الفصل الثانى

مهـــارات القـــراءة

يمكن أن نلخص مهارات القراءة فى تصنيفها تحت مهارتين أساسيتين، تندرج تحتهما بقية المهارات القرائية، وهما:

١. مهارة تعرف الكلمات.

٢. مهارة الفهـم القرائـى.

أولا: مهارات تعرف الكلمات

لا يمكن الحكم على المتعلم أنه قد تعلم قراءة الكلمة ما لم يتمكن من استقبالها بصريًا برؤيتها، ثم استيعابها عقليًا عن طريق تمييز حروفها بعضها عن بعض، وتمييز الكلمة ذاتها عن غيرها من الكلمات بحسب شكلها أو موقع الحروف من الكلمة، ثم ترميز الكلمة، أى إعطاء الكلمة معناها، فمعنى الترميز هو " قدرة المتعلم على استنباط معنى الكلمة المقروءة عند قراءتها ".

ومما يساعد على ترميز الكلمة وإعطائها معناها هو استدعاء القارئ لخبراته السابقة، وقدرته على التخيل، ثم تخزين الكلمات فى الذاكرة، واسترجاعها عند الحاجة إليها فى الوقت المناسـب (عباد، ٢٠٠٦ ص ٧٠-٧٢).

وتكاد تجمع الأدبيات التربوية، ويجمع التربويون والمشتغلون فى حقل تدريس اللغة العربية على أن التعرف إلى الكلمات، هو مفتاح الفهم فى القراءة، فلا يمكن للمتعلم أن يفهم ما يقرأ وهو عاجز عن فك رموز الكلمات وتحصيل معناها من النص.

وبقدر ما يمتلك المتعلم من أدوات وفنيات وأساليب تعينه فى تعرف المفردات

وفهم معانيها الحقيقية والمجازية، بقدر ماتكون انطلاقته فى القراءة كبيرة وصحيحة، وبقدر ما يكون فهمه عميقًا لما يقرأ.

ولكى يسهل علينا تناول مهارات التعرف ومعرفة فنيات تحديدها، يمكن تصنيفها فى فئتين:

١. مهارات تعرف مباشرة "الكلمات البصرية".

٢. مهارات تعرف غير مباشرة "بواسطة فنيات معينة ".

١ - مهارات تعرف مباشرة "الكلمات البصرية : Sightword"

لزيادة سرعة القراءة، وسرعة الفهم، فإن القارئ لا يحتاج إلى الوقوف عند كل كلمة فى النص، يتفحص مبناها، ويختبر معناها، بل لا بد له من أن يمرّ سريعًا على الكلمات، يلتقط معانيها يلمح البصر، وذلك إما لمعرفته السابقة بها، أو لتكرارها، وهى ما تعرف بالكلمات البصرية Sightword.

فالكلمات البصرية "هى الكلمات التى يستخدمها الطفل القارئ دون استخدام مهارات تحليل الكلمة". (الحيلوانى، ٢٠٠٣، ص١٠٧).

والكلمات البصرية تسهم بشكل كبير فى تعليم القراءة، " فالأطفال الذين يتعلمون الكلمات البصرية بسرعة ودون جهد واضح، هم الأطفال الذين يعرفون كيف يستخدمون عيونهم، ويعرفون ما الذى يبحثون عنه " (دوفي١٩٨٧، ص٨٤)، إذ تساعد هذه الكلمات البصرية الطفل فى التقريب بين الكلمات التى يعرفها ككلمات بصرية، وبين الكلمات الجديدة التى ترد عليه من المقروء.

وللكلمات البصرية دور كبير فى تعلم الأطفال التمييز الدقيق بين الكلمات المتشابهة، كما يوجد الطفل نوعًا من الربط بين الهجاء البصرى للكلمة وبين طريقة نطق هذه الكلمة، ولا فائدة من هذا الربط، وذلك التمييز مالم يتبعه تذكر بصرى للكلمة البصرية (دوفى ١٩٨٧، ص ٨٧).

ومن الأسس التى ينبغى الأخذ بها عند تدريب الأطفال على تنمية الكلمات البصرية لديهم مايلى: (الحيلوانى، ٢٠٠٣، ص١١٠-١١)

١. أن القراء المبتدئين من الأطفال -عادة- ما يستخدمون الجزء الأول من الكلمة بصورة أكبر، ومن ثم الجزء الأخير، وبعد ذلك الجزء الأوسط من الكلمة، لذلك ينبغى الالتفات إلى عدم تدريس الكلمات التى تبدأ وتنتهى بالحروف نفسها فى الحصة الواحدة تجنبًا للخلط بينها، مثل: (سائر، ساهر، سامر).

٢. أن لكل حرف من حروف اللغة خصائصه المميزة له من همس وجهر ومخرج وطريقة فى النطق، وعلى المبتدئين فى القراءة التمييز بين كل حرف والآخر حسب خصائصه المميزة له.

٣. أن تعلم الكلمات غير المرفقة بصورة يتم بشكل أسرع من تعلم تلك الكلمات المرفقة بصورة؛ لأن نظر الأطفال ينصرف إلى الصورة عن التركيز على الكلمة التى تدل عليها الصورة.

٤. أن التكرار عامل مهم فى تعلم الكلمات البصرية، فكلما تكررت الكلمة فى سياقات مختلفة أدى ذلك إلى قيام الطفل القارئ بتخزينها على هيئة كلمة بصرية.

ويمكن للمعلمين تنمية الكلمات البصرية لدى الأطفال باستخدام بعض الأساليب البسيطة، كاستخدام قوائم الكلمات، هذه القوائم قد تكون مجموعة من: الأسماء، أو الأفعال، أو الأشياء المحيطة بالطفل والقريبة من خبراته سواء فى أسرته، أو مدرسته، أو محيط لعبه، وقد تكون من المفردات الخاصة بالطفل التى غالبًا ما تدور حول أسرة الطفل واهتماماته فى اللعب، أو تفضيلاته فى القصص، والحيوانات وغيرها. (مورو ٢٠٠٤، ص٢٤٣)

مثال لتلك القوائم:

قد يكلف المعلم التلاميذ بكتابة عدة قوائم، بالتعاون مع بعضهم فى مجموعاتهم المتعاونة، من تلك القوائم:

عائلتى	بيتى	ألعابى
- أمى - أبي	- غرفتي	- دميتي
- أخى - أختى	- سريرى	- عروستى
- عمى - عمتي	- خزانتى	- كرتي
- خالى - خالتى	- فراشى	- دراجتى

بعد ذلك تقوم كل مجموعة بتعليق قوائمها على لوحة الإعلانات، أو وضعها فى ملف الإنجاز الخاص بكل متعلم فى المجموعة، وقد يكلف المعلم قائد المجموعة بقراءة قوائمهم على زملائه فى الصف، أو قد يطلب المعلم من كل متعلم فى مجموعته استخدام وتوظيف بعض الكلمات من القوائم الخاصة بهم فى جمل مفيدة من إنشائه، أو استعمالها ككلمات مفتاحية فى تأليف قصة من إنشائه.

وقد يوجه المعلم المتعلمين فى مختلف المجموعات إلى اختيار قائمة موحدة للفصل بكامله تمثل اهتمامات تلاميذ الصف العلمية والفنية.

ومن المفيد استغلال الثروة اللغوية من المفردات التى يمتلكها الأطفال، ففى كثير من الأحيان تتكرر كلمات بعينها فى القصص التى يقرأها الأطفال مثل أسماء الأمكنة (غابة – حقل – مدينة – قرية) أو أسماء حيوانات (أسد – غزال – حصان – جمل).

وقد تتكرر كلمات كثيرة فى المواد العلمية المختلفة التى يدرسها الأطفال كمواد العلوم، والاجتماعيات، والتربية الإسلامية.

ومن تلك الكلمات فى مواد العلوم الطبيعية مثلًا فى وحدة الغذاء (البروتين – الكربوهيدرات – النشويات – الدهون – الفيتامين – السكريات).

وفى المواد الاجتماعية فى الجغرافيا الطبيعية فى وحدة المناخ (الطقس – المناخ – الحرارة – الرطوبة – الرياح – الأمطار – التعرية – الضغط).

وفى التربية الإسلامية فى وحدة السيرة: (الرسول – النبى – الصحابى – التابعى الغزوات – المعارك – المعجزات).

وهنا يأتى دور المعلم كمرشد وموجه فى تكليف التلاميذ عمل سور أو هرم من تلك القوائم وتصنيفها بشكل يسهل تعلمها ويبرزها فى صورة وظيفية.

٢ - مهارات تعرف غير مباشرة للكلمات (بالواسطة):

قد تعترض طريق الطفل بعض الكلمات الصعبة الجديدة التى لم يسبق له التعرف إليها ككلمات بصرية فى أثناء القراءة، فيلجأ إلى أحد الخيارات التالية:

١. التوقف عن القراءة.

٢. متابعة القراءة، والقفز على الكلمات الصعبة.

٣. استخدام المعاجم فى البحث عن نطق الكلمة، ومعناها.

ولا شك أن الخيارين الأولين غير مقبولين؛ لأن التوقف عن القراءة لاعتراض مفردة صعبة أو جديدة غير مألوفة، يجعل القارئ شخصًا سلبيًا، ولا يساعد فى تعلم القراءة، كذلك فإن القفز على الكلمات الصعبة أو الجديدة غير المألوفة للطفل، قد يؤدى إلى سوء الفهم أو عدم الفهم، وبخاصة إذا كانت هذه الكلمات أساسية يتوقف عليها فهم معنى النص والتفاعل معه، ويبقى الخيار الثالث ولو أنه خيار مقبول، لكن اللجوء فى كل مرة يواجه فيها الطفل مفردة صبعة، إلى المعجم للبحث عن نطقها ومعناها، قد يستغرق وقتًا وجهدًا كبيرين منه، وهو فى حاجة اليهما لمواصلة القراءة، ومن ناحية أخرى فإن التوقف عن القراءة والبحث فى المعجم قد يسبب نوعًا من الضيق والملل، الذى قد يؤثر سلبًا على فهم النص والاستمتاع به والإفادة منه.

لذلك، لا بد وأن يساعد المعلم تلاميذه الصغار على استخدام بعض الأساليب والفنيات والأنشطة التى تسهم فى تعرفهم إلى الكلمات الصعبة أو الجديدة غير المألوفة لديهم، والتى قد تأخذ بعض الوقت والجهد فى البداية، لكن مع كثرة التدريب واستمراره، سوف يقل الوقت والجهد المبذولين فى التعرف إلى الكلمة الصعبة أو الجديدة باستخدام هذه الأساليب والفنيات، ومن هذه الأساليب والفنيات ما يلى:

أ. **التحليل التركيبى:**

معظم الكلمات فى اللغة العربية لها عناصر داخلية تخضع لتراكيب منتظمة، تحتوى على أنماط تركيبية متكررة الحدوث بانتظام، هى عبارة عن جذور أو إضافات فى بداية الكلمة أو فى وسطها أو فى نهايتها (حنا، ١٩٩٣، ص١١٨).

وتحليل الكلمات إلى الأجزاء التى تتركب منها هو ما يعرف بالتحليل التركيبى، والكلمة فى اللغة العربية تتكون من:

السوابـق:

وهى حروف تسبق جذر الكلمة أو أصل الكلمة فى اللغة العربية، وتكون فى بدايتها، ويطلق عليها كلمة "مزيده"، وقد تكون هذه الزيادة بحرف أو بحرفين أو أكثر، وتأخذ -عادة- أحد الأشكال التالية:

بداية حرفية (سابقة) + أصل، مثل: (أ+ كتب =أكتب، يـ+ درس = يدرس)

ومن السوابق المهمة التى ينبغى تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية عليها:

١. سوابق الفعل المضارع (ياء المضارعة، تاء المضارعة، الهمزة) (يكتب، تكتب، أكتب)

٢. حروف الزيادة (سألتمونيها)، (خرج – أخرج – استخرج).

اللواحـق:

وهى حروف تلحق جذر أو أصل الكلمة فى اللغة العربية، وتكون فى نهايتها، ويطلق عليها كلمة مزيدة، وقد تكون الزيادة بحرف أو حرفين أو أكثر.

مثل: (أصل + نهاية حرفية (لاحقة)، (كتب + أ = كتبا)، (درس + وا = درسوا).

ومن اللواحق:

١. الألف والنون فى الفعل المضارع من الأفعال الخمسة المتصلة به ألف الاثنين فى حالة الرفع (يعمل + ان =يعملان)، وحذف النون وبقاء الألف فى حالتى النصب والجزم (لن يعملا-لم يعملا). الواو والنون (+ون) فى الفعل المضارع من الأفعال الخمسة المتصلة بها واو الجماعة فى حالة الرفع (يعمل + ون =يعملون)، وحذف النون وبقاء الواو فى حالتى النصب والجزم (لن يعملوا – لم يعملوا)

٢. الألف والنون (+ان) الملحقة بالمثنى، فى حالة الرفع (التلميذ +ان= التلميذان)، والياء والنون (+ ين)، فى حالتى النصب والجر (رأيت التلميذ+ين= التلميذين – مررت بالتلميذ +ين= التلميذين).

٣. الواو والنون (+ون) الملحقة بجمع المذكر السالم فى حالة الرفع (مجتهد +ون = مجتهدون)، والياء والنون (مجتهد+ ين= مجتهدين)، فى حالتى النصب والجر.

٤. الألف والتاء (+ ات)، الملحقة بجمع المؤنث السالم فى جميع حالاته (معلم+ات= معلمات)

السوابق واللواحـق معًا:

فى اللغة العربية قد تأتى السوابق واللواحق معًا فى كلمة واحدة بحيث يكون التركيب كالتالى:

بداية (سابقة) + أصل + نهاية (لاحقة).

مثال: (ا + كتب + ا = اكتبا)، (ى +درس +ون = يدرسون).

الحشـــو:

وهو زيادة حرف أو أكثر بالتضعيف أو المد فى وسط الكلمة.

مثال: (شدَّ – قتال) أصلها (ش + د + د، ق +ت + ا + ل)

التركيب المزجـى:

وهو ضم كلمتين ومزجهما بحيث تكونان كلمة واحدة برسم واحد ونطق واحد. مثال: (حضر موت) مكونة من كلمتين "حَضَرَ + موت"، (برمائى) "بر + ماء"

والتحليل التركيبى بما فيه من تعريف التلميذ بجذور الكلمات وأصولها وما يطرأ عليها من زيادة حروف فى أولها أو آخرها، ومعرفة التلميذ بالحشو والتركيب المزجى، يساعده كثيرًا فى التعرف إلى المفردات الجديدة، ومعرفة معانيها الدقيقة.

مثال: كلمة "اصْطَبَرَ" أصلها الثلاثى "صَبَرَ"، زيدت الألف والتاء فأصبحت "اصتبر" ثم قلبت التاء طاء لتناسب نطق الصاد فأصبحت "اصطبر".

وكما هو الفرق واضح بين رسم كلمة "صبر" الثلاثى، وبين رسم كلمة "اصطبر" الخماسى، فإن الفرق فى المعنى هو الآخر واضح بين الكلمتين فصبر " تعنى تحمل المشقة والأمر "، أما اصطبر فتعنى " أنه تعمد الصبر وقوة الاحتمال".

فالزيادة فى مبنى الكلمة أدى إلى الزيادة فى معناها أيضًا.

ب. التحليل الصوتـى:

والتحليل الصوتى يعنى "تحليل الكلمة إلى أصواتها المميزة لها، وإعطاء كل حرف منها صوته الدقيق، وتقسم الكلمة إلى مقاطع، والتمييز بين الحروف الساكنة واللينة، ومعرفة النبر والتنغيم. (يونس، ١٩٩٠، ص٢٩٥).

وإن الهدف من تنمية مهارة التحليل الصوتى هو تمكين التلميذ من الربط بين الحرف وصوته، للفظ الكلمة الجديدة.

وإن أول ما ينبغى الالتفات إليه فى تعليم التلاميذ تحليل الكلمة صوتيًا هو تعويد التلميذ النظر إلى الكلمة ونطق أصواتها الممثلة لأجزاء هذه الكلمة ومن ثم القيام بالدمج بين هذه الأصوات لتمثيل الكلمة صوتيًا.

والكلمة الواحدة مكونة من حركات وحروف ومقاطع تشكل فى مجموعها صوت نطق الكلمة، لذلك لا بد من تدريب التلاميذ الصغار على تعرف:

١. الحركات القصيرة (الكسرة، والضمة، والفتحة).
٢. الحركات الطويلة (الياء، والواو، والألف).
٣. المقاطع القصيرة (المورفيمات).

صوت الحرف (الفونيم):

والفونيم (الحرف)، هو أصغر وحدة صوتية فى اللغة، ولا معنى له فى ذاته، وفى العادة يمثله حرف فى الكتابة فحرف "ب" الباء فونيم، وحرف "ت" التاء فونيم، وكل حرف من حروف الهجاء يمثله فونيم مستقل بذاته.

ويفضل تدريب التلاميذ على المواءمة والربط بين الوحدة الصوتية المنطوقة "للفونيم" والرسم الكتابى له.

صوت المقطع (المورفيم):

والمورفيم هو أصغر وحدة لغوية ذات معنى أو وظيفة نحوية.مثال: "قلمان" مكونة من "قلم + ان"، و(قلم) وحدة صوتية لها معنى، وهى تعنى أداة من أدوات الكتابة + (ان) والألف للتثنية، تدل على أن الإسم مثنى فهو قلم + قلم، فهما قلمان، وليسا قلمًا واحدًا.

ويمكن للمعلم مساعدة التلاميذ على تعرف المقاطع القصيرة والطويلة، المغلقة والمفتوحة، مثال ذلك: (الباء)، فى: ب +البر=بالبر، أو (كاف التشبيه) فى:

ك +النسر=كانسر، وهى مقاطع مقفولة حيث تتركب من (صامت + متحرك)

(ص-ح) وهناك حروف وكلمات مكونة من مقطع واحد مفتوح مثل: مَنْ – مِن – هَلْ. مثال: " مِنْ " مكون مِنْ: صامت + متحرك (مِ/ نْ) (ص ح ص) وهناك كلمات مثل: " باب " يمكن تحليلها إلى مقطعين " با / بْ " المقطع الأول " بَا " مكون من (ص + ح + ح)، والمقطع الثانى " بْ " مكون من (ص) عند الوقوف عليه فى نحو " وقفت بجانب البابْ ".

أما فى حالة عدم الوقوف عليه بالساكن نحو " هذا بابٌ جميلٌ " فالكلمة مكونة من مقطعين " با / بٌ " – " با" " ص+ ح + ح"، " بٌ " (ص + ح).

ولكن ما الفائدة من تحليل الكلمات إلى مقاطع ؟

الإجابة: أن التلاميذ كثيرًا ما يجدون صعوبة فى نطق بعض الكلمات الطويلة وفهم معناها، لذلك يلجئون إلى تقطيعها إلى مقاطع كى يسهل عليهم نطقها، وبالتالى يسهل عليهم فهمها بسهولة.

ومع التدريب المستمر على تحليل الكلمات تصبح هذه الكلمات، كلمات بصرية. وعلى المعلم أن يقلل من استخدام التحليل الصوتى فى إرشاد تلاميذه لتعرف المفردات الجديدة فى الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية، وعليه توجيههم إلى البحث عن بدائل أخرى لتعرف الكلمات تكون أكثر فاعلية وسرعة، إذ إن تحويل الحروف إلى ايقاع صوتى لا يؤدى بالضرورة إلى تعرف الكلمات (عباد ٢٠٠٦، ص٧٦).

ج. استخدام السيـــاق:

لا يمكن للتلميذ أن يظل معتمدًا فى تعرفه إلى الكلمات الجديدة أو الصعبة على التحليل التركيبى أو الصوتى، لما يتطلبه ذلك من جهد ووقت كبيرين، ولما يعطيه من فائدة قليلة فى فهم الكلمات وبالتالى فهم النص المقروء.

من هنا على المعلمين توجيه تلاميذهم إلى استخدام استراتيجيات وفنيات تعرف الكلمات من السياق الذى وردت فيه، وذلك من خلال محاولة القارئ الوصول إلى

معنى الكلمة من خلال موقعها فى النص بالاعتماد على قرائن عقلية، وعلى الشكل الخارجى للكلمة، وما يحيط بها من كلمات ومعان، قبلها وبعدها، والتى تكون فى صورة رموز ودلالات لفظية ذات معنى، وهذه الرموز والدلالات ربما تتعلق بالشكل الخارجى للكلمة وما تثيره هذه الكلمة من معانى فى نفس القارئ، وربما تكون رموزًا تتعلق بتركيب الجملة ومعناها العام. (حبيب الله ١٩٩٧، ص٦٢).

وقد يكون السياق كلمة أو جملة أو عبارة أو فقرة، أو حتى فصلًا كاملًا، وتعتبر هذه الكلمات والجمل والعبارات والفقرات، قرائن وتلميحات تفيد فى التعرف إلى الكلمة المراد معرفة معناها.

فقد عرف(٨٤، ١٩٨٤، Swaby) القرائن بأنها "كلمات أو عبارات أو جمل توجد فى النص السابق أو اللاحق للكلمة الصعبة، وتساعد القارئ على التنبؤ بنطق الكلمة الصعبة أو معرفة معناها "

وقد تكون تلك القرائن ضمنية داخل النص المكتوب، وقد تكون ظاهرة يضعها الكاتب بطريقة مقصودة داخل السياق ليعطى القارئ معلومات إضافية (الجرف، ٢٠٠١، ص٧٨).

وهناك نوعان من القرائن:

- قرائن الدلالة.
- قرائن التركيب.

قرائن الدلالة:

تتكون قرائن الدلالة من علاقات تربط بين معانى موجودة بين الكلمات، وقد يصرح بها الكاتب داخل السياق، ويكتبها بطريقة مقصودة لتوضيح معنى المقروء وزيادة فهمه، وربما لا يصرح بها، وتفهم ضمنًا من بين السطور.

ومن قرائن الدلالة التى يمكن للقارئ الاسترشاد بها فى التعرف إلى الكلمات وفهم معناها، مايلى:

١- علامات الترقيـم

تعد علامات الترقيم بمثابة إرشادات وتلميحات للقارئ يفهم منها سياق الكلام، مثل: الفاصلة، والفاصلة المنقوطة، وعلامات الاستفهام وعلامة التعجب، والقوسين، مما يسهل على التلميذ فهم المفردة من خلال فهم الجملة التى وردت فيها.

٢- المفردات المساعدة

كثيرًا ما يلجأ الكتاب إلى التوضيح والشرح والتفسير والوصف مستخدمين بعض المفردات الدالة مثل: ذلك يعنى، يعرف بـ...، يسمى...، بمعنى آخر هو.....، مثل هذه المفردات تعد إرشادات وتلميحات للقارئ أن المفردة أو المصطلح المقصود به ما يلى هذه المفردة.

٣- إعطاء أمثلـة

تحتوى بعض الجمل أمثلة على شيء مذكور توضح نوعه أو صفته وتعرف به مثل: ذكر طائر وتصنيفه ضمن مجموعة من الطيور.

مثال: "الكيوي" فى جملة "الكيوى وما يشبهه من الفلمنكو واللقلق والقطا تمتاز بحذرها الشديد وخوفها من الناس"

فذكر " الكيوي" وتصنيفه مع الطيور الأخرى المذكورة بعده يحدد معناه "أنه نوع من الطيور الحذرة ".

٤- المرادف والضـد

هناك كلمات تأتى قبل الكلمة الصعبة أو بعدها تكون مرادفة لهاأوضدها، فيتضح معنى الكلمة الصعبة بمقارنتها بمرادفها أو ضدها فى الجملة.

وقد يأتى المرادف من خلال العطف، أو كلمة مثل "هكذا... بالإضافة إلى كذا....، أما الضد فقد تدل عليه بعض التلميحات مثل لكن...، بل، على النقيض من...، ومع ذلك....، ومن ناحية أخرى..... "

وقد تكون الكلمة المرادفة أو المضادة مذكورة صراحة فى النص دون وجود رابط أو تلميح. مثال ذلك فى العبارة التالية:

" إن التلميذ الذى يجد ويجتهد، يحصد ثمار عمله، ويتذوق حلاوة النجاح، ولا يعرف مرارة الفشل "

فالجد والاجتهاد كلمتان مترادفتان، وحلاوة ومرارة كلمتان متضادتان.

٥- الخبرة الشخصيـة

فى كثير من الأحيان يمكن للطفل الاعتماد على خبراته وتجاربه السابقة فى تعرف وفهم الكلمة الصعبة فى الجملة.

والأطفال يحتاجون إلى تخمين ما تريد الفقرة أو الجملة قوله، كما يحتاجون إلى أن يبحثوا داخلها عن تلميحات مرتكزة على ما يعرفونه بالفعل (مورو ٢٠٠٤، ص ١٣٥).

قرائن التركيـب:

تسهم التراكيب النحوية، وطريقة بناء الجمل فى معرفة معنى الكلمة فى الجملة، لذلك فمن خلال تعرف نوع الكلمة، أهى اسم أم فعل، وموقع هذه الكلمة من الجملة، وكذلك الأدوات، وإعراب أواخر الكلمات، يمكن معرفة معنى الكلمة من قرينة التركيب.

ومن قرائن التركيب، ما يلى:

١. الأدوات النحوية مثل: أدوات النفى، والعطف، والشرط.

٢. أدوات التشبيه مثل: كأن، الكاف.

٣. نوع الجملة المتضمنة للكلمة الصعبة: جملة خبرية، أم جملة إنشائية (استفهامية- تعجبية – جملة نداء).

٤. علامات الإعراب فى أواخر الكلمة الصعبة.

٥. صيغة المقروء، المفرد، والمثنى، والجمع، بأنواعه للكلمة الصعبة.

د: استخدام المعجم:

فى حالة عدم قدرة التلميذ على تعرف الكلمة من السياق الذى وردت فيه، فإن على المعلم مساعدته فى البحث فى المعجم عن معنى هذه الكلمة.

وقد يتعدد الغرض من استخدام المعجم، فقد يكون الغرض البحث عن نطق الكلمة، أو رسم الكلمة أو معناها، وعلى المعلم إرشاد تلاميذه إلى كيفية البحث عن الكلمة فى المعجم مستخدمين خطوات البحث العلمية من: تجريد الكلمة من حروف الزيادة، ورد الحروف اللينة إلى أصولها المنقلبة عنها، ورد الحروف المحذوفة فى بعض الكلمات، وطريقة الكشف الخاصة بكل معجم.

وينبغى أن يلتفت المعلم إلى أن البحث فى المعجم ليس مهارة فطرية أو بسيطة، إنما هى مهارة تحتاج إلى تدريب متواصل فى شكل نشاطات صفية، وتكليفات بيتية، حتى يتقن التلاميذ استخدام المعجم.

ثانيا: مهارات الفهم القرائى:

إن القراءة فى حقيقتها لا تقتصر على مجرد تعرف القارئ على الكلمات والجمل أو النطق بها، وأصل القراءة أن تكون أولا للفهم؛ لأن الفهم القرائى أساس لتعلم المقروء، والاستفادة منه بوجه عام(عبد العزيز، ٢٠٠٥: ٧)، (يونس وآخران، ١٩٨٧: ٢٨١).

والقراءة الحقيقية هى القراءة المقترنة بالفهم، فالفهم هو ذروة مهارات القراءة، والانطلاق فى القراءة يتوقف على مدى فهم القارئ لمعانى الكلمات، وفهم معانى الجمل، والربط بين تسلسل الأحداث، مع القدرة على النقد (عصر، ١٩٩٩: ٥٠)، (موسى، ٢٠٠١: ٦٩).

وهكذا تبدو ضرورة أن تسير عملية تعليم التلاميذ التعرف إلى الكلمات والجمل جنبًا إلى جنب، مع تحسين فهم المقروء والتفاعل معه؛ لأن تحسين الفهم القرائى، هو لب عملية القراءة (عجاج،١٩٩٨ :١٣٣ -١٦٠).

مفهوم الفهم القرائى:

الفهم لغة: هو حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط، وتكاد تتفق البحوث والدراسات على أن الفهم القرائى: هو عملية عقلية يقوم بها القارىء للتفاعل مع النص المكتوب، مستخدما خبراته السابقة فى التعرف على مضمون المقروء (عبدالحميد، ٢٠٠٠، ١٩١-٢٢٢)، (موسى، ٢٠٠١: ٨٣)، (العيسوى، ٢٠٠٢: ٩٩)، (عوض وسعيد، ٢٠٠٣، ٥٥-١٠١).

و الفهم القرائى ليس بالعملية اليسيرة، بل هى عملية معقدة تسير فى مستويات وتتطلب مهارات عقلية عليا، وتحتاج إلى كثير من التدريب والمران، وإعمال الفكر، والموازنة والتحليل والتفسير والنقد، وبنظرة تحليلية لعملية الفهم القرائى، يتضح أن الفهم القرائى، يتضمن عدة عمليات مترابطة ومتداخلة.

فهو عملية معرفية، حيث يقوم القارئ بنشاط فعال عند محاولته فهم النص المقروء، فيربط المعرفة السابقة الموجودة فى بنائه المعرفى بالمعرفة الواردة فى النص المقروء، ويشغل المعلومات الجديدة، كى يستخلص منها معارف جديدة، يضمها إلى بنائه المعرفى (عوض، ٢٠٠٠).

وهوعملية تفكير، فالفهم القرائى قائم فى أساسه على عملية التفكير، فعند قراءة النص يحتاج القارئ إلى التعرف البصرى على الرموز المطبوعة وهى الحروف والكلمات والجمل والفقرات، ثم تحديد معانيها، وإدراك كيفية تنظيمها، ثم يحتاج إلى الربط بين الأفكار المطروحة، واستنتاج أوجه الشبه والاختلاف بينها، وصولًا إلى فهم غرض الكاتب والمعانى الضمنية غير المصرح بها فى النص.

والقارئ فى محاولته لفهم النص يمارس التفكير الناقد بعدم اكتفائه بالتحليل والاستنتاج، إنما يقوم بنقد المقروء فى ضوء خبراته وإصدار الأحكام عليه، وإبداء

الرأى فيه، وفق معايير نقدية مضبوطة، وبالإضافة إلى ذلك فإن القارئ يمارس عملية حل المشكلات عند محاولته مناقشة قضية أثارها النص، فيلجأ إلى تحديد المشكلة، ووضع الفروض، والاحتمالات المختلفة لحلها، ثم التوصل إلى الحل، وهو فى أثناء ذلك يقوم بجهد كبير فى البحث عن الأدلة والبراهين ومصادر المعلومات (الزيات، ١٩٩٨: ٤٥٥-٤٦٥).

مستويات الفهم القرائى:

الفهم فى القراءة له مستويات متعددة ومهارات مختلفة، يصنف فيها، ويقسم إليها، وقد تباينت التصنيفات التى تناولت مهارات الفهم فى القراءة ومستوياته، وأحيانًا قد يجد الدارس خلطًا وتداخلًا فى بعضها؛ ولعل ذلك يرجع أساسًا إلى التباين والاختلاف فى فهم طبيعة القراءة نفسها، وأهداف تعليمها، والعوامل المؤثرة فى فهم المقروء.

فقسم (جاب الله) الفهم فى القراءة طبقا لحجم الوحدة المقروءة بدءًا من الكلمة ومتدرجًا حتى الموضوع مارًا بالعبارة والفقرة والصفحة (جاب الله، ١٩٩٠).

بينما قسمت دراسة المطاوع الفهم فى القراءة طبقًا لنوع الرسالة العقلية وحجمها: فهم الأفكار الرئيسية، والأفكار التفصيلية، والبيانات، وإدراك العلاقات بين الأفكار (المطاوع، ١٩٩٠).

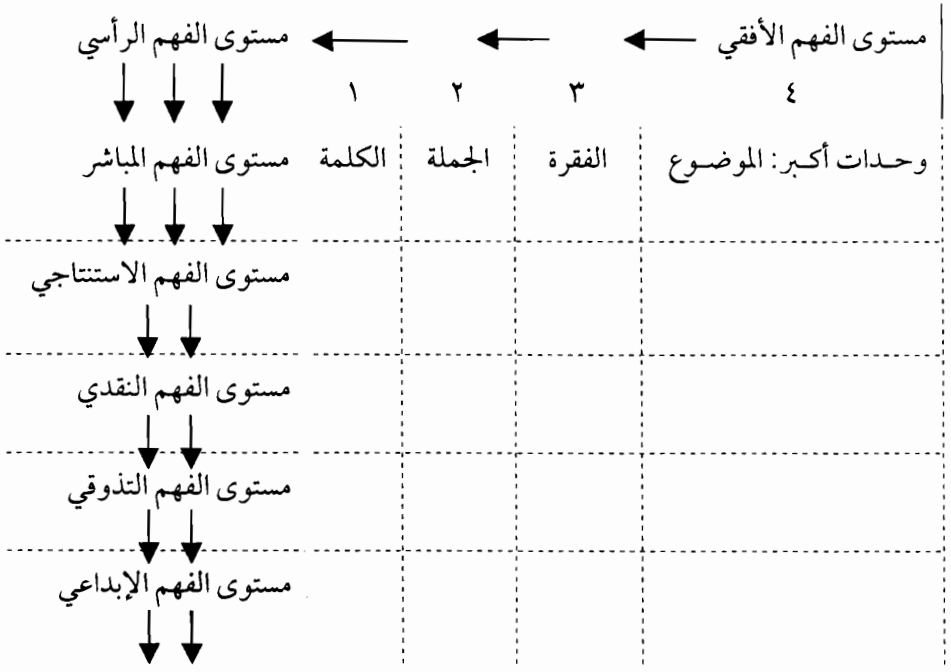
وجاء تقسيم (طعيمة) لمستويات الفهم القرائى إلى: مستوى المهارات العقلية الأولية (استيعاب)، مستوى المهارات العقلية المتوسطة (نقد المقروء)، ومستوى المهارات العقلية العليا (التفاعل مع المقروء) (طعيمة، ١٩٩٨: ١٤٩- ١٥٣).

وهناك من قسم الفهم فى القراءة طبقًا لمستوى العمليات العقلية غير المحسوسة والمستدل عليها بنتائجها السلوكية مثل: الفهم الحرفى، والفهم التفسيرى، والفهم التطبيقى، أو الفهم الحرفى، والفهم الاستنتاجى، والفهم النقدى، والفهم التذوقى، والفهم الإبداعى (Barrett) و (Dechant & Smith) و(Karlin) و (Olson & Dillman) و (Helman, B & Rupley)، (الناقة وحافظ)، (الجرف).

أما (Chester& Otto) فقد صنفا مهارات الفهم فى القراءة إلى مهارات تفكير تقاربى (Convergent Thinking Skills) ومهارات تفكير تباعدى (Divergent Thinking Skills).

ومهما اختلفت تلك المستويات، فإن جميعها تؤكد على أن الفهم يحدث فى مستويات دنيا وأخرى عليا، وأن أول مستويات الفهم هو مستوى الفهم المباشر الصريح، الذى يتطلب إجابة مباشرة من النص، ويعتمد على التذكر والاستدعاء للمعانى والمعلومات والحقائق، وأن الفهم المباشر وحده لا يؤدى إلى فهم شامل ودقيق، ومن ثم يجب أن يكون هناك فهم استنتاجى، وفهم يتعلق بالنقد وإصدار الأحكام على المقروء، ، وفهم يتعلق بتذوق المقروء و الوقوف على مواطن الجمال فى النص، وفهم ابداعى لجعل النص القرائى أكثر فائدة ومتعه وإثارة.

وتأسيسًا على ما سبق، يمكن عرض تصنيف لمستويات الفهم القرائى فى صورة مخطط كما يلى:



شكل (١) يوضح المستويات الأفقية والرأسية للفهم فى القراءة

يوضح الشكل السابق مستويات الفهم فى القراءة ومهاراته المختلفة، وعملية التفاعل المتبادل بينها، حيث قسمت مستويات الفهم فى القراءة إلى محورين كما يلى:

أولا: المحور الأفقى ويشمل مستوى:

١ - فهم الكلمة.

٢ - فهم الجملة.

٣-فهم الفقرة.

٤-فهم الوحدات الأكبر كالموضوع.

ثانيا: المحور الرأسى ويشمل مستوى:

١ - الفهم المباشر.

٢ - الفهم الاستنتاجى.

٣- الفهم النقدى.

٤ - الفهم التذوقى.

٥-الفهم الإبداعى.

وفيما يلى توضيح وشرح مفصل لمستويات الفهم فى القراءة، بمحوريه الأفقى والرأسى، وعملية التفاعل بينهما.

مستويات الفهم الأفقى:

١-فهم معنى الكلمة:

للكلمة فى اللغة العربية أكثر من معنى: فهناك المشترك اللفظى، وهناك مرادف الكلمة، وهناك مضاد الكلمة، والفيصل فى تحديد معنى الكلمة هو السياق اللفظى، والسياق الثقافى الاجتماعى، ومراعاة مقتضى الحال الذى جاءت فيه الكلمة لكل من الكاتب والقارئ معًا (نصر، ٢٠٠٢: ١٠٠).

والفهم فى اللغة العربية يقتضى أن يعرف التلميذ بعض المعلومات عن معانى الكلمات، فيفهم أن الكلمة فى اللغة العربية تتكون من أصول، وسوابق، ولواحق،

ويعرف المجرد والمزيد من الكلمات، وأن معنى الكلمة يتغير بحسب موقعها من الإعراب وبحسب أحوالها من الإعراب والبناء، ومن المفيد فى فهم الكلمات كثرة استعمالها فى جمل مفيدة بمعانيها المختلفة، واستخدام المعجم لتحديد رسمها، ونطقها، ومعناها.

٢-فهم معنى الجملة:

الجملة كلام ذو معنى يحسن السكوت عليه، ويعتمد فهم الجملة على فهم الكلمات التى تتكون منها، وترتيب هذه الكلمات وتتابعها، وموقع تلك الكلمات من حيث الإعراب والبناء، وصيغ الأفعال الزمانية، والضمائر، والتراكيب والأساليب النحوية المختلفة، كما يساعد على فهم الجملة، معرفة علامات الترقيم، من فواصل، وأدوات استفهام، ونفى وعلامات تعجب وغيرها.

وقد لا يتحدد معنى الجملة من مجرد فهم كلماتها وتركيبها، بل لابد من فهم المعنى السياقى للجملة وربطها بغيرها من الجمل، والوقوف على وظيفتها وفهم أسلوب الكاتب وغرضه والتفاعل مع المقروء، فقد يكون للجملة معنيان معنى ظاهر يفهمه القارئ العادى، ومعنى خفى لا يفهمه إلا الكيّس الفطن (عصر، ١٩٩٩: ٢٨٢).

وليست الجملة كيانًا منفصلًا، ولكنها جزء من فقرة تزودها بالمعنى التام، وذلك من خلال الفقرة ذاتها، وعن طريق السياق العام الذى تدور فيه الفقرة والجملة.

وهناك بعض الجمل تعد بمثابة مقدمات لبقية الجمل التى تليها، وهناك جمل انتقالية ليست مقصودة كلية ولكنها مجرد وسيط يتوصل من خلاله إلى المعنى التام، وهناك جمل شامله تلخص كل الأفكار السابقة عليها، وهكذا ينبغى أن يعود التلميذ التمييز بين تلك الأصناف الثلاثة من الجمل (عصر، ١٩٩٢: ١٨٥).

٣-فهم معنى الفقرة:

الفقرة نسق متسلسل من العبارات والجمل التى ترتبط مع بعضها بعلاقات منطقية مقبولة، بحيث تؤدى فى النهاية إلى فكرة رئيسية واحدة تعبر عنها، ولكى

يفهم التلميذ معنى الفقرة لابد له من فهم الترتيب الذى جاءت به الجمل، وفهم تنظيم الكاتب لأفكاره، وفهم تتابع الأحداث الزمانى والمكانى، ومعرفة ما تحاول الفقرة الحديث عنه، وتحديد الجمل المفتاحية، ومن ثم تحديد الفكرة الرئيسة التى تعبر عنها (Wiener, 1988, pp77).

٤-فهم الوحدات الأكبر (كالموضوع أو النص):

الموضوع أو النص يتكون من عدة فقرات، تترابط مع بعضها وتتكامل لتؤدى فكرة متكاملة، ولفهم الموضوع لابد من تحديد الأفكار الرئيسة لكل فقرة، ومعرفة التتابع الذى اتبعه الكاتب، وكيفية تنظيم الأفكار فى الموضوع، ثم تحديد التفاصيل والجزئيات وربط الأحداث ببعضها، وربط الأسباب بنتائجها والتوصل إلى هدف الكاتب وغرضه من الكتابة، ومناقشة آرائه، والوقوف على الوحدة الموضوعية فى النص، والتعرف إلى الحبكة القصصية فى القصة، وخصائص الشخصيات، وتفاعلاتها مع بعضها ومع الأحداث، ودورها فى صنع دراما الحدث، وتذوق المقروء، والإسهام فى تطويره والاستفادة منه فى مواقف الحياة الحاضرة والمستقبلية.

وهكذا يتضح أن على التلميذ كى يفهم الموضوع، أن يفهم جميع مكوناته، فيفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع، ثم يربط بينها فى تكامل وتداخل ونظام متناسق لتكوين صورة واضحة عما يقرأ (عبيد، ١٩٩٦)

مستويات الفهم الرأسى:

١-**مستوى الفهم المباشر**: ويعنى فهم الكلمات والجمل والأفكار، والمعلومات والأحداث فهمًا مباشرًا كما ورد ذكرها صراحة فى النص.

ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التالية:

أ-تحديد الفكرة الرئيسة فى الفقرة:

الفقرة عبارة عن مجموعة من العبارات والجمل، تشكل فى مجموعها أفكارًا ومعلومات وحقائق، وتحمل فى طياتها قيمًا واتجاهات ومعتقدات، هذه العبارات

والجمل تتكامل مع بعضها وتتناسق فى نسيج واحد لتعبر عن فكرة رئيسة، هذه الفكرة تكون صريحة ومباشرة أحيانًا، ويختلف موقعها من الفقرة فقد تأتى فى المقدمة وهى عادة الجملة الأولى، وقد تكون فى منتصف الفقرة، وقد تأتى فى نهايتها. وللتعرف عليها يسأل القارئ نفسه: ما موضوع الدرس ؟ ما الجملة التى تصلح عنوانًا للفقرة ؟

ب-**تحديد الفكرة المحورية للنص**:

فى كثير من الأحيان قد يصرح الكاتب بالفكرة المحورية للموضوع سواء أكان هذا الموضوع علميًا أم أدبيًا، مقالة أم قصة، وهذه الفكرة المحورية يمكن الكشف عنها من خلال الأسئلة التالية: ما الفكرة التى يدور حولها الموضوع، أو ما الجملة التى تصلح أن تكون عنوانًا للموضوع من الجمل الواردة فى النص؟

ج-**تحديد الأفكار الجزئية فى النص**:

يحتوى أى نص أدبى أو علمى على حقائق ومعلومات ومفاهيم، هى عبارة عن تفصيلات دقيقة قد تأتى فى صورة أمثلة على تواريخ أو بيانات أو أسماء أماكن أو شخصيات، و قد تكون شرحًا لفكرة رئيسة، أو تفريعًا لشيء مجمل، أو أجزاء لكل واحد. ويمكن الكشف عنها من خلال الأسئلة التالية: من...، وأين ؟ ومتى...؟ وكيف؟ وماذا.... ؟ وتكون إجابات هذه الأسئلة صريحة ومباشرة من النص، وكذلك تشمل الأفكار الجزئية والتفاصيل، قراءة الخرائط والأشكال والرسوم البيانية

د-**تحديد التنظيم الذى اتبعه الكاتب**:

يعرض الكتاب أفكارهم ومعلوماتهم فى موضوعاتهم بطرق شتى وأساليب مختلفة، فقد يعرض الكاتب الأفكار فى تسلسل تاريخى من القديم إلى الحديث فى حديثه عن قصة تاريخية، وقد يعرض أفكار موضوعه من العام المجمل إلى الخاص المفصل، فيتحدث عن قصة أدبية أو اجتماعية بشكل عام، ثم يعرض لأسباب

حدوثها وأثرها فى المجتمع، وقد يعرض أفكاره على أساس الأهمية بادئًا بأقلها أهمية حتى أكثرها أهمية أو العكس، أو على أساس بداية مقدمة ثم صلب الموضوع والعرض وينتهى بخلاصة للموضوع.

وأيًا كان الترتيب فإن معرفة القارئ بنوع الترتيب والتنظيم الذى اتبعه الكاتب يساعده فى تذكر وفهم التفاصيل ومتابعة الأحداث وخاصة فى القصة والموضوعات التاريخية.

٢-مستوى الفهم الاستنتاجى:

ويقصد بالفهم الاستنتاجى قدرة القارئ على التقاط المعانى الضمنية العميقة التى أخفاها الكاتب ولم يصرح بها فى النص، وذلك من خلال قدرته على الربط بين المعانى، واستنتاج العلاقات بين الأفكار، والقيام بالتخمينات، والافتراضات، لفهم النص.

ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التالية:

أ-استنتاج علاقات السبب والنتيجة:

وهى مهارة مهمة، إذ بدونها قد يقفز القارئ مباشرة إلى الخلاصة أو الأحكام العامة النهائية، وتتطلب من القارئ ربط الأحداث والظواهر بأسبابها ومسبباتها، والتعليل لسبب حدوث موقف ما أو ظاهرة ما، ثم عرض النتائج التى ترتبت على ذلك.

ب-استنتاج غرض الكاتب ودوافعه:

وهى مهارة تتطلب من القارئ الملاحظة الدقيقة وتحديد أهداف الكاتب وما يريد قوله مما لم يصرح به، من أفكار واتجاهات ومعتقدات وقيم، وربط هذه الملاحظات بخبراته السابقة، وتفسيرها فى ضوء هذه الخبرات والخروج منها باستنتاجات وتعميمات، وتكوين رأى خاص به حولها.

ج-تحديد القيم والاتجاهات:

وهى مهارة تتطلب من القارئ التفكر، والتأمل فيما يقرأ وملاحظة ما بين السطور، وفهم اللغة المجازية والأساليب البلاغية وإيحاء المفردات والتعبيرات؛ لتفسير وتوضيح وشرح ما يحتويه النص من قيم واتجاهات إيجابية وسلبية، وما يريد الكاتب إقناع القارئ به، واستخلاص الأدلة والبراهين والحجج التى ساقها الكاتب ليبرهن بها على قضية، أو يدعم بها موقفًا يتبناه، وتحليل الأفكار لمعرفة الحقائق والمعلومات التى حاول الكاتب إخفاءها، أو تعمد تغيير معالمها وبخاصة فى الموضوعات والقضايا التاريخية والدينية.

٣-مستوى الفهم النقدى:

ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغويًا، ودلاليًا، ووظيفيًا، وتقويمها من حيث جودتها، ودقتها، ومدى تأثيرها فى القارئ، وفق معايير مضبوطة ومناسبة.

ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التالية:

أ-التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به من الأفكار:

فقد يعمد بعض الكتاب إلى حشو أسلوبهم بالأفكار والمعلومات التى لا تتصل بالموضوع، أو بأية فكرة رئيسة أو فرعية، من هنا تأتى أهمية تمكن القارئ من التمييز بين ماله صلة بالموضوعات من حقائق ومفاهيم ومعلومات وأدلة وبراهين، وبين ما يسوقه الكاتب لأجل الاستطراد والحشو وتطويل الموضوع دون أن تكون له صلة لا من قريب ولا من بعيد بالموضوع، أو القضية أو المشكلة التى يعالجها الموضوع، مما يفقد الموضوع الترابط والتنسيق والتنظيم والاتساق.

ب-التمييز بين الحقيقة والرأى:

وهى مهارة تتطلب من القارئ التعرف على الأقوال أو التعبيرات التى تعد حقائق ثابتة، وتلك التى تعبر عن وجهة نظر أو آراء قائليها أو ناقليها (حسين،

٢٠٠٢: ٢٥٤). حيث لا ينبغى للقارئ الواعى أن يقرأ المواد المقروءة ويتعامل معها على أنها حقائق مسلم بصحتها دون أن يخضعها للتفكر والتأمل والنقاش، فيتضح له نتيجة ذلك المبررات الكافية لاختيار عبارات على أنها تمثل حقائق، وأخرى على أنها تعبر عن رأى أو مجموعة آراء (سعادة، ٢٠٠٣: ١٨٣).

ج-إصدار حكم أو تكوين رأى حول القضايا المطروحة:

وهى مهارة تتطلب من القارئ تكوين رأى أو وجهة نظر حول بعض الأفكار والقضايا المطروحة فى الموضوع والاتفاق معها أو الاعتراض عليها، وبيان مدى تحيز الكاتب وذاتيته، ومحاولته إقناع القارئ بخلاف الحقيقة، والتفافه حول بعض النصوص أو الأدلة لتتوافق مع آرائه ومعتقداته، أو بيان موضوعيته ومصداقيته فى عرض أفكاره وآرائه والتدليل عليها بأدلة وبراهين منطقية وعلمية صحيحة، ورجوعه إلى المصادر الأصيلة الموثوق بها، وتوثيق آرائه وأقواله.

٤-مستوى الفهم التذوقى:

ويقصد به الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو فى إحساس القارئ بما أحس به الشاعر أو الكاتب، وهو سلوك لغوى يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التى يرمى إليها النص الأدبى، وللخطة التى رسمها للتعبير عن هذه الفكرة (شحاتة ١٩٩١، ٢٣١)

ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التالية:

أ-إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية للكلمات:

وهى مهارة تتطلب من القارئ التفاعل مع النص المقروء، والشعور بجمال النص من حيث إدراك رقة الألفاظ ودقتها وقوتها فى التعبير عن المعنى، والوقوف على الظلال والإيحاءات الفنية الجمالية التى تضفيها عليه؛ فتعطيه عمقًا وبعدًا أكبر مما يمكن أن تعطيه الألفاظ المعجمية.

ب-إدراك القيمة الجمالية التذوقية فى الجملة:

وهى مهارة تتطلب أن يدرك القارئ سر الجمال فى التشبيهات والاستعارات والكنايات وسر الجمال فى التقديم والتأخير، والسجع والجناس والطباق، وسر الجمال فى الأساليب الإنشائية من أمر ونهى واستفهام وفهم استخداماتها المجازية.

ج-إدراك القيمة الجمالية التذوقية فى الفقرة أو الوحدة الفكرية:

وهى مهارة تتطلب من القارئ مشاركة الشاعر أو الكاتب حالته الشعورية، فيفرح ويضحك من أعماق قلبه، أو يبكى ويحزن من أعماق قلبه، أو يتعاطف أو يتهور، أو يتشاءم أو يتفاءل، متأثرًا بالحالة النفسية لجو النص، وما يخلفه هذا النص من شعور عنده.

كما تتطلب من القارئ التأثر بالموسيقى الخارجية للنص، المتمثلة فى الوزن والقافية، وما يولده ذلك من إيقاعات رنانة وأنغام عذبه يحس بها القارئ؛ فتهز وجدانه، وترهف مشاعره، فيطرب لها، وكذلك التأثر بالموسيقى الداخلية الناجمة عن التناغم والتجانس والانسجام بين الحروف والكلمات، والتى ينتج عن تقاربها وتناغمها ألحان شجية وإيقاعات، يحس بها القارئ، ويسعد بها، ويرددها.

٥-مستويات الفهم الإبداعى:

ويقصد به الفهم القائم على ابتكار أفكار جديدة، واقتراح اتجاه أو مسار فكرى جديد، بحيث يبدأ القارئ بما هو معروف من حقائق ومعلومات ومفاهيم، لكنه يرى لها استخدامات جديدة غير تقليدية، أو يرى فيها علاقات متميزة، والقارئ بذلك لا يفسر النص، وإنما يفكر فيما وراء النص، ليصل إلى حلول للمشكلات وابتكار أفكار يمكن الحكم عليها بالصحة أو الخطأ.

ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التالية:

أ-اقتراح حلول جديدة لمشكلات قائمة:

وهى مهارة تتطلب من القارئ التفكير والتأمل والاستقصاء؛ من أجل التوصل إلى حلول جديدة مبتكرة وغير تقليدية لمشكلة وردت فى النص، بعد أن يمارس

بفاعلية أسلوب حل المشكلات، فيقوم باشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة، والتى من خلالها يمكن أن يشتق فروضًا من تحليل المشكلة، ومن ثم يستخدم هذه الفروض ويختبرها، ليصل إلى حلول جديدة يتبناها لحل المشكلة.

ب-التنبؤ بأحداث جديدة:

وهى مهارة تتطلب من القارئ التفكير فى المقدمات وتحليل النص المقروء وفهمه فى ضوء خبراته السابقة، واستخدام إشارات السياق اللفظى والاجتماعى، ومن ثم التنبؤ بأحداث يمكن أن تكون نهايات لمقدمات معروفة، ومن ذلك تحديد نهاية لقصة، والتنبؤ بأحداث قصة معينة، والتنبؤ بما يمكن أن يحدث نتيجة لحدوث أمر مرتبط به.

ج-إعادة صياغة فقرة بأسلوب جديد:

وهى مهارة تتطلب من القارئ التأمل فى الفقرة وتحليلها إلى حقائق ومعلومات ومفاهيم ومبادئ وقيم واتجاهات، ثم الربط بين العلاقات المتبادلة بين الأفكار، ثم إعادة صياغتها بأسلوب جديد وبطريقة مختصرة، أكثر دقة فى التعبير وأكثر عمقًا فى الفكر وأكثر جمالًا فى الصياغة، عما كانت عليه.