الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في ضوء متغيري (الجنس والمنطقة الجغرافية) - دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية لولاية البويرة

The Reading Comprehension for fourth year primary school pupils (gender and geographical area variables) -A fields study in some primary schools in BOUIRA.

أمال منصر*
طالبة دكتوراة، جامعة محمد بوضياف-المسيلة
Amal MANCER
PHD Student. university Mohamed Boudiaf of M'sila
amal.mancer@univ-msila.dz

سهيلة بوجلال
أستاذة محاضرة أ، جامعة محمد بوضياف-المسيلة
Souhila BOUDJEllAL
Lecturer(A), university Mohamed Boudiaf of M'sila
Souhila.boudjellal@univ-msila.dz

تاريخ الاستلام: 2021/07/19 تاريخ القبول: 2021/12/09 تاريخ النشر: 2022/04/03

- **الملخص:** هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وسعت إلى دراسة الفروق في مستويات الفهم القرائي في ضوء متغيري (الجنس، والمنطقة الجغرافية). ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي، وتطبيق اختبار الفهم القرائي المصمم من طرف الباحثة العطوي (2014)، والذي اشتمل على أربع مستويات هي (المستوى الحرفي -المستوى الاستنتاجي- المستوى التقويمي- المستوى الإبداعي)، وهذا بعد التأكد من خصائصه السيكومترية (الصدق والثبات)، حيث اشتملت عينة الدراسة على (131) تلميذا وتلميذة، اختيروا بطريقة عشوائية من بعض المدارس الابتدائية لولاية البويرة خلال الموسم الدراسي (2021/2020)، وبعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- مستوى الفهم القرائي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية منخفض.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) بين الإناث والذكور في الدرجة الكلية لاختبار مستويات الفهم القرائي لصالح فئة الإناث، وكذا في مستوى الفهم الاستنتاجي عند مستوى دلالة =a (0.01) لصالح الإناث، في حين لم تكن الفروق بين الجنسين ذات دلالة إحصائية في مستويات الفهم القرائي الأخرى وهي (الحرفي، التقويمي، الإبداعي).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية (مدينة -ريف).

فسّرت النتائج في ضوء الدراسات السابقة، وتوّجت الدراسة بجملة من الاقتراحات.

- **الكلمات المفتاحية:** الفهم، الفهم القرائي، تلاميذ، السنة الرابعة ابتدائي.

Abstract: The current study aimed to find out the level of reading comprehension in a sample of fourth year pupils in primary school, and to know the differences in their reading comprehension levels, refering to (gender, geographical area). To achieve these goals, the descriptive method was

*-المؤلف المرسل

used, as well as the reading comprehension test designed by the researcher EL ATWI (2014), which has four levels as flows (literal level, deductive level, evaluative level then creative level) after being sure of the psychometric properties (credibility and constancy).

The sample consisted of (131 pupils); girls and boys of fourth year primary school, who were selected randomly from some primary schools in BOUIRA during the school year (2020/2021). After collecting the data and analysing them using the statistical package for the social science (SPSS), the study found the following results:

- The level of reading comprehension in the sample is low.
- There were significant statistical differences at the level of significance (a=0.05) between boys and girls, in the total score of reading comprehension levels 'test, as well as in the deductive level at the level of significance (a=0.01), both in favour of girls. But there were no significant statistical differences found between the two genders in other reading comprehension levels (literal, evaluative, and creative).
- The lack of statistically significant differences in reading comprehension levels for fourth year pupils attributable to the geographical area variable (town, countryside).

The results were interpreted in the light of previous studies, and the study culminated in a number of suggestions.

- **Keywords:** comprehension, reading comprehension, pupils, fourth year primary school.

- مقدمة:

تعد القراءة من المعايير المعبرة عن وعي الشعوب ورقيها، فشعب لا يقرأ لا يتطور، وخلق جيل يقدس العلم والمعرفة، حاملا على عاتقه الحفاظ على القراءة كسلوك حضاري ينبغي انتهاجه، من التحديات الراهنة التي فرضتها الظروف الآنية، خصوصا مع التطور التكنولوجي الحاصل في عصرنا الحالي، الذي أفضى إلى تغير واضح في العادات القرائية للأفراد، وعزوف كبير عن القراءة في أوساط النشء، والذي استفحل في مجتمعاتنا العربية استفحالا يدق ناقوس الخطر في الآونة الأخيرة.

فالقراءة هي نقطة الارتكاز التي تستند عليها عملية التعلم، والتي تشتمل على عدة عمليات رئيسية لحدوثها وحسب شحاتة (1993) هي عبارة عن " عملية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات." (لوزاعي، 2017، ص. 78). ولهذا تعتبر القراءة الجسر الرابط بين المعرفة والمتعلم لما تزوده به من تعلمات وموارد، وبذلك تمكن

المتعلم من مختلف المواد الدراسية، باعتبارها من المهارات الأكاديمية التي تلعب دورا هاما في الحياة المدرسية للتلميذ، كونها سبيل من سبل النجاح وحاجز مانع للفشل لديه.

لكن تبني الأساليب التقليدية في تدريس نشاط القراءة، قد يعرقل تحقيق الأهداف المتوخاة منها في المرحلة الابتدائية، ويؤدى إلى ظهور بعض المشكلات لدى المتعلمين، قد تصل عند بعضهم إلى الضعف القرائي الذي بتفاقمه يؤثر على أنشطة تعليمية أخرى. وهذا راجع إلى كون القراءة من أدوات التعلم الرئيسية في المدرسة الابتدائية.

ويتصل بالقراءة مفهوم أساسي يعبر عن جوهرها ومسعاها وهو الفهم القرائي، إذ تعد القراءة والفهم مفهومان مرتبطان ببعضهما البعض ارتباطا وثيقا، حيث لا يمكن فصل الأول عن الثاني، فالقراءة هي الوسيلة والفهم هو المقصود منها، وتتعلق القراءة بالنص المكتوب فيما يرتبط الفهم بالقارئ نفسه، وفي قدراته واستعداداته وخبرته السابقة ومواقفه تجاه القراءة في حد ذاتها، مما يعني أن توفرها لدى القارئ هوما يحقق الفهم لديه، فتؤدي عملية القراءة إلى الفهم القرائي الذي يؤدي بدوره إلى تعزيز عملية التعلم والوصول إليه. (عاشور، 2018، ص ص.584-585).

ويحدد عبد الباري (2010) الفهم القرائي بأنه: "عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ مجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم". (بيوض وبن زعموش،2017، ص.663). وأضاف Alshaye (2002) بأنه "القدرة على بناء واستيعاب المعنى من النص المكتوب." (القحطاني، 2018، ص.581).

ولشرح وظيفة الفهم القرائي، حاول الباحثون وضع نماذج مفسرة لها، وفي هذا الصدد استعرضت دراسة عقريب (2012) المداخل الرئيسية الثلاث الموضحة لهذه السيرورة والمتمثلة في: المدخل التصاعدي والمدخل التنازلي، والمدخل التفاعلي. حيث وضحت عقريب أن المدخل التصاعدي (The Bottom up Approach) يرتكز على بناء المعنى انطلاقا من الحروف والكلمات أي الوحدات الصغرى، وصولا إلى الجمل والفقرات والتي يقصد بها الوحدات الكبرى، فيرتبط الفهم أولا بفك ترميز الحرف، ثم يكون بالتعرف على الكلمات فالعبارات ثم الجمل ليتبلور لدى القارئ، في الأخير المعنى العام للنص المقروء. فنموذج من أسفل إلى أعلى، يرى بأن القارئ يتفاعل مع النص أثناء قراءته لهذا الأخير، ففهمه للكلمة يؤدي به إلى فهم الجملة، ثم الفقرة، فالنص. مما يجعله مستقبلا غير إيجابي للمعلومات فيتقيد بما جاء في النص من معلومات واردة فيه.

في حين أن المدخل التنازلي للتجهيز (The top-down Approach) يرتكز في الأساس على التوقع، وعلى المعرفة التي تتأتى من خلال دمج المعلومات المقدمة في سياق معين، مع ما هو مخزن

لدى الفرد لتتكامل مع بعضها البعض، فتتكون بذلك روابط وعلاقات ما بين المعلومات الجديدة والقديمة، وفي هذه الطريقة يظهر القارئ قدرة على فهم المقروء، وعلى ربطه للمفاهيم المخزنة في ذاكرته، فيقوم بوضع فروض وتوقعات ذات صلة بالمادة المقروءة، يؤسسها انطلاقا من معرفته السابقة لموضوعها، وعلى قدراته إجمالا، فيصبح القارئ بهذا عنصرا نشطا، يسهم في تقديم معلومات إضافية على المعلومات الموجودة أصلا في النص المكتوب.

أما المدخل التفاعلي (Interactive model) فيؤكد على أن القارئ ليس بالضرورة أن يعتمد على مصدر واحد فحسب، بل لابد أن تتفاعل معلوماته المخزنة وخبراته السابقة وكذا قدراته اللغوية، مع المعلومات الناتجة من النص. وأشارت عقريب إلى أن الفهم القرائي من وجهة نظر النماذج البنائية (The constructivst model) عبارة عن عملية انتقائية يتدخل فيها القارئ، من خلال خبراته السابقة وسماته الشخصية التي تؤثر كلها في فهمه للنص (عقريب، 2012، ص ص. 58، 63).

وقسم الباحثون الفهم القرائي إلى مستويات مختلفة، فنجد البصيص (2011)، يصنفها حسبه إلى خمس مستويات، تمثلت في الفهم المباشر أوما يطلق عليه بالفهم الحرفي، والذي يشير إلى فهم الكلمات والجمل فهما صريحا كما وردت في النص. والفهم الاستنتاجي الذي يقصد به التقاط المعاني الضمنية غير المصرح بها في النص والربط بينها. والفهم النقدي المتضمن إصدار حكم على المادة المقروءة وقوة تأثيرها في القارئ، وفق معايير مناسبة ومضبوطة، إضافة إلى الفهم التذوقي القائم على خبرة تأملية جمالية، والتي يعبر التلميذ فيها عن الفكرة التي يرمي إليها الكاتب بأسلوبه الخاص. ويتضمن الفهم الإبداعي ابتكار أفكار جديدة، في ضوء الفهم الشخصي للمقروء واقتراح مسار فكري جديد. (العطوي، 2014، ص ص. 112-113).

لقد بات تدريس القراءة بالارتكاز على الفهم القرائي ومستوياته المختلفة، من المتطلبات الأساسية الملّحة في المرحلة الابتدائية، وهذا لما لها من تأثير على أداء المتعلم الدراسي في اللغة العربية وعلى باقي المواد الدراسية بشكل إيجابي، ومن هنا استمدت الباحثتين أهمية الدراسة الحالية، وسعت الى تناول مستويات الفهم القرائي في ضوء متغيري الجنس والمنطقة الجغرافية، لدى التلاميذ المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي، من المرحلة الابتدائية والتي تتربع على هرم المراحل التعليمية الأخرى.

1- إشكالية الدراسة:

ممّا لا شك فيه أن القراءة احدى أهم أنشطة مادة اللغة العربية، لاسيما وأنها تلعب دورا هاما، في اكتساب المعارف في مرحلة التعلمات الأساسية من المرحلة الابتدائية، فهي الأساس في

العملية التربوية كونها من المهارات الأكاديمية التي تسمح للمتعلم بمسايرة الأنشطة التعليمية الأخرى والتقدم فيها.

فالقراءة تثري الرصيد اللغوي والمعجمي للمتعلم، فتزيد قدرته على التعبير عن نفسه أكثر، "فتزداد معرفة التلميذ بالكلمات والجمل والعبارات المستخدمة في الكلام والكتابة، وعلى هذا فهي تساعد التلاميذ في تكوين إحساسهم اللغوي، وتذوقهم لمعاني الجمال وصوره فيما يستمعون وفيما يقرؤون ويكتبون" (مدكور، 2006، ص.128)، فبذلك تجعل المتعلم نشطا ومشاركا في عملية التعلم كطرف رئيسي فيها، و"تكسبه العديد من المعلومات، والعادات، والاتجاهات، والقيم، والمثل التي تؤثر في تكوين شخصيته في المستقبل، فضلا على أن تقدم الطفل في القراءة يتبعه تقدم مماثل في باقي المواد الدراسية الأخرى"(عطا، 2006، ص.167). فبهذا تساعد القراءة التلميذ على التكيف في البيئة المدرسية والاجتماعية المحيطة به والاندماج فيها.

ويشير فهيم مصطفى (1999) "بأن هناك أهدافا عديدة يجب أن يبلغها التلميذ في المدرسة الابتدائية حتى يصبح قارئا جيدا، ومن هذه الأهداف: القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معاني، والقدرة على القراءة مع الفهم" (ابراهيم، 2013، ص.28)، أي أن المقصد من تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، يشمل التعرف على رسم الحروف والتمييز بينها وربط العلاقات بين الكلمات والجمل، في حين يكمن جوهرها في الإلمام بما تحمله هذه الكلمات من معان، والتعمق وراء الرموز المكتوبة للوصول إلى ما تؤديه من دلالات وما تخفيه من أهداف وخلفيات (طعيمة والشعيبي، 2006).

ويعتبر الفهم مكونا هاما في القراءة الواعية، إذ لا هدف من قراءة من دون فهم أو وعي بالمعاني التي تضمنها النص المكتوب، فربط القراءة بالفهم مسعى كل قراءة والغاية منها،" لأن فهم المقروء خاصة في مواقف التعلم ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، كما أن فهم المقروء يكسب المتعلم مهارات النقد في موضوعية، ويعوّده على إبداء الرأي وإصدار الأحكام المقروءة بما يؤديها، ويكسبه ما يساعده على الإبداع" (إبراهيم، 2013، ص.30).

ويحدث الفهم القرائي حسب عبد الباري (2010) بـ" حصول عمليات عقلية عدة أثناء القراءة تتمثل في تحليل المقروء ثم إعادة تركيبه وبنائه مرة أخرى لاستخلاص المعنى من النص المقروء، إذ يقوم العقل بإعادة تنظيم بنيته المعرفية في ضوء المعلومات الجديدة". (الكفيشي،2018، ص. 9)، فتتداخل في حدوثه عدة عمليات معرفية لهذا تتم عملية اكتسابه بالتدريج، إذ يستمر التدريب على مهاراته ومستوياته زمنا لإكسابها للتلاميذ في مختلف الأطوار في

المرحلة الابتدائية، لذا وجب تطوير الكفايات المهنية للأساتذة في تدريس القراءة ومستويات الفهم القرائي، وتدريبهم على انتهاج الأساليب التربوية الحديثة في ممارساتهم الميدانية مع المتعلمين، فلقد أظهرت دراسة حرير(2012) أهمية استخدام المعلمين لهذه الأساليب التربوية الحديثة وبينت بذلك التأثير الإيجابي لتوظيفها على التحصيل القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

ورغم تباين الباحثين في تحديد مستويات الفهم القرائي، "لكنهم اتفقوا على البعض منها فنجد كل من سميث وروبن، وجودمان وبيرك، وأوكرمان وأوكرمان، كالاهان وكلارك يقرون بوجود المستوى الحرفي وكذا الاستنتاجي لكنهم اختلفوا في المستويات الأخرى" (العطوي، 2014، ص.105)، وذكر عيسى مراد نقلا عن بن الطاهر (2009) أن دوركين Durkin (1976) صنف الفهم إلى مستويات أربع هي: مستوى الفهم الحرفي والتفسيري والنقدي، والإبداعي. وقبله أشار كل من هاريس وسميث Harris et Smith(1972) إلى نفس هذا التقسيم كما أورده إبراهيم (2013).

فهدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى الفهم القرائي، والفروق في مستوياته لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي التي تعزى لمتغيري الجنس والمنطقة الجغرافية، مستقطبة اهتمام الباحثتين، باعتبار أن المرحلة الابتدائية واحدة من أهم المراحل التعليمية التي يمكن استدراك النقائص الملاحظة فيها في القراءة أوفي الفهم القرائي، بتحديد مواطن الضعف في الفهم القرائي لدى المتعلم ومعالجتها، قبل المرور إلى مراحل تعليمية لاحقة خصوصا في ظل التغيرات الحاصلة في المناهج التربوية، وما تلاها من تطور في تدريس المواد التعليمية المختلفة الأمر الذي فرض تزويد المتعلم بالمهارات القرائية الأساسية التي تسمح له بأداء دراسي جيد في جميع المواد، كونه محورا للعملية التعليمية التعلمية وعنصرا فاعلا فيها، فنجاح المتعلم وتقدمه في هذه المواد مرهون بتحكمه وتمكنه من عملية القراءة ومهاراتها، وأشارت دراسة خوازم وتيعشادين (2020)، في هذا السياق، بأنّ صعوبات الفهم القرائي لدى التلميذ تتسبب "في خفض درجات تحصيله الدراسي بشكل مباشر وواضح، قد يؤدي به إلى الفشل الدراسي العام، لكون فهم المادة المقروءة مطلب مهم في أغلب المواد الدراسية المقررة خاصة منها الأساسية: كالقراءة والحساب، والعلوم والتاريخ والجغرافيا "(خوازم وتيعشادين، 2020، ص.530)، حيث تؤثر هذه الصعوبات على الحياة الاجتماعية للمتعلم وعلى سلوكه تجاه الآخرين، الأمر الذي أكدته دراسة قدي (2017) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين صعوبات تعلم القراءة والانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي.

وقد لاحظنا من خلال إجرائنا للدراسة الاستطلاعية في بعض المدارس الابتدائية بولاية البويرة، أن هناك من التلاميذ من يتحكم في تقنيات القراءة السليمة التي تخلو من العيوب

والأخطاء الظاهرة في قراءاتهم، غير أنه بمجرد شروع الأستاذ في طرح أسئلة الفهم العام أو البناء الفكري للنص عليهم، تجد جل المتعلمين يسارعون لتقديم إجابات حول أسئلة بسيطة، ويتعثرون في أحيان كثيرة مع أسئلة أكثر تعقيدا، مما دفعنا للتساؤل حول سبب توفيقهم في الإجابة عن أسئلة دون أخرى، وإن كان هذا الأمر راجعا إلى مستويات الفهم القرائي التي استهدفتها الأسئلة في حد ذاتها أم هو عائد لعوامل أخرى كاللغة المحلية الأم.

من جهة أخرى أكد لنا أساتذة السنة الرابعة ابتدائي، الذين تواصلنا معهم سواء في المدينة أو الريف، أن التلاميذ لا يعيرون اهتماما كبيرا للتدريب على القراءة في البيت، خاصة في الريف أكثر منه في المدينة، التي مع متابعة أولياء أمورهم المستمرة تجدهم أكثر حرصا عليها، ما جعلنا نتساءل ما إذا كان أداؤهم وفهمهم القرائي متمايز أو متجانس في الريف والمدينة، خاصة وأن البيئة الريفية التي أجريت فيها الدراسة الحالية ناطقة باللغة الأمازيغية لا غير، على خلاف المدينة التي يتحدث قاطنوها بالعربية الدارجة.

ولهذا سعينا إلى دراسة مستوى الفهم القرائي والفروق التي تعزى لمتغير الجنس والمنطقة الجغرافية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، في جميع مستوياته (الحرفي، الاستنتاجي، التقويمي، والإبداعي) بالتفصيل، دون الاقتصار على المستوى العام فقط للفهم القرائي، كباقي الدراسات السابقة التي وجدناها ضمن هذا النطاق -في حدود علم الباحثتين- وفي هذا الصدد توصلت دراسة القحطاني (2018) إلى أن مستوى الفهم القرائي كان ضعيفا لدى الطلاب والطالبات، وأشارت كذلك دراسة بيوض وبن زعموش (2017) إلى أن مستوى الفهم القرائي كان منخفضا لدى أفراد العينة، وخلصت ذات الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستوى الفهم القرائي باختلاف الجنس لدى عينة من التلاميذ بطئ التعلم في مستوى السنة الرابعة ابتدائي، على خلاف دراسة كل من القحطاني (2018)، والحموري وخصاونة (2011)، ودراسة الكفيشي (2018) التي أظهرت نتائجها تفوق الإناث على الذكور في الفهم القرائي.

وما يميز الدراسة الحالية عن سابقاتها من الدراسات، أنها من الدراسات القليلة –في حدود علم الباحثتين -التي سعت لدراسة الفروق في المستويات الأربع للفهم القرائي ما بين تلاميذ الريف وتلاميذ المدينة بهدف التعرف على الاختلاف في هذه المستويات التي تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية، ولهذا ارتأينا إجراء هذه الدراسة لتسليط الضوء على مستوى الفهم القرائي والفروق في مستوياته لدى عينة الدراسة وفقا لمتغيري الجنس والمنطقة الجغرافية.

وبذلك ستجيب دراستنا عن التساؤلات الآتية:

- ما مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

- هل توجد فروق في مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق في مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية؟

2-فرضيات الدراسة:

- مستوى الفهم القرائي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية منخفض.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية.

3-أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- التعرف على الفروق في مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي التي تعزى لمتغيري الجنس والمنطقة الجغرافية.
- تحسيس المهتمين بالشأن التربوي بأهمية الفهم القرائي ومستوياته، ودوره في الرفع من أداء المتعلمين في الأنشطة التعليمية الأخرى.

4-أهمية الدراسة:

4-1-الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في تطرقها لموضوع الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومستوى السنة الرابعة ابتدائي على وجه التحديد، إذ يعد الفهم القرائي في هذه المرحلة التعليمية من المؤشرات الدالة على تحكم المتعلمين في عملية القراءة وفنياتها، ومن المهارات اللازمة والضرورية لتحقيق النجاح وتفادى الفشل فيها بالنظر إلى تأثيره على التحصيل الدراسي للمتعلمين وتمدرسهم بشكل عام.

4-2-الأهمية التطبيقية:

جاءت هذه الدراسة كتكملة للدراسات السابقة التي بحثت في موضوع الفهم القرائي، إذ من شأنها أن تنبه القائمين على الشأن التربوي إلى أهمية مستويات الفهم القرائي في السنة الرابعة ابتدائي وعلى الفروق الموجودة في هذه المستويات لدى المتعلمين وفقا لمتغيري الجنس والمنطقة الجغرافية، مما يسهل عليهم البحث عن العوامل التي تقف وراء هذه الفروق إن وجدت، فتوجه

جهودهم إلى فردنة التعليم أكثر، والسعي إلى وضع بدائل وأليات لتنمية الفهم القرائي لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية.

5-تحديد مفاهيم الدراسة:

5-1-الفهم:

وهو قدرة من القدرات المعرفية التي تمكننا من إدراك وتفسير معاني اللغة الشفوية والمكتوبة.

5-2-الفهم القرائي:

يقصد بالفهم القرائي في الدراسة الحالية بأنه: " دلالة الدرجات الكلية والفرعية على أبعاد اختبار الفهم القرائي المعد من طرف الباحثة العطوي سليمة".

5-3-تلاميذ:

هم الأطفال المولودون في سنة 2011، المتمدرسون في المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية الوطنية الذين لم يسبق لهم وأن أعادوا السنة من قبل.

5-4-السنة الرابعة ابتدائي:

ويقصد بها السنة الثانية من الطور الثاني للمرحلة الابتدائية، وهي السنة ما قبل الأخيرة من مجموع خمس سنوات فيها.

6-الإطار النظري للدراسة:

6-1-تعريف القراءة:

ويرى عطا (2006) بأن القراءة عملية تتطلب " فهم المعاني، كما أنها تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية والمعاني التي تنقلها الألفاظ، مما يجعل العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة" (عطا،2006، ص.163)

6-2-طرق تعليم القراءة:

نميز بين طريقتين رئيسيتين لتعليم القراءة والتي ذكرتها ركزة والحمادي (2018) وهما:

6-2-1-الطريقة الحوصلية أو المقطعية:

يبدأ المتعلم أولى خطواته في تعلم القراءة بتعلم الحروف الأبجدية، ثم يبدأ بقراءة المقاطع المكونة للكلمة لينتقل بعدها إلى قراءة الكلمات، فالجمل وأخيرا النص. أي أن الطفل بعدما يكتسب القدرة على فك الترميز وقراءة الرموز المكتوبة، يحوصل بعدها تلك الرموز على شكل رسالة صوتية. ولقد بينت M. Montessori أهمية التصور الصوتي للمكتوب، وضرورة ربط الحرف بصوته، الذي يسمح بتشكيل المقاطع والذي من شأنه أن يؤدي إلى تشكيل الكلمة.

6-2-2-الطريقة التحليلية أو الكلية:

ويبدأ المتعلم فيها من الجمل والكلمات، وتقدم له كجملة من الرموز الكتابية باعتبارها الوسيلة الفعلية للقراءة، ثم تبدأ عملية تحليل الجمل إلى كلمات وحروف. وتستعمل في البداية قراءة الجمل التي تعتمد في الأساس على ذاكرة الجمل، ثم بعدها يتوصل الطفل إلى فك الترميز الذي يكون من المراحل الأخيرة بالنسبة للطريقة الكلية حيث يري (Comenius) أن العملية البيداغوجية يجب أن تبدأ من الكل إلى الجزء. (ركزة والحمادي، 2018، ص ص.17،19)

فالأصل في الطريقة الكلية الاعتماد في تعلم القراءة على التنقل من الكل إلى الجزء، في حين ترتكز الطريقة الجزئية كما يطلق عليها البعض، على أصغر جزء فيها والذي هو المقطع الصوتي، وصولا إلى الكل كسبيل أمثل لتعلم القراءة في مراحلها الأولى.

6-3-الفهم القرائي:

ويعرفه السيد (2010) نقلا عن القحطاني (2018) بأنه:" نشاط عقلي يتم فيه الربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزنة عنها في الذاكرة، وإحداث مواءمة ومماثلة بينهما فيه، والانتهاء من ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء، ومعرفة اتجاهات الكاتب منه" (القحطاني،2018، ص.585)

6-4-مستويات الفهم القرائي:

اختلف الباحثون في تحديدهم لمستويات الفهم القرائي، وتمايزت وجهات نظرهم نحو هذا الموضوع، وقد أدرج العيسوي والظنحاني (2006) كما ورد عن الزبيري (2015) تصنيفين للفهم القرائي، أحدهما أفقي والآخر عمودي، فمستويات الفهم الأفقية تتطلب فهم الكلمة باعتبارها وحدة من وحدات الجملة، وفهم الجملة باعتبارها من أجزاء الفقرة، وفهم الفقرة كونها جزء من أجزاء الموضوع ككل. ثم يتم الربط بين كل هذه العناصر في تداخل وترابط يسمح بتكوين صورة شاملة عن المقروء. أما مستويات الفهم العمودية فتشمل: مستوى الفهم الحرفي المباشر والذي يعني الفهم الصريح للكلمات والجمل والمعلومات الواردة في النص، ومستوى الفهم الاستنتاجي والذي يقصد به القدرة على استنتاج العلاقات الموجودة في النص. ومستوى الفهم النقدي والذي يشير إلى القدرة على تقويم المادة المقروءة وإصدار الحكم عليها، والمستوى التذوقي الذي يرتكز على الخبرة الجمالية للقارئ، وأخيرا مستوى الفهم الإبداعي الذي يعتمد على المفاهيم والحقائق لإيجاد حلول جديدة لمشكلات في النص أو القدرة على التنبؤ عموما.

5-6-العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

أورد المثاني (1995) نقلا عن حمادي وطالب (2018، ص.107) أن سكونل (Schonell) حدد ثلاث عوامل مؤثرة في الفهم القرائي وهي كالآتي:

1-5-6-القدرة العقلية: وهي من العوامل التي تؤدي دورا كبيرا في التعرف على الكلمات وعلى فهم المقروء بفعالية ودقة كبيرتين، مما يحسن الفهم القرائي بصفة عامة، خاصة بعدما تبين وجود علاقة ما بين القدرة العقلية ودرجات اختبار القراءة.

2-5-6-اللغة: وترتبط بالمهارات اللغوية للقارئ وربط الصورة البصرية بالصورة الصوتية للحروف والكلمات.

3-5-6-الخبرة السابقة: والتي تسهم في الوصول إلى الاستنتاجات وفهم المعاني ظاهرها وباطنها.

7-الدراسات السابقة:

سنقوم باستعراض بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة أو بأحد جوانبه، متدرجة من الأقدم إلى الأحدث، فنجد أن دراسة الزبيري (2015) هدفت إلى التعرف على مستوى الفهم القرائي للتلميذات الصم زارعات القوقعة بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، في ضوء عدد من المتغيرات هي: المستوى الدراسي، ونوع الدمج التعليمي، وعدد سنوات الحرمان السمعي، وكذلك التعرف على الفروق في الفهم القرائي بين التلميذات الصم زارعات القوقعة والتلميذات الصم غير زارعات القوقعة والتلميذات عاديات السمع. على عينة مكونة من ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى (49) تلميذة من الصم زارعات القوقعة، والمجموعة الثانية (44) تلميذة من الصم غير زارعات القوقعة، أما المجموعة الثالثة (51) من تلميذات الصف الثاني الابتدائي عاديات السمع. واستخدمت الباحثة الملاحظة، واختبار الفهم القرائي، وقد توصلت الدراسة إلى أن ترتيب مستويات الفهم القرائي لدى الصم زارعات القوقعة كان كالآتي: المستوى الحرفي المباشر، والمستوى النقدي، فالمستوى الاستنتاجي ثم المستوى الإبداعي.

في حين توصلت دراسة بيوض وبن زعموش (2017) إلى أن مستوى الفهم القرائي كان منخفضا لدى أفراد العينة، وبينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الفهم القرائي لديهم باختلاف الجنس (ذكور/ إناث)، مع وجود فروق دالة إحصائيا باختلاف عدد سنوات الإعادة (سنة/سنتين/ثلاث سنوات فأكثر). وهذه الدراسة هدفت إلى معرفة مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي، والكشف عن أثر متغيري (الجنس وعدد سنوات الإعادة) على مستوى الفهم القرائي، وتكونت العينة من (50) تلميذا أو تلميذة

واستخدمت الباحثتان مقياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال واختبار رسم الرجل للذكاء لتحديدها، ومن ثم تطبيق اختبار الفهم القرائي المصمم لهذا الغرض.

أما دراسة القحطاني (2018) فقد توصلت إلى أن مستوى الفهم القرائي للطلاب والطالبات كان ضعيفا حيث بلغ المستوى الكلي لمستويات الفهم القرائي (43.93)، كما أثبتت وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.001) بين نتائج مستوى الفهم القرائي للطلاب والطالبات لصالح الطالبات، وذلك في دراسة هدفت إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللاّزمة لطلاب اللغة العربية في جامعة الملك خالد، والتعرف على مستوى الفهم القرائي لديهم، واستخدم الباحث اختبار الفهم القرائي على عينة من طلاب وطالبات اللغة العربية بلغت (245) طالبا وطالبة، في إطار المنهج الوصفي التحليلي.

كما أجرت دربيل ودرقيني (2021)، دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى وجود علاقة ارتباطية بين الفهم القرائي والتخطيط لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، لدى عينة تكونت من 70 تلميذا، تراوحت أعمارهم ما بين 8-10 سنوات، متمدرسين في مستوى السنة الرابعة ابتدائي بولاية عين الدفلة، واستعملت الباحثتان عدة اختبارات (اختبار المصفوفات الملونة لرافن Raven ، اختبار الفهم القرائي المصمم من طرف الباحثة، واختبارات التخطيط المقتبسة من بطارية (Nepsy)،ومن النتائج التي توصلتا إليها وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الفهم القرائي للنص المكتوب والتخطيط.

-التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما تمّ استعراضه من دراسات سابقة يتضح لنا أن الدراسة الحالية ذات صلة وعلاقة بها من حيث تناولها لموضوع الفهم القرائي، فسعت إلى معرفة مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي متشابهة بذلك مع دراستي الزبيري (2015) وبيوض وبن زعموش (2017)، كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اختيارها لعينة الدراسة من المرحلة الابتدائية، فنجد أن دراسات كل من بيوض وبن زعموش (2017) اشتملت على عينة من فئة بطئي التعلم في السنة الرابعة ابتدائي، ودراسة دربيل ودرقيني (2021) على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وكذا مع دراسة الزبيري (2015) على عينة من فئة التلميذات الصم زارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية، في حين اختلفت مع دراسة القحطاني (2018) التي درست الفهم القرائي لدى عينة من طلبة مرحلة التعليم الجامعي.

ودراسة الفروق في الفهم القرائي لدى الإناث والذكور من النقاط التي تلاقت فيها الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة حول الموضوع، لكنها اختلفت معها في طريقة تناولها لهذه الفروق ،

إذ توجهت هذه الدراسات إلى دراسة مستوى الفهم القرائي ككل، في حين ركزت دراستنا على المستويات الأربع للفهم القرائي وعلى الدرجة الكلية لها ، واختلفت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في سعيها لمعرفة الفروق في مستويات الفهم القرائي وفقا للاختلاف في المنطقة الجغرافية، ما جعل هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تناولت هذا المتغير–في حدود علم الباحثتين- فجاءت كتكملة لجهود الباحثين في هذا الموضوع ، كما تجدر الإشارة أيضا إلى أن الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة في اختيار أداة الدراسة وتحديد المنهج المناسب لها.

8-إجراءات الدراسة الميدانية:

8-1-منهج الدراسة:

اعتمدت دراستنا على المنهج الوصفي كونه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، فالمنهج الوصفي عبارة عن "استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى" (العزاوي،2008، ص.97).

8-2-الدراسة الاستطلاعية:

وهي من مراحل البحث الهامة والرئيسية، والتي يسعى الباحث فيها إلى جمع القدر الكافي من المعلومات والبيانات قصد ضبط المتغيرات واختبار أدوات الدراسة وحساب الصدق والثبات للمقياس المستخدم فيها. وقدرت العينة الاستطلاعية لهذه الدراسة بـ(50) تلميذا وتلميذة، وكلهم متمدرسون في ابتدائية أودير محمد ببلدية تاغزوت بولاية البويرة.

8-3-حدود الدراسة:

- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة في بداية الفصل الثاني من السنة الدراسية (2021-2020)
- **الحدود المكانية:** تمت هذه الدراسة في الابتدائيات الآتية الذكر: ابتدائية العربي التبسي ببلدية البويرة ومدرستي نجاع أعماروش ومني السعيد ببلدية تاغزوت بولاية البويرة.
- **الحدود البشرية:** تمثلت العينة في التلاميذ المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي للسنة الدراسية (2021-2020)

8-4-أداة الدراسة:

8-4-1-اختبار" النحلة" للفهم القرائي:

هو اختبار موضوعي من إعداد الباحثة "العطوي سليمة"، والذي يهدف إلى قياس مستويات الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، ويشتمل على مجموعة من الأسئلة من

نوع اختيار من متعدد، وهو نص قرائي من خارج المقرر الدراسي واستعمل كاختبار بعدي في دراسة الباحثة " العطوي سليمة "(العطوي،2014).

وقد حددت مستويات الفهم القرائي لاختبار "النحلة" كما يلي:

الجدول 1. مستويات ومهارات اختبارات الفهم القرائي لاختبار"النحلة" (العطوي، 2014، ص ص. 247-248).

المستويات	المهارات المناسبة	رقم الأسئلة
الحرفي	- ذكر ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني. - ذكر الحقائق كما وردت في النص. - التعرف على الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية.	14-12-2
الاستنتاجي	- استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة. - تفسير عبارات النص. - استخراج هدف الكاتب. - استخراج أوجه الشبه والاختلاف.	11-8-3-1
التقويمي	- إصدار الأحكام على ظاهرة أو شخصية أو الأفكار أو على النص. - التمييز بين الحقيقة والرأي. - التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.	7-6-4
الإبداعي	- وضع عنوان للنص. - اقتراح حلول للمشكلات المعروضة بالنص. - كيفية التصرف في مواقف جديدة. - التنبؤ بالنتائج	13-10-9-5
المجموع	14	

والجدول الموالي يوضح البدائل المقترحة من طرف العطوى حول اختبار الفهم القرائي:

الجدول 2. مفتاح الإجابات الصحيحة لاختبار"النحلة" (العطوي،2014، ص. 257).

الأسئلة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
الأجوبة	ب	ج	د	ب	ج	أ	د	د	أ	أ	ج	د، ج، أ، ب	ج	ب

وحددت العطوي (2014) تعليمة الاختبار، وطريقة التطبيق، وتصحيحه كما يلي:

أ-تعليمة الاختبار:

"سنقدم لك فيما يلي نصا قرائيا، نطلب منك أن تقرأه قراءة صامتة، ثم تجيب على الأسئلة التي تليه بوضع العلامة (X) أمام الإجابة التي تراها مناسبة، اقرا بتأن ولا تستعجل في

الإجابة فهذا ليس اختبارا تنقط عليه أو يحسب في الامتحان، شكرا على تعاونك." (العطوي، 2014، ص.275).

ب-طريقة التطبيق

جاء النص القرائي والأسئلة المندرجة عنه بتشكيل تام، وبخط واضح ومقروء، كي لا يستغرق التلميذ وقتا طويلا في فك الترميز، قمنا بتطبيقه جماعيا، حيث يطلب من كل تلميذ قراءة النص المقدم له قراءة صامتة مع الإجابة على الأسئلة التي تليه، وقد حدد زمن الاختبار بـ: 50 دقيقة. (العطوي، 2014).

ج-تصحيح الاختبار:

تمنح الدرجة 1 للإجابة الصحيحة؛ في حين تمنح الدرجة 0 للإجابة الخاطئة، أو المتروكة، أوفيها أكثر من اختيار (العطوي،2014، ص.257).

8-4-2-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

اعتمدت العطوي (2014) لحساب صدق الاختبار في البيئة الأصلية على صدق المحكمين، والصدق الذاتي، وللتأكد من ثبات الاختبار قامت باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) كما سياتي تفصيله كالآتي:

أولا-صدق الاختبار: استعانت الباحثة بهذين النوعين من الصدق:

أ-صدق المحكم:

حيث عرضت العطوي خمس نصوص قرائية مع الأسئلة المقترحة فيها، على مجموعة من المعلمين ذوي الخبرة والذين سبق لهم وأن درسوا السنة الرابعة ابتدائي من قبل.

والجدول الآتي يوضح نسبة الاتفاق على اختبار النحلة من قبل المعلمين:

الجدول 3. يمثل نسبة اتفاق المعلمين على اختبار"النحلة" (العطوي ،2014، ص. 228).

الأداة	نسبة الاتفاق	نسبة الاختلاف
اختبار النحلة	%98	%02

بعد هذه المرحلة، قامت الباحثة بعرض الاختبار على محكمين من أساتذة جامعيين مختصين في علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، وقدمت لهم:

الاستمارة الخاصة بمدى ملاءمة النصوص لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، واستمارة مدى مواءمة المهارات المراد قياسها لمستويات الفهم القرائي. (العطوي، 2014، ص ص. 227-228).

وفيما يلي يوضح الجدول التالي، التعديلات التي أجريت على اختبار "النحلة" من طرف المحكمين:

الجدول 4. يمثل التعديلات المقترحة على الأسئلة في اختبار"النحلة" (العطوي ،2014، ص ص. 234-235).

السؤال	العبارة	الملاحظة
1	حذف	حذف بعد تطبيقه في المرحلة الاستطلاعية لعدم قدرة 95% من التلاميذ الإجابة عنه.
2	تمت إعادة صياغته	تغيير الفكرة، من عندما تقوم النحلة بلسع شخص ما؟ واختياراتها؟ وعوض ب: إذا ما لسعتك نحلة فإنك تقوم ب؟ وقد غيرت الاختيارات أيضا.
3	غيرت العبارة وتم الاحتفاظ بنفس الهدف	غيرت بقصد الكاتب: ليس للذكر حمة" ب " وحين تبلغ يومها العشرين تخرج من الخلية وتطير حولها لتحدد موقعها"
4	تم الاحتفاظ به	/
5-10-12-13-17	حذف	لاتفاق أغلب المعلمين على أنه صعب ولا يتناسب مع سن التلاميذ
6	تم الاحتفاظ بها بدون تغيير	/
7	تم إعادة صياغته	إعادة صياغة من: لكي تقوم بتربية النحل فإنك تحتاج إلى؟ ب: لكي تعيش النحلة فإنها تحتاج في تربيتها إلى؟
8	تم الاحتفاظ به مع إعادة صياغته	عوضت عبارة "الفكرة الوحيدة التي لم ترد في النص" ب "الفكرة التي لم ترد في النص".
9	تم الإبقاء على هذا السؤال مع تعديله	إضافة عبارة "بالمقارنة مع بعض الحشرات"
11-15-18-19-20	تم الاحتفاظ بها بدون تغيير	/
14	تم الإبقاء على هذا السؤال مع تعديله	عوضت العبارة من " لا يجب على المصابين بمرض السكري تناول العسل كثيرا لأنه" بالصياغة: «تنصح المصابين بمرض السكري بعدم تناول العسل كثيرا"
16	تم الاحتفاظ به مع إعادة صياغته	تغيير الصياغة من: رتب مراحل تكون النحلة حسب ما جاء في النص؟ إلى: رتب بالأرقام مراحل تكون النحلة؟

ب-الصدق الذاتي:

إضافة إلى صدق المحكمين، استعانت العطوي لقياس الصدق الذاتي للاختبار بإيجاد الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار الذي تمثلت قيمته في (0.76) وهي درجة مقبولة دالة على صدق الاختبار. (العطوي،2014، ص.236).

ثانيا-ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات الاختبار قامت العطوي بحساب معامل الثبات لاختبار الفهم القرائي باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) على عينة مكونة من 120 فردا، وبلغ (0.59) وهو معامل مقبول يدل على ثبات المقياس. (العطوي، 2014، ص.236).

ويجدر الذكر بأنه أعيد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من طرف الباحثتين في الدراسة الحالية، وقصد التأكد منها تم حساب صدق الاتساق الداخلي، كما تم حساب الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار.

أولا-الصدق: حيث تمت الاستعانة بما يلي:

أ-صدق الاتساق الداخلي:

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد الفهم القرائي مع الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول 5. يمثل نتائج صدق الاتساق الداخلي لاختبار "النحلة".

الأبعاد	العينة	معامل ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للاختبار	الدلالة الإحصائية	القرار
المستوى الحرفي	50	0,527**	0.01	دال
المستوى الاستنتاجي		0,690**	0.01	دال
المستوى التقويمي		0,296*	0.05	دال
المستوى الإبداعي		0,658**	0.01	دال

ومن خلال الجدول يتضح لنا بأن مستويات الفهم الحرفي، والاستنتاجي والإبداعي كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a = 0.01)، في حين جاء مستوى الفهم التقويمي دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة (a = 0.05) على عينة قوامها 50 تلميذا وهذا ما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

ثانيا-الثبات:

الجدول 6. يمثل نتائج حساب ثبات اختبار"النحلة".

طرق الثبات	العينة	قيمة معامل الارتباط	القرار
إعادة الاختبار	50	0,817**	دال إحصائيا عند 0.01

قمنا بحساب معامل الثبات للمقياس، بتطبيق طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test Retest) فبلغت قيمة معامل بيرسون (0,817**) أي أنه دال إحصائيا عند (a = 0.01)، وهذا ما يشير إلى ثبات المقياس بدرجة مقبولة جدا.

8-5-الدراسة الأساسية:

8-5-1- عينة الدراسة: يشمل مجتمع البحث كل التلاميذ المسجلين والمتمدرسين في السنة الرابعة من المرحلة الابتدائية بولاية البويرة، في حين تكونت عينة الدراسة من (131) تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية مع اشتراط عدم إعادة السنة من قبل في هذا المستوى أوفي غيره، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس، تم إجراء الدراسة في ثلاث مدارس كما توضحها بيانات الجدول رقم (6):

الجدول 7. يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للجنس وللمنطقة الجغر افية.

الابتدائيات	الذكور	الإناث	المدينة	الريف
ابتدائية نجاع أعماروش	17	14	/	61
ابتدائية مني السعيد	11	19		
ابتدائية العربي التبسي	29	41	70	/
المجموع	57	74	70	61

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا بأن عينة الدراسة متمثلة في (131) تلميذا وتلميذة، موزعين في الريف بمجموع (61) تلميذا، وفي المدينة بـ(70) تلميذا، مشتملة بذلك على (57) تلميذا من الذكور، و(74) تلميذة من الإناث.

8-6-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي للأداة وإيجاد معامل ثبات الاختبار بطريقة تطبيق وإعادة الاختبار Test Retest.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار t لمعرفة مستوى الفهم القرائي لدى أفراد عينة الدراسة.
- اختبار t لمعرفة الفروق في مستويات الفهم القرائي لدى أفراد عينة الدراسة لمتغيري الجنس والمنطقة الجغرافية.

9-نتائج الدراسة ومناقشتها:

9-1-عرض وتفسير النتائج في ضوء الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي: " مستوى الفهم القرائي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية منخفض" وللتحقق منها قمنا بحساب المتوسطات النظرية والحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة في اختبار الفهم القرائي وفقا للأبعاد الأربعة، وتحديد مستويات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة بالاستعانة باختبارt ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول 8. يوضح مستويات الفهم القرائي و أبعاده لدى أفراد العينة.

أبعاد الفهم القرائي	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t لعينة واحدة	الدلالة الإحصائية	مستوى الفهم القرائي
المستوى الحرفي	1.5	1,48	0,694	-0.18	غير دال	منخفض
المستوى الاستنتاجي	2	1,32	0,905	-8.59	0.01	منخفض
المستوى التقويمي	1.5	1,40	0,934	-1.16	غير دال	منخفض
المستوى الإبداعي	2	2,25	0,957	3.10	0.01	مقبول (متوسط)
الفهم القرائي (الدرجة الكلية)	7	6,42	2,148	-3.05	0.01	منخفض

من خلال نتائج الجدول رقم (08) نلاحظ أن قيمة المتوسط النظري لبعد المستوى الحرفي المقدرة بـ (1.5) قد فاقت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البعد، والذي بلغت قيمته (1.48)، بانحراف معياري قدر بـ (0.694) وللتأكد من دلالة الفرق بين المتوسطين تم حساب اختبار t لعينة واحدة، وقدرت قيمتها بـ (0.18-)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يعني أن مستوى الفهم الحرفي منخفض لدى عينة الدراسة.

أما بالنسبة لبعد المستوى الاستنتاجي، فنلاحظ أن قيمة المتوسط النظري فيه المقدرة بـ (2)، قد فاقت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البعد، والذي بلغت قيمته (1.32)، بانحراف معياري قدر بـ (0.905)، وللتأكد من دلالة هذا الفرق بين المتوسطين استعملت الباحثتين أيضا اختبار t لعينة واحدة، حيث قدرت قيمة t بـ (8.59-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، وجاء الفرق لصالح المتوسط النظري، وهذا يعني أن مستوى الفهم الاستنتاجي منخفض لدى عينة الدراسة.

كما نلاحظ أن قيمة المتوسط النظري لبعد المستوى التقويمي المقدرة بـ (1.5) قد فاقت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البعد، والذي بلغت قيمته (1.40)، بانحراف معياري قدر بـ (0.934)، وللتأكد من دلالة الفرق بين المتوسطين استعملت الباحثتين اختبار t لعينة واحدة، وقدرت قيمة t بـ (1.16-)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا وهذا يعني أن مستوى الفهم التقويمي منخفض لدى عينة الدراسة.

وبالنسبة لبعد المستوى الإبداعي، فنلاحظ أن قيمة المتوسط النظري قدرت بـ (2)، في حين قدر المتوسط الحسابي لهذا البعد بـ (2.25)، بانحراف معياري قدر بـ (0.957)، وباستعمال اختبار t لعينة واحدة تبين أن قيمة t المقدرة بـ (3.10)، دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، وجاء الفرق دالا لصالح المتوسط الحسابي، وهذا يعني أن مستوى الفهم الإبداعي مقبول (متوسط) لدى عينة الدراسة.

أما بالنسبة للفهم القرائي ككل (الدرجة الكلية)، فيتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (08) أن قيمة المتوسط النظري مقدرة بـ (7)، وقدر المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بـ (6.42)، بانحراف معياري قدر بـ (2.148) وباستعمال اختبار t لعينة واحدة تبين أن قيمة t المقدرة بـ (3.05)، دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، وجاء الفرق دالا لصالح المتوسط النظري، وهذا يعني أن مستوى الفهم القرائي منخفض لدى عينة الدراسة.

وجاءت كل من مستويات الفهم الحرفي، الاستنتاجي والتقويمي منخفضة ومتقاربة من حيث النتيجة ذلك لأن المتعلم يعتمد في المستوى الحرفي على استخراج المعلومات الصريحة من النص ليصل إلى الفهم المباشر له (العطوي، 2014). في حين يجب على المتعلم في المستوى الاستنتاجي التقاط المعاني الضمنية وغير الظاهرة لفهم المكتوب، بعدما يتمكن من فهم الكلمات والجمل ودلالاتها في المستوى الحرفي، وبالتالي نفسر تراجع أداء المتعلمين في الفهم الاستنتاجي إلى ما أشار إليه Perfetti وآخرون (2005)، حول وجود صعوبات في عدم القدرة على تجاوز البنية السطحية إلى البنية العميقة والتي تتطلب استخدام استراتيجيات محددة كالاستنتاجات (عاشور،2018).

فانقطاع التلاميذ لفترة طويلة عن الدراسة سببت لهم نسيانا وفقدانا لبعض المكتسبات القبلية الخاصة بمختلف الجوانب اللغوية، مما صعب عليهم المرور بسهولة من مستوى الفهم الحرفي إلى المستوى الاستنتاجي فانخفاض أدائهم في المستوى الحرفي أثر كذلك في مستوى أدائهم في المستوى الاستنتاجي. كما نجد أن مستوى الفهم التقويمي يرتبط وفقا لما حدده Goodman وBurke (1983) "بتقويم المادة المقروءة، وإصدار الأحكام بشأنها من حيث اللغة والمضمون"

(العطوي، 2014، ص.105). فهومن المستويات التي تتطلب من المتعلم أن يحلل ويقارن ما ورد في النص، ويدرك العلاقات الموجودة فيه، فتعثره في المستويين السابقين، يصعب عليه الوصول إلى إطلاق أحكام أو تقويم للنص المقروء وهوما يفسر انخفاض مستوى الفهم التقويمي لديه.

أما المستوى الإبداعي فجاء مقبولا، إذ تمثلت أسئلته في " وضع عنوان للنص، اقتراح حلول للمشكلات المعروضة بالنص، كيفية التصرف في مواقف جديدة...)، فارتبطت من خلال ذلك بالفهم الشخصي للمتعلم وما يمتلكه من خبرات سابقة حول موضوع "النحلة"، فتحديد المادة التي صنعت منها خلية النحل في السؤال 13، جعل جلّ التلاميذ يجيبون عنه، بالعودة إلى المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، ومن خلال بيئتهم المحيطة بهم خاصة لدى تلاميذ الريف. كما أن كيفية التصرف تجاه لسع النحل لهم في السؤال 05، جعلهم يجيبون عنه انطلاقا من فهمهم الشخصي له، وفي ذات السياق أشارت دراسة Carrell وEisterhold (1983) إلى أن "خبرة القارئ السابقة ترتبط ارتباطا وثيقا بعملية بناء المعنى وتفسيره، فكثير من المعنى المفهوم من النص، لا يوجد في النص، بل لدى القارئ في خلفيته المعرفية" (عبد اللطيف والحداد، 2004، ص.97).

وجاء مستوى الفهم القرائي على الاختبار كله منخفضا لدى عينة الدراسة الحالية، وتفسير هذه النتيجة عائد في الأساس إلى تداعيات جائحة كوفيد 19، التي جعلت المتعلمين ينقطعون عن الدراسة ويتوقّفون عن استكمال تعليمهم الحضوري لأشهر، مما أسهم في تراجع عام للأداء القرائي لديهم، وقد تكون إجراءات مواجهة الجائحة التي أقرتها وزارة التربية الوطنية، الرامية إلى تقليص الحجم الساعي المدروس خلال أيام الأسبوع إلى (12ساعة) خلال السنة الدراسية الحالية، عاملا مؤثرا في انخفاض مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي نظرا لاعتماد الأنشطة التعليمية الأخرى على نشاط القراءة كأداة للدراسة بشكل كبير، حيث اقتصرت حصة القراءة (أداء وفهم) في هذا المستوى على (30د) كزمن مخصص لها، مما سبب ضيقا في الوقت الأمر الذي جعل بعض المتعلمين لا يحصلون على فرصة القراءة أو الإجابة عن أسئلة الفهم القرائي ، فصاروا لا يكلفون أنفسهم عناء القراءة وفهم مضمون النص، لهذا تجد كثيرا من إجاباتهم حول فهم النص غير صائبة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة بيوض وبن زعموش (2017)، التي توصلت إلى أن مستوى الفهم القرائي كان منخفضا لدى أفراد عينة الدراسة، كما أن نتائج دراسة القحطاني (2018)، توصلت إلى أن مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب والطالبات كان ضعيفا.

9-2-عرض وتفسير النتائج في ضوء الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الأولى على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تعزى لمتغير الجنس". وللتحقق منها قمنا بحساب الفروق بين الجنسين بالاستعانة باختبار «T-Test»ومن ثم تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول 9. يمثل دلالة الفروق في مستويات الفهم القرائي تبعا لمتغير الجنس.

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المستوى الحرفي	ذكر	57	1,3684	0,69	-1,751	129	غير دال
	أنثى	74	1,5811	0,68			
المستوى الاستنتاجي	ذكر	57	1,0877	0,87	2,643	129	0.01
	أنثى	74	1,5000	0,89			
المستوى التقويمي	ذكر	57	1,3158	0,94	-,954	129	غير دال
	أنثى	74	1,4730	0,92			
المستوى الإبداعي	ذكر	57	2,2281	0,98	-,329	129	غير دال
	أنثى	74	2,2838	0,94			
الدرجة الكلية	ذكر	57	6,0000	2,20	-2,022	129	0.05
	أنثى	74	6,7568	2,05			

من خلال الجدول (9) نلاحظ أن قيمة اختبار دلالة الفروق (t. test) بين الذكور والإناث في مستويات الفهم القرائي على الاختبار كله قد بلغت (2,022-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة حرية (129) ومستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستويات الفهم القرائي لصالح فئة الإناث بمتوسط حسابي قدره (6,75) مقابل (6,00) لدى الذكور، ومنه يمكن القول بتحقق الفرضية الثانية.

كما تظهر بيانات الجدول أن قيمة الاختبار التائي في مستوى الفهم الاستنتاجي قد بلغت (2,643) وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة حرية (129) ومستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في هذا المستوى لصالح فئة الإناث بمتوسط حسابي قدره (1,50) مقابل (1.08) لدى الذكور.

وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بأن اختلاف الفهم القرائي في المستوى الاستنتاجي بين الإناث والذكور لصالح الإناث راجع في الأساس إلى تباينهما في سيرورة الاستنتاج، والذي حدده فايول نقلا عن العطوي (2014)، بأنه العودة إلى المعلومات الضمنية التي على القارئ أن يجدها في الذاكرة أو بناؤها عن طريق هذه السيرورة، فغياب الاستنتاج يجعل الفهم قائما على مجموعة من المعاني

فقط، فهو الذي يدمجها ببعضها البعض، ويؤدي بالنظام المعرفي للقارئ إلى ربط المعلومات الواحدة بالأخرى، ولأن الاستنتاج لدى الإناث أحسن مقارنة بالذكور، وجدنا فروقا بينهما في هذا المستوى من الفهم ،وهذا راجع إلى علاقة مصادر الانتباه وتفعيلها (ذاكرة العمل) بسيرورة الإنتاج وهوما أثار اهتمام الباحثين كثيرا حسب ما أشارت إليه العطوي ، وفي هذا الإطار تؤكد دراسة Wright وآخرون (2011)، حسب ما ورد عن لوازعي (2017) بأن الذاكرة العاملة هي المسؤولة عن عملية الفهم القرائي، وأنه عندما يحدث أي اضطراب فيها يؤدي ذلك إلى ضعف تركيز الانتباه على المعلومات المكتوبة في النص، وضعف القدرة على الاستنتاج، وهذا ما ينعكس على نقص الأداء، مما يحدث صعوبات في الفهم، ويتوافق هذا الطرح مع دراسة موسى (2009) نقلا عن الخليفة وإجلال(2011)، التي أكدت بأن الإناث يعالجن المعلومات في أماكن متعددة من أدمغتهن، فيمتلكن بذلك قدرة كلامية سماعية أفضل من الذكور فيسبقن في الكلام، ويتفوقن عليهم في تعلّمهن للّغات الأجنبية، بسبب امتلاكهن لذاكرة أفضل من الذكور، والسبب في ذلك راجع إلى فروق نمائية تتعلق بالنضج المبكر للإناث مقارنة بالذكور وإلى وجود فروق بين الإناث والذكور في عملية تنشيط نصفي الدماغ كما توصلت إليه عدد من الدراسات وفقا لما أشارت إليه دراسة الخليفة وإجلال، فالتباين في نتائج الجنسين في مستوى الفهم الاستنتاجي، أثر بدوره على الدرجة الكلية للفهم القرائي والتي جاءت بدورها لصالح الإناث.

من جهة أخرى تظهر بيانات الجدول (8) أن قيمة الاختبار التائي بين الذكور والإناث في مستويات الفهم القرائي (الحرفي، التقويمي، الإبداعي) قد بلغت على التوالي (1,751-، 954,-،-3,29)، وكلها قيم غير دالة إحصائيا، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في هذه المستويات.

وهذه النتيجة يمكن إرجاعها إلى تقارب أداء المتعلمين من كلا الجنسين في المستوى الحرفي، والتقويمي والإبداعي في السنة الرابعة ابتدائي، كونهم يتشابهون في هذا المستوى في فهمهم للمعلومات الصريحة الواردة في المادة المقروءة ثم تقويمها، كما يقترحون حلولا متجانسة لمواقف ووضعيات جديدة، بما يتوافق مع المستوى الدراسي الذي هم فيه.

وتتفق النتائج التي تحصلنا عليها في اختبار الفهم القرائي للدرجة الكلية مع نتائج دراسة الحموري وخصاونة (2011) التي أظهرت تفوق الإناث على الذكور في الاستيعاب القرائي، ومع دراسة الكفيشي (2018) أيضا التي خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الفهم القرائي تبعا للجنس لصالح الإناث، ودراسة القحطاني (2018) التي أظهرت وجود فرق دال إحصائيا بين نتائج مستوى الفهم القرائي للطلاب والطالبات لصالح الطالبات.

في حين اختلفت مع دراسة بيوض وبن زعموش (2017) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الفهم القرائي لدى أفراد العينة باختلاف الجنس.

9-3-عرض وتفسير النتائج في ضوء الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة من الدراسة على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية"، وللتحقق منها قمنا بحساب الفروق بين تلاميذ المدينة والريف في مستويات الفهم القرائي بالاستعانة باختبار «T-Test» ومن ثم تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول 10. يمثل دلالة الفروق في مستويات الفهم القرائي تبعا لمتغير المنطقة الجغرافية.

المتغيرات	المنطقة الجغرافية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المستوى الحرفي	الريف	61	1,49	0,78	,049	129	غير دال
	المدينة	70	1,48	0,60			
المستوى الاستنتاجي	الريف	61	1,44	0,92	1,446	129	غير دال
	المدينة	70	1,21	0,88			
المستوى التقويمي	الريف	61	1,39	0,95	-,127	129	غير دال
	المدينة	70	1,41	0,92			
المستوى الإبداعي	الريف	61	2,27	0,93	,375	129	غير دال
	المدينة	70	2,21	1,01			
الدرجة الكلية	الريف	61	6.60	2.01	0.76	129	غير دال
	المدينة	70	6.32	2.14			

من الجدول (10) نلاحظ أن قيم الاختبار التائي بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في مستويات الفهم القرائي جاءت كلها غير دالة إحصائيا على الاختبار كله وفي كل المستويات، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ المدينة والريف في مستويات الفهم القرائي، وعليه يمكن القول بأن الفرضية لم تتحقق.

وهذه النتيجة يمكن إرجاعها إلى جملة من العوامل التي أسهمت في تجانس نتائج تلاميذ كل من الريف والمدينة في مستويات الفهم القرائي، فتكوينهم بنفس المناهج التربوية في اللغة العربية، وتدريس القراءة في المرحلة الابتدائية بنفس المنهجية المقترحة من وزارة التربية الوطنية، حقق نفس الظروف المدرسية لكلتا المجوعتين مما جعل من مهارتهم في القراءة وفهمهم القرائي متقاربة بشكل أكبر، كما أن توفير الوسائل التعليمية الضرورية في تعلم القراءة كالمشاهد والصور وغيرهما أعان المتعلمين على الفهم بشكل يسير وفعال، حيث أشارت دراسة بلبكاي (2017) إلى دور

الوسائل التعليمية في اكتساب مهارات القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، إذ جعلت من الحصص الدراسية ناجحة ومحققة للأهداف، كما أنّها ترى بأنها نقلت المتعلم في نشاطي القراءة والكتابة من حالة الملل والرتابة إلى جو من التفاعل والإيجابية، وهذا أكدته كذلك دراسة أيت على (2020) التي أظهرت أهمية الوسيلة التعليمية ودورها، التي سمحت للمتعلم بأن يدرس بطريقة عصرية وحديثة.

أضف إلى أن إدراج التعليم التحضيري في ابتدائيات المناطق الريفية، أسهم في تجسيد مبدأ تكافؤ الفرص ما بين تلاميذ الريف والمدينة، وسمح لهم بتكوين مماثل خاصة في الجوانب اللغوية، ورفع من أدائهم في القراءة في الأطوار اللاحقة، وحسّن من فهمهم القرائي بشكل أفضل، وهذا كله زاد من فرص تقدمهم ونجاحهم في باقي المواد الدراسية الأخرى، وفي هذا الإطار أشارت دراسة أميطوش وكبري (2020) إلى التأثير الإيجابي للتربية التحضيرية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

كما لا يمكن إغفال دور الأسرة واهتمامها بالمسار الدراسي للمتعلم سواء في الريف أوفي المدينة، فزيادة وعي الأسرة وانغماسها في الشأن التربوي قلص الفوارق التي كانت تشكلها المنطقة الجغرافية سابقا، فمن الجوانب الإيجابية لهذا تركيز الأسرة اهتمامها على اللغة العربية باعتبارها مادة أساسية في المرحلة الابتدائية، وتدريب أبنائهم على مهارات القراءة للوصول بهم إلى الفهم القرائي الجيد للنصوص المقروءة، باعتبارها الخيار المتاح لولوج أبواب المعارف والتعلمات في المرحلة الابتدائية.

كل هذه العوامل سعت إلى تحقيق عدالة اجتماعية بين البيئتين الحضرية وغير الحضرية، أسهم في التخفيف من الفروق في التعليم الناجمة عن الإطار الجغرافي، لهذا نجد توافقا وتقاربا في مستويات الفهم القرائي لدى التلاميذ في الريف والمدينة، إذ لم تؤثر عليهم المنطقة الجغرافية ما دام نفس الشروط وظروف التعلم متوفرة في البيئتين معا.

خاتمة:

إن القراءة من أهم الأنشطة التعليمية في المرحلة الابتدائية، لأنها تسمح بتطوير القدرة التعبيرية للمتعلم وإثراء رصيده المعجمي، وتدعيم الجوانب اللغوية لديه في اللغة العربية ككل، كما تحسن من مستواه في جميع المواد الدراسية، فتسهم بذلك إسهاما مباشرا في نجاحه وتقدمه في هذه المرحلة الهامة من حياته.

ولأن القراءة أساسها الفهم، فمن الضروري السعي إلى إرساء الأسس المتينة والسليمة في تدريس القراءة في ضوء مستويات الفهم القرائي، لضمان تحقيق أهداف القراءة المتوخاة للمرحلة

الابتدائية، وتحقيق الكفاءة الشاملة في نهايتها، لذا جاءت دراستنا الحالية كتكملة لجهود الباحثين في هذا المجال، بمحاولة التعرف على مستوى الفهم القرائي لدى السنة الرابعة ابتدائي، ومعرفة الفروق في مستويات الفهم القرائي التي تعزى لمتغيري الجنس والمنطقة الجغرافية، فتوصلنا بعد إجراء الدراسة الميدانية إلى أن مستوى الفهم القرائي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية منخفض. وبينت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق دالة إحصائيا ما بين الذكور والإناث في مستوى الفهم الاستنتاجي وفي الدرجة الكلية لاختبار مستويات الفهم القرائي، في حين لم تكن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية (مدينة -ريف). وهذه النتائج تفتح أفاقا لدراسات أخرى في هذا الموضوع التربوي الهام، فالفهم القرائي يحتاج إلى استخدام عدة استراتيجيات للتعلم النشط لتنميته وتطويره، وللوصول بالمتعلمين إلى فهم قرائي جيد. لكن على الرغم من هذه المساعي لإبراز أهميته في تحقيق غايات القراءة، تبقى غير كافية بالنظر إلى الدور الذي يلعبه الفهم القرائي ومستوياته في رسم المسار الدراسي للمتعلم وخلق فرص حقيقية للنجاح لديه.

وفي ضوء النتائج المتوصل إليها تقترح الباحثتان المقترحات التالية:

- اعتماد تكوين مستمر ومتخصص للأساتذة في القراءة ومهاراتها، خاصة للأساتذة الجدد في قطاع التربية والتعليم.
- وضع أدوات ميسرة لعمل الأساتذة تشمل شبكات لتقويم أداء المتعلمين في القراءة وفي مستويات الفهم المرتبطة بها، والتي من شأنها أن تسهم في إعطاء بيانات عن المستوى الفعلي للمتعلمين في هذا النشاط إجمالا، مما سيفسر طبيعة الاختلالات الملاحظة لديهم.
- إنشاء مكتبات رقمية على مستوى كل مؤسسة تعليمية تمكن التلاميذ والطلبة من الولوج إليها بسهولة مقارنة بالمكتبات التقليدية التي تصعب عليهم الحصول على الكتب بسبب الإجراءات المعمول بها في هذا الإطار أو لنقص النسخ المتوفرة للكتاب الواحد.
- إجراء مسابقات وطنية على شاكلة "تحدي القراءة العربي" والتي من شأنها أن تكون دافعا لتنمية التلاميذ لقدراتهم في القراءة ومهاراتها.
- القيام ببحوث ودراسات ميدانية، للكشف عن المعيقات التي قد تواجه الأساتذة في سعيهم لتنمية الفهم القرائي لدى المتعلمين وفقا لهذه المستويات.

- قائمة المراجع:

- إبراهيم، سليمان عبد الواحد. (2013). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية (ط.1). عمان: الوراق للنشر والتوزيع.
- الحموري، فراس، وخصاونة، آمنة. (2011). دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(3)، 221-232.
- الخليفة، عمر هارون، وإجلال، علي موسى. (2011). فروق النوع في الذاكرة السماعية والبصرية بعد التدريب على برنامج العبق (اليوسيماس) الذكور أفضل في الذكاء والإناث في الذاكرة. أفكار وآفاق، (2)، 1-32.
- الزبيري، شريفة بنت عبد الله. (2015). الفروق في الفهم القرائي لدى التلميذات الصم زارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 3(9)، 312-351.
- العزاوي، رحيم يونس كرو. (2008). مقدمة في منهج البحث العلمي (ط.1). عمان: دار دجلة.
- العطوي، سليمة. (2014). دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر2.
- القحطاني، سعيد سعد هادي. (2018). تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد. مجلة كلية التربية، (177)، 580-621.
- الكفيشي، آمنة عامر عبد الله. (2018). مستوى الفهم القرائي في مادة المطالعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة. مجلة آداب المستنصرية، (82)، 1-25 تم الاسترجاع من موقع: Search-emarefa-net.Sndl1.arn.dz
- أميطوش، موسى، وكبري، زكية. (2020). التربية التحضيرية وتأثيره على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية لولاية تيزي وزو. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 8(1)، 145-169.
- أيت علي، نبيلة. (2020). دور الوسائل التعليمية الحديثة في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي. مجلة تعليميات،1(3)، 1-9.
- بلبكاي، جمال. (2017). دور الوسائل التعليمية في اكتساب مهارات القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، (4)، 84-93.

- بيوض، زبيدة، وبن زعموش، نادية بوضياف. (2017). الفهم القرائي لدى التلاميذ بطئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي، دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (31) 659-672.
- حرير، لزرق. (2012). الأساليب التربوية للمعلم وتأثيرها على التحصيل القرائي لتلميذ السنة الثالثة ابتدائي. مجلة علوم الانسان والمجتمع، (4)، 173-189.
- حمادي، حسن خلباص، وطالب، وليد خالد. (2018). أثر استراتيجية 5555 في الفهم القرائي عند طالب الصف الرابع الأدبي. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (56)، 96-123.
- خوازم، عائشة، وتيعشادين، محمد. (2020). صعوبات الفهم القرائي "المفهوم والتشخيص والعلاج". مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، 12(2)، 518-532.
- دربيل، شريفة، ودرقيني، مريم. (2021). الفهم القرائي وعلاقته بالتخطيط لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، دراسة مقارنة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7(2)، 327-343.
- ركزة، سميرة، والحمادي، فايزة بنت صالح بن عبد اللطيف. (2018). صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات. (ط.2). الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.
- طعيمة، رشدي أحمد، والشعيبي، محمد علاء الدين. (2006). تعليم القراءة والأدب، استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع. (ط.1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- عاشور، الزهراء. (2018). استراتيجيات الفهم القرائي: التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة. مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، (10)، 583-596.
- عبد اللطيف، جمانة عمر ديب، والحداد، عبد الكريم سليم. (2004). أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. مؤتة للبحوث والدراسات، 19(1)، 95-132.
- عطا، إبراهيم محمد. (2006). المرجع في تدريس اللغة العربية (ط.2). القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- قريب، ربيعة. (2012). دور استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية في تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر2.
- قدي، سوميه. (2017). صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بظهور الانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (30)، 421-430.

- لوزاعي، رزيقة. (2017). دراسة اضطرابات الذاكرة العاملة وتأثيرها على عملية القراءة لدى الأطفال المصابين بالعسر القرائي واقتراح برنامج علاجي لإعادة تأهيلها. مقاربة نفسية عصبية (رسالة دكتوراه غير منشورة) .جامعة الجزائر2.
- مدكور، علي أحمد. (2006). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.