

## ضخف الاستيعاب القرائي لدى طلبة المراحل المدرسية العليا وعلاقته بأساليب المعلمين التدريسية «الإمارات نموذجاً»

سوسن عبد الصمد السكاف

قسم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة زايد  
الإمارات العربية المتحدة

<https://doi.org/10.37575/h/Ing/2122>

### الملخص

اهتمت الدراسة بالاستيعاب القرائي، واستهدفت تعرف واقع ما يجري من ممارسات تعليمية تعليمية أثناء الدرس القرائي في المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة وذلك من وجهة نظر الطالبات. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت طريقة المجموعات البؤرية، وتكونت العينة من (12) طالبة من المنتسبات حديثاً لجامعة زايد بدولة الإمارات العربية المتحدة، وتوصلت الباحثة من خلال تحليلها لإجابات الطالبات أن دروس القراءة في معظمها تسير بطريقة التدريس التقليدية؛ فالمعلمة هي المرسله والطالبة هي المستقبلة، وبينت الدراسة تركيز المعلمات على مهارات المستوى الحرفي في معالجة نصوص القراءة، وعدم اهتمامهن بالمهارات العليا من تحليل وتفسير ومقارنة واستنتاج ونقد وتقييم، مما يحفز عمليات التفكير العليا، كما بينت الاتجاه السلبي من قبل المعلمات نحو دروس القراءة وعدم اهتمامهن بها كما هو الحال مع دروس القواعد، وأخيراً تبين أن نسبة قليلة من المعلمات يستخدمن أحياناً أساليب تفاعلية تثير فكر الطالبة وتزيد دافعيتها للعمل. واستنتجت الدراسة عدم رضا الطالبات عن الأساليب والاستراتيجيات المتبعة أثناء الدرس القرائي، وانصرفهن عن المشاركة في أنشطة الدروس لعدم وجود الدافعية، وأظهرت رغبتهم في استراتيجيات تقوم على إعمال عقولهن وتحدي تفكيرهن. وقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج تأهيل وتكوين معلمي اللغة العربية على مستوى الجامعات العربية جميعها، وزيادة الاهتمام بالتدريب المستمر لمعلمي ومعلمات اللغة العربية بطريقة عملية تطبيقية لا وصفية نظرية، والقيام برصد واقع تعليم اللغة العربية عامة والقراءة خاصة؛ لتقديم المساعدة المناسبة للمعلمين لجعل القراءة عادة حياتية لدى طلبة هذا الجيل. الكلمات المفتاحية: أساليب التدريس، التفكير والقراءة، القراءة الواعية، المجموعات البؤرية، المراحل المدرسية العليا، مهارات القراءة العليا.

### المقدمة

عقلية داخلية تحدث في الدماغ أثناء القراءة، فهي عملية تفاعلية تجعل القارئ يدمج ما لديه من معلومات سابقة مرتبطة بالموضوع مع ما قدمه له النص. كما ترى عبد الناصر (2011) أن القراءة تعدّ عملية استيعاب للأفكار كوحدة واحدة لا تتجزأ، وهي تقوم على فهم ما هو مقروء والتفاعل معه ومزجه بالخبرات السابقة، ونقده والحكم عليه واتخاذ قرار بشأنه، ثم توظيفه في حل المشكلات. فالقراءة المستهدفة في التعليم إذا هي القراءة الواعية التي تبنى على الفهم والاستيعاب، وهي تحتاج إلى عمليات ذهنية أدائية معقدة، لارتباطها بالنشاط العقلي والفسولوجي للإنسان، وكما تتحقق، فهي تستوجب الفهم الدقيق والتفكير العميق والقدرة على الربط بين أجزاء الموضوع المقروء؛ ليمكن القارئ من الاستنتاج والتفاعل والتواصل والانفعال. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتحديد ما إذا كانت دروس القراءة تحقق الهدف المنشود منها، وذلك من خلال استطلاع رأي الطالبات اللواتي أنهين المرحلة الثانوية للتو.

من فضلة القول أن نذكر أن الهدف الكامن وراء تعليم القراءة هو تحقيق مستوى القراءة الواعية التي تعتمد على الفهم والاستيعاب، ورغم الجهود المبذولة في بلادنا العربية عامة، ودولة الإمارات العربية المتحدة خاصة، للوصول بالمتعلمين إلى مستوى الفهم العميق للمادة المقروءة، فإن أصوات المعلمين والتربويين تتعالى شاكية من ضعف مستوى الاستيعاب القرائي لدى الكثير من الطلبة الذين قد ينهون المراحل المدرسية العليا - المرحلة الثانوية - وما زالوا غير قادرين على سبر أغوار النص المقروء وكشف خباياه لإصدار حكم وتقييم فعلي يجعل القارئ يستفيد مما يقرؤه فيحوّله إلى خبرات معرفية حياتية تمكنه من مواجهة الحياة برؤية واضحة، وحل مشكلاتها بفكر نير وخبرة كافية.

ويرى عبد الباري (2010) أن مفهوم القراءة قد تطور من كونها عملية فسيولوجية تتمثل بتعرف الحروف والكلمات والنطق بها، إلى كونها عملية

## مشكلة الدراسة

مشكلة ضعف المتعلمين في القراءة عامة والفهم والاستيعاب القرائي خاصة، مشكلة تناولها الباحثون والتربويون العرب منذ عقود كثيرة، وعقدت لها المؤتمرات المهمة بواقعها ودراسة سبل النهوض به، وتم إنشاء العديد من المراكز والمؤسسات والجمعيات الخاصة بمواكبة شؤون القراءة وتطوير أساليب تدريسها، ومنها الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة التي أنشئت عام 2000م في كلية التربية بجامعة عين شمس، والتي دأبت على عقد مؤتمر سنوي يختص بواقع القراءة في العالم العربي ويسعى لتطويره، والارتقاء بأساليب تعليمها لتحقيق الهدف المنشود منها، وهو الوصول بالمتعلمين إلى مستوى الفهم والاستيعاب القرائي الذي يمكنهم من التفاعل مع المقروء ونقده وتقييمه وإصدار الحكم عليه، والنهوض بها كما وكيفا.

وقد أوصت قرارات مؤتمر الجمعية عام (2003) بضرورة تبني استراتيجيات حديثة لتعليم القراءة، وأشارت إلى ضرورة الاهتمام بتبني استراتيجية ما وراء المعرفة، خاصة في المراحل العليا من تعليم القراءة. وأن يدرّب الطالب القارئ على بناء المعنى من خلال خبراته ومعارفه؛ ليصنع أفكاره الخاصة مستفيداً مما يقرأ. وعادت الجمعية لتؤكد توصياتها في مؤتمر (2004) بتركيز الاهتمام على استراتيجية ما وراء المعرفة التي تمكن الطالب من مراقبة عمليات الفهم وتقويم بعض مشكلاته القرائية بنفسه. وفي مؤتمر (2005) أكدت التوصيات ضرورة الاستماع إلى المتعلمين أثناء دروس القراءة وسؤالهم عن الاستراتيجيات العقلية التي يستخدمونها أثناء القراءة، مع الاهتمام بجميع مستويات الفهم القرائي.

وقد ردّ العديد من الدراسات والندوات والمؤتمرات وجود مؤشرات دالة على ضعف الطلبة في مهارات الاستيعاب القرائي إلى أساليب التدريس التقليدية التي يتبعها معظم معلمي اللغة. لذلك عاد مؤتمر الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة عام (2015) ليؤكد واقع ضعف الطلبة في القراءة عامة والاستيعاب القرائي خاصة، وأوصى بالاتجاه إلى رفع كفاءة معلمي اللغة العربية في مجال تعليم القراءة بالذات، لتحقيق مستوى الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين، واقترح إعداد معلم خاص

بالقراءة يتمكن من الاهتمام بالمهارات العقلية العليا ليؤصلها في أذهان المتعلمين.

وتأتي مشكلة الدراسة من خلال الواقع الذي تعيشه الباحثة مع الطالبات المستجدات في الجامعة واللواتي أنهين المرحلة الثانوية وانتسبن حديثاً للجامعة، وما زال معظمهن يعاني من ضعف في امتلاك مهارات القراءة العليا التي تحقق لديهن الاستيعاب القرائي.

ومن هنا فقد ارتأت الباحثة أن تسعى لمعرفة الطرائق والأساليب التي يستخدمها معلمو ومعلمات اللغة العربية في تدريس القراءة في المرحلة الثانوية، بهدف تسليط الضوء على الواقع التعليمي للقراءة، ومن ثم السعي لإيجاد الحلول التي قد تسهم في الارتقاء بالاستيعاب القرائي لدى طلبة المراحل المدرسية العليا (المرحلة الثانوية).

وستحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال التالي:

هل يقوم معلمو المرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة بدورهم المنوط بهم في إكساب المتعلمين الاستيعاب القرائي من خلال دروس القراءة المقررة في خطة مناهج اللغة العربية - من وجهة نظر الطالبات -؟

## أهمية الدراسة

تهتم دولة الإمارات العربية المتحدة بالارتقاء بالتعليم عامة، والارتقاء بمهارات اللغة العربية والقراءة خاصة، حيث تولي الدولة رعاية كبيرة لأنشطة القراءة على مختلف المستويات، فتخصص لها المسابقات وتشجع الطلبة على القراءة الحرة من خلال برامج وفعاليات متعددة من أبرزها برنامج تحدي القراءة العربي، المبادرة التي أطلقتها دبي في عام 2015 لتشجيع إعادة إحياء القراءة لدى الطلبة على مستوى العالم العربي، إلا أن الواقع ما زال يشير إلى ضعف عام في مهارات القراءة والاستيعاب القرائي.

ونظراً لأهمية هذا الموضوع وتأثيره البالغ على بناء فكر الطلبة واتجاهاتهم وخبراتهم الحياتية، ونظراً للواقع التعليمي الذي تعيشه الباحثة، والذي يظهر ضعفاً واضحاً في امتلاك معظم الطالبات اللواتي أنهين المرحلة الثانوية والتحقن حديثاً بالدراسة الجامعية بمهارات الاستيعاب القرائي، وغيبه عن مجال البحث في الدولة -

العناصر وتركيبها داخليا في كل واحد متكامل. كما أورد عمارة (2016) أيضا عددا من التعريفات للاستيعاب القرائي أذكر منها:

- الاستيعاب القرائي عملية عقلية نشطة تتضمن تفسير القارئ للمادة المقروءة، وتعديله لها، فهو عملية تفاعل بين القارئ والمقروء، ويتضمن هذا التفاعل تعديل المقروء واستنتاج المعاني الضمنية.

- الاستيعاب القرائي هو عملية تفكير يعي القارئ من خلالها المادة المقروءة ويفهمها بدلالة خبرته، ويفسرها بدلالة حاجاته وأغراضه، وبعملية التفكير هذه يختار القارئ الحقائق والمعلومات من النص، ويحدد منه المعنى الذي قصده الكاتب، ويقرر كيف ترتبط هذه المعلومات بالخبرة السابقة لديه، ويحكم بالنتيجة على مدى فائدتها له في تحقيق أهدافه وتلبية حاجاته.

ويعرف أبو سرحان (2014) الاستيعاب القرائي بأنه عملية عقلية تستدعي مجموعة من العمليات مثل الفهم والتفسير والتحليل وإعادة البناء والنقد وإصدار الأحكام، بهدف الحصول على المعنى الذي قصده الكاتب تصريحاً أو تلميحاً، وتوظيف خبراته السابقة، واتخاذ قرارات حول النص المقروء.

وترى الباحثة أنه رغم اختلاف التعريفات فإنه يلاحظ تقارب وتشابه في المضمون، فجميعها تنظر للاستيعاب القرائي على أنه نشاط ذهني هادف يعتمد على الربط بين الأفكار والمقارنة والتحليل والاستنتاج والنقد وإصدار الأحكام ويسعى إلى اكتساب المعرفة وتحصيلها.

وتعرف الباحثة الاستيعاب القرائي بأنه استراتيجية تعتمد على توظيف عمليات التفكير العليا، ويتم فيها التفاعل بين المقروء والمخزون المعرفي لدى القارئ، فيتوصل إلى استنتاجات واستدلالات، ويولد أفكاراً ومعانٍ جديدة يدمجها مع معارفه السابقة لتصبح جزءاً من خبراته؛ مما ينتج عنه سعة المعرفة وعمق الفهم وشمولية الرؤية، وهو ما يتم توظيفه في جميع مجالات الحياة ومواقفها.

علاقة التفكير بالقراءة والاستيعاب القرائي:

يرى الباحثون والتربويون أن القراءة بحد ذاتها

حسب علم الباحثة-، فقد ارتأت ضرورة إجراء هذه الدراسة للوقوف على أسباب ضعف امتلاك الطلبة لمهارات الاستيعاب القرائي وعلاقته بالأساليب التعليمية المتبعة في الدرس القرائي في المرحلة الثانوية في الدولة من خلال استطلاع رأي الطالبات.

### منهجية الدراسة وأداتها

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (Descriptive Methodology) من منطلق أن هذا المنهج يتناول الممارسات والظواهر كما هي على أرض الواقع، ويعتمد على جمع المعلومات بطريقة مباشرة، مما يساعد على تحليل الاستنتاجات ذات الدلالة بالنسبة للمشكلة التي تهتم بها الدراسة. وللإجابة عن سؤال الدراسة اعتمدت الباحثة طريقة المجموعات البؤرية، وهي وسيلة لجمع البيانات وتوليدها من خلال عدد من المشاركين يتراوح بين (8 و12)، تقوم على إجراء نقاش شفوي موجه، للحصول على إجابات مفتوحة تحتمل هدف البحث، أو قد تكون الإجابات مكتوبة من خلال صياغة عدد من الأسئلة تصب في خدمة الهدف المقصود. وقد اختارت الباحثة طريقة الإجابة الكتابية، لقناعتها أنها تعطي حرية أوسع للطالبات لتسجيل آرائهن دون تحفظ.

### الإطار النظري

#### تعريف الاستيعاب القرائي:

حظي الاستيعاب القرائي ومستوياته المختلفة: الحرفي والناقد والإبداعي باهتمام الباحثين والدارسين، وكثرت التعريفات، وتنوعت التصنيفات التي تناولته، منها ما يلي:

ما أورده الهياجنة والتل (2017) في بحثهما من تعريفات عدة للاستيعاب القرائي منها:

- الاستيعاب القرائي عملية فهم ما يكتب على السطور وما بين السطور.

- الاستيعاب القرائي تفكير قصدي تستثيره المادة المكتوبة؛ إذ إن الاهتمام الرئيس للقارئ يكون منصبا على تضييق الفجوة بين المعرفة السابقة لديه وبين معلومات النص.

- الاستيعاب القرائي عملية معقدة، تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي، وتتطلب التركيز والانتباه وتحليل

المقروء، ضمن المستويات المتقدمة التي تقوده لأن يكون على درجة من الوعي، والقدرة على فهم هدف الكاتب وتحليله؛ لإصدار أحكام موضوعية على ما يقرؤه في ضوء ما يتسم به من فهم قرائي عال (السيد، 2004).

وتؤكد عبد اللطيف (2002) «أن الاستيعاب القرائي محور العملية التعليمية، فهو يعمل على توسيع خبرات الفرد التعليمية، والارتقاء بمستوياته، تحقيقاً للأهداف التربوية المنشودة التي تسعى إلى تغيير دور الطالب في العملية التعليمية التعليمية من دور المتلقي السلبي إلى دور الناشط الفاعل الذي يحلل ويفسر ويربط وينقد».

وبينت دراسة Lindholm (2006) أن القراءة بهدف الاستيعاب تساعد القارئ على تركيز قدرته العقلية في المادة المقروءة، فهو أقدر على متابعة التفاصيل وإجراء المحاكمات العقلية والاستنتاجات من القارئ الذي يهدف إلى الحصول على المعلومات فقط.

وقد اهتم التربويون والباحثون بالاستيعاب القرائي، وبينت دراساتهم أنه يخضع للعديد من العوامل والتأثيرات الديناميكية التي تتفاعل مع بعضها لتؤثر على استيعاب القارئ سلبيًا أو إيجابًا، ومع تعدد الآراء حول تلك العوامل وأيها أكثر تأثيرًا، نجد أن معظمها يُجمع على أهمية العوامل التالية: خصائص القارئ، خصائص المقروء، نوع القراءة، الغرض من القراءة، طريقة التدريس.

والباحثة ستقصر اهتمامها في هذه الورقة على رصد طرائق التدريس والأساليب التي يتبعها المعلمون في تدريس القراءة في المراحل الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة -من وجهة نظر الطالبات- وما إذا كانت تحقق الاستيعاب القرائي لدى طلبة هذه المرحلة. نظرًا لقناعتها أنها من أكثر العوامل تأثيرًا.

#### مستويات الاستيعاب القرائي:

نجد تصنيفات عدة لمستويات الاستيعاب القرائي، كما نجد اختلافًا في مسمياتها، وإن تشابهت في مضمونها.

يورد صومان وعبد الحق (2016) ثلاثة مستويات ذات شكل هرمي للاستيعاب القرائي، وكل مستوى يعتمد على المستويات السابقة، وهي:

عملية عقلية مساوية للتفكير، فهي ليست عملية لفك الرموز وإنما هي عملية معقدة تشمل تقييم القارئ للكلمات، وعلاقتها مع بعضها البعض داخل الجملة، وقبول فكرة ورفض أخرى، وتتداخل فيها قدرات عقلية مختلفة، وتتأثر بمعطيات داخلية تتعلق بالقارئ، وعوامل خارجية تتصل بالنص والظروف المحيطة به، وجميع ذلك يؤثر في صورة الاستجابة النهائية للمادة المقروءة، وعليه فإن القراءة تشتمل على مقومات التفكير جميعها (حبيب الله، 2016).

ويمكننا القول إذا، إن العلاقة بين القراءة والتفكير علاقة قوية وثيقة جدًا؛ فالقراءة تتطلب توظيف عمليات التفكير بمستوياته المختلفة بدءًا من التذكر والفهم، انتقالات إلى العمليات الأكثر تعقيدًا، كالمقارنة والموازنة والربط والاستنتاج والتعليل وصولًا إلى النقد والتقويم.

وللتفكير علاقة مباشرة بالاستيعاب القرائي، حيث عد الباحثون والتربويون الاستيعاب القرائي عملية من عمليات التفكير التي تشير إلى النشاط الذهني الهادف إلى اكتساب المعرفة وتحصيلها من خلال عملية القراءة، وتتضمن هذه العملية الاستدلالات والاستنتاجات التي يصل إليها القارئ من خلال ما قرأه، ومن ثم تفاعله معها على أية صورة كانت (عمارة، 2016).

ونخلص إلى القول إن هناك علاقة مباشرة بين التفكير وعملية الاستيعاب القرائي؛ فالأصل أن يكون هناك تفكير حتى تتم عملية الاستيعاب القرائي. ومن هنا تجد الباحثة أنه من أجل تحقيق الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين كان لابد من الاهتمام بالعمليات العقلية التي يستخدمها المتعلمون أثناء أداء أنشطة القراءة، فلا يكفي أن يقوموا بالنشاط، وإنما يجب على المعلم توجيه المتعلمين وتبصيرهم بالعمليات العقلية المطلوبة لاكتساب مهارات القراءة العليا المؤدية إلى الاستيعاب القرائي، وأن يدرّب المتعلم على ملاحظة كيف يفكر، وهذا ما سمته الكثير من الأبحاث باستراتيجيات ما وراء المعرفة.

ومن المسلم به أن الاستيعاب القرائي يشكل الهدف الأساس للعملية القرائية، ويسعى النظام التعليمي إلى إكسابه للطلبة؛ ليرقى بهم إلى درجة الوعي والإدراك، فيعدّ قارئًا يمتلك مهارات القراءة الفعلية الوظيفية التي تمكنه من استيعاب



يستجيب القارئ للأفكار والمعاني المتضمنة في المقروء ويتجاوز الفهم في المستويين السابقين. يلاحظ من خلال التصنيفات السابقة وجود بعض الاختلاف في تحديد مستويات الاستيعاب القرائي ومسمياتها، لكن المتتبع لها يجد أنها تشترك جميعها في أن منطلق الاستيعاب القرائي لدى القارئ يكون من نقطة الفهم الحرفي للمقروء، ثم الانتقال لفهم ما بين السطور وما وراء السطور، ليصل بعدها إلى مرحلة فكرية عليا تمكنه من الاستنتاجات وعقد المقارنات ونقد المقروء وتقويمه وإصدار الحكم عليه، ومن ثم التفاعل معه والاستفادة منه في تعديل سلوكه أو حل مشكلة، وبمعنى آخر أن يصبح المقروء جزءاً من فكر القارئ يسقطه على حياته وما تتضمنها من مواقف وأحداث وأفكار.

#### الإجراءات المنهجية للدراسة:

لما كانت الجماعات البؤرية تستخدم في تقويم برنامج معين، فإنها تُعد أسلوباً مهماً لفهم آراء الجماعات المستفيدة من البرنامج، ويمكن أن تسهم في حل المشكلات التي تواجههم. ومن هنا فقد ارتأت الباحثة الاعتماد على هذه الطريقة؛ كونها تبحث موضوع ضعف الاستيعاب القرائي الذي تعاني منه نسبة كبيرة من خريجات المدارس الثانوية.

اختارت الباحثة مع بداية الفصل الدراسي، أحد الفصول التي تُدرس له المقرر الأول للغة العربية في جامعة زايد، وقدمت لطلباته الثلاثين وصفاً للدراسة وأهميتها والهدف المرجو منها، ثم ناقشتهم في التحديات التي يواجهونها أثناء قراءتهم للمقالات التي بدأً يدرسها ضمن المنهج الجامعي، وطلبت ممن ترغب المشاركة تسجيل رأيها في عدد من النقاط المتعلقة بهذا الموضوع أن تسجل اسمها على كشف قدمته لهن لترتيب لقاء في قاعة هادئة من قاعات مكتبة جامعة زايد خلال الأسبوع التالي، على أن يتم اللقاء في حدود 90 دقيقة.

تشكلت المجموعة بطريقة عشوائية مؤلفة من 12 طالبة رشحن أنفسهن، من الشعبة المذكورة أعلاه. أثرت الباحثة أن تقوم بنفسها بدور الميسر والمسجل لضمان طمأنينة الطالبات اللواتي يخضعن للمرة الأولى لمثل هذه التجربة. وكان سؤال الدراسة الرئيس هو:

1. المستوى الحرفي ويتضمن قراءة السطور، والاستيعاب المباشر للمفردات والأفكار والحقائق ومعرفة الفكرة المحورية المصرح بها، وبعبارة أخرى معرفة ماذا قال الكاتب؟
2. المستوى التفسيري ويتضمن قراءة ما بين السطور، حيث يستخلص النتائج ويتنبأ بالأحداث في ضوء مكونات النص، ويستنتج الأفكار التي لم يصرح بها الكاتب، ويكتشف العلاقات ويحلل الشخصيات ويعمل تعميمات، وبعبارة أخرى معرفة ماذا قصد الكاتب؟
3. المستوى التطبيقي ويتضمن قراءة ما وراء السطور وفي هذا المستوى يستفيد القارئ من المادة المقروءة في حل مشكلاته، وتعديل سلوكه، وقد يقبل أو يعارض أو ينتقد النص، ويقدم حلولاً أخرى.

أما حبيب الله (2016) فقد ذكر أن الاستيعاب القرائي للنص يمر في أربعة مراحل متعاقبة:

- مرحلة الفهم الحرفي، وهنا يقوم القارئ بمعرفة الكلمات، وطريقة تنظيم النص وبنائه، والفكرة المركزية المصرح بها.
  - مرحلة الفهم التفسيري، وفيها يقارن القارئ بين أفكار النص وغيرها من الأفكار، ويستخلص النتائج ويتوصل إلى أفكار النص الضمنية.
  - مرحلة الفهم الناقد، وفيها يمارس القارئ النقد والتمييز بين الحقائق والآراء، وتبين أساليب الدعاية في النص، والقدرة على تقييم النص والحكم عليه.
  - القراءة الإبداعية، التي تتيح للقارئ ابتداع أفكار جديدة مستوحاة من المادة المقروءة، والاستفادة منها في حل مشكلة تواجهه في حياته، أو تعديل سلوك يقوم به.
- ويصنف العبد الله (2007) الاستيعاب القرائي ضمن ثلاثة مستويات هي:
- المستوى الحرفي، ويتضمن فهم المعنى الحرفي للرموز التي يدرکها القارئ على شكل وحدات متكاملة.
  - المستوى الاستنتاجي - التفسيري - ويتضمن معرفة القارئ لغرض الكاتب والمعاني الضمنية التي لم يصرح بها.
  - المستوى الناقد - التقييمي - وفي هذا المستوى

رئيسة ذات تأثير في تحقيق الاستيعاب القرائي، مراعية الانتباه إلى كثافة تعليقات الطالبات ومدى اتساعها، ومقدار تنوعها وتكرارها ضمن الإجابات، ومدى ارتباطها بموضوع الدراسة، والمحاور هي:

- أساليب التدريس المتبعة في الدرس القرائي.
- المهارات المستهدفة من قبل المعلمات أثناء الدرس القرائي.
- دور الطالبات ومدى مشاركتهم في الدرس القرائي.
- اتجاهات المعلمات والطالبات نحو الدرس القرائي.
- وفيما يلي توضيح لكل محور من هذه المحاور من خلال ملاحظات وآراء الطالبات:

**أساليب التدريس المتبعة في الدرس القرائي**  
يلاحظ من خلال إجابات الطالبات إجماع كبير على أن معلمات المرحلة الثانوية كن يمارسن تدريس القراءة حسب الخطة التالية التي اعتدن عليها:

قراءة الطالبات للنص قراءة فردية مسبقة، وأحيانا قراءة صامتة داخل الصف، أو جهرية تتناوب عليها المعلمة والطالبات، ثم تصوب المعلمة قراءة الطالبات للكلمات وطريقة النطق، وبعد شرح المفردات الصعبة تبدأ المعلمة بمناقشة أفكار الدرس، معتمدة على أسئلة توجهها للطالبات لتحديد أفكار النص وتوضيحها، والإجابة عن بعض الأنشطة التابعة للدرس حسب المنهج المقرر.

وتؤكد الطالبات أن المعلمات كن يبذلن قصارى جهدهن لإفهامهن أفكار النص؛ فالمعلمة توضح الأفكار والمفردات الصعبة والتراكيب، وتختتم أسئلتها بهدف الكاتب، وقد تضطر لإعادة شرح أفكار فقرة معينة لم تتمكن بعض الطالبات من فهمها مباشرة - حسب تعبيرهن -.

أما الإجابات المختلفة فقد جاءت من قبل طالبتين ذكرتا أن المعلمات كن يتبعن أحيانا طريقة المجموعات، حيث تشترك المجموعة في قراءة النص المستهدف للوصول لفهم مشترك لأفكار الدرس، ثم تقوم كل مجموعة بشرح جزء من أفكار النص المقروء لزميلاتهن في الفصل، ويحين عن أسئلة المعلمة التي تطرحها حول ما ترغب

هل يقوم معلمو المرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة بدورهم المنوط بهم في إكساب المتعلمين الاستيعاب القرائي من خلال دروس القراءة المقررة في خطة مناهج اللغة العربية - من وجهة نظر الطالبات -؟

- وقبل أن تبدأ أفراد المجموعة البؤرية في الإجابة، طلبت منهن التفكير في الأمور التالية على اعتبار أنها مكونات أساسية لتحقيق الاستيعاب القرائي.
- كيف كانت تسير معظم دروس القراءة في المرحلة الثانوية؟
- ماذا كانت تفعل المعلمة كي تساعدك على الاستيعاب العميق للنص؟
- ما نوع الأسئلة التي كانت تطرحها المعلمة؟ وبم تتعلق؟ اذكري أمثلة مما تذكريه.
- ما دور الطالبات في الدرس؟ ما المهام التي كانت تطلب منهن أثناء الدرس؟
- هل كان يطلب منك عقد مقارنات بين الأفكار الواردة في النص؟
- هل كانت المعلمة تشجع الطالبات على استخراج أفكار ضمنية تفهم من السياق دون أن يذكرها الكاتب، أو تعطيك أمثلة عن ذلك؟
- هل طلب منك الربط بين موضوعات النصوص المدروسة والواقع الذي تعيشه، أو تقديم معلومات ذات علاقة بالنص المقروء من مخزونك الفكري؟
- هل طلب منك تقييم النص والحكم عليه؟ كيف كنت تفعلين ذلك؟
- هل كانت المعلمة تتبع أساليب تدريسية تجذبك لدرس القراءة؟ اذكري مثلاً.
- هل كنت تشعرين بالرضا والمتعة في درس القراءة؟

قرأت الطالبات الأسئلة الفرعية، وبعد أن أجابت الباحثة عن مجموعة من تساؤلاتهن بعضها يتعلق بنص السؤال والبعض الآخر يتعلق بطريقة الإجابة من حيث التنظيم، بدأت الطالبات بتسجيل إجاباتهن من خلال تجربة تعلم القراءة التي عشنها خلال المرحلة الثانوية في مدارس الدولة المختلفة.

تفريغ إجابات الطالبات وتنظيمها ضمن محاور نظمت الباحثة تفريغ الإجابات ضمن محاور

يسألن عنه، ويحاولن تحديده كفكرة ضمنية لم تذكر صراحة في النص. وقد ذكرت إحدى الطالبات أن كثيرا من الطالبات كن يفهمن هدف الكاتب فهما خطأ حتى توضحه لهن المعلمة.

ورد في إجابات أربع طالبات أن المعلمات أحيانا كن يوجهن أسئلة للمقارنة بين فكرتين وردتا في النص، لبيان الاختلاف والتشابه، أو المقارنة بين صياغة عبارتين لإظهار الفرق في الأسلوب الذي تم فيه تركيب الجمل. وقد ذكرت طالبة واحدة أنها كانت تشعر بالسعادة عندما تُسأل أسئلة مقارنة لأنها تشعر أن عليها تنشيط ذهنها والتركيز والتفكير بعمق.

**دور الطالبات ومدى مشاركتهن في الدرس القرائي**  
أما عن دور الطالبات وما يكلفن به من مهام أثناء درس القراءة، فقد ذكرت ثلاث طالبات أنهن كن يتسابقن للإجابة عن أسئلة المعلمة لرغبتهم في فهم أفكار الدرس كلها - حسب تعبير الطالبات - وأن هناك عددا من الطالبات كن لا يتطوعن للمشاركة في الدرس إلا عندما تجرهن المعلمة على ذلك.

ذكرت ثماني طالبات أنهن كن ينصتن للدرس ولما تقوله المعلمة، لكنهن لم يكن يرغبن في الإجابة عن الأسئلة والمشاركة في النقاش، لأنهن كن يركزن على فهم أفكار النص والمعلومات الأساسية التي ترد فيه بالاعتماد على ما تقدمه المعلمة وتشرحه للاحتفاظ به بشكله الحرفي قدر الإمكان.

وتنوعت التكاليفات التي توزع على الطالبات تبعا للدرس؛ فقد تطلب المعلمة منهن أحيانا إعادة ترتيب أهم أفكار النص أو تكلفهن باستخراج صورة أو عبارة أعجبتهم لتناقشن بها، ثم اختيار مجموعة من الأسئلة التابعة للنص لتجيب الطالبات عنها.

**اتجاهات المعلمات والطالبات نحو الدرس القرائي**  
ذكرت تسع طالبات أن اهتمام المعلمات بالقراءة ودروسها لم يكن يصل لمستوى اهتمامهن بدروس القواعد، مما يشير إلى نظرة المعلمات للقراءة واتجاههن نحوها.

وقد وضحت الطالبات بشكل عام أن معظم دروس القراءة كانت مملة بالنسبة لهن؛ بسبب رتابة الأسلوب التدريسي، وعلقت بعض الطالبات: أن

بتصويبه أو توضيحه أو تسليط الضوء عليه من أفكار وردت في المقطع المقروء.

وذكرت طالبتان أخريان في إجابتهما أن المعلمات في الصفين الحادي عشر والثاني عشر كن أحيانا يحضرن نصين متقاربين يتناولان الموضوع نفسه، لكن قد تختلف الأفكار، ويطلبن من الطالبات قراءة النصين وفهم الأفكار، وبعد مناقشة المعلمة الطالبات بأفكار النصين، والمقارنة بينهما، يطلب منهن كتابة موضوع يجمع بين النصين. وقد أبدت الطالبتان إعجابهما بهذه الطريقة رغم صعوبتها لأنها تحتاج إلى تفكير وتركيز، فلا تشعر الطالبة بالملل ويمضي وقت الدرس سريعا دون أن (تشعرن به) - حسب تعبيرهن -. وهذا يشير إلى رغبة الطالبة في أن تتحدى الأساليب والاستراتيجيات التعليمية فكرها مما يجعلها في موضع التفاعل الإيجابي المنتج للمعرفة.

**المهارات المستهدفة من قبل المعلمات أثناء الدرس القرائي**

أشارت معظم إجابات الطالبات إلى أن المهارات المستهدفة في دروس القراءة هي تحديد الفكرة العامة، ثم الأفكار الرئيسة والفرعية للنص المقروء، إضافة إلى الوقوف على بعض الصور الواردة في النص، وبعض الجمل والتراكيب، مع الاهتمام بمعاني الكلمات الصعبة، ثم تحديد هدف الكاتب.

أما عن مهارة تقييم النص ونقده، فقد ذكرت معظم الطالبات أن المعلمات كن يسألنهن عن رأيهن في النص، وقد جاء في إجابة عشر طالبات أنهن كن يثنين على النص - طبعاً حسب تعبيرهن - ويبررن إعجابهن بالنص بكامله بفكرة جميلة وردت أو عبارة فيها صورة حلوة.

وضحت إجابات معظم الطالبات أنه لا علاقة بين معظم النصوص المقروءة وظروف الحياة التي يعيشنها، فكيف يربطن أفكار النص بالواقع الذي يعيشنها؟ كما وضحت الإجابات أنه من النادر أن تهتم المعلمات بسماع ما لدى الطالبة من أمور ذات صلة بالموضوع، لعدم توفر الوقت في الحصة الدراسية - حسب تعبيرهن -.

أما عن استخراج بعض الأفكار الضمنية، فقد حملت إجابات الطالبات شبه اتفاق على أن السؤال عن هدف الكاتب من النص هو ما كن

والطرائق التي تعمل على تنمية مهارات التفكير المختلفة.

أما بشأن التجديد في أساليب التدريس، فتُظهر الإجابات أن عدد المعلمات اللواتي يحاولن استخدام طرائق تثير فكر الطالبة بعيدا عن الأسلوب التقليدي كان قليلا نسبيا.

وهذا يتفق مع ما بينته الدراسات؛ حيث ذكر حسن والحداد (2013) أن حاجة الطلبة إلى تنمية قدراتهم والارتقاء بمهاراتهم الفكرية واللغوية تدعو إلى تنويع طرائق التدريس وإلى استراتيجيات تستجيب لأنماط تعلم الطلبة واحتياجاتهم المطلوبة لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتتفق مع طبيعة ومهارات الاستيعاب القرائي.

ولا يمكن القول بتميز طريقة بعينها؛ فاختيار البرنامج والأسلوب يتوقف على مدى اتساقه مع قدرات المتعلمين وميولهم واستعداداتهم، ومعلم اللغة العربية الناجح هو الذي يلم بطرائق وأساليب واستراتيجيات مختلفة، وينوع فيها بما يناسب روح النص ومستوى المتعلمين (عمارة، 2016).

ونقلا عن صومان وعبد الحق (2016) فقد بينت الدراسات أن استراتيجيات التدريس مهمة في مساعدة القارئ على استيعاب النصوص التي تعرض عليه، لذا ينصح المعلم بتنويع طرائق تدريسه لتسهيل عملية الاستيعاب القرائي على المتعلمين بشكل أفضل.

وبذلك ترى الباحثة أن الطرائق والأساليب التقليدية التي تتبعها معظم المعلمات في الدرس القرائي، تترك أثرها على اكتساب الطالب لمستويات القراءة الاستيعابية التي يُفترض أن تُستهدف في الدرس القرائي.

كما ترى أن المعلمات - حسب ما تؤكدته إجابات الطالبات - يبذلن جهدا كبيرا في دروس القراءة، بتركيز اهتمامهن على إفهام الطالبات محتوى النص المقروء وأفكاره، ويمكن القول إن جهد المعلمات المبذول أكبر بكثير من المردود المستهدف للدرس القرائي.

#### المهارات المستهدفة من قبل المعلمات

وضحت إجابات الطالبات تركيز المعلمات على مهارات المستوى الحرفي في معالجة نصوص القراءة، وعدم إعطاء الاهتمام اللازم لمهارات

الدرس يكون أمتع لهن عندما تتبع المعلمة أسلوبا جديدا كنظام المجموعات، والمقارنة بين نصين يتناولان الموضوع نفسه، مما يؤكد أن الطرائق والاستراتيجيات التي تعطي فرصة لتبادل الآراء مع زميلات الدراسة، وتوظف مهارات الطالبة الفكرية بمستوياتها العليا، تلقى قبولا وتفاعلا مناسباً من قبل الطالبات.

ذكرت أخريات أنهن كن يتهربن من المشاركة لأنهن - على الأغلب - لا يشعرن بأهمية الموضوع الذي يناقشه النص من جهة، ولأن طريقة المعلمة التي تتكرر نفسها في دروس القراءة مملة ولا تحقق لديهن الرغبة في المشاركة.

#### تحليل محاور إجابات الطالبات:

بالاطلاع على إجابات الطالبات تبعا للمحاور التي تم تنظيمها، استطاعت الباحثة تحديد معالم الأساليب والطرائق المتبعة في المرحلة الثانوية في الدرس القرائي في المدارس التي درست فيها طالبات المجموعة البؤرية، وهي تعطي مؤشرا لما يتم في دروس القراءة في العديد من المدارس الثانوية في الدولة. وتعلقت الاستنتاجات بكل من الاستراتيجيات التدريسية التالية التي تؤدي دورا مؤثرا في مدى اكتساب الطلبة لمهارات الاستيعاب القرائي، وفيما يلي توضيح لكل منها:

#### أساليب التدريس

يلاحظ أن دروس القراءة في معظمها تسير بطريقة التدريس التقليدية، بالاعتماد على المعلم فهو المرسل والمحرك للفكرة المطلوبة، والطالب هو المستقبل وصاحب ردة الفعل المخطط لها من قبل المعلم؛ حيث إن غالبية المعلمات - كما ورد سابقا في تفريغ إجابات الطالبات - كن يتبعن أسلوبا واحدا يكررنه في الدرس القرائي، فلا يستخدمن طرائق وأساليب متنوعة تبعا لطبيعة النص المقروء، أو الهدف المنشود والمخطط له بوضوح، - وحسب الإجابات - فإن الجهد الذي يبذل من قبل المعلمات كان أكثر مما تبذله الطالبات من جهد.

ويؤكد عمارة (2016) ذلك؛ حيث يذكر أن من أسباب التذني في مهارات الاستيعاب القرائي أن أغلب المعلمين يتبعون طرائق تقليدية في التدريس؛ كالمحاضرة والتلقين، والابتعاد عن الأساليب



الضروري تعليم الطلبة كيف يفكرون وذلك من خلال تدريبهم على استخدام المهارات العقلية العليا بوعي تام من قبلهم حتى يصلوا إلى ما يعرف باستراتيجية التفكير في التفكير.

ولا بد من القول إن المهارات التي تستهدفها المعلمات في الدرس القرائي، هي مهارات أولية ضرورية بالتأكيد، لكن يجب ألا تأخذ حيزاً كبيراً من الدرس، بل يجب أن تكون جسراً للعبور إلى تطبيق مهارات الاستيعاب القرائي كلها، خاصة وأن هذه الاستراتيجيات تقدم لطالبات وصلن للمرحلة الثانوية، وهن بأمرس الحاجة للتدريب على المهارات الفكرية العليا التي ترتبط بمستوى الاستيعاب القرائي.

وقد وضحت إجابات الطالبات جميعهن أن المعلمات مهتمات بمهارة تقييم النص والحكم عليه، وهي من مهارات المستويات العليا للاستيعاب القرائي، لكن إجابات الطالبات دلت على عدم امتلاكهن أصلاً لمفاتيح ومعايير النقد التي يمكن أن يستخدمها كميزان للحكم، مما يشير إلى عدم وجود منهجية واضحة للنقد في ذهن المعلمات، فالمعلمات لم يزودن الطالبات بالمعايير والمفاتيح اللازمة لنقد المقروء وإصدار حكم معياري واضح لديهن. وبالتالي فلم تكون لديهن مهارة النقد والتقييم الموضوعي للمادة المقروءة، مما يستدعي استغراب الطالبات لمثل هذا الطلب من قبل المعلمة، لقناعة متوارثة في الأذهان حول قدسية الكلمة المطبوعة.

ومن الواضح غياب مهارات ربط ما يقدمه النص المقروء بخبرات الطالبات السابقة، فالطالبات عبرن من خلال إجاباتهن عن غياب هذا الجانب، وعدم اهتمام المعلمات به حتى وإن كان لدى الطالبات أحياناً معلومات وخبرات سابقة يرغبن بربطها في النص المقروء لكنهن قد لا يجدن الفرصة أو التشجيع من قبل المعلمات على ذلك، وقد يكون ضيق الوقت سبباً في ذلك - حسب تعبير الطالبات - أو قد يكون اهتمام المعلمة بأساليب الاختبارات والتقييم هو ما يدفعها لإغفال هذه المهارة مع ضيق الوقت المخصص للقراءة.

كل ما سبق سيؤدي بطبيعة الحال إلى عدم إتاحة الفرصة لوصول الطالبات إلى مهارات المستويات العليا للاستيعاب القرائي، ومن ثم الوصول

المستويات الأعلى، وانصراف معظم الطالبات عن المشاركة لقناعتهم أن المعلومات المكتسبة بهذه الطريقة لا أهمية لها في الحياة، وتنتهي صلتهم بها بانتهاء الدراسة واجتياز الامتحانات.

وتشير إجابات الطالبات إلى أن معظم المعلمات كن يركزن على جانب الإلمام بتحصيل أفكار المادة القرائية، وأنهن كن يعمدن إلى تقويم فهم الطالبات من خلال أسئلة توجه من قبل المعلمة تقتصر على المادة المعرفية الفكرية المطروحة في النص، وذلك يشير إلى تمرکز المعلمات عند مستويات المهارات الدنيا - حسب سلم بلوم - وهي مستويات المعرفة والفهم.

وهذا يتفق مع ما أثبتته العديد من الدراسات منها: دراسة عوض (2001) التي وضحت أن معلمي اللغة العربية يقتصرون في معالجتهم لدروس القراءة على مهارات التعرف والفهم، ولا ترتقي إلى مستوى مهارات التحليل، كما يرى افتقاد التكامل في تدريس اللغة العربية وأن كل مهارة تنمى بمعزل عن الأخرى، بجهد غير منظم من المعلمين، وبافتقاد للحس التربوي بتصنيف هذه المهارات وأهمية تكاملها.

وترى دراسة دحو (2011) أن على المعلمين الاهتمام بتنمية الحركة التفكيرية لدى المتعلم أثناء الدرس القرائي؛ فمهارات التفكير أهم بكثير من مهارات التعرف والفهم التي تهتم بالناحية التحصيلية وتراكم المعلومات وكثرتها واختزان المتعلم لها، ويرى أنه على المعلمين تجاوز ذلك والانتباه إلى أن اللغة تحرك عقل المتعلم وتفكيره، وأن عليهم كمعلمين الاهتمام بهذا الجانب لا الجانب التحصيلي كما يفعل الكثيرون منهم.

ويؤكد البشري (2015) أن الاستيعاب القرائي الناجح لا يحدث بشكل تلقائي، بل يعتمد على جهد موجه من القارئ من خلال استخدام استراتيجيات متعددة من أهمها استراتيجيات ما وراء المعرفة، ويوصي بضرورة تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية لتلك الاستراتيجيات ليتمكنوا من إكساب طلبتهم مهارات الاستيعاب القرائي.

وترى الباحثة أن تركيز اهتمام المعلمات على مهارات المستويات الدنيا للاستيعاب القرائي يترتب عليه تخريج أجيال عاجزة عن أعمال العقل ومفتقرة إلى مقومات التفكير السليم. وأنه من

وبالتالي فهن يقيمن قراءة الطالبات للنص من خلال الأفكار المعرفية المطروحة فيه، بعيدا عن مقدار تفاعل الطالبة مع المقروء وربطه بمعارفها السابقة والاستفادة منه في حل ما قد يواجهها من مشكلات حياتية. وهذا يجعل المعلم غير متبهاة إلى طبيعة التلقي لدى الطالبة، فلا يتابعن الاستراتيجية التي تستخدمها خلال محاولة فهمها للنص المقروء، أو محاولة معرفة العملية العقلية التي تقوم بها أثناء ممارستها للعمل القرائي.

وترى الباحثة أن اتجاهات المعلمات نحو الدرس القرائي التي تجعل هدفه التركيز على الجانب التحصيلي، وبالتالي يتم تقييم الطالبات بناء على مقدار معرفتهن بأفكار النص وما يحمله من معرفة، يجعل -بلا شك- اتجاهات واهتمام الطالبات يتركز في فهم الأفكار وحفظها لا أكثر، مما ينقل إليهن شعورا بالحاجة المؤقتة للمعلومات التي يحملها الدرس القرائي، فحاجتهن إليه تنتهي - كما يعتقدن- بمجرد الانتهاء من تقديم الاختبارات.

وإظهار عدد من إجابات الطالبات عدم استمتاعهن بدروس القراءة وأن دروسها كانت مملة، إنما يشير إلى عدم قدرة المعلمات على إيجاد اتجاه إيجابي لدى الطالبات يشعرن معه بأهمية الدرس القرائي وأثره الكبير في تشكيل فكرهن واتجاهتهن ويدفعهن للمشاركة الذاتية الفاعلة، كما وضحت الإجابات إحجام عدد من الطالبات عن المشاركة الطوعية في مناقشة الدرس، مما يدل على عدم قيام المعلمات بإيجاد جو تفاعلي يرتقي بدافعية الطالبات للمشاركة، وهذا دليل على انعكاس اتجاه المعلمات السلبي نحو دروس القراءة على دافعية الطالبات.

وترى دراسة دحو (2011) أن تفاعل المتعلم واتجاهه الإيجابي نحو القراءة منوط باتجاه المعلمين، الذين ينبغي عليهم تجاوز تركيز اهتمامهم بالجانب المعرفي التحصيلي للنص المقروء والانتباه إلى أن اللغة تحرك عقل المتعلم وتفكيره، وأن القراءة رافد لا ينضب لتوسيع الأفق الثقافي والتكويني للمتعلمين، وهذا مرهون بكيفية ممارسة المعلمين لها، والمعلم هو المسؤول عن ذلك، فقد تصبح القراءة عملية عقلية لا قيمة لها ما لم تحقق تفاعل المتعلم تفاعلا إيجابيا مع النصوص وتوقد سلوكه الذهني اتجاه ما يقرؤه.

إلى مستوى مهارات القراءة الإبداعية التي تتيح للقارئ ابتداع أفكار جديدة مستوحاة من المادة المقروءة، والاستفادة منها في حل مشكلة تواجهه في حياته، أو تعديل سلوك يقوم به. وهذا المستوى هو في الأصل محور العملية التعليمية، والهدف الذي يجب أن يسعى إليه الدرس القرائي، ليرقى بفكر الطالبة إلى مستوى الوعي والإدراك اللازم والإبداع.

ونستخلص من إجابات الطالبات عامة، عدم امتلاك معلمات اللغة العربية لأسس واستراتيجيات الاستيعاب القرائي، وقد بينت العديد من الدراسات عدم إلمام معظم معلمي اللغة العربية بالمهارات والأساليب التي تنمي الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين كمهارات التحليل والنقد والتقييم.

وهذا يتفق مع ما بينته دراسة عوض (2001) التي وضحت عدم امتلاك المعلمين لمهارات التحليل التي تعد ركنا أساسيا في الاستيعاب القرائي؛ حيث توصل إلى أن معظم معلمي المرحلة الثانوية لا يلمون بمهارات القراءة التحليلية، وأن مستويات التحليل القرائي ليست واضحة في أذهان المعلمين والطلاب. وكذلك دراسة الدليمي والوائل (2015) التي بينت عدم امتلاك المعلمين للمهارات القرائية العليا، وأوصت القائمين على تعليم اللغة العربية باتباع الاستراتيجيات والطرائق الحوارية، واعتماد الحوار الجدلي في تنمية أنواع التفكير ولا سيما الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

اتجاهات المعلمات نحو دروس القراءة، وتأثيره على دافعية الطالبات:

ترى الباحثة أن اتجاهات معلمات اللغة العربية نحو طبيعة القراءة، وأهمية تنمية مهاراتها، وعلاقة القراءة بالمهارات اللغوية الأخرى، تؤدي دورا في اتباع أساليب التدريس، حيث يتضح من إجابات الطالبات أن معظم المعلمات لا يولين درس القراءة من الاهتمام ما يفعله مع دروس القواعد، مما يشير بشكل واضح إلى اتجاه سلبي - نوعا ما - لدى المعلمات نحو العمل القرائي بشكل عام. فهن يعتبرن درس القراءة مادة للحصول على المعارف والأفكار التي يحتويها النص المقروء، فيركزن على جانب الإلمام بتحصيل أفكار المادة القرائية،

حيث إن اتجاهات الطلبة على الأغلب ما هي إلا انعكاس لاتجاهات معلمهم. ولن يكون ذلك إلا بتبصير المعلمين بالاستراتيجيات والأساليب الحديثة لتدريس النصوص القرائية، وتزويدهم بالخبرات التامة التي تبين لهم علاقة الفهم القرائي بالعمليات العقلية التي يستخدمها المتعلم أثناء ممارسة الفعل القرائي.

قلة نسبة المعلمات المجددات لأساليب تدريسهن للقراءة:

يُستنتج من إجابات الطالبات أن نسبة قليلة من المعلمات يستخدمن أساليب تفاعلية تثير فكر الطالبة وتزيد دافعيته للعمل، بينما تبقى الغالبية العظمى من معلمات القراءة في المرحلة الثانوية ملتزمات بالأسلوب التقليدي المعتمد على المعلم. حيث ذكرت أربع طالبات أن معلمتهن كن يستخدمن أحيانا طرائق المجموعات، أو كن يستخدمن نصين لموضوع واحد لمناقشة الاختلاف والتشابه بينهما، وقد أظهرت الطالبات سعادتهن في العمل بمثل هذه الاستراتيجيات التي تدفع عنهن الملل وتثير تفكيرهن وتتحدها.

وترجع الباحثة أن تكون قدرة بعض المعلمات على التجديد ناتجة عن الاحتكاك بأساليب تعليمية حديثة تتبع في تدريس اللغات الأخرى، كما هو الحال في مقارنة نصين يتناولان الموضوع نفسه، فالملاحظ أن هذا الأسلوب يتبع في تدريس اللغة العربية في المنهج البريطاني لتقديم اختبار (GCSE) في مادة اللغة العربية. أو ربما تكون نتيجة لحضور المعلمات ورشات العمل التي تعقد أحيانا لتدريب المعلمات أثناء الخدمة.

وعدم استخدام المعلمات أساليب تفاعلية حديثة في تدريس القراءة، مؤثر إلى عدم الاهتمام بالمهارات القرائية العليا للوصول بالطالبة إلى مستوى التحليل والنقد والتقييم، مما يحقق مستوى الاستيعاب القرائي لديها. وهذا يتفق مع ما بينته دراسة الوائلي وأبو الرز (2011) حيث أشارت المعاملات الإحصائية في الدراسة إلى أن نسبة المعلمين والمعلمات الذين يمارسون تدريس مهارات القراءة بأساليب حديثة تهتم بمستوى القراءة الناقد بنسبة كبيرة بلغت 20% فقط وهي نسبة قليلة لا تحقق الهدف المنشود من الدرس القرائي.

وترى الدراسة أنه من الضروري التفات المعلمين في جميع المراحل التعليمية إلى طبيعة التلقي لدى المتعلم بمتابعة الاستراتيجية التي يحتذيها في فعله القرائي، ومعرفة العملية العقلية التي يقوم بها أثناء قراءته؛ ففهم الصفحة المقروءة لا يعني نضج الفعل القرائي واستوائه بقدر ما هو خطوة أولى نحو القراءة الفعّالة، فالقارئ الجيد ليس من لا يتعثر في قراءته وفهمه للنص المقروء، بل من أحسن استغلال واستخدام ما يقرأ في تنمية قدراته الاستيعابية ومعرفته الشخصية والتكوينية، ولا يحصل هذا إلا باتباع استراتيجية سليمة للفعل القرائي، كقيلة بتحقيق الفهم الصحيح للنصوص، وهذا يتطلب تغييرا في اتجاه المعلمين نحو تدريس القراءة وضرورة فهمهم لعلاقة القراءة بالتفكير والأساليب التي يتبعها الطالب في ممارسة فعله القرائي.

وقد تكون أساليب التدريس التقليدية التي تتبعها معظم المعلمات في دروس القراءة وتكرارها، وعدم قدرتهن على استخدام أساليب تثير فكر الطالبة وتدفعها لاستخدام المهارات العقلية العليا، وتضعها أمام تحديات تثير دافعيته للمشاركة الإيجابية في الدرس القرائي، سببا من أسباب غياب الدافعية وانصراف كثير من الطالبات عن المشاركة الذاتية في مناقشة النص القرائي والتفاعل معه.

وهذا يتفق مع دراسة عبد الجواد (2017) التي بينت قدرة برنامج مبني على استراتيجية التساؤل الذاتي على إثارة الدافعية لدى طالبات الصف الثامن بـفلسطين، حيث أظهرت المعاملات الإحصائية تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التساؤل الذاتي على المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية في إثارة الدافعية وتنمية الاتجاه الإيجابي نحو الدرس القرائي.

كما يتفق مع نتيجة دراسة القطاونة (2004) التي أثبتت زيادة الدافعية لدى طلاب الصف العاشر نحو دروس القراءة عند كل من المجموعة الأولى التي درست البرنامج التعليمي المحوسب الذي أعده الباحث، والمجموعة التي درست البرنامج التعليمي نفسه دون حوسبة على المجموعة الثالثة التي درست بالطريقة التقليدية.

وترى الباحثة أن تغيير اتجاهات المعلمين ومفاهيمهم نحو الدرس القرائي أمر ضروري؛

## اقتراحات وتوصيات

ترى الباحثة أن موضوع الاستيعاب القرائي من أهم الموضوعات التي ينبغي أن تلفت إليها الجهات المسؤولة في الدولة، فتوليها الاهتمام اللازم. وتتقدم بعدد من الاقتراحات القابلة للتطبيق:

- ضرورة تركيز وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة على التدريب المستمر لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في جميع المراحل التعليمية، وعقد دورات مدروسة تستهدف الارتقاء بأساليب تعليم اللغة العربية عامة والقراءة خاصة، بطريقة عملية تطبيقية لا وصفية نظرية.

- إنشاء جهة مختصة ضمن وزارة التربية مهمتها رصد واقع تعليم اللغة العربية عامة والقراءة خاصة في جميع المراحل التعليمية، لتقديم المساعدة المناسبة للمعلمين ومدتهم بالوسائل والتقنيات الحديثة التي تساعدهم على الارتقاء بالواقع التعليمي للغة العربية في مدارس الدولة، بما يساعد على تحقيق رؤية الدولة التي تسعى لجعل القراءة عادة حياتية لدى طلبة هذا الجيل من خلال البرامج والمسابقات المطروحة على مستوى الدولة وعلى مستوى العالم العربي.

- تقديم جامعة زايد بالتنسيق مع وزارة التربية برنامجاً أكاديمياً تربوياً، لتأهيل معلمي اللغة العربية تأهيلاً تربوياً مناسباً، يكون شرطاً من شروط الاستمرار في الخدمة للمعلمين الراغبين في متابعة العمل.

- إجراء دراسات ميدانية ترصد الواقع القرائي الفعلي لدى المتعلمين في الدولة في جميع المراحل التعليمية، وتحديد نقاط الضعف والقوة لدى المعلمين والمتعلمين، وتقترح برامج خاصة تساعد على تحقيق المستوى القرائي المنشود حسب أهداف الوزارة واتجاهات الدولة عامة.

- ضرورة إعادة النظر في برامج تأهيل وتكوين معلمي اللغة العربية على مستوى الجامعات العربية جميعها، وانطلاقها من نقطة تسليح المعلم لا بأمور التخصص فحسب، بل بجميع المهارات التي يحتاجها متعلمو القرن الحادي والعشرين، ليتمكن من إكساب متعلميه المهارات اللغوية بما يتناسب مع معطيات واحتياجات عصر التقنيات والتفجر المعرفي.

## تعقيب

نحن لا يمكننا أن نلقي باللوم كاملاً على المعلم، وحتى نضعه أمام مسؤولياته كاملة لا بد من تسليحه بقوة كاملة، ويرى الباحثون أن تمهين التعليم يعد المنطلق الأساسي للارتقاء بدور المعلم في مجتمعاتنا، وتتفق الباحثة مع ما يراه ملكاوي (2007) من أن وضع المعلم أمام مسؤولياته لا يكون إلا بتوفير برامج إعداد وتدريب مهني متخصص ومتميز من حيث المستوى والمضامين، تتضمن أنشطة متنوعة تتصل بأدوار المعلم كمصمم للبيئات التعليمية التعليمية، وموجه لمصادر المعلومات، وقائد تغيير وصانع قرار، مما يمكنه من التطوير النوعي لمدخلات التعليم، وتحويلها إلى مخرجات تتسم بالإبداع والابتكار والإتقان.

## المراجع

أبو سرحان، عايد عيد. 2014. أثر استراتيجية التعليم التبادلي في مهارات القراءة الناقدة ومهارات الاستماع الناقد والإبداع لدى طلبة الصف التاسع. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

البشري، محمد بن شديد. 2015. استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد 2، ص ص 69 - 22.

حبيب الله، محمد. 2016. أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم. ط2، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حسن، محمد إسماعيل، والحداد، عبد الكريم سليم. 2013. أثر استراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي. المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت. المجلد 27 العدد 106، ص ص 13-39.

دحو، حسين. 2011. الكفاية القرائية ومهارة الفهم رهان تكوين متعلم معلم. مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر. العدد 10، ص ص 349-341.



البنات، جامعة عين شمس، المجلد 27، العدد 3،  
ص ص 1006-1021.

عوض، أحمد عبده. 2001. تقويم الأداء التدريسي  
لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في القراءة  
والنصوص الأدبية في ضوء تمتيتهم مهارات  
القراءة التحليلية. مجلة البحوث النفسية والتربوية،  
كلية التربية، جامعة المنوفية، المجلد 16، العدد 2.  
ص ص 56-103.

القطاونة، سامي سليمان حامد، والدليمي، طه علي  
حسين. 2004. بناء برنامج تعليمي محوسب وقياس  
فاعليته في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب  
المرحلة الأساسية في الأردن وفي اتجاهاتهم نحو  
القراءة. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية  
العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

ملكواوي، نازم محمود، ونجات، عبد السلام  
(2007)، تحديات التربية العربية في القرن الحادي  
والعشرين وأثرها في تحديد دور المعلم. مجلة جامعة  
الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، المجلد 4،  
العدد 2، ص ص 143-159.

الهياجنة، صوفيا فيصل والتل، شادية أحمد. 2017.  
فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتنال القمر  
في تنمية الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب  
القرائي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات  
التربوية والنفسية، غزة. المجلد 25، العدد 4، ص  
ص 446-471.

الوائللي، سعاد عبد الكريم، وأبو الرز ضياء محمد  
حسن. 2011. درجة ممارسة معلمي اللغة العربية  
لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر  
الأساسي وأثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو  
القراءة، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة  
الأردنية، المجلد 38(ملحق)، ص ص 251-264.

هيئة تحرير مؤتمر الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.  
2003. توصيات المؤتمر المنعقد بتاريخ  
7-10/2003. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية  
المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، العدد 26، ص ص  
57-58.

يونس، فتحي علي وآخرون. 2004. توصيات المؤتمر  
الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة «القراءة  
وتنمية التفكير» المنعقد بتاريخ 7-8/2004،  
مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة  
والمعرفة، مصر، العدد 36، ص ص 226-229.

الدليمي، سامر مخلف حبيب، والوائللي، سعاد عبد  
الكريم. 2015. درجة ممارسة معلمي اللغة العربية  
لمهارات الخطاب الجدلي أثناء تدريس مادة الاتصال  
وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف  
العاشر الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير، كلية  
العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

السيد، محمود. 2004. في طرائق تدريس اللغة العربية.  
بدون رقم الطبعة، دار طلاس، بيروت، لبنان.

صومان، أحمد إبراهيم، عبد الحق، زهرية إبراهيم.  
2016. أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين  
مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى  
طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان. مجلة  
العلوم التربوية والنفسية، البحرين. المجلد 17،  
العدد 4، ص ص 229-265.

عبد الباري، ماهر شعبان. 2010. استراتيجيات فهم  
المقروء. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبد الجواد، إياد إبراهيم الخليل. 2017. أثر استراتيجية  
التساؤل الذاتي في الفهم القرائي والدافعية نحو  
القراءة ومفهوم الذات لدى طالبات الصف  
الثامن بفلسطين. مجلة الزقاء للبحوث والدراسات  
الإنسانية، الأردن، المجلد 17، عدد خاص، ص ص  
347-361.

عبد اللطيف، جمانة عمر ديب. 2002. أثر الخبرة  
السابقة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى  
طالبات الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير،  
كلية التربية، الجامعة الأردنية، الأردن.

العبد الله، محمود فندي. 2007. أسس تعليم القراءة  
الناقدة للطلبة المتفوقين عقليا. بدون رقم الطبعة،  
عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن.

عبد الناصر، أسماء محمد، وفهمي، إحسان، وعوض،  
فايزة. 2011. فعالية استراتيجيات قائمة على  
مدخل الذكاءات المتعددة لتنمية مستويات الفهم  
القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.  
مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس،  
المجلد 3، العدد 12، ص ص 851-874.

عصر، حسني. 1999. مداخل تعليم التفكير وإثره في  
المنهج المدرسي. بدون رقم الطبعة، المكتب العربي  
الحديث، الإسكندرية، مصر.

عمارة، عبد الله عيسى إبراهيم. 2016. الاستيعاب  
القرائي بين التنظير والتطبيق. مجلة كلية التربية

Lindholm. T. 2006. Reading with purpose.  
Journal of College Reading and Learning.  
36(2): 70-80.

يونس، فتحي علي. 2005. توصيات المؤتمر الخامس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة «تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية بالدول العربية بين الواقع والمأمول»، المنعقد بتاريخ 7-8/7-2005، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، العدد 45، ص ص 232-235.

يونس، فتحي علي. 2014. توصيات المؤتمر الرابع عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المنعقد بتاريخ 6-7/8-2014. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، العدد 159، ص ص 24-28.

---

## High School Students' Weakness of Arabic Reading Comprehension and Its Linkage to the Teaching Methods Used by Teachers The Case of the UAE

Sawsan Skaf

Department of Arabic language, College of Education, Zayed University  
United Arab Emirates

<https://doi.org/10.37575/h/lng/2122>

### ABSTRACT

This study focuses on Arabic reading comprehension. It aimed to identify students' perspective regarding teaching and learning practices during reading lessons in the United Arab Emirates high schools. The study adopts a descriptive method through a focus group of 12 freshmen female students at Zayed University. After analyzing students' responses, the study found that reading lessons are mainly conducted in traditional way where teachers are the supplier of the information and students are simply the recipients. It also indicated that teachers focus primarily on word-by-word understanding of the text without stimulating the students' higher thinking skills such as analysis, interpretation, comparisons, inference, criticism, and evaluation. The study also found that teachers did not give the importance of grammar lessons to reading lessons whereas few teachers used interactive teaching methods in class to stimulate students' thinking and increase their motivation. The study concluded that the students were dissatisfied with the methods used during reading lessons, as they do not show interest in class participation since their minds are not challenged. The study recommended reconsidering qualifying and training programs for Arabic language teachers at the university level. It also emphasized the importance of the continuous professional development in a practical context in addition to monitoring the process of teaching Arabic language in general and reading in particular in an attempt to support teachers with needed help to make Arabic reading a daily habit in students' lives.

**Key Words:** Conscious Reading, Focus Groups, High School Stage, Higher Reading Skills, Teaching Methods, Thinking and Reading.