الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قســـــــم: علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل:D.PE/3C/02/18

فاعلية استراتيجية القصة الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة الابتدائي

دراسة ميدانية بمدرسة حي التجزئة الخامسة ببلدية المسيلة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في: علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبة: عقيلة حملاوي

تاريخ المناقشة:

أعضاء المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
01				رئيسا
02	قرساس حسين	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف المسيلة	مشرفا ومقررا
03				عضوا مناقشا
04				عضوا مناقشا
05				عضوا مناقشا
06				عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى:

﴿وَ أَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَ لَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِ﴾

سورة الانعام، آية 153

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:

" تركت فيكم ما إن تمسكتم بهما لن تضلوا بعدي أبدا كتاب الله وسنتي "

رواه مسلم والدارمي وابن حنبل

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، مطهر القلوب، ومفرج الكروب، ومزيل الهموم،

وعلام الغيوب، والصلاة والسلام على الصادق الأمين، محمد بن عبد الله،

خاتم الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد،

يطيب لي بعد أن من الله علي بإنجاز هذه الرسالة أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان

لعائلتي الرائعة التي أمدتني بكل أنواع الدعم دمتم لي سندا

إلى أستاذي الفاضل قرساس حسين الذي نلت شرف تأطيره على هذه الأطروحة،

ولما بذله معي من جهد وإرشاد طيلة الدراسة، سائلة الحي القيوم له بالبركة في عمره وعمله وولده وسدد خطاه.

كما أتقدم بالشكر والاحترام لرئيس لجنة المناقشة وأعضائها على قبولهم مناقشة

هذه الأطروحة، وجهدهم في قراءتها، وعلى ما قدموه من ملاحظات للارتقاء بمستواها.

والشكر أخيرا إلى الزملاء الأساتذة في جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

لهؤلاء جميعا أقول: جزاكم الله خيرا ؛؛؛

الطالبة: عقيلة حملاوي

إهداء

إلى والدي الكريمين أحاطهما الله بالصحة والعافية وطول العمر

إلى اخوتي واخواتي

إلى أحفاد العائلة الأصدقاء منهم والأبناء

إلى روح صديقتي الغالية مريم لكحالي

اهدي هذا العمل المتواضع

قائمة المحتويات

شكر	
اهداء	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
الملخص	
مقدمة	أ
الجانب المنهجي	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
تمهيد	6
1. اشكالية الدراسة	10
2. فرضيات الدراسة	11
3. أهمية الدراسة	11
4. أهداف الدراسة	12
5. المفاهيم الأساسية للدراسة	13
6. حدود الدراسة	13
7. الدراسات السابقة	27
خلاصة	
الجانب النظري	
الفصل الثاني: القصة الرقمية	
تمهيد	30
1. مفهوم القصة الرقمية	31
2. النظريات الداعمة لتصميم واستخدام القصص الرقمية	32
3. مكونات القصة الرقمية	32
4. خصائص وسمات القصة الرقمية	33
5. فوائد استخدام القصة الرقمية	33

6. أنواع القصة الرقمية	34
7. مراحل إنتاج القصة الرقمية	36
8. برامج تصميم وتطوير القصص الرقمية	38
9- معايير تصميم وإنتاج القصة الرقمية الناجحة	39
10. تحديات استخدام القصة الرقمية في العملية التعليمية التعلمية	40
خلاصة	41
الفصل الثالث: القراءة والفهم القرائي	
تمهيد	43
1. القراءة	44
1.1. مفهوم القراءة	44
2.1. التطور التاريخي لمفهوم القراءة	44
3.1. أهمية القراءة	45
4.1. أهداف تدريس القراءة	46
5.1. أنواع القراءة	46
6.1. طرق تدريس القراءة	49
7.1. مهارات القراءة	50
8.1. الضعف القرائي أشكاله وعلاجه	51
2. الفهم القرائي ومهارته	52
1.2. مفهوم الفهم القرائي	52
2.2. نشأة و تطور المصطلح	53
3.2. أهمية الفهم القرائي	54
4.2. أسس ومبادئ الفهم القرائي	54
5.2. عمليات ومراحل الفهم القرائي	55
6.2. مستويات ومهارات الفهم القرائي	56
7.2. مستويات ومهارات الفهم القرائي	57
8.2. تنمية الفهم القرائي	64
9.2. العوامل المؤثرة في الفهم القرائي	65
خلاصة	67

الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: منهجية البحث والإجراءات الميدانية	
تمهيد	70
1. الدراسة الاستطلاعية	71
2. منهج الدراسة	71
3. مجتمع الدراسة	72
4. عينة الدراسة	72
5. متغيرات الدراسة	72
6. أدوات الدراسة	73
7. ضبط متغيرات الدراسة	89
8. أساليب المعالجة الإحصائية	93
خلاصة	94
الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
تمهيـد	96
1. عرض النتائج تبعا للفرضيات	97
2. الاستنتاج العام	106
الخاتمة	108
قائمة والمراجع	111
قائمة الملاحق	

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
.1	التصميم التجريبي للدراسة	72
.2	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية	72
.3	تكييف البنود وفق آراء المحكمين	73
.4	مواصفات اختبار مهارات اختبار الفهم القرائي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي	75
.5	نسبة الاتفاق على بنود الاختبار	76
.6	تكييف بنود اختبار الفهم القرائي وفق آراء المحكمين	76
.7	معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات اختبار الفهم القرائي	77
.8	معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار الفهم القرائي	78
.9	يمثل الصدق التمييزي	79
.10	قيمة معامل الفا كرونباخ الثبات للدرجة الكلية للاختبار	80
.11	معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية	80
.12	نتائج اختبار (t–test) للتعرف على الفروق بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي القبلي.	90
.13	نتائج اختبار (t–test) للتعرف على الفروق بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.	90
.14	نتائج اختبار (t–test) للتعرف على الفروق بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في معدل الفصل الأول.	91
.15	نتائج اختبار (t–test) للتعرف على الفروق بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل في مادة اللغة العربية.	92
.16	نتائج اختبار(t–test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي	97
.17	نتائج اختبار(T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في المستوى الحرفي التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.	99
.18	نتائج اختبار(T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في المستوى الاستنتاجي التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.	102
.19	الفروق بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي	104

قائمة الأشكال

رقم الجدول	عنوان الشكل	الصفحة
.1	يمثل مراحل تصميم وإنتاج القصة الرقمية	37
.2	يمثل مستويات الفهم القرائي المعتمدة في الدراسة	64
.3	يمثل نموذج addie لتصميم البرامج التعليمية	83

الملخص باللغة العربية:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية القصة الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وللإجابة عن تساؤلات هذه الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي وصممت أداة الدراسة المتمثلة في اختبار مهارات الفهم القرائي حيث تكون من (34) بندا من نمط الاختيار من متعدد كما صممت مجموعة من القصص الرقمية، وتكونت عينة الدراسة من (70) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة حي التجزئة الخامسة بالمسيلة وزعت بالتساوي على مجموعتين إحداهما تجريبية درست وفق استراتيجيه القصة الرقمية بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية وذلك في الفصل الثاني من السنة الدراسية 2023/2022 وبعد الانتهاء من التجربة وتطبيق أداة الدراسة أظهرت النتائج درجة فاعلية عالية لإستراتيجية القصة الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي وذلك من خلال توصل الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في المستوى الحرفي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في المستوى الاستنتاجي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في المستوى النقدي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

الكلمات المفتاحية: القصة الرقمية–مهارات الفهم القرائي–السنة الرابعة ابتدائي.

الملخص باللغة الإنجليزية:

Abstract

This study aimed to reveal the effectiveness of the digital story strategy in developing reading comprehension skills among primary school students. A set of digital stories was also designed, and the study sample consisted of (70) male and female students from the fourth year of primary school at the Fifth Retail District School in M'sila. 2022/2023 After completing the experiment and applying the study tool, the results showed a high degree of effectiveness of the digital story strategy in developing reading comprehension skills, through the study reaching the following results:

- There are statistically significant differences at the level of significance) ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group in the post application of reading comprehension skills test in favor of the experimental group.
- There are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha= 0.05$) between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group in the literal level of the post- application of reading comprehension skills test in favor of the experimental group.
- There are statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of the experimental group and the mean of the control group in the deductive level in the post application of the reading comprehension skills test in favor of the experimental group.
- There are statistically significant differences at the significance level ($\alpha= 0.05$) between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group in the critical level in the post application of the reading comprehension skills test.

key words: The digital story - reading comprehension skills - the fourth year of primary school.

الملخص باللغة الفرنسية:

Résumé:

Cette étude visait à révéler l'efficacité de la stratégie de l'histoire numérique dans le développement des compétences de compréhension en lecture chez les élèves du primaire. Un ensemble d'histoires numériques a également été conçu et l'échantillon d'étude était composé de (70) élèves de sexe masculin et féminin de la quatrième année du primaire. 2022/2023 Après avoir terminé l'expérience et appliqué l'outil d'étude, les résultats ont montré un haut degré d'efficacité de la stratégie d'histoire numérique dans le développement des compétences de compréhension en lecture, à travers l'étude atteignant les points suivants résultats:

- Il existe des différences statistiquement significatives au niveau de signification ($\alpha = 0,05$) entre les scores moyens du groupe expérimental et les scores moyens du groupe témoin lors de la post-application du test de compréhension en lecture en faveur du groupe expérimental.
- Il existe des différences statistiquement significatives au niveau de signification ($\alpha = 0,05$) entre les scores moyens du groupe expérimental et les scores moyens du groupe témoin au niveau littéral du post-application du test de compréhension en lecture en faveur du groupe expérimental.
- Il existe des différences statistiquement significatives au niveau de signification ($\alpha = 0,05$) entre les scores moyens du groupe expérimental et les scores moyens du groupe témoin au niveau déductif lors de la post-application du test de compréhension de lecture en faveur du groupe expérimental.
- Il existe des différences statistiquement significatives au niveau de signification ($\alpha = 0,05$) entre les scores moyens du groupe expérimental et les scores moyens du groupe témoin au niveau critique lors de la post-application du test de compréhension en lecture.

Mots-clés: le récit numérique - compétences en compréhension de lecture - la quatrième année du primaire.

مقدمـــة

مقدمة:

رغم مرور العالم في السنوات الأخيرة بالكثير من الأزمات إلا أنه يشهد تطورا تكنولوجيا كبيرا ففي كل يوم وساعة تغمرنا التطبيقات الجديدة ويفرز لنا العقل البشري جديدا في تقنيات التواصل والتفاعل، فالتكنولوجيا لم تبق حكرا على الجانب الاقتصادي فقط بل بات مجال التعليم مطالبا بتوظيف مستحدثاتها للاستفادة منها في تحسين جودة ومخرجات العملية التعليمية ولتحقيق الأهداف التربوية المسطرة على أحسن وجه.

لعل من أبرز ما قدمته تكنولوجيا التعليم في الآونة الأخيرة القصص الرقمية التي ظهرت في أواخر ثمانينات القرن الماضي وتعتبر نسخة محدثة عن القصة التقليدية فهي كما أورد(بني عرابة، 2022) "مجموعة من المواقف التعليمية للقصة التقليدية التي يتم تحويلها باستخدام برامج الحاسب الآلي لتحاكي الواقع بالصوت والصورة". (ص 184) وهذا التعريف يوضح نشأة القصة الرقمية ومصدرها وما يميزها عن القصة التقليدية.

للقصة الرقمية الدور الكبير والأهمية البالغة في تلبية حاجات المتعلمين العقلية كونها تحول الموقف التعليمي إلى الديناميكية والنشاط وتخرج المتعلم من دور المتلقي السلبي، وتكسب المتعلمين الحقائق والمعارف والمهارات بطريقة مبسطة وتنمي خيالهم وتزودهم بالقيم والاتجاهات المرغوبة. وتلبي حاجاتهم النفسية فبما تحويه من صور وألوان ومؤثرات صوتية فهي تضفي على الدرس جوا من المرح والتسلية والمنافسة الذي يحتاجه المتعلمون في المرحلة الابتدائية بالتحديد كونها البداية الحقيقية للتنمية الفكرية والنفسية للمتعلم ومرحلة حاسمة للغاية في تنظيم شخصية المتعلم وتشكيل خصائصه العقلية والنفسية وحلقة أساسية وهامة تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة, فالمرحلة الابتدائية هي الأساس الذي تنطلق منه العملية التعليمية وبدايات تكوين التلميذ الناجح.

في سياق القصص الرقمية جاءت العديد من الدراسات التي أثبتت أهميتها وفاعليتها في زيادة التحصيل وتنمية المهارات وتحسين جودة التعليم في مختلف المواد الدراسية من بينها دراسة (المهيرات، 2019) التي أوصت بضرورة تدريب معلمي مادة التاريخ على استخدام القصة الرقمية في التدريس بعد أن أثبتت وجود تأثير كبير لاستخدامها في زيادة التحصيل في مادة التاريخ، كذلك دراسة (النوبي، 2021) أوصت بضرورة تبني استخدام القصة الرقمية في تدريس مقررات التربية الموسيقية لما لها من قدرة على رفع مستوى التحصيل الموسيقي.

دراسة (أبو خليفة، 2016)التي أثبتت فاعلية التدريس الالكتروني للقصة الرقمية في تنمية جميع مهارات الكتابة الإبداعية، ودراسة (علان، 2019) التي توصلت إلى وجود فاعلية كبيرة للقصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية

من ناحية أخرى القراءة هي مصدر المعرفة الأول إذ تتيح للإنسان اكتساب خبرات الآخرين والقدرة على التواصل معهم كما أشار (مأمون و هنية، 2022) هي الوسيلة الأهم في تنمية الإدراك ولها يعود الفضل فيما نعرفه من حقائق وعلوم ومعارف ولولاها ما توصل الإنسان إلى ما توصل إليه من مستويات ثقافية ومعرفية وإدراكية مختلفة. (ص1283) غير أن القراءة لا تتوقف عند التلفظ بالكلمات والحروف بل هي عملية معقدة تقوم على تفسير الرموز المكتوبة وربطها بالمعارف السابقة لتكوين معارف جديدة وهذا ما يسمى بالفهم القرائي وفي هذا الصدد أوردت (طاحون وآخرون، 2015) أن الفهم القرائي يعد الغاية الأولى من القراءة فهو مطلب لغوي وتعليمي وتربوي وهو أصل القراءة وهو أساس تعليم المقروء والاستفادة منه في تعلم غيره(ص 486).

الفهم القرائي مفهوم واسع فهو يشمل مستويات عديدة ومرتبة من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى و هي المستوى الحرفي والاستنتاجي والنقدي والإبداعي وكل مستوى تتفرع منه مجموعة مهارات لتشكل مهارات الفهم القرائي، وفي هذا السياق يرى (المصري، 2017) أن تنمية هذه المهارات تعد هدفا ساميا من أهداف تعليم القراءة فهي تعتبر أساس لجميع العمليات القرائية وأساسا للسيطرة على فنون اللغة والتمكن منها والتعامل مع مختلف مصادر المعرفة(ص4).

ونظرا للأهمية الكبيرة للفهم القرائي ومهاراته فقد استخدمت العديد من الاستراتيجيات لتنميته وتطويره من أبرزها ما أتى على ذكره (أبو سرحان، 2014) حيث تناول أثر استراتيجية التّعليم التّبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي النّاقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي و(قربوع ونواني، 2019) الذي درس دور الاستراتيجيات المعرفية للتذكر في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي و (تشيكو وتعوينات، 2022) حيث هدفت دراستهما للكشف عن مدى تحسن مستوى الفهم القرائي من خلال برنامج قائم على استراتيجيات التدريس العلاجي لدى عينة من ذوي صعوبات القراءة.

ودراستنا الحالية تأتي امتدادا لنتائج هذه الدراسات عن طريق توظيف استراتيجية مغايرة وحديثة تعبر عن واحدة من أبرز مستحدثات تكنولوجيا التعليم وهي استراتيجية القصة الرقمية بغرض تنمية مهارات الفهم القرائي. وقد تمت معالجة موضوع البحث من خلال خمسة فصول:

الفصل الأول: الفصل التمهيدي الإطار العام للدراسة تم التطرق فيه إلى إشكالية الدراسة وأهميتها وأهدافها إضافة إلى صياغة الفرضيات، وتحديد التعاريف الإجرائية وحدود الدراسة، الدراسات السابقة: كان مخصصا لعرض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة مقسما إلى محورين المحور الأولى خصص لدراسات المحور الأول تناول دراسات تناولت أثر وفاعلية القصة الرقمية ثم التعقيب عليها والمحور الثاني تناول دراسات تناولت الفهم القرائي وبرامج واستراتيجيات تنمية مهاراته ثم التعقيب عليها ثم التطرق إلى أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية وأوجه الإستفادة منها.

الإطار النظري مقسما إلى فصلين:

الفصل الثاني: القصة الرقمية: تناول توضيحات لنشأة ومفهوم القصة الرقمية والنظريات الداعمة لاستخدامها، مكوناتها، خصائصها، وأصنافها وبرامج تطويرها وتصنيفها وفوائد استخدامها ومعايير ومواصفات القصة الرقمية.

الفصل الثالث: الفهم القرائي: تضمن بداية مفهوم القراءة وأهميتها وأهدافها وأنواعها وطرق تدريسها وأهم مهاراتها والتطرق إلى أشكال ومظاهر الضعف القرائي وعرض بعض الحلول له، ثم عرجنا على مفهوم وتطور مصطلح الفهم القرائي وأهميته وأسسه ومبادئه وعرض عملياته ومراحله والتركيز بشكل كبير على توضيح مستوياته ومهارات كل مستوى بالإضافة إلى عرض طرق واستراتيجيات تنميته.

الإطار التطبيقي مقسما إلى فصلين:

الفصل الرابع: منهجية البحث والإجراءات الميدانية: تضمن الدراسة الاستطلاعية من حيث الغرض منها، والمنهج المعتمد وكذا العينة وخصائصها إضافة إلى وصف الأدوات المستخدمة والأساليب الإحصائية التي اعتمدت في معالجة معطيات الدراسة، وتوضيح إجراءات تطبيق هذه الدراسة.

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج: وفقا لترتيب فرضيات البحث لننهي الدراسة بعدد من الاقتراحات والتوصيات.

الجانب المنهجي

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

تمهيد:

تحتاج كل دراسة إلى الفصل التمهيدي، لما له من أهمية منهجية في إقناع الباحث لذاته، أو للهيئات القائمة على هذه البحوث بقيمتها، وعلى اختلاف وجهات النظر فيما يجب أن يتضمنه هذا الفصل، فسنحاول عرض مجموعة من العناصر المنهجية، حيث سنبدأ بتحديد إشكالية هذه الدراسة وتساؤلاتها، ومن ثمة عرض أهم الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذه الدراسة، وبعدها سنعرج على أهميتها، وبعض الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بالإضافة إلى أنه سيتم تحديد المفاهيم الضرورية فيها اصطلاحياً ثم إجرائياً، وبعدها سنتطرق إلى أهم الدراسات التي سبق تناولها لمثل هذه الدراسة والتي ستساعدنا في صياغة الفرضيات التي سنعرضها في الختام بحيث تكون بمثابة إجابات مؤقتة.

1. اشكالية الدراسة

للقراءة أهمية بالغة في حياة الإنسان فهي مفتاح المعرفة والتواصل والرقي ومقوم أساسي في بناء الشخصية، ولا يمكن الاستغناء عنها فهي ترافق الإنسان منذ صغره ولا تقتصر فوائدها على المدرسة فقط بل تتعدى ذلك إلى جميع جوانب حياة الفرد، فهي عامل محفز للتفكير ومغذي للفكر وتنمي القدرة على الحوار والإبداع.

بالنسبة للمتعلم القراءة هي مفتاح النجاح الأكاديمي كونها أساس تعلم جميع المواد فالمتعلم الذي يفشل في القراءة يفشل حتما في جميع المواد.

للأسف فقد سادت لمدة ليست بالوجيزة في أذهان المربين أن القارئ الجيد هو الذي يستطيع نطق الكلمات والعبارات المكتوبة نطق صحيحا وسليما (زاير وهاشم، 2014، ص212).هذا يعني أن القراءة لا تتعدى حدود الإدراك البصري لما هو مكتوب، هذا المفهوم أخذ يتلاشى ويختفي ليحل محله مفهوم آخر يتناسب مع أساليب الحياة المتطورة فأصبحت القراءة تضم في مفهومها إلى جانب الأداء اللفظي السليم مقوما جوهريا هو فهم القارئ لما يقرأ(إبراهيم، 2013)، فالأصل في القراءة أن تكون للفهم باعتباره المهارة الأساسية التي يهدف تعليم القراءة إلى تنميتها وهذا ما أكده (محمود، 2019) بقوله "إن الفهم القرائي هو الغاية من كل قراءة والضالة المنشودة لكل قارئ" (ص77). هذا يبين أن الفهم القرائي هو أكثر المهارات العقلية تأثيرا في عملية التعلم وبالتالي أكثرها تأثيرا في التحصيل الدراسي والنجاح في المهمات التعليمية المختلفة، هذا ما أكد عليه (محمد، 2017) حين اعتبر الفهم القرائي محورا للعملية التعليمية ذلك أن المتعلم من خلال فهمه لما يقرأ يتمكن من تطبيق ما فهمه في مختلف مواقف الحياة واعتبر أن الفهم يساعد على تثبيت المعلومات والاحتفاظ بها لمدة طويلة ويحقق للمتعلم التوصل إلى الاستنتاجات وحل المشكلات زيادة على أنه يزيد من دافعية المتعلم نحو القراءة والتمكن من مختلف مهاراتها و وفنونها.(ص38) وجميع ما سبق ذكره من فؤائد وميزات للفهم القرائي لا تتحقق دفعة واحدة بل يتوجب على المتعلم الإلمام بجميع مهارات الفهم القرائي الموزعة على عدة مستويات من الأبسط إلى الأكثر تعقيدا وقد تعددت تصنيفات مستويات مهارات الفهم القرائي بين تصنيف ثلاثي ورباعي وخماسي يختلف باختلاف المرحلة التعليمية ومتطلباتها ومن بين هذه التصنيفات ما أورده (بشير، 2019) حيث حدد مستويات الفهم القرائي في خمسة مستويات هي مستوى الفهم الحرفي ومستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم النقدي و مستوى الفهم التذوقي ومستوى الفهم الإبداعي(ص ص 75-77).

أما (لعرابي وحليم، 2021) في دراستهما التي هدفت لتقصي وتقويم مستويات مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في الجزائر وتونس حددت ثلاث مستويات لمهارات الفهم القرائي تتماشى مع طبيعة ومتطلبات المرحلة الابتدائية وهي المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي والمستوى النقدي.

بالرغم من هذه الأهمية البالغة لفهم المقروء ومهاراته إل أن هناك ضعفا وصعوبة ملموسين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الفهم القرائي ويعد من المشكلات الأكثر شيوعا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هذا الضعف والصعوبة عرفه (طاحون وآخرون، 2015) بأنه صعوبة في التعرف على المفردات ومعناها والتعرف على الجملة وفهم معنى الفقرة وتحديد الأفكار الرئيسية (ص 489)، وهذا يعني أن ضعف الفهم القرائي يعبر عن عدم تمكن التلميذ من فهم ما يراه ويقرأه من رموز وكلمات وجمل وعدم القدرة على تذكره وتحليله ونقده.

ومن البديهي أن ضعف فهم المقروء ينعكس سلبا على التحصيل العام للتلميذ وينبئ بحدوث صعوبات تعلم في مجالات أكاديمية هذا ما جعله محل اهتمام الباحثين في مجال علم النفس فأجريت العديد من الدراسة لرصد حجم المشكلة واقتراح استراتيجيات لعلاجها من بينها دراسة (بوحملة، 2021) التي توصلت إلى أن مستوى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لمهارات الفهم القرائي منخفض إذ قدرت نسبة التلاميذ الذين يكتسبون هذه المهارات ب35.05%. وأن التلاميذ يكتسبون 28% فقط من مهارات الفهم الحرفي و 56 % من مهارات الفهم الاستنتاجي و25 %من مهارات الفهم القرائي النقدي وهذه النسب جميعها بعيدة عن المؤشر الموضوع من طرف وزارة التربية والمقدر ب75%.هذه النتائج تعبر عن ضعف كبير في الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هذا وتعدد عوامل ضعف الفهم القرائي وفق ما ذكره (أبو سرحان، 2014) و(الغامدي، 2021) فمنها ما هو متعلق بالمعلم وطريقته التي قد تتصف في أغلب الأحيان بالملل الذي يرجع إلى ضعف برامج إعداد معلمي اللّغة العربية، ومنها ما هو متعلق بالوسائل والطرائق المعتمدة في التدريس لضعف مواكبتها للتطور التكنولوجي الحاصل في أساليب وطرائق التدريس فأغلبها تقليدي يعتمد على المعلم لا ترتكز على نهج تدريس اللغة التواصلية في تعلم وتعليم القراءة ولا تناسب الخصائص النفسية والعقلية للمتعلمين، لذا لا بد أن يكون هناك نوع من التشويق والإثارة والترفيه لتوليد حالة من الديناميكية والتفاعل، فمن الطبيعي أن يكون العائد مرتفعا بل وممتعا إذا وجدت محفزات تنشط المتعلم.

والتكنولوجيا كفيلة بتوفير حوافز ودوافع ومنشطات للتعلم خاصة مع ارتباط المتعلمين الكبير بجميع أجهزتها وأدواتها.

وبدأ يشيع في الآونة الأخيرة استخدام المعلمين والمتعلمين للأدوات التكنولوجية البسيطة للأغراض التعليمية مثل باوربوانت إلا أن الأدوات المتاحة تمتد لأبعد من باوربوانت فقد أسفر التطور التكنولوجي عن ظهور القصة الرقمية التي عرفتها (ستوم، 2019)" بأنها تحويل للموقف التعليمي إلى رقمي من خلال توظيف الصوت والصورة والحركة مما يضيف حياة إلى الموضوع ويسهم في إيصال المعلومات بطرق أبسط وأسهل "(ص3).فهي تعد مزجا بين القصة التقليدية التي تعتبر تقنية طبيعية وقوية للتواصل وتبادل المعرفة والخبرات وبين مختلف الوسائط المتعددة من صوت وصورة وخلفية وحركة وغيرها هذه الوسائط أكد (chung,2006) أنها مصدر قوة للقصص الرقمية لأنها تعطي بعدا عميقا للمحتوى والمواقف والرؤى. وقد بينت العديد من الدراسات نتائج جد ايجابية وتأثير كبير لاستخدام القصص الرقمية في العملية التعليمية التعلمية وفي عدة مواد دراسية مثل دراسة (أبو خليفة، 2016) التي توصلت إلى وجود درجة تأثير عالية للتدريس الالكتروني للقصة الرقمية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية المتمثلة في مهارات عرض الموضوع ومهارات كتابة خاتمة الموضوع ومهارات خاصة بالمحتوى، ودراسة(علان، 2019) التي أثبتت فاعلية القصة الرقمية في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي ومهارة الأداء القرائي والطلاقة ومهارة الوعي الصوتي والنطق الصحيح التابعة التي تعبر عن مهارات القراءة الجهرية، بينما توصلت دراسة (طيون، 2022) إلى فاعلية القصة الرقمية في تنمية مهارات المحادثة باللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية وتمثلت المهارات في مهارة الاستيعاب ومهارة الطلاقة ومهارة التركيب ومهارة المفردات، ودراسة (السيد، 2018) التي توصلت لوجود فاعليه عالية لبرنامج مقترح قائم على استخدام القصص الرقمية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الإبداعي لدى طفل الروضة.

مادامت القصة الرقمية قادرة على تنمية المهارات والمفاهيم السابقة الذكر في مختلف المراحل العمرية حتى مرحلة ما قبل المدرسة فقد يكون لها أيضا الأثر الايجابي والفعال في تنمية مهارات الفهم القرائي في المرحلة الابتدائية –التي تعد المرحلة الأساسية المبكرة لغرس الإبداع والمهارات اللغوية الأساسية في عقل الطفل لها – لذا ارتأت الباحثة توظيف القصص الرقمية كإستراتيجية تدريسية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وبالتحديد تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

ومنه يمكننا طرح التساؤلات التالية:

1- ما فاعلية إستراتجية القصة الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ببلدية المسيلة ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في المستوى الحرفي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في المستوى الاستنتاجي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في المستوى النقدي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

2. فرضيات الدراسة:

لقد تم صياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في المستوى الحرفي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في المستوى الاستنتاجي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في المستوى النقدي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؟

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

– لإستراتيجية القصة الرقمية فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ببلدية المسيلة.

3. أهمية الدراسة:

يمكن إيجاز أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

– أهمية تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

– تقديم اختبار لمهارات الفهم القرائي قد يستفيد منه الباحثون في مجال علم النفس التربوي مستقبلا

– أهمية المرحلة التعليمية التي تتناولها الدراسة حيث أن مرحلة التعليم الابتدائي تمثل المرحلة الأساسية للتعليم والتي تبنى فيها مهارات ومدارك المتعلم، بالإضافة إلى أنها تجمع أكبر عدد من التلاميذ مقارنة بالأطوار الأخرى

– قد تستفيد الجهات المختصة من مصممي المناهج والمشرفين التربويين ومعلمي مادة اللغة العربية من أدوات ونتائج الدراسة.

– ندرة الدراسات التي تناولت القصة الرقمية في الجزائر.

4. أهداف الدراسة:

– التعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في المستوى الحرفي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

– التعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في المستوى الاستنتاجي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

– التعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في المستوى النقدي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

– التعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

– التعرف على درجة فاعلية القصة الرقمية في تنمي مهارات الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

5. المفاهيم الأساسية للدراسة:

1- الفاعلية: يعرفها (بني عرابة، 2022) بأنها "مدى صلاحية العناصر المستخدمة للوصل إلى النتائج والأهداف المسطرة ".(ص14)

2- الإستراتيجية:

أ- اصطلاحا:

"هي خطة منظمة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية التي تتضمن الطرائق، التقنيات والإجراءات التي يتخذها المعلم لتحقيق الأهداف المحددة في ضوء الإمكانيات المتاحة"(شريفي، 2021، ص4).

ب- إجرائيا:

مجموعة الإجراءات والأنشطة المخطط لها والتي وظفتها الباحثة في تدريس نصوص مادة القراءة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

3- القصة الرقمية:

أ-اصطلاحا: عرفها (أبو عفيفة، 2013) بأنها مجموعة المواقف التعليمية التي يتم تحويلها باستخدام برامج الحاسب الآلي لتحاكي الواقع بالصوت والصورة وتصميم الصور بها بالأبعاد الثنائية الثلاثية (ص7)

ب-إجرائيا:

تحويل نصوص القراءة للسنة الرابعة ابتدائي (قصة زيتونة-مرض سامية-لمن تهتف الحناجر) من نصوص مكتوبة إلى قصص متحركة وناطقة تم تقديمها عبر وسيط الكتروني.

إستراتيجية القصة الرقمية: مجموعة من الاجراءات والأنشطة التعليمية تعتمد على البناء القصصي للنص المقروء بحيث يتم تحويل نص مادة القراءة إلى قصة رقمية وعرضها للمتعلم باستخدام جهاز العرض الضوئي للوصول إلى الأهداف التعليمية لفهم المقروء.

4 – مهارات الفهم القرائي:

أ- اصطلاحا: عرفه (عبد الباري، 2010) بأنه عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ لاستخلاص المعنى العام للموضوع ويستدل عليه من خلال مؤشرات سلوكية تعبر عن الفهم من خلال الدرجات المتحصل عليها في اختبارات الفهم القرائي.(ص30)

ب إجرائيا: هي المهارات التي تشملها هذه الدراسة وهي

- مهارات المستوى الحرفي.

- مهارات المستوى الاستنتاجي.
- مهارات المستوى النقدي.

يعبر عنها من خلال الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات الفهم القرائي المستخدم في الدراسة.

5- تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي: هم الأطفال المولودون سنة 2013 المتمدرسون في المرحلة الثانية من الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.

6. حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحد الموضوعي: استراتيجية القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي.

الحد المكاني: مدرسة حي التجزئة الخامسة ببلدية المسيلة.

الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني للموسم الدراسي 2023/2022.

الحد البشري: عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

7. الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة من أهم العناصر في الدراسات النفسية والتربوية حيث تفيد الباحث في بناء خطة البحث وطرح التساؤلات، وصياغة الفرضيات، والاستفادة من المراجع ومعرفة النتائج المتوصل إليها لكي يبدأ منها الباحث ويتجنب الإعادة وأيضا تفيده في معرفة الأدوات المستعملة في جمع البيانات، والأساليب الإحصائية، كما تساعده في اختيار عينة بحثه وستتناول الباحثة في هذا الفصل بعض الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة ومتغيراتها مرتبة من الأحدث إلى الأقدم إلى وذلك من خلال تقسيمها إلى محورين اثنين وهما كالتالي:

المحور الأول: دراسات تناولت أثر وفاعلية القصة الرقمية.

-المحور الثاني: دراسات تناولت الفهم القرائي وبرامج واستراتيجيات تنمية مهاراته.

أولا- دراسات تناولت أثر وفعالية القصة الرقمية

1- دراسة الحاسري، الدلالعة (2022): فاعلية القصة الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد والتحصيل في مقرر اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية القصة الرقمية من خلال التعلم المعكوس في تنمية مهارات الاستماع الناقد والتحصيل في مادة اللغة العربية لطلاب الصف الثالث ابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الشبه التجريبي، وباستخدام أداتين هما بطاقة الملاحظة لمهارات الاستماع الناقد، والاختبار التحصيلي، على عينة متكونة من (50) طالبا اختيرت بطريقة قصدية وتم توزيعهم بالتساوي بطريقة عشوائية على مجموعتين تجريبية وضابطة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين على بطاقة الملاحظة للاستماع الناقد لصالح المجموعة التجريبية

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

2- دراسة حماد وأبو أحمد(2022): أثر تطبيق القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي في العاصمة عمان.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر تطبيق القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم الناقد لدى طالبات الصف الأساسي في العاصمة عمان، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اعتمد الباحثان على المنهج الشبه التجريبي، وباستخدام أداتين هما بطاقة الملاحظة واختبار مهارات التفكير الناقد على عينة متكونة من (50) طالبا اختيرت بطريقة قصدية وتم توزيعهم بالتساوي بطريقة عشوائية على مجموعتين تجريبية وضابطة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين على بطاقة الملاحظة للاستماع الناقد لصالح المجموعة التجريبية

3- دراسة إبراهيم (2020) فاعلية حكي القصة الرقمية في تنمية بعض مهارات التخيل والتفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية حكي القصة الرقمية في تنمية بعض مهارات التخيل والتفكير التاريخي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي وتكونت العينة من (88) تلميذ وتلميذة اختيرت بطريقة قصدية موزعة بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة وتمثلت أداوت الدراسة في اختبار التخيل التاريخي واختبار التفكير التاريخي وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التخيل التاريخي واختبار التفكير التاريخي لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود حجم تأثير كبير لاستخدام حكي القصص الرقمية في تدريس التاريخ وتنمية مهارات التفكير التاريخي والتخيل التاريخي.

4- دراسة الطويرقي (2020):فاعلية رواية القصة الرقمية في تنمية بعض مهارات التواصل اللغوي في اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة جدة.

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية رواية القصة الرقمية في تنمية بعض مهارات التواصل اللغوي في مادة اللغة الانجليزية لطالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة جدة، واعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي، وصممت الباحثة مجموعة من القصص الرقمية، واستخلصت قائمة بمهارات الاستماع والتحدث، وأعدت اختبار تحصيلي لقياس مهارة الاستماع واختبار أداء شفوي مع بطاقة ملاحظة لقياس مهارة التحدث، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبة تم توزيعهن عشوائيا على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأداء وبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة (التحدث) لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات التواصل اللغوي (الاستماع- التحدث) لصالح المجموعة التجريبية.

– هناك فاعلية لرواية القصة في تنمية مهارة التواصل اللغوي (الاستماع– التحدث) في اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

5– دراسة المنصور(2020): أثر القصة الرقمية في تنمية الطلاقة الشفهية والدقة النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر القصة الرقمية في تنمية الطلاقة الشفهية والدقة النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث تم إنتاج ثلاث قصص رقمية تنطوي على قواعد اللغة الانجليزية، ، واستخدم الباحث المنهج التجريبي بالاعتماد على تصميم المجموعة التجريبية ذات الاختبارين القبلي و البعدي، وتم تطبيق إختبار تحريري شفهي على عينة قوامها (24) طالبة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ايجابي للقصة الرقمية في تنمية الطلاقة الشفهية والدقة النحوية من خلال:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات لمجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحريري لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات لمجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار الشفهي لصالح المجموعة التجريبية.

6– دراسة بني عرابة (2020) فاعلية التدريس بالقصة الرقمية في اكتساب المفاهيم العقدية لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة التربية الإسلامية.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية التدريس بالقصة الرقمية في اكتساب المفاهيم العقدية لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة التربية الإسلامية ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الشبه تجريبي، تكونت عينة الدراسة من (64) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر موزعات على مجموعتين تجريبية (33طالبة) وضابطة (31 طالبة)فيما تمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي لمادة التربية الإسلامية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي في مادة التربية الاسلامية لصالح المجموعة التجريبية.

7- دراسة ستوم(2019) فاعلية برنامج قائم على القصص الرقمية في تنمية مهارات التواصل الشفوي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الرابع أساسي بغزة.

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على القصص الرقمية في تنمية مهارات التواصل الشفوي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الرابع أساسي بغزة.ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبة من طالبات الصف الرابع أساسي اختيرت بطريقة قصدية مقسمة إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة بمعدل (36) طالبة في كل مجموعة وأدوات الدراسة تمثلت في بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفوي، واختبار مهارات الاستماع، واختبار التحصيل الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مها رات التواصل الشفوي لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع لصالح المجموعة التجريبية.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ودرجاتهن في التطبيق المؤجل للاختبار نفسه.

8-دراسة علان (2019) فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنميةمهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعتيهم نحوها

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنميةمهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعتيهم نحوه، واعتمدت الباحثة على المنهجين الوصفي والشبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس مهارات القراءة الجهرية، واختبار تحصيلي، وبناء مقياس لقياس الدافعية نحو القصة الرقمية على عينة عشوائية مكونة من (44) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الأساسي وزعت بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة وتوصلت إلى النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس القراءة الجهرية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى استخدام القصة الرقمية

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي و البعدي للاختبار التحصيلي الجهرية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى استخدام القصة الرقمية

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس الدافعية نحو القصة الرقمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

9–دراسة الصقرية(2018) فاعلية التدريس بالقصة الرقمية ببيئة التعلم المدمج في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر لمادة التربية الإسلام ية وتنمية التفكير الأخلاقي لديهن

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار فاعلية التدريس بالقصة الرقمية ببيئة التعلم المدمج في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر لمادة التربية الإسلامية وتنمية التفكير الأخلاقي لديهن، اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس التفكير الأخلاقي وأعدت اختبار تحصيلي على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من (60) طالبة وزعت بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة وتوصلت إلى النتائج التالية:

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالقصة الرقمية ببيئة التعلم المدمج.

10– دراسة الجهني (2015) اثر إستراتيجية رواية القصة الرقمية في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر إستراتيجية رواية القصة الرقمية في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحث المنهج الشبه التجريبي واستخدم كأداة دراسة اختبار فهم المسموع وتكونت عينة الدراسة من (52) طالب من طلاب الصف الثاني الابتدائي مقسمة إلى مجموعتين (27) طالبا في المجموعة التجريبية و(25) طالبا في المجموعة الضابطة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات فهم المسموع في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

11-دراسة مهدي وآخرون(2015) فاعلية استراتيجية في القصص الرقمية في إكساب طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية القصص الرقمية في إكساب طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية اعتمد الباحثون على المنهج التجريبي و للإجابة على تساؤلات الدراسة صمم الباحثون مقياس المفاهيم التكنولوجية تم تطبيقه على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من (56) طالب وطالبة وزعت بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة وتوصلت إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس المفاهيم التكنولوجية لصالح المجموعة التجريبية .

-- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل التطبيق بالقصص الرقمية وبعده لصالح التطبيق البعدي.

أ- **التعقيب على دراسات المحور الأول:**

- **أهداف دراسات المحور الأول:**

تنوعت أهداف الدراسات السابقة المتعلقة بالقصة الرقمية على النحو التالي:

- دراسات هدفت إلى تنمية بعض المهارات مثل دراسة الحاسري الدلالعة (2022) التي هدفت إلى تنمية مهارات الاستماع ودراسة الطويرقي(2020) إلى تنمية مهارة التواصل اللغوي ودراسة إبراهيم (2020) هدفت إلى تنمية مهارات التخيل والتفكير التاريخي ودراسة الجهني (2015) هدفت لتنمية مهارات فهم المسموع ودراسة ستوم(2019) هدفت إلى تنمية مهارات التواصل الشفوي ودراسة حماد وأبو أحمد(2021) هدفت إلى تنمية مهارات الفهم الناقد ودراسة علان (2019) هدفت إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية ودراسة صقرية (2018) هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الأخلاقي والتحصيل بينما هناك دراسات هدفت لاكتساب مفاهيم جديدة مثل دراسة بني عرابة (2020) التي هدفت إلى تنمية المهارات العقدية. ودراسة مهدي وآخرون (2015) هدفت إلى تنمية المفاهيم التكنولوجية .

- **منهج دراسات المحور الأول:**

اتبعت دراسات هذا المحور منهجين مختلفين التجريبي مثل دراسة إبراهيم (2020) ومنصور(2020) والصقرية (2018) ومهدي وآخرون(2015) بينما اتبعت بقية الدراسات وهي الستوم

(2019) الجهني (2017) بني عرابة (2020) الطويرقي (2020)، الحاسري و الدلالعة (2022) وعلان(2019) وحماد وأبو أحمد (2021)المنهج الشبة تجريبي.

- **أدوات دراسة دراسات المحور الأول:**

اختلفت أدوات الدراسة في دراسات المحور الأول تبعا لهدف ومتغيرات كل دراسة:

دراسات اعتمدت على الاختبار مثل دراسة إبراهيم (2020) و الجهني(2017) الطويرقي(2020) وبني عرابة (2020) ومنصور(20202) والصقرية (2018) ومهدي وآخرون (2015)

دراسات اعتمدت على أكثر من أداة (اختبار وبطاقة ملاحظة) مثل ستوم(2019) و الحاسري الدلالعة (2022) ودراسة حماد وأبو أحمد(2021) ودراسة علان (2019).

- **عينة دراسات المحور الأول:**

تنوعت عينات الدراسات في هذا المحور فهناك دراسات اشتملت عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية وهي ستوم(2019) و الحاسري الدلالعة (2022) إبراهيم (2020) و الجهني(2017)

ودراسات اشتملت عينات من تلاميذ المرحلة الثانوية وهي وبني عرابة (2020) ومنصور(2022) والصقرية (2018)

ودراسات اشتملت على عينات من تلاميذ المرحلة المتوسطة وهي الطويرقي(2020) وعلان(2019) ومهدي وآخرون(2015) وحماد وأبو أحمد(2021)

- **نتائج دراسات المحور الأول:**

اجتمعت جميع الدراسات على فاعلية القصة الرقمية كاستراتيجية او برنامج في تنمية وتطوير المهارات أو المفاهيم أو التحصيل الدراسي .

ب- التعقيب على الدراسات السابقة من المحور الأول وموقع الدراسة الحالية:

- **أوجه الاتفاق والاختلاف من حيث:**

المنهج: اتفقت الدراسة الحالية في المنهج المستخدم مع دراسة إبراهيم (2020) و دراسة منصور(2020) والصقرية (2018) ومهدي وآخرون(2015) وهو المنهج التجريبي.**بينما اختلفت مع دراسة كل من:** دراسة الستوم (2019) الجهني (2017) بني عرابة (2020) الطويرقي (2020)، الحاسري و الدلالعة (2022) وحماد وأبو أحمد(2021) وعلان(2019)التي اتبعت المنهج الشبة تجريبي.

أدوات الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية في استخدام الاختبار كأداة مع دراسة إبراهيم (2020) و الجهني(2017) الطويرقي(2020) وبني عرابة (2020) ومنصور(20202) ومهدي وآخرون(2015) واختلفت مع دراسة ستوم(2019) و الحاسري الدلالعة (2022) باعتمادهم على أكثر من أداة.

العينة: اتفقت الدراسة الحالية من حيث اختيار عينتها من تلاميذ المرحلة الابتدائية مع الدراسات التالية ستوم(2019) و الحاسري الدلالعة (2022) إبراهيم (2020) و الجهني(2017).بينما اختلفت مع دراسة دراسات اشتملت عينات من تلاميذ المرحلة الثانوية وهي وبني عرابة (2020) ومنصور(2022)و الصقرية (2018) ودراسات اشتملت على عينات من تلاميذ المرحلة المتوسطة وهي الطويرقي(2020). وعلان(2019) ومهدي وآخرون(2015) وحماد وأبو أحمد(2021)

ثانيا– دراسات تناولت تنمية مهارات الفهم القرائي:

1– دراسة (منصر وبوجلال، 2022) بعنوان مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في ضوء متغيري الجنس والمنطقة الجغرافية.

التي هدفت إلى التعرف على مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، ودراسة الفروق في مستويات الفهم القرائي في ضوء متغيري الجنس والمنطقة الجغرافية، بالاعتماد على المنهج الوصفي، واستخدام اختبار مهارات الفهم القرائي، أما عينة الدراسة فقد تكونت من 131تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لاختبار مستويات الفهم القرائي لصالح الإناث.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الذكور والإناث في مستوى الفهم الاستنتاجي لصالح الإناث.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية

2– دراسة (احمد وموسى، 2020) والمعنونة ب:اثر إستراتيجية أطر القصة في الفهم القرائي عند تلامذة الصف الخامس ابتدائي

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر أطر القصة في الفهم القرائي عند تلامذة الصف الخامس ابتدائي.

اعتمد الباحثان على المنهج التجريبي واستخدما اختبار مهارات الفهم القرائي المكون من 25 فقرة والموزع على 4 مستويات، تم تطبيقه على عينة مكونة من 64 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة قصدية، موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم القرائي، لصالح المجموعة التجريبية.

3- دراسة (بشير، 2019) فعالية تدريس القصص القرآني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الناطقين بغير العربية:

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية تدريس القصص القرآني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الناطقين بغير العربية بالاعتماد على كل من المنهج الوصفي والشبه التجريبي، وباستخدام اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي على عينة قوامها 60 من الناطقين بغير العربية

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس مهارات الفهم القرائي الذين تعلموا باستخدام السرد التحليلي للقصص القرآني، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة العادية لصالح المجموعة التجريبية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه نحو التعلم بالقصة القرآنية.

4- دراسة (المصري، 2017): فعالية برنامج الكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج الكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، بالاعتماد على المنهج التجريبي وباستخدام اختبار مهارات الفهم القرائي، وبطاقة ملاحظة لمهارات السرعة القرائية، على عينة مكونة من 70 تلميذة موزعة على مجوعتين تجريبية وضابطة.

– وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة مهارات السرعة القرائية، واختبار مهارات الفهم القرائي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

– البرنامج يتمتع بأثر كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي.

5– دراسة (ابو سرحان، 2014):بعنوان اثر إستراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي والتي هدفت إلى تقصي أثر إستراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، والتعرف على الفروق في مستوى مهارات الفهم القرائي تبعا لمتغير الجنس والتفاعل بين الاستراتيجية والجنس، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي، واستخدم إختبار مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي كأداة للدراسة، تم تطبيق الأداة على عينة أُختيرت بطريقة قصدية مكونة من 144 طالب وطالبة موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المجموعتين في إختبار مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) يعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) يعزى لأثر التفاعل بين الإستراتيجية والجنس.

6– دراسة محمد (2017) فعالية برنامج إرشادي لتحسين الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج إرشادي لتحسين الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية، ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على المنهج التجريبي على عينة مكونة من (20) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة واستخدم مجموعة من الأدوات تمثلت في اختبار الصور المخبأة لقياس الذكاء ومقياس تقدير الشخصية لصعوبات التعلم وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.01) في الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي.

أ- التعقيب على دراسات المحور الثاني:

- **أهداف دراسات المحور الثاني**

تنوعت أهداف الدراسات السابقة المتعلقة بالفهم القرائي ومهاراته على النحو التالي:

هدفت دراسة منصر وبوجلال (2022) إلى التعرف على مستوى الفهم القرائي بينما هدفت باقي الدراسات إلى تنمية مهارات الفهم القرائي وذلك من خلال متغيرات مستقلة متعددة كالاستراتيجيات التعليمية مثل دراسة بشير(2019) باستراتيجية القصص القرآني وابو سرحان (2014) بإستراتيجية التعلم التبادلي واحمد وموسى(2020) بإستراتيجية اطر القصة بينما هدفت دراسة المصري(2017) إلى تنمية الفهم القرائي من خلال برنامج الكتروني ومحمد (2017) من خلال برنامج إرشادي.

- **منهج دراسات المحور الثاني:**

اتبعت الدراسات السابقة مناهج متنوعة فاتبعت دراسة أبو سرحان (2014) والمصري(2017) ومحمد(2017) و احمد وموسى (2019) على المنهج التجريبي.

واعتمدت دراسة منصر وبوجلال(2022) على المنهج الوصفي بينما جمعت دراسة بشير(2019) بين المنهجين الوصفي وشبه التجريبي.

- **أدوات دراسة المحور الثاني:**

استخدمت جميع الدراسات اختبار مهارات الفهم القرائي باستثناء دراسة محمد (2017) التي استخدمت بالإضافة إلى اختبار الفهم القرائي اختبار الصور المخبأة ومقياس تقدير الشخصية واختبار المسح النيرولوجي.

- **عينة دراسات المحور الثاني:**

اشتملت عينات الدراسات السابقة في معظمها على تلاميذ المدارس بمراحلها المختلفة منها المرحلة الابتدائية مثل دراسة: احمد وموسى (2019) و منصر وبوجلال(2022) والمصري(2017) والمرحلة المتوسطة مثل دراسة:محمد(2017) بينما اشتملت دراسة أبو سرحان(2014) على المرحلة الثانوية في حين أن دراسة بشير(2019) اشتملت على عينة مغايرة تماما وهي عينة غير الناطقين للغة العربية.

- **نتائج دراسات المحور الثاني**

توصلت دراسة منصر وبوجلال (2019) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الفهم القرائي تعزى لمتغيري الجنس والمنطقة الجغرافية في حين توصلت جميع الدراسات المتبقية إلى فاعلية كافة المتغيرات من برامج واستراتيجيات في تنمية الفهم القرائي ومهاراته.

ب- التعقيب على الدراسات السابقة من المحور الثاني وموقع الدراسة الحالية:

- **أوجه الاتفاق والاختلاف من حيث**

المنهج: اتفقت الدراسة الحالية في المنهج المستخدم مع دراسة ابو سرحان (2014) والمصري(2017) ومحمد(2017) في اعتمادها على المنهج التجريبي، بينما اختلفت مع دراسة كل من احمد وموسى(2020) التي اعتمدت على المنهج الشبه تجريبي ودراسة منصر وبوجلال (2022) التي اعتمدت على المنهج الوصفي ودراسة بشير(2019) التي اعتمدت على المنهج التجريبي والوصفي.

العينة: اتفقت الدراسة الحالية من حيث اختيار عينتها من تلاميذ المرحلة الابتدائية

مع الدراسات التالية منصر وبوجلال (2022) و احمد وموسى (2020) والمصري(2017) في حين اختلفت مع دراسة محمد(2017) التي اشتملت على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة ودراسة ابو سرحان(2017) التي اشتملت على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية ودراسة محمد(2017) التي اشتملت على عينة من غير الناطقين باللغة العربية.

أدوات الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات في استخدام اختبار مهارات الفهم القرائي باستثناء دراسة محمد(2017) التي استخدمت اختبار الصورة المخبأة ومقياس تقدير الشخصية بالإضافة إلى اختبار مهارات الفهم القرائي.

- **تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:**

بمضمون الموضوعات التي تدور حولها القصص الرقمية التي تم تصميمها بحيث صممت بناءا على نصوص الكتاب المدرسي الخاص بتلاميذ السنة الرابعة الابتدائي مع مراعاة اختلاف البيئة الجزائرية واختلاف المنهاج الجزائي عن بقية الدول.

- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناول القصص الرقمية كمتغير مستقل مع متغير تابع مختلف وهو مهارات الفهم القرائي.

- **أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:**

استفادت الباحثة من الدراسة السابقة بشكل كبير من خلال:

- إعداد الإطار النظري للدراسة
- التعرف على خطوات وطريقة والجهات التي تقوم ببناء وتصميم القصص الرقمية
- كيفية إعداد الاستراتيجية التدريسية وخطوات تطبيقها
- مناقشة وتفسير النتائج.

خلاصة:

في ختام هذا الفصل الذي تم فيه تقديم مجموعة من العناصر المنهجية التي كانت بمثابة تمهيد لما سيتم عرضه في الجانب النظري والميداني، يمكن القول أنه ذو أهمية بالغة في فهم هذه الدراسة بشكل مباشر، وفي توضيحها للقارئ من أجل أخذ فكرة عنها، كما أن هذا الفصل كان نقطة البداية الفعلية لهذه الدراسة والذي مهد لفصول نظرية وأخرى تطبيقية.

الجانب النظري

الفصل الثاني:

القصة الرقمية

تمهيد:

تعتبر القصة من أقدم الفنون الأدبية التي عرفها الإنسان وتعبر عن سرد للأحداث بطريقة مشوقة تجعل المستمع أو القارئ يستحضر الحدث وكأنه يعيشها أو جزء منها وتهدف بالإضافة إلى بث المتعة إلى التثقيف ونقل التجارب والخبرات من جيل إلى آخر، ثم جاءت القصة الرقمية لتعبر عن تطور هذا الفن من خلال مزجه مع تقنيات الحاسب الحديثة والتي أثبتت فعاليتها في العملية التعليمية التعلمية ويمكن استخدامها في معظم المجالات الدراسية وتناسب جميع الفئات العمرية.

1. مفهوم القصة الرقمية:

1.1. لغة:

"القصة هي الخبر، وقصَّ عليَ خبُرَهُ يقصه قصًا وقَصصا بمعني أورده، والقصة هي الحديث، والقصُّ هو البيان" (ابن منظور، ب.س، 3652).

2.1. اصطلاحا:

عرفت بأنها "مزيج بين الرسومات الرقمية والسرد الصوتي والفيديو والموسيقى لتقديم معلومات حول موضوع معين، عادة ما يكون زمنها بضع دقائق" (Roben,2006,P1)

بينما يرى (Alismail,2015) أن القصص الرقمية "تجمع مزيجا من الرسومات والنصوص والسرد الصوتي المسجل، الفيديو والموسيقى لتقديم معلومات حول موضوع معين من خلال استخدام التكنولوجيا". (P126)

يعرف (smeda,2014) القصص الرقمية بأنها "قصة قصيرة، مدتها 2-3 دقائق فقط، حيث يستخدم الراوي صوته لرواية قصته الخاصة. يتم التأكيد على العنصر الشخصي، ويمكن ربطه بأشخاص آخرين أو مكان أو اهتمام أو أي شيء من شأنه أن يعطي القصة لمسة شخصية"، وهو أيضا شكل من أشكال السرد القصير، ويتابع قوله " وعادة ما يكون سردا شخصيا يروى بضمير المتكلم، ويتم تقديمه كفيلم قصير للعرض على شاشة التلفزيون أو الكمبيوتر أو عرضه على الشاشة" (P4)

تعريف (Benmayor ,2008) للقصص الرقمية هو: "قصة قصيرة متعددة الوسائط تجمع بين الصوت والصورة والموسيقى" (16p)

هو سرد قصصي الممزوج بطابع تكنولوجي، حيث يتم استخدام الوسائط الرقمية مثل مقاطع الفيديو والصوت والصور والنصوص المكتوبة من أجل تحقيق أهداف تعليمية شيقة وجذابة .(shemy,2020,p5)

ترى الباحثة انه من خلال التعريفات السابقة يمكن القصة الرقمية على أنها:

التطور الحادث في رواية القصة التقليدية المتعارف عليها، وذلك بالاعتماد على التكنولوجيا الرقمية، والتي وفرت الصوت، الصور المتحركة، وذلك بغرض إنتاج قصة رقمية متماسكة، تلعب دورا فريداً في التعليم.

2. النظريات الداعمة لتصميم واستخدام القصص الرقمية:

1.2. نظرية التعلم الموقفي:

والتي تعني اكتساب المعلومات وتعلم المهارات من خلال السياق الذي يعكس كيفية الحصول على المعرفة وتطبيقها في مواقف الحياة اليومية، والمقصود من ذلك أن التعلم الموقفي يربط المحتوى التعليمي باحتياجات المتعلمين واهتماماتهم، التي دائما ما تتغير بتغير الزمان والمكان لذلك لابد أن يكون المحتوى التعليمي وطريقة طرحه مرنان ومتماشيان مع متطلبات العصر، وهذا يعتبر دعما لتصميم القصص الرقمية واستخدامها في العملية التعليمية التعلمية. (المنصور، 2020، ص12)

2.2. النظرية المعرفية للوسائط المتعددة:

ترى بأن المحتوى التعليمي يصل إلى المتعلم بشكل أحسن إذا ما اقترن بالمثيرات والوسائط التعليمية، بشرط أن تكون متكاملة ومتفاعلة فيما بينها.

3.2. النظرية الإدراكية:

وفق هذه النظرية لكي يحقق التعلم الالكتروني الهدف منه لابد من أن يتضمن أنماطا مختلفة من التعلم، ليختار المتعلم النمط المناسب له والمتماشي مع قدراته ولذلك يجب أن تقدم المعلومات بطرق متنوعة (بصرية–لفظية–نصية) فاستقبال المعلومات بأكثر من نمط يساهم في معالجتها بشكل أفضل.(عبد الحكيم، 2023، ص 30).

3. مكونات القصة الرقمية:

يتفق التراث النظري على وجود سبع عناصر للقصة الرقمية لضمان إنتاج قصة جيدة متكاملة أشار إليها كل من (Alismail,2015) و(المنصور، 2022)

– وجهة النظر: المقصود بها فكرة القصة، أو المشكلة التي تدور حولها القصة وتعتبر محرك الأحداث.

– سؤال درامي: يتم طرحه في بداية القصة لإثارة اهتمام الجمهور من خلال توفير حالة من التوتر والقلق أو الفضول تجعل المشاهد يشكل تساؤلا في ذهنه يدفعه لمتابعة المشاهدة والتفاعل والتركيز معها، للحصول على إجابة للسؤال في نهاية القصة.

– المحتوى العاطفي: يقصد بها المصداقية في أحداث القصة، بحيث تجعل المشاهد يعتبر نفسه واحدا من شخصيات القصة ويعيش أحداثها.

– الصوت: لمساعدة الجمهور على فهم السياق، ويجب أن يكون الصوت جيدا، ونبرته متماشية مع أحداث القصة، ليجعل المشاهد مشدودا و متفاعلا مع القصة.

– الموسيقى التصويرية: موسيقى وأصوات أخرى تصاحب القصة، وهي بمثابة داعم للقصة، بحيث توضح الصور الثابتة، وتكشف ما بها من حقائق غير واضحة.

– الوتيرة: مدى بطئ وسرعة تقدم القصة.

– الشخصيات: وهي المحور الأساسي الذي يتفاعل معه متلقي القصة، ولابد أن تتكامل شخصيات القصة وان تكون متباعدة الصفات والخصائص حتى لا تتداخل في مخيلة المتعلم وان لا تكون كثيرة العدد لتراعي قدرة التلميذ على التذكر.

4. خصائص وسمات القصة الرقمية:

حدد كل من (أبو خليفة، 2016) و(قطب، 2021) خصائص القصة الرقمية فيما يلي:

1.4. التنوع: في التصميم وفي مجالات الاستخدام حيث أنها تستخدم في مجالات غير التعليم كالتسويق والإعلانات ومن حيث طرق العرض ومن حيث الأهداف.

2.4. التجديد والمرونة: حيث يمكن تحديث القصص الرقمية باستمرار من خلال إضافة أو حذف لقطات أو تغيير الأصوات أو الخلفيات، بالإضافة إلى إمكانية تعديل القصة بناءا على تعليقات الجمهور.

3.4. التطور: فالقصة الرقمية تعتمد على مجموعة من التقنيات الخاصة بالتصميم والعرض متنوعة ومتطورة تخدم العمل وتساعد على تحقيق الهدف منها وتوصيلها للمتعلم على أكمل وجه.

4.4. المشاركة المتعددة: مع المشاهد أولا فالقصة الرقمية تقوم على نظام المشاركة مع المشاهد فهو يقحم عقله ومخيلته ويستخدم التفكير أثناء مشاهدته، كما أنها تشمل الإرسال والإلقاء عن طريق عن طريق الانترنت مع مستخدمين أكثر.

5. فوائد استخدام القصة الرقمية:

أشار العديد من الباحثين على أن القصة الرقمية بمكوناتها المتنوعة من صوت وصورة ووسائط تفيد كلا من المتعلم والمعلم على حد سواء وفي جوانب متعددة من بينها ما أشار إليه كل من (عبد المؤمن، 2018) و (آل دحيم، 2019) (والمهيرات، 2019) و (طنون، 2020) (والحربي، 2020)

– مساعدة المتعلمين على التركيز وجذب انتباههم من خلال إضافة عنصر الإثارة والتشويق و إضفاء المتعة والقضاء على الملل وبذلك يبقى المتعلم مستيقظا ونشطا وحيويا طوال العملية التعليمية.

– تقريب المتعلم من الواقع من خلال تجسيد الشخصيات.

– يمكن للجميع الدراسة دون أي قيود على المساحة والوقت.

– تنمي مهارات القراءة والفهم والاستماع .

–تنوع الوسائط التكنولوجية في القصة الرقمية ينمي خبرات المتعلم في مستويات عقلية عليا.

– تزاوج بين التعلم البصري والسمعي وبذلك تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

– تخرج المتعلم من الموقف السلبي وتجعله مشاركا في العملية التعليمية .

– تعتبر أداة تعليمية قوية تنمي إبداع المتعلم وتنظم أفكاره.

– تنمي الحصيلة اللغوية للمتعلم وبذلك تنمي قدرته على المحادثة.

– تحسن من استيعاب المتعلم من خلال إعطاء فرصة لخياله لتحليلي وتفسير النتائج.

– تنمي المهارات الاجتماعية من خلال الحوار والنقاش.

– تحسن من مهارات الاتصال والتواصل السمعية والبصرية والكتابية.

– استخدام القصص الرقمية التي أنشأها المعلم، وسيلة لتسهيل المناقشة حول الموضوعات المعروضة. بعيدا عن الطرق التقليدية.

– توفر الجهد والوقت للمعلم من خلال توفير طريقة فريدة لتقديم مواد جديدة دون أخذ وقت طويل لمساعدة الطلاب على فهم معلومات صعبة.

– يمكن استخدام هذه الأداة لتشجيع المعلمين على إعداد قصصهم الخاصة لتلاميذهم والتواصل مع أقرانهم في المدارس الأخرى لبناء مساحات التعلم التعاوني الخاصة بهم.

فيما أكد (المنصور، 2022) على أن القصص الرقمية تساهم في تلبية الحاجات العقلية والنفسية للمتعلم فمن الناحية العقلية للقصص الرقمية دور مهم في تلبية حاجات النمو العقلي للمتعلمين، بحيث تثري خيالهم وتزودهم بمعلومات كثيرة عن بيئتهم، تزود المتعلم بمعلومات ثقافية، الأمر الذي يكسبه معارف متقدمة في مرحلة مبكرة، وتسهم في النمو اللغوي لأنها تقدم له لغة فصيحة.

ومن الناحية النفسية فهي أحد أهم الوسائل فاعلية في تكوين شخصية المتعلم، ذلك أنها تتماشى مع خصائصه وتشبع رغباته واحتياجاته وترضي دوافعه وتشبع العديد من غرائزه مثل حب الاستطلاع وتنمي الخيال والدافعية وحب المنافسة.

مما سبق يمكن القول أن استخدام للقصة الرقمية العديد من المزايا والفوائد لجميع عناصر العملية التعليمية التي من شأنها إضافة الكثير للعملية التعليمية وتحسين جودة مخرجاتها.

6. أنواع القصة الرقمية:

تعددت تصنيفات أنواع القصص الرقمية نظرا لاختلاف الهدف والاستخدام ونمط وأدوات عرض المحتوى وسوف نحصر أنواع القصة الرقمية حسب الأسس التالية:

1.6. على أساس الهدف من القصة الرقمية

- **القصص الشخصية:** هي قصص تتمحور حول شخصية تؤثر في شخصية أفراد آخرين بهدف الاستفادة من خبراته وتجربته في حياة أشخاص آخرين.

- **القصص الوصفية:** تلك القصص التي تعرض وصف للظاهرات والقضايا الاجتماعية والثقافية والدينية من خلال المرور على المكان والزمان والمراحل التي تمر عبر القصة

- **القصص التاريخية:** قصص تحكي أحداث الماضي للاستفادة منها في الحاضر

- **قصص المغامرات:** تهدف هذه القصص إلى تنمية حب الاستطلاع والاكتشاف في نفوس المتعلمين من خلال عرض حياة بعض الرحالة والمكتشفين

- **القصص الرمزية:** هدفها تقديم العظة والعبرة وتوجيه المتعلم إلى السلوكيات الحميدة أو الايجابية والابتعاد عن السلوكيات السيئة عن طريق الإيحاء والتمثيل.(Robin, 2006: pp.710-711)

2.6. على أساس الوسيط الرقمي المستخدم في تقديم محتوى القصة.

- **القصص المصورة:** وتتكون هذه القصص من سلسلة من النصوص والصور الرقمية التي تحمل معنى أو توصل فكرة معينة.

- **قصص العروض التقديمية:** يتم في هذا النوع تجهيز عروض تقديمية قصصية تحوي على صور ونصوص وعرضها بشكل رقمي.

- **قصص الفيديو:** هذا النوع الأكثر استخداما في المجال التعليمي حيث يتم عرض محتويات القصة من صور وأصوات ونصوص معا بشكل متناسق.

- **قصص المقالات المصورة:** يتم عرض مقالة معينة باستخدام الوسائط السمعية والبصرية بشكل مختصر وهادف.

- **قصص المحافظ الالكترونية:** يتم عرض قصة حول انجازات المتعلم في فترة زمنية معينة من خلال عرض تسجيل فوتوغرافي (الحربي، 2016، ص282).

3.6. على أساس نمط تقديم محتوى القصة

- **القصة المسموعة:** يتم طرح القصة باستخدام الشرائط المسجلة ومكبرات الصوت فبرغم من أن هذا الشكل من أقدم أشكال القصة الرقمية التعليمية إلا انه يساهم بفعالية في تكوين الخبرات التعليمية، وتكوين صور ذهنية من خلال الاستماع.

- **القصة المكتوبة:** هذا النوع يمثل أداة التعلم الرئيسية للمتعلمين في مختلف المراحل ويساهم بشكل فعال في تنمية القدرة على التفكير واستخلاص المعنى

- **القصة المرئية:** هذا النوع من القصص تتيح فرصا متنوعة في تقديم المحتوى من خلال الصور الثابتة والمتحركة، والمؤثرات السمعية والبصرية معا وهو يجمع بين مزايا النوعين السابقين. (دحلان، 2016، ص ص14-15).

مما سبق يلاحظ وجود أصناف كثيرة للقصص الرقمية مما يتيح للباحث و للمعلم أو حتى المتعلم مجالات عديدة لاستخدام القصص الرقمية.

7. مراحل إنتاج القصة الرقمية:

هناك مجموعة من الخطوات المتسلسلة التي يجب إتباعها بالترتيب لتصميم القصص الرقمية بطريقة جيدة وهي:

- **المرحلة الأولى: كتابة نص القصة:** في هذه الخطوة يتم تحديد الفكرة الرئيسية للقصة، ويُسمح لكاتب القصة إعادة كتابتها أكثر من مرة حتى يصل إلى الصيغة النهائية.

- **المرحلة الثانية: إعداد السيناريو:** السيناريو يساهم في تحديد الشكل الأساسي لرواية القصة، وعناصر الوسائط المتعددة التي سوف تستخدم في عرضها ويسهل من عملية الانتاج سعياً لتصبح القصة أكثر إثارة للجمهور.

نموذج لصياغة سيناريو القصة الرقمية:

المشهد	المحتوى النصي	الصورة	الصوت	الزمن
الافتتاحية	عنوان القصة مؤلف القصة الجهة التعليمية	خلفية مكتوب عليها عنوان ومؤلف القصة وشعار الجهة التعليمية	خلفية بمؤثرات صوتية	20ث

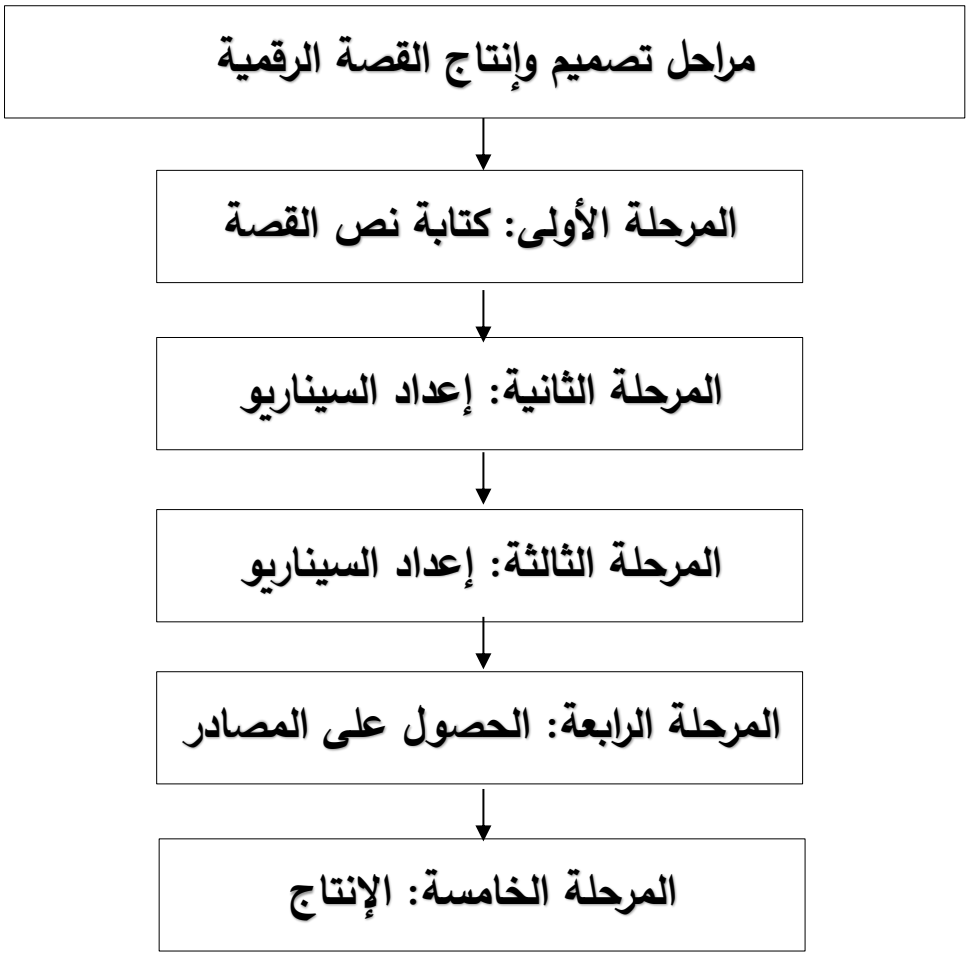
- **المرحلة الثالثة: إعداد السيناريو المصور:** في هذه الخطوة يتم تحديد النص والوسائط المتعددة المراد استخدامها في أماكن محددة بالقصة، وبتفاصيل دقيقة تساهم في تسهيل تنفيذ الخطوة التالية.
- **المرحلةالرابعة: الحصول على المصادر:** هنا يتم الحصول على الوسائط المتعددة المطلوبة لإنتاج رواية القصة، سواء من خلال الإنترنت أو من خلال الكمبيوتر الشخصي، أو من خلال أجهزة مساعدة مثل الماسح الضوئي، كاميرا تصوير رقمية وغيرهما.

- **المرحلة الخامسة: الإنتاج:** في هذه الخطوة يتم إنتاج القصة الرقمية وذلك باستخدام البرامج المناسبة لذلك. باستخدام الأدوات الوسائط المتعددة، بما في ذلك الرسومات والصوت والفيديو والرسوم المتحركة. (رمضان، 2013، ص94)

وأوردت (ستوم، 2019) مرحلة أخرى هي مرحلة ما بعد الإنتاج التي تنقسم بدورها إلى مرحلتين:

- **مرحلة التقويم:** بعرض القصص على مجموعة من المحكمين والمعلمين لتحكيمها وإصدار حكم على مدى صلاحيتها

- **مرحلة النشر والتطوير:** من خلال النتائج المتحصل عليها من عملية التحكيم يتم تعديل القصص وتطويرها والخروج بالشكل النهائي، ونشرها وتوزيعها عبر الانترنت وغيرها من الوسائل.(ص 54)



الشكل رقم 1: يمثل مراحل تصميم وإنتاج القصة الرقمية

من اعداد الباحثة

8. برامج تصميم وتطوير القصص الرقمية:

هناك العديد من البرامج التكنولوجية المتخصصة في تصميم وإنتاج القصص الرقمية وتقسم إلى نوعين:

1.8. برامج على الكمبيوتر من بينها:

-**Adobe Premiere** يستخدم تحت بيئة نظام التشغيل ويندوز، وبيئة نظام "Mac من أصعب البرامج كونه يتطلب مهارات عالية، خاص بالمحترفين و يصعب استخدامه من قبل المعلمين.

-**Power Point:** مخصص للعروض التقديمية، حيث يوفر البرنامج مجموعة من الأدوات لإنتاج ملفات إلكترونية تحتوي على شرائح افتراضية عليها كتابات وصور تستخدم على جهاز عرض سينمائي مرتبط بحاسوب وهو كثير الاستخدام في الشركات والمراكز التعليمية التي تتوفر بها المعدات اللازمة.

- **Powton:** برنامج لتحرير مقاطع الفيديو، تم تصميمها لمساعدة الشركات على إنشاء مقاطع فيديو وعروض تقديمية تسويقية من أجل التسويق والموارد البشرية والتدريب والحصول على المزيد من الترفيه، ويحوي مجموعة كبيرة ومتنوعة من القوالب المعدة مسبقا.

- **Pixton** يستخدم لإنشاء الرسوم و القصص المصورة، يتميز بخاصية السماح للمستخدم الوصول إلى مجموعة المستخدمين، حيث يمكنهم الاطلاع على أعمال الآخرين وطلب النصح والمساعدة منهم. هو أداة سهلة جدا في الاستخدام ولا تتطلب أي مهارات فنية أو تقنية معينة للشروع في استخدامها.

برنامجPhoto Story : من إنتاج شركة ميكروسوفت يستخدم في بناء القصص الرقمية ونشرها، وتصميمها من صور، وخلفيات موسيقية جاهزة، وإمكانية إضافة تعليق صوتي لصاحب القصة، مع إمكانيةزيادة و خفض الصوت.

-**برنامجWindow Movie Maker** : يمكن الحصول عليه من شركة ميكروسوفت، ويستخدم لتصميم القصص الرقمية من الصور الثابتة، واللقطات المتحركة وتطويرها، ولكن لا يتيح إنشاء خلفيات موسيقية للقصة، ولا يتيح إضافة التعليق الصوتي لصاحب القصة من داخل البرنامج. (طيون، 2022، ص ص 20-21)

8-2. البرامج التي يتم تحميلها على الهواتف الذكية:

- **Story Maker:** هو تطبيق تم تطويره لمستخدمي الأندرويد يتميز بالقدرة على إنشاء قصص جذابة ومشاركتها على إنستغرام، سناب شات، وتساب، أو الفيس بوك، من بين العديد من الخيارات الأخرى .

- **Toontastic:** هو تطبيق يتيح للمستخدمين التعبير عن أفكارهم عبر الرسوم المتحركة وهو يناسب طلاب المدارس من الفئة العمرية من 6 إلى 12 سنة، يتيح التطبيق اختيار وتخصيص الشخصيات الخاصة بالقصة الكرتونية سواء عبر الرسم أو إضافة الشخصيات الكرتونية ثلاثية الأبعاد بعدها يتم إضافة القصة وربطها ومن ثم تحريك الشخصيات وإضافة الأصوات وحفظ العمل. (آل دحيم، 2019، ص 328)

9- معايير تصميم وإنتاج القصة الرقمية الناجحة:

توجد مجموعة من الأسس والمواصفات اللازمة التي يجب الالتزام بها أثناء تصميم وإعداد القصة الرقمية لتحقق الأهداف المرجوة منها وتتمثل فيما لي:

1.9. معايير و خصائص متعلقة بالمحتوى:

- مناسبة المحتوى للمرحلة الدراسية المراد عرض القصة عليها.
- ارتباط المحتوى بالأهداف التعليمية.
- وضوح أحداث ومواقف القصة.
- وضوح فكرة و هدف القصة.
- عرض أحداث القصة بتسلسل منطقي.(ستوم، 2016، ص169)

2.9. معايير وخصائص متعلقة بنصوص القصة الرقمية(الأسلوب الأدبي للقصة):

- أن يعكس الأسلوب حبكة القصة وأبعادها وشخصياتها.
-استخدام أسلوب يتميز بالإثارة والتشويق.
- سهولة الكلمات وتناسبها مع حدود الحصيلة اللغوية للمتعلم واستخدام الجمل القصيرة.
- صحة التراكيب اللغوية.
-الجمع بين أسلوبي السرد والحوار.
- الابتعاد عن لغة الوعظ والخطابة.(أبو خليفة، 2016، ص ص 18-19).

3.9. معايير وخصائص متعلقة الجانب الفني للقصة:

- وضوح الصوت في رواية القصة.
- مناسبة الصوت للفئة المستهدفة.
- وضوح الصور وحداثتها في الفيديو.
- تزامن الصوت والصورة في عرض القصة.(طيون، 2022، ص92)

إن تصميم القصص الرقمية في مجال التعليم وفق معايير تربوية وتعليمية محددة، يجعل القصص الرقمية ذات أثر كبير في تسهيل عملية تعلم مختلف المواد وتمكن المتعلم من تنمية مختلف المهارات اللغوية ومن بينها مهارات الفهم القرائي.

10. تحديات استخدام القصة الرقمية في العملية التعليمية التعلمية:

مهما تعددت مزايا القصة الرقمية وفوائدها على المعلم والمتعلم إلى أن هناك الكثير من العقبات التي تقف أمام إمكانية تعميم استخدامها من بين هذه التحديات التي وقفت عليها الباحثة:

– التكلفة العالية لإنتاج وتصميم القصص الرقمية مع عدم توفر إمكانية الإنتاج داخل الجزائر على حد علم الباحثة.

– تستغرق وقتا طويلا في التصميم والإنتاج.

– يستغرق التدريس باستخدام القصة الرقمية وقتا أطول من الطرق التقليدية بالرغم من أنها تقلل من المجهود المبذول من طرف المعلم وتقدم العديد من الفوائد الا أنها يمكن أن تبطئ من سرعة سير البرامج التربوية .

– نظرا لحداثة القصص الرقمية فان المعلمين يفتقرون للتدريب والتكوين اللازمين لاستخدامها.

–افتقار المؤسسات التربوية لوسائل عرض القصة الرقمية مما يشكل عبئا ماديا إضافيا

خلاصة:

مما سبق ذكره فالقصة الرقمية بكل مالها من مميزات ومدى الاهتمام الذي بدأت تحظى به في الآونة الأخيرة، والأثر الايجابي الملموس الذي أحدثته والذي أثبتته العديد من الدراسات العربية والأجنبية أصبح لزاما على منظومتنا التربوية الاهتمام بإمكانية بتوظيفها في المناهج الدراسية واستخدامها في العملية التعليمية التعلمية الأمر الذي سيساهم بشكل فعال في التخلص من الكثير من المشاكل المتعلقة بالقراءة ومهارتها وخاصة في المراحل المبكرة من التعليم.

الفصل الثالث:

القراءة والفهم القرائي

تمهيد:

القراءة وسيلة لنقل المعلومات والقيم وأساس لكل تقدم بشري فمن خلالها يكون الفرد شخصيته، وينمي خبراته، والقراءة باعتبارها مهارة لغوية تنطوي على مهارات الفهم القرائي هو أهمها فهو الغاية الرئيسية من القراءة وعليه يعتمد التفوق اللغوي ولتحصيلي كذلك، والفهم القرائي بدوره يتطلب الإلمام بالعديد من المهارات التي تتجاوز التفسير السطحي للكلمات والجمل لتصل إلى تقويم المقروء ومن خلال هذا الفصل سنحاول الإلمام بموضوع القراءة ومهاراتها والفهم القرائي ومهاراته.

1. القراءة:

1.1. مفهوم القراءة:

1.1.1. لغة:

"قرأ الكتاب بمعنى اتبع كلماته نظرا أو نطق بها"، وقرأ القرآن أي تلاه أي نطق به عن نظر أو عن حفظ.(عمر، 2008، ص 1790).

2.1.1. اصطلاحا:

تعرف على أنها "عملية فك، وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة والمسموعة". (العمارنة والقحطاني، 2018، ص233)

ويعرفها (هادي، 2009) بأنها نشاط يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والتحليل وحل المشكلات (ص11)

أما (عطية، 2007). فيرى أن القراءة عملية تجمع بين لغة الكلام والرموز المكتوبة ويتم هذا الجمع وفق عمليتين الأولى هي الإدراك البصري للرموز المكتوبة ونقلها إلى الدماغ الذي يقوم بتحليلها وإدراك محتواها وإصدار أوامر إلى أعضاء النطق فتحولها إلى ألفاظ في عملية ثانية (ص91).

من خلال ما سبق يمكن تعريف القراءة بأنها عملية النظر إلى كل ما هو مكتوب من حروف وعلامات ترقيم ومسافات واستخدام القدرات العقلية لتحويلها إلى كلمات وجمل ذات معنى.

2.1. التطور التاريخي لمفهوم القراءة:

القراءة كغيرها من المفاهيم طرأ عليها الكثير من التغيرات والتطور بمرور السنين والأزمنة وذلك على النحو الذي وضحه (العمارنة والقحطاني، 2018):

كان ينظر للقراءة على أنها عملية حسية والهدف منها هو إدراك الكلمات ونطقها بدقة، وفي مستهل القرن العشرين ونتيجة للتغيرات الاجتماعية في مناطق مختلفة من العالم واستنادا إلى البحوث العلمية التي أجريت في مجال القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، امتد مفهوم القراءة ليشمل فهم معنى المقروء واتجهت العناية في تعليم القراءة بالإضافة لمهارات التعرف على الكلمات ونطقها إلى مهارات فهم المعنى مع تقدم البحث العلمي في مجال القراءة خرجت من هذا المفهوم واعتبرت خبرة إنسانية، وأن القارئ يتفاعل مع ما يقرا، فيقبله أو يرفضه، ويحبه أو يكرهه بالرجوع إلى خبراته ومعارفه السابقة حتى هذا المفهوم تغير وتطور فأصبح يشمل استخدام المقروء واستعماله في حل المشكلات، التي تواجه القارئ في مواقف حياته.

وفي العقد الثاني من القرن العشرين بدأ الاهتمام بموضوع القراءة يتزايد بصورة واضحة، فكثرت الدراسات التي اهتمت بها، وقد كان"THORNE DYKE" من أبرز الذين اهتموا بهذا الموضوع، فقد قام بإجراء سلسلة من البحوث حول أخطاء الطلاب الكبار في قراءة الفقرات، وخرج من هذه الأبحاث بنتيجة أن القراءة ليست عملية ميكانيكية بحتة، يقتصر فيها الأمر على مجرد التعرف والنطق، إنما هي عملية عقلية معقدة تشبه العمليات التي يقوم بها الإنسان، وهو يحل المسائل الرياضية، فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج ونحوها، كما أنه لا توجد لعملية القراءة نقطة بدء أو نهاية محددتين بل إنها عملية ديناميكية قد تبدأ قبل أن يلتحق الطفل بالمدرسة ويسمى هذا النوع من القراءة قراءة المسموع، لذا تعد القراءة أساس كل عملية تعليمية، فالتعثر فيها يؤدي إلى تعثر في كافة ميادين التعلم الأخرى (ص ص 232-233).

3.1. أهمية القراءة:

توجد أربع مهارات لغوية هي الكتابة، الاستماع التحدث والقراءة لكل مهارة إضافة تقدمها للإنسان ونحن بصدد الحديث عن أهمية القراءة حصرا وخاصة لدى المتعلم وقد حرص الكثير من الباحثين على إبراز ذلك ف (الشكيري، ب س) يرى أن أهمية القراءة تكمن في أن النجاح في أي مادة يتطلب من المتعلم القدرة على مضمونها وبهذا فالقراءة تفتح للمتعلم باب التحصيل و الفشل في تعلم آليات القراءة، يؤدّي بالضرورة إلى فشله في جل المواد الأخرى (ص ص 54-55).

أما (عطا، 2006) فيرى بان القراءة ليست مادة دراسية بالمعنى المعروف بل هي ملازمة للإنسان في كل المراحل التعليمية وما بعدها وعبر عن أهميتها من خلال النقاط التالية:

- إكساب المتعلم المعلومات والعادات والاتجاهات والقيم وأنماط السلوك المرغوب فيها والتي تكون شخصيته مستقبلا.
- تؤدي إلى الطلاقة التعبيرية وهي القدرة على التعبير عن الأفكار وسهولة صياغتها في كلمات.
- تقوي قدرة المتعلم على التعلم وتوجه ميوله نحوه.
- صقل المهارات الأساسية اللازمة للتعلم والتحصيل، والترغيب في مواصلة التعلم وامتداد سنواته.
- زيادة فعالية الاستذكار والقدرة على الاستيعاب.
- تسهم في عملية التنشئة الاجتماعية للمتعلمين. (ص ص 178-180).

مما سبق نستنتج أن القراءة هي مفتاح نجاح المتعلم ليس في الناحية التعليمية فقط بل في جميع نواحي الحياة الأخرى كالناحية الاجتماعية والاقتصادية.

4.1. أهداف تدريس القراءة:

أشار كل من (محمود, 2005) و(عطا, 2006) إلى مجموعة من النقاط تمثل الغايات المرجو الوصول إليها من خلال تدريس مادة القراءة:

- تدريب التلاميذ على التعرف على الحروف وهجاء الكلمات والنطق الصحيح لها بالسرعة المثالية.
- تدريب التلاميذ على استخراج الأفكار العامة والجزئية وفهمها.
- تدريب التلاميذ على الموازنة والنقد من خلال توضيح أوجه الشبه والاختلاف للمقروء.
- تدريب التلاميذ على توظيف القراءة لحل المشكلات.
- إدراك معاني المقروء.
- ارتقاء مستوى التعبير الشفوي و الكتابي.
- جعل القراءة نشاطا محببا للاستمتاع بوقت الفراغ.

أهداف تدريس القراءة في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائي وفق دليل استخدام اللغة العربية في الجزائر:

أن يتمكن التلميذ من:

- قراءة نصوص أصلية قراءة مسترسلة معبرة واعية.
- فهم ما يقرأ وإعادة بناء المعلومات الواردة في النص.
- أن يتمكن من استخدام المعلومات الواردة في النص
- التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته.
- تقييم مضمون النص.
- قراءة نصوص تتكون من 80الى 130 كلمة أغلبها مشكولة ويفهمها. (2018، ص26).

5.1. أنواع القراءة:

تنقسم القراءة من حيث الشكل والأداء إلى نوعين هما:

1.5.1. القراءة الصامتة:

هي أكثر أنواع القراءة شيوعا واستخداما ومتعة وعرفها (عطا, 2006) بأنها النظر إلى الرموز المكتوبة وفهمها وإعطائها معنى صحيح ومتكامل وتكوين خبرات جديدة دون استخدام أعضاء النطق.(ص170).

من هذا التعريف نستنتج أن القراءة الصامتة هي النظر إلى المادة المكتوبة دون التلفظ أو تحريك الشفاه .

أ. مزاياها و عيوبها:

أشار كل من (مدكور، 1991) و (يونس، 2009)إلى مجموعة من مميزات وعيوب القراءة الصامتة:

- مزاياها:

- زيادة سرعة تعلم اللغة مع الإدراك والفهم الجيد للمقروء.

- تساعد على تحليل المقروء من خلال تأمل القارئ للعبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينها، والتعمق في الأفكار لإيجاد العلاقات بينها.

- زيادة الحصيلة اللغوية والفكرية للقارئ.

- تراعي الفروق الفردية للتلاميذ و تعودهم الاعتماد على النفس.

- تأخذ وقًتا وجهدا أقل من القراءة الجهرية ؛فهي تتطلب عمليات وميكانيكية ومهارات أقل.

- تنتشر القراءة الصامتة في مواقف الحياة اليومية أكثر من القراءة الجهرية فنادرا ما نواجه موقًفا يتطلب منا قراءة جهرية.

ب- عيوبها:

- قد يستغل التلميذ الوقت الذي يمنحه له المعلم للقراءة الصامتة بالانشغال في أمور أخرى تقلل من تركيزه وانتباهه.

- لا تنمي لدى المتعلم الثقة اللازمة لمواجهة الجمهور والمواقف الاجتماعية.

- لا تعطي التلميذ فرصة التدريب على مهارات القراءة كالطلاقة وجودة الإلقاء.

2.5.1. القراءة الجهرية:

يتركز الاهتمام على هذا النوع من القراءة بعد سنوات التعلم الثلاثة الأولى وقد عرفها (عطا، 2006) بأنها" التقاط الرموز المطبوعة وتوصيلها إلى المخ بالجمع بين الرمز كشكل مجرد والمعنى المختزن له في المخ ثم الجهر به ".(ص 117).

وتعرف أبضا بأنها تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة وفهم واستيعاب المعنى.(العمارنة القحطاني، 2018، ص 241).

ومنه يمكن تعريف القراءة الجهرية على نها قراءة صامتة + استعمال أعضاء النطق للجهر بالمقروء.

أ– مزاياها:

أشار (العمارنة و القحطاني، 2018) و(عطا، 2006) إلى مجموعة من مزايا القراءة الجهرية:

– تساعد المعلم في الكشف عن أخطاء وعيوب النطق لدى التلاميذ، وقياس الطلاقة والدقة في النطق والإلقاء وهي مطلوبة في الكثير من المهن كالمحاماة والتدريس.

– تساعد التلميذ في الربط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليومية والرموز المكتوبة.

– تزيد من تقدير التلميذ لذاته ,فحين يقرأ قراءة جهرية ويمدحه المعلم يشعر بالنجاح ويسر اذا استمع الآخرون إليه.

– تقلل من الخجل والخوف لدى التلاميذ خاصة في المرحلة الابتدائية وتبني الثقة في النفس وتعده للإسهام في والمشاركة في مناقشة المشكلات.

– تعتبر القراءة الجهرية عملية تشخيصية علاجية لضعف النطق.

ب– عيوبها:

– وسيلة غير اقتصادية في التحصيل ومجهدة للمعلم من خلال متابعة وتصويب أخطاء المتعلمين.

– الفهم والاستيعاب عن طريق هذا النوع من القراءة اقل فالجهد منصب حول النطق الصحيح.

– استخدمها قليل في الحياة العامة.

3.5.1. أنواع القراءة تبعا للغرض:

تقسم القراءة تبعا للهدف المرجو منها إلى خمسة أنواع:

– القراءة العاجلة: تهدف للبحث عن معلمات معينة بسرعة كالاطلاع على الفهارس والعناوين.

– القراءة المتأنية: تتطلب التريث للفهم والاستيعاب ويحتاج إليها التلميذ في جميع مراحله التعليمية.(زاير وعايز، 2014، ص 486).

– قراءة المتعة: هذا النوع نرتبط بأوقات الفراغ وقد أصبح ذا أهمية بلغة في هذا العصر نظرا لتعقد الحياة الاجتماعية ولرغبة الكثيرين في مزيد من التعلم والمعرفة.

– القراءة لحل مشكلة: تتصل برغبة القارئ للوصول إلى معارف معينة لبناء قرار أو مشروع ما كالقراءة لجمع مادة علمية لعمل بحث أو إلقاء حديث أو الاشتراك في نقاش وهذا النوع يؤدي إلى التعلم الذاتي والاعتماد على النفس والاستقلالية. (مدكور، 1998، ص 148)

6.1. طرق تدريس القراءة:

تتعدد طرق تدريس القراءة وعلى المعلم الإلمام بهذه الأنواع وتجربتها واختيار الأفضل بينها ومن بين أهم وأشهر هذه الطرق:

1.6.1. الطريقة التركيبية (الجزئية):

تعتمد هذه الطريقة على تعليم التلميذ الحروف ثم المفردات ولهذا سميت بالجزئية فهي تبدأ من الجزء إلى الكل, تطبق وفق المراحل التالية:

– يكتب المعلم الحروف ثم يدرب التلميذ على ربط الحرف بصوته وشكله عن طريق التكرار ثم يتدرب التلميذ على الحروف مفتوحة ثم مضمومة ثم مكسورة ثم مشددة ,وحين يتقن كل ذلك يبدأ بجمع حرفين معا لتشكيل كلمة ثنائية ثم كلمة ثلاثية ثم كلمات أكبر ثم جملا قصيرة.

ما يلاحظ في هذه الطريقة هو السهولة والبساطة وتمكن التلميذ من الإتقان التام الحروف الهجائية.(رحمواتي وبوستاني، 2018، ص ص 21–22).

2.6.1. الطريقة الكلية (التحليلية):

سميت بالطريقة الكلية لأنها تقوم على تعلم التلميذ بالكلمات ثم الحروف –أي من الكل إلى الجزء – بالاعتماد على المفردات التي اكتسبها التلميذ قبل دخوله للمدرسة والتي يستخدمها في حياته اليومية وتنقسم إلى نوعين:

أ/ طريقة الكلمة: وتتم وفق المراحل التالية:

– عرض كلمة على التلميذ يعرف لفظها ومعناها لكنه لا يعرف شكلها

– تحلل الكلمة لمعرفة حروفها مثال: ما لحرف المكرر في كل من كلمة عمر، علي، عادل.

– يحلل الحرف المكرر ويدرس عدة مرات لغاية إتقانه جميع الحروف ثم الانتقال لتدريس الحركات بنفس الطريقة.

– بعد تمكن التلميذ من معرفة جميع الحروف وإتقانها ليتمكن التلميذ تكوين الكلمات ثم الجمل.

ب/ طريقة الجملة: لها نفس أساس طريقة الكلمة إلا أنها تعتبر الجملة هي الوحدة الكلية ذات المعنى وتسير وفق الخطوات التالية:

– تعرض جملة كاملة على التلميذ ليدرك شكلها ويفهم معناها – بإرشاد من المعلم وبشرط أن تكون مشتقة من خبرات وتجارب التلميذ ومكونة من كلمات مألوفة، تحلل الجمل إلى كلمات والكلمات إلى حروف من حيث أصواتها وأشكالها (محمود، 2005، ص–ص 276–278).

7.1. مهارات القراءة:

من الصعب حصر مهارات القراءة نظرا لتعدد وكثرة ما يمكن أن يقرأه الفرد أو التلميذ سواء في المدرسة أو الحياة اليومية ومن بين أهم هذه المهارات وما يهمنا منها بالدرجة الأولى في دراستنا ما أشار إليه(رحمواتي وبوستاني، 2018)

1.7.1. مهارة فهم المقروء:

يقصد بها القدرة على فهم معاني الكلمات والجمل والعلاقة بينها ومن بين أهم هذه المهارات:

- القدرة على التعرف على المترادفات والأضداد.
- القدرة على التعرف على معاني مختلفة لكلمة واحدة.
- استخلاص الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية.

2.7.1. مهارة النقد:

يقصد بالنقد القدرة على إبداء الرأي حول ما يقرؤه الفرد وقبوله أو رفضه ومن بين مهارات النقد:

-الحكم على مدى كفاءة الكاتب في اختيار العبارات واستخدام الأساليب البيانية.

- تحديد اتجاهات الكاتب.
- التعرف على هدف الكاتب وطريقته في تنظيم الأفكار.(،ص ص 17-18)

وأشار (Ruiz,2010) إلى مجموعة أخرى من مهارات القراءة:

- القدرة على تمييز الكلمات المفتاحية للنص.

-القدرة على إدراك العلاقة بين الجمل وباقي أجزاء النص.

- القدرة على التفاعل مع المقروء.
- القدرة على استنتاج المعاني المخفية.
- التعرف على لغة النص.
- تحديد أسلوب الكاتب.
- العثور على إجابات عن أسئلة حول النص.
- القدرة على القراءة بسرعة مناسبة.
- فهم واستيعاب مفردات غير مألوفة. (p1).

8.1. الضعف القرائي أشكاله وعلاجه:

القراءة كما سبق ذكره من أهم المهارات اللغوية وأي ضعف فيها يؤثر لامحالة بالسلب على باقي المهارات وباقي المواد الدراسية وقد وعرفه (Alqomoul,2012) "قصور في تحقيق أهداف القراءة والمتمثلة في فهم المقروء وإدراك المعاني وقد يكون على شكل بطء في النطق أو الضبط الخطأ للألفاظ "(P66)، نستنتج من هذا التعريف أن الضعف القرائي هو الأخطاء التي يقع فيها التلميذ أثناء القراءة كالتلفظ الخاطئ للكلمة أو عدم القدرة على إدراك معناها.

1.8.1. أشكال ومظاهر الضعف القرائي:

يظهر الضعف القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في أشكال وصور متعددة نذكر منها:

- الضعف في اللفظ: وهو ارتكاب أخطاء في قراءة الألفاظ وان كانت مألوفة، وعدم التركيز على الحركات.

- الضعف في التعبير: باعتباره أحد مظاهر القراءة ويوحي بمدى فهم التلميذ للمقروء ويظهر في تفاعل التلميذ مع ما يقرأه وعادة ما يظهر جليا على قسمات الوجه.

- الضعف في التصوير: هو عبارة عن إعادة صياغة للمقروء وإفساد معناه، والفشل فيه يكون نتيجة عدم فهم مدلولات النص.(حساني، 2020، ص 91).

وأشار (مدكور، 1991) إلى مظاهر أخرى للضعف القرائي:

- التكرار: قراءة الكلمة الواحدة مرات عدة، وغالبا ما يكون راجعا لصعوبة الكلمة الموالية.

- الإبدال: تغيير مواقع الحروف أثناء القراءة كأن ينطق يمحو.

- القلب: تغيير التلميذ لمواقع الكلمات فيضع كلمة مكان كلمة أخرى كأن يقرأ على قدر أهل العزم على شكل على عزم أهل القدر.

-الحذف: نسيان التلميذ قراءة بعض الكلمات نتيجة ضعف البصر أو سرعة القراءة أو الفهم الجيد للنص المقروء.

-القراءة المتقطعة: تكون نتيجة عدم احترام التلميذ لعلامات الوقف والترقيم وعدم فهم وظيفتها، فتكون قراءته سريعة أحيانا وبطيئة أحيانا أخرى.(ص ص 165-166).

2.8.1. حلول الضعف القرائي:

اقترح كل من (Alqomoul,2021) و(حساني، 2020) و(كولينجفورد، 2003) مجموعة من حلول الضعف القرائي وأهمها:

- التصحيح الفوري لأخطاء التلاميذ أثناء القراءة ومنحهم فرصة تصحيح أخطائهم من خلا التهجئة.
- التنويع في وسائل وأساليب تدريس القراءة واستخدام العمل الجماعي في ودمج مستويات مختلفة من التلاميذ في هذه المجموعات.
- استخدام التعزيز المادي والمعنوي، والابتعاد عن العقاب النفسي والبدني.
- الأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية عند التدريس وإشراك جميع التلاميذ في المناقشة الصفية.
- متابعة الحالة الصحية للتلاميذ واكتشاف الحالات التي تتطلب علاج مع ضرورة إعادة ترتيبهم داخل غرفة الصف على أساس قوة البصر.
- تفعيل دور الإرشاد التربوي لمتابعة حالات ضعف القراءة.
- تخصيص فصول إضافية تركز على التلاميذ الضعفاء.
- وضع خطة علاجية لرفع مستوى القراءة لدى التلاميذ، وتخصيص حصة أسبوعية لتشخيص المشكلة وعلاجها.
- استخدام الطرائق والاستراتيجيات التدريسية التي تثير دافعية التلميذ.
- الإكثار من قراءة النصوص المشكلة بشكل يومي.
- ارتباط الموضوعات القرائية والكتابية بواقع حياة الطلاب، وزيادة تناول الكتاب المقرر لموضوعات الخط والإملاء.

2. الفهم القرائي ومهارته:

سبق وذكرنا أن من ابرز وأهم مهارات القراءة هي مهارة الفهم القرائي وسنأتي في هذا الفصل على دراسته بنوع من التفصيل:

1.2. مفهوم الفهم القرائي:

يعرف بأنه فهم المعنى الإجمالي للنص من خلا ل التعرف على الكلمات ومعانيها لفهم الجمل ثم فهم الفقرات والعلاقات القائمة بينها، للتمييز بين الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية للنص المقروء وتنظيمها وتوظفيها في مختلف الأنشطة. (إبراهيم، 2013، ص 31).

– عملية تكوين معنى للنص المقروء عن طريق التفاعل بين أفكار الكاتب والمعارف السابقة للقارئ.(العتيبي، 2017، ص429).

وفي نفس السياق عرفه (بشير، 2019) على أنه عملية عقلية معرفية تمكن القارئ من فهم معاني النص سواء كان شعرا أو نثرا بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير والموازنة والتحليل والنقد ويندرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للمقروء وتنتهي بالفهم الإبداعي.(ص70).

بينما عرفه (jilakajani&sabouri,2016) بأنه "عملية صناعة معنى من خلال الجمع بين المعرفة السابقة والمعلومات الواردة وآراء القراء المتعلقة بالنص" (P230)

مما سبق يمكن تحديد ناحيتين لمفهوم الفهم القرائي تم التركيز عليها في التعريفات السابقة:

– الفهم القرائي عملية تفاعل بين أفكار النص والخبرات السابقة للقارئ ينتج عنها تكوين وبناء معارف جديدة

– الفهم القرائي عملية عقلية معرفية معقدة تؤدي إلى تكوين معنى للمقروء

ومنه يمكن تعريف الفهم القرائي بأنه:

عملية عقلية بنائية تفاعلية تهدف للوصول إلى معنى النص المقروء، ويستدل عليها من خلال الدرجة التي يتحصل عليها القارئ ي اختبار الفهم القرائي.

2.2. نشأة و تطور المصطلح:

الفهم القرائي كغيره من المصطلحات طرأت عليه العديد من التطورات على مدى السنوات واختلاف الظروف والمعطيات فاعتبر بادئ الأمر أداء صوتي للنص المقروء يتضمن الحفظ والتسميع عام 1917قام Edward thorn dike بنشر تجربة أجراها على الطلاب حول أخطاء القراءة حيث أشار إلى أن القراءة تتجاوز النطق بالكلمات والجمل وتستلزم فهم القارئ لما يقرأ، وقدرته على توظيف ما فهمه.

وفي عم 1944 قام Frederik Davisتصورا عن الفهم القرائي بأنه مهارة قابلة للقياس ويتضمن عدة جوانب كاختيار المعنى المناسب لكلمات النص وتحديد الفكرة العامة والجزئية ووجهة نظر الكاتب، في منتصف عام 1984 قام Pearson Anderson قدم الفهم القرائي على أنه تفاعل الخبرات السابقة مع النص المقروء وبأنها عملية تفكير تصاحب عملية القراءة وما هو إلا مجموعة من التمثيلات والصور الذهنية التي تكون لدى القارئ ويتم استحضارها عند القراءة. وفي عام 1988 استكمل

KINiTISh تفسير عملية الفهم القرائي حيث قدم النموذج البنائي التكاملي لفهم النص ووضح أنه بناء للمعنى وإنشاء تصورات ذهنية وحفظها في ذاكرة القارئ. (عبد الباري، 2010 ص ص 24-26).

3.2. أهمية الفهم القرائي:

يرى (الأكلبي، 2022، ص171) أن الفهم القرائي من أكثر مهارات القراءة أهمية؛ أن لم يكن أهمها على الإطلاق؛ فبلا فهم لا فائدة من أي قراءة، وان تمكن القارئ من مهارات فهم المقروء حقق هدفه من القراءة، فيوسع خبراته ويستفيد منها في حل مشكلاته ويحقق النجاح في العملية التعليمية.

وأشار (محمد، 2017) و(بشير 2019) جملة من النقاط توضح أهمية فهم المقروء من بينها:

- الأصل في القراءة أن تكون للفهم أولا وإذا لم يتحقق هذا انعدمت الفائدة.
- تزويد المتعلم بالمعارف والمعلومات والأفكار، والقدرة على حل المشكلات وبذلك الارتقاء بهم.
- يكسب المتعلم مهارات النقد وإبداء الرأي.
- أي نص مقروء ومفهوم يخزن في الذاكرة لوقت أطول من النص المحفوظ، وهذا ما ينتج عنه توفير وقت وجهد كبير للمتعلم.
- تنمية عمليات التفكير لدى المتعلم.
- الفهم القرائي يولد للمتعلم الرغبة في القراءة ومن ثم زيادة الميول القرائية لديه وبالتالي زيادة الميول تجاه المادة التعليمية.
- الضعف في عملية الفهم القرائي يؤدي إلى ضعف في عملية التحصيل وضعف في عملية التواصل، وبذلك فالفهم القرائي يعتبر أداة فعالة جدا لتحسين المستوى الدراسي في مختلف المراحل التعليمية.
- الفهم القرائي يمكن المتعلم من تطبيق ما تعلمه وفهمه في حياته مع المواقف المشابهة.
- إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج وبالتالي استنتاج الأدلة.

وتخلص الباحثة إلى أن أهمية الفهم القرائي تتمثل في تحقيق الاستفادة القصوى من النص المقروء من الناحية التطبيقية خاصة فيما يخص تطبيق ما فهمه المتعلم في حل المشكلات في حياته اليومية وتحسين التحصيل الدراسي في مختلف المواد الدراسية .

4.2. أسس ومبادئ الفهم القرائي:

أشار إليه كل من (بشير,2019) و (المصري، 2017) إلى أن الفهم القرائي ينطلق من الأسس التالية:

- وعي القارئ بالاستراتيجيات اللازمة لتفسير النص وفهم معناه.

- مراعاة سرعة القراءة المناسبة.
- استثمار طاقات القارئ وتفعيلها لفهم النص.
- دافعية القارئ وخبراته السابقة عن مهارات الفهم القرائي.
- تحديد الهدف المراد تحقيقه من القراءة.
- المستوى القرائي للقارئ، وثروته اللغوية وتوظيفه في فهم المقروء.
- تركيز الانتباه على الفكرة الرئيسية أكثر من التركيز على الأفكار الثانوية.
- التقويم المرحلي لتحديد ما إذا كان الهدف يتحقق.

5.2. عمليات ومراحل الفهم القرائي:

الفهم القرائي عملية أساسية تندرج تحتها عمليات ثانوية تتداخل فيما بينها، مما يعكس مدى إسهام كل عملية من عملياته في نجاح العمليات الأخرى ويمكن تلخيص هذه العمليات فيما يلي:

- **الإدراك الحسّي:**

يتضمّن الإدراك الحسّي تعرّف الحروف والكلمات، بمعنى فكّ رموز الكلمات من خلال استخراج السمات الإملائية والنحوية للنصّ المقروء.

- **عملية التنشيط:**

تتعلّق بالبحث في الذاكرة عن المعلومات، ويتواجد هذا النشاط في مستويات معالجة النصّ كافة، فعملية تمييز حرف تتطلّب عملية تعرّف إدراكية، ولا يجري التنشيط حرفا بعد حرف أو مقطعا بعد مقطع، وإنّما تجري العملية بشكل شامل، إذ يحدث الاسترجاع في الذاكرة بالبحث عن معنى الكلمة أو مجموعة الكلمات التي خضعت للتفكيك، وبذلك يسمح التنشيط بوضع معلومات القارئ الملائمة موضع التصرّف.

- **الاستدلال:**

هو إستراتيجية إدراكية تستعمل المعلومات التي لدى القارئ بهدف إثراء المعلومات المتضمّنة في النصّ، أو إكمالها، أو تحويلها بحيث يسهل فهمها وحفظها، وللاستدلال أهمية بالغة في اكتشاف عدم الترابط المنطقي أو الالتباس.

- **التنبؤ:**

هو نشاط إدراكي يقوم على التكهّن بالمعلومات التي ما تزال غير متوافرة، هدفه التوصّل إلى تحديد المعنى الحقيقي للمقروء، إذ يقدّم مؤشرات تسهّل اختيار التفسير الأفضل من أجل متابعة القراءة.

- نشاط الحفظ:

إنّ الحفظ لمدى طويل يتحقّق أكثر بالتصوّر الدلالي، فتذكّر النصّ كلّه يتناقص بسرعة أكثر من التذكّر المنسوب للمدلول، أمّا المعلومات التي تمّ تخزينها في الذاكرة فهي عرضة للنسيان. وتوجد ثلاثة عوامل تؤثّر في الحفظ هي: حداثة المعلومات، وأهميتها النسبية، وقيمتها الانفعالية.

- نشاط الاسترجاع والعرض:

هو استرجاع المعلومات التي خزنت في الذاكرة بعد معالجة معيّنة، إذ يخضع استرجاع المعلومات إلى حدّ كبير لنمط المعالجة، والعوامل التي تؤثّر في الحفظ. (حمد وحمزة، 2020، ص7).

كما صنفها بلوم مراحل الفهم القرائي في قائمة من أنماط سلوكية هي:

- التذكر: إذ يعمد القارئ عند قراءته النص إلى استدعاء المعرفة المرتبطة بأفكار من مخزون الذاكرة فيه.

- التعليل: وفيه يحاول القارئ أن يقنع نفسه بالأفكار والعلاقات التي يقرأها في النص، ويجد لها تفسيراً يقبله المنطق الذي يستخدمه.

- حل المشكلة: فالقارئ عندما يقرأ النص تتولد لديه تساؤلات، فيبحث عن تفسير لها، حتى يتوصل إلى الحل الذي يراه مقنعاً له.

- تشكيل المفهوم: إذ يجرى القارئ عمليات ذهنية تجعله قادراً علي أن يصنف المعرفة التي في النص، ويرمز لها بما يدل عليها، ويعيد بها تشكيل مخزونه المعرفي.

- التفكير الإبداعي: وفيه يقوم القارئ الأفكار الواردة في النص، ويوسع من تعلمه للإجابة عن أسئلة جديدة تتولد لديه، ومن ثم ينقل التعلم إلى مواقف جديدة.

- التعرف إلى علاقات السبب والنتيجة في النص.

-مزج النموذج بشخصية المعلم وخبراته السابقة. (الدليمي، 2015، ص24)

6.2. مستويات ومهارات الفهم القرائي:

نظرا لأهمية الفهم القرائي كما أسلفنا الذكر فقد حظي باهتمام العلماء والباحثين فحددوا مهاراته ضمن مجموعة من المستويات المتدرجة ونظرا لكثرة البحوث حوله فقد ظهرت العديد من التصنيفات على رغم تنوعها فان الهدف الأساسي منها كما أشار (طاحون وآخرون، 2015) تسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف القراءة، واستخدام طرق التدريس التي تنمي قدرة التلميذ على فهم المقروء وفي تحديد نوع الخبرات التي يقدمها للمتعلم لتحسين قدرة المتعلم على فهم المقروء وتقويم القراءة بطريقة صحيحة، و ليس

الهدف منها وضع حدود بين العمليات العقلية المكونة للقراءة، فالقارئ يقوم بالمزج بين المستويات أثناء القراءة ولا يتدرج من الدنيا إلى العليا.(ص489)

قبل التطرق إلى مستويات الفهم القرائي وما يتضمنه كل مستوى من مهارات لابد من تقديم تعريف للمهارة بشكل عام فهي تعبر عن إنجاز مهمة أو عمل معين بأداء متناسق منظم وبسرعة وإتقان نتيجة تدريب متكرر ومتصل (مأمون و هنية، 2020، ص1282).

وكذلك يجب تقديم تعريف لمهارات الفهم القرائي وقد عرفها (الشكور، 2022) بأنها "مجموعة العمليات العقلية التي يقوم بها الطلبة مستخدمين خبراتهم القرائية السابقة وما يتضمنه النص المقروء أو المسموع، للوصول إلى المعاني والأفكار في النص المقروء، والمتمثلة في مستويات مهارات الفهم (الحرفي، والإستنتاجي، والناقد).(ص235).

وتعرف الباحثة مهارات الفهم القرائي وفق دراستها بأنها: مجموعة عمليات عقلية متدرجة من الأسهل إلى الأصعب يتمكن القارئ عن طريقها من تكوين معنى للنص المقروء موزعة على ثلاث مستويات هي الحرفي والاستنتاجي والنقدي

7.2. مستويات ومهارات الفهم القرائي:

كما أسلفنا الذكر فان مهارات الفهم القرائي تمت معالجتها ودراستها في العديد من الدراسات لذلك نجد العديد من التصنيفات سنعرض بعضها وأهمها قبل عرض التصنيف الذي سنعتمده في دراستنا.

تصنيف(هاريس وسميث) (Harris&Smith) المشار إليه في (عبد الباري، 2010):

حيث حددا أربعة عمليات للتفهم يمارسها القارئ وهي:

1- عملية التحديد: وتتمثل في استدعاء القارئ لخبرات سابقة متعلقة بالأفكار التي طرحها الكاتب، وهي تنم عن فهم القارئ لهذه الأفكار.

2- عملية التحليل: يتم في هذه العملية استنباط المعلومات من النص المقروء وتحويلها إلى مخططات عقلية.

3- عملية التقويم: وتتمثل في إصدار القارئ حكم على المعلومات الواردة في النص المقروء وفق معايير معينة.

4- عملية التطبيق: ويتم في هذه العملية تطبيق المعلومات المقروءة في مجالات أخرى ومواقف مشابهة

أما تصنيف (كارلين وروبرت Karlin,Robert,1984) المشار إليه في ذات المرجع فقد حدد مستويات الفهم القرائي كما يلي:

أولا- مستوى الفهم الحرفي ويتضمن المهارات التالية:

- تحديد الأفكار الرئيسية للمقروء.
- تحديد الأضداد والمترادفات.
- تحديد السبب والنتيجة.
- تحديد تسلسل وتتابع الأحداث.
- تحديد صفات الشخصيات.

ثانيا- مستوى الفهم الاستنتاجي ويتضمن المهارات التالية:

جميع المهارات الواردة في مستوى الفهم الحرفي بالإضافة إلى التنبؤ بالنتائج بناءا على المقدمات المعروضة في النص.

ثالثا- مستوى الفهم التقويمي الناقد ويتضمن المهارات التالية:

- تمييز الحقيقة من الخيال.
- التمييز بين الواقع ووجهة النظر.
- تحديد القيم والمناسبات.

رابعا- المستوى الإبداعي ويتضمن المهارات التالية:

- إعادة ترتيب الموضوع المقروء بصورة جديدة.
- يترجم النص المقروء إلى رسم، معادلة، أو مخطط وضع حلول تتسم بالأصالة للمشكلات الواردة في النص المقروء.(ص ص 67-69)

أما (بشير، 2019) فقد حدد مستويات الفهم القرائي على النحو التالي:

أولا- مستوى الفهم المباشر، ويضم المهارات التالية:

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق وأكثر من معنى واحد.
- تحديد مرادف ومضاد الكلمة.
-تحديد الفكرة العامة والأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة للنص.
- إدراك الترتيب الزماني والمكاني والترتيب حسب الأهمية.

ثانيا- مستوى الفهم الاستنتاجي ومن مهاراته:

- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج علاقة السبب والنتيجة.
- استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.
- استنتاج المعاني الضمنية في النص.

ثالثا- مستوى الفهم النقدي وتشتمل مهاراته على:

- التمييز بين الأفكار الثانوية والأساسية.
- التمييز بين الحقيقة والرأي وبين ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل به وبين المعقول وغير المعقول من الأفكار، وبين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة.
- تحديد مدى مصداقية الكاتب.
- الحكم على مدى معاصرة الفكرة وأصالتها.

رابعا- مستوى الفهم التذوقي ومن مهاراته:

- إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتعابير.
-إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة في جو النص.

خامسا- مستوى الفهم الإبداعي ومن بين مهاراته:

- إعادة ترتيب أحداث القصة.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص.
- التوصل إلى توقعات للأحداث بناءا على فرضيات معينة.
- التنبؤ بأحداث النص أو القصة قبل الانتهاء من قراءتها، وتحديد نهاية لها لم يحددها الكاتب.
- تحويل النص إلى مسرحية وتمثيلها.(ص ص 75-77).

أما (الأكلبي، 2022) فقد قسم مهارات الفهم القرائي وفق المستويات التالية:

أولا- مستوى الفهم المباشر ويتضمن المهارات التالية:

- تحديد معنى ومرادف ومضاد الكلمة من السياق.
- تحديد المشترك اللفظي.
- تحديد الفكرة الرئيسية للنص والفقرة.
- إدراك الترتيب الزماني والمكاني.

ثانيا- مستوى الفهم الاستنتاجي ويتضمن المهارات التالية:

- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف في النص المقروء.
- استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة.
- استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.
- استنتاج المعاني الضمنية في النص.

ثالثا- مستوى الفهم النقدي، ويتضمن المهارات التالية:

- التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية في النص.
- التمييز بين ما يتصل وما لا يتصل بالموضوع.
- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
- التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة.
- تحديد مدى تسلسل الأفكار.
- تكوين اتجاهات نحو أفكار النص والقضايا التي يطرحها.

رابعا- مستوى الفهم التذوقي، ويتضمن المهارات التالية:

- إدراك الحالة المزاجية في الكلمات والتعبيرات.
- اختيار اقرب الأبيات معنى إلى بيت معين (ص ص 182-183).

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة في موضوع الفهم القرائي لاحظنا أن هناك تباين واختلاف في تصنيف مستويات ومهارات الفهم القرائي فقمنا بتصميم تصنيف خاص لمستويات ومهارات الفهم القرائي في دراستنا يتماشى مع خصائص العينة وبالاعتماد بالدرجة الأولى على الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي بمختلف سنواته، وبالرجوع إلى قائمة المهارات المدرجة في دراسة كل من (منصر وبوجلال، 2022) المعنونة بالفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في ضوء متغيري الجنس والمنطقة الجغرافية دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية لولاية البويرة ودراسة (لعرابي وحليم، 2022) المعنونة بتقويم مستويات الفهم القرائي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي في الجزائر وتونس وهي موضح كما يلي:

أولا- مستوى الفهم المباشر(الحرفي، السطحي):

ويسمى أيضا بمستوى قراءة السطور ويعبر عن قدرة القارئ على تذكر الحوادث الواردة في النص وربطها بالأفكار الرئيسية (إبراهيم، 2013، ص 36). ويركز فيه القارئ على فهم المعنى الظاهري أو

السطحي للرسالة اللغوية (عبد الباري، 2010، ص 66). فيما أكد(الدليمي، 2015) على أهمية هذا المستوى من الفهم القرائي فلا يمكن للمتعلم الانتقال إلى المستوى التفسيري ولا تتم عملية فهم المقروء إلا بعد إتقانه لمهارات هذا المستوى.

مما سبق تعرف الباحثة المستوى الحرفي للفهم القرائي بأنه فهم الكلمات والجمل والأفكار فهما مباشرا وتعبير التلميذ ر بطريقته الخاصة عما فهمه من النص واستجابته تعبر عن مدى فهمه للنص المقروء و يعتمد بالدرجة الأولى على قدرة التذكر من أهم مهارات هذا المستوى:

- تحديد معنى الكلمة من السياق.
- تحديد الكلمة المفتاحية للنص.
- تحديد الجملة المعبرة عن الفكرة.
- تحديد أكبر قدر من المضادات والمترادفات.
- توظيف المفردات في جمل مفيدة.
- ذكر شخصيات النص المقروء.
- إدراك الترتيب الزماني والمكاني.
- ذكر الأماكن.

ثانيا- المستوى الاستنتاجي(التفسيري، الاستدلالي):

ويسمى بمستوى قراءة ما بين السطور، ويشير إلى "قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج والوصول إلى التعميمات"(إبراهيم، 2013، ص36)، وعرفه (عبد الباري، 2010) بأنه القدرة على الغوص في أعماق النص لاستخلاص المعاني العميقة التي لم يصرح بها الكاتب بشكل مباشر ويتضمن هذا المستوى كما ذكر كل من (الدليمي، 2015) و(عبد الباري، 2010) فهم الأسباب، والاستنباط، والاستنتاج، كما يشمل الأسئلة المساعدة على تقصي الأثر، وأسئلة التنبؤ والتشخيص، وبهذا فالقارئ يقدم تفسيرات وتحليلات لمضمون النص المقروء واستخلاص النتائج، وتحليل الشخصيات، والتنبؤ بالأحداث.

مما سبق نستنتج أن مستوى الفهم الاستنتاجي يعبر عن فهم المقصود من النص، بتجاوز المعاني المباشرة السطحية والوصول إلى المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب بطريقة مباشرة، ويعتمد هذا المستوى من الفهم القرائي على التحليل.

وشمل هذا المستوى المهارات التالية:

-استنتاج الفكرة العامة للنص.

- استنتاج الأفكار الجزئية للنص.

-تحديد عنوان آخر للنص

- تحديد القيم السائدة في النص.

- تحديد العاطفة السائدة في النص.

- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.

ثالثا- المستوى النقدي (التقويمي):

ويعبر عن "قدرة القارئ على إصدار الأحكام على المادة المقروءة وإبداء الرأي فيها "(إبراهيم، 2013، ص36) .

وفي هذا النوع من القراءة يتعمق القارئ في النص ويتمعن في مصادره، ويتحقق من المعلومات والوصول إلى استنتاجات واتخاذ القرارات المناسبة التي قد تتفق مع هدف الكاتب وقد تختلف معه، ويتطلب هذا المستوى من الطّالب قدرات ومهارات تجعله قادرا على إصدار الأحكام والاستدلال والتّقويم. فالقارئ النّاقد قارئ متفاعل نشط، وليس متلقياً سلبياً، فهو مفكر ناقد يستخدم خبراته الشّخصية ومعارفه السّابقة في الاستماع والقراءة (أبو سرحان، 2014، ص 183).

ومنه نستنتج أن المستوى النقدي هو القدرة على تقويم النّص المقروء، وإصدار الحكم عليه وعلى المؤلف، وإبداء الرّأي سواء بالرفض أو القبول بالاعتماد على عمليات التفكير الناقد، ومن بين أبرز مهاراته:

- التمييز بين الحقيقة والرأي والخيال.

- التمييز بين ما ينتمي ومالا ينتمي إلى الموضوع.

- إصدار حكم على شخصية أو ظاهرة وردت في النص.

- التنبؤ بالنتائج.

- التفريق بين الأسباب والنتائج.

- وضع تعميمات واستنتاجات.

- تحديد ما إذا كان تصرف شخصيات النص المقروء صحيحا أو خاطئا.

رابعا- المستوى الإبداعي:

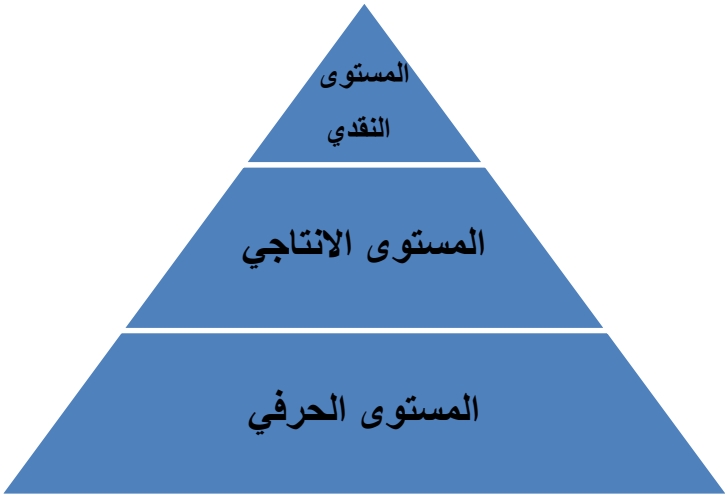
يعتبر هذا المستوى من أرقى المستويات، ومن أهم مخرجات الفهم القرائي، ويرى(مأمون وهنية، 2020) أنه هذا المستوى يعبر عن "قدرة القارئ على الاستفادة من الآراء والمعلومات الواردة في النص المقروء، واستخدامها على نحو يتميز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر لهذه الآراء".(ص 1290).

وفي هذا المستوى تحدث عملية التمثل، فبعد القراءة، والفهم، والتقويم تبدأ انطباعات وسلوكيات واتجاهات القارئ في التغير بناءا على ما اكتسبه من الموضوع من معلومات ودمجها مع معلوماته السابقة فتتكون لديه معارف جديدة (الدليمي، 2015، ص 31).

.وهذا المستوى وفق الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية وما أشار إليه (منصر وبوجلال، 2022) و(لعرابي وحليم، 2022) في الجزائر قليلة الاستخدام لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي نظرا لأنها تتطلب مستوى عال من الفهم قد لا يتوفر بعد لدى تلاميذ هذه السنة.

مما سبق نستنتج أن المستوى الإبداعي يعبر عن تكوين اتجاهات جديدة نحو المادة المقروءة وابتكار أفكار جديدة بالاعتماد على التمثل. ومن أبرز مهارات هذا المستوى:

- إعادة ترتيب أحداث القصة أو شخصياتها بطريقة مبتكرة.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلة القصة.
- الوصل إلى توقعات للأحداث بناءا على مقدمات (فرضيات) معينة.
- التنبؤ بنهاية الموضوع المقروء.
- اقتراح حل لتحسين مشكلة في النص المقروء.



الشكل 2: يمثل مستويات الفهم القرائي المعتمدة في الدراسة

من اعداد الباحثة

8.2. تنمية الفهم القرائي:

الفهم القرائي مهارة قابلة للتطور والتنمية والتحسن وسنأتي على ذكر بعض من الأساليب والفنيات التي يمكن من خلالها أن تؤدي إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والتي أشار: إليها كل من (بشير، 2019) و(لعطوي، 2013) و(منصر وبوجلال، 2022) ويمكن تلخيصها والتعبير عنها فيما يلي:

– تطوير دافعية المتعلمين نحو القراءة، بالتدريب المستمر على استخدام المعاجم لتطوير قدراتهم على فهم المعاني والتراكيب، وتدريبهم بصفة خاصة على تلخيص النص المقروء.

– استخدام الوسائل التعليمية الحديثة والمشوقة أثناء تدريس القراءة.

– العمل على تقليص الفوارق الفردية بين التلاميذ في القراءة من خلال التركيز عليها أكثر وتجاوز القراءة السطحية.

–الاعتماد على إستراتيجية التلخيص بحذف المعلومات الغير ضرورية والمتكررة.

– الاعتماد على إستراتيجية سؤال الذات التي تقوم على التفكير قبل القراءة وأثناءها وبعدها ويطرح التلميذ على نفسه مجموعة من الأسئلة في كل مرحلة.

– الاعتماد على طريقة مسح واستطلاع النص باطلاع المتعلم على موضوع النص قبل قراءته.

-الاعتماد على إستراتيجية المرور المتكرر القائمة على من خلال المرور ثلاث مرات على المادة المقروءة باختلاف الهدف من القراءة كل مرة.

-تدريب المتعلم على القراءة، كلمة كلمة ثم جملة.

- تدريب المتعلم على التذوق الجمالي للنص والانفعال الوجداني بالمعاني الجميلة .

- تشجيع المتعلمين المتميزين في القراءة بمختلف أساليب التشجيع.

- تبسيط المعلم للقارئ المفردات الموجودة في مادة القراءة.

-مناقشة تكوين المفاهيم المهمة للفهم في القراءة.

- إعطاء بعض التوجيهات في أثناء القراءة.

في حين أورد (الظفيري، 2018) أساليب أخرى فيرى أن تنمية مهارات الفهم القرائي تتم بالتدريب على طلاقة القراءة بالدرجة الأولى عن طريق تكرار قراءة نفس المادة، والقراءة بطريقة متدرجة الصعوبة بالاستعانة بقصص مختلفة لكن متقاربة في المفردات والتراكيب النحوية، بالإضافة إلى ضرورة تنظيم المواد المقروءة بطريقة مشوقة تجعل المتعلم متشجع للانتقال إلى مجموعة أخرى من النصوص ذات الصلة (ص 171).

في حين وضح (الشهراني، 2011) أن أي أسلوب أو استراتيجية تهدف لتنمية مهارات الفهم القرائي لا ينجح إذا توافرت فيه الشروط التالية:

- ارتباطه بالأداء المطلوب ووصول إليه في كل مهارة.

- توظيفه بشكل يتناسب مع طبيعة كل مهارة من جهة، وطبيعة مرحلة النمو اللغوي لدى المتعلم في تلك المرحلة.

- قيامه على فلسفة تربوية تحدد دور المعلم والطالب في الموقف التدريسي.

9.2. العوامل المؤثرة في الفهم القرائي

بينت الدراسات أن الاستيعاب القرائي يتأثر بالعديد من العوامل والتّأثيرات الدّيناميكية التي تتفاعل مع بعضها لتؤثر على استيعاب القارئ سلباً أو إيجاباً. على الرّغم من تعدّد الآراء حول العوامل المؤثرة في عملية الاستيعاب، إلّا أنّ هذه الآراء، في جملتها تتلخص في الآتي:

أ- **خصائص النّص المقروء:** ويُقصد بذلك تركيب الجمل داخل النّص، ومعاني المفردات ودلالاتها، فمعرفة القارئ بقواعد اللغة والنّظام النحوي، يحسن من قدرته على استيعاب النصوص، بالإضافة إلى امتلاك القارئ لحصيلة وافرة من المفردات، ومعرفته لمعانيها ودلالاتها ضرورة يجب توافرها ليتمكن من

استيعاب النّصوص بشكل أفضل. فصعوبة المفردات لها أثر كبير في إعاقة عملية الاستيعاب، فالجملة التي تحتوي مفردات غير مألوفة تكون عملية استيعابها أكثر صعوبة من تلك التي لا تشتمل مثل هذه المفردات

ب- **خصائص القارئ:** ويقصد بذلك الذّكاء، والخلفية المعرفية، والتّمكن من اللّغة وقواعدها، والقدرة على التّركيز والتّحليل، والاستقصاء، وقد وجد أنّ القرّاء الأصغر سنا و خبرة يركزون على خصائص النّص بدرجة أقلّ، لأنّهم لا يعرفون أهمّية بنية النّص ودورها في الفهم القرائي، وقد أظهرت الدّراسات أنّ القرّاء المحترفين ينفذون عادة مهارة أو أكثر من المهارات فوق المعرفية أثناء قراءتهم. وأنّ القرّاء الضّعاف لا يفهمون ما يقرؤون ولا يستطيعون تمييز الأفكار الرّئيسة من الأفكار الفرعيّة استراتيجيات فهم المقروء: إذ تشير الدّراسات إلى أنّ إستراتيجية التّدريس مهمّة في مساعدة القارئ على استيعاب النّصوص التي تعرض عليه، لذا ينصح المعلم بتنويع طرائق تدريسه لتسهل عملية الاستيعاب بشكل أفضل

ت- **الهدف من القراءة:** فالطّلبة يقرؤون النّصوص لأغراض متنوّعة وأهدف متعددة، منها: القراءة لاكتساب معلومات جديدة، والقراءة لأداء مهمّة ما، والقراءة للاستيعاب، والقراءة للمتعة، والقراءة للدّراسة والتّحصيل (إبراهيم، 2013، ص ص 37-38).

أما (الدليمي، 2015) فقد أضاف إليها العوامل التالية:

- **العوامل العاطفية:** تتمثل في مفهوم الذات، وتأثير المعلم، والمادة الدراسية.
- **العوامل الاقتصادية والاجتماعية:** نظرا لتأثيرهما الكبير على العائلة وثباتها.
- **العوامل التربوية:** وهي طرق تعليم القراءة، وإعداد المعلمين والاستراتيجيات المستخدمة، بالإضافة إلى التركيز على مهارات دون أخرى.(ص14)

أما (بشير، 2019) فقد أورد مجموعة أخرى من العوامل التي تؤثر في الفهم القرائي:

- صعوبة المفردات اللغوية بالنص المقروء.
- صعوبة إدراك الأفكار المتضمنة في النص المقروء.
- عدم ملاءمة سرعة الداء القرائي.
- عدم ملامة الحالة الذهنية عند القراءة.
- سوء تنظيم الوقت المخصص للقراءة.
- إعطاء أكثر من نشاط واحد في وقت قصير.(ص 79)

خلاصة:

يتضح جليا مما ذكر سابقا أن القراءة مهارة لابد من تعلمها وإتقانها لاعتماد المعرفة عليها، وأن الفهم القرائي من ابرز مهاراتها وهو الهدف الأسمى منها لذلك من الضروري الاهتمام بتنمية مهاراته بالأساليب والطرق المناسبة وبما يتماشى مع متطلبات العصر.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:

منهجية البحث والإجراءات الميدانية

تمهيد:

في ضوء العرض السابق للجانب النظري وإشكالية البحث، ومن خلال ما تم عرضه من أهمية وأهداف فإننا نحاول في هذا الفصل التطرق إلى تصميم البحث من خلال تحديد المنهج المتبع، عينة الدراسة، مجالاتها وأدواتها، بالإضافة إلى ذلك تحديد الإجراءات العملية المتبعة، والأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في تحليل النتائج.

1. الدراسة الاستطلاعية:

"الدراسات السابقة هي الجهود البشرية السابقة التي بحثت في الموضوع الذي يدرسه الباحث بعينه"(بوضياف،2016،ص17) وأوردت (الصاهد،2021) بأنها احدى المصادر التي يستعين بها الباحث لكتابة بحثه كونها توفر له معلومات حول متغيرات الدراسة ومنهجية معالجتها نظريا وميدانيا(ص9).

وقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية نظرية كان الهدف منها التعرف على الميدان والاحتكاك بالعينة ومعرفة خصائص البيئة التي ستقام فيها التجربة وعلى الصعوبات التي يمكن أن تواجهها، أما الدراسة الاستطلاعية الميدانية فكان الهدف منها حساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة وتحضيرها في شكلها النهائي .

– وأجريت في المدة الزمنية الممتدة من 2023/01/28الى 2023/02/7.

1.1. عينة الدراسة الاستطلاعية:

اختيرت عينة مكونة من (46) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة لخنش الدراجي ببلدية المسيلة كعينة استطلاعية قصدية من خارج عينة الدراسة الفعلية، حيث تم تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في اختبار مهارات الفهم القرائي لتحديد الزمن المناسب للاختبار، إيجاد معامل السهولة والصعوبة والتمييز لفقراته والتأكد من صدقه وثباته

.2 منهج الدراسة:

المنهج هو "الخطة العامة التي يرسمها الباحث لتحقيق أهداف بحثه"(خطوط، 2009، ص145) وتستخدم الدراسة الحالية المنهج التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين وتعرف التجربة بأنها "ملاحظة الظاهرة بعد إجراء أو إدخال بعض التعديلات عليها من خلال اصطناع ظروف وشروط جديدة لها"(مام، 2018، ص44).

ويهدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية القصة الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي و قد استخدمت الباحثة لذلك التصميم التجريبي المعروف باسم تصميم المجموعة الواحدة حيث خضعت مجموعة تجريبية واحدة لعملية القياس القبلي لمتغيرات البحث التابعة و هي مهارات فهم المقروء ثم تم تعريضها لإستراتيجية القصة الرقمية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ثم تلى ذلك عملية القياس البعدي لنفس المتغير للمجموعتين . والجدول التالي يوضح التصميم التجريبي للدراسة:

جدول رقم (1): يوضح التصميم التجريبي للدراسة

التطبيق القبلي	مجموعة الدراسة	التطبيق البعدي
اختبارات الفهم القرائي	المجموعة التجريبية (إستراتيجية القصة الرقمية)	اختبار مهارات الفهم القرائي
اختبارات الفهم القرائي.	المجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية)	اختبار مهارات الفهم القرائي

3. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس بلدية المسيلة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2022.

4. عينة الدراسة:

1.4. عينة الدراسة الأساسية:

اختارت الباحثة المدرسة الابتدائية مدرسة التجزئة الخامسة وتم اختيار عينة الدراسة البالغ عددها (70) تلميذ وتلميذة بطريقة قصديا نظرا للتسهيلات التي قدمها مدير المدرسة ، مقسمة بطريقة عشوائية عن طريق القرعة إلى مجموعتين تجريبية وعددها (35) تلميذ وتلميذة ومجموعة تجريبية وعددها (35) تلميذ وتلميذة والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة:

جدول رقم (2): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

المدرسة	الطور	المجموعة	العدد	المجموع
مدرسة حي التجزئة الخامسة	السنة الرابعة (ف1)	التجريبية	35	70
	السنة الرابعة (ف2)	الضابطة	35	

5. متغيرات الدراسة:

يعرف (بركات،2021) المتغير بأنه "مصطلح يدل على صفة محددة تتناول عددا من الحالات أو القيم "(ص14) وتمثلت متغيرات دراستنا الحالية فيما يلي:

- القصة الرقمية: كمتغير مستقل.
- مهارات الفهم القرائي: كمتغير تابع.

6. أدوات الدراسة:

6-1. قائمة مهارات الفهم القرائي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي:

وهي قائمة تتضمن مهارات الفهم القرائي قامت الباحثة بإعدادها بالرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بالفهم القرائي والدراسات السابقة المتعلقة به من بينها دراسة (بوحملة،2021) ودراسة (أبو سرحان،2014) ودراسة (منصر وبوجلال،2022) ومراجعة أهداف تدريس اللغة العربية التي حددتها وزارة التربية والتعليم.

ا- إعداد الصورة المبدئية لقائمة مهارات الفهم القرائي:

تم تحديد المستويات الثلاثة لمهارات الفهم القرائي وهي (المستوى الحرفي، الاستنتاجي، النقدي) بحيث يندرج تحت كل مهارة مهارات فرعية بلغ عددها (20) مهارة فرعية.

ب- صدق القائمة:

بعد إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي في صورته الأولية المكونة من (20) مهارة كما هو موضح في الملحق رقم عرضت على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في المجال من معلمي ومفتشي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وذلك لإبداء الرأي حول:

- مناسبة المهارة لمستوى السنة الرابعة ابتدائي.
-انتماء المهارة لمستوى الفهم المصنفة فيه.
- وضوح الصياغة اللغوية.
- الحذف والتعديل أو الإضافة.

وأبدى المحكمون آرائهم التي أخذت بعين الاعتبار حيث تم إجراء التعديلات التالية:

- البنود المحذوفة

جدول رقم (3): يوضح تكييف البنود وفق آراء المحكمين

البنود المحذوفة	المبررات
البند 7 من المستوى الحرفي	عدم مناسبة المهارة لمستوى السنة الرابعة ابتدائي
البند 7 من المستوى الاستنتاجي	عدم مناسبة المهارة لمستوى السنة الرابعة ابتدائي
البند 4-5- 6 من المستوى النقدي	عدم مناسبة المهارة لمستوى السنة الرابعة ابتدائي والنبد 4 مكرر

– الإبقاء على باقي المهارات مع تعديل طفيف في الصياغة اللغوية كونها استخرجت أصلا من الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية في الجزائر.

الصورة النهائية للقائمة بعد إجراء التعديلات المطلوبة من طرف المحكمين توصلت الباحثة إلى القائمة النهائية لمهارات الفهم القرائي حيث اشتملت على (15) مهارة كما هو موضح في الملحق رقم (02).

6-2.اختبار مهارات الفهم القرائي:

اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات لإعداد اختبار مهارات الفهم القرائي وهي:

ا- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس فاعلية إستراتيجية القصص الرقمية في تنمية مارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

ب-مصادر إعداد الاختبار: تم إعداد الاختبار بالاعتماد على ما يلي:

قائمة مهارات الفهم القرائي المتوصل إليها.

– أسئلة الكتاب المدرسي للسنة الرابعة الابتدائي (ميدان فهم المنطوق)

-الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت قياس مهارات الفهم القرائي.

-الأدبيات التربوية التي تناولت الفهم القرائي ومهاراته وقياس تلك المهارات.

ج- تحديد محتوى الاختبار: تكون محتوى الاختبار من ثلاثة دروس من كتاب النصوص للسنة الرابعة الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2023/2022.

د- صياغة فقرات الاختبار: بمراجعة مجموعة من الدراسات السابقة مثل دراسة ابو سرحان(2014) ودراسة المصري (2017) وبشير (2019) التي تناولت مهارات الفهم القرائي، قامت الباحثة باختيار نمط الاختيار من متعدد لفقرات الاختبار "الذي يعد من أنواع الأسئلة الأكثر شيوعا في الاختبارات الموضوعية وفيها يتبع السؤال بمجموعة من الاختيارات أو البدائل التي تكون كلها خاطئة فيما عدا واحدة هي الصحيحة "(براخلية،2020،ص3) وبلغ عدد فقرات الاختبار (34) للإشارة فان عددا لا بأس به من الأسئلة وارد أصلا في الكتاب المدرسي.

هـ- جدول مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي:

جدول رقم (4): يوضح مواصفات اختبار مهارات اختبار الفهم القرائي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

الدروس	المهارات						المجموع	
	المستوى الاستنتاجي 38.23%		الحرفي المستوى 41.17%		المستوى النقدي 20.6%			
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
قصة زيتونة	3	%8.7	6	%14.59	2	%9.7	11	%32.2
مرض سامية	4	%10.4	4	%9.7	4	%19.4	12	%35.2
لمن تهتف الحناجر	5	%13.01	4	%9.7	2	%9.7	11	%32.2
المجموع	13	%30.1	14	%33.9	7	%37.8	34	%100

و- وضع تعليمات الاختبار: وضعت مجموعة من التعليمات في الصفحة الأولى لتسهيل التعامل مع الاختبار تمثلت في

- بيانات التلميذ: اسم ولقب التلميذ، رقم الفوج
- مثال توضيحي عن كيفية الإجابة.

ز-صدق المحكمين وتم التحقق من مدى تمثيل الاختبار للأهداف المسطرة له وذلك عن طريق عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من المحكمين عددهم (10) وهم أساتذة جامعيون في علم النفس وفي التربية وتكنولوجيا التعليم وأساتذة ومفتشين في التعليم الابتدائي بهدف إبداء رأيهم في:

- مدى وضوح الصياغة وسهولة المفردات
- مناسبة البدائل لكل سؤال
- مدى وضوح تعليمات الاختبار
- مدى مناسبة بنود الاختبار للعمر العقلي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي
- مدى ملائمة البنود لمستوى الفهم المنتمية إليه.
- حذف أو تعديل أو اقتراح بنود أو بدائل

وبعد عرضه عليهم تم الإبقاء على جميع البنود نظرا لنسبة الاتفاق المرتفعة الذي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (5): يوضح نسبة الاتفاق على بنود الاختبار

عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
مدى وضوح الصياغة وسهولة المفردات	%81
مناسبة البدائل لكل سؤال	%95
مدى مناسبة بنود الاختبار للعمر العقلي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي	80%
مدى ملائمة البنود لمستوى الفهم المنتمية إليه	%94

وتم إجراء التعديلات اللازمة على الاختبار وفق الجدول التالي:

- البنود المكيفة.

جدول رقم (6): يوضح تكييف بنود اختبار الفهم القرائي وفق آراء المحكمين

رقم البنود المكيف	الأصلية	بعد التكييف	المبرر
29	المبارة مهمة والعبارة التي تدل على ذلك هي	العبارة التي تدل على أهمية المباراة هي	الصياغة غير واضحة
31	إذا اعتمد اللاعبون على اللعب الجماعي فالنتيجة ستكون	من خلال القصة نستنتج أن اللعب الجماعي يؤدي إلى	الصياغة غير واضحة
34	نوع المباراة التي لعبها بشير	في الحقيقة المباراة التي لعبها بشير	الصياغة غير واضحة

وضع الاختبار في صورته النهائية متكونا من 34 بند موزعة على ثلاث مستويات هي المستوى الحرفي والاستنتاجي والنقدي وإجراء الدراسة الاستطلاعية للتحقق من خصائصه السيكومترية.

ك-حساب زمن الاختبار:

الزمن المناسب للاختبار = الزمن الذي استغرقه التلميذ الأول+ الزمن الذي استغرقه التلميذ الأخير/2 وجاءت النتيجة كالتالي:40+55/2=47.5 فالزمن المناسب للإجابة على الاختبار هو 47.5 دقيقة

ل-تصحيح الاختبار:

قامت الباحثة بتحديد درجة واحدة لكل بند بمجموع 34 درجة للاختبار وبذلك تتراوح درجات التلاميذ من (0الى 34) درجة.

م-معامل سهولة فقرات الاختبار:

يقصد به نسبة المفحوصين الذين أجابوا إجابة صحيحة على السؤال بالنسبة للعدد الكلي للمفحوصين المشاركين ويحسب من خلال المعادلة التالية:

. معامل السهولة = عدد المفحوصين الذين أجابوا إجابة صحيحة ÷ عدد المفحوصين الذين تقدموا للاختبار * 100%.(كوافحة،2003،ص 148)

ن-معامل صعوبة الاختبار: يعرف بأنه النسبة المئوية للمفحوصين الذين لم يتمكنوا من الإجابة على السؤال إجابة صحيحة ويتم حسابه من خلال المعادلة التالية

معامل الصعوبة = عدد المفحوصين الذين اخطئوا في الإجابة على السؤال ÷عدد المفحوصين الذين تقدموا للاختبار *100.

جدول رقم (7): يوضح معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات اختبار الفهم القرائي

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل الصعوبة
01	0.60	18	0.60
02	0.55	19	0.70
03	0.65	20	0.75
04	0.60	21	0.55
05	0.70	22	0.70
06	0.75	23	0.45
0	0.55	24	0.60
08	0.70	25	0.55
09	0.45	26	0.60
10	0.60	27	0.55
11	0.50	28	0.65
12	0.55	29	0.65
13	0.60	30	0.70
14	0.55	31	0.75
15	0.65	32	0.55
16	0.65	33	0.65
17	0.60	34	0.70
معامل الصعوبة الكلي			0.65

يتضح من الجدول رقم(7) أن معامل الصعوبة كان مناسبا لفقرات الاختبار حيث كانت في المستوى المقبول من الصعوبة، وقد تراوحت معاملات صعوبة الفقرات ما بين (0.45-0.75)، ومن ثم فان معاملات الصعوبة للاختبار تعد مقبولة.

ح- معامل تمييز فقرات الاختبار:

هو قدرة السؤال على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا من المفحوصين ويتم حسابه وفق المعادلة التالية:

معامل التمييز =معامل السهولة*معامل الصعوبة √.

جدول رقم (8): يوضح معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار الفهم القرائي

رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز
01	0.60	18	0.60
02	0.50	19	0.70
03	0.60	20	0.70
04	0.30	21	0.50
05	0.70	22	0.30
06	0.70	23	0.40
0	0.50	24	0.60
08	0.70	25	0.50
09	0.40	26	0.60
10	0.60	27	0.50
11	0.60	28	0.60
12	0.50	29	0.60
13	0.60	30	0.70
14	0.50	31	0.70
15	0.60	32	0.30
16	0.60	33	0.60
17	0.60	34	0.70
معامل الصعوبة الكلي			0.60

يتضح من الجدول رقم(8) ان معامل التمييز كان مناسبا لفقرات الاختبار حيث كانت في المستوى المقبول من التمييز، وقد تراوحت معاملات تمييز الفقرات ما بين (0.30-0.70)، ومن ثم فان معاملات التمييز للاختبار تعد مقبولة.

ط-صدق وثبات الاختبار:

- صدق الاختبار:

"الاختبار الصادق هو الذي يقيس الجانب الذي أعد لقياسه "يتمثل صدق الاختبار "في قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه" (بركات،2017،ص29).وتم حسابه بالطرق التالية:

-**الصدق التمييزي:** هو من أساليب حساب الصدق التكويني و صدق المحتوى (بعلي،2021،ص401) ، فبعد أن تم ترتيب التوزيع من أعلى درجة إلى اقل درجة للعينة الاستطلاعية والتي ضمت(46) تلميذا، تم اختيار مجموعتين من طرفي التوزيع، تمثل إحداهما 27% من الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات، وثانيهما 27% من الذين حصلوا على ادني الدرجات، وكان حجم كل مجموعة (10) تلميذا، ثم استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحسبت دلالة قيمة "ت" للفروق بين المتوسطات.

جدول رقم (09): يمثل الصدق التمييزي

العينة	الدرجات العليا 27% ن=12		الدرجات الدنيا 27% ن=12		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
اختبار مهارات الفهم القرائي	31.416	1.443	21.583	1.164	18.36	دالة عند 0.00

يتبين من الجدول رقم(09) أن قيمة "ت" دالة إحصائيا، مما يشير إلى قدرة الاختبار على التمييز بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا للمبحوثين، مما يدل على صدقه.

- **ثبات الاختبار:** والمقصود بثبات الاختبار "درجة الدقة أو الضبط أو الإحكام في عملية القياس"(بوقرة،2016،ص18). وللتحقق من ثبات الاختبار قامت الباحثة وتم حسابه بالطريقتين التاليتين:

- طريقة الفا كرونباخ: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات الفا كرونباخ (Cronbach-Alpha)، "الذي يعبر عن متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس بطرق مختلفة"(ميمون وغضبان،2018،ص266) حيث بلغت قيمة درجته الكلية (0.774)

الجدول رقم (10): يوضح قيمة معامل الفا كرونباخ الثبات للدرجة الكلية للاختبار

الاختبار	معامل الفا كرونباخ
الاختبار ككل	0.702

يتضح من الجدول رقم(10) أن قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للإختبار بلغت(0.702) وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات الإختبار.

-**التجزئة النصفية:** قامت الباحثة بحساب ثبات الإختبار، وذلك بحساب معامل الإرتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية 46 تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي) على الفقرات ذات الأرقام الفردية للاختبار ككل، ودرجاتهم على الفقرات ذات الأرقام الزوجية، ثم تم تعديل طول الاختبار (النصفين متساويين) باستخدام معادلة سبيرمان براون وفق المعادلة:

معامل الثبات: ث= 2 ر/1+ر (حيث ر= معامل الارتباط).

جدول رقم (11): يوضح معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية

الرقم	الاختبار	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل البات
	الاختبار ككل	34	0.616	0.762

يتضح من الجدول رقم(11) ان معامل الثبات للدرجة الكلية للاختبار بلغ (0.762)، وهو يدل ان الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

3.6. تصميم وبناء إستراتيجية القصة الرقمية:

بالرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة الحالية والاطلاع على الجزء المتعلق بتصميم استراتيجيات أو برامج التدريس بالقصة الرقمية تبنت الباحثة نموذج ADDIE الذي اعتبره (المهيرات،2019) "حجر الأساس لجميع نماذج التصميم إذ يعتبر أسلوبا نظاميا لتصميم التعليم في إطار مجموعة من الإجراءات المنظمة التي تضمن تحقق الأهداف".

ويشتمل نموذج ADDIE على المراحل التالية:

- **المرحلة الأولى الدراسة والتحليل:**

يرى (النوبي،2022) أنها المرحلة الأساسية التي تعتمد عليها المراحل التالية ويتم فيها تحليل كل من الفئة المستهدفة وحاجاتها التعليمية وتم ذلك وفق ما يلي:

-.**تحليل الفئة المستهدفة:** من خلال التعرف على القدرات العقلية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي والفروق بينهم وخبرتهم السابقة فيما يخص مهارات الفهم القرائي وكذلك تعريفهم بالقصص الرقمية ومعرفة مدى دافعيتهم نحوها.

- **تحليل الحاجات التعليمة:** حللت هذه الحاجات من خلال المقابلة مع معلمات السنة الرابعة ابتدائي حيث حددن مستوى الفهم القرائي الحالي من خلال نتائج الفصل الأول والمستوى المرغوب فيه مستقبلا وتم تحديد المهارات التي يعاني التلاميذ من ضعف فيها و تحتاج إلى تنمية فيما يلي:

- تحديد الجملة المعبرة عن الفكرة.
- تحديد الفكرة العامة للنص المقروء.
- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.
- استنتاج القيم السائدة في النص المقروء.
- إصدار حكم على شخصيات النص المقروء.
- القدرة على التنبؤ بنتائج مغايرة.
- الحكم على تصرفات شخصيات النص.

.المرحلة الثانية مرحلة تصميم المحتوى التعليمي:

يتم في هذه المرحلة وفق (المهيرات،2019) يتم التوصل إلى الأهداف التعليمية للقصص الرقمية وتحديد أسلوب التدريس المناسب.

ا-.تحديد الأهداف التعليمية للقصص الرقمية:

وتم الوصول إلى الأهداف التالية بالاعتماد على الدراسات السابقة ورأي المعلمين:

- يقرا النص قراءة جهرية سليمة.
- يختار موضوع النص من بين خيارات.
- يستنتج الفكرة العامة والأفكار الرئيسية للنص.
- يكمل معلومات ناقصة في جملة معطاة.
- يدرك معاني الكلمات الواردة في النص.
- يحدد الأحداث الحقيقة من الخيالية في النص.
- يحكم على تصرفات شخصيات النص.
- يبين أطراف وشخصيات النص.
- يدرك علاقة السبب بالنتيجة.
- تحديد العاطفة السائدة في النص.
- استنتاج القيم الواردة في النص.

ب-تحديد أسلوب التدريس:

حيث تم عرض القصص الرقمية واستخدام الحوار والمناقشة.

-المرحلة الثالثة: الإنتاج والتطوير:

يتم في هذه المرحلة وفق (الستوم،2019) يتم إنتاج وإعداد الوسائل والمواد التعليمية الخاصة بالبرنامج التعليمي"(ص130).حيث قامت الباحثة بإنتاج القصص الرقمية وفق المراحل التالية:

- اختيار النصوص المراد إنتاجها قصصا رقمية. وهي نصوص (قصة زيتونة –مرض سامية –لمن تهتف الحناجر)
- تحويل النصوص إلى سيناريوهات.
- كتابة نصوص القصة بخط واضح وصياغة لغوية سليمة وتناسق ألوانها مع خلفية القصة.
- التصميم الرقمي للقصص من خلال استخدام البرامج والتطبيقات التالية:

-لتصميم القصص برنامج vyond.

-للمونتاج camatazia.

- للصوتGoldwaves .

-الصور من موقع freepiks.

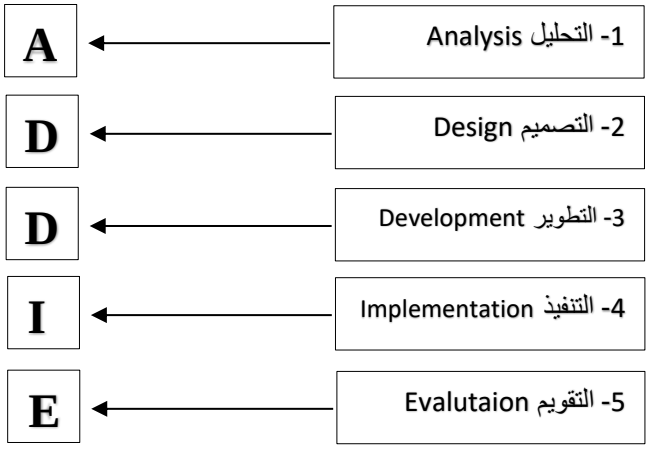
-لعمل شخصية زيتونة المتكلمة برنامجKinmaster.

المرحلة الرابعة: التنفيذ:

بعد عرض القصص الرقمية على مجموعة المحكمين تم التطبيق على عينة الدراسة.

المرحلة الخامسة التقويم:

خلال هذه المرحلة تم التأكد من فاعلية إستراتيجية القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي لهم



الشكل رقم3 : يمثل نموذج addie لتصميم البرامج التعليمية

من اعداد الباحثة

6-4.خطوات تنفيذ التجربة:

تمت إجراءات الدراسة على النحو التالي:

1- مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة.

2- تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها في شكل سال تفرعت منه أسئلة فرعية أخرى.

3- تحديد قائمة مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي والتي قسمت إلى ثلاث مستويات لكل مستوى مهارات فرعية.

4- اختيار الدروس المراد إعداد الإستراتيجية وفقها من كتاب النصوص لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي للفصل الدراسي الثاني للسنة الدراسية 2022-2023.

5- تحويل الدروس إلى سيناريوهات ثم إلى قصص رقمية.

6- إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي.

7- عرض أدوات الدراسة على المحكمين المتخصصين من أساتذة جامعيين وأساتذة التعليم الابتدائي.

8- حسا ب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

9- تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي اختبارا قبليا على مجموعة الدراسة للتحقق من تكافؤ المجموعتين وصحة ضبط المتغيرات.

10- تدريس موضوعات القراءة باستخدام إستراتيجية القصة الرقمية على المجموعة التجريبية بينما درست المجموعة الضابط بالطريقة المعتادة.

11- التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي على عينة الدراسة ثم تصحيح الاختبار ورصد الدرجات تمهيدا لمعالجتها إحصائيا.

12- تحليل النتائج المتوصل إليها باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة.

13- تحليل وتفسير النتائج المتوصل إليها في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة.

6-5.نموذج درس القراءة (قصة زيتونة) وفق إستراتيجية القصة الرقمية:

نظرا لندرة الدراسات الجزائرية التي تناولت القصة الرقمية كإستراتيجية تدريسية فقد لجأت الباحثة إلى الدراسات السابقة لتصميم درس وفق إستراتيجية القصة الرقمية ومن بين هذه الدراسات (ستوم،2019) ودراسة (أبو خليفة،2016) ودراسة(يونس،2021) ودراسة (مهدي وآخرون،2015) والجدول التالي يوضح الخطوات والإجراءات للإستراتيجية المقترحة:

- **عدد الحصص:** 3 حصص للدرس الواحد.

الأهداف السلوكية المتوقعة:

-أن يحدد معنى وضد الكلمة من السياق.

- أن يحدد شخصيات القصة.

- أن يحدد الإطار المكاني و الزماني لأحداث القصة.

- أن يحدد الجملة المعبرة عن القصة.

- أن يستنتج الفكرة الرئيسية للقصة.

- أن يستنتج الأفكار الجزئية للقصة.

- أن يستنتج علاقة السبب بالنتيجة.

- أن يستنتج القيم السائدة في النص.

- أن يميز بين الحقيقة والرأي والخيال.

- أن يصدر حكم على شخصيات القصة.

الوسائل التعليمية المستخدمة:

جهاز الحاسوب،data show، السبورة، فيديو القصة الرقمية.

الأهداف السلوكية	الإجراءات التعليمية
أن يتعرف على عنوان القصة	**تمهيد:** – تهيئة غرفة الصف –التأكد من توفر الكهرباء – التأكد من وضعية جلوس التلاميذ بحيث يتمكن الجميع من المشاهدة طرح الأسئلة التالية: – ما هي أشهر الأشجار في مدينتنا؟ – ما اسم ثمرتها؟ – ماذا نستخرج منها؟ سنتعرف أكثر على الزيتون منبته قطفه وفوائده
أن يحدد شخصيات القصة	عرض الصورة ومناقشتها لاحظ الصورة جيدا ثم أجب عن الأسئلة: ما اسم الطفل الموجود في الصورة ماذا ترك في الصحن ؟ ماذا قالت له؟ تقويم تكويني. اذكر الشخصيات الواردة في القصة

أن يدرك الإطار الزماني والمكاني للقصة	تقوم المعلمة بعرض الصور وتطلب من التلاميذ التعبير عنها ومناقشة محتواها
أن يستنتج الفكرة العامة للنص	**التقويم التكويني:** – أين ننبت حبة الزيتون؟ –هل تحتاج وقتا طويلا لتثمر ؟ – متى يتم قطفها؟ عرض القصة ثلاث مرات متتالية والمناقشة التقويم التكويني: حدد الفكرة العامة للنص مما يلي:

	– الزيتون مشتقاته وفوائده. – الزيتونة تكلم صالح. – دهشة صالح بكلامه مع الزيتونة.
أن يستنتج الأفكار الجزئية للقصة	**تقوم المعلمة بتقسيم الفيديو إلى 3 مقاطع يحذف فيها صوت راوي القصة وتطلب من التلاميذ قراءة الفقرة المعروضة مع كل جزء ثم مناقشة مضمونها من خلال توجيه الأسئلة التالية:** **المقطع الأول:** – أنهى صالح طعامه ماذا ترك في الصحن؟؟ – ماذا قالت الزيتونة لصالح؟ – كيف كان شعور صالح عندما سمع كلام الزيتونة؟ – كيف تنبت شجرة الزيتون؟ **التقويم التكويني:** استنتج الفكرة الجزئية للفقرة. **المقطع 02:** – متى يتم قطف الزيتون؟ – ماذا نستخرج من الزيتون؟ – كيف ذلك؟ **التقويم التكويني:** – استخرج الفكرة الفرعية للفقرة. **المقطع 03:** –ما هي الفوائد الموجودة في الزيتونة؟ – هل اقتنع صالح بكلام الزيتونة؟ – هل تحقق رغبة الزيتونة في الأخير؟ **التقويم التكويني:** – استخرج فكرة فرعية للفقرة.
أن يستنتج علاقة السبب بالنتيجة	بعد مشاهدة الصورة يقوم المعلم بالمناقشة حول ما يحويه الزيتون من مكونات تفيد الجسم.

التقويم التكويني:

الزيتون وزيته غني بالفيتامينات والأملاح والدهون فماذا ينتج عن تناوله.

أن يحدد الشعور السائد في القصة

تقوم المعلمة بعرض الصورة والطلب من التلميذ التعبير عنها

التقويم التكويني:

ما هو شعور صالح وهو يسمع الزيتونة تتكلم

أن يحدد الجملة المعبرة عن الفكرة

بعد إعادة المشاهدة يطرح يقوم المعلم بالمناقشة حول استعمالات زيت الزيتون وطرق استهلاكه في بيئتنا الجزائرية

تقويم تكويني:

إذن فنحن نستهلك الزيتون ومشتقاته بكثرة ما هي العبارة الواردة في القصة التي تدل على ذلك.

أن يستنتج القيم السائدة في القصة	يقوم التلميذ باستنتاج القيم التي وردت في القصة: – الاستماع لنصائح الغير – ضرورة استهلاك الزيتون ومشتقاته نظرا لفوائده الكثيرة – ضرورة الحفاظ على شجرة الزيتون.
أن يتنبأ بنتائج مغايرة للقصة	مناقشة بين التلاميذ والمعلمة في بعض الواقف ماذا يحدث لو: **التقويم التكويني** – لم تتكلم الزيتونة ؟ – لو ترك صالح الزيتونة في الصحن ؟ –تخيل لو أننا نعيش بدون شجرة الزيتون؟
إصدار حكم على شخصيات القصة	بعد مشاهدة التلاميذ لفيديو القصة يبدون رأيهم في شخصياتها **تقويم نهائي:** صالح.....صفاته. زيتونة.....صفاتها.

7. ضبط المتغيرات:

قبل البدء في التجربة حرصت الباحثة على ضبط العديد من المتغيرات حرصا من الباحثة على التأكد من أن التغير الحاصل في المتغير التابع هو نتيجة المعالجة بالمتغير المستقل فقط

1.7. تكافؤ مجموعتي البحث:

حرصت الباحثة على إجراء تكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على التجربة:

1.1.7. تكافؤ المجموعتين في مهارات الفهم القرائي في الاختبار القبلي:

جرى استخدام اختبار (t) للفروق بين مجموعتين مستقلتين للتحقق من عدم وجود فروق في مستوى مهارات الفهم القرائي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم(12): يوضح نتائج اختبار (t-test) للتعرف على الفروق بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي القبلي.

الاختبار	اختبار ليفين	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
اختبار مهارات الفهم القرائي القبلي	3.771	التجريبية	35	22.314	7.053	68	1.836	0.71	غير دالة عند 0.05
		الضابطة	35	25.028	5.170				

من خلال الجدول رقم (12) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت (1.836) هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، فانه يمكن القول بانه: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي القبلي، وهذا يدل على هاتين المجموعتين متكافئتان في اختبار مهارات الفهم القرائي القبلي.

2.1.7. العمر الزمني:

حصلت الباحثة على أعمار التلاميذ في المجموعتين من خلال السجلات المدرسية في الإدارة، ثم تم استخدام اختبار(t- test) للتعرف على الفروق بين المجموعتين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(13): يوضح نتائج اختبار (t-test) للتعرف على الفروق بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.

المتغير	المجموعة	اختبار ليفين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
العمر الزمني	التجريبية	0.025	35	123.97	3.347	68	-0.398	.0692	غير دال عند 0.05
	الضابطة		35	123.62	3.347				

من خلال الجدول رقم (13) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت (-0.398) هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)،وبما أن قيمة sig bilaterale

(0.692)>0.05، فانه يمكن القول بانه: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، وهذا يدل على أن هاتين المجموعتان متكافئتان في العمر الزمني.

3.1.7. معدل الفصل الأول للعام الدراسي (2022-2023):

حصلت الباحثة على المعدلات من سجل المعدلات من قبل إدارة المدرسة، و تم استخدام اختبار (t- test) للتعرف على الفروق بين المجموعتين وتم التوصل إلى ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم(14): يوضح نتائج اختبار (t-test) للتعرف على الفروق بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في معدل الفصل الأول.

المتغير	الجنس	اختبار ليفين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
معدل الفصل الأول	التجريبية	1.671	35	7.105	1.865	68	1.165	0.248	غير دال عند
	الضابطة		35	7.577	1.497				0.05

من خلال الجدول رقم (14) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت (1.165) هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبما أن قيمة sig bilaterale (0.248)>0.05، فانه يمكن القول بأنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في معدل افصل الأول، وهذا يدل على هاتين المجموعتان متكافئتان في معدل الفصل الأول.

4.1.7. ضبط متغير التحصيل في مادة اللغة العربية في الفصل الأول:

تم الحصول على درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مادة اللغة العربية في الفصل الدراسي الأول وذلك للكشف عن ما إذا كان هناك فروق بين متوسط تحصيل أفراد المجموعة التجريبية والضابطة وتم التوصل إلى ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم(15):يوضح نتائج اختبار (t-test) للتعرف على الفروق بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل في مادة اللغة العربية.

المتغير	الجنس	اختبار ليفين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
التحصيل في مادة اللغة العربية	التجريبية	2.918	35	7.071	2.272	68	1.710	0.92	غير دال عند 0.05
	الضابطة		35	7.900	1.748				

من خلال الجدول رقم (15) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت (1.710) هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)،وبما أن قيمة sig bilaterale (0.92)>0.05، فانه يمكن القول بانه: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل مادة اللغة العربية، وهذا يدل على هاتين المجموعتان متكافئتان في تحصيل مادة اللغة العربية.

2.7. ضبط المتغيرات الدخيلة(الصدق الخارجي)

حرصت الباحثة على ضبط المتغيرات الدخيلة الأخرى التي يمكن أن تؤثر على نتائج التجربة وإتاحة المجال للمتغير المستقل وحده للتأثير على المتغير التابع.

- **التاريخ:** تم إجراء التجربة في فترة موحدة بين المجموعتين.
- **النضج:** مدة التجربة كانت قصيرة وموحدة للمجموعتين.
- **مواقف الاختبار:** لم تحدث أي مواقف من شأنها عرقلة التجربة بل تلقت الباحثة كل التسهيلات من طرف المدير والمعلمات.
- **أداة الدراسة:** تم استعمال أداة موحدة للقياس وطبقت في نفس الوقت.
- **تسرب التجربة:** لم تخبر الباحثة أفراد المجموعة التجريبية بطبيعة التجربة وهدفها للوصول إلى نتائج أكثر دقة.

8. أساليب المعالجة الإحصائية

لقد تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية"SPSS" حيث تم إدخال البيانات في جهاز الحاسب الآلي، وبعد المعالجة ظهرت لنا النتائج جملة وتفصيلا، ومن أهم الأدوات التي اعتمدنا عليها ما يلي:

- المتوسطات الحسابية
- الانحرافات المعيارية
- معامل الفا كرونباخ لحساب الثبات
- – معامل الارتباط بيرسون
- معامل السهولة
- معامل الصعوبة
- معامل التتمييز
- – اختبار (T–Test) لعينتين مستقلتين متساويتين "لمقارنة متوسطي عينتين مستقلتين، وتكون العينتان مستقلتان إذا كان اختيار أفراد إحدى العينتين لا يعتمد على اختيار أفراد العينة أخرى، وتكون متجانستان إذا كانت متساويتان من حيث العدد"(حمود،2022،ص1)
- معادلة مربع إيتا ($\eta 2$) للتحقق من فاعلية استراتيجية القصة الرقمية .

خلاصة:

من خلال هذا الفصل تم القيام بالعرض المفصل لكل الإجراءات المنهجية والميدانية للدراسة، وإتباع أسلوب العينة القصدية في اختيار عينة الدراسة، وتم ذلك باستخدام المنهج التجريبي، وعرض طريقة ومراحل تصميم إستراتيجية القصة الرقمية وتم الاعتماد على اختبار مهارات الفهم القرائي في جمع المعلومات، وأخيرا تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة المعلومات التي تم جمعها في الدراسة الحالية، وهذا للوصول أخيرا لكل ما يلزم من بيانات وبراهين للعرض والتحليل والمناقشة

الفصل الخامس:

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيـــد

تكتسي عملية عرض وتوضيح النتائج المتوصل إليها من خلال المناقشة والتحليل أهمية بالغة في الحكم على مدى صحة أو خطأ الفرضيات، ومن كل ما تقدم في الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من النتائج النظرية، والتي سنحاول فيما يلي من هذا الفصل إثباتها أو نفيها ميدانياً بتحليل ومناقشة البيانات على ضوء الفرضيات، وبالتالي الخروج ببعض الاقتراحات من خلال نتائج الدراسة.

1. عرض النتائج تبعا للفرضيات:

1.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية الجزئية الأولى على انه:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في المستوى الحرفي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي**".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ت) باستخدام (T-Test) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في المستوى الحرفي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، والنتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول رقم (16).

جدول رقم(16): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في المستوى الحرفي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

الاختبار	المجموعة	اختبار ليفين للكشف عن التجانس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
المستوى الحرفي لاختبار مهارات الفهم القرائي	التجريبية	2.317	35	11.228	2.091	68	-6.124	0.000	دال عند
	الضابطة		35	8.542	1.535				0.05

من خلال الجدول رقم (16) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (2.317)، وقيمة sig (0.133)>0.05 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، ومنه يوجد تجانس بين العينتين، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للمجموعتين في المستوى الحرفي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي والتي بلغت عند افراد المجموعة التجريبية (11.228) وعند افراد المجموعة

الضابطة(8.542) يمكن القول بأنه: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في المستوى الحرفي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، وما يؤكد ذلك أن قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت (−6.124) هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبما أن قيمة sigbilaterale (0.000)<0.05 ، فانه يمكن قبول الفرضية القائلة بـ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في المستوى الحرفي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن مهارات الفهم القرائي في المستوى تعتمد بالدرجة الأولى على عملية التذكر كما أسلفت الباحثة ذكر ذلك في الفصل النظري والمتعارف عليه أن التذكر هو القدرة على استرجاع واستدعاء المعلومات والخبرات المحتفظ بها في الذاكرة .

والتعلم مرتبط بالتذكر فان لم نتذكر تعلماننا السابقة لن نتعلم شيئا جديدا .وارتباط النص بالصوت بالصورة في القصة الرقمية يحفز الذاكرة الحسية السمعية والذاكرة الحسية البصرية والذاكرة الحسية هي المرحلة الأولى في معالجة المعلومات وآلية التذكر تحدث وفق الترميز الصوتي والترميز ثم النطقي ثم التركيز الحركي ووفق ما تحتويه القصة الرقمية من مؤثرات ووسائط وحركات فإنها تضمن عمل آلية التذكر بشكل سلس بالإضافة إلى أن هذه الوسائط والمؤثرات تعمل على زيادة تركيز التلاميذ مما سهل عليهم عملية التذكر. فالمتعلم إذا طلبت منه مثلا تحديد شخصيات النص بالاعتماد على مشاهدة صورة واحدة ساكنة غير متحركة في الكتاب قد يفشل في ذلك ولكنه قطعا يتمكن من ذلك إذا ما شاهد الشخصيات تتحرك وتتكلم وقد ليستطيع تحديد المكان الذي تدور فيه أحداث القصة من خلال عبارة أو كلمة وردت في النص ولكن إذا ما اقترن ذكر المكان بالصورة متحركة له وموسيقى لها علاقة به فقطعا سيستطيع تحديده بكل سهولة وهذا ينطبق على بقية مهارات هذا المستوى

وأورد (قطامي،2000)أن التذكر يتأثر بعدة عوامل كوضوح الهدف من التعلم ووضوح العلاقات بين الخبرات وانتظامها في وحدات منطقية ويتأثر بميول الفرد واتجاهاته (ص295) وكل هذه العوامل تراعيها القصة الرقمية وطريقة عرضها والوسائط التي تحتويها، مما يجعلها ذات فاعلية كبيرة في تنمية مهارات هذا المستوى من الفهم القرائي وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (المصري، 2017) و(أحمد

وموسى،2020) و(بشير،2019) التي أظهرت تفوق أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بعد استخدام استراتيجيات تهدف لتنمية الفهم القرائي.

2.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية الجزئية الثانية على انه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في المستوى الاستنتاجي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ت) باستخدام (T-Test) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في المستوى الاستنتاجي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، والنتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول رقم (17).

جدول رقم(17): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروقبين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في المستوى الاستنتاجي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي. الاختبار

	المجموعة	اختبار ليفين للكشف عن التجانس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
المستوى الاستنتاجي لاختبار مهارات الفهم القرائي	التجريبية	1.175	35	12.028	2.157	68	-8.050	0.000	دال عند
	الضابطة		35	8.1429	1.870				0.05

من خلال الجدول رقم (17) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (1.175)، وقيمة sig (0.282)>0.05 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، ومنه يوجد

تجانس بين العينتين، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للمجموعتين في المستوى الاستنتاجي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي والتي بلغت عند افراد المجموعة التجريبية (12.028) وعند افراد المجموعة الضابطة(8.142) يمكن القول بأنه:"توجد فروق ذات دلالة احصائية بين **متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في المستوى الاستنتاجي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي**" ، وما يؤكد ذلك أن قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت (-8.050) هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبما أن قيمة sigbilaterale (0.000)< 0.05 ، فانه يمكن قبول الفرضية القائلة بـ " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين **متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في المستوى الاستنتاجي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي** ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن مهارات المستوى الاستنتاجي تعتمد بالدرجة الأولى على التفكير التحليلي- كما سبق الذكر في الجانب النظري- الذي يعرف بأنه مهارة عقلية تتطلب من المتعلم تجزئة المواقف والمعلومات إلى أجزائها واستكشاف علاقات سببية. (كاظم،2015،ص319). والقصة الرقمية لها القدرة على جذب انتباه التلاميذ وشدهم دون ملل إلى أحداثها وشخصياتها وترقب النهاية وصولا إلى حل العقدة تعزز قدرتهم على استنتاج الفكرة العامة والعنوان بكل سهولة فهم مرتبطون بالأحداث ويعايشونها.

وإجراءات هذه الإستراتيجية القائمة على تقسيم النص إلى مقاطع وعرض كل مقطع على حدى يمكن التلميذ من تكوين فكرة جزئية عن كل مقطع .وكما أوردت (الصقرية،2018،ص 192) فان التسلسل المنظم الذي قدمت فيه المعلومات وفق هذه الإستراتيجية أدت إلى تدريب أفراد المجموعة التجريبية على التفكير المنظم والربط المنطقي بين الأفكار وبين المقدمات والنتائج والأسباب.

إضافة إلى أن مضمون القصص مستمد أصلا من الكتاب المدرسي فهي بذلك قريبة لبيئة المتعلم وتحاكي حياته وتنقل قيمه، واحتواء القصص الرقمية على ميزة الحركة جعل من السهل على التلاميذ تحديد الشعور السائد لدى الشخصيات من خلال تعابير وجوههم والإيماءات وبالتالي يمكن أن يتقمص التلميذ دور شخصيات القصة ويشعر بشعورها.وهذا ما أكد عليه كل من (الستوم،2019) و

(الجهني،2015) و(الحاسري الدلالعة،2022) و(بني عرابة،2020) و(المنصور،2020)التي أكدت على تنمية الجانب المعرفي نتيجة استخدام القصة الرقمية.

3.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

نصت الفرضية الجزئية الثالثة على انه:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في المستوى النقدي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي**".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ت) باستخدام (T-Test) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في المستوى النقدي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، والنتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول رقم (18).

جدول رقم(18): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروقبين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في المستوى النقدي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي. الاختبار

	المجموعة	اختبار ليفين للكشف عن التجانس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
المستوى النقدي لاختبار مهارات الفهم القرائي	التجريبية	1.007	35	5.657	1.211	68	-14.797	0.000	دال عند
	الضابطة		35	1.714	0.211				0.05

من خلال الجدول رقم (18) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (1.007)، وقيمة sig (0.319)>0.05 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، ومنه يوجد تجانس بين العينتين، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للمجموعتين في المستوى النقدي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي والتي بلغت عند افراد المجموعة التجريبية (5.657) وعند افراد المجموعة الضابطة(1.714) يمكن القول بأنه:"توجد فروق ذات دلالة احصائية بين **متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في المستوى النقدي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي**" ، وما يؤكد ذلك أن قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت (-14.797) هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبما أن قيمة sigbilaterale (0.000)< 0.05 ، فانه يمكن قبول الفرضية القائلة بـ " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين **متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في المستوى النقدي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي**ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

وترجع الباحثة هذه النتائج بأن مهارات هذا المستوى تعتمد بالدرجة الأولى على القدرة التفكير الناقد والذي عرفه(حماد و أبو أحمد،2021) بأنه مهارة من مهارات التفكير العليا بحيث يخضع المتعلم المعلومات لمجموعة من المعايير حتى يستطيع الوصول إلى قرار أو نقد على أساس علمي موضوعي (ص820) . ويؤكد أيضا في نتائج دراسته على أن القصة الرقمية تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية وتحفزه على التفكير العميق والمشاركة الفعالة وتنمي مهارات النقد من خلال استنباط المعاني من القصة .وتضيف (الستوم،2019) أن إتاحة الفرصة للنقاش والتغذية الراجعة أثناء التدريس بإستراتيجية القصة الرقمية يجعلان المتعلم قادرا على القيام بعمليات عقلية عليا وإنتاج حجج وبراهين عقلية (ص 15)وتضيف الباحثة إلى ذلك أن الحوار والنقاش فتح الباب واسعا أمام التلاميذ للتعبير عن أفكارهم وآرائهم واتجاهاتهم نحو الأحداث هذا ما أدى إلى رفع مستوى التنبؤ لديهم .زيادة على ذلك فان المشاهدة الحية تساعد على زيادة القدرة على التحليل والنقد أفضل من سماع النص أو قراءته من الكتاب فقط.

وهذا ما يتفق مع دراسة كل من (حماد وابو أحمد،2021) التي توصلت إلى وجود أثر كبير للقصة الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد .ودراسة (ستوم،2019) التي توصلت إلى وجود أثر كبير للقصة الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد و دراسة (أبو سرحان،2014) التي توصلت إلى وجود اثر كبير لإستراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي .

4.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة والفرضية العامة:

نصت الفرضية الجزئية الأولى على انه:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي**".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ت) باستخدام (T-Test) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، والنتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول رقم (19).

جدول رقم(19): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروقبين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

الاختبار

	المجموعة	اختبار ليفين للكشف عن التجانس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
لختبار مهارات الفهم القرائي	التجريبية	1.155	35	28.88	2.091	68	-9.833	0.000	دال عند
	الضابطة		35	18.942	1.535				0.05

من خلال الجدول رقم (19) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (1.155)، وقيمة sig (0.286)>0.05 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، ومنه يوجد تجانس بين العينتين، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للمجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي والتي بلغت عند افراد المجموعة التجريبية (28.828) وعند افراد المجموعة الضابطة(18.942) يمكن القول بأنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين **متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية**

ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي" ، وما يؤكد ذلك أن قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت (−9.833) هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبما أن قيمة sigbilaterale (0.000)< 0.05 ، ومنه تم قبول فرضية البحث القائلة بـ " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي"**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

عرض وتفسير ومناقشة الفرضية العامة :

وللتحقق من فاعلية استراتيجية القصة الرقمية قامت الباحثة بحساب معادلة **مربع إيتا (η2)** باستخدام قيمة الفروق (T) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي

$$n^2 \frac{T^2}{T^2 + df}$$

$$n^2 \frac{9.833^2}{68 + 9.833^2} = 0.58$$

حيث: T^2 تمثل مربع قيمة الفروق بين متوسطات لمجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

df تمثل درجة الحرية

الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم التأثير

	حجم التأثير			
الأداة المستخدمة	صغير	متوسط	كبير	كبير جدا
η2	0.01	0.06	0.14	0.20

نلاحظ أن قيمة η2 قدرت ب0.58 وبذلك تفوق0.20 ما يدل على وجود أثر كبير جدا وهذا يعني أن نسبة 58% من تباين المتغير التابع يرجع إلى أثر المتغير المستقل وهذا ما يثبت فاعلية استراتيجية القصة الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى المزايا العديدة التي تتمتع بها القصة الرقمية فهي تعتبر خروجا عن النمط التقليدي لدروس القراءة فهي تعرض بطريقة كرتونية وهي الطريقة المحببة للتلاميذ وهذا ما يضمن نقل المعلومة إليهم بطريقة بسيطة تتماشى مع قدراتهم العقلية وخصائصهم وميولهم في هذه المرحلة العمرية و تعتمد على وسائط الكترونية ومثيرات سمعية وبصرية وحركية تضمن توفر عنصر التشويق وترافق الأحداث ومرتبطة بالشخصيات مما يجعل هذه الأحداث والشخصيات راسخة في أذهان المتعلمين مما يسهل استرجاعها لاحقا كذلك عند عرض القصة الرقمية تسود حالة من الهدوء والنظام الصفي الذي يعبر عن الانتباه والتركيز الشديدين على القصة وأحداثها وعلى الدافعية نحو اكتساب مهارات الفهم القرائي بالإضافة إلى أن القصص صممت بطريقة منظمة مترابط متسلسلة موجهة نحو تحقيق هدف معين.

وفي ذات السياق أورد (طيون،2022) أن أنماط التعلم لدى التلاميذ مختلفة فالبعض تركيزه سمعي والآخر بصري والعض لديه ضعف في الحواس والقصة الرقمية تلائم الجميع على اختلاف أنماط تعلمهم (ص71) .وترى الباحثة أن القصة الرقمية تشرك العديد من الحواس وبذلك تسهل عملية الاحتفاظ والاسترجاع .

من جهة أخرى فان القصة الرقمية تجعل المتعلم ايجابيا من خلال التفاعل مع الأحداث المناقشة والحوار وإبداء الرأي وهذا ما يعزز ثقته في نفسه وفي قدرته وهذا ينعكس إيجابا على أدائه التحصيلي.

كذلك اتفق (المهيرات، 2019) و(أبو خليفة ،2016) و(مهدي وآخرون،2015) على أن القصة الرقمية أسلوب جديد ومبهر على التلاميذ وكون القصة الرقمية استخدمت أساليب متنوعة من عرض الصور والفيديوهات ساعدتهم على الفهم بشكل أمثل وذلك من لما توفره من فضاء تعليمي يحاكي الواقع . بينما ابرز (علان،2019) أن طبيعة المحتوى التكاملي للقصة الرقمية الذي يربط النظرية بالتطبيق يجعلها تطور اللغة والتفكير وتنمي القدرة على الاستنتاج والموازنة وابتكار أفكار جديدة و تطبيق الحلول في مواقف جديدة مما يؤدي إلى تنمية الفهم القرائي.

وتتفق نتائج دراستنا الحالية مع جميع نتائج الدراسات السابقة المذكورة سابقا والتي تناولت فاعلية أو أثر القصة الرقمية في تنمية وتطوير مختلف المتغيرات سواء كانت مهارات أو مفاهيم أو معلومات ومعارف.

الاستنتاج العام:

من خلال استغلال مستحدثات تكنولوجيا التعليم وهذا ما جعلنا نجري هذه الدراسة لمعرفة فاعلية استراتيجية القصة الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي والتي خلصت إلى:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في المستوى الحرفي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

–وجودفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في المستوى الاستنتاجي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في المستوى النقدي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

وبالتالي تتصف استراتيجية القصة الرقمية بفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائي

الخاتمة

الخاتمة:

تولي جميع الدول أهمية بالغة لقطاع التعليم كونه أساسا لتحقيق التنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية ويرتبط تطور وازدهار أي دولة بقوة منظومتها التربوية وبجودة قطاع التعليم وهذا ما نلاحظه جليا في الدول التي حققت تقدما وثورة صناعية والتي اعتمدت على إدخال تكنولوجيا التعليم بكل أجهزتها وأدواتها الحديثة في التعليم نظرا لقدرتها على تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة والتغلب على مختلف الصعوبات والمشكلات التعليمية، ومن بين وسائل التكنولوجيا التعليم المستحدثة القصة الرقمية التي جاءت امتداد وتجديدا للقصة التراثية والتي أثبتت فعاليتها في تنمية العديد من الجوانب المعرفية والنفسية للمتعلمين وحل المشكلات التعليمية، هذه الأخيرة تقف عائقا أمام النهوض بقطاع التعليم ولعل من أبرزها ضعف الفهم القرائي وعجز المتعلمين عن الإلمام بمهاراته التي تمثل حجر الزاوية لأي نجاح أكاديمي يمكن أن يحرزه المتعلم ونظرا لأهميته أصبح لزاما على الباحثين إجراء بحوث ودراسات حول كيفية تنميته. حول كيفية تنميته من خلال استغلال مستحدثات تكنولوجيا التعليم وهذا ما جعلنا نجري هذه الدراسة لمعرفة فاعلية استراتيجية القصة الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي والتي جاءت نتائجها امتدادا لنتائج مجموعة من الدراسات التي أثبتت فاعلية القصص الرقمية في تنمية مختلف المعارف والمهارات ونقطة بداية لدراسات مستقبلية تركز على جوانب معرفية ونفسية أخرى.

توصيات ومقترحات الدراسة :

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

– تدريب أساتذة التعليم الابتدائي على تصميم وإنتاج القصص الرقمية.

– دعوة القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية إلى ضرورة محتوى رقمي قصصي لنصوص مادة القراءة إلى أن تثبت فعاليته.

– حث أساتذة التعليم الابتدائي على توظيف التكنولوجيا في تصميم استراتيجيات التدريس.

– دعوة أساتذة التعليم الابتدائي إلى تفعيل إستراتيجية القصة الرقمية في تدريس مادة القراءة.

– توجيه الباحثين لتجريب فاعلية المزيد من الاستراتيجيات والطرائق التدريسية التي تستهدف الفهم القرائي

– إنتاج المزيد من القصص الرقمية التي تساعد على تنمية مختلف المهارات لدى التلاميذ.

– إجراء دراسات تتناول استراتيجيات وبرامج قائمة على القصة الرقمية وتأثيرها في مواد وأطوار دراسية مختلفة.

– تخصيص حصص أسبوعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي.

– الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية واستخدام الاستراتيجيات والوسائل لتعليمية التي تساعد على تنميته والمناسبة لهذه الفئة العمرية بالتحديد.

– ادراج مواد دراسية متعلقة بتكنولوجيا التعليم في مختلف الاطوار الدراسية .

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أولا- قائمة المراجع باللغة العربية:

أ- الكتب:

1. إبراهيم سليمان عبد الواحد (2013): صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية. الواراق للنشر والتوزيع. ط1. عمان. الاردن.
2. إبراهيم. فاطمة عبد الفتاح أحمد. (2020): فاعلية حكي القصة الرقمية في تنمية بعض مهارات التحليل والتفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. كلية التربية. جامعة أسوان مطبوعة.
3. أبو عفيفة، هيا محمد جودت(2016): أثر تدريس مادة اللغة العربية باستخدام القصة الرقمية للصف الثالث الأساسي في تنمية مهارات الاستماع النشط والتفكير الإبداعي، ماجستير في علوم التربية، جامعة الشرق الأوسط، فلسطين.
4. ابن منظور، لسان العرب(دس): دار المعارف للنشر والتوزيع، مصر.
5. براخلية. عبد الغني (2020): دروس القياس التربوي وبناء الاختبارات المدرسية السنة الثانية علوم التربية –قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا جامعة محمد بوضياف المسيلة.
6. بركات. عبد الحق (2017): محاضرات في منهجية وتقنيات البحث لطلبة السنة الأولى ماستر تخصص ارشاد وتوجيه قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. جامعة محمد بوضياف المسيلة.
7. بركات. عبد الحق (2021): محاضرات في منهجية وتقنيات البحث. الوحدة التعليمية الأولى قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا جامعة محمد بوضياف المسيلة
8. بشير. محمد ثاني (2019): فعالية تدريس القصص القررآني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الناطقين بغير العربية بمدينة زاريا بنيجيريا. دكتوراه في التربية. جامعة المدينة العالمية.
9. بوحملة. عمر (2021): مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في ظل التدريس بالمقاربة النصية. دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي جامعة باتنة 01. الجزائر.
10. بوضياف. نوال. (2016): محاضرات في منهجية البحث وتقنياته. مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الاولى ماستر علم النفس العيادي. جامعة محمد بوضياف لمسيلة
11. بوقرة. عواطف (2016): محاضرات في مقياس بناء الاختبارات. مطوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الثانية LMDقسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا. كلية العلوم الإنسانية

والاجتماعية. جامعة المسيلة، تنسيق سامية ابراهيمي مخبر المهارات الحياتية كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد بوضياف المسيلة.

12. حمود. طه (2022): محاضرات في مقياس الاحصاء التطبيقي المستوى الثالثة ليسانس ارشاد وتوجيه كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد بوضياف المسيلة.
13. خطوط. رمضان (2009): استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة –ماجستير في العلوم التربوية. جامعة قسنطينة
14. دحلان، براعم عمر علي (2016): فاعلية توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات حل المسائل اللفظية الرياضية لدى تلامذة الصف الثالث الأساس بغزة، ماجستير في المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة.
15. الدليمي. أحمد حسين علي (2015): مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن. ماجيستير في المناهج وطرق التدريس. جامعة مؤتة.
16. رمضان محمد رمضان 2013 التطبيقات التربوية لأخصائي تكنولوجيا التعليم المساعد داخل المدرسة. دليل المدرب. الأكاديمية المهنية للمعلمين. مصر.
17. زاير سعد علي و عايز إيمان إسماعيل 2014 مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ط1 دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان.
18. شريفي. حليمة (2021): محاضرات في طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة السنة الثانية علوم التربية قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا جامعة محمد بوضياف المسيلة.
19. الشكيري. عبد الله تدريس القراءة باللغة العربية مقاربات جديدة. ب. س جامعة الأخوين بإفران.
20. الشهراني. خليل محمد (2011): مستوى تكمن معلمي الصف الأول ابتدائي من أسليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم. ماجيستير جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.
21. الصاهد. فتيحة(2021): محاضرات مقياس منهجية البحث وتقنياته لطلبة السنة الثانية ارشاد وتوجيه قسم علم النفس وعلوم التربية والرطفونيا –جامعة محمد بوضياف المسيلة.
22. عبد الباري. ماهر شعبان (2010): استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

23. عطا محمد إبراهيم (2006): المرجع في تدريس اللغة العربية ط2 مركز الكتب للنشر. القاهرة. مصر

24. علان. علا موسى عبد الحميد(2019): فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية ودافعيتهم نحوها. ماجيستير في تكنولوجيا التعليم

25. عمر. أحمد مختار(2008): معجم اللغة العربية المعاصرة ط1، عالم الكتب القاهرة مصر.

26. قطامي يوسف و قطامي نايفة (2000): سيكولوجية التعلم الصفي دار الشروق للنشر والتوزيع ط1 مصر.

27. كوافحة. مفلح تيسير (2003): القياس والتقييم واسليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ط1 عمان الاردن.

28. كولينجفورد. سيديريك(2003): ترجمة الجمل هادي مهدي. مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال رؤية علاجية. مجموعة النيل العربية ط1 القاهرة. مصر.

29. مام. عوطف (2018): مطبوعة جامعية في مساق حلقة البحث السنة الثانية ماستر ارشاد وتوجيه تربوي قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا جامعة محمد بوضياف المسيلة.

30. محمود. عبد الرحمن كامل عبد الرحمن (2005)طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة. ب. ط القاهرة مصر

31. مدكور. علي أحمد (1991): تدريس فنون اللغة العربية. دار الشواف للنشر ب. ط الرياض. السعودية.

32. المصري. هالة إسماعيل (2017): فعالية برنامج الكتروني لتنمية مهاراتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. ماجيستير مناهج وطرق التدريس. الجامعة الإسلامية غزة.

33. المنصور لمياء عبد اللطيف (2020): أثر القصة الرقمية في تنمية الطلاقة الشفهية والدقة النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوي. معهد الإدارة العامة. الرياض. السعودية.

34. المهيرات. رشا محمد اسماعيل (2019): اثر القصة الرقمية في تحصيل مادة التاريخ لدى طلبة الصف السادس أساسي في الأردن. ماجسيتير في التربية قسم تكنولوجيا التعليم. جامعة الشرق الأوسط. الأردن.

35. ميمون حدة وآمنة غضبان (2018): تكييف مقياس قلق الرياضيات المعدل RMrsعلى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة المسيلة. كتاب جماعي حول بناء وتكييف أدوات القياس النفسي والتربوي من منظور النظرية الكلاسيكية والنظرية المعاصرة.

36. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي (2016): وزارة التربية الوطنية الجزائر.

ب- الأطروحات ورسائل التخرج:

37. بشير. محمد ثاني (2019): فعالية تدريس القصص القرآني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الناطقين بغير العربية بمدينة زاريا في نيجيريا. أطروحة دكتوراه في مناهج وطرق التدريس جامعة المدينة العالمية.

38. ستوم عائشة سمير توفيق (2019): فاعلية برنامج قائم على القصص الرقمية في تنمية مهارات التواصل الشفوي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الرابع أساسي بغزة. رسالة ماجستير في المناهج وأساليب التدريس جامعة الأزهر غزة فلسطين.

39. طيون. لميس (2022): يوسف محمد فاعلية القصة الرقمية في تنمية مهارة المحادثة باللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية. رسالة ماجستير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم جامعة الشرق الأوسط الأردن.

40. هادي رسلي(2009): فعالية استخدام الطريقة التحليلية في تعليم القراءة، ماجستير في تعليم اللغة العربية. جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، اندونيسيا

ج- المجلات العلمية:

41. أبو خليفة مروى مصطفى عبد الفتاح علي (2016): فاعلية التدريس الالكتروني للقصة الرقمية في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الأول إعدادي. المجلة العلمية. العدد 71.

42. أبو سرحان. رائد رسم (2020): أثر استراتيجية مقترحة على وفق نظرية فيض الخبرة في الفهم القرائي عند طلاب الصف الأول متوسط. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. العدد 61. جامعة بغداد. العراق.

43. أحمد بيمان جلال وموسى لقاء عبد الهادي (2020): أثر استراتيجية أطر القصة في الفهم القرائي عند تلاميذ الصف الخامس ابتدائي. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع العدد 51. جامعة بغداد.

44. آل دحيم بريكان مسفر (2019): استخدام القصص الرقمية في تعليم وتعلم الحاسب المجلة العلمية. المجلد 35. العدد 12. جامعة أسيوط مصر.

45. بعلي. مصطفى (2021): مستوى المساندة الاجتماعية لدى عينة من التلاميذ المحرومين من الأب بمدينة المسيلة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والتربوية جامعة محمد بوضياف المسيلة.

46. بني عرابة. وفاء بنت علي بن سعيد (2020): فاعلية التدريس بالقصة الرقمية في اكتساب المفاهيم العقدية لدى طالبات الصف الحادي عشر لمادة التربية الإسلامية. المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية المجلد 05 العدد 02 عُمان.

47. تشيكو أمينة وتعوينات علي (2022): تحسين مستوى الفهم القرائي من خلال برنامج قائم على استراتيجيات التدريس العلاجي لدى عينة من ذوي صعوبات القراءة. مجلة البحوث التربوية والتعليمية المجلد 11 العدد 03. الجزائر.

48. الجهني. عبد الله محمود محمد (2015): أثر استراتيجية رواية القصة في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية التربوية المخصصة المجلد 04 العدد 01.

49. الحاسري عبد المجيد ناصر والدلالعة أسامة محمد أمين (2022): فاعلية القصة الرقمية من خلال التعلم المعكوس في تنمية مهارات الاستماع الناقد والتحصيل في مقرر اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية مجلة علم النفس وعلوم التربية المجلد 31 العدد 1 الجامعة الإسلامية غزة.

50. الحربي. خالد بن هديبان هلال (2020): فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة التربية كلية التربية بالقاهرة العدد 188 الجزء 01.

51. حساني. عمر محمد عمر (2020): الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية: أسبابه وعلاجه. المجلة العلمية. المجلد 36 العدد04. جامعة أسيوط.

52. حماد هبة داود و أبو احمد ديانا نبيل (2021): أثر تطبيق القصة الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي في العاصمة عمان. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية العدد 3 المجلد 01.

53. رحمواتي و بوستاني حفنى (2018): طريقة تعليم القراءة للمبتدئين مجلة لساننا المجلد 13 العدد 24.

54. زاير سعد علي و هاشم عهود سامي (2014): فهم المقروء إستراتجيتي (اليد والاتصال المتكرر): أنموذجا. مجلة كلية التربية الأساسية جامعة بابل العدد 17.

55. الشكور. ميساء علي محمد (2022): درجة امتلاك طالبات الصف الثالث الأساسي في مدارس لواء الأغوار الشمالية لمهارات الفهم القرائي في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمات. المجلة العلمية. العدد 04. الجزء 02 جامعة أسيوط.

56. الصقرية. رابعة بنت محمد بن مانع (2018): فاعلية التدريس بالقصة الرقمية ببيئة التعلم المدمج في تحصيل طالات الصف الحادي عشر لمادة التربية الاسلامية وتنمية الفكر الاخلاقي لديهن. مجلة دراسات العلوم التربوية المجلد 45 العدد 03.

57. طاحون حسن حسين و الطنطاوي محمود محمد و محمد حسام الدين فؤاد عبد التواب (2015): مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي للمسائل الكلامية. مجلة الإرشاد النفسي مركز الإرشاد النفسي العدد 44 جامعة عين شمس.

58. الطويرقي. غادة عبد الرحمن عبد الله (2020): فاعلية رواية القصة الرقمية في تنمية بعض مهارات التواصل اللغوي في اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مدينة جدة. مجلة العلوم النفسية والتربوية. المجلد 4 العدد 12. السعودية.

59. عبد الحكيم. منى زهران محمد. (2023): فاعلية برنامج تدريبي باستخدام إستراتيجية التعلم معا التعاونية لإكساب مهارات القصة الرقمية التعليمية لطلاب التعليم الأساسي بكلية التربية. المجلة العلمية المجلد 35 العدد2 جامعة أسيوط مصر.

60. عبد المؤمن. مروى محمود الشناوي السيد(2018): توظيف القصة الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الصفية لدلى طفل الروضة. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مجلد 26 العدد 03

61. العتيبي. بدور بنت ضيف الله (2017): مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي مجلة البحث العلمي في التربية جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية العدد 18.

62. العمارنة. عماد محمد بن فاروق والقحطاني (2018): تطور مهارات القراءة في كتاب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية المجلة التربوية العدد 53جامعة جدة.

63. الغامدي سميرة عبد الله محمد(2021): استخدام العاب التعليمية الرقمية في تنمية الفهم القرائي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. المجلة الدولية للتعليم الالكتروني. المجلد 3. العدد01.

64. القحطاني. سعيد سعد هادي (2018): تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد – مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الجزء1 العدد 177.

65. قربوع سهام ونواني حسين(2019): دور الاستراتيجيات المعرفية للتذكر في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي. مجلة العلوم النفسية والتربوية المجلد 6 العدد 1 الجزائر.

66. قطب. فاطمة فايز عبده. (2021): الاتجاهات الحديثة في سرد القصة الرقمية وعلاقتها بتفصيلات الجمهور المصري. المجلة المصرية لبحوث الاتصال الجماهيري. جامعة بني سويف.

67. لعرابي طارق و حليم رشيد (2021): تويم مستويات الفهم القرائي في كتابي اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائي في الجزائر وتونس. مجلة الكلم المجلد 06 العدد 02.

68. مأمون سعاد وعريف هنية (2021): مستويات الفهم القرائي في تعليم القراءة لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. مجلة علوم اللغة العربية وآدابها المجلد 13 العدد 01.

69. منصر أمال وبوجلال سهيلة (2022): الفهم القرائي لدى تلاميذ السن الرابعة الابتدائي في ضوء متغيري (الجنس والمنطقة الجغرافية): دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية لولاية البويرة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. جامعة المسيلة –العدد 1 المجلد 7.

70. المهداوي عدنان محمود و كاظم سعد صالح (2015): التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة مجلة ديالى العدد 68 جامعة ديالى.

71. مهدي. حسن ربحي وآخرون (2015): فاعلية استراتيجية القصص الرقمية في اكتساب طالبات الصف التاسع الاساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. المجلد 04 العدد 13.

72. يونس. عزة عنتر النوبي (2022): فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية التحصيل الموسيقي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية. العدد 07.

ثانيا– قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

73.Alismail. Halah Ahmed(2015) Integrate Digital Storytelling in Education Journal of Education and Practice . Vol.6, No.9 , University of Colorado Colorado.

74.Alqomoul. Mohammad(2021) Causes of Primary Stage Students' Weakness in English Reading Skills. Journal of Educational and Social Research Vol 11 No 1. richtmann puplishing.

75.Benmayor . Rina(2008) Digital Storytelling as a Signature Pedagogy for the New Humanities.. Arts Humanit High Educ 7(2). USA.

76.Chung. ShengKuan(2006) Digital Storytelling in Integrated Arts

77.Education. The International Journal of Arts EducationUniversity of Housto English for Specific Purposes. Accelerating the world's research. Slovenia.

78.Gilakjani. Abbas Pourhosein& Sabouri Narjes (2016) How Can Students Improve Their Reading Comprehension Skill. Journal of Studies in Education Vol. 6, No. 2. Iran.

79.Robin Bernard R.(2006) The Educational Uses of Digital Storytelling.

80.Ruiz. Marisela Mora(2010) Reading Skills and Reading Comprehension in University of Houston

81.Shemy. Nader S (2020) THE IMPACT OF DIGITAL STORYTELLING ON MOTIVATION AND ACHIEVEMENT IN TEACHING SCIENTIFIC CONCEPTS FOR PRESCHOOL STUDENTS. European Journal of Education Studies. Volume7. | Issue12.

82.Smeda Najat Dakich Eva. Sharda. Nalin (2014) The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive stud

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01) الصورة المبدئية لقائمة مهارات الفهم القرائي :

تحكيم الصورة المبدئية لقائمة مهارات الفهم القرائي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

في اطار انجاز دراسة لنيل شهادة الدكتوراه المعنونة ب: فاعلية استراتيجية القصة الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

أرجو من سيادتكم التكرم بقبول تحكيم كل من قائمة مهارات الفهم القرائي، من أجل الوصول إلى الصورة النهائية المناسبة، من خلال خبرتكم في هذا المجال من حيث:

*مدى مناسبة المهارة لمستوى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائي

* مدى مناسبة البنود لمهارات الفهم المندرجة ضمنه

* مدى سلامة اللغة

* مدى انتماء المهارة للمستوى المندرجة تحته

*** حذف أو تعديل ما ترونه مناسبا**

تقبلوا مني فائق عبارات التقدير والاحترام ...

قائمة مستويات ومهارات الفهم القرائي

			مناسبة المهارة لمستوى السنة الرابعة ابتدائي		انتماء المهارة لمستوى الفهم المصنفة فيه		وضوح الصياغة اللغوية للسؤال المعبر عن المهارة	
			مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة
مهارات الفهم القرائي في المستوى السطحي (الحرفي)								
1	**تحديد معنى الكلمة من السياق**							
2	**تحديد الجملة المعبرة عن الفكرة**							
3	**تحديد ضد الكلمة من السياق**							
4	**ذكر شخصيات القصة**							
5	**إدراك الإطار الزماني لأحداث القصة**							
6	**إدراك الإطار المكاني لأحداث القصة**							
7	**تحديد تسلسل وتتابع الأحداث**							
مهارات الفهم القرائي في المستوى الاستنتاجي (التفسيري)								
1	**استنتاج الفكرة الرئيسية للنص**							
2	**استنتاج الأفكار الجزئية للقصة**							
3	**تحديد عنوان آخر**							

	للقصة						
4	**تحديد العاطفة السائدة في القصة**						
5	**استنتاج علاقة السبب بالنتيجة**						
6	**استنتاج القيم السائدة في القصة**						
7	**استنتاج المعاني الضمنية في النص**						
مهارات الفهم القرائي في المستوى النقدي							
1	**التمييز بين الحقيقة والرأي والخيال**						
2	**إصدار حكم على شخصيات القصة**						
3	**التنبؤ بنتائج مغايرة**						
4	**تحديد ما إذا كان تصرف شخصيات القصة صحيحا أو خاطئا**						
5	**تحدي اتجاهات نحو الأفكار والقضايا التي يطرحها النص**						
6	**التمييز بين الواقع ووجهة النظر**						

مهارات أخرى تريدون

إضافتها:.....

.....

.....

.....

الملحق(02) القائمة النهائية لمهارات الفهم القرائي لتلاميذ السنة الرابعة الابتدائي

قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية:

مهارات الفهم الحرفي	
1	**تحديد معنى الكلمة من السياق**
2	تحديد الجملة المعبرة عن الفكرة
3	تحديد ضد الكلمة من السياق
4	ذكر شخصيات القصة
5	إدراك الإطار الزماني لأحداث القصة
6	إدراك الإطار المكاني لأحداث القصة
	مهارات المستوى الاستنتاجي
1	استنتاج الفكرة الرئيسية للنص
2	استنتاج الأفكار الجزئية للقصة
3	تحديد عنوان آخر للقصة
5	تحديد العاطفة السائدة في القصة
6	استنتاج علاقة السبب بالنتيجة
7	استنتاج القيم السائدة في القصة
	مهارات الفهم القرائي في المستوى النقدي
1	التمييز بين الحقيقة والرأي والخيال
2	إصدار حكم على شخصيات القصة
3	التنبؤ بنتائج مغايرة

الملحق (03) طلب تحكيم الصورة المبدئية لاختبار مهارات الفهم القرائي

تحكيم الصورة المبدئية لاختبار مهارات الفهم القرائي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

في اطار انجاز دراسة لنيل شهادة الدكتوراه المعنونة ب: فاعلية استراتيجية القصة الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

أرجو من سيادتكم التكرم بقبول تحكيم كل من جدول مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي من أجل الوصول إلى الصورة النهائية المناسبة، من خلال خبرتكم في هذا المجال من حيث:

* مطابقة بنود الاختبار للمحتوى

*مدى مناسبة بنود الاختبار لمستوى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائي

* مدى مناسبة البنود لمهارات الفهم المندرجة ضمنه

* مدى سلامة اللغة

* حذف أو تعديل ما ترونه مناسبا

..... تقبلوا مني فائق عبارات التقدير والاحترام

المثال التالي يوضح طريقة الإجابة:

الشهر الذي اندلعت فيه الثورة الجزائرية هو:

أ- ديسمبر ب- فيفري - نوفمبر

ج

درس قصة

اختر الإجابة الصحيحة من البدائل المذكورة لكل سؤال مما يلي:

1- الشخصيات الواردة في القصة:

أ- صالح –الأم ب- الزيتونة- الأم ج- صالح –الزيتونة

2- "وفي شهر.....يحين وقت قطافي"الشهر الذي يقطف فيه الزيتون هو:

أ- مارس ب- سبتمبر ج- جوان.

3- تتميز شجرة الزيتون بأنها:

أ- دائمة الخضرة ب- تثمر بعد زمن قصير من غرسها ج- كل ما سبق

4- أنهى صالح طعامه وهمَّ بالنهوض. مرادف كلمة همَّ:

أ- حزِنَ ب- أوشك ج- فَرِحَ

5- الفكرة الرئيسية للقصة هي:

أ- فوائد الزيتون واستعمالاته. ب- استخراج الزيت من الزيتون

ج-أكل صالح للزيتونة

6-من الأفكار الأساسية التي اشتملت عليها القصة :

أ- مناداة الزيتونة لصالح وقصة منبتها ب- سرعة نبات شجرة الزيتون

ج – تمليح الزيتون

7- الشعور السائد لدى صالح عندما كلمته الزيتونة هو:

أ- السعادة ب- الخوف ج- الدهشة

8- ينتج عن تناول الزيتون وزيته:

أ- الشعور بالألم ب- فتح الشهية وصحة القلب ج- تضرر الصحة والقلب

9- الزيتون وزيته طعام متكامل لأنه:

أ- غني بالفيتامينات والدهون النباتية ب- غني بالأملاح ج- غني بالدهون الحيوانية

10- الشئ غير الحقيقي في القصة:

أ- فوائد الزيتونة ب- قدرة الزيتونة على الكلام ج- شجرة الزيتون من أقدم الأشجار

11- السلوك الصحيح الذي قام به صالح في النهاية هو:

أ- أكل الزيتونة ب- تركها في الصحن ج- رميها

درس مرض سامية

12- "ما إن حَلَّ.....حتى أحضر عمار طبيب القرية "

أ- الصباح ب- الظهيرة ج- المساء

13- بقدر ما تكون ضارة إذا جهلنا ما تحويه من "مُرَكَبَات" مرادف كلمة مُرَكَبَات:

أ- تعقيدات ب- شاحِنات ج- مُكَوِنَات

14- شخصيات القصة هي:

أ- الطبيب، عمار، سامية. ب- الممرض، سامية، عمار.

ج- الطبيب، سامية، الممرض.

15- **أخذ عمار سامية إلى.....حيث أُجري لها غسيل معدة:**

أ- طبيب الأعشاب ب- الصيدلية ج- المستشفى

16- ماذا كان يحوي القرطاس؟

أ-خليط من النباتات **ب**-مسحوقا ج-أقراص

17- **الفكرة العامة للنص هي:**

أ- تألم سامية طول الليل ب- الطبيب يشك في أن خليط النباتات سبب المرض لسامية

ج- الأعشاب الطبية قد تكون ضارة أن لم نحسن استعمالها

18-الشعور المسيطر على عمار هو:

أ- الخوف والاهتمام ب- السعادة ج- اللامبالاة

19-تناول سامية للخليط أدى إلى:

أ- إصابتها بالحمى **ب**- إصابتها بتسمم حاد **ج**- إصابتها بصداع

20-العبارة التي تدل على مرض سامية هي:

أ- لم تتناول منه إلا بضع جرعات ب- بَدَأَ الطَبِيبُ بِفَحْصِ سَامْيَة

ج- أَشْعُرُ بِأَلَمٍ شَدَيدٍ فِي بَطْنِي لَا أَسْتَطِيعُ أَنْ أَتَحَمَلَهُ.

21-تصرف الطبيب بفحص عينة من خليط الأعشاب يدل على:

أ- حرصه وإتقانه لِعَمَلِه ب- عدم اهتمامه بالمرضى

ج- عدم اتقانه لعمله

22-ماذا لو لم يخبر عمار بالسبب الحقيقي الذي سبب المرض لسامية:

أ- يخطئ في التشخيص وتسوء حالة سامية ب- تتعافى سامية بسرعة

ج- يقدم لها العلاج الصحيح.

23-صفات شخصية عمار هي:

أ-لا مبالي ب- كاذب ج- صادق ويهتم بالآخرين

درس لمن تهتف الحناجر

24-اختر عنوانا آخرا للقصة:

أ- مباراة مصيرية ب- مباراة وهمية ج- العنف في الملاعب

25- المبارة في:

أ- شوطها الأول ب- الدقائق الأخيرة ج- الوقت الإضافي

26- كانت مدرجات الملعب مكتظة بالجماهير مضاد كلمة "مكتظة":

أ- مملوءة ب-فارغة ج- ملتصقة

27-شخصيات القصة هي:

أ- بشير وفريقه والفريق الخصم ب- الحكم ج- كل ما سبق

28- من كان له الدور الكبير في تسجيل الهدف:

أ- حارس المرمى ب- بشير ج- زميل بشير

29- المبارة مهمة والعبارة التي تدل على ذلك هي

أ-نحن الآن في الدقائق الأخيرة من المباراة

ب- مدرجات الملعب مكتظة بالجماهير

ج- يجب أن ننتصر أو نتعادل على الأقل

30-تمرير بشير الكرة لزميله أدى إلى:

أ-تضييع الكرة و خسارة المباراة ب- تسجيل هدف والفوز بالمباراة

ج- إصابة زميله

31- إذا اعتمد اللاعبون على اللعب الجماعي فالنتيجة ستكون:

أ- يحققون الفوز ب- يتعب اللاعبين ج- يؤدي للخسارة

32-شعر لاعبو الفريق الخصم بعد نهاية المباراة ب:

أ- القلق ب- السعادة ج- الحزن

33-عبارة "مررت الكرة إلى زميلي الذي يقف بعيدا عن المدافعين " تدل على أن بشير:

أ- روحه رياضية ويحب اللعب الجماعي.

ب- لا يكترث لمصلحة فريقه

ج -أناني ويحب السيطرة.

34- نوع المباراة التي لعبها بشير

أ- مباراة حقيقية ب- مباراة يشاهدها ج - مجرد حلم

الملحق (04) إختبار مهارات الفهم القرائي في صورته النهائية

إختبار مهارات الفهم القرائي في صورته النهائية

الاسم واللقب:

الفوج :

المثال التالي يوضح طريقة الإجابة:

الشهر الذي اندلعت فيه الثورة الجزائرية هو:

أ- ديسمبر ب- فيفري - نوفمبر

ج

درس قصة زيتونة

اختر الإجابة الصحيحة من البدائل المذكورة لكل سؤال مما يلي:

1- الشخصيات الواردة في القصة:

أ- صالح –الأم ب- الزيتونة- الأم ج- صالح –الزيتونة

2- "وفي شهر.....يحين وقت قطافي"الشهر الذي يقطف فيه الزيتون هو:

أ- مارس ب- سبتمبر ج- جوان.

3-قيمة شجرة الزيتون تتمثل في أنها:

أ- شجرة مباركة مفيدة ب- تثمر بعد زمن قصير من غرسها ج- كل ما سبق

4- أنهى صالح طعامه وهمَّ بالنهوض. مرادف كلمة همَّ:

أ- حزِنَ ب- أوشك ج- فَرِحَ

5- الفكرة الرئيسية للقصة هي:

أ- فوائد الزيتون واستعمالاته. ب- استخراج الزيت من الزيتون

ج-أكل صالح للزيتونة

6-من الأفكار الأساسية التي اشتملت عليها القصة :

أ- مناداة الزيتونة لصالح وقصة منبتها ب- سرعة نبات شجرة الزيتون

ج – تمليح الزيتون

7- الشعور السائد لدى صالح عندما كلمته الزيتونة هو:

أ- السعادة ب- الخوف ج- الدهشة

8- ينتج عن تناول الزيتون وزيته:

أ- الشعور بالألم ب- فتح الشهية وصحة القلب ج- تضرر الصحة والقلب

9-العبارة التي تدل على أن الزيتون وزيته طعام متكامل هي:

أ- غني بالفيتامينات والدهون النباتية ب- غني بالأملاح ج- غني بالدهون الحيوانية

10- الشئ غير الحقيقي في القصة:

أ- فوائد الزيتونة ب- قدرة الزيتونة على الكلام ج- شجرة الزيتون من أقدم الأشجار

11- السلوك الصحيح الذي قام به صالح في النهاية هو:

أ- أكل الزيتونة ب- تركها في الصحن ج- رميها

درس مرض سامية

12- "ما إن حَلَّ.....حتى أحضر عمار طبيب القرية "

أ- الصباح ب- الظهيرة ج- المساء

13- بقدر ما تكون ضارة إذا جهلنا ما تحويه من "مُرَكَبَات" مرادف كلمة مُرَكَبَات:

أ- تعقيدات ب- شاحِنات ج- مُكَوِنَات

14- شخصيات القصة هي:

أ- الطبيب، عمار، سامية. ب- الممرض، سامية، عمار.

ج- الطبيب، سامية، الممرض.

15- **أخذ عمار سامية إلى.....حيث أُجري لها غسيل معدة:**

أ- طبيب الأعشاب ب- الصيدلية ج- المستشفى

16- اختر عنوانا آخرا للنص:

أ- فوائد وأضرار الأعشاب **ب**- طبيب القرية ج- حيرة عمار

17- **الفكرة الرئيسية للنص هي:**

أ- تألم سامية طول الليل ب- الطبيب يشك في أن خليط النباتات سبب المرض لسامية

ج- الأعشاب الطبية قد تكون ضارة أن لم نحسن استعمالها

18-جميع الأفكار التالية من الأفكار الأساسية للنص باستثناء:

أ- سامية تقضي ليلة صعبة بسبب مرضها و عمار يحضر لها الطبيب

ب- فحص الطبيب لسامية مستعملا أدواته الطبية.

ج- تأخر الطبيب في الحضور وتأزم حالة سامية

19-الشعور المسيطر على عمار هو:

أ- الخوف والاهتمام ب- السعادة ج- اللامبالاة

20-تناول سامية للخليط أدى إلى:

أ- إصابتها بالحمى **ب**- إصابتها بتسمم حاد **ج**- إصابتها بصداع

21-العبارة التي تدل على مرض سامية هي:

أ- لم تتناول منه إلا بضع جرعات ب- بَدَأَ الطَبِيبُ بِفَحْصِ سَامْيَة

ج- أَشْعُرُ بِأَلَمٍ شَدَيدٍ فِي بَطْنِي لَا أَسْتَطِيعُ أَنْ أَتَحَمَلَهُ.

22-تصرف الطبيب بفحص عينة من خليط الأعشاب يدل على:

أ- حرصه وإتقانه لِعَمَلِه ب- عدم اهتمامه بالمرضى

ج- عدم اتقانه لعمله

23-ماذا لو لم يخبر عمار بالسبب الحقيقي الذي سبب المرض لسامية:

أ- يخطئ في التشخيص وتسوء حالة سامية ب- تتعافى سامية بسرعة

ج- يقدم لها العلاج الصحيح.

24-القيمة المستفادة من القصة هي:

أ-الصحة غالية وجب الحفاظ عليها ب- الحرص على انتقاء ما نتناوله من أدوية ومركبات

ج- كل ما سبق

درس لمن تهتف الحناجر

25-اختر عنوانا آخرا للقصة:

أ- مباراة مصيرية ب- مباراة وهمية ج- العنف في الملاعب

26- المبارة في:

أ- شوطها الأول ب- الدقائق الأخيرة ج- الوقت الإضافي

27- كانت مدرجات الملعب مكتظة بالجماهير مضاد كلمة "مكتظة":

أ- مملوءة ب-فارغة ج- ملتصقة

28-شخصيات القصة هي:

أ- بشير وفريقه والفريق الخصم ب- الحكم ج- كل ما سبق

29- العبارة التي تدل على أهمية المباراة هي:

أ-نحن الآن في الدقائق الأخيرة من المباراة

ب- مدرجات الملعب مكتظة بالجماهير

ج- يجب أن ننتصر أو نتعادل على الأقل

30-تمرير بشير الكرة لزميله أدى إلى:

أ-تضييع الكرة و خسارة المباراة ب- تسجيل هدف والفوز بالمباراة

ج- إصابة زميله

31- القيمة المستفادة من القصة هي:

أ- أهمية اللعب الجماعي ب- الأنانية وحب الذات ج-اللعب العنيف.

32-شعر لاعبو الفريق الخصم بعد نهاية المباراة ب:

أ- القلق ب- السعادة ج- الحزن

33-عبارة "مررت الكرة إلى زميلي الذي يقف بعيدا عن المدافعين " تدل على أن بشير:

أ- روحه رياضية ويحب اللعب الجماعي.

ب- لا يكترث لمصلحة فريقه

ج -أناني ويحب السيطرة.

34-في الحقيقة أن المباراة التي لعبها بشير:

أ- مباراة حقيقية ب- مباراة يشاهدها ج - مجرد حلم

الملحق (05)

قائمة السادة المحكمين

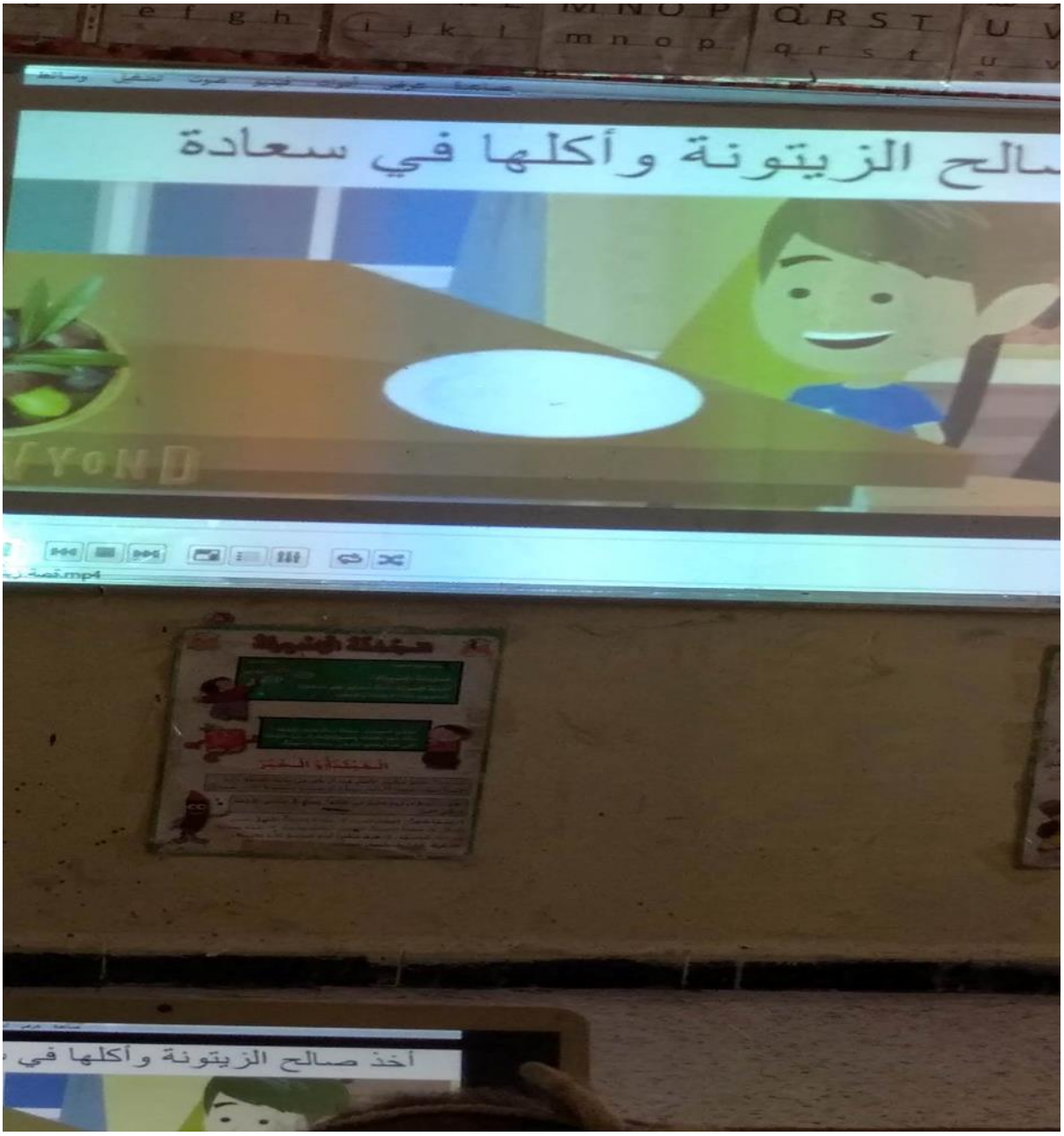
م	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	ا.آلاء احمد فياض	تكنولوجيا التعليم	الجامعة العربية المفتوحة الأردن
2	أ.جميلة محمد قوقزة	تكنولوجيا التعليم	جامعة اليرموك
3	د. حنان فنيش	علم النفس المدرسي	جامعة عبد الحميد مهري
4	د.لعروس زوينة	علم النفس المدرسي	جامعة قسنطينة 2
5	خلاف كمال (مفتش التعليم الابتدائي)	اللغة العربية	
6	مرزوقي عمر(مفتش التعليم الابتدائي)	اللغة العربية	
7	بودراف علي (أستاذ مكون)	اللغة العربية	المدرسة الابتدائية حديبي عبد القادر
8	مليكي نذير (أستاذ مكون)	اللغة العربية	المدرسة الابتدائية ياسف السعيد
9	نويري فهيمه (أستاذ مكون)	اللغة العربية	المدرسة الابتدائية عبد الحميد بن باديس
10	مكتوت عمر (أستاذ رئيسي)	اللغة العربية	المدرسة الابتدائية حديبي فرحات

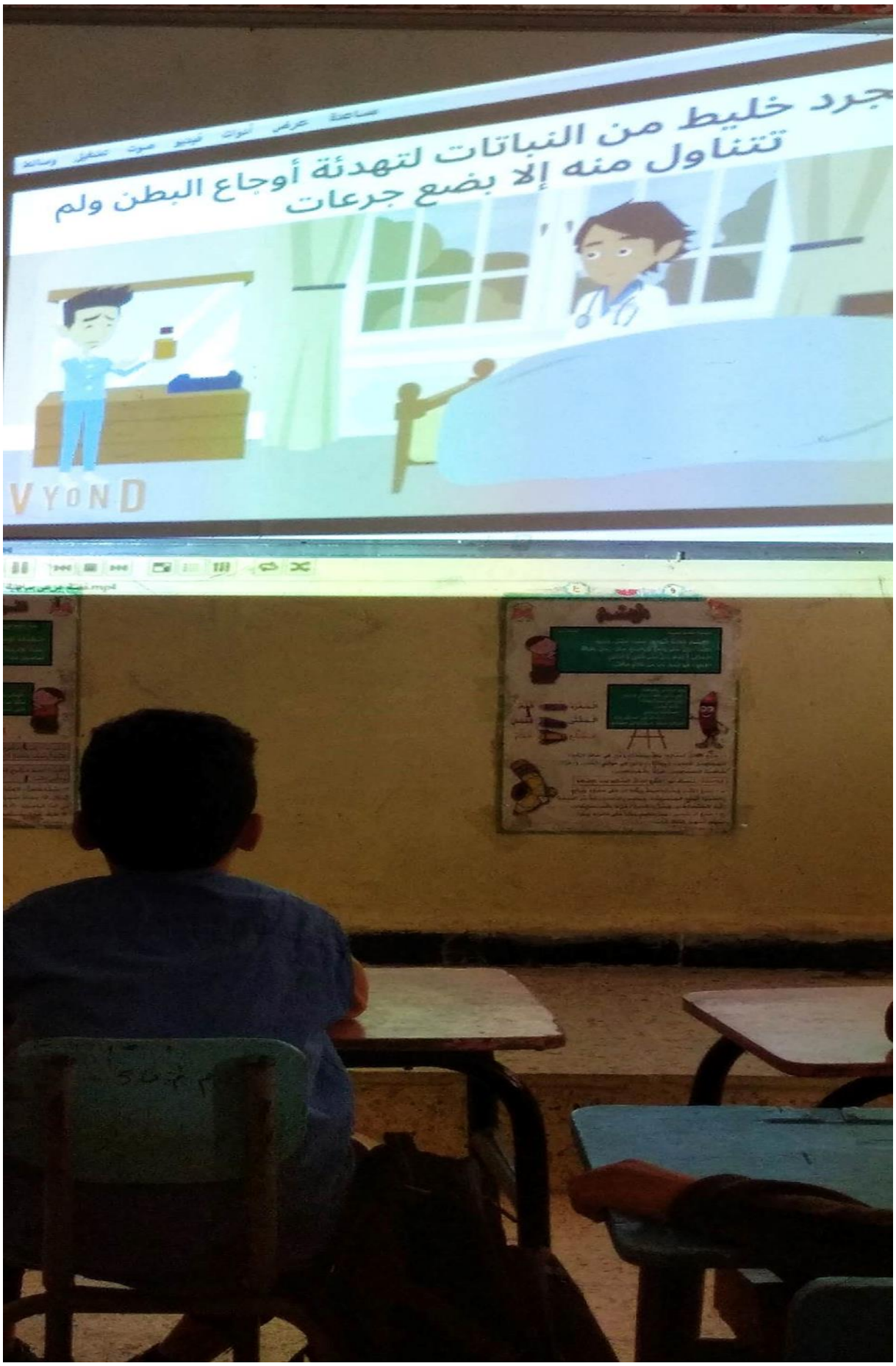
الملحق (06)

مفتاح تصحيح اختبار مهارات الفهم القرائي

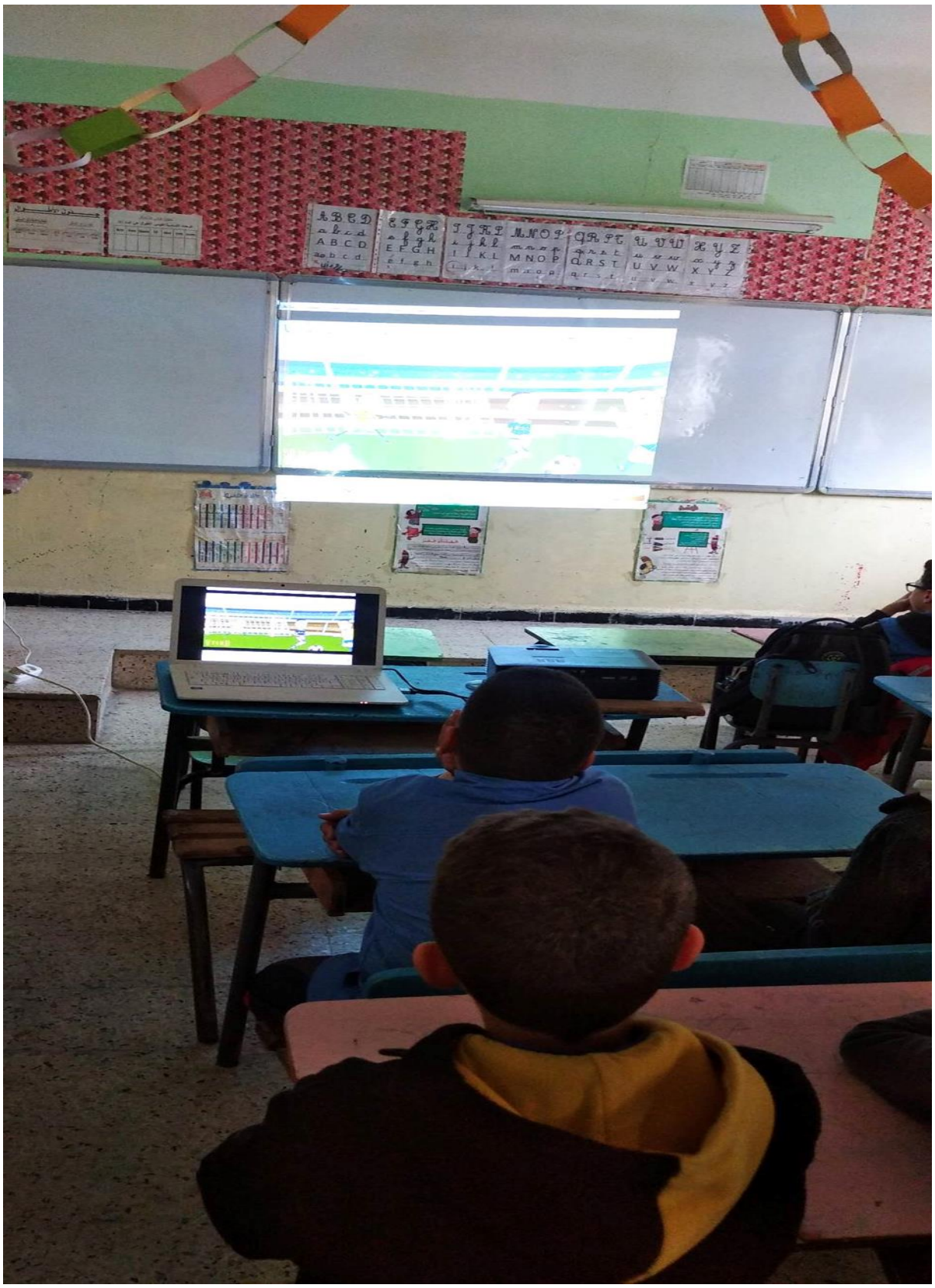
البند	رمز الإجابة	البند	رمز الإجابة
1	ج	18	ا
2	ب	19	ب
3	ج	20	ج
4	ب	21	ا
5	ا	22	ا
6	ا	23	ج
7	ج	24	ب
8	ب	25	ب
9	ا	26	ب
10	ب	27	ا
11	ا	28	ب
12	ا	29	ج
13	ج	30	ب
14	ج	31	ا
15	ج	32	ج
16	ا	33	ا
17	ج	34	ا

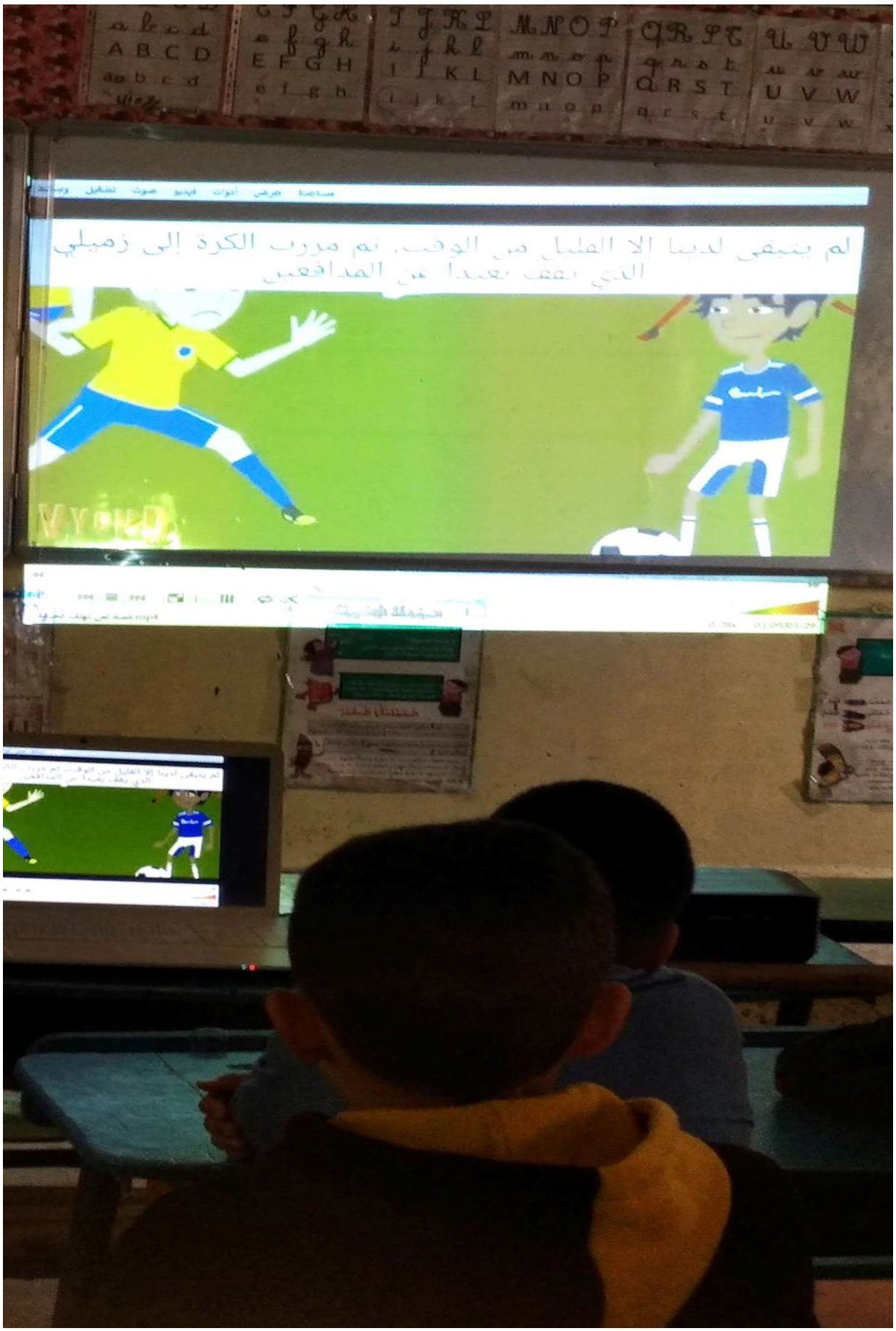
الملحق (07) صور من تطبيق استراتيجية القصة الرقمية :




جرد خليط من النباتات لتهدئة أوجاع البطن ولم
تتناول منه إلا بضع جرعات

Verbe du 1YG
au présent
« Parler »
Je parle
Tu parles
Il/Elle parle
Nous parlons
Vous parlez
Ils/Elles parlent




لم يتبقى لدينا الا القليل من الوقت، تم مررت الكرة إلى زميلي
الذي يقف بعيدا عن المدافعين

Statistiques de groupe

	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الكلي.ب.ا	ضابطة	35	18,9429	4,57579	,77345
	تجريبية	35	28,8286	3,80004	,64232

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الكلي.ب.ا	Hypothèse de variances égales	1,155	,286	-9,833	68	,000	-9,88571	1,00539	-11,89193	-7,87949
	Hypothèse de variances inégales			-9,833	65,781	,000	-9,88571	1,00539	-11,89316	-7,87827

```
T-TEST GROUPS=المجموعة(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=ا.ب.1
  /CRITERIA=CI(.95).
```

س1	Corrélation de Pearson	1	-,022	-,032	-,032	-,032	,699**	,427**	.b	-,046	-,022	-,052
	Sig. (bilatérale)		,883	,834	,834	,834	,000	,003	.	,761	,883	,731
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س2	Corrélation de Pearson	-,022	1	-,032	-,032	-,032	,699**	,427**	.b	-,046	1,000**	,427**
	Sig. (bilatérale)	,883		,834	,834	,834	,000	,003	.	,761	,000	,003
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س3	Corrélation de Pearson	-,032	-,032	1	-,045	1,000**	-,045	-,074	.b	-,066	-,032	,611**
	Sig. (bilatérale)	,834	,834		,764	,000	,764	,623	.	,664	,834	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س4	Corrélation de Pearson	-,032	-,032	-,045	1	-,045	-,045	-,074	.b	-,066	-,032	-,074
	Sig. (bilatérale)	,834	,834	,764		,764	,764	,623	.	,664	,834	,623
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46

س5	Corrélation de Pearson	-,032	-,032	1,000**	-,045	1	-,045	-,074	.b	-,066	-,032	,611**
	Sig. (bilatérale)	,834	,834	,000	,764		,764	,623	.	,664	,834	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س6	Corrélation de Pearson	,699**	,699**	-,045	-,045	-,045	1	,611**	.b	-,066	,699**	,268
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,764	,764	,764		,000	.	,664	,000	,072
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س7	Corrélation de Pearson	,427**	,427**	-,074	-,074	-,074	,611**	1	.b	-,108	,427**	,551**
	Sig. (bilatérale)	,003	,003	,623	,623	,623	,000		.	,476	,003	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س8	Corrélation de Pearson	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b
	Sig. (bilatérale)	.	.	.	.	.	.	.		.	.	.
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س9	Corrélation de Pearson	-,046	-,046	-,066	-,066	-,066	-,066	-,108	.b	1	-,046	-,108
	Sig. (bilatérale)	,761	,761	,664	,664	,664	,664	,476	.		,761	,476
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س10	Corrélation de Pearson	-,022	1,000**	-,032	-,032	-,032	,699**	,427**	.b	-,046	1	,427**
	Sig. (bilatérale)	,883	,000	,834	,834	,834	,000	,003	.	,761		,003
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س11	Corrélation de Pearson	-,052	,427**	,611**	-,074	,611**	,268	,551**	.b	-,108	,427**	1
	Sig. (bilatérale)	,731	,003	,000	,623	,000	,072	,000	.	,476	,003	
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س12	Corrélation de Pearson	,564**	-,039	-,056	-,056	-,056	,375*	,191	.b	-,082	-,039	-,092
	Sig. (bilatérale)	,000	,795	,710	,710	,710	,010	,204	.	,590	,795	,542
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س13	Corrélation de Pearson	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b
	Sig. (bilatérale)	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س14	Corrélation de Pearson	-,052	-,052	-,074	-,074	-,074	-,074	,102	.b	-,108	-,052	-,122
	Sig. (bilatérale)	,731	,731	,623	,623	,623	,623	,498	.	,476	,731	,419
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س15	Corrélation de Pearson	-,046	-,046	-,066	-,066	-,066	-,066	-,108	.b	,452**	-,046	-,108
	Sig. (bilatérale)	,761	,761	,664	,664	,664	,664	,476	.	,002	,761	,476

	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س16	Corrélation de Pearson	,302*	,302*	-,105	-,105	-,105	,432**	,180	.b	,237	,302*	,004
	Sig. (bilatérale)	,041	,041	,487	,487	,487	,003	,232	.	,113	,041	,980
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س17	Corrélation de Pearson	,149	,149	,213	,213	,213	,213	,349*	.b	-,309*	,149	,349*
	Sig. (bilatérale)	,323	,323	,155	,155	,155	,155	,017	.	,037	,323	,017
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س18	Corrélation de Pearson	-,063	-,063	-,090	-,090	-,090	-,090	-,148	.b	-,131	-,063	-,148
	Sig. (bilatérale)	,677	,677	,551	,551	,551	,551	,326	.	,386	,677	,326
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س19	Corrélation de Pearson	-,094	-,094	-,134	-,134	-,134	-,134	-,219	.b	,149	-,094	-,219
	Sig. (bilatérale)	,536	,536	,375	,375	,375	,375	,143	.	,323	,536	,143
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س20	Corrélation de Pearson	-,131	-,131	-,187	-,187	-,187	-,187	-,025	.b	-,271	-,131	-,025
	Sig. (bilatérale)	,386	,386	,213	,213	,213	,213	,872	.	,069	,386	,872
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س21	Corrélation de Pearson	-,046	-,046	-,066	-,066	-,066	-,066	,388**	.b	-,095	-,046	,388**
	Sig. (bilatérale)	,761	,761	,664	,664	,664	,664	,008	.	,529	,761	,008
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س22	Corrélation de Pearson	,149	-,149	,213	-,213	,213	,000	,070	.b	,000	-,149	,210
	Sig. (bilatérale)	,323	,323	,155	,155	,155	1,000	,645	.	1,000	,323	,162
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س23	Corrélation de Pearson	,325*	-,068	-,098	,465**	-,098	,183	,024	.b	,265	-,068	-,160
	Sig. (bilatérale)	,028	,652	,518	,001	,518	,222	,874	.	,075	,652	,287
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س24	Corrélation de Pearson	-,156	,143	,204	,204	,204	-,009	-,085	.b	-,013	,143	,055
	Sig. (bilatérale)	,301	,344	,174	,174	,174	,951	,574	.	,929	,344	,718
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س25	Corrélation de Pearson	-,094	,238	,340*	,340*	,340*	,103	-,064	.b	-,194	,238	,246
	Sig. (bilatérale)	,536	,112	,021	,021	,021	,496	,672	.	,197	,112	,099
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س26	Corrélation de Pearson	-,104	,214	-,148	-,148	-,148	,079	-,094	.b	,114	,214	-,094

	Sig. (bilatérale)	,493	,153	,325	,325	,325	,601	,535	.	,449	,153	,535
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س27	Corrélation de Pearson	-,170	-,170	-,243	-,243	-,243	-,243	-,116	.[b]	,271	-,170	-,116
	Sig. (bilatérale)	,259	,259	,104	,104	,104	,104	,441	.	,069	,259	,441
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س28	Corrélation de Pearson	-,143	-,143	,223	,223	,223	-,204	-,334[*]	.[b]	,013	-,143	-,055
	Sig. (bilatérale)	,344	,344	,137	,137	,137	,174	,023	.	,929	,344	,718
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س29	Corrélation de Pearson	,170	-,131	,243	-,187	,243	,028	,116	.[b]	-,271	-,131	,257
	Sig. (bilatérale)	,259	,386	,104	,213	,104	,853	,441	.	,069	,386	,084
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س30	Corrélation de Pearson	-,114	,195	-,163	-,163	-,163	,058	,167	.[b]	-,236	,195	,167
	Sig. (bilatérale)	,450	,195	,278	,278	,278	,704	,268	.	,114	,195	,268
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س31	Corrélation de Pearson	,302[*]	,302[*]	,432[**]	-,105	,432[**]	,432[**]	,532[**]	.[b]	-,152	,302[*]	,708[**]
	Sig. (bilatérale)	,041	,041	,003	,487	,003	,003	,000	.	,313	,041	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س32	Corrélation de Pearson	-,137	,163	,233	-,195	,233	,019	-,180	.[b]	,027	,163	,101
	Sig. (bilatérale)	,365	,280	,120	,193	,120	,902	,232	.	,859	,280	,506
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س33	Corrélation de Pearson	-,089	,251	,359[*]	-,127	,359[*]	,116	,270	.[b]	-,183	,251	,588[**]
	Sig. (bilatérale)	,558	,093	,014	,402	,014	,442	,070	.	,223	,093	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
س34	Corrélation de Pearson	-,099	-,099	,322[*]	-,141	,322[*]	-,141	,073	.[b]	-,204	-,099	,376[**]
	Sig. (bilatérale)	,514	,514	,029	,350	,029	,350	,632	.	,174	,514	,010
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
مج	Corrélation de Pearson	,104	,260	,316[*]	-,074	,316[*]	,261	,281	.[b]	-,067	,260	,500[**]
	Sig. (bilatérale)	,490	,081	,032	,625	,032	,080	,059	.	,660	,081	,000

,564[**]	.[b]	-,052	-,046	,302[*]	,149	-,063	-,094	-,131	-,046	,149

,000	.	,731	,761	,041	,323	,677	,536	,386	,761	,323
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,039	.[b]	-,052	-,046	,302*	,149	-,063	-,094	-,131	-,046	-,149
,795	.	,731	,761	,041	,323	,677	,536	,386	,761	,323
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,056	.[b]	-,074	-,066	-,105	,213	-,090	-,134	-,187	-,066	,213
,710	.	,623	,664	,487	,155	,551	,375	,213	,664	,155
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,056	.[b]	-,074	-,066	-,105	,213	-,090	-,134	-,187	-,066	-,213
,710	.	,623	,664	,487	,155	,551	,375	,213	,664	,155
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46

-,056	.[b]	-,074	-,066	-,105	,213	-,090	-,134	-,187	-,066	,213
,710	.	,623	,664	,487	,155	,551	,375	,213	,664	,155
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,375*	.[b]	-,074	-,066	,432**	,213	-,090	-,134	-,187	-,066	,000
,010	.	,623	,664	,003	,155	,551	,375	,213	,664	1,000
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,191	.[b]	,102	-,108	,180	,349*	-,148	-,219	-,025	,388**	,070
,204	.	,498	,476	,232	,017	,326	,143	,872	,008	,645
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
.[b]	.[b]	.[b]	.[b]	.[b]	.[b]	.[b]	.[b]	.[b]	.[b]	.[b]
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,082	.[b]	-,108	,452**	,237	-,309*	-,131	,149	-,271	-,095	,000

,590	.	,476	,002	,113	,037	,386	,323	,069	,529	1,000
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,039	.[b]	-,052	-,046	,302*	,149	-,063	-,094	-,131	-,046	-,149
,795	.	,731	,761	,041	,323	,677	,536	,386	,761	,323
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,092	.[b]	-,122	-,108	,004	,349*	-,148	-,219	-,025	,388**	,210
,542	.	,419	,476	,980	,017	,326	,143	,872	,008	,162
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
1	.[b]	-,092	,543**	,092	,264	,378**	,225	,124	-,082	,264
	.	,542	,000	,545	,076	,010	,132	,413	,590	,076
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
.[b]	.[b]	.[b]	.[b]	.[b]	.[b]	.[b]	.[b]	.[b]	.[b]	.[b]
.		.	.	.	.	.	.	.	.	.

46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,092	.[b]	1	-,108	-,172	-,210	,241	-,219	-,025	-,108	-,070
,542	.		,476	,252	,162	,107	,143	,872	,476	,645
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,543**	.[b]	-,108	1	-,152	,000	,299*	,149	,041	-,095	,309*
,000	.	,476		,313	1,000	,044	,323	,789	,529	,037
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,092	.[b]	-,172	-,152	1	-,274	-,209	,299*	-,433**	-,152	-,384**
,545	.	,252	,313		,065	,163	,044	,003	,313	,008
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,264	.[b]	-,210	,000	-,274	1	-,182	,145	,263	,309*	,217

,076	.	,162	1,000	,065		,227	,337	,077	,037	,147
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,378**	.[b]	,241	,299*	-,209	-,182	1	,003	,483**	-,131	,424**
,010	.	,107	,044	,163	,227		,985	,001	,386	,003
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,225	.[b]	-,219	,149	,299*	,145	,003	1	,229	-,194	,145
,132	.	,143	,323	,044	,337	,985		,126	,197	,337
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,124	.[b]	-,025	,041	-,433**	,263	,483**	,229	1	,352*	,614**
,413	.	,872	,789	,003	,077	,001	,126		,016	,000
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46

-,082	.[b]	-,108	-,095	-,152	,309*	-,131	-,194	,352*	1	,000
,590	.	,476	,529	,313	,037	,386	,197	,016		1,000
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,264	.[b]	-,070	,309*	-,384**	,217	,424**	,145	,614**	,000	1
,076	.	,645	,037	,008	,147	,003	,337	,000	1,000	
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,111	.[b]	-,160	-,142	,641**	-,115	-,194	,349*	-,402**	-,142	-,344*
,462	.	,287	,348	,000	,448	,195	,017	,006	,348	,019
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,276	.[b]	,334*	-,013	-,405**	,174	,163	-,076	,225	-,013	,261
,063	.	,023	,929	,005	,247	,278	,617	,132	,929	,080
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46

-,166	.[b]	,401**	-,194	-,188	-,145	,406**	-,394**	-,064	-,194	,048
,271	.	,006	,197	,211	,337	,005	,007	,675	,197	,750
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,192	.[b]	,055	,114	,358*	-,232	-,036	,490**	-,236	-,215	-,325*
,201	.	,716	,449	,014	,121	,810	,001	,114	,152	,028
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,054	.[b]	-,116	,271	,211	-,439**	,372*	,161	,327*	,271	,175
,721	.	,441	,069	,158	,002	,011	,285	,027	,069	,244
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,100	.[b]	-,055	,013	,076	-,087	,442**	,076	,126	,013	,000
,510	.	,718	,929	,614	,565	,002	,617	,404	,929	1,000
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46

-,054	.[b]	-,025	-,271	-,322[*]	,439[**]	,239	,034	,558[**]	,352[*]	,526[**]
,721	.	,872	,069	,029	,002	,110	,823	,000	,016	,000
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,202	.[b]	,022	-,236	-,264	-,045	,303[*]	-,080	,510[**]	,083	,495[**]
,178	.	,885	,114	,076	,766	,041	,595	,000	,582	,000
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,536[**]	.[b]	-,172	,237	,033	,384[**]	,096	-,066	,010	,237	,274
,000	.	,252	,113	,827	,008	,525	,662	,949	,113	,065
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,111	.[b]	,241	,027	,208	-,306[*]	,462[**]	,297[*]	,165	-,283	,218

,461	.	,107	,859	,165	,039	,001	,045	,274	,057	,145
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,244	.[b]	-,207	,168	-,168	,495**	,024	,287	,278	,168	,396**
,102	.	,167	,264	,264	,000	,874	,053	,061	,264	,006
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,208	.[b]	,073	,131	-,326*	,189	,641**	,005	,468**	,131	,661**
,165	.	,632	,385	,027	,208	,000	,976	,001	,385	,000
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,369*	.[b]	,025	,176	-,013	,313*	,534**	,275	,487**	,176	,620**
,012	.	,869	,243	,930	,034	,000	,065	,001	,243	,000
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46

-,156	-,094	-,104	-,170	-,143	,170	-,114	,302*	-,137	-,089	-,099
,301	,536	,493	,259	,344	,259	,450	,041	,365	,558	,514
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,143	,238	,214	-,170	-,143	-,131	,195	,302*	,163	,251	-,099
,344	,112	,153	,259	,344	,386	,195	,041	,280	,093	,514
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,204	,340*	-,148	-,243	,223	,243	-,163	,432**	,233	,359*	,322*
,174	,021	,325	,104	,137	,104	,278	,003	,120	,014	,029
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,204	,340*	-,148	-,243	,223	-,187	-,163	-,105	-,195	-,127	-,141
,174	,021	,325	,104	,137	,213	,278	,487	,193	,402	,350
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,204	,340*	-,148	-,243	,223	,243	-,163	,432**	,233	,359*	,322*
,174	,021	,325	,104	,137	,104	,278	,003	,120	,014	,029
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,009	,103	,079	-,243	-,204	,028	,058	,432**	,019	,116	-,141
,951	,496	,601	,104	,174	,853	,704	,003	,902	,442	,350
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,085	-,064	-,094	-,116	-,334*	,116	,167	,532**	-,180	,270	,073
,574	,672	,535	,441	,023	,441	,268	,000	,232	,070	,632
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,013	-,194	,114	,271	,013	-,271	-,236	-,152	,027	-,183	-,204
,929	,197	,449	,069	,929	,069	,114	,313	,859	,223	,174
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,143	,238	,214	-,170	-,143	-,131	,195	,302*	,163	,251	-,099
,344	,112	,153	,259	,344	,386	,195	,041	,280	,093	,514
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,055	,246	-,094	-,116	-,055	,257	,167	,708**	,101	,588**	,376**
,718	,099	,535	,441	,718	,084	,268	,000	,506	,000	,010
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,276	-,166	,192	,054	,100	-,054	-,202	,536**	,111	,244	,208
,063	,271	,201	,721	,510	,721	,178	,000	,461	,102	,165
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,334*	,401**	,055	-,116	-,055	-,025	,022	-,172	,241	-,207	,073
,023	,006	,716	,441	,718	,872	,885	,252	,107	,167	,632

46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,013	-,194	,114	,271	,013	-,271	-,236	,237	,027	,168	,131
,929	,197	,449	,069	,929	,069	,114	,113	,859	,264	,385
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,405**	-,188	,358*	,211	,076	-,322*	-,264	,033	,208	-,168	-,326*
,005	,211	,014	,158	,614	,029	,076	,827	,165	,264	,027
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,174	-,145	-,232	-,439**	-,087	,439**	-,045	,384**	-,306*	,495**	,189
,247	,337	,121	,002	,565	,002	,766	,008	,039	,000	,208
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,163	,406**	-,036	,372*	,442**	,239	,303*	,096	,462**	,024	,641**
,278	,005	,810	,011	,002	,110	,041	,525	,001	,874	,000
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,076	-,394**	,490**	,161	,076	,034	-,080	-,066	,297*	,287	,005
,617	,007	,001	,285	,617	,823	,595	,662	,045	,053	,976
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,225	-,064	-,236	,327*	,126	,558**	,510**	,010	,165	,278	,468**
,132	,675	,114	,027	,404	,000	,000	,949	,274	,061	,001
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,013	-,194	-,215	,271	,013	,352*	,083	,237	-,283	,168	,131
,929	,197	,152	,069	,929	,016	,582	,113	,057	,264	,385
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,261	,048	-,325*	,175	,000	,526**	,495**	,274	,218	,396**	,661**
,080	,750	,028	,244	1,000	,000	,000	,065	,145	,006	,000
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,250	-,033	,293*	,055	,364*	-,287	-,351*	-,082	,155	-,273	-,303*
,094	,826	,048	,715	,013	,053	,017	,589	,303	,067	,040
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
1	,601**	-,170	-,225	-,042	,401**	,192	-,186	,091	,073	,160
	,000	,260	,132	,783	,006	,201	,216	,547	,629	,287
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,601**	1	-,025	-,229	,269	,131	,220	,056	,394**	-,043	,319*
,000		,871	,126	,071	,385	,143	,714	,007	,776	,031
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,170	-,025	1	,236	-,016	-,423**	-,244	,125	,480**	,009	-,057
,260	,871		,114	,915	,003	,102	,410	,001	,952	,707
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46

-,225	-,229	,236	1	,313*	-,027	,036	-,010	,364*	-,178	,294*
,132	,126	,114		,034	,859	,815	,949	,013	,237	,047
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,042	,269	-,016	,313*	1	,126	-,102	-,033	,520**	-,172	,218
,783	,071	,915	,034		,404	,500	,826	,000	,252	,146
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,401**	,131	-,423**	-,027	,126	1	,328*	,120	-,011	,278	,468**
,006	,385	,003	,859	,404		,026	,426	,940	,061	,001
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,192	,220	-,244	,036	-,102	,328*	1	,077	,022	,263	,277
,201	,143	,102	,815	,500	,026		,613	,887	,077	,063
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
-,186	,056	,125	-,010	-,033	,120	,077	1	,098	,581**	,388**
,216	,714	,410	,949	,826	,426	,613		,517	,000	,008
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,091	,394**	,480**	,364*	,520**	-,011	,022	,098	1	-,048	,437**
,547	,007	,001	,013	,000	,940	,887	,517		,754	,002
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,073	-,043	,009	-,178	-,172	,278	,263	,581**	-,048	1	,253
,629	,776	,952	,237	,252	,061	,077	,000	,754		,090
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,160	,319*	-,057	,294*	,218	,468**	,277	,388**	,437**	,253	1
,287	,031	,707	,047	,146	,001	,063	,008	,002	,090	
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
,309*	,351*	,123	,258	,351*	,487**	,312*	,574**	,573**	,506**	,698**
,036	,017	,417	,083	,017	,001	,035	,000	,000	,000	,000
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46

Statistiques de groupe

	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
ا.ب.2	ضابطة	35	8,1429	2,15765	,36471
	تجريبية	35	12,0286	1,87060	,31619

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
ا.ب.2	Hypothèse de variances égales	1,175	,282	-8,050	68	,000	-3,88571	,48269	-4,84891	-2,92252
	Hypothèse de variances inégales			-8,050	66,660	,000	-3,88571	,48269	-4,84926	-2,92217

Statistiques de groupe

	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
ا.ب.3	ضابطة	35	1,7714	,97274	,16442
	تجريبية	35	5,6571	1,21129	,20475

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
3.ب.ا	Hypothèse de variances égales	1,007	,319	-14,797	68	,000	-3,88571	,26259	-4,40971	-3,36172
	Hypothèse de variances inégales			-14,797	64,972	,000	-3,88571	,26259	-4,41015	-3,36127