا بالتحليلية كانت نسبتهم متساوية مع الاستفهامية

بـ 29% فالتحليلية تساعد في تحليل العناصر المختلفة في النص وفهم كيفية ترابطها و تأثيرها على بعضها البعض .

نستنتج أن السؤال الاستنتاجي يعتبر أكثر شيوعا لأنه يطلب من القارئ أن يستنتج أو يستخلص معلومات ضمنية من النص، يعتبر هذا النوع من الأسئلة أكثر تحديا ويتطلب

مهارات تفكير عميقة أما الأسئلة التحليلية والاستفهامية وهي أيضا مهمة لكنها قد تكون أكثر توجيها وتفصيلاً في الإجابات المتوقعة.

**الجدول 05: مناسبة الأسئلة القرائية لعمر المتعلم.**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | 12 | %86 |
| **لا** | 01 | %7 |
| **بدون** | 01 | %7 |
| **المجموع** | 14 | %100 |

**الملاحظة**

:نلاحظ من خلال الجدول أنا نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنعم كانت الغالبة والذين أجابوا بلا كانت أقل نسبة والذين لم يجيبوا نسبهم قليلة جدا.

**التعليق:**

يتبين لنا من خلال النتائج أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنعم هم الأعلى نسبة نتيجة 86%لكونها تساعد في تطوير مهارات القراءة والفهم،فعند طرح الأسئلة على المتعلم بعد قراءته لنص ما تشجعه على التفكير والتحليل و الاستنتاج من المعلومات التي قراءها بالإضافة الى استيعاب المعنى واستخلاص الأفكار الرئيسية والتفاصيل الدقيقة من النص ، أمّا الذين أجاب وابلا كانت نسبهم قليلة جدا 7%فبعضها قد تكون متقدمة جدًا وتتطلب مهارات قراءة أعلى تشعر المتعلمين الأصغر سنا بالإحباط أو صعوبة في الإجابة عن هذه الأسئلة.

نستنتج أن الأسئلة القرائية متناسبة مع عمر المتعلم لأنها تساعده في تنمية مهارات القراءة والفهم لديه.

**جدول 06: فرص الإجابة عن الأسئلة القرائية من طرح التلاميذ**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | 8 | %57 |
| **لا** | 2 | %14 |
| **ربما** | 4 | %29 |
| **بدون** | 00 | %0 |
| **المجموع** | 14 | %100 |

**الملاحظة:**

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنعم كانت الغالبة أما الذين أجابوا ب ربما كانت قليلة والذين أجابوا بلا كانت قليلة جدا.

**التعليق:**

نلاحظ من خلال النتائج أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنعم هم أعلى نسبة 57% فهي تعتمد على مستوى التلميذ وتفاعله مع المادة وطريقة تقديم الأسئلة بالإضافة الى الظروف المحددة مثل الوقت المخصص للنشاط، ومستوى التلاميذ.أما الذين أجابوا بربما كانت 29% قد يكون هذا مؤشر على صعوبة الأسئلة أو تحديات الاختبار والذين قالوا وأجابوا بلا كانت نسبتهم 14% وهذا راجع إلى عدة أسباب محتملة قد يكون الوقت محدود ولا يسمح بإعطاء فرصة للجميع الإجابة وقد يكون هناك ضغط على المنهج الدراسي.

نستنتج انه يمكن القول ان لكل تلميذ فرصة للإجابة على الأسئلة القرائية فهي تهدف إلى تشجيع المشاركة وتطوير مهارات التلاميذ في التفكير والتحليل.

**الجدول07:مراعاة الأسئلة القرائية.**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **قدراته** | 4 | %29 |
| **حاجياته** | 2 | %14 |
| **ميولاته** | 8 | %57 |
| **بدون** | 00 | %00 |
| **المجموع** | 14 | %100 |

**ملاحظة:**

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بميولاته كانت الغالبة والذين أجابوا بقدراته كانت أقل نسبة والذين أجابوا بحاجياته كانت قليلة جدا

**التعليق:**

تبين من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بميولاته كانت نسبتها 57% لأنها تساعد في زيادة الانخراط والتفاعل في الصف فعندما يتعلم التلاميذ بطرق تناسب أساليب تعلمهم المفضلة فإنهم يكتشفون المعرفة بشكل أكثر فعالية ويحققون نتائج. أما الذين أجابوا بقدراته نسبتهم 29% فعندما يتم توجيه التعليم والتقييم بناء على قدرات التلاميذ فإنهم يتمكنون من تطوير مهارتهم بشكل أفضل وتحقيق نجاحات أكبر، والذين أجابوابحاجياتهم14% لأن كل تلميذ له احتياجات فردية تختلف عن الآخرين وعندما يتم تلبية حاجياته يشعر التلميذ بالاهتمام ويكون أكثر استعدادا للتعلم.

نستنتج أن الأسئلة القرائية قد تراعي ميولات المتعلم بشكل أكبر من حاجاته وقدراته وقد يكون هذا بسبب تركيز الأسئلة على جوانب معينة من النص بدلا من تنويعها،ومع ذلك لا بد من توفير أسئلة متنوعة وملائمة لاختلافات المتعلمين.

**الجدول 08: الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة القرائية.**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | 06 | %43 |
| **لا** | 08 | %57 |
| **بدون** | 00 | %0 |
| **المجموع** | 14 | %100 |

**ملاحظه:**

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا لا كانت الغالبة والذين أجابوا بنعم كانت قليلة

**التعليق:**

يتبين لنا من خلال النتائج أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بلا كانت 57%لأن الوقت المحدود للإجابة أمر صعب بالنسبة لهم وقد يرون أن الأسئلة القرائية تحتاج الى وقت أطول بالنسبة لهم للتفكير والتحليل،والذين أجابوا بنعم نسبتهم 43% فهم يشعرون بأنهم مستعدون للإجابة عن الأسئلة القرائية في الوقت المحدد ،ويحاول الأساتذة دائما توفير الفرصة لكل تلميذ للإجابة على الأسئلة ويسعون إلى خلق بيئة تعليمية عادلة وتشجيعية للجميع .

نستنتج أن الوقت غير كافي للإجابة على الأسئلة القرائية بسبب طبيعتها فهي تتطلب قراءة وفهم النص بعناية ومن ثم تفكير وتحليل قبل تقديم الإجابة الصحيحة. قد يكون الوقت المحدود عائقا للتفكير العميق والاستجابة الشاملة.

**الجدول 09: أنواع الوسائل المستعملة للإجابة على الأسئلة القرائية**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **جهاز العرض** | 03 | %21 |
| **الكتاب و السبورة** | 10 | %72 |
| **أخرى** | 01 | %7 |
| **بدون** | 0 | %0 |
| **المجموع** | 14 | %100 |

**ملاحظة:**

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بالكتاب والسبورة كانت الغالبة والذين أجابوا بجهاز العرض كانت أقل نسبة والذين أجابوا بأخرى كانت قليلة جداً..

**التعليق:**يتبين لنا من خلال النتائج أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بالكتاب والسبورة هم أعلى نسبة بنسبة 72%لأنهم يعتبرونها وسيلة فعالة ومألوفة،قد يكون لديهم مخططات وشروحات مكتوبة على السبورة لتوضيح أفكار والمفاهيم ويمكن الرجوع إلى الكتاب للإشارة إلى المعلومة محددة. وأما الذين أجابوا بجهاز العرض نسبتهم 21% فهو يستخدم أيضا كوسيلة للإجابة على الأسئلة القرائية يمكنهم من عرض النصوص أو الصور على

الشاشة لتوضيح النقاط الرئيسية والمعلومات المهمة،أما بالنسبة للذين أجابوا بأخرى فنسبتهم 7% وهذا يشمل استخدام التكنولوجيا الحديثة مثل التطبيقات أو المنصات الرقمية لتوفير إجابات فورية وتفاعلية.

نستنتج أن الكتاب والسبورة هما الوسيلتان الأكثر استخداما في الإجابة على الأسئلة القرائية ذلك بسبب توفرهما في معظم البيئات التعليمية وسهولة استخدامها.

**الجدول 10: مراعاة الأسئلة القرائية للفوارق الفردية**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | 11 | %79 |
| **لا** | 3 | %21 |
| **بدون** | 0 | %0 |
| **المجموع** | 14 | %100 |

**الملاحظة:**

نلاحظ من خلال الجدول أنا نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنعم كانت الغالبة والذين أجابوا بلا كانت نسبتهم قليلة.

**التعليق:**

يتبين من خلال النتائج أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنعم أكثر نسبة 79% نظرا لما توفره الأسئلة القرائية من فرص للتعبير الفردي، وتحفيز التلاميذ على التفكير بشكل مستقل، وتنوعها يساعد في استيعاب الاختلافات بين التلاميذ ويسهم في تعزيز التعلم الشامل. والذين أجابوا بلا كانت نسبتهم قليلة بنسبة 21% حيث يمكن للأسئلة القرائية أن تكون عامة جدًا ولا تستهدف احتياجات كل فرد بشكل فردى وقد تكون مملة لبعض التلاميذ فتقيد حرية التعبير الفردي.

نستنتج أن الأسئلة القرائية تأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين الأفراد هذا يعنى أنها تهدف الى تقييم مهارات القراءة الفردية وفهم المعنى بشكل شامل.

**الجدول 11: الوقت المستغرق لمناقشة الأسئلة القرائية**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **ساعة** | 2 | %14 |
| **نصف ساعة** | 8 | %57 |
| **أخرى** | 4 | %29 |
| **المجموع** | 14 | %100 |

**ملاحظة:**

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنصف ساعة كانت الغالبة والذين أجابوا بأخرى كانت قليلة أما الذين أجابوا بساعة كانت قليلة جدا.

**التعليق:**

يبين من خلال النتائج أن نسبة الأساتذة اللذين أجابوا بنصف ساعة هم أكثر نسبة 57% فهذا الوقت يكفي التلاميذ لقراءة النص والتفكير في الأسئلة والإجابة عليها بشكل جيد و نصف ساعة وقت كاف للتركيز و التحليل والتعبير عن أفكارهم بشكل كامل، أما الذين أجابوا بأخرى نسبتهم 29% وهي قليلة فقد يفضلون أوقات مختلفة تتناسب مع احتياجاتهم واحتياجات التلميذ فقد يعتمدون على معايير محددة مثل طول النص و تعقيد الأسئلة ،أو مستوى التلميذ ، أما الذين أجابوا بساعة نسبتهم 14% فلهم وقت محدد للتفاعل مع الطلاب والتأكد من فهمهم المواضيع القرائية.

نستنتج من خلال التحليل أن الوقت المستغرق لمناقشة الأسئلة القرائية يختلف من تلميذ لآخر ويعتمد على عوامل مثل صعوبة الأسئلة ومستوى مهارات القراءة.

**الجدول 12: وقت طلب المعلم من المتعلم الإجابة على الأسئلة القرائية**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **نهاية كل نص** | 2 | %14 |
| **نهاية كل حصة** | 0 | %0 |
| **نهاية كل فقرة** | 12 | %86 |
| **المجموع** | 14 | %100 |

**ملاحظة:**

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنهاية كل فقرة في الأعلى والذين أجابوا بنهاية كل نص هم الأقل نسبة والذين أجابوا بنهاية كل حصة كانت نسبتهم منعدمة.

**التعليق:**

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنهاية كل فقرة هم النسبة الأعلى بنسبة 86% لضمان فهم التلاميذ للمحتوى بشكل أفضل ومن اجل التحقق من قدرة التلاميذ على استيعاب المعلومات وتطبيقها على النصوص المقروءة.أما الذين أجابوا بنهاية كل نص فكانت نسبتهم قليلة بنسبة 14% لأنها تساعد في تقييم فهم التلميذ للنص وتعزز مهاراته القرائية وتطبيق مفاهيم التي تعلمها، أما نهاية كل حصة فكانت نسبة منعدمة.

نستنتج من التحليل أن عادة ما يطلب من المتعلمين الإجابة على الأسئلة القرائية في نهاية كل فقرة أو نص هذا سيساعد في تقييم فهمهم للمواد وتطبيق مهارات القراءة.

**الجدول 13: مساهمة الأسئلة القرائية في سير عملية الدرس**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | 14 | %100 |
| **لا** | 00 | %0 |
| **المجموع** | 14 | %100 |

**ملاحظة:**

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنعم كانت الغالبة أما الذين أجابوا بلا كانت نسبتهم منعدمة.

**التعليق:**

تبين لنا من خلال الجدول ان الأساتذة الذين أجابوا بنعم على أن الأسئلة القرائية تساعد المعلم في سير عملية الدرس كانت نسبتهم 100% كونها تساعد في تشجيع التفاعل والمشاركة الفعالة من التلاميذ فعند طرح الأسئلة يتعين على التلاميذ التفكير والتحليل والاستنتاج .مما يساعدهم على استيعاب المحتوى بشكل أفضل بالإضافة إلى تعزيز التواصل بين الطلاب والمعلم.

نستنتج من خلال التحليل أن الأسئلة القرائية تلعب دورا هاما في عملية الدرس كونها تساعد المعلم في تقييم فهم التلاميذ ومدى استيعابهم للمواد.

**الجدول 14: إمكانية استغناء المعلم على أحد الأسئلة القرائية**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | 14 | %100 |
| **لا** | 00 | %0 |
| **المجموع** | 14 | %100 |

**ملاحظة:**

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنعم كانت الغالبة أما الذين أجابوا بلا كانت نسبتهم منعدمة.

**التعليق:**

يتبين لنا من خلال الجدول أن الأساتذة الذين أجابوا بنعم على إمكانية الاستغناء على أحد الأسئلة القرائية كانت نسبتهم 100% فهناك أسئلة ليست مناسبة ،أولا تلبي الأهداف المحددة للدرس ويمكن للمعلم أن يختار الأسئلة التي تناسب التلاميذ و تساعدهم في التفكير والتعلم بشكل أفضل.

نستنتج من خلال التحليل انه يمكن المعلم الاستغناء عن واحدة من الأسئلة القرائية إذا كانت غير ضرورية مع ضرورة اختيار الأسئلة بعناية لضمان تغطية جوانب مختلفة.

**الجدول 15: مساهمة الأسئلة القرائية في بناء شخصية المتعلم**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | 14 | %100 |
| **لا** | 00 | %0 |
| **المجموع** | 14 | %100 |

**ملاحظة:**

نلاحظ من خلال الجدول ان نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنعم كانت النسبة الغالبة أما الذين أجابوا بلا كانت نسبتهم منعدمة.

**التعليق:**

يتبين لنا من خلال الجدول أن الأساتذة الذين أجابوا بنعم على إمكانية مساهمة الأسئلة القرائية في بناء شخصية المتعلم كانت نسبتهم 100% فعند تعامل المتعلم مع النصوص وإجابته على الأسئلة هذا ينمي مهارات القراءة والتفكير لديه، بالإضافة إلى ذلك تساعد في تطوير مهارات التعبير والاستيعاب.

نستنتج من خلال التحليل أن الأسئلة القرائية تساهم في بناء شخصية المتعلمكقارئ نشط ومتعلم مستمر.

**الجدول 16: القيم التي تحملها الأسئلة القرائية**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **دينية** | 03 | %22 |
| **اجتماعية** | 04 | %28 |
| **ثقافية** | 02 | %14 |
| **أخرى** | 05 | %36 |
| **المجموع** | 14 | %100 |

**ملاحظة:**

نلاحظ من خلال الجدول إن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بأخرى كانت الغالبة أما الذين جابوا به اجتماعية كانت نسبتهم أقل والذين أجابوا بدينية وثقافية كانت نسبتهم قليلة.

**التعليق:**

يتبن لنا من خلال الجدول أن الأساتذة الذين أجابوا بأن الأسئلة القرائية تحمل قيم أخرى كانت نسبتهم 36% حيث تعزز الأسئلة القرائية التسامح والتفاهم وتعزز القيم

الأخلاقية مثل الشجاعة والصداقة والصدق، أما الذين أجابوا باجتماعية كانت نسبتهم 28%. فهي تعزز القيم المجتمعية مثل التعاون والاحترام والتسامح تعلمهم كيفية التعاطف والتفاعل مع وجهات النظر المختلفة في المجتمع أما الذين أجابوا بالدينية نسبتهم 22% قد تتضمن هذه الأسئلة مواضيع تتعلق بالأخلاق القيم الإسلامية مثل التواضع والعدل والتسامح وتعزز الفهم للتعاليم الإسلامية أما الذين أجابوا بالثقافية فكانت نسبتهم 14%تعزز الوعي الثقافي وفهم العادات التقاليد في مجتمعات مختلفة تشمل مواضيع مثل التنوع الثقافي والتعايش السلمي.

نستنتج من خلال التحليل أن الأسئلة القرائية تساعد في تعزيز الوعي الديني والاجتماعي،وتعزز قيم التسامح والتعايش والاحترام المتبادل الذي سيساهم في تطوير الفرد والمجتمع.

**الجدول17: منح التلاميذ فرصة إبداء الرأي حول النص**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | 14 | %100 |
| **لا** | 00 | %0 |
| **المجموع** | 14 | %100 |

**ملاحظة:**

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنعم كانت النسبة الغالبة أما الذين أجابوا بلا فكانت نسبتهم منعدمة.

**التعليق:**

يتبين من خلال الجدول ان الأساتذة الذين أجابوا بنعم على منح التلميذ فرصة إبداء لرأي حول النص نسبتهم 100% فذلك يعزز مهارات التفكير النقدي والتحليلية لديهم ويعتبر ذلك جزءا من عملية التعلم التفاعلية، وتشجيع المتعلمين على التعبير عن آرائهم

مما يساعدهم على تطوير المهارات اللغوية والتواصلية كما يمكن لإبداء الرأي أن يساعد في بناء الثقة بالنفس والاحترام المتبادل بين التلاميذ والمعلم.

نستنتج من خلال التحليل أن منح التلاميذ فرصة إبداء الرأي أمر مهم جدا حيث يساعد ذلك في تعزيز الثقة بالنفس لدى المتعلمين وتشجيعهم على التعبير عن أفكارهم وآرائهم وهذا في بيئة تعليمية مشجعة وداعمة.

**الجدول 01: الجنس**

| النتائج | **التكرار** | **النسبة** |
|---|---|---|
| **ذكر** | 21 | %35 |
| **أنثى** | 39 | %65 |
| **المجموع** | 60 | %100 |

**التعليق:**

يبين الجدول أعلاه عدد الذكور والإناث الذين يدرسون في مؤسستين مختلفتين، فقد سجلت نسبة %65 من الإناث وهي تمثل أكبر نسبة وهذا دليل على كثرة الإناث وحبهم للتعلم أكثر من الذكور التي قدرت نسبتهم بـ 35%.

**الجدول 02: الوقت المستغرق لقراءة النص**

| الإجابة | **التكرار** | **النسبة** |
|---|---|---|
| **15 دقيقة** | 21 | %35 |
| **10دقائق** | 25 | %42 |
| **أخرى** | 14 | %23 |
| **بدون إجابة** | 0 | %0 |
| **المجموع** | 60 | %100 |

**التعليق:**

من خلال الجدول أعلاه نرى أن جل المتعلمين يستغرقون عشر دقائق لقراءة النص بنسبة 42% لأنهم قد قرأوا النص بسرعة أو أنهم يتمتعون بمستوى جيد من الاستيعاب،أما نسبة المتعلمين الذين يستغرقون خمسة عشر دقيقة لقراءة النص قدرت بـ 35% لأنهم يحتاجون إلى وقت أطول لفهم النص وتحليله بدقة اكبر، قد يكونون يفضلون الاستمتاع بالقراءة والتأمل في التفاصيل بدلاً من القراءة السريعة ،أما بالنسبة للذين أجابوا بأنهم يحتاجون وقتا آخر لقراءة النص حظيت بنسبة 23% ربما يحتاجون الى وقت إضافي للتركيز والتفكير في المحتوى والأفكار المطروحة في النص بشكل متأن لضمان فهمه بشكل كامل.

نستنتج من خلال التحليل أن هناك تنوعا في الوقت القراءة المستغرق للنص بين التلميذ بعضهم يحتاج عشرة دقائق و بعضهم يحتاج خمسة عشر دقيقة وهناك من يذكر وقتًا أخر يعود ذلك الى اختلاف في مستوى الاستيعاب وسرعة القراءة لكل فرد.

**الجدول 03: دور الأسئلة القرائية في تفهم النص.**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | 54 | %90 |
| **لا** | 6 | %10 |
| **بدون إجابة** | 0 | %0 |
| **المجموع** | 60 | %100 |

**التعليق:**

بينت الإجابات أن أغلب المتعلمين يرون أن للأسئلة القرائية دور في تفهيم النصوص المدرسية و قدرت نسبتهم ب90% من المجموع الكلي، لأنها تساعدهم على

التركيز والتفكير وتحفرهم على استخدام مهارات القراءة والتحليل في مقابل هذا هناك نسبة 10% من المتعلمين يعتقدون أن الأسئلة القرائية ليس لها دور في تفهيم النصوص المدرسية، هناك عدة أسباب ربما لصعوبة الأسئلة قد يشعرون بالضغط و الغموض عند الإجابة على هذه الأسئلة.

نستنتج من ذلك أن هناك تنوعا في آراء التلاميذ حول الأسئلة القرائية في تفهيم النصوص المدرسية بينما يرى النسبة الكبيرة من التلاميذ أن الأسئلة القرائية مفيدة في تعزيزا الفهم.

**الجدول 04: الوقت المناسب للإجابة عليها**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **نهاية كل حصة** | 2 | %3 |
| **نهاية كل نص** | 32 | %53 |
| **نهاية كل فقرة** | 26 | %44 |
| **بدون إجابة** | 0 | %0 |
| **المجموع** | 60 | %100 |

**التعليق:**

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك تفاوتا في اختيار الفترة المناسبة للإجابة عن الأسئلة القرائية إذ تقدر نسبة المتعلمين الذين يرون أنه نهاية كل نص هو الوقت المناسب للإجابة عن الأسئلة القرائية بنسبة 53% لأن ذلك يساعدهم في تحليل وفهم المحتوى عندما يصل إلى نهاية النص يكون لديه فهم أكبر للأفكار الرئيسية و التفاصيل متعلقة

بالنص، أما بالنسبة للذين قالوا نهاية كل فقرة كانت نسبتهم 44% لأن نهاية كل فقرة يتم تقديم معلومات جديدة وفكرة مهمة لتأكد من الفهم وتأكيد المعلومات جديدة التي تم تقديمها، وهناك من أجابوا ويرو أن الوقت المناسب للإجابة عنها هو نهاية كل حصة بنسبة 30% وذلك من أجل تلخيص وتوضيح المفاهيم الرئيسية التي تم تغطيتها من خلال الحصة وتأكيد المعلومات التي تم استيعابها نهاية الحصة ذلك يتيح لهم فرصة طرح أي استفسارات إضافية تكون لديهم.

نستنتج أن أغلبية التلاميذ يفضلون الإجابة عن الأسئلة القرائية نهاية كل نص وهذا يساعد في تميزها وتحديدها بوضوح ولتسهيل عملية المراجعة والتأكد من فهم النص.

**الجدول 05: المعني بالإجابة على الأسئلة القرائية**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **المعلم** | 0 | %0 |
| **التلميذ** | 53 | %88 |
| **كليهما** | 07 | %12 |
| **بدون إجابة** | 00 | %0 |
| **المجموع** | 60 | %100 |

**التعليق:**

من دراستنا للجدول المصحوب توصلنا إلى النسب التالية 88% من المتعلمين يرون أنهم هم المعنيون بالإجابة عن الأسئلة القرائية لأنها تشجعهم على المشاركة وتنمية مهاراتهم في القراءة والتفكير النقدي يعتبر هذا النهج فعالاً في تعزيز تفاعل التلاميذ مع النص،وهناك من أجابوا بكليهما بنسبة 12%نعتقد أن إجابة المعلم والمتعلم على الأسئلة

القرائية يمكن أن يخلق جو حواريًا مقنعا ومفيدا يمكن للمعلم أن يوجه ويقدم إضافات وتوضيحات في حين يمكن للمتعلم أن يشارك أفكاره وفهمه الشخصي.

نستنتج أن التلميذ يجيب عن الأسئلة القرائية لأن ذلك يساعده على فهم الموضوع بشكل أفضل وتطوير مهاراته في القراءة والتفكير النقدي إجابته تعكس فهمه الشخصي وقدرته على استنتاج المعلومات من النص.

**الجدول 06: طبيعة الأسئلة القرائية.**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **سهلة** | 14 | %23 |
| **متوسطة** | 44 | %74 |
| **صعبة** | 2 | %3 |
| **بدون إجابة** | 0 | %0 |
| **المجموع** | 60 | %100 |

**التعليق:**

من خلال الإحصائيات نجد ان 14% من المتعلمين أجابوا أن طبيعة الأسئلة القرائية متوسطة بسب تنوع مستويات القراءة والفهم بين التلاميذ بعض الأسئلة قد تتطلب تحليلا أعمق و تفكيرا استدلاليا،مما يمكن أن يجعلها تبدو أكثر تحديا بالنسبة لبعض الأشخاص في حين هناك من أجابوا أن طبيعة الأسئلة القرائية سهلة بنسبة 23 قد يكونون ماهرين في القراءة و التفكير وقادرين على استخدام الإستراتيجيات المناسبة لفهم المعلومات و التوصل الى الإجابات الصحيحة بسرعة قد يكون لديهم خلفية قوية في الموضوعات المطروحة في الأسئلة القرائية، في حين هناك من بصعبة و كانت نسبتهم

03 وسبب ذلك هو احتواء النص على مفردات غير مألوفة أو جمل معقدة يصعب فهمها.

نستنتج من خلال التحليل أن هناك توازنا بين الصعوبة والسهولة في تلك الأسئلة قد تطلب بعض التحليل والتفكير لكنها ليست صعبة جدا بحيث يصعب إجابة عنها وإيجاد جواب لها.

**الجدول 7:صعوبة الإجابة على الأسئلة القرائية**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | 7 | %12 |
| **لا** | 53 | %88 |
| **بدون إجابة** | 0 | %0 |
| **المجموع** | 60 | %100 |

**التعليق:**

جاءت نتائج الإجابة عن هذا السؤال في التالي نسبة 80 من المبحوثين أجابوا أن التلاميذ لا يجيدون صعوبة في الإجابة عن الأسئلة القرائية هم مهارات قراءة قوية ،وقدرة على فهم النصوص بسرعة قد يستخدمون تقنيات مثل الاستنتاج والتحليل للوصول الى الإجابات الصحيحة كما يمكن أن يكونوا قد قرؤوا الكثير واكتسبوا خبرة في التعامل مع الأسئلة ،أما الذين أجابوا بأنهم كانت لديهم صعوبات في الإجابة على الأسئلة نسبتهم قليلة قدرت ب 12%ربما يتطلب الإجابة عليها مهارات نستنتج أن التلاميذ لا يجدون صعوبة في الإجابة عليها لأنهم تعودوا عليها من خلال كثرة الممارسة والتدريب.

**جدول 8: الوسائل المساعدة في الإجابة على الأسئلة القرائية**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **الحاسوب** | 12 | %20 |
| **جهاز العرض** | 1 | %1.5 |
| **السبورة** | 33 | %55 |
| **أخرى** | 13 | %22 |
| **بدون إجابة** | 1 | %1.5 |
| **المجموع** | 60 | %100 |

**التعليق:**

يتضح من الجدول أن المتعلمين يعتبرون أن السبورة هي الوسيلة التي ساعدهم في الإجابة على الأسئلة القرائية حيث بلغت نسبهم 55% فعند كتابة المعلومات يتمكنون من رؤيتها وتذكرها بشكل أفضل ويمكن للمعلم استخدام السبورة الشرح الأفكار بشكل مرئي وتوضيح النقاط الرئيسية ما الذين اختاروا الحاسوب كوسيلة مساعدة في الإجابة على الأسئلة القرائية انت نسبتهم 20%فهي توفر الوصول السريع لمصادر المعلومات مثل الانترنت و استخدام محركات البحث للعثور على إجابات للأسئلة وأيضا استخدام لبرامج المتخصصة تحليل النصوص وتلخيصها، و بنسبة 1.5% اختاروا جهاز العرض لتوفيره توضيحا بصريا للمفاهيم الصعبة كما يمكن استخدامه لعرض الأمثلة والصور التوضيحية التي تساعد التلميذ على رؤية الأفكار بشكل أكثر وضوحا، في حين نجد 22% من أفراد العينة يجيبون بأخرى وهذا يعنى وجود وسائل أخرى تساعدهم في الإجابة على الأسئلة مثل القراءة الجامعية والمناقشة استخدام البطاقات التعليمية، التدوين والملاحظات، التعاون مع زملاء العف .

**جدول 9: مساهمة الأسئلة القرائية في التفاعل والتعاون بين التلاميذ**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | 56 | %93 |
| **لا** | 4 | %7 |
| **بدون إجابة** | 0 | %0 |
| **المجموع** | 60 | %100 |

**التعليق:**

يتضح من الجدول أن أغلب التلاميذ يقولون بأن الأسئلة القرائية في التفاعل والتعاون مع زملائهم في القسم حيث قدرت نسبهم 93% فعند طرح الأسئلة يتم تشجيع التلاميذ على المشاركة والتفاعل مع بعضهم البعض ويمكن أن يتبادلوا أفكارهم وآرائهم ويساعدون بعضهم في فهم النصوص بشكل أفضل، في حين يرى7% من تلاميذ أن الأسئلة القرائية لا تساعدهم في التعاون والتفاعل مع زملائهم وهذا يمكن أن يعود إلى أنهم قد يعتبرون الأسلة القرائية مملة أو غير مثيرة للاهتمام أو أنهم يشعرون بالضغط والقلق عند الإجابة.

نستنتج من خلال التحليل أن الأسئلة القرائية تساعد في تعزيز التعاون بين التلاميذ من خلال العمل الجماعي في البحث عن الإجابات وتبادل المعلومات.

**جدول 10: تتعلق الأسئلة القرائية ب**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **النص** | 48 | %80 |
| **القواعد** | 11 | %18 |
| **بدون إجابة** | 1 | %2 |
| **المجموع** | 60 | %100 |

**التعليق:**

يتضح من الجدول أن المتعلمين يقولون أنّ الأسئلة القرائية متعلقة بالنص حيث بلغت نسبتهم 80% قد تكون لأنهم يرون أن فهم النص و استخلاص المعاني منه يعتبر أكثر أهمية في تطوير مهارات القراءة الفهم،في حين يرى 18% من المتعلمين أن الأسئلة القرائية متعلقة القواعد التي تساهم في تحسين مهارات الكتابة والتعبير بشكل عام.

نستنتج من خلال التحليل أن الأسئلة القرائية المتعلقة بالنص تساعد في فهم المحتوى واستخلاص المعاني الرئيسية من النص حيث تعتبر أمرا أساسيا في تطوير مهارات القراءة والقواعد النحوية واللغوية تأتي في مرحلة الثانية.

**جدول 11: طريقة الإجابة على الأسئلة القرائية.**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **كتابيا** | 19 | %32 |
| **شفهيا** | 32 | %53 |
| **كليهما** | 9 | %15 |
| **بدون إجابة** | 0 | %0 |
| **المجموع** | 60 | %100 |

**التعليق:**

يبين من خلال الجدول أن نسبة كبيرة من المتعلمين يفضلون الإجابة شفهية على الأسئلة القرائية وقد بلغت نسبتهم 53% في حين يجيب 32% من التلاميذ كتابيا، قد يفضل البعض الإجابة الشفهية لأنها تتيح لهم التعبير بشكل أكثر سهولة وفورية، بينما يفضل البعض الآخر لإجابة كتابيا لأنها تمنحهم الوقت للتفكير وتنظيم أفكارهم بشكل،فضل، واختار15% الإجابة بكليهما أي شفهية وكتابية للإجابة على الأسئلة القرائية للتأكد من تقديم إجابة شاملة ومفصلة.

نستنتج من خلال التحليل أن اختار طريقة الإجابة على الأسئلة القرائية قد تتدخل عوامل تؤثر على هذا الاختيار قد يكون للثقة في القدرات الشفهية دور في اختيار الإجابة الشفهية. بينما قد يفضل البعض الإجابة كتابيا لأنها تمنحهم الفرصة للتفكير والتنظيم الجيد قبل الإجابة. كما يمكن لنوع السؤال ومستوى صعوبته أن يحدد للتلميذ اختيار الإجابة الشفهية أو الكتابية أو كليهما.

**جدول 12: التفاعل بين المعلم والمتعلم أثناء تأدية الأسئلة القرائية**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | 54 | %90 |
| **لا** | 5 | %8 |
| **بدون إجابة** | 1 | %2 |
| **المجموع** | 60 | %100 |

**التعليق:**

يتضح من الجدول أن أغلبية المتعلمين يرون بأن التفاعل بين المعلم و المتعلم ضروري أثناء تأدية الأسئلة القرائية والإجابة عليها حيث بلغت نسبتهم 30% فهذا التفاعل

يساعد في فهم أفضل لاحتياجات المتعلم توجيهه بشكل فعال كما أنه يعزز عملية التواصل والثقة بين معلم والمتعلم واختار8% من المتعلمين أن التفاعل بين المعلم و متعلم ليس ضروري يمكن لان هؤلاء التلاميذ لديهم طرق مختلفة للتعلم تناسبهم أكثر مثل مشاهدة الفيديوهات التعليمية، متابعة القنوات التعليمية، الاستماع إلى البودكاست التعليمية.

نستنتج من خلال التحليل إلى أن التفاعل بين المعلم والمتعلم أثناء تأدية الأسئلة القرائية يساعد في بناء بيئة تعليمية إيجابية يجعلها التفاعل أكثر متعة وإثارة للاهتمام.

**جدول13: المراجع المعتمدة في الإجابة على الأسئلة**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **المكتسبات القبلية** | 10 | %17 |
| **النص** | 44 | %73 |
| **الدروس** | 6 | %10 |
| **بدون إجابة** | 0 | %0 |
| **المجموع** | 60 | %100 |

**التعليق:**

يتضح من الجدول أن 73% من المتعلمين يعتمدون في الإجابة على الأسئلة القرائية بالرجوع إلى النص ، فالنص قد يكون مرجعا موثوقا يمكن الاعتماد عليه للحصول على الإجابة الصحيحة والتأكد من دقة الإجابة وتجنب لأخطاء، أما 17%اختاروا الاعتماد على الرجوع إلى المكتسبات القبلية للإجابة على الأسئلة قد يكون لديهم القدرة على استخدام المعلومات سابقة لتوجههم ومساعدتهم في فهم النصوص القرائية بشكل

أفضل وقد يعتقدون أن المعلومات التي اكتسبوها سابقا تساعدهم في الوصول للإجابة الصحيحة بسرعة ،في حين أختار 10% العودة إلى الدروس للإجابة فقد يرغبون في الاستفادة من المعلومات والتوجيهات التي تم تقديمها في الدروس للحصول على إجابات صحيحة.

نستنتج من التحليل ان اختيار الرجوع إلى النصوص أو الدروس أو المكتسبات القبلية يعود إلى عدة عوامل قد يكون النص يوفر معلومات إضافية تساعد التلميذ على فهم الأسئلة، قد يشعر البعض بالثقة في الدروس التي تم تعلمها من قبل ويرغبون في استخدامها أو المكتسبات القبلية توفر لهم قاعدة قوية للتفكير والتحليل القرائي.

**جدول 14: ضرورة قراءة النص من أجل الإجابة على الأسئلة القرائية**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | 59 | %98 |
| **لا** | 1 | %2 |
| **بدون إجابة** | 0 | %0 |
| **المجموع** | 60 | %100 |

**التعليق:**

اتضح من الجدول أن أغلبية المتعلمين يقولون ان من الضروري قراءة النص من أجل الإجابة على الأسئلة القرائية حيث بلغت نسبتهم 98% لأنه يحتوي على المعلومات الأزمة لفهم السياق والتفاصيل الدقيقة لإجابة بشكل صحيح، في حين اختاروا 2% أنه ليس من الضروري قراءة النص للإجابة على الأسئلة قد يكون بعض التلاميذ يعتقدون

أنهم يمتلكون المعرفة الكافية للإجابة على الأسئلة بناءا على معلوماتهم السابقة أو استنتاج للإجابة من السياق العام لسؤال.

نستنتج من التحليل أن قراءة النص من أجل الإجابة على الأسئلة القرائية لا بد منها من أجل استيعاب المعلومات والمفاهيم الرئيسية فبدون قراءة النص قد نفوت على أنفسنا معلومات مهمة قد تكون مفتاحا للإجابة على الأسئلة القرائية بشكل صحيح.

**جدول15: نوع النص الذي نجد فيه الأسئلة القرائية**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **النص التعليمي** | 2 | %04 |
| **النص الأدبي** | 14 | %23 |
| **معاً** | 44 | %73 |
| **بدون إجابة** | 0 | %0 |
| **المجموع** | 60 | %100 |

**التعليق:**

تبين من خلال الجدول أن المتعلمين يرون أن الأسئلة القرائية موجودة في كلا النصين النص الأدبي والنص العلمي وكانت نسبتهم 73%، في النصوص العلمية يتم طرح الأسئلة للتحقق من فهم القارئ للمعلومات وتطبيقها وتكون الأسئلة متعلقة المعلومات الدقيقة والتفاصيل التي تتطلب فهما عميقا للنص، أما في النصوص الأدبية تكون الأسئلة غالبا متعلقة بتحليل الشخصيات وتفسير الأحداث وفهم المغزى العميق للنص ويتم طرح هذه الأسئلة لتحفيز التركيز والتأمل في الموضوع.

نستنتج من خلال التحليل أن الأسئلة القرائية نجدها في كل من النصوص العلمية والأدبية وذلك لأنها تساعدنا على فهم المحتوى بشكل أفضل واستيعابه بشكل أعمق.

**جدول 16: عدد مرات قراءة التلميذ للنص**

| الإجابة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **مرة** | 15 | %24 |
| **مرتين** | 22 | %37 |
| **أكثر** | 22 | %37 |
| **بدون إجابة** | 01 | %02 |
| **المجموع** | 60 | %100 |

**التعليق:**

هناك فروقات فردية بين المتعلمين فهناك من يفهم ويستوعب من الوهلة لأولى وهناك بطيء الفهم، لذلك وجب على المتعلم تكرار قراءة النص وهذا ما وجدناه فعلا من خلال تحليلنا للجدول حيث نسبة 37% من المبحوثين اختاروا قراءة النص مرتين للإجابة على الأسئلة القرائية وبنسبة متساوية أي 37%اختار آخرون قراءة النص أكثر من مرتين وهذا يعود إلى رغبتهم في التأكد من فهمهم الصحيح للنص والتأكد من الإجابات وقد يرغبون في البحث عن تفاصيل أكثر أو تحليل أعمق للنص، في حين أختار24% قراءة النص مرة واحدة وهذا يعود إما إلى أنهم يستوعبون من القراءة الأولى أو أنهم يفتقرون إلى المهارات القرائية اللازمة لفهم النص.

نستنتج من التحليل أن قراءة النص لمرات عدة يؤدي إلى فهم أفضل وتحليل أعمق للنص فللتكرار دور في تعزيز الاستيعاب والتحليل والتفكير.

# خاتمة

**خاتمة :**

ختاما لبحثنا هذا نذكر بأننا قد تناولنا فيه دور الأسئلة القرائية في تفهيم النصوص المدرسية مع أخذ عينة من تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، كما توصلنا إلى عدة نتائج أفرزها هذا البحث وتلخصت في النقاط الآتية:

**نتائج الفعل النظري:**

- ✓ أهم خصائص النص الكلية والتوحد، الاستمرارية في المعنى، القصدية المطابقة لمقتضى الحال أو المواءمة الخصوصية الموضوعية الإعلامية.
- ✓ النص المدرسي يقوم على مجموعة من الأسس تتمثل في الأساس المعرفي اللغوي والنفسي والاجتماعي والمنهجي.
- ✓ النص مادة خام و القراءة هي التي تفجر طاقته و تبعث فيه الحياة.
- ✓ القراءة نوعان صامتة و جهرية.
- ✓ تعتبر الأسئلة التعليمية من الوسائل الإدراكية المعرفية التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلم واسترجاعها وقت الحاجة.
- ✓ الأسئلة التعليمية مصنفة إلى أسئلة ميسرة أسئلة منشطة أسئلة محققة.
- ✓ الأسئلة القرائية أسئلة تصاغ من قبل مؤلفي الكتب المدرسية.
- ✓ الأسئلة القرائية قد تكون مباشرة وقد تكون غير مباشرة.
- ✓ الأسئلة القرائية ذات بعد استفهامي.
- ✓ للفهم القرائي عدة مستويات مستوى فهم الكلمة ، الجملة ، الفقرة ، النص ، الحرفي، الإستنتاجي ، الناقد، المباشر ، التذوقي ، الإبداعي.

**نتائج الفصل التطبيقي:**

- ✓ يعتبر المعلم موجها و مرشدا و موضعا للنقاط الغامضة.
- ✓ الأسئلة القرائية مناسبة لعمر المتعلم.

- ✓ الأسئلة القرائية تراعي الفروقات الفردية لكن الوقت غير كاف للإجابة عن كل الأسئلة في غالب الأحيان.
- ✓ تساعد الأسئلة القرائية على فهم التلميذ للنص واستيعاب تفاصيله وأفكاره الرئيسية.
- ✓ تساهم الأسئلة القرائية في تطوير مهارة القراءة لدى التلميذ.
- ✓ تساعد الأسئلة القرائية على فهم الموضوع بشكل أعمق و توسع مدركات المتعلم.
- ✓ يمكن الاستغناء عن إحدى الأسئلة القرائية إذا لم يكن مهما لتحقيق هدف تعليمي.
- ✓ يجيب التلميذ على الأسئلة القرائية لكونها سهلة وتعتمد على النص.
- ✓ تحقق الأسئلة القرائية التفاعل والتعاون داخل الصف المدرسي.
- ✓ ومن خلال الدراسة الميدانية التي أجريت ارتأينا أن نقترح بعض التوجيهات أو المقترحات فيما يتعلق بهذه الدراسة:
- ✓ يجب على واضعي الأسئلة أن يحددوا الهدف من النص، والمهارات التي يرغب في تنميتها في المتعلم أثناء وضعها لها.
- ✓ يجب التنويع في الأسئلة ( فكرية، تفكيرية تحليلية).
- ✓ يجب ترك الحرية للتلميذ في اختيار طريقة الإجابة.
- ✓ عدم الضغط على المتعلم وطلب الإجابة السريعة منه.
- ✓ العمل على توفير مختلف الوسائل البيداغوجية داخل المؤسسات التعليمية وتوظيفها في النشاط التعليمي والتنوع في طريقة التدريس لكي لا تصبح مملة لدى التلميذ.
- ✓ مراعاة العوامل المؤثرة لدى كل تلميذ (لنفسية ، اجتماعية).
- ✓ يستوجب على المعلم خلق جو التنافس بين التلاميذ من خلال اختيار أحسن أجوبة مع تشجيع التلاميذ النجباء في هذا المجال.

وفي الختام يمكن القول إن هذه الدراسة التي أجريت حول موضوع دور الأسئلة القرائية في تفهيم النصوص المدرسية ما هي إلا خطوة بسيطة للتعرف و البحث في هذا

الموضوع، وعليه فيبقى هذا العمل المنجز قاصرا بحكم ضيق الوقت وأخذ أكبر قدر من العينة، فيبقى هذا المجال مفتوحا أمام الدراسات القادمة، التي بإمكانها أن تكشف بعض النقائص و تسد الثغرات التي قد خلفها هذا البحث، من ثم نسأل الله أن يوفقنا فيما أصبنا ويغفر لنا خطايانا والله ولي التوفيق.

# قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

**قائمة المصادر والمراجع:**

1- أميرة منصور النصوص الوسيط لتعليم الصرف العربي في الكتاب المدرسي مجلة اللسانيات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ، المجلد الثاني، العدد 23 جامعة الجزائر.

2- أحمد سعيد العرجاني. تعليمية النحو العربي قديما وحديثا، اليوم الدراسي الثالث عشر حول تعليمية النحو في التعليم الجامعي ، منشورات مخابر الممارسات اللغوية في الجزائر 2017.

3- أفنان نظير روزة ، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي دار الشروق و التوزيع عمان، الأردن، الطبعة العربية الأولى ، الإصدار الأول 2005.

4- بشير ابرير تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، اربد ، الأردن ، 2007.

5- الحلاق علي سامي ، في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها المؤسسة حديثة للكتاب، طرابلس لبنان ط1 2010.

6- خدير المغيلي أساسيات ومعايير وضع نصوص اللغة وتصميمها في الكتب التعليمية رسالة دكتوراه جامعة سطيف 2005.

7- سعاد آمنة بوعناني، النص التعليمي بين التأهيل المصطلح وحقيقة المفهوم ، 2015.

8- سعيد عبد الله لاقى القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب الورقية و النشر، عمان، الأردن، ط1، 2006.

9- سليمان عبد الواحد ابراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات

التعليمية ، الورق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 ، 2013 .

10- سامية محمد محمود عبد الله الفهم القرائي طبيعته، مهاراته، استراتيجياته ، دار الكتاب الجامعي ، الجمهورية اللبنانية ، دولة الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2015.

11- الطاهر الوصيف: تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي ، رسالة دكتوراه دولة ، جامعة الجزائر 2008.

12- عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية ، مفاهيم ، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة الأمنية الرباط، المغرب، 2018

13- العبودي عمران جاسم السلطاني حمزة هاشم المناهج وطرائق تدريس اللغة لعربية دار الرضوان للنشر والتوزيع عمان الأردن ، ط1 ، 2013.

14- فهم فطيمي، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة تشخيص والعلاج، دار الفكر العربي القاهرة ، ط1 ، 2021.

15- محمد سعيد حسن البحيري: علم لغة النص – المفاهيم والإتجاهات – شركة العالمية للنشر، مصر،ط1 ، 1997.

16- مغزي أحمد سعيد: النص الأدبي وتعليمية اللغة العربية رسالة دكتوراه، جامعة سطيف ، قسم اللغة والأدب العربي 2016.

17- محمد الأخضر الصبيحي – مدخل إلى علم النصر ومجالات تطبيقية ، الدار العربية للعلوم ناشرون ،الجزائر، ط1، 2008.

18- محمد البرهمي القراءة المنهجية للنصوص، تنظير وتطبيق الدار العالمية للكتاب الدار البيضاء ، المغرب، ط1 ، 2005.

19- محمد مكي ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات دار الثقافة والنشر والتوزيع بالدار البيضاء المغرب، 2000.

20- مراد علي عيسى سعد الضعف في القراءة وأساليب التعلم ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، مصر، ط1 ،2006.

21- وليد بركاني أهمية الأسئلة تعليمية النصوص الأدبية، دراسة تحليلية نقدية ككتب اللغة العربية التعليم ، جامعة 08 ماي 1945 الجزائر.

22- يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية مؤسسة كنوز الحكمة للنشر و التوزيع الجزائر ، ط3 ، 2013.

**مجلات:**

1- يوسف مقران ، نحو تعليمية التقويم التكويني الجزائر، مجلة الممارسات اللغوية ، جامعة مولود معمري ، مخبر الممارسات اللغوية، 2017.

**مقالات:**

1- ريما سعد الجرف، تصنيف أسئلة الفهم في كتب الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية، مركز البحوث التربوية كلية التربية ، جامعة الملك سعود الرياض، 1989.

**محاضرات:**

محاضرات الأستاذ بن علية عبد السلام ، مقياس تعليمية النصوص المدرسية لطلبة السنة الأولى ماستر تعليمية ( مدونتي ).

**معاجم:**

1- الفيروز آبادي ، القاموس المحيط مادة نهي حققه مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقسوسي ، دار الكتاب العربي بيروت لبنان.

2- ابن منظور، لسان العرب 1966.

# الملاحق

**ملحق رقم:01**

## استبيان الأساتذة

1- هل للمعلم دور في الإجابة الأسلة القرائية ؟

نعم ☐ لا ☐

2- ما هي أنواع الأسئلة القرائية؟

استنتاجيه ☐ استفهامية ☐ تحليلية ☐ أخرى ☐

3- هل الأسئلة القرائية متناسبة مع العمر المعرفي للمتعلمين ؟

نعم ☐ لا ☐

4-هل يمنح المعلم لكل تلميذ فرصة الإجابة على الأسئلة القرائية؟

نعم ☐ لا ☐ ربما ☐

5- ماذا تراعي الأسئلة القرائية لدى التلميذ ؟

قدراته ☐ حاجياته ☐ ميولاته ☐

6-هل وقت الحصة كافي ليحضى كل تلميذ بفرصة الإجابة ؟

نعم ☐ لا ☐

7-ما هي الوسائل التي تساعد المعلم في شرح الأسئلة القرائية ؟

الكتاب والسبورة ☐ جهاز العرض ☐ أخرى ☐

8-هل تراعي الأسئلة القرائية الفوارق الفردية؟

نعم ☐ لا ☐

9- كم يستغرق المعلم من وقت المناقشة هذه الأسئلة؟

ساعة ☐ نصف ساعة ☐ أخرى ☐

10 – هل يطلب المعلم من التلميذ الإجابة على الأسئلة القرائية ؟

في نهاية كل نص ☐ نهاية كل حصة ☐ نهاية كل فقرة ☐

11 – هل تساعد الأسئلة القرائية المعلم في سير عملية الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

12– هل يمكن المعلم الاستغناء عن أحد الأسلة القرائية ؟

نعم ☐ لا ☐

13– هل تساهم الأسئلة القرائية في بناء شخصية المتعلم ؟

نعم ☐ لا ☐

14 – ما هي القيم التي تحملها الأسئلة القرائية؟

اجتماعية ☐ ثقافية ☐ دينية ☐ أخرى ☐

15– هل تمنح الأسئلة القرائية فرصة إبداء الرأي حول النص؟

نعم ☐ لا ☐

**ملحق رقم:2**

## استبيان التلاميذ

1- كم تستغرق من الوقت لقراءة النص ؟

10 دقائق ☐ 15 دقيقة ☐ أخرى ☐

2 – هل للأسئلة القرائية دور في فهم النص؟

نعم ☐ لا ☐

3 متى يجيب التلميذ على الأسئلة القرائية؟

نهاية كل حصة ☐ نهاية كل فقرة ☐ نهاية كل بنص ☐

4 من يجيب

5- ما طبيعة الأسلة القرائية ؟

سهلة ☐ متوسطة ☐ صعبة ☐

6- هل يجد التلميذ صعوبة في الإجابة عن الأسئلة القرائية؟

نعم ☐ لا ☐

7- ما هي الوسائل التي تساعد التلميذ في الإجابة عن الأسئلة القرائية ؟

السبورة ☐ الحاسوب ☐ جهاز العرض ☐ أخرى ☐

8-هل تساعد الأسئلة القرائية التلميذ على التفاعل والتعاون مع زملائه في القسم ؟

نعم ☐ لا ☐

9- تتعلق الأسئلة القرائية بـ :

النص ☐ القواعد ☐

10 – كيف يجيب التلميذ عن الأسئلة القرائية ؟

شفهيا ☐ كتابيا ☐ كليهما ☐

11– هل يجب أن يكون هناك تفاعل بين التلميذ والمعلم أثناء تأدية الأسئلة القرائية؟

نعم ☐ لا ☐

12 – هل يعتمد التلميذ في الإجابة على الأسئلة القرائية بالرجوع إلى :

المكتب القبلية ☐ الدروس ☐ النص ☐

13– هل يجب على التلميذ قراءة النص من أجل الإجابة عن الأسئلة القرائية؟

نعم ☐ لا ☐

14–هل نجد الأسئلة القرائية في:

النص العلمي ☐ النص الأدبي ☐ معا ☐

15 – كم يقرأ التلميذ النص من مرة ليجيب على الأسئلة القرائية

مرة ☐ مرتين ☐ أكثر ☐

## ملحق رقم:03

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس المدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

المدية بتاريخ :

إلى من يهمه الأمر

يشهد رئيس قسم اللغة العربية وآدابها أن الطالب (ة): .....حسان سوماتي.....

المولود(ة) بتاريخ ..25/07/2001.. بـ .....المدية..... ولاية .....المدية.....

المسجل(ة) تحت رقم تسجيل 191932037062

بصدد إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة: ..دور الأسئلة القرائية في تفهيم النصوص المدرسية...

المؤسسة المستقبلة:.....

رئيس القسم

مديرية التربية لولاية المدية
المدير
متوسطة الشهيد بكير تركي محمد بن

محمد بن مهل
مدير المتوسطة

رئيس قسم اللغة والأدب العربي
هاشمي محمد

ملاحظة: تستخدم هذه الوثيقة في حدود ما يسمح به القانون

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

**جامعة يحي فارس المدية**

كلية الآداب واللغات

**قسم اللغة والأدب العربي**

المدية بتاريخ :

**إلى من يهمه الأمر**

يشهد رئيس قسم اللغة العربية وآدابها أن الطالب (ة): ...هيثم...نريمان.....

المولود(ة) بتاريخ ..29../..09../..2000.. بالمدية ولاية ...المدية.....

المسجل(ة) تحت رقم تسجيل 191932043469

بصدد إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة: ..دور الأسئلة القرائية في تفهم النصوص الدرسية

المؤسسة المستقبلة:.....مؤسسة يحي...هيثم.....

رئيس القسم

المدير

المدير

قاسمي عبد النور

رئيس قسم اللغة والأدب العربي

هاشمي محمد

ملاحظة: تستخدم هذه الوثيقة في حدود ما يسمح به القانون

# فهرس المحتويات

## فهرس المحتويات


| العنوان | الصفحة |
|---|---|
| بسملة | |
| شكر وعرفان | |
| إهداء | |
| ملخص | |
| الفهرس | |
| مقدمة | أ |
| **الفصل الأول :**<br>**دور الأسئلة القرائية في تفهيم النصوص المدرسية** | |
| تمهيد | 06 |
| المبحث الأول: خصائص النص وأسس بنائه | 07 |
| 1- مفهوم النص | 07 |
| 2- خصائص النص | 07 |
| 3- مفهوم النص المدرسي | 11 |
| 4- أسس بناء النص المدرسي | 12 |
| 5- أهداف تدريس النص المدرسي | 19 |
| 6- مفهوم القراءة | 20 |
| 7- أنواع القراءة | 21 |
| 8- أهداف تدريس القراءة | 22 |
| 9- أهمية القراءة | 23 |
| 10- مكانة المتعلم من النص المقروء | 25 |

| | |
|---|---|
| 11- مكانة المدرس من النص المقروء | 26 |
| 12- مفهوم الأسئلة القرائية | 27 |
| 13- أنواع الأسئلة القرائية | 29 |
| المبحث الثاني : الأسئلة التعليمية ومصادر اشتقاقها | 41 |
| تمهيد. | 41 |
| 1- مفهوم الأسئلة التعليمية | 41 |
| 2- مصادر اشتقاق الأسئلة التعليمية | 43 |
| 3- مستوى العمليات العقلية التي تتطلبها الأسئلة التعليمية | 45 |
| 4- اتساق الأسئلة والأهداف التربوية وفق تصنيف بلوم | 46 |
| 5- نمط السؤال التعليمي | 49 |
| 6- أصناف الأسئلة التعليمية | 50 |
| 7- مفهوم الفهم | 52 |
| 8- مفهوم الفهم القرائي | 53 |
| 9- مستويات الفهم القرائي | 55 |
| 10- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي | 61 |
| **الفصل الثاني :**<br>**دراسة ميدانية لدور الأسئلة القرائية في تفهيم النصوص المدرسية**<br>**السنة الاولى متوسط أنموذجا** | |
| تمهيد | 67 |
| أ- آليات الدراسة | 68 |
| - مكان وعينة البحث | 68 |
| ب- أدوات الدراسة | 68 |

| | |
|---|---|
| – استمارة البحث | 68 |
| – عرض نتائج الدراسة وتحليلها | 68 |
| – خاتمة | 99 |
| – قائمة المصادر والمراجع | 103 |
| – الملاحق | 107 |
| – فهرس المحتويات | 114 |
| – فهرس الأشكال | 116 |


## فهرس أشكال


| العنوان | الصفحة |
|---|---|
| مخطط رقم 01 | 10 |
| مخطط رقم 02 | 30 |
| مخطط رقم 03 | 31 |
| مخطط رقم 04 | 33 |
| مخطط رقم 05 | 48 |
| مخطط رقم 06 | 61 |