البحث الرابع

مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل

إيمان بنت عبدالعزيز الدوغان*

الملخص

سعى البحث إلى تعرُّف مستويات الفَهْم القرائيِّ اللازم توافرُها لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وتحديدِ درجة توافرها، وتحديد إن كان ثَمَّةَ فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية بين متوسِّطات مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية تُعْزى لمتغيِّر التخصُّص، ولمتغيِّر سنوات الخبرة باستخدام المنهج الوصفيِّ المسحيِّ، واستبانة مطبَّقة على عيِّنة مكوَّنة من (١٥٤) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا بالكلية، بنسبة ٢٠% من مجتمع الدراسة المكوَّن من (٧٧٣) من الطلبة المنتظِمين في (٧) أقسام بالكلية، ومن خلال استخدام برنامج التحليل الإحصائيِّ SPSS تمَّ استخراج المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وبتحليل التبيان الأُحاديِّ لبيان الفروق بين المتوسِّطات تمَّ التوصُّل إلى أن مستوياتِ الفَهْم القرائيِّ اللازمَ توافرُها لدى طلبة الدراسات العليا تتمثَّل في مستوى الفَهْم المنطقيِّ، ومستوى الفَهْم الاستنتاجيِّ، ومستوى الفَهْم النقديِّ، ومستوى الفَهْم الإبداعيِّ، وثَمَّةَ درجةُ توافر كبيرة لمستويات الفَهْم القرائيِّ لدى عيِّنة الدراسة وَفْقَ الترتيب التالي: المنطقيُّ فالاستنتاجيُّ فالنقديُّ ثم الإبداعيُّ، وتوصي بتنظيم ورش العمل لتطوير المهارات اللازمة والضرورية للملتحِقين ببرامج الدراسات العليا؛ لِما لها من دور في رفع مستوى الفَهْم القرائيِّ لديهم، وتقترح بناء برنامج لتنمية مستوى الفَهْم القرائيِّ النقديِّ والإبداعيِّ لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك فيصل.

الكلمات المفتاحية: مستويات الفهم القرائي، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الدراسات العليا.

* قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية

Levels of reading comprehension among graduate students in the College of Education at King Faisal University

Iman Abdulazez Aldoughan
College of Education, King Faisal University, Saudi Arabia.

Abstract

The study sought to identify the levels of reading comprehension required for postgraduate students in the College of Education at King Faisal University, and to identify the degree of availability of reading comprehension levels for postgraduate students, and to determine whether or not there are statistically significant differences between the average levels of reading comprehension among postgraduate students due to the years of experience using the descriptive survey method, and through the questionnaire applied to a sample of (154) male and female postgraduate students by 20% of the study population consisted of (773) regular students in (7) departments in the college, and through the use of the SPSS statistical analysis program, then the arithmetic averages and standard deviations were extracted. Through the analysis of the single discrepancy to clarify the differences between the averages, it was concluded that the levels of reading comprehension required for postgraduate students are represented in the level of logical comprehension, and the level of inferential comprehension, critical understanding, and creative comprehension level. There is a large degree of availability of reading comprehension levels for the study sample according to the following order: logical, deductive, critical, and creative. The study recommends to continue organizing workshops to develop the necessary skills for those enrolled in postgraduate programs, as it plays a great role in raising reading comprehension and suggests building a program to raise reading, critical and creative comprehension among postgraduate students at the College of Education.

Keywords: reading comprehension levels, College of Education, students, King Faisal University, Higher Education

١. المقدمة:

إن اللغة نظام يتكوَّن من رموز ودلالات، ولها مجموعةٌ من القواعد والقوانين المتَّفَق عليها بين الجماعة اللُّغوية الواحدة، وهي قدرة مكتسَبة، فلا يولد الإنسان مُزوَّدًا بها؛ وإنما لديه استعداد فِطْريٌّ لاكتسابها، وقد ميَّز الله – سبحانه وتعالى – الإنسان من سائر المخلوقات بقدرته الفائقة على استخدام اللغة في قضاء حاجاته، وحلِّ مشكلاته من خلال اتِّصاله بالأفراد والجماعات بمختلِف المجالات عبر مهاراتها الأربع الرئيسة، استماعًا وتحدُّثًا وقراءةً وكتابة.

وتُشير نتائج الاستبانة الموجَّهة في الندوة الإقليمية للمنظَّمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو)، المنعقِدة في (١٣/٥/٢٠٢٠م) إلى فرص المستقبل، وأن من التحدِّيات التي ستواجه صنَّاع القرار من التربويين لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة في ظلِّ تداعيات فيروس كورونا: المهاراتِ التي يفتقدها الطلبة، وتحتاج إلى دعم متواصل (ص٤٤). ويأتي مشروع المنظَّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) "النهوض باللغة العربية" للتوجُّه نحوَ مجتمع المعرفة الذي يعمل على تحقيق العديد من الأهداف، ومن ضمنها: "الاهتمام باللغة العربية على أنها وعاء للمعرفة، وسبيل الأمَّة نحو التوجُّه إلى مجتمع المعرفة" (الألكسو، ٢٠٢٠م، ص١٤٣).

وتُعَدُّ القراءة المدخل الحقيقيَّ لتعليم اللغة؛ لِما لها من تأثير في بناء شخصية الإنسان، وهي أداة التغيير الاجتماعيِّ والثقافيِّ والعلميِّ في أيِّ مجتمع، ووسيلته في الوقت ذاتِه، فالإنسان صنع بيئته وثقافته، ولا يستطيع أن يتعلَّم ما يتعلَّم من فروع المعرفة إلا إذا كان متمكِّنًا من المهارات القرائية (الربعي وصالح، ٢٠١٢م، ص١٨١)؛ لكونها الْمَنبَعَ الذي يتمكَّن من خلاله من تسمين ثروته اللُّغوية، وجواز سفر يَعبُر به إلى الأجيال، متجاوزين حدودَ الزمن (الرّاميني، ٢٠٠٩، ص١١٩)، وقد ثبت بالتجربة أن تقدُّم المتعلِّمين في اللغة العربية يساعدهم على التقدُّم في كثير من الموادِّ الأخرى التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفَهْم (مدكور، ٢٠٠٨م، ص٤٠).

ويُعَدُّ الفَهْم القرائيُّ جوهرَ عملية القراءة، وهدفها الرئيس، بما يتضمَّنُه من مهارات فكرية؛ كالتحليل، والاستنتاج، والربط، والنقد، والإضافة، وهذا يتطلَّب تمكُّنًا ومهارة من المتعلِّم لاستيعاب واستثمار المادَّة المقروءة بفاعلية لرفع إمكاناته الشخصية، وتحريك قُدراته العقلية من الفَهْم الأقلِّ إلى الفَهْم الأكثر.

ويعرِّفه فضل الله (٢٠٠١م) بأنه: "الحصول على المعنى المصرَّح به في السطور المكتوبة، أو المتضمَّن فيها بين هذه السطور، أو فيما وراءها، وذلك بعد الانتهاء من قراءتها والتفكير فيها، والتفاعل النَّشِط معها شكلًا ومضمونًا" (ص٨٠)، بينما يعرِّفه البصيص (٢٠١١م) بأنه: "اكتساب القدرة على فَهْم

المقروء فَهْمًا حرفيًّا، واستنتاج معانيه الضِّمنية، والقُدرة على نقده، وتذوُّقه، واستحداث معرفة جديدة تُضاف إليه، ويمكِن قياس هذه المهارات من خلال اختبار الفَهْم الْمُعَدِّ لهذا الغرض" (ص٦٢).

وقد ارتبط مفهوم الفَهْم القرائيِّ بمستوياته المتدرِّجة من البسيط إلى المعقَّد، ومن السهل إلى الصعب، وتبدأ بالمستوى الحرفيِّ فالاستنتاجيِّ والنقديِّ، وتنتهي بالمستوى الإبداعيِّ، وتشتمل على العديد من المهارات الفرعية؛ للوقوف على مستوى الطلبة، وتحديد احتياجاتهم في كافَّة برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل.

هذا التقسيم للمستويات قد يفيد التربويين في تنمية الفَهْم القرائيِّ لدى الطلبة، عن طريق استكشاف موضع الخلل ومعالجته، خاصَّةً أن المستوى التاليَ في أيِّ مهارة لا يمكِن إتقانه إلا بإتقان مستوى يُعَدُّ متطلَّبًا سابقًا له، فلا يمكِن تنمية الاستجابة والتوظيف قبل تنمية التحليل والتفسير.

وعلى الرغم من أهمية الفَهْم القرائيِّ، فإن نتائج بعض الدراسات تُشير إلى وجود صعوبات في فَهْم المقروء، تتمثَّل في صعوبة اكتساب المفردات، وفي سرعة القراءة والاستدلال في أثناء القراءة Habtoor (2010,)، ووجود ضعف في مستوى الفَهْم القرائيِّ بشكل عامٍّ لدى طلبة كلية التربية (العيسى وآخرون، ٢٠١٥؛ القحطاني، ٢٠١٨) يؤدِّي إلى ضعف في تحصيلهم العلميِّ (عاشور، ٢٠١٨م، Alharbi,2014). لذا؛ لجأ كثير من الباحثين إلى البحث عن أنجع السُّبل والطرائق لتحسين عملية فَهْم المقروء، مستخدمين إستراتيجياتِ تدريس متنوِّعةً نحو الإستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفة (Alharbi,2014)، واستخدام الخرائط الذهنية (الشايع والظفيري، ٢٠١٩م) وإستراتيجية التدريس التباديِّ (الكندري وآخرين، ٢٠١٢م)؛ ما يُنبِئ عن الحاجة والضرورة لتحسين مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة كلية التربية.

والقراءة المعنيُّ بها في الدراسة هي القراءة للفَهْم والتفكير، والإبداع والتقدُّم، والاطِّلاع على الجديد في كلِّ شيء، كلٌّ حسَبَ مجاله وتخصُّصه نتيجةَ تعدُّد أوعية المعلومات، لذا؛ يجب أن يعرف القارئ كيف يقرأ من هذه الأوعية المتعدِّدة؟ وماذا يقرأ لاختيار ما يُناسبه؟ وكيف يختار ما يقرأ؟ وكيف يُكوِّن فَهْمًا خاصًّا به، ويَنقُله لغيره بسرعة ويُسر؟

والبحث الحاليُّ سيركِّز على تحديدٍ أكثرَ دقَّةً من مجرَّد إصدار حكم على توفُّر مهارات فَهْم المقروء لدى طلبة كلية التربية من عدمها، وذلك بتحديد مستوى الفَهْم القرائيِّ وَفْق كلِّ مهارة من المهارات التابعة للمستوى المنطقيِّ والتحليليِّ والنقديِّ والإبداعيِّ؛ لتزويد أساتذة المقرَّرات، وأصحاب القرار في

الكلية، بما يمكِن إضافته لكلٍّ برنامج من برامج الدراسات العليا دون أن يُخِلَّ ذلك بعدد ساعات البرنامج، أو يُضيف عبئًا لدى أعضاء هيئة التدريس.

٢. مشكلة الدراسة:

لم يَعُدِ الطلبة بحاجة إلى القراءة فحسبُ؛ بل ظهرت الحاجة إلى تحديد مستوى فَهْمهم لكلِّ ما يقرؤونه، سواء أكان كتبًا أم نشراتٍ أم دراسات، تُستخدَم في تعبيراتهم وفي استدلالهم، ومهاراتهم في التواصل العلميِّ للوصول إلى مستوى تمكُّن يُظهِر استجابة القارئ للمقروء في التذكُّر والفَهْم والربط والاستنتاج وإصدار الحُكم والإضافة لكلِّ ما يقرأ، وهذا ما أثبتته دراسة كريستين إبراهيم (٢٠١٠)، وفي السياق ذاتِه وضَّح الصوفي (٢٠٠٧م) أن القراءة تتطلَّب الربط بين القدرة على الفَهْم والاستيعاب بالإمكانات الشخصية المحرِّكة للقدرات العقلية، من الفَهْم الأقلِّ، إلى الفَهْم الأكثرِ، ويكتسب الطلبة مهارة فَهْمٍ أكبرَ بجهدٍ أقلَّ، إضافةً إلى ضعف مهارات فَهْم المقروء لدى طلبة كلية التربية، وفاعلية البرامج والإستراتيجيات المستخدَمة في تنمية مهارات فَهْم المقروء لديهم بمختلِف المستويات التي أثبتتها دراسة كلٍّ من: ((Abd El Fattah Torky, S. (2021؛ والشايع والظفيري (٢٠١٩م)؛ وعطية (٢٠١٩م)؛ وبلعيد(٢٠١٧م)؛(Al harbi,m.(2014؛ والكندري وآخرين (٢٠١٤م)؛ (Mouhammad,M.(2005)، إلا أن تلك الدراساتِ لم تُظهِر مستوى الفَهْم الشائع لدى الطلبة نتيجةَ التركيز على الإستراتيجية كمتغيِّرٍ مستقِلٍّ، وتأثيرها في فَهْم المقروء لدى عيِّنات الدراسة.

وللتأكُّد من المشكلة؛ قامت الباحثة بتطبيق بطاقة ملاحظة الفَهْم القرائيِّ المكوَّنة من (٨) بنود لتقييم الأداء الكتابيِّ لِلْمَهمَّات التعليمية المسنَدة إلى الطالبات وَفْقَ خُطَّة المقرَّر ببرنامج ماجستير الطفولة المبكِّرة، بحيث تأخذ الفِقْرة الواحدة من (١ –٥) درجات، والدرجة الكلية من (٤٠) درجةً، وتمَّ حساب متوسِّط درجات الطالبات في بطاقة الملاحظة، وبلغت العيِّنة الاستطلاعية (١٧) طالبةً، وانحصرت درجاتهن بين (١٥ – ٢٤)، بمتوسِّط حسابيٍّ (١٨.٩) من (٤٠)، وتُعتبَر درجةً منخفضة؛ ما استدعى من الباحثة دراسةَ المشكلة لتحديد مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا من الجنسين: الذكور والإناث في كل برامج كلية التربية بجامعة الملك فيصل.

٣.الأسئلة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

س١/ ما مستوياتُ الفَهْم القرائيِّ اللازمُ توافرُها لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

س٢/ ما درجة توافر مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

س٣/ هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسِّطات مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل تُعْزى لمتغيِّر التخصُّص؟

س٤/ هل توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسِّطات مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل تُعْزى لمتغيِّر سنوات الخبرة؟

٤. الأهداف:

تعرُّف مستويات الفَهْم القرائيِّ اللازمِ توافرُها لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وتحديدُ درجة توافر مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وتحديد إن كان ثَمَّةَ فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطات مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية تُعْزى لمتغيِّر التخصُّص، وأيضًا تحديد إن كان ثَمَّةَ فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطات مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية تُعْزى لمتغيِّر سنوات الخبرة.

٥. الأهمية:

إفادة المسؤولين في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بتشخيص مستوى الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة (مُدخَلات) برامج الدراسات العليا في الكلية، والقيام بمعالجة جوانب القصور – إن وُجدت – من أجل استحداث مقرَّرات أو أنشطة إثرائية في برامج الدراسات العليا، وإفادة الأكاديميين بالكلية من أجل تكليف الطلبة بمَهمَّات عمل أدائية، يكون التركيز فيها على القراءة الفاعلة من الأدبيات والدراسات السابقة لتطوير مهاراتهم القرائية؛ لتحقيق مُخرَجات تعلُّم تواكب متطلَّباتِ العصر، وتُسهم في تحسين نواتج التعلُّم، والاستجابة لتوصيات البحوث بضرورة التركيز في برامج الدراسات العليا على الْمَهمَّات القرائية نتيجةَ انعكاسها الإيجابيِّ على مُخرَجات التعلُّم، وتقدِّم الدراسة للمسؤولين في الجامعات عامَّةً، وفي كليات التربية خاصَّةً، أداةً تساعد على تحديد مستوى الفَهْم القرائيِّ لدى الطلبة، بالإضافة إلى قلَّة الدراسات والأبحاث المطبَّقة على طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل.

٦. الحدود:

- **.الحدود الموضوعية:** مستويات الفَهْم القرائيِّ اللازمُ توافرُها لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية.
- **.الحدود الزمانية:** الفصل الدراسيُّ الثاني من العام الجامعيِّ ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ.
- **الحدود المكانية:** كلية التربية بجامعة الملك فيصل.
- **.الحدود البشرية:** طلاب وطالبات الدراسات العليا المطبَّق عليهم أداة الدراسة.

٧. المصطلحات:

١.٧ الفَهْم القرائيُّ Reading comprehension:

يُعرِّفه شحاتة والنجار (٢٠١١م) بأنه: "عملية تفكير متعدِّدة الأبعاد، والفَهْم عملية إستراتيجية، تمكِّن القارئ من استخلاص المعنى من النصِّ المكتوب، وتتطلَّب تنسيق عدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة" (ص٢٣٢). ويُعرِّفه الحربي (٢٠١٩م) بأنه: "عمليات عقلية يقوم بها الطالب لفَهْم واستيعاب النصِّ في أثناء القراءة من حيث الفَهْم الحرفيُّ، والفَهْم الاستنتاجيُّ، والفَهْم النقديُّ، والفَهْم التذوُّقيُّ، والفَهْم الإبداعيُّ" (ص٩).

الفَهْم القرائيُّ إجرائيًّا: "عملية تفكير يستطيع من خلالها القارئ الانتقال التدريجيَّ من الفَهْم البسيط لدلالات المصطلحات والأفكار، إلى الفَهْم المتعمِّق للأفكار الضمنية غير الصريحة في النصوص القرائية، عَبْرَ مستويات عدَّةٍ حسب مراحل التعليم".

٢.٧ مستويات الفَهْم القرائيِّ:

إجرائيًّا: "هي درجات تحقُّق الفَهْم التي تستلزم من طلبة الدراسات العليا تطبيقَها في المادَّة المقروءة، من توضيح دلالة المصطلحات، وتفسير واستنتاج الأفكار، وإصدار الأحكام، والتنبُّؤ وطرح الجديد من الأفكار عبر مستويات عدَّةٍ، تَشمَل المستوى المنطقيَّ، والمستوى الاستنتاجيَّ، والمستوى النقديَّ، والمستوى الإبداعيَّ للمقروء؛ للخروج بمستوى فَهْم عميق لكلِّ ما يُطرَح من موضوعات وقضايا في البرنامج، ولإثراء الْمَيدان التربويِّ بأفكار تتَّسِم بالجِدَّة والأصالة في الطرح والتقديم والتقييم".

٨. الإطار المفاهيميُّ والدراسات السابقة:

١.٨ التمهيد:

الفَهْم القرائيُّ عملية فكرية عقلية تقوم على ترجمة الرموز المكتوبة إلى مدلولاتها من الأفكار، بحيث يتفاعل القارئ مع المادَّة المكتوبة في حلِّ مشكلاته، وتستند إلى أُسس أربعة، هي: التعرُّف، والنُّطق، والفَهْم، والنقد الملازمُ للسلوك السليم في المواقف الحيوية التي تُترجِم فاعلية المقروء الإيجابية (الرّاميني، ٢٠٠٩م، ص١٢٠).

ويُعرِّفه شحاتة والنجار (٢٠١١م) بأنه: "عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقَّاها القارئ عن طريق عَيْنِه، وتتطلَّب فَهْم المعاني، والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، والنقد، والتذوُّق، والتفاعل، والتطبيق، وتكون فيها الكلمة هي الوَحْدةَ الأساسية للفَهْم، وهي الرمز الذي يمكِن من خلاله إدراك المتعلِّم للمعاني الضمنية للنصِّ والأفكار الرئيسة، والقُدرة على تتبُّع التسلسل، وتصوُّر النتائج المتوقَّعة" (ص٣٠٤).

وفي ضوء المفاهيم السابقة يتَّضِح أن الفَهْم القرائيَّ هو لُبُّ عملية القراءة، وهو من المهارات الأكاديمية الرئيسة الأكثرِ ضرورةً وحاجة في العملية التعليمية، لا سيَّما في مرحلة الدراسات العليا؛ لكونها مرحلةَ تعلُّم ذاتيٍّ، وهذه المهارة قد لا تتوفَّر لدى البعض لعدَّة أسباب، منها:

- فَهْمٌ غير مستوفٍ للألفاظ المستخدَمة في بعض الأدبيَّات.
- قصورٌ في القدرة على الربط والاستدلال، التي تمكِّن القارئ من فَهْم ما بين السطور من معانٍ ودلالات.
- قصور في القدرة على إصدار الأحكام، وبيان الجوانب الإيجابية والسلبية في النصِّ المقروء.
- قصور في القدرة على الإضافة لِما هو موجود في النصوص والأدبيَّات من واقع الخبرة أو القراءة المكثَّفة في المجال.

٢.٨ مراحل الفَهْم القرائيِّ وطرائقه:

بما أن عملية القراءة عملية تراكُمية، يصل إليها المتعلِّم تدريجيًّا بطريقة منطقية؛ فإن مراحلها تَشمَل: مرحلة الاستعداد للقراءة، وتشمل فترة التعليم ما قبل المدرسة، ورياض الأطفال، وللأسرة دور كبير فيها، في إعداد التلاميذ نفسيًّا ومعرفيًّا، وتهيئتهم لاكتساب الخبرات المباشرة، وإثارة شغفهم إلى تعلُّم القراءة، ثم تنتقل إلى مرحلة البَدْء في القراءة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية؛ لتدريبهم على مهارات التعرُّف

على الكلمة ونُطقها بطريقة صحيحة، إلى أن تصل إلى مرحلة التوسُّع في القراءة، الممتدَّة من المستويات العليا في المرحلة الابتدائية إلى المراحل اللاحقة؛ لزيادة قدرة المتعلِّمين على الفَهْم والنقد والتفاعل مع المادَّة المقروءة، وزيادة كفاءة القراءة الصامتة، وتوسيع ميول القراءة، ورفع مستوى التذوُّق، واكتسابهم لمهارات استخدام الكتب ومصادر المعلومات، ثم تتطوَّر هذه المهارة لتصل إلى التعليم الجامعيِّ في مرحلة النُّضج والتوسُّع في القراءة، وتنمية الميول القرائية، حيث تتَّسِع خبرات المتعلِّمين القرائية.

ويمكِن القول: إن مهاراتِ الفَهْم ومستوياتِه المختلفةَ قد تكون وصلت إلى درجة كبيرة من النُّضج الذي يمكِّن المتعلِّمين من الاستقلال في القراءة، وتأمُّل محتوى المقروء وفَهْمه والتفاعل معه، كما يصبح قادرًا على إبداء وجهة نظره، والتعبير عن رأيه فيما يقرأ، والدفاع عن آرائه، ويستطيع توظيف ما حصَّله عن طريق القراءة في مواقف الاستخدام اللُّغويِّ المتعدِّدة (الربعي وصالح، ٢٠١٢م، ص ص١٩٨-٢٠٢)، التي تشكَّلت لديه من خلال مروره بمهارات ثلاث، ابتداءً بمهارة التعرُّف؛ للتعرُّف على الكلمات بصريًّا وصوتًّيا ودلاليًّا، وتتضمَّن مجموعة من المهارات الفرعية؛ كمهارة شكل الكلمة، وأشكال الحروف العربية، والتمييز بينها، ومهارة صوت الكلمة ومعناها، ثم مهارة النُّطق، ويُقصَد بها نُطق المتعلِّم لأصوات الحروف نُطقًا صحيحًا منفردًا أو في كلمات، ثم مهارة الفَهْم؛ لتمكين المتعلِّم من معرفة معنى الكلمة والجُملة، والربط بين المعاني بشكل منظَّم ومنطقيٍّ متسلسل، والاحتفاظ بهذه المعاني، وتوظيفها في المواقف الحياتية، وهي المهارة المنشودة من تعليم القراءة، وتتضمَّن مجموعة من المهارات الفرعية؛ كتحديد الفكرة العامَّة، والأفكار الثانوية، وتحديد الكلمات الْمِفتاحية للنصِّ، وتحديد ما بين السطور من معانٍ وأفكار، ثم تقدير المقروء، وإصدار الأحكام (الخفاف، ٢٠١٤م، ص١٨٦).

ويجدُر الإشارة إلى الطرائق المستخدَمة في تنمية مهارات الفَهْم القرائيِّ التي تتنوَّع وتختلف حسب احتياج القارئ؛ فقد أشار عاشور ومقدادي (٢٠١٩، ص ص ٨٥-٨٧) إلى أن طرائق الفَهْم تتضمَّن عملية التخيُّل لإظهار الفَهْم، وفي هذه الطرائق ينشغل القرَّاء ببناء معنى ما يقرؤون، مع تحويل الأفكار إلى أشكال مختلفة، وإظهار علاقات متنوِّعة بين الأفكار، ومن بينها: استخدام الخلفية المعرفية، وتوجيهُ الأسئلة والإجابة عنها، والتلخيص وعمل الاستنتاجات، وتحديد النقاط المهمة، والنَّمْذَجة، في حين يضيف willis (٢٠٠٨م) طريقة تنشيط المعرفة السابقة، والصورة الكبيرة أولاً، ثم التوقُّع من خلال (أعرف – أريد أن أعرف – تعلَّمت)، وأخيرًا المقارنة (ص١٧٨).

٣.٨ مستويات الفَهْم القرائيِّ:

عملية القراءة تتضمَّن ثلاث مهارات رئيسة، هي: التعرُّف والنُّطق والفَهْم، ووَفْقًا لعملية الفَهْم، فالقراءة وسيلة للناتج، وهو الفَهْم، وقد اختلف الباحثون في وضع تصنيف واحد لمستويات الفَهْم القرائيِّ من حيث عددُ المستويات، ومسمَّى كلِّ مستوى في كلِّ تصنيف، ويبدو أن هذا الاختلاف في الشكل لا في جوهر التصنيف، فنجد بعض التصنيفات تدمج المستوى التذوُّقيَّ مع الإبداعيِّ... وهكذا، وأبرز هذه التصنيفات وأكثرها شيوعًا يوردها عاشور والحوامدة (٢٠٠٣م) ويمكِن بيانها في التالي:

أولاً: تصنيف ديبور ودلمن (Debeor&dallman,1970): وصنَّفا مستوياتِ الفَهْم إلى ثلاثة مستويات، هي: قراءة السطور لإدراك الأفكار والمعاني الظاهرة والبارزة، فقراءة ما بين السطور لاستخلاص المعاني الضِّمنية، ثم قراءة ما وراء السطور للتنبُّؤ بالأحداث.

ثانيًا: تصنيف بلوم (Bloom,1971): صنَّف مستوياتِ الفَهْم إلى ثلاثة مستويات، هي: الشرح لنقل المحتوى وتحويله إلى شكل من أشكال الاتِّصال، والتفسير بإعادة ترتيب أفكار النصِّ المقروء والتعرُّف على الأفكار الرئيسة والثانوية، ثم مستوى التنبُّؤ لوضع تصوُّرات ترتكز على التفكير للوصول إلى استنتاجات تتعلَّق بالنصِّ.

ثالثًا: تصنيف باريت (Barret,1972): حيث صنَّف مستوياتِ الفَهْم إلى تصنيف رباعيٍّ، هو: المستوى الحرفيُّ؛ لتعرُّف الأفكار الرئيسة، فالمستوى الاستنتاجيُّ، ويتضمَّن قدرة القارئ على استنتاج الغرض مما يَهدُف إليه الكاتب، واستنتاج علاقة السبب والنتيجة، ثم المستوى التقويميُّ، ويُعنى بإصدار أحكام تتعلَّق بالمحتوى المقروء، فالمستوى التذوُّقيُّ؛ لإدراك النواحي البلاغية، والخصائص الأسلوبية للكاتب (ص ص٨٣-٨٥).

رابعًا: يصنِّف الصوفي (٢٠٠٧م) مستوياتِ الفَهْم القرائيِّ إلى أربعة مستويات، هي: القراءة الأساسية في المستوى المبتدئ، والقراءة الاستكشافية، فالقراءة التحليلية، ثم القراءة للإبداع (ص ص١٣٥-١٧٤).

خامسًا: يصنِّف الربعي وصالح (٢٠١٢م) مستوياتِ الفَهْم إلى: الفَهْم المباشر، والفَهْم الاستنتاجيِّ، والفَهْم النقديِّ، والفَهْم التذوُّقيِّ، والفَهْم الإبداعيِّ، وكلُّ مستوى له مجموعة من المهارات الفرعية (ص١٨٥).

سادسًا: يصنِّف زاير وهاشم (٢٠١٧م، ص٥-٦) مستوياتِ الفَهْم القرائيِّ إلى خمسة مستويات، هي: مستوى الفَهْم المباشر (السطحيِّ)، ويتضمَّن قدرة القارئ على فَهْم الكلمات والجُمل والأفكار فَهْمًا

مُباشرًا كما وردت في النصِّ صراحةً، ومستوى الفَهْم التفسيريِّ (الاستنتاجيِّ)، ويتضمَّن تحديد المعاني الضمنية العميقة التي أوردها الكاتب، ولم تَرِد صراحةً في النصِّ، ثم مستوى الفَهْم الناقد، ويتضمَّن قدرة القارئ على إصدار الحكم على النصِّ المقروء لغويًّا ودلاليًّا ووظيفيًّا، فمستوى الفَهْم التذوُّقيِّ، ويتضمَّن قدرة القارئ على تأمُّل النصِّ المقروء، والإحساس بأحاسيس الكاتب ومشاعره، وأخيرًا مستوى الفَهْم الإبداعيِّ، وهو مستوى عالٍ من الفَهْم، ويتطلَّب ابتكار أفكار جديدة غير مألوفة.

ويُلاحَظ في التصنيفات الآنفة الذكر وَفْقَ التسلسل الزمنيِّ من السبعينيَّات في نهاية القرن العشرين، إلى بداية القرن الواحد والعشرين – تعدُّدُ تصنيفات مستويات الفَهْم القرائيِّ، والاتِّفاق على ثلاثة مستويات رئيسة، هي: المستوى المباشِر، والتحليليُّ، والإبداعيُّ، والاختلاف يَكمُن في مستوى الفَهْم التذوُّقيِّ والناقد، وتعزو الباحثة ذلك حسب أهداف الدراسة، وحسب متطلَّبات العصر والفئة المستهدَفة المطبَّقة عليها الدراسات والأبحاث وَفْقَ تصنيف بلوم المعروفِ، ففي مستوى التعليم الأوَّليِّ لا يلجأ الباحث إلى الفَهْم الناقد والإبداعيِّ، ويكتفي بالمستويات الدنيا من المعرفة الكامنة في الفَهْم المباشر والتحليليِّ، ويركِّز على الفَهْم التذوُّقيِّ في الدراسات الأدبية اللُّغوية، بينما يركِّز على مستويات المعرفة العليا في إصدار الأحكام، والإضافة الإبداعية على المقروء حينما تطبَّق الدراسات على مستويات التعليم العالي كما هو معمول به في الدراسة الحاليَّة.

واعتُمِد تصنيف مستويات الفَهْم القرائيِّ وَفْقَ أهداف الدراسة الحاليَّة في: مستوى الفَهْم المنطقيِّ، والتحليليِّ، والنقديِّ، والإبداعيِّ، التي تمَّ فيها إعادة تسمية مستوى الفَهْم القرائيِّ الحرفيِّ والمباشر، إلى مستوى الفَهْم المنطقيِّ؛ لملاءمته لمرحلة الدراسات العليا، وتمَّ تكييف كافَّة مهاراته وَفْقَ ذلك، والاكتفاء بالمستويات الأربعة دون مستوى الفَهْم التذوُّقيِّ؛ لانتفاء ملاءمته لأهداف الدراسة.

٤.٨ الدراسات السابقة:

قدَّم (٢٠٠٥) Mouhammad,M دراسةً هَدَفت إلى تنمية مهارات الفَهْم القرائيِّ لخرِّيجي قسم اللغة الإنجليزية الملتحِقين بالدبلوم العامِّ بكلية التربية للبنات بجامعة عين شمس في أثناء قراءتهم للموادِّ التعليمية عبر الإنترنت، وباستخدام المنهج شِبْهِ التجريبيِّ، ومن خلال القائمة، واختبار الفَهْم القرائيِّ، وبرنامج لتنمية مهارات الفَهْم القرائيِّ، المطبَّق على (٨) طالبات في (١٦) محاضرةً، تمَّ تدريسها خلال (٨) أسابيعَ، توصَّل إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الفَهْم القرائيِّ بالمستوى الحرفيِّ والاستدلاليِّ، وعدم جَدْواه مع الفَهْم الناقد؛ لكونه يحتاج إلى الكثير من الوقت.

وقدَّم (**Habtoor(2010** دراسة هَدَفت إلى التحقُّق من أهمية اكتساب المفرَدات والقراءة من أجل التفاصيل كمهارات فرعية في فَهْم المقروء لدى متعلِّمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية، والمطبَّقة على عيِّنة مكوَّنة من (٢٣) طالبًا في مرحلة البكالوريوس من قسم اللغة الإنجليزية في كلية التربية بجامعة عدن، واستُخدِم الاختبار أداةً للدراسة، الذي من خلاله توصَّلت إلى وجود صعوبات في فَهْم المقروء، وفي اكتساب المفردات، وسرعة القراءة بشكل غير متكافئ لدى عيِّنة الدراسة، مع نقص في القدرة على الاستدلال في أثناء عملية القراءة.

وقدَّم الكندري وآخرون (٢٠١٢م) دراسة هدفت إلى تعرُّف أهمِّ خطوات استخدام إستراتيجية التدريس التبادليِّ في العملية التعليمية، وتعرُّف فاعليَّتها في الفَهْم القرائيِّ في مقرَّر طرق التدريس العامِّ بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، والمطبَّقة على عيِّنة مكوَّنة من (٤٠) طالبًا وطالبة، ومن خلال المنهج شِبْهِ التجريبيِّ، وباستخدام قائمة المهارات، واختبار الفَهْم القرائيِّ، توصَّلت الدراسة إلى وجود فروق ذاتِ دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية؛ لارتفاع مستوى الفَهْم القرائيِّ؛ نتيجةَ استخدام الإستراتيجية، وعدم وجود فروق ذات دلالة بين الطلاب والطالبات في التطبيق البَعديِّ للاختبار، تُعْزى لمتغيِّر الجنس.

وقدَّم الحمادي (٢٠١٥م) دراسة هدفت إلى تحديد الأساليب اللازمة لتنمية مهارات القراءة للمبتدئين في مراكز تعليم الكبار، والكشف عن مستوى تمكُّن معلِّمي اللغة العربية في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استُخدِم المنهج الوصفيُّ، ومن خلال بطاقة الملاحظة المطبَّقة على (٣٥) معلِّمًا في مراكز تعليم الكبار بمنطقة القصيم، توصَّل إلى تحديد ثلاث مهارات رئيسة للقراءة، هي: التعرُّف والنُّطق والفَهْم، وهناك مستوى تمكُّن عالٍ للمعلِّمين في أثناء تنفيذ دروس القراءة لتنمية مهارات التعرُّف والنُّطق، وبدرجة متوسِّطة لتنمية مهارات فَهْم المقروء، وعدم وجود فروق بين متوسِّطات تمكُّن معلِّمي اللغة العربية تُعْزى إلى المؤهِّل العلميِّ، وسنوات الخدمة، وتوصي بإصدار دليل لأساليب تنمية مهارات القراءة للدارسين المبتدئين.

وأشار عيسى وآخرون (٢٠١٥) في دراستهم الهادفة إلى تعرُّف مستوى تمكُّن طلاب كلية التربية من مهارات الفَهْم القرائيِّ وإستراتيجياته، وعلاقة ذلك ببعض المتغيِّرات، وهي: سنوات الخبرة، والتحصيل، والجنس، ثم بناء البرنامج المقترح في ضوء ذلك؛ لتنمية ما يَلزَم هؤلاء الطلابَ من مهارات الفَهْم القرائيِّ وإستراتيجياته. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ أَعَدَّ الباحثون قائمة بمهارات الفَهْم، واختبار الفَهْم القرائيِّ، ومقياس الوعي بإستراتيجياته، والمطبَّقة على عيِّنة مكوَّنة من (١٠٨) طالبٍ، و(٢٠١) طالبةٍ بكلية التربية

بجامعة الطائف، وأظهرت النتائج ضَعف مستوى طلبة كلية التربية في مهارات الفَهْم القرائيِّ بشكل عامٍّ، ووجود درجة مقبولة من الوعي بإستراتيجيات الفَهْم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الفَهْم وَفْقًا للجنس، ووَفْقًا لسنوات الخبرة.

وأشار (Aldosari,H&Mekheimer,M.(2017 في دراستهما الهادفة إلى استقصاء وظائف الذاكرة العاملة، ودورها في الفَهْم الاستماعي والقرائيِّ لدى دارسي اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية؛ للتنبُّؤ بدرجة الفَهْم الاستماعيّ والقرائيِّ لديهم، وتحديد ما إذا كان ثَمَّةَ علاقةٌ تَنبُّئيَّة بين الفَهْم الاستماعي والفَهْم القرائيِّ كدالَّة لمدى الذاكرة العاملة، وباستخدام المنهج شِبْهِ التجريبيِّ، ومن خلال مقياس الذاكرة العاملة والاختبارات السمعية والشفهية المطبَّق على طلبة مقرَّر القراءة في المستوى الجامعيِّ الثاني (٣٠) طالبًا، و(٢٢) طالبةً، وأظهرت النتائج أن مدى الذاكرة العاملة للأرقام والكلمات يختلف لصالح الأرقام، وأن ثَمَّةَ خمسةَ عواملَ كامنةٍ يمكِن أن تكون متنبِّئاتٍ لعمل الذاكرة العاملة كمؤشِّر للتنبُّؤ بالفَهْم اللغويِّ (الكفاءة في اللغة، والعُمر، والجنس، والتركيبة السكَّانية، والمستوى الدراسيِّ).

وقدَّم القحطاني (٢٠١٨م) دراسة هدفت إلى تحديد مهارات الفَهْم القرائيِّ اللازمة لطلاب اللغة العربية في جامعة الملك خالد، والتعرُّفِ على مستوى الفَهْم القرائيِّ لديهم، وباستخدام المنهج الوصفيِّ المسحيِّ، ومن خلال اختبار الفَهْم القرائيِّ، المطبَّق على عيِّنة مكوَّنة من (٢٤٥) طالبًا وطالبة في قسم اللغة العربية، توصَّل إلى ضعف مستوى الفَهْم القرائيِّ لدى عيِّنة الدراسة، ووجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين نتائج مستوى الفَهْم القرائيِّ لصالح الطالبات، وأن ثَمَّةَ فرقًا دالًّا إحصائيًّا بين نتائج مستوى الفَهْم القرائيِّ لدى الذكور والإناث وَفْقًا لسنوات الدراسة لصالح السنة الرابعة.

وقدَّم الظفيري (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى الفَهْم القرائيِّ لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية، والتعرُّفِ على مستوى الوعي بمهارات الفَهْم القرائيِّ لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية، وتحديد العلاقة بين مستوى الفَهْم القرائيِّ لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية ودرجة وَعْيِهم بمهاراته، ومن خلال المنهج شِبْهِ التجريبيِّ المطبَّق على طلاب الفرقتين: الأولى والثالثة، بأكاديمية العلوم الأمنية، تبيَّن تدنِّي مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية، وأن مستواهم دون مستوى التمكُّن المحدَّد في الدراسة، ووجود درجة منخفضة من الوعي بمهارات الفَهْم القرائيِّ، وعدم وجود فروق بين الطلبة من القسمين: العلميِّ والأدبيِّ، في مهارات القراءة الناقدة، والوعي باستراتيجياته.

وقدَّم الشايع والظفيري (٢٠١٩م) دراسة هدفت إلى تعرُّف مدى فاعلية استخدام إستراتيجية الخارطة الذهنية على تنمية مهارات الفَهْم القرائيِّ للمقرَّرات الدراسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة

الكويت، وذلك بمقارنتها بالطريقة التقليدية (الإلقاء) التي يستخدمها بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، وباستخدام المنهج شِبْهِ التجريبيِّ، ومن خلال اختبار الفَهْم القرائيِّ المطبَّق على عيِّنة مكوَّنة من (١٤٥) طالبًا وطالبة، وكشفت النتائج عن وجود فاعلية عالية لاستخدام الخارطة الذهنية في تحسين مهارات القراءة الإبداعية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستخدام الاستراتيجية وأثرها في مهارات الفَهْم القرائيِّ لطلبة كلية التربية تبعًا لمتغيِّر الجنس.

وقدَّم (Abd El Fattah Torky, S. (2021 دراسة هدفت إلى تطوير مهارات الكتابة لدى طلاب اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية، وفحص تأثير تدخُّل المعلِّم في الكتابة التعاونية عبر الإنترنت على أداء الطلاب الكتابيِّ، وعلى فَهْم المقروء، وعلى استقلالية المتعلِّم، وباستخدام المنهج شِبْهِ التجريبيِّ، المطبَّق على عيِّنة مكوَّنة من (٩٨) طالبةً مستجدَّة خلال (١٣) أسبوعًا، ومن خلال اختبار الكتابة، واختبار الفَهْم القرائيِّ، أظهرت النتائج تحسُّن المجموعتين التجريبيتين في الكتابة والفَهْم القرائيِّ، والحضور العالي للمعلِّم سهَّل تفاعل الطلاب وتعاونهم في التعلُّم، خاصَّةً لأولئك الذين لا تكون إجادتهم اللغوية عاليةً جدًّا.

٥.٨ التعقيب على الدراسات السابقة:

تتَّفِق الدراسة الحاليَّة مع دراسة عيسى وآخرين (٢٠١٥م) في الهدف من الدراسة، وهو: تحديد مهارات ومستوى تمكُّن طلبة كلية التربية من مهارات الفَهْم القرائيِّ، كما تتَّفِق مع دراسة Mouhammad (2005) في بيان حاجة طلبة كلية التربية إلى تنمية مهارات الفَهْم القرائيِّ، وتتَّفِق مع دراسة كلٍّ من: الكندري وآخرين (٢٠١٢م) والقحطاني (٢٠١٨م) والشايع والظفيري (٢٠١٨م) في قياس مستوى الفَهْم لدى طلبة كلية التربية في المقرَّرات التي تدرَّس باللغة العربية، وأيضًا تتَّفِق مع دراسة الحمادي (٢٠١٥م) في تطبيق الدراسة على فئة المعلِّمين؛ لكون أن من ضِمن طلبة الدراسات العليا في الدراسة الحاليَّة مَن هم من فئة المعلِّمين العاملين في الْمَيدان.

كما لوحظ أن معظم الدراسات التي تطرَّقت للفَهْم القرائيِّ، سواء بتطبيق برنامج أو إستراتيجية لتحديد مستوى الفَهْم، كانت في مرحلة البكالوريوس، ولقياس مدى فَهْم طلبة اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية؛ نحو دراسة كلٍّ من: Habtoor(2010)، و(2017) Aldosari &Mekheimer، و(2021)Abdelfattah Torky، وهذا الاختلاف الذي ميَّز الدراسة الحاليَّة؛ لكونها مطبَّقةً على

طلبة الدراسات العليا، ولا توجد دراسة – في حدود علم الباحثة – مطبَّقة على هذه الفئة، خاصَّةً في البرامج التي تدرَّس باللغة العربية.

وأظهرت نتائج عدد من الدراسات؛ نحو الكندري وآخرين (٢٠١٢م)، وعيسى وآخرين (٢٠١٥م)، والشايع والظفيري (٢٠١٩م) التي استهدفت بيان أثر متغيِّر الجنس على مستوى الفَهْم القرائيِّ بانتفاء أثر الجنس على مهارات ومستوى الفَهْم القرائيِّ لدى الطلبة؛ ولهذا تمَّ استبعاد هذا المتغيِّر من فروض الدراسة، وتتَّفِق الدراسة الحاليَّة مع دراسة كلٍّ من: Habtoor(2010)، والحمادي (٢٠١٥م) وعيسى وآخرين (٢٠١٥) والقحطاني (٢٠١٨) في منهج الدراسة، وهو الوصفيُّ المسحيُّ؛ لدراسة الظاهرة كما هي في الواقع، كما تتَّفِق الدراسة الحاليَّة مع دراسة كلٍّ من: الكندري وآخرين (٢٠١٢) وعيسى وآخرين (٢٠١٥) في بناء قائمة بمهارات الفَهْم القرائيِّ، ومع الحمادي (٢٠١٥) في استخدام بطاقة الملاحظة أداةً للدراسة استُخدِمت في دعم مشكلة الدراسة، وتتميَّز الدراسة الحاليَّة من سائر الدراسات المطبَّقة على طلبة كلية التربية باعتمادها على الاستبانة أداةً للدراسة، وتمَّ تطبيقها في ظروف أكثرَ انبساطًا وسَعةً من الأدوات المستخدَمة في أغلب الدراسات التي اعتمدت على الاختبار في تحديد وبيان مهارات ومستوى الفَهْم القرائيِّ.

٩.منهج الدراسة وإجراءاتها:

١.٩ منهج الدراسة: اتَّبَعت الباحثة في الدراسة الحاليَّة المنهج الوصفيَّ المسحيَّ؛ وذلك لمناسبته طبيعة الدراسة التي تحاول تعرُّف مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، ويهتمُّ بوصفها وصفًا دقيقًا، ويوضح خصائصها بإعطائها وصفًا رقميًّا من خلال أرقام وجداولَ توضِّح مقدار توافرها.

٢.٩ مجتمع الدراسة: تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، في جامعة الملك فيصل، البالغِ عددُهم (٧٧٣) طالبًا وطالبة.

جدول (١) يوضِّح توزيع مجتمع الدراسة حسب التخصُّص والجنس

القسم		البرنامج	نوعه	الجنس	
				إناث	ذكور
	١	إرشاد أسري		٥	٥
التربية وعلم النفس	٢	توجيه وإرشاد طلابي	دبلوم عال	٨	٣

	٣	توجيه وإرشاد نفسي	**ماجستير**	٩٤	٥٦
التربية البدنية	١	تربية بدنية	**دبلوم عال**	١٠	–
	٣	التربية البدنية	**ماجستير**	٦٧	٣٢
التربية الخاصَّة	١	تربية خاصَّة	**ماجستير**	١٥	–
	٢	تربية الموهوبين	**ماجستير**	١٥	–
	٣	تربية الموهوبين	**دكتوراه**	١٧	١٢
المناهج وطرق التدريس	١	تقنيات التعليم	**ماجستير**	٨٠	١٧
شامل جميع الأقسام بالكلية	١	التسويق	**دبلوم عال**	٢	٦
	٢	التفكير الناقد		٦	١٢
	٣	لغة إنجليزية		٩	٣٢
	٤	مهارات حياتية		–	٣٦
	٥	مهارات رقمية		٩	٢٠
رياض الأطفال	١	الطفولة المبكرة	**ماجستير**	113	–
إدارة تربوية	١	إدارة تربوية	**ماجستير**	٣٠	٢٩
التربية الفنية	١	تربية فنية	**ماجستير**	٢٣	١٠
المجموع				**٤٩٠**	**٢٧٠**
المجموع				**773**	

٣.٩ عيِّنة الدراسة: تكوَّنت عيِّنة الدراسة مما يأتي:

– العيِّنة الاستطلاعية: تمَّ اختيار عيِّنة استطلاعية من خارج عيِّنة الدراسة قِوَامُها (٢٠) طالبةً؛ وذلك للتأكُّد من صدق وثبات أداة الدراسة.

– العيِّنة الأساسية: استخدمت الباحثة أسلوب العيِّنة العشوائية، وتكوَّنت من (١٥٤) طالبةً، بنسبة (٢٠%) من مجتمع الدراسة، والجدول (٢) يبيِّن توزيع أفراد عيِّنة الدراسة حسب متغيِّرات البحث الديموغرافية.

جدول (٢) يبيِّن التَّكرارات لتوزيع أفراد عيِّنة الدراسة حسب متغيِّرات الدراسة

المتغيِّر	الفئة	العدد	النسبة %
العمل	لا أعمل	68	44.2
	أعمل	86	55.8
التخصُّص	تربية الموهوبين	17	11
	توجيه وإرشاد	18	11.6
	إدارة تربوية	16	10.3
	تقنيات تعليم	23	14.9
	طفولة مبكرة	45	29.2
	تربية بدنية	20	13
	تربية فنية	15	10
الإجمالي		154	100

٤.٩ أداة الدراسة وإجراءات تطبيقها:

للإجابة عن أسئلة البحث؛ تمَّ بناء قائمة لمستويات الفَهْم القرائيِّ وَفْقَ الخطوات التالية:

١- قامت الباحثة بمراجعة الأدب التربويِّ والدراسات السابقة المتعلِّقة بالفَهْم القرائيِّ؛ مهاراتِه ومستوياتِه، وتحديد مستويات الفَهْم القرائيِّ.

٢- بناء الاستبانة في صورتها الأوَّلية وَفْقَ سُلَّم ليكرت الخماسيِّ (عالية جدًّا، عالية، متوسِّطة، قليلة، قليلة جدًّا)، وعرضها على مجموعة من المحكَّمين؛ لبيان درجة اتِّفاق المحكَّمين التربويين على أهمِّ مستويات الفَهْم القرائيِّ اللازم توافرُها لدى طلبة كلية التربية، وتمَّ اعتماد نسبة اتِّفاق المحكَّمين (٩٠%) للتوصُّل إلى الاستبانة في صورتها النهائية.

٣- بناء الاستبانة في صورتها النهائية، وتحديد مستويات الفَهْم القرائيِّ اللازم توافرُها لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وتكوَّنت من (٢٥) بندًا وزِّعت على (٤) مستويات رئيسة، بحيث تكون الإجابة عليها وَفْقَ سُلَّم ليكرت الخماسيِّ لدرجة التوافر (عالية جدًّا، عالية، متوسِّطة، قليلة، قليلة جدًّا):

- مستوى الفَهْم القرائيِّ المنطقيِّ، ويتكوَّن من (٦) مهارات.

- مستوى الفَهْم القرائيِّ الاستنتاجيِّ التحليليِّ، ويتكوَّن من (٧) مهارات.
- مستوى الفَهْم القرائيِّ النقديِّ، ويتكوَّن من (٦) مهارات.
- مستوى الفَهْم القرائيِّ الإبداعيِّ، ويتكوَّن من (٦) مهارات.

٤- تقديم الأداة إلى لجنة أخلاقيات البحث العلميِّ بعمادة البحث العلميِّ؛ لأخذ الموافقات النهائية للتطبيق.

٥- التواصل مع إدارة الكلية لتعرُّف مجتمع الدراسة بصورة دقيقة، وتحديد العيِّنة وَفْقَ العُرْف في الدراسات التربوية.

٦- إرسال الأداة إلكترونيًّا إلى رؤساء الأقسام، وطلب نشرها بطريقة عشوائية في جميع برامج الدراسات العليا، وبكافَّة المستويات، وبعد أسبوعين من التطبيق تمَّ تحليل النتائج.

٥.٩ الصدق والثبات:

أولًا: الصِّدق: بعد الانتهاء من إعداد الأداة وصياغتها بالشكل الذي يَخدُم أغراض وأهداف الدراسة؛ تمهيدًا لتطبيقها مَيْدانيًّا، تمَّ التحقُّق من صدق الاستبانة من خلال ما يلي:

(١) الصدق الظاهريُّ "صدق المحكَّمين": يهتمُّ الصدق الظاهريُّ بشكل الاستبانة، وما إذا كانت مقبولةً، وأن فِقراتِها لها ارتباط بما يُراد قياسه، وأنها سهلة التطبيق، وجيِّدة الإخراج لذا؛ قامت الباحثة بعرض الاستبانة على عدد من المحكَّمين المتخصِّصين من أعضاء هيئة التدريس، بلغ عددهم (٧) محكَّمين من تخصُّصات مختلفة؛ لإبداء آرائهم في مدى وضوحُ مستويات الفَهْم القرائيِّ، وارتباط المهارات مع مستويات الفَهْم القرائيِّ، وخُلُوُّها من الأخطاء اللُّغوية، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم تعديل بعض العبارات، وحذف بعضها الآخر، حتى تمَّ الوصول للشكل النهائيِّ للاستبانة.

(٢) صدق الاتِّساق (Internal Consistency): بعد التأكُّد من الصدق الظاهريِّ للأداة، استخدمت الباحثة معامل ارتباط "بيرسون"؛ لقياس العلاقة بين درجة كلِّ مهارة من مهارات مستويات الفَهْم القرائيِّ مع الدرجة الكلية لمستوى الفَهْم القرائيِّ الذي تنتمي إليه، كما تمَّ قياس العلاقة بين الدرجة الكلية لمستوى الفَهْم القرائيِّ مع الدرجة الكلية للمستويات، من خلال تطبيق أداة الدراسة على عيِّنة استطلاعية مكوَّنة من (٢٠) طالبًا وطالبة من خارج عيِّنة الدراسة:

١- معامل ارتباط "بيرسون"؛ لقياس العلاقة بين درجة كلِّ مهارة من مهارات مستويات الفَهْم القرائيِّ، مع الدرجة الكلية لمستوى الفَهْم القرائيِّ الذي تنتمي إليه، والجدول (٣) يبيِّن ذلك:

جدول رقم (٣) معامل ارتباط "بيرسون" لقياس العلاقة بين درجة كلِّ مهارة من مهارات مستويات الفَهْم القرائيِّ مع الدرجة الكلية لمستوى الفَهْم القرائيِّ الذي تنتمي إليه

المهارة	معامل الارتباط	المهارة	معامل الارتباط	المهارة	معامل الارتباط
المستوى الأول: مستوى الفَهْم القرائيِّ المنطقيِّ					
١	.815**	٢	.796**	٣	.894**
٤	.907**	٥	.652**	٦	.503*
المستوى الثاني: مستوى الفَهْم القرائيِّ الاستنتاجيِّ التحليليِّ					
٧	.582**	٨	.871**	٩	.839**
١٠	.686**	١١	.888**	١٢	.713**
١٣	.811**				
المستوى الثالث: مستوى الفَهْم القرائيِّ النقديِّ					
١٤	.667**	١٥	.886**	١٦	.764**
١٧	.849**	١٨	.792**	١٩	.980**
المستوى الرابع: مستوى الفَهْم القرائيِّ الإبداعيِّ					
٢٠	.891**	٢١	.687**	٢٢	.823**
٢٣	.864**	٢٤	.624**	٢٥	.920**

** دالة عند مستوى (٠.٠١)، * دالة عند (٠.٠٥)

يتَّضِح من الجدول رقم (٢) أن قيم معامل ارتباط "بيرسون" لقياس العلاقة بين درجة كلِّ مهارة من مهارات مستويات الفَهْم القرائيِّ مع الدرجة الكلية للمستوى الذي تنتمي إليه – دالَّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، (٠.٠٥) حيث تراوحت معاملات الارتباط (٠.٥٠٣* -- ٠.٩٨٠**) وهذا يؤكِّد أن جميع المهارات ترتبط بمستويات الفَهْم القرائيِّ المنتمية لها؛ ما يُشير إلى قياس الأداة ما أُعِدَّت من أجله.

٢- معاملات ارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين الدرجة الكلية لمستوى الفَهْم القرائيِّ، والدرجة الكلية للمستويات: قامت الباحثة بالتحقُّق بحساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين الدرجة الكلية لمستوى الفَهْم القرائيِّ، وبين الدرجة الكلية للمستويات، كما يتَّضِح من الجدول رقم (4).

جدول رقم (4) معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين الدرجة الكلية لمستوى الفَهْم القرائيِّ، والدرجة الكلية لمستويات الفَهْم القرائيِّ

م	المستوى	معامل ارتباط بيرسون
١	المنطقي	.878**
٢	الاستنتاجي التحليلي	.974**
٣	النقدي	.942**
٤	الإبداعي	.970**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتَّضِح من الجدول رقم (4) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين الدرجة الكلية لمستوى الفَهْم القرائيِّ، والدرجةِ الكلية للمستويات – دالَّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، حيث تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور مع الدرجة الكلية (٠.٨٧٨** -- ٠.٩٧٠**)، وهذا يؤكِّد أن جميع مستويات الفَهْم القرائيِّ تتمتَّع بدرجة صدق، وأن الاستبانة صادقة لقياس ما أُعِدَّت من أجله.

ثانيًا: الثبات: لحساب قيم معامل ثبات الأداة؛ قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على العيِّنة الاستطلاعية، وتمَّ حساب قيم معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach's، ويبيِّن جدول رقم (5) معامل ثبات مستويات الفَهْم القرائيِّ على الدرجة الكلية:

جدول رقم (5) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمستويات الفَهْم القرائيِّ

المستوى	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المنطقي	6	0.85
الاستنتاجي التحليلي	7	0.88

النقدي	6	0.90
الإبداعي	6	0.89
الثبات الكلي للمستويات	25	0.96

يتَّضِح من الجدول السابق أن نتائج حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ على الدرجة الكلية للمستويات جاء مرتفعًا (٠.٩٦)، كما تراوحت معاملات ثبات ألفا كرونباخ على المستويات بين (٠.٨٥ – ٠.٩٠)، وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة للدراسة؛ ما يُشير إلى ثبات الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة.

٦.٩ طريقة استخلاص النتائج: تمَّ تفسير قيمة المتوسِّط الحسابيِّ بعد حسابه؛ بناءً على عدد الخيارات والفئات في الاستبانة، وفيما يلي وصفٌ لخطوات التفسير وَفْقَ مقياس ليكرت الخماسيِّ المستخدَم في الدراسة الحاليَّة: تمَّ حساب المدى، حيث يساوي ٥-١=٤، وتمَّ حساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الفئات (الخيارات) ٤/٥= ٠,٨٠.

جدول (6) معايير استخراج البيانات، وتفسير قيم المتوسِّطات الحسابية

مدى المتوسِّط الحسابيِّ	الدرجة
من ١ إلى ١,٨٠	قليلة جدًّا
أكبر من ١,٨٠ إلى ٢,٦٠	قليلة
أكبر من ٢,٦٠ إلى ٣,٤٠	متوسِّطة
أكبر من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠	كبيرة
أكبر من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠	كبيرة جدًّا

٧.٩ الأساليب الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ قامت الباحثة باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية؛ لتطبيقها في برنامج التحليل الإحصائيِّ SPSSنسخة (٢٣) حيث تمَّ استخراج:

١- المتوسِّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ للإجابة عن السؤال الثاني.

٢- تحليل التباين الأُحاديِّ لبيان دلالة الفروق بين المتوسِّطات الحسابية لدرجة توافر مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك

فيصل، حسب كلٍّ من: متغيِّر الخبرة، والتخصُّص؛ وذلك للإجابة عن كلٍّ من السؤالين: الثالث والرابع.

٣- معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation)؛ للتأكُّد من صدق بناء أداة الدراسة.

٤ - معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)؛ للتأكُّد من ثبات أداة الدراسة.

١٠. نتائج الدراسة:

١.١٠ عرض نتائج السؤال الأول، الذي نصُّه: ما مستوياتُ الفَهْم القرائيِّ اللازمُ توافرُها لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

أُجِيب عنه من خلال بناء استبانة متضمِّنةٍ مستوياتِ الفَهْم القرائيِّ اللازمَ توافرُها لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك فيصل، وذلك بعد الاطِّلاع على الأدب التربويِّ والدراسات السابقة، وعرضها على مجموعة من المحكَّمين، والموضَّحة في إجراءات تطبيق أدوات الدراسة (ص١٦)، وتكوَّنت في صورتها النهائية من أربعة مستويات رئيسة، هي: المستوى (المنطقيُّ، والاستنتاجيُّ، والنقديُّ، والإبداعيُّ)، وتكوَّن كلُّ مستوى من مجموعة من المهارات الفرعية، ويوضِّح الجدول (٧) الاستبانة في صورتها النهائية.

٢.١٠ عرض نتائج السؤال الثاني، الذي نصُّه: ما درجةُ توافر مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عيِّنة الدراسة المكوَّنة من (١٥٤)، وتمَّ استخراج المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة لدرجة توافر مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، والجدول (٧) يبيِّن ذلك:

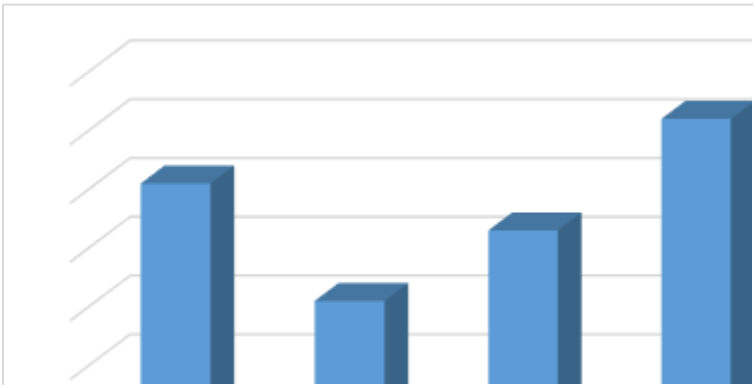
جدول (٧) المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيِّنة الدراسة لدرجة توافر مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل

م	مستويات الفَهْم القرائيِّ	المتوسِّطات الحسابية	الانحراف المعياريُّ	الرتبة	الدرجة
	المستوى الأول المنطقيُّ:	**3.95**	**.620**	**1**	**كبيرة**
١	أفسِّر دلالة المصطلحات في المادَّة المقروءة.	3.93	.825	5	كبيرة

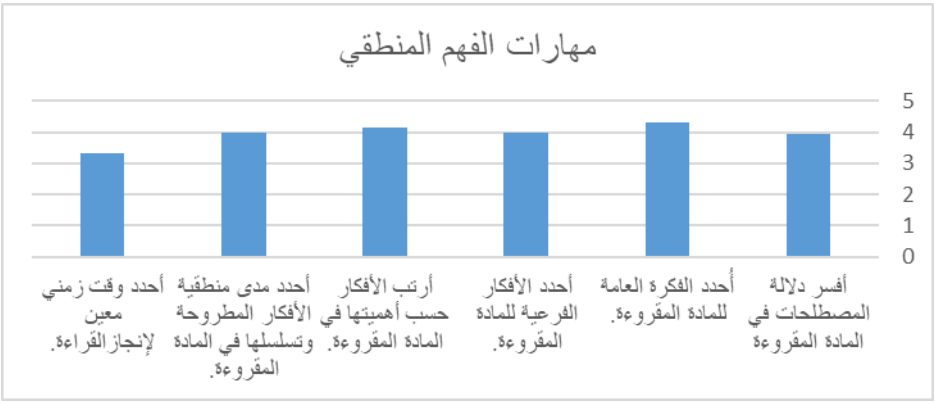
٢	أُحدِّد الفكرة العامَّة للمادَّة المقروءة.	4.32	.702	1	كبيرة جدًّا
٣	أحدِّد الأفكار الفرعية للمادَّة المقروءة.	3.99	.820	3	كبيرة
٤	أرتِّب الأفكار حسب أهميتها في المادَّة المقروءة.	4.14	.812	2	كبيرة
٥	أحدِّد مدى منطقية الأفكار المطروحة وتسلسلها في المادَّة المقروءة.	3.98	.911	4	كبيرة
٦	أحدِّد وقتًا زمنيًّا معيَّنًا لإنجاز القراءة.	3.33	1.126	6	متوسِّطة
المستوى الثاني الاستنتاجيُّ التحليليُّ:		**3.92**	**.700**	**2**	**كبيرة**
٧	أستنتج المعانيَ الضمنية للمصطلحات في المادَّة المقروءة.	3.75	.875	5	كبيرة
٨	أقارن بين الأفكار المتشابهة وغير المتشابهة.	4.08	.914	2	كبيرة
٩	أستطيع استنتاج أسلوب الكاتب في المادَّة المقروءة.	3.71	1.009	7	كبيرة
١٠	أستطيع استنتاج الاتِّجاهات والقيم الواردة في المادَّة المقروءة.	3.95	.992	4	كبيرة
١١	أستطيع تقديم أدلَّة وشواهدَ داعمة لفكرة الكاتب في المادَّة المقروءة.	3.74	1.002	6	كبيرة
١٢	أستطيع تلخيص الأفكار في المادة المقروءة.	4.27	.864	1	كبيرة جدًّا
١٣	أستطيع قراءة الأشكال والرسوم البيانية في المادة المقروءة.	3.94	.938	3	كبيرة
المستوى الثالث النقديُّ:		**3.73**	**.788**	**3**	**كبيرة**
١٤	أستطيع الحُكم على الدقَّة العلمية في المادة	3.45	.964	6	كبيرة

	المقروءة.				
١٥	أستطيع الحكم على مناسبة المادة المقروءة للموضع المستهدَف.	3.88	.935	3	كبيرة
١٦	أستطيع التمييز بين الأفكار المتَّصِلة بالمادة المقروءة وغير المتَّصِلة.	4.01	.848	1	كبيرة
١٧	أستطيع التمييز بين المصادر الأصلية والمصادر الثانوية للمادة المقروءة.	3.52	1.110	5	كبيرة
١٨	أستطيع إبداء رأيي حول الأفكار والقضايا المطروحة في المادة المقروءة.	3.97	.996	2	كبيرة
١٩	أستطيع تقويم الأدلة والبراهين التي أوردها الكاتب في المادة المقروءة.	3.53	1.080	4	كبيرة
المستوى الرابع الإبداعيُّ:		**3.61**	**.711**	**4**	**كبيرة**
٢٠	أستطيع صياغة وترتيب الأفكار الواردة في المادة المقروءة بطرق جديدة غير مسبوقة.	3.55	.936	4	كبيرة
٢١	أستطيع تقديم حلول وأفكار بديلة، مقارنةً بما قدَّمه الكاتب في المادة المقروءة.	3.50	.985	6	كبيرة
٢٢	أستطيع التنبُّؤ بالأحداث بناء على فَهْم مضامين الأفكار للموضوعات المتشابهة في المادة المقروءة.	3.62	.991	2	كبيرة
٢٣	أستطيع تقديم ملخَّص شامل للنصِّ المقروء بطرق غير تقليدية (مسرحة النصِّ المقروء وتمثيله – إنفوجرافيك – موشن جرافيك).	3.54	1.166	5	كبيرة
٢٤	أشارك تجاربي في القراءة مع زميلاتي.	3.76	1.115	1	كبيرة
٢٥	أستخدم إستراتيجيات الفَهْم القرائيِّ لتحويل وتقريب البيانات والمعلومات	3.66	1.018	3	كبيرة

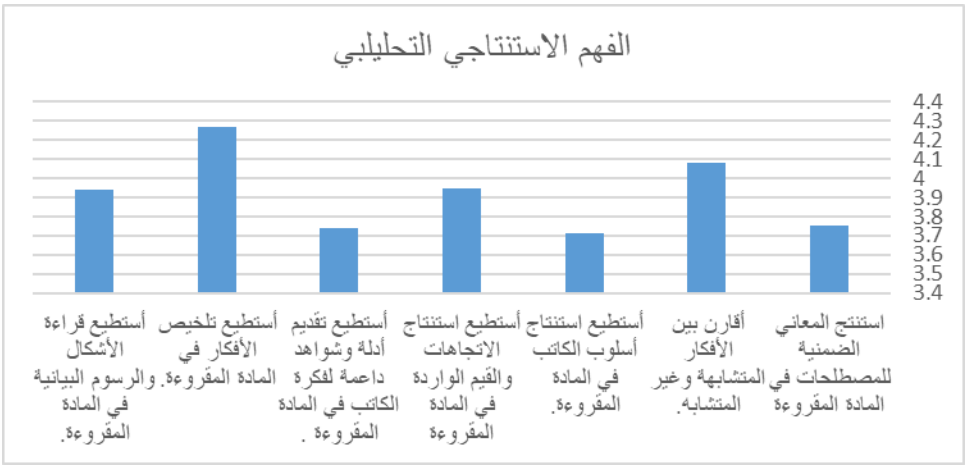
	الجديدة إلى معرفة مفهومة بالنسبة لي.				
الدرجة الكلية لمستويات الفَهْم القرائيِّ	**3.81**	**.627**		**كبيرة**	



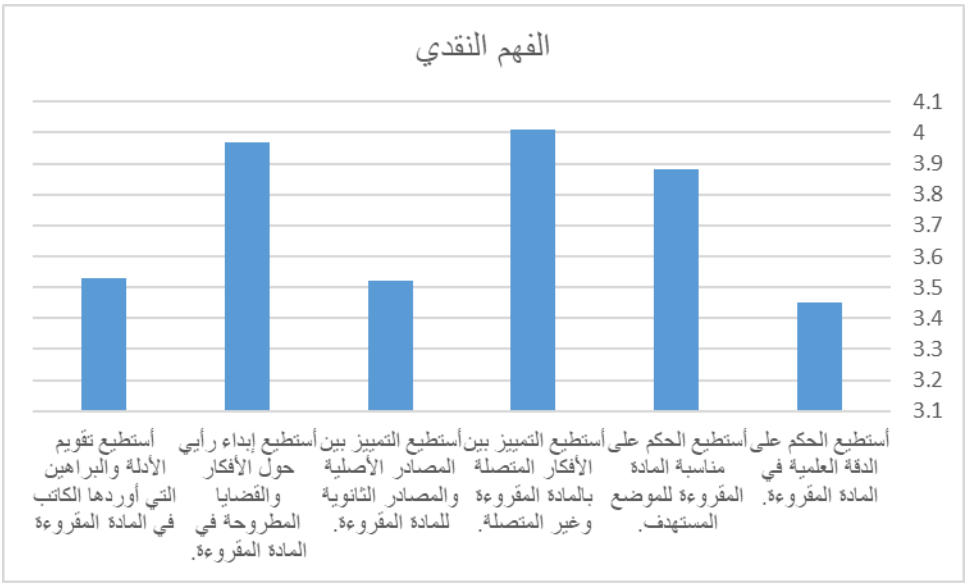
شكل (١) المتوسِّطات الحسابية لمستويات الفَهْم القرائيِّ



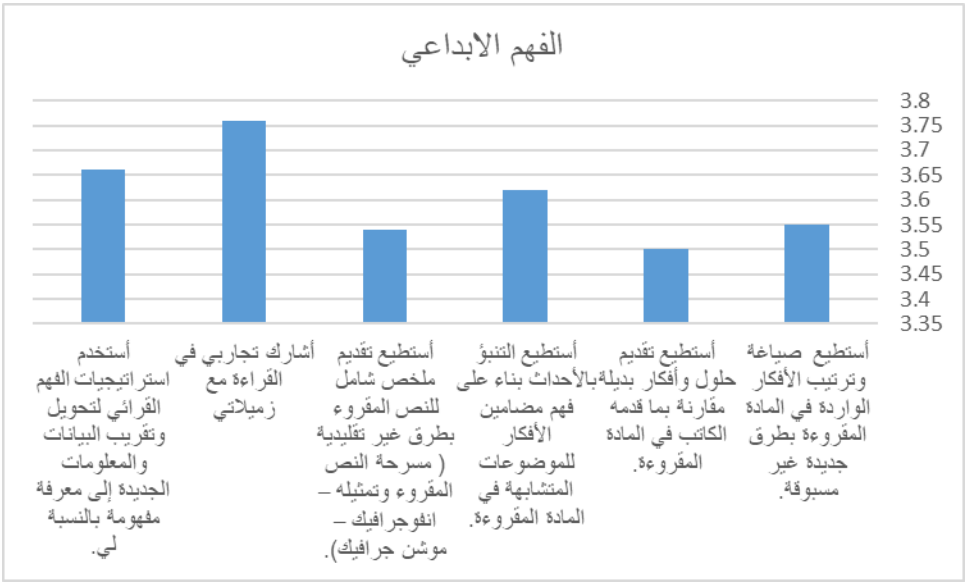
شكل (٢) مهارات الفَهْم المنطقيِّ



شكل (٣) مهارات الفَهْم الاستنتاجيِّ التحليليِّ



شكل (٤) الفَهْم النقديُّ



شكل (٥) الفَهْم الإبداعيُ

يتَّضِح من الجدول (٧) أن المتوسِّط الحسابيَّ لدرجة توافر مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بلغ مقدارُه (٣.٨١) وبانحراف معياريٍّ (٠.٦٢٧) وبدرجة كبيرة، كما جاء الفَهْم المنطقيُّ بالمرتبة الأولى بمتوسِّط حسابيٍّ (٣.٩٥) وبانحراف معياريٍّ (٠.٦٢٠) وبدرجة كبيرة، بينما حلَّ في المرتبة الثانية مستوى الفَهْم الاستنتاجيِّ التحليليِّ بمتوسِّط حسابيٍّ (٣.٩٢) وبانحراف معياريٍّ (٠.٧٠٠) وبدرجة كبيرة، وجاء في المرتبة الثالثة الفَهْم النقديُّ بمتوسِّط حسابيٍّ (٣.٧٣) وانحراف معياريٍّ (٠.٧٨٨) وبدرجة كبيرة، وجاء في المرتبة الرابعة الفَهْم الإبداعيُّ بمتوسِّط حسابيٍّ (٣.٦١) وبانحراف معياريٍّ (٠.٧١١) وبدرجة كبيرة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجةَ لاعتماد المستوى المنطقيِّ والاستنتاجيِّ على مهارات بسيطة غير معقَّدة، ولا تتطلَّب جهدًا كبيرًا من الطلبة في القراءة والاطِّلاع، وهذا السبب في تأخُّر ترتيب درجة توافر الفَهْم النقديِّ والإبداعيِّ لكونهما يحتاجان إلى الكثير من الوقت، وتتَّفِق هذه النتيجة مع دراسة Mouhammad (2005)، كما أن درجة التوافر الكبيرة لمستويات الفَهْم القرائيِّ في الدراسة الحاليَّة يخالف ما توصَّلت إليه الدراسات المطبَّقة على طلبة البكالوريوس، التي تُنبِئ عن ضعف في المستويات والمهارات القرائية؛ نحو دراسة كلٍّ من: Habtoor (2010)، وعيسى وآخرين (٢٠١٥م)، والقحطاني

(٢٠١٨م)، والظفيري (٢٠١٨م)، وأن الارتفاع مشروط بتطبيق برامجَ وإستراتيجياتٍ تدريسية؛ ولهذا السبب اعتمدت الباحثة في تطبيق الدراسة على طلبة الدراسات العليا؛ لملاحظة ما إن كان ثَمَّةَ فرقٌ بين طلبة البكالوريوس والدراسات العليا، ولم تطبَّق هذه الفرضية بالدراسة؛ لانتفاء وجود برامج البكالوريوس في كلية التربية بجامعة الملك فيصل.

٣.١٠ عرض نتائج السؤال الثالث، الذي نصُّه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسِّطات مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل تُعْزى لمتغيِّر التخصُّص؟

قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأُحاديِّ لبيان دلالة الفروق بين المتوسِّطات الحسابية لدرجة توافر مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل تُعْزى لمتغيِّر التخصُّص، والجدول (٨) يبيِّن ذلك:

جدول (٨): تحليل التباين الأُحاديِّ لبيان دلالة الفروق بين المتوسِّطات الحسابية لدرجة توافر مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل تُعْزى لمتغيِّر التخصُّص

المستوى	المصدر	مجموع المربَّعات	درجات الحرية	متوسِّط المربَّعات	ف	الدلالة الإحصائية
المنطقيُّ	بين المجموعات	2.446	6	.408	1.062	.388
	داخل المجموعات	56.405	147	.384		
	الكليُّ	58.852	153			
الاستنتاجيُّ التحليليُّ	بين المجموعات	5.648	6	.941	1.995	.070
	داخل المجموعات	69.372	147	.472		
	الكليُّ	75.020	153			
النقديُّ	بين المجموعات	4.922	6	.820	1.337	.244
	داخل المجموعات	90.193	147	.614		
	الكليُّ	95.115	153			
الإبداعيُّ	بين المجموعات	3.720	6	.620	1.237	.291
	داخل المجموعات	73.699	147	.501		

	الكليُّ	77.418	153			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.520	6	.587	1.522	.175
	داخل المجموعات	56.648	147	.385		
	الكليُّ	60.168	153			

أظهر الجدول (٨): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدرجة توافر مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل تُعْزى لمتغيِّر التخصُّص، على جميع مستويات الفَهْم القرائيِّ، وعلى الدرجة الكلية، حيث كان مستوى الدلالة أكبرَ من (٠.٠٥)، وتُعْزى هذه النتيجة الإيجابية للسعي الحثيث الذي تسعى له الكلية في تطوير توصيف مقرَّرات برامج الدراسات العليا في كافَّة المستويات، وتزويد كافَّة الطلبة بالمهارات البحثية اللازمة، ومنها مهاراتُ الفَهْم القرائيِّ من خلال البرامج الإثرائية المستمرَّة على مدار العام، وربما تعكس هذه النتيجةُ المستوى الجيِّد للبرامج ضمن مهارات المستقبل، وتقديم نماذجَ جيِّدةٍ من الباحثين المتميِّزين في سوق العمل بالمجال التربويِّ، وهذا المتغيِّر الذي ميَّز الدراسة الحاليَّةَ عن سائر الدراسات التي تعتمد في فروقها على سنوات الدراسة دون مراعاة تنوُّع التخصُّصات في كلية التربية.

٤.١٠ عرض نتائج السؤال الرابع، الذي نصُّه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسِّطات مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل تُعْزى لمتغيِّر العمل (يدرس، لا يدرس)؟

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت)؛ لبيان دلالة الفروق بين المتوسِّطات الحسابية لدرجة توافر مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل تُعْزى لمتغيِّر العمل، والجدول (٩) يبيِّن ذلك:

جدول (٩): اختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين المتوسِّطات الحسابية لدرجة توافر مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل تُعْزى لمتغيِّر العمل

المستوى	العمل	العدد	الانحراف المعياريُّ	المتوسِّطات الحسابية	ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المنطقيُّ	لا أعمل	68	3.76	.651	-3.538-	152	.001
	أعمل	86	4.10	.553			

الاستنتاجيُّ	لا أعمل	68	3.68	.695	-3.913-	152	.000
التحليليُّ	أعمل	86	4.11	.649			
النقديُّ	لا أعمل	68	3.46	.776	-3.973-	152	.000
	أعمل	86	3.94	.734			
الإبداعيُّ	لا أعمل	68	3.38	.682	-3.642-	152	.000
	أعمل	86	3.79	.686			
الدرجة الكلية	لا أعمل	68	3.57	.625	-4.306-	152	.000
	أعمل	86	3.99	.568			

أظهر الجدول (٩): وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين المتوسِّطات الحسابية لدرجة توافر مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل حسب متغيِّر العمل على جميع المستويات، وعلى الدرجة الكلية، ولصالح الذين يعملون، وتُعْزى هذه النتيجة إلى الخبرات العملية في المجال التربويِّ من خلال الممارسة بالْمَيدان، كما أن البعض من المنتسِبين لبرامج الدراسات العليا التحَقُّوا بالبرامج رغبةً في توسيع مداركهم، ولتطبيق كافَّة المهارات على المتعلِّمين، وأيضًا البعض منهم غير متفرِّغ للدراسة تفرُّغًا كاملاً؛ وإنما لديهم تفرُّغ جزئيٌّ، وهذا حافز كبير للتطبيق والممارسة الفَورية للمهارات البحثية، ومنها مهارات الفَهْم القرائيِّ المتضمِّنة للتفسير والربط والنقد والإضافة، وتختلف هذه النتيجة عمَّا توصَّلت إليه دراسة الحمادي (٢٠١٥م)، التي توصَّلت إلى انتفاء وجود فروق بين المعلِّمين تُعْزى لمتغيِّر الخبرة في العمل، وربما السبب في وجود الفارق في الدراسة الحاليَّة لكونها مطبَّقةً على طلبة الدراسات العليا، ودراسة الظفيري (٢٠١٨) التي توصَّلت إلى انتفاء وجود فروق بين طلبة التخصُّصات العلمية والأدبية في مستويات الفَهْم القرائيِّ.

٥.١٠ ملخَّص نتائج الدراسة:

١- مستويات الفَهْم القرائيِّ اللازمُ توافرُها لدى طلبة الدراسات العليا تتمثَّل في مستوى الفَهْم المنطقيِّ، ومستوى الفَهْم الاستنتاجيِّ، ومستوى الفَهْم النقديِّ، ومستوى الفَهْم الإبداعيِّ.

٢- توافر مستويات الفَهْم القرائيِّ بدرجة كبيرة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل وَفْقَ الترتيب التالي: المستوى المنطقي فالتحليلي ثم النقدي فالإبداعي.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدرجة توافر مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل تُعْزى لمتغيِّر التخصُّص، على جميع مستويات الفَهْم القرائيِّ، وعلى الدرجة الكلية.

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين المتوسِّطات الحسابية لدرجة توافر مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل حسب متغيِّر العمل، على جميع المستويات، وعلى الدرجة الكلية، ولصالح الذين يعملون.

١١. التَّوْصيَات:

وَفْقَ ما توصَّلت إليه الدراسة من نتائجَ، يمكِن التوصية بالتالي:

- تنظيم ورش العمل؛ لتطوير المهارات اللازمة والضرورية للملتحِقين ببرامج الدراسات العليا؛ لِمَا لها من دور في رفع مستوى الفَهْم القرائيِّ لديهم.
- ضرورة إضافة متطلَّب من متطلَّبات النجاح المعتمِدة على دراسة الواقع، أو نقد الرسائل، أو تطوير برامجَ في المقرَّرات الدراسية ببرامج الدراسات العليا؛ لتنمية مستوى الفَهْم النقديِّ والإبداعيِّ لديهم؛ لِما له من انعكاس على جودة مخرَجات البرامج الدراسية، سواء كانت المخرَجات مشروعاتٍ أو رسائلَ علميةً.
- ضرورة رفع الوعيِ لدى أعضاء هيئة التدريس بأهمية ربط أهداف الفَهْم القرائيِّ بمتطلَّبات العمليات في أثناء التدريس ببرامج الدراسات العليا؛ للتعرُّف على أبرز الصعوبات والتحدِّيات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الكلية، والتعرُّف على نوعية البرامج الإثرائية التي يحتاجها الطلبة.
- تطبيق إستراتيجية التدريس التبادليِّ بين طلبة الدراسات العليا في كافَّة برامج الدراسات العليا بكلية التربية من قِبَل الطلبة الذين لديهم خبراتٌ عملية في الْمَيدان؛ لرفع مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى زملائهم، والمتضمِّن عملياتِ الربط بالْمَيدان، ثم تقديم مقترَحات تطويرية تتماشى مع احتياجات الواقع، ومع متطلَّبات التوجُّهات الحديثة في التربية.
- إضافة مقرَّر اختياريٍّ في جميع برامج الدراسات العليا في الكلية؛ لتنمية مهارات الفَهْم القرائيِّ لدى الطلبة الباحثين.
- إعداد دليل إثرائيٍّ لأساليب تنمية مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا.

١٢. المقترحات:

وَفْقَ توصيات الدراسة، يمكِن اقتراح تقديم الدراسات التالية:

- بناء برنامج مقترح لتنمية مستوى الفَهْم القرائيِّ النقديِّ والإبداعيِّ لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك فيصل.
- تقييم تطبيق إستراتيجيات فَهْم المقروء لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- بناء دليل إثرائيٍّ لأساليب تنمية مستويات الفَهْم القرائيِّ لدى طلبة الدراسات العليا.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، كريستين. (٢٠١٠م). الفهم القرائي ومستوياته. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. جامعة عين شمس. يوليو. ص ص ٥٨–٨٥ . رسالة دكتوراه
- البصيص، حاتم.(٢٠١١م). *تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم*. سوريا: الهيئة العامة السورية للكتاب.
- الحربي، إبراهيم. محرم ١٤٤١هـ/ سبتمبر٢٠١٩م. العلاقة بين أبعاد البراعة الرياضية والفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. مج(١١). ع(١). ج(١).
- الحمادي، راشد. (٢٠١٥م). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة للمبتدئين. رسالة ماجستير
- الخفاف، إيمان. (٢٠١٤م). *التنمية اللغوية للأسرة والمعلم والباحث الجامعي*. مكتبة المجتمع العربي: عمّان
- الرّاميني، فواز. (٢٠٠٩م). *الكشاف الأمين في معايير فنون اللغة العربية وطرائق تدريسها المتمركزة على المتعلم*. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- الربعي، محمد؛ صالح، هدى. (٢٠١٢م). *الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية الأسس والتطبيقات*. الرياض: دار الزهراء
- زاير، سعد؛ هاشم، عهود.(٢٠١٧م). الفهم القرائي واستراتيجيات فهم المقروء.مجلة العلوم التربوية والنفسية. الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية. ع(١٢٨). ص ٥–٦.
- الشايع، شايع؛ الظفيري، محمد.(٢٠١٩م). فاعلية استخدام استراتيجية الخارطة الذهنية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. المجلة التربوية.مج(٣٣). ع(١٣٢). سبتمبر ٢٠١٩. ص ص ١٥–٥١.
- الظفيري، محمد.(٢٠١٨م). مستوى الفهم القرائي والوعي بمهاراته لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية. مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة.مج(٢٦). ع(٣). يونيو ٢٠١٨. ص ص ١٥٤–١٨٥

- مدكور، علي.(٢٠٠٨م). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عطية، مختار.(١٤٤٠هـ/٢٠١٩م). فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية. مجلة العلوم التربوية. ع(١٨). رجب ١٤٤٠.ص ص ٢٢٩-٣٠٨
- عاشور، الزهراء.(٢٠١٨م). استراتيجيات الفهم القرائي والتحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة أم البواقي.ع(١٠) ديسمبر ٢٠١٨
- عاشور، راتب؛ الحوامدة، محمد. (٢٠٠٣). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. عمّان: دار المسيرة.
- عاشور، راتب؛ مقدادي، محمد. (٢٠١٩). *المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها*.ط٥. عمّان: دار المسيرة
- فضل الله، رجب.(٢٠٠١م). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة دراسة تحليلية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ع(٧). ص ٧٧-١٣٣
- القحطاني، سعيد.(٢٠١٨). تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع(١٧٧).ج(١) يناير ٢٠١٨.
- الصوفي، عبداللطيف.(٢٠٠٧م). *فن القراءة أهميتها ومستوياتها ومهاراتها وأنواعها*. دمشق: دار الفكر
- الكندري، وليد؛ المنصوري، مشعل؛ العوضي، نبيل.(٢٠١٢م). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي لمقرر طرق التدريس العام لدى طلاب كلية التربية الأساسية. مجلة العلوم التربوية. مج(٢٠).ع(٤). أكتوبر ٢٠١٢. ص ص ٢١٩-٢٥٢.
- عيسى، محمد؛ أبو المعاطي، وليد؛ أحمد، منار.(٢٠١٥م). برنامج مقترح لتنمية مستويات الفهم القرائي والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجياته لدى طلاب كلية التربية. مجلة بحوث التربية النوعية. جامعة المنصورة. ع(٣٩) يوليو ٢٠١٥.

ثانياً: المواقع الالكترونية:

- اليونسكو: https://rcqe.org/wp-content/uploads/2020/08/corona-webinar.pdf
- الألكسو: في عيدها الذهبي خمسون عاما من الإنجازات http://www.alecso.org/nsite/images/alecso%2050%20final_opt.pdf

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

- Abd El Fattah Torky, S. (2021). The effect of teacher's presence in collaborative online writing on EFL writing skills, reading comprehension and learner autonomy. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج, 82*(82), 1-60.
- Aldosari, H, & Mekheimer, M.(2017). Investigating the functions of working memory in aural/oral comprehension in EFL college students. *Biannual Refereed Journal*.king khalid university j(4).(2).11-30
- Al harbi,m.(2014).cognitivel metacognitive strategies in reading comprehension performance and Attitudes and strategy preferences in EFL college Students.King Khaled university J(1).(2).11-43
- Habtoor,H.(2010).Reading for Detail,vocabulary Acouisition,and Making inferencesas.j king saud univ.vol22,lang(2).Riyadh(2010/143 H).
- Mouhammad,M.(2005).web Text reading strategies and their effectiveness on post graduate english majors Reading comprehension skills.aine shams,j(6).43-98

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ ٢٠٢٢/٢/٢٦، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ٢٠٢٢/٤/٢٥ >>