جامعة الجزائر 02 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

-دراسة مقارنة بين التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم بمنطقة مسيف ولاية مسيلة-

أطروحة دكتوراه الطور الثالث (ل م د) تخصص: علوم التربية

إعداد الطالبة:

سميرة مرزوقي

إشراف:

أ. د ابراهيم براهمي

السنة الجامعية: 2019-2020

إهداء

إلى الذي كان صباب عرق جبينه غيثا طيبا أنبت سنوات عمري و دراستي، و رعى ازدهار نجاحي أبي العزيز "حميد"

إلى سيدة النساء، نبع الحنان والعطاء أمي الحنون "أم الخير"

أشكركما شكرا جزيلا، وأتوسم بعملي هذا وكل نجاحاتي رضاكما عني..

إلى الذي جعله الله سكنا ورحمة وسندا لي في حياتي زوجي "حمزة" الذي يعود إليه كل الفضل في اكتمال هذا العمل..

إلى فلذة كبدي "أبو عبيدة" الذي منحني الكثير من وقت لعبه و شقاوته..

إلى كل من يشاركني الصلات الأسرية، وأتقاسم معهم دول الأيام

الإخوة والأخوات الأعزاء..

إلى كل من يتوهج قلبه إيمانا، ويلهج لسانه إسلاما..

إلى أبناء الجزائر أدامهم الله أسرجا ترعى قداسة الإسلام..

إليكم جميعا أهدي عملي المتواضع هذا، ثمرة جهد جهيد خلال سنوات طوال..

رعى الله مساعينا وأدام أمن جزائرنا وسلامها.

سميرة

شكر و تقدير

الحمد لله على فضله وإحسانه، أوجب علينا الشكر عند النعم، فله الحمد والشكر أن وفقنا للتفكر في القرآن الكريم، وسدد خطانا في عملنا المتواضع، و أفرغ علينا صبرا لإتمامه، و الصلاة و السلام على حبيبنا محمد الأمين - صلى الله عليه وسلم - الذي ذكرنا و أرشدنا و ربط لنا شكر الله بشكر عباده فقال : "مَن لا يَشكُر الناس، لا يَشكُر الله"

و إن كنت اليوم في لحظة تتويج عملي هذا فإني لا أنسى تقديم كل معاني الشكر والامتنان لأستاذي الدكتور الفاضل "ابراهيم براهمي" الذي كان منارة لي موجها ومرشدا، وسندا لي مدعما ومعينا، و لولا صبره و حزمه ما كنت لأكمل طريقي.

كما الشكر موصول لكل أساتذتي أعضاء اللجنة لقبولهم مناقشة عملي المتواضع، ولا أنسى الأساتذة الأفاضل المحكمين لأدوات الدراسة، لا سيما الأستاذة الدكتورة "بوجلال سهيلة" على عطائها اللامتناهي، و جودها بالعلم اللامحدود، فقد كانت المرجعية الأساسية في منهجية الدراسة و إجراءاتها.

و أتوجه بخالص شكري لعناصر الطاقم التربوي لمدارس بلدية مسيف - ولاية المسيلة على جهدهم وصبرهم وتضحياتهم معنا، و أخص بالذكر الأستاذ "لمونس حكيم" الذي جاد بوقته وجهده في سبيل إتمام هذه الدراسة، كما لا يفوتني أن أعبر عن امتناني للأستاذ "مغراوي محمد" الذي منحني الكثير من وقته في مراجعة العمل و تصويبه من الناحية اللغوية.

جعل الله أعمالهم وجهودهم جميعا عمارة الأرض صلاحا، خدمة للإسلام و القرآن الكريم، جاعلين كلمة الحق مبدأ ومنتهى، وحب الوطن مشربا ومغرما، و الصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين طه الأمين.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، من خلال المقارنة بين مجموعتين متكافئتين من التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم في منطقة مسيف بولاية المسيلة، و بعد استخدام المنهج السببي المقارن، و تطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية و اختبار مهارات القراءة الصامتة من إعداد الباحثة، و تمرير مشكل برج هانوي على عينة قوامها (68) تلميذا و تلميذة؛ تم التوصل إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة الجهرية بين التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم عند مستوى الدلالة (0.01)، لصالح مجموعة الحافظين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة الصامتة بين التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم عند مستوى الدلالة (0.01)، لصالح مجموعة الحافظين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات بين التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم عند مستوى الدلالة (0.01)، لصالح مجموعة الحافظين.

فسرت النتائج في ضوء الدراسات السابقة، و توجت الدراسة في الأخير بمجموعة من المقترحات لإبراز أهمية حفظ القرآن الكريم في تطوير المهارات اللغوية و العمليات العقلية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: مهارات القراءة، القدرة على حل المشكلات، حفظ القرآن الكريم، التعليم الابتدائي.

Summary:

The present study aimed to identify the effect of memorizing the Holy Quran in developing reading skills and problem solving ability among the fourth year primary education stage pupils, through comparing two groups of conservative and non-custodial pupils of the Holy Qu'ran in Masif region in the Wilaya of M'sila.

After the adoption of the comparative causal approach and application the aloud and the sillent reading skills tests set up by the researcher, and passing the Tower of Hanoi problem on a sample of (68) pupils; the results showed:

- the existence of significant differences in the level of aloud reading skills between conservative and non-custodial pupils of the Holy Qur'an at the level of (0.01) for the benefit of the group of custodians.
- the existence of significant differences in the level of sillent reading skills between conservative and non-custodial pupils of the Holy Qur'an at the level of (0.01) for the benefit of the group of custodians.

- the existence of significant differences in the level of problem solving ability between conservative and non-custodial pupils of the Holy Qur'an at the level of (0.01) for the benefit of the group of custodians.

The results were interpreted in the light of previous studies, and finally the study was culminated in a set of proposals to highlight the importance of memorizing the Holy Qur'an in developing language and mental skills among primary stage pupils.

Keywords : Reading Skills, Problem Solving, Holy Qu'ran Memorization, Primary Education.

الفهـــــرس

العـــــــنوان	الصفحـــــــة
إهداء	أ
شكر و تقدير	ب
ملخص الدراسة	ج
الفهرس	د
فهرس الآيات	هـ
فهرس الأحاديث	و
فهرس الجداول	ز
فهرس الأشكال	س
فهرس الملاحق	ش
مقدمة	
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- الإشكالية	6
2- فرضيات الدراسة	12
3- أهداف الدراسة	13
4- أهمية الدراسة	13
5- تحديد مفاهيم الدراسة	14
6- الدراسات السابقة	18
تعقيب عام على الدراسات السابقة	53

الفصل الثاني: مهارات القراءة

تمهيد	
1- مفهوم مهارات القراءة	57
2- أهمية مهارات القراءة	64
3- أهداف تدريس مهارات القراءة في التعليم الابتدائي	66
4- مراحل تطور مفهوم القراءة	68
5- النظريات المفسرة للقراءة	70
6- أنواع القراءة	72
7- مراحل تطور مهارات القراءة عند الأطفال	74
8- مراحل عملية القراءة	77
9- طرق تعليم مهارات القراءة	80
10- أساسيات تدريب الطفل على مهارات القراءة	83
11- دور المعلم في تعليم مهارات القراءة	84
12- متطلبات تعليم مهارات القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي	85
خلاصة	

الفصل الثالث: القدرة على حل المشكلات

تمهيد	
1- مفهوم القدرة على حل المشكلات	89
2- خصائص القدرة على حل المشكلات	93
3- خطوات حل المشكلات	94
4- العوامل المؤثرة في القدرة على حل المشكلات	97
5- بعض النظريات المفسرة لحل المشكلات	104
6- مقترحات لتحسين القدرة على حل المشكلات	112
7- قياس القدرة على حل المشكلات	118

خلاصة	
الفصل الرابع: حفظ القرآن الكريم	
تمهيد	
1- مفهوم حفظ القرآن الكريم	121
2- فضل حفظ القرآن الكريم	125
3- المبادئ العامة لحفظ القرآن الكريم	127
4- استراتيجيات حفظ القرآن الكريم	131
5- أهمية حفظ القرآن الكريم في مرحلة الطفولة	138
6- أثر حفظ القرآن الكريم على اللغة العربية	140
6-1 أثر حفظ القرآن الكريم على مخارج الحروف	140
6-2 الإعجاز اللغوي للقرآن الكريم	143
7- أثر حفظ القرآن الكريم على تنمية عمليات التفكير	143
8- القرآن الكريم و القدرة على حل المشكلات	145
خلاصة	
الجانب الميداني	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية	
تمهيد	
1- منهج الدراسة	150
2- مجتمع و عينة الدراسة	151
3- إجراءات الضبط	153
4- أدوات الدراسة	170
4-1 اختبار مهارات القراءة الجهرية و بطاقة ملاحظة الأداء	170

4-2 اختبار مهارات القراءة الصامتة	175
4-3 مشكل برج هانوي	184
5- مجالات الدراسة	191
6- الأساليب الإحصائية للدراسة	191
الفصل السادس : عرض و تحليل و مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات	
تمهيد	
1- عرض و تحليل النتائج في ضوء فرضيات الدراسة	194
1-1 عرض و تحليل النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى	194
1-2 عرض و تحليل النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية	196
1-3 عرض و تحليل النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة	200
1-4 عرض و تحليل النتائج في ضوء الفرضية العامة	204
2- **مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة**	206
2-1 مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى	206
2-2 مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية	208
2-3 مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة	210
2-4 مناقشة النتائج في ضوء الفرضية العامة	212
الخلاصة العامة	214
خاتمة	217
مقترحات الدراسة	219
قائمة المصادر و المراجع	221
الملاحق	238

فهرس الآيات

(حسب رواية حفص عن عاصم)

الآية	السورة	رقم الآية	الصفحة
﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ(9) ﴾	الزمر	9	02
﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ (17) فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ (18)﴾.	القيامة	18-17	123
﴿وَرُسُلًا قَدْ قَصَصْنَاهُمْ عَلَيْكَ مِنْ قَبْلُ وَرُسُلًا لَمْ نَقْصُصْهُمْ عَلَيْكَ وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَى تَكْلِيمًا (164)﴾.	النساء	164	123
﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَّكِرٍ(17)﴾.	القمر	17	124
﴿وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ (192) نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ (193) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ (194) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ (195)﴾.	الشعراء	192-195	124
إِنَّ الَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنْفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً يَرْجُونَ تِجَارَةً لَنْ تَبُورَ (29)﴾	فاطر	29	125
﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ (28)﴾.	الرعد	28	126
﴿مَن كانَ يُرِيدُ الْحَياةَ الدُّنْيا وَزِينَتَها نُوَفِّ إِلَيْهِمْ أَعْمالَهُمْ فِيها وَهُمْ فِيها لا يُبْخَسُونَ (15) أُولئِكَ الَّذِينَ لَيْسَ لَهُمْ فِي الْآخِرَةِ إِلاَّ النَّارُ وَحَبِطَ ما صَنَعُوا فِيها وَباطِلٌ ما كانُوا يَعْمَلُونَ (16)﴾.	هود	15-16	127

﴿هُوَ الْحَيُّ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ فَادْعُوهُ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (65)﴾.	غافر	65	128
﴿ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ (82)﴾.	يس	82	128
﴿اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُتَشَابِهًا مَثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَىٰ ذِكْرِ اللَّهِ ذَٰلِكَ هُدَى اللَّهِ يَهْدِي بِهِ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُضْلِلِ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ هَادٍ (23)﴾.	الزمر	23	130
﴿ إِنَّهُ فَكَّرَ وَقَدَّرَ (18) فَقُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ (19)﴾	المدثر	19-18	144
﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا (24)﴾	محمد	24	144
﴿إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ (22)﴾	الأنفال	22	144
﴿بَلْ هُوَ آيَاتٌ بَيِّنَاتٌ فِي صُدُورِ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ وَمَا يَجْحَدُ بِآيَاتِنَا إِلَّا الظَّالِمُونَ (49)﴾	العنكبوت	49	210
﴿ أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُسَمًّى وَإِنَّ كَثِيرًا مِنَ النَّاسِ بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ (8)﴾	الروم	8	210
﴿أَوْ زِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا(4)﴾	المزمل	4	212

فهرس الأحاديث

الحديث	الصفحة
« مَنْ قَرَأَ حَرْفًا مِنْ كِتَابِ اللَّهِ فَلَهُ بِهِ حَسَنَةٌ ، وَالحَسَنَةُ بِعَشْرِ أَمْثَالِهَا، لَا أَقُولُ الم حَرْفٌ، وَلَكِنْ أَلِفٌ حَرْفٌ وَلَامٌ حَرْفٌ وَمِيمٌ حَرْفٌ».	125
«خَيْرُكُمْ مَنْ تَعَلَّمَ الْقُرْآنَ وَعَلَّمَهُ».	125
«إِنَّ لِلَّهِ أَهْلِينَ مِنْ النَّاسِ» قَالُوا : يَا رَسُولَ اللَّهِ ، مَنْ هُمْ ؟ قَالَ : «هُمْ أَهْلُ الْقُرْآنِ ، أَهْلُ اللَّهِ وَخَاصَّتُهُ».	125
«... وَمَا اجْتَمَعَ قَوْمٌ فِى بَيْتٍ مِنْ بُيُوتِ اللَّهِ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَيَتَدَارَسُونَهُ بَيْنَهُمْ إِلاَّ نَزَلَتْ عَلَيْهِمُ السَّكِينَةُ وَغَشِيَتْهُمُ الرَّحْمَةُ وَحَفَّتْهُمُ الْمَلاَئِكَةُ وَذَكَرَهُمُ اللَّهُ فِيمَنْ عِنْدَهُ..».	126
«إِذَا مَرَرْتُمْ بِرِيَاضِ الْجَنَّةِ فَارْتَعُوا»، قَالُوا: وَمَا رِيَاضُ الْجَنَّةِ ؟ قَالَ: «حلَقُ الذِّكْرِ».	126
« سَبْعَةٌ يُظِلُّهُمُ اللهُ تَعَالَى فِي ظِلِّهِ يَوْمَ لَا ظِلَّ إِلَّا ظِلُّهُ: ... وَشَابٌّ نَشَأَ فِي عِبَادَةِ اللهِ، وَرَجُلٌ قَلْبُهُ مُعَلَّقٌ فِي المَسَاجِدِ ...».	126
« يُقَالُ لِصَاحِبِ الْقُرْآنِ : اقْرَأْ وَارْتَقِ وَرَتِّلْ ، كَمَا كُنْتَ تُرَتِّلُ فِي الدُّنْيَا ، فَإِنَّ مَنْزِلَكَ عِنْدَ آخِرِ آيَةٍ تَقْرَؤُهَا».	126
« مَثَلُ الَّذِي يَقْرَأُ القُرْآنَ، وَهُوَ حَافِظٌ لَهُ مَعَ السَّفَرَةِ الكِرَامِ البَرَرَةِ، وَمَثَلُ الَّذِي يَقْرَأُ، وَهُوَ يَتَعَاهَدُهُ، وَهُوَ عَلَيْهِ شَدِيدٌ فَلَهُ أَجْرَانِ».	127

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	خصائص مجتمع الدراسة حسب متغير حفظ القرآن الكريم	152
02	مطابقة أفراد مجموعتي الدراسة حسب القسم ونوع الجنس	154
03	نتائج توزيع مجموعتي الدراسة حسب نوع الجنس	155
04	مطابقة أفراد مجموعتي الدراسة حسب متغير العمر الزمني	156
05	توزيع عينة الدراسة حسب متغير العمر الزمني	157
06	مطابقة أفراد مجموعتي الدراسة حسب متغير التحصيل الدراسي	158
07	نتائج التحصيل الدراسي لمجموعتي الدراسة	159
08	نتائج اختبار (ت) في متغير التحصيل الدراسي	160
09	نتائج صدق اختبار الذكاء المصور	162
10	نتائج ثبات اختبار الذكاء المصور	163
11	مطابقة مجموعتي الدراسة حسب القدرة العقلية العامة	164
12	نتائج درجات القدرة العقلية العامة لمجموعتي الدراسة	165
13	نتائج اختبار (ت) في متغير القدرة العقلية العامة	166
14	نتائج المستوى الاجتماعي والثقافي لعينة الدراسة	167
15	نتائج اختبار كاي مربع	168
16	نتائج صدق اختبار مهارات القراءة الجهرية	173

17	نتائج ثبات اختبار مهارات القراءة الجهرية	174
18	معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز ومعاملات الارتباط بالدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الصامتة	181
19	معاملات ارتباط المفردات بالمحاور وارتباط المحاور بالدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الصامتة	182
20	ثبات اختبار مهارات القراءة الصامتة	183
21	نتائج صدق مشكل برج هانوي في الفضاء المشكل	189
22	نتائج صدق مشكل برج هانوي في زمن حل المشكل	189
23	نتائج ثبات مشكل برج هانوي	190
24	نتائج اختبار مهارات القراءة الجهرية	194
25	دلالة الفروق لاختبار مهارات القراءة الجهرية	195
26	نتائج مجموعتي الدراسة في مهارات فهم المقروء	197
27	نتائج مجموعتي الدراسة في مهارات التفاعل مع المقروء	198
28	نتائج اختبار مهارات القراءة الصامتة	198
29	دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في مهارات القراءة الصامتة	199
30	نتائج مشكل برج هانوي من حيث الفضاء المشكل	201
31	دلالة الفروق في الفضاء المشكل	201
32	نتائج برج هانوي من حيث زمن حل المشكل	202
33	دلالة الفروق في زمن حل مشكل برج هانوي	203

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مستويات الفهم القرائي	64
02	مراحل عملية القراءة	78
03	دائرة حل المشكلة حسب "ستيرنبرغ"	95
04	الحالة الأولية و الهدفية لمشكل برج هانوي	114
05	الخطوات العامة لتحفيظ القرآن الكريم	137
06	مخارج الحروف	142
07	التصميم الأساسي للبحوث السببية المقارنة	151
08	التكافؤ بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم .	169
09	معاملات الصعوبة و معاملات التمييز لبنود اختبار مهارات القراءة الصامتة	179
10	مشكل برج هانوي بثلاث حلقات	185
11	طريقة عمل مشكل برج هانوي	186
12	الفضاء المشكل في برج هانوي	187
13	الفروق بين مجموعتي الدراسة في مهارات القراءة الجهرية	196
14	الفروق بين مجموعتي الدراسة في مهارات القراءة الصامتة	200
15	الفروق بين مجموعتي الدراسة في القدرة على حل المشكلات	204

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	الصورة الأولية لاختبار مهارات القراءة الجهرية	239
02	الصورة النهائية لاختبار مهارات القراءة الجهرية	243
03	الصورة الأولية لمهارات القراءة الصامتة	247
04	الصورة الأولية لاختبار مهارات القراءة الصامتة	248
05	الصورة النهائية لمهارات القراءة الصامتة	255
06	الصورة النهائية لاختبار مهارات القراءة الصامتة	256
07	استمارة المستوى الاجتماعي و الثقافي	261
08	قائمة الأساتذة المحكمين	262

مقدمة

مقدمة:

يقاس ازدهار الأمة و نماؤها بتطور نظامها التربوي و ارتقائه، و أي تخلف عن ركب الحضارات يقابله انتكاس في أنظمة التربية و التعليم، لذلك تعد نوعية مخرجات التعليم و جودتها بمثابة المرآة العاكسة لتطور الأمة أو تخلفها، و المؤشر الدال على نجاح مساعي سياساتها التربوية أو فشلها.

و قد اهتم الباحثون في علوم التربية و شؤون التعليم ببلورة استراتيجيات و برامج تعليمية و أخرى تقويمية لمعالجة الخلل و تدني مستوى المهارات و القدرات الأساسية لدى المتعلمين، و كذا تسطير سياسات و طرائق لتطويرها و صقلها، بغية توجيه القائمين على الأنظمة التربوية إلى أنسب المناهج التعليمية في مختلف الأطوار التدريسية.

يعد الاهتمام بالمهارات اللغوية و لا سيما مهارات القراءة من أكثر ما شغل الدارسين في حقول التربية و التعليم، نظرا لدورها الفاعل في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، و حاجة المتعلم إليها في كل مراحله الدراسية و حتى المناحي الحياتية، كما أن البحث في القدرة على حل المشكلات و طرائق تحسينها لاقى هو الآخر احتفاء كبيرا في السنوات الأخيرة من قبل الباحثين في علم النفس المعرفي؛ و ذلك باعتبارها مرتكز التفكير و أساسه، فالحاجة لتخطي مشكلة و فك مركباتها من أكثر ما يحفز على تفاعل عمليات التفكير المختلفة.

و تحفيظ القرآن الكريم للنشء من أنجح الاستراتيجيات العلاجية و النمائية لقدرات التلميذ و مهاراته، فقد وعى المسلمون الأولون منذ الرعيل الأول أهمية القرآن في بلورة النظام التربوي و وضع أسسه و قواعده، لذلك عكفوا على حفظه و تحفيظه لأبنائهم منذ السنوات الأولى، لما عرفوا له من آثار إيجابية في تحقيق النمو الروحي و العقلي و اللغوي، لذلك جعلوه أساس التربية و قاعدتها؛ فجعلهم أسياد الأمم و قادتها،

و ذل لهم ملوك الأرض في مشارقها و مغاربها، و في ذلك يقول المولى عز و جل: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ(9) ﴾ (الزمر:9).

ففي الالتفاف حول القرآن الكريم و العناية بتعليمه و تحفيظه للتلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي على وجه الخصوص؛ ما يعين على إتقان المهارات اللغوية و في مقدمتها مهارات القراءة، و اكتساب القدرات العقلية و المعرفية و على رأسها القدرة على حل المشكلات، و هو السياق الذي تندرج ضمنه الدراسة الحالية، و التي تناولت الموضوع المدروس وفق زاويتين متكاملتين إحداهما نظرية و الأخرى ميدانية.

اشتملت الدراسة في شقها **النظري** على فصل تناول الإطار العام للدراسة؛ الذي تطرق للإشكالية المطروحة حول واقع مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات في المنظومة التربوية الجزائرية من جهة، و ضعف الاهتمام بحفظ القرآن الكريم و تعليميه في المناهج التعليمية من جهة أخرى، حيث تم طرح الأسئلة الرئيسية للدراسة و فرض الفروض، و إبراز أهدافها و أهميتها، مع تحديد المفاهيم الأساسية، و من ثم سرد الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، و جوانب الإفادة منها.

و في فصول لاحقة تم التطرق بإيجاز للأدب النظري الذي تناول مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات كل على حدى، باعتبارهما المتغيرات التابعة و محور الإشكالية و لبها، ثم التعريج على حفظ القرآن الكريم باعتباره الحل لهذه الإشكالية من خلال إبراز أهميته و أهدافه بصفة عامة، و أثره على اللغة العربية و مهارات القراءة و عمليات التفكير بصفة خاصة.

في حين تناولت الدراسة في شقها **الميداني** مختلف الإجراءات المنهجية للدراسة كالمنهج الذي تمثل في المنهج السببي المقارن، و مواصفات العينة و إجراءات ضبطها لتحقيق التكافؤ بين مجموعتي التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم

من السنة الرابعة ابتدائي، و كذا الأدوات التي تم تصميمها وفق أهداف الدراسة و الأدوات التي تم الاستعانة بها لقياس بعض المتغيرات، و الأساليب الإحصائية التي استخدمت وفق ما يخدم أغراض الدراسة.

و خلصت في النهاية لمجموعة من النتائج تم عرضها و تحليلها إحصائيا، ثم تفسيرها في إطار الأدب النظري للموضوع، و في ضوء الفرضيات و الدراسات السابقة التي توافقت أو اختلفت معها، و من ثم صياغة بعض المقترحات التي قد تفيد في تدعيم عمليات البحث و الدراسة في ذات الموضوع.

1- الإشكالية:

يمر المتعلم خلال مساره التعليمي التعلمي بمراحل مختلفة تتميز كل مرحلة بخصائص و مميزات معينة من متطلبات النمو و الاحتياجات التعليمية، و تتطلب منه تنمية و تطوير مهارات و قدرات أساسية، و تعد مرحلة التعليم الابتدائي من المراحل التعليمية الحساسة التي تتطلب اهتماما و دراسة من مختلف الجوانب، فقد كانت و لا تزال محط اهتمام جميع التربويين و المكلفين بوضع السياسات التعليمية و المناهج التربوية التي تترجم تلك السياسات إلى واقع نظري (عبد الوهاب و الكردي و سليمان، 2004: 07) و يعود ذلك إلى ما تهدف إليه من إكساب التلميذ المهارات الأساسية و تنمية قدراته القاعدية؛ ما يمكنه في المراحل التالية من تحصيل الكفاءات اللازمة و الضرورية لتنمية جوانب شخصيته وتجنيد موارده في مواجهة مشكلات الحياة المختلفة.

و لقد حرصت المناهج التربوية في الجزائر على إبراز أهمية التعليم في مرحلة التعليم الابتدائي، من خلال التأكيد في كل الإصلاحات التربوية على أهمية هذه المرحلة و ضرورة إعداد التلميذ فيها إعدادا مركزا و عميقا، و اعتبارها مرحلة أساسية في المسار الدراسي للمتعلم يتوقف عليها نجاحه و نجاح المدرسة، إذ فيها تبنى أسس التكوين المستقبلي للمتعلم لمواجهة صعوبات الحياة (وزارة التربية الوطنية، 2016: 12).

و تعتبر كل من مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات من أهم الكفاءات العرضية التي استهدفتها المناهج التربوية، و ركزت عليها في ملمح تخرج التلميذ من مرحلة التعليم الابتدائي، فقد ذكر الإطار العام لمناهج المرحلة الابتدائية (وزارة التربية الوطنية، 2016: 13) أن تحكم التلميذ في مهارات القراءة محور أساسي يمكنه من تحقيق الكفاءات ذات الطابع التواصلي، كما اعتبر قدرة التلميذ على حل مشكلات تناسب سنه من أبرز الكفاءات ذات الطابع الفكري.

الجانب النظري

الفصل الأول :

الإطار العام للدراسة

فالقراءة تعتبر أهم الوسائل التي تنقل إلينا ثمرات العقل البشري، و أول كلمة أنزلها الله تعالى في القرآن الكريم "اقرأ"، فهي عماد العلم و المعرفة و الوسيلة الأساسية للإحاطة بالمعارف و المعلومات، و البقاء على اتصال مباشر دون وسيط بالمواد القرائية المعتمدة (عاشور و الحوامدة، 2007: 63)، و هي تعبر عن عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهي نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، و تقييم النص)، و بذلك تشكل أهم وسيلة يكتسب من خلالها التلميذ المعرفة، و يقف على الموروث الثقافي و الحضاري، و تدفعه لأن يكون إيجابيا في تفاعله مع النص لتوسيع خبراته و إثراء تفكيره و تنمية المتعة و حب الاستطلاع لديه (وزارة التربية الوطنية، 2016: 18).

و القراءة ليست مهارة واحدة و إنما مجموعة مهارات؛ تصنف حسب الأداء إلى مهارات القراءة الجهرية و مهارات القراءة الصامتة، حيث يشتركان في المهارات العامة للقراءة و ينفرد كل نوع بمهارات خاصة (البصيص، 2011: 57)، فالقراءة الجهرية تركز على صحة النطق و ضبط مخارج الحروف، أما القراءة الصامتة فتهدف إلى الفهم و التركيز و الانتباه أطول فترة ممكنة.

و نظرا لأهمية القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي؛ فقد حظيت بحصة الأسد في الحجم الساعي المخصص للغة العربية، ففي السنة الرابعة ابتدائي يخصص لنشاط القراءة خمس (05) حصص من أصل إحدى عشرة (11) حصة أسبوعيا، و هو ما يعادل ثلاث (03) ساعات و خمس و أربعين (45) دقيقة من أصل ثماني (08) ساعات و خمس عشرة (15) دقيقة في الأسبوع، أي ما نسبته (45.45%) من إجمالي الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة العربية في الأسبوع الواحد، ما يدل على أنها تستحوذ على ما يقارب نصف الزمن المخصص لتدريس اللغة العربية.

و رغم أهمية مهارات القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي؛ و رغم اهتمام المنهاج التربوي بها؛ إلا أن الدراسات و الأبحاث أثبتت ضعفا فادحا لدى التلاميذ في مستوى الكفاءات اللغوية و المهارات القرائية، من مثل دراسة كورات (2017) التي توصلت إلى أن صعوبات تعلم القراءة في أوساط تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تنتشر بنسبة (26.91%)، حيث تعتبر صعوبات الفهم و الاستيعاب الأكثر انتشارا.

و في دراسة ميدانية قامت بها وزارة التربية الوطنية (2016) حول أخطاء التلاميذ الواردة في أوراق الامتحانات الرسمية للسنة الخامسة ابتدائي، والسنة الرابعة متوسط دورة جوان (2015)، في ثلاث مواد أساسية على رأسهم اللغة العربية؛ توصلت إلى إحصاء (464 ألف) خطأ أغلبها أخطاء نحوية و صرفية، و سجلت ما نسبته (40%) من التلاميذ الذين لا يميزون بين التاء المفتوحة و التاء المربوطة، كما أن نسبة التلاميذ الذين يتحصلون على معدل القبول فما فوق في مادة اللغة العربية لا يتجاوز (25%) من مجموع التلاميذ، و هو ما يدل على أن التلاميذ غير متحكمين في مادة اللغة العربية بالرغم من كونها لغة التعليم الأولى.

و أشار دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي (وزارة التربية الوطنية، 2016: 08) إلى أن أهم الصعوبات التي تعترض التلميذ في تعلم القراءة ترتكز حول عدم التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل، و بين الحركات و المد الطويل، و بين ياء المد و الألف المقصورة، و بين "ال" الشمسية و "ال" القمرية، و عدم نطق التنوين و الشدة و الإشباع، و عدم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، و كذا عدم قراءة وحدات لغوية كاملة، إضافة إلى مشكلات الإبدال و الحذف و إضافة بعض الحروف و الكلمات، و هي المهارات الأساسية للقراءة و التي يفترض بتلميذ مرحلة التعليم الابتدائي التمكن منها و التحكم فيها.

و ترتبط مهارات القراءة ارتباطا وثيقا بقدرة التلميذ على حل المشكلات من حيث النشاط المعرفي، إذ يرى (Martinez, 1992) أن تعلم مهارات القراءة و إتقانها يرتكز على جملة من العمليات المعرفية التي تتمحور في مجملها حول القدرة على حل المشكلات، بحيث تساعد على تعلم القراءة في إطار متكامل توجهه المعارف السابقة و الخبرات المتراكمة حول عملية القراءة، و في ذات السياق توصل (Lafontaine, 2003) إلى أن وضعية القراءة ما هي إلا "موقف–مشكلة"، حيث يستخدم القارئ الأدوات اللازمة لفك الرموز الخطية ثم استيعاب معاني المادة المكتوبة، و هذه الأدوات تتعلق في الغالب بالقدرة على حل المشكلات، و هو ما يعني في المقابل أن صعوبة تعلم القراءة تمثل عجزا في أداء خطوات حل المشكلة القرائية و المتمثلة أساسا في: فك الرموز، إعادة بناء الترميز، و فهم المعنى، فالقدرة على حل المشكلات نشاط معرفي تتدخل فيه مجموعة من السيرورات كالتركيز و الإدراك و الذاكرة و الانتباه، التي لها دور كبير في تحديد مستوى الأداء القرائي لدى التلميذ (لعيس و قندوز، 2010: 208).

كما ترتبط القدرة على حل المشكلات بالعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات معرفية (بدرينة و ركزة، 2016: 296)، و هو ما يعني أنها تتفاوت بين التلاميذ من حيث زمن الحل و عدد خطوات حل المشكلة، فالانتقال من مرحلة ابتدائية و التي هي موقف المشكلة إلى مرحلة نهائية و التي هي حل المشكلة؛ لا يكون بنفس عدد الخطوات و لا الفترة الزمنية المستغرقة.

و قد توصلت الدراسة التي أجراها قندوز (2010) على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة الوادي؛ إلى وجود فروق جوهرية بين التلاميذ العاديين و التلاميذ ضعيفي القراءة في كل من عدد خطوات حل المشكلة و زمن الحل لصالح التلاميذ العاديين، و هو ما يؤكد أن الاهتمام بتحسين قدرة التلميذ على حل المشكلات من شأنه أن يساعد في رفع مستواه في مهارات القراءة.

بناءا على ما سبق يتضح تدني و ضعف مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، ما يدل على ضعف قدرتهم على حل المشكلات؛ و هو ما يستدعي البحث و التقصي عن الحلول الممكنة لمواجهة هذه المشكلة التربوية العميقة، و التي تؤثر سلبا على كل التعلمات الأخرى، و لعل في الاهتمام بتعليم القرآن الكريم و تحفيظه حلا لهذه المشكلة؛ باعتبار أن القرآن الكريم كتاب الله المنزه الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه و لا من خلفه، و هو الكتاب الذي أنزل بلسان عربي مبين، حيث ترى وهابي (2016: 181) أن هناك ارتباطا وثيقا بين الحفاظ على اللغة العربية الفصحى و بين القرآن الكريم من حيث أنها وعاء له، فهو المربي للعقل و اللسان، و بتعلمه و حفظه يكتسب التلميذ مهارات القراءة الصحيحة مع حسن النطق و مراعاة مخارج الحروف، و الفهم و التدبر لما يقرأ (الأسطل، 2010: 56-57).

و قد جعل ابن خلدون (1985: 19) حفظ القرآن الكريم أساس التعليم الذي يبنى عليه ما يحصله التلميذ فيما بعد من ملكات، فتعليم الصغر كما يقول أشد رسوخا و هو أصل لما بعده، لأن السابق للقلوب كالأساس للملكات، و على حسب الأساس و أساليبه يكون حال ما يبنى عليه.

و قد اهتمت عديد الدراسات بتحديد العلاقة بين القرآن الكريم وحفظه، وبين العمليات العقلية لدى الإنسان، ومهارات القراءة و القدرة على الاستدلال اللغوي، فقد توصلت دراسات كل من معلم (2001) و الثبيتي(2003) و الشراري (2008) و غيرها إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين حفظ القرآن الكريم و تلاوته و بين مهارات القراءة و ارتفاع مستوى التحصيل و الاستقبال اللغوي و عمليات التفكير لدى التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم مقارنة مع زملائهم غير الحافظين، و توصلت نتائج دراسة لطرش (2008) إلى أن لحفظ القرآن الكريم أثرا إيجابيا على المهارات القرائية لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي إضافة إلى وجود اختلاف بين التلاميذ الذين سبق لهم أن تلقوا حفظ القرآن الكريم و بين

الذين لم يتلقوا هذا النوع من التعليم في مادة القراءة، و هي نفس النتيجة التي خلصت إليها دراسة الأسطل (2010) حيث أكدت العلاقة الموجبة بين المهارات القرائية و حفظ القرآن الكريم لدى طلبة الصف السادس، كما بينت نتائج دراسة حمي و فارح (2016) وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي في اللغة العربية بين التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم و الذين لا يحفظونه لصالح التلاميذ الحافظين.

رغم هذه الأهمية لحفظ القرآن الكريم في تعليم التلاميذ و تمكنهم من مهارات اللغة العربية و بالأخص مهارات القراءة، و كذا عمليات التفكير التي من بينها القدرة على حل المشكلات، إلا أن واقع تحفيظ القرآن الكريم في المدرسة الابتدائية الجزائرية لا يعكس تلك الأهمية و الاهتمام، فحسب الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي (وزارة التربية الوطنية، 2016: 23) نجد أن الحجم الساعي المخصص لمواد تدريس القرآن الكريم في السنة الرابعة ابتدائي و باقي السنوات لا يتجاوز نسبة (5.55%) في الأسبوع و هي نسبة ضعيفة جدا مقارنة بباقي المواد الدراسية، هذا علاوة على أن التلميذ مطالب في ملمح التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي بحفظ الحزب الأخير فقط و هو حزب "سبح" من جزء "عم" و من دون أحكام التلاوة، و هو مقدار ضئيل جدا.

أمام هذه الإشكالية جاءت الدراسة الحالية لتبحث في أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، و ذلك من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم بمنطقة مسيف ولاية المسيلة؟

حيث انبثق عنه التساؤلات الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة الجهرية بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة الصامتة بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم؟

2- فرضيات الدراسة:

بناءا على نتائج الدراسات السابقة و في ضوء تساؤلات الدراسة تم صياغة الفرضيات التالية:

2-1 الفرضية العامة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم.

2-2الفرضيات الجزئية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة الجهرية بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة الصامتة بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم.

3-أهداف الدراسة:

بناءا على الفرضيات التي انطلقت منها الدراسة فقد حددت أهدافها كما يلي:

- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة الجهرية بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم.
- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة الصامتة بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم.
- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم.

4-أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تعالجه من جهة، و أهمية المرحلة التعليمية التي تعنى بها من جهة أخرى، و عموما يمكن تحديد هذه الأهمية من الناحية النظرية و التطبيقية كما يلي:

4-1 الأهمية النظرية:

- ✓قلة البحوث التربوية الجزائرية التي تعالج أثر حفظ القرآن الكريم على مهارات القراءة، خاصة مهارات القراءة الصامتة.
- ✓عدم وجود دراسات ميدانية –على حسب علم الباحثة– تطرقت إلى أثر حفظ القرآن الكريم على القدرة على حل المشكلات.
- ✓أهمية المرحلة التعليمية التي تتناولها الدراسة، و المتمثلة في مرحلة التعليم الابتدائي، باعتبارها المرحلة القاعدية و الأساسية التي تبنى عليها باقي المراحل و التعلمات.

4-2 الأهمية التطبيقية:

- ✓لفت انتباه المهتمين و القائمين على إعداد و إصلاح و تقويم المناهج التربوية إلى الدور الإيجابي لحفظ القرآن الكريم، في معالجة تدني مستوى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في مهارات القراءة، لاسيما الأداء و الفهم القرائي، و كذا تحسين قدرتهم على حل المشكلات.
- ✓توعية أولياء التلاميذ بأهمية تحفيظ أبنائهم القرآن الكريم منذ المراحل التعليمية الأولى لما له من أثر على تنمية ملكاتهم اللغوية و مهاراتهم القرائية، و قدراتهم العقلية.
- ✓إبراز الآثار التربوية و التعليمية في المناهج غير الرسمية لتدريس القرآن الكريم و تحفيظه.

5-تحديد مفاهيم الدراسة:

يمكن تحديد المفاهيم الاصطلاحية و الإجرائية لمتغيرات الدراسة على النحو التالي:

5-1مهارات القراءة:

➢ **اصطلاحا:**

***المهارة:** "أي شيء تعلمه الفرد ليؤديه بسهولة و دقة، و المهارة بوجه عام هي السهولة و الدقة في إجراء عمل من الأعمال، و هي تنمو نتيجة لعملية التعليم، و من تعريفاتها القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة و الإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول" (شحاتة و النجار و عمار، 2003: 302).

***القراءة:** "نشاط إدراكي بصري و فكري يتيح فك ترميز معنى نص، بواسطة إعادة بناء الخطاب الذي تم ترميزه في هيئة معلومات خطية" (بن تريدي، 2010: 251).

***مهارات القراءة:** "تشير لمجموعة المهارات التي تبدأ بالرؤية بالعين مع التفكر و التدبر، ثم الفهم، وإدراك العلاقات بين جزئيات المادة المقروءة؛ عن طريق التحليل والتفسير والقدرة على التوّقع والتنبؤ بالنتائج، وصلة كلّ ذلك بالواقع الموضوعي

والخبرات الإنسانية السابقة، والنقد على ضوء معايير علمية وموضوعية، وأخيراً التقويم" (مدكور، 2002: 111).

➢ **إجرائيا:**

في الدراسة الحالية تعبر مهارات القراءة عن نوعين من المهارات التي تقسم حسب معيار الأداء، هما: مهارات القراءة الجهرية، و مهارات القراءة الصامتة، كما في الملحقين رقم (02) و (05) على التوالي، حيث تم اعتماد هذا التقسيم بناءا على التقسيم الذي ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي (وزارة التربية الوطبية، 2016: 9).

- **مهارات القراءة الجهرية:** هي عملية يقوم القارئ فيها بترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة و أصوات مسموعة متباينة الدلالة، حسب ما تحمله من معنى و تعتمد على ثلاثة عناصر: رؤية العين للرموز، نشاط الذهن في إدراك الرموز، التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز (مصطفى، 2005: 33).

و تعبر مهارات القراءة الجهرية من **الناحية الإجرائية** على الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار القراءة الجهرية و بطاقة ملاحظة الأداء (من إعداد الباحثة) كما في الملحق رقم (02).

- **مهارات القراءة الصامتة:** تعبر عن عملية استقبال الرموز المطبوعة و إعطائها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة، مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة، و تكوين خبرات جديدة و فهمها دون استخدام أعضاء النطق (سعد، 2006: 26).

و تعبر مهارات القراءة الصامتة من **الناحية الإجرائية** عن الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات القراءة الصامتة (من إعداد الباحثة) كما هي مبينة في الملحقين (05) و (06).

5-2القدرة على حل المشكلات:

➢ **اصطلاحا:**

***القدرة:** "أهلية مكتسبة أو منماة تسمح للفرد بالنجاح في ممارسة نشاط بدني أو فكري أو مهني" (بن تريدي، 2010: 247).

***المشكلة:** "هي أي صعوبة محيرة حقيقية كانت أم اصطناعية، يتطلب حلها إعمال الفكر" (شحاتة و النجار و عمار، 2003: 176).

***حل المشكلة:** "عملية تفكير مركبة يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف سابقة و مهارات، من أجل القيام بمهمة غير مألوفة، أو معالجة موقف جديد أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه" (شحاتة و النجار و عمار، 2003: 171).

***القدرة على حل المشكلات:** مجموعة من العمليات التي يقوم بها التلميذ مستخدما المعلومات و المعارف التي سبق له أن تعلمها، و المهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف و السيطرة عليه و الوصول إلى حل له (عبد الله وَ سويفي وَ سلطان، 2016: 21).

➢ **إجرائيا:**

و يقصد بالقدرة على حل المشكلات من الناحية الإجرائية الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في حل مشكل "برج هانوي" (Tower of Hanoi) من خلال: الفضاء المشكل، و زمن الحل، حيث أن:

- **الفضاء المشكل:** يعبر عن عدد خطوات حل مشكل برج هانوي.
- **زمن الحل:** هو المدة الزمنية التي يستغرقها التلميذ في حل مشكل برج هانوي.

5-3حفظ القرآن الكريم:

- **اصطلاحا:**

يقصد بعملية الحفظ: "استيعاب المعارف و المهارات في الذاكرة بحيث يجري استدعاؤها عند الحاجة" (بن تريدين، 2010: 159).

أما القرآن الكريم فقد وردت فيه عدة تعريفات نذكر منها تعريف الصابوني (1986: 6): "هو كلام الله المعجز، المنزل على خاتم الأنبياء و المرسلين، بواسطة جبريل عليه السلام، المكتوب في المصاحف، المنقول إلينا بالتواتر، المتعبد بتلاوته، المبدوء بسورة الفاتحة، المختتم بسورة الناس".

و حفظ القرآن الكريم يعني حفظ التلميذ أجزاء من القرآن الكريم في ذاكرته، مضبوطًا بالشكل، وفق قواعد التلاوة والتجويد حيث يستطيع استذكاره متى شاء.

- **إجرائيا:**

و يقصد بحفظ القرآن الكريم في الدراسة الحالية حفظ تلميذ السنة الرابعة ابتدائي لمقدار لا يقل عن جزء (حزبين) من القرآن الكريم، حيث يتم الحفظ بأحكام التلاوة.

5-4التعليم الابتدائي:

- **اصطلاحا:**

التعليم الابتدائي يعبر عن المرحلة الأولى من مراحل التعليم و القاعدة الأساسية التي تبنى عليها المراحل الأخرى، فهو فرع من فروع النظام التعليمي يحتوي جميع الأطفال ما بين السادسة و الثانية عشر، على اختلاف ظروفهم الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية، يكتسب التلاميذ في التعليم الابتدائي القواعد الأكاديمية الأساسية للتعلم مثل: القراءة و الكتابة و الحساب (عباسية، 2012: 15).

➢ **إجرائيا:**

و يعبر التعليم الابتدائي في الدراسة الحالية عن مستوى السنة الرابعة ابتدائي التي يدرس بها التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين (11-10) سنة، خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2019-2018) في منطقة مسيف ولاية المسيلة.

6- الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على البحوث الميدانية في مجال مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات، و كذا الدراسات التي تناولت أثر حفظ القرآن الكريم على الكثير من المتغيرات؛ تم اعتماد الدراسات الجزائرية و العربية التي تم إجراؤها للفترة الممتدة من عام (2001) إلى عام (2018)، و تصنيفها حسب ثلاث (03) محاور رئيسية تمثلت في: محور الدراسات التي تناولت مهارات القراءة في علاقتها مع متغيرات أخرى، و محور الدراسات التي اهتمت بالقدرة على حل المشكلات في علاقتها مع جملة من المتغيرات، و محور الدراسات التي اهتمت بأثر حفظ القرآن الكريم على مهارات القراءة و عمليات التفكير (القدرات العقلية و العمليات المعرفية) و متغيرات أخرى، و من ثم التعقيب عليها من ناحية: الأهداف، المنهج، العينة، الأدوات، و النتائج، لتحديد أوجه التشابه و الاختلاف مع الدراسة الحالية، و كذا نقاط الاستفادة منها، لتتبين مكانة و نقاط تفرد هذه الدراسة.

6-1 دراسات اهتمت بمهارات القراءة:

***دراسة الناصر(2011):** هدفت إلى بيان أثر تدريس مهارتي القراءة و الكتابة وفق المنحى التكاملي للغة العربية في تحسين المهارتين، لدى الصف السادس الابتدائي في مدينة القطيط في المملكة العربية السعودية، حيث تكونت عينة الدراسة من (62) تلميذا وزعت على مجموعتين متكافئتين إحصائيا، و صمم الباحث اختبارا للقراءة و آخر للكتابة لقياس المهارات المستهدفة، و بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسطي الدرجات الكلية للتلاميذ في مهارات القراءة و الكتابة تعزى إلى أثر التدريس وفق المنحى التكاملي، و هي فروق لصالح المجموعة التجريبية، و في ضوء ذلك أوصت الدراسة بتدريس اللغة العربية باستخدام المنحى التكاملي بدلا من مناهج المواد المنفصلة.

***دراسة الحربي (2012):** هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة المتمثلة في (التعرف على المقروء و نطقه، فهم المقروء، و الطلاقة القرائية) لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، حيث صمم الباحث برمجية الوسائط المتعددة و اختبارا لمهارات القراءة، و طبقها على عينة قوامها (60) تلميذا قسمت بالتساوي على مجموعتين تجريبية و ضابطة، و توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي لمهارات القراءة جميعها بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، و وجود دلالة عملية لتطبيق برمجية الوسائط المتعددة، و في ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة تخطيط مناهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وفق برمجيات تعليمية، و وسائط متعددة مصاحبة للمنهج لتنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ.

***دراسة عبد المحسن (2012):** هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية "أتقن" المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، حيث استخدم الباحث اختبارا حول مهارات الفهم القرائي، و كتاب القراءة المقرر على طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بعد إعادة صوغه للتوافق مع استراتيجية "أتقن"، و تكونت العينة من (32) طالبا كونوا العينة التجريبية، و توصلت الدراسة إلى أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لم يصلوا إلى مستوى التمكن من مهارات الفهم القرائي، كما وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي في مهارات ،الفهم القرائي لصالح القياس البعدي ما يدل على التأثير الإيجابي لاستراتيجية "أتقن" على مهارات الفهم القرائي،

و كان من بين توصيات الدراسة الاهتمام بتجريب استراتيجيات التعلم الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة عامة؛ و تعليم القراءة بصورة خاصة، و كذا إعداد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على استراتيجيات التعلم المناسبة لتخصصاتهم.

* **دراسة صادقي (2012):** هدفت إلى التعرف على مساهمة أنظمة الذاكرة العاملة في تحديد ميكانيزمات التعرف على الكلمات المكتوبة لدى تلاميذ الطور الابتدائي، من خلال المقارنة بين التلاميذ العاديين و التلاميذ المصابين بعسر القراءة بمنطقة تمنراست، حيث تكونت العينة من (147) تلميذا منهم (36) تلميذا عاديا في السنة الثالثة، و (33) تلميذا عاديا في السنة الرابعة، و (32) تلميذا عاديا في السنة الخامسة، إضافة إلى (45) تلميذا من السنة الرابعة ابتدائي يعانون عسرا قرائيا، و استخدمت اختبارات لأنظمة الذاكرة العاملة و اختبارا للغة العربية، و خلصت إلى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة و الخامسة ابتدائي في مستوى أنظمة الذاكرة العاملة، ما يعني وجود تطور تدريجي لأنظمة الذاكرة العاملة حيث تتطور و تتخصص بشكل واضح في سن تسع (09) سنوات تقريبا، علاوة على وجود علاقة ارتباطية بين ميكانيزمات التعرف على الكلمات المكتوبة و أنظمة الذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

***دراسة صحرة (2014):** هدفت إلى الوقوف على واقع الإعداد لمهارات الغة العربية الأربع (الاستماع و التعبير و القراءة و الكتابة) و تعلمها في المرحلة التحضيرية، حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الاستنباطي، و الملاحظة المباشرة و المعاينة الميدانية و الاستبيانات كأدوات لجمع البيانات، و توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها أن اختيار بعض الأسر الجزائرية لمؤسسات التربية التحضيرية يكون اختيارا عشوائيا لعدم إدراكهم أهمية المرحلة، أو اختيارا على أساس ديني يجعلهم يتجهون للمدارس القرآنية، أو إجباريا في حالة عدم وجود أماكن شاغرة، أو على أساس اقتصادي

في حال لم تسمح الظروف المالية، و وجدت الدراسة أن المدارس التحضيرية العامة تتصدر قائمة اختيارات الأسر ثم تليها المدارس القرآنية، و بالنسبة لإدراك الأسر لأهمية التربية التحضيرية و مشكلات أبنائهم؛ توصلت الدراسة إلى وجود نقص في وعيهم بهذه الأهمية إلى جانب سوء تقديرهم لمشكلات أبنائهم، و هو ما يساعد على تفاقم بعض المشكلات اللغوية و النفسية، هذا علاوة على القصور الواضح في اهتمام الأسر بالقراءة و المطالعة.

كما بينت الدراسة فيما يخص المربين و المعلمين في المرحلة التحضيرية، إغفالهم للتطور السريع لسلوك الطفل اللغوي في هذه المرحلة، إضافة إلى استعمالهم الواسع للعامية و المزج بين العربية و الفرنسية في الممارسات اللغوية، و التخاطب مع الأطفال، و هو ما يعبر عن غياب بيئة لغوية ملائمة في المرحلة التحضيرية لتعليم الطفل مهارات اللغة، أما فيما يتعلق بمحتوى مهارات اللغة، فتوصلت الدراسة إلى غياب برنامج خاص بمهارة الاستماع، و إهمال المربين لمهارة التعبير رغم تخصيص حجم ساعي معتبر لها، و كذا غياب النشاط المسرحي و عدم إعطاء العناية الكافية للقصة، بالإضافة إلى عدم مراعاة استعداد الطفل لتعلم مهارتي الكتابة و القراءة و البدء مباشرة في تعليمهما.

* **دراسة صومان (2014):** هدفت إلى تقصي أثر الالتحاق برياض الأطفال أو عدمه في تنمية مهارتي القراءة الجهرية و الكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا، و تكونت العينة من (90) طالبة من طالبات الصفوف الاساسية الثلاثة الدنيا في مدرسة أم حبيبة الأساسية بالأردن؛ اختيرت قصديا، منهم (45) طالبة التحقت برياض الأطفال و (45) طالبة لم تلتحق برياض الأطفال، حيث قام الباحث بإعداد اختبار للأداء القرائي في القراءة الجهرية و آخر للأداء الكتابي، و توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين في مهارتي القراءة الجهرية و الكتابة للصفوف الثلاثة، و في ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة تأهيل معلمات رياض

الأطفال تأهيلا تربويا خاصا، و إعداد البرامج التكوينية و الدورات التدريبية، و توعية المعلمات بمتطلبات الصف الأول حتى يساعدن في تهيئة الطفل لتلقي مهارات القراءة و الكتابة.

***دراسة فلوسي (2015):** هدفت للتعرف على العلاقة بين الفهم القرائي و القدرة على حل المشكلات الرياضية، من خلال المقارنة بين التلاميذ العاديين و التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث شملت العينة (524) تلميذا من السنة الثالثة ابتدائي بباتنة، و ذلك باستعمال امتحان في اللغة العربية و آخر في الرياضيات، و اختبار تحصيلي في الفهم القرائي و آخر في المشكلات الرياضية، و توصلت في النتيجة إلى أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (القراءة و الرياضيات) تقدر بـ (15.27%)، كما وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اختبار الفهم القرائي و درجات اختبار حل المشكلات الرياضية بين التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة و رياضيات) لصالح التلاميذ العاديين.

***دراسة حافظ (2016):** هدفت إلى تحديد درجة فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة و الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني من المرحلة الابتدائية بمعاهد و برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية، حيث تم بناء استراتيجية التدريس المقترحة لتنمية تلك المهارات، و تطبيقها على عينة قوامها (16) تلميذا، كما تم بناء اختبار لمهارات القراءة و الكتابة لقياس تلك المهارات قبل و بعد تطبيق الاستراتيجية، و أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي و البعدي في إجمالي مهارات القراءة و الكتابة، و في كل مهارة فرعية لتلك المهارات لصالح القياس البعدي، و ختمت الدراسة بجملة من التوصيات منها ضرورة عقد دورات تدريبية في تخصص اللغة العربية لمعلمي التربية الفكرية، حول الاستراتيجيات الفعالة و الحديثة في تعليم اللغة العربية.

***دراسة الشريف وَ عبد الرحيم (2016):** هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارة القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بمراكز التربية الخاصة بمدينة الخرطوم، حيث تكونت العينة من (22) طفلا و طفلة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، و قامت الباحثتان بإعداد البرنامج التعليمي و اختبار لمهارة القراءة، لتتوصل الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي في مهارة القراءة لذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي، و فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لمهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم، تعزى للمستوى التعليمي للأم، بينما لم توجد فروق تعزى للمستوى التعليمي للأب أو العمر أو النوع، و في ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على طرق اكتشاف صعوبات التعلم في مرحلة مبكرة من عمر الطفل، و اقترحت إجراء بحوث حول الاكتشاف المبكر لذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم قبل المدرسي.

***دراسة النصار (2016):** هدفت إلى تحديد مهارات قراءة النصوص اللغوية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي في مدينة الرياض، و تحديد درجة تمكن المعلمين من هذه المهارات، كما هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات قراءة النصوص اللغوية في كتاب "لغتي الجميلة" لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي، حيث صمم الباحث استبانة و بطاقة ملاحظة و برنامجا تدريبيا لمعلمي اللغة العربية الذين بلغ عددهم (12) معلما، و أظهرت النتائج وجود ضعف في تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من مهارات قراءة النصوص اللغوية، فيما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذه المهارات تعزى لمتغير نوع المدرسة (أهلية أو حكومية)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في مهارات قراءة النصوص اللغوية لصالح القياس البعدي، و كان من بين توصيات الدراسة الحرص على اختيار معلم اللغة العربية في ضوء معايير علمية

تشمل عناصر الدرس اللغوي، و ضرورة إخضاعه لاختبار شفهي في القراءة الجهرية، بالإضافة إلى الاهتمام بتكوين معلمي اللغة العربية و إكسابهم مهارات قراءة النصوص اللغوية، مع التأكيد على التطبيق العملي على التلاميذ، كما اقترحت الدراسة إجراء بحوث حول العلاقة بين قراءة التلاميذ الجهرية و قراءة معلميهم.

***دراسة حنونة (2017):** هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي في غزة، حيث استعمل الباحث اختبارا معرفيا لمهارات القراءة (القراءة الصامتة) و بطاقة ملاحظة (القراءة الجهرية) و دليل معلم، و طبقهم على عينة قوامها (76) طالبا للفصل الدراسي (2017-2016)، و أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي في الاختبار المعرفي و بطاقة الملاحظة للمهارات القرائية، و في ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة استخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة أثناء التدريس لتحقيق التفاعل و النشاط في البيئة الصفية، و إعطاء التلاميذ فرصة للتعبير عن آرائهم و أفكارهم العلمية، من أجل تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ.

***دراسة سلطان (2017):** هدفت إلى توضيح أثر استخدام القصص القصيرة في تطوير مهارات القراءة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، و دافعيتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، حيث تكونت العينة من (87) طالبا تم اختيارهم بشكل قصدي من المدرسة الكورية الفلسطينية الأساسية للبنين للعام الدراسي (2017-2016)، و أعدت الباحثة اختبارا لقياس مهارات القراءة و استبيانا لقياس مستوى الدافعية، و جاءت النتائج مبينة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية و مستوى الدافعية نحو تعلمها كلغة أجنبية تعزى لطريقة التدريس بالقصص القصيرة، و على ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تطبيق

أسلوب القصص القصيرة في تعليم اللغة الإنجليزية، و ذلك للحصول على نتائج أفضل فيما يخص مهارات القراءة عند الطلبة.

***دراسة جنون (2018):** هدفت إلى إظهار أهمية نشاط الرسم كنشاط معرفي في تحسين القراءة، من خلال تحسين أهم العمليات المعرفية المتدخلة فيها (الوعي الفونولوجي و المعالجة البصرية و الذاكرة العاملة و القدرة السيميولوجية)، بالنظر لكون نشاط الرسم مظهرا يمثل شكلا من أشكال التعبير الفني من المنطلقات الأساسية في تعلم القراءة و الكتابة، و تمثلت عينة الدراسة في تسع (09) حالات تعاني من اضطراب عسر القراءة من السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي بولاية سطيف، و تم استخدام شبكة الملاحظة و استمارتين موجهتين للأسرة و الفريق البيداغوجي، و "اختبار كلومبيا" للذكاء و القراءة، و برنامج الرسم من إعداد الباحثة، و توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن للرسم دور في تحسين القراءة (الفهم و التعرف على الكلمة) لدى الأطفال عسيري القراءة.

***دراسة قدي (2018):** هدفت لرصد أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية و سبل تقويمها لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بولاية مستغانم، إذ تكونت عينة الدراسة من (222) تلميذا و تلميذة منهم (105) تلميذا عاديا، و (117) تلميذا من ذوي صعوبات تعلم القراءة، و استخدمت "اختبار الذكاء المصور" لأحمد زكي صالح، واختبار القراءة الجهرية من إعداد الباحثة، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق بين التلاميذ العاديين و التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في أخطاء القراءة الجهرية (الحذف، التكرار، الإضافة، الإبدال، القراءة العكسية للكلمات، و نقص الفهم) لصالح ذوي صعوبات تعلم القراءة.

- **التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بمهارات القراءة:**

بعد عرض الدراسات التي اهتمت بمهارات القراءة، يمكن التعقيب عليها إجمالا وفق النقاط التالية:

✓ **من حيث الأهداف:**

اختلفت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة باختلاف الغرض من كل دراسة، غير أنها تمحورت كلها حول مهارات القراءة بنوعيها الجهرية و الصامتة.

– حيث هدفت بعض الدراسات إلى بيان طرائق الإعداد لاكتساب مهارات اللغة عامة ومهارات القراءة خاصة منذ مرحلة التعليم التحضيري كدراسة صومان (2014) و دراسة صحرة (2014)، و تحديد مستوى القراءة الجهرية لدى التلاميذ و رصد الأخطاء التي يرتكبونها مثل دراسة قدي (2018)، و مستوى المهارات اللغوية لمعلمي اللغة العربية بما فيهم مهارات القراءة كدراسة النصار (2016).

– في حين تناولت بعض الدراسات أثر استراتيجيات و برامج تعليمية في تحسين مستوى المهارات القرائية كدراسة الناصر (2011)، دراسة الحربي (2012)، دراسة عبد المحسن (2012)، دراسة حافظ (2016)، دراسة الشريف و عبد الرحيم (2016)، دراسة حنونة (2017)، دراسة سلطان (2017)، و دراسة جنون (2018).

– و هدفت دراسات أخرى إلى تحديد العلاقة بين مهارات القراءة مع بعض العمليات المعرفية كدراسة صادقي (2012) و دراسة فلوسي (2015).

✓ **من حيث المنهج:**

لقد تنوعت مناهج البحث في الدراسات السابقة حسب طبيعة كل دراسة، بين المنهج التجريبي و المنهج الوصفي التحليلي، و المنهج الوصفي المقارن.

– فنجد المنهج التجريبي في دراسة كل من: الناصر (2011)، الحربي (2012)، عبد المحسن (2012)، حافظ (2016)، الشريف و عبد الرحيم (2016)، النصار (2016)، حنونة (2017)، و سلطان (2017)، و جنون (2018).

– في حين نجد المنهج الوصفي التحليلي في دراسة كل من: صحرة (2014)، و النصار (2016).

– أما المنهج الوصفي المقارن فقد استخدمته دراسة كل من: صادقي (2012)، صومان (2014)، فلوسي (2015)، و قدي (2018).

✓**من حيث العينة:**

ما يلاحظ على العينة التي تناولتها أغلب الدراسات السابقة هو التركيز على مرحلة التعليم الابتدائي بصفة عامة و تلاميذ السنة الرابعة بصفة خاصة، مع الاختلاف في طبيعة التلاميذ بين العاديين و التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و التلاميذ ذوي عسر القراءة.

– حيث تناولت دراسة كل من: الناصر (2011)، الحربي (2012)، صومان (2014)، حافظ (2016)، حنونة (2017)، و سلطان (2017) التلاميذ العاديين في مرحلة التعليم الابتدائي.

– في حين نجد أن دراسة صادقي (2012) قارنت بين التلاميذ العاديين و عسيري القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي، و ركزت دراسة جنون (2018) على عسيري القراءة من السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي، و تناولت دراسة الشريف و عبد الرحيم (2016) تلاميذ مراكز التربية الخاصة، أما دراسة فلوسي (2015) و دراسة قدي (2018) فقد قارنت بين التلاميذ العاديين و التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة و الرياضات).

– و اتجهت البعض من الدراسات السابقة إلى فئات أخرى مثل دراسة صحرة (2014) التي تناولت الأطفال في التعليم التحضيري، و دراسة عبد المحسن (2012) التي اهتمت بمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، و دراسة النصار (2016) التي اهتمت بمعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي.

✓من حيث الأدوات:

لقد اتفقت معظم الدراسات السابقة في أدوات البحث على استخدام الاختبارات التشخيصية و التحصيلية في قياس مهارات القراءة، و ذلك من خلال استخدام اختبارات كتابية في مهارات القراءة الصامتة و بطاقة ملاحظة الأداء في مهارات القراءة الجهرية، و جلها كان من تصميم الباحثين على غرار دراسة كل من: الناصر (2011)، الحربي (2012)، عبد المحسن (2012)، صادقي (2012)، صومان (2014)، فلوسي (2015)، حافظ (2016)، الشريف و عبد الرحيم (2016)، جنونة (2017)، سلطان (2017)، و قدي (2018).

في حين استخدمت البعض من الدراسات السابقة أدوات أخرى مثل الملاحظة المباشرة و الاستبيانات كدراسة صحرة (2014)، و دراسة النصار (2016)، و دراسة جنون (2018).

✓من حيث النتائج:

لقد توصلت الدراسات السابقة إلى جملة من النتائج يمكن أن نلخص أهمها فيما يلي:

– مستوى الإعداد للمهارات اللغوية و مهارات القراءة على وجه الخصوص في مرحلة التعليم التحضيري، يعد مستوا ضعيفا حسب ما توصلت إليه نتائج دراسة صحرة (2014).

– الالتحاق برياض الأطفال من عدمه لا يؤثر على مهارات القراءة الجهرية حسب نتائج دراسة صومان (2014).

– تتمثل أهم أخطاء القراءة الجهرية في مرحلة التعليم الابتدائي حسب دراسة قدي (2018) في: الحذف، التكرار، الإضافة، الإبدال، القراءة العكسية للكلمات، و نقص الفهم.

– ترتبط مهارات القراءة بعلاقة موجبة قوية ببعض العمليات المعرفية كعمليات الذاكرة العاملة كما أكدته دراسة صادقي (2012)، و القدرة على حل المشكلات الرياضية كما بينته دراسة فلوسي (2015).

– يمكن تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ من خلال تبني عدة استراتيجيات و برامج: كاستراتيجية المنحى التكاملي (الناصر،2011)، الوسائط المتعددة (الحربي، 2012)، استراتيجية "أتقن" (عبد المحسن، 2012)، استراتيجية الرؤوس المرقمة (حنونة،2017)، القصص القصيرة (سلطان، 2017)، و نشاط الرسم (جنون، 2018).

➢ **أوجه الشبه بين الدراسة الحالية و الدراسات السابقة:**

لقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجموعة من النقاط تتمثل في:

– تناول موضوع مهارات القراءة بشقيها الجهرية و الصامتة كما في كل الدراسات السابقة المعروضة آنفا.

– استخدام المنهج الوصفي السببي المقارن كما في بعض الدراسات السابقة.

– الاهتمام بمرحلة التعليم الابتدائي كما الشأن في أغلب الدراسات السابقة، مع التركيز على السنة الرابعة ابتدائي.

– استخدام الاختبارات و بطاقة ملاحظة الأداء لقياس مهارات القراءة المدروسة.

6-2 دراسات اهتمت بالقدرة على حل المشكلات:.

***دراسة بدرينة و ركزة (2004):** هدفت إلى معرفة دور القدرة الابتكارية في عملية حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ السنة النهائية بالثانوية، حيث تكونت العينة من (100) تلميذا و تلميذة من الشعب العلمية و الأدبية للعام الدراسي (2003-2002) من ثانوية أولاد سيدي إبراهيم بولاية المسيلة، و تم تطبيق "اختبار تورانس" (Torance) بشقيه الشكلي و اللفظي، و تمرير "برج هانوي"، و أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربع المتمايزة في القدرة الابتكارية العامة، الطلاقة،

المرونة، و الأصالة على القدرة على حل المشكلات، و أوصت الدراسة بأهمية إدراج مواد دراسية تأخذ بعين الاعتبار تنمية القدرات الابتكارية لدى التلاميذ، و إتاحة الفرصة لهم لتطوير إمكانياتهم في التعامل مع المشكلات المختلفة و حلها.

***دراسة بركات (2009):** هدفت إلى التعرف على مستوى الجمود الذهني لدى طلاب المرحلتين الأساسية و الثانوية، و تأثير ذلك على قدرتهم على حل المشكلات و التحصيل الدراسي، حيث استخدم الباحث مقياس "أيزنك وَ ولسون" (Eysenck and Wilson, 1976) للجمود الذهني، و صمم مقياسا للقدرة على حل المشكلات، و تكونت عينة الدراسة من (240) طالبا و طالبة من المرحلتين الأساسية و الثانوية للعام الدراسي (2003-2004) في محافظة طولكرم، و خلصت الدراسة إلى أن ما نسبته (24.2%) من الطلاب قد أظهروا مستوى مرتفعا من الجمود الذهني، بينما أظهر ما نسبته (47.1%) منهم مستوى منخفضا من الجمود الذهني، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الجمود الذهني و القدرة على حل المشكلات، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الجمود الذهني تعزى لمتغيري الجنس و المرحلة التعليمية، في حين أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي، تعزى لمستوى الجمود الذهني و ذلك في اتجاه الطلبة ذوي مستوى الجمود الذهني المنخفض، و كان من بين توصيات الدراسة تصميم برامج إثرائية على شكل رزم تعليمية تركز على تنمية التفكير المرن عند الطلاب و إثارة الخيال لديهم.

***دراسة ركزة (2010):** هدفت إلى معرفة أثر بعض أبعاد البنية المعرفية (الترابط، التمايز، و التنظيم) على عملية حل المشكلات (زمن حل المشكلة، و فضاء المهمة)؛ عند الطالب الجامعي الجزائري، حيث تم تطبيق مقياس أبعاد البنية المعرفية من إعداد الباحثة، و تمرير "برج هانوي" على عينة عشوائية قوامها (100) طالب و طالبة يدرسون في السنة أولى جامعي بجامعة هواري بومدين بباب الزوار؛ ممن تحصلوا على شهادة

البكالوريا في شعبة "علوم الطبيعة و الحياة" للعام (2009)، و أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة بين أبعاد البنية المعرفية و القدرة على حل المشكلات، و كذا اختلاف الاستراتيجيات المستعملة في حل المشكلات باختلاف درجة البنية المعرفية، كما يمكن التنبؤ بعملية حل المشكلات انطلاقا من أبعاد البنية المعرفية، و أوصت الدراسة بضرورة استثارة القدرات العقلية بأكبر قدر ممكن من الاستثارات العقلية المعرفية، إلى جانب إعادة النظر في أساليب و طرق التدريس و أساليب التقويم لتشمل استثارة الطلبة و تدريبهم على المناقشة و حل المشكلات.

***دراسة قندوز (2010):** هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الابتدائي الجزائري، حيث اعتمدت الدراسة على عينة مقدارها (68) تلميذا و تلميذة من السنة الرابعة ابتدائي بمدينة الوادي، مقسمين بالتساوي بين مجموعتين إحداهما تضم التلاميذ العاديين و الأخرى تشتمل على التلاميذ ضعاف القراءة، و استخدم الباحث آراء المعلمين و نتائج التلاميذ في مادة القراءة، للتعرف على التلاميذ ذوي الأداء الجيد و الضعيف في مادة القراءة، بالإضافة إلى اختبار القراءة، و تمرير برج هانوي لقياس القدرة على حل المشكلات، و أظهرت نتائج الاختبار التائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين في القدرة على حل المشكلات، ووجود علاقة بين صعوبات تعلم القراءة و القدرة على حل المشكلات، حيث فسر الباحث ذلك بكون صعوبة تعلم القراءة مظهر لخلل معرفي يكمن في ضعف القدرة على حل المشكلات؛ من حيث اختيار الاستراتيجيات الملائمة لعملية القراءة و بطء في عملية معالجة المعلومات، و جاءت التوصيات بضرورة انتهاج التعليم القائم على حل المشكلات من مبدأ أن كل موقف تعليمي في أي مادة دراسية يمكن النظر إليه كموقف مشكل، إذ أن تنمية القدرة على حل المشكلات لدى التلميذ من شأنها أن تؤثر إيجابا على الأداء القرائي و التحصيل الدراسي (قندوز، 2010، 110).

***دراسة بحري وَ فارس (2014):** هدفت إلى التعرف على مهارات ما وراء المعرفة و علاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، و قد تكونت عينة الدراسة من (150) تلميذا و تلميذة للعام الدراسي (2013-2012)، في بلدية مفتاح ولاية البليدة، و تم استخدام مهارات ما وراء المعرفة من تصميم الباحثين، و مقياس القدرة على حل المشكلات من إعداد نزيه حمدي (1997)، و قد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام و في أبعادها الثلاث (التخطيط، المراقبة، و التقويم) و القدرة على حل المشكلات، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام و في الأبعاد الثلاثة.

***دراسة زاوي (2014):** هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، حيث تكونت عينة الدراسة من (82) تلميذا و تلميذة، و استخدم الباحث "اختبار تزاوج الأشكال المألوفة" لحمدي علي الفرماوي، و أعد اختبارا لقياس القدرة على حل المشكلات، و أسفرت الدراسة عن نتائج مفادها وجود علاقة ارتباطية بين الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) و القدرة على حل المشكلات، و بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في بعدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في القدرة على حل المشكلات لصالح الإناث، إضافة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين و المندفعين في القدرة على حل المشكلات لصالح المتروين.

***دراسة فرحات (2015):** هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير و القدرة على حل المشكلات، لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة في ضوء متغيري الجنس و التخصص (أدبي/علمي) للعام الدراسي (2014-2013)، حيث تكونت العينة من (270) تلميذا و تلميذة اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة،

و استخدم الباحث "قائمة أساليب التفكير" لستيرنبرغ (Sterenberg,1992)، و "مقياس القدرة على حل المشكلات" لحمدي نزيه (1998)، و توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج تلخصت في: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير و القدرة على المشكلات لدى أفراد العينة، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث و بين العلميين و الأدبيين، لا في أساليب التفكير و لا في القدرة على حل المشكلات، كما توصلت لوجود تباين في درجات تفضيل أفراد العينة لأساليب التفكير، و في ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة إعداد المناهج في المراحل التعليمية المختلفة بطرائق متنوعة و أساليب تدريس مختلفة كأسلوب حل المشكلات، و إجراء بحوث و دراسات ميدانية مقارنة بين مختلف الأطوار التعليمية؛ للوقوف على علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات.

***دراسة جعيجع (2016):** هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إثرائي في الرياضيات، مبني وفق نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) في تنمية القدرة على حل المشكلات و الذكاء الوجداني و التحصيل الأكاديمي العام (جميع المواد) و الخاص (الرياضيات)، على عينة قوامها (91) تلميذا و تلميذة من السنة الرابعة متوسط للعام الدراسي (2014-2015) في متوسطات دائرة حمام الضلعة ولاية المسيلة، حيث تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات: اثنان تجريبيتان و واحدة ضابطة، و قام الباحث بتصميم برنامج إثرائي في مادة الرياضيات وفق نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز (Triz)، كما طبق "مقياس القدرة على حل المشكلات" لهبنر و باترسون (Heppner and Peterson، 1982)، و "مقياس الذكاء الوجداني" مصمم من طرف "بار-آن و باركر" (Bar-An and barker, 2000)، كما اعتمد نتائج الفصل الأول كقياس قبلي و نتائج الفصل الثاني كقياس بعدي للتحصيل الأكاديمي.

و توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أبرزها وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى و التجريبية الثانية و الضابطة، في القدرة على حل المشكلات في بعدي (التعريف بالمشكلة، و اتخاذ القرار) لصالح المجموعة التجريبية الأولى، و في الذكاء الوجداني في أبعاد (الكفاءة الشخصية، الكفاءة التكيفية، و كفاءة إدارة الضغوط) لصالح المجموعة التجريبية الأولى، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية الأولى و التجريبية الثانية و الضابطة في التحصيل الأكاديمي العام و الخاص لصالح المجموعة التجريبية الأولى، و في النهاية ختمت الدراسة بجملة من التوصيات، منهما ضرورة إجراء دراسات مماثلة على عينات أكبر و في مختلف المراحل الدراسية، و إدراج مواضيع القدرة على حل المشكلات و الذكاء الوجداني ضمن مقررات تكوين و رسكلة المعلمين و الأساتذة، و تشجيع الأساتذة و المعلمين على ممارسة الإثراء.

***دراسة عبد الله و سويفي و سلطان (2016):** هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على نظرية القبعات الست في تنمية بعض قدرات التفكير الابتكاري، و حل المشكلات لطفل الروضة، حيث طبقت الدراسة على عينة قوامها (50) طفلا و طفلة من أطفال المستوى الثاني في روضة حافظ إبراهيم بأسيوط (مصر) للعام الدراسي (2014-2015)، و أعدت الباحثات برنامجا قائما على نظرية القبعات الست للتفكير، و بطاقة ملاحظة لحل المشكلات، كما استعن باختبار "تورانس" (Torance, 1965) للتفكير الابتكاري من ترجمة فؤاد أبو حطب و عبد الله سليمان (1971)، باستخدام المنهج التجريبي بعينة واحدة و قياسين قبلي و بعدي، و خلصت الدراسة إلى نتائج مفادها: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي و البعدي للمهارات الفرعية و المجموع الكلي لاختبار التفكير الابتكاري لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي

والبعدي للمهارات الفرعية و المجموع الكلي لبطاقة ملاحظة حل المشكلات لصالح التطبيق البعدي، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي و التتبعي لأفراد العينة على اختبار مهارات التفكير الابتكاري، و في ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة بناء مجموعة من البرامج القائمة على استراتيجية القبعات الست، لتنمية المهارات المختلفة لطفل الروضة، و تدريب معلمات رياض الأطفال على استخدام برامج التفكير الحديثة مع الأطفال داخل القاعات.

***دراسة قدوري وَ ذبيحي (2016):** هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، حيث تكونت العينة من (131) تلميذا و تلميذة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي للعام الدراسي (2014-2013) ببلدية برهوم ولاية المسيلة، و استخدم الباحثان "مقياس الذكاء الوجداني لعثمان و رزق (1998)، و مقياس "هبنر" و "بيترسون" (Heppner and Peterson) ترجمة و تقنين الصمادي (1992) لقياس القدرة على حل المشكلات، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين أبعاد الذكاء الوجداني (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي) و القدرة على حل المشكلات، و في ضوء ذلك اقترحت الدراسة بناء برنامج إرشادي قائم على مهارات الذكاء الوجداني وفق نموذج (جولمان) في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى عينات مختلفة.

***دراسة مختار (2016):** هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الإبداعي و القدرة على حل المشكلات لدى طلاب مدارس الموهبة و التميز في الخرطوم، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي و تكونت عينة الدراسة من (113) طالبا و طالبة اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية، و تم تطبيق "مقياس التفكير الإبداعي" "لتورانس" (Torance, 1965)، و "مقياس القدرة على حل المشكلات" لأحمد رشيد عبد الرحيم،

و أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد العينة، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التفكير الإبداعي و مستوى القدرة على حل المشكلات، و كذا علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التفكير الإبداعي ومستوى التحصيل الدراسي، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغير النوع، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير عدد الإخوة أو متغير المستوى الصفي، و من أهم التوصيات التي ختمت بها الدراسة ضرورة دمج مهارات التفكير الإبداعي و مهارات حل المشكلات في المقررات عن طريق إثراء المناهج.

***دراسة الخزرجي (2017):** تناولت العلاقة بين فاعلية الذات و القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي، حيث استخدمت الباحثة "مقياس فاعلية الذات للناشئ" (2005)، و قامت ببناء مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، لتطبيقهما على عينة قوامها (200) معلما و معلمة للعام الدراسي (2016-2017)، اختيروا بطريقة عشوائية من مركز محافظة ديالى في العراق، و توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أن معلمي مرحلة التعليم الابتدائي يتمتعون بفاعلية الذات و القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، و توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في فاعلية الذات لصالح الإناث، و في القدرة على حل المشكلات لصالح الذكور، و أن هناك علاقة بين فاعلية الذات و القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، و كان من بين مقترحات الدراسة إجراء دراسة للتعرف على المشكلات التي تواجه تلاميذ التعليم الابتدائي.

***دراسة شريف (2017):** هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير لستيرنبرغ و عملية على حل المشكلات (زمن الحل و فضاء المشكل) لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، حيث تم تطبيق مقياس أساليب التفكير "لستيرنبرغ و واجنر" (1992)

النسخة القصيرة، تعريب السيد أبو هاشم، و كذا تمرير مشكل برج هانوي على عينة مكونة من (100) تلميذا و تلميذة من مستوى السنة الرابعة متوسط ببلدية الأربعاء ولاية البليدة للسنة الدراسية (2014-2013)، و أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير لستيرنبرغ و عملية حل المشكلات لدى أفراد العينة، كما بينت أن أسلوبي التفكير الأكثر تفضيلا لدى عينة الدراسة هما أسلوب التفكير التشريعي و أسلوب التفكير الخارجي، و أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في أساليب التفكير لستيرنبرغ؛ باستثناء فروق دالة في الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث، و اقترحت الدراسة ضرورة بناء و تصميم قائمة أساليب تفكير مناسبة لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بالاعتماد على نظرية "بياجيه" في النمو المعرفي، و إجراء دراسات على حل المشكلات غير المحددة جيدا، إضافة لتدريس موضوعات من شأنها أن تثير العقل و تحفزه و تدربه على التفكير.

***دراسة هاين (2018):** هدفت إلى معرفة أثر تدريس النصوص الأدبية باستخدام استراتيجية التخيل في تحسين قدرتي الكتابة الإبداعية و حل المشكلات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، حيث أعد الباحث برنامجا في النصوص الأدبية وفق استراتيجية التخيل، و كذا اختبارين أحدهما في الكتابة الإبداعية و الآخر في القدرة على حل المشكلات، و أعد بطاقة لتصحيح الكتابة الإبداعية و إجابة نموذجية في حل المشكلات، و تكونت عينة الدراسة من (106) تلميذا و تلميذة من السنة الثالثة متوسط في ولاية جيجل، مقسمين على أربعة أقسام اثنان منهما شكلا المجموعتين التجريبيتين، و اثنان كونا المجموعتين الضابطتين.

و كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى و الضابطة الأولى في اختبار الكتابة الإبداعية تعزى لاستراتيجية التخيل، بينما لم توجد فروق على مستوى الجنس، و التفاعل بين الجنس

و الطريقة، و على مستوى مهارات الكتابة الفرعية ظهرت فروق دالة فيما يتعلق بمهارة المرونة و القدرة التصويرية و التأثير العاطفي و القدرة العاطفية لصالح المجموعة التجريبية الأولى، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية الثانية و الضابطة الثانية في اختبار حل المشكلات البعدي تعزى لاستراتيجية التخيل، كما وجدت فروق دالة تعزى للتفاعل بين الجنس و الطريقة، بينما لم توجد فروق تعزى للجنس فقط، و على مستوى المهارات الفرعية المتعلقة ببحث الحلول المناسبة، و تحديد الصعوبات في الحل، و تطبيق الحل، و تقييم عمل الحل فقد ظهرت فروق دالة كلها لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة و دالة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (ممن درسوا وفق استراتيجية التخيل) في الكتابة الإبداعية؛ و درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (ممن درسوا وفق استراتيجية التخيل أيضا) في القدرة على حل المشكلات، و في ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة باستخدام استراتيجية التخيل في تدريس النصوص الأدبية، و العناية أكثر بتوجيه التلاميذ نحو ممارسة الكتابة الإبداعية و حل المشكلات.

➢ **التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالقدرة على حل المشكلات:**

✓ **من حيث الأهداف:**

لقد هدفت كل الدراسات السابقة إلى تناول القدرة على حل المشكلات من خلال ربطها بمتغيرات أخرى في مستويات مختلفة.

– حيث أن أغلب الدراسات بحثت في العلاقة بين القدرة على حل المشكلات و العمليات المعرفية الأخرى: القدرة الابتكارية، الجمود الذهني، البنية المعرفية، مهارات ما وراء المعرفة، الأساليب المعرفية، الذكاء الوجداني، أساليب التفكير، التفكير الإبداعي من مثل

دراسة كل من: بدرينة و ركزة (2014)، بركات (2009)، ركزة (2010)، بحري وفارس (2014)، زاوي (2014)، فرحات (2015)، مختار (2016)، و شريف (2017).

– في حين تناولت بعض الدراسات أثر بعض البرامج التعليمية و الاستراتيجيات التدريسية على القدرة على حل المشكلات كدراسة كل من: جعيجع (2016)، عبد الله و سويفي و سلطان (2016)، و هاين (2018).

– و هناك البعض الآخر من الدراسات من تناول القدرة على حل المشكلات في علاقتها بمتغيرات أخرى كصعوبات تعلم القراءة (قندوز، 2010)، و فاعلية الذات (الخزرجي، 2017).

✓من حيث المنهج:

لقد غلب المنهج الوصفي الارتباطي على جل الدراسات السابقة في تناول القدرة على حل المشكلات، و ذلك راجع لتناول العلاقة بينها و بين متغيرات أخرى، ما عدا البعض منها استخدم المنهج التجريبي بمجموعات تجريبية و مجموعة ضابطة مثل دراسة كل من: جعيجع (2016)، عبد الله و سويفي و سلطان (2016)، و هاين (2018).

✓من حيث العينة:

بالنسبة للعينة المدروسة في الدراسات السابقة فالملاحظ عليها أنها تركزت أكثر حول تلاميذ المرحلة المتوسطة و المرحلة الثانوية مثل دراسة كل من: بدرينة و ركزة (2004)، بركات (2009)، بحري و فارس (2014)، زاوي (2014)، فرحات (2015)، جعيجع (2016)، قدوري و ذبيحي (2016)، شريف (2017)، و هاين (2018)

في حين قلة من الدراسات اهتمت بالمراحل التعليمية الأخرى؛ كدراسة عبد الله وسويفي و سلطان (2016) التي تناولت أطفال الروضة، و دراسة قندوز (2010) التي درست تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، و دراسة مختار (2016) التي تطرقت لطلاب

مدارس الموهبة و التميز، و دراسة ركزة (2010) التي طبقت على الطالب الجامعي الجزائري، و دراسة الخزرجي (2017) التي اهتمت بمعلمي المرحلة الابتدائية.

✓من حيث الأدوات:

أما فيما يخص الأدوات المستعملة في هذه الدراسات لقياس القدرة على حل المشكلات فقد تنوعت و اختلفت حسب العينة المدروسة، حيث تمثلت في:

- مشكل "برج هانوي" (Tower Of Hanoi) الذي استخدمته دراسة كل من: بدرينة و ركزة (2004)، ركزة (2010)، قندوز (2010)، شريف (2017)، و التي استخدمت هذه الأداة في قياس الفضاء المشكل و زمن حل المشكل.
- مقياس "هبنر و باترسون" (Happner and Paterson, 1982)، كما في دراسة جعيجع (2016)، و دراسة قدوري و ذبيحي (2016)
- مقياس أحمد رشيد عبد الرحيم في دراسة مختار (2016).
- مقياس نزيه حمدي (1997) في دراسة كل من: بحري و فارس (2014)، و دراسة فرحات (2015).
- بطاقة ملاحظة كما في دراسة عبد الله و سويفي و سلطان (2016).
- اختبارات و مقاييس للقدرة على حل المشكلات من إعداد الباحثين كما في دراسة كل من: بركات (2009)، زاوي (2014)، الخزرمي (2017)، هاين (2018).

✓من حيث النتائج:

تتلخص النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة في النقاط التالية:

- ترتبط القدرة على حل المشكلات ارتباطا موجبا ببعض العمليات المعرفية كالقدرة الابتكارية و البنية المعرفية و مهارات ما وراء المعرفة، و التفكير الإبداعي، و الذكاء الوجداني و هو ما توصلت إليه دراسة كل من: بدرينة و ركزة (2004)، ركزة (2010)، بحري و فارس (2014)، مختار (2016)، قدوري و ذبيحي (2016).

– و فيما يخص أساليب التفكير فقد بينت دراسة فرحات (2015) أن لها علاقة ارتباطية بالقدرة على حل المشكلات، في حين توصلت دراسة شريف (2017) إلى عكس ذلك و نفت العلاقة بينهما.

– كما توصلت دراسة زاوي (2014) إلى أن الأسلوب المعرفي يؤثر في القدرة على حل المشكلات من حيث أن ذوي أسلوب التروي أكثر قدرة على حل المشكلات من ذوي أسلوب الاندفاع.

– و كان من بين النتائج أن القدرة على حل المشكلات ترتبط عكسيا مع صعوبة تعلم القراءة كما في دراسة قندوز (2010)، و طرديا مع فاعلية الذات كما في دراسة الخزرجي (2017).

– يمكن تحسين القدرة على حل المشكلات و تطويرها من خلال العديد من البرامج التعليمية و الاستراتيجيات، كالبرامج القائمة على نظرية القبعات الست كما في دراسة عبد الله و سويفي و سلطان (2016)، و البرامج الإثرائية القائمة على الحل الإبداعي للمشكلات كما أوضحته دراسة جعيجع (2016)، و استخدام استراتيجية التخيل في التدريس كما توصلت إليه دراسة هاين (2018).

➢ **أوجه الشبه مع الدراسة الحالية:**

لقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولت حل المشكلات من حيث كونه قدرة قابلة للتنمية كما جاء في دراسة كل من: جعيجع (2016)، عبد الله و سويفي و سلطان (2016)، و هاين (2018)، و اتفقت من خلال تناولها لمرحلة التعليم الابتدائي مع دراسة قندوز (2010) التي اهتمت بتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، علاوة على استخدامها لمشكل برج "هانوي" لقياس القدرة على حل المشكلات من حيث: الفضاء المشكل و زمن الحل، و هي الأداة التي استخدمتها دراسة كل من: بدرينة و ركزة (2004)، ركزة (2010)، قندوز (2010)، شريف (2017).

ثالثا: دراسات اهتمت بأثر حفظ القرآن الكريم:

تم تقسيم الدراسات التي اهتمت بأثر القرآن الكريم و حفظه إلى ثلاث مجموعات أساسية، تمثلت المجموعة الأولى في الدراسات المتمحورة حول أثر حفظ القرآن الكريم و تعلمه على المهارات اللغوية بصفة عامة و مهارات القراءة بصفة خاصة، أما المجموعة الثانية فتناولت أثر حفظ القرآن الكريم على القدرة على حل المشكلات من خلال عمليات التفكير؛ باعتبار هذه الأخيرة متضمنة لحل المشكلات، و مجموعة ثالثة رصدت جملة من الدراسات التي عالجت موضوع حفظ القرآن الكريم في علاقته مع متغيرات أخرى.

1- دراسات تناولت أثر حفظ القرآن الكريم و تعلمه على مهارات القراءة:

***دراسة معلم (2001):** هدفت إلى معرفة أثر حفظ القرآن الكريم على تنمية مهارات الاستقبال اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، و تكونت عينة الدراسة من (50) تلميذة حافظة (مجموعة تجريبية) و (50) تلميذة غير حافظة (مجموعة ضابطة) من الصف السادس من المدارس العادية، و باستعمال اختبار الاستماع لمعرفة مهارات الاستماع لدى التلميذات، و بطاقة الملاحظة لقياس بعض مهارات الأداء في القراءة الجهرية لدى تلميذات العينة، توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها تفوق تلميذات مدارس تحفيظ القرآن الكريم على أقرانهن بالمدارس العادية في أداء جميع المهارات المقيسة، و ذلك بنسبة تتراوح بين (98%) و (99%)، كما تفوقت التلميذات الحافظات على أقرانهن في مهارات القراءة الجهرية.

***دراسة لطرش (2008):** هدفت لمعرفة أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي في ولاية بجاية، حيث شملت العينة (18) تلميذا، و اعتمدت الباحثة على التسجيلات الصوتية و بطاقة ملاحظة للمهارات القرائية، و من أهم النتائج التي توصلت إليها وجود أثر لحفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة

لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، و وجود اختلاف في مادة القراءة بين التلاميذ الذين تلقوا حفظ القرآن الكريم و الذين لم يسبق لهم أن تلقوا مثل هذا النوع من التعليم.

***دراسة الأسطل (2010):** هدفت إلى التعرف على مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم، حيث تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا و طالبة من طلبة الصف السادس في المدارس الحكومية، والمدارس الخاصة في محافظة خان يونس للعام الدراسي(2010-2009)، و استخدمت الدراسة اختبار كتابي للتعرف على مدى إتقان طلبة الصف السادس للمهارات الكتابية و بطاقة ملاحظة للتعرف على مدى إتقان طلبة الصف السادس للمهارات القرائية التي سبق وأن درسوها.

و توصلت لجملة من النتائج من أهمها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تلاوة وحفظ القرآن الكريم ومستوى المهارات القرائية و الكتابية لدى طلبة الصف السادس، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى بعض مهارات القراءة و الكتابة بين متوسط درجات الطلاب الحافظين للقرآن الكريم، والطلاب غير الحافظين للقرآن الكريم، ولقد كانت الفروق لصالح الطلاب الحافظين للقرآن الكريم، علاوة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى بعض مهارات القراءة و الكتابة بين متوسط درجات الطالبات الحافظات للقرآن الكريم، و متوسط درجات الطالبات غير الحافظات للقرآن الكريم، ولقد كانت الفروق لصالح الطالبات الحافظات للقرآن الكريم.

***دراسة بنت أشعري (2014):** هدفت إلى الكشف عن طريقة تعليم مهارات القراءة من خلال القرآن الكريم؛ و استراتيجيات المعلمين لترقية هذه الكفاءة في المرحلة الابتدائية بمدرسة الإرشاد الإسلامية في سينغافورة، و تمثلت عينة الدراسة في طلاب الصف الثالث الابتدائي للعام الدراسي (2014-2013) و البالغ عددهم (58) طالبا،

و استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التقويمي ، و الملاحظة و المقابلة كأدوات للدراسة، و توصلت النتائج إلى أن تعليم مهارات القراءة من خلال القرآن الكريم يتم باستخدام الطريقة الجزئية، التي تتضمن عرض صور حقيقية أو تمثيلية حول النص المراد دراسته، ليستطيع التلاميذ الوصول إلى الموضوع الذي يتعلق بآيات القرآن الكريم، ثم تبدأ القراءة من طرف المعلم سطرا سطرا، و اتباع التلاميذ قراءة مرة أو مرتين تكرارا بالجماعة، ثم تكليف المعلم القراء المجيدين بقراءة النص على نحو متقن، ثم يختم المعلم بالنقاشات حول موضوع النص المقروء، وأما الاستراتيجيات المستعملة من طرف المعلمين فتمثلت في: استراتيجية التنظيم، استراتيجية الإلقاء، و استراتيجية الإدارة، و اقترحت الباحثة في نهاية الدراسة تطبيق طريقة تعليم القراءة من خلال القرآن الكريم في تعليم المواد الأخرى.

***دراسة بني ياسين (2016):** هدفت إلى التعرف على مهارات اللغة العربية (القراءة، الكتابة، الاستماع، و المحادثة) من خلال القرآن الكريم، و كذا الألفاظ الدالة على المعرفة و الفكر و الوجدان، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي بالوقوف على الألفاظ ذات الصلة بمهارات اللغة في القرآن الكريم، و علاقتها بالفكر و الوجدان و مناقشتها، و توصلت الدراسة إلى أن مجال المحادثة حاز على المرتبة الأولى بتكرار (2509)، ثم مجال مهارة الكتابة بتكرار (265)، ثم مجال مهارة الاستماع بتكرار (140)، و أخيرا مجال مهارة القراءة بتكرار (117)، و تبين أن مجال مهارتي الإرسال (المحادثة و الكتابة) قد تكرر أكثر من مجال مهارتي الاستقبال (الاستماع و القراءة)، و تبين في مجال الفكر و الوجدان أن مجال المعرفة و التفكير فيها قد حاز على المرتبة الأولى بتكرار بلغ (715)، أما مجال الوجدان فقد حاز على المرتبة الثانية بتكرار بلغ (126)، و كان من بين توصيات الدراسة ضرورة إجراء دراسة تكشف عن أثر القرآن الكريم في تحسين مهارات اللغة الأربعة، و المهارات الفرعية لكل مهارة.

***دراسة حمي و فارح (2016):** التي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم في تنمية التحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية، لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، حيث تكونت العينة من (320) تلميذا و تلميذة من متوسطات مدينة الوادي، و اعتمدت على سجلات نتائجهم الدراسية، لتتوصل في النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية، بين التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم و الذين لا يحفظونه لصالح التلاميذ الحافظين، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث الذين يحفظون القرآن الكريم في التحصيل الدراسي في اللغة العربية لصالح الإناث.

***دراسة علي (2016):** التي تناولت إعجاز القرآن الكريم و أثره في تنمية مهارة القراءة لدى الناطقين بغير العربية، حيث اعتمدت على المنهج الوصفي و استخدمت المقابلة مع الخبراء و الأساتذة المدرسين بمعهد اللغة العربية في جامعة إفريقيا العالمية، و جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا و الذين بلغ عددهم (10) أساتذة، و كذا استبيان على عينة من طلاب مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا، و عدد من طالبات معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية بلغ عددهم (17) طالبا و طالبة، و توصلت الدراسة إلى أن حفظ القرآن الكريم يساعد على إتقان مهارة القراءة بصورة عامة، و مهارتي النطق و التعبير السليم بصورة خاصة، لكونه يساعد الناطقين بغير العربية على استخراج الحروف و الأصوات من مخارجها و نطقها نطقا صحيحا، كما يعينهم على زيادة الذخيرة اللغوية، و هذا ضرب من ضروب إعجاز القرآن الكريم، و كان من بين مقترحات الدراسة إعداد منهج لتعليم اللغة العربية من خلال سور القرآن الكريم لغير الناطقين بها.

***دراسة المطيري و الطبيخ (2016):** هدفت إلى التعرف على أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة و التحصيل الدراسي لدى الطالبات الموهوبات في دولة الكويت،

من خلال تطبيق برنامج تدريبي على عينة قوامها (24) طالبة من الصف الرابع و الخامس، تم تقسيمها لمجموعتين ضابطة و تجريبية، و قد استخدمت الدراسة سجلات التحصيل الأكاديمي للطلبة و اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، و مقياس لمهارات القراءة من إعداد الباحثتين، و توصلت في النتائج إلى وجود أثر إيجابي دال للبرنامج التدريبي القائم على حفظ القرآن الكريم على مهارات القراءة و التحصيل الدراسي للطالبات الموهوبات بالصف الرابع و الخامس.

***دراسة بن فردية وَ البار (2018):** هدفت إلى البحث في العلاقة بين النص القرآني و اللغة العربية من ناحية الحفظ و الاحتواء، حيث استخدمت المنهج الوصفي و توصلت إلى أن للقرآن الكريم أثرا كبيرا في اكتساب اللغة العربية و ترقية أساليبها من خلال مستوياتها المختلفة (الصوتية و النحوية و الدلالية و الصرفية و المعجمية)، و من خلال تنمية مهاراتها المتعددة (الاستماع و القراءة و الكتابة و التحدث و الحفظ)، علاوة على تحصيل الثروة اللغوية للمتعلم و زيادتها، و اكتساب الفصاحة و البلاغة ما يمكنه من التأقلم مع المواقف التعليمية، و ختمت الدراسة بالتنويه إلى أن مستقبل اللغة العربية و الحفاظ عليها متوقف على مدى ربطها في المناهج التربوية بالنص القرآني.

2- دراسات تناولت أثر حفظ القرآن الكريم على عمليات التفكير:

لم توجد دراسات ربطت مباشرة بين القرآن الكريم و حل المشكلات، و لكن باعتبار أن حل المشكلات من العمليات المتضمنة في أنماط التفكير (كفافي، 1420، 47-48)، فقد تم البحث في الدراسات التي تناولت أثر حفظ القرآن الكريم على عمليات التفكير و التي منها:

***دراسة الثبيتي (2003):** هدفت إلى التعرف على أثر حفظ القرآن الكريم على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف، حيث تكونت عينة الدراسة من (104) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي

بمدينة الطائف (54 حافظا و 50 غير حافظ)، و استخدمت مقياس "تورانس" (Torance) لقياس قدرات التفكير الابتكاري، و جاءت نتائج الدراسة مبينة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة التلاميذ الحافظين و مجموعة التلاميذ غير الحافظين في قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة) و لصالح مجموعة التلاميذ الحافظين، و في ضوء ذلك اقترحت الدراسة ربط التلميذ بالقرآن الكريم بحيث يكون النص القرآني هو الأساس الأول الذي تبنى عليه مادة الدرس في مختلف المراحل، و زيادة نصاب الحصص للمقرر الدراسي للقرآن الكريم في المدارس العامة، و كذا إجراء دراسات أخرى لمعرفة أثر حفظ القرآن الكريم على تنمية أنواع أخرى من التفكير (الاستدلالي، التأملي، العلمي، الناقد).

***دراسة الشراري (2008):** هدفت إلى التعرف على أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمنطقة الجوف، حيث تكونت عينة الدراسة من (100) طالبة من طالبات مدارس حفظ القرآن الكريم و (120) طالبة من طالبات مدارس التعليم العادي، و أعدت الباحثة مقياسا لمهارات التفكير الناقد بالاعتماد على آيات مختارة من القرآن، و توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (الحافظات) و المجموعة الضابطة (غير الحافظات) في مهارة الاستنباط، مهارة الاستدلال بالنص، مهارة الاستنتاج، مهارة البحث عن العلاقات، و مهارة التفسير، و خرجت الدراسة بتوصيات أهمها ضرورة اختيار المعلم الكفء لتدريس مقرر القرآن الكريم، و توظيف مهارات التفكير الناقد أثناء حفظ و تدريس القرآن الكريم، و التأكيد على أولياء الأمور بحاجة الأبناء لحفظ القرآن الكريم و ما يرتبط بهذا الحفظ من تنمية لمهارات التفكير الناقد لديهم.

3- دراسات تناولت حفظ القرآن الكريم في علاقته مع متغيرات أخرى:

***دراسة حريزي (2002):** هدفت إلى تناول طرائق الحفظ و تحفيظ القرآن الكريم و رسوخه في الذاكرة طويلة المدى، حيث تكونت العينة من (139) طالبا و طالبة للعام الدراسي (2002-2001) من المدارس القرآنية في غرداية و ورقلة، و قد قسمت إلى (05) خمس مجموعات واحدة ضابطة و أربعة تجريبية، و استخدم الباحث طريقة البحث المستعرضة، و توصلت الدراسة إلى أن كل استظهار أو استذكار للقرآن الكريم بعد الحفظ يكون في البداية رديئا، و لكن يتحسن في المرات الموالية إلى حوالي الضعف و لو بمراجعة واحدة، و تحتفظ الذاكرة طويلة المدى بذلك التحسن رغم مرور زمن طويل عليه إذا كان النص المحفوظ مشبعا بالتكرارات اللازمة للرسوخ و وجد بيئة تمنع التداخل، و أن الحفظ كالعجين يحتاج زمنا طويلا بعد الحفظ للاختمار في الذهن، و ذلك بتسميعه بعد الحفظ بثلاث مرات في أزمنة متباعدة على أقل تقدير، و ذلك ترسيخا لحفظ القرآن الكريم، كما أن الحفظ يكون أرسخ إذا حفظ القرآن الكريم بسماع الترتيل أولا، ثم نسمح للحفاظ بفترة استراحة نشرح فيها لهم معاني النص ليختمر ثانية.

كما توصلت الدراسة إلى أن مردود التحفيظ عن طريق المصحف الشريف كان ضعيفا، لأن للحواس و العضلات و الكتابة باليد دورا هاما في التذكر و الاستدعاء، إضافة إلى أن الحفظ من المصحف دون نسخ باليد يؤدي إلى إطالة زمن استظهار القرآن الكريم كاملا، و ليس له ضمان في رسوخه في الذاكرة طويلة المدى، و خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها ضرورة المحافظة على المدارس القرآنية الحرة و الزوايا و المساجد و تدعيمها من الدولة، مع توعية المعارضين لها من خلال وسائل الإعلام و الاتصال للاقتناع و تبيان الدور الحقيقي الذي حققته و تحققه بالواقع الملموس، و اعتبار هذه المدارس مدارس وطنية معترف بشهاداتها و مستواها تماما كالمدارس

الرسمية، و كذا ضرورة رفع مستوى الحجم الساعي و حجم حفظ الأحزاب الملزمة لجميع التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية.

***دراسة الطويل (2013):** هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء (العام، الانفعالي، الاجتماعي) و حفظ القرآن الكريم، حيث تكونت العينة من (200) طالبة من طالبات المرحلة الأساسية العليا بمديرية التربية و التعليم في محافظة غزة للعام الدراسي (2011-2012)، و تم استخدام "اختبار الذكاء المصور" لأحمد زكي صالح، و استبانة الذكاء الانفعالي، و استبانة الذكاء الاجتماعي من إعداد الباحثة، و توصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء العام عند حافظات القرآن الكريم بلغ (82.78%) ومستوى الذكاء الاجتماعي (79.51%) و الذكاء الانفعالي (81.92%)، و هو ما يدل على ارتفاع مستوى الذكاء لدى الطالبات الحافظات للقرآن الكريم.

كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء (العام، الانفعالي، و الاجتماعي) بين الطالبات الحافظات للقرآن الكريم و غير الحافظات و لصالح المجموعة الحافظة، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء تعزى للمستوى الدراسي، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء العام تعزى لمقدار الحفظ لصالح المجموعة التي تحفظ أكثر من (21) حزب، و في ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة حفظ القرآن الكريم قدر المستطاع لما له من تأثير إيجابي على الذكاء بمستوياته الثلاث، و توعية الأولياء من خلال عقد الندوات التثقيفية في المدارس بأهمية تربية الأبناء تربية إسلامية في ضوء القرآن الكريم، و الاهتمام الكبير بإلحاق الأطفال منذ سن مبكرة بحلقات تحفيظ القرآن الكريم لما له من أثر بالغ على نمو شخصيته انفعاليا و اجتماعيا.

***دراسة القوابعة (2014):** هدفت إلى بيان أثر استراتيجية التدبر على حفظ القرآن الكريم في التحصيل الفوري و التحصيل المؤجل، و الاحتفاظ بالتعلم لدى عينة من

طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة الطفيلة، حيث تكونت العينة من (56) طالبة للعام الدراسي (2014-2013)، قسمت على مجموعتين تجريبية و ضابطة، و قام الباحث باختيار سورة المجادلة لتنفيذ استراتيجية التدبر على حفظ القرآن الكريم، و تطبيقها على العينة التجريبية، و استخدم اختبارا كتابيا لقياس درجة التحصيل الفوري و المؤجل عبارة عن كتابة مجموعة من الآيات غيبا، و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري و المؤجل بين الطالبات اللواتي درسن سورة المجادلة وفق استراتيجية التدبر، و بين اللواتي درسنها وفق الطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية، و بناء عليه أوصت الدراسة بعقد الندوات للمعلمين في المدارس و المشرفين في مؤسسات تحفيظ القرآن الكريم لتنفيذ استراتيجية التدبر في التحفيظ، و بناء برنامج تعليمي لتدريس القرآن الكريم وفقا لاستراتيجية التدبر و تطبيقها عبر المراحل التعليمية.

***دراسة حمي وَ فارح وَ العبزوزي (2016):** هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين حفظ القرآن الكريم و دافعية التعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط، بين التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم و الذين لا يحفظونه، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي السببي المقارن ، و استخدمت سجلات النتائج الدراسية للتلاميذ، و مقياس دافعية التعلم لدى التلاميذ المراهقين المتمدرسين لأحمد دوقة (1992)، و تكونت العينة من (320) تلميذا و تلميذة من متوسطات مدينة الوادي للموسم الدراسي (2015-2014)، و أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط، بين التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم و التلاميذ الذين لا يحفظونه لصالح التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث الذين يحفظون القرآن الكريم في دافعية التعلم.

➢ **التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بحفظ القرآن الكريم:**

✓ **من حيث الأهداف:**

يتبين من عرض الدراسات السابقة أنها هدفت جميعها إلى تناول موضوع أثر حفظ القرآن الكريم و تعلمه على المهارات اللغوية، و القدرات العقلية و العمليات المعرفية، و كذا متغيرات أخرى تمس جوانب التعليم و التعلم، حيث نجد أن:

– الكثير من الدراسات اتجهت لبحث الأثر الإيجابي لحفظ القرآن الكريم على تحسين و تنمية مهارات القراءة كدراسة كل من: معلم (2001)، لطرش (2008)، الأسطل (2010)، بنت أشعري (2014)، بني ياسين (2016)، حمي و فارح (2016)، علي (2016)، المطيري و الطبيخ (2016)، ودراسة بن فردية و البار (2018).

– البعض من الدراسات التي جرت في البيئة السعودية تناولت أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية عمليات التفكير كدراسة الثبيتي (2003) و دراسة الشراري (2008).

– و دراسات أخرى هدفت لتقصي أثر حفظ القرآن الكريم على الذكاء و التحصيل الدراسي و الدافعية نحو التعلم كدراسة كل من: الطويل (2013)، القوابعة (2014)، و دراسة حمي و فارح و العبزوزي (2016).

– أما دراسة حريزي (2002) فقد هدفت لتبيان طرائق حفظ و تحفيظ القرآن الكريم و رسوخه في الذاكرة طويلة المدى.

✓ **من حيث المنهج:**

أما فيما يتعلق بالمناهج المستخدمة في الدراسات السابقة التي تناولت أثر حفظ القرآن الكريم فقد غلب عليها المنهج السببي المقارن بين الذين يحفظون القرآن الكريم و الذين لا يحفظونه، مثل دراسة كل من: معلم (2001)، لطرش (2008)، الثبيتي (2003)، الشراري (2008)، الأسطل (2010)، الطويل (2013)، حمي و فارح (2016)، و دراسة حمي و فارح و العبزوزي (2016).

أما بعض الدراسات فقد اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي كدراسة بنت أشعري (2014) و دراسة بني ياسين (2016) و دراسة علي (2016) و دراسة بن فردية و البار (2018)، في حين اتجه البعض الآخر من تلك الدراسات إلى المنهج التجريبي كدراسة حريزي (2002) و دراسة القوابعة (2014) و دراسة المطيري و الطبيخ (2016).

✓ **من حيث العينة:**

لقد تركزت معظم الدراسات السابقة على عينة تلاميذ التعليم الابتدائي و المتوسط كدراسة كل من: معلم (2001)، حريزي (2002)، الثبيتي (2003)، الشراري (2008)، لطرش (2008)، الأسطل (2010)، الطويل (2013)، القوابعة (2014)، بنت أشعري (2014)، حمي و فارح (2016)، حمي و فارح و العبزوزي (2016)، و دراسة المطيري و الطبيخ (2016).

✓**من حيث النتائج:**

توصلت الدراسات السابقة المتعلقة بمحور حفظ القرآن الكريم إلى جملة من النتائج نوجزها في النقاط التالية:

– ترتبط اللغة العربية و مهاراتها ارتباطا وثيقا بتعلم القرآن الكريم و حفظه حسب ما توصلت إليه دراسة كل من: بني ياسين (2016) و بن فردية و البار (2018).

– لحفظ القرآن الكريم أثر إيجابي في تنمية مهارات القراءة بنوعيها الجهرية و الصامتة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، و هو ما توصلت إليه نتائج كل من: معلم (2001)، لطرش (2008)، الأسطل (2010)، بنت أشعري (2014)، علي (2016)، حمي و فارح (2016)، و دراسة المطيري و الطبيخ (2016).

– كما يؤثر حفظ القرآن الكريم على عمليات التفكير، و يسهم في تنميتها كالتفكير الابتكاري و التفكير الناقد، و هي النتيجة التي توصلت إليها دراسة الثبيتي (2003) و دراسة الشراري (2008).

– يؤثر حفظ القرآن الكريم بالإيجاب على مستوى الذكاء و درجة التحصيل الدراسي و الدافعية للتعلم، و هي النتائج التي خلصت إليها دراسة كل من: الطويل (2013)، القوابعة (2014) و دراسة حمي و فارح و العبزوزي (2016).

– كما توصلت دراسة حريزي (2002) إلى أن طريقة حفظ و تحفيظ القرآن الكريم تؤثر على رسوخه في الذاكرة طويلة المدى.

➢ **أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:**

لقد اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناول موضوع أثر حفظ القرآن الكريم على مهارات القراءة، و اتفقت مع البعض الآخر في الهدف إلى تبيان أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية نوع من أنواع القدرات العقلية و المتمثل في القدرة على حل المشكلات، كما تشابهت مع الكثير من هذه الدراسات من حيث طبيعة العينة المتمثلة في تلاميذ التعليم الابتدائي، و استخدام المنهج السببي المقارن، هذا علاوة على الاتفاق معها في بعض الأدوات البحثية مثل الاختبارات القرائية و مشكل "برج هانوي".

- **تعقيب عام على الدراسات السابقة:**

بعد عرض الدراسات السابقة في المحاور الثلاثة و التعليق عليها من حيث اتفاقها و اختلافها مع الدراسة الحالية يتبين ما يلي:

– أكدت الدراسات السابقة على أهمية البحث في موضوع مهارات القراءة (الجهرية والصامتة) في مرحلة التعليم الابتدائي، باعتبارها المرحلة القاعدية و الأساسية لبناء التعلمات اللاحقة من جهة، و لأهمية القراءة باعتبارها كفاءة عرضية في تعلم المواد الدراسية كافة من جهة أخرى.

- اتفقت الدراسات الجزائرية و العربية على وجود ضعف في مستوى المهارات القرائية لدى التلاميذ، و عكفت على تشخيص المشكلة و علاجها من خلال بناء استراتيجيات واقتراح برامج تعليمية مختلفة
- كما أجمعت الكثير من الدراسات السابقة على أهمية حل المشكلات لدى التلاميذ والطلاب، و أوضحت علاقتها بالعمليات المعرفية المختلفة و ضرورتها في التعلم والتعليم و التحصيل الدراسي.
- توصلت عديد الدراسات إلى دور حفظ القرآن الكريم و أثره في تنمية المهارات القرائية و القدرات العقلية و العمليات المعرفية ، و الرفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في المراحل الأولى من التعليم.
- استخدمت أغلب الدراسات التي تناولت العلاقة بين حفظ القرآن الكريم و مهارات القراءة و عمليات التفكير المنهج السببي المقارن الذي يتناول أوجه التباين بين مجموعة الحافظين للقرآن الكريم و مجموعة غير الحافظين له.
- كما غلبت الاختبارات التحصيلية و التشخيصية في قياس مهارات القراءة الصامتة، و بطاقة ملاحظة الأداء في القراءة الجهرية في أغلب الدراسات التي تطرقت لمهارات القراءة.
- كما كان من بين الأدوات الأكثر استخداما في قياس القدرة على المشكلات استخدام مشكل "برج هانوي" بمستوياته المختلفة من خلال قياس الفضاء المشكل و زمن الحل.

- **جوانب تفرد الدراسة الحالية:**

هناك ندرة في الدراسات الجزائرية –حسب ما توفر من دراسات لدى الباحثة– التي بحثت في أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة (الجهرية و الصامتة) لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، رغم أهمية الموضوع التي أكدتها عديد الدراسات العربية، فقد توفرت لدى الباحثة دراسة واحدة تمثلت في دراسة لطرش (2008)

التي تناولت مهارة القراءة الجهرية لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي؛ من خلال المقارنة بين التلاميذ الذين تلقوا تعليما قرآنيا في مرحلة التعليم التحضيري و الذين لم يتلقوا هذا النوع من التعليم.

كما أنها الدراسة الوحيدة –حسب المتاح لدى الباحثة من دراسات– التي هدفت للبحث في أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، فهناك دراسات قليلة أجريت في البيئة السعودية تناولت أثر حفظ القرآن الكريم على أنماط من التفكير دون التطرق لحل المشكلات، كما وجدت عديد الدراسات الجزائرية التي بحثت في القدرة على حل المشكلات في المرحلة الثانوية و الجامعية ما عدا دراسة قندوز (2010) التي تطرقت للقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، و لكنها كلها ربطت هذه المتغير بمتغيرات أخرى ما عدا حفظ القرآن الكريم.

- **جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:**

بعد فحص الدراسات السابقة و تحليلها تحددت جوانب استفادة الدراسة الحالية منها في كل من: ضبط الإطار العام للدراسة لاسيما ما تعلق بالإشكالية و الفرضيات، و تدعيم الإطار النظري خاصة فصل حفظ القرآن الكريم، و بناء و تصميم اختبارات لقياس مهارات القراءة، و اختيار الأدوات المناسبة لقياس القدرة على حل المشكلات التي تتلاءم مع طبيعة عينة الدراسة، و كذا تحليل و تفسير النتائج التي تتوصل إليها الدراسة الحالية.

الفصل الثاني :
مهارات القراءة

تمهيد:

القراءة من المهارات الرئيسية اللازمة لتعلم اللغة، إلى جانب المهارات الأخرى كالكلام و فهم المسموع و الكتابة، و هي من أهم وسائل الاتصال بين الإنسان و العالم الذي يعيش فيه، فبها تزداد معلوماته و تحصل المعرفة، كما أنها من أهم المواد الدراسية لصلتها الوثيقة بباقي المواد الدراسية الأخرى، حيث أن نجاح المتعلم مرتبط بدرجة تمكنه من القراءة بمختلف مهاراتها.

و قد حظيت القراءة في المناهج التربوية الجزائرية باهتمام بالغ، لاسيما في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث اعتبرتها الوسيلة التي يكتسب من خلالها المتعلمون المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي و الحضاري، و طريقا لتوسيع دائرة خبراتهم و إثراء تفكيرهم، و تنمية المتعة و حب الاستطلاع لديهم.

1- مفهوم مهارات القراءة:

لتحديد مفهوم مهارات القراءة يلزم في البداية استعراض تعريف المهارة، ثم سرد جملة من التعاريف الفقهية للقراءة، لنخلص إلى تحديد معنى مهارات القراءة.

1-1 تعريف المهارة:

تعد المهارة إحدى جوانب الخبرة لذلك حظي مفهومها بعدد من التعاريف وفقا لطبيعة المجال نظريا و عمليا، و من هنا فقد جاءت بعض التعريفات متطابقة في حين اختلف بعضها وفقا للمدرسة الفكرية أو الاتجاه الذي تعالج فيه (عامر، 2015: 18-19).

و من التعريفات التي قدمها الباحثون و المختصون لمصطلح المهارة، ما يلي (المنيف، 2002: 12):

- المهارة هي القدرة على أداء عمل معين أو مجموعة من الأعمال بشكل متناسق.
- المهارة هي السرعة و الدقة في أداء عمل من الأعمال مع التكيف في المواقف المتغيرة.

- المهارة نشاط معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود و الممارسة المنظمة، و الخبرة المضبوطة بحيث يؤدى بطريقة ملائمة.
- المهارة هي السهولة و الدقة في إجراء عمل من الأعمال.
- المهارة هي القدرة على إحداث أثر مقصود على نحو متسق و بدقة مع السرعة و الاقتصاد في الفعل.

من هذه التعاريف يمكن الاستنتاج بأن المهارة تعبر عن الكفاءات التي يمتلكها الفرد و التي تمكنه من أدائها بطريقة معينة، فهي أنماط من السلوك معقدة و منظمة تنظيما عاليا، و هي إنمائية يمكن تعلمها عبر الزمن عن طريق الجمع بين التعليم و الممارسة، و تختلف المهارة عن المعرفة في كونها تتطلب العمل و الفعل بقدر من الكفاءة، و تتصف المهارات بكافة أنواعها بثلاث صفات أساسية كالتالي (عامر، 2015: 24):

- ✓ أنها تتكون من مجموعة أنشطة منظمة ترتبط بمواقف معينة، فهي تستخدم الحواس المركزية و الحركية اللازمة للأداء السلوكي.
- ✓ أنها تتكون من سلسلة عمليات صغيرة منظمة و منسقة في تتابع زمني متصل.
- ✓ كلها مكتسبة بالتعلم و تبنى بالتدريج و تقوى بالتمرين و التكرار.

1-2 تعريف القراءة:

تشير الكتابات في الأدب التربوي إلى أن مفهوم القراءة قد تطور من مفهوم بسيط يقوم على أن القراءة عملية ميكانيكية آلية، تتم على أساس نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها، إلى مفهوم أكثر تعقيدا يقوم على أن القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز و فهم المعاني و الربط بينها و بين الخبرة الشخصية (العبد الله، 2007: 8). و فيما يلي نسرد جملة من التعاريف لعدة باحثين في مجال اللغة و مهاراتها:

- يعرفها الكردي و آخرون (2004: 47-46) بقوله: "أن يستطيع القارئ نطق الكلمات نطقا سليما، و ترجمة الرموز المكتوبة إلى أفكار و معان يتأثر بها و يستجيب لها،

بأن يرضى أو يسخط أو يتعجب بها، و أن تتحول هذه الرموز إلى قيم و معان يواجه بها الحياة الواسعة، و تمكنه من التفاعل معها تفاعلا وظيفيا منتجا".

• و يرى مردان (2005: 115) أن "القراءة مهارة لغوية دقيقة، و عملية صوتية، و تتأثر بجملة من العوامل الفكرية و العصبية و النفسية و البيولوجية، بحيث تتميز بعمل نفسي و حالة بصرية، و حركة عضلية و عصبية و تفاعل فكري داخلي لتفسير الرموز و الأشكال و الكلمات و ترجمتها التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه ثم يحولها إلى أصوات ذات جرس خاص عن طريق الأجهزة النطقية، ثم يدرك الدماغ معانيها عن طريق الأذن بعد ربطها بخبرات القارئ الشخصية و صلتها بهذه المعاني، إلى أن تتكون لدى الطفل القدرة على الاستنتاج و الفهم و النقد و الحكم على ما يقرؤه" .

• في حين يعتبر نايل (2006: 89) أن القراءة فن من فنون اللغة العربية الأربعة تأتي بعد الاستماع و الكلام و قبل الكتابة، فهي ترمي إلى الربط بين اللغة الشفوية و بين اللغة المكتوبة، و تعد نشاطا فكريا يقوم به الإنسان لاكتساب المعرفة و الثقافة، و من خلالها يشبع حاجاته، و يبني شخصيته.

يشير هذا التعريف إلى العلاقة الوطيدة بين القراءة و اللغة إذ أن القراءة مفتاح لتنمية اللغة و التواصل مع العالم الخارجي، و هو ما يجعلها تكتسي أهمية بالغة في حياة الفرد و تطور رصيده اللغوي و الثقافي، كما يظهر الجانب التفاعلي في عملية القراءة بين القارئ و النص المقروء، و الذي يعتبر ضروريا في الفهم و الاستيعاب.

• و عرفها عبد الباري (2010: 12) أنها "عملية فسيولوجية عقلية تتمثل في تعرف المقروء و فهمه و التفاعل معه، و هي أيضا عملية نفسية إذ ترتبط بالقدرة العامة لدى القارئ و استعداده للقراءة و دافعيته تجاه المادة المقروءة و غرضه من قراءة مادة معينة

دون غيرها، و ميله إلى القراءة في بعض المجالات، علاوة على عمليات التفكير التي يمارسها القارئ قبل القراءة و في أثنائها و بعدها".

- أما لافي (2012: 12) فعرف القراءة بأنها "عملية عقلية عضلية انفعالية تشتمل على تعرف الرموز المكتوبة، و النطق بها و فهمها و تذوقها و نقدها و حل المشكلات من خلالها، و الاستمتاع بالمادة المقروءة".

- و نجد أن عاشور و مقدادي (2016: 75) عرفها "القراءة بكونها عملية لغوية تتطلب فهم اللغة المكتوبة و التفاعل معها، فهي تمكن الطفل من توصيل و استقبال الأفكار و المعلومات و البيانات إلى جميع من حوله، و للقراءة علاقة مميزة باللغة لأننا نكتسب و نغير في مفاهيمنا و قدراتنا على التفكير عن طريق اللغة التي نستعملها".

فالقراءة حسب هذه التعاريف تتضمن عمليتين متكاملتين فيما بينهما، تتمثل الأولى في التعرف على الكلمات و الجمل المكونة للنص المقروء، و هي بذلك تعبر عن إجراءات ميكانيكية في القراءة، في حين تتمثل العملية الثانية في إعطاء معنى للرموز المقروءة على مستوى المخ، و هو ما يعبر عن الجانب العقلي للقراءة، و بهذا تتضمن القراءة إضافة لمهارة التعرف و الفهم، مهارة التفاعل مع المقروء من خلال معايشة النص، و كذا مهارة توظيف المقروء في الحياة اليومية.

1-3 تعريف القراءة حسب المناهج التربوية لمرحلة التعليم الابتدائي:

تعبر القراءة حسب منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي عن ميدان فهم المكتوب، و تعرف حسب دليل استخدام الكتاب المدرسي على أنها "عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، ما يعني أنها تعبر عن نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، و تقييم النص" (وزارة التربية الوطنية، 2018: 18).

كما اعتبر المنهاج التربوي القراءة كفاءة عرضية نظرا لحاجة كافة المواد الدراسية إليها، فتمكن التلميذ من القراءة و إتقان مهاراتها يساعده في النجاح في باقي المواد، و لقد جاء في ملمح تخرج التلميذ من الطور الثاني لمرحلة التعليم الابتدائي أن الكفاءة الشاملة لمادة القراءة تتمثل في أن: يتواصل مشافهة بلغة سليمة و يقرأ نصوصا يغلب عليها النمط الوصفي تتكون من مائة (100) إلى مائة و ثلاثين (130) كلمة، أغلبها مشكولة، قراءة سليمة و يفهمها، و ينتجها في وضعيات تواصلية دالة.

1-4 تعريف مهارات القراءة:

من خلال مجمل التعاريف السابقة التي وردت حول المهارة من جهة و القراءة من جهة أخرى، يمكن الاستنتاج أن مهارات القراءة تعبر عن جملة الكفاءات و الأنشطة التي يؤديها التلميذ بطريقة معينة، للتعرف على الكلمات و الجمل المكونة للنص المقروء و تفسيرها و إعطائها معنى على مستوى المخ بالاستعانة بعدة عمليات عقلية، و من ثم توظيفها في وضعيات تواصلية دالة.

و بذلك يمكن تلخيصها في مجموعتين أساسيتين هما : مهارات تعرف الكلمات، و مهارات الفهم القرائي.

أولا: مهارات تعرف الكلمات

يعتبر التعرف على الكلمات مفتاح الفهم في القراءة، و لا يمكن الحكم على المتعلم أنه قد تعلم قراءة الكلمة ما لم يتمكن من استقبالها بصريا برؤيتها، ثم استيعابها عقليا عن طريق تمييز حروفها بعضها عن بعض، و تمييز الكلمة ذاتها عن غيرها من الكلمات بحسب شكلها أو موقع الحروف من الكلمة ثم ترميزها بإعطائها معنى (الترميز هو قدرة المتعلم على استنباط معنى الكلمة المقروءة عند قراءتها)، و استدعاء القارئ لخبراته السابقة و قدرته على التخيل من العوامل المساعدة على ترميز الكلمة و إعطائها معناها، ثم تخزينها في الذاكرة و استرجاعها عند الحاجة إليها.

و يمكن تصنيف مهارات تعرف الكلمات إلى فئتين هما: مهارات تعرف مباشرة (الكلمات البصرية)، و مهارات تعرف غير مباشرة (بواسطة فنيات معينة) (الظنحاني، 2011: 48-60).

➢ **مهارات تعرف مباشرة (الكلمات البصرية):** الكلمات البصرية هي الكلمات التي لا يحتاج معها القارئ إلى الوقوف عند كل كلمة منها يتفحص مبناها و يختبر معناها، بل لا بد له من أن يمر سريعا على الكلمات يلتقط معانيها بلمح البصر، و ذلك إما لمعرفته السابقة بها أو لتكرارها.

و للكلمات البصرية دور كبير في تعليم الأطفال التمييز الدقيق بين الكلمات المتشابهة، كما يوجد الطفل نوعا من الربط بين الهجاء البصري للكلمة و بين طريقة نطق هذه الكلمة، و لا فائدة من هذا الربط و ذلك التمييز ما لم يتبعه تذكر بصري للكلمة البصرية.

➢ **مهارات تعرف غير مباشرة (بواسطة):** على المعلم تعليم التلاميذ و تدريبهم باستمرار، على استخدام بعض الأساليب و الفنيات، التي تسهم في تعرفهم إلى الكلمات الصعبة و الجديدة غير المألوفة لديهم، و التي قد تأخذ منهم في البداية بعض الوقت و الجهد، و من هذه الأساليب:

- **التحليل التركيبي:** و يقصد به تحليل الكلمات إلى الأجزاء التي تتركب منها، مثل السوابق و اللواحق و أصل الكلمة، و هو ما يساعد التلميذ على التعرف على جذور الكلمات و ما يطرأ عليها من زيادة، و هو ما يعينه على اكتشاف مفردات جديدة و معان مختلفة.
- **التحليل الصوتي:** و يعني تحليل الكلمة إلى مختلف الأصوات المميزة لها، و إعطاء كل حرف فيها مخرجه المناسب، و يهدف إلى تمكين التلميذ من الربط بين الحرف و صوته لنطق الكلمة الجديدة، و يكون ذلك بتعويد التلميذ على النظر إلى الكلمة

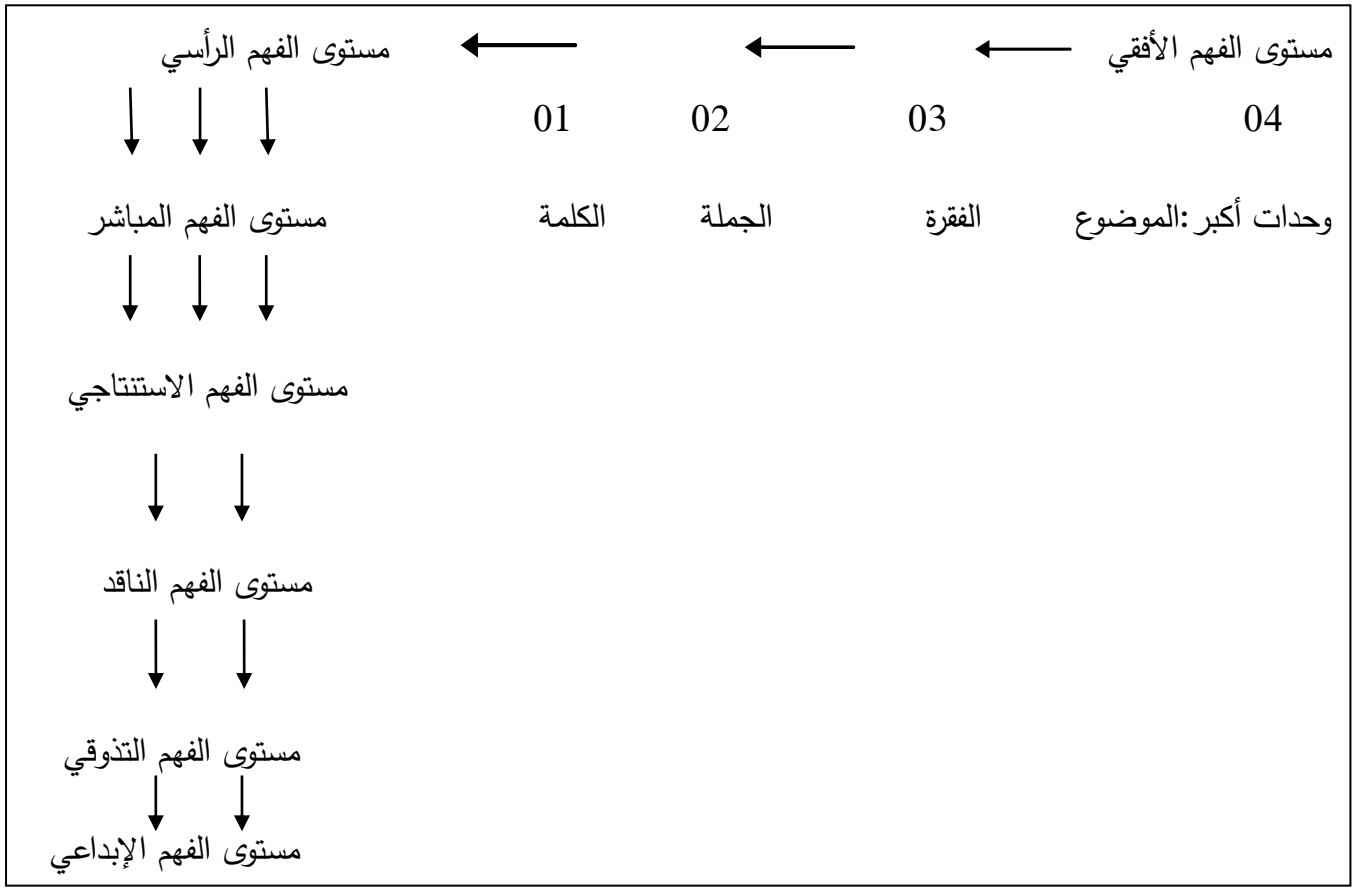
و نطق أصواتها الممثلة لأجزاء هذه الكلمة، و من ثم القيام بالدمج بين هذه الأصوات لتمثيل الكلمة صوتيا.

- **استخدام السياق:** و يكون بتدريب التلميذ على محاولة الوصول إلى معنى الكلمة من خلال موقعها في النص بالاعتماد على القرائن العقلية و الشكل الخارجي للكلمة، و ما يحيط بها من معان قبلية و بعدية، حيث يكون السياق عبارة عن كلمة أو جملة أو عبارة أو فقرة أو فصل يتضمن تلميحات تفيد في التعرف على الكلمة المراد معرفة معناها.
- **استخدام المعجم:** و يلجأ إليه التلميذ في حال تعذر عليه التعرف على معنى الكلمة من خلال السياق الذي وردت فيه، و قد يتعدد الغرض من استخدام المعجم بين البحث عن نطق الكلمة أو رسمها أو معناها، و يتمثل دور المعلم في توجيه التلاميذ إلى كيفية البحث عن الكلمة في المعجم، مستخدمين الخطوات المناسبة مثل: تجريد الكلمة من حروف الزيادة، و رد الحروف اللاتينية إلى أصولها، و يكون هذا التدريب بشكل متواصل من خلال نشاطات صفية و واجبات منزلية حتى يتقن التلميذ مهارة استخدام المعجم.

ثانيا: مهارات الفهم القرائي

لا تقتصر عملية القراءة على التعرف على الكلمات و الجمل، فهي تستوجب فهم المقروء و الاستفادة منه، لذلك لابد للتلميذ من تعلم مهارات الفهم القرائي لتحقيق الغرض الأساسي من القراءة، حيث يعبر الفهم القرائي عن العملية المعرفية التي يقوم فيها التلميذ بربط معارفه السابقة بالمعرفة الواردة في النص المقروء (الظنحاني، 2011: 61).

و الفهم في القراءة له مستويات متعددة و مهارات مختلفة لخصها الظنحاني (2011: 63) في المخطط الموضح في الشكل رقم (01):



الشكل رقم (01): يوضح مستويات الفهم القرائي

حيث يوضح الشكل رقم (01) أعلاه أن الفهم القرائي يحدث في مستويات دنيا و أخرى عليا، و أول هذه المستويات هو مستوى الفهم المباشر الصريح الذي يتطلب إجابة مباشرة من النص، و يعتمد على التذكر و الاستدعاء للمعاني و الحقائق، و الفهم المباشر يستلزم بدوره فهما استنتاجيا و فهما يتعلق بالنقد و إصدار الأحكام على المقروء، و فهما يمس تذوق المقروء و الوقوف على مواطن الجمال في النص، و فهما إبداعيا لجعل النص المقروء أكثر فائدة و متعة (الظنحاني، 2011: 63)

2- أهمية مهارات القراءة:

تؤدي القراءة وظيفة أساسية في حياة الإنسان عبر تطوره الحضاري، فهي تكون الأساس القوي لعمليتي التعلم و التعليم، و في إثراء دائرة معارف الإنسان و توسيع خبراته

الحياتية و تطور ثقافته، و في الحقيقة أن القراءة الواعية تعد مفتاحا رئيسيا من مفاتيح العلوم و المعارف، و بوابة واسعة من بوابات اكتساب المفاهيم و الخبرات، و وسيلة فعالة في تكوين الميول و الاتجاهات، و خلق أجواء نفسية مريحة، و عاملا فاعلا في بناء التوافق الشخصي و التآلف الاجتماعي و التذوق الأدبي و الفني و الجمال (مردان، 2005: 116).

و يمكن تلخيص أهمية مهارات القراءة عموما في النقاط التالية (عبابدة، 2002: 15-16):

- تساهم في بناء شخصية الفرد و اكتساب المعرفة.
- وسيلة للتواصل بين الأفراد و الشعوب.
- تساهم في تزويد الإنسان بالمعلومات و الأفكار و التراث الإنساني.
- تساهم في الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار، فهي تثري الحصيلة اللغوية للإنسان و تمكنه من التعبير عما يجول في خاطره من أفكار.
- إمتاع القارئ بألوان الشعر و القصة و الكتب العلمية و الأدبية.
- تساهم في تكوين أحكام موضوعية صادرة عن فهم و اقتناع.
- لها دور فعال في تكوين اهتمامات و ميول جديدة لدى الأطفال.

فمهارات القراءة تمكن الفرد من التواصل مع غيره و هي الطريق لفك العزلة الجغرافية و العقلية عن الأفراد، خاصة مع امتيازها بالسهولة و السرعة و الحرية و عدم التقيد بزمان أو مكان محدد، و لهذا تعتبر من أهم المهارات التي يكتسبها الإنسان.

كما أنها أساس كل عملية تعليمية و مفتاح لجميع المواد الدراسية، و ربما كان ضعف التحصيل الدراسي في القراءة سببا للإخفاق في المواد الدراسية الأخرى، علاوة على أن القراءة تزود الفرد بالأفكار و المعلومات و تفتح أمام المتعلمين أبواب الثقافة العامة و تسهم في تنمية ميولهم و رفع مستوى فهمهم للمسائل الاجتماعية و إثارة روح النقد

لديهم، كما أن القراءة تعد من الوسائل المهمة بالنسبة للمجتمع للنهوض به، و ربط الشعوب ببعضها و تقريب التفاهم بين عناصر المجتمع، و تحقيق التكيف و التوافق الاجتماعي لديهم (لافي، 2012: 12-13).

و لهذا فإن إهمال مهارات القراءة و عدم تعليم النشء و تدريبهم على مهاراتها له انعكاسات خطيرة على الفرد و المجتمع ككل، فالضعف القرائي يتسبب في تخلف المجتمع و صعوبة تكيف أفراده مع المستجدات التي تحصل من حولهم في العالم أجمع، لذلك وجب الحرص على تعلمها و إتقان مهاراتها منذ السنوات الأولى للطفل.

3-أهداف تدريس مهارات القراءة في التعليم الابتدائي:

تكمن المشكلة الأساسية في تعليم مهارات القراءة في تحديد أهداف محددة لها، و الأهداف في الأساس توجه لتنمية المهارات و القدرات القرائية (العبد الله، 2007: 87).

ذكر (زايد، 2006: 22-29) نوعين من أهداف تدريس مهارات القراءة في المراحل التعليمية عامة و مرحلة التعليم الابتدائي خاصة كما يلي:

3-1 الأهداف العامة:

* يكتسب التلاميذ القراءة الجهرية من خلال نطق الكلمات نطقا صحيحا و تأدية المعنى أداء حسنا.

* أن يكتسبوا القدرة على القراءة الصامتة بسرعة و فهم الأفكار الأساسية، و القدرة على الاستنتاج و إصدار الأحكام حسب ما يسمح به نموهم العقلي و اللغوي.

* تنمية قدراتهم على الاستماع من خلال تركيز الانتباه على ما يسمعونه و التعبير عنه بأسلوبهم تعبيرا سليما.

* تزويدهم بالمعارف و المفاهيم و الحقائق و النظريات و الآراء من خلال الاطلاع على الكتب و الروايات.

3-2 الأهداف الخاصة:

* أن يقرأ التلميذ الجمل و الكلمات المقدمة إليه قراءة جهرية صحيحة.

* أن يفهم معاني الجمل و الكلمات في النص المقروء.

* أن يتعرف الحروف الهجائية حين يسمع أصواتها.

* أن ينطق الحروف الهجائية وفق مخارجها الصحيحة.

* أن يتعرف الحركات و السكون و الشدة و التنوين و ينطقها.

* أن يكتسب عادات الإصغاء و الإجابة دون خجل و مشاركة الأقران في الحديث و غيرها.

* أن يقرأ ما يناسب سنه من القصص و المجلات.

* أن يكتسب مفردات لغوية في مجالات متعددة مثل البيت و المدرسة و الحي.

* أن يكتسب اتجاهات إيجابية دينية و وطنية.

* التفريق في المعنى بين الكلمات المتشابهة في الرسم و المختلفة في الحركات.

* أن يكتسب مهارة تلخيص نص.

* أن يحسن استخدام الكتب و المكتبات و المعاجم اللغوية .

4- مراحل تطور مفهوم القراءة:

مر مفهوم القراءة بخمسة مراحل تطورية كالآتي:

4-1 المرحلة الأولى:

كانت فيها القراءة مجرد عملية تعرف على الرموز و الكلمات الواردة في المقروء، و هذه العملية تضم عمليتين فرعيتين هما:

- عملية تركيز الانتباه على المادة المكتوبة.
- عملية استثارة الارتباطات لتساعد على تمييز الرمز الكتابي.

و نظرا لارتباط عملية التعرف بعملية النطق، فإن القراءة وفق هذه المرحلة كانت تعني إدراك الرموز و التعرف عليها بصريا و صوتيا و دلاليا ، و كذا تمييزها و تعلم اللغة على أنها مكونة من مجموعة لبنات.

و تعتبر الطريقة الجزئية هي السمة الغالبة لتعليم القراءة، كما برزت القراءة الجهرية في هذه المرحلة لأنها الأداء الذي يضم بين دفتيه مهارتي التعرف و النطق.

4-2 المرحلة الثانية:

بدأت هذه المرحلة مع أعمال "ثورنديك" (1920) من خلال دراسة على أخطاء التلاميذ في قراءة الفقرات، حيث توصل إلى إحداث تحول حقيقي في مفهوم القراءة ومقروئية المادة المقدمة للتلميذ، و أصبحت القراءة ليست مجرد عملية ميكانيكية و إنما تحتوي عملية ترجمة الرمز المقروء إلى دلالة، و أصبح مفهوم القراءة يشير إلى أن: "القراءة عملية تفكير يتم فيها ترجمة الرمز الكتابي إلى دلالته و فهم الرسالة اللغوية".

و ظهر في هذه المرحلة مفهوم القراءة الصامتة كشكل من أشكال الأداء القرائي، و تفوق القراءة الجهرية في جانبي الفهم و السرعة القرائية.

4-3 المرحلة الثالثة:

صارت القراءة في هذه المرحلة تعبر عن ما يلي:

- التأمل العقلي للمقروء.
- نقد المقروء.
- التفاعل مع المقروء.

ففي هذه المرحلة القارئ لا يستقبل المعلومات التي يقرؤها استقبالا سلبيا، و إنما يبذل فيها جهدا عقليا يتمثل في نقد هذه المعلومات، و تعد القراءة الصامتة مظهرا من مظاهر القراءة في هذه المرحلة.

4-4المرحلة الرابعة:

تطور مفهوم القراءة في هذه المرحلة و صارت تعتبر شكل من أشكال حل المشكلات، حيث يتبع القارئ نفس الخطوات التي يتبعها الفرد عندما تواجهه مشكلة من المشكلات، و تتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

- ✓ تحديد المشكلة من خلال تعرف القارئ على المشكلة و تحديد معطياتها.
- ✓ جمع المعلومات أو البيانات حيث يرجع القارئ إلى مجموعة من المصادر و المراجع ذات الصلة بالمشكلة لجمع المعلومات.
- ✓ فرض الفروض حيث يضع القارئ مجموعة من التخمينات الذكية لسبب حدوث المشكلة و الحلول التي يمكن أن تحلها حلا نموذجيا.
- ✓ التحقق من صحة الفروض حيث يبدأ القارئ في اختبار تخميناته ليصل إلى سبب واحد أو أكثر لحل هذه المشكلة.
- ✓ التوصل إلى الحل.
- ✓ مراجعة الحل.

و تتمثل أهم سمات القراءة في هذه المرحلة في التفكير العلمي المجرد بخطوات منظمة، و التأمل العقلي و الصمت في القراءة.

4-5 المرحلة الخامسة:

و هي محصلة لجميع المراحل السابقة، حيث أصبحت القراءة تعرف على أنها: تعرف و نطق و فهم و نقد و تحليل و تفاعل و حل للمشكلات، إضافة لكونها عملية إبداعية، ففي هذه المرحلة القارئ يشارك الكاتب الأساسي صناعة أو إنتاج النص القرائي، لأنه يضيف من معارفه و ثقافته ما يحيل النص إلى نص مغاير.

و من أهم سمات القراءة في هذه المرحلة التأمل و الطلاقة و المرونة القرائية و التنبؤ القرائي و حسن الغلق لموضوع مفتوح، كما يعتبر الصمت السمة الغالبة على القراءة في هذه المرحلة.(عبد الباري، 2010، ص27-30).

5- النظريات المفسرة للقراءة:

تم تفسير عملية القراءة ضمن مدارس علم النفس المختلفة حسب مبادئ كل نظرية، و لخصها عبد الباري (2010: 15-13) كالآتي:

5-1 النظرية السلوكية:

فسرت هذه النظرية عملية القراءة على أنها استجابة لمنبه تخضع للملاحظة المباشرة، فالكلمات و الجمل تمثل منبها بالنسبة للقارئ تتطلب منه استحضار الحروف المكونة للكلمة و الكلمات المكونة للجملة، و من ثم يقوم باستدعاء الرموز من الذاكرة ليتعرف عليها، علاوة على ذلك يترجم المخ الإنساني الكلمة و الجملة إلى دلالتها اللغوية المتعارف عليها.

5-2 نظرية الجشطلت:

تنص نظرية الجشطلت على أن إدراك الكل يسبق إدراك الأجزاء المكونة له، و أن هذا الكل أكبر من مجموع أجزائه، حيث تتكامل الأجزاء في وحدات كلية، و فسرت هذه النظرية الفعل القرائي بالاعتماد على أربعة مؤثرات تتمثل في:

- الشكل الجيد (الجشطلت الجيد) البسيط في البناء يسهل عملية الإدراك القرائي.
- وجود ذاكرة خاصة تتعلق بالموضوع المقروء من حيث صور و شخصيات يمكن التعرف عليها أو تخيلها.
- طريقة القص و العرض و التمثيل العقلي لابد أن تتناسب مع أشكال القصص أو الرواية أو العرض الشعري الشائعة في ثقافته أو بيئة القارئ.
- عناصر النص المقروء تتجمع معا في شكل فكرة أو تصور أو انطباع كلي يوحي بالوظائف أو بالدلالات الفعلية للنص.

5-3 النظريات المعرفية:

تعتمد هذه النظريات في جوهرها على الاعتقاد بأن ارتقاء الكفاءة اللغوية يكون كنتيجة للتفاعل بين الطفل و بيئته، حيث وضع "بياجيه Peaget " مفهوم أساسي و هو التمثيل ينص على أن هضم المعلومات و تمثيلها يمكن من الاستفادة منها.

فالنظرية المعرفية تفسر عملية القراءة من خلال الجهد العقلي الذي يقوم به المخ البشري من استثمار القارئ لمعارفه السابقة، و ربطها بالمعرفة الجديدة مع ما يمتلكه من معارف و خبرات و قيام المخ بإعادة تصنيف ما لديه من معلومات في فئات أو عناصر.

5-4 نظرية الاتصال:

تنظر لعملية القراءة على أنها عملية اتصال بين كاتب و قارئ و بينهما رسالة محمولة، حيث كلما زادت معرفة المرسل بموضوع الاتصال (فكرة العمل القرائي) و خصائص المستقبل و طبيعة عملية الاتصال، كلما كان الاستيعاب أحسن.

5-5 النظرية الإنسانية:

تركز هذه النظرية على الطبيعة الإنسانية التي تنطوي على حاجات الاتصال الدافئ المملوء بالثقة و العاطفة و الاحترام المتبادل في صيرورة دائمة التطور.

و يعد تصور "ماسلو" (Maslo) للحاجات الإنسانية ركيزة لهذه النظرية، حيث اعتبر أن أي إنسان لديه حاجات تحتاج إلى إشباع، و تمثل هذه الحاجات مطالب نفسية تلح على الفرد، مما يتطلب من الفرد إشباعا بشكل سوي أو سليم، و تعتبر الحاجة للمعرفة إحدى تلك الحاجات التي تتطلب من القارئ إشباعا من خلال عدة طرق أهمها القراءة.

6- أنواع القراءة:

هناك عدة معايير في تقسيم أنواع القراءة أهمها ما يلي (عبد الباري، 2010: 12-16):

6-1 حسب طبيعة الأداء:

* **القراءة الجهرية:** يوجد بها صوت و همس و تحريك للشفة و اللسان و أحيانا تكون بصوت مسموع، و هي تهدف إلى:

+ تدريب الأطفال على القراءة الصحيحة و التي تركز على صحة النطق و ضبط مخارج الحروف.

+ تدريب الأطفال على صحة الأداء و مراعاة علامات الوقف و الترقيم و محاولة تصوير نبرة الصوت للحالات الانفعالية من استفهام و تعجب و غيرهما.

+ تعويد الأطفال القراءة بسرعة.

+ يمكن أن تساعد على إكساب الأطفال الجرأة و القوة في مواجهة الجمهور.

و يكون هذا النوع من القراءة أكثر فعالية إذا توفرت فيه عدة شروط أهمها:

✓ الاستعداد المسبق من قبل الطفل.

✓ أن تكون المادة المقروءة قصيرة نسبيا.

✓ القراءة المسبقة للمادة من قبل المعلم أمام الأطفال، و أن يقوم المعلم بإفساح المجال أمام التلاميذ للقراءة داخل القسم و تصحيح الأخطاء

* **القراءة الصامتة:** و يستخدم القارئ في هذا النوع حاسة البصر و العقل فقط، فلا يوجد في هذه القراءة همس و لا صوت و لا تحريك لسان أو شفة، و تهدف هذه القراءة إلى الفهم و التركيز و الانتباه أطول فترة ممكنة.

و تهدف القراءة الصامتة إلى تعويد التلميذ على تركيز الانتباه لفترة طويلة، و تحليل ما يقوم بقراءته، و تنمية دقة الملاحظة لديه، و اكتساب المعرفة اللغوية، و تعويده السرعة في القراءة و الفهم، و تنمية روح النقد و الحكم عنده، و تنشيط الخيال الواسع لديه، لذلك تستخدم القراءة الصامتة في مواقف تربوية عديدة، رغم بعض العيوب التي تعتريها، كصعوبة تصويب الأخطاء، و صعوبة التأكد من حدوث القراءة فعلا، و إغفالها لسلامة النطق و مخارج الحروف (سعادة، 2015: 316).

6-2 حسب الغرض من القراءة:

***القراءة العاجلة:** و تهدف إلى البحث عن معلومة ما بسرعة كالإطلاع على فهارس الكتب و قوائم العناوين و الأسماء، و تهم الباحثين في:

+ البحث عن المفردات و المعاني.

+ البحث عن المصطلحات من دوائر المعارف.

+ استعراض و مراجعة المادة المقروءة.

***القراءة لتكوين فكرة عامة:** و هي أكثر دقة من القراءة العاجلة، إذ تحتاج إلى سرعة أحيانا كالاطلاع على كتاب جديد أو قراءة تقرير، و إلى تأن و وقفات في أماكن أخرى لفهم بعض الأمور و الحقائق.

و يمكن تدريب الأطفال على هذا النوع من القراءة بتكليفهم بعمل ملخص طويل بعدد معين من الصفحات، حيث يستطيع أن يقرأ هذا الملخص لتكوين فكرة عامة عن الكتاب.

***القراءة المتأنية:** و تتطلب هذه القراءة التأني و التريث لفهم المادة بالتفصيل، و يحتاج إليها التلميذ في كافة مراحله الدراسية، و هي تعتمد على:

+ كتابة الملاحظات الرئيسية عن المادة المقروءة.

+ إجراء مقارنة بين المعلومات المتشابهة و المختلفة.

+ استخلاص الأفكار الأساسية و تثبيت المعلومات في الذهن.

+ مراجعة المادة بين الحين و الآخر لتبقى راسخة لدى القارئ.

* **قراءة المتعة:** و هي القراءة التي يقوم بها الفرد أثناء وقت الفراغ، و غالبا ما تكون خالية من التعمق و متقطعة، و يهدف هذا النوع من القراءة إلى زيادة الثقافة و سعة إطلاعه و زيادة ثروته اللغوية.

***القراءة النقدية التحليلية:** و هي القراءة التي يحتاج إليها الناقد و الأديب في عملية نقد الأعمال الأدبية، و تكون عميقة متأنية و دقيقة ليتولد لدى الناقد نظرة نقدية يستطيع من خلالها الحكم على المادة المقروءة، من خلال الاستنتاج و ربط المواضيع و مقارنة وموازنة المادة مع بعضها.

7- مراحل تطور مهارات القراءة عند الأطفال:

حسب حسان عبابدة (2002: 33-31) فالقراءة لدى الأطفال تمر بأربعة مراحل مهمة، حيث يبدي الطفل منذ فترة مبكرة من حياته اهتماما كبيرا بالصور و الكتب

المصورة، و بشكل خاص صور الأشياء المألوفة لديهم كصور الحيوانات و المناظر الطبيعية، خاصة إذا كانت الصور و الرسوم ذات ألوان زاهية و جذابة.

- **من سن السادسة لغاية التاسعة:** يبدأ اهتمام الأطفال بقصص الخيال والأساطير، و يظهر لدى الأطفال في سن التاسعة ميل نحو الحقيقة في اهتماماتهم القرائية، و في هذه المرحلة يوجه اهتمام الأطفال نحو المواضيع غير الخيالية، و تسرد عليهم القصص الهادفة و التي تؤثر فيهم كقصص الكشافة و قصص الطفولة و الأطفال المبدعين.
- **من سن العاشرة و حتى الحادية عشرة:** يستمتع الأطفال بالمواضيع التي تتحدث عن سير الأبطال و الفاتحين و الرحلات و عادات الشعوب و الأمم، و الأطفال في هذا العمر يستطيعون القراءة الحرة، و لا بد من مراعاة الفروق الفردية في هذه المرحلة بين الذكور و الإناث فيما يخص مجال الاهتمام و الميول القرائية.
- **من سن الثانية عشر و حتى الثالثة عشرة:** يزداد اهتمام الأطفال بمواضيع البطولة و الشجاعة و المغامرات، و تبرز لدى الذكور اهتمامات بكتب الألعاب و المنافسات الرياضية، كما يزداد اهتمام الإناث بالكتب ذات الاتجاه الأسري و العاطفي.
- **من سن الرابعة عشرة و لغاية الثامنة عشرة:** تبلغ اهتمامات الأطفال ذروتها في المجالات سالفة الذكر مع اشتداد تأثير مرحلة المراهقة على الأطفال، و تبدأ الاهتمامات أكثر تحديدا و تخصصا لكلا الجنسين، حيث يركز الذكور على المجالات ذات العلاقة بالعلوم التجريبية، و تهتم الإناث بالمواضيع التي تبحث في النواحي الأسرية و العاطفية.

و لا بد من ملاحظة عزوف الأطفال عن القراءات الخارجية مع بداية دخولهم للمرحلة الثانوية متأثرين بمتطلبات التحصيل الدراسي، و الحصول على معدلات مرتفعة في الامتحانات التوجيهية، كون هذه المرحلة مفصلية في حياة التلاميذ و كل الجهد ينصب على العلامة التي يحصلها الفرد لدخول الجامعة، و دراسة التخصص الذي يبني عليه

مستقبله، و هنا يأتي دور الإرشاد القرائي لتعزيز المناهج الدراسية بالقراءات الخارجية و الداعمة.

و اقترح عبد الباري (2010: 53-51) تقسيما لمراحل تطور القراءة عند الأطفال إلى خمسة مراحل أساسية تتمثل في:

- **المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل القراءة (الاستعداد)**

يبدأ الطفل في هذه المرحلة بالتعرف على الكتب و المجلات و القصص المصورة، و يعرف الطفل شيئا عن اللغة المنطوقة كما يدرك معاني بعض الكلمات التي تنطق أمامه.

- **المرحلة الثانية: المرحلة الهجائية الصوتية**

في هذه المرحلة يبدأ الطفل في الاستماع إلى معلمه و يربط الصوت بالحرف أو بالرسم الهجائي له، كما أنه يعتمد في هذه المرحلة على حفظ الكلمات و استظهارها، و لا يعد حفظ الكلمات مشكلة في هذه المرحلة لأنها مؤقتة سرعان ما يتجاوزها إلى المرحلة التالية.

- **المرحلة الثالثة: مرحلة القراءة التقريبية**

يبدأ الطفل في هذه المرحلة السيطرة على آليات القراءة، و لكنه يتعثر في التعرف على بعض الكلمات غير أن هذا التعثر لا يعيقه في فهم المعنى العام أو الإجمالي للجملة.

- **المرحلة الرابعة: مرحلة القراءة الحقيقية**

في هذه المرحلة يبدأ الطفل في تعرف الكلمات، و ربط كل صوت بالحرف الدال عليه، كما أن الطفل يحدد دلالة الكلمات المقروءة بدقة، علاوة على أنه يستعين بالقراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة، حيث أنها أداته للتحصيل العلمي.

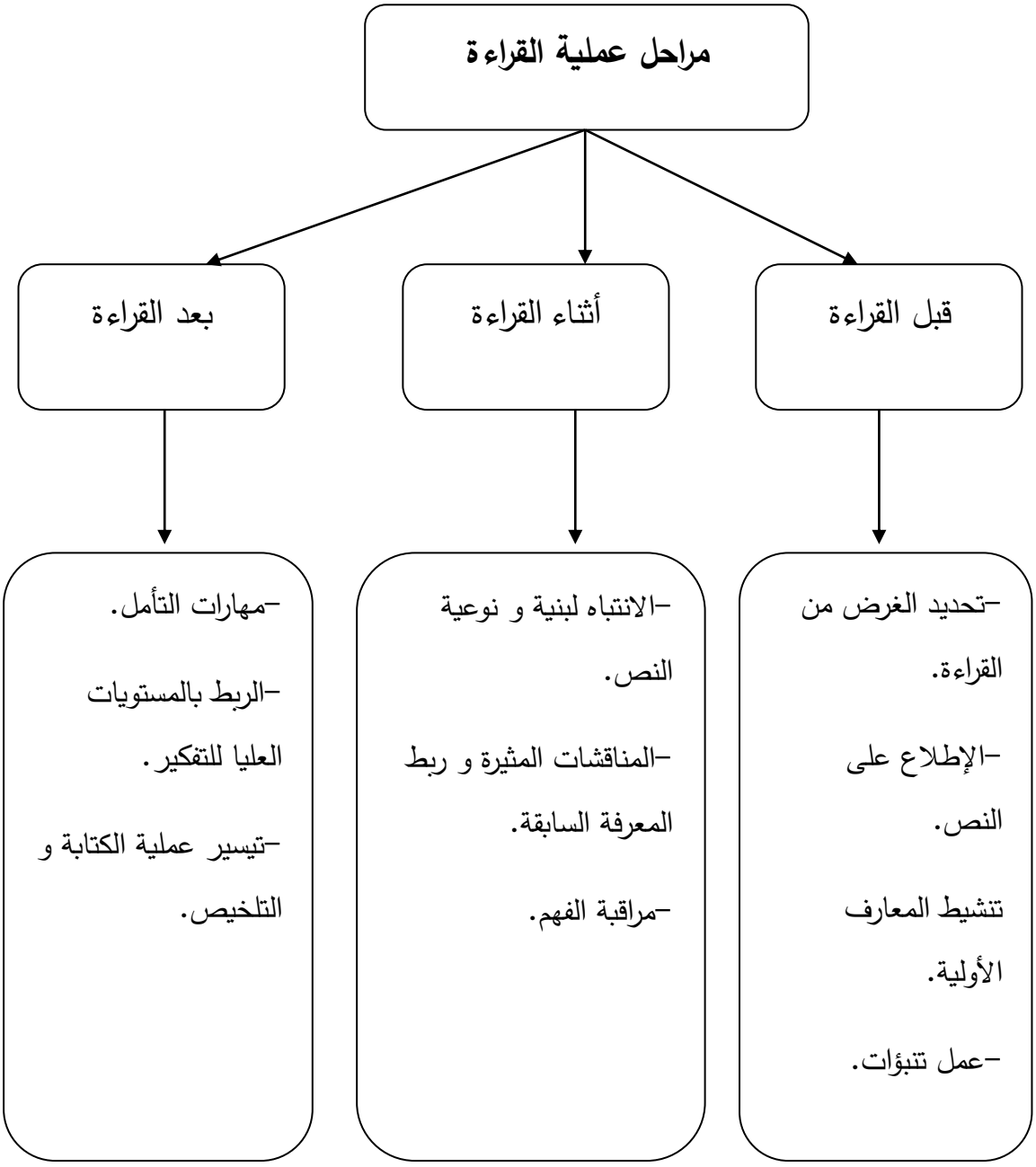
- **المرحلة الخامسة: مرحلة الانطلاق في القراءة**

ينطلق الطفل في هذه المرحلة في القراءة و تصبح عملية القراءة بالنسبة له نوعا من المهارات الآلية التي يؤديها الطفل بتلقائية مع سرعة و إتقان، علاوة على ذلك فالطفل يمارس جملة من عمليات التفكير خلال عملية القراءة منها: التحليل و التركيب، التفسير، النقد و الحكم، عمل ارتباطات و ربط الخبرة الجديدة بخبراته الشخصية، و تأمل ذاته في أثناء القراءة.

يبدو من خلال هذا التصنيف أن اكتساب مهارات القراءة من طرف الأطفال عملية تدريجية تبدأ ببطء و تبنى بناءا عبر عدة مراحل حتى تصل لمرحلة التمكن و الإتقان، غير أن الملاحظ على هذا النمط من التصنيف عدم تحديد المرحلة الزمنية الموافقة لكل مرحلة تطور باعتبار أن تحديد المرحلة العمرية يمكن من تحديد خصائص النمو التي تتناسب مع التعلم.

8- مراحل عملية القراءة:

تمر عملية القراءة بثلاث مراحل مختلفة، و هي تنقسم إلى: مرحلة ما قبل القراءة، و أثناء القراءة، و بعد القراءة، و تضم كل مرحلة مجموعة من المهارات و الاستراتيجيات التي يستخدمها القارئ ليصل إلى فهم بنية النص الكلية، و الشكل رقم (02) يوضح هذه المراحل و المهارات المطلوبة في كل مرحلة و كيفية تنميتها من قبل المعلم (عبد الله، 2017: 104):



الشكل رقم (02): يبين مراحل عملية القراءة

حيث يتضح من الشكل رقم (02) أن القارئ يمر بثلاثة مراحل أساسية خلال تعامله مع النص المقروء كما يلي (عبد الله، 2017: 105-109):

8-1 مرحلة ما قبل القراءة:

و تعبر عن مرحلة الاستعداد للقراءة، حيث يقوم المعلم بممارسة مجموعة من الاستراتيجيات ليتمكن التلميذ من التعامل مع النص المقروء بكفاءة، حيث تتجسد هذه الاستراتيجيات في: توضيح الغرض من القراءة، ثم قيام التلميذ بعملية مسح أولي للنص، و بعدها يساعده على استثارة و تنشيط معارفه السابقة و البحث فيها عما يمكن أن يكون له علاقة بموضوع النص، علاوة على تنشيط عملية التنبؤ لديه من خلال قراءة عنوان النص و ذلك بالتساؤل عما يمكن أن يكون الموضوع.

8-2 مرحلة أثناء القراءة:

تعتبر هذه المرحلة بمثابة مرحلة البدء بالتفاعل الحقيق مع النص، و فيها يقوم المعلم بتوجيه التلميذ ليركز انتباهه بشكل كامل على الموضوع، و التعرف على بنية النص، ثم إجراء المناقشات المثيرة و ربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة في النص، من خلال طرح الأسئلة و استخدام استراتيجيات محفزة لعمليات التفكير كالمقارنة و الاستنتاج و الوصف و التفسير و التفكير الناقد، ثم تأتي عملية مراقبة الفهم أين يختبر الفهم، عن طريق إجراء المطابقة بين الفهم اللحظي لبنية النص الجزئية مع الفهم الكلي لبنية النص.

8-3 مرحلة ما بعد القراءة:

تعتبر هذه المرحلة بمثابة المرحلة الأخيرة لعملية القراءة، و فيها يوجه المعلم التلميذ لممارسة مهارات ما وراء المعرفة و التأمل، أي مراقبة و تقييم مدى فهمه للنص و الاستراتيجيات التي استخدمها من خلال الاستعانة ببعض الأسئلة، و الملخصات الشفوية و البصرية و الكتابية.

9- طرق تعليم مهارات القراءة:

تعرف طرق تعليم القراءة للأطفال تنوعا و اختلافا كبيرا لاسيما في ظل التطور الحاصل في الوسائل التعليمية و الأساليب التدريسية، و قد لخص (عاشور و مقدادي، 2016: 97-100) أهم هذه الطرق فيما يلي:

9-1 الطريقة التركيبية أو الجزئية:

و هي طريقة متبعة منذ القدم و يسير التعليم فيها من الحرف إلى المقطع و منه إلى الكلمة فالجملة، حيث يقوم المعلم بتوجيه أنظار الأطفال وأذهانهم أولا إلى الحروف الهجائية و أصوات هذه الحروف، ثم يتدرج بهم إلى نطق كلمات تتكون من حرفين أو أكثر، و لهذا سميت الطريقة التركيبية، و هي تتضمن ثلاث طرق رئيسية هي:

- **الطريقة الحرفية أو الهجائية:**

و تكون بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها من خلال حمل الأطفال على استظهار هذه الأسماء ثم الانتقال بهم إلى معرفة رموزها، و من عيوبها أنها لا تدل الطفل على صوت الحرف من خلال اسمه، فمثلا لا علاقة بين صوت (د) و بين النطق باسم الحرف (دال)، كما أن هذه الطريقة مخالفة لطبيعة رؤية الأشياء لأنها تبدأ بتعليم الأجزاء في حين أن العين تدرك الأشياء و تبصرها جملة واحدة، إضافة، لكونها مخالفة لطبيعة التحدث و التعبير لأن الطفل إنما يعبر عن معان لا حروف مجزأة، علاوة على أنها تربي لدى الطفل عادة القراءة البطيئة لأنها تجعله يوجه جهده إلى تهجي الحروف و الكلمات.

- **الطريقة الصوتية:**

و فيها يقدم المعلم الحروف للطفل بأصواتها لا بأسمائها، فالميم مثلا لا يعلمه إياها على أنها "ميم" بل يلقنه على أنها صوت "م"، و في هذه الطريقة ينطق الطفل بأصوات الحروف التي تتكون منها الكلمة ثم يسرع تدريجيا حتى يصل الحروف بعضها ببعض

فينطق الكلمة كلها، و تقتضي هذه الطريقة أن يعرف الأطفال رموز الحروف و أصواتها المختلفة باختلاف الشكل و طريقة النطق بها، و من عيوبها تعويد الطفل على البطء في القراءة و عدم الاهتمام بالمعنى، كما تترك في الطفل عادة سيئة في النطق كمد الحروف دائما.

➢ **الطريقة المقطعية:**

و هي طريقة تعتمد على مقاطع الكلمات كوحدات في تعليم القراءة للمبتدئين بدلا من الحرف، حيث تقدم ترتيبا منطقيا للمادة و توفر أسلوبا لمواجهة الكلمات الجديدة و تعتبر أكثر سهولة في التدريس، و من عيوبها أنها تلقي عبئا ثقيلا على ذاكرة التلميذ، و لا تعطيه فرصة لفهم كل الكلمات التي ينطق بها.

2-9 الطريقة التحليلية أو الكلية:

تسير هذه الطريقة عكس الطريقة التركيبية، فهي تبدأ بتعليم الطفل الكلمة أو الجملة و الانتقال منها إلى الحرف، و أساس هذه الطريقة معرفة الطفل كثيرا من الأشياء و أسمائها قبل أن يدخل المدرسة، فتعرض عليه كلمات مما يستعمله في حياته ثم يتعلم الكلمات صورة و صوتا، و ينتقل تدريجيا إلى النظر في أجزائها كي يتمكن من معرفتها ثانية، و يقدر على تهجئتها عند مطالبته بكتابتها، و لهذا سميت بالطريقة التحليلية لأن الطفل يتعلم الكلمة مركبة ثم يحللها إلى أجزائها، و تسمح هذه الطريقة للتلميذ باكتساب ثروة لغوية في وقت قصير و تشجعه على سرعة القراءة كما تعوده على متابعة المعنى أثناء القراءة.

و من عيوب الطريقة التحليلية أنها لا تساعد الطفل على تمييز كلمات جديدة غير ما يعرض عليه، و يمكن تدارك هذا العيب بتكرار الكلمات مع العناية بتحليلها إلى أجزائها لأن ذلك يساعد على قراءة الكلمات الجديدة التي تدخل فيها الحروف السابقة.

3-9 الطريقة التوليفية (التوفيقية):

هذه الطريقة تعطي مميزات كل الطرق السابقة حيث تقدم نسقا متكاملا يقوم على مزج إيجابيات الطرق و الأساليب المختلفة على وجه يضمن الاستفادة من محاسنها، و قد جاءت هذه الطريقة من أجل تطوير أساليب تعليم اللغة للوصول إلى أفضل طريقة ميسرة لتعليم القراءة لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، و فيها يقدم المعلم إلى التلاميذ كلمات أو جملا من خبرة التلاميذ، ثم تكرر هذه الكلمات و الجمل بأصواتها و أشكالها العامة حتى ترسخ صورها في ذهن التلاميذ و ترتبط الحروف برموزها، ثم تحلل الجمل إلى كلماتها و الكلمات إلى مقاطعها، و المقاطع إلى حروف بحيث يتعرف على الحروف اسما و رسما، و يستخدم التلاميذ الحروف التي توصلوا إليها في تركيب كلمات جديدة (زايد، 2006: 100-101).

و لهذا تقوم هذه الطريقة على مجموعة من الأسس النفسية و اللغوية (زايد، 2006: 102-103) أهمها:

- إدراك الأشياء جملة أسبق من إدراكها مجزأة.
- الجملة هي وحدة المعنى و الكلمة هي الوحدة المعنوية الصغرى.
- القراءة عملية التقاط بصري للرموز الكتابية فمعرفة الحروف أساس مهم في هذه العملية.
- الوقت المستغرق في الالتقاط البصري للحرف هو الوقت نفسه المستغرق في التقاط الكلمة كلها.

و من مزايا هذه الطريقة أنها تقدم للتلاميذ وحدات معنوية كاملة للقراءة و جملا سهلة تشترك فيها بعض الكلمات، و تعنى بتحليلها تحليلا صوتيا للتعرف على أصوات الحروف و ربطها برموزها، كما أنها تراعي استخدام الصور الملونة و تنوع الوسائل

المشوقة، إضافة لحرصها على تنمية بعض المهارات لدى التلاميذ كالميل إلى القراءة و فهم المعنى و زيادة الثروة اللفظية (زايد، 2006: 101-102).

10- أساسيات تدريب الطفل على مهارات القراءة:

لقد ذكر عبابدة (2002: 28-27) جملة من الأمور اللازمة في تدريب الأطفال على مهارات القراءة ، نوجزها فيما يلي:

✓زيادة الثروة اللغوية للطفل من كلمات و معان جديدة إلى قاموسه اللغوي، و تراكيب و جمل و مفاهيم يستخدمها للتعبير عن نفسه في حياته اليومية و نقاشه داخل الصف و خارجه.

✓تدريب الطفل على فهم ما تشير إليه الكلمات داخل النص و في السياق العام، و كذلك الدقة و العمق في الفهم للمادة المقروءة من خلال تدريبه على ذلك.

✓تدريب الطفل على استخلاص الأفكار الأساسية و ملاحظة تتابع حوادث القصة و محاولة إصدار حكم و إبداء رأي حول ما قرأ.

✓تدريب الطفل على القراءة الخاطفة و السريعة، عن طريق قراءة ما يظهر على شاشة التلفزيون من إعلانات و قراءة أسماء المحال التجارية و قوائم محتويات الكتب و المجلات.

✓تعويد الطفل على القراءة الصامتة غير المصحوبة بالتمتمة أو تحريك الشفتين أو إصدار أصوات معينة.

✓إبداء الاهتمام من قبل الأسرة بقراءة أطفالهم و إظهار الحماس لذلك، و توفير المكان المريح و المناسب و جلب القصص و المجلات و الكتب المناسبة لأعمارهم.

و قد ذكر (Hester,1964: 27) بعض العوامل التي تتفاعل فيما بينها لتحديد درجة إتقان الطفل لمهارات القراءة، تتلخص فيما يلي:

- النمو العقلي و تطوره و براعة الطفل الإدراكية، و التي تتمثل في القدرة على تذكر الحروف و الكلمات و الجمل و التفكير المجرد، و العمر العقلي المناسب في استيعاب متطلبات القراءة.
- النمو الصحي و الجسمي للطفل القارئ و سلامة عينيه و كفاءته السمعية، و نضج أجهزته النطقية العضلية و العصبية.
- النضج الشخصي المتمثل في النضج الانفعالي و هدوئه و توازنه، و وضوح اتجاهاته وميوله القرائية التي تساعده على التكيف مع متطلبات القراءة النظامية.

11- دور المعلم في تعلم القراءة:

المعلم ليس مجرد متحكم في صف مدرسي أو إنسان يجيد التحكم في قواعد التدريس و مواعيد حصصه، و لا منفذ لكل ما تتطلبه الأعمال الروتينية المدرسية، و إنما هو مثير التعلم و قائده.

و المعلمون وحدهم هم القادرون على تطوير الحدس و الفهم و كل الاستبصارات اللازمة لمساعدة التلاميذ حتى يتعلموا كيف يقرأون، و يجب على المعلمين ألا يفهموا فقط طبيعة القراءة الطلقة و الطريقة العامة التي يتعلم بها الأطفال، و إنما يجب عليهم كذلك أن يعوا بالأطفال الذين هم مسئولون عنهم، و أن يكونوا حساسين لمشاعرهم و اهتماماتهم و ما لديهم من قدرات في أي وقت، و كلها أمور أصعب على المعلمين من الإجراءات الرسمية في البرامج التعليمية و من ممارسات التدريس التي اعتادوها، فضلا عن أنه ليس ثم برنامج تعليمي رسمي يظهر هذه الأمور.

و يمكن تلخيص أهم ملامح دور معلم القراءة في أنه ينبغي أن يكون متأكدا أن لدى الأطفال تمثيلا مدققا و تصورا واضحا عن القراءة يستخدمونه بالفعل لأغراض ذات معنى لا مجرد أداء روتيني، و أن يساعد الأطفال في أن يحققوا ذاتيا تلك الأغراض.

و حين لا يرى الأطفال اتصالا قويا بين ما يقرؤونه فلا بد للمعلمين من أن يزودوهم بالنموذج اللازم الذي يعينهم على إيجاد ذلك الاتصال القوي، و حيثما لا يجدون ما يشغفهم في القراءة فلا بد للمعلمين من أن يوجدوا المواقف التي تستثير التلاميذ و تكسبهم الرغبة في خوض تعلم القراءة.

و عندما يصادف الأطفال صعوبة في القراءة فعلى المعلمين مساعدتهم و تزويدهم بما يودون قراءته، لا ما تصر عليه و تفرضه برامج التعليم، و يمكن جزئيا تقديم تلك المساعدة بتنمية الثقة في نفوس الأطفال ليعاودوا خوض تجربة القراءة و تعلمها، و أن يقرؤوا لأنفسهم مستقلين قرائيا و في أسلوب خاص بهم (عصر،1999: 195-197).

12- متطلبات تعليم مهارات القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي:

تعتبر هذه المرحلة الأكثر أهمية في برنامج تعليم القراءة، حيث يعتبر تعليم القراءة في هذه المرحلة هدفا رئيسيا ينصب على تأسيس عادات و مهارات القراءة الأساسية، و تعد السنوات الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية الأهم في تعليم القراءة، حيث ينظر إلى السنتين الثانية و الثالثة ابتدائي على أنهما مرحلة النمو السريع لمهارات القراءة التي ينبغي أن تؤسس فيها لدى الطفل عادات و مهارات القراءة الأساسية، و بداية من السنة الرابعة ينصب الاهتمام بمهارات عقلية أعلى كتمكين التلميذ من مهارات الفهم القرائي كوسيلة للتعامل مع كل فرع من فروع المعرفة، مع التأكيد على التدريب على استراتيجيات التعرف على الكلمات و تحليلها إلى عناصرها، و كذا تنمية الميل إلى القراءة و تشجيع التلاميذ على القراءة في مختلف المجالات (طعيمة و الشعيبي، 2006: 68-69).

خلاصة:

إن القراءة هي مفتاح أبواب المعرفة؛ فالحروف والكلمات والعبارات والجمل والفقرات والنصوص ذات علاقة بنُظُم الكلام، ولا يمكن لها الخروج عن الإطار العام للغة باعتبار هذه الأخيرة المخزون الاجتماعي للأمة.

يُعدّ تعليم مهارات قراءة من أهم خطوات تعليم الأطفال؛ ويعود ذلك لضرورة استخدام اللّغة في باقي المناهج الدراسيّة، كما يجب تطوير هذه المهارات لدى التلاميذ لتمكينهم من التّواصل والتعامل مع المجتمع الخارجي والمحيط بهم؛ حيث تُعتبر القراءة من أهم الطرق المستخدمة في عمليّة التّواصل بين الأفراد.

و يختلف أسلوب تعليم الأطفال وطريقة تقديم المعلومات في مرحلة التعليم الابتدائي؛ أي من السنة الأولى وما قبل إلى السنة الخامسة ابتدائي؛ عن الطرق المستخدمة في تقديم وإعطاء المعلومات للتلاميذ في المراحل الوسطى والمتقدّمة؛ ويرجع ذلك لطبيعة قدرات الأطفال العقليّة، ففي المرحلة الابتدائيّة يمتلك الطفل مهارات عقليّة محدودة وقليلة، ويجب على المدرسة العمل على تطوير مهارات القراءة لدى التلاميذ، وفق الطرق والاستراتيجيات التي تتوصل إليها نتائج مختلف البحوث و الدراسات التربوية في هذا المجال المهم و الحساس.

الفصل الثالث :

القدرة على حل المشكلات

تمهيد:

يعد حل المشكلات أحد أهم الأنشطة التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات باعتباره عملية ملازمة للتفكير البشري، وتعني في العموم إيجاد طريقة لتخطي صعوبة ما أو الدوران حول عقبة، أو تحصيل هدف غير ميسور المنال، فهي بذلك تعبر عن الناتج العلمي للذكاء الإنساني.

ويعود الاهتمام بحل المشكلات في مجال علم النفس إلى العقد الثاني من القرن العشرين، عندما بدأ (تورندايك Thorndike) تجاربه المبكرة على القطط، ثم أعقبه (كوهلر Cohler) بإجراء تجاربه على الشمبانزي، وارتبط حل المشكلات آنذاك بعملية التعلم والتعليم في المجالات الدراسية المختلفة، وتطورت أساليب حل المشكلات بدءًا من أسلوب التجربة والخطأ، مروراً بأساليب الاكتشاف واتباع القوانين ومعالجة المعلومات واستراتيجيات حل المشكلات العامة والخاصة والقياس، وانتهاء بأسلوب العصف الذهني.

ومن هنا تتضح أهمية حل المشكلات كقدرة عقلية لازمة في التعلمات المختلفة ومعالجة الصعوبات، وتخطي العقبات المتوالية في الحياة اليومية للفرد خلال نشاطاته وسعيه للوصول إلى تحقيق أهدافه وبلوغ إثبات ذاته، وهو ما يستدعي الوقوف على التفاصيل المختلفة لهذه العملية الفكرية الملازمة للإنسان.

لاسيما أن هذا الموضوع أصبح جانباً رئيسيا من المهمات المدرسية التي يتعرض لها التلاميذ، وصار تطوير قدراتهم في حل المشكلات من أهم غايات المدارس، ويعتقد (جانييه Gagne) أن أحد أسباب تعلم المفاهيم والمبادئ هو استخدامها في حل المشكلات، في حين يرى (أوزوبل Ozobll) أن حل المشكلات بحد ذاته عمليه تعلم استكشافي ذي معنى، بتعبير آخر يكون للمتعلم دوراً إيجابياً في تحقيقها لأنه لا يتلقى الحل من غيره بل يبذل جهداً فكرياً لإنجازه، وهكذا يصير حل المشكلات تعلما جديداً في حد ذاته لأنه يوصل الفرد إلى اكتشاف قواعد وقوانين يدمجها ضمن بنائه المعرفي لاستخدامها في المستقبل لمواجهة مواقف مشابهة.

1- مفهوم القدرة على حل المشكلات:

لقد وردت عدّة مفاهيم لحل المشكلات تبدو متباينة في ظاهرها، غير أنها في جوهرها تدور في نفس الفلك، من حيث اعتباره عملية عقلية هدفها الوصول إلى التكيف، و تحقيق الأهداف، أما تحديد مفهوم حل المشكلات كقدرة فيستلزم الوقوف أولا على عملية حل المشكلات، ثم تحديد تعريف القدرة، لنخلص إلى تعريف القدرة على حل المشكلات.

1-1 تعريف القدرة:

تعرف القدرة حسب "فرونسواز و آلين" (Françoise et Alain, 1997 : 77) بأنها مجموعة السلوكيات الوجدانية و المعرفية، و النفسحركية الممكنة التي تسمح للفرد بالتطبيق الفعال لنشاط معقد.

كما تعرف بأنها ما سيكون المتعلم قادرا على فعله عندما يكتسب عددا من أنماط السلوك التي يكون قد اكتسبها وتعلمها (بوعلاق، 2004: 38)، فهي عبارة عن هيكلة معرفية مثبتة قام المتعلم ببنائها سابقا، وهي قائمة في سجله المعرفي ويمكن تطويرها إلى مهارة من خلال نشاط خاص (حاجي، 2013: 10).

وبناء على ذلك يمكن الاستنتاج بأن القدرة تعبر عن جملة الإمكانات التي تمكن المتعلم من بلوغ درجة من النجاح في التعلم، أو أداء مهام ونشاطات مختلفة؛ جسمية أو عقلية أو مهنية.

1-2 تعريف المشكلة:

ورد تعريفها في معجم المصطلحات التربوية والنفسية على أنها: "صعوبة محيرة حقيقية كانت أم اصطناعية يتطلب حلها إعمال الفكر، وترجمت في المعجم باللغة الإنجليزية إلى "problem"(شحاته والنجار و عمار، 2003: 276).

كما عرفت المشكلة على أنها أسلوب تعليمي يضع الطالب في وضعية افتراضية معقدة، تدفعه لتجزئة الموقف إلى أجراء يسهل تناولها(عبد الهادي وعياد، 2009: 261).

وذهب البعض إلى أن: "المشكلة معطيات توضح الوضع الراهن والهدف منشود، يسعى الفرد إلى تحقيقه أو يطالب بالوصول إليه، وعقبات تواجهه وتحول بينه وبين الوصول إلى المطلوب "(الزغلول، 2008: 268-269).

و من جهة أخرى عرفت المشكلة على أنها: موقف يواجه الفرد أو مجموعة من أفراد و يحتاج إلى حل، حيث لا يرى الفرد طريقا واضحاً أو ظاهرة للتوصل للحل المنشود، فهي بذلك حالة من التناقض بين الوضع الحالي والوضع المنشود، فالمشكلة تشير إلى موقف يكون فيه الفرد مطالبا بإنجاز مهمة ما لتحقيق هدف معين وتكون لديه الرغبة في الوصول إليه (أبو رياش: 2007، 296).

وبصفة عامة يمكن أن نستنتج أن المشكلة عبارة عن حالة من اللاإستقرار التي تعترض الفرد وتحول بينه وبين تحقيق أهدافه، بحيث تتميز بالنسبة بين الأفراد وتتفاوت درجة أهميتها وصعوبتها من شخص إلى آخر، وهي الدافع إلى البحث عن حلول تعيد الفرد إلى الاستقرار.

1-3 تعريف حل المشكلة:

يعرف الباحثان "كروليك و رودنيك" (Krulik et Rudnik, 1980) مفهوم حل المشكلات بأنه عملية تفكيرية، يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة سابقة و مهارات، من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا لديه (بدرينة و ركزة، 2016: 296).

و يرى "شانك" (Schunk, 1991) أن تعبير حل المشكلات يشير إلى مجهودات الأفراد لبلوغ هدف ليس لديهم حل جاهز لتحقيقه (Ellis, 1994: 213).

و ترجم شحاته والنجار مصطلح حل المشكلة في معجم المصطلحات التربوية والنفسية(2003: 172) إلى "Problem solving" باللغة الإنجليزية وعرفاها على أنها: "القدرة على التنسيق بين المبادئ، والقواعد المتعلمة سابقا واستخدامها من أجل تحقيق الهدف".

وذكرا أيضا أنها: "عملية تفكير مركبة يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف سابقة ومهارات من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة موقف جديد، أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه".

وقد نظر العتوم (2004: 237) إلى المشكلة أو حلها على أنها: " عائق يواجه الفرد ويمنعه من تحقيق التوافق أو تحقيق أهدافه، ووجود هذا العائق يعمل على خلق حالة من التوتر والحيرة، مما يدفع الفرد إلى البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من هذه الحالة، من خلال الطرق التقليدية التي يتبعها الإنسان العادي في حياته اليومية كالمحاولة والخطأ، والتقليد والاستبصار والحدس وغيرها، أو من خلال استخدام إستراتيجيات علمية تركز على التفكير والبرمجيات، والمنهجيات العلمية في حل المشكلة ".

أما جروان (2005: 84)، فقد اعتبر أن تعبير حل المشكلات يستخدم في مراجع علم النفس بمعنى السلوكات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية، بحيث تكون هذه المهمة عبارة عن حل مسألة حسابية أو كتابة قصيدة شعرية أو البحث عن وظيفة أو تصميم تجربة علمية وغيرها.

وبالرغم من كثرة التعاريف وتباينها بين الباحثين، إلا أن معظمها يتضمن عددا من العناصر المشتركة، بهدف التخطيط وتعليم حل المشكلات بطريقة فعالة ومن هذه العناصر المشتركة نجد:

- المعارف السابقة والخبرات التراكمية تحدد بدرجة كبيرة مدى النجاح في حل المشكلات الجديدة في حياة الفرد.
- تتضمن كل مشكلة بعداً انفعاليا لابد أن يؤخذ بعين الاعتبار، لخلق الدافعية والمثابرة والثقة بالقدرة على حل المشكلة.
- المشكلات غير المألوفة هي التي تستثير العقل لبذل مجهود في الحل، و البحث عن أفكار إبداعية.

مما سبق يمكن القول أن حل المشكلات عملية تفكيرية، يستخدمها الفرد باستمرار في تخطي الصعوبات التي تعترضه أو السعي لتحقيق أهدافه في الحياة، و من الناحية التربوية تعبر عن العمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية.

1-4 تعريف القدرة على حل المشكلات:

تكتسي القدرة على حل المشكلات أهمية بالغة للمتعلم من الناحية الوجدانية والمعرفية على حد سواء، وهذا باعتبارها أداة العقل للكشف عن البدائل المتاحة للتعامل الموضوعي مع الصعوبات التي تواجهه، كما تعمل على تعزيز الروابط العصبية التي تؤدي بدورها إلى حلول ناجحة لمشكلات مستقبلية، وتقوية عملية التعلم داخل المحيط التربوي وخارجه (جعيجع، 2016: 75).

لذلك ينظر إلى القدرة على حل المشكلات من زاويتين؛ أولهما أنها هدف عام للتربية باعتبارها قابلة للتعلم في سياق الممارسة التعليمية أو التربوية، وثانيهما أنها وسيلة أو طريقة لتعلم وتعليم موضوع ما.

فالقدرة على حل المشكلات تعتبر بذلك ضرورة حياتية للأفراد، و مطلب نمائي للمتعلم لمواجهة المستجدات التي تفرضها تطورات المحيط بكل أبعاده، فهي تمكن المتعلم

من التوطين مع نفسه ومع غيره، لذلك فقد وضعت قدرة المتعلمين على حل المشكلات ككفاءة عرضية تنشدها وتعمل لأجلها كل المواد التعليمية (جعيجع، 2016: 74).

مما سبق يمكن تعريف القدرة على حل المشكلات بأنها جملة السلوكيات الممكنة، والإمكانات المتاحة والنشاطات التي يقوم بها المتعلم، لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية أو حل قضية محددة أو مسألة مطروحة، في إطار عمل منظم يتسم بالمسؤولية و الكفاءة.

2- خصائص القدرة على حل المشكلات:

تتميز القدرة على حل المشكلات بخاصيتي التأثير والقابلية للتأثر؛ حيث أنها تعبر عن قدرة كامنة يمكن إنماؤها من جهة، ومن جهة أخرى تساهم في تطوير الفرد من مختلف الجوانب، فمن ناحية خاصية التأثير نجد عديد الدراسات التي توصلت إلى أن قدرة الأفراد على حل مشكلاتهم من حيث القوة، و الضعف تؤثر على بعض قدراتهم الأخرى كقدرات التفكير المختلفة، و القدرات الوجدانية و المهارية و النفس حركية، حيث بينت دراسة "دزوريلا و سنا" (D'Zurilla et Sanna, 2009) التي ذكرها أبو زيتون (2011) أن القدرة على حل المشكلات تؤثر على التكيف النفسي للأفراد، و من ناحية خاصية التأثر نجد مثلا دراسة قندوز (2010)، التي أوضحت أن ضعف القراءة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي يصاحبه تدني في قدرتهم على حل المشكلات.

وقد أشار كل من "أشكرافت Ashgraft (1989)" و"أندرسون Anderson (1990)" إلى أن القدرة على حل المشكلات تتمتع بالخصائص التالية (الزغلول والزغلول، 2008: 269،270):

- **التوجه نحو الهدف:** بأن ينصب جهد الفرد العقلي في محاولة الوصول إلى الهدف، حيث يتم استثناء أحلام اليقظة ومشتتات التفكير.

- **تحليل الهدف الكلي لأهداف جزئيـة:** بحيث يصير إنجاز كل خطوة من خطوات حل المشكلة هدفا جزئياً، والهدف الجزئي هو هدف متوسط أو مرحلي عبر مسار الحل المحتمل للمشكلة.

ويتم تحديده من خلال تفكيك الهدف النهائي إلى مهمات فرعية أو مكونات منفصلة.

- **سلسلة التحركات:** ويقصد بها الخطوات الملائمة لتحقيق الأهداف الجزئية.

- **العمليات المعرفية:** فحل المشكلات يتطلب استخدام عمليات عقلية متنوعة، مصاحبة لسلسلة التحركات.

وهناك من تطرق لخصائص القدرة على حل المشكلات، من زاوية مغايرة ولخصها في النقاط التالية (العتوم، 2004: 238-239):

- ✓ عملية معرفية تفكيرية.
- ✓ يتضمن الانتقال من مرحلة بداية المشكلة إلى مرحلة الهدف.
- ✓ يتأثر ويتطلب قدرات الفرد وخبراته ومعارفه السابقة.
- ✓ يحتاج إلى خطوات منظمة.
- ✓ يتطلب استراتيجيات محدّدة تبعا لنوع المشكلة وطبيعتها.
- ✓ يتطلب الدافعية والرغبة من الفرد للتحرك نحو مرحلة الهدف وتحقيق حل المشكلة.
- ✓ يكون عادة فرديًا كما قد يكون جماعيًا.

3- خطوات حل المشكلات:

إن حل المشكلات مهما كان نوعها وطبيعتها لابد من أن يسير وفق خطوات ومراحل محددة، لذلك توفرت العديد من النظريات ووجهات النظر المختلفة حول طبيعة هذه المراحل، وتخضع الكثير من هذه النظريات في تحديد المراحل إلى مفهوم *مجال المشكلة (الفضاء المشكل)* الذي يقصد به التمثيل الداخلي لحالات المشكلة من طرف من يتولى حلها (الحاسوب، الإنسان)، فهو جميع الحالات الممكنة للمشكلة ومراحلها.

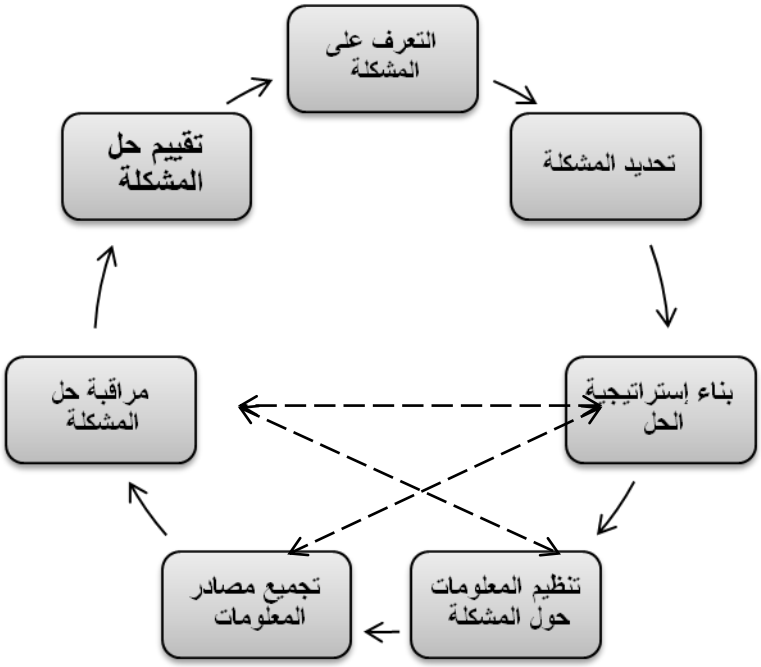
حيث أكد "أندرسون Anderson (1995)" أنّ عملية حل المشكلة تتم من خلال بحث الفرد في مجال المشكلة وذلك في ثلاث حالات (العتوم، 2004: 240.241):

***الحالة الابتدائية:** وتتضمن اكتشاف المشكلة وتحديدها بشكل واضح.

***الحالة المتوسطة:** وتتضمن وضع الحلول والفرضيات والبدائل الممكنة.

***حالة الهدف:** وتتضمن الوصول إلى الهدف وإزالة المشكلة وما يصاحبها من توتر.

ويرى "ستيرنبرغ Sternberg (2003)" أنّ حل المشكلة يتحقق من خلال المرور بثمانية مراحل، تسير بشكل دائري حيث سماها "دائرة حل المشكلة" وتشمل المراحل التالية كما في الشكل رقم (03):



الشكل رقم (03): يمثل دائرة حل المشكلة حسب "ستيرنبرغ"

-**التعرف على المشكلة:** و فيها يتم التعرف على وجود عائق يمنع تحقيق هدف معين، و إدراك ذلك لأن ما يعد مشكلة لشخص ما قد لا يكون مشكلة لشخص آخر.

-**تحديد المشكلة:** و يتطلب تحديد المشكلة طريقة تمكن الفرد من التعامل معها، و وضع آليات الحل.

-**بناءاستراتيجية الحل:** ويتطلب التفكير في استراتيجية للحل من خلال التحليل، أو الهدف و وضع الطرق المناسبة للتعامل معها.

-**تنظيم المعلومات حول المشكلة:** ويعني تنظيم المعلومات المتوفرة حول المشكلة بطريقة تسمح بتطبيق استراتيجية الحل.

-**تجميع مصادر المعلومات:** إعادة تقييم المصادر المتوفرة للحل من زمن و مكان و أجهزة ومال وغيرها.

-**مراقبة حل المشكلة:** ويتطلب مراقبة إجراءات الحل ومتابعة التطورات التي تطرأ على المشكلة أو خطوات الحل.

-**تقييم حل المشكلة:** ويتطلب تقييم الحل الذي حققه الفرد، و التعرف على قدرته في إزالة العوائق التي كانت تواجه المشكلة قبل الحل.

وتشير الأسهم المنقطة في الشكل و التي تصل بين خطوات الحل إلى حقيقة التفاعل بين خطوات الحل السبعة، مما يعني أنّ حل المشكلة قد يتطلب العودة إلى مرحلة سابقة أو التخطيط إلى مرحلة قادمة قبل الشروع فيها (العتوم، 2004: 243-244).

ويتميز تصور "ستيرنبرغ Sternberg " كما هو واضح بالتنظيم والتعاقب في المراحل من جهة، و بالترابط و التكامل بين هذه المراحل حيث يحتاج الفرد في كل مرحلة التنسيق مع سابقتها للوصول إلى حل فعال للمشكلة.

و كخلاصة لهذه التصورات نقول أنّ الوصول إلى حل مناسب للمشكلة يتوقف على قدرات المتعلم، و يتطلب منهجية علمية تعتمد على استقراء معطيات المشكلة و بياناتها، من أجل بناء حلول افتراضية محتملة للمشكلة، ثم اختيار الحل الأقرب للصواب و اختياره يكون من حيث مدى فعاليته في الحل، فإذا ما أبدى فشلا ننتقل إلى افتراض آخر وهكذا، مع التنويه إلى أن هذه المنهجية ليست قالباً موحداً جاهزاً لكل المشكلات لكنه الشائع والغالب.

4- العوامل المؤثرة في القدرة على حل المشكلات:

كما ذكرنا سابقا تؤثر و تتأثر القدرة على حل المشكلات بجملة من العوامل التي بينتها بعض الدراسات التربوية يمكن ذكر أهمها كما يلي:

4-1 القدرة على حل المشكلات و علاقتها بالذاكرة:

توصلت عديد الدراسات إلى تأثر القدرة على حل المشكلات بعوامل الذاكرة والسن والمستوى التعليمي للفرد، كدراسة الزيات (1984) التي ذكرها علوان (2009: 66) و التي أكدت نتائجها أن قدرة الفرد على حل المشكلات تستلزم سعة تذكرية تسمح بمعالجة المعلومات المسترجعة من الذاكرة وفقا لطبيعة الموقف المشكل، و يضيف الزيات (2001، 128) أنه يمكن تشبيه سعة الذاكرة أي المحتوى المحمول فيها خلال التعامل مع المشكلة بالطاقة القصوى للحاسب الآلي، فإذا كانت سعته تسمح بمعالجة عدد معين من العمليات فإنه لا يستجيب لأية عمليات تتجاوز هذه السعة، أو يعطي نتائج خاطئة مهما كان حجم و كم المعلومات المخزنة لدى الحاسب الآلي، و هو ما يحدث تماما للفرد في الموقف المشكل.

و ربما يعود ذلك إلى طريقة عمل الجهاز العصبي، حيث تتأثر الخلايا العصبية بمرور عمر الإنسان من جهة، كما أنها قابلة للتنشيط مع الخبرة و التعلم من جهة أخرى، حيث تحتوي قشرة المخ على حوالي (20) بليون عصبية (بيورون)، و هذه الخلايا العصبية هي التي تساعد الشخص على القيام بكل أنشطته العقلية و البدنية مهما كانت معقدة (أبو علام، 2012: 24-25).

و كذلك الحال بالنسبة للذاكرة فهي لا تخزن في مكان واحد، و لكن المخ يجزؤها إلى عناصرها المعلوماتية، و يوجه كل نوع من المعلومات إلى منطقة المخ المتخصصة في تجهيزها، فالذاكرة في المخ كشبكة الإنترنيت (Higbee, 2001)، و الفرد خلال عملية حل المشكلات إنما يقوم بالبحث في هذه الشبكة عن المعلومات و الخبرات المخزنة

في الذاكرة كي تساعده على إيجاد الحل المناسب، و هكذا كلما كانت سعة الذاكرة أكبر و أكثر ثراء، كلما زادت قدرة الفرد على حل المشكلات.

4-2 القدرة على حل المشكلات وعلاقتها بالخبرة:

تتنوع المشكلات التي يحاول الناس حلها من حيث مستويات الجهد والنشاط العقلي المطلوب لحلها، فالمشاكل المرتبطة بالمهارات الحركية كقيادة المركبة تختلف عن حل المشكلات ذات الطابع الذهني المعرفي كحل المسائل في الرياضيات، ومع زيادة الخبرة تصبح المشكلات الصعبة أكثر سهولة، و المشكلات التي تتطلب التركيز تحتاج إلى درجات أقل من الانتباه.

والخبرة حسب "العتوم (2004: 353-352)" هي مزيج مركب مستند إلى خبرات الفرد السابقة من خلال الترتيب المستمر في مجال محدد لفترات زمنية طويلة، فخبراء لعبة الشطرنج لا يصلون إلى مستوى متطور من الأداء، دون التدريب لسنوات طويلة قد تتجاوز العشر سنوات لبعضهم، ويسير "أندرسون Anderson" إلى أنّ الفضل في اكتساب الخبرة لا يعود إلى الذاكرة القصيرة من خلال عمليات الترميز فقط، و إنما إلى الذاكرة الطويلة من حيث القدرة على استرجاع المعلومات التفصيلية المرتبطة بالمهارة، ويقول: "إنه عندما يصبح الناس أكثر خبرة في مجال معين، فإنهم يطورون قدرات أفضل من تخزين المعلومات".

ولقد طوّر "أندرسون Anderson" نظرية سماها "Act theory" وكان هدفه أن يوضح من خلالها كيف يصبح الفرد خبيراً في حل المشكلات، وقد سمَى المرحلة الأولى من مراحل اكتساب الخبرة في حل المشكلات "المرحلة التفسيرية" إذ يستدعي الفرد المستجد أمثلة محددة ويفسرها، ويبحث عن أوجه التشابه بين هذه الأمثلة والمشكلات الحالية، فهو يريد أن يقيس المشكلة الحالية على المشكلات السابقة، وذلك لعدم وجود مسارات حل جاهزة لديه، والمعرفة المستخدمة في هذه المرحلة تسمى المعرفة الصريحة

أي معرفة معلومات أو وقائع أو حقائق أو معرفة الحالة القائمة أو الكائنة (الزغلول، 2008: 306).

وقد يستخدم الفرد الكلمات أو الحديث الذاتي لتوجهه في إجراء عملية القياس، أما المرحلة الثانية فهي "المرحلة الإجرائية"، إذ يتحول خلالها الفرد من استخدام المعلومات أي المعرفة الصريحة إلى استخدام المعرفة الإجرائية، وهي تشير إلى طرق استخدام جهاز أو خطوات تنفيذ مسار حل معين، فالمعرفة الصريحة تساعده في الوصول إلى قواعد السلوك الموقفي، حيث يستطيع أن يحدد الحلول وأن يطبقها بسرعة، وكأنما يقول لنفسه في موقف كذا عمل كذا، وكلما زاد التدريب الذي يتلقاه الفرد في مجال معين صار بمقدوره أن يصل إلى الحلول بصورة فورية وربما آلية، بدلاً من أن يبحث عن المشكلات السابقة ليقيس عليها المشكلة الحالية كما يفعل المستجدون (الزغلول، 2008: 306).

4-3 القدرة على حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير:

يرتبط التفكير والقدرة على حل المشكلة بتعلم المفهوم على نحو وثيق، لأن التفكير في جوهره نشاط معرفي يتناول معالجة الرموز بأنواعها المختلفة، وربما كانت المفاهيم أحد أكثر الرموز أهمية في هذا النشاط، وغالبًا ما يستخدم التفكير في أوضاع تنطوي على مشكلات تتطلب حلولاً مناسبة.

إن التفكير عملية تكيفية تتطلب من المفكر استخدام قاعدته المعرفية و خبراته للتعامل مع أوضاع جديدة و غريبة عليه، و تعلم مهارات التفكير هو في حقيقة الأمر تعليما و تدريبا للتلاميذ على حل المشكلات، بل إن بعض الباحثين يعرفون التفكير بأنه عملية حل المشكلات التي يواجهها الفرد (Carroll, 1979: 238).

ويمثل التفكير أكثر النشاطات المعرفية تعقيداً أو تقدما، وينجم عن قدرة الكائن البشري على معالجة الرموز والمفاهيم واستخدامها بطرق متنوعة، تمكنه من حل المشكلات التي يواجهها في الأوضاع الحياتية المختلفة (نشواتي، 2003: 450-451).

ويتجه معظم تفكير الفرد عادة، نحو إيجاد حلول لمشكلات ذات أهمّية حيوية وعمليّة، ويزداد احتمال حدوث النشاط التفكيري عندما تفشل عادات الفرد أو مهاراته السابقة، أو تعلمه السابق في إيجاد حلول مناسبة لهذه المشكلات، الأمر الذي يرغمه على البحث عن طرق تفكير جديدة، تمكنه من تجاوز الصعوبات التي يواجهها، ويتراوح النشاط التفكيري عادة بين مستويات بسيطة جدًا، كالدلالة على أسماء بعض الأشياء، ومستويات معقدة جدًا، كالنشاط المعرفي اللازم لحل مسائل رياضية ذات مستوى مرتفع من التجريد والتعقيد (نشواتي، 2003: 451).

ويرى شكشك (2008: 73) أن التفكير يتميز بأربعة أمور جوهرية تتمثل في:

أ-الشك: أو الشعور بالحاجة إلى التفكير لحل المشكلة التي تواجه الفرد، و هذا هو الباعث أو المنبه.

ب- *تنظيم الحالات العقلية*: وترتيبها وحصرها في طريق خاص.

ج- *فحص*: ما يتسنى له من الآراء و تحليلها و الموازنة بين بعضها البعض.

د- *اختيار*: أحسن و أفضل تلك الآراء للوصول إلى الغاية المنشودة.

إحدى السمات الرئيسية للتفكير أنه يبدو تحت سيطرتنا، بمعنى أننا أحرار في استحضار صورة العالم الذي تعيشه أو حتى عالم آخر من نسج خيالنا، ونجرب عقليا مسارات مختلفة من الإجراءات دون أن نلزم أنفسنا بعمل حقيقي (جوديث جرين، 1992: 18).

والتفكير هو كل نشاط عقلي أدواته الرموز أي يستعيض عن الأشياء والأشخاص والموقف والأحداث برموزها بدلا من معالجتها معالجة فعلية واقعية (راجح، 1968: 271).

التفكير هو اللفظ الذي نستخدمه عادة للدلالة على هذه الأوجه من النشاط العقلي (وليم شانز،1961: 13).

فالشخص إذا وجد نفسه في مشكلة وكانت معلوماته وتجاربه ناقصة، يشعر بالصعوبة و يفكر في حل تستريح له النفس مسترشدًا بما عرفه من قبل، ويستمر في بحثه وتقدمه حتى يصل إلى الرأي الأخير والنهاية الجيدة، و يستلزم التفكير انتباهاً مستمراً نحو غاية معّينة، سواء كانت معروفة أم لا، أما الفكر المشتت فلا يؤدي إلى نتيجة (شكشك، 2008: 71).

ومن هذا يتبن كيف أنّ التفكير نشاط معرفي يشير إلى عمليات داخلية، كعمليات معالجة المعلومات وترميزها، لا يمكن ملاحظتها وقياسها على نحو مباشر، غير أنه يمكن استنتاجها من السلوك الظاهري الذي يصدر عن الأفراد لدى انهماكهم في حل مشكلة معيّنة (نشواتي، 2003: 451-452).

وعادة لا يضع علماء النفس حدودًا فاصلة حادة بين التفكير وحل المشكلة، لأنهم يفترضون أن نشاطات حل المشكلة تمثل عمليات التفكير ذاته، وأنّ هذا النوع من النشاطات هو الذي يمكنهم من الاستدلال على التفكير، لذلك ينزعون إلى استخدام مصطلحي "التفكير" و "حل المشكلة" على نحو ترادفي لتداخل النشاطات المعرفية المتعلقة بهما (نشواتي، 2003: 452).

4-4 القدرة على حل المشكلات وعلاقتها باتخاذ القرار:

لا يصنف بعض الباحثين عملية اتخاذ القرار ضمن إستراتيجيات التفكير التي تضم حل المشكلات، وتكوين المفاهيم بالإضافة إلى عملية اتخاذ القرار، و يتعاملون مع كل منها بصورة مستقلة، لأنها تتضمن خطوات وعمليات متمايزة عن بعضها البعض، بينما يرى آخرون أنّ عملية اتخاذ القرار متطابقة مع عملية حل المشكلات، باعتبار أن المشكلات في حقيقة الأمر ليست سوى مواقف تتطلب حلول لهذه المشكلات (جروان، 2005: 103).

و يمكن أن نعرف عملية اتخاذ القرار بأنها عملية تفكيرية مركبة، تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معّين، من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو.

وتنقسم عملية اتخاذ القرار إلى عدّة مراحل:

* تحديد الهدف أو الأهداف المرغوبة بوضوح.

* تحديد جميع البدائل الممكنة والمقبولة.

* تحليل البدائل بعد تجميع معلومات وافية عن كل منها باستخدام المعايير العامة و الممثلة في:

- درجة التوافق بين الأهداف التي يحققها البديل وأهداف الفرد.
- المجهود اللازم لتنفيذ البديل.
- المنفعة المحققة من اختيار البديل ودرجة المخاطرة التي ينطوي عليها.
- قيم الفرد ومحددات المجتمع.

* ترتيب البدائل في قائمة أولويات حسب درجة تحقيقها للمعايير الموضوعة.

* إعادة تقييم أفضل بديلين أو ثلاثة في ضوء المخاطر التي ينطوي عليها كل بديل والنتائج المحتملة التي ظهرت بعد مرحلة التحليل الأولى.

* اختيار أفضل البدائل ما بين البديلين أو الثلاثة التي أعيد تقييمها في الخطوة السابقة واعتماده للتنفيذ (جروان، 2005: 104).

إنّ عملية اتخاذ القرار عند مواجهة موقف معيّن تهدف بصورة أساسية للإجابة عن السؤال: ما الذي يجب عمله؟ ولماذا؟ و إذا كانت الإجابة عن الشق الأول من السؤال تعتمد بدرجة أكبر على المعلومات والقوانين و المبادئ ذات الصلة بالموقف، فإنّ الشق الثاني يعكس بدرجة كبيرة قيم الفرد متخذ القرار، و ربما كانت القيم تلعب دوراً أكبر من المعلومات في اتخاذ القرار عندما يتعلق الأمر بالقضايا الاجتماعية والشخصية،

ومع أننا لا نعير اهتماما كبيراً للدور الذي تلعبه القيم في حل مشكلاتنا وقراراتنا، إلا أنّ هذا لا يقلل من قيمة الرغبات والآمال والأهداف كقوى محركة للتفكير.

وهناك عدّة أوجه شبه بين عمليتي اتخاذ القرار و حل المشكلات، فكلاهما تتضمن سلسلة من الخطوات تبدأ بمشكلة ما وتنتهي بحل، وكلاهما تتضمن إجراء تقييم للبدائل أو الحلول المتنوعة في ضوء معايير مختارة بهدف الوصول إلى قرار نهائي، والفرق الأساسي بينهما هو إدراك الحل، ففي عملية حل المشكلة يبقى الفرد دون إجابة شافية ويحاول أن يصل إلى حل علمي و معقول للمشكلة، وفي عملية اتخاذ القرار قد يبدأ الفرد بحلول ممكنة، وتكون مهمته الوصول إلى أفضل هذه الحلول المحققة لهدفه، وهناك فروق أخرى من بينها:

- تلعب القيم دوراً أكبر في عملية اتخاذ القرار وبخاصة عند تحليل البدائل وتقدير أهمية المعايير.
- يتم تقييم البدائل في عملية اتخاذ القرار بصورة متزامنة أو دفعة واحدة وليس خطوة خطوة كما هو الحال في حل المشكلات.
- تستخدم في عملية اتخاذ القرار معايير كمية ونوعية للحكم على مدى ملائمة البديل.
- لا يوجد في عملية اتخاذ القرار بديل واحد صحيح من الناحية الموضوعية، وقد يكون هناك أكثر من بديل واحد مقبول (جروان، 2005: 106).

4-5 القدرة على حل المشكلات وعلاقتها باتجاه معالجة المعلومات:

إن تطور تقنيات أجهزة الحاسوب وتقدم البحوث في مجال الذكاء الاصطناعي فتح الكثير من الآفاق أمام استخدام أفكار اتجاه معالجة المعلومات في حل المشكلات، وهناك العديد من المحاولات الناجحة لجعل الحاسوب قادراً على ممارسة لعبة الشطرنج بكفاءة عالية أو قيام الروبوت (الإنسان الآلي) بأداء نماذج سلوكية تشبه إلى حد كبير الأسلوب الإنساني، حتى أنّ علماء الحاسوب يحاولون دائماً إعداد برامج حاسوبية تعمل بدرجة كبيرة من التشابه مع العقل البشري (العتوم، 2004: 244).

ويشر الزيات إلى إمكانية فهم سلوك الإنسان في حل المشكلات من خلال فهم سلوك الآلة نفسها، باعتبار أنّ هذه العلاقة تبادلية، وحيث أنّ سلوك حل المشكلة يتطلب معالجة المعلومات، من خلال عمليات التحويل و إعادة الصياغة و الاسترجاع، و يضع الزيات عددا من الافتراضات التي يستند إليها نموذج معالجة المعلومات في حل المشكلات، سواء كان للإنسان أو في الحاسبات وهي:

- ✓ الانتباه للمعلومات يعتمد على الانتباه الإنتقائي الإداري للمعلومات.
- ✓مستوى الأداء في حل المشكلات يعتمد على حجم و طبيعة المعلومات المتوفرة للفرد أو الحاسب.
- ✓هناك قيود معرفية و جسمية تفرضها عمليات التجهيز و المعالجة، يؤدي استنزافها إلى انخفاض قدرات الحل و مستوى الأداء.
- ✓تتطلب عملية إعداد وتجهيز المعلومات حفظ المعلومات و معالجتها في الذاكرة الفاعلة القصيرة و هي ذاكرة محدودة السعة.
- ✓نظراً لاتساع سعة الذاكرة الدائمة (الطويلة المدى– القرص الصلب) فإن القدرة على الحل تتأثر بالقدرة على الاسترجاع و عوامل النسيان.

ومن هنا يتبن أن القدرة على حل المشكلة هي تطبيق لاتجاه معالجة المعلومات، لأنه عملية منظمة تتأثر بالمدخلات الحسيّة وتوفر الانتباه، ومن ثم تتأثر بقدرة العمليات الوسيطية خلال المعالجة في الذاكرة القصيرة أو الاسترجاع منها، مما ينعكس سلبا أو إيجاباً على استجابات الفرد في حل المشكلة (العتوم، 2004: 245).

5– بعض النظريات المفسرة لحل المشكلات:

لقد طوّر الباحثون في التربية وعلم النفس ثلاث اتجاهات نظرية لتفسير حوادث حل المشكلات وتتمثل في:

✓ *الاتجاه الارتباطي:* و يرى أصحابه أنّ تعلم حل المشكلات ليس إلا امتدادا لتعلم الارتباطات المختلفة بين المثيرات والاستجابات، و يتبنون الافتراضات الأساسية لتعلم المفهوم.

✓ *الاتجاه الجشطلتي:* ويؤكد أصحابه على مفهوم الاستبصار في حل المشكلات، ويقرنونها بعملية إعادة تنظيم المجال الإدراكي للفرد.

✓ *اتجاه معالجة المعلومات:* وينطلق أصحابه من التشابه بين عمليات النشاط المعرفي للفرد، وآلية عمل الحاسبات الإلكترونية في معالجة المدخلات.

5-1 الاتجاه الارتباطي:

يعتقد أصحاب هذا الاتجاه أنّ حل المشكلات يقوم في أساسه على عملية الارتباط، حيث يعبر عن سلوك منظم لعمليات المحاولة و الخطأ، و لا يختلف عن تعلم الارتباطات البسيطة بين المثيرات والاستجابات، فمثلا عندما يواجه المتعلم وضعًا تعليميا مشكلا، يحاول حلّه بالاستجابات أو العادات المتوافرة لديه (أي التي تعلمها سابقا) والتي ترتبط بأوضاع تعلمّية معّينة، وتتباين هذه العادات في درجة قوة ارتباطها بهذه الأوضاع، وفي موقعها من التنظيم الهرمي للعادات المتعلمة.

إنّ هذا يعني أن المتعلم يواجه الوضع المشكل بمجموعة من العادات المختلفة من حيث القوة والترتيب الهرمي، لذلك يحاول الوصول إلى الحل باستخدام هذه العادات مراعيا قوتها وترتيبها، أي يبدأ في البحث عن الحل باستخدام العادات الأضعف والأبسط وينتقل تدريجيا إلى استخدام العادات الأكثر قوة وتعقيداً حتى الوصول للحل المناسب (نشواتي، 2003: 456).

إنّ هذا التفسير لحل المشكلة لا يختلف عن عمليات المحاولة والخطأ التي تقوم بها قطط "ثورندايك" للخروج من القفص، أو فئران "سكينر" للحصول على المعززات، لكن الإضافة التي يقدمها هذا التفسير هو الافتراض بأنّ عمليات المحاولة والخطأ أو "تجريب العادات المتوفرة" تتم على نحو مضمر أو عبر نشاطات داخلية.

إنّ تفسير حل المشكلة بالعادات أو الارتباطات المتعلمة ينفي مبدأ أساسيًا يقوم عليه حل المشكلات وهو "اكتشاف حل جديد" لا يتوافر في الحصيلة السلوكية للمتعلم، لذلك قد لا ينطبق هذا التفسير على الأوضاع التعليمية التي تتضمن مشكلات ذات درجة عالية من التجريد والتعقيد، وإنما استخدامه أساسا لتفسير أداءات تتطلب من المتعلم اكتشافا للاستجابة الصحيحة، أو الاستجابة الأفضل من بين بدائل عديدة متوافرة (نشواتي،2003: 456).

5-2 الاتجاه الجشطلتي:

يرى علماء الجشطلت أنّ حل المشكلات نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط بالفرد، ويمكن فهمه من خلال معرفة الأسلوب الذي يتبعه المتعلم في إدراك المثيرات التي يتضمنها مجاله الإدراكي، لذا يعتبر حل المشكلة من العمليات المعرفية الداخلية، وهي العمليات التي يعنى بها أصحاب الاتجاه الجشطلتي على نحو أولي لتفسير عمليات حل المشكلة.

وطبقا لهذه الدراسات فإن العضوية توضع في وضع يستلزم حلا لمشكلة معينة، كالحصول على الطعام، ويقوم الباحث بملاحظة سلوك العضوية أثناء بحثها عن الحل، وتتطلب المشكلة عادة قيام العضوية بالدوران أو الالتفاف حول سور أو حاجز معين يحول دون وصولها إلى الهدف المنشود، و بينت نتائج دراسات وتجارب علماء الجشطلت أنّ بعض الأفراد يصلون إلى الحل بسرعة بينما يفشل أفراد آخرون في الوصول إلى الحل المناسب.

نشأ المنظور الجشطلتي (من الألمانية "Gestalt " شكل) في أوروبا في بداية القرن العشرين، و اقترح النظر إلى نشاط حل المشكلات باعتباره نشاطاً إدراكياً، فأن يجد المرء حلاً لمشكل ما معناه النظر إلى الأشياء من زاوية أخرى (لومير،2011: 313).

إنّ حل المشكلات بحسب الجشطلتيين الألمان، مثل (ماكس فرتهايمر M.Wertheimer)، و (كورت كوفكا K.Kofka) أو (فولفانج كوهلر W.kohler)

يهدف إلى الوصول إلى جشطلت "Gestalt"، والجشطلت عبارة عن "صيغة" أو "شكل" يتكون من عناصر الوضعية التي ينتمي إلى الوضعية المتوخاة، و بالنسبة لهؤلاء الباحثين، فإنّ نتاج أي عملية إدراكية ومعرفية هو تكوّن جشطلت ما، ذلك أنّ أساس النظر إلى موضوع ما هو تجميع أجزائه في كل منسجم، وحل مشكلة ما إذن هو إعادة تركيب ذهني لعناصر المشكل حتى الحصول على شكل مستقر (جشطلت) (لومير:2011، 313-314).

ويفترض الجشطلت أنّ نجاح الأفراد في الوصول إلى الحلول المناسبة ناجم عن قدرة هؤلاء على إدراك المظاهر الرئيسية للمهمة التي تتطلب نوعا من الحل الاستبصاري.

ويتطلب الوضع في تجارب أخرى على العضوية وصل قضيبين (لإطالة اليد) أو وضع صندوقين فوق بعضها (لإطالة القامة) لتشكيل أداة تمكنها من الوصول إلى الهدف، وملاحظة سلوك العضوية في مثل هذه الأوضاع المشكلة يُبين بوضوح قدرة هذه العضوية على إدراك المثيرات التي ينطوي عليها الوضع المشكل وظهور الحل على نحو سريع و مفاجئ و مكتمل.

إنّ سرعة الحل و فجائيته و اكتماله يوحي بسلوك العضوية الاستبصاري، و قيامها بإعادة تنظيم إدراكها لمثيرات الوضع التعلمي المشكل، فالعضوية لا تمارس عمليات المحاولة و الخطأ، كما يعتقد الارتباطيون، وإنما تهتدي إلى الحل فجأة، و ذلك نتيجة التبصّر في الوضع، و إدراك العلاقات المختلفة التي يمكن أن تقوم بين مثيرات أو مكونات هذا الوضع (نشواتي،2003: 456-458).

➢ **مراحل حل المشكلة حسب الاتجاه الجشطلتي:**

اقترح الجشطلتيون أربع مراحل لحل المشكلات وهي: الإعداد، الاختمار، الإشراق، و التحقّق، و هي تشكل ما يصطلح عليه "بسيرورات كبرى في حل المشكلات":

- **مرحلة الإعداد:**

في هذه المرحلة يعترف الفرد بوجود مشكلة ويحاول فهم معطياتها ويفترض الاعتراف وجود مشكلة، وإنّ الفرد على وعي بالاختلاف الموجود بين الحالة القائمة فعلاً، و الحالة المطلوب الوصول إليها.

- **مرحلة الاختمار:**

في هذه المرحلة يقوم الفرد بمحاولات لا جدوى منها لحل المشكل، ثم يترك المشكل جانباً لبعض الوقت، وبتعبير آخر إنّه يتوقف عن البحث عن حل (و هو واع بذلك على الأقل) للمشكل بعض الوقت.

- **مرحلة الإشراق:**

يعود الفرد بعد مضي مدّة من الزمن إلى معاودة البحث عن حل للمشكلة، فبعد مرحلة الاختمار يحصل لدى الفرد استبصار، والاستبصار يعني إشراق مفاجئ يبزغ خلال هذه المرحلة، ليظهر الحل بكيفية مفاجئة، كما لو كان الأمر يتعلق بإشراق.

- **مرحلة التحقق:**

خلال هذه المرحلة الأخيرة يتأكد الاستبصار، حيث يتحقق الفرد من أنّ الوضعية التي بزغت فجأة تطابق الحل المقترح للمشكل، و بتعبير آخر يتحقق من أنّ الحل للهدف الذي حدده لنفسه في البداية (لومير:2011، 314-315).

تعد هذه المقاربة من أولى المقاربات النظرية في تفسير حل المشكلات، وهي تنظر إلى هذه العملية على أنّها نشاط إدراكي، و لذلك فإنّ حل مشكلة ما معناه النظر إليها بكيفية مغايرة، ويتحقق هذا الحل من خلال أربع مراحل (الإعداد، الاختمار، الإشراق والتحقق)، و لقد أنجز في إطار المقاربة الجشطلتية عدد هام من الأبحاث المثيرة، و كان الهدف منها إلقاء ضوء كاشف على عمليات حل المشكلات المقترحة من طرف هذه النظرية.

و على الرغم من أنّ نتائج الأبحاث مفيدة، إلاّ أنّها لا تتيح إمكانية استخلاص أنّ تلك العمليات هي بالفعل العمليات التي يوظفها فرد ما في إطار نشاط حل مشكل ما، وبالفعل تسمح مراحل الاختمار والاستبصار والتمثل بتوضيح ظواهر مهّمة ينبغي تحديد سياقات صلاحيتها، ومع ذلك فإن هذه الظواهر لا تشكل بأي حال دليلا تجريبيا على أننا نحل المشكلات من خلال التوظيف المنهجي والتسلسلي للمراحل الأربعة، كما أن هذا التصور الجشطلتي يبقى فضفاضاً جداً، لذلك كان الإعداد الدقيق لهذه الميكانيزمات من شأنه أن يشكل إحدى مواطن القوة في مقاربة معالجة المعلومات (لومير،2011: 323-324).

5-3 اتجاه معالجة المعلومات:

يحاول أصحاب هذا الاتجاه تنظير الحوادث السيكولوجية جميعها، انطلاقا من الافتراض القائل بوجود تشابه بين النشاط المعرفي الإنساني، وطرق برمجة الحاسبات الإلكترونية وعملها، لذلك فهم عندما يحاولون تفسير عملية حل المشكلة يستخدمون بعض التصميمات المتبعة في برامج الكمبيوتر، وذلك من خلال تحديد الخطوات المتضمّنة في أي نشاط تفكيري، وجدولة هذه الخطوات في تسلسل مناسب يتفق مع تسلسل العمليات التفكيرية التي يمكن أن يستخدمها الفرد لدى مواجهة مشكلة معّينة. ومن ثم تجريب هذه الخطوات في كمبيوتر تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكري للإنسان، حيث أنّ قدرة الكمبيوتر على النجاح في محاكاة النشاط التفكري للفرد يزود الباحث بمزيد من الفهم حول نموذج نظري لتفسير هذا النشاط (نشواتي،2003:458).

ظهرت هذه المقاربة حوالي (1970) في الولايات المتحدة الأمريكية، و تركز على بعد الاستمرارية في السير نحو الحل لا على بروز هذا الأخير بشكل مفاجئ (لومير، 2011: 313).

وقد قام بعض الباحثين من أمثال "سيمون و كوتوفيسكي (1963) Simon and Kolovesky" بتطوير بعض البرامج التي تتضمن بعض أوضاع تعلم حل المشكلة،

كإكمال سلاسل الأحرف التي تتطلب استخدام مجموعة محددة من القواعد و العمليات للوصول إلى الحل، والتي تنطوي عموماً على المظاهر الرئيسية التالية:

- ✓ قدرة البرنامج على التعرف على الحروف المكونة لسلسلة وتمييزها.
- ✓ قدرة البرنامج على اكتشاف الفوائد أو النظم أو العلاقات التي تحدد نمط بناء السلسلة، وذلك من خلال البحث الدوري المتكرر في هذه السلسلة.
- ✓ قدرة البرنامج على الوصول إلى الحل الصحيح.

إنّ نجاح الكمبيوتر التمثيلي في أداء هذه العمليات يُمكن الباحث من وضع تصور نظري للنشاط المعرفي الذي يقوم به الفرد أثناء حل المشكلة.

ولكن بالرغم من المعرفة التي يمكن أن توفرها نماذج معالجة المعلومات، و التي تساهم في زيادة معرفتنا و فهمنا للسلوك الإنساني، فإنها لا تبرر صدق الافتراض الأساسي الذي تقوم عليه وهو التشابه بين عمل الكمبيوتر والنشاط السيكولوجي للإنسان.

إنّ هذا الافتراض لا يمكن قبوله على نحو مطلق، لوجود العديد من المتغيرات الأخرى، كالدافعية، الانتقال، اللغة، الخبرات و الشخصية، و التي تساهم بدرجات متفاوتة في النشاط الفكري البشري، إنّ الكمبيوتر غير قادر على التكيف مع المشكلة التي تواجهه _كما هو الحال بالنسبة للإنسان_ وإنما يمارس العمليات التي يفرض عليه المبرمج القيام بها، وهو الأمر الذي يطرح تساؤلات عديدة حول مدى فاعلية نماذج معالجة المعلومات في تنمية مهارة حل المشكلة (نشواتي،2003: 458-459).

- ➢ **تيبولوجيا الوضعيات المسائل في اتجاه معالجة المعلومات:**

لقد تميزت المشكلات التي يستعملها علماء النفس المتأثرين بنظرية معالجة المعلومات بكونها مشكلات عامة تنطوي على الخصائص التالية:

- إنّها مشكلات لا تتطلب معارف خاصة، فالمشكلات التي تتطلب مثل هذه المعارف هي مثلا مشكلات فيزيائية أو رياضية، أما تلك التي لا تتطلب معارف خاصة فهي مشكلات من قبيل "برج هانوي Tower of Hanoi".
- إنّها مشكلات من الصعوبة، بحيث يتطلب حلها بعض الوقت وقدراً من التفكير وهي فضلا عن ذلك قابلة للحل.
- إنّها مشكلات يمكن التعبير عن خصائصها تعبيراً صوريًا (في صيغ رياضية أو في صيغة محاكة معلوماتية) تسمح هذه الصياغة الصورية بمقارنة الاختلاف بين الأداءات المنجزة من قبل حاسوب والأداءات التي يحققها فرد بشري، وتغطي هذه المقارنة في الغالب معلومات في غاية الأهمية ذات صلة باشتغال نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان وبنائه الهندسي (لومير، 2011: 324).

ورغم أنّ هذه الخصائص وضعت بغرض تصنيف المشكلات والتعرف على المهارات المعرفية الموظفة في حل المشكلات، إلا أن علماء النفس أدركوا أنّ بناء تيبولوجيا المشكلات لن يكون لهم عونًا في إقامة فهم أفضل للطريقة التي نحل بها المشكلات، فبعض المهارات المعرفية ليست وقفا على المشكلات بعينها، إذ توظف هذه المهارات في حل العديد من فئات المشكلات التي تبدو ظاهريا مختلفة، كما أنه يمكن أن تحل المشكلات المتشابهة بالاعتماد على عمليات ذهنية خاصة (لومير،2011: 333).

نلاحظ من خلال التطرق لمختلف النظريات المفسرة لحل المشكلات أنّ كل اتجاه نظر إلى عملية حل المشكلة من جانب معين يختلف عن الآخر، وهو مستمد من المبادئ التي تعتمد عليها التوجهات النظرية لكل اتجاه، فالاتجاه الارتباطي اعتمد في تفسيره لحل المشكلة على مفاهيم النظرية السلوكية في ربط المثيرات بالاستجابات للوصول إلى حل المشكلة التي تعترض الفرد.

في حين نجد أن الاتجاه الجشطلتي رأى في الاستبصار و قوانينه تفسيراً لحل المشكلة، منطلقا من مبادئ نظريات التعلم التي وضعها رواد المدرسة الجشطلتية، و التي ترتكز

على قوانين التنظيم الإدراكي للموقف أو الوضع المشكل، أما اتجاه معالجة المعلومات فقد فسر عملية حل المشكلة من خلال النتائج التي توصل إليها علماء النفس المعرفي فيما يخص الذكاء الاصطناعي، و التي تجعل من محاكاة التفكير الإنساني لآليات عمل الحواسيب مصدراً لتطوير عمليات التفكير لاسيما عملية حل المشكلات.

و كخلاصة لهذه التفسيرات نقول أنّ حل المشكلة يختلف حسب طبيعة المشكلة، و كذا القدرات العقلية للفرد وخبراته السابقة، و أيضا حسب الموقف المشكل ومكوناته، و تتكامل هذه النظريات جميعها من حيث أن كل نظرية يمكنها تفسير موقف معين لا يمكن للأخرى تقديم تفسير له.

6- مقترحات لتحسين القدرة على حل المشكلات:

إن القدرة على حل المشكلات سلوك متعلم، و يمكن أن يتطور لدى الفرد من خلال الممارسة أو التدريب، ومن خلال إتباع إستراتيجيات عمل مناسبة، لذا فإنه يمكن أن يتحسن من خلال إتقان مهارات تتعلق بمكوناته الفرعية.

و هناك مجموعة من الاقتراحات يمكن الأخذ بها لكي تتحسّن قدرة الفرد في حل المشكلات حيث إن بعضها يساعد الفرد في التغلب على صعوبة المشكلة، وبعضها يتعلق بتقديم مجموعة من الإجراءات الاستكشافية، التي تساعد في التغلب على العقبات التي يواجهها الفرد للوصول إلى الهدف، و فيما يلي عرض لهذه المقترحات:

***تطوير المعرفة بالموضوع:**

لقد أظهرت العديد من الدراسات السابقة ارتباط المعرفة بموضوع المشكلة بسهولة حلها، فالشخص الذي لا يمتلك معرفة محددة بموضوع معين غير قادر بدرجة كافية على حل مشكلات في ذلك الموضوع، و أن لاعب الشطرنج المحترف يعرف أكثر من اللاعب المستجد طرق ترتيب قطع الشطرنج المناسبة، و بالتالي يمكن أن يستغل هذا الترتيب

لإجراء تحركات ملائمة، ولن يكون اللاعب المحترف مختلفا عن المستجد إذا كانت مواقع القطع وترتيبها غير معقولة على رقعة الشطرنج.

فالمعرفة المسبقة بالموضوع تتيح للشخص التخطيط المسبق والتفكير بعدة خطوات في الوقت نفسه، وأجرى "لاركن Larkin" و "ماكديرموت McDermolt" و "سيمون Simon" دراسة (1980) على فيزيائيين خبراء (أساتذة جامعة) ومستجدين (طلبة)، و كانت المشكلات صعبة إلى درجة لم يكن حلها واضحاً بالنسبة لأي من الطرفين، وقد أمضى الخبراء وقتاً طويلاً نسبياً في تحليل المشكلة واللعب بمعطياتها و أهدافها، ولكنهم في الأخير توصلوا إلى حل المشكلة بطريقة مباشرة وبأسلوب هادف.

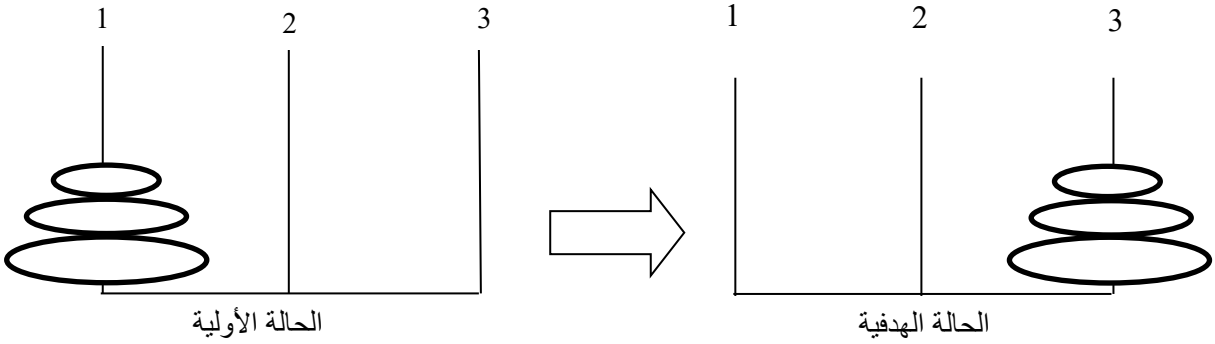
في حين أنّ المستجدين قضوا وقتا أقل في التفكير بمعطيات المشكلة و أهدافها و أظهروا تحركات أثناء الحل غير هادفة، وغير مركزة أكثر من تلك التي مارسها الخبراء ولم يستطيعوا التوصل إلى الحلول المناسبة.

وقد فسّر الباحثون ذلك على ضوء امتلاك الخبراء معرفة عميقة وثرية في المجال، بحيث تمكنوا من تصنيف المشكلات وتحديد استراتيجيات حلها، و القواعد التي يمكن أن تستخدم في ذلك الحل، و هكذا فإن المعرفة الثرية بالموضوع قادت إلى خطوات الحل بصورة فعالة، في حين أنّ نقص المعرفة حرم المستجدين من هذه الميزة و جعلهم يخطون خطوات غير هادفة أثناء تنفيذ الحل (الزغلول، 2008: 291-292).

6-2 جعل بعض عناصر حل المشكلة آلية:

لعل مما يسبب أو مما يزيد صعوبة حل المشكلة كثرة الطلب على الطاقة الذهنية للفرد، ففي بعض الأحيان يتطلب حل المسألة أن تحمّل الذاكرة قصيرة المدى أكثر من طاقتها الاستيعابية، وهذا يؤدي إلى تراجع أداء الفرد العقلي، فإذا نظرنا على سبيل المثال إلى مشكل (برج هانوي) كما في الشكل رقم (04)، قد يضطر الفرد أن يتخذ سلسلة من

التحركات تفوق الطاقة الاستيعابية للذاكرة قصيرة المدى ويصعب عليه أن يتذكرها وبالتالي يصعب عليه حل المشكلة.



الشكل رقم (04): يبين الحالة الأولية و الهدفية لمشكل برج هانوي

الشكل رقم (04) يوضح مشكل (برج هانوي) الذي يتطلب نقل الأقراص الثلاثة من العمود رقم (1) إلى العمود رقم (3) بنفس الترتيب، و يسمح بتحريك قرص واحد في كل مرة إلى عمود آخر دون أن يوضع قرص أكبر فوق قرص أصغر.

وقد لاحظ ذلك كل من "كوتوفسكيوهيز، وسايمون Kotovsky Hayes and Simon (1985)" و اقترحوا أن يجعل الفرد القواعد التي تحكم التحركات في حل هذا المشكل آلية أوتوماتيكية، كي لا يضطر الفرد إلى إثقال ذاكرته قصيرة المدى بهذه القواعد فعندما يصبح الفرد على ألفة بهذه القواعد والتحركات التي يسمح بها أثناء نقل الأقراص من عمود إلى آخر، فإنّ ذلك يتيح له الفرصة ليحمل في ذاكرته أهداف جزئية من مستوى أعلى دون أن تتعرض إلى الضياع.

إنّ هذا الكلام ينسجم مع الاعتقاد السائد الذي يشير إلى أن جعل بعض عناصر أي مهمة تلقائية أو آلية يريح الفرد من بذل الجهد العقلي، ويتيح له الفرصة لتوفير طاقته الذهنية ليستعملها في معالجة عناصر المهمة الأخرى، فإنّ الطاقة الذهنية المحررة من

خلال آلية التفكير في بعض جوانب المشكلة يوفر هذه الطاقة للتفكير في جوانب أخرى (الزغلول:2008، 291، 292).

***اتباع خطة منظمة:**

بمعنى أنّ يتبع الفرد أثناء حله المشكلات خطوات محددة ومعروفة يكرر استخدامها في كل مرّة، من خلال إتباع خطوات حل المشكلة التي تم ذكرها سابقا.

وقد اقترح "بوليا Polya(1957)" أربع خطوات يمكن للفرد إتباعها أثناء حله للمشكلة وهي: فهم المشكلة، ووضع خطة للحل، وتنفيذ الخطة، ثم النظر إلى الوراء وتقديم الحل.

كما يمكن إتباع الخطوات التي اقترحاها "برانس فورد وستاين Brans ford and Stain(1984)" والتي سمياها 'الحل المثالي للمشكلات" والتي تتضمن: تحديد المشكلة وتعريفها، وتوضيح طرق الحل الممكنة، والعمل على تنفيذ الحل ودراسة نتائج وآثار تطبيق خطة العمل (الزغلول، 2008: 293).

***التوصل إلى الاستدلالات:**

ويعني الاستدلال إجراء استكشاف يقود إلى طريق مناسب للحل، فإذا حاول الفرد أنّ يفكر في المعطيات بصورة أعمق وبالحالة الهدفية للمشكلة، فإن ذلك قد يعينه على إدراك جوانب عديدة لهذه المعطيات أو صور أخرى للحالة الهدفية، مما يساعده على الخروج من المأزق و إيجاد حل جديد لهذه المشكلة.

إن من المهم أن يتوصل حلال المشكلة إلى استدلالات و استنتاجات حول المعطيات والأهداف قبل أن يبدأ بحل المشكلة حتى لا يعلق في طريق حل غير منتجة.

***تطوير أهداف جزئية (مرحلية):**

وهذا تحرك استكشافي آخر يساعد في حل المشكلة من خلال تفكيك الهدف الكلي إلى أهداف جزئية حسب طريقة تحليل الوسائل و الغايات، فمثلا عندما تكون المشكلة التي

تواجهها كتابه ورقة بحثية، فإنك تحتاج لكي تصل إلى هذا الهدف أن تنجز أهدافاً مرحلية أخرى، وإذا قمت بتفكيك هذا الهدف الكلي إلى أهداف جزئية مثل تحديد المشكلة حسب أدب الموضوع و وضع خطة عمل، فإن إنجاز كل هدف من هذه الأهداف الجزئية يوضح الرؤية لدى الباحث، و يجعله أكثر قدرة على معرفة الطريقة والإجراءات المناسبة للوصول إلى المرحلة التالية ومن ثمة تحقيق الهدف النهائي (الزغلول، 2008: 293-294).

***العمل بالرجوع إلى الوراء:**

يتمثل هذا الإجراء الاستكشافي في أن يبدأ الفرد من الحالة الهدفية ويتتبع طريقة الحل باتجاه معاكس نحو المعطيات لأن طبيعة بعض المشكلات تتطلب تخيل الهدف الجزئي الذي يسبق الهدف النهائي مباشرة، ثم الانتقال إلى الهدف الذي يسبقه و هكذا إلى أن يصل إلى نقطة البدء.

فعندما تريد أن تحسب قيمة إحصائية من خلال تطبيق اختبار(ت) لمقارنة وسطين حسابيين، فإنك تحتاج إلى حساب هذين الوسيطين أولا، و من أجل حساب هذين الوسطين فإنك تحتاج إلى جمع البيانات المتعلقة بكل مجموعة، لذلك فإنّك تسأل نفسك ماذا أحتاج لأحسب قيمة (ت)، وعندما تعرف الإجابة وهي الوسط، تسأل نفسك ماذا أحتاج لأحقق هذا الهدف.

***البحث عن التناقضات:**

و يقصد هنا التفكير بالمشكلة وعناصرها المختلفة، وبشكل خاص المعطيات والمطلوب لحلها، فمن المفيد التأكد من عدم وجود تناقض في عناصر المشكلة قبل البدء بحلها، فإذا لاحظنا مثلا أن ناتج مربع «رقم ما» هو رقم سالب، فإن ذلك غير ممكن وأن اكتشافه يساعدنا في عدم الدخول في حل لا يؤدي إلى إجابة صحيحة، كما أن التفكير بطريقة

الكشف عن التناقضات يمكن أن يساعد الطلبة في إجاباتهم عن أسئلة الاختيار من متعدد، فإذا كان أحد البدائل يتناقض مع متن السؤال، فإن ذلك يجعلنا نقرر أنه ليس البديل الصحيح فنستبعده من الاختيار.

***البحث عن العلاقات بين المشكلات:**

ويعني البحث عن أوجه الشبه بين المشكلة الجديدة ومشاكل تم حلها سابقاً، فمثلا لدى حل المشكلة في مشكل (برج هانوي) نسخة الأربعة و الخمسة أقراص سيكون من المفيد أن نستدعي أوجه الشبه بينها وبين نسخة ثلاثة أقراص، وهو ما يعني التشبيه في المعطيات و الأهداف ما يمكن من استخدام نفس طريقة الحل السابقة في حل المشكلة الجديدة (الزغلول، 2008: 294-295).

***تمثيل المشكلة فيزيائيًا:**

أرسم مخططا أو أكتب على ورقة، حرك أشياء مادية، عبّر عن المشكلة باستخدام أي إجراء مادي يساعد في تمثل المشكلة وتوضيح جوانبها، لأن التمثيل الفيزيائي يجعل البحث في فضاء المشكلة منظما ويجنبك استخدام أسلوب المحاولة والخطأ إلى حد كبير، كما أنّ رسم المشكلة أو وضع مخطط لها يمكن أن يقلل الوقت المستغرق في حلها ويساعد في استخدام قنوات تعلم أخرى، و ربما العبء عن الذاكرة، لأن التمثيل البصري للمشكلة يريح من يعمل على حلها من الاحتفاظ بمعطياتها وعناصرها في الذاكرة قصيرة المدى.

***التدّرب أو التمّرن على حل المشكلة:**

إن تكرار التدريب في مجال معرفي معين يقوي المعرفة في ذلك المجال، و يجعل عناصر حل المشكلة آلية، إذ يزود الفرد بفهم أعمق لموضوع المشكلة ويجعل منه خبيراً

في ذلك المجال، ويمثل التدريب أحد أهم أسس التعلم عند "ثورانديك" حيث أشار إلى أن التدريب يؤدي إلى إتقان السلوك وصقل المهارة (الزغلول،2008: 295-296).

7- قياس القدرة على حل المشكلات:

تتباين مقاييس التقويم في حل المشكلات حسب طبيعة المشكلات أو المهام، فهناك من تتطلب معايير زمنية، وهناك من تتطلب معايير النوعية، و أخرى عدد الحلول و آخر إستراتيجية الحل (زاوي، 2014: 71-72)، و يمكن سرد ذلك في المقاييس الأربعة التالية:

7-1 زمن الحل:

يعد زمن الحل من أكثر المقاييس المستعملة شيوعا في الإطار النظري لحل المشكلات، حيث من الممكن حساب الوقت المنقضي بين لحظة بداية المفحوص تناول المشكلة بالحل، وبين لحظة الوصول إلى الحل، والافتراض القائم خلف استخدام هذا المقياس هو أن سرعة حل المشكلة يرتبط مباشرة بقدرة الفرد على حل المشكلات، و هذه ربما تكون حقيقة عندما يكون هناك حل واحد للمشكلة، و لكن عند استخدام مقياس تعدد الحلول يصبح نوع الحل أكبر أهمية من زمن الحل.

7-2 الفضاء المشكل (عدد الحلول):

يعد نمط عدد الحلول النمط الثاني من المقاييس المستخدمة في حل المشكلات، فالمشكلات التي تنطوي على احتمال تعدد الحلول لها يكون المقياس المستخدم فيها هو عدد الحلول التي أنتجت خلال الزمن المحدد، ويصبح الافتراض القائم هنا أن الفرد الأكثر قدرة على حل المشكلات سوف يكون قادرا على إنتاج عدد كثير من الحلول من ذلك الذي يفتقر إلى هذه القدرة، والمقاييس الأكثر ارتباطا هنا هي المرونة أو عدد الحلول المختلفة التي يستطيع الفرد إنتاجها.

7-3 نوع الحلول:

يمثل نوع الحلول ثالث هذه المقاييس، فبينما يعد تعدد الحلول مقياسا بالنسبة لمشكلات معينة فإنه من الممكن اعتبار معدل صدور الاستجابة أو الحل البديل الذي يتفق مع نوع المحك أو المعيار مقياسا آخر، كأي معيار أو محك غالبا ما يوفي بمتطلبات حل المشكلات من حيث الأصالة والإبداع.

و من الملاحظ أن هذه المقاييس حكيمة و نسبية، و على هذا في ظل هذه المقاييس من المتوقع أن ينطوي أداء المفحوص على عدد أكبر من الأخطاء، و خاصة مقياس الزمن و تعدد الحلول، مع أن مقاييس النوعية أي نوعية الحلول ربما تكون أكثر ارتباطا و بشكل مباشر بالقدرة على حل المشكلات التي تنعكس في الحلول المنتجة، حيث ينطوي نوع الحل أو تنوعه على درجة أكبر من الطلاقة الفكرية.

7-4 إستراتيجية الحل:

هذا النوع من المقاييس يمثل محاولة اكتشاف العمليات المستخدمة في حل المشكلات، وهذه المقاييس لا تمثل مقاييس بالمعنى المتعارف عليه، بقدر ما تمثل تسجيلا للاستجابات عى قوائم من الكلمات أو المرور خلال متاهة أو التفكير بصوت مسموع.

خلاصة:

إن القدرة على حل المشكلات تلعب دورا هاما في حياة الأفراد عموما و المتعلمين خصوصا، كونها أحد مشتقات التفكير الأساسية الي تحدث التعلم، فهي تعتبر عملية معرفية عقلية يجند فيها المتعلم ما لديه من موارد ومعارف مكتسبة، لتجاوز المعوقات التي تواجهه أثناء مسار تعلمه، وهي بذلك تساهم في تيسير الحياة الوجدانية والمعرفية للمتعلم، حيث تعمل بالتفاعل مع باقي قدراته و مهاراته على تحقيق التكيف مع ذاته و مع محيطه بمختلف مركباته.

و تتأثر القدرة على حل المشكلات بعدة عوامل منها سعة ذاكرته ومقدار الخبرة التي يمتلكها في التعامل مع المشكلات، وكذا أساليب التفكير التي ينتهجها في اتخاذ القرارات، كما أنها تمتاز بالقابلية للتحسين والتطوير باستمرار عن طريق البرامج التربوية والتعليمية المختلفة، ما يجعلها قابلة أيضا للارتقاء إلى مستوى المهارة عن طريق التدريب.

الفصل الرابع :

حفظ القرآن الكريم

تمهيد:

يعد حفظ القرآن الكريم عملا جليل القدر عظيم الفائدة، فهو من أعظم العبادات التي يتقرب بها الإنسان إلى الله عز و جل، و قد دأب المسلمون قديما و حديثا على الاهتمام به حتى صنفت المجلدات و سطرت الكتب التي تحمل أسماء حفاظ كتاب الله.

و في الوقت الحاضر نجد أن حفظ القرآن الكريم يحظى بالاهتمام البالغ سواء على صعيد المناهج الدراسية، التي تخصص جزءا من القرآن الكريم لحفظه و استظهاره، أو على صعيد المؤسسات الدينية و التربوية الأخرى التي تشجع على حفظ القرآن الكريم، و تنشأ المراكز التعليمية لتحقيق هذه الغاية و تنظم العديد من المسابقات و الأنشطة و الفعاليات و تدعمها بالحوافز المادية و المعنوية.

و يتناول هذا الفصل جملة من المفاهيم المتعلقة بحفظ القرآن الكريم و العوامل المؤثرة فيه، و كذا أوجه تأثيره على مهارات القراءة من خلال الوقوف على أثره على اللغة العربية، و أوجه تأثيره على القدرة على حل المشكلات، من خلال التطرق إلى أثره على عمليات التفكير.

1- مفهوم حفظ القرآن الكريم:

للوقوف على مفهوم حفظ القرآن الكريم يتوجب بداية تحديد مصطلح الحفظ كعملية عقلية بحتة، ثم التوسع في مختلف التعاريف المتعلقة بالقرآن الكريم لغة و اصطلاحا ثم شرعا، للوصول أخيرا إلى تعريف مجمل لحفظ القرآن الكريم.

1-1 تعريف الحفظ:

الحفظ عملية عقلية ترتبط بالتذكر الذي يتم من خلاله تسجيل الخبرة الماضية و حفظها و استرجاعها (ملحم، 2001: 240)، فالذاكرة ليست مجرد مخزن للمعلومات بل تشير إلى تغير كيميائي كهربائي يحدث في خلايا الأعصاب من النظام العصبي المركزي للفرد، كما يحدث في الألياف العصبية للدماغ (قطامي و قطامي، 1993: 42).

و حسب العيسوي (2006: 111-110) فإن الحفظ عبارة عن استمرار قدرة الفرد على أداء عمل ما سبق أن تعلمه، و ذلك بعد فترة من تعلمه لم يمارس من خلالها هذا العمل.

و عليه فالحفظ عملية عقلية مركبة من عمليات مختلفة متكاملة تتضمن العمليات الأساسية الآتية:

- ✓ تحصيل المعلومات و تخزينها.
- ✓ الاستبقاء (الوعي و النسيان).
- ✓ الاستدعاء.
- ✓ التعرف.

1-2 تعريف القرآن الكريم:

اهتم الباحثون بشؤون القرآن الكريم و تعريفه لغة و اصطلاحا و شرعا، حيث يعتمد التعريف اللغوي على اشتقاق اللفظ من أصله في اللغة، أما التعريف الاصطلاحي فيعتمد على إجماع علماء الكلام على صحة الكلام لله عز و جل، في حين يعتمد التعريف

الشرعي على النص من الكتاب و السنة الصحيحة (مصطفى محمد علي، 2016: 30-31).

***التعريف اللغوي:**

القرآن في اللغة مصدر مرادف للقراءة، و يشير إليه قوله تعالى: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ (17) فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ (18)﴾ (القيامة: 17-18).

ثم نقل هذا المعنى المصدري و جعل اسما للكلام المعجز المنزل على النبي محمد صلى الله عليه و سلم من باب إطلاق المصدر على مفعوله، و على هذا فلفظ "قرآن" مهموز و إذا حذف همزه فإنما ذلك للتخفيف، و إذا دخلته "ال" التعريف فذلك إشارة إلى الأصل، حيث أن كلمة "قرآن" أو "القرآن" غنية عن التعريف فلا يتوهم أن "قرآن" نكرة مشاعة لأن اللفظ لا ينصرف إلى غيره فلا قرآن غيره.

و القول بالاشتقاق من القراءة هو الأقرب إلى قواعد الاشتقاق العربي، فقيل إنه مشتق من "قرأ" بمعنى "تلا"، و قيل إنه مشتق من "قرأ" بمعنى "جمع" و منه "قرى" الماء في الحوض إذا جمعه، و القرآن الكريم قد جمع الأحكام و الأخبار و العظات، بل جمع المقاصد المرادة لله في وحيه السابق إلى الأنبياء جميعهم، و وصية الخاتم إلى رسول الله صلى الله عليه و سلم خاتم النبيين و المرسلين.

***التعريف الاصطلاحي:**

في الاصطلاح القرآن الكريم هو كلام الله تعالى، و الكلام صفة لله عز و جل، صرح بها القرآن الكريم في قوله جل شأنه: ﴿وَرُسُلًا قَدْ قَصَصْنَاهُمْ عَلَيْكَ مِنْ قَبْلُ وَرُسُلًا لَمْ نَقْصُصْهُمْ عَلَيْكَ وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَىٰ تَكْلِيمًا (164)﴾ (النساء: 164).

و ذكر الصباغ (1410هـ: 25) بأنه كلام الله المعجز، و وحيه المنزل على نبيه صلى الله عليه و سلم، المكتوب في المصاحف و المنقول عنه بالتواتر و المتعبد بتلاوته.

فالكلام لله صفة أزلية قائمة بذاته تعالى منافية للسكون، إلا أن كلام الله يختلف عن كلامنا، إذ ليس بصوت و لا حروف و لا نبرات و لا بأي كيفية نعلمها، كما أن كلامه سبحانه لا يتصور فيه ما يتصور في مخاطبات الخلائق بعضها مع بعض، و أنه لمن لطف الله و رحمته أن أنزل الوحي بكلامه بواسطة الحروف التي تنطقها كل أمة بلسانها، فأما الذي بالعربية فقرآن، و أما الذي بغيرها فتوراة أو إنجيل أو زبور أو صحف إبراهيم، قالى تعالى: ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَّكِرٍ(17)﴾ (القمر: 17).

***التعريف الشرعي:**

يعرف القرآن الكريم من الناحية الشرعية على أنه "الكلام المنزل على النبي صلى الله عليه و سلم باللغة العربية المعجزة المؤيدة له، المتحدي به العرب، المتعبد بتلاوته المنقول إلينا بالتواتر، فالكلام المنزل باللغة العربية شرط يخرج به الكتب السماوية السابقة لأنها بلغة غير عربية، و يؤيد هذا قوله تعالى: ﴿وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ (192) نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ (193) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ (194) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ (195)﴾ (الشعراء: 192-195).

1-3 تعريف حفظ القرآن الكريم:

حفظ القرآن الكريم يعني استظهار آياته المقرر، و حفظها غيبا، و تلاوتها عن ظهر قلب دون النظر في القرآن الكريم، و عليه فإن حفظ القرآن الكريم يشتمل على ثلاثة عناصر رئيسية هي (آل نواب، 1413هـ: 44):

- ✓ ضبط الآيات و أداؤها من غير النظر في كتاب الله.
- ✓ المواظبة و المعاهدة للمحفوظ.
- ✓ عدم النسيان.

و بتحقق العناصر السابقة يتثبت الحفظ في الذاكرة، و مع دوام المواظبة و المعاهدة للمحفوظ، و تكرار تلاوته يتجنب صاحبه النسيان و يصل إلى درجة تمكين الحفظ.

2- فضل حفظ القرآن الكريم:

إن لحفظ القرآن الكريم من الفضائل ما لا يعد و لا يحصى، سواء من الناحية العقائدية أو الأخلاقية أو التربوية و غيرها، و من باب الإيجاز يمكن ذكر بعض منها كما يلي (العبد اللطيف:2010، 30-32):

- ✓ الأجر و الثواب لمن يقرأ القرآن الكريم و يتدبر معانيه، فقد قال الله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنْفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً يَرْجُونَ تِجَارَةً لَنْ تَبُورَ (29)﴾ (فاطر: 29). و قد أخرج الترمذي (ط:1421هـ، ك: فضائل القرآن، ح: 2910) أن رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قال: « مَنْ قَرَأَ حَرْفًا مِنْ كِتَابِ اللَّهِ فَلَهُ بِهِ حَسَنَةٌ، وَالحَسَنَةُ بِعَشْرِ أَمْثَالِهَا، لَا أَقُولُ الم حَرْفٌ، وَلَكِنْ أَلِفٌ حَرْفٌ وَلَامٌ حَرْفٌ وَمِيمٌ حَرْفٌ».
- ✓ أن معلم القرآن و متعلمه من خير الناس فقد أخرج البخاري (ط: 1421، ك: فضائل القرآن، ح: 5027) أن رسول الله صلى الله عليه و سلم قال: «خَيْرُكُمْ مَنْ تَعَلَّمَ الْقُرْآنَ وَعَلَّمَهُ».
- ✓ أن أهل القرآن هم أهل الله و خاصته فقد أخرج ابن ماجه (ط: 1421هـ، ك: المقدمة، ح: 215) أن رسول الله صلى الله عليه و سلم قال: «إِنَّ لِلَّهِ أَهْلِينَ مِنْ النَّاسِ» قَالُوا : يَا رَسُولَ اللَّهِ ، مَنْ هُمْ ؟ قَالَ : «هُمْ أَهْلُ الْقُرْآنِ ، أَهْلُ اللَّهِ وَخَاصَّتُهُ».

✓ حصول الطمأنينة بتلاوة القرآن الكريم، فما من قارئ للقرآن و لا سامع له إلا و يشعر بالاطمئنان النفسي و السعادة الدنيوية و الأخروية، قال تعالى: ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ (28)﴾ (الرعد: 28).

✓ أن في الاجتماع على تلاوة كلام الله تعالى و مدارسته نزول السكينة و تحقق فضائل جمة، فقد أخرج مسلم (ط: 1421هـ، ك: الذكر و الدعاء و التوبة و الاستغفار، ح:6853) أن رسول الله صلى الله عليه و سلم قال: «... وَمَا اجْتَمَعَ قَوْمٌ فِى بَيْتٍ مِنْ بُيُوتِ اللَّهِ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَيَتَدَارَسُونَهُ بَيْنَهُمْ إِلاَّ نَزَلَتْ عَلَيْهِمُ السَّكِينَةُ وَغَشِيَتْهُمُ الرَّحْمَةُ وَحَفَّتْهُمُ الْمَلاَئِكَةُ وَذَكَرَهُمُ اللَّهُ فِيمَنْ عِنْدَهُ..».

✓ أن حلقات القرآن الكريم من رياض الجنة، لأن فيها ذكرا لله عز و جل وتدارسا لكلامه، فقد أخرج الترمذي (ط: 1421هـ، ك: أحاديث الأنبياء، ح:3510) أن رسول الله صلى الله عليه و سلم قال: «إِذَا مَرَرْتُمْ بِرِيَاضِ الْجَنَّةِ فَارْتَعُوا»، قَالُوا: وَمَا رِيَاضُ الْجَنَّةِ ؟ قَالَ: «حِلَقُ الذِّكْرِ».

✓ ربط الناشئة بالمساجد حتى ينشأ و قلبه معلق ببيت الله، فيكون من الذين يظلهم الله تحت ظله يوم لا ظل إلا ظله، فقد أخرج البخاري (ط: 1421هـ، ك: الآذان، ح: 660) أن رسول الله صلى الله عليه و سلم قال: « سَبْعَةٌ يُظِلُّهُمُ اللهُ تَعَالَى فِي ظِلِّهِ يَوْمَ لَا ظِلَّ إِلَّا ظِلُّهُ: ... وَشَابٌّ نَشَأَ فِي عِبَادَةِ اللهِ، وَرَجُلٌ قَلْبُهُ مُعَلَّقٌ فِي المَسَاجِدِ ...».

✓ أن قارئ القرآن في منزلة رفيعة يوم القيامة، و علو منزلته يكون بحسب ما معه من القرآن، فقد أخرج أبو داود (ط: 1421هـ، ك: الوتر، ح: 1464) أن رسول الله صلى الله عليه و سلم قال: « يُقَالُ لِصَاحِبِ الْقُرْآنِ : اقْرَأْ وَارْتَقِ وَرَتِّلْ ، كَمَا كُنْتَ تُرَتِّلُ فِي الدُّنْيَا ، فَإِنَّ مَنْزِلَكَ عِنْدَ آخِرِ آيَةٍ تَقْرَؤُهَا».

✓ حافظ القرآن الكريم مع السفرة الكرام البررة يوم القيامة، فقد أخرج البخاري (ط: 1421هـ، ك: تفسير القرآن، ح: 4937) أن رسول الله صلى الله عليه و سلم قال: «مَثَلُ الَّذِي يَقْرَأُ القُرْآنَ، وَهُوَ حَافِظٌ لَهُ مَعَ السَّفَرَةِ الكِرَامِ البَرَرَةِ، وَمَثَلُ الَّذِي يَقْرَأُ، وَهُوَ يَتَعَاهَدُهُ، وَهُوَ عَلَيْهِ شَدِيدٌ فَلَهُ أَجْرَانِ».

3- المبادئ العامة لحفظ القرآن الكريم:

هناك عدة أساليب تعين المتعلم على حفظ القرآن الكريم، منها ما ذكره القرش (2015: 64-73) كما يلي:

- **إخلاص النية لله عز و جل:**

و هو أن يكون المقصد من حفظ القرآن الكريم و تعلمه طلب الأجر و المثوبة من الله، و جعل العناية به من أجل الله تعالى، و الفوز بجنته و الحصول على مرضاته، فلا أجر و لا ثواب لمن قرأ و حفظ رياء أو سمعة.

قال الله تعالى: ﴿مَنْ كانَ يُرِيدُ الْحَياةَ الدُّنْيا وَزِينَتَها نُوَفِّ إِلَيْهِمْ أَعْمالَهُمْ فِيها وَهُمْ فِيها لا يُبْخَسُونَ (15) أُولئِكَ الَّذِينَ لَيْسَ لَهُمْ فِي الْآخِرَةِ إِلاَّ النَّارُ وَحَبِطَ ما صَنَعُوا فِيها وَباطِلٌ ما كانُوا يَعْمَلُونَ (16)﴾ (هود: 15-16).

- **الصدق في الدعاء:**

ينال الحافظ الأجر الكامل و يبعث حافظا لكتاب الله عز و جل بإخلاصه و إن لم يتم الحفظ، و ذلك إن كان صادقا في رغبته مبتغيا وجه الله عز و جل، و الإكثار من الدعاء سبب في توفيق الله لإتقان الحفظ و تيسيره و عدم النسيان، شرط ألا يتعجل المتعلم

الإجابة و يديم قرع الباب حتى يفتح، قال الله تعالى:﴿هُوَ الْحَيُّ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ فَادْعُوهُ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (65)﴾ (غافر: 65).

- **الاستعانة بالله تعالى:**

على المتعلم أن يستعين بالله وحده و يلتجئ إليه، فهو الذي لا يعجزه شيء في الأرض و لا في السماء، بيده ملكوت كل شيء و إليه يرجع الأمر كله.

قال الله تعالى:﴿ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ (82)﴾ (يس: 82).

- **الهمة العالية و العزيمة الصادقة:**

الإسلام دين يحث على علو الهمة و طلب أعلى الجنان، فالجنة فقط ليست هي المطلب، و إنما هي درجات و الفردوس الأعلى أعلى الجنان هي منتهى رغبة المسلم، و ارتفاع الروح المعنوية و سمو الهمة هي أساس حفظ القرآن الكريم، فلا بد من الشعور بالسعادة و اللذة أثناء التلاوة، و استشعار عظمة القرآن الكريم و مكانة أهله و الفضل الجزيل لقارئه و مستمعه، و خصوصية حملته الذين وصفهم الله تعالى بالخيرية و وعدهم برفع درجاتهم و كثرة حسناتهم و زيادة إيمانهم، و جعله لهم هدى و شفاء و رحمة.

- **الفهم طريق الحفظ:**

تدبر الآيات و فهمها من أعظم ما يعين على الحفظ و معرفة وجه ارتباط بعضها ببعض، لذلك ينبغي على المتعلم أن يقرأ تفسير بعض الآيات و السور التي يحفظها، و يكون حاضر الذهن أثناء القراءة ليتمكن من الربط بين الآيات، مع ضرورة الترديد للآيات حتى ينطلق اللسان بالقراءة.

- **تقسيم النص القرآني إلى وحدات:**

حيث يتم تقطيع الآيات حسب المعنى كأن يتضمن كل مقطع فكرة معينة يستطيع المتعلم من خلالها تتبع المعنى، كأن يتم الفصل بين آيات الرحمة و العذاب، و الجنة و النار و قصة و أخرى، و يكون لديه بذلك بصيرة بالوحدات الجزئية المكونة للبناء الكلي.

- **الحفظ المتقن للمقطع اليومي:**

على المتعلم ألا يتجاوز مقطعه اليومي حتى يجيد حفظه تماما ليثبت في الذهن، و مما يعينه على ذلك أن يجعله شغله الشاغل طيلة الليل و النهار، و ذلك بقراءته في الصلاة و أثناء ركوب السيارة أو الذهاب إلى مكان ما، من خلال تكراره بصفة مستمرة حتى يصل إلى أعلى درجات الحفظ لهذا المقطع، لأن حفظ القرآن الكريم بمثابة البنيان الذي يتطلب أساسا متينا و قويا حتى لا ينهار.

- **عدم تجاوز سورة قبل ربط أولها بآخرها:**

بعد تمام حفظ سورة من القرآن الكريم ينبغي على المتعلم ألا ينتقل إلى سورة أخرى قبل التمكن من ربط أولها بآخرها، و إتقان الحفظ حتى يجري لسانه في التلاوة بسهولة و يسر دون عناء فكر في تذكر الآيات، و وصول المتعلم إلى درجة الإتقان في الحفظ يكسبه ثقة أكبر في نفسه و يصقل موهبة التذكر لديه، مما يدفعه إلى مواصلة حفظ باقي القرآن الكريم.

- **التكرار مع التغني:**

إن التكرار مع التغني يدفع الملل عن المتعلم و يثبت الحفظ لديه، حيث أن التغني بإيقاع محبب إلى السمع يساعد على الحفظ ، و يعود اللسان على نغمة معينة ما يجعل المتعلم قادرا على التعرف على الخطأ عندما يختل وزن القراءة و النغمة المعتادة للآية.

- **العناية بالمتشابهات:**

القرآن الكريم متشابه في آياته و ألفاظه و معانيه، قال الله تعالى: ﴿اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُتَشَابِهًا مَثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَىٰ ذِكْرِ اللَّهِ ذَٰلِكَ هُدَى اللَّهِ يَهْدِي بِهِ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُضْلِلِ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ هَادٍ (23)﴾ (الزمر: 23).

و إذا كان القرآن الكريم يحوي قرابة ستة آلاف آية؛ فإن هناك قرابة ألفي آية فيها تشابه بوجه ما قد يصل إلى التطابق أو الاختلاف في حرف واحد، أو في كلمة واحدة أو اثنتين أو أكثر، فيجب على حافظ القرآن الكريم أن يعتني عناية خاصة بالمتشابه اللفظي من الآيات.

- **اغتنام سن الحفظ الذهبية:**

من توفيق الله عز و جل لعبده أن يمن عليه بحفظ القرآن الكريم في السنوات الذهبية من عمره و الممتدة من سن الخامسة إلى سن الثالثة و العشرين تقريبا، فالإنسان في هذه السن تكون حافظته قوية جدا و ما ينقش فيها يكون كالنقش على الحجر.

- **اختيار الوقت المناسب:**

كلما كان حافظ القرآن الكريم نشيطا بعيدا عن الشواغل و التشويش و بوعي تام لما يقرأ؛ كلما زاد تركيزه و انتباهه أثناء الحفظ، فالتوزيع المناسب للوقت يجدد الهمة و يدفع الكلل و الملل، و يعود الحافظ على شعائر دون تعب.

4- إستراتيجيات حفظ القرآن الكريم:

مراعاة لتباين الفروق الفردية بين المتعلمين في الحفظ و الاستظهار و الإتقان؛ يتوجب على المعلم استخدام بعض الإستراتيجيات التربوية المناسبة في الحفظ؛ و منها: الإستراتيجية الكلية، و الجزئية، و المشتركة، و إستراتيجية المحو التدريجي، و إستراتيجية الحفظ على فترات.

4-1 الإستراتيجية الكلية في حفظ القرآن الكريم:

يقصد بها حفظ الحزب المحدد أو الصفحة أو الجزء أو السورة أو جملة واحدة دون إجراء تبسيط أو تجزئة، و ذلك بتكرارها من أولها إلى آخرها حتى تحفظ بالطريقة الفردية أو الجماعية (الجلاد، 2011: 325-327) و تتمثل إجراءاتها فيما يلي:

- قراءة السورة أو النصاب كله أولا لفهمه قبل الحفظ.
- الربط بين أجزاء السورة بعد حفظها إذا كانت من طوال السور.

حيث ترتكز على جملة من الخطوات كما يلي:

- التمهيد للآيات المطلوب حفظها.
- القراءة النموذجية من قبل المعلم.

- تلاوة المتعلمين تلاوة مجودة، حيث يصحح لهم المعلم ما يصدر منهم من أخطاء فور وقوعها.
- شرح الآيات إجمالا مع بيان بعض المفردات الغامضة.
- تدريب المتعلمين على الحفظ عن طريق توجيههم إلى التلاوة الجماعية بصوت معتدل من أول النصاب إلى آخره، و تستمر التلاوة حتى يشعر المعلم بتقدم المتعلمين و اقترابهم من درجة الحفظ، ثم يرشدهم إلى غلق المصاحف مع استمرارهم في التلاوة من صدورهم، فإذا صدر منهم أي خطأ صحح لهم.
- التسميع الفردي بالاستماع إلى حفظ المتعلمين للآيات و تشجعيهم.
- الواجب المنزلي بإرشاد المتعلم إلى التسميع الذاتي لنفسه، أو التسميع على من يتقن التلاوة في البيت، و قراءة الآيات في الصلوات لتثبيت الحفظ.

و تكمن إيجابيات هذه الإستراتيجية في:

- ✓ إثارة دافعية المتعلم للحفظ نظرا لكمية الإنجاز من حفظ الآيات القرآنية.
- ✓ حفظ السورة أو الجزء بترابط لوجود وحدة موضوعية بين الآيات.
- ✓ مناسبة لحفظ السور القصيرة سهلة المفردات.
- ✓ تثبيت الحفظ نظرا لكون كل آية تأخذ نصيبها من القراءة و الحفظ مع سائر الآيات المحددة بنسبة متساوية.
- ✓ توزيع انتباه المتعلم بدرجة واحدة على الوحدة المحددة للحفظ من الآيات الكريمة.

أما ما يخص سلبيات الإستراتيجية الكلية في حفظ القرآن الكريم فيمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- تبعث الملل في نفوس المتعلمين لاسيما الضعفاء منهم، خاصة إذا كانت الوحدة المطلوبة للحفظ طويلة و يبذل المتعلم جهدا كبيرا في حفظها.
- تتطلب قدرة على التركيز و قوة في الحافظة و حسن الفهم، و هي قدرات و استعدادات يتفاوت المتعلمون فيها.
- لا تناسب المبتدئين في الحفظ و صغار السن الذين يتطلب تحفيظهم الانتقال من السهل إلى الصعب و من البسيط إلى المركب.
- تحتاج وقتا طويلا لاسيما إذا كانت الآيات عميقة المعاني و الكلمات طويلة البنية.
- تؤدي إلى تشتت انتباه المتعلمين نتيجة إرهاق الذهن من كثرة الآيات المحفوظة.
- قد تحدث سرعة النسيان لما حفظ نظرا لسرعة الحفظ و زيادة كمية المحفوظ.

و نتيجة لما سبق ذكره فإن هذه الإستراتيجية لا تصلح لكل المتعلمين و لا تنفع مع كل الوحدات من الآيات القرآنية، فهي تتناسب فقط مع المتعلمين ذوي القدرات العقلية العالية المتميزة و المعروفين بقوة الحافظة، كما تناسب الآيات القصيرة و السهلة مثل جزء (عم).

4-2 الإستراتيجية الجزئية في حفظ القرآن الكريم:

و يقصد بها تقسيم الوحدة المراد حفظها إلى خمسة أسطر أو سبعة أو عشرة أوصفحة، أو تقسيم السورة إلى أجزاء سواء كانت متساوية أو مختلفة، و يحفظ المتعلم قسما عن طريق ترديده و تكراره حتى يحفظه ثم ينتقل إلى غيرها من الآيات المطلوب حفظها، حتى يحفظ الآيات المحددة كاملة سواء بالطريقة الفردية أو الجماعية (الجلاد، 2011: 327-328)، و تتمثل إجراءات هذه الإستراتيجية في الآتي:

- تقسيم السورة من طرف المعلم إلى وحدات قصيرة مناسبة حسب طول الآيات في السورة.

- تقسيم السورة على أساس المعنى؛ بحيث تشكل كل وحدة معنى متسقا يسهل معه تركيز الانتباه، فالترابط بين الجزئيات المراد حفظها أدعى إلى الحفظ الجيد، و في حلقات تحفيظ الأطفال صغار السن لا بأس بحفظ كل آية على حدى مراعاة لقدراتهم، ثم تربط الآيات بعضها ببعض في نهاية عملية الحفظ.

و بالنسبة لإيجابيات هذه الإستراتيجية فهي تتمثل فيما يلي:

- ✓ تناسب كل المتعلمين باختلاف مستوياتهم في الحفظ.
- ✓ تشمل عنصر التشويق أو الدافع الذاتي، حيث يشعر المتعلم بسهولة الحفظ.
- ✓ تزداد رغبة المتعلم في الحفظ كونه يشعر بثمرة جهده.
- ✓ تتدرج بالمتعلم من السهل إلى الصعب و هو ما يزيد من نشاطه و يحفزه على الحفظ.
- ✓ تجدد نشاط المتعلمين و تدفع عنهم الملل نظرا لانتقالهم من مقطع إلى آخر و من صفحة إلى أخرى.
- ✓ تناسب حفظ النصوص صعبة الفهم أو السور التي تكون معظم مفرداتها طويلة البنية.

و أما سلبيات هذه الإستراتيجية الجزئية فيمكن حصرها في هذه النقاط:

- قد يقل نشاط المتعلم في حفظه تدريجيا مع الآيات الأخيرة من السورة.
- قد يظهر المتعلم تفاوتا في درجة الحفظ، فالمقطع الذي كثر تكراره و ترداده يبقى مدة أطول أما الذي قل تكراره فقد ينسى سريعا.
- يتعرض المتعلم للخطأ عند مراجعة الجزء المحفوظ ما لم يربط بين أجزاء السورة كلها حسب الترتيب التوقيفي.
- قد تؤدي إلى ارتباك المتعلمين و بالتالي عدم قدرتهم على ربط الأجزاء بعضها ببعض، لاسيما إذا كانت المراجعة ضعيفة.

4-3 الإستراتيجية المشتركة:

و يقصد بها الجمع بين الإستراتيجيتين الكلية و الجزئية؛ حيث يقوم المتعلم بقراءة الوحدة المقررة للحفظ دفعة واحدة، و يقوم بتكرارها حتى يربط بين جميع أجزائها فتنطبع في ذهنه، ثم يركز على الآيات التي لم تحفظ جيدا و يلح بالتكرار حتى يتم استظهار الوحدة المحددة استظهارا جيدا (القرش، 2015: 57). و لعل من أهم إيجابياتها:

- ✓ الجمع بين محاسن الإستراتيجيتين الكلية و الجزئية و تجنب سلبياتهما.
- ✓ توفير الوقت الذي يستغرقه المتعلم في الحفظ لاسيما الآيات القصيرة و السهلة.
- ✓ تؤدي لقوة و جودة الاستظهار للآيات المقرر حفظها.
- ✓ تتناسب مع المتعلمين ضعاف الحفظ و ذوي القدرات المحدودة.
- ✓ كما تتناسب مع المتعلمين ذوي القدرات العالية الذين لديهم قوة الحافظة.

4-4 إستراتيجية المحو التدريجي:

و فيها يقرأ المتعلمون الآيات المكتوبة على السبورة أو الوسيلة التعليمية ثم يبدأ المعلم بمحو بعض ما كتب، أو يطلب من المتعلمين محو بعض الآيات أو نصف الآية أو الآية كاملة أو أكثر من آية؛ و المتعلمون يرددون الآيات كاملة حتى يتم الحفظ، و خلال عملية المحو يتم الإبقاء على أوائل الآيات أو أواخرها تسهيلا على المتعلم ربطها ببعضها (القرش، 2015: 58)، و تتميز هذه الإستراتيجية عن غيرها من الإستراتيجيات في الحفظ بما يلي:

- ✓ محببة لدى المتعلمين و مشوقة لهم و باعثة على الحفظ.
- ✓ تعين المتعلم مع الوقت على تقوية ملكة الحفظ لديه.
- ✓ تساهم في تنمية قدرة الاستظهار لدى بعض المتعلمين.

- ✓ تساعد المتعلمين على الربط بين أجزاء الوحدة المقررة للحفظ.
- ✓ تجعل المتعلم يحفظ باهتمام.

4-5 إستراتيجية الحفظ على فترات:

يقصد بها أن المتعلم يقرأ الوحدة أو الصفحة أو الآيات المقرر حفظها على فترات من الزمن ثم يتركها؛ و يعود إلى قراءتها و تكرارها في فترة أخرى، ثم في فترة ثالثة و هكذا حتى يتم حفظها و استظهارها، حيث لا يتجاوز الوقت المخصص لإعادة التكرار ثلاثة أيام (القرش، 2015: 59).

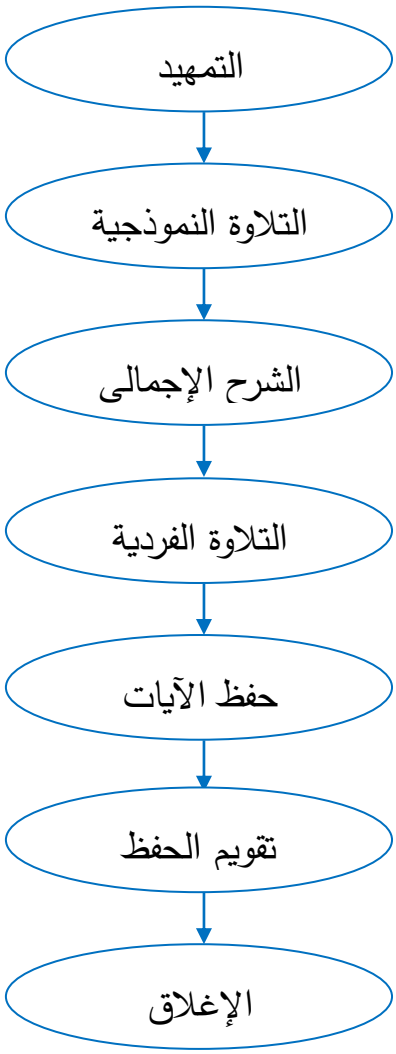
و تتلخص إيجابيات هذه الاستراتيجية فيما يلي:

- ✓ يفضل المتعلمون حفظ الوحدة على فترات أكثر من حفظها في فترة واحدة.
- ✓ أنها أدعى للنجاح في تثبيت المقطع أو الآيات لدى المتعلم.
- ✓ تجعل القدرات العقلية للمتعلم في حالة نشاط جيدة لأن الراحة تساعد على الحفظ.
- ✓ تطرد الملل و تخفف التعب و ترغب في الحفظ و المراجعة.
- ✓ يستطيع المتعلم تقويم و اختبار حفظه فيما بين الفترات فيعرف أخطاءه في فترات سابقة و يعمل على تلافيها في فترات لاحقة.

أما سلبياتها فيمكن حصرها في النقاط الموالية:

- لا تصلح للتلاميذ الصغار.
- لا تصلح في الحلقات و المدارس المنتظمة.
- يصعب مراقبة المتعلم في العمل بهذه الإستراتيجية.

هذه بعض الإستراتيجيات التي ينصح المربون بممارستها في تحفيظ القرآن الكريم و تعليمه، فعلى المعلم أن يأخذ منها ما يراه مناسبا للمتعلمين، و أصلح في تحقيق الأهداف التربوية لحفظ القرآن الكريم، مع مراعاة الوحدات المطلوب حفظها من حيث الصعوبة و السهولة و الطول و القصر، و حال المتعلمين و قدراتهم و الفروق الفردية بينهم، حيث تتناسب الإستراتيجية الكلية مع كبار المتعلمين فيما تتلاءم الاستراتيجية الجزئية مع الصغار و إستراتيجية الحفظ على فترات مع كبار السن، و بصفة عامة يمكن تلخيص خطوات تحفيظ القرآن الكريم كما في المخطط الذي يتضمنه الشكل رقم(05):



الشكل رقم (05): يبين الخطوات العامة لتحفيظ القرآن الكريم

5- أهمية حفظ القرآن الكريم في مرحلة الطفولة:

إن الطفل يتمتع بقدرات مختلفة، و إن كانت محدودة إلا أنها مهمة، و هي تمثل الركيزة الأساسية الي يعتمدها الطفل كمرجع مبدئي في تعامله مع الجو التعليمي، و منه إلى الجو الاجتماعي الذي تكون أولى جذوره بين الطفل و أقرانه الذين هم في مثل مستواه، و مع وسائله التي يعتمد عليها في عملية تلقينه المعرفي و مع انفعالاته الداخلية.

فالطفل حتى سن الرابعة يتعذر عليه التفرقة بين المثلث و المربع و المستطيل و كل الأشكال، و إدراك أشكال الحروف الهجائية يتعذر عليه قبل سن الخامسة، و في هذه السن تظهر قدرته على التمييز بين الحروف الهجائية الكبيرة المطبوعة، كما يستطيع في سن السادسة أن يقلد هذه الحروف بطريقة بدائية.

فمرحلة الطفولة تعتبر من أخطر و أهم المراحل في حياة الإنسان، لذلك كان لزاما على المربين أن يصرفوا هممهم في تربية الصغار و تعليمهم كتاب الله عز و جل، لأن ذهن الصغير أصفى من ذهن الكبير لقلة الهموم و المشاغل، و من يتلقى القرآن الكريم في المرحلة الأولى من العمر؛ و التي يكون العقل فيها في طور النمو و التكامل، يختلط القرآن بدمه و لحمه و يتزامن ثباته في القلب مع نمو الجسد و العقل معا (قطب، 2016: 517-518).

و يقول العلامة ابن الجوزي (1977: 132) "فأما تدبير العلم فينبغي أن يحمل الصبي من حين يبلغ خمس سنين على التشاغل بالقرآن و الفقه و سماع الحديث، و ليحصل له المحفوظات أكثر من المسموعات؛ لأن زمان الحفظ إلى خمس عشرة سنة ... و أول ما ينبغي أن يكلف حفظ القرآن متقنا فإنه يثبت و يختلط بالدم و اللحم".

و قد أجريت عديد الدراسات حول أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مختلف القدرات و المهارات، و كان أغلبها على عينة الأطفال و هو ما يدل على العناية بمرحلة الطفولة في حفظ القرآن وتلاوته؛ لأن هذه المرحلة من أهم المراحل للتزود بالثروة اللغوية، واكتساب اللغة، ويبقى أثرها عليه لاحقاً في التنمية الفكرية والاجتماعية.

مما سبق يتبين أن قدرة الطفل في سنوات التعليم الأولى على الحفظ تكون في أوج نشاطها و فعاليتها، و هذا لكون الصوارف عن الحفظ و التعليم في هذه السن قليلة جدا مقارنة بالسنوات اللاحقة، و الحفظ طريق لذخيرة لغوية تساهم بشكل فعال في نموه اللغوي من جهة، و توسع مداركه و تفكيره من جهة أخرى، و حتى يؤتي حفظ القرآن الكريم ثماره على الأطفال لابد من مراعاة بعض الشروط أهمها (علي، 2000: 461):

- ✓ أن تكون الآيات التي يراد للطفل أن يحفظها مرتبطة بموقف في مشاهدات الطبيعة أو في الإنسان نفسه أو في الكائنات من حوله.
- ✓ أن يفهم الطفل ما سيحفظه قبل عملية الحفظ، و تقريب المعاني الخفية و ذكر مناسبات النزول.
- ✓ ألا يكون معظم ما يحفظه مما يذكر بالموت و العقاب، و حبذا لو ترتبط الآيات المحفوظة بحب الله، و لا بأس من مراعاة قصر الجمل و الجرس لتسهيل الحفظ.
- ✓ مع التسليم بقدرة الطفل على الحفظ، إلا أن هناك طاقة و استيعابا يجب مراعاتها، فلا ينبغي أن نرهق الطفل في الحفظ بالكم و الكيف.

6- أثر حفظ القرآن الكريم على اللغة العربية:

ذكر عبد الرحيم (1981: 585) أن القرآن الكريم عمل على تقوية اللغة العربية و رفعتها، بما منحها من المعاني الغزيرة و الألفاظ الجزلة و التراكيب الكثيرة و الأساليب الرفيعة.

و أشار الصليفيح (1411هـ: 4) إلى أن التجربة في مدارس تحفيظ القرآن الكريم أثبتت أسبقية طلابها في فك الحرف و التعامل مع الكلمة قبل زملائهم في التعليم العام بفصل دراسي كامل.

و أكدت دراسة معلم (2001) تفوق تلميذات مدارس تحفيظ القرآن الكريم على أقرانهن بالتعليم العام في أداء مهارات الاستماع و القراءة الجهرية، كما بينت دراسة عقيلان (1411هـ) أن هناك علاقة إيجابية قوية بين حفظ التلاميذ للقرآن الكريم و تلاوته و مستواهم في مهارة القراءة الجهرية و القراءة الصامتة و فهم المقروء.

6-1 أثر حفظ القرآن الكريم على مخارج الحروف:

إن لحفظ القرآن الكريم أثرا بالغا في تدريب المتعلم على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، حيث يوجد سبعة عشر مخرجا تخرج من خمسة مواضع تتمثل في: الجوف و الحلق و اللسان و الشفتان و الخيشوم كما يلي:

*الجوف و يخرج منه ثلاثة حروف: الألف و الواو و الياء.

*أقصى الحلق و يخرج منه حرفان: الهمزة و الهاء.

*وسط الحلق و يخرج منه حرفان: العين و الحاء.

*أدنى الحلق مما يلي الفم و يخرج منه حرفان: الغين و الخاء.

*ما بين أقصى اللسان مما يلي الحلق و يحاذيه من الحنك الأعلى؛ و يخرج منه حرف القاف.

*أقصى اللسان من أسفل مخرج القاف قليلا و يليه من الحنك الأعلى؛ و يخرج منه حرف الكاف.

*وسط اللسان و بين وسط الحلق الأعلى؛ و يخرج منه ثلاثة أحرف: الجيم و الشين و الياء.

*من أول حافة اللسان و ما يليه من الأضراس من الجانب الأيسر و يخرج منه الضاد.

*من أول حافة اللسان من أدناه إلى منتهى طرفه و ما بينهما و ما بين ما يليه من الحنك الأعلى و يخرج منه حرف اللام.

*من طرف اللسان أسفل اللام و يخرج منه حرف النون.

*من مخرج النون إلا أنه أقرب إلى ظهر اللسان و يخرج منه حرف الراء.

*من طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا إلى جهة الحنك الأعلى و يخرج منه: الطاء و الدال و التاء.

*من بين طرف اللسان فوق الثنايا العليا و السفلى و يخرج منه: الصاد و الزاي و السين.

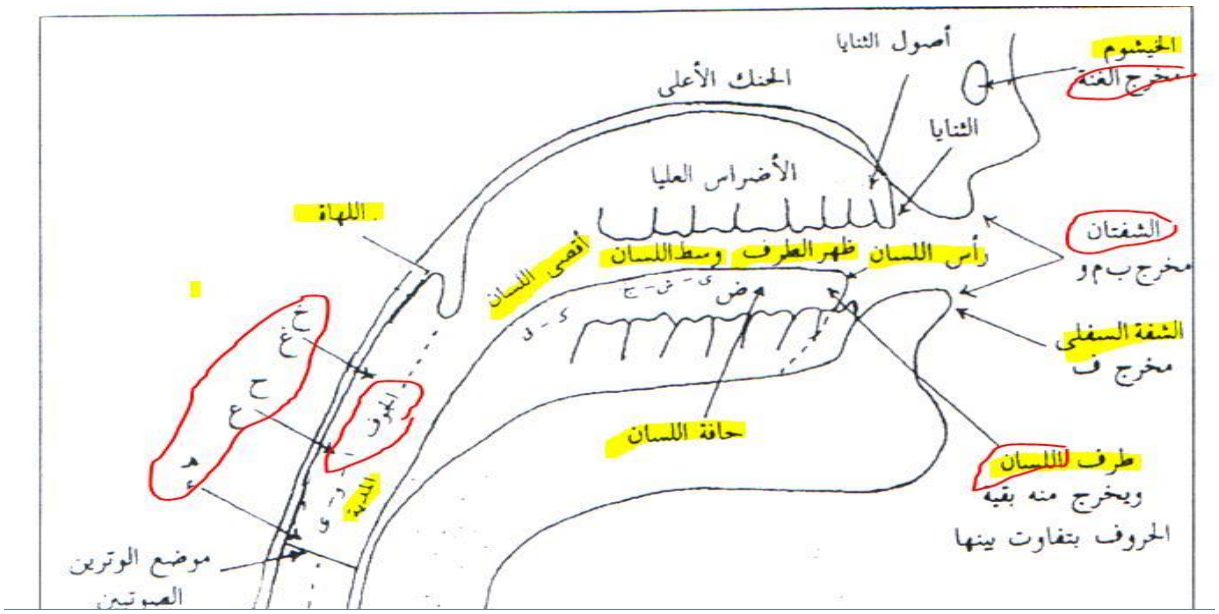
*من بين طرف اللسان و أطراف الثنايا العليا و يخرج منه: الضاء و الذال و الثاء.

*من باطن الشفة السفلى من أطراف الثنايا العليا و يخرج منه الفاء.

*ما بين الشفتين و يخرج منه: الواو و الباء و الميم، إلا أن الواو بانفتاحهما أما الباء و الميم فبانطباقهما.

*الخيشوم و هو أقصى الأنف و يخرج منه أحرف الغنة و هي: النون الساكنة و التنوين حال إدغامهما بغنة و إخفائهما، و الميم و النون المشددتان.

و الشكل رقم (06) يلخص كل المخارج السابقة:



الشكل رقم (06): يبين مخارج الحروف

و يمكن إيجاز بعض الأثار لحفظ القرآن الكريم على اللغة العربية إجمالا و مهارات القراءة على وجه مخصوص لدى المتعلمين فيما يلي:

- تعلم القراءة الصحيحة مع حسن النطق.
- مراعاة المخارج الصحيحة للحروف.
- الفهم و التدبر للآيات المحفوظة ما يكسب مهارات فهم المقروء، حيث يؤكد العسقلاني (1987: 707) أن تبين الحروف و التأني في القراءة يكون أدعى إلى فهم معانيها.
- تعويد اللسان على الفصاحة و البيان.
- زيادة الثروة اللغوية مما يساعد على إتقان اللغة العربية بكافة فروعها.

6-2 الإعجاز اللغوي للقرآن الكريم:

القرآن الكريم معجزة كلامية أعجزت كل متعلم و أخرست كل ناطق، فهو يتميز بقوة أسلوبه و رصانة عباراته و إيحاء ألفاظه و جزالة كلماته و وضع الكلمة في الموضع اللائق بها، و هو أسلوب سهل ممتنع يتسم بحسن النظم و التنسيق و جمال التعبير و رونق العبارة، و اتساع الفكرة و سرد القصص الرائع و تآلف المعاني و الكلمات بعضها البعض.

و العبارة القرآنية فيها مرونة تجعل معاني كثيرة تخرج منها أو تحتملها الآية، و هذه المرونة في الصياغة القرآنية هي مرونة ظاهرة حيث إذا تكلم في التاريخ أو تكلم في وصف أرض أو تكلم في شيء تنزل عبارة لها نسيج معين يمكن أن يستقبلها العبقري و يغوص فيها، و يمكن أن يصل إليها العامي و يستقر عند حدودها الأولى، و هكذا تجعل هذه المرونة العجيبة كل الناس مهما تفاوتوا يستريحون إلى القرآن الكريم و ينبعثون عنه و هم راضون (علي، 2016: 35).

و يقول ابن خلدون (2004: 375) عن أثر القرآن الكريم في علم البيان: "إن ثمرة هذا الفن إنما هو في فهم الإعجاز من القرآن الكريم، لأن إعجازه في وفاء الدلالة منه بجميع مقتضيات الأحوال منطوقة و مفهومة، و هي أعلى مراتب الكلام مع الكمال، فيما يختص بالألفاظ في انتقائها و جودة وصفها و تركيبها".

7- أثر حفظ القرآن الكريم على تنمية عمليات التفكير:

إن القرآن الكريم هو المصدر الأصيل الذي يحترم عقل الإنسان، لذلك نجد أن الأسلوب اللفظي للقرآن الكريم يحث على بناء القدرات المعرفية و العقلية و تحقيق

المكاسب العلمية، من خلال التدبر و التفكر للنهوض بالإنسان و توسيع دائرة النشاط الذهني لديه، و تفجير الطاقات الهائلة في النفس البشرية (أجقو، 2015: 407-408).

و قد تكررت مادة (فكر) في القرآن الكريم ثماني عشرة مرة (18 مرة)، و جاءت بصيغة فعل الماضي مرة واحدة في قوله تعالى: ﴿ إِنَّهُ فَكَّرَ وَقَدَّرَ (18) فَقُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ (19)﴾ (المدثر: 18-19)، أما بقية المواضع فجاءت بصيغة الفعل المضارع: تتفكرون و يتفكرون، فالقرآن الكريم ذكر (التفكر) الذي هو اسم التفكير كما في المعنى اللغوي (حنايشة، 2009: 14).

و يحث القرآن الكريم على تحريك العقل و إعمال الفكر فقد قال الله تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا (24)﴾ (محمد: 24)، و في المقابل يذم من لا يعمل عقله حيث يقول المولى عز و جل: ﴿إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ (22)﴾ (الأنفال: 22)، فالذي يحفظ القرآن الكريم إنما أعمل عقله بحفظ خير كتاب أنزل للأنام، فأثر هذا في تفكيره.

و قد أثبت ذلك الثبيتي (2003) في دراسة مقارنة بين التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم في مستويات التفكير الابتكاري (الطلاقة و المرونة و الأصالة) حيث توصلت نتائج الدراسة إلى تفوق التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم في هذه المستويات، و هي ذات النتيجة التي توصلت إليها الشراري (2008) في دراسة مقارنة بين التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم في مستوى التفكير الناقد، حيث كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) لصالح التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم، و هو ما يؤكد أثر حفظ القرآن الكريم على تنمية القدرات العقلية و عمليات التفكير بمختلف أنواعها، و بالتالي تبرز أهمية تربية النشء على تلقينه لهم منذ الصغر.

و يمكن تلخيص بعض أثار حفظ القرآن الكريم على القدرات العقلية و التفكيرية فيما يلي:

- شحذ الذاكرة و تنمية سعتها، من خلال التكرار في الحفظ، إذ نجد أن حافظ القرآن الكريم أسرع بديهة و أكثر فطنة.
- تربية الذهن على التأمل و التفكر و التدبر و الاستنتاج و القياس و الاستقراء، و ذلك من خلال تدبر معاني القرآن و تدارس آياته.
- الاهتمام بفهم المحفوظ قبل حفظه يؤدي إلى توسيع المدارك و ينمي لدى المتعلم مهارات السؤال و الاستفسار.

8- القرآن الكريم و القدرة على حل المشكلات:

يقول سعادة (2015: 76) أن التفكير يؤدي إلى زيادة القدرة على حل المشكلات و اتخاذ القرارات الملائمة، حيث أن جون ديوي (John Dewey) أول من اهتم بشكل مفصل بأسلوب حل المشكلات و ربط ذلك بالتفكير، مما يدل على العلاقة الوثيقة بينهما، و نظرا لأثر حفظ القرآن الكريم على التفكير و تنميته؛ فإن ذلك يؤدي بطريقة غير مباشرة إلى تأثيره على القدرة على حل المشكلات.

كما أن من القرآن الكريم ما كان سبب نزوله وقوع المشكلة التي تعترض حياة المسلم، فيقف العقل البشري عندها حائرا، فلم يجد لحلها من سبيل و لا ملجأ يلجأ إليه سوى أن يهرول ساعيا إلى النبي صلى الله عليه و سلم سائلا شاكيا، و ما عند النبي من جواب غير أنه يملك الترقب و الانتظار، و ربما تطول الوقفة أو لا تطول، و لكنها وقفة المتعلم تحمل في طياتها التوتر و القلق، إنها اللحظة التي تسبق لحظة الوصول إلى الهدف، و الهدف منها يعني الارتياح و الغبطة بلذة الظفر باكتشاف المعرفة من بين حنايا

المجهول، فالمشكلة هي امتداد للحياة المنتجة، و هي أم التفكير و الدافع القوي إلى استخدام العقل، و المنبه الحقيق له من غفوته و لو لم توجد لركد و خمل، و في تعلم القرآن الكريم و تعاهده بالحفظ و التلاوة تدريب للعقل على استخدام أسلوب حل المشكلات المختلفة، و تنمية القدرة على تخطي العقبات التعليمية نحو تعلم أمثل (الفورتيه، 1994: 14).

خلاصة:

القرآن الكريم آخر الكُتب السماوية نزولًا على الناس، وقد قيل أن القرآن اسم علمٍ مشتقٍّ من الفعل قرأ بمعنى تفهم وتدبر، وقيل القرآن من القَرء أي ضم الشيء إلى بعضه، واصطلاحًا القرآن هو كلام الله اللفظي الثابت في اللوح المحفوظ، المُنزّل على النبي صلى الله عليه وسلم جملةً واحدةً تارةً ومفرَّقًا تارةً، والمُعجِز للثقلين باللفظ والمعنى والمنقول عبر الأجيال بالتواتر، والمُتعبد بتلاوته والمكتوب في المصاحف باللغة العربية من سورة الفاتحة إلى سورة الناس.

إن من أعظم الأعمال التي يمكن أن يتقرب بها العبد إلى الله، هي حفظه للقرآن الكريم، كيف لا وهو كلام الله، وأي كلامٍ أعظم من كلام الله، وأيُّ عملٍ أشرف من حفظ كتاب الله، ومما يُدلِّل على أهمية وفضل حفظ القرآن الكريم أن عمد الكثير من الصحابة الكرام – عليهم رضوان الله جميعاً – إلى حفظه وبيان معانيه وتدبُّر آياته، كما جاءت العديد من الأحاديث النبوية في بيان فضل وأهمية حفظ القرآن الكريم ومنها ما عرض مكانة حافظ القرآن يوم القيامة ومكانته في الدنيا.

و في الاهتمام بتحفيظ القرآن الكريم للصغار منذ مراحل التعليم الأولى فرصة عظيمة لتحقيق الفوائد الجمة، فإلى جانب الأجر العظيم من الله تعالى؛ نجد أن حفظ القرآن يجعل

الطفل الصغير يشب على الأخلاق الحميدة؛ فالقرآن يُعتبر أفضل مُهذِّب لأخلاق الإنسان، ومقوِّم للسلوك؛ خاصّةً إن اقترن حفظه مع تَعَلُّمه، علاوة على ذلك يتعلّم الطفل اللغة العربية بشكل جيّد، ويتمكَّن منها، ممّا يجعله أقدر من غيره على التحدّث بفصاحة وطلاقة، خاصّةً أنّ القرآن الكريم يُعتبر الكتاب الأول الذي أسهم في حفظ اللغة العربية من الاندثار، والإضافة إليها، كما أنه يقوي قدرات الطفل، وملكاته المختلفة؛ كالحفظ، والقراءة، ومخارج الحروف، وغيرها، الأمر الذي يقدم فوائد هائلة للإنسان في حياته العملية.

الجانب الميداني

الفصل الخامس :

الإجراءات المنهجية

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الإجراءات الميدانية للدراسة من حيث المنهج المستخدم، و مجتمع الدراسة و العينة و طريقة انتقائها، و من ثم التعريج على الأدوات المستخدمة في جمع البيانات؛ بدءا من بنائها و تقنينها إلى كيفية تصحيحها و معالجة معطياتها، و في النهاية الأساليب الإحصائية المستعملة، فالنتائج المتحصل عليها، و تحليلها و مناقشتها.

1-منهج الدراسة:

إن المنهج أسلوب من أساليب التنظيم الفعالة الهادفة في البحث العلمي، و توفره مهما كان نوعه شرط أساسي و ضروري في الدراسة الجادة (برو، 2014: 48)، و في الدراسة الحالية يعتبر المنهج *"السببي المقارن"* المنهج الأنسب لمعالجة مغيرات الدراسة، و ذلك لكونه المنهج الذي يلاحظ فيه الباحث فروقا بين المجموعات في متغير ما و يحاول التعرف على العامل الرئيسي الذي أدى إلى هذا الاختلاف، حيث يطلق على هذا النوع من البحوث "ما بعد الواقع" أين تكون العلة و المعلول قد حدثا فعلا؛ و يحاول الباحث دراستهما دراسة تراجعية، و السؤال الرئيسي لهذا النوع من البحوث هو: "ما أثر س ؟" (أبو علام، 2007: 233).

و الدراسة الحالية تعالج أثر حفظ القرآن الكريم على كل من مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، ما يجعل المنهج السببي المقارن الأكثر ملاءمة لدراسة الفروق بين مجموعتي التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم في مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات.

و تكون إجراءات البحث السببي المقارن (أبو علام، 2007: 237) كما في الشكل رقم (07):

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
(ت)	(س)	ص
(ض)		ص

الشكل رقم (07): يوضح التصميم الأساسي للبحوث السببية المقارنة

حيث أن (ت) تمثل المجموعة التجريبية و الأقواس تعني أنها لا تعالج، فهي المجموعة التي تكون قد تعرضت للمتغير المستقل دون تدخل الباحث، و في الدراسة الحالية تعبر عن مجموعة التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم، و (ص) تمثل المجموعة الضابطة والتي تمثل في الدراسة الحالية مجموعة التلاميذ غير الحافظين للقرآن الكريم، و (س) يعبر عن المتغير المستقل الذي يمثل حفظ القرآن الكريم، في حين أن (ص) يمثل المتغير التابع الذي يعبر في الدراسة الحالية عن كل من: مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات.

2-مجتمع و عينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم في منطقة مسيف بولاية المسيلة، و المسجلين للموسم الدراسي (2018-2019)، و البالغ عددهم (264) تلميذا و تلميذة، موزعين على ستة (06) أقسام ضمن ثلاث (03) مدارس ابتدائية تتمثل في: مدرسة الشهيد زقعار محمد، و مدرسة الشهيد حسني سعد، و مدرسة الشهيد حسني لخضر.

و تم اختيار أفراد عينة الدراسة *بالطريقة القصدية* بالنسبة للتلاميذ الحافظين للقرآن الكريم و الذين بلغ عددهم (47) تلميذا منهم (19) ذكور و (28) إناث، و بنفس الطريقة تم اختيار مجموعة مكافئة من التلاميذ غير الحافظين للقرآن الكريم، حيث بلغ عددهم (217) تلميذا منهم (101) ذكور و(116) إناث، حيث تم تبني الطريقة القصدية في

اختيار العينة بغرض تحقيق إجراءات الضبط التي يستلزمها المنهج السببي المقارن في تكافؤ المجموعتين، و الجدول رقم (01) يلخص خصائص مجتمع الدراسة حسب متغير حفظ القرآن الكريم:

جدول رقم (01): يبين خصائص مجتمع الدراسة حسب متغير حفظ القرآن الكريم

المجموعات	الذكور	الإناث	المجموع
الحافظون للقرآن الكريم	19	28	**47**
غير الحافظون للقرآن الكريم	101	116	**217**
المجموع الكلي	**120**	**144**	**264**

✍ مبررات اختيار عينة الدراسة:

لقد تم اختيار تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي عينة للدراسة الحالية لسببين أساسيين: أولهما باعتبار أهمية هذه المرحلة التي تعد مرحلة التأسيس التي تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة (عبد الوهاب و الكردي و سليمان، 2004: 41)، إذ تعتبر القاعدة التي تبنى فيها التعلمات الأساسية و على رأسها مهارات القراءة، و كذا تنمى فيها القدرات الأولية، مثل القدرة على حل المشكلات التي تمثل إحدى الدعامات في المقاربة بالكفايات، و من جهة أخرى باعتبار التلاميذ في هذه المرحلة أكثر قدرة و إقبالا على حفظ القرآن الكريم، ما يتيح إمكانية المقارنة بين التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم و الذين لا يحفظونه.

و جاء اختيار تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من باب أنها السنة الأخيرة في الطور الثاني من التعليم الابتدائي، و الذي يعد طور التعمق في التعلمات الأساسية (وزارة التربية

الوطنية، 2016: 13)، أين يمكن أن نلمس في ملمح تخرج التلميذ من هذا الطور تمكنه من المهارات الأساسية للقراءة؛ و تحكمه أكثر في القدرة على المشكلات.

3-إجراءات الضبط:

إن استخدام المنهج السببي المقارن يستلزم تنفيذ مجموعة من إجراءات الضبط لضمان تحقيق التكافؤ بين مجموعتي الدراسة، و هناك عدة أساليب يمكن استخدامها لضبط المتغيرات الخارجية، منها أسلوب "مطابقة الأفراد" الذي يقوم على التطابق أو التشابه الكبير بين أفراد مجموعتي الدراسة بالنسبة للمتغير الضابط، و كذا أسلوب "مقارنة مجموعات متجانسة" الذي يقوم على المقارنة بين مجموعتي الدراسة في كل المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر على المتغير التابع، و يترتب على ذلك خفض عدد أفراد العينة الذين يؤثرون على تجانس المجموعتين (أبو علام، 2007: 238-239).

و بهدف تحقيق التكافؤ بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم؛ تم المزاوجة بين مبدأي مطابقة الأفراد و مقارنة مجموعات متجانسة في تطبيق إجراءات الضبط المتعلقة بالمتغيرات الخارجية التالية:

☑ القسم و نوع الجنس.

☑ العمر الزمني.

☑ التحصيل الدراسي.

☑ القدرة العقلية العامة.

☑ المستوى الاجتماعي و الثقافي.

3-1 نوع الجنس:

بهدف تحقيق التكافؤ بين مجموعتي التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم و الذين لا يحفظونه من حيث القسم و نوع الجنس تم الاعتماد على "*مبدأ مطابقة أفراد عينة الدراسة مطابقة ثنائية*"، و ذلك من خلال التكافؤ العددي بين الذكور و الإناث في المجموعتين، و الجدول رقم (02) يوضح ذلك:

الجدول رقم (02): يبين مطابقة أفراد مجموعتي الدراسة حسب القسم و نوع الجنس

المدرسة	القسم	الحافظون للقرآن الكريم		غير الحافظين للقرآن الكريم		المجموع
الشهيد زقعار محمد	رابعة "أ"	03 تلاميذ	تلميذة	03 تلاميذ	تلميذة	08
	رابعة "ب"	04 تلاميذ	تلميذتان	04 تلاميذ	تلميذتان	12
الشهيد حسني لخضر	رابعة "أ"	03 تلاميذ	03 تلميذات	03 تلاميذ	03 تلميذات	12
	رابعة "ب"	تلميذ واحد	03 تلميذات	تلميذ واحد	03 تلميذات	08
الشهيد حسني سعد	رابعة "أ"	04 تلاميذ	03 تلميذات	04 تلاميذ	03 تلميذات	14
	رابعة "ب"	تلميذان	05 تلميذات	تلميذان	05 تلميذات	14
المجموع		**17**	**17**	**17**	**17**	**68**

من خلال الجدول رقم (02) يتبين أن كل اختيار لتلميذ أو تلميذة من مجموعة التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم؛ يقابله اختيار لتلميذ أو تلميذة من نفس الجنس و من نفس القسم بالنسبة لمجموعة التلاميذ غير الحافظين للقرآن الكريم، ما يعني استبعاد تأثير كل من

نوع الجنس و شخصية المعلم و طريقة تدريسه على مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ، و الجدول رقم (03) يبين التوزيع النهائي لأفراد عينة الدراسة حسب نوع الجنس.

الجدول رقم (03): يبين نتائج توزيع مجموعتي الدراسة حسب نوع الجنس

المجموعة	الذكور	الإناث	المجموع
الحافظون للقرآن الكريم	17	17	**34**
غير الحافظين للقرآن الكريم	17	17	**34**
المجموع	**34**	**34**	**68**

يتضح من خلال الجدول رقم (03) تساوي عدد الذكور و الإناث بين مجموعتي العينة، إذ يبلغ عدد الذكور في كل مجموعة (17) تلميذا، و كذا الحال بالنسبة لعدد الإناث الذي يساوي هو الآخر (17) تلميذة في كل مجموعة، ما يعني تحقق التكافؤ بين مجموعة التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم و الذين لا يحفظونه من حيث نوع الجنس، و بذلك يكون قوام عينة الدراسة (68) تلميذا و تلميذة موزعين بالتساوي على المجموعتين.

3-2 العمر الزمني:

بغرض ضبط مجموعتي الدراسة من حيث متغير العمر الزمني تم تسجيل سنة ميلاد كل تلميذ من مجموعة التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم و حساب عمره الزمني بالسنوات، و بعد استبعاد التلاميذ المعيدين و الذين يبلغ عمرهم (12) سنة تجنبا لتأثير عامل الخبرات و التعلمات السابقة؛ تمت المطابقة الثنائية مع مجموعة التلاميذ غير الحافظين و كانت النتائج كما في الجدول رقم (04):

الجدول رقم (04): يبين مطابقة أفراد مجموعتي الدراسة حسب متغير العمر الزمني

المدرسة	القسم	الحافظون للقرآن الكريم		غير الحافظين للقرآن الكريم		المجموع
الشهيد زقعار محمد	رابعة "أ"	04 تلاميذ (10 سنوات)		04 تلاميذ (10 سنوات)		08
	رابعة "ب"	04 تلاميذ (10 سنوات)	تلميذان (11 سنة)	04 تلاميذ (10 سنوات)	تلميذان (11 سنة)	12
الشهيد حسني لخضر	رابعة "أ"	05 تلاميذ (10 سنوات)	تلميذ (11 سنة)	05 تلاميذ (10 سنوات)	تلميذ (11 سنة)	12
	رابعة "ب"	تلميذان (10 سنوات)	تلميذان (11 سنة)	تلميذان (10 سنوات)	تلميذان (11 سنة)	08
الشهيد حسني سعد	رابعة "أ"	05 تلاميذ (10 سنوات)	تلميذان (11 سنة)	05 تلاميذ (10 سنوات)	تلميذان (11 سنة)	14
	رابعة "ب"	03 تلاميذ (10 سنوات)	04 تلاميذ (11 سنة)	03 تلاميذ (10 سنوات)	04 تلاميذ (11 سنة)	14
المجموع		**23**	**11**	**23**	**11**	**68**

من خلال الجدول رقم (04) يتبين أن كل اختيار لتلميذ عمره (10) سنوات من مجموعة التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم يقابله اختيار لتلميذ من نفس العمر و من نفس القسم، بالنسبة لمجموعة التلاميذ غير الحافظين للقرآن الكريم، و كذلك الحال بالنسبة لاختيار التلاميذ الذين يبلغ عمرهم (11) سنة ما يعني استبعاد تأثير متغير العمر الزمني على مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ، و الجدول رقم (05) يبين التوزيع النهائي لأفراد عينة الدراسة حسب العمر الزمني:

الجدول رقم (05): يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير العمر الزمني

العمر الزمني	الحافظون للقرآن الكريم	غير الحافظين للقرآن الكريم	المجموع
10 سنوات	23	23	46
11 سنة	11	11	22
المجموع	**34**	**34**	**68**

يبين الجدول رقم (05) أن عدد التلاميذ الذين يبلغ عمرهم (10) سنوات كان عددهم مساو لـ (23) تلميذا في كل مجموعة، في حين وصل عدد التلاميذ البالغين من العمر (11) سنة (11) تلميذا في كل مجموعة، و بالتالي فقد تحقق التكافؤ بين مجموعتي التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم في متغير العمر الزمني.

3-3- التحصيل الدراسي:

لقد تم ضبط مجموعتي عينة الدراسة في متغير التحصيل الدراسي من خلال الإطلاع على سجلاتهم الدراسية و تسجيل معدلاتهم العامة للفصل الدراسي الأول، و جاءت النتائج مبينة في الجدول رقم (06):

الجدول رقم (06): يبين مطابقة أفراد مجموعتي الدراسة حسب متغير التحصيل الدراسي

التحصيل الدراسي		
التلميذ	الحافظون للقرآن الكريم	غير الحافظين للقرآن الكريم
1	3.03	2.02
2	3.05	2.29
3	3.26	3.3
4	4	3.3
5	4	3.91
6	4.36	4.36
7	4.45	4.37
8	4.5	4.39
9	4.68	4.5
10	4.7	4.5
11	4.77	4.55
12	5	5.56
13	5.12	5.91
14	5.29	5.96
15	5.36	6.05
16	5.5	6.14
17	5.62	6.25
18	5.64	6.43
19	6.09	6.5
20	6.3	6.51
21	6.32	6.64
22	6.36	6.65
23	6.5	6.74
24	6.55	6.82
25	7.86	6.95
26	8.05	7.19
27	8.32	7.36
28	8.59	7.45
29	8.73	7.55
30	8.77	7.8
31	8.82	8.36
32	9.14	8.77
33	9.36	9.09
34	9.41	9.64

يتضح من الجدول رقم (06) أن المعدلات الفصلية للتلاميذ الحافظين للقرآن الكريم تتقارب كثيرا مع معدلات التلاميذ غير الحافظين للقرآن الكريم، ما يتيح تحقيق مبدأ المطابقة الثنائية بين الأفراد فيما يخص متغير التحصيل الدراسي، و الجدول رقم (07) يلخص إحصائيا هذه المعطيات:

الجدول رقم (07): يمثل نتائج التحصيل الدراسي لمجموعتي الدراسة

المجموعة	العدد	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الحافظون للقرآن الكريم	34	3.03	9.41	6.10	1.94	0.33
غير الحافظين للقرآن الكريم	**34**	**2.29**	**9.64**	**5.99**	**1.86**	**0.31**

يبين الجدول رقم (07) أن المعدل الفصلي لمجموعة التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم يتراوح بين (3.03 و 9.41) بمتوسط حسابي قدره (6.10) و انحراف معياري قدره (1.94)، أما بالنسبة لمجوعة التلاميذ غير الحافظين للقرآن الكريم فقد تراوحت معدلاتهم الفصلية بين (2.29 و 9.64) بمتوسط حسابي قدره (5.99) و انحراف معياري قدره (1.86)، و هو ما يوضح التقارب بين درجات أفراد العينة من حيث التحصيل الدراسي.

و بهدف تحقيق التكافؤ في هذا المتغير تم حساب قيمة اختبار (ت) بين متوسطي درجات المجموعتين، و جاءت النتائج كما في الجدول رقم (08):

الجدول رقم (08): يمثل نتائج اختبار (ت) في متغير التحصيل الدراسي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
الحافظون للقرآن الكريم	34	6.10	1.94	66	**0.235**	غير دالة
غير الحافظين للقرآن الكريم	**34**	**5.99**	**1.86**			

يتبين أن قيمة الاختبار التائي حسب الجدول رقم (08) كانت مساوية لـ (0.235) و هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) و درجة الحرية (66)، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، و بالتالي يمكن القول أن مجموعتي الدراسة متجانستين من حيث متغير التحصيل الدراسي.

3-4- القدرة العقلية العامة:

اعتمدت الباحثة في تحديد المستويات العقلية لأفراد مجموعتي الدراسة على "اختبار الذكاء المصور" من إعداد أحمد زكي صالح (1987)، حيث تم اعتماد هذا الاختبار في العديد من الدراسات السابقة للكشف عن القدرة العقلية العامة منها دراسة فلوسي (2015) و دراسة قدي (2018)، و يكشف هذا الاختبار عن القدرة العقلية للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين (08) سنوات و (18) سنة، و يتكون من (60) مجموعة، و كل مجموعة تتكون من (05) صور أو أشكال حيث (04) منها تتشابه في صفة أو اكثر و واحدة فقط هي المختلفة عن البقية، و يطلب من المفحوص التعرف على هذه الصورة أو الشكل المختلف خلال (15) دقيقة، (حماد، 2008، 03).

✓ **نظام تصحيح الاختبار:**

يتم تصحيح استجابات التلاميذ على هذا الاختبار عن طريق احتساب درجة (1) لكل إجابة صحيحة، و وضع علامة صفر (0) لكل إجابة خاطئة أو امتناع عن الاختيار، و ذلك بالاستعانة بمفتاح التصحيح المرفق بكراسة الاختبار، ثم تجمع الاجابات الصحيحة لمعرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها التلميذ في الاختبار، و عن طريق قائمة المعيار الثلاثي المرفقة بالاختبار هي الأخرى؛ يتم تحديد نسبة ذكاء التلميذ المفحوص انطلاقا من العمود الذي يتضمن عمره الزمني.

✓ **صدق و ثبات الاختبار:**

لقد تم التحقق من **صدق** "اختبار الذكاء المصور" لأحمد زكي صالح عن طريق "صدق المحك "حيث كانت معاملات الارتباط دالة مع مجموعة من الاختبارات عند مستوى الدلالة 0.01، مثل اختبار معاني الكلمات الذي وجد معامل الارتباط معه (0.20) على عينة قوامها (300 فرد)، و اختبار إدراك الأشكال الذي بلغت قيمة معامل الارتباط معه (0.47)، و اختبار التفكير حيث كان معامل الارتباط (0.47)، إضافة إلى حساب الصدق العاملي من خلال دراسة تفصيلية للاختبار مع مجموعة من الاختبارات التي تقيس القدرات العقلية مكونة من (18) اختبارا، حيث وجد أن هذا الاختبار مشبع بالعامل (0.48) (فلوسي، 2015، 238).

أما بالنسبة **لثبات** الاختبار فقد تم التحقق منه في كثير من الأبحاث عن طريق التجزئة النصفية و تحليل التباين، و تراوحت معاملات الثبات بين (0.75، 0.85) ما يعني تمتع الاختبار بدرجة موثوقة من الثبات (فلوسي، 2015، 238).

✓ **صدق و ثبات الاختبار في البيئة المحلية:**

للتحقق من صدق و ثبات "اختبار الذكاء المصور" لأحمد زكي صالح في البيئة المحلية تم تطبيقه من طرف الباحثة على عينة استطلاعية قوامها (50) تلميذا و تلميذة

من تلاميذ التعليم الابتدائي الذين لا تقل أعمارهم عن (08) سنوات في منطقة مسيف بولاية المسيلة للعام الدراسي (2019-2018).

حيث اعتمدت الباحثة في حساب **صدق الاختبار** على "الصدق التمييزي"؛ من خلال المقارنة الطرفية بين متوسط درجات المجموعة الدنيا من التلاميذ الذين تحصلوا على أدنى نسب ذكاء في الاختبار، و متوسط درجات المجموعة العليا من التلاميذ الذين تحصلوا على أعلى نسب ذكاء في الاختبار، و كانت النتائج كما في الجدول رقم (09):

جدول رقم (09): يبين نتائج صدق اختبار الذكاء المصور

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
المجموعة الدنيا	14	104.64	10.04	2.68	**26**	**-10.252**	**دالة 0.01**
المجموعة العليا	14	133.21	2.80	0.75			

كما في الجدول رقم (09) فقد كانت قيمة اختبار (ت) تساوي (-10.252) و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) و درجة الحرية (26)، ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الدنيا (104.64) و المجموعة العليا (133.21) لصالح هذه الأخيرة، و بالتالي فالاختبار يتمتع بدرجة معقولة من الصدق، و يمكنه التمييز بين المتفوقين و غير المتفوقين في القدرة العقلية العامة للتلاميذ.

أما فيما يخص **ثبات الاختبار** فقد تم حسابه عن طريق "التجزئة النصفية" لبنود الاختبار إلى بنود فردية (30 بندا) و بنود زوجية (30 بندا)، و من ثم الحصول على معامل الارتباط "بيرسون Pearson" بين متوسطات درجات التلاميذ (50 تلميذا)

و تعديلة بمعامل "سبيرمان براون Spearman Brown"، و كانت النتائج على النحو المبين في الجدول رقم (10):

الجدول رقم (10): يبين نتائج ثبات اختبار الذكاء المصور

البنود	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	معامل الارتباط "بيرسون"	معامل الارتباط "سبيرمان"	الدلالة الإحصائية
الفردية	30	16.06	4.14	50	**0.580**	**0.734	دال 0.01
الزوجية	30	16.26	3.68				

يلاحظ في الجدول رقم (10) أن قيمة معامل الارتباط "بيرسون" مساوية لـ (0.582) و بعد تعديلها بواسطة معادلة "سبيرمان براون" فقد وصلت إلى (0.734)، و كلاهما دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) و درجة الحرية (49)، ما يعني وجود علاقة ارتباطية قوية بين بنود الاختبار الزوجية و الفردية، و هو ما يدل على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

✓ **تطبيق الاختبار على العينة الأساسية للدراسة:**

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار في البيئة المحلية؛ تم تطبيق الاختبار على أفراد العينة الأساسية للدراسة المتمثلين في تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم، و البالغ عددهم (68) تلميذا و تلميذة في الفترة الصباحية بشكل جماعي لمدة (15) دقيقة، و تم تصحيح النتائج و استخراج نسب الذكاء من جدول مبيان المعايير، و بعد استبعاد التلاميذ الذين تحصلوا على نسبة تقل عن (100) درجة، تم تسجيل النتائج كما في الجدول رقم (11):

الجدول رقم (11): يبين مطابقة مجموعتي الدراسة حسب القدرة العقلية العامة

القدرة العقلية العامة		
التلميذ	الحافظون للقرآن الكريم	غير الحافظين للقرآن الكريم
1	101	103
2	109	107
3	112	114
4	113	114
5	116	117
6	117	117
7	119	117
8	119	118
9	119	120
10	124	120
11	126	120
12	127	124
13	127	126
14	127	126
15	128	126
16	129	126
17	129	126
18	129	126
19	129	126
20	130	126
21	130	127
22	130	127
23	130	129
24	130	129
25	133	129
26	133	130
27	133	130
28	135	133
29	135	134
30	135	134
31	135	134
32	136	135
33	137	135
34	137	137

يبين الجدول رقم (11) أن نتائج أفراد المجموعتين في اختبار الذكاء المصور كانت متقاربة على النحو الذي يتيح مطابقتها مطابقة ثنائية، و للتأكد من ذلك إحصائيا تم حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجات كل مجموعة، و كانت النتائج كما في الجدول رقم (12):

الجدول رقم (12): يمثل نتائج درجات القدرة العقلية العامة لمجموعتي الدراسة

المجموعة	العدد	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الحافظون للقرآن الكريم	34	101	137	126.44	8.77	1.50
غير الحافظين للقرآن الكريم	34	103	137	124.76	8.03	1.37

يبدو من خلال نتائج الجدول رقم (11) أن أدنى درجة ذكاء في مجموعة التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم وصلت إلى (101) في حين بلغت في مجموعة التلاميذ غير الحافظين (103)، أما أعلى درجة ذكاء في المجموعتين فقد وصلت إلى (137)، و هو ما يعكس تقاربا كبيرا بين درجات المجموعتين، على غرار المتوسطين الحسابين للمجموعتين إذ قدر متوسط درجات مجموعة التلاميذ الحافظين بـ (126.44) و انحراف معياري قدره (8.77)، بينما قدر متوسط درجات مجموعة التلاميذ غير الحافظين بـ (124.76) و انحراف معياري قدره (8.03).

و بغرض التأكد من التكافؤ بين المجموعتين في القدرة العقلية العامة تم حساب اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين و كانت النتائج كما في الجدول رقم (13):

الجدول رقم (13): يمثل نتائج اختبار (ت) في متغير القدرة العقلية العامة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
الحافظون للقرآن الكريم	34	126.44	8.77	66	0.822	غير دالة
غير الحافظين للقرآن الكريم	34	124.76	8.03			

حسب الجدول رقم (13) فقد بلغت قيمة اختبار "ت" (0.822) و هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) و درجة الحرية (66)، ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم و غير الحافظين له في القدرة العقلية العامة، و بالتالي فالمجموعتين متكافئتين من حيث هذا المتغير.

3-5- المستوى الاجتماعي و الثقافي:

من أجل تحقيق تكافؤ أكبر بين أأفراد عينة الدراسة تم الاعتماد على استمارة لتحديد المستوى الاجتماعي و الثقافي للأسرة، و هي عبارة عن قسيمة تملئ فيها البيانات المتعلقة بالمستوى الاجتماعي و الثقافي لأسرة التلميذ كما هو موضح في الملحق رقم (07)، و ذلك بغرض استبعاد التلاميذ الذين يؤثر وضعهم الأسري على تجانس مجموعتي العينة لاسيما ما تعلق بالمستوى التعليمي للأبوين و درجة الاهتمام بتنمية مهارات القراءة و قدرات التفكير، و قد جاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (14):

الجدول رقم (14): يبين نتائج المستوى الاجتماعي و الثقافي لعينة الدراسة

مستويات المقارنة		الحافظون للقرآن الكريم	غير الحافظين للقرآن الكريم
السلامة الصحية		34	34
الوضعية العائلية للوالدين	يعيشان معا	34	34
	منفصلان	00	00
المستوى التعليمي للأب	جامعي	4	4
	ثانوي	10	14
	متوسط	20	16
المستوى التعليمي للأم	جامعي	3	4
	ثانوي	7	8
	متوسط	24	22
نوع السكن	ملك خاص	27	30
	كراء	7	4
توفر مكتبة في المنزل		6	4

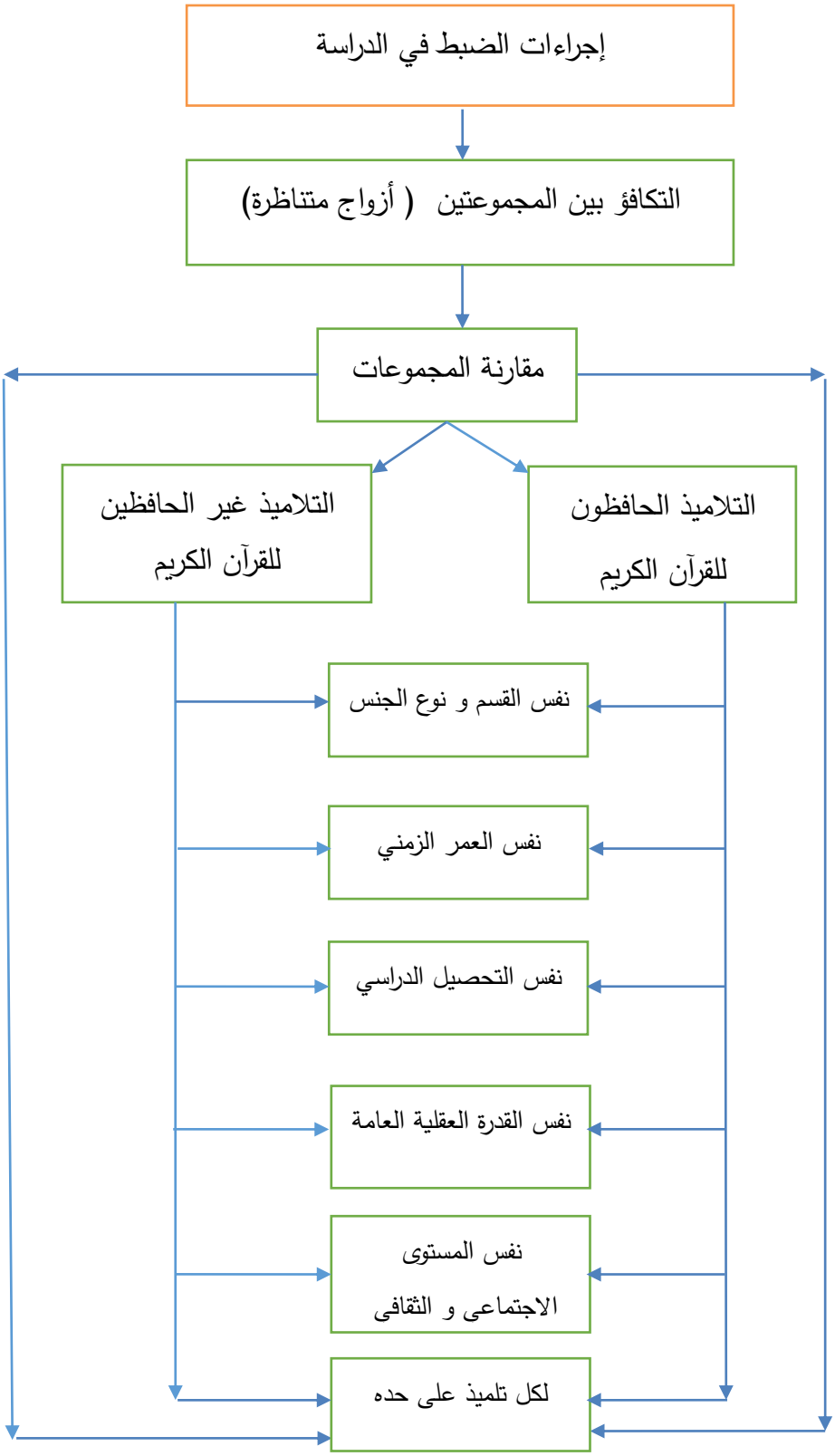
نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) التقارب الكبير في المستوى الاجتماعي و الثقافي لأفراد مجموعتي العينة، و ذلك من حيث السلامة الصحية و الوضعية العائلية للوالدين و مستواهما التعليمي و نوع السكن و توفر المكتبة المنزلية، و للتحقق من تكافؤ مجموعتي العينة في هذا المستوى تم حساب قيمة اختبار "كاي مربع" و جاءت النتائج كما في الجدول رقم (15):

الجدول رقم (15): يبين نتائج اختبار كاي مربع

مستويات المقارنة	قيمة كاي مربع	الدلالة الإحصائية
المستوى التعليمي للأب	1.485	غير دال
المستوى التعليمي للام	4.076	غير دال
نوع السكن	0.976	غير دال
توفر المكتبة	0.469	غير دال

من خلال الجدول رقم (15) يتبين أن قيم "كاي مربع" غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في المستويات الأربعة للمقارنة بين مجموعة التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم، و هو ما يدل على تكافؤ المجموعتين في المستوى الاجتماعي و الثقافي.

و كخلاصة لما سبق فقد تحقق التكافؤ بين مجموعتي الدراسة من حيث نوع الجنس و العمر الزمني و التحصيل الدراسي و القدرة العقلية العامة و المستوى الاجتماعي و الثقافي، و ذلك من خلال إجراءات الضبط التي يلخصها الشكل رقم (08):



الشكل رقم (08): يمثل التكافؤ بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم .

4- أدوات الدراسة:

اعتمدت الباحثة على ثلاث أدوات رئيسية لقياس متغيرات الدراسة تمثلت في: اختبار مهارات القراءة الجهرية و بطاقة ملاحظة الأداء، و اختبار مهارات القراءة الصامتة، و مشكل "برج هانوي" لقياس القدرة على المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة.

4-1 اختبار مهارات القراءة الجهرية و بطاقة ملاحظة الأداء:

بهدف قياس مهارات القراءة الجهرية لدى أفراد عينة الدراسة؛ قامت الباحثة بإعداد اختبار تشخيصي لمهارات القراءة الجهرية و بطاقة ملاحظة الأداء؛ بالاعتماد على الأدب التربوي في هذا المجال من مثل كتابات البصيص (2011) و غيرها من الأطر النظرية التي تحدثت بإسهاب عن المهارات القرائية التي يتوجب على تلميذ التعليم الابتدائي تعلمها و إتقانها.

و كذا البحوث الميدانية و الدراسات السابقة التي أجريت حول القراءة الجهرية التي صممت و أعدت اختبارات للقراءة الجهرية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، مثل دراسة العزاوي (2012)، صادقي (2012)، العلي (2015)، شريف (2017)، السهلي و الهواري (2017)، و دراسة قدي (2018)، حيث قامت الباحثة برصد المهارات المشتركة بين هذه الدراسات، و اطلعت على كيفية صياغة فقرات بطاقة ملاحظة الأداء القرائي.

هذا علاوة على تفحص ما جاء في منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي (2016) ؛ و كذا دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي (2018)، حيث تم تحديد طبيعة النصوص المناسبة لهذه السنة و المتمثلة في النصوص ذات الطابع الوصفي و التي لا يتجاوز عدد كلماتها (130) كلمة، كما حددت أهم مهارات القراءة الجهرية للسنة الرابعة ابتدائي من مثل جودة اللفظة، و احترام مواقع الوقف، و السرعة و غيرها.

4-1-1 بناء اختبار مهارات القراءة الجهرية:

اختارت الباحثة نصا قرائيا بعنوان "الكتاب خير جليس" غير مألوف لدى أفراد العينة، يتكون من (85) كلمة تحتوي حروف الهجاء جميعها و موزعة على فقرتين، يهدف لقياس تسعة (09) مهارات أساسية في القراءة الجهرية لدى تلميذ السنة الرابعة ابتدائي تمثلت في:

- نطق الأصوات من مخارجها الصحيحة.
- نطق الجمل و التراكيب في وحدات تامة.
- نطق الكلمات دون إبدال حرف من حروفها.
- نطق الكلمات دون حذف حرف من حروفها.
- نطق الكلمات دون إضافة حرف من حروفها.
- نطق الكلمات دون تكرار حرف من حروفها.
- إتقان الوقف عند اكتمال معنى الجملة.
- ضبط الكلمات ضبطا صحيحا أثناء النطق بها.
- قراءة النص بانطلاق و سرعة مناسبة.

و تم تصدير الاختبار بتعليمات للمعلم تبين له طريقة إجراء الاختبار، و الأمور الواجب مراعاتها عند تطبيقه، و كذا تعليمات للتلميذ توضح له الهدف من الاختبار و ما هو مطلوب منه أثناء القراءة.

4-1-2 تصميم بطاقة ملاحظة الأداء:

اعتمدت فيها الباحثة على تسجيلات الفيديو لأداء أفراد العينة في القراءة الجهرية للنص، و من ثم تحليل جوانب الأداء لكل تلميذ في ضوء المهارات المحددة سابقا، و تكونت البطاقة من قائمة اشتملت على تسعة (09) فقرات تمثل المهارات المستهدفة، و مقياس متدرج لتقدير الأداء في القراءة الجهرية وفق الصيغة الخماسية، حيث تتوزع درجات الاختبار على مدى ينحصر بين (45-9) درجة، و يتحدد دور المعلم أو المصحح بالملاحظة الدقيقة للأداء و وضع الدرجة المناسبة له في كل مهارة ، بناء على عدد المرات التي يخطأ فيها التلميذ على النحو التالي:

☑ يحصل على (5) خمس درجات في المهارة إذا كانت القراءة خالية تماما من الأخطاء.

☑ يحصل على (4) أربع درجات في المهارة إذا أخطأ مرة واحدة فقط.

☑ يحصل على (3) ثلاث درجات في المهارة إذا أخطأ مرتين.

☑ يحصل على (2) درجتين في المهارة إذا أخطأ ثلاث مرات.

☑ يحصل على (1) درجة واحدة في المهارة إذا أخطأ أكثر من ثلاث مرات.

4-1-3 صدق و ثبات اختبار مهارات القراءة الجهرية:

بعد بناء اختبار مهارات القراءة الجهرية في صورته الأولية كما هي موضحة في الملحق رقم (01)، تم عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في التعليم الابتدائي من مثل المعلمين، و الأساتذة الجامعيين المتخصصين في المناهج و علوم التربية و الذين بلغ عددهم (15) محكما (أنظر ملحق رقم 08)، بهدف إبداء رأيهم حول درجة ملاءمة النص المقروء لمستوى السنة الرابعة ابتدائي، و وضوح تعليمات الاختبار و سلامة الصياغة بالنسبة لفقرات بطاقة الملاحظة، و اقتراح التعديلات التي يرونها

مناسبة، حيث أشاروا إلى صلاحية الأداة بعد إجراء بعض التعديلات اللغوية على فقرات بطاقة الملاحظة، و كذا تبسيط الفقرات المركبة مثل الفقرة الثانية (02) من "نطق الجمل و التراكيب في وحدات تامة" إلى "نطق الجمل في وحدات تامة"، و كذا الفقرة التاسعة (09) من"قراءة النص بانطلاق و سرعة مناسبة" إلى " قراءة النص بسرعة مناسبة".

ثم تم التحقق من صدق و ثبات الاختبار و بطاقة الملاحظة في البيئة المحلية من خلال تطبيقهما على عينة استطلاعية اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة، و تكونت من (50) تلميذا و تلميذة من المدارس الابتدائية الثلاثة بمدينة مسيف، من غير أفراد العينة الأساسية.

✓صدق اختبار مهارات القراءة الجهرية:

حيث تم احتساب صدق اختبار مهارات القراءة الجهرية عن طريق معامل *الصدق التمييزي*؛ و ذلك من خلال المقارنة الطرفية بين متوسط درجات المجموعة الدنيا و العليا في الاختبار، و جاءت النتائج مبينة في الجدول رقم (16) :

الجدول رقم (16): يبين نتائج صدق اختبار مهارات القراءة الجهرية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الدنيا	14	16.14	4.75	26	**22.174**	دالة 0.01
العليا	14	44.57	0.64			

يتضح من الجدول رقم (16) أن قيمة اختبار (ت) بين متوسط درجات المجموعتين الدنيا و العليا على اختبار مهارات القراءة الجهرية تساوي (22.174) عند مستوى الدلالة (0.01) و درجة الحرية (26)، و هي قيمة دالة إحصائيا ما يعني أن الفروق بين

درجات المجموعتين هي فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجوعة العليا، و بالتالي فاختبار مهارات القراءة الجهرية يتمتع بالصدق المطلوب.

✓ **ثبات اختبار مهارات القراءة الجهرية:**

تم فحص ثبات اختبار مهارات القراءة الجهرية عن طريق حساب "معامل ثبات تقديرات الملاحظين" **(Holsti, 1969: 140)**، و ذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية لاثنين من المعلمين الذين قاموا بتصحيح الاختبار، عن طريق مشاهدة أشرطة الفيديو للأداء القرائي للعينة، و كانت النتائج كما في الجدول رقم (17):

الجدول رقم (17): يبين نتائج ثبات اختبار مهارات القراءة الجهرية

الملاحظ	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط "بيرسون"	معامل الارتباط "سبيرمان"	الدلالة الإحصائية
الأول	50	32.88	11.94	**0.961**	**0.902**	دال 0.01
الثاني		33.94	11.35			

يبدو من خلال نتائج الجدول رقم (17) أن معامل الارتباط "بيرسون" بين الدرجات التي منحها الملاحظان لنفس العينة الاستطلاعية كانت قيمته (0.961) و بعد تصحيحه بمعادلة "سبيرمان براون" أصبحت قيمته (0.902) و هي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) و درجة الحرية (49)، ما يدل على الارتباط القوي بين التصحيحين ، و بالتالي فاختبار مهارات القراءة الجهرية يتمتع بالثبات المطلوب.

و بعد التحقق من صدق و ثبات الاختبار؛ و إجراء التعديلات المقترحة من طرف المحكمين على النص المقروء و فقرات بطاقة الملاحظة؛ تم التوصل إلى الصورة النهائية

لاختبار مهارات القراءة الجهرية كما هي مبينة في الملحق رقم (02)، لتطبيقها على العينة الأساسية للدراسة.

4-2 اختبار مهارات القراءة الصامتة:

بغرض قياس مهارات القراءة الصامتة لدى أفراد عينة الدراسة قامت الباحثة بتحديد قائمة تكونت من (14) مهارة أساسية قسمت إلى محورين هما: **مهارات فهم المقروء** (07 مهارات)، **مهارات التفاعل مع المقروء** (07 مهارات)، و هي تجسد المهارات الأساسية التي تتكون منها مركبات الكفاءة الختامية في ميدان فهم المكتوب حسب دليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي (2018، 29).

و بعدها تم تحديد المؤشرات السلوكية الدالة على هذه المهارات؛ من خلال الاطلاع على مضامين البحوث التربوية التي درست القراءة الصامتة و صممت لها اختبارات لقياس مهاراتها في مرحلة التعليم الابتدائي مثل: دراسة الراشد (2001) حول مهارات القراءة الصامتة، و دراسة فلوسي (2015) حول الفهم القرائي، و دراسة المطيري و الطبيخ (2016) حول مهارات القراءة لدى الموهوبات.

4-2-1 صياغة بنود الاختبار و تعليماته:

بعد ضبط قائمة مهارات القراءة الصامتة و المؤشرات الدالة عليها كما هي مبينة في الملحق رقم (03)، تم إعداد اختبار تشخيصي حول هذه المهارات، تكون من (21) سؤالا منها (15) سؤال اختيار من متعدد و (06) أسئلة مفتوحة كما في الملحق رقم (04)، حيث خصص منها (14) سؤالا لمهارات فهم المقروء، و (07) أسئلة لمهارات التفاعل مع المقروء.

و تدور الأسئلة حول أربعة (04) نصوص ذات طابع وصفي و لا يتجاوز عدد كلماتها (130) كلمة، و التي تناسب مستوى السنة الرابعة ابتدائي، حيث أن هذه

النصوص غير مألوفة للتلميذ، و قريبة من واقعه و اهتماماته، و تتنوع في مضامينها بين القيم الوطنية والاجتماعية و الأخلاقية، و قد حدد زمن الاختبار بمدة قدرها (45) دقيقة.

و بالنسبة للتعليمات فقد تم إعدادها بلغة واضحة و مناسبة لمستوى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، تبين لهم الهدف من الاختبار و طريقة الإجابة على أسئلته، و ضرورة فهم النص قبل المباشرة في الإجابة مع وضوح الخط و ضرورة ملء المربع الخاص بمعلومات التلميذ.

و قدرت الدرجة الكلية للاختبار بـ (27) درجة، حيث تمنح درجة واحدة (01) لكل إجابة صحيحة بالنسبة لأسئلة الاختيار من متعدد، في حين تمنح درجتان (02) عن كل إجابة صحيحة و مناسبة بالنسبة للأسئلة المقالية.

4-2-2 صلاحية الصورة الأولية للاختبار:

في ضوء ما سبق تم إعداد الصورة الأولية لاختبار مهارات القراءة الصامتة (فهم المقروء، التفاعل مع المقروء)، و قامت الباحثة بعرضه على المحكمين المتخصصين في التربية و التعليم من معلمين و أساتذة جامعيين (أنظر الملحق رقم 08) بغرض التأكد من صلاحية الاختبار للتطبيق؛ من حيث ملاءمة النصوص لمستوى السنة الرابعة ابتدائي، و مدى تمثيل مفردات الاختبار للأهداف المراد قياسها، و عدد الأسئلة و سلامتها اللغوية، و مدى تغطيتها لمحتوى الاختبار، و الإدلاء باقتراحاتهم حول التعديل أو الإضافة في بنود الاختبار، و جاءت آراؤهم على النحو التالي:

- ✓ اقتراح تعديلات لغوية حول بعض الكلمات الواردة في النصوص القرائية، كاقتراح كلمة "حَقَّقَ" عوض كلمة "لَحَقَّقَ" في النص الرابع.
- ✓ ضرورة إعادة النظر في الزمن المقترح للاختبار و تقسيمه إلى حصتين أو أكثر بدل حصة واحدة لتحقيق الهدف من الاختبار.

✓ ضرورة تحقيق التوازن في عدد الأسئلة المخصصة لكل مهارة، فلا يخصص سؤالان في بعض المهارات و سؤال واحد في مهارات أخرى.

✓ وجوب إعادة النظر في بعض المهارات لعدم ارتباطها موضوعيا بالمحور الذي تندرج ضمنه، و يتعلق الأمر بالمهارتين رقم (12) و (14) لكونهما تعبران عن مهارات الفهم القرائي الإبداعي؛ أكثر من تجسيدهما لمهارات التفاعل مع المقروء.

4-2-3 تجريب الاختبار:

تم تجريب الصورة الأولية للاختبار على العينة الاستطلاعية التي كان قوامها (50) تلميذا و تلميذة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من (03) مدارس ابتدائية في منطقة مسيف و هي: مدرسة الشهيد زقعار محمد، مدرسة الشهيد حسني لخضر، مدرسة الشهيد حسني سعد، و كان هذا التجريب يهدف إلى:

- التأكد من ملاءمة النصوص لمستوى السنة الرابعة ابتدائي.
- التأكد من وضوح الأسئلة.
- التأكد من كفاية المدة الزمنية المحددة للاختبار.
- فحص معاملات الصعوبة و التمييز لأسئلة الاختبار.
- فحص صدق و ثبات الاختبار.

و تم بناء على ذلك إعادة ضبط زمن الاختبار و تقسيمه على (04) أربع حصص مدة كل حصة (30) دقيقة، حيث يقرأ التلميذ في كل حصة نصا واحدا و يجيب على أسئلته، ليصير بذلك الزمن الكلي للاختبار (120) دقيقة، و كان ذلك بناء على رأي المعلمين و الأساتذة المحكمين من جهة، و من جهة أخرى تسهيلا لإجراءات البحث و عدم عرقلة السير العادي لحصص اللغة العربية، حيث يتم إجراء الاختبار في نهاية الحصة الدراسية.

4-2-4 تحليل مفردات الاختبار:

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية تم تحليل نتائج إجابات التلاميذ على أسئلة الاختبار بهدف التعرف على:

- ✧ معامل صعوبة كل مفردة من مفردات الاختبار.
- ✧ معامل تمييز كل مفردة من مفردات الاختبار.

و ذلك من أجل تعزيز درجة الصدق للاختبار و ثباته الكلي من جهة، و من جهة أخرى التعرف على التسلسل المناسب للمفردات من الأسهل إلى الأصعب، و تحديد صلاحية كل مفردة و قوتها التمييزية.

- **معامل الصعوبة:**

ينبغي على المفردات التي تشتمل عليها الاختبارات أن تميز تمييزا دقيقا بين مستويات السمة المراد قياسها، فالمفردة التي يجيب عنها كل الأفراد أو التي لا يستطيع أحدهم الإجابة عنها لا تفيد في الكشف عن الفروق بينهم فيما يقيسه الاختبار (علام، 2000، 268)، فمعامل صعوبة المفردة يعني مدى سهولتها و صعوبتها بالنسبة للمجيبين.

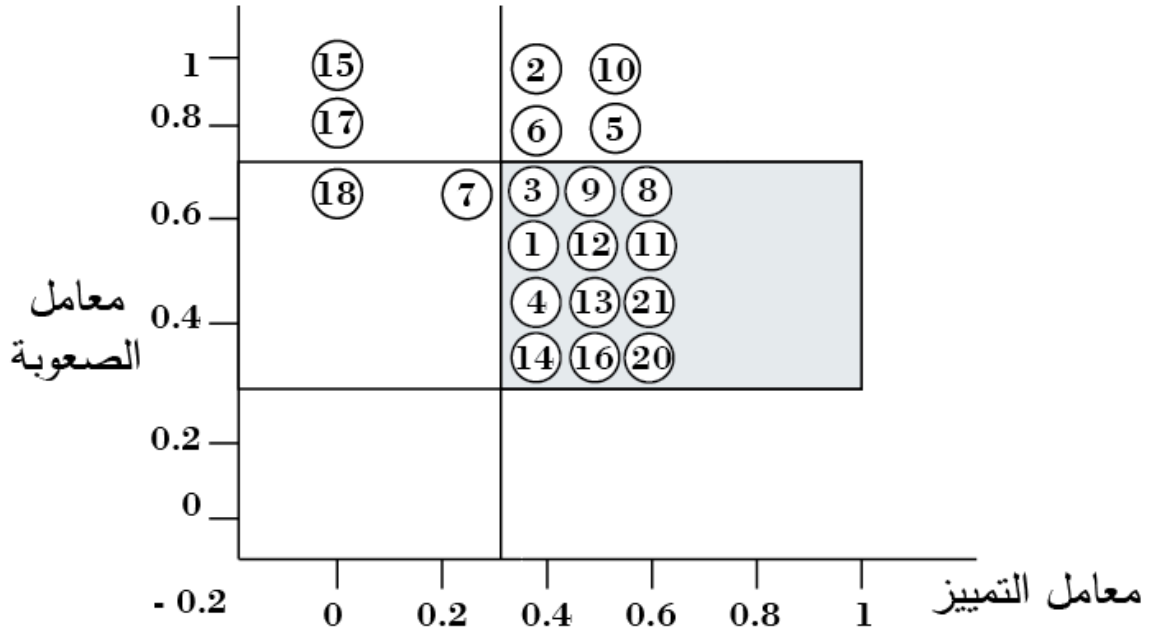
و قد تراوحت معاملات الصعوبة لمفردات اختبار القراءة الصامتة كما هو مبين في الجدول رقم (18) بين (0.35 و 0.98)، ما يعني وجود بعض المفردات الصعبة جدا يتوجب تعديلها أو حذفها، و يتعلق الأمر بالمفردات رقم (15) و (17) اللتين قدر معامل صعوبتهما بـ (0.98) و (0.93) على التوالي، في حين تراوح معامل صعوبة باقي المفردات بين (0.35 و 0.77) و هو مجال مقبول من السهولة و الصعوبة لبنود أي اختبار.

- **معامل التمييز:**

يقصد به إمكانية قياس الفروق الفردية بواسطة مفردات الاختبار (علام، 2000، 276)، و هذا يعني أنه إذا كان التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة في الاختبار قد أجابوا إجابة صحيحة عن إحدى مفردات الاختبار، و التلاميذ الذين حصلوا على درجات منخفضة في الاختبار قد أجابوا إجابة خاطئة عن هذه المفردة، فإن المفردة تكون قد ميزت بين المجموعتين.

و حسب الجدول رقم (18) فإن معاملات تمييز اختبار مهارات القراءة الصامتة تراوحت بين (0.025 و 0.60) و هو ما يدل على وجود مفردات ضعيفة التمييز، و هي تتمثل في المفردات رقم (07)، (15)، (17) و (18) التي كانت معاملات صعوبتها أقل من (0.30)، في حين باقي المفردات تراوحت معاملاتها بين (0.30 و 0.60) و هي قيم مقبولة تدل على قدرتها على التمييز بين التلاميذ الضعاف و الجيدين في القراءة الصامتة.

و الشكل رقم (09) يلخص نتائج معاملات الصعوبة و التمييز لمفردات الاختبار:



الشكل رقم (09): يبين معاملات الصعوبة و معاملات التمييز لبنود اختبار مهارات القراءة الصامتة

4-2-5 صدق الاختبار:

يشير الصدق إلى درجة استقلالية الإجابات عن الظروف العرضية للبحث، و من ثم إلى مدى صلاحية أداة جمع البيانات لقياس ما وضعت لقياسه (دليو، 2014)، و لفحص صدق اختبار القراءة الصامتة تم الاعتماد على صدق الاتساق الداخلي، من خلال حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للاختبار و الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، و كانت النتائج مبينة في الجدولين رقم (18) و رقم (19) على التوالي.

حيث يبين الجدول رقم (18) أن معاملات ارتباط مفردات اختبار القراءة الصامتة بالدرجة الكلية للاختبار قد تراوح معظمها بين (0.244 و 0.659) و هي قيم دالة عند مستوى الدلالة (0.05) أو (0.01)، ما عدا المفردات (1، 7، 15، 17، 18) التي تراوحت معاملاتها بين (0.087 و 0.205) و هي قيم غير دالة إحصائيا؛ ما يحتم حذفها من الاختبار.

و فيما يتعلق بمعاملات ارتباط كل مفردة بالمحور الذي تنتمي إليه؛ فقد بينت نتائج الجدول رقم (16) أن المفردات رقم (7، 12، 15، 17، 18، 20) ضعيفة الارتباط بالدرجة الكلية لمحور "مهارات فهم المقروء"، نظرا لكون معاملات ارتباطها غير دالة إحصائيا، في حين أن معاملات ارتباط باقي المفردات كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو (0.01). أما المفردات المكونة لمحور "مهارات التفاعل مع المقروء" فقد كانت معاملات ارتباطها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) أو (0.01).

الجدول رقم (18): يبين معاملات الصعوبة و معاملات التمييز و معاملات الارتباط بالدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الصامتة

المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة الإحصائية
1	0.50	0.30	0.156	غير دال
2	0.75	0.375	*0.244	دال 0.05
3	0.63	0.375	**0.374	دال 0.01
4	0.58	0.325	**0.322	دال 0.01
5	0.72	0.40	**0.420	دال 0.01
6	0.76	0.325	**0.354	دال 0.01
7	0.57	0.25	0.150	غير دال
8	0.57	0.6	**0.499	دال 0.01
9	0.67	0.35	**0.358	دال 0.01
10	0.77	0.425	**00.454	دال 0.01
11	0.58	0.325	**0.659	دال 0.01
12	0.62	0.35	**0.487	دال 0.01
13	0.62	0.35	**0.640	دال 0.01
14	0.35	0.325	**0.364	دال 0.01
15	0.98	0.025	0.087	غير دال
16	0.61	0.30	**0.292	دال 0.05
17	0.93	0.05	0.182	غير دال
18	0.68	0.075	0.205	غير دال
19	0.6	0.375	**0.449	دال 0.01
20	0.55	0.350	**0.346	دال 0.01
21	0.62	0.3	**0.501	دال 0.01

الجدول رقم (19): يبين معاملات ارتباط المفردات بالمحاور و ارتباط المحاور بالدرجة الكلية لاختبار القراءة الصامتة

المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بالمحور	الدلالة الإحصائية
1	0.52	0.505	*0.327	دال 0.05
2	0.82	0.388	*0.342	دال 0.05
3	0.60	0.495	*0.305	دال 0.05
4	0.64	0.485	**0.369	دال 0.01
7	0.62	0.490	0.193	غير دال
9	0.76	0.431	*0.331	دال 0.05
10	1.02	1.204	**0.563	دال 0.01
12	0.74	0.443	0.177	غير دال
13	0.74	0.443	**0.384	دال 0.01
15	0.98	0.141	0.100-	غير دال
17	0.98	0.141	0.185	غير دال
18	0.94	0.240	0.117	غير دال
19	0.62	0.490	**0.459	دال 0.01
20	0.62	0.490	0.234	غير دال
مهارات فهم المقروء	***10.60***	***2.30***	*****0.656***	***دال 0.01***
5	0.68	0.471	**0.604	دال0.01
6	0.92	0.274	*0.246	دال 0.05
8	0.68	0.471	**0.572	دال 0.01
11	0.66	0.479	*0.357	دال 0.05
14	0.12	0.328	**0.479	دال 0.01
16	0.64	0.485	**0.610	دال 0.01
21	0.68	0.471	**0.414	دال 0.01
مهارات التفاعل مع المقروء	***4.38***	***1.37***	*****0.796***	***دال 0.01***

تبين نتائج الجدول رقم (19) أن معامل ارتباط كل من محور "مهارات فهم المقروء" و "مهارات التفاعل مع المقروء" بالدرجة الكلية للاختبار كانت قيمها على التوالي (0.656) و (0.796) و هي ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.01)، و هو ما يحقق درجة عالية من الاتساق الداخلي للاختبار.

و بناءا على النتائج السابقة يتوجب حذف سبع (07) مفردات من اختبار القراءة الصامتة و المتمثلة في المفردات رقم (1، ، 7، ، 12، 15، ، 17، 18، 20) و التي تؤثر على قوة الاتساق الداخلي للاختبار.

4-2-6 ثبات الاختبار:

تم فحص ثبات اختبار مهارات القراءة الصامتة عن طريق التجزئة النصفية لبنود الاختبار؛ إلى مجموعة البنود الفردية و مجموعة البنود الزوجية، و حساب قيمة معامل الارتباط بين متوسطيهما، و جاءت النتائج كما في الجدول رقم (20):

الجدول رقم (20): نتائج ثبات اختبار مهارات القراءة الصامتة

البنود	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	معامل الارتباط "بيرسون"	معامل الارتباط "سبيرمان"	الدلالة الإحصائية
الفردية	11	7.84	1.55	49	*0.361	**0.481	دال 0.01
الزوجية	10	7.14	1.75				

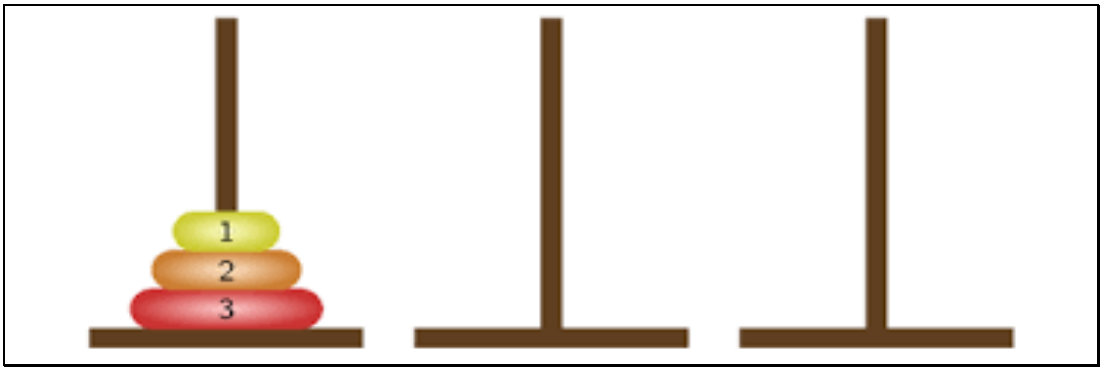
يبين الجدول رقم (20) أن قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين متوسطي البنود الفردية و الزوجية مقدرة بـ (0.361)، تم تعديلها عن طريق معادلة "سبيرمان براون" لتصبح (0.481)، و هي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) و درجة الحرية (49)، ما يعني الارتباط القوي بين البنود الفردية و الزوجية لاختبار القراءة الصامتة، و بالتالي تمتع الاختبار بالثبات المطلوب.

4-2-7 الصورة النهائية للاختبار:

بعد تحليل مفردات الاختبار و فحص صدقه و ثباته، و بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون؛ تم حذف عشرة (10) مفردات منها سبع (07) مفردات (1، 7، 12، 15، 17، 18، 20) تؤثر على الاتساق الداخلي للاختبار، و مفردتين (11، 16) اقترح المحكمون حذفها لعدم ارتباطها بمهارات التفاعل مع المقروء، و مفردة واحدة رقم (4) لتحقيق التوازن بين عدد المفردات المعبرة عن كل مهارة، و بذلك تصبح قائمة مهارات القراءة الصامتة في صورتها النهائية مكونة من (11) مهارة كما يبينه الملحق رقم (05) مقسمة بين مهارات فهم المقروء (06 مهارات)، و مهارات التفاعل مع المقروء (05 مهارات)، و يصبح اختبار مهارات القراءة الصامتة مكونا في صورته النهائية (الملحق رقم 06) من أربع نصوص و (11) سؤالا و الدرجة الكلية له مقدرة بـ (14) درجة، و يصير جاهزا للتطبيق على العينة الأساسية للدراسة.

4-3 مشكل برج هانوي:

من أجل قياس القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم، استخدمت الباحثة مشكل برج هانوي (Tower Of Hanoi) ذي الحلقات الثلاث المطور من طرف "آيزنك و كيان" (Eysenck et Keane، 1995)، كما هو موضح في الشكل رقم (10)، و هو يمثل أداة مناسبة لمستوى التلاميذ في المرحلة الابتدائية، نظرا لجاذبيته و استمتاعهم بحله.



الشكل رقم (10): يبين مشكل برج هانوي بثلاث حلقات

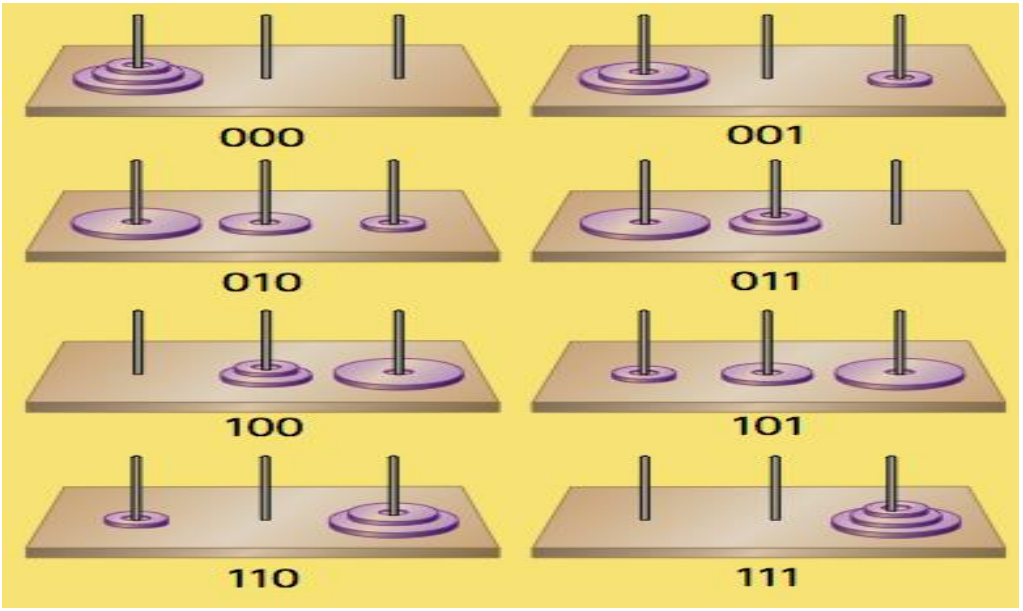
يعتبر مشكل برج هانوي (Hanoi) أداة معرفية لقياس الأداء المعرفي، فهو يسمح عبر تسلسل أفعال الفرد باستخلاص القدرة على حل المشكلات، نظرا لكونه يحد كثيرا من درجة الحرية خلال عملية التفكير، كما أنه يسمح بتباين نشاط الأفراد ما يؤكد قدرته على إبراز الفروق الفردية التي ترتبط بالأداء (قندوز، 2010: 14-15).

4-3-1 التعريف بمشكل برج هانوي:

تم تصميم مشكل برج هانوي من طرف الرياضي الفرنسي "ادوارد لوكاس" (I.Lucas، 1883)، و هو يتكون من جهاز خشبي بقاعدة ذات ثلاث أعمدة رأسية، و ثلاث قطع دائرية مختلفة في أقطارها و ألوانها موضوعة على العمود الأول الذي يقع على يسار المفحوص، و يكمن الهدف في نقل القطع الدائرية الواحدة تلوى الأخرى للعمود الثالث الذي يقع على يمين المفحوص كما هو مبين في الشكل رقم (11)، و يتم ذلك وفق شرطين أساسيين:

* عدم وضع القطعة الدائرية ذات القطر الأكبر على القطعة الدائرية ذات القطر الأصغر.

* يتم تحريك قرص واحد فقط في كل مرة يقوم فيها المفحوص بتحريك القطع الدائرية مكونا بذلك البرج المطلوب (الزهراني، 2016، 440).



الشكل رقم (11) يبين الحالة الابتدائية و الهدفية لمشكل برج هانوي

فهو ينتمي لنوع مشكلات النقل و التحويل، التي تتضمن حالة ابتدائية و حالة هدفية وسلسلة من العمليات المطلوبة لنقل الحالة الابتدائية إلى الحالة الهدفية، و حسب "جرينو" (Greeno، 1978) مثل هذا النوع من المشكلات يتطلب حلها مهارة التخطيط وفق استراتيجية تحليل الوسائل–الغايات، فالفرد يقارن الحالة الابتدائية مع الحالة النهائية، ثم يحدد الفروق بينهما و يختار التحركات التي تقلل هذه الفروق، كما أن كل تنقل لحلقة يمكن النظر إليه على أنه حالة جديدة للمشكل، ما يعني أن كل مظهر جديد للحلقات يؤدي إلى ظهور مشكل جديد.

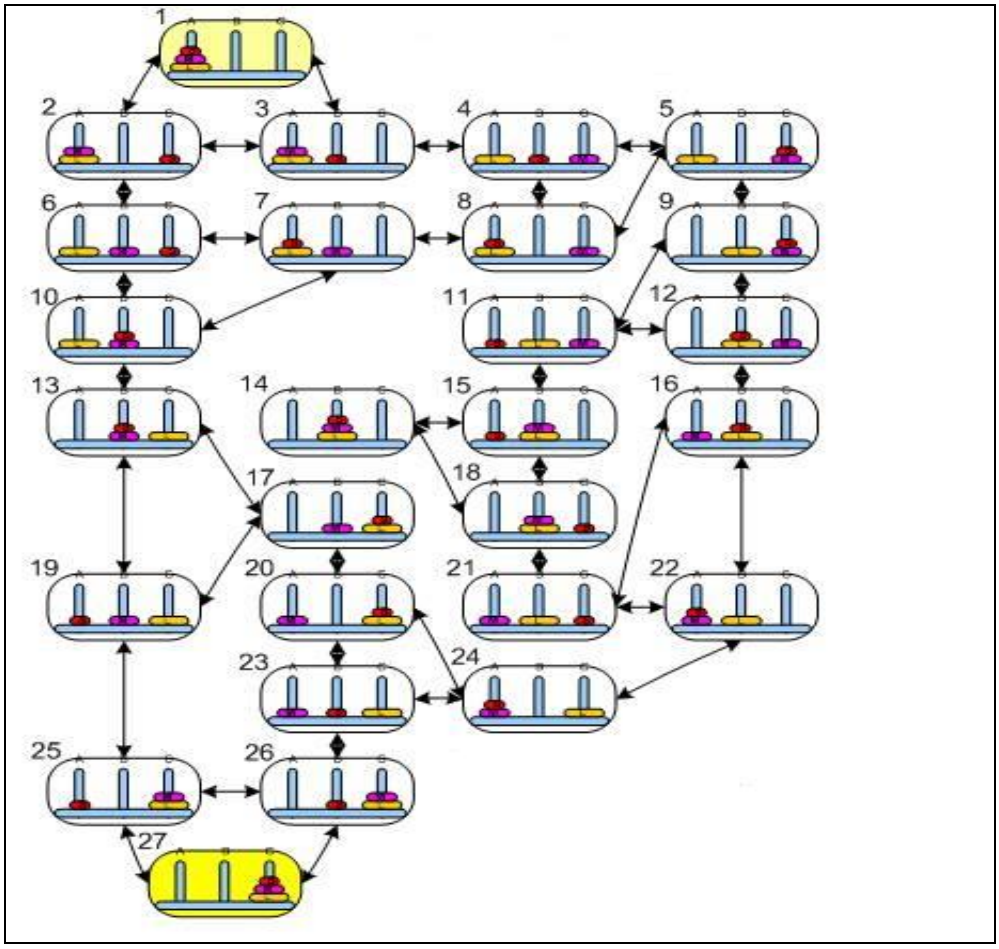
4-3-2 تصحيح مشكل برج هانوي:

لقياس القدرة على حل المشكلات من خلال مشكل برج هانوي؛ تم اعتماد محورين أساسين هما: فضاء المشكل، و زمن حل المشكل، كما يلي:

- **فضاء المشكل:**

و هو ما يسمى المجال المشكل، حيث يعبر عن عدد المسالك الممكنة للوصول من الحالة الابتدائية إلى الحالة الهدفية (النهائية)، و هي مسالك غير متساوية في المسافة

و الزمن، حيث يوجد دائما مسلك أقصر من كل المسالك لحل المشكل يمثل الحل الأفضل، و في مشكل برج هانوي ذي الحلقات الثلاث هناك (27) مسلكا ممكنة للوصول للحالة الهدفية كما هو مبين في الشكل رقم (12)، حيث أن أقصر مسلك للوصول إلى الحالة الهدفية هو التنقل بسبع (07) حركات، تمثلها المسالك (1، 3، 5، 9، 11، 15، 19، 27)، و بالتالي فإن عدد خطوات الحل لدى أفراد عينة الدراسة لن تخرج عن (27) خطوة.



الشكل رقم (12) يبين فضاء المشكل في برج هانوي

- **زمن حل المشكل:**

يتم حساب الزمن المستغرق لحل مشكل برج هانوي من طرف كل تلميذ بالميلي ثانية (MS)، حيث أن المدة الزمنية الممكنة للانتقال من الحالة الابتدائية إلى الحالة النهائية تختلف من تلميذ لآخر؛ فهي تتضمن زمن الكمون الذي يعبر عن زمن التوقفات خلال

الانتقال و التي تعكس قيام التلميذ بتنظيم وضعيات المعرفة المحصلة إلى غاية آخر حركة قام بها ، كما تتضمن زمن التراجعات إلى الخلف في حالة لم تسمح الحركة السابقة بالحصول على هدف ثابت، إضافة إلى الزمن المستغرق خلال الحركات الخاطئة و التي تدل على انقطاع في تسلسل مجال الحل، و هو ما يدل على أن مقدار الزمن في حل المشكل يعكس الفروق الفردية في عملية التخطيط لحل المشكل، ما يجعله مؤشرا مهما في المقارنة بين مجموعة التلاميذ الحافظين و غير الحافظين في القدرة على حل المشكلات.

4-3-3 صدق و ثبات مشكل برج هانوي:

للتحقق من صدق و ثبات مشكل برج هانوي في البيئة المحلية؛ تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية المقدرة بـ (40) تلميذا و تلميذة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، فكانت النتائج كالآتي:

- **الصدق:**

تم فحص صدق مشكل برج "هانوي" من خلال الصدق التمييزي، حيث تمت المقارنة الطرفية في كل من فضاء المشكل و زمن حل المشكل بين مجموعة التلاميذ العليا و مجموعة التلاميذ الدنيا و حساب قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، و جاءت النتائج مبينة في الجدولين رقم (21) و (22) كما يلي:

أولا: الفضاء المشكل

تمت المقارنة الطرفية في الفضاء المشكل بين مجموعة التلاميذ الذين قاموا بحل المشكل بأقل عدد خطوات و مجموعة التلاميذ الذين قاموا بأكبر عدد من الخطوات في الحل، و كانت قيمة اختبار (ت) بين متوسطي درجات المجموعتين مقدرة بـ (-10.660) كما يبينه الجدول رقم (18)، و هي قيمة ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.01) و درجة الحرية (26)، ما يدل على أن الفروق بين المجموعتين العليا

و الدنيا هي فروق حقيقية، و بالتالي فإن مشكل برج هانوي يتمتع بالصدق التمييزي من حيث فضاء المشكل.

الجدول رقم (21): يبين نتائج صدق مشكل برج هانوي في فضاء المشكل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
المجموعة الدنيا	14	9.07	2.40	0.64	26	**10.660-	دالة 0.01
المجموعة العليا	14	42.21	11.83	3.04			

ثانيا: زمن حل المشكل

بنفس الطريقة تم التحقق من صدق مشكل برج هانوي في قياس زمن الحل، حيث تمت المقارنة الطرفية بين مجموعة التلاميذ الذين استغرقوا أقل وقت في حل المشكل و الذين استغرقوا أطول وقت، وكما هو مبين في الجدول رقم (22) ، فإن قيمة اختبار (ت) قدرت بـ (-6.668) و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) و درجة الحرية (26)، ما يعني تمتع مشكل برج هانوي بالصدق التمييزي من حيث زمن حل المشكل.

الجدول رقم (22): يبين نتائج صدق مشكل برج هانوي في زمن حل المشكل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الدنيا	14	17.49	6.76	1.78	26	**6.668-	دالة 0.01
العليا	14	263.53	137.90	36.85			

- **الثبات:**

من أجل فحص ثبات مشكل برج هانوي في البيئة المحلية تم الاعتماد على طريقة التطبيق و إعادة التطبيق، حيث طبقت الأداة على العينة الاستطلاعية ثم أعيد التطبيق عليها بعد مدة (15) يوما، و بعد حساب معامل الارتباط بين متوسطي درجات العينة في فضاء المشكل و زمن المشكل بين التطبيقين الأول و الثاني جاءت النتائج كما في الجدول رقم (23):

الجدول رقم (23): يبين نتائج ثبات مشكل برج هانوي

	درجة الحرية	معامل الارتباط "بيرسون"	معامل الارتباط "سبيرمان"	الدلالة الإحصائية
فضاء المشكل	49	0.365**	0.391**	دال 0.01
زمن حل المشكل		0.326*	0.307*	دال 0.05

يلاحظ من الجدول رقم (23) أن معامل الارتباط "بيرسون" بين متوسطي درجات أفراد العينة في فضاء المشكل قدر بـ (0.365) و معامل "سبيرمان" بـ (0.391) و هي قيم دالة إحصائيا عند المستوى (0.01)، و كذلك بالنسبة لزمن حل المشكل قدر معامل الارتباط "بيرسون" بـ (0.326) و معامل "سبيرمان" بـ (0.307) و هي قيم ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05)، و بالتالي فإن الارتباط بين التطبيقين كان قويا ما يدل على تمتع مشكل برج هانوي بدرجة الثبات المطلوبة.

5-مجالات الدراسة:

5-1 المجال المكاني:

تم إجراء الدراسة بمنطقة "مسيف" التابعة لولاية مسيلة في ثلاث مدارس ابتدائية تتمثل في: مدرسة الشهيد محمد زقعار، مدرسة الشهيد حسني لخضر، مدرسة الشهيد حسني سعد.

5-2 المجال الزماني:

تم مباشرة إجراءات الدراسة خلال الفصل الثاني من الموسم الدراسي (2018-2019)، حيث استغرت ما يقارب شهرين بين الدراسة الاستطلاعية للتحقق من الأدوات و إجراءات الضبط لمجموعتي العينة.

5-3 المجال البشري:

تمثلت عينة الدراسة في تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم، البالغ عددهم الإجمالي في بداية الدراسة(264) تلميذا و تلميذة، و المسجلين للموسم الدراسي (2019-2018)، حيث صار العدد (68) تلميذا و تلميذة بعد تطبيق إجراءات الضبط منهم (34) تلميذا حافظ للقرآن الكريم، و (34) تلميذا غير حافظ للقرآن الكريم.

6-الأساليب الإحصائية للدراسة:

بعد تفريغ المعطيات الناتجة عن استجابات أفراد العينة الاستطلاعية و الأساسية، و معالجتها إحصائيا عن طريق الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS 22)، باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات و النسب المئوية: استخدمت في إحصاء درجات التلاميذ في أدوات الدراسة.

✍ المتوسط الحسابي: استخدم في كل إجراءات الدراسة لحساب معاملات الارتباط و دراسة الفروق بين المجموعات، سواء في تحقيق تجانس عينتي الدراسة أو المفاضلة بين المجموعتين في متغيرات الدراسة.

✍ الانحراف المعياري: استخدم في حساب تشتت درجات التلاميذ.

✍ معامل الارتباط بيرسون (Pearson): استخدم في فحص ثبات اختبار الذكاء المصور و اختبار مهارات القراءة الجهرية و التحقق من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات القراءة الصامتة و صدق و ثبات مشكل برج هانوي.

✍ معادلة "سبيرمان براون" (Spearman–Brown): تم استخدامها في تصحيح قيمة معامل الارتباط "بيرسون"

✍ معامل الصعوبة: استخدم لحساب درجة صعوبة مفردات اختبار مهارات القراءة الصامتة.

✍ معامل التمييز: استخدم لحساب القوة التمييزية لمفردات اختبار مهارات القراءة الصامتة.

✍ اختبار (ت) (T–Test) لعينتين مستقلتين: استخدم في الكشف عن دلالة الفروق في مهارات القراءة الجهرية و الصامتة و القدرة على حل المشكلات بين مجموعة التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم في السنة الرابعة ابتدائي، و في التحقق من الصدق التمييزي لاختبار الذكاء المصور و اختبار مهارات القراءة الجهرية.

✍ اختبار كاي مربع (K^2): استخدم في ضبط التجانس بين عينيتي الدراسة من حيث المستوى الاجتماعي و الثقافي.

الفصل السادس :

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد:

يتناول هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد تطبيق أدواتها الثلاثة (اختبار مهارات القراءة الجهرية و اختبار مهارات القراءة الصامتة و مشكل برج هانوي) على مجموعتي التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم من السنة الرابعة ابتدائي، حيث يتم عرضها بالتتابع و تحليل معطياتها، و من ثم مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة و الأطر النظرية للدراسة، ليختم بجملة من الاقتراحات.

1-عرض و تحليل النتائج في ضوء فرضيات الدراسة:

1-1 عرض و تحليل النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات القراءة الجهرية بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم.

و لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية على مجموعتي التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم من السنة الرابعة ابتدائي، و تسجيل أدائهم القرائي على أشرطة فيديو و من ثم تحليل هذا الأداء و منح الدرجة المناسبة لكل مهارة من المهارات التسعة على بطاقة الملاحظة، و بالاستعانة بحزمة التحليل الإحصائي (SPSS 22) تم حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لكل مجموعة و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (24):

الجدول رقم (24): يبين نتائج اختبار مهارات القراءة الجهرية

المجموعة	العدد	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الحافظون للقرآن الكريم	34	15	45	41.24	5.74	0.99
غير الحافظين للقرآن الكريم	34	7	45	28.15	11.08	1.90

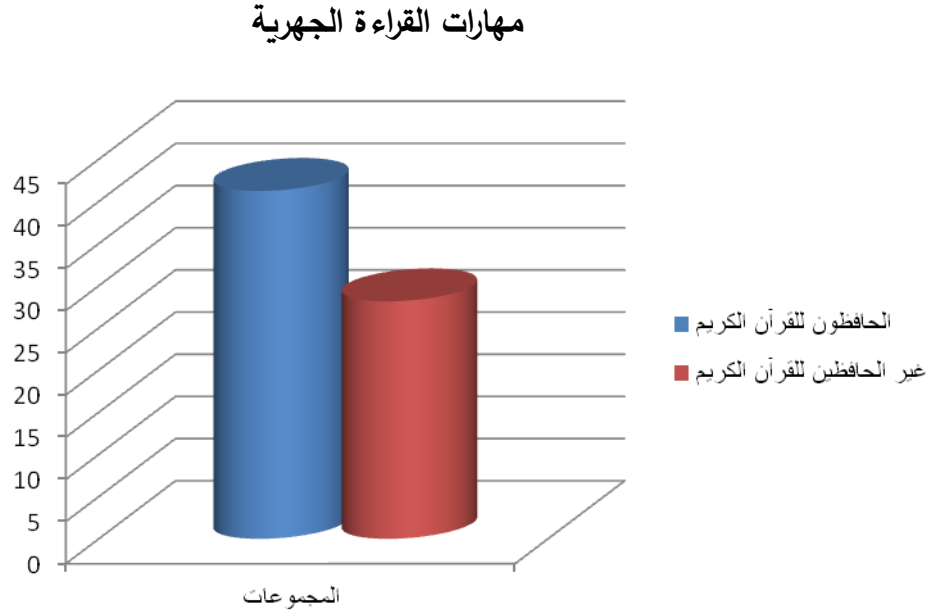
يتضح من الجدول رقم (24) أن درجات مجموعة التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم تراوحت بين (15، 45) بمتوسط حسابي قيمته (41.24) و انحراف معياري قدره (5.74)، في حين تراوحت درجات مجموعة التلاميذ غير الحافظين بين (7، 45) بمتوسط حسابي قدره (28.15) و انحراف معياري (11.08)، و هو ما يظهر التباين الكبير بين متوسطي درجات المجموعتين حيث يكاد متوسط درجات الحافظين يساوي ضعف متوسط درجات غير الحافظين للقرآن الكريم.

و لاختبار هذه النتيجة من الناحية الإحصائية تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين؛ للمقارنة بين متوسطي درجات مجموعة التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم و غير الحافظين في اختبار مهارات القراءة الجهرية، و كانت النتائج على النحو المبين في الجدول رقم (25):

الجدول رقم (25): يبين دلالة الفروق لاختبار مهارات القراءة الجهرية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الحافظون للقرآن الكريم	34	41.24	5.74	66	**6.112**	دالة 0.01
غير الحافظين للقرآن الكريم	34	28.15	11.08			

يلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (25) أن قيمة اختبار (ت) تساوي (6.112) عند مستوى الدلالة (0.01) و درجة الحرية (66) و هي قيمة دالة إحصائيا، ما يعني وجود فروق حقيقية بين التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم في مهارات القراءة الجهرية و لصالح التلاميذ الحافظين، كما يوضحه المخطط البياني في الشكل رقم (12):



الشكل رقم (13): يبين الفروق بين مجموعتي الدراسة في مهارات القراءة الجهرية

يؤكد الشكل رقم (13) تفوق مجموعة التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم على أقرانهم غير الحافظين في مهارات القراءة الجهرية كلها و المتمثلة في: إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة و نطق الجمل في وحدات تامة و الكلمات دون إبدال أو حذف أو إضافة أو تكرار أحد حروفها مع ضبطها ضبطا صحيحا، و القراءة بسرعة مناسبة مع إتقان الوقف عند اكتمال المعاني، و بالتالي فقد **تحققت الفرضية الجزئية الأولى.**

1-2 عرض و تحليل النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

و التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة الصامتة بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم.

حيث تم فحص هذه الفرضية عن طريق تطبيق اختبار مهارات القراءة الصامتة المعد من طرف الباحثة لهذا الغرض على أفراد عينة الدراسة من خلال أربع (04) حصص متتالية، و من ثم تصحيح إجابات التلاميذ و تفريغها و معالجتها إحصائيا عن طريق (SPSS 22)، و جاءت النتائج حسب محوري الاختبار و الاختبار ككل كما يلي:

أولا: مهارات فهم المقروء:

يوضح الجدول رقم (26) متوسط الدرجات التي تحصل عليها أفراد عينة الدراسة في محور مهارات فهم المقروء، و دلالة الفروق إحصائيا بين مجموعة التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم:

الجدول رقم (26): نتائج مجموعتي الدراسة في مهارات فهم المقروء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الحافظون للقرآن الكريم	34	4.68	1.007	0.173	66	*2.271	دالة 0.05
غير الحافظين للقرآن الكريم	34	3.97	1.507	0.258			

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (26) أن قيمة الاختبار التائي (ت) بين متوسطي درجات المجموعتين قدرت بـ (2.271) و هي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) و درجة الحرية (66)، ما يعني وجود فروق ذات دلالة في مهارات فهم المقروء بين المجموعتين، لصالح التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم بمتوسط حسابي قدره (4.68) و انحراف معياري قيمته (1.007)، حيث حقق التلاميذ غير الحافظين متوسطا حسابيا قدره (3.97) في هذه المهارات و بانحراف معياري قيمته (1.507)، و هو ما يعني إتقان التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم لمهارات فهم معاني الكلمات و تحديد أضدادها، و استخراج الفكرة الرئيسية و الأفكار الضمنية للنص المقروء، و كذا استنباط الحلول و الدروس المستفادة.

ثانيا: مهارات التفاعل مع المقروء:

فيما يتعلق بمحور مهارات التفاعل مع المقروء فقد جاءت نتائج المقارنة بين مجموعتي الدراسة على النحو الموضح في الجدول رقم (27):

الجدول رقم (27): يبين نتائج مجموعتي الدراسة في مهارات التفاعل مع المقروء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الحافظون للقرآن الكريم	34	4.24	1.304	0.224	66	*1.711	دالة 0.05
غير الحافظين للقرآن الكريم	34	3.62	1.652	0.283			

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (27) أن مجموعة التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم حققوا متوسطا حسابيا قدره (4.24) بانحراف معياري قيمته (1.304)، أما مجموعة التلاميذ غير الحافظين فقد حققوا متوسطا حسابيا قدره (3.62) بانحراف معياري قيمته (1.652)، و بناءا عليه كانت قيمة اختبار (ت) بين متوسطي الدرجات مساوية لـ (1.711) و هي قيمة دالة إحصائيا عند المستوى (0.05) و درجة الحرية (66)، ما يعني وجود فروق حقيقة في مهارات التفاعل مع المقروء بين التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم لصالح التلاميذ الحافظين، و هو ما يدل على تمكن التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم من تذوق جماليات النص المقروء من حيث تحديد عاطفة الكاتب و مشاعره و مواطن الجمال و كذا إبداء الرأي في القضايا التي يتناولها النص المقروء.

ثالثا: مهارات القراءة الصامتة:

فيما يتعلق بنتائج عينة الدراسة في اختبار مهارات القراءة الصامتة فقد تم حساب المتوسط الحسابي لكل مجموعة، و جاءت النتائج موضحة في الجدول رقم (28):

الجدول رقم (28): يبين نتائج اختبار مهارات القراءة الصامتة

المجموعة	العدد	الحد الأدنى	الحد الاقصى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الحافظون للقرآن الكريم	34	5	13	8.91	1.897	0.325
غير الحافظين للقرآن الكريم	34	3	12	7.59	2.388	0.410

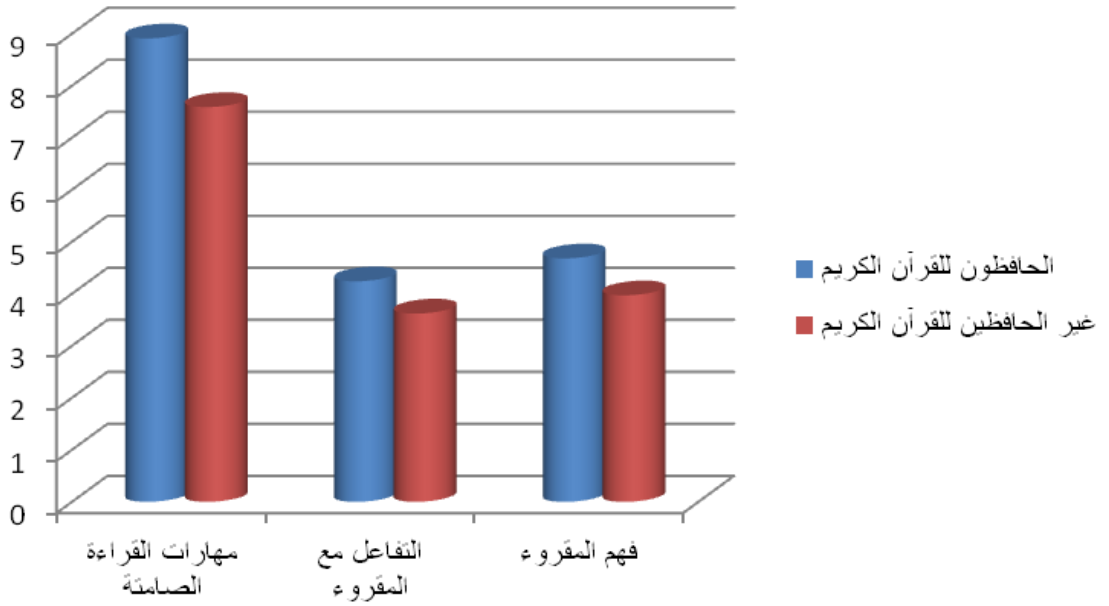
يتبين من نتائج الجدول رقم (28) أن درجات التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم تراوحت بين (5 و 13) درجة بمتوسط حسابي قدره (8.91) و انحراف معياري (1.897)، بينما كانت درجات التلاميذ غير الحافظين للقرآن الكريم تدور بين (3 و 12) درجة بمتوسط حسابي قدره (7.59) و انحراف معياري (2.388)، ما يبين وجود فروق بين المجموعتين.

و لفحص دلالة هذه الفروق إحصائيا تم حساب قيمة اختبار (ت) بين متوسطي درجات المجموعتين، و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (29):

الجدول رقم (29): يبين دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في مهارات القراءة الصامتة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الحافظون للقرآن الكريم	34	8.91	1.897	66	**2.530**	دالة
غير الحافظين للقرآن الكريم	34	7.59	2.388			

حسب نتائج الجدول رقم (29) فقد بلغت قيمة الاختبار التائي (2.530) و هي ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.01) و درجة الحرية (66)، ما يعني أن الفروق في مهارات القراءة الصامتة بين المجموعتين هي فروق دالة إحصائيا لصالح مجموعة التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم، و هو ما تؤكده نتائج التمثيل البياني في الشكل رقم (14)؛ حيث يظهر التلاميذ الحافظون للقرآن الكريم تفوقا على زملائهم غير الحافظين في كل من: مهارات فهم المقروء و مهارات التفاعل مع المقروء و في مهارات القراءة الصامتة ككل، و هو ما يعني أن **الفرضية الجزئية الثانية قد تحققت.**



شكل رقم (14): يبين الفروق بين مجموعتي العينة في مهارات القراءة الصامتة

3-1 عرض و تحليل النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة:

و التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم.

و لاختبار هذه الفرضية تم تمرير برج هانوي على عينة الدراسة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم و تسجيل درجاتهم من حيث فضاء المشكل و زمن حل المشكل، و من ثم تفريغ المعطيات و تحليلها عن طريق (SPSS 22)، و كانت النتائج المتوصل إليها كما يلي:

- **الفضاء المشكل:**

بعد حساب عدد الخطوات التي استخدمها التلاميذ في حل مشكل برج هانوي، و المتوسط الحسابي لكل مجموعة كانت النتائج كما في الجدول رقم (30):

الجدول رقم (30): يبين نتائج مشكل برج هانوي من حيث فضاء المشكل

المجموعة	العدد	الحد الأدنى	الحد الاعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الحافظون للقرآن الكريم	34	07	26	9.91	4.38	0.75
غير الحافظين للقرآن الكريم	34	07	46	21.15	13.39	2.30

يلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (30) أن التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم بلغوا كحد أقصى في حل مشكل برج هانوي (26) خطوة و في المتوسط اتبعت المجموعة (9.91) خطوة حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري (4.38) عن هذا المتوسط، و في المقابل فإن التلاميذ غير الحافظين للقرآن الكريم استهلكوا (66) خطوة كحد أقصى لحل المشكل، و ذلك بمتوسط حسابي قدره (21.15) و انحراف معياري قيمته (13.39)، ما يبدي فرقا واضحا بين المجموعتين في عدد الخطوات المتبعة لحل المشكل.

و للتحقق من دلالة هذه الفروق من الناحية الإحصائية تم اللجوء إلى حساب قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين و كانت النتائج على النحو الموضح في الجدول رقم (31):

الجدول رقم (31): يبين دلالة الفروق في فضاء المشكل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الحافظون للقرآن الكريم	34	9.91	4.38	66	**4.651-**	دالة 0.01
غير الحافظين للقرآن الكريم	34	21.15	13.39			

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (31) أن قيمة اختبار (ت) قدرت بـ (-4.651) و هي ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.01) و درجة الحرية (66)، ما يعني أن الفروق في فضاء المشكل بين التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم هي فروق ذات دلالة إحصائية و لصالح التلاميذ غير الحافظين بمتوسط حسابي قدره (21.15)، ما يعني أن التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم قد تمكنوا من حل مشكل برج هانوي بأقل عدد ممكن الخطوات مقارنة بنظرائهم غير الحافظين حيث بلغ متوسط عدد خطوات الحل لديهم (9.91).

- **زمن حل المشكل:**

بالنسبة لزمن حل المشكل تم حساب المدة الزمنية التي استغرقها كل تلميذ في كل مجموعة لحل مشكل برج هانوي بالميلي ثانية، و جاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (32):

الجدول رقم (32): يبين نتائج برج هانوي من حيث زمن حل المشكل

المجموعة	العدد	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الحافظون للقرآن الكريم	34	9.17	96.49	24.96	18.93	3.24
غير الحافظين للقرآن الكريم	34	10.10	483.05	83.91	86.36	14.81

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (32) أن المدة الزمنية التي استغرقها التلاميذ الحافظون للقرآن الكريم تراوحت بين (9.17 و 96.49) ميلي ثانية بمتوسط حسابي قدره (24.96) و انحراف معياري قيمته (18.93)، في حين تراوح الزمن المستغرق من قبل التلاميذ غير الحافظين للقرآن الكريم بين (10.10 و 483.05) ميلي ثانية بمتوسط

حسابي قدره (83.91) و انحراف معياري (86.36)، و هو ما يظهر فارقا كبيرا بين المجموعتين في زمن حل المشكل.

و من أجل التحقق من الدلالة الإحصائية لهذا الفرق تم حساب قيمة اختبار (ت) بين متوسطي زمن المجموعتين و كانت النتائج كما في الجدول رقم (33):

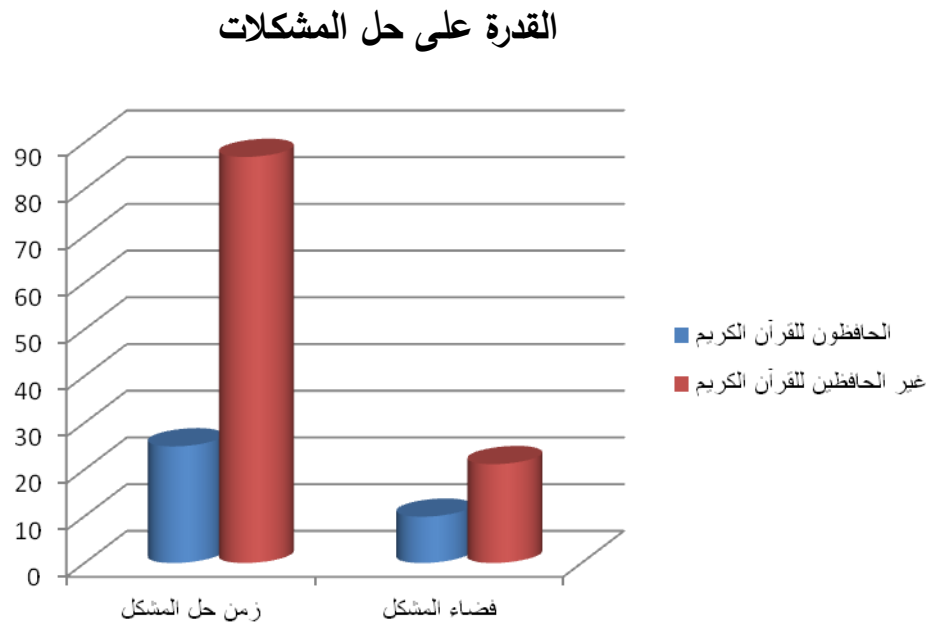
الجدول رقم (33): يبين دلالة الفروق في زمن حل مشكل برج هانوي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الحافظون للقرآن الكريم	34	24.96	18.93	3.24	66	**3.888-	دالة 0.01
غير الحافظين للقرآن الكريم	34	83.91	86.36	14.81			

حسب نتائج الجدول رقم (33) فإن قيمة اختبار (ت) بلغت (-3.888) و هي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) و درجة الحرية (66)، ما يعني أن الفروق في زمن حل مشكل برج هانوي بين مجموعتي العينة هي فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مجموعة التلاميذ غير الحافظين للقرآن الكريم، ما يعني أن التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم قد استغرقوا مدة زمنية أقل في حل مشكل برج هانوي بمتوسط حسابي قدره (24.96).

- **القدرة على حل المشكلات:**

مما سبق و حسب نتائج الجدولين رقم (31) و (33) يتبين أن التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم حققوا المستويات الأدنى في حل مشكل برج هانوي من حيث الفضاء المشكل و زمن حل المشكل، ما يعني أن قدرتهم على حل المشكلات كانت أفضل من نظرائهم غير الحافظين، و هو ما يلخصه المخطط البياني الممثل في الشكل رقم (15):



شكل رقم (15): يبين الفروق بين مجموعتي الدراسة في القدرة على حل المشكلات

يبدو من الشكل رقم (15) أن القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين للقرآن الكريم كانت أفضل من قدرة التلاميذ غير الحافظين، ما يعني أن الفروق بين المجموعتين هي فروق ذات دلالة إحصائية، و بالتالي فقد **تحققت الفرضية الجزئية الثالثة.**

4-1 عرض و تحليل النتائج في ضوء الفرضية العامة:

و التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم.

لفحص هذه الفرضية تم الاعتماد على نتائج الجداول رقم: (25) و (29) و (31) و (33) التي تبين دلالة الفروق في مستوى مهارات القراءة الجهرية و مهارات القراءة الصامتة و فضاء المشكل و زمن حل المشكل على التوالي، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) و درجة الحرية (66) في هذه المستويات الأربعة بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم.

و بالنظر إلى معطيات الجدولين رقم: (25) و (29) يمكن الاستنتاج أن هناك فروقا دالة إحصائيا في مهارات القراءة ككل بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يحفظون القرآن الكريم و الذين لا يحفظونه، بدءا من *مهارات الأداء* المتمثلة في: إخراج الأصوات من مخارجها و نطق الكلمات و ضبطها ضبطا صحيحا و قراءة الجمل قراءة سليمة و الاسترسال في النص بسرعة مناسبة، مرورا *بمهارات الفهم القرائي* المتضمنة مهارات تحديد المعاني و الأضداد و استخراج الأفكار الأساسية و الفرعية و استنتاج الحلول و العبر المستفادة، و انتهاء *بمهارات التفاعل* مع المادة المقروءة المتمثلة خاصة في: الوقوف على العواطف و المشاعر و مواطن الجمال و إعادة صياغة الفقرات و كذا التعبير عن وجهة نظر في القضايا التي يشتمل عليها النص المقروء.

كما أن معطيات الجدولين رقم: (31) و (33) تبين أن هناك فروقا دالة إحصائيا في القدرة على حل المشكلات بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يحفظون القرآن الكريم و الذين لا يحفظونه من حيث عدد الخطوات المتبعة في حل مشكل برج هانوي (الفضاء المشكل)، و المدة الزمنية المستغرقة خلال الحل (زمن الحل).

مما سبق يتبين أن الفروق في مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم هي فروق ذات دلالة إحصائية و بالتالي فقد **تحققت الفرضية العامة**، و قد أوضحت المخططات البيانية الممثلة بالأشكال رقم (06) و (07) و (08) تفوق تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين للقرآن الكريم على زملائهم غير الحافظين في كل من مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات.

2- مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة:

2-1 مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

بينت نتائج الجدولين (24) و (25) وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات القراءة الجهرية بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم؛ لصالح مجموعة التلاميذ الحافظين عند مستوى الدلالة (0.01) و درجة الحرية (66)، و هي نتيجة توضح أثر حفظ القرآن الكريم في تطور و إتقان مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

حيث أن مجموعة التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم من أفراد العينة يحفظون ما لا يقل عن جزء من القرآن الكريم، ما يعني تمكنهم من قراءة الآيات بأحكام التلاوة، و التي تلعب دورا فاعلا في تهذيب و إتقان القراءة الجهرية، و هذا كونها تقوم في قواعدها على سلامة النطق، و إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، و قراءة النص القرآني بتأن و مراعاة علامات الوقف، و المد و القصر و الشد و التنوين، و غيرها من أحكام تلاوة القرآن الكريم.

و إتقان مهارات القراءة الجهرية تعتبر من أولويات التعليم الابتدائي، حيث يرى زايد (2006: 22-29) أن التلميذ في هذه المرحلة يجب أن يصل لمرحلة التعرف التام على الحروف الهجائية حين يسمع أصواتها، و ينطقها وفق مخارجها الصحيحة، و يتعرف على الحركات و السكون و الشدة و التنوين، و هي ذاتها الكفاءات المطلوبة في ملمح التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي التي ركز عليها المنهاج التربوي الجزائري، حيث حدد خصائص مهارات القراءة الجهرية في: جودة اللفظة، معالجة الأخطاء، احترام مواقع الوقف، استخدام النبرات الصوتية، السرعة، الجرأة، والإيقاع الموسيقي (وزارة التربية الوطنية، 2016: 9).

و في حفظ القرآن الكريم و تعلمه طريق لتحقيق هذه الكفاءات، لما له من أثر بالغ في إجادة القراءة بصفة عامة و مهارات القراءة الجهرية بوجه خاص، و هو الأمر الذي أكدت

عليه رهام علي (2016: 135) حين أقرت أن حفظ القرآن الكريم يمكن غير الناطقين باللغة العربية من اكتساب ملكة لسانية عالية تساعدهم على تعلم اللغة العربية، و أرجعت ذلك لكون القرآن الكريم نزل بلغة الضاد، لغة العرب التي اشتهرت بالفصاحة منذ القدم، و استمدت قوتها من قوة القرآن الكريم و أزليته.

كما بين الأسطل (2010: 111) أن حفظ القرآن الكريم له الأثر الكبير في تحقيق القراءة الصحيحة، حيث تتميز قراءة الحافظين بدرجة عالية من الدقة، و الجرأة في الأداء، و عدم رهبتهم أثناء القراءة، لأن قراءة القرآن الكريم عززت عندهم روح التحدي، و عدم الارتباك و الخوف أثناء القراءة أمام زملائهم، و هي المهارات المطلوبة في أداء تلاميذ التعليم الابتدائي حسب المناهج التربوية الرسمية كما ذكرنا آنفا.

و تتفق هذه النتيجة مع نتائج جملة من الدراسات التي بحثت في أثر حفظ القرآن الكريم و دوره في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، مثل دراسة معلم (2001) التي أجريت في مدينة مكة المكرمة على عينة قوامها (100) تلميذة، و توصلت إلى أن تلميذات الصف السادس الحافظات للقرآن الكريم متفوقات على زميلاتهن غير الحافظات في الأداء القرائي بنسبة تتراوح بين (98%) و (99%).

كما تتفق مع نتائج دراسة لطرش (2008) التي تم إجراؤها في مدينة بجاية على عينة قوامها (18) تلميذا و تلميذة، و توصلت إلى وجود أثر لحفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، و كذا وجود اختلاف في مادة القراءة بين التلاميذ الذين تلقوا تعليما قرآنيا خلال المرحلة التحضيرية، و الذين لم يتلقوا مثل هذا النوع من التعليم.

و تتفق أيضا مع نتائج دراسة علي (2016) التي أجريت على الناطقين بغير اللغة العربية في كل من جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا و جامعة إفريقيا العالمية، و بينت أن حفظ القرآن الكريم يساعد على إتقان مهارة القراءة بصورة عامة، و مهارة النطق السليم

بصورة خاصة، لكونه يساعد الناطقين بغير العربية على استخراج الحروف و الأصوات من مخارجها و نطقها نطقا صحيحا، و هذا ضرب من ضروب إعجاز القرآن الكريم.

2-2 مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

أوضحت نتائج الجداول (26) و (27) و (28) وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات القراءة الصامتة بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم؛ لصالح مجموعة التلاميذ الحافظين عند مستوى الدلالة (0.01) و درجة الحرية (66)، و هو ما يبين دور حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ، و ذلك على مستوى مهارات فهم المقروء و مهارات التفاعل مع المقروء.

فمن أهم أهداف تعلم مهارات القراءة الصامتة في مرحلة التعليم الابتدائي حسب زايد (2006: 22-29) أن يتمكن التلميذ من اكتساب مفردات جديدة في مجالات متعددة، و يستطيع التفريق في المعنى بين الكلمات المتشابهة في الرسم والمختلفة في الحركات، واكتساب مهارة تلخيص النصوص القصيرة، و القرآن الكريم يشتمل على عدد كبير من الألفاظ والتراكيب التي تفيد المتعلم في سرعة الفهم واستيعاب المقروء، كما أن مفردات القرآن الكريم تساعد في زيادة الذخيرة اللغوية للمتعلمين، وتعلم التعبير السليم وتذوق جمال الأسلوب القرآني وبلاغته (علي، 2016: 137).

وذكرت بنت أشعري (2014: 35) أن من أهداف تحفيظ القرآن الكريم تقوية وتربية ملكة التعبير لدى المتعلم لما يجده من مشاعر وأحاسيس وتصورات عقلية، واكتساب قدرة فهم معاني النصوص القرآنية من خلال القراءة المتأنية، و هو ما يعود على حافظ القرآن من فوائد في تطوير مهارات فهم معاني النصوص القرائية، و التماس الجوانب الجمالية في أساليبها، و إجادة التعبير عن مقاصدها بأسلوبه الخاص بما يمتلكه من مفردات و تراكيب.

كما أن استخدام القرآن الكريم للأسلوب القصصي في سرد سير المرسلين و الأحداث التاريخية يسهم في جذب انتباه التلاميذ و تشويقهم و إثراء خيالهم، و هو ما يؤثر إيجابا

على مهارات الفهم لديهم، فقد أكدت نتائج دراسة سلطان (2017) التي أجريت على عينة قوامها (87) تلميذا من الصف الخامس الأساسي بالمدرسة الكورية الفلسطينية الأساسية للبنين؛ أن تدريس القراءة وفق استراتيجية القصص القصيرة تؤدي لتنمية مهارات القراءة و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، و قد ذكر القحطاني (2015: 29) أن استخدام أسلوب القصص القرآني يلعب دورا كبيرا في تربية الأجيال و شد انتباههم و يقظتهم الفكرية و العقلية، و يحتل المركز الأول في الأساليب الفكرية المؤثرة في عقول الناشئة.

و حسب النظريات المفسرة لحدوث عملية القراءة؛ لاسيما النظريات السلوكية و النظريات المعرفية، فإن للذاكرة دورا فاعلا في تفسير الرموز القرائية وإعطائها المعنى و الدلالات المساعدة على فهم المقروء، و شحذ الذاكرة و تقويتها من أهم آثار حفظ القرآن الكريم كما ذكر ذلك نواب (1413هـ)، ما يدل على دوره بطريقة غير مباشرة في تعزيز عمليات فك الرموز القرائية و تفسير معانيها.

و جاءت هذه النتائج متوافقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة الصامتة، كدراسة بنت أشعري (2014) التي تم إجراؤها على عينة قوامها (57) تلميذا من الصف الثالث الابتدائي بمدرسة الإرشاد الإسلامية بسنغافورة، و بينت أن حفظ القرآن الكريم يسهم في زيادة الذخيرة اللغوية و تطوير مهارات التعبير، و تتفق كذلك مع نتائج دراسة بن فردية و البار (2018) التي بحثت في العلاقة بين النص القرآني و اللغة العربية من حيث الاحتواء و الحفظ، و توصلت إلى أن لحفظ القرآن الكريم أثرا كبيرا في اكتساب اللغة العربية و ترقية أساليبها من خلال مستوياتها المختلفة (الصوتية و النحوية و الدلالية و الصرفية و المعجمية)، و من خلال تنمية مهاراتها المتعددة (الاستماع و القراءة و الكتابة و التحدث و الحفظ)، علاوة على تحصيل الثروة اللغوية للمتعلم و زيادتها، و اكتساب الفصاحة و البلاغة ما يمكنه من التأقلم مع المواقف التعليمية.

2-3 مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة:

بينت نتائج الجداول (29) و (30) و (31) و (32) وجود فروق دالة إحصائيا في القدرة على حل المشكلات بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم؛ لصالح مجموعة التلاميذ الحافظين عند مستوى الدلالة (0.01) و درجة الحرية (66)، و هي نتيجة تدل على الأثر الإيجابي لحفظ القرآن الكريم في تنمية قدرة التلاميذ على حل المشكلات.

فقدرة التلميذ على حل مشكلات تناسب سنه؛ تأتي في مقدمة الكفاءات العرضية ذات الطابع الفكري المكونة لملمح التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي (وزارة التربية الوطنية، 2016، 15)، ما يعني ارتباط هذه القدرة بعمليات التفكير، فغالبًا ما يستخدم التفكير في أوضاع تنطوي على مشكلات تتطلب حلولاً مناسبة، حتى أن بعض الباحثين التربويين يعرفون التفكير بأنه عملية حل للمشكلات التي يواجهها المتعلم (Carroll, 1979: 238)، و كل ما يؤثر على التفكير يؤثر بدور في القدرة على حل المشكلات.

و القرآن الكريم عامل من العوامل الأساسية التي تسهم في تنمية العمليات العقلية لدى المتعلمين كالتفكير و التخيل، و بذلك تقوى قدرات التلميذ على التعلم و يزداد تحصيله (حمي و فارح، 2016: 156)، فقد قال تعالى: ﴿ بَلْ هُوَ آيَاتٌ بَيِّنَاتٌ فِي صُدُورِ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ وَمَا يَجْحَدُ بِآيَاتِنَا إِلَّا الظَّالِمُونَ (49)﴾ (العنكبوت: 49)، كما قال عز و جل: ﴿ أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُسَمًّى وَإِنَّ كَثِيرًا مِنَ النَّاسِ بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ (8)﴾ (الروم: 08).

و في حفظ القرآن الكريم و تدبره تحدي للبناء الفكري المعرفي و الثقافي، مما يدفع المتعلمين إلى إعمال العقل و النظر في الأمور، و بالتالي فأسلوب القرآن الكريم يعمل على بناء عقلية علمية عند المتعلمين، أساسها الفهم و الربط بالواقع، حيث يعمل هذا الأسلوب على تضييق الهوة بين المعارف و المهارات السابقة و الجديدة (القوابعة، 2014: 140)، و هو ما يحتاج إليه المتعلم خلال تعرضه لموقف مشكل،

أين يعمل على استثمار معارفه السابقة و تجنيد موارده و ربطها بمكونات الموقف التعليمي، من أجل التوصل إلى حل المشكل و بالتالي تحصيل معارف جديدة.

و من ثمار حفظ القرآن الكريم كما بينته بنت أشعري (2014: 35) تربية ملكة التذكر وتنمية القدرة على الاستدعاء المنظم، وهو ما يؤثر على القدرة على حل المشكلات باعتبار أن هذه الأخيرة تتأثر بحجم السعة التذكرية حسب ما توصلت إليه نتائج دراسة الزيات (2001)؛ التي أفادت بأن القدرة على حل المشكلات هي دالة تفاعل بين السعة التذكرية والمعالجة العقلية والمحتوى الكامن في الذاكرة.

هذا علاوة على أن ارتباط الحفظ كعملية عقلية بالتذكر يدعم التفسير القائل بأثر حفظ القرآن الكريم على تنمية القدرة على حل المشكلات، حيث يرى ملحم (2001) أن الحفظ من المهارات العقلية العليا، التي لها الأثر الفعال في عملية التعلم، و لا تقل أهمية عن العمليات الأخرى كالإدراك و الفهم و الانتباه، فتذكر المتعلم لمواقف تعليمية سابقة يساعده في التغلب على مواقف جديدة مشابهة، في وقت أسرع و بجهد أقل، و بالتالي يظهر أثر الحفظ على كل من: زمن حل المشكلة و عدد الخطوات اللازمة للحل.

و تأتي هذه النتيجة متفقة مع نتائج بعض الدراسات التربوية التي أجريت في البيئة السعودية حول أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية عمليات التفكير، كدراسة الثبيتي (2003) التي أجريت على عينة قوامها (104) تلميذا من تلاميذ الصف السادس ابتدائي بمحافظة الطائف، و توصلت نتائجها إلى أن حفظ القرآن لكريم يؤثر في تنمية القدرات الثلاثة المكونة للتفكير الابتكاري (الطلاقة ، المرونة، الأصالة)، و كذا دراسة الشراري (2008) التي تم إجراؤها على عينة مكونة من (100) طالبة من طالبات مدارس حفظ القرآن الكريم و (120) طالبة من مدارس التعليم العادي من الصف الثالث متوسط بمنطقة الجوف، و أكدت على دور حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير الناقد (الاستنباط، الاستدلال، الاستنتاج، البحث عن العلاقات، التفسير).

4-2 مناقشة النتائج في ضوء الفرضية العامة:

من خلال النتائج السابقة يتبين وجود فروق حقيقية في مستوى مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات، بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم؛ لصالح التلاميذ الحافظين، و هو ما يعني أن لحفظ القرآن الكريم أثرا إيجابيا على القراءة بمختلف مهاراتها و حل المشكلات كقدرة عقلية معرفية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، و هي نتيجة يمكن تفسيرها من خلال البحوث النظرية و الدراسات الميدانية التي أجريت في الجزائر و خارجها؛ حول دور و أثر تعلم القرآن الكريم و حفظه في علاج و تقويم بعض المشكلات التربوية التي تعترض التلاميذ في مراحل التعليم الأولى من جهة، و تنمية و تطوير المهارات و القدرات اللازمة لهم في عملية التعلم الفعال من جهة أخرى.

حيث نجد في التراث النظري أن علماء المسلمين اهتموا بضرورة البدء بتعليم القرآن الكريم تلاوة و حفظا للناشئة من مراحل عمرية مبكرة، للمساهمة في تنمية العديد من المهارات لدى المتعلم و التي كان من أهمها مهارات القراءة، ليتسنى له التواصل مع بيئته، فالعلاقة بين القرآن الكريم و اللغة العربية علاقة وثيقة، حيث أن له الأثر الكبير في انتشارها زمانا و مكانا، و اكتساب مهاراتها و تكوين ملكتها (الباقوري، 1987).

و ترتيل القرآن الكريم كما أمر سبحانه و تعالى: ﴿أَوْ زِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا (4)﴾ (المزمل: 4) يكسب المرتل إتقان القراءة و فهما لما يقرأ، و بذلك يكسب المتعلم ثروة لغوية جيدة تحتوي على مفردات كثيرة و متنوعة، فتمكنه من إتقان اللغة العربية، إضافة إلى تعويده على إخراج الحروف من مخارجها؛ حتى أن أصعب الحروف كالضاد و الدال، و التاء و الطاء، تصدر من مخارجها واضحة سليمة ظاهرة (حمى و فارح، 2016: 156-157).

كما بينت نتائج الدراسات السابقة ارتباط اللغة العربية و إتقان مهاراتها بالقرآن الكريم من خلال حفظه و تعلمه، كدراسة بني ياسين (2016) و دراسة بن فردية و البار

(2018)، و الباحث في الصعوبات التي تواجه التلميذ في اكتساب المفاهيم و المهارات الأساسية في القراءة و الكتابة و أنماط التفكير المجرد؛ يجد أن حفظ القرآن الكريم و تلاوته و تدبر معانيه يعتبر من أهم الوسائل المعالجة لهذه الصعوبات، من خلال اكتساب التلاميذ الحافظين له المهارات الأساسية للقراءة، عن طريق إتقان المهارات القرآنية، و كذلك من خلال تنمية مهارات الحفظ و الفهم و النطق الصحيح و التحدث بطلاقة، و التعبير السليم و زيادة الثروة اللغوية و العلمية على حد سواء (المطيري و الطبيخ، 2016: 6)، و هو ما يساعد على رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ و تحقيق النجاح الأكاديمي.

و بالرغم من أهمية مهارات القراءة في بناء التعلم، إلا أن بعض الدراسات كدراسة صحرة (2014) بينت وجود ضعف في الإعداد لهذه المهارات في مرحلة التعليم التحضيري في الجزائر، و هو ما أثر سلبا على الأداء القرائي للتلاميذ في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، حيث بينت نتائج دراسة قدي (2018) أن أهم أخطاء القراءة الجهرية التي يرتكبها التلاميذ تتمثل في: الحذف، التكرار، الإضافة، الإبدال، القراءة العكسية للكلمات، و نقص الفهم، و هي الأخطاء التي لا نجدها عند التلميذ الحافظ للقرآن الكريم، نظرا لاعتنائه بتعليم الحفظة النطق السليم و إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، و تعويد اللسان على الفصاحة و البيان و النغم الموسيقي، علاوة على تدريبهم على الفهم و إثراء ذخيرتهم اللغوية بالمفردات و المعاني و الأساليب الجمالية، و هو ما يحدث الفرق في مهارات القراءة بين التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم، كما بينته نتائج العديد من الدراسات السابقة؛ كدراسة الأسطل (2010)، و حمي و فارح (2016)، و المطيري و الطبيخ (2016).

و بما أن في حفظ القرآن الكريم علاجا لمستويات الضعف القرائي و تنمية للمهارات القرائية كما ذكرنا سابقا، فذلك يؤدي بالضرورة إلى تنمية القدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ؛ باعتبار القراءة عملية فسيولوجية معرفية تهدف لحل مشكلة تتمثل في فك رموز

النص القرائي و إضفاء الدلالة عليها، و هو ما أكدته دراسة قندوز (2010) التي ربطت تدني القدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ بالضعف القرائي لديهم، و دراسة فلوسي (2015) التي بينت العلاقة الموجبة بين الفهم القرائي و قدرة التلاميذ على حل المشكلات الرياضية، و هو ما يفسر تفوق مجموعة التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم على زملائهم غير الحافظين؛ بالموازاة مع تفوقهم في مهارات القراءة.

و هذه النتائج تنسجم مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من: الثبيتي (2003) و الشراري (2008) التي بينت دور حفظ القرآن الكريم في تنمية عمليات التفكير كما ذكرنا سابقا، إضافة لذلك فقد بينت نتائج بعض الدراسات السابقة الأثر الإيجابي لحفظ القرآن الكريم على مستوى الذكاء و الدافعية للتعلم كدراسة كل من: الطويل (2013)، و دراسة حمي و فارح و العبزوزي (2016)، و هي عوامل مساعدة على تحفيز عمليات التفكير و إثارتها و بالتالي تنمية القدرة على حل المشكلات بمختلف أنواعها، ما يعين التلميذ على تحسين مستوى التحصيل الدراسي لديه كما أوضحته دراسة القوابعة (2014).

الخلاصة العامة:

اهتمت الدراسة الحالية بأثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، من خلال إجراء مقارنة بين مجموعة التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم في منطقة مسيف بولاية المسيلة، و قد توصلت لجملة من النتائج تم تحليلها إحصائيا، و تفسيرها في ضوء الأدب النظري و نتائج الدراسات السابقة التي بحثت في سياقات متقاربة، و تمثلت هذه النتائج فيما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة الجهرية بين التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم عند مستوى الدلالة (0.01)، و لصالح المجموعة الحافظة، حيث تركزت هذه المهارات في: إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة

و نطق الكلمات بشكل سليم، و ضبطها ضبطا جيدا، و قراءة الجمل قراءة سليمة و الاسترسال في النص بسرعة مناسبة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة الصامتة بين التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم عند مستوى الدلالة (0.01)، و لصالح المجموعة الحافظة، حيث تم تقسيم هذه المهارات إلي قسمين هما: "*مهارات فهم المقروء*" و تمثلت في: مهارات تحديد المعاني و الأضداد و استخراج الأفكار الأساسية و الفرعية و استنتاج الحلول و العبر المستفادة من النص المقروء، و "*مهارات التفاعل* مع المادة المقروءة" المتمثلة خاصة في: الوقوف على العواطف و المشاعر و مواطن الجمال، و إعادة صياغة الفقرات و التعبير عن وجهة النظر في القضايا التي يشتمل عليها النص المقروء.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات بين التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم عند مستوى الدلالة (0.01)، و لصالح المجموعة الحافظة، حيث تم قياس القدرة على حل المشكلات عن طريق حساب عدد خطوات الحل و زمن حل المشكلة، و ثبت تفوق التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم على غير الحافظين من خلال حل مشكل "برج هانوي" بأقل جهد و في أقصر وقت.

و جاءت هذه النتائج مدعمة لنتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات اللغوية لاسيما مهارات القراءة، و العمليات المعرفية و القدرات العقلية، كما تعتبر مقدمة لبحوث تربوية أخرى، لاسيما في البيئة الجزائرية التي ما تزال تفتقر لدراسات تتناول هكذا موضوع، خاصة ما يتعلق بأثر حفظ القرآن الكريم على القدرة على حل المشكلات باعتبارها كفاءة عرضية ذات أهمية بالغة في مناهج التعليم الابتدائي.

خاتمة

خاتمة:

تعتبر مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات كفاءات عرضية ذات أهمية بالغة في المناهج التربوية لمرحلة التعليم الابتدائي بوجه خاص، و المراحل التعليمية اللاحقة بوجه عام، لما لها من دور فعال في تحقيق أهداف التعليم و تجسيد غاياته، و بناء شخصية التلميذ وفق ملمح التخرج المنشود.

و في العناية بحفظ القرآن الكريم و تعلمه آثارا تربوية جمة و جليلة تعود بالنفع على التلميذ روحا و جسدا و عقلا، و تثمر في نجاحه و تخطيه العقبات و العراقيل التي تعترض مسار تعلمه، و هو ما بينته نتائج العديد من الدراسات المحلية و العربية، و أكد عليه الأدب النظري الذي أسهب في تعداد فوائد حفظ القرآن الكريم و منافعه على الحافظين لكتاب الله.

هدفت الدراسة الحالية للبحث تحديدا في أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، حيث أجريت الدراسة في منطقة مسيف بولاية المسيلة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2018-2019)، على عينة قوامها (68) تلميذا و تلميذة منهم (34) تلميذا حافظا للقرآن الكريم، و (34) تلميذا غير حافظ، تم استخدام المنهج السببي المقارن و تحقيق التكافؤ بين المجموعتين من خلال تطبيق جملة من إجراءات الضبط لبعض المتغيرات التي قد تؤثر على مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات، و تمثلت أساسا في: نوع الجنس و العمر الزمني و التحصيل الدراسي و القدرة العقلية العامة و المستوى الاجتماعي و الثقافي للتلاميذ.

تم تصميم اختبارين من طرف الباحثة لقياس مهارات القراءة الجهرية و مهارات القراءة الصامتة، و بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها الأساتذة المحكمون؛ تم التحقق من صدق و ثبات الاختبارين في البيئة المحلية، و من ثم تطبيقهما على عينة الدراسة و تمرير "برج هانوي" بغرض قياس القدرة على حل المشكلات من حيث: الفضاء المشكل

و زمن حل المشكل، لتسفر نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين التلاميذ الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم في مهارات القراءة بشقيها الجهرية و الصامتة، و كذا القدرة على حل المشكلات من حيث عدد خطوات الحل و زمنه، حيث بينت الفروق تفوق مجموعة التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم، ما أثبت الأثر الإيجابي لحفظ القرآن الكريم على تنمية هذه المهارات.

جاءت هذه النتائج مؤيدة لنتائج العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لآثار حفظ القرآن الكريم على المهارات اللغوية و عمليات التفكير، ما يؤكد الحاجة الماسة للاعتناء بتدريس القرآن الكريم و تحفيظه للتلاميذ منذ السنوات الأولى في التعليم الابتدائي، و اعتباره استراتيجية تقويمية و بنائية لقدرات التلميذ و مهاراته، و ذلك من خلال تكريس فعاليته في المناهج الرسمية؛ و إعطائه الأولوية و المكانة التي تمكنه من تكوين جيل يتحلى بالفطنة و النباهة و فصاحة اللسان و صفاء الذهن، و القدرة على القراءة الصحيحة و التعبير السليم، و إعمال العقل و التركيز، و سعة التذكر و التفاعل مع المشكلات التي تعترضه خلال مشواره التعليمي و العملي، وفق خطوات منظمة و مدروسة توفر الجهد و الوقت.

مقترحات الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى أن حفظ القرآن الكريم يلعب دورا هاما في تنمية مهارات القراءة الجهرية و الصامتة، و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، و هي نتيجة تفتح الباب لجملة من المقترحات يمكن إيجازها فيما يلي:

- ✓ زيادة العناية و الاهتمام بحفظ القرآن الكريم في المناهج التربوية الرسمية في التعليم العام و الخاص، لاسيما في مرحلة التعليم الابتدائي؛ بداية من التعليم التحضيري، كونها مرحلة الطفولة المبكرة التي يظهر فيها الطفل استعدادا كبيرا للحفظ و اكتساب اللغة.
- ✓ ربط المنهج المقرر في القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي بعلوم القرآن الكريم و تلاوته و حفظه، كما هو معمول به في تدريس مهارات القراءة في سنغافورة؛ أين يتم تلقينها عن طريق حفظ القرآن الكريم.
- ✓ زيادة الحجم الساعي المخصص لتدريس و تحفيظ القرآن الكريم في المناهج التربوية الرسمية لجميع الأطوار، و عدم الاكتفاء بتحفيظ جزء واحد فقط خلال الطورين الابتدائي و المتوسط كما هو معمول به حاليا، على أن يتم هذا التحفيظ وفق أحكام التلاوة و مراعاة قواعد التجويد.
- ✓ إجراء دراسات ميدانية حول أثر حفظ القرآن الكريم في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، من خلال برامج تعليمية قائمة على حفظ القرآن الكريم.
- ✓ إجراء دراسات ميدانية حول أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية عمليات التفكير المختلفة لدى التلاميذ، لاسيما عمليات التفكير الناقد و التفكير الإبداعي.
- ✓ إجراء دراسات طولية تتبعية لأثر حفظ القرآن الكريم على مهارات القراءة و القدرة على حل المشكلات، بدءا من مرحلة التعليم الابتدائي إلى غاية مرحلة التعليم الجامعي.

قائمة المصادر
و المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المصادر

- القرآن الكريم.

ثانيا: المراجع:

- **المراجع باللغة العربية:**

1- ابن الجوزي، أبو الفرج (1977): صيد الخاطر، دار ابن خلدون، الاسكندرية.

2- ابن خلدون، ولي الدين عبد الرحمان (1985): مقدمة ابن خلدون، ج2، ط1، دار الهداية، دمشق.

3- ابن ماجه، محمد بن يزيد الربيعي (1421هـ): سنن ابن ماجه، ط3، دار السلام، الرياض.

4- أبو داود، سليمان بن الأشعث (1421): سنن أبي داود، ط3، دار السلام، الرياض.

5- أبو رياش، حسين محمد (2007): التعلم المعرفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، الأردن.

6- أبو رياش، حسين محمد و قطيط، غسان يوسف (2008): حل المشكلات، ط1، دار وائل للنشر، الأردن.

7- أبو زيتون، جمال عبد الله (2011): مركز الضبط وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، مجلة العلوم التربوية و النفسية، 12 (04)، ص ص (144-115).

8- أبو علام، رجاء محمود (2007): مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية، ط6، دار النشر الجامعات، مصر.

9- أبو علام، رجاء محمود (2012): سيكولوجية الذاكرة و أساليب معالجتها، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان.

10-أجقو، علي (2015): دور الكتاتيب القرآنية في تأصيل السلوك القرآني في حياة الشباب، مجلة العلوم الإسلامية، ملحق العدد التاسع، الجامعة العراقية، ص ص: (400-438).

11-الأسطل، أحمد رشاد مصطفى (2010): مستوى المهارات القرائية و الكتابية لدى طلبة الصف السادس و علاقته بتلاوة و حفظ القرآن الكريم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

12-إسماعيل علي، سعيد (2000): القرآن الكريم-رؤية تربوية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

13-آل نواب، عبد الرب (1413هـ): كيف تحفظ القرآن الكريم، دار العاصمة، الرياض.

14-الباقوري، أحمد (1987): أثر القرآن في اللغة العربية، د ط، دار المعارف، القاهرة.

15-بحري، نبيل وَ فارس، علي (2014): مهارات ما وراء المعرفة و علاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مجلة العلوم الإنسانية، مجلد (أ)، العدد (41)، ص ص: (31-52).

16-البخاري، محمد بن إسماعيل (1421هـ): صحيح البخاري، ط3، دار السلام، الرياض.

17-بدرينة، محمد العربي وَ ركزة، سميرة (2004): دور القدرة الابتكارية في حل المشكلات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، مجلة الآداب و العلوم الاجتماعية، ص ص(55-77).

18-بدرينة، محمد العربي و ركزة، سميرة (2016): علم النفس المعرفي، د ط، دار الخلدونية، الجزائر.

19-بركات، زياد (2009): الجمود الذهني و علاقته بالقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي و الجنس لدى طلبة المرحلتين الأساسية و الثانوية، مؤتة للبحوث و الدراسات: سلسلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، مجلد (23)، االعدد (01)، ص ص (173-197)، الأردن.

20-برو، محمد (2014): الموجه في منهجية العلوم الاجتماعية، ط1، الأمل للطباعة و النشر التوزيع، الجزائر.

21-البصيص، حاتم حسين (2011): تنمية مهارات القراءة و الكتابة -استراتيجيات متعددة للتدريس و التقويم، ط1، الهيئة السورية للكتاب، دمشق.

22-بن تريدي، بدر الدين (2010): قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر.

23-بن فردية، ضياء الدين وَ البار، عبد القادر (2018): النص القرآني و اللغة العربية بين الحفظ و الاحتواء، مجلة البدر، المجلد (10)، العدد (02)، جامعة بشار، ص ص (554-572).

24-بنت أشعري، خزيمة (2014): تعليم مهارة القراءة من خلال القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية بمدرسة الإرشاد الإسلامية بسنغافورة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج.

25-بني ياسين، محمد فوزي (2016): مهارات اللغة العربية في القرآن و علاقتها بالفكر و الوجدان، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الإنسانية، العدد (27)، جامعة بابل، العراق، ص ص (82-93).

26-بوجلال، سهيلة (2016): أثر إستراتيجية حل المشكلات على تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 02.

27-بوعلاق، محمد (2004): مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، الجزائر.

28-الترمذي، محمد بن عيسى (1421): جامع الترمذي، ط3، دار السلام، الرياض.

29-الثبيتي، يوسف بن سعيد بن عوض (2003): أثر حفظ القرآن الكريم على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

30-جروان، فتحي عبد الرحمن (2002): الإبداع، ط1، دار الفكر، الأردن.

31-جروان، فتحي عبد الرحمن (2005): تعِلم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط2، دار الفكر، الأردن.

32-جروان، فتحي عبد الرحمن (2008): أساليب الكشف عن الموهوبين، ط2، دار الفكر، الأردن.

33-جعيجع، عمر (2016): فاعلية برنامج إثرائي مقترح في الرياضيات وفق نظرية تريز (TRIZ) في تنمية القدرة على حل المشكلات و الذكاء الوجداني و التحصيل الأكاديمي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران 02.

34-الجلاد، ماجد زكي (2011): مهارات تدريس القرآن الكريم، ط2، دار المسيرة للتوزيع و النشر و الطباعة، عمان.

35-جنون، وهيبة (2018): تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة لدى التلاميذ عسيري القراءة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف02.

36-حاجي، فريد (2013): التدريس و التقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، الجزائر.

37-حافظ، وحيد السيد إسماعيل (2016): فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة و الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد و برامج التربية الفكرية، مجلة دراسات عربية في التربية و علم النفس، العدد (80)، ص ص (226-178).

38-الحربي، إبراهيم بن حمادي عبيد (2012): فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

39-حريزي، موسى بن إبراهيم (2002): طرائق الحفظ و تحفيظ القرآن الكريم و رسوخه في الذاكرة طويلة المدى (دراسة نظرية و تجريبية في الميدان)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر.

40-حمي، سليم و فارح، عبد اللطيف (2016): الفروق بين الحافظين و غير الحافظين للقرآن الكريم في تنمية التحصيل الدراسي في اللغة العربية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الوادي، مجلة العلوم النفسية و التربوية، العدد 2(2)، ص ص (141-162).

41-حمي، سليم وَ فارح، عبد اللطيف وَ العبزوزي، ربيع (2016): حفظ القرآن الكريم وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ المتوسط، مجلة مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية، العدد (04)، ص ص (115-99).

42-حنايشة، عبد الوهاب محمود إبراهيم (2009): التفكير و تنميته في ضوء القرآن الكريم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

43-حنونة، أحمد جميل محمد (2017): أثر توظيف استراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

44-الخزرجي، ضمياء إبراهيم محمد (2017): فاعلية الذات و علاقتها بالقدرة على المشكلات الاجتماعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، مجلة الفتح، العدد (72)، ص ص (373-401).

45-دليو، فضيل (2014): معايير الصدق و الثبات في البحوث الكمية و الكيفية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 84.

46-راجح، أحمد عزت (1968): أصول علم النفس، ط7، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة.

47-ركزة، سميرة (2010): أثر بعض أبعاد البنية المعرفية على عملية حل المشكلات عند الطالب الجامعي الجزائري، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

48-زاوي، عمر (2014): الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) و علاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 02.

49-زايد، فهد خليل (2006): إستراتيجيات القراءة الحديثة، ط1، دار يافا العلمية للنشر و التوزيع، عمان.

50-الزغلول، رافع النصير و الزغلول، عماد عبد الرحيم (2008): علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

51-الزغلول، عماد عبد الرحيم (2012): مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

52-الزهراني، عبد الرحمان بن درباش موسى (2016): الوظائف التنفيذية كعوامل معرفية فارقة بين مجتري الأفكار الانتحارية و محاولي الانتحار، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (167)، الجزء الأول، ص ص (454-429).

53-الزيات، فتحي مصطفى (2001): علم النفس المعرفي (دراسات و بحوث)، ج1، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.

54-سعادة، جودت أحمد (2015): مهارات التفكير و التعلم، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان.

55-سعد، مراد علي عيسى (2006): الضعف في القراءة و أساليب التعلم، ط1، دار الوفاء للطباعة و النشر و التوزيع، الاسكندرية.

56-سلطان، أميرة أيمن إدريس (2017): أثر استخدام القصص القصيرة في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي و دافعيتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

57-شحاتة، حسن و النجار، زينب و عمار، حامد (2003): معجم المصطلحات التربوية و النفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

58-الشراري، العنود بنت صبيح الهملان (2008): أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمنطقة الجوف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

59-الشرقاوي، أنور(2012): التعلم: نظريات و تطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

60-الشريف، أسماء عز الدين وَ عبد الرحيم، نجده محمد (2016): فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارة القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة، مجلة العلوم التربوية، المجلد (17)، العدد (03)، ص ص (105-93).

61-شريف، غنية (2017): العلاقة بين أساليب التفكير "لستيرنبرغ" و عملية حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بالجزائر، مجلة دراسات في علوم التربية، المجلد الثاني، العدد (01) جامعة الجزائر(02)، ص ص (38-11).

62-شعيب، علي محمود علي (2015): دليل الكتابة العلمية و التوثيق وفق نظام APA، ط6، جامعة نجران.

63-شكشك، أنس (2008): التفكير خصائصه وميزاته، ط1 ، كتابنا للنشر، لبنان.

64-شلبي، حمد أحمد (2001)، مقدمة في علم النفس المعرفي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

65-الصابوني، محمد علي (1986): التبيان في علوم القرآن، ط3، مكتبة رحاب، الجزائر.

66-صادقي، رحمة (2012): مساهمة أنظمة الذاكرة العاملة في تحديد ميكانيزمات التعرف على الكلمات المكتوبة لدى تلاميذ الطور الابتدائي (العاديين و المصابين بالعسر القرائي) بمنطقة تمنراست، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة الجزائر (02).

67-الصباغ، محمد لطفي (1410هـ): لمحات في علوم القرآن، المكتب الإسلامي، بيروت.

68-صحرة، دحمان (2014): الإعداد لتعليم مهارات اللغة الأربع (الاستماع، التعبير، القراءة، الكتابه) و تعلمها في المرحلة التحضيرية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 02.

69-الصليفيح، حمد إبراهيم (1411): دور القرآن الكريم في تنمية المهارات الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ورقة عمل مقدمة للقاء السنوي الثالث للجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية في الفترة: 20-1411/11/22هـ، الرياض.

70-صومان ، أحمد(2014): أثر الالتحاق برياض الاطفال او عدمه في تنمية مهارتي القراءة و الكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا بالأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) المجلد 28(4).

71-طعيمة، رشدي أحمد و الشعيبي، محمد علاء الدين (2006): تعليم القراءة و الأدب –استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

72-الطويل، نرمين نعيم علي (2013): الذكاء و علاقته بحفظ القرآن الكريم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

73-الظنحاني، محمد عبيد (2011): فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم و المتعلم، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

74-عاشور، راتب قاسم و مقدادي، محمد فخري (2016): المهارات القرائية و الكتابية –طرائق تدريسها و استراتيجياتها، ط4، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان.

75-عاشور، راتب قواسم و الحوامدة، محمد فؤاد (2001): أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ط2، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.

76-عامر، طارق عبد الرؤوف (2015): المهارات اللغوية عند الأطفال، ط1، دار الجوهرة للنشر و التوزيع، القاهرة.

77-عباسية، بلحسين رحوي (2012): النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيق- دراسة ميدانية في أواسط المدارس الابتدائية ببعض ولايات الغرب الجزائري، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران.

78-عبد الباري، ماهر شعبان (2010): سيكولوجية القراءة و تطبيقاتها التربوية، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان.

79-عبد الرحيم، عبد الجليل (1981): لغة القرآن، ط1، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان.

80-العبد اللطيف، عماد بن سيف بن عبد الرحمن (2010): أثر حلقات تحفيظ القرآن الكريم على التحصيل الدراسي و القيم الخلقية، ط1، دار كنوز إشبيليا للنشر و التوزيع، الرياض.

81-عبد الله، رشا (2017): تعليم التفكير من خلال القراءة، ط2، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

82-عبد الله، شهيناز محمد محمد وَ سويفي، غادة كامل وَ سلطان، نسرين حسين محمد (2016): فاعلية برنامج قائم على نظرية القبعات الست في تنمية بعض قدرات التفكير الابتكاري و حل المشكلات لطفل الروضة، مجلة دراسات في التعليم العالي، مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة أسيوط، العدد (10)، ص ص (47-11).

83-عبد المحسن، علي (2012): تأثير استراتيجية "أتقن" المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة العربية للناطقين بغيرها، السنة (09)، العدد (13)، السودان، ص ص (259-191).

84-عبد الهادي، نبيل و عياد، وليد (2009)، إستراتيجيات تعلم مهارات التفكير (بين النظرية والتطبيق)، ط1، دار وائل للنشر.

85-العتوم، عدنان يوسف (2004): علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

86-العسقلاني، ابن حجر (1987): فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ط1، دار الريان للتراث، القاهرة.

87-عقيلان، محمد موسى (1411هـ): دراسة استطلاعية للعلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم و تلاوته و مستوى الأداء لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ورقة عمل مقدمة للقاء السنوي الثالث للجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية في الفترة: 20-1411/11/22هـ، الرياض.

88-علام، صلاح الدين محمود (2000): القياس و التقويم التربوي و النفسي-أساسياته و تطبيقاته و توجهاته المعاصرة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

89-علوان، مصعب محمد شعبان (2009): تجهيز المعلومات و علاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

90- علي، رهام مصطفى محمد (2016): إعجاز القرآن الكريم و أثره في تنمية مهارة القراءة لدى الناطقين بغير العربية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

91-العلي، محي الدين فواز (2015): فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

92-العيسوي، عبد الرحمان محمد (2006): مقدمة في علم النفس الحديث، الدار الجامعية، الإسكندرية.

93-فرحات، بن ناصر (2015): علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي -دراسة ميدانية بولاية المسيلة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

94-فندي، العبد الله محمود (2007): القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقليا، د ط، عالم الكتب الحديث، الأدرن.

95-الفورتيه، أحمد جهان (1994): القرآن أصل التربية و علم النفس، ط1، دار الملتقى للطباعة و النشر، قبرص.

96-القحطاني، مبارك فهيد سرحان (2015): الإستراتيجية التربوية في القصص القرآني (تصور مقترح)، بحوث ملتقى التربية بالقرآن (مناهج و تجارب)، المجلد الرابع، جامعة أم القرى، السعودية.

97-قدوري، رابح وَ ذبيحي، لحسن (2016): الذكاء الوجداني و علاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة العلوم النفسية و التربوية، المجلد (02)، العدد (01)، ص ص (117-94).

98- قدي، سومية (2018) : أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية و سبل تقويمها: دراسة ميدانية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم، مجلة مركز جيل البحث العلمي، العدد (39).

99- القرش، جمال بن إبراهيم (2015): طرائق تدريس القرآن الكريم و التجويد، ط1، مكتبة طالب العلم، مصر.

100- قطامي، يوسف و قطامي، نايفة (1993): استراتيجيات التدريس، دار عمار، عمان.

101- قطب، إيمان محمد مبروك (2016): تطبيقات تربوية من القرآن الكريم و أثرها في تربية و بناء الشخصية المسلمة، مجلة جامعة المدينة العالمية (مجمع)، العدد الخامس عشر، ماليزيا، ص ص: (530-510).

102- قندوز، محمود (2010): علاقة صعوبة تعلم القراءة بالقدرة على حل المشكلات -دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي بمدينة الوادي، رسالة ماجستير غير منشورة، المركز الجامعي، الوادي.

103- القوابعة، بسام سالم (2014): أثر استراتيجية التدبر على حفظ القرآن الكريم في التحصيل الفوري و المؤجل لدى عينة من طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة

الطفيلة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (03)، العدد (08)، ص ص (130-142).

104- الكردي، أحمد علي و آخرون (2004): تعليم القراءة و الكتابة في المرحلة الابتدائية-رؤية تربوية، المكتبة العصرية للنشر و التوزيع.

105- كورات، كريمة (2017): صعوبات تعلم القراءة في الوسط المدرسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (دراسة ميدانية في مدينة سعيدة)، مجلة البحوث و الدراسات، المجلد (4)، العدد (4)، ص ص (116-134).

106- لافي، سعيد عبد الله (2012): القراءة و تنمية التفكير، ط2، عالم الكتب، القاهرة.

107- لطرش، ليلى (2008): أثر حفظ القرآن الكريم ف تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

108- لعيس، إسماعيل و قندوز، محمود (2010): الضعف القرائي و القدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ (سببية العلاقة أم اعتلال مشترك)، مجلة البحوث و الدراسات، العدد (10)، السنة (07)، جامعة الوادي، الجزائر، ص ص: (201-220).

109- لومير، باتريك، (2011): علم النفس المعرفي، المرجعية السيكولوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، ترجمة وتعريب: عبد الكريم غريب، ط1، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء.

110- مختار، حازم محمد أحمد (2016): التفكير الإبداعي و علاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب مدارس الموهبة و التميز المرحلة الثانوية ولاية الخرطوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا.

111- مدكور، علي أحمد (2007): طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.

112- مردان، نجم الدين علي (2005): النمو اللغوي و تطويره في مرحلة الطفولة المبكرة (البيت، الحضانة و رياض الأطفال)، ط1، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، الإمارات العربية المتحدة.

113- مسلم، مسلم بن الحجاج (1421هـ): صحيح مسلم، ط3، دار السلام، الرياض.

114- مصطفى، رياض بدري (2005): صعوبات التعلم، دار الصفا للطباعة و النشر و التوزيع، عمان.

115- المطيري، نورا عبد الله، و الطبيخ، بشائر علي (2016): أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة و التحصيل الدراسي لدى الطالبات الموهوبات في دولة الكويت: صورة مقترحة.
https://conferences.uaeu.ac.ae/gtic/en/nora_bashayer.pdf

116- معلم، فايزة بنت محمد (2001): أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات الاستقبال اللغوي للسنة السادسة ابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية .

117- ملحم، سامي محمد (2001): سيكولوجية التعلم و التعليم-الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان.

118- المليحي، حلمي (2004): علم النفس المعرفي، دار النهضة العربية، لبنان.

119- المنيف، محمد صالح عبد الله (2002): المهارات الأساسية لمدير الإدارة المدرسية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

120- الناصر، محمد (2011): أثر تدريس مهارتي القراءة و الكتابة وفق المنحى التكاملي للغة العربية في تحسين المهارتين لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة القطيط بالمملكة العربية السعودية، دراسات العلوم التربوية، المجلد (38)، ملحق (05)، ص ص (1539-1550).

121- نايل، أحمد جمعة أحمد (2006): الضعف في اللغة -تشخيصه و علاجه، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية.

122- نشواتي، عبد المجيد (2003): علم النفس التربوي،ط1 ، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن.

123- النصار، محمد بن عبد العزيز (2016): فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات قراءة النصوص اللغوية في كتاب "لغتي الجميلة" لدى معلمي المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد (17)، العدد (04)، ص ص (406-376).

124- نواب، عبد الرب (1413هـ)، كيف تحفظ القرآن الكريم، د ط، دار العاصمة، الرياض.

125- النوري، جواد محمد و آخرون (2004): لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي، ج1، البيرة -رام الله- فلسطين.

126- هاين، ياسين (2018): استراتيجية التخيل و أثرها في تحسين قدرتي الكتابة الإبداعية و حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالجزائر، أطروحة ذكتوراه، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2.

127- وزارة التربية الوطنية (2016): الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية-مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر.

128- وزارة التربية الوطنية (2016): الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية-مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر.

129- وزارة التربية الوطنية (2016): مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر.

130- وزارة التربية الوطنية (2018): دليل استخدام كتاب اللغة العربية-السنة الرابعة ابتدائي، الجزائر.

➢ المراجع باللغة الأجنبية:

131- Camilo ,C et al (2007) : La psychologie de a A z 500 mots pour comprendre, Belgique : DUNOD.

132- Djardjas .D.(2004) :Le grand Dictionnaire Pratique :français arabe , Dar soboh , Beirut, Lebanon .

133- Djwdat .A & Nadim .F (2008) :Dictionnaire de Poche Français Anglais, AL-BORHAN ,Editions,CAIRO .

134- Ellis, A, (1994): reason an Emotion, Abirch lane press Book, New Yourk.

135- Françoise, R, (1997): Pedagogie –Dictionnaire des concepts clé apprentissage formation et psychologie cognitive, ESF, Paris.

136- Hester, K, (1964): Teaching every child to read, 2d Ed, Herferaud Row, New York.

137- Higbee, K.L, (2001): your memory –how it works and how to improve it, De Capo Press, Cambridge.

138- Holsti.O. (1969). content analysis for the social sciences and humanities.New York. Adisson Welsay

139- Krulik, S et Rudnick, J,A, (1987): Problem solving –Ahandbook for taechers, 2nd ed, Allyn and Bacon, Boston.

140- Lafontaine, D, (2003): comment faciliter, développer et évaluer compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire? conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, 4-5 Décembre 2003, Liège.

141- Martinez, J-P, (1994): Le concept de prévention des difficultés d'apprentissage, Actes du Xve congrès, Association préscolaire du Québec.

الملاحق

ملحق رقم (01)

الصورة الأولية لاختبار مهارات القراءة الجهرية و بطاقة ملاحظة الأداء

بيانات التلميذ:

رقم التلميذ:	القسم:.....
الجنس:.....	السن:.....
المدرسة:	معدل الفصل01:.....
المدرسة القرآنية :.....	عدد أجزاء القرآن المحفوظة: .....

تعليمات الملاحِظ (المعلِم):

عند تطبيق اختبار القراءة الجهرية و استخدام بطاقة ملاحظة تقويم الأداء، ينبغي على المعلم مراعاة النقاط الآتية:

- يعتمد الاختبار على ملاحظة الأداء الشفوي، لذلك يلزم استخدام وسائل توثيق لهذا الأداء، كالتسجيل الصوتي، أو تسجيل الفيديو...
- اختيار الوقت المناسب عند اجراء الاختبار و تطبيقه في بداية اليوم الدراسي.
- اختيار المكان المناسب لتطبيق الاختبار من حيث الهدوء و وضوح الرؤية و الإضاءة الجيدة.
- توفير جو من الطمأنينة بين المعلم و التلميذ، كالترحيب و الابتسامة، و إظهار مشاعر الود، و ما إلى ذلك مما يعزز ثقته بنفسه أثناء القراءة.
- يتم إجراء الاختبار بصورة فردية لكل تلميذ من التلاميذ.

- يراعي عامل الفهم القرائي و دوره في القراءة الجهرية، و على ذلك ينبغي منح التلميذ بعض الوقت لقراءة النص قراءة صامتة.
- عدم مقاطعة التلميذ أثناء القراءة، و إذا توقف عند كلمة ما يوجهه المعلم إلى متابعة القراءة من الكلمة التي تليها.
- يتم احتساب زمن قراءة التلميذ بالدقيقة و الثانية لقياس مهارة السرعة في القراءة.
- يتم تقدير درجة الأداء من خلال النموذج المرفق مع بطاقة الملاحظة، و الذي يصف أداء التلميذ على النحو الآتي:

- يحصل على (5) خمس درجات في المهارة إذا كانت القراءة خالية تماما من الأخطاء.
- يحصل على (4) أربع درجات في المهارة إذا أخطأ في المهارة مرة واحدة فقط.
- يحصل على (3) ثلاث درجات في المهارة إذا أخطأ في المهارة مرتين.
- يحصل على (2) درجتين في المهارة إذا أخطأ في المهارة ثلاث مرات.
- يحصل على (1) درجة واحدة في المهارة إذا أخطأ في المهارة أكثر من ثلاث مرات.

تعليمات الملاحَظ (التلميذ):

عزيزي التلميذ: الهدف من قراءتك لهذا النص قياس مهاراتك في القراءة الجهرية بصوت عال، و ليس له علاقة بتحصيلك أو درجاتك و عليك أن تقوم بما يلي:

- اقرأ النص قراءة صامتة أولا لتتأمل في معانيه و أفكاره.
- ابدأ القراءة حين يطلب المعلم منك، اقرا بصوت واضح قدر الإمكان، و إذا توقفت عند كلمة اتركها و تابع قراءة باقي النص.

النص:

الكتابُ خيُر جليسٍ، و المكتبةُ خيرُ مكانٍ يَمُدُّ الإنسانَ بالمعرفةِ و الثقافةِ، و زيارةُ المكتبةِ مُهِمَّةٌ لقضاءِ أوقاتِ الفراغِ في قراءةِ الكتبِ المفيدةِ، و البَحْثِ عن المعلوماتِ، فهي مكانٌ مُنَظَّمٌ، يَشْتَمِلُ على الكثيرِ من الكتبِ، لعلماءَ و مفكّرينَ و أُدَبَاءَ في مُخْتَلَفِ العلومِ و الفنونِ و المعارفِ و الثقافاتِ.

إنَّ القراءةَ غذاءُ العقلِ و زادُ الروحِ، و لن تكونَ إنساناً مُتَطَوّرَ العقلِ، ناميَ المعارفِ، حتَّى تُكْثِرَ من القراءةِ، فاقرأْ في كلِّ شيءٍ، و لا سِيَمَا الكتبَ التي تزيدُكَ معرفةً، قراءةً واعيةً تَتَأَمَّلُ فيها، و تَتَفَهَّمُ ما تقرؤُه، فَتَخْتَارُ الكتبَ الجيّدةَ، لتكونَ لكَ ذخيرةً تعتمدُ عليها في مواقفِ الحياةِ.

بطاقة الملاحظة و استمارة تقويم الأداء في القراءة الجهرية

المهارة	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف	ضعيف جدا	لم يؤد
	5 د	4 د	3 د	2 د	1 د	صفر
ينطق التلميذ الأصوات من مخارجها الصحيحة						
ينطق الجمل و التراكيب في وحدات تامة.						
ينطق الكلمات دون إبدال حرف من حروفها.						
ينطق الكلمات دون حذف حرف من حروفها.						
ينطق الكلمات دون إضافة حرف من حروفها.						
ينطق الكلمات دون تكرار حرف من حروفها.						
يحسن الوقف عند اكتمال معنى الجملة.						
يضبط الكلمات ضبطا صحيحا أثناء النطق بها.						
يقرأ النص قراءة صحيحة بانطلاق و سرعة مناسبة.						

ملحق رقم (02)

الصورة النهائية لاختبار مهارات القراءة الجهرية و بطاقة ملاحظة الأداء

بيانات التلميذ:

رقم التلميذ:	القسم:.....
الجنس:.....	السن:.....
المدرسة:	معدل الفصل01:.....
المدرسة القرآنية :.....	عدد أجزاء القرآن المحفوظة: .....

تعليمات الملاحِظ (المعلِم):

عند تطبيق اختبار القراءة الجهرية و استخدام بطاقة ملاحظة تقويم الأداء، ينبغي على المعلم مراعاة النقاط الآتية:

- يعتمد الاختبار على ملاحظة الأداء الشفوي، لذلك يلزم استخدام وسائل توثيق لهذا الأداء، كالتسجيل الصوتي، أو تسجيل الفيديو...
- اختيار الوقت المناسب عند اجراء الاختبار و تطبيقه في بداية اليوم الدراسي.
- اختيار المكان المناسب لتطبيق الاختبار من حيث الهدوء و وضوح الرؤية و الإضاءة الجيدة.
- توفير جو من الطمأنينة بين المعلم و التلميذ، كالترحيب و الابتسامة، و إظهار مشاعر الود، و ما إلى ذلك مما يعزز ثقته بنفسه أثناء القراءة.
- يتم إجراء الاختبار بصورة فردية لكل تلميذ من التلاميذ.

- يراعي عامل الفهم القرائي و دوره في القراءة الجهرية، و على ذلك ينبغي منح التلميذ بعض الوقت لقراءة النص قراءة صامتة.
- عدم مقاطعة التلميذ أثناء القراءة، و إذا توقف عند كلمة ما يوجهه المعلم إلى متابعة القراءة من الكلمة التي تليها.
- يتم احتساب زمن قراءة التلميذ بالدقيقة و الثانية لقياس مهارة السرعة في القراءة.
- يتم تقدير درجة الأداء من خلال النموذج المرفق مع بطاقة الملاحظة، و الذي يصف أداء التلميذ على النحو الآتي:

- يحصل على (5) خمس درجات في المهارة إذا كانت القراءة خالية تماما من الأخطاء.
- يحصل على (4) أربع درجات في المهارة إذا أخطأ في المهارة مرة واحدة فقط.
- يحصل على (3) ثلاث درجات في المهارة إذا أخطأ في المهارة مرتين.
- يحصل على (2) درجتين في المهارة إذا أخطأ في المهارة ثلاث مرات.
- يحصل على (1) درجة واحدة في المهارة إذا أخطأ في المهارة أكثر من ثلاث مرات.

تعليمات الملاحَظ (التلميذ):

عزيزي التلميذ: الهدف من قراءتك لهذا النص قياس مهاراتك في القراءة الجهرية بصوت عال، و ليس له علاقة بتحصيلك أو درجاتك و عليك أن تقوم بما يلي:

- اقرأ النص قراءة صامتة أولا لتتأمل في معانيه و أفكاره.
- ابدأ القراءة حين يطلب المعلم منك، اقرا بصوت واضح قدر الإمكان، و إذا توقفت عند كلمة اتركها و تابع قراءة باقي النص.

النص:

الكتابُ خيُر جليسٍ، و المكتبةُ خيرُ مكانٍ يَمُدُّ الإنسانَ بالمعرفةِ و الثقافةِ، و زيارةُ المكتبةِ مُهِمَّةٌ لقضاءِ أوقاتِ الفراغِ في قراءةِ الكتبِ المفيدةِ، و البَحْثِ عن المعلوماتِ، فهي مكانٌ مُنَظَّمٌ، يتوفر على الكثيرِ من الكتبِ، لعلماءَ و مفكّرينَ و أُدَبَاءَ في مُخْتَلَفِ العلومِ و الفنونِ و المعارفِ و الثقافاتِ.

إنَّ القراءةَ غذاءُ العقلِ و زادُ الروحِ، و لن تكونَ إنساناً مُتَطَوّرَ العقلِ، ناميَ المعارفِ، حتَّى تُكْثِرَ من القراءةِ، فاقرأْ في كلِّ شيءٍ، و لا سِيَمَا الكتبَ التي تزيدُكَ معرفةً، قراءةً واعيةً تَتَأَمَّلُ فيها، و تَفَهَّمُ ما تقرؤُه، فَتَخْتَارُ الكتبَ الجيّدةَ، لتكونَ لكَ ذخيرةً تعتمدُ عليها في مواقفِ الحياةِ.

بطاقة الملاحظة و استمارة تقويم الأداء في القراءة الجهرية

المهارة	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف	ضعيف جدا	لم يؤد
	5 د	4 د	3 د	2 د	1 د	صفر
ينطق التلميذ الأصوات من مخارجها الصحيحة						
ينطق الجمل في وحدات تامة.						
ينطق الكلمات دون إبدال حرف من حروفها.						
ينطق الكلمات دون حذف حرف من حروفها.						
ينطق الكلمات دون إضافة حرف من حروفها.						
ينطق الكلمات دون تكرار حرف من حروفها.						
يحسن الوقف عند اكتمال معنى الجملة.						
يضبط الكلمات ضبطا صحيحا أثناء النطق بها.						
يقرأ النص قراءة صحيحة بسرعة مناسبة.						

ملحق رقم (03)

الصورة الأولية لقائمة مهارات القراءة الصامتة

المهارة	المؤشرات الدالة على المهارة	رقم السؤال
مهارات فهم المقروء	يذكر مفرد الجموع الواردة في النص	1 – 17
	يتعرف على معاني الكلمات الواردة في النص	2 – 12
	يذكر مضاد الكلمات الواردة في النص	7 – 13
	يستخرج الفكرة الرئيسية لكل فقرة وردت في النص	3 – 18
	يستنتج الأفكار الضمنية الواردة في النص	4 – 19
	يستنبط الحلول الواردة في النص للقضايا المطروحة	10 – 20
	يستخلص الدروس و العبر المستفادة من النص	9–15
مهارات التفاعل مع المقروء	يحدد الحالة النفسية للكاتب من النص	8
	يبين نوعية العاطفة التي يشتمل عليها النص	5
	يحدد بعض مواطن جمال التعبير في النص	14
	يبدي رأيه في قضية من القضايا الواردة في النص	6
	يقترح نهاية جديدة لبعض أحداث النص	16
	يعيد صياغة فقرة من فقرات النص بأسلوبه	21
	يقترح أكثر من حل جديد للمشكلة	11

ملحق رقم (04)

الصورة الأولية لاختبار مهارات القراءة الصامتة

بيانات التلميذ:

رقم التلميذ:	القسم:.....
الجنس:.....	السن:.....
المدرسة:	معدل الفصل01:.....
المدرسة القرآنية :.....	عدد أجزاء القرآن المحفوظة: .....

تعليمات التلميذ:

عزيزي التلميذ/التلميذة: وضع هذا الاختبار لقياس تمكنك من مهارات القراءة أثناء القراءة الصامتة، و المطلوب منك قراءة التعليمات بدقة قبل البدء بالإجابة على أسئلة الاختبار.

التعليمات:

- اكتب بياناتك كاملة في المربع أعلاه.
- اقرأ النص المرفق قراءة صامتة لفهم المعنى قبل الإجابة عن الأسئلة التي تليه.
- اقرأ كل سؤال قراءة جيدة قبل أن تجيب عنه.
- أجب عن جميع الأسئلة، و إذا تعذر عليك الإجابة اتركه و انتقل إلى السؤال التالي.
- التزم بنص السؤال و لا تضع أكثر من إشارة أمام إجابة الاختيار من بدائل.
- اعتن بوضوح الخط أثناء الإجابة و حافظ على نظافة ورقة الإجابة.
- درجة الاختبار الكلية (26) ستة و عشرون درجة.
- زمن الاختبار (45) خمس و أربعون دقيقة.

مع شكري و تقديري لتعاونك و تمنياتي لك بالتوفيق و النجاح

نصوص الاختبار و أسئلته

النص الأول:

الوَطَنُ مُقَدَّسٌ، و حُبُّهُ يَدخُلُ إلَى أعْمَاقِ القَلْب، فَهُوَ الأَرْضُ الَّتِي وُلِدَ فِيهَا الإِنْسَان و تَرَعْرَع، و عَاشَ تَحْت سَمَائِهَا و أَكَلَ مِن خَيرَاتِهَا، و شَرِبَ مِن مَائِهَا العَذْب و تَنَفَسَ هَواءَهَا. فَحُبُ الوَطَنِ يَدْفَعُنِي إِلَى الجِدِّ و الحِرْصِ عَلَى طَلَبِ الْعِلْمِ لِكَيْ أُصْبِحَ مُوَاطِنًا صَالِحًا أَخْدُمُهُ و أَبْنِيهِ عَلَى أُسُسٍ مَتِينَةٍ، و أَرُدُّ لَهُ و لَوْ جُزْءًا بَسِيطًا مِنْ فَضْلِهِ عَلَيَّ، و مِنَ الوَاجِبِ عَلَيْنَا جَمِيعًا أَنْ نَهْتَمَّ بِأَعْمَالِنَا و نُتْقِنَهَا صَغِيرَةً كَانَتْ أَمْ كَبِيرَة لِنُسَاهِمَ فِي تَقَدُّمِهِ و ازْدِهَارِه، و نَدْعُوَ الله تَعَالَى أَنْ يَحْفَظَهُ مِن شَرِّ الأَعْدَاء.

الأسئلة:

(ضع إشارة ☑ أمام الإجابة الصحيحة، فيما يلي):

1/ مفرد كلمة "أَعْمَاق" هو: (درجة)

☐ عَمِيق ☐ عُمْق ☐ أَعْمَق

2/ كلمة "مَتِينَة" تعني: (درجة)

☐ قَوِيَّة ☐ هَشَّة ☐ سَطْحِيَّة

3/ الفكرة الرئيسية للنص، هي: (درجة)

☐ مواصفات المواطن الصالح ☐ حب الوطن و واجبنا اتجاهه

☐ وصف جمال الوطن

4/ يتضمن النص الإشارة إلى جميع المعاني التالية، ماعدا: (درجة)

□ مكانة الوطن في حياة الإنسان □ واجب الإنسان تجاه وطنه

□ الأماكن الجميلة في الوطن

5/ يتضمن النص السابق جميع العواطف و المشاعر التالية، ماعدا: (درجة)

□ الشعور بالحب للوطن □ الشعور بالالتزام تجاه الوطن

□ الشعور بالحزن تجاه الوطن

6/ ما رأيك في قضية "واجب الإنسان تجاه وطنه" ؟ أيد ما تذهب إليه بمثال عن واجبات المواطن، و لا تكتب أكثر من ثلاثة أسطر. (درجتان)

.....

.....

.....

النص الثاني:

مَرَرْتُ لَيْلَةَ أَمْسٍ بِبَيْتِ عَلي فرَأيتُه وَاضعًا يَده على بطنِه كأنَّما يشكو ألمًا، فرَثَيْت لحالِهِ و سألته: ما بَالُهُ؟ فشكَا إليَّ الجوع فساعدتهُ، ثم تركتُهُ و ذهبتُ إلى زيارة صديقي عمر، كان من أربَابِ الثَّرَاءِ و النِّعْمَةِ، فأدْهشَنِي أنِّي رأيتُهُ وَاضِعًا يَدَهُ عَلَى بَطنه، وَأَنَّه يَشْكُو مِن الأَلَمِ مِثْلَمَا يشكو علي، فسَأَلْتُه ما به؟ فشكا إلَيَّ البِطْنَةَ، فقُلْتُ يا للْعَجَبْ! لو أعطى عمر لعلي ما فَضَلَ من عن حَاجَتِهِ من الطَّعَام ما شكا واحد منهما سَقَمًا و لا أَلَمًا.

الأسئلة:

(ضع إشارة ☑ أمام الإجابة الصحيحة، فيما يلي):

7/ مضاد كلمة "سَقَم"، هي: (درجة)

☐ مرض ☐ شفاء ☐ ألم

8/ الحالة النفسية للكاتب من خلال النص، هي: (درجة)

☐ مشفق على حال الفقير و متعجب من حال الغني

☐ غاضب من حال الغني

☐ متعاطف مع حال الفقير

9/ الهدف الرئيسي من النص، هو: (درجة)

☐ ضرورة القناعة بالرزق ☐ تجنب الإسراف في الأكل

☐ ضرورة التكافل بين الأغنياء و الفقراء

10/ ما الحل الذي أورده الكاتب لمواجهة "مشكلة الفقر" ؟ (درجة)

.....

.....

11/ اقترح حلولا جديدة –لم ترد في النص– لمواجهة "مشكلة الفقر" (درجتان)

.....

.....

.....

النص الثالث:

الجَوُّ لطيفٌ و السماءُ زرقاءُ صافيةٌ، و الشَّمسُ تُرسِل أَشِعَّتهَا الذَّهبيةَ على سطحِ الأرضِ. أَقْبَلَتِ الفَرَاشَةُ تَتَهَادى على أَجْنِحَةِ النَّسِيمِ تَخِتَالُ بِثَوبِها الزَّاهِي بكلِّ شكلٍ و لونٍ، حَطَّت الفراشة على حَافَّةِ وَرْدَةٍ و نَظَرَت بداخِلِها، فإذا بها تَجِدُ نَحْلَةً سَابِحَةً في العِطْرِ تَمْتُصُّ الأَرِيجَ، فبَادَرَتهَا قَائِلَةً: صباحُ الخيرِ أَيَّتَهَا النَّحلةُ العَامِلَةُ، عنْد ذلِك رفَعت النَّحلةُ رأسها و أجابت بِتَأَدُّبٍ: صباحٌ سعيدٌ أَيَّتُها الفراشةُ اللطيفةُ، و قبْلَ أنْ تعودَ إلى الاسْتِحْمامَ بالأَرِيجِ دَعَتْهَا الفراشةُ إلى اللَّعِبِ و التَّمَتُّعِ بجمالِ الطبيعةِ و مَنَاظِرِهَا الخَلَّابَةِ، و لكنَّها اعْتذَرَتْ قَائِلَةً: إنَّ الحياةَ عندي عملٌ مستمرٌ و لا وقتَ فيها لِلَّهْو.

الأسئلة:

(ضع إشارة ☑ أمام الإجابة الصحيحة، فيما يلي):

12/ كلمة "تَتَهَادَى" في النص، تعني: (درجة)

☐ ترقص ☐ تتمايل ☐ تطير

13/ مضاد كلمة "اللَّهْو" في النص، هو: (درجة)

☐ اللَّعِب ☐ الخُمُول ☐ الجِدُّ

14/ مواطن الجمال في قوله: "تختال بثوبها الزاهي"، أنه: (درجة)

☐ تصوير يبرز جمال الطبيعة.

☐ تصوير يبرز جمال جناحي الفراشة.

☐ تصوير يبرز جمال تحليق الفراشة.

15/ من أحببت أكثر الفراشة أم النحلة؟ علل إجابتك و لا تكتب أكثر من سطرين . (درجتان)

.....

.....

16/ اقترح نهاية جديدة لأحداث القصة: (درجتان)

.....

.....

.....

النص الرابع:

الأسرةُ هي الأساسُ الأوَّلُ لبناءِ المجتمعِ، و لو كانَ هذا الأساسُ رَاسِخاً لأَتَى بأطيبِ الثمراتِ، و لَحَقَّقَ أعظمَ الأهدافِ في خلقِ مجتمعٍ عظيمٍ يسودهُ التعاونُ و المحبَّةَ، مجتمعٌ قادرٌ على العطاءِ و على ارْتِقَاءِ سُلَّمِ التقدُّمِ إلى أعلى الدرجاتِ و أسمى المَرَاتبِ.

إنَّ واجبَ الأبناءِ طاعةُ الوالدينِ، و الإقبالُ على الدراسةِ بجدٍّ و اجْتِهادٍ و صبْرٍ و مُثَابَرَةٍ، و أنْ يعملوا في حُدودِ طاقَتِهم على تَلْبِيَةِ مَطَالِبِ الأسرةِ متعاوِنين متحابّين، و أن يعطفَ كبيرُهُم على صغيرِهِم و أن يحترمَ الصغيرُ الكبيرَ، و بهذا تصبحُ الأسرةُ مترابطةٌ قويَّةٌ، و تُعَدُّ لَبِنَةً في بناءِ مجتمعٍ فاضلٍ، يستطيعُ أن يقفَ شامخاً بين المجتمعاتِ.

الأسئلة:

(ضع إشارة ☑ أمام الإجابة الصحيحة، فيما يلي):

17/ مفرد كلمة "مَرَاتِب" في النص، هو: (درجة)

☐ رتبة ☐ مرتبة ☐ ترتيب

18/ الفكرة الرئيسية للنص، هي: (درجة)

☐ مقارنة بين الأسرة و العائلة ☐ أهمية الأسرة في المجتمع

☐ الأسرة بين الماضي و الحاضر

19/ يتضمن النص الإشارة إلى جميع المعاني التالية، ما عدا: (درجة)

☐ دور الأسرة في المجتمع ☐ واجب الأبناء في الأسرة

☐ المحافظة على الأسرة و استقرارها

20/ ما الحل الذي أورده الكاتب في النص من أجل "بناء أسرة مترابطة قوية" ؟ (درجة)

.....

.....

21/ أعد صياغة الفقرة الأولى من النص بأسلوبك الخاص، بما لا يزيد عن ثلاثة أسطر (درجتان)

.....

.....

.....

ملحق رقم (05)

الصورة النهائية لقائمة مهارات القراءة الصامتة

المهارة	المؤشرات الدالة على المهارة	رقم السؤال في الاختبار
مهارات فهم المقروء	يتعرف على معاني الكلمات الواردة في النص	1
	يذكر مضاد الكلمات الواردة في النص	8
	يستخرج الفكرة الرئيسية لكل فقرة وردت في النص	2
	يستنتج الأفكار الضمنية الواردة في النص	10
	يستنبط الحلول الواردة في النص للقضايا المطروحة	7
	يستخلص الدروس و العبر المستفادة من النص	6
مهارات التفاعل مع المقروء	يحدد الحالة النفسية للكاتب من النص	5
	يبين نوعية العاطفة التي يشتمل عليها النص	3
	يحدد بعض مواطن جمال التعبير في النص	9
	يبدي رأيه في قضية من القضايا الواردة في النص	4
	يعيد صياغة فقرة من فقرات النص بأسلوبه	11

ملحق رقم (06)

الصورة النهائية لاختبار مهارات القراءة الصامتة

بيانات التلميذ:

رقم التلميذ:	القسم:.....
الجنس:.....	السن:.....
المدرسة:	معدل الفصل01:.....
المدرسة القرآنية :.....	عدد أجزاء القرآن المحفوظة: .....

تعليمات التلميذ:

عزيزي التلميذ/التلميذة: وضع هذا الاختبار لقياس تمكنك من مهارات القراءة الصامتة، و المطلوب منك قراءة التعليمات بدقة قبل البدء بالإجابة على أسئلة الاختبار.

التعليمات:

- اكتب بياناتك كاملة في المربع أعلاه.
- اقرأ النص المرفق قراءة صامتة لفهم المعنى قبل الإجابة عن الأسئلة التي تليه.
- اقرأ كل سؤال قراءة جيدة قبل أن تجيب عنه.
- أجب عن جميع الأسئلة، و إذا تعذر عليك الإجابة اتركه و انتقل إلى السؤال التالي.
- التزم بنص السؤال و لا تضع أكثر من إشارة أمام إجابة الاختيار من بدائل.
- اعتن بوضوح الخط أثناء الإجابة و حافظ على نظافة ورقة الإجابة.
- درجة الاختبار الكلية (14) أربعة عشرة درجة.
- زمن الاختبار (120) مائة و عشرون دقيقة.

مع شكري و تقديري لتعاونك و تمنياتي لك بالتوفيق و النجاح

نصوص الاختبار و أسئلته

النص الأول:

الوَطَنُ مُقَدَّسٌ، و حُبُّهُ يَدخُلُ إلَى أعْمَاقِ القَلْب، فَهُوَ الأَرْضُ الَّتِي وُلِدَ فِيهَا الإِنْسَان و تَرَعْرَع، و عَاشَ تَحْت سَمَائِهَا و أَكَلَ مِن خَيرَاتِهَا، و شَرِبَ مِن مَائِهَا العَذْب و تَنَفَسَ هَواءَهَا. فَحُبُ الوَطَنِ يَدْفَعُنِي إِلَى الجِدِّ و الحِرْصِ عَلَى طَلَبِ الْعِلْمِ لِكَيْ أُصْبِحَ مُوَاطِنًا صَالِحًا أَخْدُمُهُ و أَبْنِيهِ عَلَى أُسُسٍ مَتِينَةٍ، و أَرُدُّ لَهُ و لَوْ جُزْءًا بَسِيطًا مِنْ فَضْلِهِ عَلَيَّ، و مِنَ الوَاجِبِ عَلَيْنَا جَمِيعًا أَنْ نَهْتَمَّ بِأَعْمَالِنَا و نُتْقِنَهَا صَغِيرَةً كَانَتْ أَمْ كَبِيرَة لِنُسَاهِمَ فِي تَقَدُّمِهِ و ازْدِهَارِه، و نَدْعُوَ الله تَعَالَى أَنْ يَحْفَظَهُ مِن شَرِّ الأَعْدَاء.

الأسئلة:

(ضع إشارة ☑ أمام الإجابة الصحيحة، فيما يلي):

1/ كلمة "مَتِينَة" تعني (درجة)

☐ قَوِيَّة ☐ هَشَّة ☐ سَطْحِيَّة

2/ الفكرة الرئيسية للنص، هي: (درجة)

☐ مواصفات المواطن الصالح ☐ حب الوطن و واجبنا اتجاهه

☐ وصف جمال الوطن

3/ يتضمن النص السابق جميع العواطف و المشاعر التالية، ماعدا (درجة)

☐ الشعور بالحب للوطن ☐ الشعور بالالتزام تجاه الوطن

☐ الشعور بالحزن تجاه الوطن

4/ ما رأيك في قضية "واجب الإنسان تجاه وطنه" ؟ أيد ما تذهب إليه بمثال عن واجبات المواطن، و لا تكتب أكثر من ثلاثة أسطر.

(درجتان)

.....

.....

.....

النص الثاني:

مَرَرْتُ لَيْلَةَ أَمْسٍ بِبَيْتِ عَلي فرَأيتُه وَاضعًا يَده على بطنِه كأنَّما يشكو ألمًا، فرَثَيْت لحالِهِ و سألته: ما بَالُهُ؟ فشكَا إليَّ الجوع فساعدتهُ، ثم تركتُهُ و ذهبتُ إلى زيارة صديقي عمر، كان من أربَابِ الثَّرَاءِ و النِّعْمَةِ، فأدْهشَنِي أنّي رأيتُهُ وَاضِعًا يَدَهُ عَلَى بَطنه، وَأَنَّه يَشْكُو مِن الأَلَمِ مِثْلَمَا يشكو علي، فسَأَلْتُه ما به؟ فشكا إلَيَّ البِطْنَةَ، فقُلْتُ يا لَلْعَجَبْ! لو أعطى عمر لعلي ما فَضَلَ عن حَاجَتِهِ من الطَّعَام ما شكا واحد منهما سَقَمًا و لا أَلَمًا.

الأسئلة: (ضع إشارة ☑ أمام الإجابة الصحيحة، فيما يلي):

5/ الحالة النفسية للكاتب من خلال النص، هي: (درجة)

☐ مشفق على حال الفقير و متعجب من حال الغني

☐ غاضب من حال الغني ☐ متعاطف مع حال الفقير

6/ الهدف الرئيسي من النص، هو: (درجة)

☐ ضرورة القناعة بالرزق ☐ تجنب الإسراف في الأكل

☐ ضرورة التكافل بين الأغنياء و الفقراء

7/ ما الحل الذي أورده الكاتب لمواجهة "مشكلة الفقر" ؟ (درجتان)

.....

.....

النص الثالث:

الجَوُّ لطيفٌ و السماءُ زرقاءُ صافيةٌ، و الشَّمسُ تُرسِل أَشِعَّتهَا الذَّهبيةَ على سطحِ الأرضِ. أَقْبَلَتِ الفَرَاشَةُ تَتَهَادى على أَجْنِحَةِ النَّسِيمِ تَخِتَالُ بِثَوبِها الزَّاهِي بكلِّ شكلٍ و لونٍ، حَطَّت الفراشة على حَافَّةِ وَرْدَةٍ و نَظَرَت بداخِلِها، فإذا بها تَجِدُ نَحْلَةً سَابِحَةً في العِطْرِ تَمْتَصُّ الأَرِيجَ، فبَادَرَتهَا قَائِلَةً: صباحُ الخيرِ أَيَّتَهَا النَّحلةُ العَامِلَةُ، عنْد ذلِك رفَعت النَّحلةُ رأسها و أجابت بِتَأَدُّبٍ: صباحٌ سعيدٌ أَيَّتُها الفراشةُ اللطيفةُ، و قبْلَ أنْ تعودَ إلى الاسْتِحْمامَ بالأَرِيجِ دَعَتْهَا الفراشةُ إلى اللَّعِبِ و التَّمَتُّعِ بجمالِ الطبيعةِ و مَنَاظِرِهَا الخَلَّابَةِ، و لكنَّها اعْتَذَرَتْ قَائِلَةً: إنَّ الحياةَ عندي عملٌ مستمرٌ و لا وقتَ فيها لِلَّهْو.

الأسئلة:

(ضع إشارة ☑ أمام الإجابة الصحيحة، فيما يلي):

8/ مضاد كلمة "اللَّهْو" في النص، هو: (درجة)

☐ اللَّعِب ☐ الخُمُول ☐ الجِدُّ

9/ مواطن الجمال في قوله "تختال بثوبها الزاهي"، أنه: (درجة)

☐ تصوير يبرز جمال الطبيعة. ☐ تصوير يبرز جمال جناحي الفراشة.

☐ تصوير يبرز جمال تحليق الفراشة.

النص الرابع:

الأسرةُ هي الأساسُ الأوَّلُ لبناءِ المجتمعِ، و لو كانَ هذا الأساسُ رَاسِخاً لأَتَى بأطيبِ الثمراتِ، و حَقَّقَ أعظمَ الأهدافِ في خلقِ مجتمعٍ عظيمٍ يسودهُ التعاونُ و المحبَّةَ، مجتمعٌ قادرٌ على العطاءِ و ارْتِقَاءِ سُلَّمِ التقدُّمِ إلى أعلى الدرجاتِ و أسمى المَرَاتبِ.

إنَّ واجبَ الأبناءِ طاعةُ الوالدينِ، و الإقبالُ على الدراسةِ بجدٍّ و اجْتِهادٍ و صبْرٍ و مُثَابَرَةٍ، و أنْ يعملوا في حُدودِ طاقَتِهم على تَلْبِيَةِ مَطَالِبِ الأسرةِ متعاوِنين متحابّين، و أن يعطفَ كبيرُهُم على صغيرِهِم و أن يحترمَ الصغيرُ الكبيرَ، و بهذا تصبحُ الأسرةُ مترابطةٌ قويَّةٌ، و تُعَّدُ لَبِنَةً في بناءِ مجتمعٍ فاضلٍ، يستطيعُ أن يقفَ شامخاً بين المجتمعاتِ.

الأسئلة: (ضع إشارة ☑ أمام الإجابة الصحيحة، فيما يلي):

10/ يتضمن النص الإشارة إلى جميع المعاني التالية، ما عدا: (درجة)

☐ دور الأسرة في المجتمع ☐ واجب الأبناء في الأسرة

☐ المحافظة على الأسرة و استقرارها

11/ أعد صياغة الفقرة الأولى من النص بأسلوبك الخاص، بما لا يزيد عن ثلاثة أسطر (درجتان)

.....

.....

.....

ملحق رقم (07)

استمارة المستوى الاجتماعي و الثقافي لأسرة التلميذ

- الاسم و اللقب: .....

- تاريخ و مكان الميلاد:.....

- هل أنت معيد لأحد السنوات الدراسية: لا ☐ نعم ☐

إذا كنت معيد اذكر كم مرة و في أي سنة:.....

- اسم المدرسة: .....

- الامراض التي يعاني منها التلميذ:.....

- الوضعية العائلية للوالدين: معا ☐ مطلقين ☐ أحدهما متوفي ☐

الوالدين	السن	المهنة	المستوى الدراسي	الحالية الصحية
الأب				
الأم				

- نوع السكن: ملك خاص ☐ كراء ☐

- يتوفر المسكن على مكتبة: نعم ☐ لا ☐

ملحق رقم (08)

قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	اللقب و الاسم	الوظيفة	التخصص	جهة العمل	الأداة
01	مجاهدي الطاهر	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية	جامعة المسيلة	الاختبارات
02	بوجلال سهيلة	أستاذ محاضر أ	علم النفس التربوي	جامعة المسيلة	الاختبارات إجراءات الضبط
03	مام عواطف	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة المسيلة	الاختبارات
04	نقبيل بوجمعة	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة المسيلة	الاختبارات
05	قاجة كلثوم	أستاذ محاضر أ	علم النفس	جامعة الشلف	الاختبارات
06	لمونس حكيم	أستاذ التعليم الابتدائي	ليسانس أدب عربي	مدرسة الشهيد حسني لخضر مسيف	الاختبارات
07	لكحل فريدة	أستاذة التعليم الابتدائي	علم النفس التربوي	مدرسة ساعد تقية برج الغدير	الاختبارات
08	حريزي مصطفى	أستاذ التعليم الابتدائي	توجيه و إرشاد	مدرسة الشهيد محمد مكي أولاد منصور	الاختبارات
09	عدنان ثامر	أستاذ التعليم الابتدائي	ماجستير أدب عربي	مدرسة الشهيد بلعباس أحمد حمام الضلعة	الاختبارات
10	زميت أسماء	أستاذة التعليم الابتدائي	ماستر لسانيات عامة	مدرسة الشهيد زقعار محمد	الاختبارات
11	زرواق أحمد	أستاذ التعليم الابتدائي	ليسانس تاريخ	مدرسة الشهيد زقعار محمد	الاختبارات
12	بعلي الذوادي	أستاذ التعليم الابتدائي	ماستر تاريخ	مدرسة الشهيد حسني لخضر مسيف	الاختبارات

13	بركة عبد الجليل	أستاذ التعليم الابتدائي	ليسانس أدب عربي	مدرسة الشهيد حسني سعد مسيف	الاختبارات
14	عنيبي سليم	أستاذ التعليم الابتدائي	ليسانس تاريخ	مدرسة الشهيد حسني سعد مسيف	الاختبارات
15	ساقي بهية	أستاذة التعليم الابتدائي	ليسانس أدب عربي	مدرسة الشهيد حسني سعد مسيف	الاختبارات