درجة توافر استراتيجيات فهم المقروء في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10) في سلطنة عمان

عفراء الحوسنية*

Doi: //10.47015/17.2.7

تاريخ تسلم البحث: 2020/3/2 تاريخ قبوله: 2020/5/3

ملخص: هدفت الدراسة إلى تحديد استراتيجيات فهم المقروء التي ينبغي توافرها في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات للصفوف من (5-10)، والكشف عن درجة توافر هذه الإستراتيجيات في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10). ولتحقيق هدفي الدراسة، أعدت الباحثة قائمة لاستراتيجيات فهم المقروء وبعد التحقق من صدقها وثباتها، أدرجتها الباحثة في بطاقة ملاحظة تضمنت خمس استراتيجيات رئيسة هي: (التنبؤ، والرّبط، والتّساؤل الذاتي، والتّصوّر الذّهني، والتّلخيص)، وتتضمن كلٌ منها عدة استراتيجيات فرعية بإجمالي (19) استراتيجية. طبقت الباحثة هذه البطاقة على عينة عشوائية بلغت (36) معلمة من معلمات المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة شمال الباطنة في مدارس الصفوف (5-10) في سلطنة عمان. وكشفت نتائج الدراسة أن درجة توافر استراتيجيات فهم المقروء في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لدى طالبات الصفوف (5-10) جاءت جميعها متوسطة ما عدا استراتيجية التساؤل الذاتي التي جاءت درجة توافرها منخفضة.

(**الكلمات المفتاحية**: استراتيجيات فهم المقروء، معلمات اللغة العربية، طالبات الصفوف (5-10)، سلطنة عمان)

مقدمة: القراءة مهارة رئيسة من مهارات اللغة، وهي أداة الاتصال والتواصل، وبها يطوّر الفرد قدراته ومهاراته الأخرى. وقد تناول الأدب التربوي مفهوم القراءة، وتنوعت تعريفاتها لدى التربويين والباحثين. فقد عرفها احميدة (Ahamidah., 2013,p. 150) بأنها: "عملية ذهنية يتم فيها تعرّف الرموز المكتوبة وفهمها؛ فهي عملية يتفاعل فيها القارئ مع اللغة المكتوبة للحصول على معنى". ويعرفها العيسوي وزميلاه (Al-Essawy et al., 2005, p. 163) بأنها: " أسلوب من أساليب النشاط الفكري، يتضمن الفهم (الإدراك)، والربط والموازنة والتذكر والتنظيم والاستنباط والابتكار، وهي القدرة على حل الرموز المكتوبة، وفهمها، والتفاعل معها، واستثمار ما تمّت قراءته في مواجهة المشكلات التي قد تواجه القارئ". وترى الباحثة أنّ التعريفين السّابقين للقراءة تلخّصا في عمليتين: عملية التعرّف، وعملية الفهم، فالقراءة تتجاوز تعرف الرموز المكتوبة، وإيجاد الروابط والعلاقات بين الكلمات والتراكيب والجمل والفقرات التي يتضمنها النص وفهمها، إلى ربط المقروء بالخبرات السابقة للقارئ، وتوظيفه في حياته.

وقد تدرجت القراءة في مفهومها؛ فبعد أن كانت عملية آلية مقتصرة على فكّ الرّموز، ونطقها بشكل سليم، أصبحت عملية فهم للكلمات والمعاني والجمل، ثم وصلت لتكون أداة للنقد والاختيار، ثم أضيف إليها حل المشكلات، وغدت وسيلة مهمة من وسائل الترفيه الذاتي (zayer & Hashem, 2016).

The Degree of Availability of Reading Comprehension Strategies among Female Arabic Language Teachers in Teaching Reading for Grades (5-10) Female Students in the Sultanate of Oman

Afraa Al-Housniah, *Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman*.

Abstract: This study aimed to identify reading comprehension strategies that should be available among female Arabic language teachers in teaching reading for grades (5-10) female students find the availability degree of these strategies among female Arabic teachers in teaching reading. To achieve both goals, the researcher prepared a list of reading comprehension strategies and after verifying its truthfulness and consistency, the researcher included it into a note card that includes (5) main strategies: (predicting, connecting, self–questioning, mental perception and summarizing). Each one includes several sub-strategies with the total of (19) strategies. She applied this card to a random sample of (36) female Arabic teachers from schools in the Directorate of Education, North Batinah Governorate, for grades (5-10) in the Sultnate of Oman. The findings revealed that the degree of availability of reading comprehension strategies among female Arabic language teachers in teaching reading for grades (5-10) female students was average for all strategies, except for the self-questioning strategy, for which the availability degree was low.

(**Keywords**: Reading Comprehension Strategies, Female Arabic Teachers, (5-10) Grades Female Studemte, Sultanate of Oman)

ويذكر الجبوري والسلطاني (Al-Jabouri & Al-Sultani, 2014) أن مفهوم القراءة باعتبارها نشاطًا عقليًا قد مر بمراحل تطورية؛ فكان مفهوم القراءة يعني عملية إدراكيّة صوتية، ثم أصبح عملية فكرية تهدف إلى الفهم والاستنتاج، ثم تطور بالإضافة إلى ذلك إلى الاستمتاع بالمقروء، ثم أُضيف إلى هذا المفهوم تفاعل القارئ مع المقروء وتحليله ونقده، واستثماره في حل المشكلات والمواقف الحيوية، وفي تعديل سلوك القارئ وأفكاره.

* جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وترى الباحثة أن المعرفة المتلاحقة ومجالاتها المتعددة من العوامل التي ساهمت في تطور مفهوم القراءة أيضًا؛ فلم يقتصر مفهومها على تعرف الرموز وإدراكها، بل تعدّى ذلك إلى تحليل المادة المقروءة ونقدها، ونقل ما يتناسب من معانيها وأفكارها إلى حياة القارئ والاستفادة منه.

ويرى أبو مغلي (Abu Muqhli, 2010) أن الغاية من تدريس مهارات اللّغة العربيّة، سواء أكانت مهارة القراءة أم غيرها من المهارات الأخرى، هي تمكين الطالب من امتلاك اللغة، بحيث يحسن استخدامها في تعبيره وفهمه. وتحت هذين الغرضين الأساسيين (التعبير والفهم)، تندرج الغاية من تدريس كل مهارات اللّغة العربيّة.

ويعدّ فهم المقروء الغاية من القراءة، ولن تتحقّق ثمرتها إلا من خلاله، وقد عرّفته عبدالله (Abdallah, 2015) بأنّه: " قدرة القارئ على التفاعل مع النص المقروء بتحديد المحاور الرئيسة فيه، وفهم العلاقات بينها، وإيضاح الأفكار الأساسية، ومحاولة الاستعمال الصحيح لهذه الأفكار في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية".

وتعرّفه الباحثة بأنه عملية تفكيك رموز الكلمات، وفهمها، وتعرف معانيها المباشرة والضمنية، وإصدار أحكام حول المقروء، وتوظيفه في حل المشكلات التي يواجهها الطالب في حياته.

وهناك عدد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في قدرة القارئ على فهم المقروء، منها: ملاءمة المقروء لمستوى نضج القارئ، واستعداده القرائي. ومستوى دافعيته، وانجذابه إلى قراءة الموضوع، والخبرة السابقة للقارئ التي تسهّل عليه عمليات الاستنتاج وفهم المعنى الظاهري والضمني وعملية النقد. ومنها – أيضًا- أسلوب عرض المقروء، ومدى تلاؤمه وقدرات القارئ، والإعداد غير الجيد للمعلمين، وتركيزهم على مهارة واحدة من مهارات القراءة، وقلة التفاتهم إلى تدريب الطلبة على نشاطات صياغة الأسئلة والتنبؤ بمحتوى فقرات النص وتلخيصه وربط أفكاره ربطًا صحيحًا من خلال الفهم الصحيح لأدوات الربط، مثل: (إذاً ولكن ولأن وعندما وعلى الرغم من وعلى سبيل المثال وغيرها) (Habibullah, 2016; Assar, 1999; Al Helwani, 2003; Zayer & Hashem, 2016).

ومن خلال خبرة الباحثة الإشرافية وملاحظتها المستمرة لأداء المعلمين والمعلمات، فإنها تضيف عددًا من العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر في قدرة الطلبة على فهم المقروء، منها: قلة وعي بعض المعلمين وبعض الطلبة باستراتيجيات فهم المقروء، وعدم توظيفها باستمرار عند معالجة النصوص القرائية، وعرض محتوى المقروء بطريقة تقليدية؛ فغالبًا ما يعرض في شكل فقرات يضمها نص واحد، وقلة توافر الرسومات والأشكال التوضيحية للنص المقروء.

إن مهارة فهم المقروء تشمل عمليات عدة، منها: انتقاء أفكار معينة وفهمها في جملة واحدة، واستنتاج العلاقات بين الجمل وأشباهها، وتنظيم الأفكار وتلخيصها، واستنتاج معلومات غير مقصودة من الكاتب. وتعمل العمليات السابقة معًا في تبادل وتأثير وتأثر، ويمكن للقارئ بحسب أغراضه (سياق الحال) ضبطها والتحكم بها. وعندما يختار القارئ تلك العمليات عامدًا وقاصدًا وفي وعي لغرض محدد، فإن تلك العمليات تسمى الاستراتيجية (Assar, 1999).

إن الهدف الأساسي من تدريس القراءة للطلبة هو تنمية مهارات الفهم لديهم، وتمكينهم من استراتيجيات قرائية تصل بهم إلى مستويات الفهم المتدرجة وصولاً إلى المستوى الإبداعي. ومن المهم أن يمتلك الطالب الاستراتيجيات القرائية التي تمكنه من فهم المقروء.

وتعرّف عبدالله (Abdallah, 2015) استراتيجيات فهم المقروء بأنها: "خطط مدروسة ومقصودة واعية يتبعها القارئ في إنجاز المهام القرائية".

وقد تنوعت الاستراتيجيات التي تنمي فهم المقروء وطرح الكثير منها في الأدب التربوي. فقد ذكر زاير وهاشم (Zayer & Hashem, 2016) عددًا من الاستراتيجيات الفاعلة التي يمكن تدريسها للطلبة لفهم النص، منها: الربط والتنبؤ والتساؤل والمراقبة والتصور والتلخيص. وإضافة إلى الاستراتيجيات التي ذكرتها عبدالله (Abdallah, 2015) وصنفتها إلى: استراتيجيات ملاحظة النص؛ وتتضمن: وضع خطوط أو دوائر على الكلمات غير المفهومة، وتحديد الكلمات المفتاحية، وإعادة الصياغة، وعمل المخطّطات والرّسومات البيانيّة، واستراتيجيات التّعلم العقلي؛ وتتضمن: ربط المعلومات بالخلفيّة المعرفية للطّالب، والتّصور العقلي والتّساؤل الذاتي، واستراتيجيات القراءة؛ وتتضمّن: التّصفح والقراءة ببطء وإعادة القراءة، فقد أورد الهاشمي والدليمي (Al-Hashemi & Al-Dulaimi, 2000) كذلك عددًا من استراتيجيات فهم المقروء التي تؤدي إلى مستوى أعمق لفهم المقروء، منها: استراتيجيات تعيين الأهمية؛ وتعني تحديد ما هو مهم في النص، واستراتيجية طرح الأسئلة، واستراتيجية الصور الذهنية، واستراتيجية التركيب التي تعني ربط القارئ بين معاني النص التي تتفاعل معًا والتعامل مع وحدات النص التي تؤلف فقرات النص كوحدات غير منعزلة. هذا في حين تشير ديرسون (Derson, 2003) إلى عدد من استراتيجيات فهم المقروء، وتعدها أنشطة صفية رئيسة يمكن تعليمها للطلبة، وهذه الاستراتيجيات هي: التخيل، والتنبؤ، والقراءة لغرض ما.

وبالنظر إلى الاستراتيجيات السابقة، فإنه يمكن إبراز الاستراتيجيات الأكثر شيوعًا لدى الباحثين والمختصين؛ وهي: التنبؤ والرّبط والتساؤل الذاتي والتصور الذهني والتلخيص، ويمكن للمعلم تدريسها للطلبة تدريسًا مباشرًا من خلال دروس قرائية؛ ليوظفوها في فهم المقروء في أثناء القراءة. ويمكن للطلبة استخدام

عدد من هذه الاستراتيجيات للوصول إلى الفهم العميق للنّص. وفيما يلي تفاصيل الاستراتيجيات التي تبحثها الدراسة الحالية:

1- استراتيجية التنبؤ القرائي: في هذه الاستراتيجية يتنبّأ الطّالب بالمحتوى القرائي من خلال عنوان النّص أو الرّسومات والمخطّطات التوضيحيّة التي يحتويها النّص القرائي، إضافةً إلى تنبؤ ما يحتمل وقوعه بعد حدث معين ورد في الفقرات مثلاً، أو في نهاية جزء من النص أو نهاية النص بأكمله (Shehata & Al-Samman, 2012). ويمكن أن يساعد المعلم الطالب على اكتساب هذه الاستراتيجية بطرح أسئلة عليه، مثل: ماذا تتوقع؟ تنبأ بحدث في الفقرة القادمة؛ ضع أكثر من توقع لنهاية النص المقروء. وفي هذه الحالات، يتعلم الطالب كيف يضع فرضيات وكيف يتحقق من صحتها أو عدم صحتها (Habibullah, 2016). ويذكر الهاشمي والدّليمي (Al-Hashemi & Al-Dulaimi, 2008) أن هذه الاستراتيجية سهلة الفهم، ويمكن اكتسابها لدى جميع الطّلبة باختلاف مستوياتهم.

ويمكن التّدريب على هذه الاستراتيجية بالتّكرار ومقارنة النتائج التي توصل إليها القارئ المتنبّئ. والتّدريب المبكّر على هذه الاستراتيجية يساعد الطّالب في حياته العمليّة أيضًا؛ فهي أداة لقياس النّتائج قبل وقوعها، فيتجنّب ما هو سلبي، ويقبل على ما هو إيجابي (Ismail, 2013).

2- استراتيجية الربط: حيث يربط الطالب خبراته السابقة بمضامين النص، ويمكن أن يكون هذا الربط بين الطالب والنص، أو بين النص المقروء ونصوص أخرى، أو بين النص وأحداث العالم (Zayer & Hashem, 2016). وتسمى هذه الاستراتيجية لدى بعض التربويين استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة، وتقوم على أن الطالب ينشئ معانيَ جديدة، ويتعلمها بشكل أفضل إذا نشّط معلوماته السابقة في أثناء تفاعله مع النص القرائي (Attia, 2010). ويشير سارا (Sarra. 2007) إلى أن هذه الاستراتيجية تيسّر استظهار المعلومات والخبرات لدى المتعلم، وتمكّنه من الفهم العميق، وتثير دافعيته لتلقّي المعلومات الجديدة. ويمكن أن يسير المعلم وفق هذه الاستراتيجية باتباع الخطوات الآتية (Attia, 2010): التعريف بالموضوع القرائي، فيعرض المعلم عنوان النص، ويقدم نبذة عن النّص، ويحفز المعلم طلابه على استرجاع معارفهم وخبراتهم السابقة عن الموضوع، ويمنحهم الفرصة لاستدعاء ما يعرفون، ويطلب إليهم مناقشة المعلومات التي يستحضرونها أو يعرفونها ومعرفة علاقتها بالنص الجديد.

3- استراتيجية التساؤل الذاتي: في هذه الاستراتيجية يضع الطالب أسئلته الخاصة حول النص المقروء ويجيب عنها بنفسه؛ فيعمّق فهمه للمادة المقروءة (Zayer & Hashem, 2016). وعندما يتدرب الطلبة على مهارة طرح أسئلة عن النص المقروء، فسيعتادون على هذه المهارة، ويبحثون عن حلول لتلك الأسئلة التي تكون بمثابة مشكلات تواجههم، فتتحول القراءة إلى حل لتلك المشكلات عن طريق الفحص والتحليل والربط والاستدعاء والتركيز والمراجعة للموضوع أو النص بأكمله (Assar,2000).

ويضيف عطيّة (Attia, 2010) أنه في هذه الاستراتيجية يمكن للقارئ أن يفكر بصوت مسموع في الأسئلة التي يطرحها، وأن يفكر في كيفية الحصول على إجابات عنها في النص المقروء، فيوجّه نفسه في أثناء القراءة، ويعمّق فهمه لمضامين النّص.

ويذكر الغريري (Al-Ghurery, 2017) أن هذه الاستراتيجية لها عدة مزايا، منها أنها: تساعد الطلبة على الوعي بعمليات تفكيرهم، وتدمجهم في معلومات النص، وتساعدهم على الفهم والاستيعاب، وتنمي دافعيتهم وشعورهم بالمسؤولية، وتزيد من تحصيلهم الدراسي.

وتدريب الطلبة على صياغة أسئلة تتعلّق بمضمون النّص من خلال استخدام مفاتيح الأسئلة (أدوات الاستفهام) يمكنهم من تفكيك النّص وفكّ شفراته وفهم مضامينه المباشرة والعميقة. وكلما كانت مهارة الطالب عالية في استخدام هذه الاستراتيجية، اختصر الوقت والجهد في فهم النّص.

4- استراتيجية التصور الذهني: تسمى هذه الاستراتيجية المخطط الذهني، وهي توضح أن القارئ يستخدم شبكات موسعة من الارتباطات والمعلومات لفهم المثير الجديد (الأحداث والمواقف وغيرها). فعندما يشرع القارئ في القراءة، فإنه يبحث في عقله عن صورة ذهنية من معارفه السّابقة لها علاقة بالمعلومات في النص، ويبدأ في عمل المخطط المناسب. وعلى أساس هذا المخطط الذهني، أو المفهومي، يبني القارئ جزءاً معيناً من معنى النص، ويكتمل المعنى عندما ينتهي القارئ من القراءة. ويساعد هذا المخطط الذهني في اكتساب القارئ مهارات أداء العديد من العمليات المعرفية، مثل: القدرة على عمل الاستدلالات والتنبؤات، والقدرة على انتقاء المعلومات وتنظيمها وتوسيعها (Abdullah & Ammar, 2014). وتسمى هذه الاستراتيجية -أيضًا- استراتيجية التخيل التي يتم فيها إعمال خيال القارئ في رسم صور حسية عما يتضمنه المقروء، يتعامل معها القارئ بجميع حواسه وعواطفه بهدف تعميق فهم المقروء (Attia, 2010).

وتستخدم هذه الاستراتيجية لإعادة تنظيم النص المقروء في شكل رسوم بيانية وتخطيطية، وتقوم على وضع التفاصيل الجزئية في علاقات مع الأفكار الرئيسة والمفاهيم الأساسية في ارتباط مع المفاهيم الفرعية، وذلك من خلال المناقشة المتبادلة بين المعلم والطلبة لمعلومات النص المقروء وخبرات الطلبة السابقة. وتستخدم أساليب لفظية في تنظيم المادة اللفظية، والمفاهيم والمفردات اللغوية المهمة المراد تعلمها؛ إذ تستخدم الأشكال المتنوعة، مثل: الدوائر والأسهم والخطوط المستقيمة والمتعرجة وغيرها، وتحسّن

هذه الاستراتيجية قدرة الطلبة على استدعاء المعلومات الموجودة وفهمها (Shehata & Al-Samman, 2012).

5- استراتيجية التّلخيص: وهي عملية فكريّة تتضمّن القدرة على الوقوف على لبّ الموضوع واستخراج الأفكار الرئيسة منه، والتعبير عنها بإيجاز ووضوح. ويتطلب ذلك القيام بعملية فرز الكلمات والأفكار وفصل ما هو رئيسي وما هو غير رئيسي، ومعالجة المفاهيم والأفكار بلغة المتعلم، وإحداث التكامل بين المعلومات المهمة في النص من خلال إدراك العلاقة بينها وتنظيمها (Yonis, 2015). واستراتيجية التلخيص تيسر الاحتفاظ طويل المدى بالمعلومات التي تم تلخيصها، وتحسّن من فهم المتعلمين النهائي لمحتوى النّص، علاوة على أنه يمكن اعتبارها تقنية ممتازة لمراقبة الفهم؛ إذ إن العجز فيها يمكن أن يكون مؤشرًا على عدم اكتمال الفهم لدى الطالب (Abdullah & Ammar, 2014). ويشير (Shehata, 2016) إلى أن هذه الاستراتيجية تنمّي فهم المقروء، كما يذكر (Zayer & Hashem, 2016) أنها من أفضل الاستراتيجيات لفهم النّص المقروء.

ويمكن للمعلم أن يدرب طلبته على تلخيص النص المقروء بشكل جيد من خلال تشجعيهم على استخدام كلماتهم الخاصة في الملخص، وتحديد فترة زمنية محددة، سواءً أكان التلخيص كتابيًا أم شفهيًا؛ للتأكد من أن الطلبة قد حكموا على أفكار النص وأهميتها، وقاموا بحذف المعلومات غير الضرورية والمتكررة، والتركيز على العناوين والمصطلحات والأفعال المهمة (Abdallah, 2015(b)).

إن تدريس المعلم لاستراتيجيات الفهم تدريسًا مباشرًا يحدث فرقًا في مخرجات التعلم المعرفية والأدائيّة لدى الطلبة، إضافة إلى تطوير مستوى دافعيّتهم واتجاهاتهم نحو القراءة. وقد أظهرت نتائج دراسات عدة فاعلية بعض الاستراتيجيات في تنمية فهم المقروء، منها: دراسة المقيمي (Al-Muqeemi, 2017) التي اختبرت فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، حيث تكونت عينة دراسته من مجموعتين: تجريبية شملت (28) طالبًا، وضابطة شملت (27) طالبًا، وكانت نتائجها لصالح التجريبية؛ ودراسة السّعود (Al-Saud, 2016) التي اختبرت فاعلية التّساؤل الذاتي في تنمية فهم المقروء لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: التجريبية وتضمنت (31) طالبة، والضابطة وتضمنت (34)، وقد أظهرت النتائج فاعلية هذه الاستراتيجية في تحسين فهم المقروء لدى المجموعة التجريبية؛ ودراسة الشيدية (Al-Shidiyah, 2014) التي بحثت فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية لمهارة فهم المقروء، والاتجّاه نحو القراءة، لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ في سلطنة عمان، تكونت عيّنة الدّراسة من مجموعتين: تجريبية شملت (31) طالبة، وضابطة شملت (35) طالبة، وقد دلّت نتائجها على وجود فرق دالّ إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي، ومقياس الاتجاه نحو القراءة، لصالح المجموعة التجريبية؛ ودراسة عبدالباري (Abdul Bari, 2009) التي اختبرت فاعلية التصوّر الذّهني في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، حيث تكونت عينة دراسته من مجموعتين: ضابطة شملت (41) تلميذاً وتلميذة، وتجريبية تكونت من (42) تلميذاً وتلميذة. وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية.

إن فهم المقروء هو الغاية من القراءة، ولا يمكن للطلبة أن يكتسبوا هذه المهارة دون وعيهم، واكتسابهم الاستراتيجيات التي تمكنهم من هذه المهارة وتطور مستواها لديهم. وقد تنوعت هذه الاستراتيجيات في الأدب التربوي، إلا أن أكثرها شيوعًا هي: التّنبؤ والرّبط والتّساؤل الذاتي والتصور الذّهني والتّلخيص. وهذه الاستراتيجيات هي التي سعت إلى بحثها الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

انبثق الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال خبرة الباحثة الإشرافية في ملاحظة تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة للصفوف (5-10) باعتبار أن استراتيجيات فهم المقروء ينبغي أن تكون واضحة في تدريسهن للطالبات في هذه المرحلة. وهذا ما لم تلاحظه الباحثة على الرغم من خبرتها الطويلة في ملاحظة الأداء التدريسي للمعلمات، وأكد إحساس الباحثة بمشكلة الدراسة الحالية نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت وجود تدنٍ في مستوى فهم المقروء لدى الطلبة، ومنها: دراسة الهاشمية (Al-Hashmiya, 2015)، ودراسة البلوشي (Al-Bulushi, 2013)، ودراسة الفوري (Al-Fori, 1999). هذا إضافةً إلى أن الكثير من الدراسات السابقة أوصت بضرورة التركيز على أن الفهم هو الغاية من القراءة، واعتبار القراءة غاية ووسيلة في آن واحد، وضرورة توجيه الاهتمام لبحث مهارة فهم المقروء واستراتيجياته، والاهتمام ببرامج التنمية المهنية للمعلمين بتوعيتهم بالمستجدات التربوية في تعليم القراءة، ومن هذه الدراسات: دراسة يونس (Yonis, 2015)، ودراسة الروقي (Al-Rouqi, 2014)، ودراسة العطّار (Al-Attar, 2014).

أسئلة الدراسة

- ما استراتيجيات فهم المقروء التي ينبغي توافرها في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف من (5-10)؟
- ما درجة توافر إستراتيجيات فهم المقروء الرئيسة في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10)؟
- ما درجة توافر إستراتيجيات فهم المقروء الفرعية في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء قائمة لاستراتيجيات فهم المقروء محكّمة ومناسبة لتدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطلبة الصفوف من (5-10)، والوقوف على درجة توافر هذه الاستراتيجيات في الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في الصفوف (5-10) في أثناء تدريس القراءة؛ باعتبار أن تدريب الطالبات على هذه الاستراتيجيات من شأنه أن يمكنهم من فهم المادة المقروءة بسهولة وسرعة.

أهمية الدّراسة

تظهر أهمية هذه الدراسة في أنها تلقي الضوء على الهدف الأساسي من عملية القراءة، وهو فهم المقروء. وتبرز أهمية تدريب الطلبة على استراتيجياته ليتمكنوا من إتقان هذه المهارة، إضافةً إلى أنها تُعِدُّ قائمة باستراتيجيات فهم المقروء الملائمة لتدريس القراءة في الصفوف (5-10). وتزود القائمين على تأليف المناهج وتطويرها بهذه القائمة للاستفادة منها في أثناء عمليات تخطيط المناهج وتطويرها. ويمكن أن تساعد هذه القائمة المشرفين التربويين والقائمين على تقويم أداء المعلم التدريسي في تدريس القراءة. كذلك يمكن أن توظف نتائجها في تطوير أداء معلم اللغة العربية في تدريس القراءة من خلال البرامج التدريبية التي تهدف إلى تنمية مهاراته في تدريس القراءة، وفي تطوير المحتوى التعليمي للقراءة وأدلة المعلمين بما يضمن توافر استراتيجيات فهم المقروء والتركيز عليها. ويمكن –كذلك- أن تفتح هذه الدراسة الآفاق أمام الباحثين لبحث هذه الاستراتيجيات في مختلف الصفوف والكتب الدراسية.

حدود الدّراسة ومحدداتها

اقتصرت هذه الدراسة على معلمات اللغة العربية اللاتي يدرسن مقرر اللغة العربية للصفوف (5-10) في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2019م. واقتصرت على ملاحظة تدريس استراتيجيات فهم المقروء (التنبؤ والربط والتساؤل الذاتي والتصور الذهني والتلخيص) والاستراتيجيات الفرعية المتضمنة في هذه الاستراتيجيات المدرجة في بطاقة الملاحظة، بعد التحقق من صدقها وثباتها، لدى معلمات اللغة العربية (عينة الدراسة) في حصص القراءة فقط.

مصطلحات الدّراسة

استراتيجيات فهم المقروء: تعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مجموعة إجراءات تدرسها معلمات اللغة العربية في حصص القراءة لطالبات الصفوف (5-10) للتّفاعل مع النص المقروء، وفهمه فهمًا عميقًا.

التّنبؤ: تنبؤ الطالبات بمضمون النّص من خلال عنوانه والصور والأشكال المصاحبة للنّص، وبمضمون كل فقرة من فقرات النّص من خلال السطر الأول لكل فقرة، وبمضمون الفقرة الآتية من خلال الفقرة السّابقة لها.

الرّبط: ربط الطالبات مضمون النص مع خبراتهن السابقة، ومع مضامين نصوص أخرى، ومع أحداث العالم ومجرياته.

التّساؤل الذاتي: وضع الطالبات أسئلة على مضمون النص مستخدماتٍ أدوات الاستفهام المتنوعة: ما، من، ماذا، لماذا، أين، متى، كم، هل، كيف؟ وطرح أسئلة يراقبن بها فهمهن للنص.

التّصوّر الذّهني: وصف الطالبات مشاعرهن تجاه ما يقرأنه في النّص، ورسم تخيلاتهن حوله، ورسم مخططات توضيحية للمقروء، أو رسومات لها علاقة بمضمونه.

التّلخيص: تحديد الطالبات الفكرة العامة للنص ولفقراته، وتحديد الكلمات المفتاحية للفقرات، وتحديد التفاصيل المهمة والثانوية، وكتابة ملخص للنص المقروء.

الطريقة

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يصف الظاهرة كما هي.

مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع معلمات اللغة العربية في محافظة شمال الباطنة في المدارس المتضمنة للصفوف (5-10)، البالغ عددهن (435) معلمة بحسب البيانات الصادرة من دائرة الإحصاء التربوي في المديرية العامة للتخطيط والمعلومات التربوية في وزارة التربية والتعليم المتاحة على البوابة التعليمية.

عينة الدراسة

بلغت عينة الدراسة (36) معلمة من معلمات اللغة العربية في محافظة شمال الباطنة في المدارس المتضمنة للصفوف (5-10)، وقد بلغ عدد هذه المدارس (38) مدرسة، اختيرت منها بالطريقة العشوائية المدارس الآتية: الضياء، وعفراء بنت عبيد، وبدر الكبرى، والبريك، وقباء، وأحد، وعين جالوت، والوفاء. وقد تمت ملاحظة أداء المعلمات التدريسي في هذه المدارس في حصص القراءة، بواقع حصة واحدة لكل معلمة، ومدة كل حصة (45) دقيقة، وكان إجمالي عدد الملاحظات لعينة الدراسة (36) ملاحظة صفية.

أداة الدراسة

بطاقة ملاحظة مكونة من خمس استراتيجيات رئيسة هي: (التنبؤ، والرّبط، والتّساؤل الذاتي، والتصور الذّهني، والتّلخيص). وقد تضمنت استراتيجية التنبؤ: (التنبّؤ بمضمون النّص من خلال عنوانه والصور والأشكال المصاحبة له، والتنبّؤ بمضمون الفقرة من خلال قراءة السّطر الأوّل للفقرة، والتنبّؤ بمضمون الفقرة اللاحقة من خلال الفقرة السّابقة لها). وتضمنت استراتيجية الربط: (ربط الطالبة مضمون النّص بخبراتها السّابقة، وربط مضمون النّص بمضامين نصوص أخرى، وربط مضمون النّصب بأحداث العالم من حولها). وتضمنت استراتيجية التساؤل الذاتي: (طرح الطالبة أسئلة حول عنوان النّص المقروء، وطرح أسئلة حول مضامين فقرات النّص المقروء، وطرح أسئلة على نفسها في أثناء قراءتها تراقب من خلالها فهمها للنّص). وتضمنت استراتيجية التّصوّر الذهني: (تخيّل الطالبة بعض الصور عن الأحداث أو الأماكن التي وردت في النّص، ووصف منظر من المناظر أو مكان من الأمكنة الواردة في النّص، ووصف الشكل الظاهري للشخصية التي وردت في النّص، ورسم مخطّطات توضيحيّة للمقروء ورسومات لها علاقة بمضمونه، مثل: (مخطّط سهمي، خريطة مفاهيم...). أما استراتيجية التلخيص فقد تضمنت: (تحديد الفكرة العامة للنص، وتحديد الكلمات المفتاحية للفقرات، وتحديد الفكرة الرئيسة لكل فقرة، وتحديد التفاصيل المهمة، وتحديد التفاصيل الثانوية، وكتابة ملخص للنص المقروء). وقد استخدمت الباحثة المقياس الثلاثي في تصنيف درجة التوافر وفق الآتي: (كبيرة: 3، ومتوسطة: 2، وضعيفة: 1).

صدق الأداة

للتأكد من صدق قائمة استراتيجيات فهم المقروء ومناسبتها لطلبة الصفوف (5-10)، عرضتها الباحثة على (9) من المحكمين من مختلف التخصصات (تخصص علم النفس، وتخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتخصص اللغة العربية وآدابها). وبعد إجراء التعديلات تألفت القائمة من (19) استراتيجية فرعية، بعد حذف ثلاث استراتيجيات؛ لأنها غير مناسبة لطلبة الصفوف (5-10) كما اتفق على ذلك جميع المحكمين. وبقيت الاستراتيجيات الرئيسة كما هي بناءً على اتفاق جميع المحكمين على مناسبتها. ثم أدرجت الباحثة هذه القائمة في بطاقة ملاحظة للتطبيق الفعلي على عينة الدراسة بعد التحقق من ثباتها.

ثبات الأداة (بطاقة الملاحظة)

للتحقق من ثبات الأداة، تمت ملاحظة ثلاث معلمات في مواقف صفية لتدريس القراءة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من معلمات اللغة العربية من المدارس المتضمنة للصفوف (5-10). تمت الملاحظة الأولى لأدائهن التدريسي في القراءة من خلال تنفيذ زيارة صفية بتاريخ 2019/9/18 من الملاحِظة الأولى والملاحِظة الثانية، وتطبيق بطاقة الملاحظة التطبيق الأول من الملاحِظتين للمعلمات، ثم أعادت الملاحِظتان تطبيق الأداة نفسها على المعلمات أنفسهن في حصة القراءة بتاريخ 2019/10/6م. وقد استخدمت الباحثة لحساب معامل الاتفاق معادلة كوبر (Cooper) الآتية:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

وبناء على ذلك، جاءت النتائج وفق الآتي:

الجدول 1

نسب الاتفاق بين الملاحِظ والملاحِظ الآخر (عبر الأشخاص) لحساب ثبات بطاقة ملاحظة درجة توافر استراتيجيات فهم المقروء في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10).

م	الاستراتيجيات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسبة المئوية
1	19	18	1	%94.70
2	19	14	5	%73.68
3	19	15	4	%89.47

الجدول 2

نسب الاتفاق بين الملاحظ ونفسه (عبر الزمن) لحساب ثبات بطاقة ملاحظة درجة توافر استراتيجيات فهم المقروء في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10).

م	الاستراتيجيات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسبة المئوية
1	19	18	1	%94.70
2	19	19	0	%100
3	19	17	2	%89.47

وبملاحظة النتائج في الجدولين (1) و(2) أعلاه، فإن هذه النتائج مناسبة ومقبولة لأغراض البحث العلمي.

وللكشف عن درجة توافر الاستراتيجيات، ولتفسير النتائج وفق التدرج الثلاثي: درجة توافر كبيرة ولها (3) درجات، ودرجة توافر متوسطة ولها (درجتان)، ودرجة توافر منخفضة ولها (درجة واحدة)؛ تم حساب المدى الثلاثي باستخدام المعادلة الآتية:

طول الفترة = (الحد الأعلى للبديل – الحد الأدنى للبديل) ÷ عدد المستويات

ولاعتماد الدراسة الحالية المقياس الثلاثي، فإن المعادلة تكون:

طول الفترة = (3 -1) ÷ 3 = 0.66.

وبذلك يكون حساب المدى الثلاثي وفق معيار الحكم الذي يوضحه الجدول (3).

الجدول 3

معيار الحكم لدرجة توافر استراتيجيات فهم المقروء في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10).

المتوسط الحسابي	درجة التوافر
1 - 1.67	منخفضة
1.68 - 2.35	متوسطة
2.36 - 3	عالية

إجراءات الدراسة

بعد صدور موافقة وزارة التربية والتعليم في السلطنة على تطبيق أداة الدراسة، قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة الدراسة بواقع زيارة صفية لكل معلمة، واستخدمت الباحثة الملاحظة المباشرة في ملاحظة الأداء التدريسي للمعلمات في حصص القراءة طوال مدة الملاحظة حتى اكتملت جميع الملاحظات الصفية بإجمالي (36) ملاحظة صفية.

الأساليب الإحصائية

للكشف عن نتائج الدراسة، استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المعتمدة في برنامج (SPSS)، التي تتناسب مع أسئلة الدراسة، وهي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء معلمات اللغة العربية في تدريس القراءة لطالبات الصفوف (5-10).

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتيجة السؤال الأول: *ما استراتيجيات فهم المقروء التي ينبغي توافرها في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5- 10)؟*

بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة في مجال فهم المقروء واستراتيجياته، اعتمدت الباحثة على عدة مراجع لبناء قائمة استراتيجيات فهم المقروء، وهي: (Abdul Khafaji, 2017)، و(Al-Ghurery, 2017)، و (Zaire, 2016)، و (Habbullah, 2016)، و ((Abdallah, 2015(a) ، و ((Abdallah, 2015(b)، و (Mohammed, 2014)، و(Esmail, 2013)، و (Shehata & Al-Samman, 2012)، و(Al–Otaibi, 2012)، و(Al- Busais,. 2011)، و (Abdul Bari, 2010)، و(El-Hawary, 2010)، و (Assar, 2000)، و(Al-Attia, 2014)، و (Assar, 2000)، و (Assar,1999). وتأكدت من صدقها بعرضها على مجموعة من المتخصصين الأكاديميين في تخصص مناهج وتدريس اللغة العربية ومشرفين تربويين لمادة اللغة العربية، بلغ عددهم (9) محكمين وقد أجمع المحكمون على مناسبة الاستراتيجيات الخمس الرئيسة لتدريس القراءة لطلبة الصفوف (5-10)، وهي: (التَنبؤ، والرّبط، والتّساؤل الذاتي، والتصور الذّهني، والتّلخيص)، أما الاستراتيجيات الفرعية، فقد تضمنت استراتيجية التنبؤ: (التنبؤ بمضمون النّص من خلال عنوانه والصور والأشكال المصاحبة له، والتنبؤ بمضمون الفقرة من خلال قراءة السّطر الأوّل للفقرة، والتنبؤ بمضمون الفقرة اللاحقة من خلال الفقرة السّابقة لها). وتضمنت استراتيجية الربط: (ربط الطالبة مضمون النّص بخبراتها السّابقة، وربط مضمون النّص بمضامين نصوص أخرى، وربط مضمون النّص بأحداث العالم من حولها). وأما استراتيجية التساؤل الذاتي فقد تضمنت: (طرح الطالبة أسئلة حول عنوان النّص المقروء، وطرح أسئلة حول مضامين فقرات النّص المقروء، وطرح أسئلة على نفسها في أثناء قراءتها تراقب من خلالها فهمها للنّص). وتضمنت استراتيجية التّصوّر الذهني: (تخيّل الطالبة بعض الصور عن الأحداث أو الأماكن التي وردت في النّص، ووصف منظر من المناظر أو مكان من الأمكنة الواردة في النّص، ووصف الشكل الظاهري لشخصية وردت في النّص، ورسم مخطّطات توضيحيّة للمقروء ورسومات لها علاقة بمضمونه، مثل: مخطّط سهمي، خريطة مفاهيم...). وتضمنت استراتيجية التلخيص: (تحديد الفكرة العامة للنص، وتحديد الكلمات المفتاحية للفقرات، وتحديد الفكرة الرئيسة لكل فقرة، وتحديد التفاصيل المهمة، وتحديد التفاصيل الثانوية، وكتابة ملخص للنص المقروء).

نتيجة السؤال الثاني: *ما درجة توافر إستراتيجيات فهم المقروء في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10)؟*

الجدول 4

درجة توافر استراتيجيات فهم المقروء الرئيسة في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10).

الاستراتيجية الرئيسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
التنبؤ	1.83	0.57	متوسطة
الربط	1.80	0.44	متوسطة
التساؤل الذاتي	1.66	0.49	منخفضة
التّصور الذهني	1.69	0.51	متوسطة
التلخيص	1.90	0.26	متوسطة
الاستراتيجيات ككل	1.79	0.23	متوسطة

بملاحظة النتائج في الجدول (4)، فإن درجة توافر استراتيجيات فهم المقروء الرئيسة في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10) جاءت جميعها متوسطة عدا استراتيجية التساؤل الذاتي التي جاءت منخفضة، وبحسب اطلاع الباحثة على الكتب الدراسية لمادة اللغة العربية للصفوف (5-10) وأدلة المعلمين في تدريسها؛ فإن الباحثة تعزو هذه النتيجة إلى أن دليل المعلم في الصفوف (5-10)، وطريقة عرض دروس القراءة والأنشطة المصاحبة لها في الكتاب المدرسي لا تتضمن استراتيجيات فهم المقروء، وكيفية تدريسها للطلبة، حيث ركزت هذه المصادر التربوية على مهارات فهم المقروء. فقد عرضت الأدلة أساليب تدريس مهارة القراءة مركزة على مفهوم القراءة، وأنواع القراءة، والقراءة المشكولة وغير المشكولة، ومعالجة أفكار الدرس والمعاني الغامضة وبعض القضايا المطروحة، أمّا كيف يصل الطالب إلى هذا الفهم، فلم يتم تناوله في جميع الكتب الدراسية وأدلة المعلمين. وتفسر الباحثة هذه النتيجة –أيضًا- بقلّة البرامج والورش التدريبية في الميدان التربوي لتدريب المعلمين على تدريس طلبتهم الاستراتيجيات التي تمكنهم من فهم المقروء، وهذا ما أكدته دراسة الهاشمية (Al-Hashmiya, 2015)، ودراسة البلوشي (Al-Bulushi, 2013)، ودراسة الفوري (Al-Fori, 1999).

وتتوافق نتيجة الدراسة الحالية بشكل عام مع دراسة بازرعة (Bazaraah, 2018) التي أظهرت نتائجها أن متوسط مستوى تمكن المعلمين من تدريس القراءة بلغ (1.30)، وهو في المستوى المتوسط بحسب تصنيف الدراسة للمستويات، كما تتوافق نتيجة الدراسة الحالية فيما يتعلق بدرجة توافر استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10) مع دراسة يونس (Yonis, 2015) التي أظهرت نتائجها تدنيًا ملحوظًا في الكفايات المعرفية لتعليم القراءة لدى جميع المعلمين على اختلاف سنوات خبرتهم، سواء أكانت أقل من خمس سنوات أم أكثر، وتتوافق أيضًا نتائج الدراسة الحالية بشكل عام مع دراسة الروقي (Al-Rouqi, 2014)، التي أظهرت نتائجها أن متوسط مستوى تمكن الطلاب المعلمين من مهارات تنفيذ دروس القراءة، وما تتضمنها من مهارات فرعية في تدريب الطلبة على استراتيجيات فهم المقروء المتنوعة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بلغ (2.66)، ويقع هذا المتوسط في المستوى المنخفض.

وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة الجابري والنمري (Al-Jabri and Al-Nimri,. 2011) التي كشفت نتائجها أن معايير جودة تنفيذ تدريس اللغة العربية لدى معلمات الصفوف العليا جاءت بدرجة عالية، واختلفت أيضًا مع دراسة الفقيه Al-Faqih, (2017) التي توصلت نتائجها إلى أن المتوسط العام لمستوى الطالبات المعلمات في تدريس القراءة جاء عاليًا؛ إذ بلغ (4.43). أما بالنسبة لدرجة توافر استراتيجيات فهم المقروء الفرعية في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10)، فقد أظهرت الدراسة الحالية النتائج الآتية:

الجدول 5

درجة توافر استراتيجيات فهم المقروء الفرعية لاستراتيجية التنبؤ في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10).

الاستراتيجيات الفرعية لاستراتيجية التنبؤ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1- تنبؤ الطالبة بمضمون النّص من خلال عنوانه و الصور والأشكال المصاحبة له.	2.44	0.77	عالية
2- التنبّؤ بمضمون الفقرة من خلال قراءة السّطر الأوّل للفقرة.	1.58	0.73	منخفضة
3- التنبّؤ بمضمون الفقرة اللاحقة من خلال الفقرة السّابقة لها.	1.43	0.65	منخفضة
الاستراتيجيات ككل	1.83	0.57	متوسطة

تشير النتائج في الجدول (5) إلى أن درجة توافر استراتيجيات فهم المقروء الفرعية لاستراتيجية التنبؤ في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10) جاءت عالية في استراتيجية التنبّؤ بمضمون النّص من خلال عنوانه والصور والأشكال المصاحبة له؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.44)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن عنوان النص القرائي تستخدمه المعلمة كمدخل رئيس للولوج لموضوع النص القرائي، وهذا يتطلب الالتفات إليه والتركيز عليه. أمّا الاستراتيجيتان الثانية والثالثة: التنبّؤ بمضمون الفقرة من خلال قراءة السّطر الأوّل للفقرة. والتنبّؤ بمضمون الفقرة اللاحقة من خلال الفقرة السّابقة لها، فقد جاءت درجة توافرها منخفضة، حيث بلغ متوسط الإستراتيجيتين على التوالي: (1.58) و(1.43). وتعزو الباحثة ذلك إلى أن إرشادات دليل المعلم وأنشطة الكتاب المدرسي لا تحتوي على أية إشارة تتعلق بالتركيز على استخراج أفكار الفقرة التي يقف عندها المعلم شارحًا، باعتبار أن مهارة استخراج الأفكار مهارة رئيسة من مهارات اللغة العربية التي يسعى الكتاب المدرسي لتحقيقها لدى الطلبة دون الالتفات إلى الاستراتيجية التي تمكنهم من امتلاك هذه المهارة. وعلى الرغم من أن هذه الاستراتيجية يمكن إكسابها للطلبة بسهولة كما يشير (Al-Hashemi & Al-Dulaimi,. 2008)، فإن نتائج الدراسة الحالية أظهرت درجة توافر متوسطة لهذه الاستراتيجية في تدريس المعلمات للقراءة لطالبات الصفوف (5- 10).

الجدول 6

درجة توافر استراتيجيات فهم المقروء الفرعية لاستراتيجية الرّبط في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10).

الاستراتيجيات الفرعية لاستراتيجية الربط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
4- ربط الطالبة مضمون النّص بخبراتها السّابقة.	2.25	0.65	متوسطة
5- ربط مضمون النّص بمضامين نصوص أخرى.	1.53	0.65	منخفضة
6- ربط مضمون النّص بأحداث العالم من حولها.	1.60	0.65	منخفضة
الاستراتيجيات ككل	1.80	0.44	متوسطة

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أنّ درجة توافر استراتيجية الرّبط في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10) جاءت بشكل عام متوسّطة؛ فقد بلغ متوسطها الحسابي (1.80). والنتيجة نفسها جاءت للاستراتيجية الفرعية منها: ربط الطالبة مضمون النّص بخبراتها السّابقة، حيث جاءت بدرجة توافر متوسطة، وبلغ متوسطها الحسابي (2.25). في حين أنّ الإستراتيجيتين الفرعيتين: ربط مضمون النّص بمضامين نصوص أخرى، وربط مضمون النّص بأحداث العالم من حولها جاءتا بدرجة توافر منخفضة، حيث بلغ متوسطهما الحسابي على التوالي: (1.53)، و(1.60). وتفسر الباحثة هذه النتائج بزخم المعلومات التي تتضمنها دروس القراءة، ومعالجة هذه المعلومات في الأنشطة المرافقة لهذه الدروس؛ مما لا يتيح فرصة للمعلمات للالتفات إلى خبرات الطالبات، وتدريبهن على ربطها بمضامين هذه الدروس؛ فزمن الحصة (45) دقيقة فقط. ويمكن أن يكون أحد أسباب ذلك – أيضًا- قلة توظيف المعلمات استراتيجيات تدريسية حديثة تدرب الطالبات على استراتيجية الربط لفهم المقروء، مثل: استراتيجية الجدول الذاتي، والعصف الذهني، والاكتشاف. وتتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الروقي (Al-Rouqi, 2014) التي أظهرت نتائجها انخفاض متوسط درجة تمكن الطلاب المعلمين في تدريس القراءة متضمنة بما في ذلك استراتيجية الربط لفهم المقروء، حيث بلغ متوسطها (2.31).

الجدول 7

درجة توافر استراتيجيات فهم المقروء الفرعية لاستراتيجية التّساؤل الذاتي في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10).

الاستراتيجيات الفرعية لاستراتيجية التساؤل الذاتي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
7- طرح الطالبة أسئلة حول عنوان النّص المقروء.	1.58	0.69	منخفضة
8- طرح أسئلة حول مضامين فقرات النّص المقروء.	1.92	0.73	متوسطة
9- طرح أسئلة على نفسها في أثناء قراءتها تراقب من خلالها فهمها للنّص.	1.47	0.56	منخفضة
الاستراتيجيات ككل	1.66	0.49	منخفضة

أما بخصوص درجة توافر استراتيجية التّساؤل الذاتي في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10)، فقد أظهرت نتائج الجدول (7) أنها جاءت منخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة توافرها (1.66)، وتفسر الباحثة ذلك بأن المعلمات تعودن على طرح الأسلة، وأنهن قليلاً ما يكلفن الطالبات طرح تساؤلاتهن، كما أن الأنشطة المرافقة لدروس القراءة في الكتاب المدرسي تخلو من أنشطة تدرب الطلبة على طرح التساؤل الذاتي سواء كانت هذه الأسئلة في مضمون الدروس، أو في مراقبة الطالب لفهمه للنص المقروء. وهذا ما أكدته السيابية (Al-Siyabiya, 2018) في دراسة تناولت تحليل أنشطة القراءة للصف التاسع.

أمّا الاستراتيجيتان الفرعيتان: طرح الطالبة أسئلة حول عنوان النّص المقروء، وطرح أسئلة على نفسها في أثناء قراءتها تراقب من خلالها فهمها للنّص، فقد جاءت درجة توافرهما منخفضة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة توافرهما على التوالي: (1.58) و(1.47)، أمّا استراتيجية: طرح أسئلة حول مضامين فقرات النص المقروء، جاءت درجة توافرها متوسطة؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي (1.92). وعلى الرغم من أهمية هذه الاستراتيجية في تنمية فهم المقروء وتوسيع مدارك الطلبة حول مضمون النص؛ فإن درجة توافرها في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10) جاءت متوسطة.

الجدول 8

درجة توافر استراتيجيات فهم المقروء الفرعية لاستراتيجية التصور الذهني في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10).

الاستراتيجيات الفرعية لاستراتيجية التصور الذهني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
10- تخيّل الطالبة بعض الصور عن الأحداث أو الأماكن التي وردت في النّص.	1.75	0.73	متوسطة
11- وصف منظر من المناظر أو مكان من الأمكنة الواردة في النّص.	1.58	0.73	منخفضة
12- وصف الشكل الظاهري لشخصية وردت في النّص.	1.50	0.70	منخفضة
13- رسم مخطّطات توضيحيّة للمقروء ورسومات لها علاقة بمضمونه، مثل: (مخطّط سهمي، خريطة مفاهيم...).	1.92	0.73	متوسطة
الاستراتيجيات ككل	1.69	0.51	متوسطة

تشير النتائج المعروضة في الجدول (8) إلى أن درجة توافر استراتيجية التّصوّر الذهني بشكل عام جاءت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة توافرها (1.69). وتعزو الباحثة ذلك إلى أن رسم المخططات وخرائط المفاهيم من الاستراتيجيات الحديثة في تلخيص القواعد النحوية والصرفية في الكتاب المدرسي، مما ساعد هذه الاستراتيجية على الظهور في تدريس القراءة لدى المعلمات. كذلك عُرضت بعض الدروس في قالب قصصي، الأمر الذي درب المعلمات على الالتفات إلى تدريب الطالبات على التخيل.

أما درجة توافر الإستراتيجيتين الفرعيتين: وصف منظر من المناظر أو مكان من الأمكنة الواردة في النّص. ووصف الشكل الظاهري لشخصية وردت في النّص، فقد جاءت منخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهاتين الإستراتيجيتين على التوالي: (1.58) و(1.50). هذا في حين جاءت درجة توافر الاستراتيجية الفرعية: رسم مخطّطات توضيحيّة للمقروء ورسومات لها علاقة بمضمونه، مثل: (مخطّط سهمي، خريطة مفاهيم...) متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة توافرها (1.92).

الجدول 9

درجة توافر استراتيجيات فهم المقروء الفرعية لاستراتيجية التلخيص في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10).

الاستراتيجيات الفرعية لاستراتيجية التلخيص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
14- تحديد الفكرة العامة للنص.	2.89	0.40	عالية
15- تحديد الكلمات المفتاحية للفقرات.	1.11	0.32	منخفضة
16- تحديد الفكرة الرئيسة لكل فقرة.	2.53	0.70	عالية
17- تحديد التفاصيل المهمة.	2.39	0.64	عالية
18- تحديد التفاصيل الثانوية.	1.42	0.50	منخفضة
19- كتابة ملخص للنص المقروء.	1.06	0.23	منخفضة
الاستراتيجيات ككل	1.90	0.26	متوسطة

وبحسب النتائج في الجدول (9)، فقد جاءت درجة توافر استراتيجية التلخيص متوسطة بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.90)، في حين جاءت درجة توافر الإستراتيجيات الفرعية: تحديد الفكرة العامة للنص. وتحديد الفكرة الرئيسة لكل فقرة، وتحديد التفاصيل المهمة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الاستراتيجيات على التوالي: (2.89) و(2.53) و(2.39). وتفسر الباحثة ذلك بأن هذه الاستراتيجيات جاءت درجة توافرها في تدريس معلمات اللغة العربية عالية؛ لأن الكتب المدرسية في هذه الصفوف تحتوي على أنشطة مرافقة لدروس القراءة تعالج هذه الاستراتيجيات باعتبارها من أهداف تدريس القراءة. هذا إضافةً إلى أن استخراج أفكار الدرس هو من الأهداف الأساسية التي يعدّها المعلم -أيضًا- في خطة تدريس القراءة وينفذها مع طلابه. لذلك كانت هذة الاستراتيجيات واضحة ومباشرة، فكانت درجة توافرها عالية في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10). هذا في حين جاءت درجة توافر الاستراتيجيات: تحديد الكلمات المفتاحية للفقرات، وتحديد التفاصيل الثانوية، وكتابة ملخص للنص المقروء منخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة توافر هذه الاستراتيجيات: (1.11) و(1.42) و(1.06) على التوالي، على الرغم من أن هذه الاستراتيجيات هي من أفضل الاستراتيجيات التي تنمي فهم المقروء كما يشير إلى ذلك كل من (Shehata, 2016)، و (Zayer & Hashem, 2016). وتعزو الباحثة هذه النتيجة بحسب خبرتها الطويلة في الإشراف على أداء المعلمات في تدريس اللغة العربية إلى قلة تدريب المعلمات على تناول هذه الاستراتيجيات، وقلة تدريسها للطلبة التدريس المباشر

من خلال منهج اللغة العربية، والتركيز على معالجة مهارات فهم المقروء. وتشير الباحثة -أيضًا- إلى حاجة المعلمات إلى برامج و دورات تدريبية في استراتيجيات تدريس القراءة. وقد أشار إلى هذه الحاجة عدد من الدراسات السابقة، منها: دراسة بازرعة (Bazaraah, 2018) ودراسة الهاشمية (Al-Hashmiya, 2015)، ودراسة البلوشي (Al-Bulushi, 2013)، ودراسة الفوري (Al-Fori, 1999). إضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون أحد أسباب هذه النتيجة قلة التفات المعلمات إلى مهارة مهمة من مهارات إعداد الدروس وتنفيذها، وهي غلق الدرس الذي يمكن أن يكون على شكل ملخص لمضمونه.

التوصيات

خلصت الباحثة إلى عدد من التوصيات منها:

- تضمين البرامج التدريبيّة للمعلّمين استراتيجيات فهم المقروء وتضمين تلك الاستراتيجيات في البرامج التدريسيّة للطّلبة، وإدراج هذه الاستراتيجيات باعتبارها عنصرًا رئيسًا في بطاقة الملاحظة الصفية لأداء المعلم، ولفت عناية المشرفين والمعلمين الأوائل إليها في أثناء تقويم أداء المعلم.
- تدريس هذه الاستراتيجيات للطلبة تدريسًا مباشرًا من خلال دروس قرائية أسوةً بمهارات فهم المقروء التي تحتل مساحة كبيرة في المناهج الدراسية.
- تضمين دليل المعلم إرشادات في كيفية تدريس هذه الاستراتيجيات للطلبة، وتوظيف الأنشطة المرافقة لدروس القراءة في تدريب الطلبة على هذه الاستراتيجيات.
- اختبار فاعلية هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات فهم المقروء والقراءة الإبداعيّة والنّاقدة والسريعة وإجراء دراسات وصفية تكشف درجة امتلاك الطلبة لاستراتيجيات فهم المقروء ومهاراته، وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو القراءة.
- إجراء دراسات مماثلة على صفوف أخرى غير الصفوف (5-10).

References

Abdul-Bari, M. (2010). *Reading comprehension strategies: Theoretical foundations and practical applications*. Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Abdul-Bari, M. (2009). The effectiveness of mental visualization strategy in developing reading comprehension skills for preparatory-stage students. *The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods*, (145), 73-114.

Abdul-Khafaji, A. (2017). *Extended reading and intensive reading: Strategies and applications*. Al Manhajiah for Publishing and Distribution.

Abdullah, S. (2015). *Reading comprehension: Nature-skills- strategies*. Dar Alkitab Aljami'e.

Abdullah, S. (2015). *Strategies of comprehension: Foundations- models*. Dar Konooz Al-Ma'refa for Publishing and Distribution.

Abdullah, R., & Ammar, H. (2014). *Teaching thinking through reading*. Addar Almasriya Allebnaniya.

Ahamidah, F. (2013). *Development of reading and writing in early childhood*. Dar Al-Fikr.

Al-Attar, Z. (2014). *The effect of mental visualization strategy on reading comprehension and creative thinking among students of the fourth literary class in a reading language subject*. Unpublished Master Thesis, College of Basic Education, University of Babylon, Iraq.

Al-Bulushi, N. (2013). Grade ten students' level of competency in critical reading skills in the era of information revolution. *The American Arabic Academy for Sciences and Technology*, *4*(8), 97-110.

Al-Busais, H. (2011). *Development of reading and writing skills: Multiple strategies for teaching and evaluation*. Publications of the Syrian General Book Authority.

Al-Essawy, J., Musa, M., & Al-Shayzawi, A (2005). *Methods of teaching Arabic language at the basic education level between theory and practice*. Dar Alkitab Aljami'e.

Al-Faqih, M. (2017). College of education student teachers' level of teaching practices of the Arabic language skills from the viewpoint of cooperating teachers and their attitudes towards the teaching profession. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 25*(3), 88-105.

Al-Fori, Y. (1999). *Preparatory level students' competency in silent reading skills in Muscat governorate*. Unpublished Master Thesis, Sultan Qaboos University, Muscat, Oman.

Al-Ghurery, S. (2017). *Metacognition: Its origins, models, skills and strategies*. Markaz Debono litaleem Attafkeer.

Al-Hashemi, A., & Al-Dulaimi, T. (2008). *Modern strategies in the art of teaching.* Dar Al-Shorouq for Publishing and Distribution.

Al-Hashmiya, H. (2015). Level of competency in reading comprehension skills of grade eight basic education students in the Sultanate of Oman. *Reading & Knowledge Magazine,* (170), 97-122.

Al-Helwani, Y. (2003). *Teaching and evaluating reading skills.* Maktabat Al-Falah for Publishing and Distribution.

Al-Jabri, A., & Alnamriu, H. (2011). *The level of availability of quality standards for integrative Arabic language teaching for female teachers in the upper grades of the primary stage.* Unpublished Master Thesis. Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia.

Al-Jubayli, S. (2009). *Reading skills, comprehension and appreciation.* Al-Muassasa Al-hadeetha Lilkitab.

Al-Muqeemi, S. (2017). *The effectiveness of the question-and-answer relationship strategy (QAR) in developing reading comprehension skills for eighth-grade students.* Unpublished Master Thesis, Sultan Qaboos University, Muscat, Oman.

Al-Otaibi, H. (2012). *Evaluating the reading performance of the primary-school students in light of reading comprehension skills and their levels.* Unpublished Master Thesis, Taif University, Saudi Arabia.

Al-Rouqi, R. (2014). The level of student teachers' competence in teaching reading skills in the higher three grades of the elementary stage. *Reading & Knowledge Magazine,* (149), 215-250.

Al-Saud, A. (2016). *The effect of self-questioning strategy on improving reading comprehension skills and attitudes towards reading among seventh-grade students in Jordan.* Unpublished Master Thesis, The Hashemite University, Al-Azarqa, Jordan.

Al-Shidiyah, F.(2014). *Thle effectiveness of the self-questioning strategy in developing reading comprehension skills and the attitudes towards reading among students of the tenth grade basic in education.* Unpublished Master Thesis in Sultan Qaboos University, Muscat, Oman.

Al-Siyabiya, F. (2018). *Evaluation of reading tasks in the Arabic language textbook of grade nine in basic education in the Sultanate of Oman in light of creative reading skills*. Unpublished Master Thesis, Sultan Qaboos University, Muscat, Oman.

Assar, H. (2000). *Modern trends in teaching Arabic language*. Markaz Al-Eskandaria Lilkitab.

Assar, H. (1999). *Reading comprehension: The nature of its operations and overcoming its difficulties*. Markaz Al-Eskandaria Lilkitab.

Attia, M. (2010). *Metacognitive strategies in reading comprehension.* Dar Al-Manahej for Publishing and Distribution.

Bazaraah, E. A. (2018). Arabic language teachers' level of performance in teaching reading texts in light of thinking skills of third preparatory grade students. *Journal of the Faculty of Education, 34*(5), 593-631.

Derson, M. (2003). *Teaching reading for kindergarten and primary levels: Dhahran national schools*. Dar Alkitab A'tarbawi for Publishing and Distribution.

El-Hawary, K. (2010). Evaluation of reading performance of middle-school students in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the standardized reading levels. *Journal of the College of Education*, *144*(7), 643-686.

Habibullah, M. (2016). *The foundations of reading and comprehension*. Dar Ammar for Publishing and Distribution.

Ismail, B. (2013). *Arabic language teaching strategies*: *Theoretical frameworks and practical applications.* Dar Al-Manahej for Publishing and Distribution.

Mohamed Abbas, M. (2014). Reading comprehension levels of first preparatory grade students. *Journal of College of Basic Education for Educational and Humanities Sciences, 18*, 407- 422.

Nasseirat, S. (2006). *Methods of teaching Arabic language*. Amman: Dar Al Shorouq for Publishing & Distribution.

Sarah, F. (2007). *Classroom interaction.* Attareeq for Publishing and Distribution.

Shehata, H., & Al-Samman, M. (2012). *The reference on teaching and learning the Arabic language*. Maktabat A'ddar Al-Arabia.

Yonis, F. (2015). Assessment of teaching reading competencies of Arabic language teachers of the first three grades of primary level. *Faculty of Education Journal*, *39*(4), 85-162.

Zayer, S., & Hashem. O. (2016). *How to reach reading comprehension: Reading, reading comprehension and reading comprehension models*. Dar Al-Radhwan for Publishing and Distribution.