



مدى إدراك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العراقية لمفهوم القراءة وطرائق تعليمها ومدى ممارستهم لها
محمد حاتم مصلح جديع الفراجي
jgd45651@gmail.com
مديرية التربية في محافظة الأنبار
مستخلص البحث

هدف البحث إلى معرفة مدى إدراك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العراقية لمفهوم القراءة وطرائق تعليمها ومدى ممارستهم لها، لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة مكونة من (٢٧) عبارة تقيس وعي المعلمين بمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وطرائقها في المرحلة الأساسية العراقية والمفاهيم المتعلقة بالقراءة. وبعد التأكد من صدق الاستبانة وثباته، وزع على (١٢٠) من معلمي اللغة العربية بمحافظة الأنبار، وحيث إن الدراسة هدفت لمعرفة مدى ممارسة المعلمين بمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها تم استخدام بطاقة ملاحظة لمعرفة مدى ممارسة المعلمين للمفاهيم القرائية الحديثة في تدريسهم، وطُبقت على (٣٠) معلم من معلمي التعليم الأساسي في محافظة الأنبار وكشفت نتائج الدراسة أن متوسطات وعي المعلمين بمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها في محاور مقياس الوعي القرائي، فيما بلغ المتوسط العام (٤.٥٩) وتدل هذه المتوسطات على درجة وعي معلمي التعليم الأساسي بمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها جاءت بدرجة مرتفعة. كما أن نتائج ملاحظة مدى ممارسة المعلمين للمفاهيم القرائية الحديثة في تدريسهم أكدت أن المعلمين يمارسون هذه المبادئ بدرجة مرتفعة.

الكلمات المفتاحية: وعي معلمي اللغة العربية - مفهوم القراءة - طرائق تعلم القراءة- التعليم الأساسي.

The extent to which Iraqi primary school Arabic language teachers understand the concept of reading, its teaching methods, and their practice of these methods

Mohammed Hatem Musleh Jediaa Al-Faraji
jgd45651@gmail.com
Directorate of Education in Anbar Governorate

Abstract

This research aimed to determine the extent to which Arabic language teachers in the Iraqi primary stage understand the concept of reading, its teaching methods, and their practice of these concepts. To achieve this objective, a questionnaire consisting of (27) statements was used to measure teachers' awareness of the concept of reading, its learning principles and methods in the Iraqi primary stage, and related concepts. After confirming the validity and reliability of the scale, it was distributed to (120) Arabic language teachers in Anbar Governorate. Since the study aimed to determine the extent to which teachers practice the concept of reading and its learning and teaching principles, an observation checklist was used to assess the extent to which teachers apply modern reading concepts in their teaching. This checklist was administered to (30) primary school teachers in Anbar Governorate. The results of the study revealed that the average teachers' awareness of the concept of reading and its learning and teaching principles on the reading awareness scale, while the overall average was (4.59). These averages indicate a high level of awareness among primary school teachers regarding the



concept of reading and its learning and teaching principles. Furthermore, the results of observing the extent to which teachers apply modern reading concepts in their teaching confirmed that teachers implement these principles to a high degree.

Keywords: Arabic language teachers' awareness - the concept of reading - methods of teaching reading - basic education.

المقدمة

تشكل القراءة واحدة من أعظم النعم التي أنعم الله تعالى بها على الإنسان، وقد تجلت مكانتها السامية في أن تكون كلمة "اقرأ" أول ما نزل من الوحي، إشارة ربانية واضحة إلى عظم شأنها ودورها في حياة البشرية، ودعوة إلى الالتزام بتعلمها وتعليمها طاعة لله عز وجل، وتمثل القراءة نشاطاً إنسانياً محورياً؛ فهي أداة للتعبير عن الفكر والمشاعر، ونافذة يفتح من خلالها الفرد على مختلف المعارف والثقافات.

كما تُعد طريقاً أساسياً لاكتساب العلوم والخبرات والمهارات، وتسهم بدور فاعل في بناء شخصية الإنسان وتنمية وعيه، وإلى جانب بعدها الفردي، تؤدي القراءة وظيفة حضارية جوهرية؛ إذ تسهم في نهضة المجتمعات وتطورها، وتدعم التواصل والتفاعل بين الشعوب (الدخيل، ٢٠٠٦، 21).

من خلال القراءة يتمكن الفرد من إشباع حاجاته المعرفية والوجدانية، وتنمية فكره وصقل عواطفه، فضلاً عن إثراء خبراته بما تقدمه له من أفكار وآراء وتجارب متنوعة، وهي الوسيلة التي تتيح له الانخراط في مسار التعليم المستمر، الذي غدا مطلباً أساسياً لمسايرة التطور العلمي والتقني والفني المتسارع، كما تمثل القراءة أداة فعالة لتكوين شخصية الفرد، وتوسيع مداركه، وتعزيز قدرته على التكيف الفكري والثقافي مع التحولات المتلاحقة التي تميز هذا العصر (Sadler, 2003, 2).

تُعد القراءة ركيزة أساسية في عمليتي التعليم والتعلم، وأحد العوامل الجوهرية التي يقوم عليها النجاح الدراسي؛ إذ إن غالبية المواد المدرسية لا يمكن استيعابها وإتقانها ما لم يمتلك التلاميذ مهارات القراءة، فالقدرة على القراءة الواعية تمثل أداة محورية تمكن المتعلم من الفهم والتحصيل، وتفتح أمامه آفاق الاستيعاب المعرفي والنجاح الأكاديمي (أبو زهرة، ٢٠١٣، 242).

لم تعد القراءة في عصرنا الحاضر مجرد عملية آلية تقتصر على فك الرموز وتحويلها إلى ألفاظ منطوقة، بل تطور مفهومها ليغدو نشاطاً ذهنياً معقداً يتألف من مجموعة عمليات معرفية متداخلة. وقد انعكس هذا التطور على المجال التربوي، حيث لم يعد الهدف من تعليم القراءة الاكتفاء بالتعرف السطحي على النص أو الفهم الأولي لمحتواه، وإنما بات يُنظر إليها – بصيغتيها الجهرية والصامتة – باعتبارها ممارسة فكرية عميقة، ويتطلب ذلك من القارئ الانخراط في أنشطة معرفية متعددة لبناء المعنى، وإقامة حوار ذهني مع الكاتب، مع ما يستلزمه ذلك من تحليل وتفسير وتقييم لما يتضمنه النص من أفكار ومعارف (Whitbeck, 2010, 2).

ويرى (Sadler, 2003, 16؛ الظنحاني، ٢٠١١، 29) أن القراءة لا تقتصر على كونها أداة لاكتساب المعرفة فحسب، بل تصبح مدخلاً أساسياً لتكوين شخصية متوازنة قادرة على الفهم والتفسير والتقييم، ومؤهلة للتكيف مع معطيات الحياة المعاصرة، فهي تسهم في تنمية استقلالية المتعلم في الحكم على الأفكار، وتعزيز قدرته على الإبداع والابتكار، كما تفتح أمامه آفاقاً واسعة للتعلم الذاتي المستمر، مما يجعلها ركيزة أساسية في بناء الفرد الواعي والمجتمع المتقدم.



لقد انتقل التركيز في تعليم القراءة من مجرد تدريب المتعلم على تعرف الحروف والكلمات ونطقها الصحيح، وضبط مخارجها الصوتية، إلى غاية أوسع تتمثل في تمكينه من تحويل الرموز المكتوبة إلى معاني وأفكار، وأصبح الهدف الرئيس هو تفاعل القارئ مع النص المقروء بصورة واعية، بما يفضي إلى استجابة فكرية وانفعالية تعكس عمق فهمه لما يقرأ (Nouwens, et al., 2017, 109).

يؤكد (المواجدة والخطيب، 2015، 18) أن القراءة، بوصفها نشاطاً ذهنياً معقداً، تتخطى حدود التعرف على الرموز ونطقها وفهمها وتحليلها ونقدها والتفاعل معها، لتغدو عملية شمولية تهدف إلى إمتاع القارئ بما يقرأ، وتمكينه من توظيف المقروء في معالجة التحديات التي يواجهها في حياته اليومية، كما تسهم القراءة في إكساب الفرد القدرة على توليد معرفة جديدة تُضاف إلى الرصيد المعرفي الإنساني، مما يعزز دورها بوصفها أداة للإبداع والإثراء الثقافي.

وتتباين مقاصد القراءة باختلاف نوعها، فإذا كان الهدف الأساس من القراءة الجهرية يتمثل في إدراك النص وفهمه، ثم نقل هذا الفهم إلى الآخرين من خلال الأداء الصوتي المعبر وما يصاحبه من تنغيم ونبرات، فإن القراءة الصامتة تركز على تمكين القارئ من التفاعل الفردي مع النص وفهمه بصورة ذاتية ومستقلة بعيداً عن التأثيرات الخارجية (العايد، 2006، 35).

وتُسهم القراءة الصامتة في تنمية مهارات التركيز العميق، والتأمل، والاستنتاج، كما تعزز استقلالية المتعلم في بناء المعنى وتكوين الأحكام النقدية، بينما تتيح القراءة الجهرية فرصاً للتواصل اللغوي، وتنمية مهارات الإلقاء، وإكساب القارئ الثقة في التعبير عن الأفكار أمام الآخرين. ومن هنا تتكامل القراءتان في خدمة الأهداف التربوية والمعرفية، بوصفهما أداتين متكاملتين لبناء شخصية متوازنة قادرة على الاستيعاب والتواصل والإبداع (Lyster, 2010, 117).

يشير كل من (Sadler, 2003)، (Lyster, 2010)، (Oakhill & Cain, 2011, 92) إلى أن تمكين تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من إتقان مهارات القراءة بنوعيهما، الجهرية والصامتة، يتطلب اعتماد تدريب منتظم ومستمر، إلى جانب متابعة دقيقة لأدائهم، وإجراء تقويم بنائي متواصل، فهذه الممارسات تسهم في ترسيخ مهارات القراءة لديهم، وتعزز قدرتهم على ممارسة كلا النوعين بفاعلية وكفاءة، بل وتغرس في نفوسهم شغف القراءة باعتبارها وسيلة للتعلم والاكتشاف وتنمية الذات.

وتوضح دراسة (Whitbeck, 2010) أن توفير فرص متنوعة للقراءة الإثرائية والتشاركية، سواء داخل المدرسة أو خارجها، يمثل ركيزة أساسية لتنمية مهارات التلاميذ في سن مبكرة. إذ يُمكنهم ذلك من التفاعل الإيجابي مع الأفكار والأحداث والشخصيات التي يتضمنها النص، عبر أنشطة تفاعلية ومهام لغوية وقرائية تعزز اندماجهم مع المحتوى وتنمي قدراتهم على الفهم والتحليل؛ غير أن تحقيق هذا الهدف مرهون بمدى امتلاك معلمي القراءة لمجموعة من المهارات التدريسية الحديثة التي تستجيب للمتطلبات التربوية المعاصرة، وتتيح لهم تهيئة بيئة تعليمية محفزة تساعد المتعلمين على توظيف القراءة كأداة للتعلم والإبداع والتفكير الناقد.

لقد أسهمت الثورة المعرفية والتكنولوجية التي بلغت ذروتها في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين في تعميق الوعي بأهمية القراءة وضرورة تطوير أساليب تدريب مهاراتها بما يتلاءم مع متطلبات العصر وديناميكياته المتسارعة، وبما يعزز دورها في تمكين الإنسان المعاصر من متابعة العلوم والمعارف الجديدة والتفاعل الواعي معها (المواجدة والخطيب، 2015، 19).

ويشير كل من (Brinchmann, et al., 2010) إلى الأهمية البالغة للتدريب على المهارات القرائية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مؤكدين أن التدرج في تقديم المناشط القرائية يعد شرطاً جوهرياً؛ إذ يشكل ما يكتسبه التلميذ في مرحلة معينة أساساً ضرورياً للمرحلة التالية، ومن ثم فإن تنمية القراءة باعتبارها عملية تفكير متكاملة تتطلب من المعلم تبني استراتيجيات تعليمية حديثة تسهم في تعزيز هذه المهارات.



كما أن الوعي القرائي لدى كل من المعلمين والطلبة يُعد عاملاً حاسماً في تحقيق النتائج المرجوة من تعليم القراءة. فقد أوضح (نصر ومناصرة، 2010) أن معتقدات معلمي اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى تجاه طبيعة القراءة، وكيفية اكتساب مهاراتها الفرعية، وصلتها بالمهارات اللغوية الأخرى، إضافة إلى وظائفها وأدوارها في الحياة المعاصرة، كلها عوامل تؤثر بوضوح في ممارسات المعلمين أثناء حصص القراءة، وتتبع مباشرة على مدى نجاحهم في اختيار الاستراتيجيات الملائمة لبناء مهارات قرائية متينة.

وقد كشفت العديد من الدراسات عن وجود ضعف في الممارسات التدريسية الخاصة بالقراءة الجهرية والصامتة في الصفوف الأولى من المرحلة الأساسية، إلى جانب قصور في تفعيل الاستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة، وعدم توظيف الأنشطة الإثرائية المصاحبة لها بالشكل المطلوب (نصر ومناصرة، 2010؛ فورة، 2011؛ النصار، 2008). وهذا يؤكد الحاجة إلى إعادة النظر في طرائق التدريس التقليدية، والعمل على تطويرها بما يتماشى مع متطلبات التعلم الحديث ويضمن الارتقاء بمستوى المتعلمين القرائي.

بيّن نصر (2003) أن معظم معلمي اللغة العربية يواجهون صعوبة في الربط بين المهارات الأربع للغة العربية عند تنفيذ مواقف التدريس، كما يظهر لديهم قصور في توظيف خبرات التلاميذ السابقة لخدمة تعلم المهارات الأخرى، وهو ما يعكس ضعفاً في إدراكهم لمبادئ تدريس القراءة، وفي الإطار نفسه، أشار النصار (2008) إلى أن كثيراً من المعلمين يفتقرون إلى المعرفة الكافية بطبيعة الاستيعاب القرائي، ومكوناته، وأبعاده النظرية والفلسفية، مما ينعكس سلباً على ممارساتهم التدريسية في مجال القراءة.

أظهرت نتائج دراسة (Willis, 2009) أن معلمي القراءة يفتقرون في الغالب إلى الخبرة الكافية التي تمكنهم من مساعدة التلاميذ على الوصول إلى مستويات متقدمة في الفهم القرائي، حيث يظل اعتماد معظمهم محصوراً في المحتوى الرسمي دون تجاوزه أو إثرائه، مما أدى إلى تكريس ممارسات تقليدية لا تسهم في تنمية العمليات الذهنية المعقدة التي تقوم عليها القراءة الفاعلة.

وفي السياق ذاته، بينت عدة دراسات تناولت وعي المعلمين بمفهوم القراءة محدودية إدراكهم لطبيعتها وأساليب ممارستها. فقد كشفت دراسة الزهراني (2003) أن وعي المعلمين بمهارات إعداد دروس القراءة كان في المستوى المتوسط، مع ضعف واضح في قدرتهم على تنمية مهارات القراءة لدى طلابهم. كما أظهرت دراسة الدخيل (2006) أن المعلمين يمتلكون وعياً نظرياً بمفهوم القراءة، لكنهم يعانون ضعفاً في الجوانب التطبيقية المتعلقة بتعليمها وتعليمها. وأوضحت نتائج دراسة نصر ومناصرة (2010) تدني وعي المعلمين بالمفهوم المعاصر للقراءة، حيث سجلت أقل النسب مقارنة ببقية الجوانب، بينما أظهرت دراسة المواجهة والخطيب (2015) قصوراً لدى المعلمين في تنفيذ مجموعة من المهارات الأساسية المرتبطة بممارسة القراءة ومبادئ تعليمها.

كما أكدت نتائج دراسة كونجهام وكروول (Cunningham & Carroll, 2013) أن وعي المعلمين بمهامهم التدريسية في مجال القراءة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرتهم على غرس مهارات القراءة السليمة في نفوس التلاميذ، ويؤثر بدرجة كبيرة في تكوين العادات القرائية الإيجابية لدى الأطفال منذ مراحل مبكرة من أعمارهم.

وفي ضوء ما كشفت عنه الدراسات السابقة من ضعف لدى معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى فيما يتعلق بالتدريب على مهارات القراءة الجهرية والصامتة (مناصرة، 2000؛ العايد، 2006؛ الشريف، 2005)، جاءت هذه الدراسة لتبحث في مدى إدراك معلمي المرحلة الأساسية في العراق لمفهوم القراءة وطرائق تعليمها، ومدى ممارستهم لهذه الطرائق في الواقع التعليمي.

وانطلاقاً من التوصيات التي دعت إليها تلك الدراسات بضرورة إجراء مزيد من البحوث حول وعي المعلمين بالقراءة وممارستها، لا سيما في المرحلة الأساسية باعتبارها اللبنة التأسيسية التي تقوم عليها المراحل اللاحقة، يسعى هذا البحث إلى ملامسة واقع تدريس القراءة وتحليل مستوى وعي المعلمين



وممارساتهم، وذلك بهدف تشخيص مكامن القوة والضعف واقتراح آليات تطويرية تسهم في تحسين تعليم القراءة والارتقاء بمخرجاتها.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تتمثل مشكلة الدراسة في سعي الباحث إلى التعرف على مستوى إدراك معلمي المرحلة الإعدادية في العراق لمفهوم القراءة وطرائق تعليمها، ومدى قدرتهم على توظيف هذا الإدراك في ممارساتهم التدريسية أثناء مواقف التعليم والتعلم، وتتجلى أهمية هذه المشكلة في كون القراءة تمثل محوراً أساسياً لعمليتي التعليم والتعلم، وأداة جوهرية لتنمية التفكير والقدرة على التحصيل الأكاديمي، غير أن المؤشرات والدراسات السابقة تكشف عن وجود ضعف في وعي المعلمين بمفهوم القراءة ومهاراتها المتنوعة، فضلاً عن قصور في تطبيق الطرائق الحديثة لتعليمها. ومن هنا برزت الحاجة إلى دراسة علمية منهجية ترصد واقع تدريس القراءة في المرحلة الأساسية العراقية، وتكشف أبعاد إدراك المعلمين وممارساتهم، بما يسهم في وضع الأسس المناسبة لتطوير طرائق تدريس القراءة والارتقاء بجودة المخرجات التعليمية.

تتجلى مشكلة البحث في الفجوة القائمة بين ما يُفترض أن يمتلكه معلم اللغة العربية في الحلقة الأساسية من التعليم الأساسي من وعي بمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها، وبين ما يظهر فعلياً في ممارساته الصفية، إذ تُعد القراءة حجر الأساس في بناء المعرفة وتنمية المهارات اللغوية للتلاميذ، وأي قصور في وعي المعلم بمفهومها أو في تطبيق مبادئها ينعكس سلباً على مستوى التحصيل اللغوي للمتعلمين، ومن هنا تنبثق إشكالية هذا البحث في محاولة التعرف إلى مدى وعي معلم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها، وكذلك مدى ممارسته لهذه المبادئ بصورة عملية داخل الصفوف الدراسية، مما يساعد على الكشف عن جوانب القوة والقصور، ويسهم في وضع أسس علمية لتطوير برامج إعداد المعلمين وتنمية كفاءاتهم المهنية بما يواكب متطلبات العملية التعليمية المعاصرة، وتتمثل مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

1- ما مدى إدراك معلمي الأساسية العراقية لمفهوم القراءة وطرائق تعليمها ومدى ممارستهم لها؟

2- ما مستوى ممارسة معلمي الأساسية العراقية لمفهوم القراءة وطرائق تعليمها؟

أهمية البحث

تتجلى أهمية هذا البحث في كونه يسعى إلى الإسهام في تطوير ممارسات تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي، وذلك من خلال الجوانب الآتية:

1- تزويد القائمين على مناهج اللغة العربية بالمستجدات والتطبيقات الحديثة المرتبطة بمبادئ القراءة، بما يتيح لهم الاستفادة منها عند تطوير مناهج اللغة العربية في هذه المرحلة التأسيسية.

2- مساعدة القائمين على تدريب معلمي اللغة العربية في التعليم الأساسي على التخطيط لبرامج التنمية المهنية، من خلال تعريفهم بالمبادئ التربوية الحديثة لتعليم القراءة وتعلمها، بما يسهم في تحسين الممارسات الصفية وتعزيز كفاءة التدريس.

أهداف البحث

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- الكشف عن مدى إدراك معلمي المرحلة الأساسية العراقية لمفهوم القراءة وطرائق تعليمها ومدى ممارستهم لها.



2- التعرف إلى مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية في التعليم الأساسي للمبادئ الأساسية المتعلقة بتعليم القراءة وتعلمها.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، القائم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع، ومحاولة تفسيرها وتحليلها في ضوء المعطيات المتاحة. وجاءت إجراءاتها على النحو الآتي:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في عينة من معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة الأنبار للعام الدراسي (2025/2026)، والبالغ عددهم (967) معلماً، أما العينة فقد تكونت من (120) معلماً موزعين على مختلف ولايات محافظة الأنبار، حيث استجاب جميع أفرادها للأداة المطبقة عليهم. بالإضافة إلى ذلك، خضع (30) معلماً من معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الأنبار للملاحظة المباشرة لأدائهم، وذلك بهدف الوقوف على مدى ممارستهم لمفهوم القراءة وتطبيقهم لمبادئ تعلمها وتعليمها.

أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات جمع البيانات في ما يأتي:

1- استبانة الوعي القرائي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية، وتم إعداد هذه الأداة وفق خطوات منهجية منظمة، تمثلت في:

تصميم استبانة الوعي القرائي لمعلمي اللغة العربية في التعليم الأساسي، وذلك بالاعتماد على الإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة ذات الصلة، مع الاستفادة من بعض المقاييس والاستبانة المرتبطة بموضوع البحث.

تم تحديد الأبعاد الرئيسة التي تتضمنها استبانة الوعي القرائي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية، حيث اشتملت على ثلاثة جوانب أساسية هي: مفهوم القراءة، ومبادئ تعلم القراءة، ومبادئ تعليم القراءة. وقد جرى صياغة العبارات المرتبطة بكل جانب لتغطية أبعاده بدقة، فبلغ عدد العبارات الكلي (27) عبارة، ووزعت على النحو الآتي:

جدول (1): توزيع عبارات استبانة الوعي القرائي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية

أرقام العبارات	عدد العبارات	البعد
1 – 7	7	مفهوم القراءة
8 – 17	9	إدراك المعلمين لمبادئ تعليم القراءة
18 – 27	11	ممارسة المعلمين لمبادئ تعليم القراءة
	27	المجموع

واعتمدت استبانة في الاستجابة على مقياس ليكرت الخماسي، بحيث تتدرج بدائل الإجابة وفق المستويات التالية: (موافق تماماً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق تماماً)، وقد أعطيت لهذه البدائل أوزان رقمية على الترتيب (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، بما يتيح تحويل الإجابات إلى درجات كمية قابلة للتحليل الإحصائي.



طريقة تصحيح استبانة الوعي القرائي لمعلمي اللغة العربية

تم بناء مقياس الوعي القرائي وتقسيمه إلى فئات، بهدف التوصل إلى نتائج دقيقة للدراسة اعتماداً على المتوسط الحسابي، وقد جرى ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ثم تحديد طول خلايا استبانة الخماسية وفق الخطوات الآتية:

$$\text{حساب المدى (أكبر قيمة - أقل قيمة)} = (5 - 1) = 4.$$

فُسم المدى على عدد خلايا استبانة (5) للحصول على طول الخلية = 0.80.

أُضيفت هذه القيمة إلى الحد الأدنى للاستبانة (1) لتحديد الفواصل بين المستويات.

وبناءً على ذلك، جاءت مستويات استبانة كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (2): مستويات استبانة الوعي القرائي

المستوى	قيمة المتوسط الحسابي للعبارة أو البعد
منخفض جداً	من 1 إلى أقل من 1.80
منخفض	من 1.80 إلى أقل من 2.60
متوسط	من 2.60 إلى أقل من 3.40
مرتفع	من 3.40 إلى أقل من 4.20
مرتفع جداً	من 4.20 إلى 5

صدق الأداة

(أ) الصدق الظاهري للأداة:

تم عرض استبانة على عينة مكونة من (5) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وذلك بهدف التحقق من مدى صلاحية الأداة، وقد ركز المحكمون على جانبيين أساسيين، هما:

- السلامة اللغوية للعبارات وصياغتها بصورة واضحة وسليمة.

- مدى ارتباط العبارات بأبعاد الدراسة وملاءمتها لقياس الظاهرة المستهدفة.

وقد تم اعتماد نسبة اتفاق بين المحكمين بلغت (85.7%) فما فوق، وبناءً على ذلك أُدخلت التعديلات اللازمة، ثم صيغت استبانة في صورته النهائية المعتمدة.

(ب) الصدق المحتوي (الصدق المنطقي):

للتحقق من صدق المحتوى تم اتباع مجموعة من الإجراءات المنهجية، تمثلت فيما يلي:

الاطلاع على الأدبيات المتخصصة والكتب المرجعية، وكذلك الأطر النظرية ذات الصلة بموضوع الدراسة.

مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة بشكل عام، وأبعاد استبانة بوجه خاص.

تحليل الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة بهدف تحديد الأبعاد الجوهرية للاستبانة، وصياغة العبارات المرتبطة بهذه الأبعاد بما يتناسب مع مشكلة الدراسة.



وبناءً على هذه الإجراءات تم التوصل إلى تحديد الأبعاد الرئيسة للاستبانة الوعي القرائي لمعلمي اللغة العربية في التعليم الأساسي، بما يضمن شمولية الاستبانة وارتباطها الوثيق بموضوع البحث.

(ج) الصدق العاملي (الاتساق الداخلي):

تم التحقق من الصدق العاملي للأداة من خلال حساب معامل ارتباط كل بعد من أبعاد استبانة بالدرجة الكلية، وذلك على عينة استطلاعية قوامها (10) من معلمي اللغة العربية من مجتمع الدراسة. وقد أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستويات الدلالة المتعارف عليها (0.01)، مما يشير إلى أن معاملات الصدق مقبولة إحصائياً.

كما يبين الجدول (3) الاتساق الداخلي بين أبعاد استبانة الوعي القرائي والدرجة الكلية للمقياس، حيث تبين أن معظم الأبعاد ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، الأمر الذي يعكس قوة العلاقة بين الأبعاد والدرجة الكلية، ويؤكد تحقق مستوى عالٍ من الثبات والصدق للأداة، بما يسمح بالاعتماد على نتائجها في الدراسة الحالية.

جدول (3) الاتساق الداخلي بين أبعاد استبانة الوعي القرائي والدرجة الكلية (ن=10)

الأبعاد	معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة (Sig)
مفهوم القراءة	0.891	دال عند 0.01
إدراك المعلمين لمبادئ تعليم القراءة	0.963	دال عند 0.01
ممارسة المعلمين لمبادئ تعليم القراءة	0.982	دال عند 0.01

يتضح من بيانات الجدول أن معاملات الارتباط لجميع الأبعاد كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود اتساق داخلي قوي بين أبعاد استبانة والدرجة الكلية، وهو ما يؤكد صدق الأداة وصلاحياتها للاستخدام في الدراسة الحالية.

3- ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات استبانة الوعي القرائي من خلال حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لكل بعد من أبعاد استبانة، بالإضافة إلى الدرجة الكلية، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (10) من معلمي اللغة العربية من مجتمع الدراسة. وقد أظهرت النتائج أن معاملات الثبات لجميع الأبعاد كانت مرتفعة، مما يشير إلى تمتعها بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وهو ما يعزز الاعتماد على نتائجه.

جدول (4) نتائج ثبات استبانة الوعي القرائي باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) (ن=10)

الأبعاد	معامل (ألفا كرونباخ)
مفهوم القراءة	0.87
إدراك المعلمين لمبادئ تعليم القراءة	0.91
ممارسة المعلمين لمبادئ تعليم القراءة	0.89
الاستبانة ككل	0.93

يتضح من الجدول أن معاملات (ألفا كرونباخ) لجميع الأبعاد، وكذلك للاستبانة ككل، قد تجاوزت (0.80)، وهو ما يعد مؤشراً على مستوى عالٍ من الثبات والاعتمادية، وبناءً عليه تم اعتماد استبانة في صورته النهائية لأغراض الدراسة الحالية.



(2) بطاقة ملاحظة معلمي اللغة العربية لمدى ممارسة مبادئ تعلم وتعليم القراءة:

1- تم إعداد بطاقة ملاحظة خاصة بمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية، بهدف التعرف إلى مدى ممارستهم لمبادئ تعلم وتعليم القراءة، وقد استند تصميم البطاقة إلى التراث النظري والإطار التصوري الذي استندت إليه الدراسة، بالإضافة إلى مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة، وذلك لتحديد الجوانب الأساسية المطلوب ملاحظتها.

2- تضمنت بطاقة الملاحظة (18) ممارسة تعكس بصورة شاملة درجة التزام معلمي اللغة العربية بتطبيق مبادئ تعليم وتعلم القراءة المعاصرة في المواقف الصفية.

3- بُنيت البطاقة على التدرج الثنائي، حيث اقتصرت الاستجابات على خيارين: يستخدم ولا يستخدم. وقد أعطي لكل استجابة وزن محدد، إذ حُدثت استجابة يستخدم بدرجتين، بينما حُدثت استجابة لا يستخدم بدرجة واحدة، بما يسمح بتقدير مستوى الممارسة بشكل كمي موضوعي.

4- طريقة تصحيح بطاقة ملاحظة معلمي اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

تم إعداد بطاقة ملاحظة لمعلمي اللغة العربية وتقسيمها إلى فئات رئيسة تسهل التوصل إلى نتائج دقيقة للدراسة بالاعتماد على المتوسطات الحسابية. وقد جرى ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي للمعالجة الإحصائية. ولتحديد طول الخلايا (الحد الأدنى والأعلى) تم حساب المدى من خلال طرح أصغر قيمة من أكبر قيمة (2 - 1)، ثم قُسِمَ هذا الناتج على عدد خلايا البطاقة بهدف الحصول على طول الخلية المصححة (1 ÷ 2 = 0.5)، بعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في البطاقة (وهي الواحد الصحيح) لتحديد الحد الأعلى للخلايا، وبناءً على ذلك تم تحديد أطوال الخلايا النهائية على النحو الآتي:

جدول (5) مستويات ممارسات بطاقة ملاحظة معلمي اللغة العربية

قيمة المتوسط للعبارة أو البعد	مستوى الممارسة
من (1.00) إلى أقل من (1.50)	منخفض
من (1.50) إلى أقل من (2.00)	مرتفع

1- صدق الأداة

(أ) الصدق الظاهري للأداة:

تم عرض الأداة على (5) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وذلك لإبداء الرأي في مدى صلاحيتها من حيث السلامة اللغوية للعبارة وارتباطها بأبعاد الدراسة. وقد تم الاعتماد على نسبة اتفاق لا تقل عن (85.7%)، وبناءً على ذلك صيغ البطاقة في صورتها النهائية.

(ب) صدق المحتوى (الصدق المنطقي):

للتحقق من هذا النوع من الصدق، اتبعت الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات والكتب والأطر النظرية، بالإضافة إلى الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغير الدراسة بوجه عام وأبعاد البطاقة بوجه خاص.



- تحليل هذه الأدبيات والدراسات بهدف تحديد الأبعاد المختلفة، واستخلاص العبارات المرتبطة بهذه الأبعاد ذات الصلة بمشكلة الدراسة، بما يساهم في بناء أداة تعكس بدقة مدى ممارسة معلمي المجال الأول لمبادئ تعلم وتعليم القراءة.

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل الثبات (ألفا كرونباخ) للتحقق من مدى الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة، وذلك من خلال تطبيقها على عينة مكونة من (10) من معلمي اللغة العربية من مجتمع الدراسة. وقد أسفرت النتائج عن القيم الموضحة في الجدول الآتي:

جدول (6) نتائج ثبات بطاقة ملاحظة معلمي اللغة العربية باستخدام معامل ألفا كرونباخ (ن = 10)

الممارسات	معامل ألفا كرونباخ
ثبات بطاقة ملاحظة معلمي اللغة العربية ككل	0.886

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات مرتفعة، مما يدل على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وهو ما يعزز إمكانية الاعتماد على نتائجها، وبذلك اعتمدت الأداة في صورتها النهائية.

أساليب التحليل الإحصائي

تمت معالجة البيانات عبر برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (17.0)، وذلك بهدف تحليل البيانات بشكل دقيق وموضوعي، وقد تم توزيع مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة، تمثلت في: التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، المدى، معامل ثبات (ألفا كرونباخ)، معادلة سبيرمان-براون للتجزئة النصفية، ومعامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها

(1) الإجابة عن التساؤل الأول للدراسة:

"ما مدى إدراك معلمي المرحلة الأساسية العراقية لمفهوم القراءة وطرائق تعليمها ومدى ممارستها لها؟"

تم الإجابة عن هذا التساؤل، وذلك كما يلي:

(أ) مدى إدراك معلمي المرحلة الأساسية العراقية لمفهوم القراءة وطرائق تعليمها:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى وعي معلمي اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمفهوم القراءة (ن=120)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تعد مهارة القراءة المهارة الأولى من مهارات اللغة العربية من حيث الأهمية	4.42	0.67	4
2	تعد مهارة القراءة المهارة الأولى من مهارات اللغة العربية من حيث الترتيب	4.40	0.72	5



3	من خلال القراءة يستطيع الطالب أن يوسع مخزونه اللغوي	4.68	0.42	1
4	القراءة هي عملية استخلاص القارئ للمعنى ودمجه في بنيته المعرفية	4.62	0.62	2
5	المطلب الأساسي من تعليم القراءة تعزيز حفظ الطلبة للمعارف والمعلومات	4.56	0.81	3
6	القراءة عملية تفاعل الذاكرة مع الخبرات الحالية للوصول إلى الأفكار العامة	4.51	0.72	6
7	القراءة هي القدرة على حل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة فقط	4.56	0.74	3
	الإجمالي	4.53	0.52	مرتفع جدًا

يوضح الجدول السابق أن مدى إدراك معلمي المرحلة الأساسية العراقية لمفهوم القراءة وطرائق تعليمها جاء مرتفعاً جداً، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.53) بانحراف معياري (0.52). وتبين أن العبارة "من خلال القراءة يستطيع الطالب أن يوسع مخزونه اللغوي" احتلت الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.68)، تلتها عبارة "القراءة هي عملية استخلاص القارئ للمعنى ودمجه في بنيته المعرفية" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.62). كما جاءت عبارة "المطلب الأساسي من تعليم القراءة تعزيز حفظ الطلبة للمعارف والمعلومات" و"القراءة هي القدرة على حل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة فقط" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (4.56). في المقابل، جاءت عبارة "تعد مهارة القراءة المهارة الأولى من مهارات اللغة العربية من حيث الترتيب" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (4.40).

(ب) مدى وعي معلمي اللغة العربية بمبادئ تعلم القراءة

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى وعي المعلمين بمبادئ تعلم القراءة (ن=120)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	طرح الأسئلة العابرة خلال درس القراءة يساعد على تكوين دافعية قوية لدى الطلاب	4.14	0.71	9
2	يجب أن تزيد نسبة القراءة الجهرية كلما ارتقى الطالب في المدرسة	4.75	0.65	2
3	التأكد قبل البدء بتعليم القراءة من استعداد الأطفال لتعلم القراءة	4.68	0.76	3
4	تفاعل القارئ مع المقروء يتطلب دمج الخبرات السابقة مع محتوى النص	4.71	0.65	2
5	في نهاية الصفوف الأربعة الأولى يجب أن يستخدم الطالب إصبعه أثناء تتبعه للقراءة الجهرية	4.58	0.76	6
6	يجب التركيز على القراءة الجهرية فقط خلال التعليم الأساسي	4.10	0.68	10
7	القراءة الصامتة والجهرية لهما الوظيفة نفسها	4.14	0.61	9
8	القراءة الصامتة تختص وحدها فقط بوظيفة الفهم	4.53	0.81	7
9	ينتهي التدريب على القراءة الجهرية بعد الانتهاء من المرحلة الأساسية	4.67	0.72	4
	الإجمالي	4.42	0.65	مرتفع جدًا

يوضح الجدول السابق أن مستوى وعي معلمي اللغة العربية في التعليم الأساسي بمبادئ تعلم القراءة جاء مرتفعاً جداً؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.42). وبالنظر إلى ترتيب المتوسطات الحسابية، فقد احتلت عبارة "يجب أن تزيد نسبة القراءة الجهرية كلما ارتقى الطالب في المدرسة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.75)، تلتها عبارة "تفاعل القارئ مع المقروء يتطلب دمج الخبرات السابقة مع محتوى النص" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.71)، أما عبارة "التأكد قبل البدء بتعليم القراءة من استعداد الأطفال



لتعلم القراءة" فقد جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.68). وفي المقابل، جاءت عبارة "طرح الأسئلة العابرة خلال درس القراءة يساعد على تكوين دافعية قوية لدى الطلاب" وعبارة "القراءة الصامتة والجهرية لهما الوظيفة نفسها" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.14) لكل منهما، وهو ما يعكس إدراك المعلمين لأهمية التنوع في استراتيجيات القراءة وتوظيفها بما يعزز الدافعية والفهم القرائي لدى التلاميذ.

ج) مدى وعي معلمي اللغة العربية بطرائق تعليم القراءة

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى وعي معلمي اللغة العربية بطرائق تعليم القراءة (ن=120)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	التكامل بين مهارة القراءة وبقية مهارات اللغة العربية مطلب أساسي في كل حصص اللغة العربية	4.78	0.60	1
2	ضعف الطالب في القراءة يؤدي إلى ضعف في التحصيل	4.24	0.70	7
3	تتطلب عملية القراءة ربط الخبرات السابقة مع الخبرات الحالية للوصول إلى الأفكار	4.53	0.77	5
4	الطريقة الجزئية التي تبدأ بتعليم القراءة باستخدام الحروف هي الأفضل عند البدء في تعليم القراءة	4.00	0.70	9
5	استخدام المخططات الذهنية في درس القراءة يساعد على الفهم القرائي	4.53	0.73	6
6	القراءة الجهرية تعطي نتائج أفضل من الصامتة لأغراض الفهم	4.77	0.58	2
7	تحدث عملية القراءة أثناء وقفات العين على الكلمات	4.56	0.73	4
8	الطريقة التوليفية في تعليم القراءة هي الفضلى لأنها تجمع بين الطريقة الكلية والجزئية	4.53	0.77	5
9	لا توجد طريقة بعينها تعد الأفضل لتعليم القراءة	4.40	0.81	8
10	يمكن الاستغناء عن البدء بتعليم القراءة عن الكتاب المدرسي المزين بالصور	4.61	1.09	3
11	الطريقة الفضلى لتعليم القراءة هي القراءة الكلية التي تبدأ بتعليم القراءة من خلال الجملة	4.44	0.76	7
	الاجمالي	4.64	0.48	مرتفع جداً

يوضح الجدول السابق أن مستوى وعي معلمي اللغة العربية في التعليم الأساسي بمبادئ تعليم القراءة قد جاء مرتفعاً جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.58)، ويتضح من ترتيب المتوسطات الحسابية أن العبارة: "التكامل بين مهارة القراءة وبقية مهارات اللغة العربية مطلب أساسي في كل حصص اللغة العربية" قد جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.78)، تلتها في المرتبة الثانية عبارة: "القراءة الجهرية تعطي نتائج أفضل من الصامتة لأغراض الفهم" بمتوسط حسابي (4.77). أما المرتبة الثالثة فقد كانت عبارة: "الطريقة الفضلى لتعليم القراءة هي القراءة الكلية التي تبدأ بتعليم القراءة من خلال الجملة" بمتوسط



حسابي (4.61). في حين جاءت في المرتبة الأخيرة عبارة: "لا توجد طريقة بعينها تعد الأفضل لتعليم القراءة" بمتوسط حسابي (4.40).

د) مستوى وعي معلمي اللغة العربية في التعليم الأساسي بمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها ككل

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى وعي معلمي اللغة العربية بمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وطرائقها ككل (ن = 120)

م	الجوانب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	مدى وعي معلمي اللغة العربية في التعليم الأساسي بمفهوم القراءة	4.53	0.52	3	مرتفع جداً
2	مدى وعي معلمي اللغة العربية في التعليم الأساسي بمبادئ تعلم القراءة	4.65	0.42	1	مرتفع جداً
3	مدى وعي معلمي اللغة العربية بطرائق تعليم القراءة	4.58	0.48	2	مرتفع جداً
4	الجوانب ككل	4.59	0.43	—	مرتفع جداً

يوضح الجدول السابق أن مستوى وعي معلمي اللغة العربية في التعليم الأساسي بمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وطرائقها ككل جاء مرتفعاً جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.59). وقد احتل المرتبة الأولى مدى وعي معلمي اللغة العربية بمبادئ تعلم القراءة بمتوسط حسابي (4.65)، تلاه في المرتبة الثانية مدى وعي معلمي اللغة العربية بطرائق تعليم القراءة بمتوسط حسابي (4.58)، بينما جاء في المرتبة الثالثة مدى وعي معلمي اللغة العربية بمفهوم القراءة بمتوسط حسابي (4.53). وهذا يشير إلى أن المعلمين يتمتعون بمستوى عالٍ من الوعي بجميع جوانب القراءة ومبادئها التعليمية والتعلمية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

جدول (11) المصفوفة الارتباطية للعلاقة بين جوانب وعي معلمي اللغة العربية بمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها (ن = 120)

الجوانب ككل	مفهوم القراءة	مبادئ تعلم القراءة	مبادئ تعليم القراءة	الجوانب ككل
0.891**	1	0.734**	0.823**	مدى وعي معلمي اللغة العربية في التعليم الأساسي بمفهوم القراءة
0.908**	0.734**	1	0.940**	مدى وعي معلمي اللغة العربية في التعليم الأساسي بمبادئ تعلم القراءة
0.920**	0.823**	0.940**	1	مدى وعي معلمي اللغة العربية في التعليم الأساسي بطرائق تعليم القراءة
1	0.891**	0.908**	0.920**	الجوانب ككل

دال عند مستوى (0.05) *

دال عند مستوى (0.01) **



يوضح الجدول السابق أنه توجد علاقة طردية دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.01) بين جوانب وعي معلمي اللغة العربية في التعليم الأساسي بمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها ككل، فقد ظهر ارتباط إيجابي واضح بين مدى وعي المعلمي بمفهوم القراءة، ومدى وعيهم بمبادئ تعلم القراءة، ومدى وعيهم بمبادئ تعليمها، الأمر الذي يعكس انسجام هذه الجوانب وترابطها بشكل يحقق أهداف الدراسة، ويمكن تفسير ذلك بوجود علاقة تكاملية بين هذه المتغيرات، مما يشير إلى أن ارتفاع مستوى وعي المعلمي في أحد الجوانب يقابله ارتفاع مماثل في الجوانب الأخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الدخيل (2006) التي أبرزت وجود وعي نظري لدى المعلمي بمبادئ القراءة، في المقابل تختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة نصر ومناصرة (2010) التي أظهرت أن متوسط وعي المعلمي بمبادئ الوعي القرائي تراوح بين (31% - 40%)، حيث سُجلت أدنى النسب في المعرفة بالمفهوم المعاصر للقراءة، وأعلى النسب في توظيف الخبرات السابقة لفهم النصوص، كما تتباين هذه النتائج مع ما أظهرته دراسات نصر (2003)، والشريف (2005)، والنصار (2008)، التي أوضحت محدودية الوعي القرائي لدى المعلمي، ويُعزى ارتفاع مستوى وعي المعلمين في هذه الدراسة إلى جودة برامج الإعداد في مؤسسات وزارة التربية من جهة، وإلى التدريب المستمر أثناء الخدمة الذي يعزز فهمهم لأهمية القراءة وطرائق تعلمها وتعليمها من جهة أخرى.

(٢) الإجابة عن التساؤل الثاني للدراسة: " ما مستوى ممارسة معلمي الأساسية العراقية لمفهوم القراءة وطرائق تعليمها ؟ " تم الإجابة على هذا التساؤل من خلال بطاقة ملاحظة معلمي اللغة العربية أثناء تأدية حصص القراءة بواقع حصتين لكل معلمة تم خلالها رصد واقع ممارسة المعلم للمبادئ الأساسية لتعلم القراءة وتعليمها، وذلك كما يلي:

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ تعليم القراءة وطرائقها (ن=30)

رقم	الممارسات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	يصحح المعلم أخطاء القراءة الجهرية لدى التلاميذ	1.93	0.31	14	مرتفع
2	يكلف المعلم طلابه القراءة حسب المستويات (الجيد، المتوسط، الضعيف)	1.97	0.25	4	مرتفع
3	يثير المعلم خبرات الطلبة الفردية أو الجماعية للوصول إلى درس القراءة	1.91	0.31	15	مرتفع
4	يدرب المعلم الطلاب على مهارات القراءة المعبرة	1.87	0.18	16	مرتفع
5	يمثل المعلم المعنى ويلون الصوت في غير تكلف عند القراءة ويحث طلابه على ذلك	1.93	0.25	13	مرتفع
6	ينوع المعلم في طريقة تعليم المفردات الجديدة	1.97	0.25	5	مرتفع



7	يستخدم المعلم السباق في توضيح معنى المفاهيم الصعبة	1.93	0.35	12	مرتفع
8	يستخدم المعلم الإيقاع ليقلده الطلاب في القراءة (رفع الصوت، خفض الصوت)	1.97	0.25	6	مرتفع
9	يقرأ المعلم النص قراءة جهرية صحيحة خالية من الأخطاء مع مراعاة الوقف	1.93	0.31	11	مرتفع
10	يربط المعلم أثناء تدريسه للقراءة بين جميع مهارات اللغة (استماع، تحدث...)	1.97	0.25	7	مرتفع
11	يستعين المعلم بالتسجيلات الصوتية أو وسائل أخرى في قراءة النص	1.93	0.25	10	مرتفع
12	ينطق المعلم الكلمات نطقاً سليماً بعيداً عن اللهجة المحلية	1.87	0.18	17	مرتفع
13	يحدد المعلم الزمن الأعلى للقراءة الصامتة	1.93	0.41	9	مرتفع
14	يثير المعلم اهتمام الطلبة للقراءة في موضوع النص من مصادر متنوعة	1.97	0.25	8	مرتفع
15	يركز المعلم على أسئلة الاستدعاء (الحرفي) للتذكر على حساب مستويات أخرى	1.93	0.31	18	مرتفع
16	يكلف المعلم الطلبة استنتاج هدف الكاتب من المادة المقروءة	1.97	0.25	3	مرتفع
17	يصمم المعلم المخططات الذهنية قبل البدء بالقراءة الصامتة	1.97	0.25	2	مرتفع
18	يوظف المعلم أسئلة الطلبة في التفاعل مع النص القرائي	1.93	0.31	1	مرتفع
	الممارسات ككل	1.91	0.35	—	مرتفع

يوضح الجدول السابق أن مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمبادئ تعليم القراءة و طرائقها جاء مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.91). وتبين مؤشرات النتائج وفقاً لترتيب المتوسطات الحسابية ما يلي: جاء في الترتيب الأول ممارسة المعلمين لتصحيح أخطاء القراءة الجهرية لدى التلاميذ، وتكليف التلاميذ بالقراءة حسب مستوياتهم (الجيد أولاً، ثم المتوسط، ثم الضعيف)، إضافة إلى إثارة خبرات التلاميذ الفردية والجماعية للوصول إلى درس القراءة، وكذلك ربط مهارات اللغة العربية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) أثناء التدريس، وذلك بمتوسط حسابي (1.97). أما الترتيب الثاني فقد تمثل في تنويع طرق تعليم المفردات الجديدة وتحديد الزمن الأعلى لقراءة النص قراءة صامتة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.93)، وفي الترتيب الثالث جاءت ممارسة إثارة اهتمام التلاميذ للقراءة في موضوع



النص القرآني من مصادر مختلفة، والتركيز على أسئلة الاستدعاء الحرفي لتذكر معلومات النص على حساب المستويات الأخرى من الأسئلة، بمتوسط حسابي (1.93). وأخيرًا، جاء تكليف التلاميذ باستنتاج هدف الكاتب من المادة المقروءة وتصميم المخططات الذهنية قبل البدء بالقراءة الصامتة في الترتيب الرابع، بمتوسط حسابي (1.87).

وتتباين هذه النتيجة مع ما أظهرته بعض الدراسات السابقة؛ فقد أوضحت نتائج دراسة نصر (2003)، والشريف (2005)، والنصار (2008)، ونصر ومناصرة (2010)، والمواجدة والخطيب (2015) أن معلمي اللغة العربية يعانون من ضعف في ممارسة مبادئ تعليم القراءة، وضعف في إدراكهم لمفهومها، ويُعزى ارتفاع نتائج الدراسة الحالية إلى وعي المعلمين الكبير بأهمية القراءة ومهاراتها المختلفة، الأمر الذي انعكس إيجابًا على ممارساتهم الفعلية داخل الصف، إضافة إلى فاعلية برامج التدريب المستمر التي أسهمت في تعزيز كفاءتهم التدريسية.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

إحداث تطوير مستمر في برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، بما يشمل مبادئ القراءة وأسس تعليمها وتعلمها واستراتيجيات تنميتها.

عقد دورات تدريبية منتظمة داخل المدارس وخارجها، تهدف إلى تطوير مهارات المعلمين في مجال تدريس القراءة، وإعداد مناشط قرائية متنوعة تعزز القراءة بنوعيتها: الصامتة والجهريّة.

تصميم برامج تدريبية مكثفة للمشرفين التربويين والمدرّبين في مجال تعليم اللغة العربية بوجه عام، وتعليم القراءة بوجه خاص، بما يساهم في رفع كفاءتهم التدريسية والإشرافية.

استخدام برامج محوسبة حديثة لتطوير مهارات معلمي التعليم الأساسي في تدريس القراءة، بما يواكب التوجهات التربوية المعاصرة.

تنظيم ورش تدريبية عملية لمعلمي المجال الأول تُعنى ببناء أنشطة قرائية متنوعة، تراعي مستويات التلاميذ والمهارات المستهدفة.

إجراء مزيد من الدراسات للكشف عن واقع الممارسات التدريسية لمهارات القراءة بمختلف أنواعها لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وما يليها، وذلك لتعميق الفهم وتطوير استراتيجيات التدريس.

المراجع:

- (١) أبو زهرة، محمد. (2013). تقييم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة للمبتدئين وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة ميدانية بمحافظة البحيرة. مجلة القراءة والمعرفة المؤتمر القومي للتطوير، (283)، 241-283.
- (٢) بادي، غسان. (1990). قياس مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي المرحلة الابتدائية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (9)، 50-76.
- (٣) الدخيل، عواد. (2006). أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، السعودية.



- ٤) الزهراني، سعيد. (2003). تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة الجهرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، السعودية.
- ٥) الشريف، محمد بن سعيد. (2005). مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، السعودية.
- ٦) الظنحاني، محمد عبيد. (2011). فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم. القاهرة: علم الكتب.
- ٧) العايد، عبد الله حسين. (2006). تشخيص مظاهر الضعف في مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وبناء برنامج لعلاج الضعف منها (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٨) فورة، ناهض صبحي سعيد. (2011). الكفايات النوعية اللازمة لمعلم القراءة لمواجهة صعوبات تعليمها بالمرحلة الابتدائية العليا بغزة. التربية، جامعة الأزهر، مصر، 129-153.
- ٩) المواجهة، بكر، والخطيب، محمود. (2015). مدى وعي معلمي اللغة العربية ومعلميها لمهارات القراءة الجهرية والصامتة على ضوء آراء المشرفين وآراء طلبتهم. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 15(2)، 11-29.
- ١٠) مناصرة، يوسف عثمان. (2005). الاتجاهات التربوية لدى المشرفين التربويين في الأردن في مجال تعليم القراءة كما تعكسها تقاريرهم الإشرافية. مجلة القراءة والمعرفة، 43(4)، 88-129.
- ١١) النصار، صالح بن عبد العزيز. (2008). درجة تمكن معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية، ووسائل تنميتها المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة. مجلة القراءة والمعرفة، 5-99.
- ١٢) نصر، حمدان علي. (2003). الموازنة بين تدريس القراءة في الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مقترح مطور. مجلة جامعة الملك سعود، 16(1)، 189-234.
- ١٣) نصر، حمدان علي، ومناصرة، يوسف عثمان. (2010). مدى وعي معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى بمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها ومدى ممارستهم لها في مواقف التعليم. الموسم الثقافي الثامن والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني، عمان: مجمع اللغة العربية الأردني، 299-338.
14. Brinchmann, E. I., Hjetland, H. N., & Lyster, S. A. H. (2015). Lexical quality matters: Effects of word knowledge instruction on the language and literacy skills of third- and fourth-grade poor readers. *Reading Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/rrq.128>
15. Cunningham, A. J., & Carroll, J. M. (2013). Early predictors of phonological and morphological awareness and the link with reading: Evidence from children with different patterns of early deficit. *Applied Psycholinguistics*. <https://doi.org/10.1017/S0142716413000295>
16. Lyster, S. A. H. (2010). Reading comprehension—Unanswered questions and reading instructions challenges. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Literacy and learning, advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 23, pp. 115–153). Emerald: Bingley.



17. Nouwens, S., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2017). How working memory relates to children's reading comprehension: The importance of domain-specificity in storage and processing. *Reading and Writing*, 30, 105–120.
18. Oakhill, J. V., & Cain, K. (2011). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 91–121.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
19. Sadler, C. R. (2003). *Comprehension strategies for middle grade learners: Handbook for content area teachers*. International Reading Association.
20. Whitbeck, J. (2010). *Effective comprehension: Preparing young readers to understand and learn from their interactions with text*.