الفصل الثانى

القدرة القرائية

مفهومها، ومستوياتها.

- **المحور الأول:القدرة القرائية:**
- أولًا- مفهوم القدرة القرائية.
- ثانيًا- أهمية القدرة القرائية.
- ثالثًا - مهارات القدرة القرائية.
- رابعًا - العوامل المؤثرة في القدرة القرائية.
- **المحور الثانى: مستويات القدرة القرائية:**
- أولًا- تعريف مستويات القدرة القرائية.
- ثانيًا- أهمية مستويات القدرة القرائية للطلاب.
- ثالثًا- تحديد مستويات القدرة القرائية لطلاب المرحلة الثانوية.

الفصل الثاني

القدرة القرائية: مفهومها، ومستوياتها.

يهدف هذا الفصل إلى تحديد مستويات القدرة القرائية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هذا الهدف سيتناول البحث الحالي جوانب الخلفية النظرية في هذا الفصل المحاور الآتية:

* المحور الأول: **القدرة القرائية**: مفهومها وأهميتها، ومهاراتها، وأهم العوامل المؤثرة فيها.

* المحورالثاني: **مستويات القدرة القرائية**: مفهومها، وأهميتها، وتحديدها.

وتفصيل ذلك فيما يلي:

المحور الأول: القدرة القرائية:

يهدف هذا المحور إلى تحديد مفهوم القدرة القرائية والعوامل المؤثرة في القدرة القرائية تمهيدًا لتحديد مستويات القدرة القرائية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف يتم تناول النقاط التالية تفصيلًا:

أولًا- مفهوم القدرة القرائية.

ثانيًا- أهمية القدرة القرائية.

ثالثًا - مهارات القدرة القرائية.

رابعًا - العوامل المؤثرة في القدرة القرائية.

وتفصيل ذلك فيما يلي:

أولًا- مفهوم القدرة القرائية:

يهدف عرض مفهوم القدرة القرائية إلى تحديد مستويات القدرة القرائية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي بالإضافة إلى تحديد المفهوم الإجرائي للقدرة القرائية في الدراسة الحالية، حيث تعرف القدرة القرائية بأنها العملية العقلية التي تعتمد على تعرف الرموز المكتوبة وتفسيرها، وربطها بدلالتها، وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة للمتعلم. (عبد الحميد عبد الله:٢٠٠٠، ص١٩٨).

كما تعرف القدرة القرائية بأنها عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص

مستخدمًا خبراته السابقة وإشارات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص المكتوب. (مصطفى موسى: ٢٠٠١، ص١٥).

يشير هذا التعريف إلى العلاقة بين القدرة القرائية والتفكير كعملية عقلية مصاحبة للقدرة القرائية؛ في تفسير الرموز وربطها بالمعنى التي تعبر عنه، ودمجها مع الخبرة السابقة للقارئ.

كما يعرفها (عبد المحسن العقيلي:٢٠٠٢، ص٦٧) بأنها بناء المعنى من خلال مجموعة من العمليات المعقدة والمتفاعلة والقائمة على توظيف خبرات القارئ السابقة، ومهاراته في التفكير الناقد، وعمل الاستنتاجات، ويضيف هذا التعريف بعض مهارات القارئ في الوصول إلى معنى المقروء متمثلًا في قدرته على توظيف الخبرة السابقة ومهارات التفكير الناقد في استخلاص المعنى من النص المقروء.

وتعرفها (Snow,C., 2002) بأنها عملية استخلاص وبناء المعنى من خلال التفاعل مع اللغة المكتوبة، ويشير هذا التعريف إلى قصور النص كمحدد للقدرة القرائية، بحيث يرجع الفهم في القراءة للتفاعل بين القارئ والنص والسياق الذي تتم فيه عملية القراءة.

ويعرف (curtis,k.,2005) القدرة القرائية بأنها عملية استخلاص المعنى من المقروء حيث يتعرف القارئ على الكلمات ويربط بين الرمز ومعناه، ويعالج الجمل والعبارات بطلاقة كافية لاستخلاص المعنى، بحيث يحصل القارئ على المعنى الذي أراده الكاتب دون مواجهة الكاتب وجهًا لوجه، اعتمادًا على استنطاق النص واشتقاق المعنى منه باستناد القارئ على خبرته السابقة، ودمج هذه الخبرة مع ما حصله من معنى من النص المقروء، ومراقبة القارئ لفهمه بحيث يميز ما يطرأ من مشكلات عدم الفهم في النص، ويكون قادرًا على تجاوز هذه المشكلات مما يمكِّنه من فهم النص والحصول على المعنى.

يشمل هذا التعريف أهم العوامل المؤثرة في نضج القدرة القرائية لدى القارئ حيث يشمل العوامل التي تساعد على اشتقاق واستخلاص المعنى من النص المقروء ويحددها في كل من؛ التعرف السريع على الكلمات والجمل والعبارات وربط رموزها

بمعناها لاستخلاص ما يريد الكاتب توصيله من معنى، كما يؤكد على الخبرة السابقة كعامل مهم في تفاعل تلك الخبرة مع الخبرة المستمدة من النص لإنتاج معنى جديد من المقروء يشمل الخبرتين معًا، ثم يضيف هذا التعريف ضرورة مراقبة القارئ لمدى فهمه من المقروء حيث يستطيع أن يحدد ما لم يستطع فهمه من كلمات وجمل وعبارات النص بحيث يستطيع حل تلك المشكلات باستخدام مهاراته واستراتيجياته الخاصة لتحصيل المعنى ومتابعة القراءة بسرعة وفهم.

كما عرف (محمود الناقة، ووحيد حافظ:٢٠٠٦، ص٢١٤) القدرة القرائية بأنها تمكين الطالب من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة، وربط المعاني بعضها بالبعض، وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل، كما تعني الاحتفاظ بالمعاني والأفكار واستخدامها في أنشطة الحياة.

يضيف هذا التعريف لما سبق قدرة القارئ على تنظيم المعاني المستخلصة من النص المقروء طبقًا لتسلسلها المنطقي في النص، وكذلك قدرته على الاستفادة منها لحل مشكلات تواجهه في أنشطة حياته.

كما يعرفها (جمال العيسوي، ومحمد الظنحاني:٢٠٠٦، ص١١٦) بأنها عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص المكتوب لفهم مكونات هذا النص من كلمة وجملة وفقرة على جميع مستويات الفهم: حرفيًّا واستنتاجيًّا ونقديًّا وتذوقيًّا وإبداعيًّا، مستخدمًا خبرته السابقة.

يتفق هذا التعريف مع ما ورد بالتعريفات السابقة إلا أنه يضيف مستويات لتفاعل القارئ من النص المقروء، مقسمًا هذا التفاعل إلى مستويات راسية تتمثل في فهم القارئ للكلمة والجملة والفقرة، متكاملًا مع المستويات الأفقية التي تمثلت في مستويات الفهم الحرفي، و الاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي؛ مع تفاعل الخبرة السابقة للقارئ في جميع المستويات الأفقية والرأسية.

وتعرف القدرة القرائية على أنها الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلة. (فتحي يونس:٢٠٠٨،

ص٦٥).

هذا التعريف يوضح المهارات التي يجب أن يجيدها القارئ للوصول إلى فائدة مما يقرأ لتطبيق ما استفاده من فعل القراءة في حياته موضحًا الوسائل التي يستعين بها القارئ لفهم المفردات والجمل والعبارات واستخلاص المعنى المناسب منها.

ويعرفها (وحيد حافظ:٢٠٠٨، ص١٦٦) بأنها عملية عقلية يقوم فيها الطالب بالتفاعل الإيجابي مع النص المكتوب مستخدمًا في ذلك خبراته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى المناسب من السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق والآراء، وتحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والانتهاء من ذلك كله بخبرات جديدة يمكن استخدامها فيما بعد في المواقف الحياتية الحاضرة والمستقبلية.

يضيف هذا التعريف بعض المهارات التي يمكن للقارئ استخدامها لمتابعة القراءة بسرعة وفهم إذا ما اعترضه ما يعوق هذا الفهم وتلك السرعة، حيث يشير إلى قدرة القارئ على استخدام السياق في فهم ما يعترضه من كلمات صعبة الفهم أو مفردات جديدة على خبرته السابقة، أو جملًا وتراكيب لا يستطيع فهمها ومن ثم يستخدم السياق لفهم المعنى الذي يبغيه الكاتب، كما أن هذا التعريف يضيف مهارة تحديد أفكار النص المقروء وتنظيمها والتمييز بينها لاستخلاص معنى من المقروء، يستفيد به القارئ في مواقف الحياة لحل ما يعترضه من مشكلات.

ومن خلال عرض ما ورد من التعريفات السابقة للقدرة القرائية يستخلص البحث الحالي أن القدرة القرائية:

١- عملية عقلية قوامها سلسلة من الإجراءات الذهنية والنفسية.

٢-أن القدرة القرائية تبدأ بعملية تفسير الرموز والتعرف على الكلمات وقراءتها لدى القارئ الناضج كعملية تلقائية أتوماتيكية حتى يكرس القارئ كل انتباهه إلى عملية الفهم واستخلاص المعنى.

٣- تعتمد على الخبرات السابقة والخلفية المعرفية في فهم الكلمات والجمل والفقرات وما بها من تراكيب لاستخلاص المعاني الضمنية والصريحة في النص

المقروء.

٤- عملية تفاعلية وانفعالية بين القارئ والنص في وجود السياق بهدف استخلاص معنى من النص المقروء؛ واستخلاص المعنى من النص المقروء يمثل العامل الرئيس الذي تتفق عليه جميع التعريفات السابقة؛ حيث أن هدف أى قارئ فهم معنى ما يقرأ، وهذا المعنى يتم استخلاصه وبناؤه من خلال التفاعل بين القارئ والنص والسياق القرائي، فالمعنى في ذهن القارئ لقصور النص كمحدد للقدرة القرائية بمفرده.

٥- تعتمد على مجموعة من العوامل المساعدة على استخلاص المعنى من خلال تفاعل القارئ والنص في وجود السياق، والذي يشمل المعرفة بالعالم، أو قراءة العالم لقصور النص كمحدد للقدرة القرائية بمفرده، بحيث نعنى بها الفهم الشامل لما يحدث في حياتنا اليومية، أو أنها ذلك الأداء البحثي لما يتضمنه النص أو الكتاب، بحيث يقودنا هذا إلى قراءة العالم وفهم ما ينطوي عليه من موضوعات وقضايا، وذلك بالجمع بين المفهومات التي تنبثق من الخبرة المدرسية، وتلك الناتجة من حركة الحياة اليومية مع بعضها البعض بدلًا من تفتيتها وتجزيئها بحيث يكون التحرك السهل إلى التعميم والتجريد محسوسًا ومعاينًا في الممارسة، بحيث يستفيد القارئ من الخبرة السابقة و تكاملها مع الخبرة المستخلصة من معنى النص المقروء لإضفاء معاني جديدة على النص المقروء. (curtis,kruidenier,2005) (باولو فاريري:٢٠٠٥، ص٦٦).

٦- كما أن من العوامل المهمة في استخلاص المعنى نضج القارئ في استخدام السياق وتلميحاته في استنباط معنى الكلمات من النص القرائي.

٧- أن القدرة القرائية تتكون من مجموعة من المهارات التي تندرج تحت عدة مستويات تتدرج من السهل إلى الصعب؛ تبدأ بالفهم الحرفي، ثم الاستنتاجى، ثم الناقد، ثم التذوقي، ثم الإبداعي، التي تمثل مستويات القدرة القرائية التي تتبناها الدراسة الحالية.

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف القدرة القرائية في البحث الحالي بأنها:

"عملية عقلية معرفية يقوم فيها الطالب بالتفاعل الإيجابي مع النص المقروء على

جميع مستويات القدرة القرائية حرفيًّا وتفسيريًّا ونقديًّا وتذوقيًّا وإبداعيًّا وذلك بهدف فهم المعنى المتضمن في النص القرائي والإجابة الصحيحة عن أسئلة اختبار الدراسة الحالية".

ومن خلال العرض السابق لمفهوم القدرة القرائية، يصبح من اللازم توضيح أهميتها لطلاب المرحلة الثانوية، وهذا ما سنتناوله فيما يلي:

ثانيًا- أهمية القدرة القرائية:

يهدف عرض أهمية القدرة القرائية إلى تحديد بعض مستويات القدرة القرائية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، تلك المستويات المرتبطة بأهمية اكتساب الطلاب للقدرة القرائية، وتفصيل ذلك فيما يلي:

فالقدرة القرائية تعتبر من المفاهيم التي ارتبطت بالنظرة إلى طبيعة ومفهوم القراءة، فإذا كانت القراءة عملية معقدة تتضمن عمليات فرعية، فإن القدرة القرائية هي العملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى، فالقدرة القرائية تمثل ذروة مهارات القراءة، كما أنها أساس عمليات القراءة فلا توجد قراءة حقيقية دون قدرة القرائية على فهم واستخلاص المعنى من المقروء؛ لأنها بذلك تمثل الغاية الأساسية في إتمام العملية القرائية، فمن خلال إجادتها ينطلق المتعلم لتعلم القراءة؛ لأنها تمثل هدفًا لغويًّا وتعليميًّا باعتبارها الغاية المنشودة من عملية القراءة. (فتحي يونس: ٢٠٠٨، ص٢٦٥).

وعلى ذلك فللقدرة القرائية أهمية أساسية للفرد بصفة عامة ولطلاب المرحلة الثانوية بصفة خاصة، وقد أشارت عديد من الأدبيات التربوية إلى أن القدرة القرائية تتمثل أهميتها في أن تمكِّن القارئ من مهاراتها تساعده على:

١- استخلاص المعاني المباشرة لما ورد في النص من كلمات أو جمل أو فقرات، بالإضافة إلى قدرتهم على فهم الأفكار الرئيسية وتتبع التسلسل في النص، كما تمكنهم من ملاحظة وتذكر التفاصيل في النص المقروء والفهم المباشر لمعاني الكلمات والجمل والعبارات والفقرات، بالإضافة إلى أن التمكن من القدرة القرائية يؤدي إلى مستوى عال في استيعاب معلومات النص المقروء، إضافة إلى إمكانية تذكر مادة ما

قرأته فيما بعد، كما أنها تساعد الطلاب على تنمية وتطوير وعيهم، ومعالجة عملياتهم المعرفية الخاصة في فهم المعنى الحرفي الصريح من النص المقروء. (محمد مجاور:٢٠٠٠، ص٣٠٩) ، (فؤاد العاجز:٢٠٠٤، ص١٠٥) ، (Curtis, & john2005).

٢-كما تتمثل أهمية القدرة القرائية في أن التمكن منها يساعد القارئ على استنتاج المعاني الضمنية والعميقة من النص المقروء: بحيث يفهم المفردات والعلاقات فيما بينها، ويستخرج المعنى الوارد فيها، ويفهم الجمل كاملة والتنظيم الذي اتبعه الكاتب، ويدرك العلاقات بين الجمل، ويتوج ذلك كله بفهم النص وتبين هدف الكاتب منه واتجاهه من القضايا التي يناقشها في النص. (طه الدليمى، سعاد الوائلي:٢٠٠٩، ص١٢).

٣- بالإضافة إلى ما سبق فقد أشارت عديد من الأدبيات (حسين قورة:٢٠٠١، ص١٥٢) ، (رشدي طعيمة، محمد الشعيبي:٢٠٠٦، ص١٠١) ، (عبد اللطيف الصوفي:٢٠٠٧، ص١٦٤) (وحيد حافظ:٢٠٠٨، ص١٦٦) إلى أن القدرة القرائية تتمثل أهميتها في أن التمكن منها يساعد القارئ على نقد المقروء بعامة وإصدار الأحكام الصحيحة على ما يقرأ، وتمييز المعاني والأفكار المهمة والأقل أهمية، كما أن القدرة القرائية تكسب الطلاب مهارات النقد الموضوعي، وتعودهم على إبداء الرأي، وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤيدها، حيث تساعد القارئ على:

أ- أن يبدي رأيه فيما يقرأ.

ب- وأن تكون له رؤية خاصة فيما يقدم إليه.

ج- أن يتعلم المقارنة والتعليل والاستنتاج.

د- أن يسترجع خبراته السابقة ويستفيد منها.

هـ - أن يخرج في النهاية برؤية خاصة تساعده على السير قدمًا في حياته وفي تكوين مواقف تجاه الأحداث والأشياء التي تعرض له.

٤- كما تمكِّن القدرة القرائية الطلاب من تذوق المقروء؛ بحيث يستطيع كل منهم تذوق الجانب الجمالي في النص المكتوب وفي الأسلوب، بحيث يمثل التذوق الجمالي

للنص المكتوب نشاط إيجابي لا يقتصر أمر التلقي فيه على مجرد التعبير بالإعجاب أو السخط، وإنما يعيش القارئ مع النص بكل مشاعره معبرًا عن ذلك بما يبديه من رأى إيجابي، بحيث يتكامل مع هذه المعايشة الجانب العقلي والجانب الوجداني، وبقدر ما يتطلب هذا النشاط من حرارة وحماسة واندماج مع النص، حسب نوعه سواء كان ينتمي للفنون النثرية أو للفنون الشعرية. (فتحي يونس:٢٠٠٤، ص٢٢) ، (رشدي طعيمة، محمد الشعيبي:٢٠٠٦، ص٤٠١).

ويضيف (عصر:٢٠٠٥، ص١٧١-١٧٢) بأن القدرة القرائية تمكِّن القارئ من جماليات النص المقروء، والمناحي الوجدانية والأحداث الفنية فيما يقرأ، وعلى المجازات من تشبيه واستعارة وكنايات وغيرها ليستمتع جماليًّا وانفعاليًّا بما يقرأ، بحيث يركز قراءته الصامتة لتحديد الحقيقة من المجاز، وفهم المقصود من المجازات والوعي بعلاقات الإسناد وقرائن المجاز، وتذوقها ومدى توظيف المؤلف لها في النص.

٥-كما أشارت الأدبيات التربوية (مصطفى رسلان: ٢٠٠٥، ص٥٠) ، (زكريا إسماعيل:٢٠٠٧، ص١٠٩) إلى أن القدرة القرائية تمكن الطلاب من الاستفادة من المقروء في ابتكار حلول لحل المشكلات التي تعترض القارئ سواء في النص القرائي أو في حياته الشخصية، بحيث تساعد الطلاب على تصنيف الأفكار والأحداث في مجموعات متجانسة، ومساعدتهم على تطوير قدرتهم على فهم المواد الأخرى، واستخدام المقروء في حل مشكلة أو تحسين ظاهرة، وذلك بتمكنهم من:

(أ) التعرف على المسَلَّمات والفروض التي تقوم عليها المشكلة.

(ب) تعرف الأدلة التي تقوم عليها المشكلة ونقدها.

(ج) إدراك العلاقات.

(د) معرفة التفسير المنطقي الذي أورده الكاتب.

(هـ) معرفة التفسير غير المنطقي.

(و) الوصول إلى استنتاج حول المشكلة. (أحمد علي مرزوق: ١٩٨٧، ص١٠٠).

٦- كما أن التميز والإجادة للقدرة القرائية يمكن الطلاب من الانتفاع بالمقروء في

حياتهم العامة حيث يكون الطلاب قادرين على:

أ- إضافة أفكار جديدة في النص المقروء.

ب- إدراك العناصر المفقودة في النص.

ج- طرح أسئلة مثيرة للتفكير لا ترتبط بالنص بعد قراءته.

د- توظيف الأفكار والحقائق المستخلصة من النص في مواقف جديدة.

هـ -التنبؤ بالأحداث من خلال المعلومات المقدمة للقارئ في النص.

و- ابتكار حلول متنوعة للمشكلة المعروضة بالنص.

ز- ابتكار نهاية للقصة.

ح- التعبير عن المقروء بإنتاج إبداعي جديد (المسرحية، أو القصة، أو الشعر، أو الحكمة). (سمير صلاح، والمحبوب: ٢٠٠٣، ص١٩٨).

ومن خلال العرض السابق نستخلص من أهمية القدرة القرائية لطلاب المرحلة الثانوية أن:

١- تلك الأهمية تدور حول خمسة مستويات يجب أن يتقنها الطلاب لإجادة القدرة القرائية تتمثل فيما يلي:

١- القدرة على فهم المعنى المباشر للمقروء.

٢- القدرة على استنتاج المعنى الضمني من النص المقروء.

٣- القدرة على نقد المقروء وإصدار الحكم عليه.

٤- القدرة على تذوق المقروء.

٥- القدرة على الابتكار وحل المشكلات.

ولسوف تتم مراجعة تلك المستويات عند دراسة المحور الثاني في الدراسة الحالية، وذلك للتأكد من مدى مناسبتها لطلاب الصف الأول الثانوي.

٢- أن فهم المعنى يُعد أساسًا رئيسًا يدل على مدى تمكن الطلاب من القدرة القرائية والاستفادة من المقروء والغوص فيما بين السطور وما خلفها للإفادة منها في الانطلاق في القراءة في المستقبل، وذلك لن يتأتى إلا بضرورة امتلاك الطلاب في العصر الحالي لمهارات القدرة القرائية، وذلك لما لها من أهمية لمجابهة هذا الكم

الهائل الذي تضخة المطابع من صحف وكتب ومجلات ومطبوعات على اختلاف أنواعها، والتفاعل معها سواء باستنتاج معلومات منها، أو بالنقد أو الابتكار، بالإضافة إلى أهمية امتلاك الطلاب لمهارات القدرة القرائية التي تعينهم التحصيل الدراسي لمختلف المواد الدراسية وتطوير التفكير، ولذلك سيتم تناول مهارات القدرة القرائية فيما يلي:

ثالثًا: مهارات القدرة القرائية:

لقد تعدد تصنيف مهارات القدرة القرائية بتعدد الباحثين، وذلك لما يوليه البحث في مجال القراءة للقدرة القرائية ومهاراتها من اهتمام بالغ، ناتج من أهميتها كأساس لعمليات القراءة جميعها، و لكي يستطيع القارئ الحصول على المعنى من المقروء لابد من تتوافر لديه مجموعة من المهارات التي تعينه على التمكن من استخلاص المعنى من النص القرائي، ويقصد بمهارات القدرة القرائية تلك المهارات التي تساعد القارئ أن يفهم، ويستعمل المادة المكتوبة من أجل تحقيق غرض معين خاص به. (محمد حبيب الله: ٢٠٠٩، ص١٣٤).

كما يعرفها (عبد الناصر عبد الوهاب: ٢٠٠٨، ص١٤٦) إجرائيًا بأنها: المهارات اللازمة لفهم النص المقروء، والتي تعبر عن مدى قدرة القارئ على استيعاب النص والتفاعل معه، كما يرى (محمد حبيب الله: ٢٠٠٩، ص١٣٤) أن مهارات القدرة القرائية تعد انعكاسًا عمليًا لمهارات التفكير، لما للعلاقة الوثيقة بين القدرة القرائية والقراءة والتفكير، حيث تتكامل مهارات القدرة القرائية، وتتنوع وقد تتداخل فيما بينها، وربما تسلم إحداها إلى الأخرى، إلا أنها ليست منفصلة عن بعضها البعض بحال من الأحوال، فهي كل مترابط يؤدي فيه السابق إلى اللاحق.

وعلى ذلك فالقدرة القرائية تمثل قدرة تتكون من مجموعة من المهارات المكونة لها، التي تتكامل فيما بينها، والتي يصعب قياسها جميعًا، أو تقويم امتلاك الطلاب لكل مهاراتها، وإنما الهدف من تناول مهارات القدرة القرائية، هو تيسير مناقشة ما يستخلص منها من مستويات ومهارات يسهل تصنيفها طبقًا لم سيتم تحديده من مستويات للقدرة القرائية بنهاية الفصل الحالي، ولسوف يتم استعراض تصنيفات

الباحثين والدارسين لها فيما يلي:

يرى (فتحي يونس: ٢٠٠٨، ص٢٦٦) أن القدرة القرائية تشمل قدرات تنضوي تحتها تتمثل في:

١- القدرة على إعطاء الرمز معناه.

٢- القدرة على فهم الوحدات الأكبر، كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها.

٣- القدرة على القراءة في وحدات فكرية.

٤- القدرة على فهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم له.

٥- القدرة على تحصيل معاني الكلمة.

٦- القدرة على اختيار الأفكار الرئيسة وفهمها.

٧- القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.

٨- القدرة على الاستنتاج.

٩- القدرة على فهم الاتجاهات.

١٠- القدرة على تقويم المقروء، ومعرفة الأساليب الأدبية، والنغمة السائدة، وحالة الكاتب وغرضه.

١١- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.

١٢- القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.

كما يرى (سعيد عبد الله لافي:٢٠٠٦، ص١٠٢٢) أن للقدرة القرائية مهارات متعددة منها:

١- التنبؤ بالمعنى من خلال عنوان النص.

٢- التنبؤ بالمعنى من خلال مضمون النص.

٣- التنبؤ بنهاية الموضوع من خلال السياق.

٤- معرفة المعنى الحرفي، أي المعنى المباشر أو الكلمات الصريحة في النص.

٥- الخروج بمعانٍ استدلالية، وهي المعاني الخفية التي يتوصل إليها الفرد من القراءة.

٦- التوصل للفكرة الرئيسة.

٧- التوصل للأفكار الفرعية، أو التفصيلات التي تتضمنها الأفكار الرئيسة.
٨- تنظيم الأفكار التي يمكن التوصل إليها تنظيمًا منطقيًّا.
٩- تحديد المعلومات المهمة في النص.
١٠- تلخيص النص.
١١- نقد المقروء نقدًا موضوعيًّا.
١٢- القدرة على تكوين الأسئلة بعد نهاية النص المقروء.
١٣- حل المشكلات في ضوء المادة المقروءة.

كما استخلص (محمد صلاح مجاور: ٢٠٠٠، ص٣٠٩) قائمة بمهارات القدرة القرائية الضرورية لطلاب المرحلة الثانوية التي تتمثل فيما يلي:

١- القدرة على اختيار المادة المقروءة.
٢- القدرة على فهم العلاقات بين الأجزاء وبين كل جزء وآخر وبين الأجزاء والأفكار الرئيسية.
٣- فهم الأفكار الرئيسة.
٤- الوصول إلى النتائج.
٥- شرح أهداف الكاتب.
٦- تقويم المقروء.
٧- مقارنة المادة المقروءة مع مادة من مصادر أخرى.
٨- تطبيق ما قرئ على المشكلات الحاضرة والمستقبلة.

كما يرى (محمد الشعيبي، رشدي طعيمة: ٢٠٠٦، ص٩١- ٩٢) أن المهارة الأساسية للقدرة القرائية هي امتلاك ثروة لغوية من المعاني الحرفية والمجازية سواء على مستوى الكلمات منفردة، أو على مستوى الجمل والفقرات والسياقات الأكبر، وفي كل نوع من هذه الأنواع ثمة مهارات تفصيلية تتمثل فيما يلي:

١- القدرة على إعطاء المعنى المقصود من الرمز المكتوب.
٢- القدرة على فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى الملائم لها.
٣- القدرة على فهم الوحدات الأكبر في المكتوب (الجملة والعبارة والفقرة

والقطعة).

٤- القدرة على القراءة في وحدات فكرية متكاملة.

٥- القدرة على تحديد الأفكار الرئيسة والجزئية.

٦- القدرة على فهم التنظيم الفكري الذي اتبعه الكاتب.

٧- القدرة على التوصل إلى المعنى الإجمالي للنص.

٨- القدرة على التصنيف والتلخيص وتنظيم الجمل.

٩- القدرة على تتبع التعليمات.

١٠- القدرة على التنبؤ بالنتائج.

١١- القدرة على الاستنتاج.

١٢- القدرة على فهم الاتجاهات المشار إليها في النص تلميحًا أو تصريحًا.

١٣- القدرة على النقد وتقويم المقروء.

١٤- القدرة على معرفة وجهة نظر الكاتب وأغراضه، وما يريد توصيله من معاني تخفيها الكلمات والسطور.

١٥- القدرة على معرفة التفاصيل والحقائق.

١٦- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.

١٧- القدرة على تطبيق الأفكار واستخدامها.

ومن خلال استعراض القوائم السابقة يبدو لنا أن بينها كثيرًا من نقاط الالتقاء قد تصل لحد التطابق والتشابه، ولا ضير في ذلك فهي متداخلة متشابكة ومتكاملة فيما بينها، حيث يرجع هذا التعدد إلى وجهات نظر الباحثين وطبيعة تناول كل منهم للقدرة القرائية، كما أن من الملاحظ في قوائم المهارات التي وردت فيما سبق، تكاد تتفق جميعًا حول هدف واحد هو فهم القارئ لمعنى الكلمات، ثم فهم معاني ودلالات الجمل والربط بينها، ومن ثم فهم معنى النص المقروء ككل، ومن ثم تنوعت تلك المهارات لتمكن القارئ من فهم المعنى طبقًا لقدرة كل قارئ، على فهم أفكار ومعاني النص المقروء في استخلاص المعنى المباشر منها أو استنتاجه من الأفكار والمعاني الضمنية في النص، أو قدرته على ترتيب تلك الأفكار ثم نقدها وتذوقها والاستفادة منها

في ابتكار حلول لما يواجه القارئ من مشكلات، ثم استخلاص الأفكار الرئيسية والفرعية وترتيب تلك الأفكار ثم نقدها وفهمها، والإفادة منها في القراءات المستقبلية.

ولسوف تستفيد الدراسة الحالية من مهارات تلك القوائم وتوجهاتها في تحديد مستويات القدرة القرائية لطلاب الصف الأول الثانوي، تلك التي تتنوع في عدة مستويات تتمثل في الفهم المباشر و الاستنتاجي والناقد والتذوقي والإبداعي، وهذه المستويات سوف يتم مراجعتها عند دراسة المحور الثاني في الفصل الحالي بالدراسة الحالية.

رابعًا: العوامل المؤثرة في القدرة القرائية:

يهدف عرض العوامل المؤثرة في القدرة القرائية إلى تناول تلك العوامل بالدراسة لتفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوئها بالإضافة إلى الاستفادة من الدراسات الواردة فيها في تحديد مستويات القدرة القرائية لطلاب الصف الأول الثانوي، وتفصيل ذلك فيما يلي:

توجد عدة عوامل تؤثر في القدرة القرائية للقارئ في استخلاص المعنى من المقروء تتمثل فيما يلي (طه الدليمي، وسعاد الوائلي:٢٠٠٩، ص١٩، ص٢٩) :

١-مدى توافر الهدف عند القارئ وطبيعة هذا الهدف؛ لأن الهدف من القراءة يحدد المهارة القرائية واستراتيجية الفهم المطلوبة.

٢- المستوى القرائي للقارئ وثروته القرائية، إذ تتفاوت القدرة القرائية من القارئ الجيد من القارئ الضعيف، ويواجه القارئ الضعيف في تقييم قدرته القرائية.

٣- المعرفة القبلية بموضوع النص؛ فالخبرة السابقة للقارئ من شأنها أن تسهل على القارئ عمليات الاستنتاج، وفهم المعنى الضمني والظاهري وعملية النقد.

٤- الاستراتيجية التي يستخدمها القارئ في القدرة القرائية لفهم للنص، إذ يزداد فهم النص عندما يستخدم القارئ استراتيجية الخريطة المفاهمية.

٥- القدرة العقلية للقارئ، حيث وجد أن هناك ارتباطًا بين القدرة أو مستوى الذكاء العام ودرجات اختبار القراءة، وهذا العامل يؤدى دورًا كبيرًا في مجال القدرة على فهم المقروء بدقة وسرعة، وكذلك في مجال تعرف الكلمات الذي يسهم في تحسين

الفهم القرائي بشكل عام.

٦- مدى تمكن القارئ من اللغة والمهارات اللغوية، كمعرفته بنطق الكلمات، ومعاني الجمل، والقدرة على تمييز الصورة البصرية للكلمة وتذكرها.

٧- العوامل الاقتصادية والاجتماعية للأسرة بما لها من أثر على توفير الجو الأسري الهادئ للطلاب، وما يكتنفها من توافر المصادر القرائية المتنوعة.

٨- العوامل التربوية والتي تتمثل في طرق التدريس الغير ملائمة للقراءة، والإعداد غير الملائم للمعلمين، وفقر الاستراتيجيات عند المعلمين بالإضافة إلى المحتويات القرائية الغير ملائمة لميول الطلاب، وعدم التأكيد على تعليم مهارات القراءة للطلاب.

٩- ضعف دافعية المعلمين والطلاب.

١٠- عوامل تتعلق بالنص من حيث محتواه ولغته وبنيته، ومدى مناسبته لخلفية الطالب المعرفية.

كما يضيف (ياسر الحيلواني: ٢٠٠٣، ص١٤٤) بعض العوامل المؤثرة في القدرة القرائية لدى الطلاب والتي تتمثل في:

١-قدرة القارئ على توجيه الأسئلة قبل أو بعد عملية القراءة، فالأسئلة التي يتم وضعها لتوجيه القراءة قبل البدء بها تؤدي إلى تحديد الفهم القرائي للإجابة على هذه الأسئلة، أي أن عملية الفهم تقتصر على الإجابة عن هذه الأسئلة وغالبًا لا تتعداها.

٢- كما تؤثر كيفية ربط الأفكار مع بعضها البعض داخل النص على عملية الفهم، فغياب أدوات الربط مثل (إذا، لكن، لأن، عندما، على الرغم) على سبيل المثال كلها تسبب صعوبات الفهم وبالأخص للقارئ الضعيف، هذه الأدوات يستخدمها القارئ كإشارات لتنظيم عملية الفهم.

٣- كما أن للذاكرة أهمية لإتمام عملية فهم المقروء بنجاح يتمثل في دورها إعطاء القارئ على استدعاء المعلومات، وخبراته والقراءات ذات العلاقة التي قام بها بالسابق، كل هذه الأمور مجتمعة تؤدي إلى الفهم القرائي والتوسع بالمعنى الذي يحصل عليه هذا الطالب من النص، بالإضافة إلى أن ممارسة التنبؤ عن محتوى المادة

المقروءة مبني على المعرفة السابقة وتذكر الخبرات التي مر بها الطالب، ويزداد تذكر هذه الخبرات بسبب تأثير المعرفة أو الخبرة ومدى حداثتها وتكرارها.

بالإضافة إلى ما سبق فإن طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة تؤثر من الناحيتين الشكلية والموضوعية من حيث الوضوح والتنظيم وطريقة طباعته وألوانه وتنسيقه وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته، كما تؤثر خصائص سياق القراءة والظروف البيئية التي تحدث فيها على عملية القراءة، حيث تؤثر المواقف الاختبارية والتوترات التي تصاحبها على القدرة القرائية لدى الطلاب، كما يعتبر الغرض من القراءة جزء من سياق القراءة، وتؤثر هذه العوامل أو المكونات الثلاث والتفاعل بينها على كيفية اشتقاق القارئ للمعاني المتضمنة والوصول إليها. (راتب عاشور، ومحمد مقدادى: ص٦٤).

ومن خلال العرض السابق لأهم العوامل التي تؤثر في القدرة القرائية يلاحظ أنها تنوعت مابين عوامل مرتبطة بالقارئ وهدفه من القراءة وخلفيته المعرفية السابقة والعوامل الأسرية والبيئية التي تؤثر في فهمه لما يقرأ والنابعة من حالة الأسرة الاقتصادية والاجتماعية، كما وجدت عوامل مرتبطة بالنص وبنيته ولغته ومحتواه، كما أن هناك العوامل الخاصة ببيئة الطلاب والتي تشمل البيئة المدرسية بما فيها من معلمين وما يستخدمونه من طرق تدريس أو تشجيع للطلاب على ممارسة القراءة وممارسة الأنشطة اللغوية المختلفة التي تنمي لدى الطلاب القدرة القرائية بشكل عام، بالإضافة إلى البيئة الأسرية وما يكتنفها من متغيرات تؤثر على التحصيل القرائي للطلاب.

وبالإضافة إلى ما سبق من عوامل مؤثرة في القدرة القرائية التي سبق عرضها يلاحظ أن هذه العوامل لم تشتمل على متغير جنس الطلاب ومدى الفروق بين كل منهما في القدرة القرائية، وبالمثل لم تتناول الأدبيات والبحوث العربية أثر متغير البيئة الحضرية والريفية محل سكن وإقامة الطلاب وأثره على القدرة القرائية بما يشمله هذا المتغير من مؤثرات ثقافية وحضارية تؤثر على الطلاب لذلك سوف يتم تناول كل من متغير جنس الطلاب، ومتغير الريف والحضر وذلك بهدف الاستفادة منها في تفسير

نتائج الدراسة الحالية، وهذا ما سيتم تناوله فيما يلي:

١ـ متغير جنس الطلاب:

يؤدي جنس الطلاب دورًا مهمًا في أنشطتهم العقلية لسببين: أولهما أن من المحتمل أن توجد روابط جنسية في الموروثات تساعد في تحديد مستوى الطلاب في القدرات المختلفة، وثانيهما أن الثقافات تختلف في تحديد أدوار كل من الجنسين وما يرتبط بها من قدرات. (فؤاد أبو حطب:١٩٩٦، ص٥٧٢).

وقد أكدت الأدبيات التربوية على أن القدرة اللفظية لدى الإناث أفضل منها لدى الذكور، وذلك فيما يتصل بعدد المفردات وطول الجمل والفهم، حيث يظهر هذا الفرق بوضوح في السنوات الخمس الأولى، وفيما بين الخامسة والسادسة تتساوى أو تتقارب الفروق بين الذكور والإناث في القدرات السابقة. (ثناء الضبع:٢٠٠٧، ص١٣٧).

وقد ظل هذا الاعتقاد سائدًا، حيث أكدته بعض الدراسات التي أفادت بتفوق الإناث على الذكور في القدرة القرائية ومنها:

دراسة (Wilkinson , I. A. G. 1998) التي هدفت إلى تعرف العوامل المؤثرة في القدرة القرائية لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في نيوزيلندة، أجريت على عينة مكونة من ٢٩٤٩ طالبًا وطالبة موزعين على ١٧٣مدرسة، استخدم الباحث استبانة للتعرف على معلومات عن الطالب وعاداته القرائية بجانب اختبار عن القراءة القصصية Narrative، والقراءة التفسيريةExpository، والقراءة التوثيقية Documentary، والتعرف على الكلمات، استخدم الباحث في تحليلاته الإحصائية الانحدار الخطي المتعدد حيث أشار معامل الجنس إلى أن الإناث في المتوسط حصلن على ٠٢و٥%من النقاط أعلى من الذكور في القدرة القرائية، وكان تحصيل الإناث أفضل من الذكور في جميع المدارس عدا مدرسة واحدة كان الذكور فيها أفضل.

وكذلك دراسة(Yazdanpanah, K. ,2007) والتي أشارت نتائجها إلى تفوق الإناث على الذكور في مهارات: تحديد الفكرة الرئيسية، والقراءة لمعلومات محددة، وتخمين المعنى من السياق، تحديد مرجع المعلومات، ووضع عنوان للفقرات.

إلا أن هناك من الدراسات التي أشارت إلى تفوق الذكور على الإناث في القدرة على الفهم

القرائي ومنها دراسات (عبد الفتاح عبد الحميد: ١٩٨٦) ، و(يوسف الشميمري: ٢٠٠٥) ، ودراسة (Young ,J., Fisler , J. 2000) حيث أشارت تلك الدراسات إلى تفوق الذكور في مهارات الفهم ومستوياته، ولسوف نعرض لها عند مناقشة نتائج الدراسة ومدى اتفاقها واختلافها معها.

بالإضافة إلى ما سبق فقد أشارت بعض الدراسات إلى أنه لا توجد فروق بين الإناث والذكور في القدرة على الفهم ومن هذه الدراسات دراسة (على سعد جاب الله:١٩٩٧) ، ودراسة (عبد الله الصارمي، وعلي إبراهيم:٢٠٠٤) ودراسة (Green, B.1997) ، ودراسة (Littele, w.Contreras M.,1997).

ومن خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغير جنس الطلاب وأثره على القدرة القرائية، يتضح عدم وجود اتفاق في نتائج الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، ففي حين أشارت بعض الدراسات إلى وجود أثر للجنس في القدرة القرائية، أشارت دراسات أخرى لعدم وجود مثل هذا الأثر مما يثري الدراسة الحالية بهذه الدراسات، التي سيتم توظيفها والاستفادة منها في مناقشة نتائج الدراسة الحالية في الفصل الخامس من الدراسة الحالية.

٢- تنوع بيئة الطلاب ما بين الريف والحضر وأثرها على قدرتهم القرائية:

يعبر مفهوم البيئة الإنسانية عن مجموع المؤثرات المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية والفكرية والنفسية التي يتعرض لها الإنسان في أثناء حياته فيتأثر بالبيئة ويؤثر فيها، وإن كان هذا مفهوم البيئة بوجه عام فإن مفهوم البيئة المحلية يعبر عن الإطار أو المجال أو المكان الذي يعيش فيه الإنسان فيبني، ويمارس فيه أنشطته الاقتصادية والإنتاجية والتعليمية والاجتماعية التي تمكنه من الاستمرار في الحياة، فيقيم العلاقات الاجتماعية بينه وبين الآخرين فيتفاعل معهم ويتأثر بهم. (منى جاد:٢٠٠٢، ص٨٩-٩٠).

وهذا المفهوم للبيئة سواء على المستوى العام أو على المستوى المحلي إنما يشير إلى مجموعة من التطبيقات على طلاب المرحلة الثانوية والتي تتمثل فيما ما يلي:

١- أن لكل طالب حيزًا مكانيًّا يعيش فيه ويمارس فيه أنشطته المختلفة ومنها

الأنشطة التعليمية والثقافية التي تعمل على بنائه وإعداده للحياة.

٢- أن للبيئة مكونات تؤثر في تكوين الطلاب ومن أهمها المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب، حيث أكدت أدبيات علم النفس أهمية المستوى الاقتصادي والاجتماعي في إظهار دور البيئة في تنمية القدرات المختلفة للطلاب، وكان من أكثر متغيرات المستوى الاقتصادي والاجتماعي حظًّا في الدراسة مهن الآباء ومستوى تعليمهم ومدى ممارستهم للقراءة مما يجعل من أبنائهم قراء ناجحين. (فؤاد أبو حطب:١٩٩٦، ص٥٥٨).

٣- كما أن للبيئة تأثيرًا في تحديد أنشطة وممارسات الطلاب طبقًا لمتغير الجنس فماهو مقبول في الحضر من الإناث من الممكن عدم قبوله في الريف؛ مع اختلاف نظرة القبول بين الريف في الوجه البحري والوجه القبلي نظرًا لطبيعة البيئة بمتغيراتها الاجتماعية والاقتصادية والقيمية بين المجتمعات.

٣-الأطر المعرفية (الخبرة السابقة) : تختلف الأطر المعرفية بين طلاب المدينة وطلاب القرية حيث تنتشر مهنة الزراعة في القرية كمهنة أساسية وبالتالي تتكون أُطرًا معرفية لدى الطلاب ترتبط بالزراعة وأعمالها وما ينتج عنها من تجارة للأدوات الزراعية ومنتجات الزراعة؛ حتى يتمكن من التعايش والتعامل معه أدوات الزراعة والفلاحة في بيئته.

أما طلاب المدينة فقد تتكون لديهم أطرًا معرفية تتعلق بالتسوق و ركوب السيارات والباصات والقطارات، كما تتعلق بما يحيط بهم من وسائل ترفيه من مسرح وحدائق وسينما.

هذه الخبرات المختلفة والأطر المعرفية المتنوعة التي يتعرض لها كل من طلاب القرية وطلاب المدينة بناء على بيئتهما التي عاشا فيها تؤثر في قدرتهم القرائية حيث تسهل أو تعيق هذه القدرة أثناء تعاملهم مع مصادر القراءة المتنوعة. (ياسر الحيلوانى:٢٠٠٣، ص٢٧).

ويؤكد (Brantmeier,2004) على أهمية الخبرة السابقة للطلاب في تحسين القدرة القرائية بأنه إذا كان القراء يختلفون في معرفتهم وتجاربهم، فإن منتج قراءاتهم

سيختلف أيضًا تبعًا لاختلاف خبرتهم السابقة معارفهم، حيث تؤثر معرفة وتجارب القارئ على إدراك المعنى مما يقرأ، بحيث إذا تم تنشيط المعرفة السابقة للقارئ Schemata أثناء القراءة، فإن بمقدرة القارئ أن يفهم النص ويتجاوب معه في تحصيل المعنى بشكل أفضل.

ومن خلال ما سبق تظهر أهمية الخبرة السابقة المستمدة من البيئة التي يحيا فيها الطلاب، التي يظهر أثرها في أن شعور الطالب حول نفسه وبيئته يؤثر بدوره في تحصيله في مجال القراءة، فحتى يستوعب الطالب المادة التي يقرأها لابد له أن يستوعب المفاهيم المتواجدة في المادة التي يقرأها، هذه المفاهيم تمثل فحوى عملية القراءة للتواصل بين الكاتب والقارئ من خلال استخدام الرموز المكتوبة بالنص المقروء، التي يوجد في ذهن القارئ معاني لها مستمدة من البيئة التي يحيا فيها. (ياسر الحيلوانى:٢٠٠٣، ص١٦).

وبخلاف الثراء البيئي للطلاب؛ نجد البيئة الفقيرة ثقافيًا أو المحرومة ثقافيًا والتي تتصف بخاصيتين أساسيتين هما: مواقف غير محدثة للاستثارة والتي لا يهم مقدارها وإنما نوعيتها سواء كانت لغوية أم غير لغوية ونقص وسائل التواصل اللغوي مع الراشدين، فإذا توافر هذان الشرطان في أى بيئة – حتى ولو كانت تتوافر لها ظروف اقتصادية مواتية – فإنها توصف بالحرمان الثقافي والذي يؤثر على القدرات المعرفية للطلاب ومنها القدرة القرائية. (فؤاد أبو حطب:١٩٩٦، ص٥٦٢).

وعلى ذلك فإن الاختلافات بين طلاب الريف والحضر في القراءة تشير إلى دور الأسرة ومستواها التعليمي والاقتصادي ومكانتها الاجتماعية في المجتمع التي توجد به سواء ريفيًا أو حضريًا في المجتمع، كذلك خلفية المجتمع، حيث تمثل جميعها عوامل محدثة للإثارة، والتي تتمثل في مدى تعليم الأم، ووظيفة وتعليم الأب؛ حيث يمثل تعليم الأم أهمية كبيرة لتعليم أو ممارسة أبنائها للقراءة، وذلك لِما يعود به من أثر على قراءتها لأبنائها، أو تشجيعهم على القراءة، حيث أثبتت الدراسات أن تعليم الأم وقراءتها لأبنائها منذ الصغر له دور فعال في إكساب الأبناء حب القراءة والإقبال على ممارستها والاستفادة منها، واكتساب مهاراتها. (كريمان بدير:٢٠٠٢، ص١٧٣).

بالإضافة إلى ما سبق من توضيح لدور الأم في مساعدة وتوجيه أبنائها لممارسة وتعلُّم القراءة فإن الآباء لهم دورًا مهمًّا في نمو وتطور مستوى القراءة لدى أبنائهم ومساعدتهم على أن يصبحوا قرَّاء ناجحين، فدور الوالدين يكْمُن في توفيرهم بيئة قرائية ثرية؛ مما يدل على تقديرهم لقيمة العلم بشكل عام وللقراءة بشكل خاص، بحيث يطمح كل أب أن يكون أبنائه في نفس المستوى أو أعلى من تقدير القراءة والاستمتاع بها، كما أن آباء القراء الناضجين حريصون على بذل مجهود أكبر لخلق بيئة غنية بالقراءة مؤثرة في أبنائهم مما يميزهم عن غيره بعدة صفات أوردها سبيجل Spiegel يمكن إيجازها فيما يلي:

١- يغرس آباء القراء الناجحين في نفوس أبنائهم أهمية التعليم.

٢- يريد آباء القراء الناجحين لأبنائهم النجاح.

٣- يفصح الآباء لأبنائهم عن حبهم للقراءة ويحاولون تنمية الشعور بقيمة القراءة وغرس حبها في نفوسهم.

٤- أن هؤلاء الآباء يحبون أولادهم ويحترمونهم، وفي الوقت نفسه فإنهم على استعداد لبذل مزيد من الجهد والوقت والمال لمساعدة أبنائهم على إجادة القراءة.

٥- يؤمن آباء القراء الناضجين بأنهم المعلمون الأوائل لأبنائهم.

٦- يتابع آباء القراء الناضجين عملية تعلم أطفالهم للقراءة وإجادتها ويعرفون ما يدور داخل المدرسة فيما يتعلق بالقراءة وتدريسها.

٧- يؤمن آباء القراء الناضجين بأن لهم تأثيرًا على تطور ثقافة أطفالهم، ويعون كيفية حدوث هذا التأثير. (فى محمد سالم، صالح النصار:٢٠٠٢، ص٣٥: ٣٧).

ومن خلال العرض السابق لدور الأم ودور الأب في تعليم وتشجيع أبنائهم على ممارسة القراءة، يظهر أهمية الثراء البيئي المحيط بالطلاب لإتمام أو المساعدة في إتمام عملية التواصل بين الكاتب والقارئ والنص، هذا الثراء البيئي يظهر في البيئة الأسرية المحيطة بالطلاب كبيئة حاضنة لهم سواء في البيئة الحضرية أو في البيئة الريفية، حيث تشير دراسة (Van,D,et.,2001) أنه في حالة وجود أم متعلمة وأب متفهم لدوره، ويسود المنزل استقرارًا عائليًّا ناتج عن دخل عائلي اقتصادي أفضل فإن

لهذا تأثيرًا إيجابيًّا على وجود عدد من الكتب والمجلات وكتب الأطفال داخل البيت تشجع الطفل على القراءة، كما يكون لمثل هذه الأسرة موقفًا إيجابيًّا نحو التعليم والمدرسة، مما يؤثر في أداء الطالب إلى الأفضل، بالإضافة إلى أن دخل هذه الأسرة سيسمح لها باشتراك أبنائها في مكتبات الحي أو ممارسة أنشطة ثقافية متنوعة.

كما تشير نتائج دراسة(Cartwright, F.,&Allen ,M.,2002)) إلى أهمية الأسرة وخلفياتها المعرفية سواء في الحضر أو في الريف وتأثير ذلك على الأبناء في ممارسة وأداء القراءة، حيث أشارت إلى أن عدد الكتب في المنزل يؤثر على أداء الطلاب القرائي المحتمل، حيث يشير إلى انعكاس لبيئة منزلية متفهمة لأهمية القراءة ومشجعة عليها، كما أن طبيعة تفاعلات الأبناء مع الآباء فيما يقرءون ومناقشتهم فيه سواء في القضايا العامة أو السياسية أو الاجتماعية، حيث وجد اهتمام أكاديمي أبوي لدى الطلاب الحضريين الذين ذكروا أعلى مستويات هذا النوع من التفاعل مع الآباء، كما ذكر الطلاب امتلاكهم لكتب متنوعة مثل الأدب الكلاسيكي، وكتب الشعر، والمصادر التربوية مثل: القواميس والكتب الدراسية والحاسبات الالكترونية، عكس ذلك وجد لدى طلاب الريف، الذين كانوا أقل حظًّا في امتلاك الكتب، أو الاهتمام الأبوي، أو مشاركة في الأنشطة الثقافية كما هو متوافر لدى طلاب الحضر بالمناطق الراقية.

كما أن طلاب المناطق الشعبية بالحضر أو طلاب الريف سيؤدون أداءً عاليًا في القراءة حيث ستؤثر فيهم بيئة التعلم في الأسرة أو مستوى المدرسة إذا انتقل إلى بيئة حضرية راقية طبقًا لما يتواجد فيها من مستويات عليا كتعليم الوالدين، أو طبيعة سوق العمل وتوافر الوظائف في المجتمعات الحضرية الراقية، حيث أن التغيرات في عوامل المدرسة تؤثر على كل من الطلاب بالريف والحضر.

بالإضافة إلى دور الأسرة تمثل خصائص المدرسة أهمية كبرى في إنجاز الطالب القرائي، وذلك من حيث المناخ التأديبي بالمدرسة، وسلوك الطلاب بالمدرسة، ونسب الطلاب لكل معلم (كثافة الفصول) ، ومدى تشجيع المعلم للطلاب، وممارسة الأنشطة اللغوية المدرسية، و اللامدرسية، بالإضافة إلى تخصص المعلم ومستوى تعليمه كل

هذا يؤثر على مدى تحصيل الطلاب القرائي وممارستهم القراءة. Cartwright, F.,&Allen ,M..,2002).

وفي هذا السياق تشير دراسة (McCracken ,J.& et. ,1991) إلى أن أسباب اختلاف أداء الطلاب بالمناطق الحضرية والريفية يرجع إلى خصائص المدرسة، حيث تمثَّلت خصائص المدارس في المناطق الحضرية بعدة صفات منها:

١-وجود مزيدًا من المعلمين والمدراء والإداريين المساعدين، والأخصائيين الذين يساعدون الطلاب.

٢- تقديم دورات تدريبية لمتابعة كل جديد في المنهج ووسائل وطرق التدريس، وزيادة الأنشطة المدرسية للطلاب.

٣- كما وجد أن تكلفة الطالب داخل مدارس الحضر تزداد عن مثيله في الريف.

٤- وجود خليط من الأعراق والثقافات من الطلاب داخل مدارس الحضر يعطي الطلاب فرصة التفاعل مع أشخاص من خلفيات اجتماعية وثقافية متنوعة، مما يزيد من خبراتهم السابقة، وتنوعها لتنوع التفاعلات والعلاقات التي تتم بين الطلاب وبعضهم البعض.

بينما تشير نفس الدراسة السابقة إلى أن من صفات المدارس الريفية والتي تؤثر على تحصيل الطلاب في القراءة واتجاهاتهم نحوها ما يلي:

١-تجانس الطلاب إلى حد ما، دون وجود اختلاف في الأعراق والثقافات.

٢- عدم انتظام طلاب الريف في المدارس للدراسة حيث يمثل ربع عدد الطلاب ينقطعون عن الدراسة لأسباب مهنية ترتبط بالبيئة الريفية ويؤكده ذلك بالنسبة للريف المصري ما ذكره (حسين قورة:٢٠٠١، ص١٥٩) بأن هناك الكثير من الظروف البيئية المضرة بعملية القراءة والتي يتعرض لها الطلاب، وتحملهم على كثرة الغياب من المدرسة مثل اضطرار الطالب إلى مساعدة والده في الحقل أو في الورشة أو في المهنة التي يزاولها أو غيرها.

وفي دراسة (Cartwright, F.,&Allen ,M..,2002) التي هدفت إلى قياس القدرة القرائية لطلاب الريف والحضر في المدارس الثانوية، وذلك بإعداد اختبار في

القدرة القرائية لهذا الهدف، كانت نتائج هذه الدراسة تشير إلى تفوق طلاب المدارس الموجودة بالمناطق الحضرية على طلاب المدارس الموجودة بالمناطق الريفية، حيث دلت النتائج على وجود فجوة واسعة بين مستويات طلاب الريف والحضر في مقاطعات كثيرة في كندا، إلا أنه وجدت مقاطعات ريفية في كندا كان أداء الطلاب بها أفضل من طلاب الحضر، وأرجعت الدراسة اختلاف الأداء بين طلاب الريف والحضر إلى الاختلاف في طبيعة المجتمعات الحضرية والريفية بقوة كبيرة، حيث تتصف المجتمعات الريفية بعدة صفات منها: وجود مستويات تعليمية متدنية لبعض الأسر الريفية؛ والتي تؤثر على مستوى أبنائهم واتجاهاتهم نحو القراءة، كما أن قلة الوظائف في الريف تمثل عاملًا من عوامل تدنِّي مستويات الطلاب، فإن وُجدت وظائف فإنها تتطلب مؤهلات علمية أقل من المستوى الجامعي الأمر الذي يقتل الطموح لدى الطلاب ويجعلهم يرضون بالأمر الواقع ويتعايشون مع مجتمعاتهم الريفية، وعلى هذا فقد أرجع الباحثان تدني مستويات الطلاب في هذه الدراسة إلى الاختلافات التي ترجع إلى المجتمعين الحضري والريفي من حيث مستويات تعليم الآباء، وطبيعة أعمالهم وحالتهم الاقتصادية والاجتماعية.

وإذا كانت الدراسات السابقة تؤكد على تفوق طلاب الحضر على طلاب الريف، فقد وجدت دراسات بينت تفوق طلاب الريف على طلاب الحضر في اختبارات القدرة القرائية ومن هذه الدراسات:

دراسة (Van,D.,et.,2001) التي هدفت إلى قياس أثر متغير بيئة الطلاب في الريف والحضر على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في قدرتهم القرائية بالنرويج، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار لقياس القدرة القرائية على عينة الدراسة المكونة من ٣٤٥٩ طالبًا، وقد أشارت النتائج إلى أن الاستقرار العائلي أدى إلى تفوق طلاب المناطق الريفية في الاختبار أكثر من طلاب المناطق الشعبية في المدينة والذين أدُّوا بدورهم على نفس الاختبار أداء يفوق طلاب المناطق الحضرية الراقية.

وكذلك دراسة (Mirza,M.,1997) والتي هدفت إلى قياس القدرة القرائية لدى طلاب المدارس الحكومية في ولاية البنجاب بالهند بالصفوف من السادس إلى الثامن،

ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار لقياس القدرة على الفهم القرائي على عينة الدراسة المكونة من طلاب ٩٩ مدرسة إعدادية في ثمانية مقاطعات من ولاية البنجاب، وذلك بواقع ٨٤٤٧طالبًا وطالبة تم توزيعهم طبقًا للصفوف الدراسية وموقع المدرسة بالريف أو الحضر وجنس الطلاب، وكانت نتائج الدراسة كالتالي:

١- أظهر الطلاب فهم أفضل للنصوص السردية الخيالية بالمقارنة بالنصوص المعلوماتية.

٢- أظهر الطلاب نتائج عالية في الفهم الحرفي بالمقارنة بالفهم الاستنتاجى.

٣- أظهرت النتائج تفوق الإناث في مهارات القدرة القرائية في المستويين الحرفي و الاستنتاجي في الحضر والريف.

٤- تفوقت عينة المناطق الحضرية في القدرة على القدرة القرائية في الاختبار ككل على عينة المناطق الريفية.

٥- أثبتت الدراسة أن هناك علاقة قوية بين الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، والتفوق في القدرة القرائية.

وقد أرجع الباحث تفوق طلاب الحضر على الريف إلى وجود فرص أفضل لطلاب المناطق الحضرية في الحصول على المواد القرائية من صحف ومجلات وقصص وروايات وكتب أكثر من أقرانهم في المناطق الريفية التي يصعب وصول تلك المصادر القرائية إليهم، معلِّلًا أن كثرة قراءة الطلاب تصقل من مهارات ومستويات القدرة القرائية لديهم.

ومن الملاحظ أن جميع هذه العوامل السابقة سواء المرتبطة بخصائص الأسرة بالريف أو الحضر، أو بخصائص المدارس الحضرية أو المدارس الريفية تعكس الاختلافات في السياق الاجتماعى بين المناطق الريفية والحضرية، وهذه الاختلافات لموقع المدرسة أو بيئة الطالب يمكن من خلالها تفسير الاختلافات والفروق بين الطلاب في الريف والحضر في القدرة القرائية، فى ضوء ما ستسفر عنه نتائج الدراسة الحالية.

ومن خلال عرض الأدبيات والدراسات التي تناولت أثر كل من جنس الطلاب

ومكان إقامتهم بالحضر أو بالريف، يتضح عدم وجود اتفاق في نتائج الدراسات الأجنبية التي تطرقت إلى هذا الموضوع، بالإضافة إلى عدم عثور الباحث على دراسات عربية تناولت هذين المتغيرين، وأثرهما على القدرة القرائية، مما يشير إلى ضرورة إجراء الدراسة الحالية لتحديد مستويات القدرة القرائية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، التي سيتم تناولها في المحور التالي.

المحور الثاني: مستويات القدرة القرائية:

يهدف عرض هذا المحور إلى تحديد قائمة بمستويات القدرة القرائية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هذا الهدف سيتم تناول ما يلي:

أولًا- مفهوم مستويات القدرة القرائية.

ثانيًا- أهمية مستويات القدرة القرائية للطلاب.

ثالثًا- تحديد مستويات القدرة القرائية لطلاب المرحلة الثانوية.

وتفصيل ذلك فيما يلي:

أولًا- مفهوم مستويات القدرة القرائية:

تُعَدُّ القدرة القرائية مطلبًا لغويًّا وتعليميًّا وتربويًّا؛ وذلك لأنها تحقق هدفًا أسمى من أهداف القراءة عادةً وتدريسًا، موجهة كانت أم حرة، مبتدئة أو ناضجة، فهي الغاية المنشودة من ورائها، فالقدرة القرائية بهذا تعتبر محور العملية القرائية، والذي يتم عبر مستويات مختلفة، وفي كل مستوى لابد من ممارسة مجموعة من المهارات، بحيث تعتبر القدرة القرائية حالة بنائية للمعنى تتم بشكل تسلسلي من خلال ممارسة مجموعة من مهارات الفهم والتي تحقق مستوى القدرة القرائية الكامل. (راتب قاسم عاشور:٢٠٠٦، ص١٢٠).

لذلك فقد اهتمت الدراسات والأدبيات التربوية بتحديد مستويات القدرة القرائية، التي يرى (Powell,1983) أنها تقوم على مُسلَّمات ناتجة عن الدراسات التي تمَّت في مجال علم النفس التعليمي، وعلم اللغة البنائي والتي تنص على:

١- أن اللغة تنظيم هرمي، بحيث يتم تعليمها طبقًا للتدرج الهرمي من البسيط إلى المركب، أو من السهل إلى الصعب، أو من مستويات القدرة القرائية الدنيا إلى

المستويات العليا للقدرة القرائية.

٢-أنه للوصول بالطلاب إلى أعلى مستويات القدرة القرائية يجب معالجة المستوى الأقل قبل تعلم ما يليه من مستويات.

٣- أن الطلاب يجب عليهم تعلُّم معالجة كل مستوى بنجاح حتى يتعلم ما يليه من مستويات والتي تعتمد على ما قبلها.

٤- عند المستويات الأقل تصبح المعالجة أكثر فعالية من المستويات العليا، ما لم تؤثر عوامل خارجية على التعلم.

وسوف تراعي الدراسة الحالية تلك المسلَّمات عند اختيار مستويات القدرة القرائية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية؛ والتي تعرف بأنها مجموعة من التصنيفات أو التقسيمات المتدرجة في الصعوبة، حسب مستوى التفكير الذي تعالجه. (جمال العيسوى، محمد الظنحاني:٢٠٠٦، ص١١٩).

حيث يشير هذا التعريف إلى أن مستويات القدرة القرائية عبارة عن مجموعة تصنيفات تتدرج من السهل إلى الصعب، بحيث يبني المستوى التالي على المستوى السابق، وتتفق مع مستويات التفكير المستخدمة في الإجابة على الأسئلة التي تقيس مهارات كل مستوى من مستويات القدرة القرائية المتنوعة وما تشمله من مهارات، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه (Powell,1983) سابقًا.

كما يعرفها (شوقي الشريفي:٢٠٠٠، ص١٤٩) بأنها درجات فهم نص معين أو عدد من النصوص، توضحها عادة الاختبارات في صورة النسبة المئوية للإجابات الصحيحة عن الأسئلة المصاحبة للنص أو النصوص.

يقرن هذا التعريف مستويات القدرة القرائية بعملية القياس التي تتم، وتظهر نتائجها كدرجات أو نسب مئوية لأداء الطلاب تعبر عن مستوى فهمهم للنصوص القرائية.

كما يعرفها كل من (جمال العيسوي، محمد الظنحاني:٢٠٠٦، ص١١٩) بأنها: مظاهر الأداء المقيسة، التي يعبر فيها الطالب عن مدى فهمه للمقروء، والتي تقاس عن طريق الاختبار الذي أعدته الدراسة الحالية.

يشير هذا التعريف إلى أن مستويات القدرة القرائية لا نتوصل إليها إلا في وجود أداة يمثلها الاختبار الذي من خلال أداء الطلاب عليه، نستخلص نتائج تحدد الفروق الفردية بين الطلاب، ومن ثم يتم تحديد مستوياتهم في ضوء نتائج هذا الاختبار.

وبعد العرض السابق لِمَا أمكن الوصول إليه من تعريفات لمستويات القدرة القرائية **يمكن أن تعرف إجرائيًّا بالدراسة الحالية بأنها:**

"مظاهر الأداء المقيسة، التي تشمل مجموعة من المهارات المتدرجة في الصعوبة حسب المستوى الذي تقيسه لدى الطلاب، والتي يعبِّر فيها الطالب عن مدى فهمه للمقروء، و تقاس عن طريق الاختبار الذي أعدته الدراسة الحالية".

ثانيًا- أهمية مستويات القدرة القرائية لطلاب المرحلة الثانوية:

يمثل الهدف من تحديد مستويات القدرة القرائية للطلاب في تيسير مهمة المعلم في إعداد أهداف القراءة، وإعداد المهام والأنشطة، واختيار واستخدام استراتيجيات التدريس لتحقيق هذه الأهداف، وتنمية قدرة التلاميذ على فهم المادة المقروءة، كما أن تحديد مستويات الفهم القرائي يفيد في تحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن يقدمها المعلمون لتحسين قدرة التلاميذ على فهم المقروء، وصياغة أسئلة القراءة صياغة ملائمة تتناسب والنتائج التي يرغب المعلم في الحصول عليها. (عبد الوهاب:٢٠٠٨، ص١٠٦) ، و(جمال العيسوي، محمد الظنحاني:٢٠٠٦، ص١١٩).

وفي هذا دلالة واضحة على أهمية تحديد مستويات الطلاب في القدرة القرائية للمعلمين، حيث تيسر لهم عملية التخطيط والتنفيذ للدروس، من حيث تنوع استراتيجيات التدريس لتتناسب مع التباين والاختلاف والفروق الفردية بين مستويات الطلاب في القدرة القرائية، بالإضافة إلى اختيار أدوات التقويم المناسبة لمستويات الطلاب، والعمل على تنوع الأسئلة في صياغتها ونوعها طبقًا للهدف منها، مما يشجع المعلم إلى بذل مزيدًا من الجهد للوصول بطلابه إلى المستويات العليا لتلك المستويات.

وتضيف (هدى مصطفى:٢٠٠٦، ص٢٠١) بأنه بتحديد مستويات القدرة القرائية لدى الطلاب لا يكون الحديث إلى المعلمين وضرورة الوصول لمستويات مناسبة لدى طلابهم مجرد أقوال لا ضابط لها ولا معيار، فتتوجه عنايتهم لزيادة القدرات القرائية

وتنمية المهارات التي تندرج تحت كل منها ليصلوا بهم إلى المستوى المناسب أو المستوى المطلوب.

ولا تقتصر الاستفادة من تحديد مستويات القدرة القرائية للطلاب على المعلمين فقط، وإنما يستفيد منه الإداريون ومصمِّمو المناهج والآباء وغيرهم، حيث ترشدهم إلى المهارات التي يحتاج الطلاب إلى اكتسابها، وكيف نستمر في تدريبهم على المهارات إلى أن يتقنوها، وتساعد في تقوية المهارات القرائية لدى الطلاب ومتابعة تحسنهم، وللتأكد من أن كل طالب يتخرج من المرحلة الثانوية وهو يتمتع بالمهارات والمعارف نفسها، ولرفع مستوى تحصيل الطلاب، وسد الفجوة التحصيلية بين الطلاب المحرومين ثقافيًّا واقتصاديًّا وأقرانهم، كما تساعد في تصميم برامج القراءة، وتحديد المصادر التعليمية للمعلمين والطلاب. (ريما الجرف: ٢٠٠٨، ص٤).

وخلاصة ما سبق تؤكد على تحديد مستويات القدرة القرائية لدى الطلاب وتصنيفهم إلى مستويات قرائية بحيث يوضع كل طالب في المستوى التعليمي الذي تسمح به قدراته ومهاراته الراهنة، سعيًا إلى تحقيق نموه القرائي وتطوره، وتجنبًا لوضعه في مستوى أعلى من قدراته القرائية، ومن ثم إحباطه وفشله، وتفاديًا لوضعه في مستوى أقل مما تسمح به قدراته، مما يؤدي إلى ضعف استفادته وبطء نموه القرائي.

ثالثًا- تحديد مستويات القدرة القرائية لطلاب المرحلة الثانوية:

تناول الباحثون مستويات القدرة القرائية موضوعًا لدراستهم فتناولها كل منهم طبقًا لرؤيته الخاصة وتوجهه البحثي، ولذلك فقد صنفت مستويات القدرة القرائية تصنيفات كثيرة، فهناك من قسم مستويات القدرة القرائية:

أ- طبقًا لحجم الكلمة المقروءة (التقسيم الأفقي لمستويات القدرة القرائية) : مثل دراسة (علي سعد جاب الله:١٩٩٦، ص٧٢٩) ، ودراسة (فؤاد عبد الحافظ:٢٠٠٧، ص١٤٣-١٤٤) ، ودراسة (صفاء سلطان:٢٠٠٦، ص٣٢).

ب- كما قسَّم البعض مستويات القدرة القرائية إلى أنماط بدلًا من مستويات. (فايزة عوض، ومحمد السيد جمعة:٢٠٠٣، ص٥٨).

ج- وصنَّف باحث آخر مستويات القدرة القرائية كبناء هرمي، ومن ثم حدد ثلاث مستويات للقدرة القرائية كمهارات عقلية أولية ومتوسطة وعليا. (رشدي طعيمة ١٩٩٨:ص١٤٩-ص١٥٣).

د- ثم تناول الباحثون تصنيف مستويات القدرة القرائية طبقا لمستوي العمليات العقلية غير المحسوسة والمستدل عليها بنتائجها السلوكية (مستويات الفهم الرأسي) : مثل دراسة (عبد الحميد عبد الله:٢٠٠٠، ص٢٠٣-٢٠٤) ، وتصنيف (مصطفى رسلان:٢٠٠٥، ص٥٤) ، ودراسة (راتب عاشور: ٢٠٠٦، ص١٢٤) ، ودراسة (جمال الفليت، وماجد الزيان:٢٠٠٩، ص٢٧٢) ، وهذا ما سيتم تناوله بالعرض فيما يلي:

تناول البعض مستويات القدرة القرائية بالتصنيف في ثلاثة مستويات، وهي قراءة ما على السطور، وقراءة مابين السطور، وقراءة ما وراء السطور، والمستوى الأول هو أساس الفهم، ويعني الفهم اللفظي للكلمات والجمل والتراكيب، أما المستوى الثاني: فيهتم بالبحث عن الأدلة، وإصدار الأحكام، وتفسير النتائج، ويشمل المستوى الأخير استنتاج التعميمات والتطبيقات وتوقعها، والتي لم يذكرها كاتب النص المقروء. (مصطفى موسى:٢٠٠١، ص٦٩-٧٠).

وهناك من اهتم بتقسيم مستويات القدرة القرائية تقسيمًا أفقيًّا وفقًا لحجم المادة المقروءة، وحسب النص المقروء حيث أوردت دراسة (على سعد جاب الله:١٩٩٦، ص٧٢٩) تصنيفًا لمستويات القدرة القرائية يتضمن ما يلي:

أ- مستوى فهم الكلمة، ويشمل:

١- تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها.

٢- وتعيين مضاد الكلمة.

٣- وإدراك العلاقة بين كلمتين، ونوع هذه العلاقة.

٤- القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى.

ب- مستوى فهم الجملة، ويشمل:

٥- تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.

٦- ونقد ما تتضمنه من معنى.

٧- ربط الجملة بما يناسبها من معانٍ ونصوص متشابهة.

٨- إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.

٩-القدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء ومفاهيم.

ج- مستوى فهم الفقرة، ويشمل:

١٠- وضع عنوان مناسب للفقرة.

١١- إدراك ما تهدف إليه الفقرة.

١٢- إدراك الأفكار الأساسية بالفقرة.

١٣- تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.

١٤- إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية (غير معلنة).

وعلى الرغم من أن هذا التصنيف لمستويات القدرة القرائية قد ضمن كل مستوى مجموعة من المهارات التي تناسبه وتعبر عنها تعبيرًا دقيقًا، إلا أنه افتقد إلى الوحدة الموضوعية في النص، وهذا ما أشار إليه (إبراهيم بهلول:٢٠٠٤، ص١٥٧) بأن هذا التصنيف لم يتناول مستوى الموضوع على الرغم من دوره في الربط بين كل الفقرات في نظام متناسق.

ويتفق البحث الحالي مع هذا الرأي في ضرورة أن تشتمل المستويات السابقة على مستوى الموضوع ككل وذلك للربط بين المستويات جميعًا في نظام متناسق ومتكامل؛ لتكوين صورة واضحة عن الموضوع، وإظهار الوحدة العضوية للموضوع ككل.

وفي نفس السياق حدَّد (فؤاد عبد الحافظ:٢٠٠٧، ص١٤٣-١٤٤) مستويات القدرة القرائية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي طبقًا للتقسيم الأفقي حسب النص المقروء، والتي تمثلت في:

أ- على مستوى فهم الكلمة والذي تمثلت مهاراته في:

١- التعرف على المفردات الجديدة.

٢- تحديد مرادف الكلمة وفهم دلالتها.

٣- تحديد مضاد الكلمة.

٤- إدراك العلاقة بين كلمتين.

٥- القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة.

ب- على مستوى فهم الجملة والذي تمثلت مهاراته في:

٦- تحديد هدف الجملة.

٧- فهم معنى الجملة.

٨- نقد ما تضمنته الجملة من معنى.

٩- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف بين الجمل.

١٠- إدراك العلاقة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.

١١- القدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء ومفاهيم.

ج- على مستوى فهم الفقرة والذي تمثلت مهاراته في:

١٢- إدراك الهدف العام للفقرة.

١٣- وضع عنوان مناسب للفقرة.

١٤- إدراك الأفكار الرئيسية بالفقرة.

١٥- تلخيص الفقرة بأسلوبه.

١٦- ربط السبب بالنتيجة.

١٧- إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية.

د- على مستوى فهم الموضوع ككل والذي تمثلت مهاراته في:

١٨- تحديد هدف الكاتب.

١٩- الربط بين الأفكار.

٢٠- ربط الموضوع بالقضايا المعاصرة.

٢١- التمييز بين الرأي والحقيقة.

٢٢- تكوين رأي حول الأفكار المطروحة.

٢٣- الاستفادة من المقروء في مواقف حياتية.

٢٤- نقد المقروء.

٢٥- تقويم المقروء.

٢٦- تحديد الترتيب الزماني والمكاني.

ووفقًا للتصنيف الأفقي أيضًا لمستويات القدرة القرائية ومهاراته توصلت دراسة (صفاء سلطان:٢٠٠٦، ص٣٢) إلى المستويات التالية:

أ- مستوى فهم الكلمة، ويشمل المهارات التالية:

١- تحديد مرادفات الكلمة.

٢- تحديد معاني الكلمات.

٣- تحديد دلالات الكلمات.

٤- تحديد مضادات الكلمات.

٥- تحديد العلاقات بين الكلمات.

٦- تحديد أكثر الكلمات دقة.

ب- مستوى فهم الجملة، ويشمل المهارات التالية:

١- تحديد معاني الجمل.

٢- تحديد المكونات الأساسية للجمل.

٣- تحديد المعنى الدلالي السياقي للجمل.

٤- تحديد العلاقات بين الجمل.

ج- مستوى فهم النص، ويشمل المهارات التالية:

١- تحديد الفكرة الأساسية للنص.

٢- استخلاص الأفكار الجزئية.

٣- استنتاج الأفكار الضمنية الكامنة في النص (مابين السطور).

٤- التنبؤ بالأحداث (ما وراء السطور).

٥- استنباط غرض مؤلف النص.

٦- تحديد الرؤية الشخصية الكبرى في النص (نقد النص).

٧- تطبيق الأفكار الواردة في النص.

وقد انتقد علماء القراءة تصنيف القدرة القرائية إلى مستويات، لما فيها من بساطة تتمثل في فكرة تراكم المهارات، وما يحدث من تداخل بين المستويات؛ لذلك فقد نظر

البعض إلى القدرة القرائية على أنها أنماط بدلًا من مستويات، حيث يرتبط كل نمط بالآخر ارتباطًا وثيقًا ويتم التركيز على الطريقة التي تتم بها القدرة القرائية، وهذه الأنماط هي (فايزة السيد عوض، ومحمد السيد جمعة:٢٠٠٣، ص٥٨) :

١- **النمط الحرفي**:ويعني القدرة على تعرف الحقائق، والمعلومات الواردة في النص.

٢- **النمط التفسيري**:ويعني القدرة على فهم العوامل والأسباب والعلاقات والقدرة على التوقع، واكتشاف المعاني من السياق.

٣- **النمط الاستيعابي**:ويعني القدرة على معالجة المعلومات وتصنيفها وتنظيمها وترتيب الأحداث حسب أهميتها.

٤- **النمط التطبيقي**:ويعني القدرة على تطبيق المعلومات الواردة في النص في مجالات أخرى جديدة، والقدرة على استخدام المقروء في حل المشكلات.

٥- **النمط النقدي**:ويعني القدرة على الإبداع مثل وضع عنوان جديد للنص أو تقديم مقترحات.

٦- **النمط الوجداني**:ويعني القدرة على اكتشاف المشاعر والتعبير عن الإعجاب وما يراه.

وإن كانت هذه الأنماط تؤكد على الطبيعة التفاعلية بين القارئ والمقروء وعلى طبيعة القارئ البناءة، كما تركز على مختلف المستويات المطلوبة من القارئ: تعرفًا وفهمًا واستنتاجًا وتحليلًا ونقدًا وتوظيفًا للقراءة في حل المشكلات؛ فإن (إبراهيم بهلول:٢٠٠٤، ص١٥٩) يرى أن النقد الموجه إلى المستويات مردود عليه بأنه سواء أكان تصنيف القدرة القرائية إلى مستويات أو أنماط، فإننا لا يمكن أن نعزل هذه المستويات أو الأنماط عمليًا عن بعضها البعض، أو أن نعطي أفضلية لمستوى أو لنمط على الآخر حيث أنها جميعًا مترابطة، وتتابعها بهذا الشكل من مستوى الكلمة إلى الجملة إلى الفقرة بشكل منفصل، غالبًا يكون مستحيلًا، وأكثر من ذلك، فإن المهارة أو المستوى أو النمط يمكن أن يكون مهمًا في موقف ما، أو أكثر أهمية في مواقف أخرى.

كما حدد (رشدي طعيمة ١٩٩٨:ص١٤٩-ص١٥٣) تصنيفًا لمستويات القدرة القرائية في بنائه الهرمي لمهارات القدرة القرائية بمستويات ثلاثة، تتمثل فيما يلي:

١- **مستوى المهارات العقلية الأولية(استيعاب) :** ويتضمن معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الأفكار والتمييز بينها، وربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها، وتلخيص الأفكار تلخيصًا وافيًا.

٢- **مستوى المهارات العقلية المتوسطة (نقد) :** ويتضمن القدرة على تحديد ما له وما ليس له صلة بالموضوع، واختيار التفصيلات التي تؤيد رأيًا أو تبرهن على صحة قضية ما، وكشف أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق، والوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها الكاتب.

٣- **مستوى المهارات العقلية العليا (تفاعل) :** وفيه يركز المتعلم في محتويات النص المقروء، ويربط المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة، ويكشف عن مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص أو متصلة به، ويعبر بلغته عن تغيرات الحالات الوجدانية ومواقف الشخصيات.

كما أن هناك من صنف مستويات القدرة القرائية طبقًا لمستوي العمليات العقلية غير المحسوسة والمستدل عليها بنتائجها السلوكية حيث صنَّف (عبد الحميد عبد الله:٢٠٠٠، ص٢٠٣-٢٠٤) مستويات القدرة القرائية إلى ثلاث مستويات تتمثل فيما يلي:

أولًا: مستوى مهارات الفهم الأساسية في القراءة، ويشمل:

١- تحديد دلالة الكلمة.

٢- تحديد الفكرة العامة للموضوع.

٣- تحديد الأفكار الجزئية من خلال تحليل الموضوع.

٤- قراءة الأشكال والجداول والرسوم البيانية.

ثانيًا: مستوى الفهم الاستنتاجي أو الضمني، ويشمل:

٥- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.

٦- استنتاج معاني الكلمات غير المألوفة من خلال السياق.

٧- استنتاج التنظيم الذي اتَّبعه الكاتب في بناء الموضوع.
٨- المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة.
٩- التمييز بين الأفكار التي أشتمل عليها الموضوع من غيرها.
١٠- تحديد الجمل المفتاحية.

ثالثًا: مستوى الفهم الناقد، وتشمل:

١١- اكتشاف وجهة نظر الكاتب.
١٢- التمييز بين الحقيقة والرأي.
١٣- تحديد موقف القارئ من المقروء بإبداء رأيه وإصدار الحكم عليه.
١٤- تحديد العلاقة بين الأسباب والنتائج.
١٥- تقويم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب.

وفي نفس السياق صنف (مصطفى رسلان:٢٠٠٥، ص٥٤) مستويات القدرة القرائية إلى ما يلي:

١- **مستوى الفهم الحرفي (المباشر) :** تعرف الأفكار التفصيلية، تعرف الأفكار الرئيسية، تعرف النتائج، تعرف أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، تعرف علاقات السبب والنتيجة، تعرف سمات الشخصية.

٢- **مستوى الفهم الاستنتاجي**: استنتاج الأفكار التفصيلية، استنتاج الأفكار الرئيسية، استنتاج التتابع، استنتاج أوجه الشبه وأوجه الاختلاف (المقارنات) ، استنتاج علاقات السبب والنتيجة، استنتاج سمات الشخصية، التنبؤ بالخاتمة، استنتاج معاني الصور والأخيلة.

٣- **مستوى الفهم الناقد**: التمييز بين عالم الواقع وعالم الخيال، التمييز بين الحقيقة والرأي الشخصي، الحكم على الكفاية والصدق، الحكم على مناسبة الأفكار، الحكم على القيمة والتقبل والرغبة.

٤- **مستوى الفهم التذوقي**: الاستجابة للحبكة أو الموضوع، تقمُّص الشخصيات أو الأحداث، الاستجابة لأسلوب الكاتب، الاستجابة للصور أو الأخيلة.

٥- **مستوى الفهم الإبداعي**: تشخيص الأحداث والمواقف التي تُعرَض له في قصة

يقرؤها، وذلك من خلال فهمه للحوار بين الشخصيات، اختيار حقائق معينة لأغراض خاصة، استخلاص أفكار جديدة في النص ودمجها مع أفكار القارئ، إدراك الفرق بين المعاني الصريحة والمعاني الضمنية في النص، إعادة ترتيب الأفكار بشكل جيد.

كذلك حدد (محمد حبيب الله:٢٠٠٩، ص٣٢-٣٣) مستويات القدرة القرائية إلى ثلاثة مستويات مشيرًا إلى ما يحدث من عمليات عقلية يقوم بها القارئ في كل مستوى لينتقل أثناء قراءته من مستوى إلى آخر، وتتمثل تلك المستويات فيما يلي:

١- **الفهم الحرفي**: إجابات أسئلة هذا المستوى تُؤخَذ عادة من النص، فالطالب عليه تذكُّر جميع التفاصيل دون أن يفسرها ويتعمق بها، وكذلك عليه أن يتعرف على المعنى الظاهر للكلمات، وأن يعرف تنظيم النص وبناءه ويصل للفكرة المركزية المصرح بها، وتطوير مهارات هذا الفهم يمكن التلميذ مستقبلًا من الانتقال إلى مستويات الفهم العليا.

٢-**الفهم التفسيري**: في هذا المستوى يتعمق الطالب في المعاني والأفكار الواردة في النص تصريحًا وتلميحًا، ويقارنها بأفكار ومعاني أخرى ويستخلص النتائج، ويتنبأ بالأحداث، ويكشف العلاقات ويقارنها بعضها البعض، ويحلل الشخصيات، ويقف على الأبعاد المختلفة لرأي الكاتب، ويتوصل إلى الفكرة المركزية غير المصرح بها، ويصوغ قواعد وتعميمات وتلخيصات لما يقرأ.

٣- **الفهم التطبيقي**: في هذا المستوى يصل الطالب إلى مرحلة من القراءة الواعية تمكِّنه من نقد ما يقرأ حيث يميز بين الحقائق والآراء، ويتبين أسلوب الدعاية في النص، كذلك يقيم ما يقرأ ويتفاعل معه فيستفيد من المادة المقروءة لحلِّ المشاكل التي تواجهه في الحياة، ولتعديل سلوكه بموجبها، كما أنه يستطيع في هذا المستوى أن يقبل ويعارض، أو ينتقد، ويعرض حلولًا بديلة ممكنة، وبهذا يصل إلى الخلق والإبداع.

ويقسِّم (حسن شحاتة:٢٠٠٤، ص١٠٨) مستويات القدرة القرائية إلى ثلاثة مستويات هي:

١- **مستوى الفهم السطحي**: وينحصر في فهم المعنى الحرفي للرموز التي يدركها القارئ في الوقفة الواحدة، حيث يتم نسج الكلمات بعضها مع بعض وإدراكها في شكل

وحدات متكاملة.

٢- **مستوى الفهم الإستنتاجي:** ويتم فيه تعرف القارئ على غرض الكاتب، وعلى المعاني الضمنية غير المصرح بها.

٣- **مستوى الفهم الناقد**: وفي هذا المستوى من الفهم يستجيب القارئ للأفكار والمعاني المتضمنة في المقروء، وخاصة الأفكار التي تشكل مركز اهتمامه، بعد أن يتم فهمها ليقرر ما إذا كانت مهمة بالنسبة له وتتلاءم والمعايير التي يتبناها أم لا.

أما (راتب عاشور:٢٠٠٦، ص١٢٤) فقد صنف مستويات القدرة القرائية إلى أربعة مستويات تتمثل فيما يلي:

١- **مستوى الفهم الحرفي"التذكر"**: ويهدف إلى تحديد الأفكار واسترجاعها وتفصيلها.

٢- **مستوى الفهم الاستنتاجي "التفسير والتحليل":** ويعلَّق هذا النوع من الاستيعاب بالمعاني الضمنية، حيث يتطلب من القارئ جهدًا وفهمًا أعمق من خلال ربط الأفكار بالمعاني.

٣- **مستوى الفهم التقييمي:** وهو الفهم الذي يمكِّن القارئ من إصدار الأحكام على المادة المقروءة.

٤- **مستوى الفهم الإبداعي**: ويتضمن إبداع القارئ من خلال التأثر في أفكار النص.

كما صنف (عبد الله الكندري، وسمير صلاح:٢٠٠٤، ص٥٢-٥٣) مستويات القدرة القرائية إلى أربعة مستويات هي:

١- **مستوى الفهم الحرفي**: في هذا المستوى يتذكر القارئ جميع التفاصيل في النص، وأن يتعرف المعنى الظاهر المباشر للكلمات، دون أن يفسرها أو يتعمق فيها.

٢- **مستوى الفهم التفسيري**: ويتعمق القارئ في هذا المستوى في معاني النص تصريحًا وتلميحًا، ويقارن بمعان أخرى، ويستخلص النتائج، ويكشف العلاقات، ويقف على الأبعاد المختلفة لرأي الكاتب، ويتوصل إلى الأفكار الضمنية ويستنتج قواعد وتعميمات وقيمًا من النص المقروء.

٣- **مستوى الفهم الناقد**: يصل الطالب القارئ في هذا المستوى إلى مرحلة من القراءة الواعية تمكنه من نقد ما يقرأ، والحكم عليه، وإبداء الرأي فيه، فيميز بين الحقائق والآراء، ويتبين أسلوب الدعاية في النص، ويقبل الرأي أو يعارضه، مبينًا أوجه التأييد أو المعارضة.

٤- **مستوى الفهم الإبداعي**: يصل القارئ إلى هذا المستوى عندما تمكنه القراءة من إنتاج عمل إبداعي، وهذا العمل الإبداعي يختلف باختلاف أعمار الطلاب ومستوياتهم، ومن ملامح هذا المستوى أن يعرض الطالب حلولًا بديلة لمشكلة وردت في النص، أو مشكلات تواجه في الحياة، أو يقترح نهاية لقصة قراها، أو يطرح أسئلة ويبحث عن إجابات، كما أنه يشير إلى الطلاقة اللغوية.

وفي نفس السياق حدد (فتحي يونس وآخرون:٢٠٠٥) أربعة مستويات للقدرة القرائية، يندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات يعمل المعلم على غرسها في طلابه للوصول بهم للمستوى المحدد لها؛ وتتمثل مستويات القدرة القرائية التي حددها (فتحي يونس وآخرون:٢٠٠٥) للقدرة القرائية في المرحلة الثانوية فيما يلي:

المستوى الأول: فهم النص المقروء فهمًا عامًّا بمستويات (فهم السطور، وما بين السطور، وفهم ما وراء السطور) بحيث يكون الطالب قادرًا على أن:

١- يحدد المفاهيم الأساسية للموضوع الذي قرأه موضحًا العلاقات بينها.

٢- يقرأ من الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) ؛ لدعم ما يقرأ أو نفيه.

٣- يلخص بنسب مختلفة موضوعًا يحدد له.

٤- يتعرف أساليب حل المشكلات التي ساقها المؤلف.

٥- يطرح أفكارًا تناقض الأفكار التي وردت في النص.

٦- يحدد المصادر والمراجع الأصلية لدراسة موضوع معين.

٧- يجمع معلومات من مراجع عديدة حول موضوع معين.

٨- يستخدم استراتيجية مناسبة في القراءة كالتنبؤ، وطرح الأسئلة، أو التلخيص.

٩- يوضح المعاني القريبة والبعيدة لكلمات بالنص المقروء.

١٠- يطرح مجموعة من الأسئلة لأفكار لم ترد بالنص.

١١- يحدد الأسلوب الذي اتبعه الكاتب في عرض فكرته.

١٢- يكيِّف سرعة القراءة لتتناسب والغرض الذي يقرأ من أجله.

١٣- يحدد الكلمة المفتاحية في الفقرة مع التبرير.

١٤- يفرق بين المعنى الاصطلاحي والمعنى اللغوي للكلمات.

١٥- يستنبط اتجاهات الكاتب من أسلوبه وعباراته.

١٦- يستنبط اتجاه الكاتب نحو القضايا التي يثيرها.

١٧- يدعم فكرة الكاتب الرئيسية بتفاصيل وشواهد من عنده.

١٨- يحدد مغزى الموضوع ويحدد مواد متصلة به في مصادر أخرى لإثراء خبراته.

١٩- يستخدم نوع القراءة الذي يتناسب والهدف الذي يقرأ من أجله، مثل القراءة المسحية، والسريعة، والناقدة، وقراءة التذوق.

المستوى الثاني: فهم النص المقروء فهمًا ناقدًا: ومن مهارات هذا المستوى:

١- يبدي الطالب رأيه فيما يقرأ من نصوص سواء في الأسلوب أو في الأفكار.

٢- يحدد الاتجاه الفكري والفني للكاتب، ليكشف عن مدى اتساقه أو اختلافه مع القيم السائدة.

٣- يحلِّل الكليات والمسائل العامة إلى تفاصيلها.

٤- يتعرف حقيقة أو زيف المعلومات المقدمة بالكتاب.

٥- يدرك الوحدة العضوية والترابط فيما يقرأ.

٦- يبرز تصرفات الشخصية مقارنة بما سبق أن قرأه حول الموضوع.

٧- يكشف أساليب الدعاية في المادة المقروءة.

٨- يميز بين الأفكار المهمة، والأفكار الأكثر أهمية.

٩- يصدر أحكامًا محايدة، وموضوعية، ومبررة حول المقروء.

١٠- يوازن بين نصين لكاتبين حول موضوع واحد.

١١- يستشهد بأمثلة من خبراته السابقة في تأييد أو رفض أفكار الكاتب.

١٢-يذكر خصائص أسلوب الكاتب.

١٣- يوضح بأدلة من خارج الموضوع وجهة نظر الكاتب.
١٤- يدوِّن ملاحظات تلخص المادة المقروءة.
١٥- يتبنى موقف الكاتب أو موقف المخالف له مبررًا بحجج من قراءته.
١٦- يحلل الموضوع المقروء إلى عناصره الأساسية.
١٧- يقوِّم مستوى أدائه في القراءة تقويمًا ذاتيًّا.
١٨- يراجع الأسباب التي ذكرها الكاتب ويفندها.
١٩- يتوصل إلى نتائج جديدة من خلال المقدمات المعروضة.
٢٠- يميز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة التي ساقها الكاتب.
٢١- يعلل سبب اتِّباع الكاتب لمنهج معين في عرض الموضوع، يكتشف الفجوات الموجودة بالنصوص.
٢٢- يراجح رأيًا للكاتب على رأي آخر مع التعليل.
٢٣- يستدعي من ذاكرته شواهد تؤيد أو تفند المقروء.
٢٤- يكتشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض.
٢٥- يكتشف مدى موضوعية الكاتب وأمانته في عرض أفكاره.
٢٦- يحكم على موثوقية المصادر التي استقى منها الكاتب معلوماته.
٢٧- يحكم على الأفكار على ضوء سياقها الزمني و الاجتماعي و الثقافي.
٢٨- يميز بين الآراء الصحيحة وغير الصحيحة التي وردت بالموضوع.
٢٩- يقرأ حول موضوع يحدد له في مصادر متعددة موائمًا بين الآراء المختلفة.
٣٠- يكتشف أساليب الدعاية في المادة المقروءة.

المستوى الثالث: فهم النص المقروء فهمًا تذوقيًّا: ومن مهارات هذا المستوى ما يلي:

١- يتفاعل الطالب مع ما يقرأ معبِّرًا عن نواحي الجمال فيه.
٢- يوازن بين الصور البيانية المقدمة في النص.
٣- يختار أفضل مقال أدبي قرأه في مجلة الحائط ذاكرًا الأسباب.
٤- يسجل ما أعجبه من حكم أو مأثورات أو أساليب في سجل خاص به.

٥- يميز درجة التقارب في المعنى بين مجموعة من المترادفات في سياقات مختلفة.

٦- يستنتج أحاسيس الكاتب من العنوان الذي اختاره.

٧- يستخرج مواطن الجمال في النص المقروء.

٨- يوازن بين نصين يتناولان موضوعًا واحدًا.

٩- يصدر أحكامًا مبررة على مناسبة المقدمة للموضوع وجاذبيتها للقارئ.

١٠- يصدر أحكامًا مبررة على مناسبة الخاتمة وكفايتها وبراعة الكاتب فيها.

١١- يعلِّل لجوء الكاتب للإيجاز أو الإطناب في مواقف بعينها.

١٢- يعلِّل أسباب تفضيله لقصة معينة أو لكاتب بعينه.

١٣- يفسر وظيفة بعض الأدوات اللغوية مثل: حروف الجر، النفي، الأمر، الظروف.

١٤- يقرأ عن حدث معين في ثلاث صحف يومية، مرتبًا إياها وفقًا لجودة المعالجة.

١٥- يبرر لجوء الكاتب لظاهرة لغوية معينة كالتقديم والتأخير والتنكير والضمائر.

١٦- يوضح القيم الجمالية التي تضفيها المحسنات البلاغية على الأسلوب، مثل التشبيه والكناية والاستعارة، والوصل والفصل.

المستوى الرابع: فهم النص المقروء فهمًا إبداعيًّا، ومن مهارات هذا المستوى:

١- يقترح الطالب حلًّا لمشكلة ما يختلف عمَّا اقترحه الكاتب.

٢- يستنتج من مراجع متنوعة حلًّا لمشكلة طرحها الكاتب.

٣- يستنتج مما يقرأ التطبيقات الحياتية التي تتسم بالجدة والقابلية للتطبيق.

٤- يضيف إلى ما يقرأ أفكارًا جديدة غير واردة بالموضوع.

٥- يصنف ويجمع الجزئيان في كليات لها معنى جديد.

٦- يعمم ما قرأه لحل مشكلات تواجه الجماعة.

٧- يقترح عديدًا من التطبيقات المستقبلية لأفكار الكاتب.

٨- يعرض كتابًا برؤية جديدة.

٩- يضيف نتائج أخرى غير التي توصل إليها الكاتب.

١٠- يقترح من خياله نهايات أخرى الموضوعات.

١١- يقدم أسئلة كان يود أن يسألها للكاتب حول أفكاره وأهدافه.

١٢- يذكر إضافة كان من الممكن أن يضيفها لو كان مكان الكاتب.

تناولت المستويات السابقة مستويات القدرة القرائية بالتحديد، وقد اتسمت بالشمول وتعدد المهارات التي تم تصنيفها تحت كل مستوى من مستويات القدرة القرائية، حيث اتفقت هذه المستويات مع ما تم تحديده من مستويات للقدرة القرائية عند دراسة مفهوم القدرة القرائية (انظر ص٢٢) وأهميتها (انظر ص٢٥) ، وما تم استخلاصه من توجهات الأدبيات والبحوث التربوية في تصنيف مهارات القدرة القرائية (ص٢٨) ، واتفاقها في المستويات الثلاثة الأولى مع دراسة (عبد الحميد عبد الله، ٢٠٠٠، ص٢٠٤) ، كما اتفقت مع ما تم تحديده من مستويات القدرة القرائية في الأدبيات التربوية لدى كل من (مصطفى رسلان:٢٠٠٥، ٥٤) ، و(راتب عاشور:٢٠٠٦، ص١٢٤) ، بالإضافة إلى اتفاقها مع ما تناولته البحوث التربوية في تحديد مستويات القدرة القرائية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي لدى كل من (عبد الله الكندري، وسمير صلاح:٢٠٠٤، ص٥٢- ٥٣) ؛ لذلك سوف تتبنَّى الدراسة الحالية تلك المستويات عند تحديد وبناء قائمة مستويات القدرة القرائية في القراءة الناضجة.

وبعد..

فمن خلال العرض السابق لكل ما تناولته الدراسة الحالية في هذا الفصل من حيث: مفهوم القدرة والقدرة القرائية وأهميتها ومكوناتها بصفة عامة ومكوناتها في القراءة الصامتة من تعرف وسرعة وفهم، وما تناولته الدراسة الحالية لمفهوم الفهم القرائي وأهميته ومهاراته وأهم العوامل المؤثرة فيه كعامل الجنس وعامل بيئة الطلاب، بالإضافة لمحور مستويات القدرة القرائية بما جاء فيها من تعريف لمستويات القدرة القرائية وأهميتها وجهود الباحثين التي تناولت تحديد مستويات القدرة القرائية بالدراسة والبحث يستخلص الباحث ما يلي:

١- أن القدرة القرائية قدرة نامية تراكمية تتأثر بالخبرات السابقة مما يؤكد على

مراعاة أهمية هذه الخبرات لدى الطلاب في إعداد أدوات البحث الحالي وفي اختيار النصوص القرائية لاختبار الفهم المعد للبحث الحالي.

٢- أن القدرة القرائية تمثل حصيلة ما تعلمه الطلاب من سنوات دراساتهم السابقة متمثلًا في الحصيلة اللفظية والقدرات اللغوية السابق عرضها والتي تمكّن الطلاب من إنتاج وفهم عدد غير متناهٍ من الكلمات والجمل والعبارات والفقرات طبقًا لمستوى الفهم المناسب لكل منهم والتي نتمكن من قياسها بأساليب القياس المناسبة لكل منها.

٣- أن تمكن الطالب من القدرة القرائية يظهر في أدائه لاختبارات قياس القدرة على القراءة، بإجابة كل طالب على أسئلة الاختبار طبقًا لخبراته الحالية المحصلة نتيجة خبرات وتدريبات سابقة.

٤- أن القدرة القرائية عملية عقلية قوامها سلسلة من الإجراءات الذهنية والنفسية.

٥- أن القدرة القرائية عملية تفاعلية وانفعالية بين القارئ والنص في وجود السياق بهدف استخلاص معنى من النص المقروء؛ واستخلاص المعنى من النص المقروء يمثل العامل الرئيس الذي تتفق عليه جميع التعريفات السابقة؛ حيث أن هدف أي قارئ فهم معنى ما يقرأ، وهذا المعنى يتم استخلاصه وبناؤه من خلال التفاعل بين القارئ والنص والسياق القرائي، فالمعنى في ذهن القارئ لقصور النص كمحدد للفهم القرائي بمفرده.

٦- أن بناء واستخلاص المعنى لا يعتمد على النص فقط أو على القارئ فقط، بل هو نتاج التفاعل بينهما، وفي وجود سياق القدرة القرائية ينتج من التفاعل النشط بين القارئ والنص والسياق الذي تتم فيه القراءة، بحيث يمكن النظر إلى القدرة القرائية باعتبارها عملية تفاعلية تعتمد على ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية هي: القارئ The reader:، والنص Text، والسياق Context؛ حيث تؤثر خصائص القارئ و دافعيته للتعلم وطبيعته المعرفية والانفعالية على اختياره للمواد موضوع القراءة. (محمود سليمان:٢٠٠٩، ص١٨٤).

٧- التوصل إلى تعريف لمستويات القدرة القرائية إجرائيًّا بأنها: تمثل مظاهر الأداء المقيسة، والتي تشمل مجموعة من المهارات المتدرجة في الصعوبة حسب

المستوى الذي تقيسه لدى الطلاب والتي يعبر فيها الطالب عن مدى فهمه للمقروء، و تقاس عن طريق الاختبار الذي أعدته الدراسة الحالية، والتي تتمثل في المستويات الآتية:

١ـ مستوى الفهم المباشر:

ويعني مستوى الفهم المباشر القدرة على تعرف الحقائق، والمعلومات الواردة في النص، كما يهدف إلى تحديد الأفكار واسترجاعها وتفصيلها، في هذا المستوى يتذكر القارئ جميع التفاصيل في النص، ويتعرف المعنى الظاهر المباشر للكلمات، دون أن يفسرها أو يتعمق فيها، كما أن إجابات أسئلة هذا المستوى من الفهم تؤخذ عادة من النص، فالطالب عليه تذكر جميع التفاصيل دون أن يفسرها ويتعمق بها، وكذلك عليه أن يتعرف على المعنى الظاهر للكلمات، وأن يعرف تنظيم النص وبناءه ويصل للفكرة المركزية المصرح بها، وتطوير مهارات هذا الفهم يمكن التلميذ مستقبلًا من الانتقال إلى مستويات الفهم العليا.

٢ـ مستوى الفهم الاستنتاجي:

ويتعلق هذا النوع من الفهم بالمعاني الضمنية، حيث يتطلب من القارئ جهدًا وفهمًا أعمق من خلال ربط الأفكار بالمعاني، ويتعمق القارئ في هذا المستوى في معاني النص تصريحًا وتلميحًا، ويقارن بمعان أخرى، ويستخلص النتائج، ويكشف العلاقات، ويقف على الأبعاد المختلفة لرأي الكاتب، ويتوصل إلى الأفكار الضمنية ويستنتج قواعد وتعميمات وقيمًا من النص المقروء.

٣ـ مستوى الفهم الناقد:

وفي هذا المستوى من الفهم يستجيب القارئ للأفكار والمعاني المتضمنة في المقروء، وخاصة الأفكار التي تشكل مركز اهتمامه، بعد أن يتم فهمها ليقرر ما إذا كانت مهمة بالنسبة له وتتلاءم والمعايير التي يتبناها أم لا، كما يصل الطالب القارئ في هذا المستوى إلى مرحلة من القراءة الواعية تمكنه من نقد ما يقرأ، والحكم عليه، وإبداء الرأي فيه، فيميز بين الحقائق والآراء، ويتبين أسلوب الدعاية في النص، ويقبل الرأي أو يعارضه، مبينًا أوجه التأييد أو المعارضة.

٤- مستوى الفهم التذوقي:

هذا المستوى من الفهم يمثل الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية، تبدوا في إحساس القارئ بما أحسه الشاعر أو الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به الطالب عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص الأدبي، وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة بحيث يكون الطالب قادرًا على إدراك الشعور المسيطر على جو النص، وتحديد سر الجمال في بعض التعبيرات في النص، وتحديد أغراض بعض الأساليب في النص، وإدراك الوحدة العضوية في النص، و اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

٥- مستوى الفهم الابتكاري:

يصل القارئ إلى هذا المستوى عندما تمكّنه القراءة من إنتاج عمل إبداعي، وهذا العمل الإبداعي يختلف باختلاف أعمار الطلاب ومستوياتهم، ومن ملامح هذا المستوى أن يعرض الطالب حلولًا بديلة لمشكلة وردت في النص، أو مشكلات تواجه في الحياة، أو يقترح بداية أو نهاية لنص قرأه، أو يطرح أسئلة ويبحث عن إجابات، كما أنه يشير إلى الطلاقة اللغوية، ويتضمن إبداع القارئ من خلال التأثر في أفكار النص.

وتلك المستويات السابقة سوف تستند إليها الدراسة الحالية كمستويات للقدرة القرائية المراد تقويمها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، بالإضافة إلى ما يندرج تحت كل منها من مهارات تمثل معايير القارئ الناضج والتي يهدف الفصل التالي إلى تحديدها.