Available at:
http://dx.doi.org/10.21111/lisanudhad.v6i1.2692

لسان الضاد
دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها

Reading Comprehension as an Absolute Necessity in Teaching Arabic for Non-Native Learners

Muhammad Sabri bin Sahrir
International Islamic University Malaysia
muhdsabri@iium.edu.my

Abstract

Learners of Arabic as a second language may have difficulty in reading comprehension. This article will not provide any radical solutions with regards to the issue, but it will contribute to the development of its understanding and analysis skills. Taking this student's hand step by step without introducing it in details is a way of understanding the reading of the students of Arabic as a second language. Therefore, this student is in dire need of presenting the reading comprehension with a different perspective. We need to change the style of presentation to non-Arabic speakers; it has the first language aspects that speak and the degree of proximity to the Arabic language or away from them. The Arab schools of non-people need the latest scientific findings of the world in the teaching of reading comprehension in any language. The comprehensive in all languages taught through texts that understand the meaning of depth and aware of the dimensions. Also, to know what is meant by and then derive from them what we want from the rules, vocabularies, and information. So that we can live texts of the reality that the student lives in his study and can use the structure to agree with the community after that. Perhaps this agrees with what has been settled by the reading comprehension in modern linguistic theories. So, this study focuses on a special class of students who represent the Arabic language with the second language.

Keywords: reading comprehension, Arabic as a second language, reading, reading comprehension, learning difficulty.

الفهم القرائي ضرورة حتمية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

محمد صبر بن سهرير
الجامعة العالمية الإسلامية مالزيا
muhdsabri@iium.edu.my

ملخص

إن متلقي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية قد يواجه صعوبات في الفهم القرائي للغة العربية. ويجب أن ينظر في هذه المادة على أنها لن تقدم لدارس حلولا جذرية ولكنها ستسهم في تطوير مهاراته في مجالات الفهم والتحليل. فالأخذ بيد هذا الطالب خطوة دون إدخاله في تفاصيل هي بمثابة رسم طريق للفهم القرائي للطلاب الدارسين للغة العربية بوصفها لغة ثانية؛ لذلك، هذا الطالب بحاجة ماسة لتقديم الفهم القرائي بمنظور مختلف، فإذا كانت الدراسات السابقة قد سارت من قبل وإلى الآن على تقديم الفهم القرائي لدارسينا العرب أو من لغتهم الأولى العربية في صورة نصوص جافة منقطعة عن الواقع، مفصولة عن التفكير مما جعلهم ينفرون عن هذه الدراسة وكفانا ما تلقاه «زيد من ضرب عمرو» فإننا بحاجة لتغيير نمط تقديمها للناطقين بغير العربية، فعنده أوجه اللغة الأولى التي يتكلمها ودرجة قربها من اللغة العربية أو ابتعادها عنها.ودارس العربية من غير أهلها يحتاج لأحدث ما توصل إليه العالم من نظريات علمية تمارس في تدريس الفهم القرائي في أي لغة، والفهم القرائي بمعناه الشامل في كل اللغات صار يدرس من خلال نصوص يفهم معناها بعمق، وتدرك أبعادها والمقصود منها ثم يستنبط منها ما نشاء من قواعد ومفردات ومعلومات، ونصوص حية من الواقع الذي يعيشه الطالب في دراسته ويستطيع استخدام التركيب بما يوافق مجتمعه بعد ذلك، ولعل هذا يوافق ما استقر عليه الفهم القرائي في النظريات

اللغوية الحديثة. إذن فهذه الدراسة تركز على فئة خاصة من الطلبة تمثل اللغة العربية لديهم اللغة الثانية.

كلمات مفتاحية: الفهم القرائي، اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، القراءة، الفهم القرائي، صعوبة التعلم

مقدمة

عندما نتحدث عن الفهم والاستيعاب في أثناء القراءة فنحن نعني بذلك العملية التي ينشىء فيها المتعلم فهمه الخاص لما يقرأ، وهو ما يجب أن يفعله القراء عمداً بهدف التوصل إلى معنى لما يقرأون، وهذه العملية هي عملية نشطة ومستمرة ما بين القارىء والنص. هنالك كثير من الطرائق التي تُظْهِر فهم التلاميذ للنص، ويمكن استخدامها للتحقق من ذلك، من بينها: تحديد المعلومة واستخراجها ومن ثم استرجاعها، الاعتماد على فهم بنية النص وتنظيمه، كتابة ردود أفعالهم عن النص وانطباعاتهم الخاصة، الإجابة عن أسئلة الاختيار من متعدد، التعرف إلى العلاقات بين عناصر القصة أو النص، وغيرها من الطرائق. وهي من أساليب يقوم به القراء الجيدون بصورة تلقائية وعفوية، وذلك ما لا يقوم به كل الطلاب.

مفهوم الفهم القرائي

الفَهْمُ: جاء في كتاب العين الفهم: المعرفة. فَهِمتُ الشيء فَهَماً وفَهْماً : عرفتُه وعقلتُه، وفهّمتُ فلانا وأفهمتُه:عرَّفتُه، ورجلٌ فَهِمٌ: سريع الفَهْم.[1] ويعرفه كونيجام *(Cunningham)*[2] بقوله: هو حصيلة التفاعل بين النص المكتوب

---

١ الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (٢٠٠٣م). **كتاب العين مرتبا على حروف المعجم**. ترتيب وتحقيق:عبدالمجيد هنداوي. الطبعة الأولى. بيروت: دار الكتب العلمية. المجلد الثالث. ص ٣٤٤.

2 Cunningham, J. (2001). The National Reading Panel Report. *Journal of Reading*

والقارئ، كما يعرفه القاني بقوله: «إن الفهم يعني أن يكون التلميذ قادرا على إعطاء معنى للموقف، الذي يواجهه ويستدل عليه من مجموعة من السلوكيات العقلية التي يظهرها المتعلم وتفوق مستوى التذكر، وتندرج تحتها مجموعة من السلوكيات كأن يترجم أو يفسر أو يستكمل أو يشرح أو يعطي مثالا أو يستنتج أو يعبر عن شيء ما».[٣]

يتبوأ مصطلح الفهم القرائي مكانة متقدمة بين الباحثين المهتمين بشؤون تدريس اللغة العربية، ويشير عصر على سبيل المثال أن مفهوم الفهم القرائي وتصوره لدى معلم اللغة العربية سيؤثر تأثيرا مباشرا في ممارسة اللغة بينه وبين طلابه[٤]، فالمعلم الذي يرى أن القراءة هي فقط عملية آلية يقوم فيها القاريء بتعرف الرموز والكلمات سيمارس مختلف الأنشطة في البيئة الصفية مع طلابه وفق هذا المفهوم وفي الاتجاه الآخر فإن المعلم الذي يرى أن الفهم القرائي هو أعمق من ذلك فهو يشمل الوصول إلى المعنى الكامن بين السطور المكتوبة سوف يسعى غلى غرس هذا المفهوم وتطوبره بين طلابه. لذلك يرى *(Orasanu)*، أن مفهوم الفهم القرائي كان في الماضي يعتمد على مفهوم التهجي، فالقاري يتهجى الحروف ثم ينتقل إلى تهجي الكلمات فنطق الصوت ثم استخدام تلك الكلمات في جمل مفيدة، فدور القاريء هو فك الرموز والكلمات تجميعها في جمل مفيدة.[٥]

أكد الباحثون التربويون أن هذا المفهوم قد تطور من مجرد عملية آلية تبدأ بتلقي العين صورة الكلمة وتتدرج إلى أن تصل إلى التفاعل بين الكلمة

Research Quarterly. 37. (3). 326-335.

٣ اللقاني، أحمد حسين. (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس.** الطبعة الثالثة. القاهرة. عالم الكتب. ص ٥٨.

٤ عصر، عبد الباري. (٢٠٠٠م). **اللغة العربية تدريسها وتقيمها.** مكتبة جامعة الاسكندرية. ط١. ص ٣٣.

5 Orasanu, J. (1986). *Reading Comprehension from Research to Practice.* (2ed). USA, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. p

المخزنة في ذاكرة القارىء والتفاعل الحادث بينه وبين مفهوم هذه الكلمة اعتمادا على خبراته السابقة ذات العلاقة بهذه الكلمة.[٦] ومن أبرز الإشارات التاريخية لتطور مفهوم الفهم القرائي هو ما قام به *(Albajah)*؛ إذ قسم مراحل تطور هذا المفهوم إلى مرحلتين: الأولى قد بدأت في بداية القرن الثامن عشر عندما كان يقتصر على تعرف الحروف والكلمات والجمل بينما المرحلة الثانية فكانت في العقد الثاني من القرن نفسه عندما شمل هذا المفهوم تعرف مابين السطور من أفكار ومشاعر وكذلك نقد القاريء وتصويبه.[٧] ولذلك فإن التعريف الحديث للفهم القرائي أصبح يوصف بأنه التفاعل بين القارئ بما يحمله من خبرات معرفية وفكرية و النص المكتوب وهو التعريف الذي أشارت إليه الجمعية الدولية للقراءة.[٨]

مهارات الفهم القرائي

تتنوع مهارات الفهم القرائي بتنوع المرحلة العمرية للدارس بشكل خاص تبعا لتنوع المرحلة العمرية، وعلى سبيل المثال ففي الرحلة الابتدائية تركز هذه المهارات على التعرف إلى الفكرة العامة للنص، تحديد الأفكار الثانوية للنص، الوصول إلى معنى بعض المفردات من خلال النص المقروء، وضع عنوان جديد للنص. ثم تتطور مهارات هذه المرحلة لتصل إلى مهارات أخرى كربط الأسباب بالنتائج، وتقديم تفسيرات لبعض الأحداث في النص، والمقارنة بين الآراء والحقائق أو الحقائق والنظريات بالإضافة إلى التمييز بين الصواب والخطا[٩]. وهناك من الباحثين مَن قسم مهارة الفهم القرائي اعتمادا على ثلاثة

6 Shahatah, H. (2003). *Teaching Arabic Language Skills and Islamic Education*. Jordan: Dar Allmaserah publisher press. p 24.

7 Albajah, A. (2000). *The Foundations of Teaching Arabic Language for Elementary School Students*. Jordon, JO: Dar Al Fikr Press. p 18.

8 Cunningham, J. (2001). The National Reading Panel Report. *Journal of Reading* …. 326-335.

9 Spiro, R. J. (1980). Constructive Processes in Prose Comprehension. In Spiro, R.

مستويات: المستوى الحرفي وفيه يتم التعرف إلى شكل الحروف والكلمات ومعانيها؛ ومستوى الفهم وفيه يربط القارىء خبراته السابقة بخبراته الحالية عن مفهوم الكلمة؛ بينما المستوى الثالث هو المستوى النقدي وفيه ينتقل القارىء من مجرد التعرف والفهم إلى إبداء الرأي والبحث عن المعاني الخفية فيما بين السطور.[١٠]

كما نجد أيضا من يقسم مهارات فهم المقروء اعتمادا على النشاط الموجه للطلاب؛ إذ تعد مهارة فهم الكلمة من خلال تعرف الحرف الناقص أو من خلال إعادة ترتيب حروفها أو من خلال إدراك العلاقات بينها وبين غيرها من الكلمات أو باستخدام قرينة الصورة من المهارات المهمة في فهم الكلمة ، كما أن هناك مهارات فهم معنى الجملة من خلال تمييز الصواب من الخطأ أو تحديد الكلمة الناقصة من الجملة المكتوبة أو من خلال قرينة الصورة أو إعادة ترتيب كلمات الجملة ، ثم تأتي بعد ذلك مهارة فهم النص من خلال إعادة ترتيب أحداثه أو الإجابة عن الأسئلة المعروضة في آخره أو استخراج الأفكار الواردة فيه، كما تعد مهارة فهم الأفكار الرئيسة والجزئية والعامة من المهارات التي لايمكن الاستغناء عنها في أية حصة من حصص القراءة.

كيفية قراءة النص الأدبي

يتميز النص الأدبي ببنية تشكيلية ذات صفة أنموذجية خاصة تفارق فيها أنواع النصوص الأخرى مفارقة كمية ونوعية؛ إذ هي تعتمد في تشييد بنيتها على عناصر تشكيل ينزاح عملها عن نسق الواقع والمألوف اللغوي في طبيعته التعبيرية السائدة، ويدخل في شبكة علاقة لا يمكن استقبالها، وفهمها، وإدراك

J; Bruce, B. C. & Brewer W. F. (Eds.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, 245-278. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. p 41.

10 Rubin, D. (2002). *Diagnosis and Correction in Reading Instruction*. USA, Boston: Allyn & Bacon Publisher Press. p 2.

مقاصدها وتأويلها، باستعمال الأدوات التقليدية في معالجة لغة النصوص والتوصل بمعانيها، بل تتطلب نظم تلقٍّ خاصة تتلائم والطبيعة النوعية الخاصة التي تتمثلها هذه النصوص،وتحتاج إلى قدر عال من التركيز القرائي للكشف عنها داخل بنية التشكيل الجمالي الذي يشفّ عن قابلية حوار وعطاء وإدهاس وإمتاع لا تتوقف عند حدّ، وتستجيب لفعالية القرءة ونشاطها ووعيها وجرأتها[١١]، بالإضافة إلى استعمال استراتيجيات جيدة وفعالة من القراءة؛ لأن الإستراتيجيات الصحيحة هي التي تساعد الطالب على فهم النص الأدبي الذي يتعامل معه، ثم يطبقه في مجالات المختلفة من تعلم اللغة العربية. وتعلم الأدب مرتبط بمهارة القراءة وفهم النص؛ لأن القراءة والفهم عنصران مهمان في التعلم,فالذي يقرأ ولم يفهم ما قرأه لم يعد قارئا؛ وذلك لأن الفهم يكمل القراءة، وبدون الفهم لم تعد للقراءة أي فائدة، فلا قراءة فاعلة ومنتجة من دون الارتفاع برغبة القارئ إلى مصافة الحاجة الماسة نحو معانقة الجسد النصي ومداعبته وترويضه، وإثارة مكامن اللذة فيه واستشعارها، والتلذذ بتموجاتها واستنطاق أسرارها، والابتهاج ببريق كنوزها العميقة الدفينة.[١٢]

لقد قسم أوكسفورد استراتيجيات تعلم اللغة إلى ستة أنواع، وهي أكثر استعمالا في هذا المجال:

- استراتيجيات تذكرية؛أي عبارة عن تخزين الفرد المعاني التي فهمها حديثا في أثناء القراءة ثم استرجاعها وقت الحاجة، مثل محاولة تذكر ما درسه من الدروس، وربط النص بثقافة العرب وواقع الحياة.
- استراتيجيات معرفية؛ وهي تمثل أي نشاط قام به الفرد في ذهنه في أثناء تعامله مع النصوص المقروء مباشرة، مثل: محاولة تمييز نوع الكلام بين

---

١١ محمد صابر عبيد. (٢٠١١م). إشكاليات القراءة والتلقي: النظرية والممارسة، **أعمال الندوة: القراءة وإشكاليات المنهج**. الأردن: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع. ط ١. ص ٢٥-٢٦.

١٢ **نفس المرجع**. ص ٢٦-٢٦.

الشعر والنثر، والفهم العام للنص، وفهم معاني بعض الكلمات المفتاحية في كل بيت من الأبيات الشعرية .

- استراتيجيات فوق معرفية؛ وهي الاستراتيجية لها علاقة وثيقة بما استعده الفرد قبل نشاط القراءة، وكذلك التقييم الذاتي بعد القراءة، مثل: قراءة البسملة قبل البدء بقراءة النص، والعزم القوي للفهم، وممارسة القراءة النص الأدبي.
- استراتيجيات تأثيرية؛وهي رد فعل يتعلق بمحاولة الفرد لرفع معنوياته عندما يواجه مشكلة صعوبة فهم الفهم، مثل عدم اليأس والرضا.
- استراتيجيات تعويضية؛وهي عبارة عن استراتيجية التخمين لفهم النصوص، مثل: تخمين معاني الكلمات استنادا إلى سياق الجملة أو محور الشعر أو مفهوم العام له أو علاقته بالبيت السابق.
- استراتيجيات اجتماعية؛ وهي عملية الإتصال مع الأفراد الآخرين في أثناء القراءة، مثل الرجوع إلى من هو أكثر منه معرفة من الأصدقاء، وإلى المدرسين والأساتذة[١٣].

قياس الفهم القرائي

بسبب أن عملية الفهم في الأساس عملية تحدث في عقل الإنسان فإنها عملية خفية لا نراها ؛ مما استوجب إعداد طرق مناسبة لقياسها، وفي هذا السياق يشير مصطفى إلى أن أفضل طريقة هي استخدام النص المكتوب وتوظيف القراءة الصامتة ؛ لأنها قراءة تركز على الفهم ؛ حيث يبدأ القياس من نص قرائي مناسب للقاريء ثم تنوع الأسئلة المرافقة لهذا النص من أسئلة الصواب والخطأ، الأسئلة المغلقة، الأسئلة المفتوحة وكذلك أسئلة الاختيار

١٣ تؤلوبوك، فابية،ومصطفى، ني فرحان. (٢٠١٥م). كيف يتعامل الطلاب المتفوقون مع الشعر العربي؟، **كتاب المؤتمر العالمي الخامس للغة العربية وآدابها**. ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. ص ٧١٥-٧٢٧.

من متعدد. والنظرية في تنوع هذه الأسئلة تنستند إلى أن نمط تعلم المتعلمين يختلف من فرد إلى آخر وبالتالي طرق تقويمهم يجب أن تتنوع كذلك.[١٤]

ويذكر *(Janette)* بعض المعايير تتطلب الاهتمام بها عند قياس مهارات الفهم القرائي والتي في مقدمتها: توضيح الهدف من الاختبار للمتقدمين، التأكد من أن جميع فقرات الاختبار واضحة، تقدير عدد المفردات الخاصة بكل سؤال، تقدير النسبة المؤدية لكل سؤال، توفير مفتاح للإجابة يكون واضحا ومقدرا بدرجات محددة، إضافة إلى ضرورة تنويع الأسئلة حرصا على تنويع مستويات التفكير لدى الممتحنين.[١٥] ومن أشكال الأسئلة التي يمكن أن تستخدم في اختيار الفهم القرائي كاختبارات الأسئلة المغلقة، أسئلة الإكمال، الأسئلة القصيرة، أسئلة التعبير الحر، أسئلة التلخيص.[١٦] ويؤكد الكثير من الباحثين في أنه لايوجد في الحقيقة طريقة أفضل من الأخرى في تقييم الفهم القرائي، فالمهم هنا هو التنويع لمراعاة مهارات التفكير، فكل نوع من أسئلة الفهم لها ميزاتها ولها كذلك عيوبها؛ لذا فإنه من الواضح أن استخدام أسئلة متنوعة سوف يساعد في بناء مقدرة عالية عند الطلاب على فهم نص مقارنة بأولئك الطلاب الذين لم يتلقوا التدريب نفسه.[١٧]

ويعد استخدام الأسئلة الصفية بطريقة فاعلة من أهم الأساليب التي يستخدمها المعلم في تنمية مهارة القراءة وتقييمها. ويشير الأدب التربوي إلى الكثير من المبادىء والقواعد الأساسية التي يجب مراعاتها عندما يلجأ المعلم

14 Mustafa, F. (2008). *Reading Problem from Childhood to Adolescence. Diagnoses and Treatment*. Egypt: Dar Alfiker press. p 31.

15 Janette. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*; New York, Guilford Press. p 103-104.

16 Alderson, J & Bachman, L. (2003). *Assessing Reading, Cambridge Language Assessment Series*. United Kingdom: Cambridge University Press. p 76.

17 Brown, H. (2004). *Language Assessment, Principles and Classroom Practices*. USA: Pearson Education, p 12-54.

إلى الأسئلة الصفية في تدريسه. ومن أبرز هذه القواعد توجيه السؤال إلى الصف بأكمله وليس إلى طالب محدد مما يسهم في بقية المتعلمين، فكل واحد منهم يتوقع أن يتم اختياره ليجيب على السؤال، والانتظار لفترة قصيرة للاجابة على السؤال المطروح والسماح لأحد الطلاب بإعطاء الإجابة، وتوزيع الأسئلة على الطلاب بشكل عادل بحيث يشعر كل طالب بأنه موضع اهتمام، والاهتمام بالأسئلة التي يثيرها الطلاب في الصف؛ إذ أنها قد تساعد في الكشف عما يدور في أذهانهم، وتشجيع الطلاب على الاستمرار في الاجابة بشتى الطرق.[١٨]

وفي كل الأحوال هناك مجموعة من المعايير المهمة التي يجب أن يراعيها واضح الاختبار لتقييم طلابه في الفهم القرائي بشكل صحيح وفي مقدمتها: اختيار النص المناسب للطلاب من حيث الموضوع، واختيار المستوى المناسب للطلاب بحيث يناسب الطلاب ذوي المستوى المتدني، كما يعطي بقية الطلاب فرصة للتحدي، وتنوع الأسئلة ما بين اختيار من متعدد وأسئلة إكمال، وكذلك أسئلة موضوعية تعد نقطة مهمة في صياغة الاختبار اللغوي فهو يعطي فرصة كبيرة للطلاب في استخدام أنماط تفكير متنوعة بدلا من الاقتصار على نمط واحد.[١٩]

نظريات الفهم القرائي

أبسط نظرية لفهم عملية الفهم القرائي هي تلك التي عرضها أحمد مدكور[٢٠]، وملخصها أن القراءة هي عملية سهلة بسيطة تبدا من إنعكاس صورة الكلمة على عين الإنسان ثم تكون مفهومها في عقله وبمقدار خبرة القارىء يتم تفسير هذه الكلمة وتدخل ضمن هذه الخبرة المعرفة والثقافة. ومن النظريات

---

١٨ نبهان، يحيى محمد. (٢٠٠٨م). **الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم**. الأردن: مكتبة اليازوري. ص ٤٩.

19 Alazri, Saif. (2013). *Basic Education Student Reading Comprehension: the Role of Teachers and Parents in Oman,* Ph.D theses. University Sains Malaysia. p 17-83.

20 Madkoor, A. (2002). *Teaching Arabic Language Skills*. Cairo: Dar Alfiker Press. p 41.

الأخرى التي استخدمت لتفسير الفهم القرائي نظرية من أدنى إلى أعلى إذ يحاول القارىء فيها بناء المعنى من خلال النقاط السوداء من النص المكتوب وبشكل أوضح. وفي هذه النظرية هو يحاول أن يبدأ من الكلمة المكتوبة ويضم معها جميع الأشكال والعلامات الموجودة في النص مع صوتها ونطقها وصولا إلى بناء معنى جزئي للكلمة ثم معنى عام[٢١]، أما النظرية الأخرى فتسمى نظرية من الأعلى إلى الأسفل والتي تعتمد على البحث عن مفاتيح من النص المكتوب ومحاولة الفهم العام للنص دون التركيز على الجزئيات الصغيرة لمعاني المفردات، بل إن الهدف العام للقارىء هو فهم النص بشكل عام ومحاولة الوصول إلى فكرة القارىء باستخدام خبرته السابقة.[٢٢]

أما النظرية الثالثة فتسمى النظرية التحويلية التبادلية وهي نظرية تجمع بين النظريتين السابقتين إذ يبدأ القاريء من الجزئيات الصغيرة في النص ويحاول فهم جميع التفاصيل الصغيرة فيه مع تكوين معاني جزئية، وبعد أن ينتهي منه و ينظر إلى النص مرة أخرى نظرة عامة فيحاول معرفة الفهم العام للنص باستخدام الخبرة الخاصة والمعرفة الثقافية.[٢٣] وفي حقيقة الأمر فإن كثيرا من القراء يستخدمون النظريات السابقة بشكل تلقائي وقد يعيدون قراءة النص لفهم أكثر باستخدام أكثر من طريقة. ومهما كانت النظرية المتبعة من قبل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فإن هذا المعلم لابد له من الكفايات المهنية المهمة لاغنى عنها في تدريس القراءة ويتأتى في مقدمتها إجادة اختيار الأسلوب المناسب لسير الدرس في القراءة وفق النظرية التي يتبناها، ويستخدم طرائق التدريس تناسب كل مهارة من مهارات الفهم القرائي، وامتلاك المهارة

21 Alderson, J & Bachman, L. (2003). *Assessing Reading, Cambridge Language ….* p 78.

22 Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in A Foreign Language*. UK: Macmillan Publishers Limited. p 43-45.

23 Reutzel, R & Cooter, R. (1992). *Teaching Children to Read*. USA: Macmillan Publishing Company. p

اللازمة لتوجيه أسئلة هادفة في الوقت المناسب، وصياغة أسئلة لمعرفة فهم الدارسين لما يقرأونه، ويحدد المهارات القرائية التي يجيدها الدارس وتلك التي يفقدها مع ضرورة أن يدرب الدارسين على التقويم الذاتي لمستوياتهم في المهارات اللغوية.[٢٤]

المعلم ودوره في تنمية الفهم القرائي للناطقين بغير العربية

ويجب القول إن للمعلم دورا أساسيا في تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال الأساليب والأنشطة التي ينفذها داخل الصف إلا أنه تبقى هناك عوامل كثيرة ترتبط بالطالب وبأسرته وبالبيئة المحيطة به. ومن بين هذه عوامل قناعات المعلم بمقدرته على القيام بمهامه التدريسية التي تؤدي دورا مهما في اختياره لطرائق التدريس، وكذلك طريقة تفاعله مع طلابه. كما أن قناعة المعلم تؤثر تأثيرا مباشرا في قرارات المعلم في طريقة التدريس وفي كيفية تعامله مع المناهج المدرسي كما تشكل طريقة تفاعله مع تلاميذه بل وطبيعة علاقته معهم.[٢٥] وينطبق الشيء نفسه على اتجاهات المعلمين نحو القراءة، ويلخص «عطية» مجموعة من الأسباب يعزو إليها ضعف التلاميذ في القراءة، وكان من أهمها اتجاه المعلم نحو القراءة، وانطباعاته في جدواها، ومستوى دافعيته نحوها. ويدخل من ضمنها كذلك ضعف اندفاع المعلم لتعليم القراءة وقلة حماسه، ونظرته إلى الدرس القرائي باعتبارها فرصة للراحة.[٢٦]

فالمعلم صاحب الاتجاه الإيجابي بالتأكيد سيعكس اتجاهه على طلابه من خلال ممارساته الصفية والمدرسية. وقد توصل العديد من الباحثين إلى تلك العلاقة بين اتجاه المعلم، واتجاه طلابه؛ حيث يؤكد (Baccus) أن المعلمين

٢٤ اللحام، يحيى نايف. (٢٠١٥). **منطلقات ورؤى معاصرة لتطوير الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق الاحتياجات المهنية لمعلم القرن الحادي والعشرين**، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية، دبي، الجزء ٣، ص١٣٢.

25 Alazri, Saif. (2013). *Basic Education Student Reading Comprehension…* p 56

٢٦ عطية، عطية محمد. (١٩٩٦). **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**. القاهرة: دار الفكر. ص ١٠٣.

ذوي الاتجاهات الإيجابية من المؤمل أن يدفعهم هذا الاتجاه الإيجابي إلى نقل هذه المشاعر إلى تلاميذهم من خلال ممارساتهم؛ لذا يصبحون هم أيضا إيجابيين وفي الجهة المقابلة فإن المعلمين ذوي الاتجاهات السلبية لن نتوقع منهم ممارسات إيجابية مع طلابهم تؤدي بهم إلى حب القراءة، وتقديرها كقيمة حياتية مهمة؛ فيصبح اتجاه المعلم إما حافزا لتلاميذه لحب القراءة أو أن يكون عائقا لهم. وتتحدث الكثير من المصادر التربوية عن دور الأنشطة اللغوية الصفية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فعندما يطلب المعلم من الطلاب كتابة مقال أو التعليق على صورة أو ما شابه ذلك، فالتلميذ هنا يتعلم ذاتيا.

أما دور المعلم فهو توجيه طلابه إلى مثل هذه الانشطة، وتساعد هذه الانشطة على تحقيق التعلم الفعال من خلال طرح الأفكار ومناقشتها وإبداء الرأي فيها كما تساعد هذه الأنشطة على تخليص الطلاب من عقدة الخوف من المشاركة فتشجعهم على الحوار الصفي بالإضافة إلى ما تحمله هذه الأنشطة من تشويق نجو المادة العلمية مما يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحوها.[٢٧] وتقسم كتب الأدب التربوي الأنشطة اللغوية المناسبة لتنمية مهارات التلاميذ في الفهم القرائي إلى أنشطة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. وبما أن الحديث هنا عن القراءة فالأمثلة على الأنشطة التي تدرب الطلاب على مهارات الفهم القرائي كثيرة ومتعددة تأتي في مقدمتها توفير مجموعة من القصص والكتب المناسبة للطلاب في هذه المرحلة وأن يضعها المعلم في غرفة الصف مع تشجيع الطلاب على اختيار الكتب التي تناسب ميولهم واهتماماتهم على أن يراقب عاداتهم في القراءة، ومن الممكن أن يخصص وقتا لمناقشتهم فيما قرأوه من مواضيع وقصص وكتب أو مجلات.[٢٨]

---

٢٧ أبو جلالة، صبحي حمدان. (٢٠٠١م). **المناهج الميسرة لمرحلة التعليم الأساسي**. الإمارات: مكتبة الفلاح. ص١٦١.

٢٨ فضل الله، محمد رجب. (١٩٩٨م). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**. القاهرة: عالم

وهناك أنشطة أخرى للقراءة كأن يدرب المعلم تلاميذه على إعادة ترتيب قصة مصورة أو يدربهم على تحليل الجمل إلى كلمات والكلمات إلى حروف من خلال إخراجهم للكتابة على السبورة، وقد يحضر لهم قصصا قصيرة مصورة وجذابة ثم يطلب منهم قراءتها، وقد يأخذونها إلى بيوتهم مع إعادة ترتيبها وسردها أمام زملائهم في الصف بعد قراءتها.[٢٩] ويشير العزري أنه مهما كان نوع الأنشطة الصفية المعطاة للطلاب فإنها لابد أن تكون أنشطة هادفة ومقننة بوقت محدد، كما يجب أن يوضح للطلاب مؤشرات التقييم والنجاح فيها، إضافة إلى أنها يجب أن تعالج مهارة من مهارات الفهم القرائي المهمة، وفي مقدمتها مهارات فهم المعنى من السياق، وتحديد الأفكار الرئيسة والجزئية للنص المقروء، ومعرفة تنظيم الأفكار وترتيبها، وكذلك القدرة على وضع عنوان مناسب للنص المقروء.[٣٠]

ويجب أن نؤكد هنا أن برامج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها هي كغيرها من البرامج لن تكون ناجحة دون وجود خطة واضحة تتضمن المهارات الآنفة الذكر، وكذلك مراعية لمستويات الطلاب ومحتوية على الأنشطة اللغوية المتنوعة والمناسبة. والكتاب التعليمي الذي نعنيه هنا هو ذلك الكتاب الناجح الذي تتحقق من خلاله الفوائد العلمية والتربوية وأن يراعى في تأليفه المعايير والمواصفات التي حددها المختصون.[٣١]

الكتب. ص ٢٣.

٢٩ صلاح، سمير يونس و الرشيدي، سعيد محمد. (١٩٩٩م). **التدريس العام وتدريس اللغة العربية**. الكويت: مكتبة الفلاح. ص ٢٠٠.

٣٠ العزري، سيف بن ناصر. (٢٠٠٣م). **تقويم الأنشطة اللغوية المتضمنة في كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء المهارات اللغوية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان. ص ١٥.

٣١ الركابي، جودت. (١٩٩١م). **طرق تدريس اللغة العربية**. دمشق: دار الفكر العربي. ط ٢. ص ٦٣.

نظرة عامة على موقع الفهم في تدريس العربية للناطقين بغيرها

أفترض من خلال هذه الدراسة أن قضية الفهم القرائي لدى غير الناطقين بالعربية تحتاج في دراستها للتركيز على مستويين في آن معا وهما: المستوي التربوي والمستوى اللغوي؛ حيث يندرج المستوى الأول تحت الدراسة التربوية كطرائق التدريس وأهداف الفهم، أما المستوى الثاني فيندرج تحت الدراسة اللغوية الصرفة وذلك من خلال تسهل عملية الفهم القرائي، وهذا الأمر بدوره سيسهم في تعزيز اتجاه الطلبة غير الناطقين بالعربية ناحية حب تعلم العربية.[٣٢] وهذا يندرج تحت الإطار اللغوي بطبيعة الحال تحاول الدراسة الممازجة بين الإطارين؛ اللغوي والتربوي التدريسي، كما يظن الباحث أن تدريس النصوص المناسبة للطلاب غير الناطقين بالعربية سيسهم في تنمية مهاراتهم اللغوية ولا سيما مهارة فهم المقروء والقدرة على توظيفها في السياقات المناسبة.

نتائج البحث

اعتمادا على ماسبقت مناقشته في المحاور السابقة فإن الورقة الحالية توصي بالآتي:

١- جعل مهارات الفهم القرائي في مقدمة أهداف تدريس القراءة للناطقين بغير العربية.

٢- تضمين مهارات الفهم القرائي في مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٣- مراعاة اختبارات اللغة العربية لمهارات الفهم القرائي مستوياتها الثلاثة.

٤- التنويع في أشكال الأسئلة المتضمنة في الأنشطة اللغوية المقدمة للدارسين للعربية من الناطقين بغيرها.

٣٢ العزري، سيف بن ناصر. (٢٠٠٣). **تقويم الأنشطة اللغوية المتضمنة ...** ص ١٧.

٥- تشجيع معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على تدريب الطلاب على استخدام نظريات الفهم القرائي للتدريب على الفهم العميق للنص المقروء.

المصادر والمراجع:

الجطلاوي، الهادي. (٢٠١١). **أعمال الندوة: القراءة وإشكاليات المنهج**. ط ١. الأردن: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.

عطية، عطية محمد. (١٩٩٦). **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**. القاهرة: دار الفكر.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (٢٠٠٣). **كتاب العين مرتبا على حروف المعجم**. ترتيب وتحقيق: عبد المجيد هنداوي. ط ١. بيروت: دار الكتب العلمية.

صلاح، سمير يونس والرشيدي، سعيد محمد. (١٩٩٩). **التدريس العام وتدريس اللغة العربية**. الكويت: مكتبة الفلاح.

فضل الله، محمد رجب. (١٩٩٨). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**. القاهرة: عالم الكتب.

أبو جلالة، صبحي حمدان. (٢٠٠١). **المناهج الميسرة لمرحلة التعليم الأساسي**. الإمارات: مكتبة الفلاح.

الركابي، جودت. (١٩٩١). **طرق تدريس اللغة العربية**. دمشق: دار الفكر العربي.

عصر، عبد الباري. (٢٠٠٠). **اللغة العربية تدريسها وتقيمها**. ط ١. مصر: مكتبة جامعة الاسكندرية.

العزري، سيف بن ناصر. (٢٠٠٣). **تقويم الأنشطة اللغوية المتضمنة في كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مهارات**

اللغة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان.

اللقاني، أحمد حسين. (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. ط ٣. القاهرة: عالم الكتب.

يحيى نايف اللحام. (٢٠١٥). **منطلقات ورؤي معاصرة تطوير الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق الاحتياجات المهنية لمعلم القرن الحادي والعشرين**. المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية. دبي. الجزء ٣.

يحيى محمد نبهان. (٢٠٠٨). **الأساليب الحديثة في التعليم و التعلم**. عمان، الاردن: مكتبة اليازوري.

Alazri, Saif (2013). *Basic Education Student Reading Comprehension: The Role of Teachers and Parents in Oman*. Ph.D. theses, University Sains Malaysia.

Albajah, A. (2000). *The Foundations of Teaching Arabic Language for Elementary School Students*. Jordon, JO: Dar Al Fikr press.

Alderson, J & Bachman, L. (2003). *Assessing Reading, Cambridge Language Assessment Series*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Aldolami, T &Alwaili, S. (2005). *New Attitudes in Teaching Arabic Language*. Jordon: The World of Modern Books Press.

Asr, H. (2000). *Arabic Language Teaching and Assessment*. Egypt: Alexandria Library Press.

Broun, H. (2004). *Language Assessment, Principles and Classroom Practices.* USA: Pearson Education.

Baccus, A. (2004). *Urban Fourth and Fifth-Grade Teachers' Reading Attitudes and Efficacy Beliefs, Relationships to Reading Instruction, and to Students' Reading Attitudes and Efficacy Beliefs*. Available

from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI NO. 3123161).

Cunningham, J (2001). The National Reading Panel Report. *Journal of Reading Research Quarterly*.

Janette, K., Sharon, V., and Alison, B. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York: Guilford Press.

Madkoor, A. (2002). *Teaching Arabic Language Skills.* Cairo: Dar Alfiker Press.

Mustafa, F. (2008). *Reading the Problem from Childhood to Adolescence. Diagnoses and Treatment.* Egypt: Dar al-Fikr Press.

Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. UK: Macmillan Publishers Limited.

Orasanu, J. (1986). *Reading Comprehension from Research to Practice, (2ed),* USA, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Reutzel, R &Cooter, R. (1992). *Teaching Children to Read*. USA: Macmillan publishing company.

Shahatah, H. (2003). *Teaching Arabic Language Skills and Islamic Education.* Jordan: Dar

Al-Maserah Publisher Press.

Spiro, R. J. (1980). *Constructive Processes in Prose Comprehension*. In Spiro, R. J; Bruce, B. C. & Brewer W. F. (Eds.). Theoretical issues in reading comprehension. p. 245-278. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.