مدى وعي معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى لمفهوم القراءة ومبادئ تعلّمها وتعليمها، ومدى ممارستهم لها في مواقف التعليم

إعداد

الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر

الدكتور يوسف عثمان مناصرة

الأربعاء 19 ذو القعدة 1431هـ- الموافق 27 تشرين الأول 2010م

خلفية الدراسة وأهميتها:

أدت الثورة المعرفية والتكنولوجية التي بلغت أوجها في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين إلى زيادة الوعي بأهمية القراءة، وبأساليب تعلّمها وتعليمها بما يتواءم وروح العصر، وبما يتفق ودورها في مساعدة الإنسان المعاصر على ملاحقة العلوم والمعارف الجديدة، والتواصل معها بوعي، وبعقل مفتوح ذلك لأن القراءة كانت وما زالت، وستبقى أداة التعلم ومفتاح الدخول إلى عالم المعرفة.

ولعلّ من نافلة القول الإشارة هنا إلى أن اللغة هي أهم ما يميز المجتمعات الإنسانية عن سواها؛ فهي أداة التواصل بين الأفراد، وداعمة الترابط الاجتماعي، وأداة التفكير الأساسية. وغني عن البيان الإشارة إلى أهمية منهاج تعليم اللغة العربية في المدرسة، والوزن المعطى له، أو الحديث عن مبررات ذلك، فاستثمار تعليم اللغة في المنهاج المدرسي يعود على تحصيل الطالب في شتى ميادين المعرفة.

والقراءة في طبيعتها عمليات ذهنية أدائية معقدة، وتشكّل مع المهارات اللغوية الأخرى الاستماع والتحدث والكتابة نظاما لغويا يعدّ أبر ز أنظمة اللغة وأهمها على الإطلاق، وعليه يعتمد الفرد في اكتساب اللغة، واستخدامها في مواقف الدرس والحياة (Ruddell,1992).

لقد اختلفت الآراء وتباينت وجهات النظر حو ل ماهية القراءة، وكيفية حدوثها لدى الفرد القارئ، وما إذا كانت عملية، أم ناتجا أم كلاهما معا، ولا شك أن الاختلاف في ماهية القراءة وكيفية حدوثها انعكس بشكل أو بآخر على كلّ من الطالب والمعلم وواضع المنهاج، باعتبار أن هذه المهارة اللغوية أهم المهارات الحياتية في هذا العصر الذي يوصف بعصر المعلوماتية وعصر الاتصال (نصر، 2003).

وهناك ما يشير إلى أن خبراء مناهج تعليم القراءة وطرائق تدريسها في العديد من دول العالم يواجهون تحديات كبيرة، وصعوبات شديدة في سعيهم للوصول إلى تقنيات

ومداخل أكثر تطورا في تعليم القراءة، وإكسابها للأطفال، ذلك أن القراءة في طبيعتها منظومة من المهارات الفرعية المتداخلة التي يصعب تعليمها وتعلّمها بمعزل عن المهارات اللغوية الأخرى. ويزداد الأمر صعوبة عندما تتطلب مواقف التعليم أن يعمل معلم اللغة في بيئات لغوية متنوعة تجعل الديناميات الاجتماعية مع التنوعات القرائية في الحصة الواحدة بيئة فريدة ومميزة، ومعلم القراءة هو المسئول المباشر عن إدارة هذه التنوعات، مما يجعل اتخاذ القرارات التدريسية في هذا الشأن غاية في الصعوبة (Michael& Susan & Bonnie, 1999; Roe,1992).

وتعدّ الاتجاهات المتوافرة لدى معلمي اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية نحو طبيعة القراءة، وكيفية امتلاك مهاراتها الفرعية، وعلاقة القراءة بالمهارات اللغوية الأخرى، ووظائف القراءة ودورها في الحياة المعاصرة م ن بين العوامل المؤثرة في اختيار استراتيجيات تعليم القراءة الأكثر ملاءمة في تنفيذ دروس القراءة. فأصحاب النظرة البنائية يرون أن التعليم الفعّال للقراءة هو الذي يتيح للطلبة فرصة ربط التعلم الجديد بما لديهم من خبرات سابقة، وان هذه الخبرات تؤدي دورا مهما في تيسير عمليات الفهم. كما أن أصحاب هذا الاتجاه يؤكدون دور التفاعلات الاجتماعية المصاحبة لعمليات التعلم القرائي، ويولون أهمية للعملية Process على حساب الناتج Product، ولذا يفضلون استخدام استراتيجيات مثل " التعلم التعاوني، والعصف الذهني، والمسرحة، والتعلم التبادلي، ولعب الدور وما شابه ذلك" (عبيد، 2009؛ Tobin , 1993).

وفي هذا السياق يرى أصحاب المنحى التكاملي أهمية الأخذ بالاعتبار في مواقف تدريس نصوص القراءة الترابط الطبيعي بين مهارتي القراءة والكتابة، فضلا عن طبيعة العلاقة القائمة بين هذه المهارة ومهارات اللغة الأخرى، الأمر الذي يتطلب من معلمي القراءة تكليف الطلبة عبر دروس القراءة إنجاز مهمات كتابية

وشفهية قائمة على الاستيعاب القرائي المتحقق لدى الطلبة من قراءة النصوص وتحليلها، فضلا عن تنفيذ مهمات قرائية في محتويات المناهج المدرسية الأخرى (عبد الحليم، 2003؛ Barchers, 1994).

ولعلّ القضية الكبرى في ميدان تعليم القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية في الصفوف الأربعة الأولى تكمن في ضعف، لا بل عجز معظم معلمي اللغة عن الأخذ باتجاه التنويع في استراتيجيات تدريس القراءة، وما يصاحب كلّ استراتيجية من أسئلة وتدريبات أدائية، ومعالجات تحليلية وبنائية متنوعة تتيح للطلبة تعلم المؤشرات السلوكية للمهارة بشكل منظم وفاعل، بحيث تتوفر السياقات الاجتماعية والمواقف الحية الطبيعية. فضلا عن أن تعليم القراءة ما زال مهمة مسندة إلى معلم اللغة فقط، علما أن إكساب هذه المهارة واستخدامها في مواقف التعليم المختلفة هي مسؤولية جميع معلمي المواد الدراسية، ومن خلال تدريس المحتويات التعليمية الأخرى (الناقة،1997 ؛ Sadler,2003).

وعلى الرغم من أهمية الأخذ بالمنحى التكاملي Integrative Approach في تفعيل دور الطلبة، ودور معلم القراءة في مواقف التعليم اللغوي غير أن معظم معلمي المرحلة الأساسية يعانون ضعفا في توظيف عمليات الربط والتداخل بين المهارات اللغوية الأربع في مواقف التدريس من ناحية، وفي استثمار ما لدى الطلبة من خبرات مكتسبة في مهارة معينة لخدمة تعلم بقية المهارات ذات العلاقة، ما أدى إلى تشكل اتجاهات سلبية نحو استخدام هذا المنحى ونحو الاستراتيجيا ت والمعالجات القرائية ذات الصلة (نصر،2003؛ Reuzel & Cotter, 1992).

وقد يكون الوعي القرائي لدى المعلمين والطلبة من بين العوامل المؤثرة في تحقيق النتاجات المستهدفة من تعليم القراءة، فلم تعد القراءة عملية بسيطة تقتصر على فك الرموز، والتلفظ بالوحدات اللغوية المكتوبة، بل تطور مفهومها نتيجة

البحوث والدراسات العديدة في هذا المجال، فأصبح ينظر إليها على أنها عملية ذهنية أدائية مركبة من عدد من العمليات المتداخلة، ولم يعد استيعاب المضامين في صورتها السطحية هي الناتج الذي تسعى إليه المناهج المعاصرة من تعليم القراءة، بل أصبح ينظر إلى القراءة الجهرية أو الصامتة على أنها عمليات تفكيرية بكل ما تعنيه الكلمة من معنى، وان مهمة القارئ الأساسية بناء المعنى من النص المقروء، والتفاوض مع الكاتب، وتقييم ما في النص من مضامين، وفي ذلك ما يسهم في تطوير البنية الذهنية لدى القارئ عبر فرص التدريب المتاحة التي تنمي لديه التفكير الناقد، والتحليلي والبنائي، وفي ذلك ما يشير إلى أن التربية القرائية هي الطريق الرئيس إلى التربية الذهنية (Chen,2009).

ولعلّ من بين العوامل المؤثرة أيضا في تحديد كفاءة التعليم القرائي وعي معلم الصفوف الأولية بالنماذج التي تفسر كيفية حدوث الاستيعاب عبر القراءة باعتبار أنه الناتج الأبرز بين النتاجات القرائية، فهناك من يتبنى النماذج التي تؤكد أن النص هو مصدر الأفكار والمعلومات والمعاني، فيما يرى آخرون أن المعنى في ذهن القارئ، وان النص المكتوب ما هو إلا وسيلة لمساعدته على تصنيع الأفكار و/ أو إعادة بنائها بصور جديدة تعكس وعي القارئ، ورؤيته للقضايا والموضوعات التي يتناولها الكاتب. فيما يرى آخرون أن القراءة عملية اجتماعية تواصلية تقوم على التفاعل بين القارئ وما لديه من خبرات، وميول قرائية، وبين الكاتب وما يمتلك من خصائص واتجاهات حيال القضايا التي يتناولها عبر النص (نصر، 1990؛ Konopa,199;Ruddell&Singer,1999).

وعلى الرغم من أهمية المعرفة بالنماذج النظرية التي تبين كيف يستوعب القارئ مضامين ما يقرأ، غير أن هناك ما يشير إلى جهل معظم معلمي اللغات الحية بهذه النماذج، ومكوناتها وأطرها الفلسفية وكيف يمكن الاستفادة منها في

مواقف تعليم القراءة؛ لتقديم أشكال العون الفني للطلبة لبلوغ مستويات متقدمة للاستيعاب القرائي، مما جعل معظم المعلمين يعتمدون المحتويات التعليمية الرسمية في مناهج تعليم هذه اللغات، وقلما يتجاوزون المعالجات القرائية المقترحة في الكتب التعليمية لمهارات اللغة، الأمر الذي جعل تعليم القراءة يعتمد المناحي التقليدية بعيدا عن الإبداع والاهتمام بالعمليات الذهنية الخاصة بالقراءة (النصار، 2008؛ نصر،2003؛ Willis,2009).

وإذا كان الغرض الرئيس من القراءة الجهرية هو الفهم وإفهام الآخرين الرسائل عبر الأداء الحركي التعبيري المصاحب للتنغيم، فإن الغرض من القراءة الصامتة هو فهم المقروء بصورة ذاتية مستقلة. ولكي يتمكن الطلبة في الصفوف الأربعة الأولى من تحقيق هذين الغرضين الرئيسين فلا بد من ممارسة كلّ من هذين النوعين من القراءة عبر مواقف حيّة وطبيعية، ولابد من مراعاة أن اكتساب جملة المهارات المستهدفة سواء ما تعلق منها بالجانب الميكانيكي أو بجانب الفهم والاستيعاب يحتاج إلى تدريب مباشر ومقصود، وإلى معاودة ومتابعة دقيقة، وتوفير فرص انتقال أثر التعلم، وتمكين الطلبة من التفاعل مع الأفكار والأحداث والشخوص التي يشتمل عليها النص، باستخدام نشاطات ومهمات لغوية وقرائية تتيح لهم الشعور بالتعلم والإنجاز، وهذا ما لا يتحقق إلا إذا توفرت لدى معلمي القراءة مزيدا من المطالب والمهارات المهنية الخاصة بعملية القراءة، وتعليمها في ضوء المفاهيم المعاصرة وهي أن القراءة عملية تفاوضية بين القارئ وما لديه من مهارات في التعامل مع القرائن النصيّة، وإدارة التعلم، وبين الكاتب وما لديه من خصائص فنية واتجاهات نحو القراءة، مع الأخذ بالاعتبار الأهداف المتوخاة من ممارسة القراءة (العايد، 2006. Baker, 1989)

وفي ضوء المؤشرات الدالة على ضعف معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى في مجال التدريب على مهارات القراءة، التي كشفت عنها نتائج بعض الدراسات العربية في الصفوف الأربعة الأولى في مجالي القراءة الجهرية والصامتة (مناصرة، 2005؛ الشريف، 2005؛ العايد، 2006). فإن السؤال الذي يطرح في هذا السياق هو: إلى أي مدى يعي معلمو هذه الصفوف المفاهيم الجديدة للقراءة ؟، وإلى أي مدى يدركون كيفية حدوث عملية القراءة، وما يصاحبها من عمليات ذهنية وأدائية؟ وما ينتج عنها من أشكال الفهم والاستيعاب؟ وما إذا كانت لديهم القدرة على اختيار الاستراتيجيات الأكثر مناسبة، والأخذ بالمداخل والاتجاهات المعاصرة في تعليم القراءة الصامتة والجهرية لمستوى طلبة المرحلة الأساسية بعامة والصفوف الأربعة الأولى بخاصة باعتبارها الحلقة التي يتم خلالها تشكيل المهارات الأولية للقراءة. ويأمل الباحثان أن تجيب الورقة الحالية عن بعض الأسئلة التي تدور في أذهان كثير من المهتمين والقائمين على عمليات التعلم والتعليم اللغوي في الأردن بشأن الواقع الفعلي لتعليم القراءة العربية، وما يعترض ذلك من صعوبات، ويبقى في الذهن عشرات الأسئلة ذات الصلة التي تتطلب البحث والإجابة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

استنادا ما ورد في مقدمة هذه الدراسة من أفكار وآراء حول طبيع ة القراءة،وأهميتها، والعوامل المؤثرة في تشكيلها و/ أو تنميتها لدى طلبة الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية وأبرزها معلم اللغة العربية، فإن مشكلة الدراسة تتحدد في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

س1: ما مدى وعي معلمي الصفوف الأربعة الأولى في الأردن بطبيعة القراءة؟

س2: ما مدى ممارسة معلمي هذه الصفوف للمبادئ الأساسية لتعلم القراءة وتعليمها؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في الآتية:

1. قد تسهم هذه الدراسة في تعميق الوعي بكيفية حدوث هذه العملية، وبالعوامل المؤثرة في تفعيل دور معلمي اللغة العربية في تعليم نصوص القراءة، واختيار الاستراتيجيات الملائمة لذلك.

2. لفت انتباه المعلمين القائمين على عملية التعليم بالمهارات الأدائية الفونولوجية والحركية المصاحبة اللازمة لتمكين الطلبة من ممارسة القراءة الجهرية المعبّرة.

3. تأكيد أهمية الفهم و/ أو الاستيعاب ناتجا مهما من نواتج أية عملية قرائية، والمؤشر الرئيس لحدوث القراءة.

4. لفت انتباه أعضاء مناهج اللغة العربية والقائمين على تعليم القراءة بضرورة تزويد معلمي الصفوف الأربعة الأولى بالمفاهيم المعاصرة للقراءة، وبالنظريات والنماذج التي تفسر كيفية حدوث عملية القراءة، والدعوة إلى الموازنة في التعليم القرائي بين الناتج والعملية.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الآتية:

- عينة الدراسة عبارة عن (35) معلما ومعلمة من عدد من المدارس الحكومية والخاصة، وبعض مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن.

– معلم الصف في الصفوف الأربعة الأولى، التخصص مدار البحث.

– اقتصرت الزيارات الصفية على (15) معلما ومعلمة من المرحلة الأولى بواقع ثلاث زيارات صفية.

– أدوات الدراسة عبارة عن بطاقة ملاحظة، ومقابلة واختبار لقيا س وعي المعلمين عينة الدراسة فيما يتعلق بطبيعة عملية القراءة، وكيفية تدريسها لطلبة الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية.

ولا شك أن تعميم نتائج هذه الدراسة مرهون بالعينة، والأدوات التي هي من إعداد الباحثين.

التعريفات الإجرائية

القراءة الصامتة : هي واحدة من الأدوات التي يتم استخدامها لأغراض استيعاب المقروء، وتتم عبر حركة العين على السطر دون إحداث صوت مسموع.

القراءة الجهرية : هي عملية ترجمة الرموز اللغوية الخطيّة التي تم استيعابها إلى أداء صوتي وحركي معبر.

الاستيعاب : هو عملية استخلاص المعنى من النص المقروء، ودمجه بالبنية المعرفية للقارئ وتمثّله ليصبح جزءا من خبرات القارئ.

الوعي القرائي : ويقصد به في الدراسة الحالية إلمام معلم اللغة العربية بطبيعة القراءة وكيف تحدث لدى القارئ، وبالمهارات الفرعية للقراءة، وبطبيعة العلاقة القائمة بينها وبين المهارات اللغوية الأخرى التي ينبغي توافرها لدى

معلم القراءة ليتمكن من مساعدة الطلبة على التفاعل مع النص، وبناء المعنى في ضوء المدخلات المتوفرة.

الطريقة والإجراءات:

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (35) معلما ومعلمة من تخصص معلم الصف ممن يدرسون اللغة العربية للصف الرابع الأساسي اختيروا عشوائيا من سبع مدارس : حكومية وخاصة ووكالة الغوث في الأردن. منهم (27) ذكورا و(8) إناثا مضى على تدريسهم لمناهج اللغة العربية ما لا يقلّ عن خمس سنوات. وقد خضعوا جميعا للاختبار التحريري.

أمّا عينة المعلمين الذين تمت ملاحظة أدائهم في تعليم نصوص القراءة فبلغ عددهم (15) معلما ومعلمة اختيروا عشوائيا من بين أفراد العينة، ممن يدرسون اللغة العربية لمستوى طلبة الصف الرابع الأساسي. في حين بلغ عدد المعلمين الذين تمت مقابلتهم بصورة شفوية ومباشرة سبعة معلمين.

أدوات الدراسة

1- اختبار الوعي القرائي

يهدف هذا الاختبار قياس وعي المعلمين عينة الدراسة، بالمبادئ، والمفاهيم المتعلقة بالقراءة، وكيفية استخدامها في مواقف تعليم القراءة العربية لطلبة الصف الرابع الأساسي. ويتكون الاختبار في صورته النهائية من عش فقرات من نوع الاختيار من متعدد، بأربعة بدائل. وللتحقق من صدق الاختبار عرض على خمسة من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها ممن يعملون في قسمي المناهج والتدريس في جامعتي اليرموك وعمان العربية للدراسات

العليا.وحسب معامل ثباته بطريقة كرونباخ ألفا بعد تطبيقه بصورته الأولية على عشرين معلما من معلمي اللغة العربية للصف الرابع من غير عينة الدراسة، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار بهذه الطريقة (78.4) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض هذه الدراسة (الملحق 1).

2- بطاقة الملاحظة

وهي عبارة عن استمارة شملت (12) ممارسةصفية ذات صلة بتعليم القراءة بنوعيها الجهرية والصامتة أعدت لرصد السلوك التعليمي للمعلم داخل غرفة الصف عبر مواقف تنفيذ دروس القراءة العربية المستهدفة، وذلك لمعرفة مدى استخدامه للمفاهيم والمبادئ والإجراءات الخاصة بتدريس القراءة الصامتة، والجهرية لمستوى طلبة الصف الرابع الأساسي. وقد أجريت للبطاقة معاملات الصدق والثبات اللازمة (الملحق 2).

3- **المقابلة:**

وهي عبارة عن عدد من الأسئلة التي صممت حول بعض المفاهيم والعمليات ذات الصلة بالقراءة، والعوامل المؤثرة في ذلك، وكيف يمكن التعامل معها في مواقف تعليم القراءة، تكشف عن معرفة المعلمين عينة الدراسة ببعض هذه المفاهيم، وكيفية توظيفها في دروس تعليم القراءة (الملحق 3).

إجراءات تنفيذ الدراسة

طبقت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

1. مراجعة الأدب التربوي الخاص بتعليم القراءة في الصفوف الأولى، بما في ذلك عدد من البحوث والدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة، وذلك لتعميق الوعي بالمشكلة مدار التناول، والإفادة من ذلك في بناء الأدوات.

2. تحديد المدارس في منطقة شمال عمان، واختيار سبع منها، والاختيار العشوائي لعينة المعلمين. ثم اختيار مجموعة من معلمي الصف الرابع لمشاهدة ممارسات التعليم المستخدمة في تنفيذ دروس القراءة، وقد روعي في ذلك، عوامل المؤهل والخبرة في تدريس القراءة.

3. طبق اختبار الوعي القرائي التحريري في جلسة واحدة في مدرستين من مدار العينة، وقد روعي في ذلك التكافؤ في ظروف التطبيق.

4. وضعت خطة للزيارات الصفية، بواقع ثلاث زيارات روعي في ذلك التقيد ببنود البطاقة.

5. تم رصد النتائج المتحصلة من تطبيق اختبار الوعي القرائي، والدرجة الكلية المتحققة للمعلم الذي تمت زيارته وذلك بأخذ المتوسط الحسابي للتقديرات الثلاثة.

6. تمت الإجابة عن السؤالين المعتمدين في الدراسة بمعالجة البيانات المتحصلة، واستخراج النتائج ثم مناقشتها.

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

يعرض الباحثان في هذا الباب أهم جوانب الأدب النظري المتصل بالقراءة الصامتة والجهرية، فضلا عن الدراسات ذات الصلة.

1. القراءة الصامتة (الاستيعاب القرائي) واستراتيجياتها

عرف الاستيعاب بأنه عملية عقلية ترمي إلى استخلاص المعنى من المصدر المكتوب أو المسموع أو المشاهد، ودمجه في البنية المعرفية للمتلقي. ويعد الاستيعاب من عمليات التفكير الكبرى، وتتمثل أدواته في القراءة الصامتة، والاستماع والمشاهدة. وإذا طبق ذلك على القراءة فإنه يعني أن القارئ الجيد ينشط مخططاته الذهنية الخاصة بالموضوع، ويبني بها فرضياته أو توقعاته حول مضمون

المحتوى، ثم يقرأ لإثبات هذه التوقعات أو نفيها أو تعديلها. وهو في سبيل ذلك يستخدم قدرته على تعرّف الحروف والكلمات، ومعرفة دلالات الألفاظ، وقواعد تركيب الجملة، والمعارف اللغوية الأخرى، وخصائص الجنس الأدبي وأنماطه، إلى جانب معلوماته وثقافته العامة. وذلك خلافا لما كان يتصوره أصحاب النظرية التوليدية التحويلية الذين وصفوا الاستيعاب بأنه بناء المعنى من أبسط الأشكال اللغوية وهو الجملة (Betty & Adams, 2009).

ويستخدم القارئ لاستخلاص المعنى عادة مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية. غير أنه يمكن القول إن المفردات والمعرفة بالعالم الذي يحيط بالقارئ، هما أهم متطلبين للاستيعاب. ويعني استخلاص المعنى من النص تعرف المعلومات والأفكار التي وردت فيه، وأما إعادة بناء المعنى فتعني تفسير النص وعمل استدلالات قائمة على ما لدى القارئ من خبرات شخصية؛ وقد أشير في كثير مما كتب في هذا الموضوع إلى أن ما يتمتع به المتعلم من المعارف العامة أكثر أهمية للاستيعاب من المعرفة ذاتها (Neff, Nancy ;Showers, Peggy ;Vaughan, Charlene ,1999)

ويعتقد بعض العاملين في مجال التدريس اللغوي أن تعلم القراءة في هذه الفترة لا يجوز أن يتعدى ترجمة الرموز والوحدات اللغوية المكتوبة إلى أصوات منطوقة، مع أن عملية فك الرموز اللغوية ليست إلا واحدة من المهارات المساعدة Enabling Skills في تشكيل الاستيعاب القرائي. وهي عملية تتم بطريقة آلية عفوية لا تستهلك من القارئ جهدا يذكر؛ فالأطفال إذا بذلوا جهدا في العمليات الدنيا مثل تعرف الكلمات والحروف، فإنه لا يبقى لديهم طاقة ذهنية إضافية يكرسونها لعملية الاستيعاب (Chen,2009). وبمعنى آخر فإنه كلما أسرعت

المدرسة في إنضاج هذه المهارة الأولية ضمنت انخراط الأطفال في عمليات ناجحة لفك الرموز اللغوية، ومن ثم الشروع في قراءة بغرض الاستيعاب. وهناك من يرى أن فشل المدرسة في بناء المهارات القرائية الأساسية والمعارف المتصلة بها، يؤدي إلى نشوء قارئ يستمر الضعف معه طيلة مدة المدرسة. (حرب وجمل، 2004).

كما يظن بعضهم أن القراءة الصامتة تبدأ في وقت متأخر من هذه المرحلة، في حين أن معايير القراءة العالمية تدخل مهارات التفكير العليا في القراءة من بدايات تعليم القراءة ومنذ رياض الأطفال، ويرون أن مهارات الاستيعاب القرائي ليست أساسية للنجاح الأكاديمي والمهني فحسب، ولكنها ضرورية كذلك للنجاح في الحياة الاجتماعية والمدنية المنتجة. وأن هذه المهارات تتجاوز حدود تعلم القراءة، لتبني القدرة على التعلم المستقل، واستيعاب المعلومات من مصادر مختلفة، وتعين على دراسة الأدب بعمق ووعي .(Brakas,Nora;Dunn,Kerry;Pittman,Sally,2008;Fountas&Prinnell,1996)

ولكي يصبح الطلاب قادرين على الاستيعاب الجيد فإن عليهم أن يتعلموا عمليات ومهارات كثيرة؛ فالاستيعاب عملية لا يمكن للإنسان أن يتقنها بشكل كامل؛ لأن على القارئ أن يستخدم مهاراته وعملياته الاستيعابية بطريقة مختلفة عند كل مستوى من مستويات الاستيعاب، وعند كل نوع من أنواع النصوص. (Neff & et al,1995). وهذا يوحي بما يجب أن يكون عليه المنهاج من ثراء ومرونة كافية على صعيدي المستوى والتنوع في المحتوى، وبما يفترض أن يبذله المعلم من جهد لتعليم الطلبة مستخدما منظومة من الاستراتيجيات اللازمة لتعليم القراءة. وقد تمكن الباحثان من استخلاص جملة من المشكلات والصعوبات التي

تقلل من كفاءة عملية الاستيعاب مما ور د في الأدب التربوي (شبيلات، 2010 ؛ مناصرة، 2007 ؛ 2008؛ نصر، 2003 ؛ عصر 1999 Kamahi & Catts,1991;) لعلّ أبرزها الآتية:

١. محدودية المعرفة القبلية لدى القارئ مع عدم القدرة على إدماج المعرفة الجديدة بالسابقة.
٢. كون المفردات محدودة.
٣. النقص في مهارات اللغة الشفوية قبل دخول المدرسة.
٤. التركيز الزائد من معلمي الصفوف الأولى على تعليم مهارة فك الرمز.
٥. الاهتمام بدقة الأداء القرائي على حساب المعنى.
٦. النقص في مهارات الاستيعاب الاستماعي.
٧. عدم اهتمام الآباء بالتواصل مع أبنائهم ومتابعة ذلك مع المدرسة.
٨. قلة تعريض الأطفال في الصفوف الأولى للمواد المطبوعة.
٩. تشكيل اتجاهات سلبية لدى الطلبة نحو القراءة وموادها.
10. قلة الوقت المخصص للقراءة المستقلة.
11. ضعف ثقة الطلاب بقدراتهم الذاتية على القراءة.

وفيما يتعلق باستراتيجيات تعلم القراءة التي ينبغي أن يعنى بها معلمو الصف كثيرا في مواقف تعليم القراءة، والتي تتمثل في : استرجاع المعرفة السابقة ذات الصلة، وتحديد الغرض من القراءة، والربط بين أجزاء النص، وتحديد الكلمات المفتاحية والمعلومات المهمة، ومحاولة استرجاع ما تم فهمه أو تلخيصه، ومراقبة التقدم الحاصل في القراءة، والتأكد من المعاني التي تفيدها بعض الكلمات، وتعويض النقص أو الثغرات الموجودة في النص، وتحديد المشكلة التي تعيق الفهم. وبالمقابل فإن المعلم يستخدم استراتيجيات مشابهة، ويعلم الطلبة هذه الاستراتيجيات بشك ل مباشر أو غير مباشر (نصر والصمادي، 1996).

وتفيد بعض الدراسات أن المعلمين ينفقون نسبة ضئيلة – قد تصل إلى أقل من 1% فقط في تعليم القراءة الصامتة (Neff & et al., 1995) وينقضي معظم الوقت في التدريب على ميكانيكيات القراءة الجهرية، وتقويم القراءة الصامتة. أي أن المعلمين لا يعلمون الاستراتيجيات التي يفترض أن يستخدمها الطلب ة أثناء ممارسة القراءة الصامتة. ويرى الباحثان أنه إذا نظرنا إلى القراءة على أنها نظام فإنه يمكن تمثيلها على النحو الآتي:

1. **المدخلات Input:** وتشكل كل ما يأتي به الطالب والمعلم إلى غرفة الصف؛ وتتمثل في معرفة الحروف، ومعاني الكلمات، والخبرات السابقة، والمنهاج، بما فيه الكتب المدرسية وطرائق التدريس، وما لدى المتعلم من اتجاهات إيجابية أو سلبية، ومعلومات متنوعة.

2. **العمليات Processes:** وتتضمن أولا إدراك الكلمات، من خلال تعرف الوحدات الخطيّة بشكلها الكلي، أو دمج الحروف وتكوين كلمات، أو استخدام السياق أو التركيب اللغوية، كما تتضمن ثانيا ربط الكلمات بمدلولاتها القائمة في الذهن، وفي المرحلة الثالثة يتم ربط الأجزاء المختلفة من المعنى لإدراك المعنى الكلي. كل ذلك يتم من خلال توظيف فعّال للذاكرة بعيدة المدى والذاكرة العاملة على وجه الخصوص.

3. **المخرجات Output:** حيث تنتهي عملية القراءة باستخلاص المعنى وبنائه، ودمجه في البنية المعرفية للقارئ. وحين تكون المدخلان ناقصة، والعمليات متعثرة فإن المخرجات بالتأكيد سوف يعتورها كثير من الخلل.

والمنهاج هو الوسيلة الأساسية لبلوغ أهداف تعليم اللغة. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن كتب اللغة المدرسية تحتاج إلى مزيد من العناية، لتساير الشروط العالمية لتعليم اللغة، وبخاصة في مراحلها الأولى فقد كشفت نتائج بعض

الدراسات وجود نقص شديد في التدريب الصوتي، وفي تعليم المفردات، اللازمين أساسا لتعلم القراءة على الرغم من التطور والتجديدات التي أدخلت في الكتب المدرسية لمناهج اللغة العربية المطوّرة في الأردن (مناصرة، 2007؛ نصر، 2003) الأمر الذي يتطلب مزيدا من المعاودة وإعادة النظر في بناء الكتب المدرسية لتعليم اللغة العربية، وبخاصة ما يتعلق منها بمهارة القراءة.ويتفق ذلك مع ما كشفت عنه إحدى الدراسات التي أجريت في هذا الشأن في السعودية وأظهرت وجود أشكال مختلفة من الضعف في مهارة تعرّف المفردات (العايد، 2006).

2. القراءة الجهرية

وأما القراءة الجهرية فهي أشبه ما تكون بحديث الملقَّن (بفتح القاف)، يأخذه صاحبه عن الورق، ولا فضل له فيه سوى أنه عمل على نقله من مرحلة الرموز المكتوبة إلى مرحلة الرموز المنطوقة بعد استيعابه،وتجويد نطقه؛ أي أن الاستيعاب شرط أساسي ومرحلة متقدمة على القراءة الجهرية، التي استدعتها حاجة المستمع. وبالمقابل فإن القراءة الجهرية للأطفال، في المراحل المبكرة، تعد مقدمة أساسية لتطوير مفردات الطفل ومعرفته عن العالم الذي يحيط به؛ وتنمية مهارات التخيّل التي هي الأساس والمنطلق للتفكير الإبداعي ولكل أشكال التطوير النوعي (نصر، 1998, Smith 2009)، الأمر الذي يساعد في تدعيم مهارة الاستيعاب.

وللقراءة الجهرية وظيفة اجتماعية معروفة هي الإفهام والتواصل، ولكنها تقل في استخدامها كثيرا عن وظائف اللغة الأخرى من حيث درجة الاستعمال. وليس فيما سبق تقليل من شأن القراءة الجهرية؛ فالقراءة الجهرية في المراحل الأولى من تعليم القراءة لها أهميتها الخاصة؛ فهي وسيلة المعلم التي لا غنى عنها للمساعدة

في تشخيص صعوبات التعلم في القراءة، وفي القراءة الجهرية متعة يرغب فيها جميع الطلبة القادرين.

والقراءة للطلاب لها فوائد كثيرة أيضا، فقد أظهر أحد البحوث الذي أجري على خمسة عشر طالبا في الصف الأول الأساسي، تبين أن برنامجا للقراءة بصوت عال أدى إلى تحسن الطلبة في تحصيل المفردات، وفي الاستيعاب القرائي، وفي مهارة الطلاقة، وقدا أدى أيضا إلى زيادة التطور الاجتماعي للأطفال عبر عمليات التفاعل والمحاكاة والتقليد ولعب الأدوار التي تستخدم لامتلاك المهارات الخاصة بالأداء وأبرزها التنغيم (Ruivo, Paula, 2006).

وكشف بحث أجري على طلبة الصفين الأول والرابع الابتدائيين تبين أن قراءة المعلم الجهرية أدت إلى تطوير قدرات القراءة وزادت من إقبالهم على القراءة (Nojciechowski,Linda; Debora,2003). ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه تشومسكي في كتابه بعنوان: " لنصبح أمة من القراء " حين قال : إن الشيء الوحيد الأكثر أهمية لبناء المعرفة هو أن نقرأ للأطفال بصوت مرتفع، وبصورة مستمرة، فالقراءة بصوت عال تنمي قدرات الأطفال على التصور، وتوسع خلفياتهم المعرفية، وتثري قاموسهم اللغوي، وتعرضهم للأدب الذي ليس بإمكانهم أن يفعلوه بأنفسهم (Neff & et al., 1995).

القراءة الصامتة والجهرية

يترتب على الاختلاف في الأداء بين القراءة الصامتة والجهرية كثير من الممارسات في عمليات التعليم والتعلم، وهما يختلفان في أمور ثلاثة: السرعة، والصوت والوظيفة؛ فحركة العين التي هي أداة القراءة الصامتة أسرع بكثير من عملية النطق التي تعد سمة أساسية للقراءة الجهرية. ولذلك فالقراءة الصامتة يفترض أن تكون أسرع. فإذا تابع المستمع الطالب القارئ على صفحات الكتاب، فإن عينيه ستجولان في مكانيهما بعض حين، لتسايرا سرعة القارئ التي هي بطبيعة الحال أبطأ

من القراءة بالعين؛ مع ما يتركه ذلك من أثر سلبي على مهارة القارئ، واتجاهاته نحو مفهوم القراءة بشكل عام. فالإصرار على أن يتابع الطلاب في كتبهم قراءة زميلهم يولد الانطباع لديهم بأن القراءة ظاهرة صوتية لأ ن المتابعة تعني الإبصار وفك الرموز، ومحاكاة النموذج الصوتي الأدائي، وكثيرا ما نجد بعض الطلبة يكررون الوحدات الصوتية المتلقاة دون وعي أو إعمال للذهن أو توظيف للخبرات المخزونة، ويجعل الاهتمام بالأداء الصوتي يتقدم في الأهمية على عملية استخلاص المعنى؛ وهذا ما لا يدركه كثير من المعلمين. بل إن المشرفين التربويين يواجهون مشكلة في هذا المجال؛ فقد أظهرت دراسة أجريت على تقارير المشرفين أنها تفتقر كثيرا إلى الإشارة إلى المعنى الذي يقف وراء السلوك الخاص بأداء المعلمين، بمعنى أنهم لا يدعمون ملاحظاتهم بما نسميه هذا "الوعي المتعمق لمفاهيم القراءة ومبادئ تعليمها" (مناصرة، 2005).

أما الاختلاف الثاني فهو في طبيعة الصوت؛ وهذا يقتضي أن يحرص المعلم أن تكون القراءة الصامتة بالعين دون تحريك للشفاه. والاختلاف في الوظيفة يعني أن يقرأ الطلاب قراءة صامتة عندما يريدون استيعاب مضامين النص، وأن يقرؤوا قراءة جهرية فونولوجية حينما يريدون إفهام غيرهم بأدوات القراءة التعبيرية (نصر، 2003).

لكن لا بد من الإشارة هنا إلى أن الأمر يختلف في المرحلة الأولى من تعليم القراءة؛ حيث سرعة القراءتين عند الطالب تكون واحدة في البداية، ومتقاربة فيما بعد ولذلك فإنه لا يوجد ضرر من أن يتابع الطالب المستمع القراءة الجهرية للمعلم أو لزميله بأصبعه وعينيه بداية، أو بعينيه فقط فيما بعد. هذا فضلا عن أننا بحاجة إلى هذه المتابعة لأسباب تتصل بتأسيس مهارة التعرف البصري للكلمات، متيحة للأطفال الصغار أكبر فرصة ممكنة لمشاهدة الرموز المكتوبة مصحوبة بالرموز الصوتية، مما يساعده على تذكرها شكلا ودلالة (Kibby,1993).

ومن هنا لزم هذا التنويه للإشارة إلى دور القراءة الصامتة والجهرية في الفهم والاستيعاب. مع ملاحظة أن الاستيعاب أداته الأساسية القراءة الصامتة، والنشاط

الذهني المصاحب الذي لا بد من التدريب عليها من السنوات الأولى؛ فيشجع الطفل على أن يقرأ بعينيه أولا، ثم يقرأ أو يقلد بعد ذلك مستخدما القراءة الملفوظة. وبتعبير آخر فإنه يجب الانسحاب تدريجيا من قيود القراءة الجهرية لأغراض الفهم، ويبقى استخدامها لأغراض الإفهام والإلقاء الجيد قائما.

العلاقة بين القراءة و فروع اللغة

شهد الأدب التربوي في ميدان تعليم القراءة وانتقال أثر ذلك في التعامل بوعي مع عناصر النص المقروء بحوثا عديدة أكدت العلاقة بين التقدّم في القراءة، وانعكاس ذلك على فنو ن اللغة ومهاراتها الأخرى، وقد وصفت في كثير من البحوث بأنها علاقة تكاملية، تفاعلية، فالاستيعاب الجيد يزيد من ثقة القارئ بنفسه، ويقوي مفرداته، ويوسع دائرة معارفه، ويتيح له تعرف طريقة بناء النص، وعلى الأنماط المستخدمة فيه. كما يزوده بمقدار وافر من المعلومات عن العالم الذي يحيط به، فضلا عن مخزون وافر من الأدب. وكل ذلك سيساعد على تحسين كتابته، وقدرته على التحدث والاستماع ولا شك أن هذا التصوّر ترجمة لمبادئ النظرية الكلية التي ترى أن الإنسان يكتسب اللغة في إطار كلي، وفي سياقات اجتماعية توفر له مزيدا من التفاعل وتبادل الآراء مع الآخرين، فعندما يقرأ نصا إنما يتفاعل ويتحاور بأشكال مختلفة مع كاتبه، ومع ما يتناول من أفكار وآراء ومقترحات، وعندما يكتب لجمهور معين يمارس أشكالا من التساؤلات والحوارات المسموعة وغير المسموعة مع القارئ أو جمهور القرّاء المستهدفين بالكتابة، ويتبادل معهم الآراء والتصورات حول ما سيكتب، ويستمر في ذلك منذ لحظة التخطيط مرورا بمواقف البناء والإنتاج وانتهاء بمواقف التقييم. (نصر، 2003؛ Barchers, 1994).

عرض النتائج وتفسيرها

نتائج السؤال الأول:

نصّ السؤال على " **ما مدى وعي معلم ي الصفوف الأربعة الأولى بطبيعة عملية القراءة؟**". وللإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار الوعي القرائي أحد أدوات

الدراسة على عينة المعلمين، واستخرجت النسب المئوية للاستجابات الصحيحة على كلّ فقرة من فقرات الاختبار وهي عشر فقرات وذلك كما هو مبين في الجدول (1)

الجدول (1)

يبين عدد الاستجابات الصحيحة على فقرات اختبار الوعي القرائي والنسب المئوية التي حازتها

الرقم	الإجابة الصحيحة عن الفقرة	الإجابات الصحيحة	%
	تختص القراءة الصامتة وحدها بوظيفة الفهم	9	%26
	في الصفوف العليا لا داعي لأن يُتبِّع الطلبة الآخرون مع قراءة زميلهم الجهرية.	6	%17
	القراءة هي عملية استخلاص المعنى ودمجه في بنية القارئ المعرفية.	2	%4
	مهم قبل البدء بتعليم القراءة فحص استعداد الأطفال لتعلم القراءة وتوفير برنامج لذلك	7	%20
	لا توجد طريقة بعينها تعد الأفضل لتعليم القراءة.	4	%11
	مراجعة الطلبة في المعلومات المرتبطة بنص القراءة يساعدهم في بناء فرضيات حول المحتوى	8	%23
	تنشيط المخططات الذهنية يتطلب توظيف الخبرات السابقة التي لدى الطالب عن الموضوع.	11	%31
	تحدث عملية القراءة أثناء وقفات العين على الكلمات	7	%20
	المدى القرائي هو عدد الرموز المكتوبة التي تدركها العين في النظرة الواحدة.	7	%20
	المدى القرائي عدد الرموز الخطية التي تدركها العين في النظرة الواحدة.	3	%6

بالنظر إلى استجابات المعلمين عينة الدراسة بشأن مؤشرات الوعي القرائي، يلاحظ وجود تباين في درجة الوعي، حيث تراوحت النسب المئوية للاستجابة الصحيحة على الاختبار بين (4% -31%)، وكانت أقل النسب في المعرفة بالمفهوم المعاصر للقراءة، بينما سجلت أعلى النسب في مجال توظيف الخبرات السابقة لدى القارئ ليتمكن من فهم مضامين النص، وعلى الرغم من ارتفاع هذه النسبة مقارنة بالنسب الأخرى إلا أنها إجمالا جاءت منخفضة ودون التوقع. إن تدني نسبة الوعي هذه لا بد أن تؤثر سلبا على الممارسات التعليمية في داخل غرفة الصف، وربما يعود تفسير ذلك إلى أن برامج التدريب والإشراف الخاصة بهذه الفئة من معلمي الصف لم تهتم ببيان العمليات والأسس التي يفترض أن تستند إليها طرائق التدريس، بقدر اهتمامها بتقديم وصفة تتضمن إجراءات الطريقة التي يفترض أن يتبعها المعلمون في تدريسهم. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة نصر (2000) التي أجريت لتحديد الحاجات التدريبية الملحة لمعلمي اللغة العربية في الأردن،وقد أظهرت أن الكفايات المتعلقة بتعليم القراءة وبخاصة الجهرية منها لا تشكل لديهم حاجة ملحة، على الرغم من فقدانهم لمعظمها، ويرجع ذلك إلى الاعتقادات الخطأ التي لدى بعضهم والتي تفيد بأن مثل هذه الكفايات لا تتشكل لدى الطلبة عبر التدريب المباشر وإنما يمتلكونها نتيجة للتطور النمائي، وان المعلمين قادرون على تقديم نماذج قرائية تعليمية دون ارتكاب أخطاء اعتمادا على عاملي السن والخبرة، علما بأن الواقع الفعلي يقول عكس ذلك تماما. ويؤكد ذلك ما ذهب إليه عدد من الباحثين

أمثال الناقة (1997)، والشريف 2005)، والعايد (2006)، ومناصرة (2008) من وجود ضعف حاد لدى كثير من معلمي اللغة العربية في القدرة على تعليم القراءة، وتقديم نماذج في القراءة الجهرية المعبّرة.

ومن المتوقع أن مثل هذا الوضع كذلك يؤكد اهتمام المعلمين بالنتاجات دون العمليات، الأمر الذي يؤثر على تشخيص المعلمين لمشكلات التعلم لدى طلابهم، وعلى ابتكار طرائق جديدة وغير مألوفة للتصحيح والعلاج. ولزيادة توضيح هذا الأمر سيتم إعطاء بعض الأمثلة التي كشفت عنها عملية الملاحظة الصفية، كما سيرد لاحقا.

وقد دعمت نتائج هذا الاختبار مناقشات أجريت مع عدد من المعلمين حول بعض المفاهيم والعمليات والمعالجات المتعلقة بتعلم القراءة العربية وتعليمها؛ ذلك أن الغالبية من الذين تمت مقابلتهم وهم سبعة لم يكونوا يدركون الصلة بين المدى القرائي وزيادة سرعة القراءة، كما أن عرض البطاقات الخاطفة لم يكن يعني شيئا زيادة على تعرف قدرات الطفل على القراءة؛ دون أن يتمكنوا من الربط بين هذا النوع من التدريبات، وبين زيادة المدى القرائي.

وفيما يتصل بتأثير القراءة على مهارات اللغة الأخرى ركز المقابَلون على زيادة الحصيلة اللغوية لدى المتعلمين من المفردات والأنماط اللغوية وأثره ا على تعلم الكتابة والحديث والاستماع. لكن أحدا منهم لم يشر إلى الإفادة من تحليل النص ويتفق ذلك مع ما كشفت عنه دراسة (نصر، 1994) من أن معظم أفراد عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية لا يمتلكون مهارات تحليل المحتوى التعليمي لأغراض تنظيم عمليات التعليم والتعلم اللغوي.وكذلك مع نتائج دراسة (مناصرة، 2005) التي أظهرت أن معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى لا يتلقون تدريبا مقصودا على كثير من العمليات، والمعالجات اللازمة لتعليم مهارات القراءة الفرعية الملفوظة منها أم الصامتة سواء من المشرفين التربويين الذين يتابعونهم، أم من القائمين على برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

نتائج السؤال الثاني:

وينص على " **ما مدى تطبيق المعلمين للمبادئ الأساسية لتعليم القراءة في الصفوف الأربعة الأولى؟**". وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بزيارات صفية لعينة من المعلمين قوامها (15) معلما ومعلمة، بواقع ثلاث زيارات صفية في مجال تعليم القراءة العربية، تم خلالها رصد الممارسات السلبية المتكررة في مواقف تعليم القراءة باستخدام بطاقة الملاحظة أداة الدراسة الثانية، وذلك كما هو مبين في الجدول (2)

الجدول(2)

يتضمن الممارسات التعليمية السلبية المتكررة في مواقف تعليم القراءة

ممارسات تعليمية سلبية	العدد	%
عدم تنشيط المخططات الذهنية قبل البدء بالقراءة لصامتة	15	%100
الاعتماد بشكل أساسي على القراءة الجهرية في بلوغ الفهم	10	%67
عدم اتباع طريقة عملية في توضيح معاني المفردات الجديدة	11	%73
البدء بتعليم مهارات القراءة الجهرية قبل مهارات الصامتة	7	%47
قطع قراءة الطالب لتصحيح أخطاء في القراءة الجهرية	13	%87
تصحيح أخطاء القراءة الجهرية بطريقة غير صحيحة	4	%27
عدم التدريب المقصود على مهارات القراءة المعبرة	13	%87
التركيز على أسئلة الاستدعاء الحرفي للمعلومات من النص	12	%76

وقد اتضح من تحليل الملاحظة أن القراءة الصامتة تحظى باهتمام قليل، فمعظم التركيز على القراءة الصامت ة يتم في المرحلة الأولى من الدرس فقط، ويشترك في هذه الفعالية عدد محدود جدا من الطلبة. في حين تأخذ القراءة الجهرية حصة الأسد علما أن التدريب ينصب على الجوانب الفونولوجية من ميكانيكيات القراءة، وقلما يتم التدريب على مهارات تعرف المفردات، أو القراءة الموصولة، أو التدريب على مهارة الطلاقة التي لها أهمية بارزة في زيادة السرعة في القراءة وربما تعزى مثل هذه الممارسات السلبية في مواقف تعليم القراءة إلى أن عينة الدراسة من معلمي الصف لم يتلقوا تدريبا كافيا ونوعيا في برامج الإعداد والتأهيل سواء أكان ذلك أثناء الخدمة أم قبلها (الشريف، 2005؛ نصر،2000). فضلا عن أن لدى كثير من معلمي اللغة العربية اعتقادات خطأ حول كيفية التدريب على القضايا الصوتية والأدائية، ويرون أن تقديم النموذج مرة واحدة قد يؤدي إلى تحقيق الغاية وإكساب الطلبة المتدربين المهارة المستهدفة، وقد لا تتفق هذه الاعتقادات مع متطلبات تشكيل السلوك المهاري الذي يستدعي من المعلمين تنويع فرص التدريب، وتكرار التدريب وإتاحة الفرصة لانتقال التعلم المتحقق إلى مواقف مكافئة، مع الأخذ بالاعتبار أن يتم التدريب في ظروف طبيعية وغير مصنوعة، وان يصاحبه تقويم مستمر من المعلم المدرب، وقد أدى غياب هذا الشكل من التدريب إلى ارتكاب المعلمين عينة الدراسة مثل هذه الممارسات السلبية، التي قللت من كفاءة تعليم القراءة في المدرسة العربية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتية:

- بناء برامج تدريب عالية المستوى للمدربين والمشرفين التربويين في مجال تعليم اللغة العربية بشكل عام وتعليم القراءة بشكل خاص.
- إيلاء عناية خاصة لتأليف النصوص القرائية، وإخضاعها لمراجعات دقيقة تتعدى حدود مراجعة الأخطاء النحوية والطباعية.
- تأسيس جمعية وطنية للقراءة أسوة بكثير من دول العالم، لرعاية شؤون القراءة في الأردن.
- بناء اختبارات متدرجة المستوى للكشف عن المستويات القرائية للطلبة من مرحلة الرياض وحتى الصف الثاني عشر.
- التوسع في استخدام المنحى التكاملي في بناء نصوص القراءة ومعالجتها، وتقويمها، وتدريب معلمي الصفوف الأربعة الأولى على ذلك.
- عقد دورات تدريبية مكثفة متخصصة في القراءة لكل من معلمي العربية، وأعضاء المناهج والمشرفين التربويين بقصد تعميق وعيهم بماهية القراءة، وكيف، حدوثها وطبيعة العلاقات القائمة بينه ومهارات اللغة الأخرى، ومعرفة الاتجاهات والنماذج النظرية التي تفسر عملية القراءة باعتبارها عملية ذهنية أدائية معقدة.

مراجع الدراسة

١) المراجع العربية:

- الشريف، محمد بن سعيد، (2005) **مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.
- شبيلات، كوثر، (2010)، **بناء برنامج تدريبي لتفعيل أدوار الأمهات في التربية اللغوية، وأثره في تحسين أدوارهن في تنمية مهارات التواصل لدى بناتهن من طالبات الصف الرابع الأساسي في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- العايد، عبد الله حسين، (2006)، **تشخيص مظاهر الضعف في مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وبناء برنامج لعلاج الضعف منها**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود.
- عبد الحليم، أحمد المهدي، (2003)، **أشتات مجتمعات في التربية والتنمية**، القاهرة: دار الفكر.
- عبيد، وليم، (2009)، استراتيجيات التعليم والتعلّم في سياق ثقافة الجودة، عمان: دار المسيرة.
- عصر، حسني عبد الباري، (1999) الفهم عن القراءة: طبيعته عملياته، وتذليل مصاعبه، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- مناصرة، يوسف عثمان،(2005)، الاتجاهات التربوية لدى المشرفين التربويين في الأردن في مجال تعليم القراءة كما تعكسها تقاريرهم الإشرافية، **مجلة القراءة والمعرفة**، 43، 88-129.

- مناصرة، يوسف عثمان،(2007) تقويم محتوى تعليم المفردات في كتب اللغة العربية المرحلة الأساسية الأولى في الأردن، مجلة القراءة والمعرفة.
- مناصرة، يوسف عثمان،(2008)، مدى مراعاة كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي في الأردن لمتطلبات التعليم الصوتي، **مجلة بحوث التربية النوعية**، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الناقة، محمود كامل،(1997)، **تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية**، القاهرة : كلية التربية، جامعة عين شمس.
- النصار، صالح عبد العزيز،(2008) درجة تمكن معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولي من مطالب التنمية المهنية ووسائل تنميتها المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، **مجلة القراءة والمعرفة** ،(77)، 54-99.
- نصر، حمدان علي،(1990) **تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأرد** ن، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- نصر،حمدان علي، (1994)، مهارات تحليل المحتوى لأغراض تنظيم عمليات التعليم والتعلم اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية في الأردن، **مجلة أبحاث اليرموك،1(2)**، 361-417.
- نصر، حمدان علي والصماد ي عقلة، (1996)، مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب، **مجلة مستقبل التربية العربية 2 (6، 7) 96- 123.**
- نصر، حمدان علي، (2000)، الحاجات التدريبية القائمة لدى معلمي اللغة العربية في الأردن، **مجلة دراسات**، 27(2)، 245-259.

- نصر، حمدان علي، (2003)، الموازنة بين تدريس القراءة الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مقترح مطوّر ، **مجلة جامعة الملك سعود**، 16(1) 189-234.

- نصر، حمدان علي (2009)، أثر النشاطات التعليمية المصاحبة للاستماع في تنمية القدرة على التخيّل لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** ، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك،5 (4)، 385-398.

٢) المراجع الأجنبية

- Barchers, S. (1994), **Teaching Language Arts ,An Integrated Approach**, West Publishing Company. New York.

- Betty, E. A. (2009)**Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inferences ability**. Online ERIC.ED.506765

- Brakas, N.; Dunn ,K; Pittman ,S (2008) Understanding Cultural and Cultivating thinking :Simultaneous Instruction of Metacognitive Strategies for Reading Comprehension
- Baker.(1989) Met cognition comprehension on monitoring and Adult Reader ,**Educational Psychology Review**,7,3-38.
- Chen, H –Y (2009) **Strategies and Special Education Elementary and Middle School Students**, PhD Dissertation, Michigan State University.
- Fountas.I. C. , & Pinnel, G.S.(1996). Guided **Reading: Good first teaching for all children.** Portsmouth, NH: Heinemann. A thorough Presentation of how to manage guided reading in a classroom reading program.

- Kamahi, A ,G.,& Catts ,H ,W.(1991**) Reading disabilities : A developmental Language Perspectiv**e, Copyright , C,Allyn& Bacon.
- Konopak ,B,.& John R ,E., & Elizabeth, K. W (1994) Pre-Service and In-Service Secondary teachers , Orientation Reading, **Journal Educational Research**,87,(4), 220-227.
- Kibby. M, (1993), What Reading Teachers Know about Reading Proficiency in the USA., **Journal of Reading** , 37(1), 83.
- Michael., S,. W, T., & Bonnie, B.Graves, (1999), **Sensational, of Elementary Reading**, Allyn and Bacon. UAS.
- Neff, N., S., & Vaughan, C. (1995) **Improving Reading Comprehension at the First Grade Level**. Submitted Partial Fulfillment of the Requirements for the degree of Master's of Arts in Teaching and leadership. Saint Xavier University & IRI/Skylight Field-Based. Master's.
- Reuzl ,D.R.,& Cooter ,R.B.(1992), **Teaching Children to Read from basal to books**, meril,Inc.
-`Roe ,M ,F. (1992) Reading strategy instruction complexities and possibilities in middle school , **Journal of Reading**, 36,(3), 190-196.
- Rudd ell, R., & Rudd ell , N ,& Signer, H,(1990) Theoretical models and processes of Reading, fourth edition, **International Reading Association**, New York ,USA
- Rudd ell, R.B, (1992), A whole Language and Literature Perspective : Creating a meaning to making Instructional, **Environment Language Arts**,69,612- 620
- Sadler, C R.,(2003), Comprehension Strategies for middle Grade learners, Handbook for content Area teachers, **International Reading Association** , USA.
- Ruivo, P. (2006) Reading Aloud: Companion Reader – An Experimental Research Study, **Eric**, Ed 491628

- Smith, F. (1998), **understanding reading**, NJ. Laurence Erlbaum Associates, Inc
- Tobin ,K.,(1993),**The Practice of Constructivism in Science Education**, Lawrence Erlbaum Associates ,Inc.
- Wojciechoskie, L,& Zweiq, D. (2003) Motivating Students Reading Through Read-Aloud and Home-School Independent Reading**. Eric,** Ed 473055
- Willis, J. (2009),What Brain Research Suggest for Teaching Reading Strategies**, The Educational and Forum**, 73,333-346.

الملحق (1)

اختبار الوعي القرائي لدى معلمي اللغة العربية

أخي المعلم / أختي المعلمة المحترم

تحية وبعد،

يهدف هذا الاختبار الذي بين يديك قياس مدى وعيك بمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها، وكيفية توظيف هذا الوعي في تعليم القراءة العربية لطلبة الصف الرابع الأساسي، و واختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل.

والمطلو ب منك أخي المعلم/ أختي المعلمة قراءة كلّ فقرة من فقرات الاختبار وما يليها من بدائل قراءة فاهمة، ثم الإجابة عن الفقرة بوضع دائرة حول رمز البديل الذي تعتقد بأنه يمثل الإجابة الصحيحة. علما بأن هناك إجابة واحدة فقط من بين الإجابات الأربع المقدّمة صحيحة.

راجين مراعاة الدقة والموضوعية، والإجابة عن جميع الفقرات دون استثناء

شاكرين ومقدّرين لك حسن تعاونك،

الباحثان

فقرات اختبار الوعي القرائي

1: أيّ العبارات الآتية صحيحة؟

ا. القراءة الصامتة والجهرية لهما الوظيفة نفسها.

ب. تختص القراءة الصامتة وحدها بوظيفة فهم النص.

ج. القراءة الجهرية تعطي نتائج أفضل لأغراض الفهم.

د. يمكن استخدام القراءتين لأغراض الفهم حسب نوع النص.

2. أي الممارسات الآتية صحيحة؟

أ. في الصفوف العليا لا داعي لأن يتبع الطلبة الآخرون مع قراءة زميلهم الجهرية.

ب. في نهاية الصفوف الأربعة الأولى يجب أن يستخدم الطالب إصبعه في تتبع القراءة الجهرية لزملائه.

ج. كلما ارتقى الطالب في المدرسة فإن نسبة قراءته الجهرية يجب أن تزيد.

د. يتوقف التدريب على القراءة الجهرية بعد الانتهاء من المرحلة الأساسية.

٣. يمكن تعريف القراءة بأنها:

أ. القدرة على حل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة

ب. عملية استخلاص المعنى ودمجه في بنية القارئ المعرفية

ج. تعرف غرض الكاتب والاستجابة له في ضوء المعرفة السابقة

د. عملية تفاعل الذاكرة مع الخبرات الحالية للوصول إلى الأفكار العامة

4.الأمر الذي لا يمكن الاستغناء عنه عند البدء بتعليم القراءة هو:

أ. توفير الكتاب المدرسي الملائم المزين بالصور.

ب. تعريف الطالب بالمرافق الأساسية للبناء المدرسي.

ج. فحص الاستعداد لتعلم القراءة عند الطفل وتوفير برنامج لذلك.

د. التأكد من استعداد الأهل للتعاون مع المدرسة في تعليم ابنهم.

5. الطريقة الفضلى لتعليم القراءة في بداياتها الأولى هي

أ. الطريقة الكلية التي تبدأ بتعليم القراءة من خلال الجملة

ب. الطريقة الجزئية التي تبدأ بتعليم القراءة باستخدام الحروف

ج. الطريقة التوليفية التي تمزج بين الطريقتين الكلية والجزئية.

د. لا توجد طريقة بعينها يمكن أن تعد أفضل الطرائق.

6. يهتم المعلم بمراجعة طلابه في المعلومات ذات العلاقة بموضوع الدرس الجديد لأن ذلك

أ. يساعد القارئ على بناء فرضيات حول المحتوى

ب. يعزز حفظ المتعلم لمعلوماته السابقة

ج. يجنب الطالب كثيرا من الأسئلة التي سيوجهها للمعلم

د. يكون لدى الطالب دافعية قوية لتعلم الموضوع الجديد

7. ما المقصود بقولنا تنشيط المخططات الذهنية للطالب؟

أ. التخطيط ذهنيا لتدريس الموضوعات الجديدة

ب. تقسيم المادة الدراسية إلى مخططات

ج. استحضار جميع المعلومات التي يعرفها الطالب عن الموضوع

د. زيادة نشاط الطالب فيما يتصل بدافعيته للتعلم الجديد.

8. ينظر إلى القراءة على أنها سلسلة من التوقعات، تفسير ذلك أن القارئ يتوقع:

أ. أن يجد شيئا مهما في أثناء القراءة.

ب. النجاح في الوصول إلى المعنى.

ج. معاني الكلمات الصعبة أثناء القراءة.

د. ما تحمله العبارات التالية من معاني وألفاظ.

9. تحدث عملية القراءة:

أ. خلال الحركة الانسيابية للعين على السطر.

ب. أثناء قفزات العين فوق السطور .

ج. عندما تقف العين على الكلمات المكتوبة.

د. بعد مرور العين على الكلمات بوقت قصير.

10. يعرّف المدى القرائي بأنه:

أ. معدل الكلمات المقروءة في الدقيقة الواحدة .

ب. مقدار الفهم الذي يستطيع القارئ أن يبلغه في القراءة.

ج. عدد الرموز المكتوبة التي تدركها العين في النظرة الواحدة.

د. القدرة على الإجابة عن أكبر عدد ممكن من الأسئلة على القراءة.

انتهت الفقرات تمنياتنا لك بالتوفيق

الملحق (2)

بطاقة الملاحظة

المدرسة:..... الصف: الرابع الأساسي التاريخ : / /2010م

الحصة:..... الموضوع:..... رقم الزيارة : 1،2،3

الرقم	ممارسة تعليم القراءة	يستخدم	لا يستخدم
١.	تنشيط المخططات الذهنية للطلبة.		
٢.	التعليم المباشر لمهارات القراءة.		
٣.	المراوحة بين القراءة الصامتة والجهرية		
٤.	تصحيح أخطاء القراءة الجهرية.		
٥.	استعمال الأسئلة السابرة لبناء المعنى.		
٦.	توجيه الأسئلة المثيرة للتفكير لفهم المقروء.		
7.	توظيف أسئلة الطلبة في التفاعل مع النص.		
8.	الوظيفية في تعليم القراءة الصامتة.		
9.	الوظيفية في تعليم القراءة الجهرية.		
10	التنويع في طريقة تعليم المفردات.		
11.	العناية بالمستويات القرائية المختلفة.		

الملحق (3)

أسئلة المقابلة

اجب عن كلّ سؤال من الآتية بكلّ صراحة ووضوح ودون تردد

١. ما مفهومك عن انتكاسة العين في القراءة؟ وكيف تعالجها من خلال التدريبات القرائية؟

٢. يتحدث البعض عن البطاقات الخاطفة، ما مفهومها؟ وما الغرض الأساسي لاستخدامها؟ وكيف تستخدمها لتطوير سرعة القراءة لدى طلابك في الصفوف الدنيا؟

٣. ما المبادئ الأساسية التي تضعها في الاعتبار وأنت تضع خطة علاجية للطلبة الذين يعانون صعوبات في تعلم القراءة؟

٤. ما المقصود بوظيفية اللغة ووحدة اللغة في التدريس؟ وكيف تحققهما

٥. كيف يمكن أن يشكل درس القراءة مدخلا للتقدم في سائر المهارات اللغوية الأخرى؟

٦. لماذا يجب أن تتوقف عملية المتابعة بالإصبع، في القراءة الجهرية؟

انتهت أسئلة المقابلة

التعليقات والمناقشات

- أ. د. أمين الكخن:

يتساءل قائلاً: هل يحتاج المعلم في الميدان إلى فهم تطور نماذج عملية القراءة المختلفة؟

- أ. د. إبراهيم المومني:

يتساءل – فيما يخص عمليتي القراءة والكتابة وغيرهما من المهارات اللغوية– هل مشكلتنا في الفلسفة العامة التي نستخدمها أم أن هناك إشكالية في استمرارية التدريب، لأن المعلم لن يتطور إن لم يستمر تدريبه؟

- أ. د. يعقوب الحلو:

يتساءل عن عينة الدراسة التي تمَّت دراستها، أهي ممثلة لمجتمع الدراسة من حيث عدد المعلمين وخصائصهم ومواصفاتهم في مجتمع معلم اللغة العربية في الأردن أو في منطقة معينة؟ وهل تمَّ تعريف القراءة تعريفاً إجرائياً أثناء إجراء الدراسة؟

- أ.د. محمد الحاج خليل:

يقترح مصطلح التفاعل بدلاً من مصطلح التفاوض فيما يخص عملية القراءة، ويقصد بالتفاعل هنا تخليص الطالب من سحر الكلمة المكتوبة، فكل ما يكتب في هذه المرحلة الدراسية مصدَّق وله سحرٌ على الطالب، وما نسعى إليه هو التفاعل بين القارئ والكاتب وتخليص الطلبة من الرضوخ للمكتوب والتسليم به.

كما يرى أن هناك ضعفاً في القراءة لمعناها الشامل من حيث سلامة القراءة وفهم المقروء وإدراك معناه.

- أ. د. محمد عدنان البخيت، رئيس الجلسة:

يرى أن عينة الدراسة لا تكفي للحكم وهي بحاجة لمسوحات تشمل المئات بل الألوف وفي أوقات متفاوتة من الزمن.

ويتساءل: ما الجديد في بحوثنا أمام ما كتب عن نظرية الـ "Learning"، فهل نواكب ما كتب عنها أم هل بدأنا من جديد؟ وهل نوصِّف الأمور من الخارج أم نحن كالعملية الكيميائية والطبية نفهم سيرورتها من الداخل؟ أي: هل نسقط قيماً على العملية أم نفهمها دون إسقاط قيمٍ عليها؟.

- رد د. حمدان نصر:

يبرر د. نصر سبب استخدامه لمصطلح التفاوض بدلاً من التفاعل قائلاً: عُرف التفاوض نتيجة التفاعل، فالتفاوض: هو القبول أو الرفض ونسبة كل منهما، فالنص مجموعة من الأفكار والتصورات والمعاني والأخيلة والرؤى والمقترحات التي تدور حول المشكلة وأي نصّ من النصوص لا بد أن يتناول مشكلة معينة، وهذه المشكلة لها أبعادها وأسبابها. والكاتب يقدِّم بعض المقترحات والرؤى ليسوِّقها بشكل أو بآخر أو يزوِّد القارئ بها، والقارئ بدوره لا بُدَّ وأن يتفق مع نسبة معينة مما قدِّم من آراء ومقترحات ويخالف كذلك نسبةً منها. وهذا يسمى بالقراءة الناقدة التي نريد لطالبنا أن يقرأ بها النصوص لا أن يأخذها على أنها مسلمات، خاصة في ظل هذا الزخم المعرفي الكبير ووجهات النظر المختلفة، ويأتي هنا دور المعلم الذي يجب أن يتيح للطالب فرصة الحوار والنقد؛ لتتشكَّل لديه الرؤى والأفكار.

كما يرى أن تتوجَّه برامج تدريب الطالب في الجامعة وبرامج التدريب أثناء الخدمة إلى تبصير المعلم بأسرار العملية التعليمية وإن كان الإنسان مهيَّأ فطريَّاً ليقرأ ويكتب ويمارس العمليات اللغوية المختلفة، ولكن لا بأس من أن يكون لدى المعلم تصوَّر عن كيفية حدوث هذه العملية ليتمكَّن من توجيه ممارساته التعليميَّة نحوها.

ويرى أيضاً أن فلسفة المعلم وتوجهاته الإيجابية ووعيه، تجعله أفضل أداءً بالطبع، والتدريب النوعي هو الذي يشكِّل هذه الفلسفة.

وفي ردِّه على سؤال د. يعقوب فيما يخص العينة التي أجرى دراسته عليها يقول: هذه الدراسة في مجملها كانت دراسة حالة لعينة بسيطة شملت خمسة وثلاثين معلماً، ويمكن تعميمها في ضوء الضوابط والمعايير التي بُنيت عليها.