الفصل الأول

خلفية الدِّراسة ومشكلتها

المقدمة:

تعد اللغات بشكل عام أهم ما تهتم به الأمم؛ ذلك لأن الإنسان يعبر باللغة عن عواطفه ومشاعره وأحاسيسه، وما يدور في ذهنه من أفكار؛ فهي ثمرة من ثمرات التفكير الإنساني، سخّرها الإنسان للسيطرة على البيئة التي يعيش فيها، فالإدراك، والاستنتاج، والتحليل عمليات فكريه يؤديها العقل بوساطة اللغة. والتفكير لا يتم من غير استعمال الألفاظ الدالة على المعاني.

ولما كانت للغة العربية هذه الأهمية فإنه أصبح من الضروري إعداد المعلم الذي يتولى تعليمها إعداداً خاصًا. وترجع هذه الأهمية إلى عوامل متعددة منها: سرعة التغيرات في عالم اليوم ، كالانفجار المعرفي، والتقدم المذهل في التقنيات ، والتقدم في فلسفة العلم وأهدافه ، وأهمية الثروة البشرية في التنمية، وانتقال النظرة إلى بيئة الإنسان من المحلية إلى العالمية . ومن العوامل أيضاً ضرورة التعليم بوصفه عملاً مهنيًا منظمًا. وأنّ مهنة التعليم أصبحت تنطوي على كثير من الحقائق والمبادئ التربوية والنفسية، وعلى أنشطة تدريسية ذات طبيعة علمية وعملية. وتزايد الطلب الاجتماعي على التعليم. وتغيّر طبيعة الدور الذي يؤديه المعلم في العملية التعليمية (الخليفة، 2007).

إنَّ العملية التعليمية تقوم على عناصر متعددة هي الأهداف، والمدخلات السلوكية، والخبرات والأنشطة، والقياس والتقويم. وهذه الأركان ترتبط ببعضها ارتباطًا وثيقًا. ولكن لا يمكن تحقيق هذه الأركان ما لم يعد المعلم إعدادًا خاضعًا لأحدث الطرائق والأساليب

والاتجاهات. ولكي يؤدي المعلمون عامة ومعلمو اللغة العربية خاصة أدوارهم بكفاية يجب أن يُختار هؤلاء المعلمون اختيارًا صحيحًا، ويجري تدريبهم تدريبًا حقيقيًا في أثناء الخدمة؛ ذلك لأن المعلمين هم الأداة الأولى في تحقيق أي نهضة تعليمية، مثلما أكد ذلك علماء التربية، الذين أعطوا الأولوية في التربية والتعليم لإعداد المعلم بالتركيز على النوع لا على الكم. وهنا تبرز أهمية المعلم ودوره الفاعل في التربية والتعليم، إذ لإصلاح للتربية من غير صلاح المعلم (زايروعايز، 2011).

وينفرد معلم اللغة العربية بتحمله مسؤولية أوصى بها الله تعالى؛ ذلك لأنه يعلّم لغة مقدسة، تلك هي لغة القرآن الكريم؛ لذا أصبح تعليمها مسؤولية كبيرة، دينية واجتماعية وثقافية وحضارية. ومن هنا أصبح من الضروري إعداد معلم العربية إعدادًا يتناسب وعظم هذه المسؤولية. ولكن يظهر أنَّ الإعداد الحالي للمعلمين ليس بالمستوى المطلوب، لما يظهر من ضعف لدى الكثير من معلمي اللغة العربية. ويتجلى ذلك في قصور قدرتهم التعبيرية والتذوقية والنحوية والهجائية والأدبية. ويعود ذلك إلى أنَّ طريقة الإعداد تقوم على الحفظ، وحشو الذهن بالمعلومات النظرية، فظهر تدني المستوى في النواحي الثقافية والمهنية(خاطر، 1996).

ومعلم اللغة العربية بعد ذلك هو المسؤول عن تقويم الألسن، وضبط حركات كل حرف وسكناته على وفق قواعد خاصة، وضبط قواعد الاشتقاق والتصريف وفقه اللغة، وقواعد الإعلال والإبدال، وقواعد النطق الصحيح. ولكي يكون معلم اللغة العربية ناجحًا عليه أن: يتميز بقدرات علمية ولغوية، ويتقن استراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه، والاتزان انفعالياً، والكفاية العلمية، وكفايات التخطيط والتنفيذ، ومراعاة العلاقات الإنسانية، وتقويم الطلبة. يُزاد على ذلك مهارة متميزة في توجيه عملية التعليم، وتهيئة جو مناسب من ناحية

إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن مشاعرهم ، وإشاعة جو من الديمقراطية، ومعالجة الصعوبات الطارئة، واكتشاف المشكلات التي يعاني منها الطلبة (الفتلاوي، 2004).

ومن مهارات اللغة العربية التي يجب أن يمارسها المعلم مهارات القراءة عامة ومهارات الاستيعاب القرائي خاصة. فالقراء، كما ذكر قطامي (2000)، ترتبط بجميع الفعاليات الحسية؛ فهي تجعل القارئ مشغولاً بقراءة البيئة الحسية والاجتماعية والرمزية . وتحدث في عملية القراءة علاقة بين القارئ وما يحيط به، وتحدث هنا عملية إثارة، يؤدي القارئ فيها عمليات اختيار البدائل واستقبال المنبهات والانتباه لها، والوعي بما لها من خصائص. وبعد الإثارة يأتي الإدراك، وفيه يجري تحويل الرسالة إلى صورة ذهنية ذات معنى. ومن ثم يحدث التكيف الذي ينظم فيه القارئ ذاته، ومراقبة أدائه. وهنا يكون القارئ نشطًا في العمليات المعرفية.

والنظرة العامة إلى القراءة تُظهر أنها عملية ربط بين لغة الكلام والرموز المكتوبة، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ الدالة على هذه المعاني. وتهدف القراءة إلى تزويد القارئ بمادة لغوية ، لتنمية وعي المتعلم بأن القراءة لغة مكتوبة وعملية ثقافية. وبمعنى آخر أن تعلمها له صلة بخلفية المتعلم الثقافية، وفيها يجري تنظيم المهارات. وفيها أيضاً تجري مجموعة من عمليات التفكير، كالتنظيم، والتحليل، والتأمل والتركيب، والتقويم، وحل المشكلات، والانتقاء، والاستدلال، والمقارنة، والنقد، والربط، والاستنتاج، والتصحيح ، والاستيعاب ؛ فالقارئ يقرأ بعقله، وليس بعينه فقط (عصر، 2000؛ العواملة، 2004).

والقراءة لدى معظم الباحثين والمهتمين بشؤونها تستند إلى مجموعة من المهارات أهمها القدرة على ربط المعنى باللفظ، والوعي بالوحدة الفكرية للمقروء، وتحديد الأفكار الرئيسة، ومعرفة معاني المفردات من السياق، وتعرف المعنى الذي يدل عليه اللفظ، واكتشاف ما في المقروء من الزيادة والنقص، والقدرة على الاستنتاج، وتمييز المعاني المحتملة للمفردة

الواحدة، وتحديد الأسلوب وإدراك الهدف، والتطبيق على الأفكار، وإضافة أفكار جديدة (Smith , 1987).

إنَّ القراءة الجيدة هي من أهم متطلبات الفهم وزيادة تحصيل العلوم المختلفة. ويتطلب التمكن من القراءة تمكنًا من اللغة بفنونها كافة، فذلك يساعد على إتقان القراءة. ولما كان المتعلم يعتمد كثيراً على القدرة القرائية، فإن الصعوبات في هذا المجال تؤثر بشكل سلبي في شخصية هذا المتعلم (عبدالحافظ، 2007). وإذا ما كانت القراءة جيدة فإنها تؤدي دورًا مهمًا في بناء الشخصية الناضجة ذات المستوى الراقي في التفاعل النشط والواعي، والتعبير عن خلجات النفس بأسلوب جيد والقدرة على التحليل والنقد واتخاذ القرارات الصائبة، زيادة على تنمية السرعة في القراءة، وجودة النطق، وحسن الأداء، وتمثيل المعنى (شحاته والسمان، 2011).

وتعد القراءة مدخلاً حقيقيًا لتنمية التفكير، وذلك بوصفها عملية عقلية؛ فالقارئ يمارس في أثناء القراءة عملية تفكير، وذلك يتطلب إعادة الخبرات المخزونة لديه. وتجري هناك تفاعلات معينة لتوليد الأفكار والحلول، التي تؤدي إلى تطوير البيئة الذهنية، وزيادة الكفاءة في التعامل مع المقروء، ويحدث ذلك خاصة، عندما تُتاح فرصة للحوار والمناقشة في سياق اجتماعي، في موقف التعلم (Ollemann , 1996).

وهناك أهداف كثيرة لتعليم القراءة، ذكر منها عطا (2005): تزويد المتعلم بما يحتاج للنجاح في مواد أخرى ومراحل دراسية لاحقة، وإتقان مهارات القراءة، وتكوين اهتمام وميل نحو القراءة، والتعرف إلى الصور الأدبية المختلفة، والتعرف إلى الأفكار، والاطلاع على المراجع والمؤلفين، وتكوين الأحكام، وحل المشكلات، والارتقاء بالجوانب العقلية

والاجتماعية، والتزود بالعلوم والفنون والآداب، وتنمية القدرة على الكتابة، وتنمية القدرة على تذوق النصوص، والقدرة على انتقاء ما يُقرأ، ومعرفة المواهب اللغوية.

أما الاستيعاب القرائي فهو التفاعل الحي بين معلومات الفرد المخزنة في ذاكرته والمعلومات الجديدة المتضمنة في النص المقروء. ويتم الاستيعاب إذا تعرّف القارئ على الرموز المكتوبة، وفسرها وربطها بدلالاتها، ويجري التفسير في ضوء خبرة القارئ الثقافية. إنّ الاستيعاب عملية مركبة ومعقدة تتضمن عمليات عقلية عليا، فيها يجري فهم النص في مستويات تتدرج من الحرفي، ثم الاستنتاجي، ثم الناقد، ثم التذوق، ثم الإبداعي. والاستيعاب أيضًا عملية تفاعلية تُستثار فيه المعرفة المخزنة لدى القارئ في أطر منظمة. ومن هنا عُدَّ الاستيعاب من العمليات العقلية ما وراء المعرفية (جاد، 2003؛ الشمري، 2005) .

وذكر ستانوفج (Stanovick , 2006) أنَّ الاستيعاب القرائي، يتمثل في استنتاج المعنى من المادة المقروءة، أي أنَّ القارئ في هذه الحالة فهم الرسالة التي أراد الكاتب إيصالها إليه. وأشار كل من كوبروكيكر (Cooper &kiger , 2003) إلى أنَّ الاستيعاب يتطلب التفاعل الهادف بين النص وقارئه، فهو إذن محاولة لسد الفجوة بين المعلومات الواردة في اللغة، والمعلومات التي يمتلكها القارئ، بمعنى آخر هي محاولة تفكير تؤدي إلى استنتاج معارف جديدة يمكن استخراجها بممارسة القراءة. أما ليرنر وجونز (Learner & Johns , 2009) فأوردا أنَّ القاري الذي يستوعب المعلومات في النص المقروء يرتقي بلغته، ويتزود بأفكار تثري معلوماته، ويكتسب حينئذ مهارات النقد الموضوعي، وحل المشكلات.

والاستيعاب القرائي أهم مطالب تعلم اللغة، فهو مطلب تربوي وتعليمي، وهو عامل مهم للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بما يعينه على الإبداع. ومن هنا أصبحت الحاجة ملحة لأن يستوعب المتعلم ما يقرؤه ، لكي يتحصن بالمعرفة، التي لا سبيل إليها إلاّ بالقراءة، وفهم ما

يُقرأ. ولكن لا يمكن أن يتحقق الفهم ما لم يكتسب المتعلم ثروة لغوية تؤهله لتعرف التفاصيل، وتذكر الحقائق، وتعيين الأفكار، وإدراك التنظيم، من حيث التسلسل الموضوعي والزمني للنصوص، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث، وتحليل الشخصيات، ونقد المقروء (عوض، 2003؛ عبدالغني، 2012).

وتؤثر في عملية الاستيعاب خمسة عوامل هي: خصائص المادة، وخصائص القارئ، واستراتيجية التدريس، ونوع القراءة، والهدف من القراءة. أما خصائص المادة فتعني التركيب اللغوي، والربط بين الكلمة والمعنى، والمعنى الكلي من حيث الدلالة المادية والمعرفية، وصعوبة المفردات. وتتعلق خصائص القارئ بمعرفته اللغوية، وقدرته على التحليل والتفسير والنطق الصحيح. وتساعد الاستراتيجيات على الفهم إذا ما كانت مناسبة للمتعلم والنص الذي يقرؤه. ويعني نوع القراءة، هل هي صامتة أو جهرية أو قراءة استماع، فلكل نوع أغراضه ومتطلباته. أما الهدف من القراءة فيتعلق باختلاف أهداف القارئ، فهو قد يهدف إلى اكتساب المعلومات، أو التحضير للدرس، أو للمتعة والتسلية، أو لأي شيء آخر (Bergeson , 2006؛ أحمد، 2011).

وهناك استراتيجيات كثيرة للاستيعاب القرائي، ذكرها كل من: الهاشمي والدليمي(2008)، وعطية (2009)، ولافي (2012). ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية (روبنسن)التي تتضمن المسح، وفيه يستطلع القارئ الموضوع لتكوين فكرة عامة عنه، ثم طرح الأسئلة المتصلة بالموضوع، وهذه الأسئلة عبارة عن أهدف يسعى القارئ إلى تحقيقها، والتركيز على الأجزاء المتصلة بتساؤلاته، واسترجاع ما قرأه بكتابة المعاني التي توصل إليها، ثم إعادة النظر في المادة المقروءة، ومطابقة ما جرى استيعابه.

وهناك استراتيجية الاستدلال، وفيها يجري تعزيز الاستيعاب وتعميقه ، بقراءة المتعلم لما بين السطور، بالتحليل والنقد والاستنتاج وابتكار الأفكار والمعاني، واكتشاف المعاني الضمنية، التي لم يصرح بها الكاتب. أما استراتيجية طرح الأسئلة فهي استراتيجية تعميق الفهم، ويجري طرح هذه الأسئلة قبل القراءة وإثناءها وبعدها . وهناك استراتيجية الربط ، وفيها يجري التركيز على استيعاب الوحدات المعنوية وربطها ببعضها، وتركيبها في بناء موحد متكامل، وهذه الاستراتيجية تتطلب التحليل والتنظيم والحوار والنقد والتنبؤ.

ومن استراتيجيات الاستيعاب أيضًا، استراتيجية مراقبة الذات، وفيها يراقب القارئ ذاته ويقومها في عملية أداء المهمة، أي مراقبة عملية تفكيره، والطريقة التي يتعلم بها. وهناك استراتيجية الجدول الذاتي، وتقوم على: ماذا تعرف، ماذا تريد أن تعرف، ماذا تعلمت. أما استراتيجية إعادة السرد فتهدف إلى إكساب المتعلم الإحساس بالموضوع، وتحسين استرجاع التفاصيل، وتطوير اللغة الشفوية، والاندماج مع الأقران.

وللاستيعاب بعد ذلك مستويات متعددة، تناولتها الأدبيات المهتمة بموضوع القراءة وفهم المقروء أو استيعابه؛ فهناك من ذكر أنها ثلاثة هي: قراءة السطور، وقراءة مابين السطور، وقراءة ما وراء السطور. وهناك من قسمها إلى: حرفي، واستنتاجي، وناقد وهناك من قسمها إلى: حرفي، وتفسيري، وتطبيقي، وناقد. وهناك من قسمها إلى: حرفي، واستنتاجي، وتقويمي، وتقديري.

وذكر كل من: روي وستوتوبورنز (Roe &Stoodt& Burns , 1997) أنَّ الاستيعاب الحرفي يهتم بما هو منصوص عليه مباشرة من أفكار، والتعرف إلى الأفكار، والتعرف إلى التفاصيل الرئيسة، وتذكر ذل ، وفهم معاني الكلمات والجمل والفقرات، وتحديد تسلسل الأفكار. أما المستوى التفسيري فيهتم بالمعاني الأكثر عمقًا، وفهم مرامي الكاتب، وفهم

الأفكار غير المصرح بها، وتركيب المعلومات الموجودة في الخبرات السابقة مع معلومات النص الجديدة، وتكوين استنتاجات واستدلالات، ووصف العلاقات، واقتراح عناوين جديدة معبرة، ووضع تعميمات، وتنبؤ النتائج، واكتشاف الجوانب الفنية.

ويعني المستوى التطبيقي المقارنة بين الأفكار، والاستفادة من المقروء في حل المشكلات ، وتعيين القيم المرتبطة بأفكار النص أما المستوى الناقد فيعني إصدار أحكام على المحتوى، وتعرف قيمة الأفكار وصحتها، وتعرف أهداف الكاتب، وتعرف اتجاهاته الفكرية، والتمييز بين الحقيقة والرأي، .... وما إلى ذلك.

ومنذ سبعينيات القرن الماضي صنف باريت (Barrett , 1976) مستويات الاستيعاب القرائي إلى: الحرفي، والاستنتاجي، الذي يتطلب مزجًا بين المعلومات في النص ومعرفة القارئ القبلية، وتفسير اللغة المجازية، وتحديد الأفكار الرئيسة، وتحديد التشابه والاختلاف. أما التقويمي فيتعلق باستخدام المعرفة القبلية لتعرف ما هو خارج حدود المادة، وإصدار الأحكام، وتقييم النص. أما المستوى التقديري فيتعلق بالتجاوب العاطفي للقارئ، ونوعية النص، والموقف الذي يتخذه القارئ في ضوء مفاهيمه الحياتية والاجتماعية. ولذلك جاءت هذه الدِّراسة لتبين درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لمهارات الاستيعاب القرائي من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة وسؤالاها:

لقد أصبحت مشكلة الاستيعاب القرائي تمثل أهم ما يعيق عملية التعلم بصورة عامة، وتعلم اللغة العربية بصورة خاصة. فقد أشارت دراسات متعددة إلى أنَّ ضعف الطلبة في المراحل الدِّراسية كافة في مهارات الاستيعاب القرائي، يعود إلى أسباب كثيرة، منها قلة ممارسة معلمي اللغة العربة لمهارات القراءة المختلفة، وبخاصة مهارات الفهم والاستيعاب.

وقد دلّ ذلك على أنَّ الكثير من المعلمين يفتقرون إلى المعرفة الجيدة بمهارات الاستيعاب القرائي؛ فقد أظهرت نتائج دراسة الحجاج (2000) أنَّ مستوى الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين كان ضعيفًا، وعزا ذلك إلى قلة إلمام معلميهم بمهارات الاستيعاب المختلفة. أما دراسة كوكجة (1991) فقد أشارت إلى ضعف الطلبة في مهارات تسلسل الأفكار، ووظيفة المفردة اللغوية، والتنبؤ بالنتائج، وعزا ذلك إلى أنَّ اهتمام المعلمين بالجوانب اللغوية الخاصة باستيعاب المقروء بمستوياته الاستنتاجية والنقدية والتقويمية، ليس بالمستوى المطلوب. ولذلك تجيب الدراسة عن السؤالين الآتيين:

1- ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لمهارات الاستيعاب القرائي؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لمهارات الاستيعاب القرائي تعزى للجنس(ذكر، أنثى)، والمؤهل العلمي(بكالوريوس، دراسات عليا) والخبرة(أقل من(10) سنوات، أكثر من(10) سنوات؟

أهمية الدِّراسة:

تتأتي أهمية الدِّراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهذه الأهمية نظرية تتعلق بالاستيعاب القرائي، الذي أصبح الشغل الشاغل للتربويين، إذ إنَّ القراءة لم تعد مجرد عملية ميكانيكية، وإنّما ارتبطت بالفهم، فقد أصبح المطلب الملح هو أن يقرأ المتعلم ليفهم ويستوعب. وهناك الأهمية التطبيقية، إذ تفيد نتائج الدِّراسة معلمي اللغة العربية، في اكتشافهم لنواحي القصور في تعليمهم مهارات القراءة والاستيعاب القرائي. ويأمل الباحث أن تفيد أيضًا مشرفي اللغة العربية، ومؤلفي مناهجها.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد الدِّراسة بالحدود والمحددات الآتية:

1- **الحدود المكانية:** المدارس المتوسطة في منطقة الأحمدي التعليمية في دولة الكويت.

2- **الحدود الزمانية:** الفصل الدِّراسي الثاني من للعام الدراسي 2018/2017.

3- **الحدود البشرية:** معلمو اللغة العربية ومعلماتها.

4- **الحدود الموضوعية:** ممارسة المعلمين والمعلمات لمهارات الاستيعاب القرائي.

5- تتحدد نتائج الدِّراسة بمدى صدق الأداة وثباتها.

التعريفات الإجرائية:

يجري تعريف المصطلحات الآتية إجرائيًا.

1- **درجة الممارسة:** وهي مستوى أداء معلمي اللغة العربية (أفراد الدِّراسة)، ويقاس بفقـــرات استبانة أعدت لهذا الغرض.

2- **مهارات الاستيعاب القرائي:** وهي المهارات التي يمارسها معلمو اللغة العربية ومعلماتها، وتشمل مهارات الاستيعاب: الحرفي، والاستنتاجي، والناقد في حدود هذه الدِّراسة.

3- **معلمو اللغة العربية:** هم المعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس فأعلى المؤهلـــون لتدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة في دولة الكويت.

4- **المرحلة المتوسطة:** هي المرحلة ما بين الابتدائية والثانوية، وتشمل الصفوف من السادس وحتى التاسع.