# في تدريسِ اللغةِ العربية على تحسينِ مهاراتِ فهمِ المقروء السَّرد القصصي فاعليةُ استخدامِ استراتيجيةِ لدى تلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي في مدينةِ الرياض

**هند بنت عبد الله بن محمد آل ثنيان**

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

**المُسْتَخْلَص**: استهدفَ البحثُ الكشفَ عن فاعليةِ استراتيجيةالسَّرد القصصي في تحسينِ المستوياتِ الأربع لفهم استهدفَ البحثُ الكشفَ عن فاعليةِ استراتيجية السَّرد القصصي في تحسينِ المستوياتِ الأربع لفهم المقروء (الحرفي، والتَّحليلي الذي يشملُ مهاراتِ التَّفسير والاستنتاج، والنَّقدي، والإبداعي) لدى تلميذاتِ الصف الرَّابع الابتدائي. وقد اتَّبع البحثُ المنهجَ شبه التجريبي ذا المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة، حيث تمَّ اختيارُ عينة مكوَّنة من (٥٠) تلميذةً من تلميذاتِ الصف الرَّابع الابتدائي، تمَّ تقسيمهنَّ إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، ثم طُبِّق اختبارٌ قبلي في فهم المقروء للتأكُّد من تكافؤ المجموعتين قبل إخضاع المجموعة التَّجريبية لتجربة التَّدريس باستراتيجيةِ السَّرد القصصي، وبعد ذلك أُجري الاختبارُ نفسه بعديًّا على المجموعتين بعد الانتهاء من تجربةِ البحث باستخدامِ استراتيجيةِ السَّرد القصصي. وكشفت نتائجُ البحث عن فاعلية استراتيجيةِ السَّرد القصصي في تحسين مهارات فهم المقروء؛ حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة الضَّابطة (٤٩,٢٨)، وبلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجاتِ المجموعةِ التَّجريبية (٨٩,٩٢) درجة، وقيمة (ت) المحسوبة (٢٢,٩٦٦) بمستوى معنوية (٠,٠٠٠) وهي نتيجةٌ إجمالية تُشير إلى وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية بين درجاتِ التِّلميذات في المجموعة الضَّابطة ، ودرجات التِّلميذات في المجموعة التَّجريبية لمصلحةِ المجموعة التَّجريبية؛ مما يدلُّ على التحسُّن الكبير والملحوظ لمستوى تلميذات المجموعة التَّجريبية التي تمَّ تدريسُها باستخدامِ استراتيجيةِ السَّرد القصصي.

**الكلمات المفتاحية**: السَّرد القصصي، فهم المقروء، الصف الرَّابع الابتدائي.

# The Effectiveness of Using the Narrative Storytelling Strategy in Teaching Arabic Language to Improve Reading Comprehension Skills Among Fourth-Grade Female Students in Riyadh.

**Hind Abdullah Mohammad Althunayan**

Assistant Professor of Curriculum and Teaching methods of Arabic Language College of Education

Princess Nourah bint Abdulrahman University

**Abstract**: The research aimed at revealing the effectiveness of the Storytelling Strategy in improving Reading Comprehension (Literal Comprehension, Analytical (Interpretation and Conclusion), Critical, and Creativity) in Fourth-Grade students at Elementary School. To achieve this goal, a sample of (50) students from the fourth grade in an Elementary school was selected, and they were divided into two groups: A Control Group and an Experimental Group. Then a Pre-Test in Reading Comprehension was conducted to ensure that the two groups were of similar abilities before subjecting the experimental group to the experience of teaching by using the Storytelling Strategy, and then the same Test was conducted as a Post-Test on both groups as a final step after the completion of the experiment of teaching using the Storytelling Strategy. The results of the research revealed the effectiveness of the Storytelling Strategy in improving Reading Comprehension Skills. The arithmetic average of the control group's scores was (49,28) and the arithmetic average of the experimental group's scores was (89.92) degrees.The Calculated (T) value reached (22.966) with a significant level of (0.000), which indicating the existence of statistically significant differences between the scores of the students in the control group and the students' level in the experimental group, which in turn indicates the significant and noticeable improvement in the students' levels in the experimental group who were subjected to teaching using Storytelling Strategy.

***Key Words***: Storytelling, Reading Comprehension, Fourth Grade at Elementary School.

**المُقدِّمة:**

تعدُّ القصةُ من أنواع أدب الأطفال الأكثر تأثيرًا على شخصيةِ الطفل، وإذا أُحسن اختيارها وأُجيد إلقاؤها على المتعلِّم وبخاصةٍ في المرحلةِ الابتدائية، فإنَّها تكون من أنجح وسائل التَّربية عامةً وتعليم مهارات اللغة العربية خاصةً. وقد اعتمد القرآنُ الكريمُ على القصص؛ لأنها تخاطبُ العقلَ والوجدان، حيث قال اللهُ تعالى: {نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِن كُنتَ مِن قَبْلِهِ لَمِنَ الْغَافِلِين} [يوسف:٣] وقال الله تعالى: {وَكُلاًّ نَّقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنبَاء الرُّسُلِ مَا نُثَبِّتُ بِهِ فُؤَادَكَ وَجَاءكَ فِي هَـذِهِ الْحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَى لِلْمُؤْمِنِين} [هود:١٢٠].

ولقد اهتمَّ التَّربويون بالقصة اهتمامًا كبيرًا؛ لكونها تعدُّ من أهم أساليب التَّربية الصَّالحة التي تزوِّد المتعلِّم بالقيم والمبادئ والاتِّجاهات الإيجابية في حياته، وهي مهمة أيضا في تعويد المتعلِّم حسن الاستماع، وإجادة القراءة الممثِّلة للمعنى، وإثراء قاموسه اللغوي، فضلًا عن أنَّ القصة تحبِّبُ القراءةَ للمتعلِّم بالمرحلةِ الابتدائية خاصةً، وتعوِّده على استيعاب المقروء وفهمه والتَّفاعل معه. وقد أكَّدت الدِّراساتُ أهميةَ الإفادة من القصص واتخاذها استراتيجيةً لتعليم المهارات اللغوية بالمرحلةِ الابتدائية، حيث تكون الحاجةُ كبيرةً لإتقان مهاراتِ اللغة العربية على الوجه الأمثل، ومن ذلك ما توصَّلت إليه دراسةُ الكثيري (٢٠١٨) أنَّ القصة لها تأثيرٌ كبيرٌ في تحسين مستوى المهارات اللغوية لدى الأطفال من وجهةِ نظر المعلِّمات، ودراسة حسن وآخرين (٢٠١٩) التي أكَّدت فاعليةَ القصة في تنميةِ مهاراتِ الاستماع لدى تلاميذ المرحلةِ الابتدائية، ودراسة إبراهيم (٢٠٢٠) حيث خلصت إلى أنَّ القصةَ تسهمُ بدورٍ كبير في تحسين ملكة التخيُّل والتَّفكير التاريخي؛ وبالتالي فإنَّ القصة تسهمُ بدورٍ كبيرٍ في فهمٍ أفضل للمواد التَّعليمية الأخرى( الكثيري. ٢٠١٨. ص.٣٢؛ حسن. ٢٠١٩. ص.٦٢٨؛ إبراهيم ٢٠٢٠. ص.٤٨).

وقراءةُ القصة عمليةٌ نشطة يبني القارئُ من خلالها المعنى من النص القصصي المكتوب، ويحتاج المتعلِّمُ بالمرحلةِ الابتدائية إلى التَّشجيع على القراءةِ بفهم، والاستماع لما يُقرأ، وطرح الأسئلة، والبحث عن أفضل الأفكار في النص، ولتلبيةِ هذه الحاجات لا بد أن يكون المعلِّمُ قدوةً في قراءته؛ فيتفاعل خلال قراءته للنص القصصي مع طبيعةِ النص المقروء، ويتشارك السَّرد القصصي مع المتعلِّمين من خلال التَّعبير عن المعنى المقروء بنبرات الصَّوت، وتعبيرات الوجه، وحركات اليدين، ومحاكاة العواطف المضمَّنة في النص، واستخدام ما يلزم من وسائل توضيحية، ليتمكَّن المعلِّمُ من الوصولِ بتلاميذهِ إلى حالةٍ من الاندماج الواعي مع أحداث النَّص القصصي، والوصول بهم إلى فهمٍ أعمق لمحتواه (الشديفات، ٢٠١٢، ص. ١٦٢).

ومع أهميةِ القصة في تعليم الطفل مهاراتِ اللغة العربية وأهمها القراءة ومهاراتها الفرعية، وتأكيد التَّربويين أهميةَ القصة في عالم الطفل ونموه اللغوي والعقلي لاستيعاب عالمه المحيط، تأتي أهميةُ تقنين العمليات التَّعليمية للنصوص القرائية المضمَّنة في كتب تعليم اللغة العربية المقرَّرة بالمرحلةِ الابتدائية، التي تكونُ في غالبها قصصًا قصيرةً هادفة، بحيث تستخدمُ استراتيجيات تدريس فاعلة، ووسائل تعليم حيوية تدعمُ النُّمو اللغوي وتعزِّزُ حبَّ القراءة في نفس الطفل.

وقد اختارت الباحثةُ استراتيجيةَ السَّرد القصصي لمناسبتِها لطبيعة النُّصوص القصصية المقرَّر دراستها على فئة المتعلِّمين عينة البحث، ويُقصَد بالسَّرد القصصي "نقل المعرفة والخبرات المضمَّنة بالنص القصصي من الراوي إلى المستمع بصورةٍ شفهية مع الاستعانة بأوضاع الجسم، والإشارات، والإيماءات؛ وبذلك تساعدٌ هذه الطريقةُ على تحقيق التَّواصل الفعَّال" (كمال الدين، ١٩٩٩، ص. ٣٧). وقد ذكر بوند وزملاؤه (١٩٨٦) أنَّه من الواجب أن يستهدفَ تعليمُ القراءة في كل المستويات وبكل اللغات تنميةَ القدرة على الفهم؛ لأن الهدفَ الأساسي من إعداد القارئ الجيد هو: تمكينهُ من فهم ما تحويه المادةُ

المطبوعة مهما كانت صعوبتُها، بحيث يصبح قادرًا على الفهم الصحيح لمعاني الرموز المكتوبة والقدرة على تحليلها، وتتوقَّف مهاراتهُ في القراءة على مدى فهمه لتلك المعاني ودقته في تفسيرها (بوند وآخرون. ١٩٨٦. ص. ٤٣-٤٥).

وتزدادُ حاجة النشء إلى فهم المقروء مع ما يسود العالم من ثورةٍ معرفية وإنتاجٍ فكري بمعدَّلاتٍ هائلة، فأصبحت المعرفةُ قوةً تمكّن الإنسانَ من الولوج والاندماج الآمن مع معطياتِ القرن الواحد والعشرين، بما فيه من تطوُّراتٍ علمية واقتصادية وسياسية وثقافية وتقنية، وتناقضات فكرية بين البشر والحضارات، الأمرُ الذي من شأنه أن يحتِّمَ على النِّظام التَّعليمي تطويع مناهجه الدراسية لتساعدَ على امتلاكِ المعرفة والفهم العميق للعالم المحيط، والتحصُّن بذلك في مواجهةِ تحديات العصر، وكل ذلك يمكن تحقيقُه بتعليم النشء القراءة الواعية ومهاراتها ( عوض، ٢٠٠٣، ص.٧).

وتوضحُ دراسةُ (Miller & Pennycuffs, 2008) أنَّ السَّرد القصصي استراتيجية تحقِّق التَّفاعل بين المعلِّم والمتعلِّمين، حيث تعملُ على جذبهم للمحتوى وتيسير فهمهم له؛ نظرًا لما تتسم به القصة من عناصر جذب للمستمعين والقرَّاء على حدٍ سواء؛ الأمر الذي يعزِّز فهمَ المقروء من خلال السِّياق القصصي، فضلًا عن أنَّ المتعلِّمين يتعلمون الجوانب الاجتماعية للغة من خلال الملاحظة والمشاركة في رواية القصص، مع الأخذ بالحسبان أنَّ المتعلِّمين الصغار لديهم قدرة على متابعة القاص، وتقييم قدرته على جذبهم بشكلٍ غير مباشر.

وبما أنَّ القراءةَ مهارةٌ لغوية ترتبطُ بمهارات التَّفكير، فإنَّها تكون فاعلةً أكثر بالنسبة للصغار، وبخاصةٍ إذا كانت قصةً تُقرأ بتمثيل المعنى والتعبير عنه، بما يعزِّز التَّفاعلَ مع النص القصصي المقروء، وينشط التَّفكيرَ فيه من خلال ممارسة مهارات فهم المقروء؛ سواءً الحرفي، أم التَّحليلي، أم النَّقدي، أم الإبداعي، وبذلك فإنَّ التَّدريس باستخدام استراتيجية السَّرد القصصي من شأنه أن يحقِّق فهمًا للنص، وأن يسهمَ في تحسين الاتجاهات نحو القراءة ويُرغِّب في ممارستِها، ويعالج عديدًا من مشكلات الخجل والانطواء من خلال: إتاحة الفرصة للمتعلِّمين لممارسةِ السَّرد القصصي، والتَّفاعل مع المادةِ المقروءة؛ حيث إنَّ استراتيجية السَّرد القصصي تعدُّ من الاستراتيجيات التَّفاعلية في تدريس القراءة ولها تأثير إيجابي على تجويد عملية التعلُّم ذي المعنى؛ وتتوقَّع الباحثة أنَّها يمكن أن ترفع من مستوى أداء الطلاب السُّعوديين في الاختباراتِ الدولية التي تستهدفُ قياس مستوى الاستيعاب والفهم القرائي مثل: اختبار الدِّراسة الدولية لقياس مدى تقدُّم القراءة لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في العالم (PIRLS)، واختبار البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA) لقياس قدرة طلاب الصَّف العاشر على توظيف معلوماتهم المكتسبة في القراءة، والعلوم، والرياضيات، وتوظيف مهاراتِهم في حل المشكلات.

**مشكلةُ البحث:**

خلال الزياراتِ الإشرافية التي كانت تقوم بها الباحثةُ للإشراف على الطَّالبات معلِّماتِ المرحلةِ الابتدائية التي تضمَّنت حضورَ عددٍ من الحصص في أول أسبوعين من التَّدريب الميداني لهنَّ ومن بينها حصص للصف الرابع الابتدائي، لاحظت أنَّ المعلِّمات يقرأن القصةَ دون تمثيلٍ للمعنى، ويبدو أن ذلك انعكس على الأداء القرائي للتِّلميذات، فضلًا عن ملاحظةِ الباحثة أن التَّركيز الغالب كان على ممارسةِ مهارات الفهم الحرفي، حيث يبدو أنَّ التَّلميذات قد تعودنَ على أنشطته تبعًا لطرائق التَّدريس المتَّبعة عند تعليم اللغة العربية، وقد أدَّى ذلك إلى وجود فجوةٍ انتقالية عند تعليم القراءة بالفهم بعد اجتياز التَّلميذات لمرحلةِ الصُّفوف الأولية، وانتقالهنَّ للحلقةِ الثَّانية من التَّعليم الابتدائي، التي تعدُّ مرحلةَ الطلاقة القرائية المعتمدة على الفهم والتركيز على الربط القوي بين المادةِ المقروءة وفهمها واستيعابها جيدًا، وارتباط القراءة بالفهم بوصفه أهم أهداف القراءة.

وللتوثُّق من الحاجةِ للبحث تمَّ إجراءُ دراسةٍ استطلاعية لمعرفة أهم الاستراتيجيات التَّدريسية التي تستخدمها معلِّماتُ اللغة العربية بالصف الرَّابع الابتدائي من خلال استبانة إلكترونية مفتوحة، وتكوَّنت العينةُ الاستطلاعية من (٣٠) معلمةً يدرّسن اللغةَ العربية للصف الرَّابع الابتدائي، تمَّ اختيارهنَّ بطريقةٍ عشوائية من مكاتب إدارة التَّعليم الآتية: مكتب شمال الرياض ومكتبي شرق الرياض (الروابي، والنَّهضة)، ومكتب وسط الرياض. وكشفت نتائجُ الدِّراسةِ الاستطلاعية أنَّ (٨٤٪) من العينة الاستطلاعية أوضحن أنَّهنَّ يستخدمنَ الطَّريقة المعتادة؛ المتمثِّلة في قراءةِ النص من المعلِّمة بدون تمثيل المعنى بنبرات الصوت ولغة الجسد، ثمَّ قراءته من قبل الطالبات، ثمَّ توضيح معاني المفردات، ثمَّ ممارسة الأنشطة الموجودة في الكتاب المرتبطة بالنص وقد أجمعت العينة بنسبة (١٠٠٪) أنهن يكتفين بالأنشطةِ التَّعليمية بالكتاب، ولا يُصمِّمن أية أنشطةٍ إضافية تدعمُ مهارات فهم المقروء لدى التِّلميذات، كما أكَّدت العينةُ بنسبة (٩٧,٦٪) أنَّ مستوى فهم المقروء بالصف الرَّابع الابتدائي وحسب أنشطة الكتاب لا يتعدى كونه فهمًا حرفيًا وقليلًا من الفهم التَّحليلي. وفيما يتعلَّق بمدى معرفة المعلِّمات لاستراتيجية السَّرد القصصي وتطبيقها، أظهرت النَّتائجُ أنَّ (٧٦٪) من العينة الاستطلاعية لا يعرفن استراتيجيةَ السَّرد القصصي، و(١٠٪) أوضحن أنَّهنَّ يعرفن استراتيجيةَ السَّرد القصصي، ولكن لا يطبقنها، و(١٦٪) يطبِّقن السَّرد القصصي في بعض الدروس، وهي نسبةٌ قليلة.

ومن خلال نتائج الدِّراسةِ الاستطلاعية يُلاحظ أنَّ الاستراتيجيةَ المعتادة هي المتَّبعة غالبًا في تدريس النُّصوص القرائية القصصية، وأنه لا يوجد اهتمامٌ كافٍ بتعزيز مستويات فهم المقروء لدى تلميذات الصَّف الرَّابع الابتدائي؛ وهذا مؤشِّر إلى أنَّ العمليات التَّدريسية تحتاجُ إلى مزيدٍ من التَّطوير من خلال تطبيق استراتيجيات تدريس فاعلة، واستخدام وسائل تعليمية تفاعلية ومحسوسة. ومن هنا فإنَّ هذه النَّتائج الأولية تعدُّ إنذارًا بضرورةِ تطوير الأداء التَّدريسي والأساليب والاستراتيجيات التي تستخدمها معلماتُ المرحلةِ الابتدائية في تعليم القراءة.

وهنا تبرز الحاجةُ للبحث الحالي لكونه يقدِّم تجربةً تعليميةً تساعد على تحسين مهارات فهم المقروء لدى تلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي من خلال تطبيق استراتيجية السَّرد القصصي التي تركِّز على تمثيل المعنى، والتَّفاعل بين القارئ والمستمع، وبين القارئ والمادة المقروءة نفسها؛ لكون القصة من الأدب المحبَّب للصغار. إضافة إلى ذلك فإنَّ البحثَ الحالي يهتمُّ بتطوير تعليم النُّصوص القصصية بما يحقِّق الفهمَ في أثناء القراءة وبأسلوبٍ ممتع. وقد اختارت الباحثةُ الصَّفَ الرَّابع الابتدائي لكونه صفًّا متوسِّطًا بين الصُّفوف الأولية والصُّفوف العليا، ويمثِّل المرحلةَ الانتقالية من تعلُّم اللغةِ العربية حروفًا، ومقاطع، وأصواتٍ وكلماتٍ، وجملًا قصيرة ومتوسطة، ونصوصًا قصيرة، إلى مرحلة تعلم النص ذي الفقرات المترابطة والمتسلسلة الذي يتطلب فهمًا أوسع من مجرد فهم معاني الكلمات، كما أنَّه الصف المقصود في قياس مدى تقدُّم القراءة في العالم في اختبار (PIRLS) الذي تشرفُ عليه الهيئةُ الدولية لتقويم التَّحصيل التعليمي (IEA)، وطبقًا لنتائج تلاميذ الصَّف الرَّابع الابتدائي في الاختبار الدولي (PIRLS) لقياس التقدُّم في القراءة عام (٢٠١٦م)، فقد حصد التلاميذُ السُّعوديون التَّرتيبَ (٤٤) ضمن (٥٠) دولةً مشاركةً، وبعدد نقاط بلغ (٤٣٠) نقطةً وهي النِّقاطُ ذاتها في عام (٢٠١١م)؛ الأمرُ الذي يشيرُ إلى عدم تطوُّر المهارات القرائية على مدى اختبارين بينهما أربع سنوات، مما يشيرُ إلى التَّرتيب المتأخر في مستوى القراءة لدى تلاميذ الصَّف الرَّابع الابتدائي بالمملكة العربية السُّعودية بين أقرانهم من مختلف دول العالم.

يضافُ إلى ذلك ما أكَّدته الأدبياتُ البحثية أنَّ استراتيجيةَ السَّرد القصصي من أبرز الاستراتيجيات التَّدريسية النَّاجحة في رفع مستوى القراءة والفهم لدى المتعلِّمين الصِّغار خاصةً؛ حيث يرى (Stotts, 2017) أنَّ استراتيجيةَ السَّرد القصصي تعدُّ استراتيجية تدريس سلسة بالنسبة للمعلِّم لبناء مشاركة الطلاب وتفاعلهم، وتعزيز فهم المقروء لدى الطلاب الذين لم

يتمكَّنوا من إتقان بعض مهارات فهم المقروء العليا مثل: قراءة ما بين السطور وما وراءها، والتَّمكُّن من الربط بين مهارات الاستماع والقراءة والفهم، وممارستها بشكلٍ عميقٍ ومباشر، موضحًا أنَّ السَّرد القصصي استراتيجية تناسب أنماط التعلُّم المختلفة، وتعزّز مشاركةَ الطلاب بتفاعل، فضلًا عن أنَّها تجعل التعلُّمَ ذا معنى لارتباطهِ بواقعِ الحياةِ التي يعيشونها.

**سؤالُ البحث:**

تتحدَّد مشكلةُ البحث في السُّؤال الآتي:

**ما فاعليةُ استخدام استراتيجية السَّرد القصصي في تدريس اللغة العربية على تحسينِ مستوياتِ فهم المقروء لدى تلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي في مدينةِ الرياض؟**

**فرضُ البحث:**

- لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (≤ ٠,٠٥) بين متوسِّطات درجات المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة في اختبار مستويات فهم المقروء (الحرفي، والتَّحليلي، والنَّقدي، والإبداعي) الكلي، لدى طالبات الصَّف الرَّابع الابتدائي في مدينةِ الرياض.

**أهدافُ البحث:**

يهدفُ البحثُ إلى:

١. الكشفِ عن فاعليةِ استراتيجيةِ السَّرد القصصي في تحسين مهارات فهم المقروء لدى تلميذات الصَّف الرَّابع الابتدائي.

٢. تطويرِ الممارساتِ التَّدريسية في مجال تعليم اللغة العربية باستخدام استراتيجيةِ السَّرد القصصي لتحسين مهارات فهم المقروء لدى تلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي.

**أهميةُ البحث:**

١. يقدِّمُ البحثُ قائمةً علمية محكَّمةً بمهارات فهم المقروء مناسبةً لتلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي تفيد مطوِّري مقرَّر اللغة العربية بالمملكةِ العربية السُّعودية للتركيز على هذه المهارات عند المراجعات التَّطويرية اللازمة للمناهج.

٢. ينسجمُ البحثُ مع التوجُّهات التَّربوية نحو تفاعلية التعلُّم، والتعلُّم بالمتعة، حيث تتيح استراتيجيةُ السَّرد القصصي فرصًا للتعلُّم الممتع الذي يساعد على تحفيز القدرة على الفهم، وبالتَّالي التَّفاعل والاستفادة من المادةِ المقروءة داخل غرفة الصف وخارجها.

٣. يقدِّمُ البحثُ لمعلِّمات اللغةِ العربية بالمرحلة الابتدائية دليلًا تفصيليًّا يشملُ كل درس تمَّت تغطيته في البحث الحالي وكيفية تدريسه باستراتيجية السَّرد القصصي، فيمكن أن تستفيدَ منه المعلِّماتُ عند تصميمِ دروسٍ أخرى.

**مجتمعُ البحث وعينته:**

تكوَّن مجتمعُ البحث من تلميذات الصَّف الرَّابع الابتدائي بمدينةِ الرياض. أمَّا عينةُ البحث فقد تمَّ اختيارُها من الابتدائية (٢٥٣) بمدينةِ الرياض وعددهنَّ (٥٠) تلميذةً؛ منهن (٢٥) تلميذةً مثَّلن المجموعةَ الضَّابطة، و(٢٥) تلميذةً مثَّلن المجموعةَ التَّجريبية.

**أدواتُ البحثِ ومواده:**

١. قائمة محكَّمة لمهاراتِ فهم المقروء اللازمة لتلميذات الصَّف الرَّابع الابتدائي.

٢. اختبار (قبلي–بعدي) لقياس مستويات فهم المقروء (الفهم الحرفي، والتَّحليلي، والنَّقدي، والإبداعي).

٣. دليل المعلمة لتطبيق استراتيجية السَّرد القصصي على الدروس المحدَّدة بهدفِ تحسينِ مهاراتِ فهم المقروء لدى تلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي.

**منهجُ البحث:**

**المنهج الوصفي:** تمَّ اتباعهُ عند تطبيق الدِّراسةِ الاستطلاعية.

**المنهج التَّجريبي ذو المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة:** تمَّ اتِّباعهُ عند تطبيق التَّجربة البحثية.

**حدودُ البحث:**

**الحدود الموضوعية:** يتحدَّد البحثُ في الكشف عن فاعلية استراتيجية السَّرد القصصي على تحسين مهارات فهم المقروء لدى عينة من تلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي. وقد طُبِّق البحثُ على بعض النَّصوص القرائية المضمَّنة في الوحدتين الأولى والثَّانية في كتاب لُغتي الفصل الدراسي الأول المقرَّر للصف الرَّابع الابتدائي وتتحدَّد في الآتي:

١- الوحدة الأولى (الجو والفصول الأربع) –نص الانطلاق (الربيع فصل الجمال والحياة، ص. ١٩-٢٠).

٢- الوحدة الأولى (الجو والفصول الأربع) – نص الدعم (لماذا بكت الوردة؟، ص.٣٦–٣٨).

٣- الوحدة الثَّانية (الصِّحة والغذاء) – نص الانطلاق (الصِّحة والغذاء، ص.٦٧–٦٨)

٤- الوحدة الثَّانية (الصِّحة والغذاء) – نص الدعم (ناقلة الأمراض، ص. ٨٤).

**الحدود المكانية:** تمَّ تطبيقُ البحث في الابتدائية (٢٥٣) في مدينة الرياض بالمملكةِ العربيةِ السُّعودية.

**الحدود الزمانية:** طُبِّق البحثُ في الفصل الدِّراسي الأول من العام (١٤٤٢ هـ)، واستغرق تطبيقهُ ثلاثةَ أسابيع بما يعادل (٤) حصص أسبوعية.

**الحدودُ البشرية:** تحدَّدت العينةُ الاستطلاعية في (٣٠) معلِّمةً من معلِّماتِ اللغةِ العربية ممن يُدرِّسن الصَّفَ الرَّابع الابتدائي، أما عينةُ البحث فتحدَّدت في (٥٠) تلميذةً من تلميذات الصَّف الرَّابع الابتدائي.

**مُصطلحاتُ البحث:**

**استراتيجيةُ السَّرد القصصي:**

عرَّف (الجهني.٢٠١٥. ص.١٩٣) استراتيجيةَ السَّرد القصصي أنَّها:" استراتيجية تعليمية تعلُّمية تقوم على البناء القصصي للنص القرائي، بحيث يُقدَّم النص على شكل روايةٍ قصصيةٍ للمتعلِّم؛ بهدف تحقيق الأهداف التعليمية".

وذكر (Gallets. 2005.p.9) تعريفًا للسرد القصصي أنَّه: "عرض شفهي للقصة من قبل فرد ويكون موجَّهًا لشخص أو مجموعة من الأشخاص من نص قصصي في كتابٍ مُصوَّر. وتكون الصُّور مطبوعةً على صفحات الكتاب، وتعرض للمتعلِّمين بشكلٍ دوري خلال القراءة، مع الاهتمام بالحركة، والتَّفاعل الصَّوتي، أو استخدام الوسائل الداعمة في بعض الأحيان"

وتعرفُ الباحثةُ استراتيجية السَّرد القصصي إجرائيًّا في البحث الحالي أنَّها: استراتيجية تدريس تعتمدُ على القصة، وكيفية قصها على المتعلِّمين وبمشاركتهم أيضًا بصوتٍ جهوري وبمهاراتٍ مُحدَّدة، تعتمدُ على لغة الجسد والمؤثِّراتِ الصوتية، والتَّعبير عن المعنى من خلال نبرات الصُّوت، واستخدام ألفاظ لجذب الانتباه للحدث القادم، والتواصل مع المستمعين من المتعلِّمين مع استخدام الوسائل الحسية الجاذبة، بما يسهمُ في تحقيق تفاعل المتعلِّمين مع محتوى القصة ومع المعلِّم، والتَّعايش مع النص القصصي، وبالتالي فهم النَّص القرائي فهمًا صحيحًا من حيث المعاني الصَّريحة والمعاني الضمنية، والقدرة على تحليل النص تفسيرًا واستنتاجًا، وممارسة مهارات الفهم النَّقدي والإبداعي بما يناسب مستوى المتعلِّمين.

**فهم المقروء:**

عرَّفت دراسةُ (الشديفات، ٢٠١٢، ص.١٧١) فهمَ المقروء أنَّه: "تلك المهارات التي تساعدُ القارئ على أن يفهم المادة المكتوبةQ .وهي انعكاسٌ عملي لمهارات التَّفكير وهي ثلاثةُ مستويات :المستوى الحرفي، والمستوى التَّفسيري، والمستوى التَّطبيقي"

وتعرِّفُ الباحثةُ فهم المقروء إجرائيًّا أنَّه: انعكاس المعاني –المضمَّنة في القصة أو في أي نصٍ لغوي– في عقل السامع بالشَّكل الذي يمكّنه من تحليلها بالتَّفسير والاستنتاج، وشرحها، والربط بين جملها، والحكم عليها، وتوليد أفكارٍ مبنيةٍ عليها من خلال عدة ممارسات تفاعلية للفهم الحرفي، والفهم التَّحليلي، والفهم النَّقدي، والإبداعي.

## أدبيات البحث

**أولًا: السَّرد القصصي:**

يساعد السَّردُ القصصي على تمكين المتعلِّم من التواصل مع الآخرين؛ لتوصيل المعاني والمشاعر المضمَّنة من خلال قراءة القصة بطريقةٍ مؤثِّرة. ويُعرِّفُ قاموس كامبردج السَّرد القصصي أنَّه "فن يتضمَّن كتابة القصص وروايتها أو قراءتها، وتحدثُ في أثناء عملية السَّرد القصصي بعضُ التَّفاعلات كالغناء، والرَّقص، وحركة الجسد، بمهاراتٍ مرئيةٍ ومسموعة تجذب المستمعين وتجعلهم يتفاعلون مع النص القصصي".

https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/storytelling

وعلى مدى عصور مضت، تكوَّنت الحضاراتُ المختلفة، وتشكَّلت في المجتمعاتِ الإنسانية هويَّةً ثقافيَّةً ثرية، فكانت القصةُ محورًا مهمًا في تشكيل الجانب الثقافي لدى مختلف الشعوب؛ فقد كانت عمليةُ السَّرد القصصي تقليدًا شائعًا حيث استخدم النَّاسُ القصة كتابةً وسردًا ونقدًا لأسبابٍ عديدة، أهمها:

١. جاذبية القصص بطبيعتها: حيث تجذبُ المستمعين إلى أحداثها وشخصياتها، وبداياتها، ونهاياتها.

٢. نقل التَّجارب والخبرات والمعارف بين الأجيال: فكانت القصةُ – ولا زالت– مرتكزًا مهمًا لإكساب النشء والشَّباب مهارات وخبرات ومعارف الكبار من الآباء والأجداد أو الحكماء.

٣. التَّرفيه: حيث مرَّت البشريةُ بظروفٍ تحدَّت صبرهم وقوتهم، فكان لا بد لهم من وقتٍ للراحة والتَّرويح عن النَّفس في مجالس الحكايات والروايات المسلية أو تلك الخيالية ونحو ذلك. ويتَّضح من ذلك أنَّ إستراتيجيةَ السَّرد القصصي تستندُ إلى التَّفاعل الاجتماعي مع اللغة، ولقد أثبتت دراسةُ دوقان (Dugan, 1997) أنَّ تعليمَ القراءة والكتابة يكون أكثرَ فاعليةً عندما يستخدم المعلمُ استراتيجيات تدريس تستندُ إلى التَّفاعل والتَّعاون مع الآخرين، والمشاركة مع زملاء الصف ومع المعلم.

ويحبُّ الأطفالُ بعمر الطفولة المتوسِّطة الاستماعَ للقصص القصيرة، ومتابعةَ القصص المصوَّرةَ واقتناءَها، وتجذبهم كثيرًا الأدوارُ التَّمثيلية لشخصياتِ القصة التي تتفاعلُ مع بعضها، وتتجسَّدُ أمامهم بهيئتها وأصواتها، فيرغبون في محاكاتِها، ومن شواهد ذلك أنَّ الأطفالَ يحبون مشاهدةَ أفلام الكرتون المفعمة بالألوان والحركة والأصوات والشَّخصيات المتباينة، كما يتحمَّس كثيرٌ من الأطفال في المرحلةِ الابتدائية للمشاركة في المسرح المدرسي، وتمثيل قصص هادفة ذات شخصياتٍ مُتعدِّدة، وهذا مؤشِّرٌ إضافي يشير إلى حب الأطفال للقصص وحكايتها والتَّفاعل معها، وأهمية استثمار هذا الميل تربويًا.

ولعلَّ حبَّ المتعلِّم الصَّغير للقصص إذا ما تم تنميته في المدرسة والمنزل يؤدي إلى تعزيزِ حب القراءةِ لديه، وتطوير قدراته العقلية مثل: الفهم، والتَّحليل، والتَّمييز، والخيال، والإبداع ونحو ذلك، وتحفيزه إلى حب الاطِّلاع النَّافع لفهم العالم المحيط به.

وقد أشارت دراسةُ عبد الله (٢٠١٩) إلى فوائد القراءة بشكلٍ عام للأطفال ومنها: أنَّ القراءةَ تشحذ خيالَ الطفل، وتقوي لغته، وتصقل قدرته على التَّعبير، وتزيدُ الصِّلةَ بين الراوي والطفل، وأنَّها طريقةٌ لغرس القيم (عبد الله. ٢٠١٩. ص. ٢٠). وترى الباحثةُ أنَّ استراتيجيةَ السَّرد القصصي تستندُ إلى عدَّة أسس أهمها:

١. القصة مرتكزٌ رئيس لعملية التعلُّم.

٢. التَّفاعل والتَّشارك بين المعلِّم والمتعلِّمين، وبين المتعلِّمين مع بعضهم.

٣. تمثيل المعنى من خلال: نبرات الصَّوت، ولغة الجسد، ومحاكاة الموقف من خلال الأداء المسرحي له.

٤. الوسائل المعينة مهمة جدًّا لتقمُّص شخصيات القصة وجذب انتباه المتعلِّمين للموقف التَّعليمي، بما يؤدِّي إلى فهم القصة وسبر أغوارها.

وقد أكَّدت دراسةُ ميلورد (Milord, 2007) أهميةَ السَّرد القصصي بالتَّمثيل والمسرح، وكشفت عن تأثير ذلك على الفهمِ القرائي، حيث أوضحت الدِّراسةُ أنَّ دمجَ الفنون في المواد الدِّراسية الأساسية يؤدي إلى تحقيق إنجازاتٍ تحصيلية أعلى لدى المتعلِّمين، ويساعدهم على بناء المعنى بطُرُق جديدة. وبما أنَّ القصةَ تعدُ محوراً رئيسًا لاستخدام استراتيجية السَّرد القصصي فإنَّ من المهم إدراك حقيقة أنَّ القصص لم تكن مجرد نوعٍ أدبي يحتوي خبرات الحياة المتنوعة، أو يفرغ بها الكاتبُ مشاعرَه وخيالاتهِ، بل إنَّها إستراتيجية بالإمكان توظيفها لتوضيح المفاهيم الغامضة في مختلف العلوم، وتصحيح التَّصوُّرات الذهنية الخطأ، بل وإكساب المتعلِّمين المهارات اللغوية وتطويرها، فضلًا عن تعزيز الثَّروةِ اللغوية بما يساعد المتعلِّمَ على التَّعبير والتَّفكير بطريقةٍ واضحةٍ ومُعبِّرةٍ ومقنعة، فالمتعلمُ الصَّغير يُقبِل على القصص استماعًا وقراءةً وتخيُّلا ومحاكاةً لتجارِبها، فهو يندمج معها بعقله وجسده في آنٍ واحد، فيتفاعل مع مكوِّناتها متى ما أحسن المعلِّمُ استثمارَها بوصفها استراتيجيةَ تدريس.

وفي هذا الصَّدد خلصت دراسةُ كايرانق ونوردين (Khaerang and Nurdin, 2018) إلى فاعليةِ قراءة القصص في تحسينِ قابلية طلاب الصَّف الثَّاني للفهم، وتحسين مهارات التحدُّث لديهم، كما استهدفت دراسةُ المنصور والشرمان (Almansour and Alshorman, 2011) الكشفَ عن فاعلية سرد المعلِّم للقصص بأسلوبٍ تفاعلي على الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلةِ الابتدائية، وأظهرت النَّتائجُ تفوقَ المجموعةِ التَّجريبية على المجموعةِ الضَّابطة في الاختبار البعدي؛ مما يشير إلى أنَّ سردَ القصص من قبل المعلِّم بأسلوبٍ تفاعلي له تأثيرٌ إيجابي على فهمِ المقروء للغة الثانية لدى عينة الدِّراسة.

وكذلك أثبتت دراسةُ الجهني (٢٠١٥) أثرَ إستراتيجية رواية القصة في تنميةِ مهارات فهم المسموع لدى عينة من طلاب الصَّف الثَّاني الابتدائي، وخلصت دراسةُ علان (٢٠١٩) إلى فعاليةِ القصة الرَّقمية في تحسينِ مهارات القراءة الجهرية والدافعية نحوها، وذلك مؤشِّر استشرافي للدِّراسةِ الحالية من حيث الأثر المكتسب للقصة ودورها في تطوير عدة مهارات لغوية لدى المتعلِّمين. كما خلصت دراسةُ الشراري والهاشمي (٢٠١٦) إلى وجودِ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية لصالح المجموعة التَّجريبية التي دُرِّست باستخدام السَّرد القصصي في تنميةِ عادات العقل لدى عينة من تلاميذ الصف الثَّالث الابتدائي بمحافظة القريات في المملكة العربية السُّعودية.

وتؤكِّد دراسةُ حسنين (٢٠٢١) أهميةَ استخدام استراتيجيةِ السَّرد القصصي؛ حيث أظهرت نتائجُ هذه الدِّراسة أنَّ استراتيجيةَ السَّرد القصصي الرَّقمي لها أثرٌ كبير في تنميةِ مهارات التَّعبير الشَّفهي لدى طلاب الصَّف الأول الثانوي. ولعل دراسةُ المنصور والشرمان (Almansour and Alshorman, 2011) تلتقي مع البحثِ الحالي من حيث المتغيِّر التَّابع والمتغيِّر المستقل، إلا أنَّ دراسةَ المنصور والشرمان طُبِّقت على مُتعلِّمي اللغةِ الإنجليزية لغةً ثانيةً بالمرحلةِ الابتدائية، في حين

أن عينةَ البحث الحالي تمثَّلت في تلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي، كما أنَّ المستهدَف هو متعلِّمات اللغة العربية بوصفها اللغةَ الأم.

ويتَّفقُ البحثُ الحالي مع دراسة الجهني (٢٠١٥)، ودراسة الشراري والهاشمي (٢٠١٦)، ودراسة حسنين (٢٠٢١) من حيث المتغيّر المستقل وهو استراتيجيةُ السَّرد القصصي أو كما أسماها الجهني برواية القصص، عدا أنَّ دراسةَ حسنين طبَّقت السَّردَ القصصي الرَّقمي، في حين طبَّقت بقيَّةَ الدِّراسات السَّردَ القصصي المباشر. ويختلفُ البحثُ الحالي عن هذه الدِّراسات في طبيعةِ المتغيّر التَّابع؛ حيث تناولت دراسةُ الجهني مهارات فهم المسموع، وتناولت دراسةُ الشراري والهاشمي عاداتِ العقل وتناولت دراسةُ حسنين مهاراتِ التَّعبير الشَّفهي، وتناول البحثُ الحالي مهاراتِ فهم المقروء، ومع ذلك فإنَّ مهاراتِ فهم المسموع، وعادات العقل، والتَّعبير الشَّفهي، ومهارات فهم المقروء تعدُّ من المهارات اللازمة لممارسةِ المهارات اللغوية بوعي وتفكير وإدراك، وهي تتطلَّب التَّكامليةَ في ممارستِها لإتقان المهارات اللغوية الأربعة (القراءة، والكتابة، والتَّحدُّث، والاستماع).

كما يشترك البحثُ الحالي مع دراسة علان (٢٠١٩) في تناول القصة بوصفها استراتيجية تدريس وقياس تأثيرها على مهارةِ القراءة، إلا أنَّ البحثَ الحالي يختلفُ عن دراسة علان في كونه استخدم استراتيجيةَ السَّرد القصصي المباشر، في حين استخدمت دراسةُ علان القصةَ الرقمية، ملتقيًا في ذلك مع دراسةِ حسنين، كما اقتصرت دراسةُ علان في متغيرها التابع على القراءةِ الجهرية، في حين أنَّ المتغير التَّابع للبحث الحالي جاء شاملًا لجميع مستويات فهم المقروء الأربع، ومع ذلك فإنَّ القراءةَ الجهرية تعدُّ من العملياتِ الضرورية لاستراتيجيةِ السَّرد القصصي، حيث يتطلَّب السَّردُ القصصي صوتًا واضحًا ممثلًا للمعنى وفهمًا للمادةِ المقروءة.

**ثانيًا: فهمُ المقروء:**

تعدُّ القراءةُ عمليةً عقليةً معقَّدة؛ لأنها ترتبط بعدة عمليات فسيولوجية وعقلية، من أهمها: البصر ومدى مواءمته مع المادة المقروءة، ثم إرسال العين إشاراتٍ عصبيةٍ إلى الدماغ لشحذ ترجمة الرموز الواردة بالنص للحصول على فهم النَّص القرائي وإعمال عمليات التَّفكير في الدماغ لتحليل المقروء سواء أكان كلمةً، أم جملةً، أم فقرةً، أم نصًا؛ للوصول إلى فهمٍ دقيقٍ وواضحٍ يمكّن القارئ من تحليل النص المقروء، والربط بين أجزائه، والتواصل الحيوي المتفاعل مع المادة المقروءة.

ورد في لسان العرب لابن منظور تعريف (الفهم) أنَّه: "معرفتك الشيء بالقلب، فهِمَهُ فهْما وفهَما وفهامة أي عَلِمَه، وفهمتُ الشيء عقلتُه وعرفتُه، والفهم حسنُ تصوُّر المعنى وجودة استعداد الذِّهن للاستنباط" (ابن منظور، ١٤١٤، ص.٤٥٩). ويعرِّفُ (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ص. ٢٣٢) الفهمَ اصطلاحًا أنَّه: "القدرة على إعادة إنتاج ما يتضمَّنه النَّصُ المقروء دون تطابق مع النَّص ذاته، ويشملُ الفهمُ: التَّرجمة: وهي التَّعبير عن الحدث بشكلٍ مغاير، التَّفسير: ويُقصد به التَّعامل مع الأفكار والألفاظ بشكلٍ ينمُّ عن تمكُّن التلميذ من تركيب المعلومات، والأسس التي تسيرُ عليها، والاستنتاج الاستقرائي يعني الوصول إلى الفكرة عن طريق الاستقراء."

كما عرَّف (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ص. ٢٣٢) فهمَ المقروء أنَّه: "عمليةُ تفكير متعدِّدة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنَّص والسِّياق، والفهم عمليةٌ استراتيجية، تمكّن القارئَ من استخلاص المعنى من النَّص المكتوب، وهو عمليةٌ مُعقَّدة تتطلَّبُ التَّنسيق لعددٍ من مصادر المعلومات ذات العلاقاتِ المتبادلة". ونظرًا لارتباط الفهم بالقراءة فإنَّه يجدر تناول تطور مفهوم القراءة، فبفضل تطوُّر العلوم، وظهور النَّظريات الحديثة، فقد مرّ مفهومُ القراءة بمراحل متعدِّدة تتمثَّل فيما يلي:

**المرحلةُ الأولى: التعرُّف إلى الرموز اللغوية ونطقها:** هذه المرحلة تُصوِّر القراءةَ في أبسط عملياتها، حيث كانت القراءةُ تُعرّف أنها: أداءٌ لفظي صوتي تعبيري للنَّص المقروء يتضمَّنُ جانبين هما: الحفظ والتَّسميع، وهذا المفهوم لا يتعدَّى تعلُّمَ الحروف

والكلمات والنُّطق بها، فحين كان يعلِّم المعلِّمُ تلاميذه القراءة كان يوجِّهُ اهتمامه إلى تعرُّف الحرف أو الكلمة، وكيفية نطقها؛ مما يشير إلى أنَّ مفهوم القراءة كان يركِّز على الجانب البصري والصَّوتي فقط؛ أي أن تلتقطَ العينُ الرُّموزَ المكتوبة، وينطق بها اللسان فتتشكَّل عمليةُ قراءة.

**المرحلةُ الثَّانية: الفهم والاستيعاب:** كان لأبحاث ثورندايك الدورَ الكبير في تشكيل هذا المفهوم، ففي العقد الثَّاني من القرن العشرين، أجرى ثورندايك عدَّة دراسات منها دراسة بعنوان (القراءة كمنطق: دراسة الأخطاء في قراءة الفقرة) أشار في هذه الدِّراسة إلى أنَّ القراءةَ تتضمَّن أبعادًا أكثر من مجرَّد النُّطق بالكلماتِ والجمل، فالقراءةُ تستلزمُ فهم القارئ لما يقرأ، وقدرته على توظيف ما فهمه في سياقاتٍ جديدةٍ بطريقةٍ فعَّالة، وأوضح أنَّ القراءةَ عمليةٌ مُعقَّدة تشبه العمليات الرياضية، فهي تستلزمُ الفهمَ، والرَّبطَ والاستنتاج، وبالتَّالي أضيف إلى مفهوم القراءة عنصرٌ مهم وهو الفهم، وكان من نتيجة هذا التَّطور ظهورُ أهمية القراءة الصَّامتة وتسليط التَّربويين الضَّوءَ عليها (عبدالباري، ٢٠١٠، ص. ٢٥؛ الخويسكي،٢٠١٤، ص. ١٣).

**المرحلةُ الثَّالثة: التَّحليل والنَّقد:** حدث تطوُّر آخر في مفهوم القراءة وهو: إضافة عمليات التَّحليل والنقد لها؛ وتفسِّرُ الباحثةُ هذا التَّطور أنَّه جاء نتيجة لبعض العوامل التي فرضت هذا التَّحوُّل في مفهوم القراءة، ومن أهمها:

١. الدَّوافع الذَّاتية للأفراد الراغبين بتطوير أنفسهم، وتوسيع مداركهم في عصر تطوُّر المعرفةِ وتجدُّدِها.

٢. الاضطرابات السِّياسية والاقتصادية العالمية، كالحروب وتهديدات الغزو الفكري في العالم؛ ممَّا أدَّى إلى ضرورةِ الوعي بما يحدث في العالم المحيط، ويتطلَّبُ ذلك القراءةَ بهدف النَّقد والتَّحليل بغية فهم الواقع، والتَّمييز بين صحة المعلومة أو عدم صحتها، والإسهام في حمايةِ أنفسهم ومجتمعهم ووطنهم.

٣. التَّطوَّرات الاجتماعية التي أحدثت: انفتاحًا على الثَّقافات الأخرى، ونقلةً نوعيةً تحدَّت بعض العادات والتَّقاليد مما اقتضى إدراك أهمية القراءة الواعية في المجتمع المعاصر الذي يعتزمُ أفرادُه تطويرَ مجتمعهم وتنويره لترك بعض الممارسات الخاطئة، مع المحافظةِ على الهويةِ الثَّقافيةِ للمجتمع، والوعي ببعض المفاهيم التي كانت تُفهَمُ بتصوُّراتٍ ذهنية خاطئة أو قاصرة.

**المرحلةُ الرَّابعة: القراءة لحل المشكلات:** وفي هذه المرحلة انتقل مفهومُ القراءة انتقالًا جديدًا، وهو أنَّها أصبحت تعد أسلوبًا من أساليب النَّشاط الفكري الذي يساعد على حل المشكلات، فالقراءة تعدُّ نشاطًا فكريًا متكاملًا، يبدأ بإحساسِ الإنسان بأنَّ القراءةَ تساعدُ على حل المشكلة التي يمكن أن تواجهه، ثم يقوم بجميع الاستجابات التي يتطلَّبها حل هذه المشكلة. ويؤكد هذه المرحلةَ ما ذكره (الشناوي وآخرون،٢٠٠١، ص. ١٥١) أنَّ: "تطوُّرَ مفهوم القراءة من عمليةِ الإدراك البصري للرموز المكتوبة، إلى عمليةٍ عقلية، يتفاعل فيها المتعلِّمُ مع ما يقرأ، ويقومُ بالنَّقدِ والتَّحليل والمقارنة والاستنتاج، ويستخدم ما يقرؤه في حل المشكلاتِ اليومية".

**المرحلةُ الخامسة: القراءة للاستمتاع والإبداع:** ارتبطت هذه المرحلة بتطوُّراتِ العصر ومستجدَّاته؛ وقد كان من المستجدَّات اختراعُ الآلات والتكنولوجيا التي خدمت البشريةَ بشكلٍ كبيرٍ في كثيرٍ من المهام اليومية التي كان الناسُ يقومون بها بأنفسهم مستنفذين طاقتهم الجسدية والفكرية في سبيل إتمام تلك المهام اليومية، وبعد أن أصبحت المهامُ أكثر سهولةً أصبح هناك وقت للراحة أكثر مما مضى، فأصبح النَّاسُ يرغبون باستثمار أوقات فراغهم بما ينفعهم أو يمتعهم، فأضيف معنى جديدا للقراءة يجعلها أداةً لاستمتاع الإنسان بما يقرأ، وتذوقهِ للمعاني، وإدراكه لما وراء السُّطور، وفتح آفاقًا أوسع حول النَّص(العمارنة والقحطاني، ٢٠١٨، ص.٢٣٣-٢٣٤).

يتَّضحُ ممَّا سبق أنَّ القراءةَ ترتبطُ ارتباطًا وثيقًا بالفهم، فعملياتُ التَّحليل والربَّط والنَّقد والتَّذوق كلها تؤدي إلى حدوث فهمٍ متكاملٍ للنص، وبذلك فإنَّ القراءةَ في عصرنا الحاضر أصبحت تعني: التعرُّف إلى الرُّموزِ اللغوية وترجمةِ معانيها وفهمها وفقًا للسِّياق الذي وردت فيه، وتحليل النص وتفسير ظواهره، والحكم على محتوى النص، والتَّفاعل مع أفكار النَّص والاستفادة منها في معالجةِ بعض القضايا وحل المشكلات، وتذوق النص وجمالياته. ومن هذا المنطلق تبرزُ العلاقةُ بين القراءة والتَّفكير؛ فالقراءة لا تكون صحيحةً ما لم ترتبط بعمليات التَّفكير، وما لم تُحدث أثرًا تواصليًّا لدى القارئ.

ومن المهم تعليم المتعلِّمين في مرحلة التَّعليم الابتدائي كيف يقرؤون بفهم، وبخاصةٍ بعد وصولهم لمرحلةِ الطَّلاقةِ القرائية لأن القراءة بدون فهم لا تحقِّق أهدافًا تربوية. وتعدُّ ممارساتُ فهم المقروء بمستوياته المتعدِّدة ضرورةً من ضرورات القراءة في العصر الحاضر، كما أنَّها مهمة لحدوث عملية التعلُّم، سواءً التعلُّم اللغوي، أو الرياضي، أو العلمي، فتعلُّم المواد الدراسية ومذاكرتها لا يمكن أن يتم بدون فهم المقروء؛ ولذلك فإنَّ طبيعةَ عملية فهم المقروء تتسمُ أنَّها عملية تتطوَّر باستمرار؛ حيث تتسق مع العمر العقلي والزمني للإنسان، فكلما زاد عمرُ الإنسان الزَّمني تطوَّر عمرهُ العقلي، باطلاعه الذي يساعدهُ على فهم العالم المحيط والتَّعايش معه، وإدراك ما يدور حوله.

وجديرٌ بالذِّكر أنَّ فهمَ المقروء بمستوياته المتدرِّجة يمكن قياسه ومراقبة حدوثه، فهناك عديدٌ من الاختبارات وأدوات التَّقييم التي تساعدُ على تقييم مستوى فهم المقروء لدى المتعلِّمين. إضافة إلى ذلك فإنَّ عملية القراءة تتحسَّن بالممارسةِ المستمرة والتوجيه المناسب: فاستمرارُ المتعلِّم في ممارسة القراءة، ووجود معلِّمٍ كفء يوجِّه المتعلِّمَ بشكلٍ صحيح، ويعلِّمه القراءة وفهم المقروء بطرائق تفاعلية تعزِّز مهاراتهِ القرائية، كل ذلك يسهمُ بدورٍ كبيرٍ في تحسين مهارات فهم المقروء لدى المتعلِّمين.

وتؤكِّدُ جهودُ العلماء أهميةَ فهم المقروء وتعليمه بشكلٍ صحيحٍ للنشء، فقد أكَّدت دراسةُ الغلبان (٢٠١٤) أهميته في كونه يضمن الارتقاءَ بلغة المتعلِّم، ويعدُّ عنصرًا مهمًا في نجاحه في المواد الدِّراسية، ويساعد المتعلِّم على النَّقد البنَّاء، ويعوده على إبداء الرأي، ويكسبُ المتعلِّم مهارات حل المشكلة حين يفهمها ويقرأ حولها؛ مما يعينه على فهمِ أبعادها، ويساعدُ على ربط الخبرات السَّابقة لدى المتعلِّمين بالخبراتِ الحالية والمستقبلية؛ مما يساعدُ على تحسين قدراتِهم على التنبؤ (الغلبان،٢٠١٤، ص. ٤٨).

**مستوياتِ فهم المقروء:**

يتنوَّع تصنيفُ مستوياتِ فهم المقروء، لكنَّها في مضمونها تشيرُ إلى نفس المهارات القرائية، فقد تمَّ تصنيفُ مستويات فهم المقروء لدى بعض الباحثين وفقًا لحجم الوحدة المقروءة بدايةً من الكلمة، فالجملة القصيرة والطويلة، ثم الفقرة، ومن ذلك دراسة (جاب الله،١٩٩٧، ص. ٧٢٩) الذي قسَّمَ الفهمَ – في ضوء حجم المادة المقروءة– إلى ثلاثةِ مستويات:

١- **مستوى فهم الكلمة**: ويندرج تحته: تحديدُ دلالة معنى الكلمة، وإدراك العلاقة بين كلمتين، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعاتٍ متشابهة.

٢- **مستوى فهم الجملة**: ويندرجُ تحت هذا المستوى: تحديد معنى الجملة وفهم دلالتها، ونقد ما تتضمَّنه الجملة من معنى، وربط الجملة بما يناسبها من معانٍ، وإدراك العلاقات الصَّحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة، والقدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار.

٣- **مستوى فهم الفقرة**: ويندرجُ تحت هذا المستوى: وضع عنوان مناسب للفقرة، وإدراك ما تهدف إليه الفقرة، وإدراك الأفكار الأساسية في الفقرة، وتقويم الفقرة في ظل ما تتضمَّنه من أفكار وآراء، وإدراك ما بين السُّطور من أفكارٍ ضمنيةٍ لم تُذكر صراحةً

وهذا التَّصنيفُ تناولَ الوحدةَ اللغوية بصورتيها الجزئية وشبه الجزئية، ولم يتناول فهمَ الوحدةِ اللغوية المتكاملة التي يمثلها النصُّ بكل فقراته، وتعتقدُ الباحثةُ أنَّ هذا التصنيفَ جيد لكنه مناسب للصَّفين الأول والثاني الابتدائي، فالغاية من قراءة النص ليس تفتيته إلى أجزاء، بل فهم مضمونه وتحليله ومناقشته بالنَّظر إلى النَّص بوصفه وحدةً لغويةً متكاملةَ البنية والمعنى.

وقد صنَّفَ (الناقة وحافظ، ٢٠٠٢، ص. ٢١٥-٢١٨) مستوياتِ فهمِ المقروء ومهاراتِهِ على النَّحو الآتي:

**المستوى الأول: الفهم المباشر، ومن مهاراته:** تحديد المعنى المناسب للكلمة من السِّياق، تحديد أكثر من معنى للكلمة، تعرُّف مرادف الكلمة وضدها، وتحديد الأفكار الفرعية بالنص، وتحديد التَّفاصيل الدَّاعمة في النص، وفهم التَّسلسل الزَّماني والتَّرتيب المكاني.

**المستوى الثَّاني: الفهم الاستنتاجي، ومن مهاراته:** استنتاج أوجه الشبه والاختلاف، استنتاج علاقات السَّبب بالنتيجة، استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه، استنتاج الاتِّجاهات والقيم الشَّائعة في النص، استنتاج المعاني الضمنية في النص، استنتاج الفكرة الرئيسة، والأفكار الفرعية.

**المستوى الثَّالث: الفهم النَّاقد، ومن مهاراته:** التَّمييز بين الأفكار الثَّانوية والرئيسة، التَّمييز بين الحقيقةِ والرأي، التَّمييز بين ما يتَّصل بالموضوع ومالا يتَّصل به، التَّمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار، التَّمييز بين الفكرةِ الشَّائعة والفكرةِ المبتكرة وتحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها، وتحديد مدى مصداقية الكاتب، والحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها.

**المستوى الرابع: الفهم التَّذوقي، ومن مهاراته:** ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى، إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتَّعبيرات، وإدراك الحالة الشُّعورية والمزاجية المسيطرة على النص.

**المستوى الخامس: الفهم الإبداعي، ومن مهاراته:** إعادة ترتيب أحداث القصة، واقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النَّص، وتوقُّع الأحداث بناءً على فرضيات معينة، واقتراح نهاية لقصة ما من تأليف المتعلِّم تتناسبُ ومعطيات القصة، ومسرحة النَّص المقروء وتمثيله.

ويكادُ هذا التَّصنيفُ يشابهُ تصنيفَ مهارات فهم المقروء في البحث الحالي، مع تطويع الباحثة لهذه المهارات لتناسبَ عينةَ البحث وهنَّ تلميذات الصَّف الرَّابع الابتدائي؛ فاعتمدت الباحثةُ مستوى الفهم الحرفي، والمستوى التَّحليلي ويشمل: (التَّفسير والاستنتاج)؛ حيث ترى الباحثةُ أنَّ عمليةَ التَّحليل للنص والتبصُّر بمحتوى فقراته تتطلَّب إجراء عمليات تفسير واستنتاج؛ لذلك سمته الباحثةُ بالفهم التَّحليلي ليكون أشملَ وأنسبَ لطبيعةِ عمليات الفهم التي تمارَسُ في هذا المستوى، والفهم النَّقدي، والفهم الإبداعي.

## الطَّريقةُ والإجراءات

**أولًا – مراجعةُ الأدبيَّاتِ المرجعية:**

تمَّ الرُّجوعُ إلى عدَّة مراجع ودراساتٍ سابقة ذات علاقة بموضوع البحث منها دراسة كلٍ من: (حسن وآخرون،٢٠١٩؛ عبد الله،٢٠١٩؛ الكثيري،٢٠١٨؛ الجهني،٢٠١٥؛ الغلبان، ٢٠١٤)؛ وتمَّت الاستفادةُ منها عند تصميم أداة البحث وتوثيق بعض الدِّراساتِ السَّابقة بما يتناسبُ مع البحث الحالي.

**ثانيًا– عينةُ البحث:**

تمَّ اختيارُ عينة البحث من الابتدائية (٣٥٢) بمدينة الرياض من فصلين من فصول الصَّف الرَّابع الابتدائي، وقد بلغ عددُ أفراد العيِّنة في كل فصل (٢٥) طالبةً، فتمَّ تحديدُ الفصل (٤/ ب) عينةً تجريبية، والفصل (٤/ ج ) عينةً ضابطة.

**ثالثًا– أداةُ البحث وتصميمُها:**

قامت الباحثةُ ببناءِ قائمةِ مهاراتِ فهم المقروء اللازمة لتلميذات الصَّف الرَّابع الابتدائي وعرضها على (٧) محكَّمين، بغرض التوثُّق من مناسبة المهارات لعينةِ البحث، وانتماء المهارات لكل مستوى من مستويات فهم المقروء، وبعد أن تمَّ تنقيحُ القائمة وفقًا لملاحظاتِ المحكَّمين، تمَّ إعدادُ أداةِ البحث (اختبار فهم المقروء) استنادًا إلى قائمةِ المهاراتِ المحدَّدة.

وقد تكوَّن الاختبارُ من خمسة نصوص قصصية مناسبة لعمر (٩–١٠) سنوات أي أنَّها ملائمة لعمر عينة البحث، ويندرج تحت كل نص مجموعةٌ من الأسئلة تستهدفُ قياسَ مستوى مهارات فهم المقروء، وهذه القصص عناوينها كالآتي: (الطفلة الذَّكية، والأصدقاء الأوفياء، والغابة النَّظيفة، ورحلة إلى الفضاء، والشَّجرة العملاقة).

**رابعًا– التَّثبُّت من صدقِ أداةِ البحث وثباتها:**

**صدق الاختبار:**

تمّ عرضُ اختبار فهم المقروء بصورته الأوليّة على (٧) محكَّمين في تخصُّص اللغة العربيّة وطرق تدريسها، بغرض التَّحقُّق من مدى ملاءمةِ الاختبار لعينة البحث وسلامة الصياغة اللغويّة، ومدى انتماء كل مهارة لمستوى الفهم الذي تندرج تحته، وفي ضوء مُقترحات المحكَّمين تمّ تعديلُ الاختبار ليصبحَ الاختبارُ بصورته النهائية مكونًا من: (٣٠) سؤالًا، ، وتمَّ تحديدُ وقت الاختبار (٩٠) دقيقة، وحُسِبت الدرجة من (١٠٠)؛ بحيث تتوزَّع الدَّرجاتُ على مهارات كل مستوى حسب عمق مستوى الفهم ومهاراته، وجدول(١) يوضّح مواصفات الاختبار:

**جدول ١**

*مواصفات الاختبار*

| مستويات الفهم القرائي | مجالات التَّقويم | الوزن النسبي | الدرجة | عدد الأسئلة | النَّص |
|---|---|---|---|---|---|
| الفهم الحرفي | ١-أن تتعرَّف معنى الكلمة كما وردت في السِّياق. | ٪١٦ | ٢ | ١ | الأصدقاء الأوفياء |
| | ٢-أن تتعرَّف مضاد الكلمة | | ٢ | ١ | الشَّجرة العملاقة |
| | ٣-أن تميز بين المفرد والمثنى والجمع | | ٢ | ١ | الطفلة الذكية |
| | ٤-أن تذكر أسماء الشخصيات بالقصة. | | ٢ | ١ | الغابة النظيفة |
| | ٥-أن تجيب عن الأسئلة حول أحداث القصة. | | ٢ | ١ | الطفلة الذكية |
| | ٦-أن تحدِّد المكان والزمان في النص المقروء. | | ٢ | ١ | رحلة إلى الفضاء |
| | ٧-أن تُرتِّب أحداث القصة. | | ٢ | ١ | رحلة إلى الفضاء |
| | ٨-أن تذكر الفكرة الرئيسة للقصة. | | ٢ | ١ | الطفلة الذكية |
| الفهم التَّحليلي | ١-أن تستنتج الفكرة الرئيسة للقصة. | ٪٢٤ | ٣,٥ | ١ | الغابة النظيفة |

| مستويات الفهم القرائي | مجالات التَّقويم | الوزن النسبي | الدرجة | عدد الأسئلة | النَّص |
|---|---|---|---|---|---|
| (الاستنتاج والتفسير) | ٢-أن تستنتج الأفكار الفرعية التي وردت في القصة حسب تسلسلها. | | ٣,٥ | ١ | الغابة النظيفة |
| | ٣-أن تربط بين السبب والنتيجة. | | ٣,٥ | ١ | الغابة النظيفة |
| | ٤-أن تستنتج القيم الواردة في القصة. | | ٣,٥ | ١ | الأصدقاء الأوفياء |
| | ٥-أن تشرح كيفيةَ تسلسل الأحداث في القصة. | | ٣,٥ | ١ | رحلة إلى الفضاء |
| | ٦-أن تستنتجَ سمات شخصيات القصة غير المصرح بها. | | ٣,٥ | ١ | الأصدقاء الأوفياء |
| | ٧-أن تستنتج من التَّشبيهات المعنى المقصود | | ٣,٥ | ١ | الشجرة العملاقة |
| الفهم النَّقدي | ١-أن تميز بين الحقيقة والرأي | ٢٥٪ | ٥ | ٢ | الشجرة العملاقة، رحلة إلى الفضاء |
| | ٢-أن تحدِّد ما يتَّصلُ بالنص ومالا يتَّصل به | | ٥ | ١ | الطفلة الذكية |
| | ٣-أن تبدي رأيها حول القصة والفكرة التي تهدف إلى إيصالها. | | ٥ | ١ | الغابة النظيفة |
| | ٤-أن تحكم على مدى صحة مواقف الشَّخصيات وسلوكها في القصة. | | ٥ | ٢ | الطفلة الذكية، الشجرة العملاقة |
| | ٥-أن تميز بين الواقع والخيال. | | ٥ | ١ | رحلة إلى الفضاء |
| الفهم الإبداعي | ١-أن تقترح عنوانًا آخر للقصة. | ٣٥٪ | ٥ | ٢ | الطفلة الذكية، الأصدقاء الأوفياء |
| | ٢-أن تقترح حلولًا جديدةً لمشكلةٍ وردت في القصة. | | ٥ | ١ | الغابة النظيفة |
| | ٣-أن تتنبأ بنهاية القصة قبل قراءتها. | | ٥ | ١ | رحلة إلى الفضاء |
| | ٤-أن تقترح نهايات أخرى للقصة. | | ٥ | ١ | الطفلة الذكية |

| مستويات الفهم القرائي | مجالات التَّقويم | الوزن النسبي | الدرجة | عدد الأسئلة | النَّص |
|---|---|---|---|---|---|
| | ٥-أن تؤلف قصةً تؤكد فيها القيمةَ التي تعلمتها من قصة الدرس. | | ٥ | ١ | سؤال مفتوح |
| | ٦-أن تتمكَّن من تحديد المشاعر الخاصة بالشَّخصية في أحد مواقف القصة. | | ٥ | ١ | الأصدقاء الأوفياء |
| | ٧-أن تلخص القصة بأسلوبها. | | ٥ | ١ | الشجرة العملاقة |

**ثبات الاختبار:**

للتوثُّق من ثباتِ الاختبار قامت الباحثةُ بتطبيقه على عينّة مغايرةٍ لعينة الدراسة قبل تطبيق التَّجربة وتكوَّنت من (٢٠) تلميذةً من تلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي في مدينة الرياض، وتمّ حسابُ ثبات الاختبار بمعامل الاستقرار وذلك بتطبيق الاختبار مرتين بينهما ثلاثة أسابيع. وتمَّ استخراجُ معامل الثَّبات للاختبار بطريقة ألفا كرونباخ، وجدول (٢) يوضِّح ذلك:

**جدول ٢**

*معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل مستوى من مستويات فهم المقروء وللاختبار كله*

| مستويات فهم المقروء | معامل ثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|
| الفهم الحرفي | ٠,٩٣ |
| الفهم التَّحليلي | ٠,٩٠ |
| الفهم النَّقدي | ٠,٨٧ |
| الفهم الإبداعي | ٠,٧٩ |
| ثبات اختبار فهم المقروء | ٠,٨٧ |

يتَّضح من جدول (٢) أن ثباتَ الاختبار بلغ (٠,٨٧) مما يشير إلى معامل ثبات مرتفع يجعل الاختبار قابلًا للتطبيق على عينة البحث.

**خامسًا-تطبيق تجربة البحث:**

تمَّ اتِّخاذُ كل الإجراءات النظامية للبدء بتطبيق تجربة البحث في الابتدائية (٢٥٣ ) من خلال إجراءات تسهيل مهمة الباحثة من مكتب إدارة التَّعليم شرق مدينة الرياض، وبعد ذلك بدأت الباحثةُ تطبيقَ التَّجربة مع بداية الفصل الدِّراسي الأول ١٤٤٢هـ)؛ حيث تمَّ تطبيقُ الاختبار القبلي على المجموعتين قبل التَّجربة، ثمَّ طُبِّق البحثُ على نصوصٍ قصصية مُقرَّرة في كتاب لُغتي المقرَّر بالفصل الدِّراسي الأول، وهذه النُّصوص من الوحدتين الأولى والثَّانية، وهي على النَّحو التَّالي:

١- الوحدة الأولى (الجو والفصول الأربع) -نص الانطلاق (الربيع فصل الجمال والحياة).
٢- الوحدة الأولى (الجو والفصول الأربع) - نص الدعم (لماذا بكت الوردة؟)
٣- الوحدة الثانية (الصحة والغذاء) - نص الانطلاق (الصحة والغذاء)
٤- الوحدة الثانية (الصحة والغذاء) - نص الدعم (ناقلة الأمراض).

حيث تمَّ تدريسُ المجموعة الضَّابطة بالطريقة المعتادة من قبل معلِّمةِ الفصل، وتمَّ تدريسُ المجموعة التَّجريبية باستخدام استراتيجية السَّرد القصصي من قبل الباحثة، واستمر التَّطبيقُ لمدة ثلاثة أسابيع. ثم تمَّ تطبيقُ الاختبار بعد الانتهاء من تجربة البحث على المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة، واستخراج النَّتائج ومعالجتِها إحصائيًا.

وقد قامت الباحثةُ بتطبيق استراتيجية السَّرد القصصي على المجموعة التَّجريبية وفق الخطوات الآتية:

١. تهيئة البيئة المكانية: وقد طُبِّقت التَّجربة في مكانين هما: غرفة الصف، ومسرح المدرسة، وقد تمَّت تهيئةُ المكان من خلال توجيه التلميذات للإنصات، والتَّفاعل مع الشَّخصية عندما تطرح عليهم سؤالًا.
٢. التَّمهيد للقصة: وقد قامت الباحثةُ باستخدام عدة أساليب للتمهيد للقصة، ومن ذلك ذكر موقف له علاقة بالهدف من القصة، أو عرض صورة وسؤال التَّلميذات عن محتواها تمهيدًا للاستماع إلى القصة.
٣. البدء بعملية السَّرد القصصي: من خلال تفعيل نبرات الصوت ولغة الجسد؛ للتعبير عن الشَّخصيات في القصة وانفعالاتها، وتفاعلها مع بعضها بشكلٍ محسوس، وقد تخلَّل هذه المرحلة:

- الاستعانة بالوسائل الداعمة: تمت الاستعانة ببعض الوسائل المحسوسة الدَّاعمة مثل: مسرح العرائس وشريط الصور المتتابعة، وعرضها في الوقت المناسب.
- التركيز على القيمةِ المستهدفة بالقصة من خلال طرح سؤال على لسان الشخصية، أو نبرة انفعالية (تعجُّب، واستنكار، وغضب، وسعادة..).

٤- بعد الانتهاء من السَّرد القصصي يتم اختيار مجموعة من التلميذات، يقمن بتمثيل القصة، وهنا يتمُّ ترتيبُ الأدوار من قبل الباحثة، وإتاحة الفرصة للتلميذات لمراجعةِ أدوارهنَّ، ثم البدء بالأداء التَّمثيلي لشخصيات القصة، والتفاعل فيما بينهن، ومكافأة التِّلميذات على حسن الأداء.

٥- وفي ختام الدرس تتمُّ مناقشة التِّلميذات حول القصة بما يدعم تنميةَ مهارات فهم المقروء لديهن.

## نتائجُ البحث ومناقشتُها

**للإجابةِ عن سؤال البحث: ما فاعليةُ استخدامِ استراتيجية السَّرد القصصي في تدريس اللغةِ العربية على تحسينِ مستوياتِ فهم المقروء ومهارات كل مستوى لدى تلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي في مدينة الرياض؟**

تمَّت معالجةُ نتائج تطبيق التَّجربة إحصائيًا على النَّحو الآتي:

**١ – الفروق على المستوى الكلي:** يوضِّحُ الجدولُ التَّالي المتوسِّطات العامة للمجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة، علمًا أنَّ الدرجة الكلية للاختبار هي (١٠٠) درجة.

**جدول ٣**

*نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة للاختبار الكلي*

| | المجموعات | العدد | المتوسِّط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| الاختبار الكلي | المجموعة الضَّابطة – الاختبار القبلي | ٢٥ | ٣٨,١٦ | ٨,٢٣ | ١,٦٥ |
| | المجموعة التَّجريبية – الاختبار القبلي | ٢٥ | ٤١,٨٤ | ٥,٧٩ | ١,١٦ |
| | قيمة (ت) = (١,٨٢٨) | | مستوى المعنوية = ٠,٠٧٤ | | |

بالنَّظر إلى جدول (٣) فقد بلغ المتوسِّطُ الحسابي العام لدرجات المجموعة الضَّابطة (٣٨,١٦) درجة بانحراف معياري (٨,٢٣)، وكان المتوسِّط العام لدرجات المجموعة التَّجريبية أعلى، ولكن بدرجةٍ قليلة حيث بلغ (٤١,٨٤) درجة بانحراف

معياري (٥,٧٩)، وبلغت قيمةُ (ت) (-١,٨٢٨) بمستوى معنوية (٠,٠٧٤)، ممَّا يدل على عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية في المستوى الكلي لفهم المقروء بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية.

**جدول ٤**

*نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية بعد إجراء التَّجربة للاختبار الكلي*

| | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| الاختبار الكلي | المجموعة الضَّابطة – الاختبار البعدي | ٢٥ | ٤٩,٢٨ | ٧,٤٤ | ١,٤٩ |
| | المجموعة التَّجريبية– الاختبار البعدي | ٢٥ | ٨٩,٩٢ | ٤,٧٩ | ٠,٩٦ |
| قيمة (ت) = (٢٢,٩٦٦) | | | مستوى المعنوية = ٠,٠٠٠ | | |

بعد أن تمَّ التأكُّد من عدم وجود فروق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة، تمَّ تطبيقُ التَّجربة على المجموعة التَّجريبية وإجراء الاختبار مرةً أخرى بعديًا على المجموعتين، والجدول (٤) يوضِّح نتائج اختبار (ت) للفرق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية بعد إجراء التَّجربة، حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات التَّلميذات في المجموعة الضَّابطة (٤٩,٢٨) درجة، بانحراف معياري (٧,٤٤)، وبلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات التِّلميذات في المجموعة التَّجريبية (٨٩,٩٢) درجة، بانحراف معياري (٤,٧٩)، وبلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (٢٢,٩٦٦) بمستوى معنوية (٠,٠٠٠) وهذه النَّتيجةُ تُشير إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين درجاتِ المجموعة الضَّابطة والمجموعة التَّجريبية؛ مما يدلُّ على التَّحسُّن الكبير لمستوى تلميذات المجموعة التَّجريبية التي تمَّ تدريسُها باستراتيجية السَّرد القصصي، وبالتَّالي فقد تمَّ رفضُ الفرض البحثي الذي نصَّ على أنَّه: (لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى ( ≤ ٠,٠٥ ) بين متوسِّطات درجاتِ طالباتِ المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة في اختبار مستويات فهم المقروء (الحرفي، والتَّحليلي، والنَّقدي، الإبداعي) الكلي، وكل مستوى من مستوياته لدى طالبات الصَّف الرَّابع الابتدائي بمدينةِ الرياض).

وبما أنَّ الفروق المعنوية بين المجموعتين لم تظهر قبل التَّجربة، ولكنها ظهرت بعد التَّجربة فإن استراتيجيةَ السَّرد القصصي كانت ذات فاعليةٍ واضحةٍ في تحسين مهاراتِ فهم المقروء. وقد تمَّ حساب الأثرُ الكلي باستخدام معادلة مربع إيتا $\eta^2$ الذي يمثِّل النسبة من التباين الكمي للمتغيِّر التَّابع (فهم المقروء) في العينة موضع البحث التي ترجع إلى أثر المتغيِّر المستقل (استراتيجية السَّرد القصصي) لحساب فاعلية استراتيجية السَّرد القصصي في تحسين مهارات فهم المقروء بمستوياته الأربع بعد تطبيق التَّجربة، حيث بلغ مربع إيتا ( ٠,٩١٧ ) وهذا يدل على وجود فاعليةٍ عالية لاستخدام استراتيجية السَّرد القصصي في تحسين مهارات فهم المقروء بعد تطبيق التَّجربة.

وفيما يلي النَّتائجُ التفصيلية لكل مستوى من مستويات فهم المقروء:

**٢ – الفرق على مستوى الفهم الحرفي:**

فيما يتعلق بمستوى التَّلميذات في الفهم الحرفي، يوضح الجدولُ التالي المتوسِّطات العامة للمجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة، علمًا بأنَّ الدَّرجةَ الكلية لهذا المحور في الاختبار هي (١٦) درجة.

**جدول ٥**

*نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة لمستوى الفهم الحرفي*

| | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| الفهم الحرفي | المجموعة الضَّابطة الاختبار القبلي | ٢٥ | ٦,٧٢ | ٢,١٧ | ٠,٤٣ |
| | المجموعة التَّجريبية الاختبار القبلي | ٢٥ | ٧,٢٤ | ٢,٤٤ | ٠,٤٩ |
| | قيمة (ت) = (٠,٧٩٢) | | مستوى المعنوية = ٠,٤٣٠ | | |

تُبينُ النَّتائجُ الواردةُ في جدول (٥) أنَّ متوسِّط درجات المجموعة الضَّابطة كان أقل من متوسِّط درجات المجموعة التَّجريبية قبل إجراء التَّجربة، فقد بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة الضَّابطة (٦,٧٢) بانحراف معياري (٢,١٧)، وبلغ المتوسِّط الحسابي لدرجات المجموعة التَّجريبية (٧,٢٤) بانحراف معياري (٢,٤٤). وبلغت قيمةُ (ت) (-٠,٧٩٢) بمستوى معنوية (٠,٤٣٠) مما يدلُّ على عدم وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية بين مستوى الفهم الحرفي للتلميذات في المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة.

**جدول ٦**

*نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية بعد إجراء التَّجربة لمستوى الفهم الحرفي*

| | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| الفهم الحرفي | المجموعة الضَّابطة الاختبار البعدي | ٢٥ | ٨,٦٤ | ١,٩٦ | ٠,٣٩ |
| | المجموعة التَّجريبية الاختبار البعدي | ٢٥ | ١٤,٨٨ | ٠,٨٨ | ٠,١٨ |
| | قيمة (ت) = (١٤,٥٤٧) | | مستوى المعنوية = ٠,٠٠٠ | | |

وفقًا لنتائج جدول (٦) فقد تمَّ التَّأكُّد من عدم وجود فرقٍ بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة فيما يتعلق بمحور الفهم الحرفي، وللتعرُّف إلى ما إذا كانت استراتيجيةُ السَّرد القصصي قد حقَّقت الفاعليةَ المأمولة في تطوير مستوى الفهم الحرفي لدى تلميذات المجموعة التَّجريبية، تمَّ إجراءً اختبار (ت) للعينات المستقلة للتعرُّف إلى ما إذا كانت هنالك فروق معنوية بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية في مستوى الفهم الحرفي بعد التَّجربة، والجدول (٦) أعلاه، يوضِّح أنَّ المتوسِّط الحسابي لدرجات المجموعة الضَّابطة قد بلغ (٨,٦٤) درجة بانحراف معياري (١,٩٦)، في حين بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة التَّجريبية (١٤,٨٨) درجة بانحراف معياري (٠,٨٨)، وبلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (-١٤,٥٤٧) بمستوى معنوية (٠,٠٠٠) وهذه النتيجة تشيرُ إلى وجود فروقٍ ذي دلالةٍ إحصائية بين درجات المجموعة الضَّابطة ودرجات المجموعة التَّجريبية مما يدل على التحسُّن الكبير والملحوظ لمستوى تلميذات المجموعة التَّجريبية فيما يتعلَّق بالفهم الحرفي بعد التدريس باستراتيجية السَّرد القصصي.

وظهور الفروق المعنوية بين المجموعتين بعد إجراء التَّجربة يعدُّ مؤشرًا على فاعلية استراتيجية السَّرد القصصي في تحسين مهاراتِ الفهم الحرفي بعد التَّجربة، وقد تمَّ حسابُ فاعلية المتغيِّر المستقل (استراتيجية السَّرد القصصي) على تحسين مهارات الفهم الحرفي باستخدام مربع إيتا $\eta^2$، حيث بلغت قيمةُ مربع إيتا (٨١٥.) وهذا يدلُّ على وجود فاعلية عالية لاستخدام استراتيجية السَّرد القصصي في تحسين مهارات الفهم الحرفي بعد تطبيق التَّجربة.

### ٣ – الفرق على مستوى الفهم التَّحليلي:

فيما يتعلق بمستوى التِّلميذات في الفهم التَّحليلي، فإنَّ الجدولَ التَّالي يوضِّح المتوسِّطات العامة للمجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة، علمًا بأن الدَّرجةَ الكلية لهذا المحور في الاختبار هي (٢٤) درجة.

**جدول ٧**

*نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة لمستوى الفهم التحليلي*

| | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| الفهم التحليلي | المجموعة الضَّابطة – الاختبار القبلي | ٢٥ | ٩,٥٦ | ٣,٢٩ | ٠,٦٦ |
| | المجموعة التَّجريبية – الاختبار القبلي | ٢٥ | ٩,٩٦ | ٣,٣٠ | ٠,٦٦ |
| | قيمة (ت) = (٠,٤٢٩) | | مستوى المعنوية = ٠,٦٧٠ | | |

بالنَّظر إلى النَّتائج الواردة في جدول (٧)، نجد أنَّ متوسِّط درجات المجموعة الضَّابطة قريبًا جدًّا من متوسِّط درجات المجموعة التَّجريبية قبل إجراء التَّجربة، فقد بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة الضَّابطة (٩,٥٦) بانحراف معياري (٣,٢٩)، وبلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة التَّجريبية (٩,٩٦) بانحراف معياري (٣,٣٠).

وبلغت قيمةُ (ت) (–٠,٤٢٩٢) بمستوى معنوية (٠,٦٧٠) مما يدلُّ على عدم وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية في مستوى الفهم التَّحليلي للتلميذات في المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة.

**جدول ٨**

*نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية بعد إجراء التَّجربة لمستوى الفهم التحليلي*

| | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| الفهم التحليلي | المجموعة الضَّابطة – الاختبار البعدي | ٢٥ | ١١,٦٤ | ٢,٦٤ | ٠,٥٣ |
| | المجموعة التَّجريبية – الاختبار البعدي | ٢٥ | ٢٢,٢٤ | ١,٦١ | ٠,٣٢ |
| | قيمة (ت) = (١٧,١٠٩) | | مستوى المعنوية = ٠,٠٠٠ | | |

في ضوء نتائج جدول (٨) تبيَّن عدم وجود فرق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة فيما يتعلَّق بمحور الفهم التَّحليلي، وللتعرُّف إلى ما إذا كانت استراتيجية السَّرد القصصي قد حقَّقت الفاعليةَ المأمولة في تطوير مستوى الفهم التَّحليلي لدى تلميذات المجموعة التَّجريبية، وبالنظر إلى نتائج جدول (٨)، يُلاحظ ارتفاع قيمة متوسِّط درجات المجموعة التَّجريبية مقارنةً بمتوسِّط درجات المجموعة الضَّابطة التي لم تتعرض للتجربة، حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة الضَّابطة (١١,٦٤) درجة بانحراف معياري (٢,٦٤)، في حين بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة التَّجريبية (٢٢,٢٤) درجة بانحراف معياري (١,٦١)، وبلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (١٧,١٠٩) بمستوى معنوية (٠,٠٠٠) مما يُشير إلى وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية بين درجات المجموعة الضَّابطة ودرجات المجموعة التَّجريبية لصالح المجموعة التَّجريبية، وهذا يوضِّح التحسُّن الملحوظ لمستوى تلميذاتِ المجموعة التَّجريبية فيما يتعلق بالفهم التَّحليلي.

وظهور الفرق المعنوي بين المجموعتين بعد إجراء التَّجربة يعد مؤشرًا على فاعلية إستراتيجية السَّرد القصصي في تحسين مهارات الفهم التَّحليلي، وقد تمَّ حسابُ فاعلية المتغيِّر المستقل (إستراتيجية السَّرد القصصي) على تحسين مهارات الفهم التَّحليلي باستخدام مربع إيتا $\eta^2$ حيث بلغت قيمةُ مربع إيتا (.٨٥٩) وهذا يدل على وجود فاعليةٍ عالية لاستخدام استراتيجية السَّرد القصصي في تحسين مهارات الفهم التَّحليلي بعد تطبيق التَّجربة.

### ٤ – الفرق على مستوى الفهم النقدي:

يوضِّحُ الجدولُ التَّالي المتوسِّطات العامة للمجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية في اختبار مستوى الفهم النَّقدي قبل إجراء التَّجربة، علمًا بأن الدرجةَ الكلية للاختبار هي (٢٥) درجة.

**جدول ٩**

*نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة لمستوى الفهم النقدي*

| | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| الفهم النقدي | المجموعة الضَّابطة – الاختبار القبلي | ٢٥ | ٩,٧٦ | ٣,٦١ | ٠,٧٢ |
| | المجموعة التَّجريبية – الاختبار القبلي | ٢٥ | ٩,٨٨ | ٢,٧٩ | ٠,٥٦ |
| | قيمة (ت) = (٠,١١٨) | | مستوى المعنوية = ٠,٨٩٦ | | |

تُظهرُ النَّتائجُ الواردةُ في جدول (٩)، أن متوسِّط درجات المجموعة الضَّابطة يساوي تقريبًا متوسِّط درجات المجموعة التَّجريبية قبل إجراء التَّجربة، فقد بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة الضَّابطة (٩,٧٦) بانحراف معياري (٣,٦١)، وبلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجاتِ المجموعةِ التَّجريبية (٩,٨٨) بانحراف معياري (٢,٧٩). وبلغت قيمة (ت) (–٠,١١٨) بمستوى معنوية (٠,٨٩٦) مما يدلُّ على عدم وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية في مستوى الفهم النَّقدي للتلميذات في المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة.

**جدول ١٠**

*نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية بعد إجراء التَّجربة لمستوى الفهم النقدي*

| | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| الفهم النقدي | المجموعة الضَّابطة – الاختبار البعدي | ٢٥ | ١٢,١٢ | ٣,٦٣ | ٠,٧٣ |
| | المجموعة التَّجريبية– الاختبار البعدي | ٢٥ | ٢١,٥٢ | ٢,٢٩ | ٠,٤٦ |
| | قيمة (ت) = (١٠,٩٤١) | | مستوى المعنوية = ٠,٠٠٠ | | |

للتعرُّف إلى ما إذا كانت استراتيجيةُ السَّرد القصصي قد حقَّقت الفاعليةَ المأمولة في تطوير مستوى الفهم النَّقدي لدى المجموعةِ التَّجريبية، يُلاحظُ أنَّ النَّتائج الواردة في جدول (١٠) تشيرُ إلى ارتفاع قيمة متوسِّط درجات المجموعة التَّجريبية مقارنةً بمتوسِّط درجات المجموعة الضَّابطة التي لم تتعرض للتجربة، حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات التلميذات في المجموعة الضَّابطة (١٢,١٢) درجة بانحراف معياري (٣,٦٣)، في حين بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة التَّجريبية (٢١,٥٢) درجةً بانحراف معياري (٢,٢٩)، وبلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (١٠,٩٤١) بمستوى معنوية (٠,٠٠٠) مما يُشير إلى وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية بين درجات المجموعة الضَّابطة ودرجات المجموعة التَّجريبية لصالح المجموعة التَّجريبية، وهذا يوضِّح التحسُّن في مستوى المجموعة التَّجريبية فيما يتعلَّق بالفهم النَّقدي.

وظهورُ الفرق المعنوي بين المجموعتين بعد إجراء التَّجربة يعدُّ مؤشِّرًا على فاعلية استراتيجية السَّرد القصصي في تحسين مهارات الفهم النَّقدي، وقد تمَّ حسابُ فاعلية المتغيِّر المستقل (استراتيجية السَّرد القصصي) على تحسين مهارات الفهم النقدي باستخدام مربع إيتا $\eta 2$ حيث بلغت قيمةُ مربع إيتا (٧١٤.) وهذا يدلُّ على وجود فاعليةٍ عاليةٍ لاستخدام استراتيجية السَّرد القصصي في تحسين مهارات الفهم النقدي بعد تطبيق التَّجربة.

**٥ – الفرق على مستوى الفهم الإبداعي:**

يوضح الجدولُ التالي المتوسِّطات العامة للمجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية في اختبار مستوى الفهم الإبداعي قبل إجراء التَّجربة، علمًا بأنَّ الدَّرجةَ الكلية للاختبار هي (٣٥) درجة.

**جدول ١١**

*نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة لمستوى الفهم الإبداعي*

| | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| الفهم الإبداعي | المجموعة الضَّابطة – الاختبار القبلي | ٢٥ | ١٢,٧٢ | ٣,٧٦ | ٠,٧٥ |
| | المجموعة التَّجريبية – الاختبار القبلي | ٢٥ | ١٤,٧٦ | ٣,٧٧ | ٠,٧٥ |
| | قيمة (ت) = (١,٩١٧) | | مستوى المعنوية = ٠,٠٦١ | | |

يتَّضح من النَّتائج الواردة في جدول (١١)، أنَّ متوسِّط درجات المجموعة الضَّابطة أقل بدرجتين تقريبًا من متوسِّط درجات المجموعة التَّجريبية قبل إجراء التَّجربة، فقد بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة الضَّابطة (١٢,٧٢) بانحراف معياري (٣,٧٦)، وبلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة التَّجريبية (١٤,٧٦) بانحراف معـــياري (٣,٧٧). وبلغت قيمـــةُ (ت) (–١,٩١٧) بمستوى معنوية (٠,٠٦١) مما يدلُّ على عدم وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية في مستوى الفهم الإبداعي للتلميذات في المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة.

**جدول ١٢**

*نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية بعد إجراء التَّجربة لمستوى الفهم الإبداعي*

| | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| الفهم الإبداعي | المجموعة الضَّابطة – الاختبار البعدي | ٢٥ | ١٥,٤٤ | ٤,٣٦ | ٠,٨٧ |
| | المجموعة التَّجريبية – الاختبار البعدي | ٢٥ | ٣١,١٦ | ٢,٨١ | ٠,٥٦ |
| | قيمة (ت) = (١٥,١٥٦) | | مستوى المعنوية = ٠,٠٠٠ | | |

للتحقُّق من مدى فاعلية استراتيجية السَّرد القصصي في تطوير مستوى الفهم الإبداعي لدى المجموعة التَّجريبية، فإنَّ النتائجَ الواردة في جدول (١٢) تُبين ارتفاعَ قيمة متوسط درجات المجموعة التَّجريبية مقارنةً بمتوسط درجات المجموعة الضَّابطة التي لم تتعرَّض للتجربة، حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجاتِ التِّلميذات في المجموعةِ الضَّابطة (١٥,٤٤) درجة بانحراف معياري (٤,٣٦)، في حين بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة التَّجريبية (٣١,١٦) درجة بانحراف معياري (٢,٨١)، وبلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (٢,٣٠٣–) بمستوى معنوية (٠,٠٢٦) مما يُشير إلى وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية بين درجات المجموعة الضَّابطة ودرجات المجموعة التَّجريبية لصالح المجموعة التَّجريبية، وهذا يوضِّح التحسُّنَ الكبيرَ والواضح لمستوى تلميذات المجموعة التَّجريبية فيما يتعلق بالفهم الإبداعي.

وظهور الفرق المعنوي بين المجموعتين بعد إجراء التَّجربة يعد مؤشِّرًا على فاعلية استراتيجية السَّرد القصصي في تعليم التلميذات مهارات الفهم الإبداعي، وقد تمَّ حسابُ فاعلية المتغيِّر المستقل (استراتيجية السَّرد القصصي) على تحسين مهارات الفهم الإبداعي باستخدام مربع إيتا $\eta^2$ حيث بلغت قيمةُ مربع إيتا (٨٢٧.) وهذا يدلُّ على وجود فاعليةٍ عالية لاستخدام استراتيجية السَّرد القصصي في تحسين مهارات الفهم الإبداعي بعد تطبيق التَّجربة.

## تفسير النتائج ومناقشتها

مما شهدته الباحثةُ في أثناء تطبيق تجربة البحث حماسَ طالبات المجموعةِ التَّجريبية وتفاعلهن خلال تنفيذ خطوات استراتيجية السَّرد القصصي مما حقَّق تعلمًا نشطًا للنصوص القرائية زاد من مستوى مشاركة التِّلميذات في المجموعةِ التَّجريبية وتفاعلهن مع أنشطة التعلُّم، وبخاصةٍ بعض التلميذات اللاتي أكدت معلمتهنَّ بأنهنَّ لا يشاركن في درس اللغة العربية وهذا ما أكَّدته نتائجُ البحث من حيث ارتفاع درجات المجموعة التَّجريبية في الاختبار البعدي بشكلٍ كبير.

إضافة إلى ذلك لاحظت الباحثةُ أنَّ استراتيجية السَّرد القصصي كانت تجذبُ التِّلميذات فتجعلهن ينصتن بتركيزٍ عالٍ ويتحمسن للمشاركة، ومن المهم تأكيد دور الوسائل الدَّاعمة والمحسوسة في إنجاح التَّجربة بشكلٍ متوائم مع الاستراتيجية المجرَّبة فقد استخدمت الباحثةُ وسائل ترتبط بالنص القرائي منها: مسرح العرائس، والفيديو الكرتوني، واللوحة الذكية لتعزيز الإجابات الصحيحة؛ حيث إنَّ المتعلِّمَ الصَّغير يتعلَّم بالمحسوس أكثر من المجرد، وهنا تؤكد الباحثةُ ضرورةَ تعزيز السَّرد القصصي بوسائل تعليمية جاذبة وداعمة وموائمة للموقف التَّعليمي لإنجاح الدرس بشكلٍ متكامل. ومما أسهم في نجاحِ التَّجربة دعمُ إدارةِ المدرسة ومعلمة الصف ورغبتهم في تعميم التَّجربة بعد استخراج نتائج البحث.

وتتوافق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراساتٍ سابقة تناولت فاعليةَ استراتيجيات تدريسية قائمة على القصة في تحسين بعض المهارات اللغوية ومهارات تفكير مُتعدِّدة كالفهم والتخيُّل ونحو ذلك، منها دراسة حسنين (٢٠٢١) التي توصَّلت إلى فاعلية السَّرد القصصي الرَّقمي في تنميةِ مهارات التَّعبير الشَّفهي، ودراسة إبراهيم (٢٠٢٠) التي خلصت إلى فاعلية حكاية القصة الرَّقمية في تنميةِ مهارات التخيُّل والتَّفكير التَّاريخي، ودراسة حسن (٢٠١٩) التي خلصت إلى فاعليةِ استخدام القصة في تحسين مهارات الاستماع، ودراسة الكثيري (٢٠١٨) التي أكَّدت دورَ القصة في تنميةِ المهارات اللغوية لدى المتعلِّمين الصغار، ودراسة الشراري والهاشمي (٢٠١٦) التي أثبتت وجودَ أثرٍ للسرد القصصي في تنمية عادات العقل لصالح المجموعة التَّجريبية، ودراسة الجهني (٢٠١٥) التي أثبتت فاعليةَ استراتيجية رواية القصة في تحسين مهارات فهم المسموع.

ونتائج البحث الحالي تؤكِّد أهميةَ استخدام استراتيجية السَّرد القصصي وغيرها من الاستراتيجيات التَّفاعلية التي تسهم في تحقيق التعلُّم النَّشط والتَّفاعل الحيوي وبخاصةٍ في المرحلة الابتدائية، بما من شأنه أن يحبب المتعلِّمين الصِّغار في القراءة، وحب الاطلاع، والانجذاب لبيئة التعلُّم المميزة بالتَّفاعل والحيوية والنَّشاط، وبالتالي التمكُّن من مهاراتِ فهمِ المقروء وغيرها من المهاراتِ اللغوية التي تساعدُ في نجاحهم في تعلُّم المواد الأخرى وفهم العالم المحيط بهم.

**توصياتُ البحث:**

في ضوء نتائجِ البحث التي تمَّ التوصُّل إليها، يوصي البحثُ بما يلي:

١. تدريب معلِّمي اللغة العربية ومعلِّماتها بالمرحلةِ الابتدائية على استخدام استراتيجية السَّرد القصصي لغايات تحسين مستوى فهم المقروء وتكوين عادات قرائية سليمة لدى المتعلِّمين.

٢. وضع خطة من قبل كل معلِّمة للغة العربية لمتابعة نمو مستوى فهم المقروء لدى التِّلميذات أولًا بأول، وتحديد الأساليب المناسبة لمعالجة تعثُّر أي تلميذة في فهم المقروء، وتقديم برامج دعم قرائي مستمرة تتناسب وطبيعة تعلُّم كل تلميذة.

٣. العمل على تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بالمرحلةِ الابتدائية عامةً، والصَّف الرَّابع الابتدائي خاصةً من خلال إضافة أنشطة للسرد القصصي، وتدريبات لغوية تعكس فوائد السَّرد القصصي في تحقيق فهم المقروء، ومهارات تفكير متعدِّدة ترتبط بمهارات فهم المقروء.

٤. تأكيد أهمية إجراء بحوث إجرائية من قبل معلِّمات اللغة العربية بالمرحلةِ الابتدائية حول أسباب ضعف مستوى التِّلميذات في فهم المقروء والسعي لإيجاد حلول لها.

**مُقترحاتُ البحث:**

يقترح البحثُ إجراءَ الدِّراسات الآتية:

١. فاعلية استراتيجية السَّرد القصصي في تحسين مهارات الإلقاء والعرض والتحدُّث لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢. تحليل نتائج الاختبار الدولي في القدرة القرائية (PIRLS) في ضوء معطيات الواقع؛ من حيث الممارسات التَّدريسية والمحتوى القرائي، وأنشطة التعليم والتعلُّم، وطبيعة المتعلِّمين، ودور الأسرة، وتحديد متطلَّبات تطوير الأداء التَّدريسي لمعلمي اللغة العربية ومعلِّماتها في ضوء نتائج التَّحليل.

٣. قياس أثر بعض المتغيِّرات المستقلة مثل: (مسرحة القصة، أو الصف المقلوب...) على مهارات فهم المقروء اللازمة لعينة من المتعلِّمين في إحدى صفوف المرحلة الابتدائية.

# المراجع

## أولًا: المراجعُ العربية


إبراهيم، فاطمة عبد الفتاح أحمد. (٢٠٢٠). فاعلية حكي القصة الرقمية في تنمية بعض مهارات التخيل والتفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٣٤)، ٧٣-١٢٤.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٤١٤). *لسان العرب* (ط.٣). دار صادر.

بوند، جوي.، تنكر، مايلر.، وواتسون، باربارا. (١٩٨٦). *الضعف في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه* (محمد منير مرسي، إسماعيل أبو العزايم، مترجم). عالم الكتب.

جاب الله، علي سعد. (١٩٩٧). *تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام. مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة*. عدد خاص لمؤتمر تربية الغد في العالم العربي رؤى وتطلعات، ٦٥٩-٧٣٩.

الجهني، عبد الله حمود محمد. (٢٠١٥). أثر إستراتيجية رواية القصة في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٤ (١)، الأردن، ١٨٧-٢٠٢.

حسن، عمران حسن.، مرز، هناء أبو ضيف.، محمد، محمد حمدي. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على استخدام القصة في الحديث النبوي لتنمية بعض مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٥ (٥)، ٦٠٤-٦٣٧.

حسنين، منى محمود محمد. (٢٠٢١). فاعلية استخدام السَّرد القصصي الرقمي في تنمية مهارات التعبير الشفهي لطلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٧ (٢)، ٢١٠-٢٤٠.

الخويسكي، زين كمال. (٢٠١٤). *المهارات اللغوية*. دار المعرفة الجامعية.

شحاته، حسن.، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

الشديفات، أشجان حامد. (٢٠١٢). برنامج تعليمي قائم على استراتيجية دوائر الأدب والكشف عن أثـره في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ١ (٢٠)، ١٦١-١٨٥.

الشراري، عايد محمد.، والهاشمي، عبد الرحمن. (٢٠١٦). أثر طريقة السَّرد القصصي في تنمية عادات العقل لدى طلاب المرحلة الابتدائية في السعودية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، ٢٠، ١٤٨-١٦٩.

الشناوي، محمد.، سليمان، نايف.، الحموز، محمد، والبكري، أمل. (٢٠٠١). *أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. دار صفاء.

عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠). *استراتيجيات فهم المقروء-أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. دار المسيرة.

عبد الله، هجيره. (٢٠١٩). العوامل المساهمة في تعزيز ونشر ثقافة القراءة الحرة (المطالعة) في مرحلة الطفولة، *مجلة الطفولة والدراسات التربوية*، المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيات، تونس، (١)، ١٨-٢٦.

علان، علا موسى عبد الحميد. (٢٠١٩). فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعيتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

عمارنة، عماد فاروق محمد.، والقحطاني، عادل عبد الله. (٢٠١٨). تطور مهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية دراسة وصفية تحليلية، *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، ٥٣، ٢٢٨-٢٦٢.

عوض، فايزة السيد محمد. (٢٠٠٣). *الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها*. إيتراك للنشر والتوزيع.

الغلبان، حاتم. (٢٠١٤). *أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

الكثيري، خلود راشد. (٢٠١٨). دور القصة في تنمية المهارات اللغوية لأطفال الروضة. *المجلة الدولية التربوية*، *٧*(١٠)، ٢٧-٣٩.

كمال الدين، حسين. (١٩٩٩). *فن رواية القصة وقراءتها للأطفال*. الدار المصرية اللبنانية.

الناقة، محمود كامل.، وحافظ، وحيد السيد. (٢٠٠٢). *تعليم اللغة العربية: مداخله وفنياته*. مطبعة الإخلاص.

**ثانيًا: المراجع الأجنبية:**

Ibrahim, Fatima Abdel Fattah Ahmed. (2020). The effectiveness of digital storytelling in developing imagination and historical thinking skills among primary school students. Journal of the Educational Society for Social Studies, (34), 73-124.

Ibn Manzur, Muhammad ibn Makram. (1414). Lisan Al Arab (3rd ed.). Dar Sader, Beirut.

Bond, Joey, Tinker, Mylar., and Watson, Barbara. (1986). Weakness in aloud reading: diagnosis and treatment (Mohamed Mounir Morsi, Ismail Abu al-Azayem, translator). World of Books.

Jaballah, Ali Saad. (1997). Development of some reading comprehension skills among students of the second year of secondary school. Journal of the College of Education, United Arab Emirates University. Special issue of the Conference on Educating Tomorrow in the Arab World, Visions and Aspirations, 659-739.

Al-Juhani, Abdullah Hamoud Muhammad. (2015). The impact of storytelling strategy on developing audio comprehension skills among second grade students in the Kingdom of Saudi Arabia. International Specialized Educational Journal, 4(1), Jordan, 187-202.

Hassan, Imran Hassan., Hassan, Imran Hassan., Marz, Hana Abu Deif., Mohammed, Mohammed Hamdi. (2019). The effectiveness of a program based on the use of the story in the hadith of the Prophet to develop some listening skills among primary school students, Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 35 (5), 604-637.

Hassanein, Mona Mahmoud Mohamed. (2021). The Effectiveness of Using Digital Storytelling in Developing Oral Expression Skills for First Grade Secondary Students, Journal of Educational and Social Studies, Faculty of Education, Helwan University, 27(2), 210-240.

Khoisky, Zain Kamal. (2014). Language skills. University Knowledge House.

Shehata, Hassan., and Najjar, Zainab. (2003). Dictionary of Educational and Psychological Terms. Egyptian Lebanese House.

Shdeifat, Ashjan Hamed. (2012). An educational program based on the strategy of literature circles and revealing its impact on developing reading comprehension among fourth grade students in Jordan, Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 1(20), 161-185.

Sharari, Ayed Muhammad, and Hashemi, Abdulrahman. (2016). The Impact of the Storytelling Method on Developing Habits of Mind among Primary School Students in Saudi Arabia, Journal of the Faculty of Education, Port Said University, 20, 148-169.

Shennawi, Muhammad., Suleiman, Nayef., Hamuz, Muhammad, and Bakri, Amal. (2001). Methods of teaching children to read and write. Dar Safa.

Abdel Bari, Maher Shaaban. (2010). Reading comprehension strategies - their theoretical foundations and practical applications. Dar Al-Masira.

Abdullah, Hajera. (2019). Factors contributing to the promotion and dissemination of the culture of free reading (reading) in childhood, Journal of Childhood and Educational Studies, Higher Institute of Applied Studies in the Humanities, Tunis, (1), 18-26.

Allan, Ola Musa Abdul Hamid. (2019). The effectiveness of using the digital story in developing the skills of reading aloud in the Arabic language among second grade students and their motivation towards it, unpublished master's thesis, Faculty of Educational Sciences, Middle East University.

Amarneh, Imad Farouk Mohammed., and Al-Qahtani, Adel Abdullah. (2018). The development of reading skills in my language books for primary primary school grades in the Kingdom of Saudi Arabia: A descriptive and analytical study, Educational Journal, Sohag University, 53, 228-262.

Awad, Fayza Elsayed Mohamed. (2003). Recent trends in teaching reading and developing its tendencies. Itrak Publishing & Distribution.

Al-Ghaban, Hatem. (2014). The effect of employing two active learning strategies on developing reading comprehension skills among fourth grade students [unpublished master's thesis]. Islamic University of Gaza, Palestine.

Al Katheeri, Kholoud Rashid. (2018). The role of the story in developing the language skills of kindergarten children. International Journal of Education, 7(10), 27-39.

Kamal al-Din, Hussein. (1999). The art of storytelling and reading it to children. Egyptian Lebanese House.

The camel, Mahmoud Kamel., and Hafez, Waheed Al-Sayed. (2002). Teaching Arabic: Introductions and Techniques. Al-Ikhlas Press.

Al-Mansour, N., & Al-Shorman, R. (2011). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, *23*(2), 69-76.

Dugan, J. (1997). Transactional literature discussions: Engaging students in the appreciation and understanding of literature. *The Reading Teacher*, *51*(2), 86-96.

Gallets, M. P. (2005). *Storytelling and story reading: A comparison of effects on children's memory and story comprehension* [Doctoral dissertation]. East Tennessee State University.

Khaerana, A. S. A., & Nurdin, N. N. (2018). The effectiveness of storytelling and story reading methods in teaching speaking. ETERNAL. *English, Teaching, Learning, and Research Journal*, *4*(2), 181-199.

Miller, S., & Pennycuff, L. (2008). The power of story: Using storytelling to improve literacy learning. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, *1*(1), 36-43.

Milord, M. (2007). *The effects of using storytelling on reading comprehension through drama and theater* [Master dissertation]. University of New York State.

Stotts. Stuart, (2017). *Storytelling: Building Comprehension Through Oral Narrative.* Workshop. John F. Kennedy Center for the Performing Arts.

**Web References:**

https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/storytelling

https://moe.gov.sa/ar/news/pages/TR-74321.aspx

.