اتّجاهات أساتذة التّعليم المتوسّط نحو تدريس مهارات و استراتيجيات القراءة في بعض الموادّ

محمّد قرادي* و سعيد زيّان**
*Université de Djelfa
**URNOP - Université d'Alger 2

تمهيد

نظراً لأنّ أيّ تعلّم أو نموّ يتّخذ من القراءة وسيلة أساسية له؛ فقد خصّصت له الخطط الدّراسية نصيباً كبيراً من عدد ساعاتها، باعتبارها الأرض الصّلبة الّتي يقوم عليها بناء التّلميذ، وخاصّة في المراحل الأولى من التّعليم، لأنّها أهمّ عامل تقوم عليه العملية التّعليمية كلّها، وأصبحت القراءة النّاجحة أهمّ وسيلة لتعليم منتج ومثمر.

الإشكالية

إنّ الهدف من تدريس القراءة في المرحلتين المتوسّطة ينبغي أن يركّز على كيفية توظيف التّلاميذ لمهاراتهم القرائية في زيادة تعلّمهم وتحصيلهم وفهمهم لما يقرأون. ذلك أنّ التّلاميذ في هذه المرحلة يتعرّضون لكمّ معتبر من المعلومات والمعارف والخبرات والمصطلحات والمفردات، من خلال دراسة الموادّ المختلفة الّتي لم يعتادوا على دراستها في المرحلة الابتدائية. لذا يبدو دور معلّمي هذه الموادّ الدّراسية كبيرًا في الاستفادة من مهارات واستراتيجيات القراءة المختلفة وذات العلاقة بكلّ مادّة دراسية مساعدتهم في قراءة محتويات الكتب الّتي يدرسونها في تلك المواد من أجل زيادة مستوى الفهم والاستيعاب لما يقرأون.

لقد صارت القراءة عمليّة فكريّة عقليّة ترمي إلى الفهم وترجمة الرّموز إلى مدلولاتها من أفكار، وعملية تفاعل مع المقروء ونقد بالرّضى والقبول، أو السّخط والرّفض. وكذلك عملية نفع تجعل القارئ يستخدم ما يفهمه وما يستخلصه ممّا يقرأ في حلّ المشكلات والانتفاع به في المواقف المناسبة، لأنّه مهما أجاد القارئ في الأداء اللّفظي، فهو غير قارئ ما لم يفهم هو ما يؤدّيه، ويفهم عنه غيره ما يتضمّنه هذا الأداء.

فـ «... فالمتعلّم لا يستطيع أن يتقدّم في أيّة ناحية من النّواحي، إلاّ إذا استطاع السّيطرة على مهارات القراءة»(مجاور محمد صلاح الدّين،1980: 17)

ولهذا حذّرت البحوث والدّراسات المختلفة من خطر كلّ أوجه القصور، بالنّسبة للقراءة، في مراحل التّعليم؛ إذ أنّه بدون القدرة على القراءة واكتساب المهارات القرائية فإنّ محاولة إحراز أيّ تفوّق حقيقي لا يمكن تحقيقه؛ لأنّ القراءة هي حجر زاوية نجاح الطّفل في المدرسة، ومفتاح كلّ معرفة في جميع الموادّ الدّراسية والتّخصّصات. وكثيراً ما كان ضعف التّلميذ في القراءة سبب لإخفاقه في الموادّ الأخرى.

فنشاط القراءة لم يعد يخصّ معلّم اللّغة العربية وحده، بل صارت مسؤوليتها مشتركة بين جميع معلّمي الموادّ الدّراسية. ومن هنا كانت مقولة "برنارد Bernard" «إنّ كلّ مدرّس هو مدرّس للقراءة...لأنّ القراءة تعدّ أعمّ الخبرات وأهمّها في البرامج العلمية النّاجحة» (محمود كامل الناقة وآخرون،2004: 155).

وقد أشار كثيرٌ من المهتمّين بالتّربية، منهم "جيلسبي ورانسينكي (1989 :45-67) Ransinki & Gillespie" على سبيل المثال، إلى أنّ معظم المربّين والمدرّسين في المرحلتين المتوسّطة والثّانوية متّفقون على أنّ تدريس القراءة والمهارات الدّراسية يقع تحت مسؤولية جميع معلّمي الموادّ الدّراسية).

والإشكالية تتجلّى في أنّ بعض أساتذة الموادّ، مازالوا يعتبرون القراءة، مستقلّة عن الموادّ الأخرى؛ فلا يولون أهمّية للقراءة من حيث مهاراتها واستراتيجياتها، بذريعة أنّ نشاط «القراءة» لا يعنيهم؛ فلا يلونها إلاّ اهتمامًا عارضًا، دون إمعان النّظر في المقروء بمزيد من الانتباه والدّقّة، ولا يهتمّون بتنمية مهارات التّفكير القرائية لدى تلاميذهم في زيادة تعلّمهم وتحصيلهم وفهمهم لما يقرؤون.

والسّبب، في تقديري، يعود إلى عدم وعي هؤلاء الأساتذة بتكامل الموادّ فيما بينها وأنّ التّعليم وحدة كاملة لا تتجزّأ، وغياب التّنسيق بين أساتذة هذه الموادّ، خاصّة وأنّ القراءة تعتبر رابطا مشتركا بين كلّ موادّ التّدريس. و بعضهم قد لا يقدّر الدّور الحقيقي للقراءة وتأثيرها على التّحصيل الدّراسي، بشكل عامّ. فهو لا يدرك أنّ أيّ تعليم يتّخذ من المقاربة النّصّية منطلقاً للعملية التّعليمية، ممّا لا يفسح مجالا أمام التّلاميذ للوصول إلى الخبرات الحسّية وإدراك الحقائق العلمية المطلوبة وفهمها، من أجل التّحكم في المعارف والمفاهيم الأساسية، واكتساب المهارات وتملّك الكفاءات الضّرورية لتحقيق أجود النّتائج، حاضراً ومستقبلاً.

وبعد هذا يمكن طرح السّؤال الرّئيسي التّالي:

1- هل لأساتذة التّعليم المتوسّط، غير المتخصّصين في تدريس القراءة، اتّجاهات إيجابية نحو تدريس مهارات القراءة؟.

2- هل للطّلبة أساتذة التّعليم المتوسّط، غير المتخصّصين في تدريس القراءة، اتّجاهات إيجابية نحو تدريس مهارات القراءة؟.

فرضيات البحث

1- توجد اتّجاهات إيجابية لدى أساتذة التّعليم المتوسّط، غير المتخصّصين في تدريس القراءة، نحو تدريس مهارات القراءة.

2- توجد اتّجاهات إيجابية لدى أساتذة التّعليم المتوسّط في مادّة الرّياضيات نحو تدريس مهارات القراءة.

3- توجد اتّجاهات إيجابية لدى أساتذة التّعليم المتوسّط في مادّة العلوم الفيزيائية نحو تدريس مهارات القراءة.

4- توجد اتّجاهات إيجابية لدى أساتذة التّعليم المتوسّط في مادّة العلوم الطّبيعية نحو تدريس مهارات القراءة.

5- توجد اتّجاهات إيجابية لدى الطّلبة أساتذة التّعليم المتوسّط نحو تدريس مهارات القراءة.

6- توجد اتّجاهات إيجابية لدى الطّلبة أساتذة التّعليم المتوسّط في مادّة الرّياضيات نحو تدريس مهارات القراءة.

7- توجد اتّجاهات إيجابية لدى الطّلبة أساتذة التّعليم المتوسّط في مادّة العلوم الفيزيائية نحو تدريس مهارات القراءة.

8- توجد اتّجاهات إيجابية لدى الطّلبة أساتذة العلوم الطّبيعية نحو تدريس مهارات القراءة.

مبرّرات الدّراسة

القراءة، هي أساس التّربية والتّعليم، حيث أظهرت الدّراسات أن حوالي 70% من المعلومات الّتي يتعلّمها الإنسان، ترِدُ إليه عن طريق القراءة. أمّا الباقي، فيتعلّمه بالبحث والسّؤال والتّأمّل، والاستماع، والرّبط، والاستنتاج، واستنباط المعرفة والتّجربة. وغير ذلك من المواقف الحياتية المختلفة (الحاج خليل محمد، 1988).

وتكمن أهمّية الدّراسة في بيان قيمة القراءة وفوائدها الجمّة بدءاً بالموادّ الدّراسية، وارتباطها الوثيق بمستوى التّحصيل الدّراسي، والتّعلّم الجيّد، ودورها المحوري في تحقيق أهداف التّربية، وإكساب التّلميذ المعلومات الّتي يحتاج إليها، وتنمية الاتجاهات والميول الإيجابية.

كما أنّ أيّ نجاح في القراءة يساعد على شعور التّلميذ بالرّضا، وإقبالِه على المدرسة. وأنّ أيّ فشل في القراءة يترتّب عليه رغبة في ترك المدرسة، ومشاعر عدوانية تجاه ما يتعلّق بالقراءة من موادّ أو أفراد.

أهداف الدّراسة

- الدّعوة إلى إدراك أهمّية القراءة وقيمتها في التّقدّم الدّراسي والتّكوين المستقبلي للفرد.

- تحبيب القراءة إلى التّلاميذ وتربيتهم عليها حتّى نزرع عادة المطالعة لديهم، رجاءَ أن يجنوا ثمارها في المستقبل.

- دعوة معلّمي اللّغة وجميع معلّمي الموادّ الدّراسية انتهاج استراتيجيات تنمية مهارات الفهم من خلال القراءة الابتكارية لدى التّلاميذ.

- لفت الانتباه إلى أنّ تدريس مهارات القراءة يقع تحت مسؤولية جميع معلّمي الموادّ الدّراسية.

- دعوة الباحثين والدّارسين ومعلّمي ومعلّمات هذه المادّة لدراسة الضّعف القرائي لدى التّلاميذ وتحديد مظاهر الضّعف وأساليب العلاج الملائمة.

الدّراسات السّابقة حول الموضوع قيد البحث

في سبيل تكوين خلفية نظرية وعلمية جيّدة عن الموضوع، قام الباحث بالبحث عن الدّراسات الّتي تناولت هذا الموضوع في المصادر والمراجع المختلفة ولم يتوصّل إلى الكثير من الدّراسات العالمية، حول اتّجاهات الأساتذة، نحو تدريس مهارات القراءة، بسبب قلّة البحوث وشحّ الدّراسات الّتي تناولت هذا الموضوع. وفيما يلي عرض لأهمّ ما توصّل إليه الباحث من تلك الدّراسات:

1) قام كلّ من "شيمانسكي ويور وجوود Shymansky & Yore & Good (1991 : 28)" بدراسة هدفت إلى معرفة اتّجاهات معلّمي العلوم في المرحلة الابتدائية حول استخدام القراءة في تدريس العلوم في (الولايات المتّحدة الأمريكية وبورتوريكو والجزر العذراء) وعلاقتها باستخدامهم لكتب العلوم في التّدريس. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (522) معلّما. وجُمعت البيانات من خلال استبيان تكوّنت من ثلاثة بنود أساسية تمثلت في: اتّجاهات المعلّمين حول استخدام القراءة في تدريس العلوم، ومعتقدات المعلّمين حول طرائق تعليم القراءة ومهارات القراءة في العلوم والعوامل المؤثّرة فيها، ومدى استخدام المعلّمين لاستراتيجيات مختلفة في القراءة في حصص العلوم.

وأظهرت النّتائج أنّ معظم المعلّمين اتّفقوا على ضرورة إعطاء التّلاميذ أنشطة مساندة ومحفّزة لاستخدام النّصوص المقروءة وفهمها. وأشارت كذلك إلى أنّ إعطاء التّوجيهات للتّلاميذ والمناقشة هي من أكثر الأنشطة الّتي يتّبعها المعلّمون خلال تدريسهم للقراءة في العلوم.

2) دراسة "صالح بن عبد العزيز النّصّار (2002)" بهدف التّعرّف على اتّجاهات معلّمي أقسام (الأوّل والثّاني والثّالث الابتدائي) نحو القراءة، تبعاً لمتغيّرات الصّفّ الدّراسي، والتّخصّص، والخبرة في التّدريس. ولتحقيق هذا الهدف تمّ توزيع 113 استبيانا على عيّنة عشوائية من معلّمي المستويات المذكورة في مدينة الرّيّاض خلال الفصل الدّراسي الثّاني من العام الدّراسي 2002/2001.

وقد أظهرت نتائج الدّراسة اتّجاهاً إيجابياً لمعلّمي الأقسام الأولى نحو القراءة للتّلاميذ بمتوسّط قدره (83.25 من إجمالي الدّرجة الكاملة البالغة 110). كما بيّنت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين

المعلّمين في اتّجاهاتهم نحو القراءة للتّلاميذ تبعاً لمتغيّرات المستوى الدّراسي، والتّخصّص، وسنوات الخبرة(صالح بن عبد العزيز النّصّار،2002)..

3) وهناك دراسات بحثت في الميول القرائية لدى معلّمي العلوم قبل الخدمة وفي أثنياها. مثل دراسة" النّصّار" (2001)، ودراسة "أمبو سعيدي والرّاشدي" (2008).

4) وهناك دراسات تجريبية وشبه تجريبية اهتمّت بالبحث عن أثر استخدام القراءة العلمية، الموجّهة في تدريس العلوم على التّحصيل الدّراسي، مثل دراسة "رومنس وفيتال (1992) ,Romance and Vital"، ودراسة "عبدو وآخرون،1998 .Abdo et al" (عبد الله أمبو سعيدي وثريا الراشدي،2012)

ومن خلال الدّراسات السّابقة حول اتّجاهات الأساتذة نحو استخدام مهارات القراءة في تدريس الموادّ المختلفة بيّنت النّتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً يبن المعلّمين في اتّجاهاتهم نحو القراءة للتّلاميذ تبعاً لمتغيّرات المستوى الدّراسي، والتّخصّص، وسنوات الخبرة. كما اتّفق معظمهم على ضرورة إعطاء التّلاميذ أنشطة مساندة ومحفّزة لاستخدام النّصوص المقروءة وفهمها.

تعريف الاتّجاه

بعد دخول المفهوم حقل الدّراسات النّفسية والاجتماعية بالخصوص، أضحى مفهوما له عدّة دلالات حسب نسق استعماله، إن على مستوى الدّراسات النّفسية أو الاجتماعية، وبالأساس الدّراسات النّفسية الاجتماعية.

التّعريف اللّغوي

- اتّجه: (فعل) اِتَّجَهْتُ، أَتَّجِهُ، اِتَّجِهْ، مصدره اِتِّجَاهٌ. - اِتَّجَهَ إِلَيْهِ: قَصَدَهُ، أَقْبَلَ عَلَيْهِ. - لَهُ اتِّجَاهٌ مُعيّن مَعْرُوفٌ: مَيْلٌ، اِسْتِجَابَةٌ لِمَوْقِفٍ.

- الاتّجاه: تهيّؤ عقليّ لمعالجة تجربة أو موقف من المواقف تصحبه عادةً استجابة خاصّة، ميل، نزعة....(http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/)

التّعريف الاصطلاحي

ليس هناك اتّفاق عامّ بين الباحثين حول مفهومه؛ حيث أنّه لا يوجد تعريف واحد جامع مانع للاتّجاه.

فقد عرّف "قاموس علم النّفس" الاتّجاه بأنّه: (حالة ثابتة ثباتاً نسبياً تعبّر عن الآراء والاهتمامات والهدف الّذي يتضمّن توقّع أنواع محدّدة من الخبرة والاستعداد باستجابات مناسبة)(Derver, J. (1975).

أما "زهران" (1986) فقد عرّفه بأنّه (موقف الفرد من القضايا الّتي تهمّه بناء على خبرات مكتسبة عن طريق التّعلّم من مواقف الحياة المختلفة في البيئة الّتي يعيش فيها، وهذا الموقف يأخذ شكل الموافقة أو الرّفض عن طريق السّلوك اللّفظي أو العملي للفرد) (حامد عبد السّلام زهران، 1986).

أمّا "جيلفورد" فيعرّفه بأنّه: (استعداد خاصّ وعامّ يكتسبه الأشخاص بدرجات متفاوتة ليستجيبوا للمواقف الّتي تعترضهم بأساليب معيّنة، وقد تكون مؤيّدة أو معارضة لتلك المواقف). (الدّهري صالح والكبيسي، 1999)

والظّاهر أنّ الاختلافات في تحديد مفهوم الاتّجاهات ذات صبغة شكلية، أي من خلال الصياغة اللّغوية الخاصّة بكل باحث، لكن عموما فأغلب التّعاريف تشترك في تحديد أهمّ جوانب الاتجاهات بكونها أساسا حالة من (الاستعداد المكتسب الثابت نسبيا والآراء والتّقييم والميل أو النّزوع، الّتي لها أثر توجيهيّ وتحديديّ لردود فعل واستجابات الأفراد إزاء بعض المواقف الأفراد والأفكار أو الأشياء).

التّعريف الإجرائي

هو موقف أستاذ التّعليم المتوسّط في مدارس الأغواط، والطّلبة الأساتذة في المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط، إزاء مهارات القراءة عند التّلاميذ. وهذا الموقف يأخذ شكل الموافقة أو الرّفض من خلال استجابة الأستاذ لمقياس "فون Vaughan" المطوّر من طرف الدّكتور صالح بن عبد العزيز النّصّار، لقياس اتّجاهات المعلّمين نحو تدريس القراءة والمستخدم في هذه الدّراسة، كأداة بحث وجمع المعلومات.

أهمّية الاتّجاه نحو القراءة بالنّسبة للمعلّمين والمتعلّمين

وتبدو أهمّية الاتّجاه في أنّه دافع من دوافع السّلوك؛ لأنّه يحفّز صاحبه على العمل بطريقة معيّنة في موقف معيّن؛ فالمعرفة في حدّ ذاتها ليست حافزًا للعمل، إنّما اكتساب الاتّجاه هو الّذي يعدّ حافزًا للعمل. ولذلك فإنّ للاتّجاهات أهمّية كبيرة في مجال علم النّفس بوجه عامّ نظرا للصّلة المتميّزة الّتي تربط بين الاتّجاهات وسلوك الأفراد.

واتّجاهات المعلّمين التّربوية، لها تأثير قويّ وفعّال في سلوك المعلّمين أنفسهم، وفي توجيه تلاميذهم؛ فالاتّجاهات النّفسيّة تضفي على إدراك الفرد ونشاطه معنى ومغزى يساعده على إنجاز الكثير من الأهداف (هرمز صباح، 1987).

فاتّجاهات المعلّمين نحو مادّة القراءة ومهاراتها تؤثّر على عنايتهم بها السّلب أو الإيجاب؛ ومن هنا يمكن القول أنّ اتّجاهات المعلّمين الإيجابية نحو القراءة تدفعهم إلى الحماس في استخدامهم لها كجزء أساسي في العملية التّعليمية التّعلّمية.

إنّ الاتّجاه الإيجابي للمعلّم نحو مادّته يساعد المتعلّمين على التّحوّل من السّلبية الدّراسية إلى الإيجابية، ومن الجمود إلى الفاعلية في مختلف المواقف التّدريسية؛ إذ لم يعد صفّ التّلاميذ واجتماعهم للشّرح معياراً لمدى كفاءة المعلّم، ولم يعد المعلّم مجرّد ناقل للمعرفة. وإنّما أصبح مربّيّاً مسئولاً عن تربية تلاميذه، وتعديل اتّجاهاتهم، وسلوكياتهم في الاتّجاه المرغوب فيه؛ ممّا يعني أهمّية العناية بمكوّنات الشّخصية الإنسانية. (القاني أحمد وسليمان فارعة، 1985 :13)

إنّ تعلّم مهارات القراءة يعدّ من الأمور الّتي يصعب تعليمها لأفراد يتّجهون اتّجاها سلبيّا نحو القراءة. ويؤكّد هذا "رويل (1967)Rowell R" حيث وجد أنّ الاتّجاهات السّلبية نحو القراءة ترتبط كثيرا بالتّحصيل في القراءة عن أيّ عامل آخر. ويدعّم هذه النّتيجة نتائج بحوث "جاردنر GG(1972) Gardener" و"بريير (1975) Puryear". (جابر عبد الحميد جابر ومحمد أحمد سلامه، 1982)

كما وجد "ستيفنز (1975) Stevens"، في دراسة لبحث العلاقة بين الاتّجاهات نحو القراءة والتّحسّن في اكتساب مهارات القراءة، أنّ التّقدّم في سرعة القراءة يرتبط بالتّغيّرات الموجبة في الاتّجاهات نحو القراءة؛ ومن ثمّ التّفرّغ لتدريبه على مهارات القراءة المختلفة. أمّا إذا كان اتّجاه التّلميذ سلبيا نحو القراءة فإنّ هذا يؤدّي إلى تعذّر تعليم القراءة.

وكلّ ما سبق ذكره يشير إلى ضرورة معرفة اتّجاه التّلاميذ نحو القراءة فالتّعرف على الاتّجاهات القرائية السّلبية أو الإيجابية لدى التّلاميذ يزوّدنا بالمعلومات اللاّزمة لتصحيح أو تعديل أو غرس الاتّجاهات نحو القراءة لجعلها مسايرة لأهداف تعليم القراءة، قصد تنمية الميل للقراءة وتشجيع الإقبال عليها.[1]

إنّ الاهتمام بتنميّة وتطوير الاتّجاهات الإيجابية والمحافظة عليها منذ المراحل الأولى للتّعليم يعتبر في غاية الأهمّية لكلّ المراحل اللاّحقة؛ لأنّ عدم المحافظة على الاتّجاه الإيجابي قد يؤدّي إلى تناقضه تدريجيا مع

[1] وزارة المعارف (1394هـ) : *منهج المرحلة الثانوية*، إدارة الأبحاث والمناهج والموادّ التّعليمية، المملكة العربية السّعودية. ص11

مرور الوقت. وتدعيمنا للاتّجاه القرائي الإيجابي وتنميته ينتج عنه تحسّن في اتّجاه التّلاميذ نحو القراءة ممّا ينتج عنه تحسّن في مستوى التحصيل. Ronald C. & Filler J. Estill، 1976: 13).

حتّى أنّ بعض المربّين يرى أنّ اتّجاه التّلاميذ نحو ما يتعلّمون يعتبر أكثر أهمّية ممّا يتعلّمون، والدّليل على ذلك أنّه إذا كان تعلّم القراءة شيئا سارّا وناجحا بالنّسبة لهم، فإنّه من المحتمل أن تكون اتّجاهاتهم الخاصّة بتلك القراءة إيجابية. (Ronald C. Filler J. Estill et.، 1976: 7-6)

الجانب الميداني

اتّبع الباحث في دراسته الخطوات المنهجية التّالية:

1 - المنهج المستخدم

بما أنّ طبيعة الدّراسة هي الّتي تُحدّد منهج البحث المستخدم فإنّ المنهج الوصفي هو الأنسب لمعالجة معطيات هذه الدّراسة وتحليلها.

2 - عيّنة الدّراسة

تمّ اختيار خمس وأربعين (45) أستاذا من التّعليم المتوسّط بكلّ مستوياته، مختصّين في تعليم العلوم الدّقيقة وعلوم الطّبيعة والحياة، من خمس متوسّطات بمعدّل تسعة (09) أساتذة من كلّ متوسّطة موزّعين كالآتي:

ثلاثة (03) أساتذة في تخصّص الرّياضيات، ثلاثة (03) أساتذة في تخصّص الفيزياء، ثلاثة (03) أساتذة في تخصّص علوم الطّبيعة والحياة.

كما تمّ تحديد واحد وعشرين (21) طالبا أستاذا من المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط من مستوى السّنة الثّالثة مختصّين في تعليم العلوم الدّقيقة وعلوم الطّبيعة والحياة، كذلك.

3 - الحدود الزّمنية والمكانية للدّراسة

تمّت الدّراسة الميدانية في بعض متوسّطات بلدية بالأغواط وهي كالتّالي: متوسّطة محمّد بن تربح، متوسّطة محمّد عزّوز، متوسّطة حسيبة بن بوعلي، متوسّطة حبيب شهرة، متوسّطة خديجة أمّ المؤمنين. وكذلك في المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط. وذلك في الفترة الممتدّة طيلة شهر ماي من سنة 2014.

4 - أدوات جمع البيانات و مواصفاتها

اعتمد الباحث مقياس "فون Vaughan المطوّر لقياس اتّجاه المعلّمين نحو تدريس القراءة في الموادّ الدّراسية" للدّكتور "صالح بن عبد العزيز النّصّار, 8-5 : 2011) :" من أجل جمع البيانات والحقائق والمعلومات المتعلّقة بموضوع الدّراسة.

والجدول التّالي يبيّن كيفية تفسير مجموع الدّرجات المتكوّنة من تطبيق هذا المقياس؛ بحيث تتراوح الدّرجة بين 24 و 120. وتعكس الدّرجة العالية اتّجاهًا أكثر إيجابية نحو تدريس القراءة في الموادّ الدّراسية، في حين تعكس الدّرجة المنخفضة اتّجاهًا أكثر سلبية.

جدول رقم (1) جدول يبيّن كيفية تفسير درجات اتّجاهات المعلّمين نحو تدريس القراءة في الموادّ الدراسية

المدى	الدّرجة	الاتّجاه
104 - 120	(4.33) - (5.00).	مرتفع.
92 - 103	(3.80) - (4.35).	أعلى من المتوسّط.
81 – 91	(3.33) - (3.79).	متوسّط.
69 – 80	(2.85) - (3.30).	أقلّ من المتوسّط.
68 أو أقلّ	(2.83) أو أقلّ	منخفض.

ولمعرفة المدى يتمّ جمع النّقاط المحصّل عليها في عمود الأجوبة المرقّمة من 1 إلى 24. أمّا الدّرجة فتكون بتقسيم قيمة المدى على مجموع عدد الأسئلة (24).

5 – نتائج الدّراسة

بعد جمع استجابات الأساتذة وفرزها وحساب المدى والدّرجات أسفرت النّتائج على ما يلي :

أ – بالنّسبة للفرضية الأولى: - توجد اتّجاهات إيجابية لدى المعلّمين، غير المتخصّصين في تدريس القراءة، نحو تدريس مهارات القراءة بالنّسبة لمرحلة التّعليم المتوسّط.

الجدول رقم (2) التّقييم العامّ لاتّجاهات أساتذة موادّ العلوم الدّقيقة وعلوم الطّبيعة والحياة في التّعليم المتوسّط نحو تدريس القراءة:

الرّقم	المدى العامّ	الدّرجة العامّة	المدى العامّ للموادّ	الدّرجة العامّة للموادّ	الاتّجاه العامّ للموادّ
رياضيات	91.20	03.80	93.66	03.90	أعلى من المتوسّط.
علوم فيزيائية	93.60	03.90			
علوم الطّبيعة	96.13	04.00			

من خلال ملاحظة الجدول رقم (2) يتبيّن أنّ المدى العامّ لاتّجاهات أساتذة موادّ العلوم الدّقيقة وعلوم الطّبيعة والحياة في التّعليم المتوسّط نحو تدريس القراءة في الموادّ العلمية الثّلاثة بلغ (93.64) من أصل (120)، وأنّ الدّرجة العامّة لهذه الاتّجاهات بلغت (03.9) من أصل (05). وهي نسب عالية جعلت الاتّجاه العامّ لأساتذة هذه الموادّ يُقدّر بأعلى من المتوسّط على "مقياس (فون) المطوّر لقياس اتّجاه المعلّمين نحو تدريس القراءة في الموادّ الدّراسية". وهي نتائج دالّة على صدق الفرضية.

ب - بالنّسبة للفرضية الثّانية: - توجد اتّجاهات إيجابية لدى أساتذة الرّياضيات نحو تدريس مهارات القراءة بالنّسبة لمرحلة التّعليم المتوسّط.

الجدول رقم (3) تقييم اتّجاهات أساتذة مادّة الرّياضيات في التّعليم المتوسّط نحو تدريس القراءة

المدى العامّ	الدّرجة العامّة	الاتّجاه العامّ.
91.20	03.80	أعلى من المتوسّط.

يتبيّن من الجدول رقم (3) أنّ اتّجاهات أساتذة الرّياضيات في التّعليم المتوسّط نحو تدريس القراءة تراوحت بين المتوسّط والمرتفع، حيث بلغ المدى العامّ لاتّجاهات هؤلاء الأساتذة (91.20) من أصل (120)، وأنّ الدّرجة العامّة لهذه الاتّجاهات بلغت (03.8) من أصل (05). وكلّ من المدى والدّرجة جعلا الاتّجاه العامّ لأساتذة الرّياضيات في التّعليم المتوسّط يقدّر بأعلى من المتوسّط، ممّا يعني أنّ أغلب الأساتذة يؤيّدون هذا الاتّجاه وهو ما يدلّ على صدق الفرضية.

ج ـ بالنّسبة للفرضية الثّالثة

ـ توجد اتّجاهات إيجابية لدى أساتذة العلوم الفيزيائية نحو تدريس مهارات القراءة بالنّسبة لمرحلة التّعليم المتوسّط.

الجدول رقم (4) تقييم اتّجاهات أساتذة مادّة الفيزياء في التّعليم المتوسّط نحو تدريس القراءة:

المدى العامّ	الدّرجة العامّة	الاتّجاه العامّ.
93.60	03.90	أعلى من المتوسّط.

يتّضح من الجدول رقم (4) أنّ اتّجاهات أساتذة مادّة الفيزياء في التّعليم المتوسّط نحو تدريس القراءة كانت إيجابية؛ حيث بلغ المدى العامّ لاتّجاهات هؤلاء الأساتذة (93.6) من أصل (120)، وأنّ الدّرجة العامّة لهذه الاتّجاهات بلغت (03.9) من أصل (05). وكلّ من المدى والدّرجة جعلا الاتّجاه العامّ لأساتذة الفيزياء في التّعليم المتوسّط يقدّر بأعلى من المتوسّط ممّا يعني أنّ أغلبية الأساتذة يؤيّدون هذا الاتّجاه وهو ما يدلّ على صدق الفرضية.

د ـ بالنّسبة للفرضية الرّابعة

ـ توجد اتّجاهات إيجابية لدى أساتذة العلوم الطّبيعية نحو تدريس مهارات القراءة بالنّسبة لمرحلة التّعليم المتوسّط.

الجدول رقم (5) تقييم اتّجاهات أساتذة مادّة علوم الطّبيعة والحياة في التّعليم المتوسّط نحو تدريس القراءة:

المدى العامّ	الدّرجة العامّة	الاتّجاه العامّ.
96.13	04.00	أعلى من المتوسّط.

يظهر من الجدول رقم (5) أنّ اتّجاهات أساتذة علوم الطّبيعة والحياة في التّعليم المتوسّط نحو تدريس القراءة كانت أكثر إيجابية من غيرهم من الأساتذة؛ حيث بلغ المدى العامّ لاتّجاهات هؤلاء الأساتذة (96.13) من

أصل (120)، وأنّ الدّرجة العامّة لهذه الاتّجاهات بلغت (04.00) من أصل (05). وهي أكبر نسبة ظهرت على تطبيق "مقياس المطوّر لقياس اتّجاه المعلّمين نحو تدريس القراءة في الموادّ الدّراسية" في بعض مدارس الأغواط، ممّا جعل الاتّجاه العامّ لهؤلاء الأساتذة يقدّر بأعلى من المتوسّط، وهو ما يدلّ على صدق الفرضية.

هـ - بالنّسبة للفرضية الخامسة

- توجد اتّجاهات إيجابية لدى الطّلبة أساتذة التّعليم المتوسّط للعلوم الدّقيقة وعلوم الطّبيعة والحياة نحو تدريس مهارات القراءة بالنّسبة لمرحلة التّعليم المتوسّط.

الجدول رقم (6) تقييم الاتّجاهات العامّة للطّلبة الأساتذة التّابعين للمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط في مادّة الرّياضيات في التّعليم المتوسّط نحو تدريس القراءة

الرّقم	المدى العامّ	الدّرجة العامّة	المدى العامّ	الدّرجة العامّة	الاتّجاه العامّ
رياضيات	91.85	03.82	92.85	03.86	أعلى من المتوسّط.
علوم فيزيائية	93.28	03.88			
علوم الطّبيعة	93.42	03.89			

يُلاحظ من خلال ملاحظة الجدول رقم (6) أنّ المدى العامّ لاتّجاهات للطّلبة الأساتذة في موادّ العلوم الدّقيقة وعلوم الطّبيعة والحياة في التّعليم المتوسّط نحو تدريس القراءة في الموادّ العلمية الثّلاثة بلغ (92.85) من أصل (120)، وأنّ الدّرجة العامّة لهذه الاتّجاهات بلغت (03.86) من أصل (05). وهي نسب عالية جعلت الاتّجاه العامّ للطّلبة الأساتذة يُقدّر بأعلى من المتوسّط، وهي نتائج دالّة على صدق الفرضية.

و - بالنّسبة للفرضية السّادسة

- توجد اتّجاهات إيجابية لدى الطّلبة أساتذة التّعليم المتوسّط لمادّة الرّياضيات نحو تدريس مهارات القراءة بالنّسبة لمرحلة التّعليم المتوسّط.

الجدول رقم (7) تقييم اتّجاهات الطّلبة الأساتذة التّابعين للمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط في مادّة الرّياضيات في التّعليم المتوسّط نحو تدريس القراءة:

المدى العامّ	الدّرجة العامّة	الاتّجاه العامّ.
91.85	03.82	أعلى من المتوسّط.

يتّضح من الجدول رقم (7) أنّ اتّجاهات الطّلبة أساتذة الرّياضيات للتّعليم المتوسّط التّابعين للمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط نحو تدريس القراءة تراوحت بين المتوسّط وأعلى من المتوسّط، وقد بلغ المدى العامّ لاتّجاهات هؤلاء الطّلبة الأساتذة (91.85) من أصل (120)، وبلغت الدّرجة العامّة لهذه الاتّجاهات (03.82) من أصل (05). وكلّ من المدى والدّرجة جعلا الاتّجاه العامّ للطّلبة أساتذة الرّياضيات في التّعليم المتوسّط يقدّر بأعلى من المتوسّط، وهو ما يدلّ على صدق الفرضية.

ز - بالنّسبة للفرضية السّادسة

- توجد اتّجاهات إيجابية لدى الطّلبة أساتذة التّعليم المتوسّط لمادّة الفيزياء نحو تدريس مهارات القراءة بالنّسبة لمرحلة التّعليم المتوسّط.

الجدول رقم (8) تقييم اتّجاهات الطّلبة الأساتذة في مادّة الفيزياء في التّعليم المتوسّط التّابعين للمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط نحو تدريس القراءة:

المدى العامّ	الدّرجة العامّة	الاتّجاه العامّ.
93.28	03.88	أعلى من المتوسّط.

يتّضح من الجدول رقم (8) أنّ اتّجاهات الطّلبة أساتذة مادّة الفيزياء التّابعين للمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط في التّعليم المتوسّط نحو تدريس القراءة كانت إيجابية؛ حيث بلغ المدى العامّ لاتّجاهات هؤلاء الأساتذة (93.28) من أصل (120)، وأنّ الدّرجة العامّة لهذه الاتّجاهات بلغت (03.88) من أصل (05). وكلّ من المدى والدّرجة جعلا الاتّجاه العامّ لأساتذة الفيزياء في التّعليم المتوسّط يقدّر بأعلى من المتوسّط ممّا ما يدلّ على صدق الفرضية.

ح ـ بالنّسبة للفرضية السّادسة

ـ توجد اتّجاهات إيجابية لدى الطّلبة أساتذة التّعليم المتوسّط لمادّة الفيزياء نحو تدريس مهارات القراءة بالنّسبة لمرحلة التّعليم المتوسّط.

الجدول رقم (9) تقييم اتّجاهات الطّلبة الأساتذة التّابعين للمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط نحو تدريس القراءة في مادّة علوم الطّبيعة والحياة في التّعليم المتوسّط

المدى العامّ	الدّرجة العامّة	الاتّجاه العامّ.
93.42	03.89	أعلى من المتوسّط.

يظهر من الجدول رقم (9) أنّ اتّجاهات الطّلبة أساتذة علوم الطّبيعة والحياة في التّعليم المتوسّط التّابعين للمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط نحو تدريس القراءة كانت إيجابية؛ حيث بلغ المدى العامّ لاتّجاهات هؤلاء الطّلبة الأساتذة (93.42) من أصل (120)، وأنّ الدّرجة العامّة لهذه الاتّجاهات بلغت (03.89) من أصل (05)، ممّا جعل الاتّجاه العامّ لهؤلاء الأساتذة يقدّر بأعلى من المتوسّط، وهي نسبة تدلّ على ميل هؤلاء الطّلبة لهذا الاتّجاه، وهو ما يدلّ على صدق الفرضية.

وخلاصة القول أنّه من خلال نقاط المدى ونسب الدّرجات على مستوى مقياس "فون المطوّر لقياس اتّجاه المعلّمين نحو تدريس القراءة في الموادّ الدّراسية" كانت اتّجاهات الأساتذة والطّلبة الأساتذة غير المتخصّصين في تدريس القراءة إيجابيةً، وهم يميلون إلى تدريس استراتيجيات القراءة ومهاراتها في مجال تخصّصهم، وإن تفاوتت النّتائج بنسب ضئيلة إلاّ أنّها كلّها كانت تقدّر بـ «أعلى من المتوسّط» وهو ما يفسّر ميل الأساتذة إلى هذه الاتّجاهات، وبالتّالي صدق كلّ الفرضيات.

وهذه النّتائج وافقتها نتائج الدّراسات السّابقة، مثل دراسة "يور (1991) ,Yore" الّتي هدفت إلى معرفة اتّجاهات ومعتقدات معلّمي العلوم بالمرحلة الثّانوية حول استخدام القراءة في تدريس العلوم؛ وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (215) معلّماً من معلّمي العلوم بالمرحلة الثّانوية في (بريتش كولومبيا British Columbia) بكندا. وقد أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ لدى المعلّمين اتّجاهات إيجابية نحو استخدام القراءة في تدريس العلوم، وأنّهم يرفضون الاعتماد المطلق على النّص في الفهم ويؤكّدون حاجة التّلاميذ إلى استخدام معرفتهم

السّابقة لفهم النّص المقروء(Yore, 2006 :55-72) ، ومثل دراسة "فرج" (2008) وغيرها كالّتي ذكرتها سابقاً. مع الملاحظة بأنّ الدّراسات في هذا الموضوع قليلة جدّا.

الخاتمة

ويمكن القول أن القراءة هي أساس التعليم في المرحلة الابتدائية في جميع المراحل؛ لأنّها تؤثّر في تقدّم التّلميذ في المواد الدّراسية جميعها، ولكنّ تأثيرها يختلف من مادّة إلى أخرى، فبعضها يتأثر بها تأثيراً ضعيفاً كالرّسم والتّربية البدنية، وبعضها يرتبط بها ارتباطاً وثيقاً كفروع اللّغة العربية وعلومها، والعلوم الدّقيقة وعلوم الطّبيعة والحياة والمواد الاجتماعية. ونتيجة لذلك يعدّ النّجاح في المدرسة مرتبطاً بالكفاية في القراءة.

وممّا يجدر الإشارة إليه أنّ القراءة تمثّل المحصّلة والثّمرة الّتي ينبغي الوصول إليها والحصول، لأنّها عمل فكريّ، الغرض الأساس منه أنّ التّلاميذ بفضلها يقرؤون بيسر وسهولة، وما يتبع ذلك من اكتساب المعرفة، والتّلذّذ بطرائق ثمرات العقول، ثم تعويد التّلاميذ جودة النّطق وحسن التّحدّث وروعة الإلقاء، ثمّ تنمية ملكة النّقد والحكم والتّميز بين الصّحيح والفاسد.

وإن أيّ فشل في القراءة يؤدّي إلى فشل في كثير من جوانب العلوم والمعارف الّتي لا يمكن تعلّمها إلاّ من خلال القراءة.

المراجع

1. الحاج، خليل محمد، 1988، تعلّم كيف تتعلّم سريعاً بالقراءة الفعّالة "حقيبة تعلمية"- دائرة التّربية والتّعليم التّابعة لوكالة الغوث الدّولية ومعهد التّربية/اليونسكو، عمان.
2. الدّهري، صالح والكبيسي، 1999، علم النّفس العامّ، دار الكندي للنّشر والتّوزيع، إربد، الأردن.
3. القاني، أحمد وسليمان، فارعة، 1985، التدريس الفعال، القاهرة: عالم الكتب.
4. حامد عبد السّلام زهران، 1986، علم النّفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة.
5. مجاور محمد صلاح الدّين، 1980، تدريس اللّغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت.
6. محمود كامل الناقة وآخرون، 2004، مناهج وطرق تدريس اللّغة العربية، الجامعة العربية المفتوحة، الكويت.
7. صالح بن عبد العزيز النّصار،2011، مقياس فون Vaughan المطوّر لقياس اتّجاه المعلّمين نحو تدريس القراءة في الموادّ الدّراسية، ورقة عمل منشورة في:" مؤتمر جمعية القراءة ولمعرفة الأوّل "المنعقد في القاهرة، في الفترة من: 11- 05/12.
8. فرج محمود عبده،2008، ماذا يقرأ الشّباب في الدّين؟ ولمن يقرؤون؟ المؤتمر الثّامن للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة: ماذا يقرأ الشّباب؟ ولماذا يقرؤون؟ ولمن يقرؤون؟ 9-7/10/. القاهرة.
9. هرمز صباح، 1987 ،اتّجاهات طلبة كلّية التّربية بجامعة الموصل نحو مهنة التّدريس، المجلة العربية للعلوم الإنسانية بجامعة الكويت 7.
10. وزارة المعارف، 1394هـ، منهج المرحلة الثانوية، إدارة الأبحاث والمناهج والموادّ التّعليمية، المملكة العربية السّعودية.

1. Derver, J. 1975, *Dictionary of Psychology*. London, Penguin Books, 17th ed.
2. Estes, Thomas H. 1975, *Attitudes toward reading. Alternatives in assessment*. Annual reading conference at Laugh University 24th, Bethlehem, Pennsylvania, march.

3. Gillespie, C. & Rasinski, B. 1989, Content area teachers'attitudes and practices toward reading in the content areas : A review. *Reading Research and Instruction, Periodical Journal*, 28(3). Publisher Taylor & Francis, Routledge, United Kingdom.
4. Shymansky, J., Yore L. & Good R. 1991, Elementary school teachers, beliefs about and perception of elementary school science reading, science textbooks, and supportive instructional factors. *Journal of Research in Science Teaching*, 28. International Baccalaureate Organization (www.ibo.org) and Sage publications, http://jri.sagepub.com.