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	رمضان خطوط	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف المسيلة	رئيسا
02	قرساس حسين	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف المسيلة	مشرفا ومقررا
03	بوزناد سميرة	أستاذ محاضر أ	محمد بوضياف المسيلة	عضوا مناقشا
04	واضح العمري	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف المسيلة	عضوا مناقشا
05	بوعلي بديعة	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي بن مهيدي ام البواقي	عضوا مناقشا
06	جابو جمال	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022

بسم الله الرحمن الرحيم

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

الملخص

مقدمة أ - ج

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

تمهيد 06

1. اشكالية الدراسة 07

2. فرضيات الدراسة 10

3. أهمية الدراسة 10

4. أهداف الدراسة 11

5. المفاهيم الأساسية للدراسة 11

6. حدود الدراسة 12

7. الدراسات السابقة 13

خلاصة 25

الفصل الثاني: القصة الرقمية

تمهيد 30

1. مفهوم القصة الرقمية 31

3. مكونات القصة الرقمية 32

4. خصائص وسمات القصة الرقمية 32

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. أهمية القراءة 44

4.1. أهداف تدريس القراءة 45

5.1. أنواع القراءة 46

6.1. طرق تدريس القراءة 48

7.1. مهارات القراءة 49

8.1. الضعف القرائي أشكاله وعلاجه 50

2. الفهم القرائي ومهارته 52

1.2. مفهوم الفهم القرائي 52

3.2. أهمية الفهم القرائي 53

4.2. أسس ومبادئ الفهم القرائي 53

5.2. عمليات ومراحل الفهم القرائي 55

6.2. مستويات ومهارات الفهم القرائي 56

7.2. مستويات ومهارات الفهم القرائي 64

8.2. تنمية الفهم القرائي 65

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 74
3. مجتمع الدراسة 75
4. عينة الدراسة 75
5. متغيرات الدراسة 76
6. أدوات الدراسة 76
7. ضبط متغيرات الدراسة 90
8. أساليب المعالجة الإحصائية 95

خلاصة 96

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيـــد 98

1. عرض نتائج الفرضية الاولى وتحليلها ومناقشتها 99
2. عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها ومناقشتها 101
3. عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها ومناقشتها 103
4. عرض نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها ومناقشتها 105
5. عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها ومناقشتها 106

خلاصة الفصل 110

الخاتمة 112

قائمة والمراجع 115

قائمة الملاحق 124

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
.1	جدول رقم (01) يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية	72
.2	جدول رقم (2): يوضح التصميم التجريبي للدراسة	74
.3	جدول رقم (3): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية	76
.4	جدول رقم (4): يوضح تكييف البنود وفق آراء المحكمين	77
.5	جدول رقم (5): يوضح مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي	78
.6	جدول رقم (6): يوضح نسبة الاتفاق على بنود الاختبار	80
.7	جدول رقم (7): يوضح تكييف بنود اختبار الفهم القرائي وفق آراء المحكمين	80
.8	جدول رقم (8): يوضح معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات اختبار الفهم القرائي	81
.9	جدول رقم (9) يوضح قيمة معامل التمييز و تفسيره	82
.10	جدول رقم (10): يوضح معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار الفهم القرائي	82
.11	جدول رقم (11): يمثل الصدق التمييزي	84
.12	الجدول رقم (12): يوضح قيمة معامل الفا كرو نباخ الثبات للدرجة الكلية للاختبار	84
.13	جدول رقم (13): يوضح معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية	85
.14	جدول رقم (14) يمثل نسبة اتفاق المحكمين حول القصص الرقمية	89
.15	جدول رقم(15): يوضح نتائج اختبار (t-test) للتعرف على الفروق بين تلاميذ المجموعتين	91
.16	جدول رقم(16): يوضح نتائج اختبار (t-test) للتعرف على الفروق بين تلاميذ المجموعتين	92
.17	جدول رقم(17): يوضح نتائج اختبار (t-test) للتعرف على الفروق بين تلاميذ المجموعتين	92
.18	جدول رقم(18):يوضح نتائج اختبار (t-test) للتعرف على الفروق بين تلاميذ المجموعتين	93
.19	جدول رقم(19): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية	99
.20	جدول رقم(20): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروقين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية	101
.21	جدول رقم(21): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية	103
.22	جدول رقم(22): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية	105
.23	الجدول (23) يمثل الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم التأثير	107

قائمة الأشكال

رقم الجدول	عنوان الشكل	الصفحة
01	شكل (01) نموذج لصياغة سيناريو القصة الرقمية	36
02	الشكل رقم (02): يمثل مراحل تصميم وإنتاج القصة الرقمية	37
03	الشكل رقم (03): يمثل أسئلة مهارات المستوى الحرفي في الكتاب المدرسي	60
04	الشكل رقم (04): يمثل أسئلة مهارات المستوى التفسيري والنقدي في الكتاب المدرسي	60
05	الشكل رقم(05): يمثل أسئلة مهارات المستوى الابداعي في الكتاب المدرسي	61
06	الشكل(6): يمثل مستويات الفهم القرائي المعتمدة في الدراسة	64

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 مهارات المستوى النقدي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية 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 Mesial. 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: Digital story strategy- reading comprehension skills - the fourth year of primary school.

الملخص باللغة الفرنسية:

Résumé:

Cette étude a été conçue pour révéler l'efficacité de la stratégie de l'histoire numérique dans le développement des compétences de compréhension des histoires chez les élèves de la phase initiale, et en réponse aux questions de cette étude, le chercheur a suivi le programme expérimental et a mis en œuvre un outil d'étude représenté dans le test des aptitudes à l'intelligence visuelle, où il s'agissait de 34 modes de choix multiples, conçus par un ensemble de contes numériques, un échantillon de 70 élèves et professeurs de la quatrième année primaire à la cinquième école secondaire, répartis de manière égale sur deux groupes d'apprentissage, qui ont été élaborés selon une stratégie numérique, tandis

Existence d'une différence statistiquement significative au niveau de la preuve (0.05 =α) entre les moyennes des groupes d'expérimentation et des moyennes de groupes de lutte dans l'application modulaire pour tester les compétences d'apprentissage en faveur du groupe expérimental.

Existence d'une différence statistiquement significative au niveau de la preuve (0.05 =α) entre les moyennes des niveaux des membres du groupe d'expérimentation et des moyennes du niveau des membres de l'équipe d'épreuve au niveau littéraire dans l'application moléculaire pour tester les compétences de compréhension pertinentes en faveur du groupe expérimental

Existence d'une différence statistiquement significative au niveau de l'indicateur (0.05 = a) entre les moyennes des niveaux des membres du groupe expérimental et des moyennes du niveau des membres des groupes expérimentaux au niveau des participants dans l'application moléculaire pour tester les compétences de compréhension pertinentes pour le groupe expérientiel

Existence d'une différence statistiquement significative au niveau de la preuve (0,05 = a) entre les moyennes des niveaux des membres du groupe d'expérimentation et celles des participants du groupe de lutte dans les compétences de niveau critique dans l'application de la molécule pour tester les capacités de compréhension perceptive.

Mots clés: Stratégie de l'histoire numérique-compréhension de l'esprit-quatrième année du primaire.

مقدمـــة

مقدمة:

اللغة عبارة عن نظام متكامل من الرموز و والاشارات المألوفة والمتعارف عليها والتي تتنوع بين المكتوبة والمنطوقة والاشارات، وهي نظام الاتصال الأكثر شيوعا بين البشر، وللاتصال اللغوي أربع مهارات هي الاستماع والتحدث القراءة والكتابة، واكتساب هذه المهارات والتمكن منها ضرورة ملحة لأي انسان في جميع مجالات الحياة وبالتحديد في مجال التعلم، فهي البوابة التي يلج عبرها المتعلم لاكتساب أي لغة ويتوقف نجاح عملية التعلم على اكتسابها بالطريقة الصحيحة .

تأتي القراءة في المرتبة الثالثة من حيث تسلسل المهارات اللغوية وتعد مرتكزا أساسيا لنمو وتطور المهارات الأخرى وتبرز أهميتها بالنسبة للمتعلم بالتحديد ليس لكونها مادة دراسية فحسب، وإنما لأن نجاحهم في المواد الدراسية الأخرى وتقدمهم فيها يعتمد بشكل أساسي عليها بالإضافة إلى أنها تبني لديه شخصية واثقة متميزة فكريا وثقافيا وتشعره بذاته وتنشط العمليات الفكرية، وتعمل على إشباع حب الاستطلاع لمعرفة نفسه ومعرفة الآخرين فتساعده بذلك على التوافق الشخصي والاجتماعي، 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 الذي يعد الغاية الأولى والاسمى للقراءة 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(طاحون وآخرون،2015،ص 486). و 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، كما أنها تساعد المتعلم على اكتساب مهارات ومعلومات أكثر وبشكل أسرع .

انطلاقا من أهمية مهارات الفهم القرائي تظهر الحاجة الى توظيف استراتيجيات تعليمية وطرائق تدريسية جديدة تتماشى مع الطبيعة الرقمية للعصر لتنميته ، وتمثل القصة الرقمية أحد هذه الاستراتيجيات التي أصبحت متاحة للاستخدام داخل غرفة الصف، فهي أحدث التطبيقات الجديدة التي تعتمد على تحويل النصوص إلى مقاطع فيديو تشمل عدة وسائط رقمية من صوت وحركة ،وقد اصبحت متاحة

للاستخدام في الحجرات الدراسية ولها 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 تضفي على الدرس جوا من المرح والتسلية والمنافسة الذي يحتاجه المتعلمون بالتحديد في المرحلة الابتدائية 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.

مما سبق يتبين لنا أن القصص الرقمية قد تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي إذا ما تم اختيارها وتوظيفها وفق اسس ومعايير علمية محددة ،وهذا ما تسعى دراستنا الحالية إلى الكشف عنه ،ومن أجل تحقيق ذلك قسمت الدراسة الحالية إلى جزء نظري تناول متغيرات الدراسة بنوع من التفصيل، وجزء تطبيقي تناول الاجراءات التطبيقية للدراسة بما في ذلك مناقشة وتحليل وتفسير نتائجها وقد احتوت الدراسة على خمسة فصول مرتبة على النحو التالي :

الفصل الأول: يمثل الإطار العام للدراسة بصفة عامة الذي تم من خلاله تقديم موضوعها

بداية بصياغة الإشكالية التي انتهت بتساؤل عام ترتب عليه أربعة تساؤلات فرعية، ومنه صيغت فرضيات الدراسة كإجابة مؤقتة عن تلك التساؤلات، ثم جاءت أهداف الدراسة ومن ثم توضيح أهميتها من خلال الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية، لتأتي بعدها ضبط مصطلحات الدراسة اصطلاحيا واجرائيا ، ثم الدراسات السابقة في شقين شق خاص بالدراسات التي تناولت القصة الرقمية كاستراتيجية أو برنامج ، وشق احتوى على مجموعة من الدراسات التي تناولت مهارات الفهم القرائي والاستراتيجيات والبرامج التي سعت إلى تنميتها وتطويرها ، ومن ثم ابراز مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

الفصل الثاني :اشتمل على مفهوم القصة الرقمية ومكوناتها و خصائصها وسماتها 5. فوائد استخدامها ثم التطرق إلى أهم أنواعها مراحل إنتاج القصة الرقمية وبرامج ومعايير تصميمها وتطويرها، والتطرق أخيرا إلى تحديات استخدام القصة الرقمية في العملية التعليمية التعلمية.

الفصل الثالث :وهو الفصل الأخير حيث اشتمل جزئين، الجزء الأول تعلق بالقراءة ،تطرقنا فيه إلى 1.1. مفهوم القراءة وتطورها التاريخي إلى جانب أهميتها وأهدافها وأنواعها ناهيك عن طرق تدريسها ومهاراتها ثم التطرق إلى الضعف القرائي وأشكاله وعلاجه.

أماالجزء الثاني فقط تطرقنا فيه إلى الفهم القرائي ومهارته من خلال الطرق إلى مفهومه وأهميته وأسسه ومبادئه، ثم توضيح عملياته ومراحله وعرض أبرز التصنيفات ل مستويات ومهارات الفهم القرائي ثم التطرق إلى تنمية الفهم القرائي و العوامل المؤثرة فيه .

الفصل الرابع: قمنا في هذا الفصل بتحديد المنهج المناسب للدراسة، ومنه وضحنا مراحل الدراسة الاستطلاعية بما في ذلك مجتمعها وخطواتها و حدودها وحساب الخصائص السيكومترية وصولا إلى الد راسة الأساسية، من خلال تحديد العينة التي أجريت عليها الدراسة في حدود زمنية و مكانية معينة .وضبط المتغيرات ، وانتهى هذا الفصل بذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.

الفصل الخامس :خصصنا هذا الفصل لعرض و تحليل ومناقشة نتائج الدراسة بالتفصيل مرتبة بداية بعرض وتحليل نتائج الفرضيات الفرعية وصولا إلى عرض وتحليل ومناقشة الفرضية العامة للدراسة ، وفي الأخير اختتمنا بخلاصة عامة اختتمت بمجموعة من التوصيات التي تعتبر في أغلبها مواضيع لدراسات مستقبلية .

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

تمهيد

1. اشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. المفاهيم الأساسية للدراسة
6. حدود الدراسة
7. الدراسات السابقة

خلاصة.

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 باعتبارها عاملا محفزا للتفكير بالإضافة إلى أنها تنمي القدرة على الحوار والإبداع، وتزداد القراءة أهمية إذا ما ارتبطت بمجال التعليم والتعلم فبالنسبة للمتعلم القراءة هي مفتاح النجاح الأكاديمي كونها أساس تعلم جميع المواد فالمتعلم الذي يفشل في القراءة يفشل حتما في جميع المواد، إلا أن القراءة لا تعدو أن تكون عملية آلية بدون قيمة أو أهمية اذا افتقدت إلى الفهم فالفهم القرائي ومهاراته أساس، فالأصل في القراءة أن تكون للفهم باعتباره المهارة الأساسية التي يهدف تعليم القراءة إلى تنميتها، وأكثر 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.(محمد،2017ص،38) وجميع ما سبق ذكره من فوائد 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

وعلى الرغم من هذه الأهمية البالغة لفهم المقروء ومهاراته إلا أن هناك ضعفا وصعوبة ملموسين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الفهم القرائي ويعد من المشكلات الأكثر شيوعا لديهم هذا الضعف والصعوبة عرفه (طاحون وآخرون، 2015) بأنه صعوبة في التعرف على المفردات ومعناها والتعرف على الجملة وفهم معنى الفقرة وتحديد الأفكار الرئيسية (طاحون وآخرون،2015 ،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، وقد ينعكس ضعف فهم المقروء 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 (بحملة، 2021) في الجزائر 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، وقد أرجع كل من(ابو سرحان، 2014) و(الغامدي، 2021) هذا الضعف إلى عدة عوامل 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، وتحصر دور المتعلم في التلقي والاستماع دون مشاركة وتفكير والى ذلك اشار (طعيمة،1998) بقولة: " من بين الأسبـــاب الرئيسية المسؤولة عن تدني مستوى الطلاب في القراءة هو تدريس لقراءة بأسلوب لا يثير اهتمام الطلبة، ولا يتحدى تفكيرهم، مما افقدهم الإحساس بأهمية القراءة نفسها " (طعيمة، 1998، ص81)، من هنا تظهر الحاجة الى تبني وسائل و استراتيجيات تدريسية حديثة، يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين بتوفير بيئة تفاعلية مناسبة تحوي نوعا من التشويق والإثارة والترفيه لتوليد حالة من الديناميكية والتفاعل مع الحروف الهجائية والقراءة و الفهم القرائي ، وقد أسفرت الثورة التكنولوجية عن العديد من الوسائل والاستراتيجيات الحديثة التي من شأنها خلق بيئة تعليمية تفاعلية حيث بدأ يظهر تطور ملحوظ في الوسائل المستخدمة في قطاع التعليم حيث غلب عليها الطابع الرقمي والتي شكلت القصص الرقمية ابرز وأحدث هذه الوسائل باعتبارها المزج المنظم للنصوص والحركات والأصوات بغرض تجسيد الأحداث والمواقف والمعلومات وتعتبر أحد المداخل المستحدثة في طرائق التدريس الفعالة من خلال مساهمتها في تحويل البيئة التعليمية إلى بيئة أكثر تطورا وتشويقا ومتعة من الكتاب الورقي نظرا لاعتمادها على العديد من الوسائط المتعددة من صوت وصورة وخلفية وحركة هذه الوسائط التي أكد (chung,2006) أنها مصدر قوة للقصص الرقمية لأنها تعطي بعدا عميقا للمحتوى والمواقف والرؤى. ومع بداية شيوع استخدام القصص الرقمية في العملية التعليمية جاءت العديد من الدراسات لتبين وجود نتائج جد ايجابية وتأثير ايجابي لها في عدة مهارات 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 (طوين، 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.بالإضافة إلى 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.

وإذا كانت 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 – لذلك ستسعى الدراسة الحالية إلى استخدام استراتيجية القصص الرقمية كمدخل ملائم ارتأت الباحثة توظيف القصص الرقمية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وبالتحديد تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

ومنه يمكننا طرح التساؤلات التالية:

- ما فاعلية إستراتيجية القصة الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ببلدية المسيلة؟
- 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 مهارات التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في مهارات المستوى الاستنتاجي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في مهارات المستوى النقدي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؟

- 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 مهارات 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 مهارات 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 مهارات 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.
- 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.

4. أهداف الدراسة:

- الكشف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في المستوى الحرفي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي
- الكشف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في المستوى الاستنتاجي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي
- الكشف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في المستوى النقدي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.
- الكشف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.
- الكشف على درجة فاعلية القصة الرقمية في تنمي مهارات الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

5. المفاهيم الأساسية للدراسة:

✓ **الفاعلية:** "مدى صلاحية العناصر المستخدمة للوصل إلى النتائج والأهداف المسطرة ". (بني عرابة، 2022، ص14).

✓ **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.

✓ **القصة الرقمية:**

أ. **اصطلاحا:**

بأنها مجموعة المواقف التعليمية التي يتم تحويلها باستخدام برامج الحاسب الآلي لتحاكي الواقع بالصوت والصورة وتصميم الصور بها بالأبعاد الثنائية الثلاثية (أبو عفيفة، 2013، 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.

ومنه فإستراتيجية 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.

✓ **مهارات الفهم القرائي:**

أ. **اصطلاحا:**

عرفها (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. (عبد الباري، 2010، ص30)

ب. **إجرائيا:**

هي مجموعة من الأداءات التي يقوم بها تلاميذ السنة الرابعة الابتدائي في مدرسة حي التجزئة الخامسة بدقة وسهولة وسرعة في فهم المقروء فهما حرفيا واستنتاجيا ونقديا.

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

✓ **تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي:**

هم الأطفال المولدون 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.

1.7. دراسات المحور الأول: دراسات تناولت أثر وفعالية القصة الرقمية

1.1.7. 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

2.1.7. 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.

3.1.7. 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.

4.1.7. 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.

5.1.7. دراسة الصقرية (2018) فاعلية التدريس بالقصة الرقمية ببيئة التعلم المدمج في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر لمادة التربية الإسلامية 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.

6.1.7. دراسة الجهني (2015) إثر 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.

7.1.7. دراسة المبارك(2019) أثر القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي بمدارس جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن.

هدفت الباحثة من خلال دراستها إلى التعرف على أثر القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير في المستويات الثلاث التالية :التذكر والتحليل والتركيب لدى عينة من طالبات الصف الثالث الابتدائي قدرت ب(35) ،وذلك باتباع المنهج التجريبي وبالاعتماد على التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية درست بطريقة القصص الرقمية والضابطة القصة التقليدية وباستخدام القياس اختبار مهارات التفكير البعدي والمؤجل وقد اسفرت نتائج الدراسة عن:

وجود أثر ذو دلالة إحصائية في مهارات التفكير بشكلٍ عام يعزى لطريقة التعلّم بالقصة الرقمية باستخدام القياسين المباشر والمؤجل.

8.1.7. 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.

9.1.7. التعقيب على دراسات المحور الأول

- **أهداف دراسات المحور الأول:**

تناولت الدراسات السابقة اهدافا مختلفة تكمن في محاولة رصد فاعلية أو إثر توظيف القصص الرقمية في العملية التعليمية التعلمية :

دراسات هدفت إلى اثبات فاعليه القصص الرقمية في تنمية بعض المهارات اللغوية مثل دراسة الجهني (2015) التي هدفت لتنمية مهارات فهم المسموع، ودراسة ستوم(2019) التي هدفت إلى تنمية مهارات التواصل الشفوي، ودراسة علان (2019)التي هدفت إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية.

ودراسات هدفت إلى الكشف عن فاعلية القصص الرقمية في تنمية القدرات المعرفية كدراسة حماد وأبو أحمد(2021) التي هدفت إلى تنمية مهارات الفهم الناقد، ودراسة صقرية (2018) التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الأخلاقي والتحصيل .ودراسة المبارك(2019) التي هدفت إلى تنمية مهارات التكفير (التذكر والتحليل و النقد) .

بينما هناك دراسات هدفت للكشف عن فاعلية القصص الرقمية في اكتساب مفاهيم رياضية وتكنولوجية مثل دراسة بني عرابة (2020) التي هدفت إلى تنمية المهارات العقدية. ودراسة مهدي وآخرون (2015) التي هدفت إلى تنمية المفاهيم التكنولوجية .

- **منهج دراسات المحور الأول:**

من خلال العرض السابق نلاحظ أن جميع الدراسات اعتمدت المنهج التجريبي وشبه التجريبي فاعتمدت دراسة والصقرية (2018) ومهدي وآخرون(2015) المنهج التجريبي بينما اتبعت بقية الدراسات وهي الستوم (2019) الجهني (2017) بني عرابة (2020) وعلان(2019) وحماد وأبو أحمد (2021)المنهج الشبة تجريبي.

الا ان اختلفت من ناحية فنيات القياس فاعتمدت دراسة المبارك(2019) على القياس البعدي والمؤجل في حين اعتمدت جميع الدراسات المتبقية على القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة .

- **أدوات دراسات المحور الأول:**

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

دراسات اعتمدت على الاختبار مثل دراسة الجهني(2017) وبني عرابة (2020) ومنصور(20202) والصقرية (2018) ومهدي وآخرون (2015).والمبارك(2019) .

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

- **عينة دراسات المحور الأول:**

من حيث العمر أو الطور الدراسي:

نجد هناك تباين في أعمار العينات في هذا المحور فهناك دراسات اشتملت عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية وهي ستوم(2019) و الجهني(2017) وحماد وأبو أحمد(2021).

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

ودراسات اشتملت على عينات من تلاميذ المرحلة المتوسطة علان(2019) ومهدي وآخرون(2015) والمبارك(2019)

من حيث حجم العينة:

لا نجد تباين كبير في حجم العينة ذلك ان جميع الدراسات اعتمدت على المنهج التجريبي المعروف بصغر حجم عينته.

- **نتائج دراسات المحور الأول:**

بينت جميع نتائج الدراسات السابقة على وجود إثر ايجابي للقصة الرقمية كاستراتيجية أو برنامج في تحسين مستوى التعلم بشكل عام في شتى المجالات.

2.7. دراسات الحور الثاني: دراسات تناولت تنمية مهارات الفهم القرائي:

نظرا لأهمية الفهم القرائي في مجال التعليم فقد تنوعت الدراسات والبحوث التي استهدفت تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال مداخل واستراتيجيات وطرائق وأساليب حديثة من بينها:

1.2.7. 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

2.2.7. دراسة (احمد وموسى، 2020) والمعنونة ب: إثر 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.

3.2.7. 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.

4.2.7. 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.

5.2.7. دراسة (ابو سرحان، 2014): بعنوان إثر 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 اختبار مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي كأداة للدراسة، تم تطبيق الأداة على عينة اختيرت بطريقة قصدية مكونة من44 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 اختبار 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.

6.2.7. 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 والتبعي.

7.2.7. التعقيب على دراسات المحور الثاني:

لوحظ أن الدراسات السابقة تشابهت فيما بينها إلى حد كبير في أهدافها وأسئلتها ويعود السبب إلى أهمية الظاهرة المدروسة والمتمثلة في مهارات فهم المقروء، من جانب آخر فان المهارات التي سعت الدراسات إلى قياسها كانت متماثلة بشكل كبير رغم اختلاف الأطوار والمستويات التي تم تطبيق الاختبار عليها خاصة المهارات التالية: تحديد الفكرة العامة والأفكار الجزئية، تحديد شخصيات النص أو القصة والحكم عليها، تحديد الفكرة العامة والأفكار الجزئية مما يدل على أهمية المهارات في مختلف مراحل التعلم. وسنأتي على ذكر التشابه والاختلاف بنوع من التفصيل في ما يلي:

- **أهداف دراسات المحور الثاني**

تناولت دراسات هذا المحور هدفا مشتركا يكمن في محاولة تحسين وتنمية مهارات الفهم القرائي وجل خلال ادخال متغيرات مستقلة ثملت في استراتيجيات تعليمية متعددة 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 ودراسة محمد (2017) هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال برنامج إرشادي.

- **منهج دراسات المحور الثاني:**

اتبعت جميع الدراسات السابقة في هذا المحور على المنهجين التجريبي والشبه التجريبي باستثناء 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**

اشارت نتائج دراسات هذا المحور إلى وجود انخفاض في مستوى اداء التلاميذ في مهارات الفهم القرائي مما يهر الحاجة إلى دراسة مهارات الفهم القرائي بشكل أكثر وضوحا و يبن أهمية تطوير البرامج التعليمية التي تحسن مهارات الفهم القرائي .

في حين توصلت جميع الدراسات المتبقية إلى وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الفهم القرائي تعزى للبرامج والاستراتيجيات ووسائل التدريس المستخدمة.

بينما توصلت دراسة منصر وبوجلال (2019) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الفهم القرائي تعزى لمتغيري الجنس والمنطقة الجغرافية.

3.7. الموازنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- تتفق الدراسة الحالية مع معهم الدراسات بضرورة البحث عن طرائق تدريس مناسبة لتحسين مهارات الفهم القرائي .
- **اعتمدت** الدراسات السابقة جميعها المنهج التجريبي او الشبه تجريبي والدراسة الحالية كذلك اعتمدت المنهج التجريبي .
- **استخدمت** الدراسات السابقة التصاميم البحثية القائمة على مجموعتين احداهما تجريبية والاخرى ضابطة بقياس قبلي وبعدي و الدراسة الحالية اعتمدت كذلك على نفس التصميم التجريبي
- **اتفقت** الدراسة الحالية مع اغلب الدراسات السابقة في عمليات التكافؤ بين أفراد العينة من حيث المتغيرات التالية وهي العمر الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للمادة الدراسية في السنة الحالية، ودرجات الاختبار القبلي.
- **تميزت** الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

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

- **تميزت** الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناول القصص الرقمية كمتغير مستقل مع متغير تابع مختلف وهو مهارات الفهم القرائي.
- كما ان متغيرات الدراسة الحالية تختلف بشكل جزئي مع الدراسات السابقة حيث أن هذه الاخيرة لم تتناول كل متغيرات الدراسة الحالية معا .
- كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الحدود الزمانية والمكانية والبشرية التي جرت فيها .

- تباينت أعداد أفراد العينات في الدراسات السابقة، إذ بلغ الحد الأدنى (20) تلميذا في دراسة محمد(2017) ، والحد الأعلى (72) تلميذا في دراسة ستوم (2019).أما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد أفراد العينة فيها (70) تلميذا

1.3.7. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

من الناحية النظرية:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مسار البحث النظري بالآتي:

- تعريف الفهم القرائي ومهاراته وتحديد مفهومها بدقة.
- تحديد مهارات الفهم القرائي المطلوبة لدى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائي.

من الناحية العلمية:

- ساهمت الدراسات السابقة في تمكين الدراسة الحالية من تحديد المنهج المستخدم لتحقيق أهدافها وهو المنهج التجريبي.
- تحديد اسلوب جمع البيانات عن مهارات الفهم القرائي وهو الاختبار التحصيلي.
- كما ساهمت الدراسات السابقة في تمكين الدراسة الحالية من الاختيار المناسب للأساليب الاحصائية للتحقق من الفروض ومعالجتها.
- التعرف على خطوات وطريقة والجهات التي تقوم ببناء وتصميم القصص الرقمية
- كيفية إعداد الاستراتيجية التدريسية وخطوات تطبيقها.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحليل وتفسير ومناقشة 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 إنه 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.

الفصل الثاني

الفصل الثاني :

القصة الرقمية

تمهيد

1. مفهوم القصة الرقمية
2. مكونات القصة الرقمية
3. خصائص وسمات القصة الرقمية
4. فوائد استخدام القصة الرقمية
5. أنواع القصة الرقمية
6. مراحل إنتاج القصة الرقمية
7. برامج تصميم وتطوير القصص الرقمية
8. معايير تصميم وإنتاج القصة الرقمية الناجحة
9. تحديات استخدام القصة الرقمية في العملية التعليمية التعلمية

خلاصة

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". (Alismail,2015,p126)

وعرفت كذلك 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" (smeda,2014P4)

بدوره(Benmayor ,2008) يرى أن القصص الرقمية هي: "قصة قصيرة متعددة الوسائط تجمع بين الصوت والصورة والموسيقى" (Benmayor ,2008, p16)

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

من خلال التعريفات المذكورة آنفا نجد أنها اجتمعت على ابراز الوسائط المستخدمة في القصص التقليدية لتصبح قصصا رقمية والهدف الأساسي منها وهو نقل المعلومات والحقائق التربوية بطريقة شيقة وممتعة.

و منه نستنتج أن القصة الرقمية تعبر عن عملية 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. 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 بطيء 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.

3. خصائص وسمات القصة الرقمية:

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

1.3. التنوع:

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

2.3. 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.

3.3. 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.

4.3. 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.

4. 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. (المنصور، 2022،ص285)

يتضح مما سبق أن القصة الرقمية هي إحدى مستحدثات تكنولوجيا التعليم الالكتروني تجعل التجربة التعليمية أكثر إثراءاك وابداعا وتعود بالفائدة على كل من المعلم والمتعلم فيصبح التعلم أكثر ايجابية وفاعلية وتحسن من جودة مخرجاته.

5. أنواع القصة الرقمية:

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

1.5. 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)

2.5. 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).

3.5. 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).

يلاحظ مما سبق وجود أصناف كثيرة للقصص الرقمية هذا ما يتيح للباحث و للمعلم أو حتى المتعلم مجالات عديدة لاستخدامها وتوظيفها.

6. 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:** 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.

شكل (01) 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

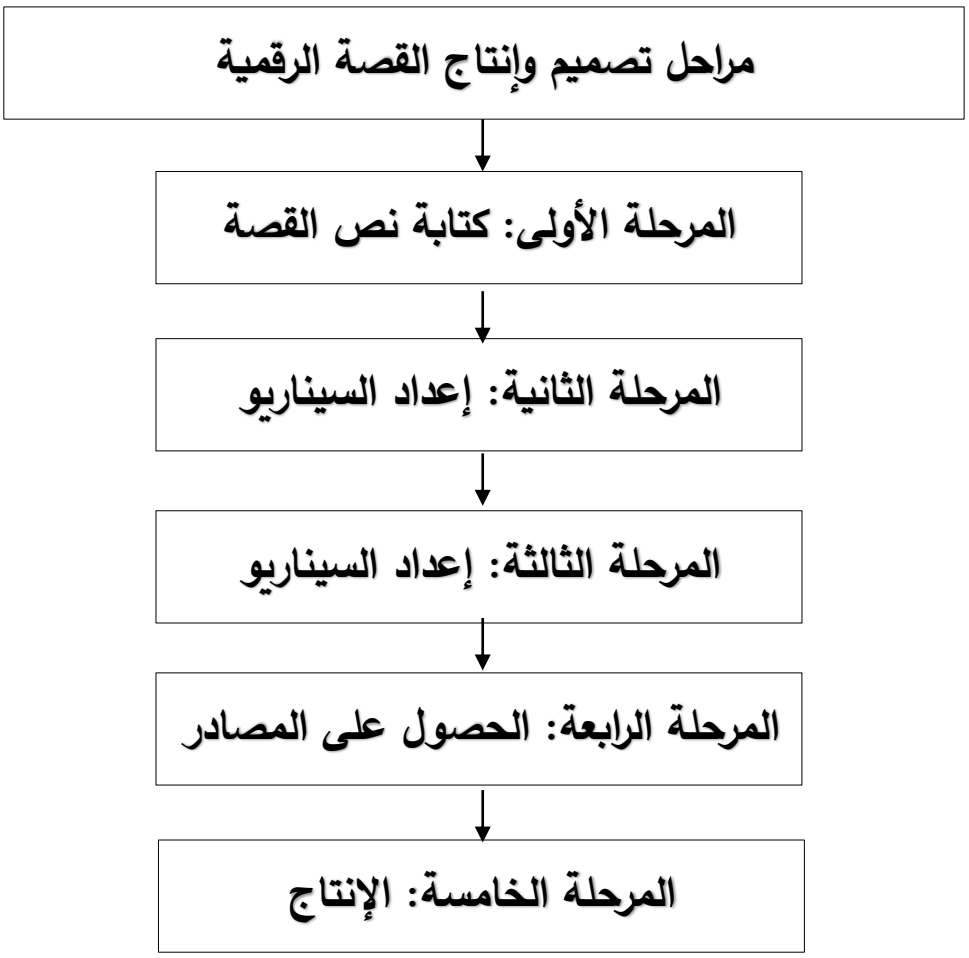
- ✓ **المرحلة الثالثة: إعداد السيناريو المصور:** في هذه الخطوة يتم تحديد النص والوسائط المتعددة المراد استخدامها في أماكن محددة بالقصة، وبتفاصيل دقيقة تساهم في تسهيل تنفيذ الخطوة التالية.
- ✓ **المرحلةالرابعة: الحصول على المصادر:** هنا يتم الحصول على الوسائط المتعددة المطلوبة لإنتاج رواية القصة، سواء 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 المرحلة يتم تحويل مخرجات عملية التصميم من مخططات وسيناريوهات إلى منتج ومواد تعليميه حقيقية وذلك باستخدام البرامج المناسبة لذلك و باستخدام الأدوات الوسائط المتعددة، بما في ذلك الرسومات والصوت والفيديو والرسوم المتحركة .

بالإضافة إلى المراحل السابقة الذكر فقد أوردت (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.

(ستوم،2019ص 54)



الشكل رقم (02): يمثل مراحل تصميم وإنتاج القصة الرقمية

من اعداد الباحثة

7.برامج تصميم وتطوير القصص الرقمية:

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

1.7. برامج على الكمبيوتر من بينها:

- **Adobe Première**: 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.
- **Ponton**: 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.
- **Piton**: 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.
- برنامج**Photo 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.
- برنامج **Windows Moie 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. (طوين، 2022، ص ص 20-21).

2.7. 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).

8. 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:

1.8. 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)

2.8. 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 (أبو خليفة، 2016، ص 18-19).

3.8. 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.

9. 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

الفصل الثالث:

القراءة والفهم القرائي

تمهيد

1. القراءة

2. الفهم القرائي ومهارته

خلاصة

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:

عرفها (العمارنة والقحطاني،2008) على أنها "عملية فك، وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة والمسموعة". (العمارنة والقحطاني، 2018، ص233).

بالنسبة ل (هادي، 2009) فالقراءة نشاط يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والتحليل وحل المشكلات (هادي، 2009، ص 11).

أما حسب (عطية، 2007) فالقراءة 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 (عطية، 2007، ص 91). من خلال ما سبق نرى أن تعريفات الباحثين تراوحت بين التعريف الآلي الذي يرى بأن القراءة عملية ميكانيكية تقتصر على فك الرموز ، وباحثون آخرون يرون انها عملية عقلية مركبة مرتبطة بدرجات متفاوتة من التفكير

ومنه نستنتج بأن القراءة عملية النظر إلى كل ما هو مكتوب من حروف وعلامات ترقيم ومسافات واستخدام مجموعة من القدرات العقلية لتحويلها إلى كلمات وأفكار وجمل ذات معنى واستخدامها في مواجهة المواقف الحياتية.

2.1.أهمية القراءة:

توجد أربع مهارات لغوية هي الكتابة، الاستماع التحدث والقراءة لكل مهارة إضافة تقدمها للإنسان عامة وللمتعلم بصفة خاصة، 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 (،الشكيري، ب س ،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. (عطا، 2006، 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.

3.1. 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.

4.1. 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. (،دليل استخدام اللغة العربية في الجزائر 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.(عطا، 2006، ص170).

.من خلال 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 عرفت بأنها" التقاط الرموز المطبوعة وتوصيلها إلى المخ بالجمع بين الرمز كشكل مجرد والمعنى المختزن له في المخ ثم الجهر به ".(عطا، 2006، 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 إذا 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 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. (رحمواتي وبوستاني، 2018، 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. ، (Ruiz,2010 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 ويعرف بأنه "قصور في تحقيق أهداف القراءة والمتمثلة في فهم المقروء وإدراك المعاني وقد يكون على شكل بطء في النطق أو الضبط الخطأ للألفاظ "

. (Alqomoul, 2012, p66)

من خلال هذا التعريف نستنتج 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. (مدكور، 1991، 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 أبرز 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. (بشير،2019، ص70).

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

(jilakajani&sabouri,2016,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. 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 خاصة فيما يخص تطبيق ما فهمه المتعلم في حل المشكلات في حياته اليومية وتحسين التحصيل الدراسي في مختلف المواد الدراسية .

3.2. أسس ومبادئ الفهم القرائي:

تم تحديد مجموعة من القواعد والأسس التي ترتبط بعملية الفهم القرائي أشار إليها 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.

4.2. 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 على 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).

5.2. 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.(طاحون وآخرون،2015،ص489)

قبل التطرق إلى مستويات الفهم القرائي وما يتضمنه كل مستوى من مهارات لابد من تقديم تعريف للمهارة بشكل عام .

فالمهارة 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 فقد عرفت 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، والاستنتاجي، والناقد)". (الشكور، 2022،ص235).

وأيضا هي "عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وتتطلب فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، والنقد، والتذوق، والتفاعل، والتطبيق، وتكون فيها الكلمة هي الوحدة الأساسية للفهم، وهي الرمز الذي يمكن من خال إدراك المتعلم للمعاني الضمنية للنص، والأفكار الرئيسة، والقدرة على تتبع التسلسل، وتصور النتائج المتوقعة" (القحطاني،2018، ص575).

وتعرف الباحثة مهارات الفهم القرائي وفق دراستها بأنها: مجموعة عمليات عقلية متدرجة من الأسهل إلى الأصعب تقوم على ربط خبرات القارئ السابق بالمعلومات الواردة في النص المقروء ليتمكن القارئ عن طريقها من تكوين معنى للنص المقروء موزعة على عدة مستويات .

6.2. 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.

أ. تصنيف (هاريس وسميث) (Harris&Smith)

المشار إليه في (عبد الباري، 2010): حيث حددا أربع عمليات للفهم يمارسها القارئ وهي:

- ✓ **عملية التحديد:** وتتمثل في استدعاء القارئ لخبرات سابقة متعلقة بالأفكار التي طرحها الكاتب، وهي تنم عن فهم القارئ لهذه الأفكار.
- ✓ **عملية التحليل:** يتم في هذه العملية استنباط المعلومات من النص المقروء وتحويلها إلى مخططات عقلية.
- ✓ **عملية التقويم:** وتتمثل في إصدار القارئ حكم على المعلومات الواردة في النص المقروء وفق معايير معينة.
- ✓ **عملية التطبيق:** ويتم في هذه العملية تطبيق المعلومات المقروءة في مجالات أخرى ومواقف مشابهة

ب. تصنيف (كارلين وروبرت Karlin,Robert,1984)

المشار إليه في ذات المرجع حدد مستويات الفهم القرائي كما يلي:

- ✓ **مستوى الفهم الحرفي ويتضمن المهارات التالية:**
  - تحديد الأفكار الرئيسية للمقروء.
  - تحديد الأضداد والمترادفات.
  - تحديد السبب والنتيجة.
  - تحديد تسلسل وتتابع الأحداث.
  - تحديد صفات الشخصيات.
- ✓ **مستوى الفهم الاستنتاجي ويتضمن المهارات التالية:**

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

- ✓ **مستوى الفهم التقويمي الناقد ويتضمن المهارات التالية:**
  - تمييز الحقيقة من الخيال.
  - التمييز بين الواقع ووجهة النظر.
  - تحديد القيم والمناسبات.
- ✓ **مستوى الفهم 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.(عبد الباري،2010،ص ص 67-69).

ج. تصنيف باريت (Barret,1972):

هذا التصنيف معدل عن نموذج سميث (smith,1969)الذي قسم الفهم القرائي إلى اربعة مستويات هي:

- ✓ **المستوى الحرفي:**

حيث تكون المعلومات في هذا المستوى مذكورة في النص المقروء بوضوح وما على القارئ الا استدعاؤها من الذاكرة ويشمل المهارات التالية :

- التعرف على الأفكار الرئيسية.
- إدراك التسلسل الزمني للأحداث واستذكارها.
- إدراك صفات الشخصية وأوجه الشبه بينها.
- إدراك علاقة السبب بالنتيجة واستدعاؤهما .
- تحديد موقع العبارات في النص واستذكار عبارات واضحة منه.

- ✓ **المستوى الاستنتاجي:**

تعتمد مهارات هذا المستوى على قدرة القارئ على التحليل الحرف للنص، واستخدام الخبرات السابقة بالإضافة إلى توظيف الحدس والتخيل لبنا فرضيات ، وتتمثل مهاراته في ما يلي:

- استنتاج الأفكار الرئيسة الضمنية.
- استنتاج المقارنات.
- استنتاج تسلسل الأحداث.
- استنتاج السبب والنتيجة والعلاقة بينهما.
- استنتاج صفات الشخصيات.
- توقع النتائج.

✓ **مستوى التقييم:**

يتمثل هذا المستوى في إصدار أحكام على محتوى النص ومن مهاراته:

- القدرة على التمييز بين الحقيقة و الخيال والحكم عليهما.
- الحكم على موضوعية الكاتب في معالجة موضوع النص.
- الحكم على مدى ملاءمة الموضوع.
- الحكم على تصرف الشخصيات وقيمة الأشياء.

✓ **المستوى التقديري:**

يركز هذا المستوى على إبراز الارتباط العاطفي للقارئ بما ورد في النص ومن مهارات هذا المستوى:

- الاستجابة العاطفية للحبكة
- حديد الحداث التي أثرت في القارئ ودفعته للتعاطف مع الشخصيات أو رفضها.
- إبراز الجانب الجمالي في النص.(السرطاوي ورواش،2016،ص 61).

- **تعقيب على تصنيفات مستويات الفهم القرائي ومهاراته:**

بعد تقديم عرض لأشهر تصنيفات الفهم القرائي ومهاراته يلاحظ وجود تشابه في أسماء المستويات في جميع التصنيفات، وأن عدد المستويات كان متقاربا بين كل التصنيفات إذ تراوح بين أربعة وخمسة تصنيفات، بالإضافة إلى ذلك فالتصنيفات متشابهة من حيث المهارات الواردة فيها وهذا يرجع إلى أن كل تصنيف قد اعتمد على سابقيه في وضع تصنيفه الخاص.

والملاحظ أن التصنيف الأكثر شمولية وتوضيحا للفهم القرائي ومهاراته ووصف الأهداف المطلوبة هو تصنيف باريت (Barret,1972) .

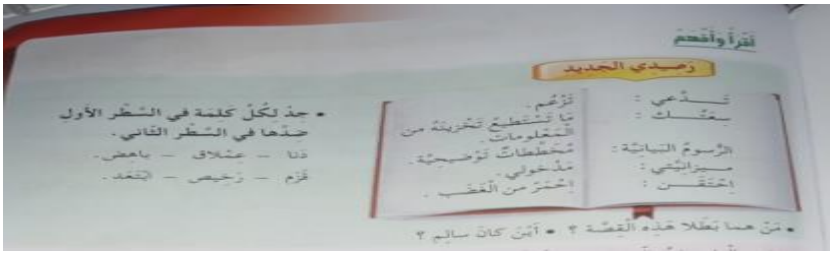
د. مستويات الفهم القرائي في كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي:

بالرجوع إلى الكتاب المدرسي – وهو المرجع الأساسي في إعداد قائمة مستويات الفهم القرائي في دراستنا الحالية– بالإضافة إلى دليل استخدام كتاب اللغة العربية الخاص بالمعلم نجد أن أسئلته المتعلقة بميدان فهم المنطوق تتكرر غالبا بنفس المنوال فنجد أنها مقسمة إلى ثلاثة اقسام لكل قسم لون يميزه عن الآخر و يمثل مستوى معين من مستويات الفهم القرائي :

- ✓ **المستوى الحرفي و مهاراته:**

يعبر عنها بمجموعة من الأسئلة المشتقة حرفيا من النص تهدف إلى اختبار قدرة المتعلم على فهم الأفكار والأحداث المذكورة في النص فيحدد من النص العبارات الصريحة التي تجيب على السؤال ويمكن استخراجها مباشرة في جملة موجودة حرفيا من النص وهي مميزة باللون الأصفر، ويسبقها دائما نشاط لغوي تحت مسمى رصيدي الجديد حيث يقدم مترادفات واضداد لكلمات موجودة في النص وتكون نقطة بداية لطرح أسئلة هذا المستوى كما هو مبين في الشكل التالي:

الشكل رقم (03): يمثل أسئلة مهارات المستوى الحرفي في الكتاب المدرسي



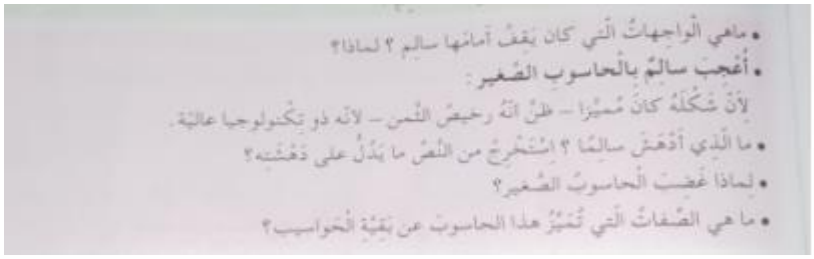
(كتاب القراءة،ص117).

- ✓ **المستوى الاستنتاجي والمستوى النقدي ومهاراتهما :**

يشترك هذان المستويان في خانة واحدة مميزة باللون الأخضر مقسمة إلى نصفين النصف الأول يمثل المستوى الاستنتاجي ومهاراته و يعبر عنها بأسئلة تتطلب من المتعلم الكشف عن معلومات لم يصرح بها الكاتب بالاعتماد على خبراتهم السابقة فبذلك يتجاوز المعاني المباشرة، وتتعمق في الفهم هذه الأسئلة مميزة باللون الأخضر وعادة يكون عددها أقل من أسئلة المستوى السابق، و النصف الثاني يكون مخصص للمستوى النقدي ومهاراته ويعبر عنها بأسئلة تدفع المتعلم لإصدار حكم على محتوى النص من حيث دقة المعلومات الواردة فيه ودرجة تقبل

المتعلم له، ما يلاحظ قلة أسئلة هذا المستوى مقارنة بالمستويين السابقين، ومن أمثلة ذلك ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (04): يمثل أسئلة مهارات المستوى التفسيري والنقدي في الكتاب المدرسي

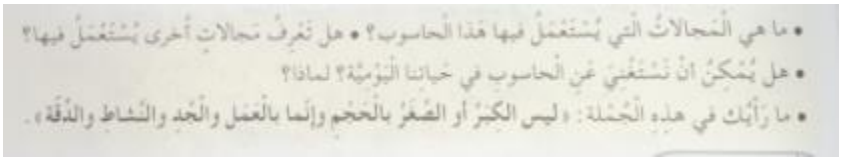

• ماهي الواجهاتُ الّتي كان يقفُ أمامها سالم ؟ لماذا؟
• أعجبَ سالمٌ بالحاسوبِ الصّغير:
لأنّ شكلَهُ كانَ مُميّزا – ظنّ أنّهُ رخيصُ الثّمن – لأنّه ذو تكنولوجيا عاليّة.
• ما الّذي أدهشَ سالمًا ؟ استخرجْ من النّصّ ما يدلُّ على دهشته؟
• لماذا غضبَ الحاسوبُ الصّغير؟
• ما هي الصّفاتُ الّتي تُميّزُ هذا الحاسوبَ عن بقيّةِ الحواسيب؟

(كتاب القراءة،ص117)

- ✓ **المستوى الابداعي ومهاراته:**

تكاد تكون أسئلة هذا المستوى غائبة في أغلب الدروس وقد يعود ذلك إلى لعدم مناسبته للمرحلة العمرية للمتعلم فهي أسئلة تطالب المتعلم بتطبيق الآراء والمعلومات الواردة في النص في أمثلة تطبيقية وهي مميزة باللون الزهري كما هو موضح في الشكل التالي:

الشكل رقم(05): يمثل أسئلة مهارات المستوى الابداعي في الكتاب المدرسي


• ما هي المجالاتُ الّتي يُستعملُ فيها هذا الحاسوب؟ • هل تعرفُ مجالاتٍ أخرى يُستعملُ فيها؟
• هل يُمكنُ انْ نستغنيَ عنِ الحاسوبِ في حياتنا اليوميّة؟ لماذا؟
• ما رأيُكَ في هذهِ الجُملة: «ليسَ الكبيرُ أو الصّغيرُ بالحجمِ وإنّما بالعملِ والجدِّ والنّشاطِ والدّقّة».

(كتاب القراءة، ص117)

ما يلاحظ على أسئلة مهارات الفهم القرائي المدرجة في الكتاب أنها متنوعة وتغطي جميع المستويات الملائمة للعمر الزمني والعقلي للمتعلم فتوضح بذلك للمعلمين مجالات الفهم التي تركز عليها القراءة وتفتح لهم مجالا لصياغة أسئلة اضافية تغطي جوانب لم ترد في الكتاب وبذلك يتحقق التوازن في مختلف المستويات ، الا أن هذه الأسئلة لا تراعي –أحيانا–الترتيب والتدرج المنطقي لمستويات الفهم القرائي فنجد أن أسئلة النقد –أحيانا – تسبق أسئلة الاستنتاج فالتلميذ لا يمكنه الوصول إلى مستوى تفكير أعلى دون المرور بالمستوى الأدنى منه، بالإضافة إلى قلة أسئلة المستوى الإبداعي وعدم وجودها أصلا في أغلب الدروس مما قد يؤثر على مستوى الفهم الاجمالي.

ومن خلال الاطلاع 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 كتاب القراءة الخاص بالسنة الرابعة الابتدائي، والوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي ، 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 موضحة 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، وتتمثل مهارات هذا المستوى في ما يلي:

- 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.

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)، 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 الفهم القرائي في المستوى النقدي هو القدرة على تقويم النّص المقروء، وإصدار الحكم عليه وعلى المؤلف، وإبداء الرّأي سواء بالرفض أو القبول بالاعتماد على عمليات التفكير الناقد، ويشمل هذا المستوى المهارات التالية :

- 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:

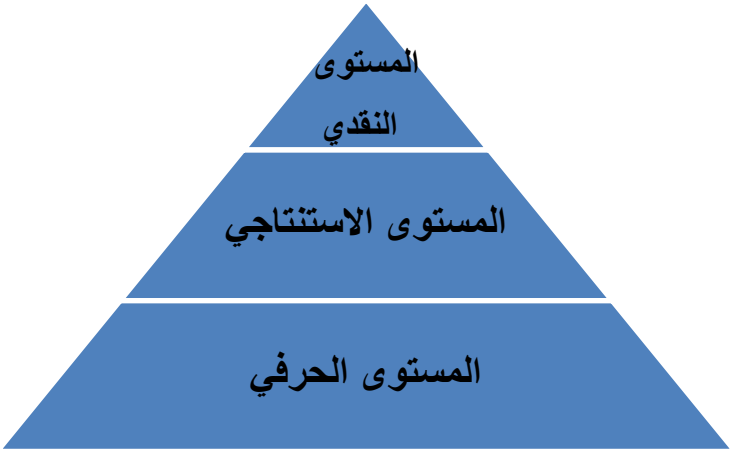
يعتبر هذا المستوى من أرقى المستويات، ومن أهم مخرجات الفهم القرائي، ويرى(مأمون وهنية، 2020) أنه هذا المستوى يعبر عن "قدرة القارئ على الاستفادة من الآراء والمعلومات الواردة في النص المقروء، واستخدامها على نحو يتميز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر لهذه الآراء".(مأمون وهنية،2020،ص 1290).

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 الفهم القرائي في المستوى الإبداعي يعبر عن تكوين اتجاهات جديدة نحو المادة المقروءة وابتكار أفكار جديدة بالاعتماد على التمثل و المحاكاة .وشمل هذا المستوى المهارات التالية:

- 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(6): يمثل مستويات الفهم القرائي المعتمدة في الدراسة

من اعداد الباحثة

7.2. استراتيجيات 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 (الظفيري، 2018، ص 171).

8.2. العوامل المؤثرة في الفهم القرائي

بينت الدراسات أن الفهم 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

ج. 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.(الدليمي،2015، 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.(بشير،2019، ص 79).

خلاصة:

يتضح جليا مما ذكر سابقا أن القراءة مهارة لابد من تعلمها وإتقانها لاعتماد المعرفة عليها، وأن الفهم القرائي من أبرز 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

1. الدراسة الاستطلاعية
2. منهج الدراسة
3. مجتمع الدراسة
4. عينة الدراسة
5. متغيرات الدراسة
6. أدوات الدراسة
7. اجراءات الدراسة
8. ضبط متغيرات الدراسة
9. أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة

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:

قبل البدء في الدراسة الميدانية لابد من الاطلاع على الظروف والإجراءات التي سيتم فيها إجراء البحث الميداني، لهذا جاءت الدراسة الاستطلاعية التي مهدت له، والتي أُعتبرت مرتكزا له ، هذا و تعتبر الدراسة الاستطلاعية كما تشير اليها (مام،2018) " إجراء الباحث للدراسة التمهيدية أو الأولية في ميدان الظاهرة ومجالها ،التي يتعين على الباحث في بعض البحوث إجراؤها قبل الدراسة الأساسية ، ويجربها في ضوء نتائج الدراسة النظرية ومقتضيات وشروط اختبار الفروض والإجابة عن تساؤلات البحث وما صاغه من مفاهيم إجرائية "(مام،2018،ص35).

وبناءا على ذلك وقبل الشروع في الدراسة الأساسية قمنا بدراسة استطلاعية كان **الهدف** منها ما يلي:

- الحصول على الترخيص والتسهيلات المطلوبة للقيام بالدراسة الأساسية والاحتكاك بمجتمع الدراسة عموما.
- التعرف على ميدان الدراسة خاصة ما يتعلق بتوقيت التدريس وأنشطة مادة القراءة.
- التحقق من صحة و ملائمة أدوات جمع البيانات ومدى صلاحيتها على عينة الدراسة المتمثلة في تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- التعرف على مجتمع الدراسة وتحديد عينته والتعرف على خصائصها (حجمها، كيفية اختيارها).
- اكتشاف الصعوبات التي يمكن أن تصادفنا خلال إجراء الدراسة الأساسية وذلك لمواجهتها وتفاديها.
- حساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة المتمثلة في اختبار مهارات الفهم القرائي ،و مراجعة القصص الرقمية من طرف المحكمين لإبداء آرائهم في محتواها وهدفها ومدى صلاحيتها على عينة الدراسة .

2.1. خطوات الدراسة الاستطلاعية

تمثلت خطوات الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

- الاتصال بمدير المدرسة الابتدائية لخنش الدراجي وشرح طبيعة الدراسة وهذا للحصول على التسهيلات اللازمة للقيام بالدراسة.
- عرض القصص الرقمية وقائمة مهارات الفهم القرائي واختبار مهارات الفهم القرائي على مجموعة من الاساتذة للتحكيم وتقديم التعديلات.

- تطبيق مقياس الدراسة المعد من طرف الباحثة بعد تعديله وفقا للملاحظات المقدمة من طرف المعلمين والمختصين على مجتمع الدراسة الاستطلاعية بعد انتهاء التحكيمات ، وهذا بهدف الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات).

5.1. حدود الدراسة الاستطلاعية :

1.3.1. الحدود المكانية:

تمت الدراسة لاستطلاعية في المدرسة الابتدائية المجتهد لخنش الدراجي بحي 700 مسكن ببلدية المسيلة.

2.3.1. الحدود الزمانية:

تم الشروع في الدراسة الاستطلاعية منذ تاريخ 2023/01/28الى.واستمر العمل الاستطلاعي إلى غاية2023/02/7 .

3.3.1. الحدود البشرية:

تشتمل عينة الدراسة الاستطلاعية على (46) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة لخنش الدراجي ببلدية المسيلة كعينة استطلاعية قصدية من خارج عينة الدراسة الفعلية.

4.1. خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية

جدول رقم (01) يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية

الجنس	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	18	%39.13
انثى	28	% 60.87
المجموع	46	%100

5.1. أدوات الدراسة الاستطلاعية:

1.5.1. المقابلة :

بغية التعرف على مهارات الفهم القرائي التي يعاني تلاميذ السنة الرابعة في ضعف فيها قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع معلمي ومعلمات مستوى السنة الرابعة الابتدائي تم خلالها تسليط

لضوء على أبرز الصعوبات التي يلاقيها تلاميذ السنة الرابعة في ميدان مهارات فهم المقروء للتمكن من وضع قائمة بالمهارات المراد تنميتها ، والحصول على النصائح اللازمة والتعديلات الملائمة وقد اجمع اغلب المعلمين على أن هناك في ضعف مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ خاصة تلك المهارات المتعلقة بالمستوى النقدي ، وبالنسبة للإجراءات التدريسية المتبعة في تدريس مادة القراءة فوجد أن هناك التزام كبير من طرف المعلمين باستخدام دليل المعلم لتدريس مادة القراءة فيما أكد البعض منهم أنه امر اجتهادي يعود لكل معلم ومدى رغبته واستعداده وقدرته على تنويع الأساليب التدريسية .

2.5.1. الملاحظة:

قامت الباحثة بحضور بعض دروس القراءة مع التلاميذ وتسجيل بعض الملاحظات حول عدم قدرة التلاميذ على الالمام بمهارات الفهم القرائي بالرغم من أنهم في المرحلة الثانية من التعليم الابتدائي ، بالإضافة إلى أن المعلمين مازالوا يستخدمون الطرق التقليدية في التدريس ويتماشى ذلك مع افتقار المؤسسة إلى اي وسائل تعليمية باستثناء السبورة والكتب المدرسية .

6.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية

جاءت نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة كالتالي:

- تعليمات الاختبار جاءت واضحة بدرجة كبيرة، وقد تبين ذلك من خلال قلة أسئلة الاستفسار من قبل المفحوصين.
- تمتع القصص الرقمية المعدة للدراسة بدرجة عالية من الصدق.
- قدر زمن الإجابة على اختبار مهارات الفهم القرائي ب 47.5 دقيقة .
- اتسم اختبار مهارات الفهم القرائي تراوحت بمعاملات صعوبة مقبولة تراوحت بين الفقرات ما بين (0.45-0.75).
- اتسم اختبار مهارات الفهم القرائي بمعاملات تمييز مقبولة تراوحت ما بين (0.30-0.70).
- تمتع اختبار مهارات الفهم القرائي المستخدم في الدراسة بدرجة عالية من الصدق والثبات وبالتالي صلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة الاساسية.

2. منهج الدراسة:

المنهج هو "الخطة العامة التي يرسمها الباحث لتحقيق أهداف بحثه"(خطوط، 2009، ص145)،وعليه فالمنهج هو الطريق أو الاسلوب الذي يختاره الباحث بما يتناسب مع موضوع بحثه وذلك لمعالجة اشكاليته وفق خطوات محددة لإيجاد حلول لها ، و بما أن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على فاعلية استراتيجية القصة الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي أي أننا بصدد دراسة تأثير عامل على آخر فان المنهج التجريبي هو الأنسب لتحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة المنهج التجريبي الذي يتماشى مع طبيعة الدراسة و أهدافها حيث أن التجربة تعرف على أنها "ملاحظة الظاهرة بعد إجراء أو إدخال بعض التعديلات عليها من خلال اصطناع ظروف وشروط جديدة لها"(مام، 2018، ص44).

يؤكد المهتمون بالبحوث التربوية أن على الباحث اختيار تصميم تجريبي مناسب وهذا ضروري لأنه إجراء يهيئ للباحث السبل الكفيلة للوصول إلى نتائج يمكن الاعتماد عليها في الإجابة على الأسئلة التي طرحتها مشكلة البحث وفروضه (الزوبعي وغنّام، 1981، ص102) .

ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين بحيث تخضع المجموعة التجريبية لعملية القياس القبلي لمتغيرات البحث التابعة و هي مهارات فهم المقروء ثم تم تعريضها لإستراتيجية القصة الرقمية، بينما تخضع المجموعة الضابطة للقياس القبلي لمهارات فهم المقروء و درست بالطريقة التقليدية ثم تلي ذلك عملية القياس البعدي لنفس المتغير للمجموعتين . والجدول التالي يوضح التصميم التجريبي للدراسة:

جدول رقم (2): يوضح التصميم التجريبي للدراسة

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

3. مجتمع الدراسة:

يعرف مجتمع البحث بأنه جميع الأفراد أو الشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث ،وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج دراسته"(عباس وآخرون،2017،ص217)

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس بلدية المسيلة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2022والبالغ عددهم 2463 تلميذ

وقد تم اختيار هذه المرحلة لما يتميز به المتمدرسون من خصائص منها:

- يتقن التلاميذ في هذه المرحلة المهارات الأساسية في القراءة والكتابة و الحساب.
- تزداد قدرة التلميذ على الحفظ و التذكر.
- تظهر القدرة على الابتكار تدريجيا.
- ينضج إدراك معاني المفردات.
- تعتبر مرحلة تعلم الجمل الطويلة والمركبة.
- يبدأ التلميذ بتطوير مفاهيم الصواب والخطأ.
- اتقان التلاميذ المهارات اللغوية .

4. عينة الدراسة :

العينة هي جزء من مجتمع الدراسة وتعتبر جزءا من الكل بمعنى أن تؤخذ مجموعة من أفراد مجتمع الدراسة على أن تكون ممثلة له للتمكن من تعميم النتائج على جميع أفراده، ومن أجل اختيار عينة الدراسة الأساسية اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- اختارت الباحثة المدرسة الابتدائية مدرسة التجزئة الخامسة لإجراء التجربة وتم اختيار عينة الدراسة البالغ عددها (70) تلميذ وتلميذة بطريقة قصديا نظرا للتسهيلات التي قدمها مدير المدرسة ،وكذلك كون المدرسة تضم قسمين للسنة الرابعة مما أعطى للباحثة فرصا أفضل لتنفيذ التجربة وبعد الاتفاق مع إدارة المدرسة اختارت الباحثة عشوائياً عن طريق القرعة القسم (أ) بوصفها المجموعة التجريبية لتدرس باستراتيجية القصة الرقمية والقسم (ب) لتكون لمجموعة الضابطة وتدرس بالطريقة الاعتيادية وقد قامت الباحثة باستبعاد التلاميذ الراسبين والبالغ عددهم (6) تلاميذ وذلك لأنهم درسوا الموضوع نفسه في العام الماضي ولتجنب أثر الخبرة السابقة التي قد تؤثر في نتائج البحث بالإضافة

إلى عامل السن الذي قد يؤثر على تكافؤ المجموعتين ، وبلغ مجموع التلاميذ (35)تلميذا لكلتا المجموعتين وكما هو موضح في الجدول (3).

جدول رقم (3): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

المدرسة	الطور	المجموعة	طريقة التدريس	العدد	المجموع
مدرسة حي التجزئة الخامسة	السنة الرابعة (ف1)	التجريبية	استراتيجية القصة الرقمية	35	70
	السنة الرابعة (ف2)	الضابطة	الطريقة الاعتيادية	35	

5. متغيرات الدراسة

يعرف (بركات،2021) المتغير بأنه "مصطلح يدل على صفة محددة تتناول عددا من الحالات أو القيم "(بركات،2021نص14). وتمثلت متغيرات دراستنا الحالية فيما يلي:

- **المتغير المستقل:** يعرف بأنه المتغير الذي نريد أن نقيس مدى تأثيره على الموقف أي الذي يبحث أثره في متغير آخر، وفي الدراسات التجريبية فإن المتغير المستقل هو المتغير الذي يخضع للمعالجة من قبل المجرب (مام،2018،ص45).والمتغير المستقل في الدراسة الحالية هو استراتيجية القصة الرقمية.
- **المتغير التابع:** هو ما ينتج من أثر عن المتغير المستقل أي قيمة تتغير وفق قيمة المتغير المستقل (منسي وأحمد،2002، ص169). والمتغير التابع في الدراسة الحالية هو مهارات الفهم القرائي.

6. أدوات الدراسة:

احتاجت الدراسة الحالية إلى استخدام مجموعة من الأدوات لتحقيق الهدف منها تمثلت في ما يلي:

1.6. 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 وكتاب النصوص للسنة الرابعة ابتدائي.

أ. إعداد الصورة المبدئية لقائمة مهارات الفهم القرائي:

تم تحديد المستويات الثلاثة لمهارات الفهم القرائي الخاصة بمستوى السنة الرابعة الابتدائي من خلال الاطلاع على الكتاب المدرسي ودليل المعلم وهي (المستوى الحرفي، الاستنتاجي، النقدي) ، بحيث يندرج تحت كل مهارة مهارات فرعية ليبلغ عددها (20) مهارة فرعية.

ب. صدق قائمة مهارات الفهم القرائي :

بعد إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي في صورته الأولية المكونة من (20) مهارة كما هو موضح في الملحق رقم(01) 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 (4): 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 والبند 4 مكرر

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

ج. 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).

2.6. اختبار مهارات الفهم القرائي:

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

أ. 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 (5): يوضح مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

الدروس	المهارات						المجموع	
	المستوى الاستنتاجي 38.23%		المستوى الحرفي 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 (6): 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 (7): 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+2/55=47.5

ومنه فقد قدر زمن الإجابة على الاختبار ب 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 صعوبة الاختبار:

الغاية الأساسية من حساب صعوبة الفقرة هي حذف الفقرات السهلة جدا والاحتفاظ بالفقرات ذات الصعوبة المناسبة ن ويشير (Bloom)إلى أن الاختبار يعد جيدا إذا كانت نسبة صعوبة فقراته منحصرة بين (0،60−0،50) (Bloom, Hasting, &Madaus, 1971, p. 66).

ويستدل عليه من خلال 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 (8): 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.

ن. معامل تمييز فقرات الاختبار:

هو قدرة السؤال على التمييز بين المجموعتين العليا(الممتازين) والدنيا(الضعفاء) من المفحوصين في الصفة التي يقيسها الاختبار ويتم حسابه وفق المعادلة التالية:

عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا –عدد الاجابات في المجموعة الدنيا

نصف عدد الافراد في المجموعتين

جدول رقم (9) يوضح قيمة معامل التمييز وتفسيره

قيمة معامل التمييز	تفسيره
اقل من 0،10	بند لا فائدة منه في الاختبار
من 0،10 الى 0،19	بند محدود ينبغي تحسينه
من 0،20 الى 0،29	بند أقل تمييزا
من 0،30 الة 0،39	بند مميز
من 0،40 وأكثر	بند مميز جدا

جدول رقم (10): 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 التميز للاختبار تعد مقبولة.

ح. صدق وثبات الاختبار:

- **صدق الاختبار:**

"الاختبار الصادق هو الذي يقيس الجانب الذي أعد لقياسه "ويتمثل صدق الاختبار "في قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه" (بركات،2017،ص29)،وتم حساب صدق اختبار مهارات الفهم القرائي 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 (11): 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 كرو نباخ:**

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات الفا كرو نباخ (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 (12): يوضح قيمة معامل الفا كرو نباخ الثبات للدرجة الكلية للاختبار

الاختبار	معامل الفا كرو نباخ
الاختبار ككل	0.702

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

- **-التجزئة النصفية:**

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على الفقرات ذات الأرقام الفردية للاختبار ككل، ودرجاتهم على الفقرات ذات الأرقام الزوجية، ثم تم تعديل طول الاختبار (النصفين متساويين) باستخدام معادلة سيبرمان براون وفق المعادلة:

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

جدول رقم (13): يوضح معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية

الرقم	الاختبار	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الثبات
	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.

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".(المهيرات،2019،ص 225).

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 خصائص 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:**

من خلال المقابلة التي أجريت مع معلمي وأساتذة السنة الرابعة الابتدائي تم تحليل هذه الحاجات من حيث حدد 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 وتمثلت 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.

أ. تحديد الأهداف التعليمية للقصص الرقمية:

وتم الوصول إلى الأهداف التالية بالاعتماد على الدراسات السابقة ونتائج المقابلة مع 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:**

تختص هذه المرحلة بالحصول على المواد والوسائط المتعددة ثم انتاج القصص الرقمية .

أ. المواد والوسائط المتعددة:

تتضمن هذه الخطوة الحصول على مواد القصة الرقمية والوسائط الرقمية المستخدمة في الانتاج وقد جاءت كالآتي:

- **النصوص:**

كتبت نصوص القصة الرقمية مع الأخذ بعين الاعتبار المعايير التالية:

- وضوح النص في القصص الرقمية وتماشي نوعه مع المستوى العمري للتلاميذ.
- الصياغة اللغوية السليمة لنص القصة الرقمية .
- تناسق لون النص مع لون الخلفية.

- **الصور:**

تضمنت القصص الرقمية العديد من الصور مع الأخذ بعين الاعتبار المعايير التالية:

- وضوح وجودة الصور المعروضة من حيث اللون والحجم .
- مناسبة الصور للشخصيات .
- تعبر الصور المستخدمة عن المضمون المراد تحقيقه.
- مناسبة الصور للمستوى العمري للتلاميذ.

- **الأصوات:**

الصوت في القصص الرقمية يمثل صوت الراوي وصوت الشخصيات بالإضافة إلى الموسيقى لتصويرية التي تعبر عن المشاعر وتساعد في نقل المتلقي من حالة غلى أخرى وتساهم في جذب انتباهه وبذلك هو المحرك الأساسي للقصة الرقمية ولذلك أثناء اختيار الأصوات تم أخذ المعايير التالية بعين الاعتبار:

- وضوح الصوت.
- تزامن الصوت مع الحركة والعرض.
- مناسبة الأصوات للشخصيات والاحداث .
- وضوح التأثيرات الصوتية المصاحبة له .

أ. الانتاج:

استخدمت مجموعة من البرامج في انتاج القصص الرقمية تمثلت فيما يلي:

- لتصميم القصص برنامج vyond.

ب. للمونتاج camatazia.

ت. للصوتGoldwaves .

- الصور من موقع freepiks.
- لعمل شخصية زيتونة المتكلمة برنامجKinmaster.

✓ **المرحلة الرابعة: التنفيذ:**

في هذه المرحلة وبعد عرض القصص الرقمية على مجموعة من المحكمين تم التطبيق الفعلي للقصص الرقمية في غرفة الصف مع تهيئة الظروف المناسبة للتطبيق .

✓ **المرحلة الخامسة التقويم:**

خلال هذه المرحلة يتم قياس كفاءة وفاعلية التدريس وفق استراتيجية القصة الرقمية ، والحقيقة أن التقويم يتم خلال وبين جميع مراحل تصميم وتنفيذ الاستراتيجية ،وبعد التنفيذ من خلال اختبار مهارات الفهم القرائي.

3.6. صدق القصص الرقمية

تم التأكد من صدق القصص الرقمية التي أعدتها الباحثة عن طريق الاجراءات التالية:

-بالاعتماد على معايير تصميم القصص الرقمية المشار اليها في (الصفحة 39-40) بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بالموضوع تم إعداد قائمة معايير تقييم القصص الرقمية ، ثم سلمت القصص الرقمية مرفقة بالقائمة إلى جملة من المحكمين المقدر عددهم(10) محكمين تمثلوا في مجموعة من المعلمين والمفتشين والأساتذة الجامعيين لإبداء آرائهم حول عدة نواحي تم عرضها في الجدول التالي:

جدول رقم (14) يمثل نسبة اتفاق المحكمين حول القصص الرقمية:

معايير تتعلق بالمحتوى	بنود التحكيم	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
	مناسبة المحتوى للمرحلة الدراسية المراد عرض القصة عليها.	8	2	%80
	ارتباط المحتوى بالأهداف التعليمية.	9	1	%90
	وضوح أحداث ومواقف القصة.	10	0	%100
	وضوح فكرة و هدف القصة.	8	2	%80
	عرض أحداث القصة بتسلسل منطقي	10	0	%100
	الأسلوب يعكس حبكة القصة وأبعادها و شخصياتها.	10	0	%100
	استخدام أسلوب يتميز بالإثارة و التشويق.	9	1	%90
معايير تتعلق بنصوص القصة الرقمية	سهولة الكلمات وتناسبها مع حدود الحصيلة اللغوية للمتعلم واستخدام الجمل القصيرة	10	0	%100
	صحة التراكيب اللغوية.	10	0	%100
	الجمع بين أسلوبي السرد والحوار	10	0	%100
معايير تتعلق بالجانب الفني للقصة	مناسبة الصوت للفئة المستهدفة	9	1	%90
	تزامن الصوت والصورة في عرض القصة	10	0	%100
	وضوح الصوت في رواية القصة.	10	0	%100
	وضوح الصور وحداثتها في الفيديو.	10	0	%100

يتضح من الجدول رقم (14) أن نسبة الاتفاق على صلاحية القصة الرقمية بلغت 95 %وهي نسبة عالية تشير إلى صلاحية القصص الرقمية للاستخدام.

7. اجراءات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة تم تنفيذ الإجراءات التالية:

- الرجوع إلى الأدب النظري والتربوي المتعلق بموضوع الدراسة و مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة.
- تحيد مشكلة الدراسة وصياغتها في شكل تساؤل تفرعت منه أسئلة فرعية أخرى.
- اختيار النصوص من كتاب السنة الرابعة ابتدائي المستخدمة في الدراسة.
- إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، وآراء المختصين، ثم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين للتأكد من صحتها وابداء الملاحظات.
- اعداد اختبار مهارات الفهم القرائي في ضوء المهارات التي تم عرضها على المحكمين والتأكد من صدقه وثباته بطرق مختلفة.
- تصميم وانتاج القصص الرقمية وعرضها على المحكمين للتأكد من صلاحيتها.
- تحديد عينة الدراسة وتوزيعها على المجموعات (المجموعة التجريبية والضابطة).
- تطبيق الاختبار القبلي لمهارات الفهم القرائي على المجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل التطبيق.
- البدء في التطبيق وذلك من خلال تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية القصص الرقمية ، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

10-تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي تطبيقا بعديا على المجموعتين .

11-جمع البيانات ورصدها ومعالجتها احصائيا .

8. ضبط المتغيرات:

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

1.8. تكافؤ مجموعتي البحث:

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

1.1.8. 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(15): 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_{est}) 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.

2.1.8. 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(16): 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_{est}) والتي بلغت (-0.398) هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)،وبما أن قيمة sig bilateral (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.

3.1.8. 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(17): 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_{est}) والتي بلغت (1.165) هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبما أن قيمة sig bilateral (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.

4.1.8. 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(18):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_{est}) والتي بلغت (1.710) هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)،وبما أن قيمة sig bilateral (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.

2.8. ضبط المتغيرات الدخيلة:

حرصت الباحثة على ضبط المتغيرات الدخيلة الأخرى التي يمكن أن تؤثر على نتائج التجربة وإتاحة المجال للمتغير المستقل وحده للتأثير على المتغير التابع، والتي تظن أنها قد تؤثر في دقّة التجربة وسلامة إجراءاتها ونتائجها وعلى النحو الاتي:

أ. **ظروف التجربة والحوادث المصاحبة** :يقصد بالحوادث المصاحبة، الحوادث الطبيعية التي يمكن

حدوثها في أثناء التجربة :الكوارث الطبيعية، والحوادث الأخرى، ولم تتعرض التجربة في هذا البحث إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها، لذا لم يكن أيّ أثر لهذا العامل أمكن تفاديه أو علاجه.

ب. الاندثار التجريبي :لم تتعرض التجربة إلى مثل هذه الحالات سواء كانت تسرباً أو انقطاعاً، عدا بعض حالات الغياب الفردية التي تعرضت لها مجموعتا البحث، وبحالة تكاد تكون متقاربة.

ج. **العمليات المتعلقة بالنضج** :لم يكن لهذه العمليات أثر في عينة البحث لان مدة التجربة كانت موحدة وقصيرة للمجموعتين.

د. **الانحدار الإحصائي:** لم يتعرض تلامذة العينة لأثر هذا العامل، بفعل الطريقة التي اتبعتها الباحثة فيَ

هـ. اختيار عينة البحث ، زيادة على التكافؤ الذي أجرته بين المجموعتين.

و. أداة القياس: استعملت الباحثة أداتين موحدة لقياس مهارات الفهم القرائي للمجموعتين .

- ✓ **أثر الاجراءات التجريبية:** حرصت الباحثة على ضبط عدد من الإجاراءات التجريبية لضمان سير التجربة وسلامة دقة نتائجها ، وتتمثل على النحو الآتي:

- **المادة الدراسية** :كانت المادة الدراسية واحدة لمجموعتي البحث ، وتمثلت بنصوص كتاب القراء (قصة زيتونة–مرض سامية –لمن تهتف الحناجر) لتلاميذ السنة الرابعة الابتدائي.
- **سرية البحث** : حرصت الباحثة على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة والمعلمات على عدم إخبار التلاميذ بطبيعة البحث ،مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.
- **المعلم** :درست الباحثة نفسها مجموعتي البحث ، تجنباً لاختلاف شخصية المعلم ودرجته العلمية وخبرته وتجنبا لتخل ذاتية معلمة احدى مجموعات التجربة اثناء تصحيح الاختبار.
- **توزيع الحصص** : تمت السيطرة على هذا المتغير وذلك بتوزيع الحصص بنحوو متساو بين مجموعتي البحث إذ كانت الباحثة تدرس 3دروس أسبوعياً بواقع درس لمادة القراءة لكلتا

المجموعتين، وبالإنفاق مع إدارة المدرسة والمعلمات حرصت الباحثة على تعديل التوقيت ، لضمان تكافؤ الفرص في توقيت الدرس بين تلاميذ مجموعتي البحث..

- **بناية المدرسة** :طبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفين متجاورين ومتشابهين من حيث المساحة وعدد الشبابيك والمقاعد.
- **مدة التجربة** :كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لتلامذة مجموعتي البحث.

من خلال ضبط مختلف المتغيرات يمكن القول بان مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان وان الروف المحيطة بالتجربة مهيئة ومناسبة لتمكننا من ارجاع اي تغير في مستوى مهارات الفهم القرائي كمتغير تابع إلى المعالجة باستراتيجية القصص الرقمية كمتغير مستقل.

9. أساليب المعالجة الإحصائية

تطلبت الدراسة الحالية استخدام مجموعة من الأساليب الاحصائية المناسبة لاختبار الفرضيات وذلك بالاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية"SPSS" وهي: المتوسطات الحسابية

- الانحرافات المعيارية
- معامل الفا كرو نباخ لحساب الثبات
- معامل الارتباط بيرسون
- معامل الصعوبة
- معامل التمييز
- 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 إيتاء ($\eta 2$) للتحقق من فاعلية استراتيجية القصة الرقمية .

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى الاجراءات العامة للدراسة الميدانية فتعرفنا على المنهج المتبع ثم الدراسة الاستطلاعية ونتائجها ، كما اطلعنا على المقاييس المستخدمة في الدراسة، ، وعرض طريقة ومراحل تصميم إستراتيجية القصة الرقمية 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(19).

جدول رقم(19): 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 (19) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (2.317)، وقيمة si (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_{tes}) والتي بلغت (−6.124) هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبما أن قيمة si bilatérale (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 فالتعلم 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.

وبالرغم من انه على حد علم الباحثة لم نجد دراسة مشابهة لدراستنا الحالية ،الا أن هناك دراسات اهتمت بالمتغيرين، بحيث اورد بني عرابة (2020) في هذا الصدد أن القصة الرقمية من خلال عرضها

المنظم والمتسلسل والواضح للأحداث والمعلومات تزيد من قابلية المتعلمين للاستيعاب و لاحتفاظ بالمعلومة لمدة طويلة واسترجاعها بسهولة (بني عرابة،2020،ص186).

بينما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة المبارك (2019) التي كان أحد أهدافها تقصي أثر القصص الرقمية في تنمية مهارة التذكر لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي وذلك باتباع المنهج التجريبي وبالاعتماد عل التصميم التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وبتطبيق قياس قبلي وبعدي وتتبعي التي أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المتعلمات في مهارة التذكر لدى مجموعة التعلم التجريبية في الاختبار البعدي والتبعي وأرجعت الباحثة ذلك إلى أن تذكر المعلومات واستحضارها يعد من أبسط مهارات التفكير ولا تحتاج إلى الكثير من الجهد لاستدعائها.

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 (20).

جدول رقم(20): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروقين 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	التجريبية	1.175	35	12.028	2.157	68	-8.050	0.000	دال عند
	الضابطة		35	8.1429	1.870				0.05

الفهم القرائي									

من خلال الجدول رقم (20) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (1.175)، وقيمة si (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_{tes}) والتي بلغت (-8.050) هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبما أن قيمة si bilatérale (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).

و القصة 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 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 على وجوه الشخصيات 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 والى ذلك اشارت الصقرية (2018) بان 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. (الصقرية،2018،ص 192).

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة المبارك(2019) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسط درجات المتعلمات في مهارة لتحليل لدى مجموعة التعلم التجريبية اللاتي تعلمن باستخدام القصص ال رقمية ومجموعة التعلم الضابطة اللاتي تعلمن باستخدام القصص التقليدية في اختبار مهارات التفكير المعطى بعد القياس البعدي والتبعي .

وأرجعت هذه النتائج الى أن الصور والخلفيات والمؤثرات الصوتية أحدثت نوع من التتابع والاستمرارية ودفعتهم الى التفكير والتأمل وتحليل الاحداث وتكوين وجهة نظر خاصة فيما يتعلق بموضوع القصص. فالقصص الرقمية تساعد على تحويل المعلومات والكلمات من الشكل المجرد الى الشكل الحي (المبارك،2019،ص100).

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 افرد 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 (21).

جدول رقم(21): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين 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 (21) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (1.007)، وقيمة si (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_{tes}) والتي بلغت (-14.797) هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبما أن قيمة si bilatérale (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 على 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) .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 (الستوم،2019،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.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتيجة دراسة حماد وابو أحمد (2020) التي هدفت إلى الكشف عن إلى الكشف عن أثر تطبيق القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم الناقد لدى طالبات الصف الأساسي معتمدا 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 الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين على بطاقة الملاحظة للاستماع الناقد لصالح المجموعة التجريبية .

وأرجع الباحث هذه النتيجة الى أن ما يميز القصص الرقمية أنها تجعل المتعلمين نشيطين ومتفاعلين خلال عرض القصة الرقمية، فعند عرضها عليهم تثير انتباههم وتجذبهم نحو الموضوع وتسمح لهم بالتفكير والتخيل وطرح حلول للمشكلة الواردة في القصة، وهي بذلك تنمي مهارات التفكير العليا ،مؤكدا أيضا على أن القصة الرقمية تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية وتحفزه على التفكير العميق والمشاركة الفعالة وتنمي مهارات النقد من خلال استنباط المعاني من القصة.(حماد و ابو أحمد،2020،ص828).

في حين أشار بني عرابة (2020) إلى أن القصص الرقمية تجعل المتعلم نشطا وتتيح له الفرصة لحل المشكلات والمواقف التعليمية والتوصل إلى الحلول بالأدلة المنطقية (بني عرابة،2020،ص186).

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 (22).

جدول رقم(22): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين 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
لاختبار 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 (22) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (1.155)، وقيمة si (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_{tes}) والتي بلغت (-9.833) هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبما أن قيمة si bilatérale (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%.

5.1. عرض وتفسير ومناقشة الفرضية العامة :

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

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

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

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 (23) يمثل 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 ب 0.58 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. 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 والمناقشة والحوار وإبداء الرأي وهذا ما يعزز ثقته في نفسه وفي قدرته وهذا ينعكس إيجابا على أدائه التحصيلي، بالإضافة إلى أنها تتماشى مع جميع أنماط التعلم أن لدى التلاميذ مختلفة فالبعض تركيزه سمعي والآخر بصري والبعض لديه ضعف في الحواس والقصة الرقمية تلائم الجميع على اختلاف أنماط تعلمهم.

وتتفق نتائج دراستنا مع نتائج العديد من الدراسات التي وصلت إلى وجود إثر ايجابي لاستخدام القصص الرقمية في شتى المهارات التعليمية

من بينها دراسة الصقرية(2018) التي أوضحت ايجابيات القصة الرقمية للمتعلم والمعلم على حد سواء باعتبارها تساعد المعلم على اختصار وقت الشرح اللفظي الشفوي والاستفادة من الوقت الفائض في المناقشة الأمر الذي يسهم في تحصيل أفضل ،وتوصلت إلى أن توفير بيئة تعلم ممتعة ومشجعة للتعلم ساهمت في استيعاب أفضل في وقت قصير بالإضافة إلى أن القصة الرقمية بما تحويه من شخصيات تتصارع وأحداث تتشابك وتتسارع لتصل إلى الحبكة ثم إلى الحل جعلت المتعلمين في حالة انسجام وتفاعل مع الشخصيات وفي حالة ترقب مستمر للأحداث ، زيادة على سهولة وصول المحتوى اليهم بطريقة سريعة ودقيقة وبجهد أقل مما انعكس ايجابا على التحصيل والاستيعاب .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة علان(2019) التي أكدت على الدور الايجابي لتكنولوجيا التعليم عامة و للقصص الرقمية بشكل خاص فهي تلعب دورا هاما في العملية التعليمية وعناصرها حيث تعمل على تنمية المهارات المعرفية والنفسية والوجدانية والاجتماعية والحركية من خلال ما تحويه من تقنيات وأدوات تعمل على تشويق المتعلم وزيادة دافعتيه، وهذا ما أبرزته نتائج دراسته التي توصلت إلى وجود فاعلية علية في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية ودافعيتهم نحوها لدى طلبة الصف الثاني أساسي.

ويضيف مهدي وآخرون(2015) أن الترابط بين جوانب القصة وأحداثها تجعل المتعلم يعايش شخصياتها ويدرك لما يدور فيها من أحداث مما يؤدي إلى تحقيق الهدف منها، بالإضافة إلى أن هذه الدراسة أكدت كغيرها من الدراسات على أن الوسائط سهلت من عملية ايصال المعلومات وادراكها واسترجاعها وتوظيفها .(مهدي وآخرون،2015،ص127).

في حين استنتج الجهني (2015) في دراسته التي هدفت هذه إلى قياس أثر إستراتيجية رواية القصة الرقمية في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي إلى التركيز على أهمية

الأنشطة التي تشتمل عليها القصة الرقمية حيث أنها حفزت أفراد المجموعة التجريبية على الانخراط في عملية التعلم مثل وضع الأهداف وتهيئتهم من خلال استحضار خبراتهم السابقة المرتبطة بموضوع القصة وتحفيزهم على وضع توقعات مغايرة لأحداثها وتعديل بعضها والتعرف على شخصياتها والحكم عليها ومحاكاتها .

وذهبت المبارك (2019) إلى نفس الاتجاه الذي ذهبت اليه دراستنا بتركيزها على أهمية الوسائط الرقمية كعنصر أساسي ومؤثر في لقصص الرقمية فهي ترى فهي بأن تكامل الوسائط المتعددة مع الحقائق والمعلومات في القصص الرقمية ادى إلى إثراء الموقف التعليمي وجذب انتباه التلاميذ واتاحة الفرص لهم لتخيا الأحداث بشكل حقيقي ، كما أن الصور والخلفيات والمؤثرات الصوتية أحدثت نوعا من التتابع والاستمرارية ودفعتهم للتفكير والتأمل وتحليل الأحداث وتكوين وجهة نظر خاصة بهم حول موضوع القصص .(المبارك،2019،ص 1571).

وبالرغم من اختلاف دراستنا مع جميع الدراسات في المتغير التابع إلا أنها تتفق على أهمية وفاعلية القصة الرقمية.

هذا وتتفق نتائج داستنا مع العديد من الدراسات التي اكدت على أن التكنولوجيا الحديثة تعد من أقصر الطرق في توصيل المعرفة للمتعلمين سواء معلومات أو مفاهيم أو مهارات ومن بينها مهارات الفهم القرائي تناولتها دراستنا الحالية فدراسة أحمد وموسى (2020) التي هدفت إلى التعرف إلى أثر أطر القصة في الفهم القرائي عند تلامذة الصف الخامس ابتدائي بحيث اعتمد الباحثان على المنهج التجريبي واستخدما اختبار مهارات الفهم القرائي. ورغم اختلاف نمط القصة المستخدمة في التدريس مع دراستنا الا أنها توافقت مع نتائجها في فاعلية القصة في تنمية مهارات الفهم القرائي واهتمامها بموضوع القصة بشكل عام .

في حين توصلت دراسة بشير(2019) إلى أن سرد القصة عموما مهما كان نوعها يراعي تقديم المهارات البسيطة مثل استخراج المترادفات والأضداد ثم الأكثر تعقيدا مثل الاستنتاج واعادة الصياغة ، وتراعي خصائص النمو العقلي عن طريق مراعاة الفروق الفردية من خلال مختلف الأنشطة التعليمية التي تناسب مستوى الفهم القرائي.

بينما اتفقت نتائج دراسة المصري(2017) التي هدفت 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. مع دراستنا

في أن الوسائط المتعددة لها الأثر الايجابي الكبير في تنمية مهارات الفهم القرائي .إذ يتطلب فهم المقروء من المتعلم القدرة على فهم معنى النص واستخلاص المعلومات بفاعلية من خلال ربط المعلومات الواردة في القصة بالخبرات السابقة وهذا ما يمكن أن تسهله الوسائط الالكترونية عن طريق تحفيز المتعلمين على التفاعل وزيادة دافعيتهم نحو التعلم ذلك أنها تقدم المعلومات بطرق مختلفة تساعد على جعل الخيال واقعا، وتنمي التفكير .(المصري،2017،ص56).

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 نتائج الدراسة 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 ($\alpha = 0.05$) 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 ($\alpha = 0.05$) 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.
- جراء 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:

1. إبراهيم، سليمان عبد الواحد.(2013). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية. ط01. عمان :الفوارق للنشر والتوزيع

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.

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).(مصر):دار المعارف للنشر والتوزيع.

5. براخلية، عبد الغني. (2020). دروس القياس التربوي وبناء الاختبارات المدرسية السنة الثانية علوم التربية –قسم علم النفس وعلوم التربية ولاطفوني .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. 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.

11. حمود، طه .(2022). محاضرات في مقياس الاحصاء التطبيقي المستوى الثالثة ليسانس ارشاد وتوجيه كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد بوضياف المسيلة.

12. خطوط، رمضان. (2009). استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة .ماجستير في العلوم التربوية. جامعة قسنطينة

13. طعيمه، رشدي احمد. (1998).الاسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية اعدادها وتطويرها وتقويمها. القاهرة: دار الفكر العربي.

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. مصر: الأكاديمية المهنية للمعلمين.

17. زاير، سعد ايمان، عايز. (2014). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. ط1. الاردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

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.(ب. س). تدريس القراءة باللغة العربية مقاربات جديدة. جامعة الأخوين بإفران.

20. الشهراني، خليل محمد. (2011). مستوى تكمن معلمي الصف الأول ابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم. ماجيستير جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.

21. عبد الباري، ماهر شعبان.(2010). استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية. ط1. الأردن :دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

22. عطا، محمد إبراهيم (2006): المرجع في تدريس اللغة العربية. ط.القاهرة: مركز الكتب للنشر.

23. علان، علا موسى .(2019). فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية ودافعيتهم نحوها. ماجيستير في تكنولوجيا التعليم .جامعة الشرق الأوسط .

24. عمر، أحمد مختار.(2008): معجم اللغة العربية المعاصرة.ط1.القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

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

26. كوافحة، مفلح تيسير. (2003). القياس والتقييم واسليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة .ط1عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

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

28. الزوبعي، عبد الجليل ومحمد احمد الغنام.(1981) . مناهج البحث في التربية. العراق: مطبعة جامعة بغداد.

29. منسي، محمود عبد العليم وأحمد، سهير كامل.(2002).أسس البحث العلمي في المجالات النفسية والاجتماعية ط. مصر :مركز الاسكندرية للكتاب.

30. 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.

31. محمود، عبد الرحمن كامل .(2005).طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة. ب. ط .القاهرة .

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

33. 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.

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

35. المهيرات، رشا محمد اسماعيل. (2019). إثر القصة الرقمية في تحصيل مادة التاريخ لدى طلبة الصف السادس أساسي في الأردن. ماجستير في التربية قسم تكنولوجيا التعليم. الأردن. جامعة الشرق الأوسط.

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

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

38. 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 .نيجيريا. جامعة المدينة العالمية.

39. 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 .فلسطين .جامعة الأزهر.

40. 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. الأردن. جامعة الشرق الأوسط.

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

42. أبو خليفة، مروي مصطفى .(2016). فاعلية التدريس الالكتروني للقصة الرقمية في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الأول إعدادي. المجلة العلمية. العدد 71. ص620-664.

43. أبو سرحان، رائد رستم (2020). أثر استراتيجية مقترحة على وفق نظرية فيض الخبرة في الفهم القرائي عند طلاب الصف الأول متوسط. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. جامعة بغداد. العدد 61. العراق.ص242-261.

44. أحمد، بيمان و جلال وموسى عبد الهادي. (2020). أثر استراتيجية أطر القصة في الفهم القرائي عند تلاميذ الصف الخامس ابتدائي. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع جامعة بغداد.العدد 51.ص 77-92.

45. آل دحيم، بريكان مسفر .(2019). استخدام القصص الرقمية في تعليم وتعلم الحاسب .المجلة العلمية.جامعة أسيوط. المجلد 35. العدد 12. ص321-336.

46. 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. العدد 02.ص 391-407..

47. بني عرابة، وفاء بنت علي .(2020). فاعلية التدريس بالقصة الرقمية في اكتساب المفاهيم العقدية لدى طالبات الصف الحادي عشر لمادة التربية الإسلامية. المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية .عمان. المجلد 05 .العدد 02. ص176-190.

48. 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 .الجزائر. العدد 03. ص227-246

49. السرطاوي، عمران أحمد ورواش، فاد محمد.(2016).القراءة مفهومها تدريسها تقويمها.ط1.جامعة المدينة العالمية ماليزيا.

50. 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.الرياض. المجلد 04 العدد 01 ص

51. 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. الجامعة الإسلامية غزة. المجلد 31. العدد 1

52. 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 .القاهرة العدد 188 .الجزء 01. ص

53. حساني، عمر محمد عمر. (2020). الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية: أسبابه وعلاجه. المجلة العلمية. . جامعة أسيوط. المجلد 36. العدد04 . ص87-115

54. 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 .الأردن. العدد 3 .المجلد 01.

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

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

57. 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. جامعة أسيوط. العدد 04. الجزء 02 . ص223-249.

58. 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. ص 179-194.

59. طاحون، حسن حسين وآخرون.(2015). مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي للمسائل الكلامية. مجلة الإرشاد النفسي مركز الإرشاد النفسي. مصر. العدد 44 . ص485-541.

60. 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. السعودية. المجلد 4 العدد 12. ص23-51.

61. 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. جامعة أسيوط المجلد 35. العدد2 . ص. 1-65.

62. عبد المؤمن، مروي 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. ص296-326.

63. 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 . السعودية .العدد 18.

64. العمارنة، عماد محمد بن فاروق. (2018). تطور مهارات القراءة في كتاب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية. السعودية. العدد ص227-262.

65. الغامدي، سميرة عبد الله محمد.(2021). استخدام الألعاب التعليمية الرقمية في تنمية الفهم القرائي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. المجلة الدولية للتعليم الالكتروني. المجلد 3. العدد01. ص63-78.

66. القحطاني، سعيد سعد هادي .(2018). تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد . مجلة كلية التربية جامعة الأزهر. مصر. الجزء1 العدد 177. ص580-631.

67. فربوع، سهام ونواني، حسين.(2019). دور الاستراتيجيات المعرفية للتذكر في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي. مجلة العلوم النفسية والتربوية .الجزار. المجلد 6 العدد 1. ص14-32.

68. قطب، فاطمة فايز عبده. (2021). الاتجاهات الحديثة في سرد القصة الرقمية وعلاقتها بتفصيلات الجمهور المصري. المجلة المصرية لبحوث الاتصال الجماهيري. بني سويف. ص63-106.

69. لعرابي، طارق و حليم، رشيد. (2021). تقويم مستويات الفهم القرائي في كتابي اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائي في الجزائر وتونس. مجلة الكلم .الجزائر. المجلد 06 العدد 02. ص795-777 .

70. 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.

71. 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. ص—806 834.

72. المهداوي، عدنان محمود و كاظم ،سعد صالح .(2015). التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة مجلة ديالى .العراق. العدد 68. ص. 315-336.

73. 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. فلسطين. المجلد 04 العدد 13. ص145-180.

74. يونس، عزة عنتر النوبي .(2022). فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية التحصيل الموسيقي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية. الجزائر. العدد 07. ص2636 -2899.

ثانيا- قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

1. Alismail. Halah Ahmed (2015). Integrate Digital Storytelling in Education Journal of Education and Practice University of Colorado Colorado.

2. Vol.6, No.9, P 126-129.

3. Alqomoul. Mohammad (2021) Causes of Primary Stage Students' Weakness in English Reading Skills. Journal of Educational and Social Research. richtmann puplishing. Vol 11 No 1. . P63-72.

4. Benmayor . Rina(2008) Digital Storytelling as a Signature Pedagogy for the New Humanities.. Arts Humanit High Educ USA.vol 7.No(2). P188-204.

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

6. Education. The International Journal of Arts Education University of Houston English for Specific Purposes. Accelerating the world's research. Slovenia.Vol10.No(03). P

7. Gilakjani. Abbas Pourhosein& Sabouri Narjes (2016) How Can Students Improve Their Reading Comprehension Skill. Journal of Studies in Education Vol. 6, No. 2. Iran. P33-50.

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

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

10. 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. P801-820.

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

12. Bloom, B. s., Hasting, T. j., & Madaus, G. F. (1971). Handbook on Formative and Summative

13. Evaluation of Student . New York: McGraw-HillP8-32.

قائمة الملاحق

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

تحكيم الصورة المبدئية لقائمة مهارات الفهم القرائي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

في إطار 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 القرائي في المستوى الحرفي	
1	تحديد معنى الكلمة من السياق
2	تحديد ضد الكلمة من السياق
3	تحديد الجملة المعبرة عن الفكرة
4	ذكر شخصيات القصة
5	إدراك الإطار الزماني لأحداث القصة
6	إدراك الإطار المكاني لأحداث القصة
مهارات الفهم القرائي في 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

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

في إطار 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	ديسمبر	
	فيفري	
	نوفمبر	
درس قصة زيتونة		
اختر الإجابة الصحيحة من البدائل المذكورة لكل سؤال مما يلي		
1. الشخصيات الواردة في القصة	صالح – الأم	
	الزيتونة – الأم	
	صالح – الزيتونة	
2. وفي شهر.....يحين وقت قطافي "الشهر الذي يقطف فيه الزيتون هو:	مارس	
	سبتمبر	
	جوان	
3. تتميز شجرة الزيتون بأنها:	دائمة الخضرة	
	تثمر بعد زمن قصير من غرسها	
	كل ما سبق	
4. أنهى صالح طعامه وهمَّ بالنهوض. مرادف كلمة همَّ:	حزِنَ	
	أوشك	
	فَرِحَ	
5. الفكرة الرئيسية للقصة هي	فوائد الزيتون واستعمالاته.	
	استخراج الزيت من الزيتون	
	أكل صالح للزيتونة	
1. من الأفكار الأساسية التي اشتملت عليها القصة	مناداة الزيتونة لصالح وقصة منبتها	
	سرعة نبات شجرة الزيتون	
	تمليح الزيتون	
6. الشعور السائد لدى صالح عندما كلمته الزيتونة هو:	السعادة	
	الخوف	

	الدهشة	
7. ينتج عن تناول الزيتون وزيته:	الشعور بالألم	
	فتح الشهية وصحة القلب	
	تضرر الصحة والقلب	
8. الزيتون وزيته طعام متكامل لأنه:	غني بالفيتامينات والدهون النباتية	
	غني بالأملاح	
	غني بالدهون الحيوانية	
9. الشيء غير الحقيقي في القصة	فوائد الزيتونة	
	قدرة الزيتونة على الكلام	
	شجرة الزيتون من أقدم الأشجار	
10. السلوك الصحيح الذي قام به صالح في النهاية هو	أكل الزيتونة	
	تركها في الصحن	
	رميها	
درس مرض سامية		
1. "ما إن حَلَّ.....حتى أحضر عمار طبيب القرية "	الصباح	
	الظهيرة	
	المساء	
2. بقدر ما تكون ضارة إذا جهلنا ما تحويه من "مُرَكَبَات" مرادف كلمة مُرَكَبَات:	تعقيدات	
	شاحِنات	
	مُكَوِنَات	
3. شخصيات القصة هي	الطبيب، عمار، سامية.	
	الممرض، سامية، عمار.	
	الطبيب، سامية، الممرض.	
4. أخذ عمار سامية إلى.....حيث أُجري لها غسيل معدة:	طبيب الأعشاب	
	الصيدلية	
	المستشفى	

5. ماذا كان يحوي القرطاس؟	خليط من النباتات	
	مسحوقا	
	أقراص	
6. الفكرة العامة للنص هي	تألم سامية طول الليل	
	الطبيب يشك في أن خليط النباتات سبب المرض لسامية	
	الأعشاب الطبية قد تكون ضارة أن لم نحسن استعمالها	
	الخوف والاهتمام	
	السعادة	
	اللامبالاة	
7. تناول سامية للخليط أدى إلى:	إصابتها بالحمى	
	إصابتها بتسمم حاد	
	إصابتها بصداع	
8. العبارة التي تدل على مرض سامية هي	لم تتناول منه إلا بضع جرعات	
	بَدَأَ الطَبِيبُ بِفَحْصِ سَامْيَة	
	أَشْعُرُ بِأَلَمٍ شَدَيدٍ فِي بَطْنِي لَا أَسْتَطِيعُ أَنْ أَتَحَمَلَهُ.	
9. تصرف الطبيب بفحص عينة من خليط الأعشاب يدل على:	حرصه وإتقانه لِعَمَلِه	
	عدم اهتمامه بالمرضى	
	عدم اتقانه لعمله	
10. ماذا لو لم يخبر عمار بالسبب الحقيقي الذي سبب المرض لسامية:	يخطئ في التشخيص وتسوء حالة سامية	
	تتعافى سامية بسرعة	
	يقدم لها العلاج الصحيح.	
11. صفات شخصية عمار هي:	لا مبالي	
	كاذب	

	صادق ويهتم بالآخرين	
درس لمن تهتف الحناجر		
1. اختر عنوانا آخرا للقصة	مباراة مصيرية	
	مباراة وهمية	
	العنف في الملاعب	
2. المبارة في:	**3. شوطها الأول**	**4.**
	الدقائق الأخيرة	
	الوقت الإضافي	
5. كانت مدرجات الملعب مكتظة بالجماهير مضاد كلمة "مكتظة":	مملوءة	
	فارغة	
	ملتصقة	
6. شخصيات القصة هي	بشير وفريقه والفريق الخصم	
	الحكم	
	كل ما سبق	
7. من كان له الدور الكبير في تسجيل الهدف:	حارس المرمى	
	بشير	
	زميل بشير	
8. المبارة مهمة والعبارة التي تدل على ذلك هي	نحن الآن في الدقائق الأخيرة من المباراة	
	مدرجات الملعب مكتظة بالجماهير	
	يجب أن ننتصر أو نتعادل على الأقل	
9. تمرير بشير الكرة لزميله أدى إلى	تضييع الكرة و خسارة المباراة	
	تسجيل هدف والفوز بالمباراة	
	إصابة زميله	
10.إذا اعتمد اللاعبون على اللعب الجماعي فالنتيجة ستكون:	يحققون الفوز	
	يتعب اللاعبين	
	يؤدي للخسارة	

11.شعر لاعبو الفريق الخصم بعد نهاية المباراة ب:	القلق	
	السعادة	
	الحزن	
12.عبارة "مررت الكرة إلى زميلي الذي يقف بعيدا عن المدافعين " تدل على أن بشير:	روحه رياضية ويحب اللعب الجماعي.	
	لا يكترث لمصلحة فريقه	
	أناني ويحب السيطرة.	
13.نوع المباراة التي لعبها بشير	مباراة حقيقية	
	مباراة يشاهدها	
	مجرد حلم	

الملحق (04) اختبار مهارات الفهم القرائي في صورته النهائية

اختبار مهارات الفهم القرائي في صورته النهائية

الاسم واللقب:	
الفوج :	

المثال التالي يوضح طريقة الإجابة:

الشهر الذي اندلعت فيه الثورة الجزائرية هو:	ديسمبر	
	فيفري	
	نوفمبر	

درس قصة زيتونة

اختر الإجابة الصحيحة من البدائل المذكورة لكل سؤال مما يلي:

1. الشخصيات الواردة في القصة:	صالح الأم	
	الزيتونة الأم	
	صالح الزيتونة	
2. وفي شهر.....يحين وقت قطافي "الشهر الذي يقطف فيه الزيتون هو:	مارس	
	سبتمبر	
	جوان	
3. قيمة شجرة الزيتون تتمثل في أنها	شجرة مباركة مفيدة	

	تثمر بعد زمن قصير من غرسها	
	كل ما سبق	
4. أنهى صالح طعامه وهمَّ بالنهوض. مرادف كلمة همَّ:	حزِنَ	
	أوشك	
	فَرِحَ	
5. الفكرة الرئيسية للقصة هي	فوائد الزيتون واستعمالاته.	
	استخراج الزيت من الزيتون	
	أكل صالح للزيتونة	
6. من الأفكار الأساسية التي اشتملت عليها القصة	مناداة الزيتونة لصالح وقصة منبتها	
	سرعة نبات شجرة الزيتون	
	تمليح الزيتون	
7. الشعور السائد لدى صالح عندما كلمته الزيتونة هو	السعادة	
	الخوف	
	الدهشة	
8. ينتج عن تناول الزيتون وزيته	الشعور بالألم	
	فتح الشهية وصحة القلب	
	تضرر الصحة والقلب	
9. العبارة التي تدل على أن الزيتون وزيته طعام متكامل هي	غني بالفيتامينات والدهون النباتية	
	غني بالأملاح	
	غني بالدهون الحيوانية	
10. الشيء غير الحقيقي في القصة	فوائد الزيتونة	
	قدرة الزيتونة على الكلام	
	شجرة الزيتون من أقدم الأشجار	
11. السلوك الصحيح الذي قام به صالح في النهاية هو	أكل الزيتونة	
	تركها في الصحن	
	رميها	

درس مرض سامية		
12. "ما إن حَلَّ.....حتى أحضر عمار طبيب القرية "	الصباح	
	الظهيرة	
	المساء	
13. بقدر ما تكون ضارة إذا جهلنا ما تحويه من "مُرَكَبَات" مرادف كلمة مُرَكَبَات:	تعقيدات	
	شاحِنات	
	مُكَوِنَات	
14. شخصيات القصة هي	الطبيب، عمار، سامية.	
	الممرض، سامية، عمار.	
	الطبيب، سامية، الممرض.	
15. أخذ عمار سامية إلى.....حيث أُجري لها غسيل معدة	طبيب الأعشاب	
	الصيدلية	
	المستشفى	
16. اختر عنوانا آخرا للنص	فوائد وأضرار الأعشاب	
	طبيب القرية	
	حيرة عمار	
17. الفكرة الرئيسية للنص هي	تألم سامية طول الليل	
	الطبيب يشك في أن خليط النباتات سبب المرض لسامية	
	الأعشاب الطبية قد تكون ضارة أن لم نحسن استعمالها	
18. جميع الأفكار التالية من الأفكار الأساسية للنص باستثناء	سامية تقضي ليلة صعبة بسبب مرضها و عمار يحضر لها الطبيب	
	فحص الطبيب لسامية مستعملا أدواته الطبية.	
	تأخر الطبيب في الحضور وتأزم حالة سامية	
	الخوف والاهتمام	

19.الشعور المسيطر على عمار هو	السعادة	
	اللامبالاة	
20.تناول سامية للخليط أدى إلى	إصابتها بالحمى	
	إصابتها بتسمم حاد	
	إصابتها بصداع	
21.العبارة التي تدل على مرض سامية هي	لم تتناول منه إلا بضع جرعات	
	بَدَأَ الطَبِيبُ بِفَحْصِ سَامْيَة	
	أَشْعُرُ بِأَلَمٍ شَدَيدٍ فِي بَطْنِي لَا أَسْتَطِيعُ أَنْ أَتَحَمَلَهُ.	
22.تصرف الطبيب بفحص عينة من خليط الأعشاب يدل على	حرصه وإتقانه لِعَمَلِه	
	عدم اهتمامه بالمرضى	
	عدم اتقانه لعمله	
23.ماذا لو لم يخبر عمار بالسبب الحقيقي الذي سبب المرض لسامية	يخطئ في التشخيص وتسوء حالة سامية	
	تتعافى سامية بسرعة	
	يقدم لها العلاج الصحيح.	
24.القيمة المستفادة من القصة هي:	الصحة غالية وجب الحفاظ عليها	
	الحرص على انتقاء ما نتناوله من أدوية ومركبات	
	كل ما سبق	
درس لمن تهتف الحناجر		
1.اختر عنوانا آخرا للقصة	مباراة مصيرية	
	مباراة وهمية	
	العنف في الملاعب	
2.المبارة في	شوطها الأول	
	الدقائق الأخيرة	
	الوقت الإضافي	

3.كانت مدرجات الملعب مكتظة بالجماهير مضاد كلمة "مكتظة"	مملوءة	
	فارغة	
	ملتصقة	
4.شخصيات القصة هي	بشير وفريقه والفريق الخصم	
	الحكم	
	كل ما سبق	
5.العبارة التي تدل على أهمية المباراة هي	نحن الآن في الدقائق الأخيرة من المباراة	
	مدرجات الملعب مكتظة بالجماهير	
	يجب أن ننتصر أو نتعادل على الأقل	
6.تمرير بشير الكرة لزميله أدى إلى	تضييع الكرة و خسارة المباراة	
	تسجيل هدف والفوز بالمباراة	
	إصابة زميله	
7.القيمة المستفادة من القصة هي	أهمية اللعب الجماعي	
	الأنانية وحب الذات	
	اللعب العنيف	
8.شعر لاعبو الفريق الخصم بعد نهاية المباراة ب	القلق	
	السعادة	
	الحزن	
9.عبارة "مررت الكرة إلى زميلي الذي يقف بعيدا عن المدافعين " تدل على أن بشير	روحه رياضية ويحب اللعب الجماعي.	
	لا يكترث لمصلحة فريقه	
	أناني ويحب السيطرة.	
10. في الحقيقة أن المباراة التي لعبها بشير	مباراة حقيقية	
	مباراة يشاهدها	
	مجرد حلم	

الملحق (05)استبانة تحكيم القصص الرقمية:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

في إطار 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 بقراءة الاستبانة التي أعدتها الباحثة لتحكيم القصص الرقمية وفق معايير التقييم المرفقة للتحقق من مدى قدرتها على تحقيق الأهداف التعليمية وتقديم أي تعديلات أو اقتراحات ترونها مناسبة. تقبلوا مني فائق عبارات التقدير والاحترام ...

الأهداف التعليمية المتوقعة:

- أن يستنتج عنوان القصة
- أن يحدد معنى وضد الكلمة من السياق.
- أن يحدد شخصيات القصة.
- أن يحدد الإطار المكاني و الزماني لأحداث 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.

معايير تتعلق بالمحتوى	بنود التحكيم	اوافق	لا أوافق
	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		
	الأسلوب يعكس حبكة القصة وأبعادها و شخصياتها.		
	استخدام أسلوب يتميز بالإثارة و التشويق.		
معايير تتعلق بنصوص القصة الرقمية	سهولة الكلمات وتناسبها مع حدود الحصيلة اللغوية للمتعلم واستخدام الجمل القصيرة		
	صحة التراكيب اللغوية.		
	الجمع بين أسلوبي السرد والحوار		
معايير تتعلق بالجانب الفني للقصة	مناسبة الصوت للفئة المستهدفة		
	تزامن الصوت والصورة في عرض القصة		
	وضوح الصوت في رواية القصة.		
	–وضوح الصور وحداثتها في الفيديو.		

ملحق رقم (06)

دليل المعلم لاستخدام استراتيجية القصة الرقمية

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

يهدف هذا الدليل إلى تقديم الارشادات التي تساعد على تحقيق الأهداف المسطرة من تدريس النصوص التالية (قصة زيتونة–مرض سامية– لمن تهتف الحناجر) من كتاب القراءة للفصل الدراسي الثاني الخاص بتلاميذ السنة الرابعة الابتدائي للعام الدراسي 2022–2023م ،وذلك باستخدام استراتيجية القصص الرقمية بغرض تنمية مهارات الفهم القرائي.

محتويات الدليل:

- مفهوم القصص الرقمية.
- مفهوم مهارات الفهم القرائي التي تشملها الدراسة.
- التوزيع الزمني لحصص التدريس باستخدام استراتيجية القصص الرقمية.
- سير تدريس حصة القراءة باستخدام القصص الرقمية.

مفهوم استراتيجية القصص الرقمية:

تعرفها الباحثة بأنها: مجموعة من الاجراءات والأنشطة التعليمية تعتمد على البناء القصصي للنص المقروء بحيث يتم تحويل نص مادة القراءة إلى قصة رقمية وعرضها على المتعلم باستخدام جهاز العرض الضوئي للوصول إلى الأهداف التعليمية لفهم المقروء.

مفهوم مهارات الفهم القرائي: مجموعة من المهارات التي عولجت في دروس القراءة وتتدرج ضمن كل من مستوى الفهم الحرفي ومستوى الفهم الاستنتاجي ومستوى الفهم النقدي ويضم كل مستوى مجموعة من المهارات تمثلت فيما يلي:

مهارات الفهم القرائي في المستوى الحرفي:

- تحديد معنى الكلمة من السياق.
- تحديد الجملة المعبرة عن الفكرة .
- تحديد ضد الكلمة من السياق .
- ذكر شخصيات القصة.
- إدراك الإطار الزماني والمكاني لأحداث القصة .

مهارات الفهم القرائي في المستوى الاستنتاجي:

- استنتاج الفكرة الرئيسية للنص.
- استنتاج الأفكار الجزئية للقصة.
- تحديد عنوان آخر للقصة.
- تحديد العاطفة السائدة في القصة.
- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.
- استنتاج القيم السائدة في القصة.

مهارات الفهم القرائي في المستوى النقدي:

- التمييز بين الحقيقة والرأي و الخيال.
- إصدار حكم على شخصيات القصة.
- التنبؤ بنتائج مغايرة.

التوزيع الزمني لحصص التدريس باستخدام استراتيجية القصص الرقمية

قامت الباحثة بتنفيذ الدراسة من خلال توزيع الحصص على النحو التالي :

	عنوان الدرس	عدد الحصص
1	قصة زيتونة	3
2	مرض سامية	3
3	لمن تهتف الحناجر	3

المادة: قراءة **الدرس :قصة زيتونة**

المستوى :الثاني (السنة الرابعة) **الفصل الدراسي الثاني**

الأهداف التعليمية المتوقعة:

- أن يستنتج عنوان القصة
- –أن يحدد معنى وضد الكلمة من السياق.
- أن يحدد شخصيات القصة.
- أن يحدد الإطار المكاني و الزماني لأحداث 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.

- تهيئة غرفة الصف
- التأكد من توفر الكهرباء
- التأكد من وضعية جلوس التلاميذ بحيث يتمكن الجميع من المشاهدة

الأهداف التعليمية	الإجراءات التعليمية
أن يستنتج عنوان القصة	**تمهيد:** يتم عن طريق مناقشة شفوية **طرح الأسئلة التالية:** • ما هي أشهر الأشجار في مدينتنا؟ • ما اسم ثمرتها؟ • ماذا نستخرج منها؟ **اذن سنتعرف أكثر على الزيتون منبته قطفه وفوائده**
	بعد عرض فيديو القصة الرقمية على التلاميذ والقيام بقراءة جهرية من طرف المعلم وبعض التلاميذ عدة مرات يجيب التلاميذ على الأسئلة التالية:
أن يحدد معنى وضد الكلمة من السياق	يعرض المعلم كلمات من القصة المعروضة في السبورة ويتم تفسيرها من خلال السياق اللغوي . هم: أوشك مذهولا: مندهشا مؤونة: المدخرات تقويم تكويني: أجب حسب المطلوب: • فوائدنا كثيرة لا تكاد تحصى..... (مرادف) • ثم يسقن إلى المعصرة .....(مرادف) • –ملحت لأؤكل غضة.....(ضد) • كريمة لا يكاد يمضي على غرسها سنتان..... (ضد)

أن يحدد شخصيات القصة	يقوم المعلم بعرض مشاهد من القصة على التلاميذ 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**
	التقويم التكويني: • أين ننبت حبة الزيتون؟ • هل تحتاج وقتا طويلا لتثمر ؟ • متى يتم قطفها؟

أن يستنتج الفكرة العامة للنص	**من خلال مشاهدة فيديو القصة الرقمية يحدد التلاميذ الفكرة العامة للنص مما يلي:** **التقويم التكويني:** • 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 جهريا 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	**بعد مشاهدة الصورة يقوم المعلم بالمناقشة حول ما يحوجه الزيتون من مكونات تفيد الجسم من خلال الأسئلة التالية:**

السبب بالنتيجة	●ماهي العناصر التي تخرج من الزيتونة في هذه الصورة ؟ ●هل هي مفيدة وضرورية لجسم الانسان؟ ●كيف ذلك؟ **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 شفهيا عنها** **التقويم التكويني:** ●ما هو شعور صالح وهو يسمع الزيتونة تتكلم
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 ولم يستمع لكلامها ؟ ●تخيل لو أننا نعيش بدون شجرة الزيتون؟

أن يصدر حكم على شخصيات القصة	**بعد مشاهدة التلاميذ لفيديو القصة يبدون رأيهم في شخصياتها تقويم نهائي:** ●شخصية صالح.....صفاته. ●شخصية زيتونة.....صفاتها.

المادة: قراءة **الدرس: مرض سامية**

المستوى: الثاني (السنة الرابعة) **الفصل الدراسي الثاني**

الأهداف التعليمية المتوقعة:

- أن يستنتج عنوان القصة
- –أن يحدد معنى وضد الكلمة من السياق.
- أن يحدد شخصيات القصة.
- أن يحدد الإطار المكاني و الزماني لأحداث 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.

- تهيئة غرفة الصف
- التأكد من توفر الكهرباء
- التأكد من وضعية جلوس التلاميذ بحيث يتمكن الجميع من المشاهدة.

الأهداف التعليمية	الإجراءات التعليمية
أن يستنتج عنوان القصة	تمهيد: يتم عن طريق مناقشة شفوية **طرح الأسئلة التالية:** ●عندما نمرض وخاصة إذا كان الوقت متأخرا ولم نجد طبيبا أو دواءان في المنزل فإننا نلجأ غلى حلول أخرى ماهي ؟ ●هل هي جيدة ومفيدة؟ هل يمكن أن تلحق بنا ضررا؟ سنتعرف من خلال مشاهدتنا للقصة التالية على المزيد من المعلومات حول المركبات والأدوية العشبية.
	بعد عرض فيديو القصة الرقمية على التلاميذ والقيام بقراءة جهرية من طرف المعلم وبعض التلاميذ عدة مرات يجيب التلاميذ على الأسئلة التالية:
أن يحدد معنى وضد الكلمة من السياق	يعرض المعلم كلمات من القصة المعروضة في السبورة ويتم تفسيرها من خلال السياق اللغوي . ●لم يغمض لسامية جفن: لم تنم ●مركبات: مكونات . ●السقم: المرض **تقويم تكويني:** أجب حسب المطلوب: ●.قلقا ..... (مرادف) ●عينة .....(مرادف) ●جد العبارتين المتناقضتين: ●مرتعشة–شاحب–نافعة–نضر–ضارة– ثابتة.

أن يدرك الإطار الزماني والمكاني للقصة	تقوم المعلمة بعرض مجموعة من مشاهد القصة الرقمية مع الوقوف على كل مشهد وتطلب من التلاميذ التعبير عنها ومناقشة محتواها والاجابة على الاسئلة التالية: التقويم التكويني: ●متى شعرت سامية بالألم؟ ●متى حضر الطبيب لفحصها؟ ●أين تلقت العلاج المناسب؟
أن يستنتج الفكرة العامة للنص	من خلال مشاهدة الفيديو كاملا دون توقف يحدد التلاميذ الفكرة العامة للنص **التقويم التكويني:** من خلال ما شاهدته في الفيديو حدد الفكرة العامة للنص مما يلي: ●الطبيب يبحث بجد عن سبب مرض سامية . ●الطب البديل قد يكون ضارا إذا لم نحسن استخدامه. ●تناول سامية لدواء دون استشارة الطبيب.
أن يستنتج الأفكار الجزئية للقصة	تقوم المعلمة بتقسيم الفيديو إلى 3 مقاطع يحذف فيها صوت راوي القصة وتطلب من التلاميذ قراءة الفقرة المعروضة جهريا مع كل جزء ثم مناقشة مضمونها من خلال توجيه الأسئلة التالية: **المقطع الأول:01** ●من المتواجدون في الغرفة؟

	●مم تشكو سامية؟ ●من هو الشخص الذي أحضره عمار؟ **التقويم التكويني:** استنتج الفكرة الجزئية للفقرة. **المقطع 02:** ●ماهي الأدوات التي استخدمها الطبيب لفحص سامية؟ ●ماذا أحضر عمار للطبيب؟ ●بماذا فسر الطبيب مرض سامية؟ التقويم التكويني: استنتج الفكرة الجزئية للفقرة. **المقطع 03** ●أين تتواجد سامية؟ ●ما هو الاجراء الذي قام به الطبيب؟ ●ماذا قال الطبيب عن الأعشاب الطبيب؟ **التقويم التكويني:** استنتج الفكرة الجزئية للفقرة.

أن يستنتج علاقة السبب بالنتيجة	●بعد مشاهدة الصور يقوم المعلم بالمناقشة حول خليط الأعشاب الذي تناولته سامية : ●ماذا يحمل عمار في يده؟ ماذا تحوي الزجاجة؟ ●كم جرعة تناولتها سامية؟ ●هل خفف تناول الخليط من الألم أم زاد من سوء حالة سامية؟ ●كيف ذلك؟ ●التقويم التكويني: الأعشاب عادة ما تكون نافعة فلماذا سبب الخليط العشبي تسمما لسامية ؟
أن يحدد الشعور السائد في القصة	تقوم المعلمة بعرض الصورة والطلب من التلميذ التعبير شفهيا عنها ثم الإجابة على الأسئلة: التقويم التكويني: ●بماذا تشعر سامية؟ ●ما هو شعور عمار؟
أن يستنتج القيم	يقوم التلميذ باستنتاج القيم التي وردت في القصة: ●الاهتمام بالصحة وعدم تناول دواء أو أعشاب بدون استشارة الطبيب.

السائدة في القصة	●الاهتمام بالغير. ●التفاني والاخلاص في العمل .
أن يتنبأ بنتائج مغايرة للقصة	مناقشة بين التلاميذ والمعلمة في بعض المواقف ماذا يحدث لو: التقويم التكويني ●ماذا لو لم تتناول سامية خليط الأعشاب؟ ●ماذا لو لم يستدعي عمار الطبيب؟
أن يصدر حكم على شخصيات القصة	بعد مشاهدة التلاميذ لفيديو القصة يبدون رأيهم في شخصياتها مع ذكر صفاتها تقويم نهائي: ●شخصية عمار .....صفاته. ●شخصية سامية .....صفاتها. ●شخصية الطبيب .....صفاته ●تطلب المعلمة من التلاميذ كمجموعات إعطاء درس مستفاد من القصة.

المادة: قراءة **الدرس :لمن تهتف الحناجر**

المستوى :الثاني (السنة الرابعة) **الفصل الدراسي الثاني**

الأهداف التعليمية المتوقعة:

- أن يستنتج عنوان القصة
- أن يحدد معنى وضد الكلمة من السياق.
- أن يحدد شخصيات القصة.
- أن يحدد الإطار المكاني و الزماني لأحداث 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.

- تهيئة غرفة الصف
- التأكد من توفر الكهرباء
- التأكد من وضعية جلوس التلاميذ بحيث يتمكن الجميع من المشاهدة

الأهداف التعليمية	الإجراءات التعليمية
أن يستنتج موضوع القصة	تمهيد: يتم عن طريق مناقشة شفوية طرح الأسئلة التالية: • ما هي الرياضة المفضلة لدى الجزائريين؟ • من هو لاعبك المفضل؟ • هل تتمنى أن تصبح لاعب كرة قدم؟ اذن سنشاهد معا قصة حول مباراة لكرة القدم من نوع خاص
	بعد عرض فيديو القصة الرقمية على التلاميذ والقيام بقراءة جهرية من طرف المعلم وبعض التلاميذ عدة مرات يجيب التلاميذ على الأسئلة التالية:
أن يحدد معنى وضد الكلمة من السياق	يعرض المعلم كلمات من القصة المعروضة في السبورة ويتم تفسيرها من خلال السياق اللغوي . مكتظة: مملوءة بادية: ظاهرة تلقف: أخذ /اختطف تقويم تكويني: أجب حسب المطلوب: • وقد أرهقهم الجري ..... (مرادف) • الذي يقف بعيدا عن المدافعين .....(ضد) • مدافع قوي البنية .....(ضد) • ننتصر ونتعادل على الأقل..... (ضد).
أن يحدد شخصيات القصة	**بعد المشاهدة والاستماع للقصة يقوم التلاميذ بذكر الشخصيات الواردة فيه تقويم تكويني.** • اذكر الشخصيات الواردة في القصة
أن يدرك الإطار الزماني والمكاني للقصة	**المباراة في :** • شوطها الأول • الدقائق الأخيرة من الشوط الثاني • في الوقت الاضافي

أن يستنتج عنوان النص	**من خلال ما شاهدته في الفيديو حدد عنوان النص مما يلي:** • مباراة مصيرية • مباراة وهمية • العنف في الملاعب
أن يستنتج الأفكار الجزئية للقصة	تقوم المعلمة بتقسيم الفيديو إلى 4 مقاطع يحذف فيها صوت راوي القصة وتطلب من التلاميذ قراءة الفقرة المعروضة جهريا مع كل جزء ثم مناقشة مضمونها من خلال توجيه الأسئلة التالية: **المقطع الأول:** • كيف كانت مدرجات المعلب؟ • كبق كانت حالة اللاعبين في الفريقين؟ • اين كان بشير في هذه الأثناء؟ **التقويم التكويني:** **استنتج الفكرة الجزئية للفقرة.** **المقطع 02:** • في اي اتجاه لاعبو الخصم الكرة؟ • من تلقفها؟ • ماهي صفاته؟ • من خطفها من رجله؟ **التقويم التكويني:** • استخرج الفكرة الفرعية للفقرة. **المقطع 03:** • بعدما أخد بشير الكرة كم راوغ من مدافع؟ • نحو من سدد بشير الكرة؟ • ماذا فعل بها زميله؟ **التقويم التكويني:** – **استخرج فكرة فرعية للفقرة.** – **المقطع 04** • هل نجح زميل بشير في تسجيل الهدف؟ • كيف كانت حالة المناصرين؟ • كيف كانت نهاية المباراة بالنسبة لبشير؟ **التقويم التكويني:**

	• استخرج فكرة فرعية للفقرة
أن يستنتج علاقة السبب بالنتيجة	**عبارة "مررت الكرة إلى زميلي الذي يقف بعيدا عن المدافعين " تدل على أن بشير:** **التقويم التكويني:** • روحه رياضية ويحب اللعب الجماعي. • لا يكترث لمصلحة فريقه • أناني ويحب السيطرة
أن يحدد الشعور السائد في القصة	**تقوم المعلمة بعرض الصورة والطلب من التلميذ التعبير شفهيا عنها :** **التقويم التكويني:** • ما هو شعور فريق بشير ؟ • ما هو شعور الفريق الخصم ؟
أن يستنتج القيم السائدة في القصة	**يقوم التلميذ باستنتاج القيم التي وردت في القصة:** • الانتصار لا يتحقق الا بالتعاون. • الايثار والتضحية في سبيل مصلحة المجموعة .
أن يتنبأ بنتائج مغايرة للقصة	**مناقشة بين التلاميذ والمعلمة في بعض الواقف ماذا يحدث لو:** **التقويم التكويني** • لم يمرر بشير الكرة لزميله؟ • لو أضاف الحكم شوطا اضافيا ؟
أن يصدر حكم على شخصيات القصة	**بعد مشاهدة التلاميذ لفيديو القصة يبدون رأيهم في شخصياتها** **تقويم نهائي:** • شخصية بشير .....صفاته • شخصية زميل بشير .....صفاته

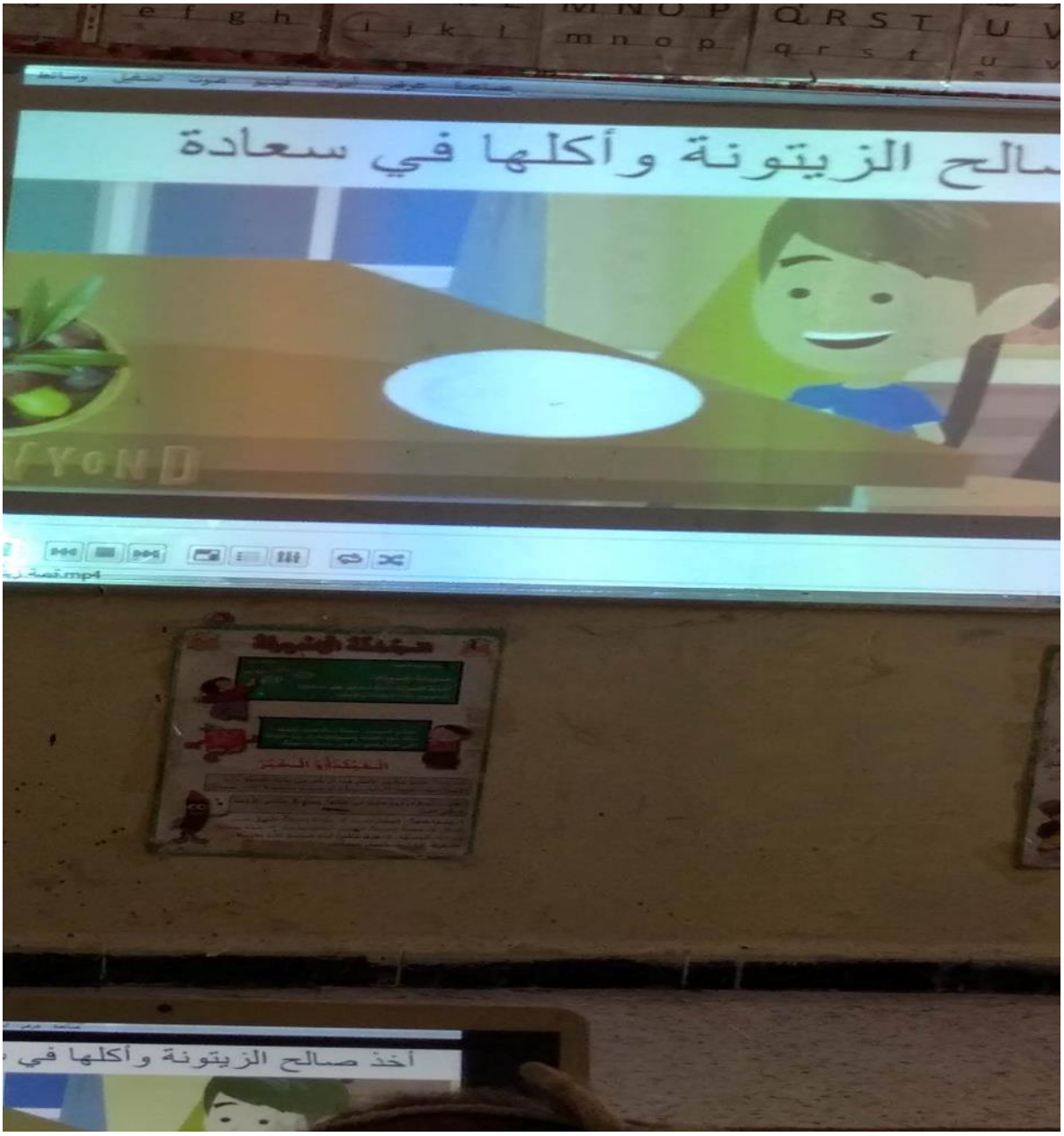
الملحق(07) قائمة السادة المحكمين

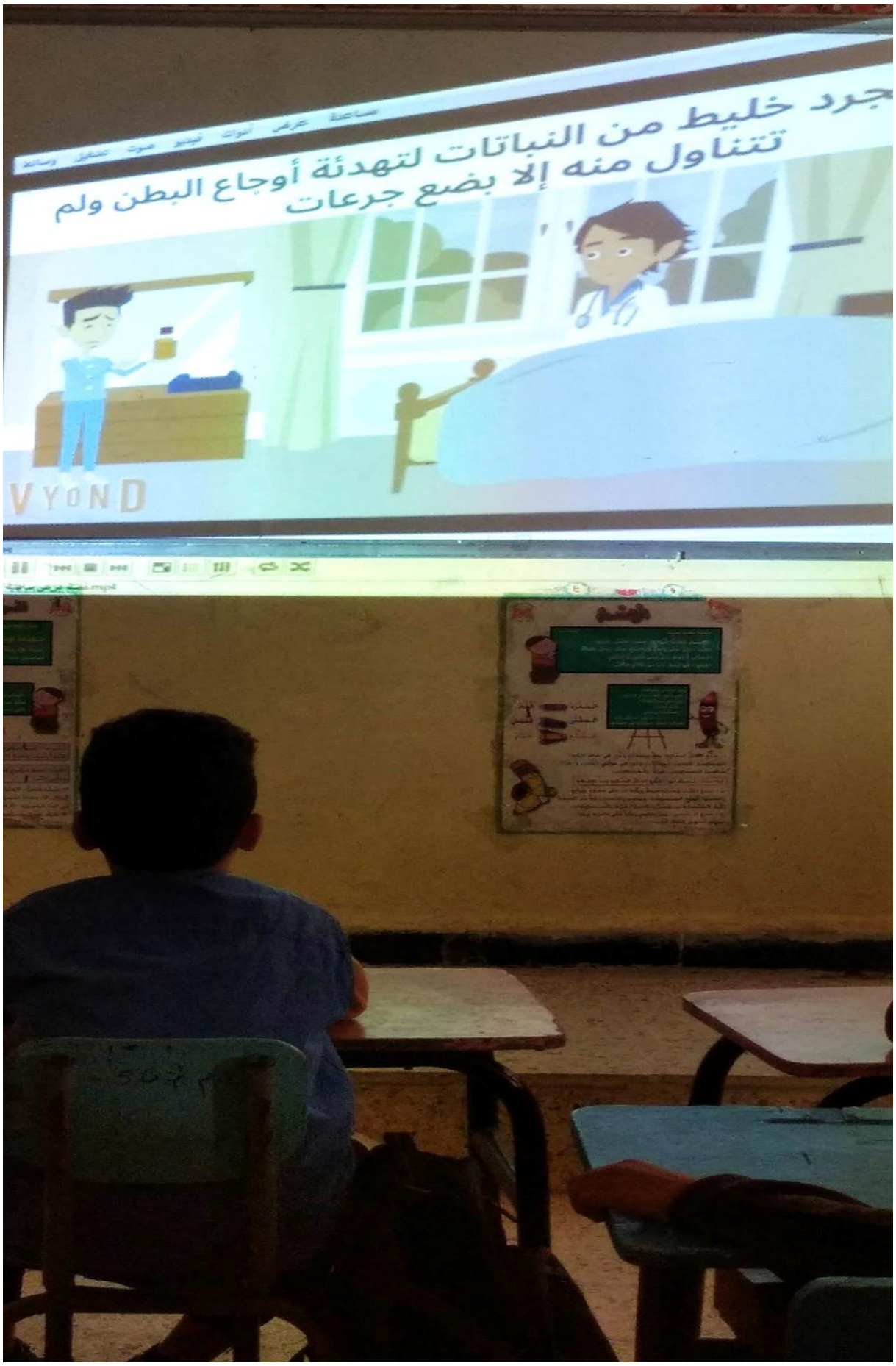
م	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	ا.آلاء احمد فياض	تكنولوجيا التعليم	الجامعة العربية المفتوحة الأردن
2	أ.جميلة محمد قوقزة	تكنولوجيا التعليم	جامعة اليرموك
3	د. حنان فنيش	علم النفس المدرسي	جامعة عبد الحميد مهري
4	د.لعروس زوينة	علم النفس المدرسي	جامعة قسنطينة 2
5	خلاف كمال (مفتش التعليم الابتدائي)	اللغة العربية	
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

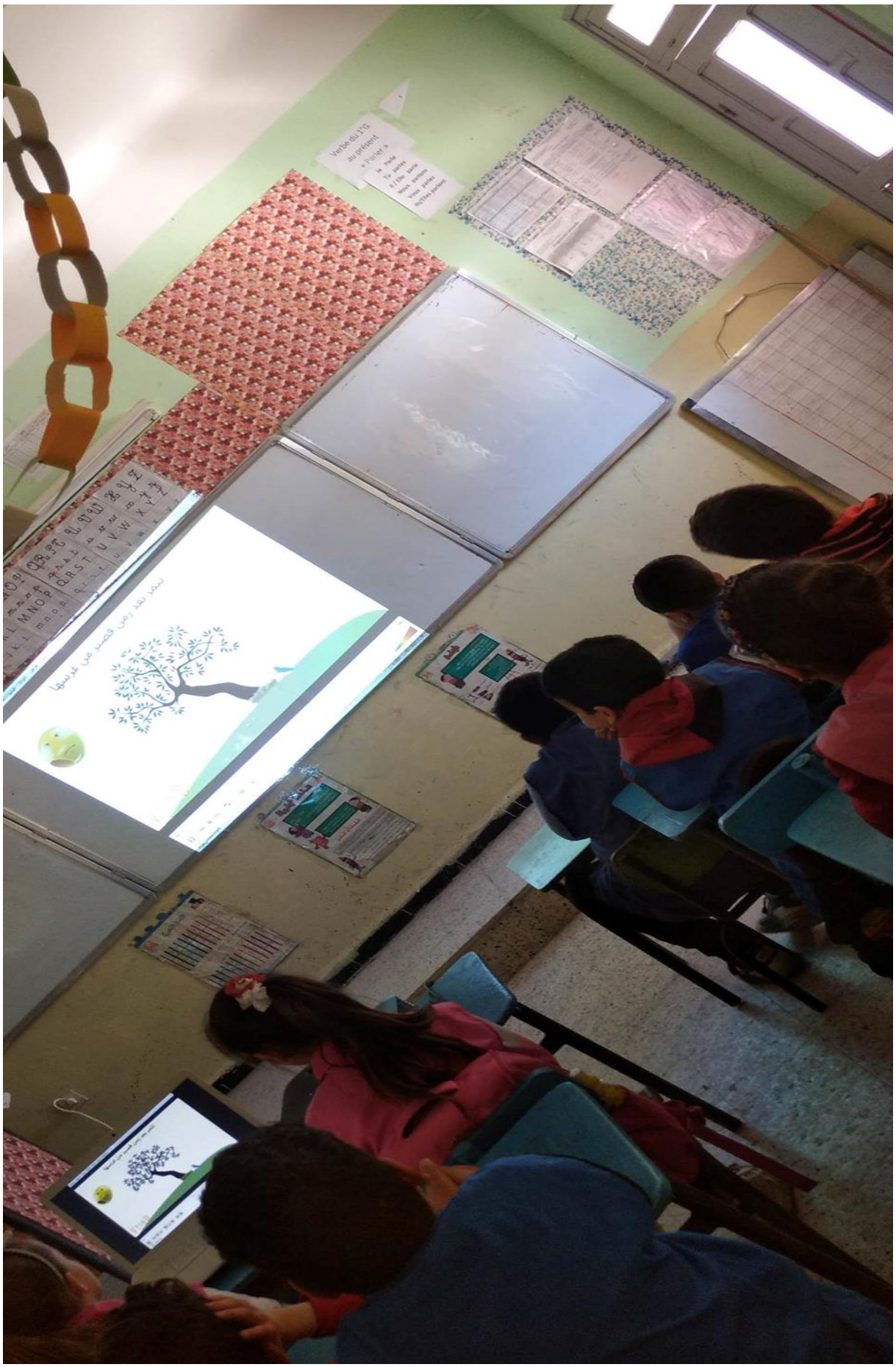
الملحق (06)مفتاح تصحيح اختبار مهارات الفهم القرائي

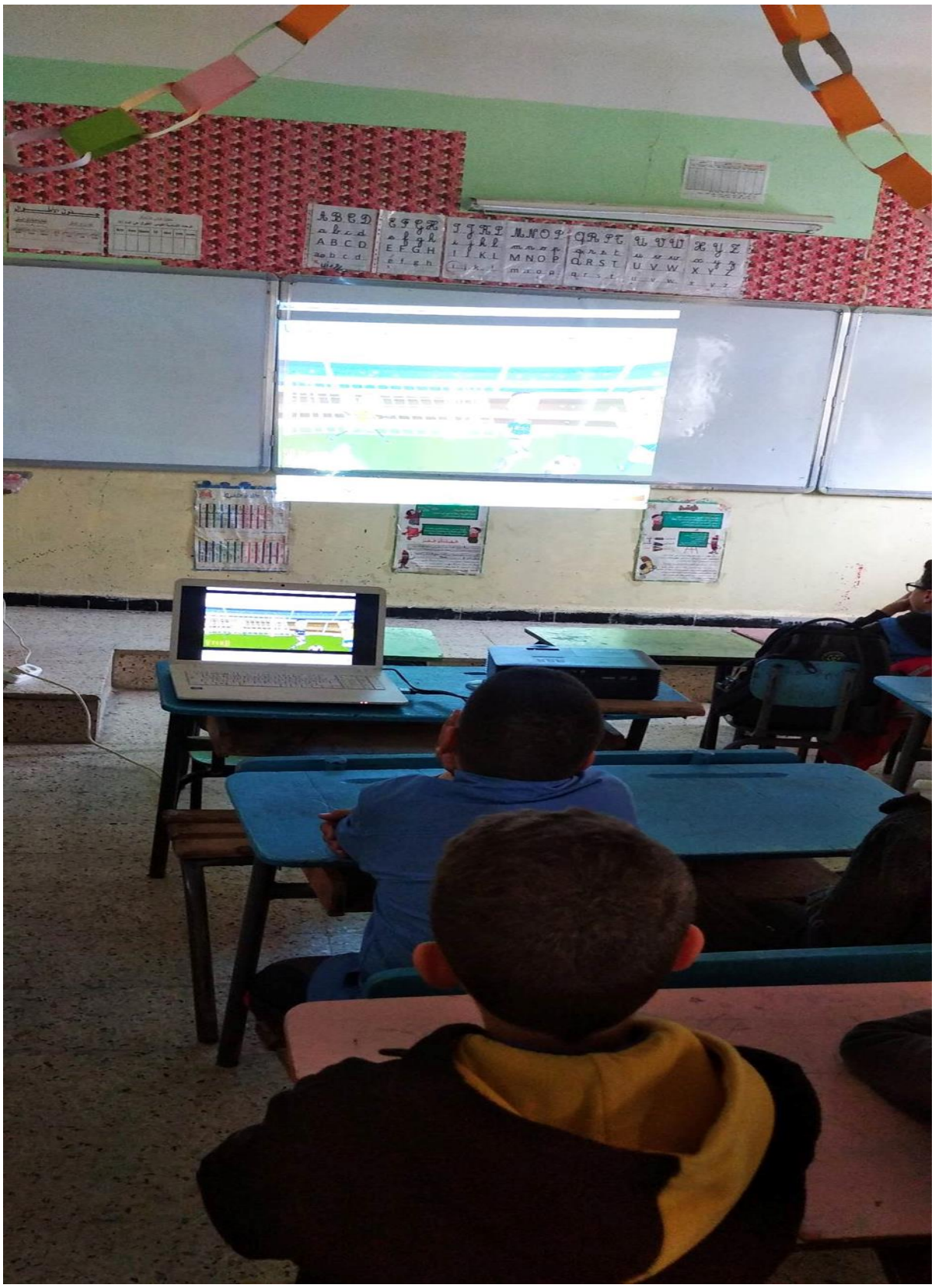
البند	رمز الإجابة	البند	رمز الإجابة
1	ج	18	ا
2	ب	19	ب
3	ج	20	ج
4	ب	21	ا
5	ا	22	ا
6	ا	23	ج
7	ج	24	ب
8	ب	25	ب
9	ا	26	ب
10	ب	27	ا
11	ا	28	ب
12	ا	29	ج
13	ج	30	ب
14	ج	31	ا
15	ج	32	ج
16	ا	33	ا
17	ج	34	ا

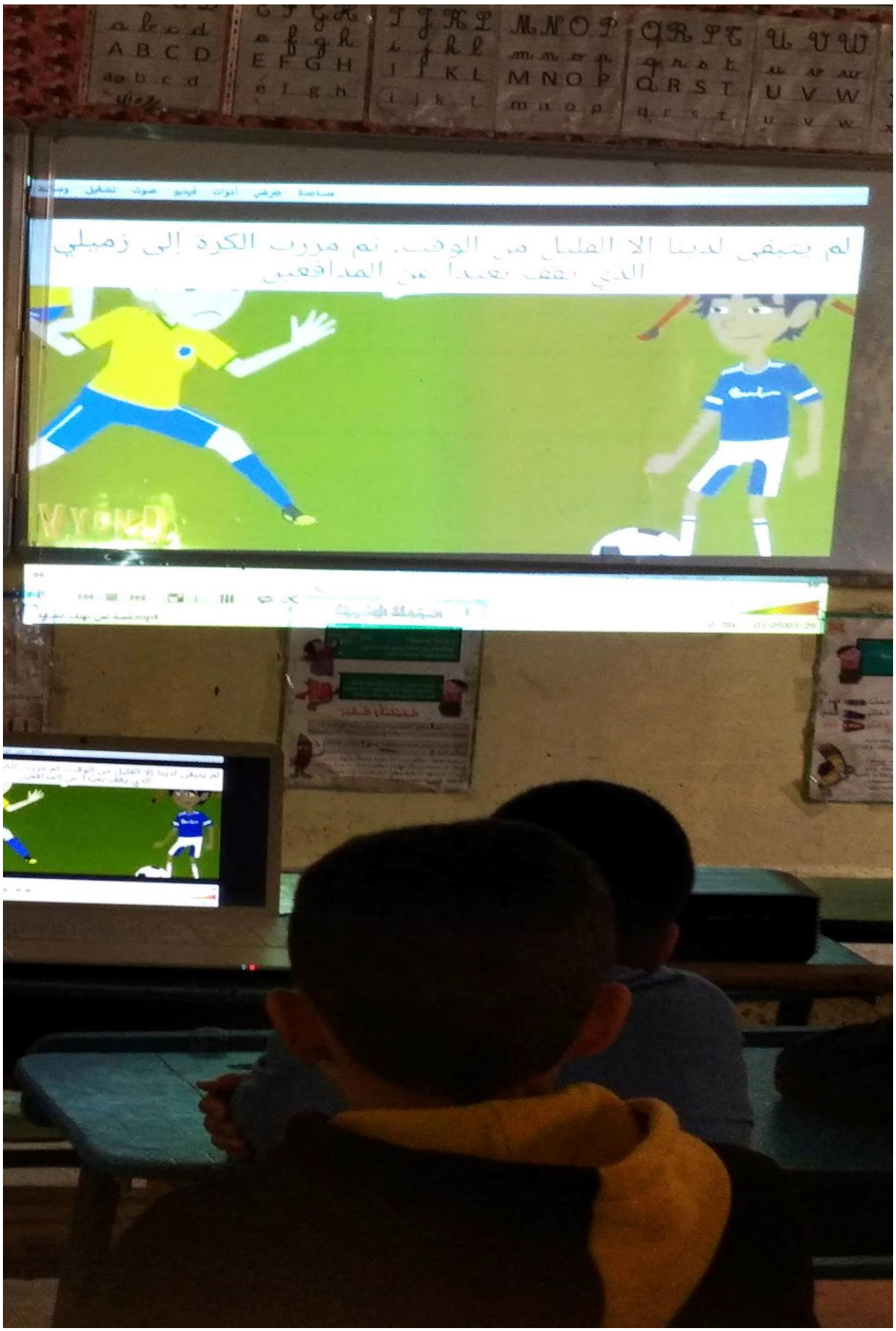
الملحق (07) صور من تطبيق استراتيجية القصة الرقمية :




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 إلا 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