

تقويم مستويات الفهم القرائي في كتابي اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي في الجزائر وتونس
(دراسة موازنة)

Assessment of comprehension levels in Arabic language books for the fourth
year of primary school in Algeria and Tunisia (a budget study)

لعراي طارق^{1*}

أد: حليم رشيد²

¹جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة (الجزائر)، larabi2905@gmail.com

²جامعة الشاذلي بن جديد الطارف (الجزائر)، halimrachid@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2021/04/27 تاريخ القبول: 2021/08/19 تاريخ النشر: 2021/12/23

ملخص:

تحتل أسئلة كتب القراءة بأهمية بالغة في التأثير على عمليتي التدريس والتقويم التي يقوم بها الأستاذ، وفي إبراز نوعية مهارات القراءة والفهم التي يكتسبها المتعلمون من نصوص القراءة المقررة عليهم، لما كانت أسئلة الكتاب المدرسي أداة تعليمية أساسية داخل الفصل الدراسي وخارجه. تقوم مقالي على موازنة ديداكتيكية بين أسئلة القراءة في مدونتين: كتاب "اللغة العربية" الجزائري وكتاب "دروب الحوار" التونسي، المقررين على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، من حيث أنواع الأسئلة ومستوياتها والمهارات القرائية التي تنميها تلك الأسئلة، وأنواع المهارات التي تركز عليها وتلك التي تتجاهلها ومستوى الفهم المطلوب الذي يصل إليه متعلمو السنة الرابعة من المرحلة الابتدائية مما يمكن مؤلفو تلك الكتب الدراسية على تقويمها وإعادة النظر في محتواها لتنمية هذه المهارات وتثبيتها لدى المتعلمين.

كلمات مفتاحية: التقويم، القراءة، الفهم القرائي، الكتاب المدرسي

Abstract

Reading book questions are of great importance in influencing the teaching and evaluation processes carried out by the professor, and in highlighting the quality of reading and comprehension skills that learners

* المرسل المؤلف: لعراي طارق.

acquire from the texts of the prescribed reading on them. and as the textbook questions are an essential educational tool inside and outside the classroom.

My article is based on a didactic balance between reading questions in two blogs: the Algerian book “The Arabic Language” and the Tunisian book “Paths of Dialogue”, which are prescribed to fourth-year primary students, in terms of the types of questions, their levels, the literacy skills that these questions develop, and the types of skills that they focus on and those that they focus on. They ignore them and the required level of understanding that fourth-year learners of elementary school reach, which enables the authors of these textbooks to evaluate them and reconsider their content to develop these skills and establish them among the learners.

Keywords:Evaluation; Reading;Reading comprehension ;school book

1. مقدمة:

تعد المناهج من أبرز عناصر العملية التعليمية التي تحتاج إلى مراجعة دورية بشكل مستمر، والكتب المدرسية هي إحدى العناصر المهمة، فتتغير من حيث المضمون حتى تواكب التطور العلمي المتسارع الذي تشهده الأنظمة التربوية ومناهجها في عالمنا المعاصر.

وتؤكد الدراسات الحديثة أن الغرض من الأسئلة التقويمية ليس تلقي الإجابات الصحيحة فحسب، بل غرضها توجيه المتعلمين وحثهم على التفكير الصحيح، فأهميتها لم تأت اعتباطا وإنما تستند إلى أبحاث ودراسات تؤكد ذلك، وتعتمد هذه الأهمية على نوع الأسئلة المطروحة على المتعلمين، فإن كانت لا تتطلب الإجابة عليها سوى سرد ما هو مكتوب في الكتاب المدرسي، فهي لا تشجع المتعلمين على التفكير، والأجدى أن تكون الأسئلة وسيلة للكشف عن الحقائق واكتساب المعلومات والمهارات، وتوضيح الغامض، فهي مثيرات تتطلب عمليات عقلية تتجاوز أهمية كونها جملا يستفهم بها عن أمور معينة.

إن الأسئلة والتدريبات والأنشطة المنتظمة في الكتاب المدرسي تؤدي دورا مهما في العملية التعليمية، فهي تساعد على استثارة تفكير المتعلمين، وحثهم على القيام بعمليات التفكير المختلفة، ومن كفايات أسئلة كتاب اللغة العربية الجيد أن تعمل على إنماء مستويات الفهم القرائي المختلفة، واستيعاب مضامينه المعرفية والمهارية والوجدانية.

12. مفاهيم اصطلاحية:

1-1- التقويم:

لقد جرت العديد من المحاولات لتحديد مفهوم التقويم التربوي منها:

. إنه عملية تفسير معلومات التقييم وإصدار أحكام عليها، وبيانات التقييم في ذاتها ليست رديئة أو جيدة، إنها ببساطة تعكس ما يجري في حجرة الدراسة، وتصبح هذه المعلومات ذات معنى حين تقرر فحسب أنها تعكس شيئاً تقيمه وتثمنه. (جابر، 2002، صفحة 59)

. إنه عملية تقييم منظمة لعمليات البرنامج ونواتجه، أو لسياسة معينة يتبناها البرنامج، في ضوء مجموعة من المحاكاة الصريحة والمضمرة، كوسيلة للإسهام في تحسين البرامج، أو السياسات التي يتبناها البرنامج، ويعني توفير المستلزمات والوسائل التي تمكن من إصدار حكم على البيانات، أو إنه عملية الحصول على المعلومات بالاستفادة منها في عملية اتخاذ القرار المناسب فيما يتعلق بالبرنامج التربوي، وهو أحد المرتكزات الأساسية التي لا غنى عنها في المنظومة التعليمية، يحضر في مختلف مراحل فعل التعليم والتعلم بأشكال ومظاهر متعددة ومتنوعة وعموماً، يمكن أن نميز في التقويم، بحسي نوع القرار الذي ينبغي اتخاذه أو بحسب زمن التقويم نفسه. (أحمد، 2006، صفحة 101)

فهو إذن، مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم بشكل مستمر، قبل بداية عملية التعليم والتعلم، وأثناءها، وعند نهايتها، وتهدف إلى الحصول على بيانات كمية أو كمية، بأدوات مختلفة (ملاحظة، أسئلة شفوية/كتابية، أداء سلوكي مباشر) وذلك من أجل الحكم على مدى تحقيق الكفاءة المستهدفة، ثم اتخاذ قرارات التحسين.

1-2- الكتاب المدرسي:

يمثل الكتاب المدرسي الوجه التطبيقي والإطار المكاني المتحرك الذي يحمل صورة المنهاج التربوي بكل أهدافه ومحتوياته وأنشطته، وأساليب تقويمه، وهو من أكثر الأدوات التعليمية استخداماً في المدارس، فتعتمد عليه المواد الدراسية في مختلف مراحل التعليم، فهو ليس مرد وسيلة معينة على التدريس، بل إنه

جوهر التدريس نفسه وهو الدرس بعينه، وكل ما يستعان به في التدريس من وسائل إنما هي عناصر تابعة للكتاب المدرسي، معينة للمتعلمين على فهمه. (رضوان، 1962)

ويجسد فكرة مهمة مفادها أن الميادين المعرفية في واقعنا لا تخرج عن كونها مجالاً للتطبيق اللغوي، وهو أفضل ما يقوم بالتدريب على المهارات اللغوية المختلفة وخاصة مهارة القراءة، ولا ينبغي لوسائل تعليمية حديثة من أفلام الصور المتحركة أو الثابتة، أو التسجيلات، أو النماذج أن تطغى على دور الكتاب المدرسي في عملية التعليم الذي يعد ركناً من أركانه، وليس مجرد وسيلة من الوسائل المعينة عليها في هذا العصر الذي يوصف بأنه عصر تفجر المعلومات وانتشار التعليم. (الساموك، 2007)

وهو وثيقة تربوية مكتوبة لعمليتي التعليم والتعلم، والتي تجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية، والموضوعة من ألق نقل المعارف للمتعلمين وإكسابهم بعض المهارات. (الصالح، 1997)

أ. وظائف الكتاب المدرسي:

إن وظائف الكتاب المدرسي متعددة وكلها تتماشى مع طبيعته ومهمته في تيسير العملية التعليمية التعلمية، والوصول إلى الأهداف المقصودة من المنهاج. وتمثل هذه الوظائف في:

. - الوظيفة الإخبارية:

هي أبرز الوظائف التقليدية، وغالباً ما يتم التركيز عليها عند تأليفه وتجدد هذه الوظيفة في جانبين مهمين:

* تقدم التصورات والأفكار والمعارف والمنهجيات والقواعد والمبادئ والقوانين، أي كل ما يتعلق بالمادة الدراسية.

* تفسير التصورات والأفكار من خلال بيانات ورسوم وتطبيقات متنوعة.

- الوظيفة التكوينية:

يسعى الكتاب المدرسي إلى إثارة نشاط التلميذ وجعله قادراً على توظيف العمليات العقلية الذهنية المتنوعة، كالتحليل والترتيب والمقارنة والتطبيق والتحويل وغيرها من العمليات، وتمكن الوظيفة

التكوينية المتعلم من التعلم الذاتي والمبادرة إلى بث النشاط والفعالية ضمن القسم الذي يدرس فيه. (جاك، 2007، صفحة 262)

-الوظيفة التقويمية:

وتشمل هذه الوظيفة مختلف الأنشطة والمسائل التي يتضمنها الكتاب بهدف تقويم حصيلته التعلم، وتزويد كل من المدرس والمتعلم بمعلومات متعلقة بمدى التمكن من الأهداف المنشودة.

ومن الضروري في ذلك بسط سؤال أو أسئلة تكون مصحوبة بالأجوبة الصحيحة، مرفقة بمعايير النجاح المعتمدة، كما أنه من اللازم أن تُصنّف تلك الأسئلة أو المسائل تبعاً لارتباطها بالتقويم التكويني من جهة، وبالتقويم الإجمالي من جهة أخرى. (جاك، 2007، صفحة 410)

-وظيفة التمرين والتدريب:

يخصص الكتاب المدرسي فضاءات مُحَدَّدة لتدريب المتعلم على ممارسة بعض الأنشطة، أو حلّ بعض المشكلات، وتسعى هذه الوظيفة إلى تمكين المتعلم من نقل مكتسباته من موضوعات تعليمية تقويمية، وعادة ما تدرج التمارين والأنشطة التدريبية في ختام كل مقطع أو جزء مكتمل من الكتاب المدرسي.

ويعتبر الكتاب المدرسي في عصرنا الحاضر، الذي ليس للعلم فيه حدود معينة وآفاق محددة، يعل منه ومن مادته المعروضة ركيزة أساسية من ركائز التقدم والتطور في أي مجتمع من المجتمعات. ومهما تعددت البدائل عن الكتاب المدرسي، وما توصلت إليه تكنولوجيا التعليم من وسائل منافسة، فسوف يظل لكتاب المتعلم مكانته وقيمتها بحكم مميزاته وخصائصه التي يتمتع بها.

ويُعدُّ الكتاب المدرسي عنصراً رئيساً في منظومة التعليم والتعلم، كونه يضم الرسالة المراد نقلها إلى المتعلمين، لذا فإن عملية تصميمه وصناعته يجب أن تتم على ضوء المبادئ العلمية، وتعتمد على مصادر مختلفة، كنظريات التعلم التي فسرت عملية التعلم وكيفية حدوثها، ووضعت مبادئ يمكن تطبيقها عند تصميم المواد التعليمية المختلفة.

1-3 القراءة والفهم القرائي:

نشأ مفهوم القراءة في إطار ضيق، حدوده الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعرفها، ونطقها، وبهذا المعنى كانت القراءة " مجرد عملية ميكانيكية (آلية)، بسيطة تهدف إلى تعرف الحروف والكلمات والنطق بها، أي إنها تركز على الإدراك البصري للرموز المكتوبة، والتعرف عليها، والنطق بها، دون الاهتمام بالفهم" (رجب، 1998، صفحة 64)

إن قلة الاهتمام بالفهم، وشيوع الأخطاء وكثرتها، أدى إلى إضافة عنصر جديد لمفهوم القراءة وهو "فهم المقروء" والمتمثل في ترجمة الرموز المكتوبة والألفاظ المنطوقة إلى مدلولاتها من الأفكار، والمعاني، " فأصبحت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم. (إبراهيم، 2002، صفحة 57)

ازداد الاهتمام بحاجيات القارئ ونشاطه في العملية التربوية، فأضيف عنصر " التفاعل" بين القارئ والنص المكتوب، باعتباره عنصراً إيجابياً، ينصهر في المادة المقروءة ويتفاعل معها ويتدخل فيها تدخلًا واعياً موجهاً، وبهذا أصبحت القراءة، عملية عقلية فكرية، تشتمل على نطق الرموز، وفهمها، ونقدها، وتحليلها، والتفاعل معها، وهذا الاتجاه باكورة ظهور "القراءة الناقدة التي تحتم على القارئ ألا يكون سالباً، بل يهتم بجهد، وإعمال عقله فيما يقرأ، وتكوين موقف منه، والحكم عليه" (حسني، 2005، صفحة 146)

في مرحلة متقدمة، بدأ الاهتمام بأهمية القراءة بالنسبة إلى الفرد، فلا أهمية للقراءة التي لا يستفيد منها القارئ، إذ لا بد أن تعينه على حل المشكلات التي يصادفها في دراسته أو في حياته، فتطور مفهوم القراءة، ليتضمن " توظيف ما يقف عليه القارئ من فهم، وما يستخلصه مما يقرأ في التغلب على المشكلات، أو مواجهتها، علاوة على الإفادة به في مواقف حياتية كثيرة، وإذا لم يوظف ما يقرأ في هذه المواقف، لا يعد قارئاً" (بسندي، 2003، صفحة 175) وهذا المفهوم يستند إلى مبدأ الوظيفية في تعليم القراءة، وربطها بحياة القارئ اليومية.

-مكونات الموقف القرائي: يتكون الموقف القرائي من ثلاث عناصر وهي:

القارئ: يعد العنصر الأول من عناصر الفهم القرائي، فالقارئ هو الذي يمارس فعل القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ويتم هذا التفاعل من خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية واللغوية بشكل صحيح.

النص القرائي: يعد النص القرائي من العناصر شديدة التأثير على إعانة القارئ على الفهم أو إعاقته هذا الفهم.

السياق القرائي: المقصود به أن عمليات تعلم القراءة لها مكانها داخل السياق القرائي، والمقصود هو البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ والتي يحيا فيها، ويقرأ فيها، ويتعلم فيها. إن الفهم عنصر مشترك بين القراءة الجهرية والصامتة، فهو الغاية الأساسية من القراءة أيا كان نوعها، ولكن درجة الاهتمام به والتركيز عليه تختلف بينهما، حين تعني القراءة الجهرية كثيرا بجانب النطق، نجد أن القراءة الصامتة تتمحور حول الفهم، ونتيجة هذه الفروق، ولأهمية القراءة، وخاصة ما يرتبط منها بعملية الفهم، فالقراءة وفق هذا الاتجاه، تعد محاولة نشطة يقوم بها القارئ لفهم رسالة المؤلف، كما أن القدرة على الفهم من أسمى أهداف تعليم القراءة بل " إن الفهم يعد عاملا أساسيا في السيطرة على فنون اللغة، لأنه ذروة مهارات القراءة، وأساس جميع العمليات القرائية" (الناصر، 1999، صفحة 174)

فقد اتخذ الفهم أبعادا جديدة، واتسعت جوانبه لتشتمل على جميع القدرات العقلية الدنيا والعليا لعملية القراءة، بدءا بالمستوى الحرفي المباشر وانتهاء بالإبداع. فالفهم يشير إلى قدرة المتعلم على إظهار فهم عام للنص، والقدرة على الاستنتاج، إضافة إلى المعرفة الحرفية وقدرة التلاميذ على توسيع فكريهم في النص، من خلال إنتاج الاستدلالات، وابتكار الاستنتاجات، وإحداث الارتباطات بخبراتهم الخاصة، وأن يكون الارتباط بين النص، ومتابعا يستنتجه التلميذ واضحا.

وفي هذا التعريف إشارة إلى المهارات التي يشتمل عليها الفهم، من فهم عام، واستنتاج، ومعرفة حرفية، وتوسيع فكر القارئ، وبناء الاستدلالات، والقدرة على توظيف الخبرات السابقة. ويستمد الفهم القرائي طبيعته المركبة والمعقدة، من عملية القراءة ككل، فهو " العملية التي تستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء، لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ فرد، في سياق معين، وهذه العملية يمكن أن تشمل انتقال فكر معينة، وفهمها، في جملة واحدة (العمليات الصغرى)، واستنتاج العلاقات

بين أشباه الجمل والجمل (العمليات التكاملية)، وتنظيم الفكر في صورة ملخصة (العمليات الكلية)، واستنتاج معلومات غير مقصودة من الكاتب (العمليات المتممة).

وتعمل العمليات السابقة معاً، في تبادل وتأثير وتأثر، ويمكن ضبطها والتحكم فيها، وملاءمتها من لدن القارئ وأغراضه (سياق الحال) (الباري، 2005، صفحة 32)

إن الفهم يتضمن عمليات إدراكية متعددة، متكاملة ومتدرجة، تبدأ بالعمليات البسيطة، ثم تتدرج في التعقيد، لتحيط بمستويات الفهم ومهاراته وفيما يلي توضيح هذه العمليات.

2- مستويات الفهم القرائي في كتابي اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي في الجزائر وتونس (دراسة موازنة):

ساهم الحقل التعليمي بمكوناته المعرفية المختلفة وآلياته الإجرائية في صناعة الكتاب المدرسي وإعداد برامجه وفق المعطيات المستحدثة في مجال البحث الديدانكي، وقد تسابقت الدول في الاستفادة من هذه الأفكار الجادة المطروحة في هذا المجال لاستثمارها في بناء مناهجها التعليمية وتكوين أجيال المستقبل.

دراستنا تتطلع إلى عمل تعليمي يوازن بين كتابي اللغة العربية الجزائري (رياض النصوص) الخاص بالسنة الرابعة أساسي ونظيره التونسي (دروب الحوار) الموجه إلى تلاميذ المستوى نفسه، لأن المقارنة بينهما واحدة، فهما كتابان موجهان لتعلمين في سن واحدة، مؤلفان بلغة واحدة، ويعكسان ثقافة وعقيدة واحدة.

لقد سعت المدرسة الجزائرية كمثيلتها التونسية إلى تكوين إطارات وكفاءات تسهم في بناء ثقافة المجتمع وتنهض به على درب التقدم، وتحاول اليوم مسايرة نسق التحولات الاقتصادية المعرفية لتكوين متعلم (مواطن الغد) قادر على التكيف مع الوضعيات التي تعترضه في معيشه اليومي فيتمكن من حلها رغم اختلاف السياق والمقام، وتَحَضُّرُ المقاربة بالكفاءات - بالترجمة الجزائرية والكفايات بالترجمة التونسية - سبيلاً إلى تحقيق هذه الغايات التي منها تحسين أداء المتعلم، وإكسابهما كفايات مستديمة تمكنهما من مواجهة وضعيات مدرسية وخار مدرسية متعددة.

ويعتبر التعليم الأساسي مرحلة التعليم الأولي بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير السليم ، وتؤمن له الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج داخل إطار التعليم النظامي، إلى جانب ما يقدم من خدمات تعليمية للكبار في المناطق المختلفة، ريفية كانت أم حضرية، داخل نطاق التعليم النظامي بين التعليم والتدريب في إطار واحد متكامل، وتهتم بالدراسات العملية والتقنية و الفنية في جميع برامج التعليم.

يشكل التعليم الأساسي ذو الخمس سنوات بالجزائر البنية القاعدية لمجموع جهاز التربية والتكوين، فهو بمثابة الجذع المشترك لبقية المراحل الدراسية، ومهيكل في ثلاثة أطوار أساسية متواصلة ومتكاملة دون الوضع في الحسبان مرحلتي ما قبل المدرسة والتعليم التحضيري.

أما في المدرسة التونسية فيشمل التعليم الأساسي ثلاث درجات تعليمية في ست سنوات دون إدراج مرحلتي ما قبل المدرسة والتحضيري.

إن الموازنة بين التوجهين يبرز اختلافا في تسمية المرحلة التعليمية بين الطور والدرجة، وولفت الانتباه إلى أثر امتداد سنوات التعليم في المرحلة الابتدائية التونسية إلى ست سنوات الذي يسمح بضمان التوازن بين النضج العقلي واللغوي والوجداني لأطفال هذه المرحلة العمرية ودرجة اكتسابهم للمعارف والمهارات المخطط لها، كما يساعد على تنفيذ أهداف ومحتويات البرامج المقررة بتأن وتدرج فيضفيان مرونة على الفعلي التعليمي التعليمي، ويوفران فضاءات لممارسة التقويم بأنواعه بغية التعديل والتوجيه والمعالجة، وبذلك نضمن سيرورة منتظمة تسمح بإنماء الكفايات وتطويرها.

الطور	الأول (سنتان)	الثاني (سنتان)	الثالث (سنة واحدة)
المستوى	السنتان: الأولى والثانية	السنتان: الثالثة والرابعة	السنة الخامسة

جدول رقم 01 : يمثل المدة الزمنية لأطوار التعليم الابتدائي بالجزائر

الدرجة	الأولى (سنتان)	الثانية (سنتان)	الثالثة (سنتان)
المستوى	السنتان: الأولى والثانية	السنتان: الثالثة والرابعة	السنتان الخامسة والسادسة

جدول رقم 02 : يمثل المدة الزمنية لأطوار التعليم الأساسي بتونس

2-1- تقديم الكتابين (الجزائري والتونسي):

- البيانات العامة:

أ- وصف المدونة الجزائرية: "كتاب اللغة العربية" كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم

الابتدائي" (وزارة، 2018)

إشراف وتأليف: شريفة غطاس، أستاذة التعليم العالي.

تأليف: مفتاح بن عروس، أستاذ مكلف بالدروس.

تصميم وتركيب: فوزية مليك.

رسومات: زهية يونس شمول، فضيلة مجاجي، خالد بلعيد، كريم حموم.

دار الطبع: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

مقاس الكتاب: (28×21 سم)

عدد صفحاته: 190 صفحة.

الطبعة المعتمدة في النقال: طبعة 2017 / 2018 م.

سعر البيع: 240.00 دج.

ب - وصف المدونة التونسية: "دروب الحوار" كتاب القراءة لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم

الأساسي. (التربية، 2011)

تأليف: عز الدين الرزقي - حمادي الحبيبي - محمود بن السويسي.

رسوم وتصميم: هشام الزرلي.

دار الطبع: المركز الوطني البيداغوجي : مطبعة أوميقا للنشر.

مقاس الكتاب: (27 × 20 سم)

عدد صفحاته: 168 صفحة.

الطبعة المعتمدة في المذكرة: طبعة 2011 م.

2-2- تقويم مستويات القراءة والفهم في الكتابين:

تحتل أسئلة كتب القراءة بأهمية بالغة في التأثير على عمليتي التدريس والتقويم التي يقوم بهما الأستاذ، وفي إبراز نوعية مهارات القراءة والفهم التي يكتسبها المتعلمون من نصوص القراءة المقررة عليهم. ولما كانت أسئلة الكتاب المدرسي أداة تعليمية أساسية داخل الفصل الدراسي وخارجه، فإن مقارنة أسئلة القراءة في المدونتين كتاب "رياض النصوص" الجزائري وكتاب "دروب الحوار" التونسي، المقررين على تلاميذ السنة الرابعة أساسي، من حيث أنواعها ومستوياتها والمهارات القرائية التي تنميها تلك الأسئلة، وأنواع المهارات التي تركز عليها وتلك التي تتجاهلها ومستوى الفهم المطلوب الذي يتدرب عليه ويصل إليه متعلمو السنة الرابعة من المرحلة الابتدائية.

أ- تقويم أسئلة القراءة الصامتة والفهم:

ترتبط القراءة الصامتة ومهاراتها بالمرحلة العمرية التي يمر بها المتعلمون حتى تكون تلك المهارات انعكاسا للنمو العقلي لديهم في مرحلة الطفولة المتوسطة، الذي يتزايد نظرا لمرورهم بالخبرات في مرحلة الطفولة المبكرة.

وقد عني كتاب "دروب الحوار" التونسي بمهارات القراءة الصامتة، وخصص لها أسئلة تلي النص المقروء، فتنوعت الوضعيات واختلفت مقاصدها، ويمكن أن نجتمعها في الجدول الآتي:

الرقم	نص السؤال	عدد الأسئلة	أرقام الصفحات
01	أقرأ النص قراءة صامتة ثم أختار...	04	92-88-52-04
02	أقرأ النص قراءة صامتة ثم أعين....	09	-105-95-77-37-34-07 162-138-132
03	أقرأ النص قراءة صامتة ثم أحدد....	03	.28-25-10
04	أقرأ النص قراءة صامتة ثم أجب عن السؤال السابق مرة أخرى وأقارن الإجابتين.	08	-114-108-71-61-58-16 .150-126

05	أقرأ النص قراءة صامتة ثم أبين....	02	31-98.
06	أقرأ النص قراءة صامتة ثم أبحث..	01	40.
07	أقرأ النص قراءة صامتة ثم أرتب..	05	46-49-74-111-117.
08	أقرأ النص قراءة صامتة وأتعرف..	01	55.
المجموع		33	

جدول رقم 03: أسئلة مهارات القراءة الصامتة في الكتاب التونسي.

إن مخاطبة المتعلم بفعل الأمر "اقرأ" ثم نحدد له التعليمات التي تدفع به إلى ممارسة القراءة الصامتة بوعي وتركيز، ييسر عليه عملية فهم المقروء وربط العلاقات داخل النص كون القراءة الصامتة أكثر أنواع القراءة الأخرى ارتباطاً بالفهم.

لعل تدريب المتعلمين على القراءة الصامتة يومياً في وضعيات تعليمية مختلفة ومستويات متنوعة من التفكير، يرقى بمستواهم القرائي فتكسبهم مهارات كثيرة، كمهارات الاختيار من متعدد ومهارة التعيين والتحديد، والبحث والاستدلال وكذا الترتيب والتصنيف وغيرها من مهارات الفهم، هذا ما عني به مؤلفو كتاب "دروب الحوار" وأولوه عناية بالغة ظهرت من خلال الجدول الذي أحصينا فيه مهارات القراءة الصامتة التي شملها الجهاز البيداغوجي، وبلغت ثلاثة وثلاثين سؤالاً من شأنها أن تنمي مهارات القراءة الصامتة لدى المتعلم وتساعد على اكتساب آلياتها وتنفيذ ممارستها فتزيد من سرعة تعلمه مع إدراكه للمعاني المقروءة، كونها أسلوب القراءة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة، بينما لم نجد في كتاب "رياض النصوص" سؤالاً حول القراءة الصامتة، وربما تُركّ مجالها لاجتهاد الأستاذ داخل الفصل الدراسي يمارسها المتعلمون في فترة زمنية محددة.

ب- أسئلة تقيس مستويات فهم المقروء: (حسين، 2011، صفحة 67)

إن الهدف من تحديد الأسئلة التي تقيس فهم المقروء في المدونتين ليس وضع الحدود الفاصلة بين العمليات المكونة للقراءة، وإنما غايتنا إبراز أهمية هذه الأسئلة في تطوير مهارات الفهم القرائي وأثرها في النهوض بالمستوى القرائي بالمتعلمين.

بعد اطلاعنا على الأسئلة التي تلي النصوص في المدونتين ن قمنا بإحصاء الأسئلة التي تقيس مستويات الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم النذوقي، وأخيرا الفهم الإبداعي ، لنبين مكونات أسئلة التقويم في الكتابين المدرسين قيد الدراسة، فوصلنا إلى أن هذه الأسئلة وزعت فيهما بطريقة متباينة تبرز خصوصية كل مقرر.

- أسئلة الفهم الحرفي:

وهي أسئلة تهدف إلى اختبار قدرة المتعلم على فهم المعلومات والأفكار والأحداث المذكورة في النص المقروء، فيحدد من النص الذي أمامه العبارات الصريحة التي تجيب عن السؤال، ويكفيه تتبع الخطي للوصول إلى الإجابة، وتميز هذه الأسئلة بأنها مشتقة حرفيا من النص، وتستخدم عبارات مطابقة لعبارات النص، ويمكن استخراجها مباشرة في جمل مستلة حرفيا من النص. فقد ورد في كتاب "اللغة العربية الجزائرية" واحد وسبعين سؤالاً يقيس مستوى الفهم الحرفي أما في كتاب "دروب الحوار" فكان عددها أربعة وثلاثين موزعة على ثلاثة مهارات هي:

. يحدد الأماكن الواردة في النص.

. يتعرف على الشخصيات الواردة في النص.

. يتعرف على الحقائق المحددة الواردة في النص.

- أسئلة الفهم الاستنتاجي:

هي تلك الأسئلة التي تطلب من المتعلمين أن يكتشفوا معلومات أرادها الكاتب، ولكنه لم يصرح بها، يستخدمون فيها معلوماتهم الشخصية وخبراتهم السابقة.

وقد ضم الكتاب الجزائري اثنين وثلاثين سؤالاً يقيس مستوى الفهم الاستنتاجي، بينما وجدنا في

كتاب "دروب الحوار" التونسي تسعة وسبعين سؤالاً موزعين على مهارات سبعة نوردتها بالترتيب:

. يستنتج معاني الكلمات الواردة من قرينة السياق.

. يستنتج الغرض الرئيس من النص (الموضوع).

. يستنتج السمات المميزة للشخصيات الواردة في النص.

- . يستخرج الفكرة الرئيسة لكل فقرة وردت في النص.
- . يستنتج علاقات السبب بالنتيجة.
- . يستنبط الحلول الواردة في النص للقضايا المطروحة.
- . يستخلص الدروس والعبر المستفادة من النص

يتبين لنا أن كتاب "دروب الحوار التونسي" يولي أهمية لمهارة الاستنتاج التي تساعد المتعلم على استنباط واستخلاص المعنى الضمني للنص، فيتجاوز معناه الظاهري والمعلن ويقتنص المعنى الذي يختبئ وراء المعنى اللغوي.

وما على الأساتذة إلا أن يُدربوا المتعلمين على تطبيق هذه الاستراتيجية التي تساعدهم على التطوير السليم لعملية الفهم، وتجعل منهم أفضل قراء للنص الذي أمامهم.

- أسئلة الفهم الناقد:

تسعى هذه الأسئلة إلى دفع المتعلمين لإصدار حكم على محتوى النص المقروء من حيث دقته ومدى قبوله، فكان مجموعها أربعة وخمسين سؤالاً في كتاب "دروب الحوار" التونسي، ولم نجد لها أثراً في المدونة الجزائرية. وحُدِّدت مهارات هذه الأسئلة كما يلي:

- . يميز بين الأفكار الرئيسة والجزئية الواردة في النص.
- . يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص.
- . يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- . يبدي رأيه في قضية من القضايا الواردة في النص.

- أسئلة الفهم التذوقي :

مجال هذه الأسئلة يدور حول مدى إدراك المتعلمين للتعبير التي يستخدمها المؤلف لإثارة استجابات انفعالية، وقد ضم كتاب "دروب الحوار" التونسي ستة أسئلة حول هذا المدار، ولم نعثر على أي سؤال في المدونة الجزائرية، رغم أهمية المهارات المقصودة وهي:

- . يحدد الحالة النفسية للكاتب في النص.

. يبين نوع العاطفة والانفعالات التي يشتمل عليها النص.

. يحدد بعض مواطن التعبير الجمالي في النص.

- أسئلة الفهم الإبداعي:

تقترح هذه الأسئلة على المتعلم ابتكار أفكار جديدة على ضوء الفهم الشخصي للنص ، كاقترح نهاية جديدة لبعض أحداث النص، وإعادة فقرة من فقرات النص بأسلوبه الخاص، واقتراح أكثر من حل جديد للمشكلة.

وقد وضع مؤلفو كتاب "دروب الحوار التونسي" خمسة أسئلة تقيس هذا المستوى من الفهم لأهميته البالغة في تطوير ملكة الفهم، ولم نعث في الكتاب الجزائري على ما يشير إلى ذلك، ولعل غياب أسئلة تقيس مستوى الفهم التذوقي والفهم الإبداعي في كتاب "اللغة العربية" الجزائري يعود إلى طبيعة المقرر الذي يضم مجالات اللغة العربية المختلفة خلافا للكتاب التونسي المخصص للقراءة فحسب.

مستويات الفهم	الأسئلة التي تقيس مهارات الفهم القرائي	كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة الجزائري	دروب الحوار التونسي
الفهم الحرفي	يحدد الأماكن الواردة في النص	15	04
	يتعرف الشخصيات الواردة في النص	27	18
	يتعرف الحقائق المحددة الواردة في النص	29	12
مجموع الأسئلة في مستوى الفهم الحرفي			
	يستنتج معاني الكلمات الواردة من قرينة السياق	/	28
	يستنتج الغرض الرئيس من النص (الموضوع)	/	20
	يستنتج السمات المميزة للشخصيات الواردة في النص	06	12

02	/	يستخرج الفكرة الرئيسة لكل فقرة وردت في النص	الفهم الاستنتاجي
10	26	يستنتج علاقات السبب بالنتيجة	
04	/	يستنتج الحلول الواردة في النص للقضايا المطروحة	
03	/	يستخلص الدروس والعبر المستفادة من النص	
79	32	مجموع الأسئلة في مستوى الفهم الاستنتاجي	
02	/	يفرق بين الأفكار الرئيسة والجزئية الواردة في النص	الفهم الناقد
/	/	يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص	
06	/	يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	
46	/	يبدي رأيه في قضية من القضايا الواردة في النص	

54	/	مجموع الأسئلة في مستوى الفهم الناقد	
/	/	يحدد الحالة النفسية للكاتب في النص	الفهم التدقيقي
01	/	يبيّن نوع العاطفة والانفعالات التي يشتمل عليها النص	
06	/	يحدد بعض مواطن جمال التعبير في النص	
07	/	مجموع الأسئلة في مستوى الفهم التدقيقي	
02	/	يقترح نهاية جديدة لبعض أحداث النص	الفهم الإبداعي
03	/	يعيد صياغة فقرة من فقرات النص بأسلوبه	
/	/	يقترح أكثر من حل جديد للمشكلة	
05	/	مجموع الأسئلة في مستوى الفهم الإبداعي	
179	103	عشرون سؤالاً	
المجموع			

جدول رقم 03: أنواع الأسئلة التي تقيس مستوى الفهم القرائي في المدونتين.

مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقييم، حاتم حسين لبصيص (2011)، ص: 197

يبرز لنا من خلال الجدول تبايناً في طريقة وضع أسئلة القراءة في المدونتين، فنجد الكتاب الجزائري

يشتمل على واحد وسبعين سؤالاً تقيس المستوى الحرفي، واثنين وثلاثين سؤالاً يقيس مستوى الفهم

الاستنتاجي بمجموع ثلاثة أسئلة ومائة، ولم ترد فيه أسئلة تقيس مستويات الفهم الأخرى، خلافا للمدونة التونسية التي توزعت أغلب أسئلتها على مستويات الفهم الناقد، والتذوقي والإبداعي.

هذا الاختلاف الواضح في طريقة وضع أسئلة القراءة من شأنه أن يضع إطارا عاما لمستوى الفهم وأسئلة القراءة التي تغطي كل مستوى من مستويات الفهم ، فتوضح للأساتذة مجالات الفهم التي تركز عليها أسئلة القراءة، فيقوموا بصياغة أسئلة إضافية تغطي جوانب لم ترد في الكتاب حتى يتحقق التوازن بين أسئلة المستويات المختلفة.

إن تنوع أسئلة القراءة وتوزيعها على مستويات الفهم المختلفة بطريقة متوازنة يساعد على تدريب المتعلم على آليات القراءة وغاياتها الطبيعية ، أما التركيز على المستوى الحرفي فحسب يجعل المتعلم مسترجعا للمعلومات الواردة في النص ولا قدراته العقلية المخزنة.

3- خاتمة:

إن مسؤولية تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية تتجاوز نطاق قراءة النص المقروء، وإلقاء الأسئلة على المتعلمين والحصول على الإجابات، ثم تعزيز الإجابات الصحيحة وتصحيح الإجابات الخاطئة. إنه ينبغي على واضعي برامج القراءة في الجزائر أن يضعوا أسئلة تهدف إلى مساعدة المتعلمين على فهم النص المقروء بما في ذلك الأفكار الرئيسة والتفصيلية الصريحة والمتضمنة و المستنتجة فهما عميقا وشاملا، وعلى الأستاذ أن يستخرج من النص المفردات التي يصعب على المتعلمين قراءتها وفهم معناها، والجمل التي يتعسر عليهم فهم تركيبها و يناقشها معهم. وعليه أن يوضح للمتعلمين طريقة تنظيم الأفكار في النص المقروء، ويلفت انتباههم إلى الكلمات الدليلية والروابط التي تشير إلى ذلك، فيستخدم أسئلة قراءة تهدف إلى اختبار حصيلة المتعلمين بعد الانتهاء من عملية القراءة ليتحقق من فهمهم للأفكار الأساسية والتفصيلية.

عند الإجابة عن الأسئلة، على المتعلمين أن يدعموا إجاباتهم، وأن يشيروا إلى مكان وجود الإجابة في النص، ويتأكد الأستاذ من فهمهم لمعنى السؤال وصياغته، من حيث أداة الاستفهام المستخدمة، ومفرداته والضمائر المستعملة فيه قبل الشروع في البحث عن الإجابة.

ينبغي على الأستاذ أن يبحث عن سبب الخطأ، وأن يشجع المتعلمين على إعداد أسئلة على النص المقروء.

4. قائمة المراجع:

أبو الفتوح رضوان. (1962). الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، استخدامه. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أوزي أحمد. (2006). المعجم الموسوعي لعلوم التربية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

جابر. (2002). اتجاهات وتجارب في تقويم أداء التلميذ والمدرس. مصر: دار الفكر العربي.

جنا عياد ساني وحسن الناصر. (1999). كيف أعلم القراءة للمبتدئين. البحرين: دار الحكمة للنشر.

حثروبي محمد الصالح. (1997). نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته. الجزائر: دار الهدى.

ريتشاردز جاك. (2007). مناهج تعليم اللغة العربية، ترجمة: ناصر بن عبد الله بن غالي/ وصالح بن

ناصر بن الشويخ. الرياض: إدارة النشر العلمي والمطابع.

سعدون محمود الساموك. (2007). مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها. الأردن: دار وائل للنشر.

عبد الباري حسني. (2005). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية.

الأسكندرية: مركز الأسكندرية للكتاب.

عبد العليم إبراهيم. (2002). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. القاهرة: دار المعارف.

عبد الهادي نبيل وعبد العزيز أبو حشيش زعبد الكريك بسندي. (2003). مهارات في اللغة والتفكير.

الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عصر حسني عبد الباري. (2005). الفهم عن القراءة، طبيعته، عملياته، وتذليل مصاعبه. الأسكندرية:

مركز الأسكندرية للكتاب.

فضل الله محمد رجب. (1998). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. القاهرة: عالم

الكتب.

لبصيص حاتم حسين. (2011). مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم. دمشق: الهيئة السورية للثقافة.