جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

مدى فاعلية كل من الطريقتين الجزئية والكلية في تدريس مهارة القراءة العربية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس.

(دراسة ميدانية، محلية شندي)

Effectiveness of Holistic and Practical Methods in Teaching Arabic Language (Reading Skill) and Academic Achievements of the (First Grade) pupils in the Basic level.

(Field study – Shandi Locality)

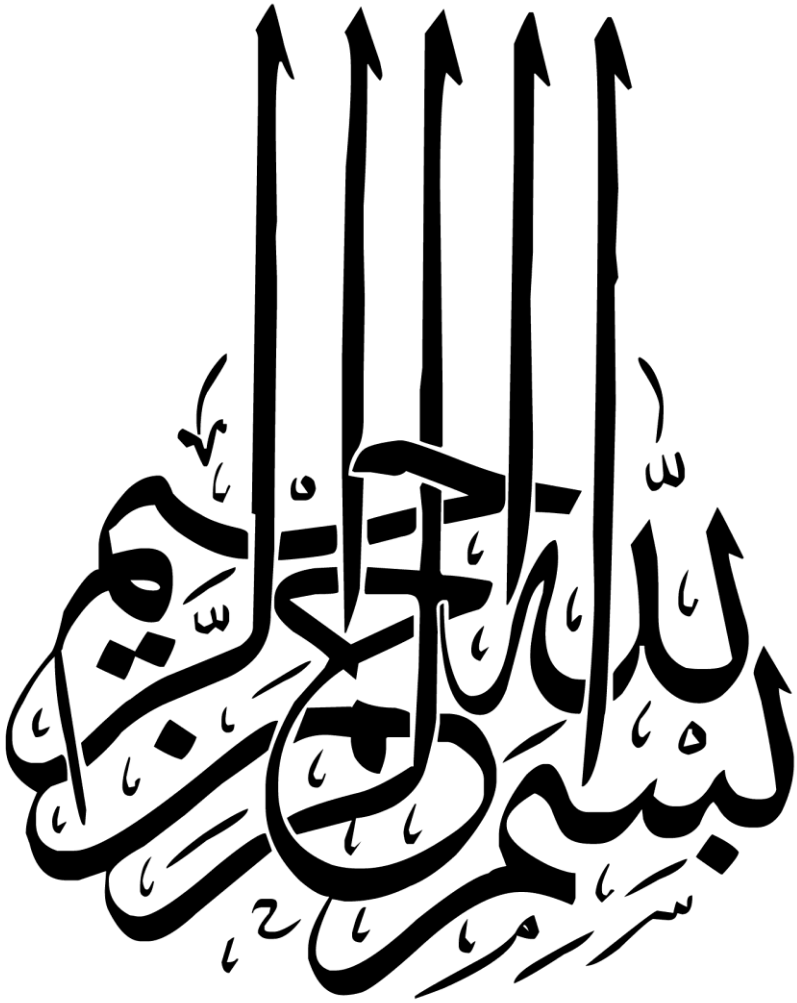
أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية

تخصص المناهج وطرق تدريس

إعداد الطالب: **إشراف الدكتورة:**

كباشي أحمد إبراهيم **أميرة محمد علي أحمد حسن**

1438هـ - 2017م


بسم الله الرحمن الرحيم

استهلال

قال تعالى:

﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾ ﴾

(سورة العلق، الآيات ١–٥)

إهــداء

إلى التي هي أحق الناس بحسن صحابتي،

والدتي حليمة لفظاً ومعنى

إلى روح والدي الطاهرة

جمعني وإياه في الفردوس الأعلى

إلي روح الدكتور/ أحمد سعد مسعود الذي ما بخل على بعلمه اللهم أجعل الفردوس نزله.

إلى الأخ الشقيق قسم السيد

الذي أعطى وأوفى،

إلى زوجتي التي صبرت وآزرت

إلى أبنائي تبيان وأحمد وتوسل

ومحمد،،،

إلى كل معلم للغة العربية الفصحى

إليهم جميعا أهدى هذا الجهد.

الباحث

شكر وتقدير

إن الحمد لله وحده، حمداً على ما أمدني به من العزم والجهد والصبر، في إعداد هذه الدراسة وأتوجه إليه عز وجل ثناؤه بالدعاء والرجاء أن يحقق به النفع والخير للقارئين والباحثين، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله أجمعين محمد بن عبد الله المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه.

الشكر لجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الشجرة التي أظلت طلاب المعرفة، الشكر لها إدارةً وأساتذةً لإتاحة فرصة دراسة العليا في رحابها والشكر أجزله للدكتورة / **أميرة محمد علي أحمد حسن** التي أشرفت على البحث بعد رحيل المغفور له بإذن الله د/ أحمد سعد مسعود في ظل هذه الظروف غمرتني بفيض علمها، ولم تبخل عليّ بنصيحة أو رأي، مما كان له الأثر العظيم في إعطائي الدافعية لإخراج هذا العمل إلى حيز الوجود.

الشكر والامتنان يمتد للأساتذة والدكاترة الذين شاركوا في تحكيم الاختبار لحسن تعاونهم ومشاركتهم وكذلك الذين قاموا بالعمل الإحصائي.

كما يخص الباحث إدارة تعليم مرحلة الأساس بمحلية شندي بالشكر الجزيل لأنهم لم يبخلوا عليه بما في أيديهم من معلومات، وإتاحة له الفرصة لإجراء وتطبيق الدراسة الميدانية كما أشكر إدارات المدارس والأساتذة والتلاميذ الذين ساعدوه في فترة الدراسة الميدانية بتلك المدراس.

ولا يفوت على الباحث أن يشكر كل من أمين مكتبة جامعة شندي وأمين مكتبة كلية التربية جامعة وادي النيل كلية التربية وأمين مكتبة كلية العلوم التربوية جامعة الجزيرة وأمين مكتبة كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا كذلك يمتد شكري إلى أسرة مكتبة كلية التربية جامعة الخرطوم.

ثم الشكر الجزيل لكل من ساهم بيده أو ماله أو فكره، ثم الشكر لله تعالى أولا وأخيراً، والصلاة والسلام على خير خلق الله أجمعين

مستخلص الدراسة

تناولت الدراسة مدى فاعلية كل من الطريقتين الجزئية والكلية في تدريس القراءة العربية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس بمحلية شندي، استخدم الباحث المنهجين الوصفي والتجريبي، اعتمدت الدراسة على الاختبار التحصيلي وتطبيق برنامج تدريسي كأدوات لجمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم(300) تلميذ وتلميذة من الحلقة الأولى مرحلة الأساس بمحلية شندي قسموا لمجموعتين ضابطة وتجريبية، تم تحليل النتائج إحصائيا باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار إيتا لقياس مقدار الأثر للمتغير المستقل واختبار التباين الأحادي لقياس الفروق بين متغيرات الدراسة.

من أهم نتائج الدراسة:

1/ أوضحت النتائج ارتفاع متوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا بالطريقة الجزئية في الاختبار البعدي.

2/ بينت النتائج أن مردود الطريقة الكلية في تدريس القراءة العربية لتلاميذ الحلقة الأولى جاء ضعيفاً في متوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

3/ أوضحت النتائج أن لمتغير الجنس أثر على مستوى التحصيل الدراسي في الاختبار البعدي جاء لصالح التلميذات بعد استخدام الطريقتين الكلية والجزئية في تدريس القراءة العربية لدى تلاميذ مرحلة الأساس.

4/ أشارت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية لمقدار الأثر للمتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (متوسط التحصيل الدراسي) لصالح الطريقة الجزئية عند تدريس القراءة العربية لتلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي.

5/ كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طرق تدريس القراءة لصالح الطريقة الجزئية.

ثانياً: التوصيات:

على ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة يوصى الباحث بالآتي:

1/ إعطاء المعلم الحرية في استخدام طريقة التدريس التي يراها تناسب استعداد تلاميذه خاصة الصف الأول.

2/ الإخراج الفني الجيد للكتاب المدرسي، وتوفيره لكل تلميذ يساعد على امتلاك المهارات المطلوبة.

3/ غرس حب القراءة والإطلاع وإثراء المعرفة لدى التلاميذ بتزويد مكتبة الفصل بمطبوعات تحتوي على القصص والمجلات وكتب الأطفال.

4/ إعداد برامج كفايات المعلم بالتدريب والتأهيل أثناء الخدمة.

5/ اجراء مزيد من الدراسات والبحوث في مجال الضعف القرائي.

Abstract

. The purpose of the study was to assess the Effectiveness of Holistic and Practical Methods in teaching Arabic Language (Reading Skill) for pupils of the (First, Second and Third grades) in the Basic level in Shandi Locality.

The researcher used the Descriptive and Experimental Methods. The research tools was based on the achievement tests by applying the above mentioned Methods through a teaching program for collecting data from the sample of the study.

A sample of (300) pupils of the (First grade) in the Basic level in Shandi Locality were chosen to represent the control and experimental groups. The results were statistically analyzed using Arithmetic means, standard deviations, eta test to measure the effect size of independent variable (teaching Method) , and analysis of variance test.

Study Findings :

1 / The results revealed obvious increment in the averages of academic achievement on the post-test among the students of the experimental group who studied (Reading Skill) with Holistic Method.

2 / The results showed the academic achievement on the post-test rapidly decrease among the students of the Control group who studied (Reading Skill) with Practical Method, due to their lower averages.

3 / The results showed the impact of gender in academic achievement of the post-test among female students, as they scored higher averages than male students

4 / The results showed high effect size of independent variable (Holistic method) on the academic achievement of Arabic Language (Reading Skill) in the post-test.

5/ The results showed statistical differences between Holistic and Practical Methods in teaching Arabic Language (Reading) for pupils of the (First, Second and Third grades) in the Basic level in Shandi Locality, the preference for the Holistic Method.

Recommendations:

In light of the results of the study, the researcher recommends the following:

1 - To give the teacher the freedom to use the methods that he realizes fit to his students regardless of the use of a specific teaching method, especially the first grade.

2- Offering textbooks so that each student can train and have the required skills.

3 - Reviving Classroom library with children's books, stories and magazines to enrich their knowledge and encourage love of reading.

4- Preparation of teacher competence programs focusing on in-service training programs.

5- Encourage researches in the field of reading weakness.

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
استهلال	أ
إهداء	ب
شكر وتقدير	ج
المستخلص باللغة العربية	د– هـ
Abstract	و–ز
قائمة المحتويات	ح–ي
قائمة الجداول	ك–ل
قائمة الملاحق	م
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
مقدمة	**1**
مشكلة الدراسة	**2**
فروض الدراسة	**3**
أهداف الدراسة	**4**
أهمية الدراسة	**4**
حدود الدراسة	**5**
مصطلحات الدراسة	**5**
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
المبحث الأول: مرحلة الأساس.	**15 – 7**
المبحث الثاني: طرق تدريس القراءة العربية في مرحلة الأساس.	**84 – 16**
المبحث الثالث: التحصيل الدراسي والاختبار التحصيلي.	**104 – 85**
المبحث الرابع: الدراسات السابقة.	**123 – 105**
أولا: الدراسات المحلية	**111 – 105**
ثانيا: الدراسات الاقليمية	**116 – 112**
ثالثا: دراسات عن القراءة والتحصيل الدراسي	**120–117**

رابعا: التعليق على الدراسات السابقة.	121
خامسا: موقع الدراسة من الدراسات السابقة	123
الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية	
منهج الدراسة	124
متغيرات الدراسة	125
مجتمع الدراسة	126
عينة الدراسة	128
أداة الدراسة	129
جدول المواصفات	131
التجربة الاستطلاعية للاختبار البعدي	135
تطبيق أدوات الدراسة	137
الأساليب الإحصائية	139
الفصل الرابع: عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها	
نتائج الصف الأول	140-143
1/ تحليل درجات الاختبارين القبلي والبعدي	140
2/ قياس مقدار الأثر للمتغير المستقل في التجربة (طريقة التدريس).	142
3/ فاعلية طريقة التدريس.	143
نتائج الصف الثاني	143-146
1/ تحليل درجات الاختبارين القبلي والبعدي	143
2/ قياس مقدار الأثر للمتغير المستقل في التجربة (طريقة التدريس).	145
3/ فاعلية طريقة التدريس.	146

نتائج الصف الثالث	148 – 150
1/ تحليل درجات الاختبارين القبلي والبعدي	148
2/ قياس مقدار الأثر للمتغير المستقل في التجربة (طريقة التدريس).	149
3/ فاعلية طريقة التدريس.	150
مناقشة النتائج والفروض	151-152
مناقشة الفرض الأول	152
مناقشة الفرض الثاني	153
مناقشة الفرض الثالث	156
مناقشة الفرض الرابع	157
مناقشة الفرض الخامس	159
الفصل الخامس: أهم النتائج والتوصيات والمقترحات	
أولاً: أهم النتائج	161
ثانياً: التوصيات	161
ثالثاً: المقترحات	162
قائمة المصادر والمراجع	163 – 168
الملاحق	–

قائمة الجداول

اسم الجدول	رقم الصفحة
جدول رقم (1) يوضح تصنيف النتاجات للموضوعات في ضوء مستويات العمليات العقلية	99
جدول رقم (2) يوضح طرق قياس ثبات الاختبار	100
جدول رقم(3) يوضح أنواع الصدق	101
جدول رقم (4) يوضح معاملات الصدق والثبات	103
جدول رقم (5) يوضح عدد المدارس بالوحدات الإدارية للعام 2014م	126
الجدول رقم (6) يوضح عدد تلاميذ مرحلة الأساس حسب الوحدات الإدارية للعام 2014م	127
جدول رقم (7) يوضح التوزيع النوعي للتلاميذ بمحلية شندي للعام 2014م	127
جدول رقم (8) يوضح توزيع عينة البحث إلى (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة).	128
جدول رقم (9) يوضح التوزيع النسبي للأهداف التعليمية حسب مستويات المجال المعرفي للصف الأول	132
جدول رقم (10) يوضح جدول مواصفات الاختبار البعدي للصف الأول.	132
جدول رقم (11) يوضح التوزيع النسبي للأهداف التعليمية حسب مستويات المجال المعرفي للصف الثاني	133
جدول رقم (12) يوضح جدول مواصفات الاختبار البعدي للصف الثاني	133
جدول رقم (13) يوضح التوزيع النسبي للأهداف التعليمية حسب مستويات المجال المعرفي للصف الثالث	133
جدول رقم (14) يوضح جدول مواصفات الاختبار البعدي للصف الثالث	134
جدول رقم (15) يوضح صدق وثبات الاختبارات البعدية للحلقة الأولى	136
جدول رقم (16) يوضح قياس مقدار الأثر للمتغير المستقل في التجربة (طريقة التدريس).	139
جدول رقم (17) يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينة لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الأول تلميذات.	140
جدول رقم (18) يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينة لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الأول تلاميذ.	141
جدول رقم (19) يوضح مقدار التأثير للمتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (درجات التحصيل) في الاختبارين القبلي والبعدي لدى للصف الأول تلميذات.	142
جدول رقم (20) يوضح مقدار التأثير للمتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (درجات التحصيل) في الاختبارين القبلي والبعدي لدى للصف الأول تلاميذ.	142
جدول رقم (21) يوضح تحليل التباين للعينة الكلية لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الأول تلميذات.	143
جدول رقم (22) يوضح تحليل التباين للعينة الكلية لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الأول تلاميذ.	143
جدول رقم (23) يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينة لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الثاني تلميذات.	144
جدول رقم (24) يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينة لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الثاني تلاميذ.	145
جدول رقم (25) يوضح مقدار التأثير للمتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (درجات التحصيل) في الاختبارين القبلي والبعدي لدى للصف الثاني تلميذات.	145
جدول رقم (26) يوضح مقدار التأثير للمتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (درجات التحصيل) في الاختبارين القبلي والبعدي لدى للصف الثاني تلاميذ.	146
جدول رقم (27) يوضح تحليل التباين للعينة الكلية لدرجات الاختبارين القبلي والبعدى حسب طريقة التدريس	146

للصف الثاني تلميذات.	
جدول رقم (28) يوضح تحليل التباين للعينة الكلية لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الثاني تلاميذ.	147
جدول رقم (29) يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينة لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الثالث تلميذات.	148
جدول رقم (30) يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينة لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الثالث تلاميذ.	149
جدول رقم (31) يوضح مقدار التأثير للمتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (درجات التحصيل) في الاختبارين القبلي والبعدي لدى للصف الثالث تلميذات.	149
جدول رقم (32) ي يوضح مقدار التأثير للمتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (درجات التحصيل) في الاختبارين القبلي والبعدي لدى للصف الثالث تلاميذ.	150
جدول رقم (33) يوضح جدول تحليل التباين للعينة الكلية لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الثالث تلميذات	150
جدول رقم (34) يوضح جدول تحليل التباين للعينة الكلية لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الثالث تلاميذ.	151
جدول رقم (35) يوضح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا بالطريقة الجزئية في الاختبارين القبلي والبعدي.	152
جدول رقم (36) يوضح متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الكلية في الاختبارين القبلي والبعدي	154
جدول رقم (37) يوضح مقارنة لمتوسط درجات تحصيل تلاميذ وتلميذات العينة في الاختبارين القبلي والبعدي.	156

قائمة الملاحق

اسم الملحق
ملحق رقم (1) قائمة بأسماء المحكمين
ملحق رقم(2) خطاب تسهيل أمر الباحث من كلية الدراسات العليا
ملحق رقم (3) إحصائية لدرجات التحصيل في الاختبارات القبلية والبعدية للصف الأول بنات
ملحق رقم (4) إحصائية لدرجات التحصيل في الاختبارات القبلية والبعدية للصف الأول بنين
ملحق رقم (5) إحصائية لدرجات التحصيل في الاختبارات القبلية والبعدية للصف الثاني بنات
ملحق رقم (6) إحصائية لدرجات التحصيل في الاختبارات القبلية والبعدية للصف الثاني بنين
ملحق رقم (7) إحصائية لدرجات التحصيل في الاختبارات القبلية والبعدية للصف الثالث بنات
ملحق رقم (8) إحصائية لدرجات التحصيل في الاختبارات القبلية والبعدية للصف الثالث بنين
ملحق رقم (9) الاختبار القبلي للصف الأول
ملحق رقم (10) الاختبار القبلي للصف الثاني
ملحق رقم (11) الاختبار القبلي للصف الثالث
ملحق رقم (12) الاختبار البعدي للصف الأول
ملحق رقم (13) الاختبار البعدي للصف الثاني
ملحق رقم (14) الاختبار البعدي للصف الثالث

فهرس الملاحق

الرقم	الملحق
1	قائمة بأسماء المحكمين
2	خطاب تسهيل أمر الباحث من كلية الدراسات العليا
3	إحصائية لدرجات التحصيل في الاختبارات القبلية والبعدية للصف الأول بنات
4	إحصائية لدرجات التحصيل في الاختبارات القبلية والبعدية للصف الأول بنين
5	إحصائية لدرجات التحصيل في الاختبارات القبلية والبعدية للصف الثاني بنات
6	إحصائية لدرجات التحصيل في الاختبارات القبلية والبعدية للصف الثاني بنين
7	إحصائية لدرجات التحصيل في الاختبارات القبلية والبعدية للصف الثالث بنات
8	إحصائية لدرجات التحصيل في الاختبارات القبلية والبعدية للصف الثالث بنين
9	الاختبار القبلي للصف الأول
10	الاختبار القبلي للصف الثاني
11	الاختبار القبلي للصف الثالث
12	الاختبار البعدي للصف الأول
13	الاختبار البعدي للصف الثاني
14	الاختبار البعدي للصف الثالث

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة:

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان مالم يعلم، الذي من حكمته جعل هذا القرآن معجزة النبي الأمي عليه الصلاة والسلام وكرم اللغة العربية أن تكون لسانه الناطق إذ قال الله عز وجل في محكم التنزيل:﴿ وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ﴾ (سورة النحل، الآية 103)

تحظى اللغة العربية بمكانة سامية بين المواد الدراسية في جميع المراحل التعليمية، فهي أداة التفكير والحياة، ووسيلة الاتصال والتفاهم، ونقل التراث من جيل لآخر، وفهم البيئة والسيطرة عليها عن طريق تبادل المعارف والخبرات، ووسيلة تجميع أبناء الوطن على وحدة الفكر، والشعور والقيم والمثل والتقاليد.

إن القراءة لها أهمية بالغة في مرحلة الأساس بوصفها المدخل الطبيعي التعلم، والمدرسة لها دور كبير في تعليم التلاميذ القراءة، وذلك لأن نجاح التلميذ وتقدمه في المواد الدراسية يتوقف على قدرته القرائية، فهي ليست مادة ذات محتوى محدد يمكن أن تُدرس منفصلة عن المواد الأخرى، بل هي تسهل العديد من أنواع التعلم، وبالتالي تعد أساساً للنشاط التعليمي وصار تعلمها من الأمور المهمة وأهتم بها المربون في جميع أنحاء العالم.

تعد القراءة ينبوع المعرفة لكنها تعاني من مشاكل عديدة أبرزها مشكلة الضعف القرائي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة الأساس ومواجهتها ومحاولة التغلب عليها، هناك العديد من البحوث والدراسات التي تناولت مشكلة القراءة في مراحلها المختلفة لكن مازالت مشكلة الضعف في القراءة قائمة لدى بعض تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة الأساس بمحلية شندي.

ولا شك أن سنوات الطفل الأولي من أكثر المراحل حساسية حيث ينتقل تأثيرها على المراحل اللاحقة، يتسم الطفل في هذه المرحلة بالقدرة العالية على التلقي والاكتساب، وهي المرحلة المثالية لغرس الصفات الجميلة.

لذلك لزم العناية والاهتمام بمرحلة الأساس والعمل على توفير جميع الجوانب التي تساعدها في تأدية الدور المنوط بها على الوجه الأكمل .ومن ذلك اختيار طرائق واستراتيجيات التعليم التي تراعي

الاختلاف بين التلاميذ وإعداد المواد الملائمة لمستويات جميع الطلاب من حيث مواد التدريس وأسلوب التدريس حتى يتمكنوا من مواجهة التحديات والتطور العلمي المتسارع النمو التي تواجه العملية التربوية والتعليمية.

شهد عقد التسعينات من القرن الماضي دمج المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في السودان في مرحلة واحدة سميت بالتعليم الأساسي، استخدمت في مرحلة التعليم الأساسي طريقتين من طرق تدريس اللغة العربية لكل منهما عناصرها وفنياتها، غير أن المنهج الجديد للغة العربية يفرض التدريس بالطريقة الكلية لوحدها في حين أن المعلم يمكن أن يستخدم أكثر من طريقة في الدرس الواحد.

تباينت الآراء حول المفاضلة بين الطريقتين الجزئية والطريقة الكلية المعمول بها الآن، إذ حظيت طرق تدريس اللغة العربية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة الأساس بإهتمام خبراء التربية والتعليم في الآونة الأخيرة.

لاحظ الباحث أن استخدام الطريقة الكلية على الرغم من المدى الزمني الذي أخذه تطبيق هذه الطريقة إلا أن هناك تدني ملحوظ في مستويات التلاميذ في مادة اللغة العربية وينعكس هذا دائماً بصورة واضحة في نتائج امتحانات شهادة الأساس، مما دفع الباحث إلى أن يدلو بدلوه في هذه الجانب من خلال هذه الدراسة بشيء من العلمية والعملية.

مشكلة الدراسة:

من خلال ما تقدم وتأسيساً عليه يحدد الباحث مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي الآتي: ما مدى فاعلية استخدام الطريقتين الجزئية والكلية في تدريس مادة القراءة العربية والتحصيل الدراسي لتلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الاساسي بمحلية شندي؟

ويتفرع من هذا التساؤل الاسئلة التالية:

1/ هل يوجد اختلاف في متوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يدرسون بالطريقة الجزئية في الاختبارين القبلي والبعدي؟

2/ هل يوجد اختلاف في متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الكلية في الاختبارين القبلي والبعدي؟

3/ ما أثر متغير الجنس على مستوى التحصيل الدراسي في الاختبار البعدي بعد استخدام الطريقتين الكلية والجزئية في تدريس القراءة العربية لدى تلاميذ مرحلة الأساس؟

4/ ما العلاقة بين التحصيل الدراسي واستخدام الطريقة الكلية والطريقة الجزئية في تدريس القراءة العربية لدى تلاميذ مرحلة الأساس؟

5/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة الأساس يعزى للطريقتين الكلية والجزئية في تدريس القراءة العربية؟

فروض الدراسة:

1/ لا يوجد اختلاف في متوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يدرسون بالطريقة الجزئية في الاختبارين القبلي والبعدي؟

2/ لا يوجد اختلاف في متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الكلية في الاختبارين القبلي والبعدي؟

3/ لا يوجد أثر لمتغير الجنس على مستوى التحصيل الدراسي في الاختبار البعدي بعد استخدام الطريقتين الكلية والجزئية في تدريس القراءة العربية لدى تلاميذ مرحلة الأساس؟

4/ لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) بين التحصيل الدراسي واستخدام الطريقة الكلية والطريقة الجزئية في تدريس القراءة العربية لدى تلاميذ مرحلة الأساس؟

5/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة الأساس يعزى للطريقتين الكلية والجزئية في تدريس القراءة العربية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الآتي:

1/ التعرف على الاختلاف في متوسط درجات تحصيل التلاميذ في الاختبارين القبلي والبعدي نتيجة استخدام الطريقة الجزئية.

2/ التعرف على الاختلاف في متوسط درجات تحصيل التلاميذ في الاختبارين القبلي والبعدي نتيجة استخدام الطريقة الكلية في تدريس اللغة العربية.

3/ بيان أثر متغير الجنس على مستوى التحصيل الدراسي في الاختبار البعدي بعد استخدام الطريقتين الكلية والجزئية في تدريس القراءة العربية لدى تلاميذ مرحلة الأساس؟

4/ بيان العلاقة بين التحصيل الدراسي واستخدام الطريقة الكلية والطريقة الجزئية في تدريس القراءة العربية لدى تلاميذ مرحلة الأساس؟

5/ تحديد الفروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة الأساس يعزى للطريقتين الكلية والجزئية في تدريس القراءة العربية؟

أهمية الدراسة:

قد تسهم الدراسة في العمل علي رفع مستوي التحصيل عند التلاميذ في مقرر اللغة العربية في محاولة حقيقية للتغلب على هذا التدني، وتساعد معلمي اللغة العربية في الوقوف على نقاط القوة والضعف في طرائق تعليم القراءة التي يستخدمونها.

كما تظهر الأهمية كذلك في أهمية مرحلة الأساس التي يرتكز عليها مستقبل العملية التعلمية، تقدم الدراسة اشارة لمفهوم القراءة الحديث المتمثل في: نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب، ونقده والتفاعل معه، والإفادة منه في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف، والمتعة النفسية بالمقروء.

يأمل الباحث أن تفيد نتائج الدراسة الجهات المختصة والقائمين على أمر المناهج والمعلمين وأولياء الأمور ويؤمل أن تكون إضافة للمكتبة العلمية.

حدود الدراسة:

حدود مكانية:

اقتصرت على تلميذات وتلاميذ الحلقة الأولى بمدارس الشمالية بنات والتدريب بنين من مدارس مرحلة الأساس الحكومية بمحلية شندي.

حدود زمنية: (2013–2016).

مصطلحات الدراسة:

الفاعلية:

يقصد بها الباحث إجرائياً: هي الأثر الناتج من استخدام المعلمين للطريقة الجزئية أو الكلية في تدريس القراءة العربية لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس.

الطريقة الكلية (الطريقة التحليلية):

يقصد بها الطريقة التي يبدأ بها التلميذ تعلم اللغة وتكون في شكل وحدات لغوية مفهومه لديه ومن خبراته السابقة تقدم في شكل كلمات أو جمل.

الطريقة الجزئية (الطريقة التركيبية):

هي الطريقة التي يتعلم بها التلميذ الحروف مجزأة ومن ثم ينتقل لتكوين الكلمات والجمل ويندرج تحتها: الأسلوب الهجائي والأسلوب الصوتي وتعليم الأصوات والحروف.

القراءة:

هي قدرة التلاميذ على ترجمة الرموز المكتوبة وقراءتها بصورة جهرية أو صامتة الى ألفاظ أو كلمات، فالقراءة عملية فكرية ترمي الى الفهم لتفيد عن معنى من المعاني في لغة الكلام.

طريقة التدريس:

يقصد بها الباحث الخطوات المحددة التي يتبعها المعلم في تدريسه، كما تعني الأسلوب المحدد الذي ينتهجه لتوصيل الدروس التي يلقيها على التلاميذ في مادة القراءة العربية.

التحصيل الدراسي:

اجرائيا يقصد به مجموع الدرجات التي حصل عليها تلاميذ العينة في اختبار التحصيل المعد من قبل الباحث.

الحلقة الأولى من مرحلة الأساس:

هي الحلقة التي تمتد إلى ثلاث سنوات وتضم الفئة العمرية للأطفال من سن السادسة إلى التاسعة.

مرحلة الأساس:

مرحلة الأساس هي المرحلة الأولى من السلم التعليمي في السودان، ومدتها ثمان سنوات دراسية، يلتحق بها الطفل في سن السادسة، وفيها تضع اللبنات الأولى الأساسية للمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لمواجهة الحياة في أقل مستوى إن لزم الأمر.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد:

في مؤتمر التعليم عام 1990م حدث تغيير في بنية التعليم العام، إذ تقرر لسلم التعليم العام أن ينقسم إلى مرحلتين إحداهما مرحلة التعليم الأساس وتمتد لثمانية سنوات ويبدأ الإلتحاق بها من سن السادسة. (الأمين، 2007: 222).

وبذلك تغير السلم التعليمي من (6–3–3) إلى (8–3)، حيث حلت المدرسة الأساسية، في خطة التعليم الجديدة، مكان المدرستين الإبتدائية والمتوسطة، وتمتد فترة الدراسة فيها ثمان سنوات، بدلاً من تسع.

ولقد اعتمد في تقصير فترة الدراسة بها على إزالة التكرار في المناهج وتقصير فترة العطلات المدرسية، بقصد إطالة فترة الدراسة، وزيادة سني العمر المنتجة. (الإستراتيجية القومية، 1992 – 2002: 71).

المبحث الأول: مرحلة التعليم الأساسي.

مرحلة الأساس هي مرحلة تجعل للمتخرج منها خيارين كما ذكرت الإستراتيجية القومية الشاملة: جعل مرحلة الأساس مجالاً لربط العلوم النظرية والتطبيقية، بحيث تمنح المتخرجين خيارين: خيار الإنخراط في سوق العمل مباشرة أو بعد مرحلة تدريب تطبيقي لأداء واجبات إنتاجية والإفادة من أنماط التعليم المستمر والتدريب المتصل، أو مواصلة التعليم في المدرسة الثانوية. (الإستراتيجية القومية، 1992 – 2002: 67)

كما عرفها أيضاً آخر بتعريف مشابه حيث قال: وهي المرحلة الأولى من السلم التعليمي في السودان، ومدتها ثماني سنوات دراسية متتابعة، يلتحق بها الطفل في سن السادسة، وفيها تضع اللبنات الأولى الأساسية للمعارف والمهارات والإتجاهات اللازمة لمواجهة الحياة في أقل مستوى إن لزم الأمر. (رجب، 2006: 12).

مفهوم التعليم الأساسي:

التعليم الأساس هو تعليم عام شامل يؤلف القاعدة الأساسية للتعليم وتكوين المواطن، أو هو تعليم عام يوجه إلى جميع الأطفال الذين يبلغون سن السادسة، ويعلمهم مدة ثمان سنوات تعليماً مجانياً إلزامياً تتكفل الدولة بتوفيره وتنظيمه والإنفاق عليه.

وهو يوجه أيضاً إلى الكبار الذين فاتتهم فرص التعليم المدرسي فيعلمهم المعارف الأساسية ويساعدهم على استكمال نموهم الثقافي والمهني والإجتماعي في إطار التربية المستمرة. وهو تعليم شامل يحتوي على أنواع المعارف الأساسية لكل المهارات اللازمة لمواصلة التعليم ولمواجهة الحياة العملية بأقل مستوياتها. وهو تعليم يؤلف القاعدة الأساسية للتعليم وتكوين المواطن فهو المرحلة الأساس في السلم التعليمي وبناء نظام التربية. (خليل،2006: 33-34).

التعليم الأساسي له خصائص وأقسام، وهو ليس كما يتبادر إلى أذهان كثير من الناس بأنه هو المرحلة الإبتدائية السابقة فحسب، بل إنه يجمع ثلاث مراحل وهي: (الإستراتيجية القومية، 1992-2002: 70).

1 – التعليم قبل المدرسي (خلاوي القرآن الكريم ورياض الأطفال).

2 – مرحلة المدرسة الأساسية وتمتد إلى ثمان سنوات متصلة.

3 – محو الأمية وتعليم الكبار.

ومن جهة الخصائص فهو يتميز بجملة من الخصائص والمفاهيم منها:

1 – إنه تعليم شامل ومتوازن يعمل على تنمية جوانب الشخصية المتعددة، الروحية والفكرية والوجدانية والجسمية والإجتماعية.

2 – إنه تعليم متكامل يجمع بين الدراسات الأكاديمية النظرية وبين النشاط التطبيقي العملي لكسب مهارات يدوية وقدرات إنتاجية، وتنميتها.

3 – وهو تعليم متنوع يلبي حاجات المتعلم في أطوار نموه المختلفة، ويتسق مع البيئات الطبيعية والثقافية والإجتماعية ويكون في خدمة التنمية الشاملة والنهضة الحضارية. (خليل، 2006: 40)

ويهدف التعليم الأساس إلى تمكين الفرد من مواصلة تعلمه إلى مستويات أرفع في سلم المعرفة أو خروجه إلى الحياة العملية مزوداً بالقدر الذي يمكنه من الإنخراط فيها، والمشاركة في حياة مجتمعه، وأن يواصل تعليمه معتمداً على ذاته مستفيداً من فرص التعليم غير النظامي، وكل ضروب التعليم المستمر.

غايات وأهداف مرحلة الأساس:

في مؤتمر سياسات التعليم وضعت الغايات والأهداف للتربية في السودان والتي تضمنها قانون التعليم العام ومن أبرز غايات (موجهات) التربية في السودان للتعليم الأساسي: (المركز القومي للمناهج والبحث التربوي،2007: 12)

1 – ترسيخ العقيدة الدينية وتربية الناشئة عليها ونقل التراث الحضاري للأمة إليهم وتعديل سلوكهم وعاداتهم واتجاهاتهم لتنبثق من تعاليم الدين وتراث الأمة وقيم المجتمع الفاضلة.

2 – تمليك الناشئة مهارات اللغة (الإستماع والتحدث والقراءة والكتابة) ومعرفة أسس الرياضيات بالمستوى الذي يمكنهم من استخدام هذه المهارات والمعارف في حياتهم اليومية.

3 – تزويد الناشئة بالمعلومات والخبرات الأساسية التي تؤهلهم للمواطنة الفاعلة وتدريبهم على طرق جمع المعلومات وتصنيفها وتوظيفها.

4 – إتاحة الفرصة للناشئة للنمو المتكامل واكتشاف قدراتهم وميولهم وتنمية خبراتهم ومهاراتهم،

5 – تنمية شعور الناشئة بالإنتماء للوطن، وتعمير وجدانهم بحبه، والإعتزاز به، وتعريفهم بتاريخه وحضارته، وتفجير طاقاتهم من أجل رفعته وعزته.

6 – تعريف الناشئة بنعم الله في البيئة وإعدادهم لتنميتها والمحافظة عليها وتسخيرها لمنفعة الإنسان.

من غايات (موجهات) التربية اشتقت أهداف التعليم الأساسي: (المركز القومي للمناهج والبحث التربوي،2007: 9)

1 – غرس العقيدة والأخلاق الدينية في النشء وتبصيرهم بتعاليم الدين وتراثه وتربيتهم على هديه لبناء الشخصية المؤمنة العابدة لله المتحررة والمسئولة، وتركيز القيم الإجتماعية المؤسسة على دوافع العمل الصالح والتقوى.

2 – رياضة عقول النشء وتثقيفهم بالعلوم والخبرات وتربية أجسامهم بالتمارين وتزكية نفوسهم بالأعراف والآداب وتدريبهم على إمعان التفكير، والتدبر وإحسان المعاملة.

3 – تقوية روح الجماعة والولاء للوطن، وتنمية الإستعداد للتعاون والشعور بالواجب والبذل للصالح العام وتعمير الوجدان بحب الوطن والأمة والإنسانية.

4 – بناء العناصر الصالحة لمجتمع الإستقلال والتوكل على الله، والإعتماد على الذات وتفجير الطاقات الروحية والجسدية، وتعبئة القوى الإجتماعية والمادية، وإشاعة الطموح إلى مثال حضاري رائد.

5 – تشجيع الإبداع، وتنمية القدرات والمهارات، وإتاحة فرص التدريب على وسائل التقنية الحديثة وتطويرها وتكييفها لخدمة الحق والخير والصلاح بالتوظيف الأمثل للإمكانات وتطبيق للتنمية الشاملة.

6 – تنمية الوعي البيئي لدى الناشئة وتعريفهم بمكونات الطبيعة في الماء والهواء والأرض والسماء لمعرفة نعمة الله فيها وحفظها من الفساد، وتنميتها، وحسن توظيفها لصلاح حياة الإنسان.

إستناداً على غايات التربية السودانية وعلى الأهداف لمرحلة الأساس من حاجات النمو العامة وسماتها وخصائصها وتطبيقاتها، وتيسيراً لإنسياب خطوات الإصلاح في التعليم وتوظيف الإمكانات

المتاحة والإستفادة القصوى منها في توفير جهد التدريب وتقليل تكلفة التعليم، لكل هذا تم ما يلي: (المركز القومي للمناهج والبحث التربوي،2007: 25-26)

أولاً: تقسيم مرحلة الأساس إلى ثلاث حلقات دراسية تستوعب مراحل النمو واحتياجاته وتحقيق أهداف المنهج وطموحاته وتستجيب لواقع التعليم وتهيئ الظروف لتطويره.

ثانياً: أن تجعل لكل حلقة من هذه الحلقات مدىً زمنياً مناسباً، بقدر الإمكان، لفترات النمو إمكاناتها واحتياجاتها.

ثالثاً: أن تقترح كل حلقة من هذه الحلقات مضموناً تربوياً مناسباً تتدرج تحته مجموعة من المفاهيم تعبر عن المنهج المقترح في عمومه وكلياته.

رابعا: أن تعالج توزيع المنهج على هذه الحلقات بشكل تتكامل فيه التربية والمعرفة بصورة تكاد تختفي فيها الفواصل والحدود بين المحاور والحقول الدراسية، بين الجانب النظري والتطبيق وبين الدراسة والعمل والنشاط، إلاّ من خطوط وهمية لم يكن في الإمكان تجاوزها، على أن تترابط فيه الحلقات وتتكامل حتى مراحله النهائية.

سمات تعليم الأساس:

ويتسم تعليم الأساس بأنه تعليم للكافة (الجميع بدون حصر على سن معين) وهو تعليم شامل وتعليم مستمر وهو تعليم الإتقان وتعليم المهارات، يتساوى فيه جميع الأبناء من مختلف فئات الشعب وهو تعليم متكافئ في نظمه للفئة العمرية الواحدة من دارسين (كبار أم صغار) إلزامي مجاني.

ويقدم لأطول مدة ممكنة حسب إمكانات الدولة، كما يربط بين العلم والعمل في الحياة، وتعتبر هذه المقومات ركائز أساسية من ركائز تعليم الأساس المتطور يكفل عدم العودة للأمية بشتى مظاهرها.

ومن سماته أنه يقدم المقررات الدراسية الأساسية والأنشطة اللازمة لمواجهة الحياة والإستمرار في التعليم، وأيضاً من سماته أنه تعليم موجه لخدمات الأفراد والمجتمع وينصب على حاجات الأفراد والمجتمع، كما أنه يتنوع بتنوع البيئات وحاجات الأفراد الذين يعيشون فيها.

كما أنه ينمي في الطفل التفكير الإيجابي والقول والعمل والفكر الناقد والسلوك السليم المبني على القيم والتعاون. (خليل، 2006، ص 44).

متطلبات التعليم الأساسي:

يتطلب التعليم الأساس توافر العوامل الآتية كي يؤدي تحقيق وظائفه والأهداف المرجوة منه، وذلك بمراعاة الآتي: (خليل، 2006، ص 45).

1 / وضوح عام في الرؤى والمفاهيم والأهداف الخاصة بين القائمين على تنفيذه والمخططين له مع تحديد المفهوم الذي سيتم العمل على هديه.

2 / الإتفاق على المستوى المطلوب تقديمه في هذا التعليم وتحديد القدر اللازم من التعليم ونوعياته ومجالاته، والمدة اللازمة لتقديم هذا القدر وتحديد الفئات المستفيدة.

3 / إيجاد معلم ذي سمات وإعداد خاص.

4 / وجود وسائل توجيه وإرشاد.

5 / وضع خطط دراسية شاملة وكاملة.

6 / توفر وسائل إيضاحية تعليمية متطورة.

7 / البحث عن نظم إدارية صالحة وتحديد علاقتها بالنظم التعليمية السابقة واللاحقة لها.

8 / دراسة ما يمكن عمله في حالة عدم القدرة على تحقيق المطالب الكاملة لتوفير التعليم الأساسي المتطور.

الحلقة الأولى:

تم توزيع مضامين منهج مرحلة الأساس وفق الحلقات الدراسية وهي ثلاث حلقات تضم الحلقة الأولى الصفوف (الأول والثاني والثالث) وتضم الحلقة الثانية الصفوف (الرابع والخامس والسادس) وتضم الحلقة الثالثة الصفين (السابع والثامن).

وتعرف الحلقة الأولى بأنها الحلقة التي تمتد إلى ثلاث سنوات وتضم الفئة العمرية للأطفال من سن السادسة إلى التاسعة.

وهي مرحلة التميز، تمتد من الصف الأول إلى الصف الثالث وهدفها تمليك مهارات اللغة ومعرفة القواعد الأساسية لعلم الحساب (مهارات التعلم) وتعمير وجدان الطفل وربطه بقيم الدين، كما تهدف إلى مساعدة التلميذ على التكيف مع النفس والبيئة الأسرية والمدرسة. (المركز القومي للمناهج والبحث التربوي،2007: 27)

الحلقة الأولى هي من النظم الحديثة في النظام التعليمي في السودان والوطن العربي وهي من أهم الحلقات إذ تتبلور فيها المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب وهي المرحلة التي يُكوّن فيها التلميذ علاقاته الإجتماعية بعيداً عن والديه ويتفاعل مع بيئته.

وتشمل الحلقة الأولى الفصول الثلاث الأولى من مرحلة الساس ويتم قبول الطفل من عمر ست سنوات كما يقوم بتدريس المواد فيها معلم واحد يدعى معلم الصف، ومدة الحصة عشرون دقيقة بدلاً عن أربعين دقيقة ويطبق فيها منهج النشاط.

وتعتمد على تدريس أكبر قدر من المناشط التربوية، التي تتم خارج الصف والتي تتبلور فيها مهارات التلميذ المعرفية واليدوية، ونسبة لأن الطفل في هذه المرحلة يحتاج إلى منهج محدد لابد من مراعاة خصائص النمو في هذه الفترة العمرية أو مرحلة الطفولة الوسطى كما يسميها علماء علم نفس النمو. (حسن، 2007: 14).

كما عرفها منهج مرحلة الأساس (الذي يصدر عن المركز القومي للمناهج) بالآتي: ويقصد بها الصفوف الدراسية الثلاثة الأولى من مرحلة الأساس بالسودان، وهي أهم الحلقات الدراسية، تتميز بإتساع الآفاق العقلية والمعرفية، وفيها يتم تعليم المهارات الأساسية وهي (القراءة، الكتابة، العمليات الحسابية)، ويعبر المنهج في هذه الحلقة عن المضامين التالية: (المركز القومي للمناهج والبحث التربوي،2007: 27)

1 / رعاية سلامة الفطرة وتأكيد أسس التوحيد.

2 / تمليك التلاميذ مهارات اللغة والتعلم.

3 / التكيف مع النفس والبيئة الأسرية والمدرسية.

تلميذ الحلقة الأولى:

تلميذ هذه الحلقة يكون في الفئة العمرية (6–9) وهي فترة الطفولة الوسطى حسب تصنيفات علماء علم نفس النمو، والطفل في هذه المرحلة العمرية معروف عنه شغفه باللعب.

يدخل الطفل إلى المدرسة في هذه المرحلة وهو يتميز بإتساع الآفاق العقلية والمعرفية، وتعلم المهارات الأكاديمية، ويستمر النمو المعرفي بصفة عامة وعلى النحو سريع، ومن ناحية التحصيل يتعلم الطفل القراءة والكتابة والحساب.

ويلاحظ هنا أهمية التعلم بالنشاط والممارسة، ويطّرد نمو الذكاء، أمّا عن التذكر فإنه ينمو من التذكر الآلي إلى الفهم ولكنه يعتمد أيضاً على الصور الحسية والحركية، ويزداد مدى الإنتباه وحدته، وينمو التفكير من تفكير حسي إلى تفكير مجرد، وينمو التخيل من الإبهام إلى الواقعية والإبداع والتركيب، كما ينمو إهتمام الطفل بالواقع والحقيقة، ويزداد لديه حب الإستطلاع كلما كانت مشاعر الوالدين حوله إيجابية ومحاذيرهم بالنسبة لسلوكه قليلة.

ومن خلال هذه المرحلة يتقدم الطفل من المفاهيم البسيطة إلى مفاهيم أكثر تعقيداً، ومن المفاهيم غير المتمايزة إلى المفاهيم المتمايزة، ومن المفاهيم المتمركزة حول الذات إلى المفاهيم الأكثر موضوعية.

وعدم قابلية الأطفال في هذه المرحلة إلى الإستهواء يدفعهم إلى تفعيل الفكرة دون تحقيق منطقي، ويطور الأطفال في هذه المرحلة مفاهيم الصواب والخطأ ويتطورون من الذاتية إلى الإجتماعية، ويميل الأطفال في هذه المرحلة إلى استخدام الكلام بطلاقة. (عثمان وأحمد، 2005: 193–194).

تطرأ تغيرات في النسب الجسمية للطفل، ويتسم النمو الجسمي بالتباطؤ النسبي مقارنة بمرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة، وتظهر الأسنان الدائمة وتسقط اللبنية، كما تزيد مقاومة الطفل للأمراض، كما تحدث بعض التغيرات الفيزيولوجية لدى الطفل كتزايد ضغط الدم وتناقص معدل النبض وازدياد طول وسمك الألياف العصبية وعدد الوصلات بينها.

وتتميز مرحلة الطفولة الوسطى بإتساع البيئة الإجتماعية للطفل والخروج الفعلي إلى المدرسة والمجتمع والإنضمام لجماعات جديدة، كما تستمر عملية التنشئة الإجتماعية للطفل من خلال الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق ووسائل الإعلام وتتجلى مظاهر النمو الإجتماعي لطفل هذه المرحلة في التوحد مع الدور الجنسي والتوافق مع جماعات الرفاق.

ويكون طفل الطفولة الوسطى في مستوى الأخلاق ما قبل التقليدية وذلك يكون حسب نظرية كوهلبرج للنمو الأخلاقي. ومشكلات الطفولة الوسطى متعددة وهي: الإضطرابات النفسية والسرقة والتبول اللاإرادي والمشكلات الإنفعالية والسير الليلي.

وفي هذه المرحلة يبلغ محصول الطفل اللغوي حين يدخل المدرسة 2500 كلمة وتعتبر هذه المرحلة مرحلة الجمل الطويلة المركبة. وتكمن قدرة الطفل على التعبير الشفاهي أكثر من قدرته على التعبير الكتابي، ويسير النمو اللغوي لطفل مرحلة الطفولة الوسطى في اتجاهين هما: اتجاه فهم الألفاظ ودلالة الكلمات، واتجاه فهم قواعد استعمال الجمل والعبارات.

ويؤثر على النمو في هذه المرحلة عدة عوامل جسمية ونفسية واقتصادية وثقافية. ويتطور النمو الحركي للطفل حيث يزداد التآذر الحركي بين العين واليد ويترتب على ذلك سرعة الكتابة، ويتقن الطفل المهارات الحركية الأساسية التي تلزمه من أجل تطوره الحركي اللاحق. (عثمان، 2005: 222)

المبحث الثاني: طرق تدريس القراءة العربية في مرحلة الأساس.

يعد فن القراءة من الفنون اللغوية التي لها أهميتها الكبرى للفرد؛ فهي إحدى النوافذ الأساسية التي يطل منها الإنسان على المعرفة والثقافة في العالم، وعن طريقها يتصل الفرد بتراثه، كما تساعده في بناء شخصيته وصقلها عن طريق ما تكسبه من خبرات وما تمده به من معارف، ومن ثم يكتسب سمواً في تفكيره، وعمقا في معارفه وتقديرا لذاته.

تعريف اللغة:

تعرف اللغة العربية بأنها (مجموعة من الأصوات والنغمات يستخدمها الإنسان للتعبير عن المعاني والأفكار التي تجول في خاطره) .(زايد،2006 : 12)

اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، وبحفظ الله عز وجل لكتابه العزيز، حفظ اللغة العربية من الضياع إلى يوم القيامة، في قول الله تعالى:﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾(سورة الحجر، الآية 9)

يشير أبو منديل أن للغة العربية مكانة بين لغات العالم فهي تجسيد للخصائص الاجتماعية والنفسية والثقافية والعقلية التي هي الأساس في بناء الشخصية الإنسانية المستقلة). (أبو منديل،2006: 14)

وظائف اللغة العربية:

الوظيفة الاجتماعية:

للغة وظيفة تؤديها في المواقف المختلفة والمناسبات، فهي أداة التفاهم والتواصل مع غيره من أفراد المجتمع، ومن خلالها يمكن للفرد نقل أحاسيسه ومشاعره واحتياجاته للآخرين، وعن طريقها يعرف أفكار وأحاسيس ومشاعر غيره، فهي وسيلة الفهم والإفهام.

الحفاظ على الثقافة والتراث:

فاللغة تعمل إلى حفظ التراث ونقله عبر الاجيال المتعاقبة عن طريق الكتابة، ومن خلالها يتم التعرف على أفكار وتجارب الأمم الأخرى والإطلاع على أثارهم المختلفة بقصد الاستفادة منهم.

الوظيفة النفسية:

فهي تصوير للمشاعر الإنسانية والعواطف البشرية، فهناك مشاعر لا تتغير بتغير الأزمان كالفرح والحزن وغيره، وعن طريق اللغة نمت الآثار الأدبية الإنسانية بما يضيفه الأدباء إليها في العصور اللاحقة، من لوحات إنسانية خالدة، وللغة قدرة على الوفاء بالتعبير الدقيق والحي عن الحاجات النفسية والشعورية.

الإقناع" الدعاية والإعلان":

تستخدم اللغة كوسيلة للإقناع سواء كان الهدف تجاري، أو سياسي أو غير ذلك.

اللغة كمميز فردي وطبقي:

من خلال اللغة تستطيع أن تميز بين شخص وآخر، وأن تميز بين الطبقات الاجتماعية المثقفة وغير المثقفة.

الناحية العقلية:

اللغة والفكر لا ينفصلان في العمليات العقلية، فاللغة جوهر التفكير وأداته، وهذا الارتباط بين اللغة والفكر يعمل على تكوين العادات العقلية من تنظيم أجزاء الكلام وترتيب النتائج على المقدمات، ومما يسر على الإنسان تكوين المدركات العقلية) .(أبو منديل،2006: 15)

أسباب الضعف في اللغة العربية:

كشفت نتائج دراسة (العلي،1998: 264) مجموعة من الأسباب أدت لضعف التلاميذ في اللغة العربية منها:

1/ عدم عناية مدرس اللغة العربية، ومدرسي المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الصحيحة.

2/ قلة استخدام المعينات التعليمية، والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة.

3/ افتقار طرق تعليم القراءة للمبتدئين إلى دراسات علمية.

4/ الانتقال الفجائي من التعلم من عامية الطفل إلى اللغة الفصحى.

5/ نقص عدد المعلمين المتخصصين، وانخفاض مستواهم.

6/ تعدد الجهات التي تقوم بإعداد معلمي اللغة العربية، واختلاف مستوياتهم.

7/ ضعف العناية بتطبيق الطرق التربوية الحديثة في تعليم اللغة.

8/ قلة الانشطة المدرسية المتعلقة باللغة، وعدم اهتمام المعلمين بها وعدم تقديم الميزانيات الكافية له

9/ اختلاف قواعد الإملاء التي يتعلمها الطلاب في البلاد العربية.

وسائل الارتقاء باللغة العربية:

أوردت حلس، بعض من وسائل الارتقاء باللغة العربية في النقاط التالية: (حلس،2003: 90)

1/ ربط النشء بكتاب الله تعالى، وحثهم على قراءته، ومداومة النظر فيه، وتدبير أفكاره، وفهم معانيه.

2/ الالتزام بها لغة للمخاطبة والمحادثة والكتابة في كل مرافق الحياة، وأخص موقف لها الموقف التعليمي، فاللغة ممارسة عملية، رياضية لسانية، قبل أن تكون قواعد نظرية.

3/ رفض التحدث بغير الفصيح سواء من المعلم أو من المتعلم.

4/ اعتماد الأسس العلمية والقواعد التربوية الصحيحة في تدريسها.

5/ إعطاؤها حقها من الوقت، والجهد المعطى لغيرها.

ويرى الباحث أن يكون اعداد واختيار معلم اللغة العربية اختياراً مناسباً، بحيث يكون توجهه للغة للعربية توجهاً داخلياً صادقاً، وليس من أجل الكسب فقط، فإن هذا يرقى باللغة العربية لأبعد الحدود إذا توافرت معه الحوافز التشجيعية حتى يتفرغ للغة العربية بدافعية جيدة.

مهارة القراءة:

تعتبر القراءة من أهم المهارات التي يكتسبها الفرد، ويعمل على تنميتها في حياته، فهي وسيلة اتصال لا يمكن الاستغناء عنها.

فالقراءة كما يشير إليها (عطا) " عملية عقلية معقدة تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وتتطلب هذه العملية فهم المعاني، كما أنها تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية والمعاني مما يجعل العملية النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة ".(عطا، 1986: 119)

إن " القراءة عملية تربط بين لغة الكلام والرموز المكتوبة وتشمل المعنى والرمز الدال على اللفظ، وتتم آلياً من خلال عمليتين:

الأولى :إدراك الرموز المكتوبة بواسطة حاسة البصر ونقل صور تلك الرموز إلى الدماغ الذي يتولى تحليلها وإدراك محتواها.

الثانية :الترجمة اللفظية لتلك الرموز بواسطة إجازات يصدرها الدماغ إلى أعضاء النطق فتحولها إلى ألفاظ. (عطية،2007: 91)

مما تقدم يستخلص الباحث أن مهارة القراءة هي نشاط عقلي تهدف في أساسها إلى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة.

تستمد القراءة مكانتها من مكانة اللغة في حياة الأفراد، التي من خلالها يتعرف الإنسان على مختلف المعارف والثقافات وهي وسيلة التعلم وأداته في الدراس والتحصيل.

وتبرز أهمية القراءة في أنها أول كلمة أنزلها الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم (اقرأ) وهذا تنويه من المولى عز وجل بأهميتها في حياة الفرد والمجتمع.

ما زالت القراءة، وستبقى عماد العلم والمعرفة، والوسيلة الأساسية للإحاطة بالمعرفة والمعلومات، والبقاء على اتصال مباشر دون وسيط بالمواد القرائية المتعدد، فأين ما كان الإنسان فإنه يستطيع القراءة . (عاشور والحوامدة،2007: 63)

يرى زقوت، إن للقراءة أهميتها بالنسبة للعلوم الأخرى، فهي مفتاح لهذه العلوم، ولا يستطيع إنسان أن يعرف هذه العلوم إلا إذا كان يجيد القراءة، المقصود بإجادة القراءة : قراءة الفهم، والتحليل، والتحقيق، والتدبر، وقد وجد أن التلميذ الذي يتفوق في القراءة غالباً ما يكون متفوقاً في المواد الأخرى لا توجد لعملية القراءة نقطة بدء أو نهاية محددتين، بل إنها عملية ديناميكية قد تبدأ قبل أن يلتحق الطفل بالمدرسة؛ لذا تعد القراءة أساس كل عملية تعليمية فالتعثر فيها يؤدي إلى تعثر في كافة ميادين التعلم الأخرى. (زقوت،1999: 100)

ازداد اهتمام الباحثين التربويين بالقراءة ومهارتها في النصف الثاني من القرن العشرين وحاولوا التركيز على القراءة باعتبارها أسلوباً من أساليب الأنشطة العقلية لتدبر وحل المشكلات وإصدار الأحكام والتفكير الناقد. (الشخريتي،2009: 22)

بالإضافة إلى مهارة الاستماع التي ترافق عملية القراءة، ويستبعد التربويون الأخذ بقضية فك الرموز تعريفاً للقراءة، لأن فك الرموز وتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات منطوقة لا يتعدى كون القارئ يقوم بعملية آلية، فالقراءة ليست بالعملية البسيطة السهلة كما يظهر للوهلة الأولى، بل هي عملية معقدة تدخل فيها قوى وحواس ومهارات مختلفة، وخبرة الفرد وذكائه لهما أهمية كبيرة في عملية القراءة.

أوردد (الدخيل،) أن القراءة مهارة لغوية يتم من خلالها تفسير الرموز المكتوبة الحركات والحروف إلى معان مقروءة مفهومة جهرية أو صامتة، بحيث تظهر تلك المهارة في تفاعل القارئ مع النص المقروء، وفهمه، ونقده، وتذوقه، والاستفادة منه في حل ما يصادفه من مشكلات، وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه أثناء القراءة، أو بعد الانتهاء منها. (الدخيل،2009: 18)

مما سبق يلخص الباحث إلى أن القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز الحروف إلى معاني مفهومه يمكن توظيفها في حل المشكلات.

أهمية القراءة:

تتضح أهمية القراءة في النقاط التالية: (عطية،2007: 94)

1/ تنمية الطلاقة اللفظية من خلال كثرة القراءة و الإطلاع على نماذج مختلفة من أساليب التعبير.

2/ تنمية التذوق الأدبي والقدرة على تحليل المقروء ونقده.

3/ زيادة المحصول اللغوي لدى المتعلمين.

4/ تنمية الاتجاهات والقيم المرغوب بها.

5/ وسيلة اتصال بين الأفراد مهما تباعدت المسافات.

من النظم المتبعة في القراءة نظام الخطوات الخمس وهو نظام أو أسلوب الخطوات الخمس، من الأساليب التي تسهم في زيادة فاعلية القراءة الدراسية، ورفع كفايتها بالنسبة للفهم والاستيعاب والتعلم، وهو يجمع بين عدد من أنواع القراءة. (الشخريتي،2009: 26)

والخطوات الخمس للقراءة هي:

1/ الاستطلاع أو المسح:

وهي القيام بمسح المادة القرائية الدراسية بشكل سريع لتكوين فكرة عامة عن الموضوع.

2/ السؤال:

تحديد عدد من الأسئلة التي تتصل بالموضوع الذي ستدرسه؛ وذلك لجعل القراءة هادفة ونشطة.

3/ القراءة:

القيام بقراءة المادة مركزاً على الأجزاء ذات الصلة بالأسئلة أو الأهداف المحددة والحرص على تحقيق الهدف المنشود.

4/ الاستذكار أو الاسترجاع:

بعد الانتهاء من القراءة؛ اختبر نفسك باستدعاء كل التفاصيل المهمة ذات العلاقة بالأهداف الدراسية، ويمكن الاستذكار بصوت عال أو تكتب المعلومات التي تم التوصل إليها والتي ترتبط بهدف القراءة وبالأسئلة التي حددت.

5/ المراجعة:

مراجعة ما تمت قراءته وكتابته ومقارنته بما هو منشود، وإعادة النظر في المادة الدراسية بسرعة للتأكد من مدى مطابقة ما يجب أن استيعابه وتذكره، تحديد النقاط أو المقاطع التي أخفق في تذكرها، والقيام باستدعائها بشكل دقيق ومحاولة حفظها وربطها مع الكل الذي تم تعليمه.

أهداف القراءة:

لمهارة القراءة في اللغة العربية بعض الأهداف الوظيفية العامة والخاصة كما يلي: (العوادي،2014: 3)

الأهداف الوظيفية العامة للقراءة:

1/ تسهم في بناء شخصية التلميذ عن طريق تثقيف العقل، واكتساب المعرفة.

2/ إمتاع التلميذ وتسليته في وقت فراغه مما يستهويه من لون قرائي معين، كالقصة، أو الشعر.

3/ القراءة أداة التعليم في الحياة المدرسية، التلميذ لا يستطيع التقدم في تعلمه، إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة.

4/ وسيلة لاتصال التلميذ بغيره، ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية.

5/ تزود التلميذ بالأفكار والمعلومات، والوقوف على تراث الجنس البشري.

6/ القراءة وسيلة للنهوض بالمجتمع، وارتباط بعضه ببعض، عن طريق الصحافة، والرسائل والمؤلفات، والنقد والتوجيه، ورسم المثل العليا.

7/ وهي من أهم الوسائل التي تدعو إلى التفاهم والتقارب بين عناصر المجتمع.

8/ الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار فهي تثري حصيلة التلميذ اللغوية، وتمكنه من التعبير عما يجول بخاطره، ويريد غيره أن يقف عليه.

9/ للقراءة دور هام في تنظيم المجتمع.

الأهداف الوظيفية الخاصة:

1/ جودة النطق، وحسن الأداء، وتمثيل المعنى.

2/ كسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة، والاستقلال بالقراءة والقدرة على تحصيل المعاني، وإحسان الوقف عند اكتمال المعنى.

3/ تنمية الميل إلى القراءة.

4/ الكسب اللغوي، وتنمية حصيلة التلميذ من المفردات والتراكيب الجديدة.

5/ تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأه.

6/ استخدام المكتبات بصورة سليمة والانتفاع بمحتوياتها.

7/ الفهم بعرض كسب المعلومات أو الانتفاع بالمقروء، أو التسلية والمتعة، أو النقد والتذوق.

الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في الصف الأول: (المركز القومي للمناهج ،2007: 29)

1/ تهيئة التلميذ لتعلم القراءة والكتابة من خلال اكتساب مجموعة من المعارف اللغوية والمهارات السمعية والبصرية والحركية اللازمة.

2/ قراءة جمل بسيطة قصيرة من مفردات سبق أن تعرف عليها.

3/ معرفة كلمات جديدة باستخدام قرينة الحرف (التحليل والتركيب).

4/ نمو القدرة على التفكير الإبداعي من خلال استخدام الرموز اللغوية المنطوقة والمكتوبة.

5/ تعلم كتابة حروف وكلمات وجمل بخط النسخ.

6/ نطق الكلمات نطقاً صحيحاً واخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

7/ استخدام المفردات اللغوية وأساليب التعبير التي تعلمها التلميذ في التعبير الشفوي عن مشاهداته وأفكاره.

8/ حفظ مجموعة من الأناشيد والقاؤها بطريقة معبرة.

9/ اكتساب ثروة لغوية من المفردات والتراكيب وأساليب التعبير المختلفة التي تناسب نموه العقلي.

10/ اكتساب قدر من القيم الإيجابية والعادات الحميدة.

يتوقع من التلاميذ في نهاية الصف الأول إتقان مهارات القراءة التالية:(المركز القومي للمناهج،2007: 33)

1/ تعرف الحروف الهجائية، ونطقها وفق مخارجها الصوتية نطقاً سليماً.

2/ الاستماع، بيقظة واهتمام، إلى قراءة المعلم الجهرية.

3/ تمييز الحروف الهجائية، بأشكالها المختلفة ومعرفة أسمائها.

4/ تعرف الحروف عند سماع أصواتها.

5/ تعرف على السكون والشدة، والتنوين بأشكاله المختلفة، والتدريب على نطقه وتمييز صوت المد القصير والطويل.

6/ نطق الحروف المتقاربة صوتاً كالطاء والتاء، القاف والكاف، السين والصاد وغيرها من الحروف، التمييز بين الحروف المعجمة ومقابلاتها مثل: (د/ ذ، ر/ ز، ط/ ظ، ع/ غ، س/ ش) وكذلك بين الحروف المتشابهة في النطق، المختلفة في الكتابة أو العكس مثل:(ذ/ ز، ظ/ ذ).

7/ لفظ " ال " التعريفية لفظاً سليماً في حال دخولها على الحروف الشمسية والقمرية.

8/ اكتساب ثروة لغوية في مجالات مختلفة والقدرة على قراءة موضوعات قصيرة أو طويلة.

9/ اكتساب بعض المعارف والقيم الإيجابية في أثناء عملية القراءة مثل :الإنصات الجيد، والاستئذان عند الكلام، والمشاركة في النقاش، والمحافظة على كتبهم وأدواتهم المدرسية وغيرها.

الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في الصفين الثاني والثالث:

أ/ المعارف:

1/ تنمية حصيلة التلميذ من المفردات والتراكيب.

2/ الالمام بقواعد الإملاء والترقيم.

3/ التزويد بقدر مناسب من المعارف المتصلة بالأسرة والسكان وبعض المفاهيم الدينية والجغرافية والعلمية والصحية والتاريخية.

4/ زيادة معلوماته العامة.

ب/ المهارات:

1/ تدريب التلميذ على مهارة الاستماع.

2/ تنمية النطق السليم والأداء المعبر وفهم المقروء.

3/ التدريب على مهارات الكتابة الرسم الصحيح للكلمات واستخدام علامات الترقيم وتنظيم ما يكتب والضبط بالشكل.

4/ اكتساب القدرة على تذوق الشعر وموسيقاه.

5/ تنمية الخيال.

6/ التدريب على الاستخدام السليم للمفردات والتراكيب.

7/ التدريب على مهارات القراءة الصامتة والجهرية وقراءة النفس الطويل.

ج/ القيم والاتجاهات: (المركز القومي للمناهج،2007: 95)

أن يكتسب التلميذ اتجاهات إيجابية نحو الآتي:

1/ الانتماء الى الأسرة.

2/ احترام الوقت والالتزام بالمواعيد.

3/ الرفق بالحيوان.

4/ الاهتمام بالتاريخ وتدوينه.

5/ الصدق والأمانة.

6/ أدب التعامل وحب الناس واحترام الكبير.

7/ المشاركة والتعاون.

8/ حب القراءة والاطلاع.

9/ النظافة والنظام.

10/ ترقية الوجدان وتهذيبه.

11/ تجنب المخاطر.

12/ الشجاعة في ابداء الراي والنقد.

13/ الاستفادة مما يقرأ في حل المشكلات.

ويتوقع من التلاميذ في نهاية الصف الصفين الثاني والثالث اتقان مهارات القراءة التالية: :(المركز القومي للمناهج،2007: 102)

1/ جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى وطلاقة اللسان.

2/ تنمية الذخيرة اللغوية من المفردات والتراكيب.

3/ التدرب على التعبير الصحيح الفصيح عن المعاني والأفكار.

4/ اكتساب المهارات القرائية من سرعة القراءة مع الفهم، التحليل والنقد، ابداء الرأي وجمع المعلومات.

5/ تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة والاطلاع الذاتي واثارة شغفه واهتمامه بالقراءة.

6/ اكتساب اتجاه إيجابي نحو ما قراه في حياته.

7/ توسيع خبراته وزيادة معلوماته العامة.

أظهرت نتائج البحوث والدراسات أن القدرة القرائية للتلميذ السوداني في مراحل التعليم العام تتسم بالضعف إذا ما قورنت بالقدرة القرائية للتلاميذ في البلدان الأخرى، كما في نتائج دراسات (محمد عبد الغني إبراهيم ،1990م) و(انشراح عجيب السيد ،1999) و(ست البنات علي أحمد ،2009م).

يرى الباحث أن التلميذ بنهاية هذه الحلقة من مرحلة الأساس يجب ان يكون متقن ومجود لأساسيات القراءة مما يمكنه من الانطلاق في عملية التعلم في الحلقات التالية، لأنها من الغايات التي أمنت عليها التربية السودانية بنهاية مرحلة الأساس.

عوامل الاستعداد للقراءة:

هنالك عدة عوامل تؤثر في مدى استعداد التلميذ للقراءة، بعضها داخلي كالذكاء والآخر خارجي كخبرات التلميذ وقد قسمت إلي: (رضوان ،2005: 52)

1/ الاستعداد العقلي:

إن القراءة عملية معقدة والنجاح في تعليمها يقتضي قدرا معينا من النضج العقلي، وهناك علاقة كبيرة بين الذكاء والقدرات الخاصة من جهة وبين إمكانية التحكم في الأصوات والأعضاء الخاصة

بالنطق من جهة أخرى. فكلما أرتفع المستوى العقلي للطفل فإنه يكون أكثر قدرة على ضبط حركات أعضاء النطق وإحداث التوافق بين الحروف والأصوات لتخرج الكلمات واضحة وصحيحة. (مصطفى،2005: 155–156)

وبالطبع لا يرتفع المستوى العقلي للطفل إلا بعد وصوله قدرا معينا من النضج العقلي ولقد اختلف فيه المربون وأصحاب التجارب في ميدان تعليم القراءة، فيشترط بعضهم عمرا عقليا قدره ست سنوات بينما ترى الأغلبية ست سنوات وستة أشهر على حين أن آخرين يرتفعون به إلى سبع سنوات.

2/ الاستعداد الجسمي:

تستخدم حواس البصر والاستماع والنطق في القراءة، وبذلك يكون للحالة الجسمية أهميتها في الاستعداد للقراءة، فأما البصر السوي فأمره واضح، بما يقتديه تعلم القراءة لرؤية الكلمات بوضوح.

وقد وجدت (روبنسون) أن اختلال القدرة على الإبصار من أسباب ضعف القراءة في خمسين في المائة من الحالات التي تولتها بالدراسة العميقة، وقد يكون البصر سوياً، ولكن إدراكه للمرئيات لم يبلغ نضجه بعد، وعندما يبلغ مرحلة كمال النضج وهي مرحلة التنسيق بين العينين في الرؤية بمعنى أنهما تمزجانهما حتى تريا الشيء كأنها عين واحدة يكون مستعدا للقراءة.

وأما قدرة الطفل على السمع فأهميتها تظهر إذا تدبرنا العلاقة بين استماعه إلى حديث من حوله من الكبار، وقدرته على إبراز ما استقر في سمعه من الأصوات اللغوية، فإذا لم يكن الطفل قادرا على السمع الجيد، فلا ريب أنه سيجد صعوبة في ربط الأصوات التي يحدثها المتكلمون بالكلمات المرئية التي تقدم له كمادة للقراءة، كما سيجد مثل هذه الصعوبة في تعليم الهجاء الصحيح.

أما بالنسبة للنطق فهو مرتبط بالقدرة على السمع إلى أبعد الحدود كما ارتبطت عيوب النطق والكلام بصعوبة القراءة ومشكلاتها، ويلاحظ (مونرو) أن النطق غير السليم قد يؤثر بصورة مباشرة في القراءة، بما يسببه من خلط في كل من الأصوات التي يسمعها الطفل صادرة عن الآخرين والأصوات التي يسمعها صادرة عنه إذا ما طلب منه عند القراءة، الربط بين الرموز المكتوبة وأصواتها، وينزعج بعض التلاميذ ذوي مشكلات النطق عندما يطلب منهم القراءة بطريقة جهرية،

ويرجع ذلك إلى حساسيتهم نحو ما يرتكبون من أخطاء في النطق وكراهيتهم لإظهارها في مواقف القراءة الجهرية.

وبصفه عامة نجد أن الصحة العامة للطفل لها أهميتها كعامل من عوامل الاستعداد، بما تعلم القراءة يقتضي انتباها ويقظة وتركيزا. وأي مرض جسماني أو عضوي من شأنه الإقلال من نشاط وحيوية التلميذ وسيشكل حتما عائقا يحول بينه وبين التركيز أو المساهمة يشكل مستمر في عملية التعليم.

3/ الاستعداد الشخصي أو الانفعالي:

من الأمور المسلم بها أن الطفل يبدأ في تعلم القراءة انطلاقا من خلفية ثقافية أو لغوية تختلف عن خلفية المعلم أو المحتوى الذي يدرسه، إلا أنه من الشائع والمألوف أن المشكلات الشخصية أو الاجتماعية تعوق منذ البداية التقدم في تعلم القراءة وإتقانها.

عدم إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية عند الطفل وانعدام الطمأنينة والأمن والعطف يولد القلق والخوف والتوتر النفسي عند الطفل فيتأثر سلوكه بهذا التوتر النفسي والذي قد تكون من مظاهره صعوبات في النطق والكلام، خاصة إذا ظهر هذا القلق وذلك التوتر في بداية تعلم الطفل للكلام، فانه لا يستطيع حينئذ التحكم في حركات النطق ويفقد القدرة على إحداث التوافق الحركي بين الحروف والكلمات، ومن ثم يصاب بالتمتمة أو الفافأة أو التأتأة.

وعلى النقيض الأخر واقصد به أن الطفل الذي يأتي إلى المدرسة وهو لا يعاني من مشكلات شخصية آو اجتماعية يكون على أتم الاستعداد النفسي لتعلم القراءة، لأنه على علم بأنه مقبل على تعلم القراءة، ورغبته في تعلمها واهتمامه بها يكون مدى استعداده لتعلمها.

4/ الاستعداد في القدرات والخبرات:

يأتي الطفل إلى المدرسة مزوداً بقدرات وخبرات متنوعة، ويختلف مدى استعداده باختلاف هذه القدرات والخبرات، وتشير إحدى الدراسات حول هذا الموضوع إلى أن 91% من الأطفال قد ذكروا إنهم استمتعوا في طفولتهم المبكرة بقراءة والديهم لهم بعض القصص والمجلات وان الآباء هم الأكثر استعداداً للاستجابة لمتطلبات الأطفال في القراءة (مصطفى، 2005: 36).

والقراءة أولاً وأخيراً خبرات مكتوبة، وغاية المعلم إن يتدرب الطفل على إدراكها حينما يراها في صيغتها الكتابية.

يتصل بتلك الخبرات سعة القاموس اللغوي عند الطفل، من يأتي إلى المدرسة ولديه قاموس واسع من الكلمات والتراكيب التي يفهمها إذا سمعها، وبعضهم على العكس من ذلك يضيق قاموسه الفهم، وقاموسه الكلامي، ولاريب إن نجاح الطفل الأول في تعلم القراءة أكثر من نجاح الثاني ومن ثم كان القاموس اللغوي السابق للطفل الذي يدخل المدرسة عاملاً أساسيا من عوامل الاستعداد للقراءة.

وكذلك نجد إن قدرة الطفل على التمييز بين صور الكلمات، وإدراك أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها من العوامل التي تجعله أكثر أو أقل استعداداً لتعلم القراءة والنجاح فيها. وهنا لابد من ذكر إن الأطفال يتدرجون في نموهم إلى إدراك التفاصيل التي تميز كل كلمة عن الأخرى وأنهم يختلفون في درجة هذا النمو، وعلى قدر اختلاف درجة النمو يكون الاستعداد للقراءة.

المهارات القرائية:

لقد أهتم علماء التربية بموضوع تعليم القراءة وخاصة تعليم الأطفال لما لها من أثر بالغ في حياتهم، وكان لجهودهم من خلال البحوث والدراسات النفسية والتجارب التربوية نتائج محمودة في ابتكار طرائق عديدة لتعليم المهارات القرائية.

تعريف المهارة :هي القدرة على أداء عمل ما بدقة وسرعة واتقان.

يعرف الباحث المهارات القرائية هي تلك المهارات التي أجمع الخبراء والمتخصصون على أهميتها، لكي يجيد الطالب القراءة بطريقة صحيحة.

يشير (البجة) أن القراءة ليست مهارة واحدة وإنما مجموعة من المهارات منها: (البجة،2002: 166)

1/ قراءة الكلمات قراءة صحيحة من الناحية الصرفية بنية الكلمة ومن الناحية النحوية حركة الإعراب آخر الكلمة وذلك بحسب موقعها من الجملة.

2/ تغير نبرة الصوت بحسب المعنى :كالاستفهام والتعجب والإخبار والطلب.

3/ السرعة القرائية :وهي من أهم المهارات التي لابد للمعلمين والمدرسة والمنهاج من الحرص على تحقيقها.

4/ إكساب التلاميذ عادات القراءة الصحيحة ومهاراتها المتمثلة في سلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها، وجودة الإلقاء، وفهم المقروء والاستماع به.

5/ إثراء المعجم اللغوي لدي التلاميذ بالأساليب والألفاظ.

6/ النهوض بالتذوق الجمالي والفني والوجداني عن طريق إكسابهم التعبيرات الراقية والمعاني البارعة والصور الخلابة.

7/ النهوض بثقافة التلميذ ومعارفه وخبراته الحياتية.

8/ خلق الرغبة في القراءة في نفس التلميذ وتنميتها.

9/ زيادة قدرة الطفل على الفهم وتنظيم الأفكار وحفظ ما هو جدير بالحفظ لفظاً ومعنى.

10/ القدرة على الاستيعاب الكلي للمقروء.

11/ قدرة المتعلم على التركيز وجودة التخليص للمادة المقروءة إضافة إلى القدرة على التذكر والتحصيل.

من العوامل التي تساعد في تنمية مهارات القراءة: (الشخريتي،2009: 33)

1/ البيت الأسرة.

2/ دور الحضانة والروضة مرحلة ما قبل المدرسة.

3/ المدرسة.

4/ القصص.

5/ الأغاني والأناشيد.

6/ الرحلات والحديث الجماعي.

8/ الوسائل السمعية والبصرية.

أنواع القراءة:

هناك عدة تصنيفات للقراءة من أشهرها: حيث الغرض ومن حيث الشكل والأداء ومن حيث

1/ تصنيفها من حيث الغرض:

تصنف القراءة من حيث الغرض منها إلى عدة أنواع أهمها: (العوادي،2014: 7)

أ/ القراءة التحصيلية:

ويراد بها استظهار المعلومات وحفظها؛ ولهذا التلميذ في هذا النوع محتاج إلى كثرة الإعادة والتكرار، ومن خصائصها أنها بطيئة وتتصف بالأناة وعقد الموازنات بين المعلومات المتشابهة ومختلفة.

ب/ قراءة جمع المعلومات :

فيها يقوم القارئ بالرجوع إلى مصادر عدة لجمع ما يحتاج من معلومات؛ وهذا النوع يتطلب من التلميذ مهارة السرعة في تصفح المراجع، ومهارة التخليص ولعل فئة الباحثين والعلماء وأمثالهم هم أكثر الناس احتياجاً إلى هذا النوع من القراءة.

ج/ القراءة السريعة الخاطفة :

تهدف إلى معرفة شيء معين في لمحة من الزمن كقراءة فهارس الكتب وقوائم المؤلفين والأدلة بأنواعها، وهي قراءة ضرورية للباحثين والمتعلمين.

د/ قراءة التصفح السريع :

تكوين فكرة عامة عن موضوع كقراءة تقرير أو كتاب جديد، وهذا النوع مطلوب في الوقت الراهن نظراً لضخامة الإنتاج اليومي من المطبوعات في العلوم والفنون والآداب، وتمتاز هذه القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق وكذلك بالسرعة والفهم في المواطن الأخرى.

هـ/ قراءة الترفيه :

المتعة الأدبية والرياضة العقلية كقراءة الأدب والنوادر والقصص والفكاهات والطرائف، وهي قراءة تخلو من التعمق والتفكير وقدح الذهن؛ لذا يراعى في اختيار مادتها الخفة، والقارئ عادة يزاولها في أوقات الفراغ، وقد تؤدي على فترات متقطعة.

و/ قراءة النقدية التحليلية :

الغرض منها الفحص، والنقد، وذلك كقراءة كتاب أو إنتاج ما للموازنة بينه وبين غيره؛ ولذا القارئ في هذه القراءة بحاجة إلى التروي والمتابعة، ولهذا لا يستطيع قراءتها إلى من حظي بقدر كبير من التفافة والموهبة والنضج والاطلاع والتحصيل والفهم.

ز/ قراءة التذوق :

التفاعل مع المقروء وهذا النوع أشبه بقراءة الاستمتاع، حيث يتأثر بها القارئ بشخصية الكاتب ويشاركه فيما يقرأه له مشاركة وجدانية.

ح/ القراءة التصحيحية :

هي قراءة استدراك الأخطاء اللغوية والإملائية والأسلوبية والصيغ اللفظية، وتهدف إلى تصحيح الخطأ كقراءة المعلم دفاتر التلاميذ والطبعات التجريبية، وتحتاج هذه القراءة إلى جهد مضاعف من القارئ لكثرة التدقيق والإمعان في المادة المقروءة؛ مما ينجم عنه تعب أعصاب العين فيورثها كلالاً مع مرور الزمن.

ط/ القراءة الاجتماعية :

يقصد بها التعرف إلى ما يحدث لفئات المجتمع من مناسبات سارة أو أحزان كقراءة صفحات الوفيات والدعوات، والغرض منها المشاركة الوجدانية، وتقديم الواجب الديني والاجتماعي.

2/ تصنيفها من حيث الشكل والأداء:

إن القراءة من حيث الشكل والأداء تقسم الى: (الشخريتي،2009: 34)

أولاً :القراءة الصامتة:

هذا النوع الذي يتلقى فيه التلاميذ ما يقرؤونه عن طريق النظر فقط من غير تلفظ بالمقروء ولا الجهر أو تحريك لسان أو شفتين، فيطالع التلاميذ الموضوع الذي يقرؤونه في صمت، ثم يختبرهم المدرس ليتبين مدى فهمهم إياه واستفادتهم منه.

اتفق المربون على ضرورة الأخذ بهذا النوع في تعليم التلاميذ؛ لما له الأثر البالغ والعميق في تعليم التلاميذ، وتربيتهم وتكوين عادات القراءة الصحيحة لديهم، كما أنها من مستلزمات إدراك جميع المواد الدراسة والتزود من المعرفة والتقدم في الحياة.

يرى الباحث أن أهمية القراءة الصامتة ترجع إلى أنها الوسيلة الطبيعية التي يجدها الإنسان سهلة الاستخدام في اكتساب المعارف، وهي لازمة وضرورية لإجادة القراءة الجهرية، إذ ينبغي أن تسبق القراءة الصامتة القراءة الجهرية إقراراً للمعنى في ذهن القارئ وتسهيلاً لسلامة النطق في الكلمات والعبارات على إنها تتميز بالسرعة والشمول، على فهم المعنى والقدرة على نقد المقروء والانتفاع بما يشمل من أفكار.

الأغراض التي تهدف إليها القراءة الصامتة:

1/ تنمية الرغبة في القراءة الجيدة وتذوقها – وذلك بمراعاة ميول التلاميذ واختبار ما يشوقهم، من الموضوعات وعرضها عرضا جميلا أخاذا في كتب جيدة أو بطاقات متقنة.

2/ تكوين عادات القراءة عن طريق تقديم الأدب الصالح الجميل للتلاميذ بمجرد أن تظهر لديهم الرغبة في القراءة، وبذلك يتكون لديهم التذوق الجمالي وكتب القصص والمقطوعات الشعرية خير كتب لتحقيق هذا الهدف.

3/ زيادة قدرة التلاميذ على الفهم؛ لأن القراءة لا تكون مجدية إلا إذا روعي فيها تنمية قدرة القارئ على فهم المقروء حتى يمكن الارتفاع بمستواه في تحصيل المعارف، ولذلك ينبغي أن يكون هناك هدف معين لما يقرؤونه، كالوقوف على فكرة من الأفكار أو حل مشكلة معينة من المشكلات، أو الإلمام بما يتجاوب مع الحس والوجدان والانبعاثات النفسية.

4/ تنمية قدرة المتعلم على المطالعة الخاطفة وزيادة سرعته في القراءة مع إلمامه بالمقروء وإدراكه له.

5/ زيادة قاموس القارئ وتنميته لغوياً وفكرياً؛ لأن الكتب المقروءة تبنى العقول فتمهدها بالألفاظ والمعاني نتيجة لما تحتوي عليه من عبارات وتراكيب تدفع إلى التفكير وتثيره، فينمي ثروة للقارئ اللغوية والفكرية.

6/ حفظ ما يستحق الحفظ من ألوان الأدب الرفيع .فقد يعين للقارئ في أثناء قراءته ما يروقه من أنواع التعبير مما له صلة بحياته فيحرك وجدانه ويثير مشاعره لما يجده في تلك الصياغة وفكرته من لذة نفسية ومتعة روحية فيعلق بذهنه ويكتنزه عقله، وينبعث تلقائياً إلى حفظه وترديده.

يرى الباحث أن زيادة السرعة في القراءة أصبحت من ضروريات الحياة في هذا العصر الذي كثر فيه المطبوعات من كتب وصحف ومجلات لشتى أنواع المعارف والعلوم والثقافات كثرة رابية متجددة متتالية

يوما بعد يوم، فإذا لم يمرن المتعلم على سرعة القراءة فأنه لا يستطيع أن يجاري التيار الثقافي، ولا يمكن أن يجدد نفسه بملاحقة ما يلزم قراءته من كتب ومطبوعات تتصل بحياته ومستواه.وينبغي أن يواصل المتعلم قراءته كثيراً، يقرأ للمتعة ويقرأ للتحصيل، وهذا يقتضي أن نأخذه منذ نشأته بتنمية قدرته على السرعة في القراءة.

مزايا القراءة الصامتة:

إن من مزايا القراءة الصامتة ما يلي: (عطية،2007: 99)

1/ أنها أسلوب القراءة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة يومياً، لهذا يجب تدريب الطلاب عليها منذ الصغر.

2/ يمكن إشراك جميع الطلبة في القراءة الصامتة بمختلف الفروق الفردية بينهم.

3/ أيسر من القراءة الجهرية لأن القارئ فيها يتحرر من عبء الاهتمام لصحة النطق والحركات الإعرابية.

4/ زيادة سرعة القارئ في القراءة مع إدراكه للمعاني؛ لأنها أسرع من القراءة الجهرية التي تتطلب التركيز على الضبط والطالب بذلك يقرأ كما أكبر في حالة القراءة الصامتة.

5/ تساعد القراءة الصامتة على سرعة استيعاب الموضوعات بمجرد النظر إلى الكلمات والجمل وفهم مدلولات ومعانيها.

6/ تعود القارئ على تركيز الانتباه كما انها تنمي دقة الملاحظ لديه.

7/ تساعد القراءة الصامتة على تعلم اللغة بشكل أسرع وخصوصاً لغير العرب؛ أنها توجه الاهتمام إلى التركيز في المعنى، مما يساعد ذلك على السرعة في القراءة وفهم الأفكار التي تحتويها.

عيوب القراءة الصامتة:

من عيوب القراءة الصامتة: (إسماعيل،2002: 116)

1/ لا تمكن المعلم من تشخيص عيوب النطق لدى المتعلم.

2/ تحتاج إلى وقت وجهد من قبل المعلم للتطبيق الصحيح.

3/ قد لا يستخدمها التلميذ بشكل سليم، فينشغل بأمور أخرى فيقل التركيز، والانتباه للمعلم.

4/ لا تشجع التلاميذ على مواجهة المواقف الاجتماعية والجماهير.

5/ لا تهيئ التلاميذ لفرص التدريب على مهارات القراءة كالطلاقة وتمثيل المقروء وجودة الإلقاء.

تنمية مهارة القراءة الصامتة:

إن التلميذ الذي يعتاد على القراءة الجهرية في صغره، من الصعب عليه أن يقرأ دروسه قراءة صامتة، حتى لو دربته على ذلك مستقبلاً، فإنه سرعان ما ينسى ذلك، لذلك على المعلم أن يعد القراءة صامتة غاية في حد ذاتها في الصفين الثاني والثالث ويدرب التلاميذ على كيفية هذه القراءة بشكل عملي، وعليه ألا يطالب تلاميذه بشرح ما فهموه من القراءة، بل عليه أن يلاحظ كيف يقرؤون دون أن يحركوا شفاههم، وعليه أن ينبههم إلى أن تحريك الشفاه يفسد القراءة الصامتة.

أما في الصف الثالث والصفوف الذي تليه فالقراءة الصامتة وسيلة وغاية معاً، فكونها وسيلة تستلزم المعلم أن يدرب طلابه على فهم ما يقرؤون عن طريق أسئلة تتعلق بالمادة المقروءة قراءة صامتة، كأن يطلب منهم قراءة الدرس قراءة صامتة، ثم يطرح عليهم أسئلة تتعلق بالمادة التي قرأوها، وقد يعرض عليهم بطاقات أو لافتات تحمل عبارات معينة ويضعها أمامهم، ثم يخفيها عن أعينهم ويطلب منهم التعبير عن المعنى الذي التقطوه من هذه البطاقة. (البجة،2002: 96)

وسائل التدريب على القراءة الصامتة:

1/ في حصص القراءة في الكتب المقررة نجعل التلاميذ يقرؤون الدرس قراءة صامتة بعد قراءة المعلم جهراً ولابد لذلك من مقدمة مشوقة أو أسئلة تستثيرهم على القراءة الصامتة.

2/ عقد مسابقات بين التلاميذ في سرعة الالتقاط والفهم.

3/ قراءة الكتب ذات الموضوع الواحد أو القصص قراءة حرة خارج الصف ثم مناقشة تلك القراءة في المكتبة.

4/البطاقات :وهي من خير الطرائق للتدريب على القراءة الصامتة والبطاقات أنواع كثيرة منها بطاقات تنفيذ التعليمات بطاقات اختيار الإجابة الصحيحة بطاقة الإجابة عن السؤال بطاقة الألغاز بطاقة التكميل وقطعة الاستيعاب.

استخدامات القراءة الصامتة:

من أهم المواقف التي تستخدم فيها القراءة الصامتة: (البجة،2002: 107)

1/ في التحصيل المدرسي وفي حصص القراءة في المكتبة، كما تستخدم تمهيداً لقراءة الموضوع قراءة جاهزة في دروس المطالعة.

2/ قراءة الصحف والمجلات لمعرفة ما يجري في محيطه والعالم بأسره.

3/ قراءة القصص والنوادر للتسلية وملء أوقات الفراغ.

4/ قراءة الكتب التي تصدر حديثاً التي تثير اهتمام مجتمعه.

5/ قراءة الوسائل واللافتات والإعلانات والبرقيات وما أشبه.

6/ قراءة بقصد متابعة الأحداث السياسية والشؤون الاقتصادية والاجتماعية.

7/ قراءة البحوث والآراء التي تنشر بقصد الاستفادة منها في حل بعض المشكلات.

8/ قراءة الأدب لما فيها من متعة فكرية وفنية وفهم عميق لأنماط الناس وسلوكهم.

ثانياً :القراءة الجهرية:

القراءة الجهرية هي" العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معان"، وهي إذن تعتمد على ثلاثة عناصر هي: (العوادي،2014: 6)

1/ رؤية الرمز بالعين.

2/ نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز.

3/ التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز.

ولهذا كانت القراءة الجهرية صعبة الأداء إذا ما قيست بالقراءة الصامتة، لأن التلميذ يصرف فيها جهداً مزدوجاً حيث يراعى فوق إدراكه المعنى قواعد التلفظ مثل :إخراج الحروف من مخارجها وسلامة بنية

الكلمة وضبط أواخرها، وتمثيل المعنى بنغمات الصوت زيادة على احتياجها إلى وقت أطول؛ نظراً لأن التلميذ يتوقف في أثناها للتنفس، ومن ثم احتلت المركز الثاني في ضرورتها لحياة الإنسان.

يرى الباحث أن القراءة الجهرية تؤدي إلى إجهاد المدرس في أثناء قراءة الطلبة من خلال متابعتهم وتصويبهم وأيضاً ضيق وقت الحصة الذي لا يسمح بإشراك جميع التلاميذ.

مزايا القراءة الجهرية:

1/ تدريب التلاميذ على القراءة الصحيحة والتي تركز على صحة النطق وضبط مخارج الحروف والإلقاء وتمثيل المعنى.

2/ تدريب التلاميذ على صحة الأداء ومراعاة علامات الترقيم، من فواصل ونقط، ومحاولة تصوير نبرة الصوت للحالات الانفعالية.

3/ تعويد التلاميذ القراءة بسرعة.

4/ تمكن من اكتساب التلاميذ الجرأة والشجاعة في مواجهة الجمهور، ومواقف الخطابة أمام العديد من الناس وتزيل الخجل وتبعث الثقة في نفوسهم.

5/ تنمي حب القراءة وإدراك مواطن الجمال والتذوق الفني.

ضعف التلاميذ في القراءة الجهرية :

أورد (الحوامدة وأبو شرخ) بعض مظاهر ضعف التلاميذ في القراءة الجهرية وأسبابها وطرائق العلاج يلخصها الباحث في النقاط التالية: (الحوامدة وأبو شرخ ،2005 :56 –58)

أولا :سوء الأداء في القراءة:

الأسباب:

1/ صعوبة المادة.

2/ الثروة اللغوية المحدودة.

3/ الخجل.

4/ عدم تكوين عادة القراءة بحثا عن المعنى.

5/ العجز عن قراءة الكلمات التي لم سبق رؤيتها.

العلاج:

1/ تدريب الطلاب على تحليل الكلمات.

2/ توجيه الطلاب إلى تمييز الكلمات بدقة.

3/ تزويد الطلاب بمادة سهلة للقراءة.

4/ تزويد الطلاب بثروة لغوية واسعة.

5/ تدريب الطلاب على القراءة التمثيلية.

6/ قراءة المعلم المعبرة.

7/ المشاركة في النشاطات المختلفة خاصة الإذاعة والتمثيل.

ثانيا: سوء إخراج الحروف:

الأسباب:

1/ قلة التدريب على النطق بالكلمات.

2/ عيوب جسمية خاصة.

3/ وجود حالة عصبية خاصة.

4/ السرعة في القراءة.

5/ قلة الاهتمام بالنطق الصحيح وكسب ثروة لغوية واسعة.

العلاج:

1/ تدريب التلاميذ على حسن إخراج الحروف.

2/ تدريب التلاميذ على نطق الكلمات جديدة المعني.

3/ تدريب التلاميذ على القراءة الجهرية المعبرة.

4/ التعاون مع دور القرآن الكريم.

5/ تنمية الرغبة في كسب ثروة لغوية واسعة.

6/ قراءة المعلم المعبرة.

7/ تشجيع التلاميذ على التحدث في موضوعات تثير اهتمامهم.

8/ اتخاذ الأناشيد والغناء وسيلة لتحسن النطق بالحروف.

9/ التدريب على الإلقاء الصحيح في إذاعة المدرسية والأنشطة الأخرى.

10/ الاستماع إلى أشرطة تسجيل تحمل مادة متقنة الأداء.

ثالثا :تكرار الألفاظ:

الأسباب:

1/ اضطراب حركات العين أثناء القراءة.

2/ صعوبة مادة القراءة.

3/ الخوف والاضطراب أثناء القراءة.

4/ قلة الألفاظ التي يميزها الطفل بمجرد النظر إليها.

العلاج:

1/ محاولة إصلاح العيوب الجسمية (العين).

2/ معالجة أسباب بالخوف والاضطراب لدى التلاميذ.

3/ تزويد التلاميذ بمادة سهلة شائقة للقراءة.

4/ تنمية ثروة التلاميذ من الكلمات التي تقرا بمجرد النظر إليها.

5/ مشاركة التلاميذ في الأنشطة المختلفة.

6/ استخدام أسلوب التعزيز والتشجيع المستمر.

رابعا :الحذف:

الأسباب:

1/ وجود حالة عصبية خاصة.

2/ الخجل.

3/ عدم توجيه العناية إلى الأفكار التي تنطوي عليها مادة القراءة.

4/ ضعف الإبصار.

5/ السرعة الكبيرة في أثناء القراءة.

العلاج:

1/ الاهتمام بالفهم إلى جانب السرعة في القراءة.

2/ زيادة الثروة اللغوية عند التلاميذ.

3/ السماح للتلاميذ بإعداد القطعة قبل قراءتها قراءة جهرية.

4/ تكوين عادة القراءة بقصد الخروج بالفكرة من المقروء.

5/ التركيز على القراءة المعبرة.

6/ المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة.

7/ تزويد التلاميذ بمادة سهلة تقع في نطاق ثروتهم اللفظية.

خامسا :القراءة كلمة كلمة: (الحوامدة وأبو شرخ ،2005 :62 –64)

الأسباب:

1/ صعوبة المادة المقروءة.

2/ قصر المدى البصري.

3/ قصر الغاية على القراءة الجهرية.

4/ اتباع الطرق السيئة في تعليم القراءة كأن يضع الطالب إصبعه على الكلمة.

5/ الاهتمام بتعليم الكلمات بوصفها وحدات منفصلة.

العلاج:

1/ تدريب الطالب على نقل الفكرة الى السامعين.

2/ التدريب على قراءة جمل وعبارات كاملة بسرعة.

3/ تزود الطلاب بمادة سهلة للقراءة.

4/ الإكثار من التدريب على القراءة الصامتة.

5/ تدريب الطالب على قراءة الجملة قراءة صامتة ثم إعادتها بعبارة من عنده.

6/ المشاركة في الإذاعة المدرسية.

سادساً :انخفاض الصوت:

الأسباب:

1/ الخجل.

2/ وجود حالة عصبية خاصة.

3/ التدريب على القراءة الجهرية قبل الصامتة.

4/ أسباب صحية.

5/ الخوف والاضطراب.

العلاج:

1/ العلاج الصحي

2/ تهيئة الفرص التي تتطلب قراءة نصوص حماسية بصوت مرتفع.

3/ تسجيل الطالب قراءته في البيت على شريط تسجيل.

4/ معالجة أسباب الخوف والاضطراب.

5/ القدوة الحسنة من المعلم.

6/ المشاركة في الأنشطة المختلفة (الإذاعة – المسابقات – التمثيل).

سابعاً :القراءة الجهرية المتقطعة غير المعبرة:

الأسباب:

1/ الافتقار إلى التدريب على عادات القراءة الجيدة.

2/ صعوبة المادة.

3/ القراءة الجهرية قبل القراءة الصامتة.

4/ عدم إثارة المنافسة الفعالة بين الطلاب في إتقان القراءة الجهرية.

5/ تعود القراءة دون الخروج بفكرة ما من المادة المقروءة.

العلاج:

1/ التدريب على القراءة الصامتة قبل الجهرية.

2/ تهيئة المواقف التي يستمع فيها الطلاب بعضهم إلى بعض حتى يجد كل منهم الدافع إلى القراءة.

3/ عمل مستويات للقراءة الجهرية الجيدة.

4/ الاكتفاء بقراءة قطع محدودة الطول إلى أن يصبح الطالب أكثر انطلاقا في القراءة الجهرية.

5/ القراءة الجيدة من قبل المعلم.

6/ استعمال بطاقات الجمل.

7/ توجيه أسئلة تتطلب الإجابة عنها تكرار القراءة.

ثامنا :العجز عن القراءة في جمل ذات معنى:

الأسباب:

1/ صعوبة المادة.

2/ الاهتمام بتمييز الكلمات دون إدراك الأفكار.

3/ المبالغة في العناية بتعليم الكلمة بوصفها وحدة مستقلة.

العلاج:

1/ توجيه الانتباه المباشر إلى المعنى.

2/ عرض مادة سهلة ومناسبة.

3/ تكليف الطلاب قراءة فقرة والإجابة عن أسئلة حولها.

4/ ثم التدرج في زيادة المادة المقروءة من حيث الكم والصعوبة.

مظاهر ضعف أخرى :

1/ قلب اتجاه الحروف كأن يقرأ كلمة حرب–بحر.

2/ إضافة أصوات غير موجودة أساساً كأن يقرأ كلمة رأيت بدلاً من رأت.

3/ حذف بعض الأصوات كأن يحذف صوتا أو أكثر فيقرأ كلمة أحمد على صورة حمد.

4/ وضع كلمة مكان أخرى كأن يستبدل كلمة بأخرى دون أن يكون بينها صلة في الشكل أو الصوت .

5/ تكرار الكلمات إذا قرأها الطالب أكثر من مرة في الجملة الواحدة .

6/ إضافة كلمات غير موجودة في النص.

7/ حذف كلمات من النص.

يرى الباحث أن المعلم أن يقوم بتشخيص هذه الظواهر ويحدد أسبابها ويقوم على علاجها مستعينا بالاقتراحات الواردة سابقا وذلك لتداخل أسباب هذه العيوب وطرق علاجها.

قواعد التدريب على القراءة الجهرية:

أوضحت (الشخريتي) بعض القواعد لابد للمعلم أن يراعي بعض النقاط الهامة في تدريب التلميذ على القراءة الجهرية منها: (الشخريتي،2009: 43)

1/ أن يكون الموضوع المقروء محبباً إلى نفوس التلاميذ.

2/ أن تراعي المادة المقروءة مستويات التلاميذ من حيث الكلمات والمعاني.

3/ إعطاء التلميذ فرصة تلو الأخرى، كي ينتقي ما يرغب في قراءته وليس إجباره عليه.

4/ ضبط سلوك التلاميذ وعدم تركهم يلهون ويلعبون أثناء حصة القراءة الجهرية.

5/ تنويع مواقف القراءة الجهرية وتمثيل القرائي للنص، إن كان يحتاج النص إلى ذلك

6/ ضرورة العناية في تدريس المواد الأخرى بالقراءة فلا تقتصر على حصة اللغة العربية فقط.

7/ في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية يجب أن يتابع المعلم قراءة التلميذ الجهرية عن طريق التأكد من وضع أصبع اليد على الكلمة المقروءة؛ لأن كثيراً من التلاميذ يحفظون النص دون إدراك للكلمات.

8/ ضرورة انتباه المعلم إلى إخراج الحروف من مخارجها الأصلية بشكل سليم.

9/ الوقوف عند أماكن الوقف وأماكن التسكين وضبط الحروف مع حركاتها.

خطوات تدريس القراءة الجهرية:

التمهيد:

وفيها يهيئ المعلم أذهان التلاميذ للدرس ويجلب انتباههم إليه ويكون التمهيد بأنواع مختلفة، للمعلم الحرية في اختيار أي نوع منها، فهو يثير أسئلة أو يعرض شيئاً يدور حوله الدرس، أو يتطرق إلى موقف مثير له علاقة بموضوع الدرس، ويشترط في التمهيد أن يتسم بالحيوية والتركيز والإيجاز والسرعة.

العرض:

يعرض المعلم في هذه الخطوة الدرس الجديد، وذلك بتحديد العنوان وتسجيله على السبورة، ومن ثم يبدأ المعلم بقراءة الموضوع قراءة نموذجية وبصوت واضح وبصورة معبرة ضابطاً للجمل، وممثلاً للمعنى وملوناً صوته بحسب المواقف على أن تكون القراءة طبيعية وغير متكلفة، وبعد أن يفرغ من القراءة النموذجية يطلب من التلاميذ قراءة الموضوع قراءة صامتة تعتمد على العينين والعقل دون همس أو نطق، ثم يبدأ بالقراءة الجهرية، ويقرأ كل تلميذ فقرة أو أكثر، على أن يراعي ضرورة متابعة التلاميذ الآخرين لزميلهم القارئ ونقده، وبعد أن يقرأ معظم الطلاب أو جميعهم الموضوع يبدأ المعلم بمناقشتهم في معاني المفردات الصعبة والمعاني الهامة التي تضمنها الموضوع، ثم يستغل ما تبقى من الوقت بقراءة التلاميذ الجهرية.

التقويم:

تكتسب هذه الخطوة أهميتها من أن المعلم يدرك من خلالها مدى ما أحرز من نجاح ويكون التقويم بأسئلة تستوفي الأهداف، أو تحويل بعض مواقف الدرس إلى حوار تمثيلي، أو توجيه التلاميذ إلى إجراء حوار منظم فيما بينهم، وكذلك بتكليف بعض التلاميذ بتلخيص فقرات مختارة من الدرس . (الدليمي والوائلي،2003: 142)

مجالات استخدام القراءة الجهرية:

تمارس القراءة الجهرية داخل المدرسة وخارجها في حياة الكبار، ففي داخل المدرسة تمتد ممارسة هذه القراءة لتتجاوز حصص القراءة المخصصة لها إلى دروس النصوص الأدبية التي تهتم بحسن الأداء وجودة الإلقاء وإلى دروس البلاغة والكتابة والتعبير.

تمارس في بعض المواقف المدرسية منها قراءة ما جمع عن موضوع معين من مراجع مختلفة، وقراءة التقارير أمام الطلاب، وقراءة الأحداث الجارية والتعليمات والتوجيهات.

وتتعدى القراءة الجهرية هذه المجالات لتصل إلى أصحاب المهن كالمحامين والوعاظ والأطباء والمعلمين والممثلين، الذين يجدون أنفسهم في مواقف يتحتم عليهم ممارسة القراءة الجهرية. (البجة، 2002: 110)

ثالثاً :قراءة الاستماع:

اهتمت الأبحاث تربوية بتدريب تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي على مهارة الاستماع، حيث رصدت المهارات الخاصة بها، وحددت طرائق تدريس وتنمية هذه المهارة، وأساليب تقويمها، وذلك من خلال تدريبات معينة وهذه المهارات يمكن اكتسابها بالممارسة المتكررة، والمحاكاة المقصودة للنماذج الجيدة من المتحدثين المهرة .(العيسوي وآخرون، 2005: 106)

"إذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعينيين والقراءة الجهرية تتم بالعينيين والشفتين ،فإن الاستماع قراءة بالأذن فقط ، ويمكن الاعتماد على الاستماع كوسيلة للتلقي والفهم في جميع مراحل الدراسة ما عدا المرحلة الابتدائية الدنيا ، حيث يكون الطفل ميالاً بفطرته للعب فلا يستطيع أن يحصر انتباهه مدة طويلة إلا إذا كان يسمع قصة" .(مردان،2005: 31)

ويمكن تعرفها " هي العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني، والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جهرية، أو المتحدث في موضوع ما أو ترجمة لبعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة، وهي في تحقيق أهدافها تحتاج إلى حسن الإنصات ومراعاة آداب السمع والاستماع كالبعد عن المقاطعة أو التشويش".(البجة ،2002: 112)

يرى الباحث أن قراءة الاستماع لا تقل أهمية عن أنواع القراءة الأخرى، حيث تعمل على تنمية القدرة على الإصغاء والانتباه والتركيز على المادة المسموعة لما يناسب مع مراحل التلاميذ.

شروط الاستماع الجيد:

مهارة الاستماع الجيد لا يمكن تحققها إلا بتوفر عدة شروط أهمها: (البجة ،2002: 150)

1/ الجلوس في مكان بعيد عن الضوضاء.

2/ النظر باهتمام إلى المتحدث، وإبداء الرغبة في مشاركته.

3/ التكيف ذهنيا مع سرعة المتحدث.

4/ الدقة السمعية التي بدونها تتعطل جميع مهارات الاستماع.

5/ القدرة على التفسير، والتمثيل اللذين عن طريقهما يفهم المستمع ما يقال.

6/ القدرة على التمييز بين الأصوات المتعددة، والإيماءات المختلفة.

7/ القدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسة، والأفكار الثانوية في الحديث.

8/ القدرة على الاحتفاظ بالأفكار الرئيسة حية في الذهن.

أهداف تدريس الاستماع:

من أهم أهداف تدريس الاستماع :(عطا ،1986: 84)

1/ تنمية القدرة على الاصغاء والانتباه والتركيز على المادة المسموعة بما يتناسب مع مراحل نمو التلاميذ.

2/ تنمية قدرة التلاميذ على متابعة الحديث وتتبع المسموع والسيطرة عليه بما يناسب مع عرض المستمع.

3/ تنمية جانب التفكير السريع ومساعدة التلميذ على اتخاذ القرار، واصدار الحكم على المسموع في ضوء ما سمعه.

4/ تمييز التلاميذ بين الأصوات المختلفة.

5/ تمييز التلاميذ بين الأفكار الرئيسة، والثانوية.

6/ تنمية قدرة التلاميذ على التحصيل المعرفي.

7/ الربط بين الحديث، وطريقة عرضه.

8/ تنمية قدرة التلاميذ على تخيل المواقف التي تمر بهم.

9/ استخلاص التلاميذ النتائج مما يستمعون إليه.

10/ استخدام التلاميذ سياق الحديث لفهم معاني المفردات الجديدة عليهم.

يرى الباحث أن أهم هدف هو تنمية بعض الاتجاهات السلوكية السليمة، كاحترام المتحدث، وإبداء الاهتمام بحديثه، والتفاعل معه.

أسس تدريس الاستماع: (البجة ،2002: 155)

1/ الانتباه: من المطالب الرئيسة لسمع الرسالة وتفسيرها، وتحديد السلوك المترتب عليها.

2/ التخلص من المشتتات الشعورية واللاشعورية.

3/ التدريس الفعال الذي يزيد من تركيز التلاميذ باستخدام أساليب توجيه الانتباه.

4/ استرجاع الخبرات السابقة له أكبر الأثر في فهم الموضوع وتفسيره.

5/ تكوين مهارة الاستماع النقدي بالتدريب على اكتشاف المتناقضات، وأساليب وأهداف المتحدث.

6/ التدريب الجيد على فهم معاني الكلمات من السياق.

7/ من معوقات الاستماع الفعال أن يسبق تفكير المستمع كلام المتحدث.

خطوات يمكن اتباعها في درس للاستماع:

التمهيد:

تهيئة أذهان التلاميذ لدرس الاستماع، وذلك بإيضاح أهمية الدرس، وطبيعة المادة العلمية التي ستقدم إليهم، ثم تعيين المهارة التي يراد التدريب عليها، كاستخراج الأفكار الأساسية، والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية.

العرض:

تقديم المادة وما يتناسب والهدف المراد تحقيقه، كالإبطاء أو الإسراع في القراءة، أو التوقف قليلا عند نهاية الفقرة، وما إلى ذلك.

توفير كل ما يمكن أن يساعد على تحقيق أهداف الدرس، كتوضيح معاني الكلمات الجديدة، أو المصطلحات غير المألوفة، والابتعاد عن مواطن التشتت الذهني.

مناقشة التلاميذ فيما استمعوا إليه، بوساطة طرح الأسئلة التي توصل إلى تحقيق الأهداف.

التقويم:

تقويم التحصيل بطرح أسئلة لها ارتباط في صياغتها بالأهداف السلوكية، التي سبق تحديدها عند إعداد الدرس، ويشترط في هذه الأسئلة أن تكون شاملة لجميع الأهداف، وقادرة على قياس ما وضعت له فقط. (خلف الله،2002: 39)

توجيهات عامة في تدريس الاستماع:

1/ المعلم يكون دائما قدوة لتلاميذه، وفى درس الاستماع من حيث: حسن الانتباه، والإنصات، وعدم مقاطعة المتحدث، أو القارئ قبل أن ينتهي إلا لتنبيهه إلى خطأ لا يجوز السكوت عنه.

2/ التخطيط الجيد للدرس، ووضوح الأهداف المطلوب تحقيقها بدقة متناهية.

3/ انتقاء النصوص الشيقة الملائمة لمستوى التلاميذ، واختيار المواقف اللغوية المعينة على تحقيق الأهداف المنشودة.

4/ تهيئة الإمكانات المساعدة على تحقيق الأهداف، كالبعد عن الضوضاء، والإلقاء الجيد، واستخدام الوسائل التعليمية الملائمة.

يستخلص الباحث مما سبق يمكن تصنيف الاستماع إلى الآتي:

1/ الاستماع التحصيلي:

يتضمن هذا النوع تركيز الانتباه في المادة المسموعة، وربط الأفكار بعضها ببعض، وتحديد معنى المسموع من السياق، وتصنيف الحقائق وتنظيمها، وبيان أوجه الشبه والاختلاف بينهما، ومعرفة الأسباب والعلل المعروضة، والقدرة على استنتاج النتائج من هذه الأدلة.

2/ الاستماع من أجل المتعة والتقدير:

يتضمن الاستماع لمحتوى المادة المسموعة، وتقدير ما يقدمه المتكلم، والاستجابة التامة له، وتحديد منهج المتكلم في التحدث وميزاته، والتأثر بصوت المتحدث والاندماج معه شعورياً، بل والتأثر بمنظره العام وهيئته، وبنبرات الصوت المنبعث منه .ويدخل تحت هذا النوع الاستماع من أجل التذوق، وليس في مجال الكلمة فقط بل في مجال الموسيقي، ويزيد هذا التذوق إذا ارتبط الإيقاع اللفظي بالإيقاع الموسيقي ليكونا وحدة متناغمة.

3/ الاستماع الناقد:

هو استماع يقوم على أساس من مناقشة ما سمع من المتحدث وإبداء الرأي فيه .إما معه، وإما عليه.

أهمية الاستماع:

أولى القرآن الكريم مهارة الاستماع ما تستحقه من أهمية حيث يقدمها الله عز وجل على البصر في الآية الكريمة﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا ﴾

(سورة الإسراء، الآية 36)

ومما يدلل على أهمية الاستماع في حياتنا ما يلي:

1/ الاستماع هو الطريق الطبيعي لاستقبال المثيرات الخارجية.

2/ الاستماع هو عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه، كالأسئلة والأجوبة والمناقشات وبرامج الإذاعة.

3/ الاستماع تدريب على حسن الإصغاء والانتباه وحصر الذهن ومتابعة المتكلم وسرعة الفهم هذا غاية الأهمية للتلاميذ.

4/ الاستماع يعرف بالفروق الفردية بين التلاميذ وتكشف عن مواهبهم المختلفة.

5/ الاستماع يساعد الوقوف على مواطن ضعف التلاميذ والعمل على علاجها.

6/ الاستماع له أعظم أثر في تعليم المكفوفين.

مآخذ على تدريس مهارة الاستماع:

1/ لا تتوافر فيها فرصة تدريب التلاميذ على جودة النطق وحسن الأداء.

2/ بعض التلاميذ يعجزون عن مسايرة القارئ.

3/ قد تكون مدعاة إلى عبث بعض التلاميذ وانصرافهم عن الدرس.

وسائل التدريب على الاستماع:

1/ الاستماع إلى تسجيلات صور من المصحف الشريف.

2/ الاستماع إلى تسجيلات نشرات إخبارية.

3/ الاستماع إلى ما يدور في ندوات إذاعية ومتلفزة.

4/ اختيار موضوع ملائم للأطفال أو قصة مناسبة ثم إجراء حوار حول موضوعها.

طرق تدريس القراءة:

لطرق تدريس القراءة العربية أهمية بالغة في تعليم التلاميذ اللغة العربية وكمدخل للعلوم الأخرى، لذا تأثرت بنظريات علم النفس التربوي، النابعة من طبيعة تدرج الطفل ومزاياه الإنسانية، وإلى اللغة العربية وخصائصها اللغوية، وفي الوقت ذاته يبحث الإنسان عن كل نافع ومفيد في مجال الأدوات والوسائل التعليمية / التعلمية، التي تقدمها لنا التكنولوجيا التربوية الحديثة.

لقد أكثر الباحثون من طرح أسماء لطرائق التدريس للغة العربية في هذه المرحلة، التي تعد من أشد مراحل التعليم خطورة وحساسية، وذلك لما يترتب عليها من آثار، حسنة أو سيئة، في حياة التلاميذ المستقبلية، ولعل تعدد الأسماء جاء من عدم التمييز بين الطريقة والأسلوب، فأكثر ما طرح من تسميات لا يعدو أن يكون أسلوباً أو طريقة فرعية انبثقت عن الطريقة الأم.

ما زالت طرق تعليم القراء للمبتدئين في الوطن العربي أمراً تتباين حوله الآراء فهناك من يؤيد الطريقة الكلية استناداً إلى دراسات أجريت وهناك من يقاومها، وفى هذا الشأن لابد من تناول كل من الطريقتين الجزئية والكلية بشيء من التفصيل. (طعيمه، 2000: 60)

من أشهر طرائق تدريس اللغة العربية للمبتدئين: (معروف،1996: 93)

1/ الطريقة الجزئية (التركيبية) .

2/ الطريقة الكلية (التحليلية).

3/ الطريقة التوليفية.

4/ الطريقة التكاملية .

5/ طريقة القصة.

أولا: الطريقة الجزئية (التركيبية) :

تقوم هذه الطريقة على البدء بتعليم الحروف ثم التدرج إلى الكلمات ثم إلى الجمل، حيث يهتم المعلم بتوجيه أنظار التلاميذ وأذهانهم أولاً للحروف الهجائية وأصوات هذه الحروف، ثم يتدرج بهم إلى نطق كلمات تتكون من حرفين أو أكثر، ولهذا سميت بالطريقة التركيبية، فهي تبدأ من الجزء إلى الكل، أي تبدأ بالجزء وتركيب الأجزاء وصولاً إلى الكلمة، لذلك سميت أيضاً بالجزئية؛ لأنها تبدأ بالجزء، ويندرج تحت هذه الطريقة طريقتان فرعيتان هما :الطريقة الهجائية والطريقة الصوتية.

أ/ الطريقة الهجائية:

وتقوم هذه الطرقة على تعلم الحروف الهجائية بأسمائها، ويكون ذلك يجعل الأطفال يحفظون أسماء الحروف ثم الانتقال إلى معرفة رموزها ومن ثم تكوين الكلمة.

ب/ الطريقة الصوتية:

تبدأ الحروف، ولكنها تختلف عن الطريقة الأبجدية في أن الحروف تقدم إلى الأطفال بأصواتها لا بأسمائها، فالميم لا تعلم مثلاً على أنها ميم بل تعلم على أنها (م) ، ولتعليم صوت الحرف للأطفال تعرض عليهم صورة حيوان أول اسمه هذا الحرف مثل تعليم حرف الألف في كلمة أرنب (أ) أرنب، ويطلب من الأطفال تكرار اسم الحيوان وتكرار الحرف ثم يكتب الحرف. (الحوامدة وابوشرخ،2005: 124)

حاول الباحثون رصد محاسن طرائق تدريس القراءة وعيوبها، فأظهر بعضهم ميلاً إلى هذه الطريقة أو تلك.

ولهاتين الطريقتين مزايا ثلاث وهي:

1/ أنهما بسيطتان سهلتان في التعليم، فالحروف محدودة في عددها. بسيطة في شكلها، ولكل حرف منها صوت ثابت لا يتغير، وكل هذه الأشياء تجعل من السهل على المتعلم أن يحفظ أشكال الحروف، وأن يربط بينها وبين أصواتها.

2/ أنهما تتدرجان بالمتعلم تدرجا طبيعيا من الحروف إلى الكلمات ثم إلى الجمل.

3/ أنهما تمكنان منذ البدء من إتقان الحروف، وبذا تضعان الأساس الذي يساعد القارئ على تعرف أي كلمة تقابله، وهذا يوفر عليه فيما بعد الوقت والجهد الذي يبذله في تعرف الكلمات التي تمر به.

كما أن عليهما مآخذ تتمثل في:

1/ أنهما لا تتمشيان مع الطريقة الطبيعية التي يدرك بها الإنسان الأشياء لأول وهلة فكلتاهما تبدأ بالجزء وهو الحرف ثم تنتقل إلى الكل وهو الكلمة، على حين أن الإنسان في إدراكه للأشياء يبدأ بالكل ثم ينتقل إلى الجزء: فرؤية الإنسان للمناظر تكون كلية فإذا أمعن النظر أدرك الأجزاء.

وهذا هو الحال في إدراك الإنسان للأفكار فيدرك كليات الفنون ثم تظهر له التفاصيل عند إعادة قراءتها مثلا.

تتناقض هاتين الطريقتين مع عملية الإدراك، في ناحية المعنى، وذلك أن الحروف في حد ذاتها ليس لها معنى عند المبتدئ في تعليم القراءة.

المبتدئ ليست عنده المعرفة، فإن الطريقتين الأبجدية والصوتية تقومان على أساس مطالبة المتعلم بإدراك أشياء لا معنى لها بقصد الوصول إلى أشياء لها معنى. ومن المعروف أن الإنسان في إدراكه للأشياء لا يدرك كليتها فحسب ما لم يكن لها معنى ولذلك يشبه المسميات والعبادات التي يسمعها بأشياء مألوفة لديه لها معنى.

يستخلص أن إلى أن هاتين الطريقتين تسيران عكس الطريق الذي يسير فيه المتعلم فتتجه به من الكلية إلى الجزئية ومن أشياء ليس لها معنى إلى أشياء لها معنى وهذا يتنافى وإدراك المتعلم ويكلفه وقتا أطول وجهدا أكبر مما لو ساير طبيعة عملية الإدراك.

2/ أن هاتين الطريقتين تجعلان المتعلم يهمل المعنى ويهتم بالشكل فبدايتها بتعليم الحروف ونطقها عنده معرفة الكلمة والجملة ويأتي بعدهما المعنى والفهم، وهذا أساس غير سليم للتعلم.

3/ هاتان الطريقتان يتكون عند التلاميذ الميل إلى تجزئة الكلمة عند القراءة ومن ثم الاهتمام بشكلها ونطقها دون الالتفات إلى معناها.

يلاحظ على معظم الذين تعلموا بهاتين الطريقتين في قراءتهم للجملة كلمة كلمة، والكلمة حرفا حرفا، وكثرة التردد والبطء في القراءة عامة وعند سؤالهم استمهلوك حتى يعيدوا القراءة فكأن الشكل له قراءة والمعنى له قراءة أخرى، وهذا نتيجة طبيعية للطريقة التي تعلموا بها للقراءة.

4/ تفتقر هاتان الطريقتان إلى عنصر التشويق، فلا قدرة لهما على إثارة دوافع المتعلم، ولا تستفيدان من نشاطه التلقائي، وقد يعود هذا العيب إلى انعدام عنصر المعنى الذي سبق ذكره وتتسمان بالبطء وتتطلبان جهدا من المعلم والطفل على السواء.

5/ إضافة إلى قتلهما لما عند المعلم من رغبة وتبديد ما عنده من طاقة حيوية يمكن بذلها في هذا السبيل. (الريح وحامد، 1996م، ص 22)

إن المبتدئين في تعلم حروف اللغة العربية يواجهون مشاكل على الرغم من أن عدد هذه الحروف محدود، فهم يرون أن هذه الحروف تتغير وتتبدل صور كتابتها مما يؤدي إلى تعدد شكل الحرف الواحد تبعا لموقعه من الكلمة، ويمكن تلخيص ما يواجه الأطفال في تعلم الحروف العربية في التالي: (العوادي،2014: 13)

1/ تعدد صور الحروف العربية وتنوعها في حالتي اتصالها وانفصالها وفي حالة موقعها من الكلمة فكتابة حرف الجيم مثلا تختلف في شكلها حين يأتي هذا الحرف في أول الكلمة أو في وسطها أو في آخرها.

2/ إن الحركات الخفيفة " الصوائت " في اللغة العربية يرمز لها بالحركات الثلاث وهي الضمة والفتحة والكسرة.

مثلا جَلَسَ وهذه الحركات لا تظهر في الكتابة العادية ويلاحظ أنه حين تثبت فوق الحرف أو تحته فإنها تأتي نافرة عن السطر، ولا توجد الحروف إلا للصوائت الممدودة كالألف والواو والياء.

3/ تتناوب بعض الحروف في اللغة العربية في مجيئها تارة من الصوائت ومجيئها تارة أخرى من الصوامت.

وهو أمر يترتب عيه اختلاف لفظها حسب الأحوال والظروف، فمثلا الياء في أو كلمة ينوي هي غير الياء في آخر كلمة ناوي.

وأهم هذه المشاكل مشكلة تعدد صور الحرف الواحد، ومن المعروف أن الأسلوب المتبع في تعليم هذه الصور يرجع إلى طريقتين:

أ/ تناول كل حرف من الحروف العربية بصوره المختلفة من حيث موقعه في أول الكلمة ووسطها وآخرها.

ب/ تناول جميع الحروف بحيث يتم تعليمها أولا بصورتها المنفصلة، ثم الانتقال بعد ذلك إلى تعليمها بصورتها المتصلة.

ولا يخفى ما في الطريقة الأولى من صعوبة حيث يتعذر على الطفل أن يستوعب تسعين حرفا (وهي مجموع تعدد صور الحروف الهجائية من حيث موقعها في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها) في حين نجد أن الطريقة الثانية يمكن تحقيقها على مرحلتين:

المرحلة الأولى:

يعلم المعلم الحرف بصوره المنفصلة ويكتب الكلمة بصورة منفصلة.

المرحلة الثانية:

يأخذ المعلم بتعليم الطفل صور الحرف المتصلة، ثم يعيد كتابة الكلمة التي قد تعلم كتابتها بالأحرف المنفصلة فيكتبها بشكل متصل. ومثال ذلك نفرض أن الطفل تعلم كلمة " ك، ت، ب " بحروفها المنفصلة.

فيكون في هذه المرحلة قد تعلم كيف يكتب هذه الكلمة متصلة على هذه الصورة (كتب)، ويلاحظ في هذه الحال أن الطفل أصبح موزع الذهن والتفكير بين ترك صورة تعلمها سابقا وبين صورة يطلب منه أن يتعلمها لاحقا مما يجعل المسألة أكثر تعقيدا.

ولعل أتباع أسلوب التدرج في تعليم الحروف بصورها المختلفة يجعل المسألة أقل تعقيدا وأقرب إلى التسهيل على المتعلم، ولكن يؤخذ بعين الاعتبار سهولة وصعوبة اشتقاق الصور بعضها من بعض، حيث يبدأ المعلم بتعليم الأطفال حرفا أو حرفين أو ثلاثة، ويتبع ذلك تطبيقا ت عليها مع استعمالها بأشكال مختلفة إلى أن يتحقق من أن الأطفال تعلموا هذه الحروف بصورها المختلفة، ومن ثم ينتقل إلى حروف أخرى إلى أن يأتي على جميع حروف اللغة العربية.

أما بالنسبة لمشكلة الحركات، فالحركة في اللغة العربية ليست إلا حرفا، لأنها تدل على صوت خاص غير الصوت المدلول عليه بالحرف الذي توضع عليه الحركة، فالفتحة والضمة والكسرة حروف صائتة، لذلك يجب أن تعامل كحروف وأن تعلم كالحروف، وهذا ينطبق أيضا على التنوين فهي حروف مركبة – أَنْ – إِنْ – أُنْ. وأما حركة السكون فلا تدل على صوت.

وأما فيما يتعلق بمشكلة بعض الحروف التي تكون صائتة تارة وصامتة تارة أخرى كالواو والياء مثل (وعد، نور) – (ينال، ديك) ففي مثل هذه الحالة لا داعي لأن يقول المعلم للمتعلم بأن هذا الحرف (و) يلفظ أحيانا ولا يلفظ أحيانا أخرى، بل يعلمه بأنه حرف صائت (يلفظ) وبعد أن يتدرب عليه ويستعمله كثيرا يعلمه الحرف كصامت مع الإشارة والتنبيه إلى الشبه الحاصل بين الصوتين.

ثانيا: الطريقة الكلية (التحليلية):

هذه الطريقة تسير عكس الطريقة التركيبية، وهي تقوم على البدء بكلمات والانتقال منها إلى الحروف، وأساس هذه الطريقة معرفة الطفل كثيرا من الأشياء المحيطة ببيئته التي يعيش فيها مع معرفة أسمائها، وذلك قبل أن يدخل المدرسة، فتعرض عليه كلمات مما يسمعه ويستعمله في حياته، ثم يعلم الكلمات صورة وصوتا، ثم ينتقل تدريجيا بتوجيه المعلم وإرشاده إلى النظر في أجزائها، كي يمكنه معرفتها ثانية، ويقدر على تهجئتها عند مطالبته بكتابتها.

ولهذا سميت " الطريقة التحليلية " لأن الطفل يتعلم الكلمة مركبة، ثم يحللها إلى أجزائها وهي الحروف وتسمى كذلك الطريقة الكلية لأنها تبدأ بتعليم الكل وهو الكلمة أو الجملة، وتنتقل إلى الجزء وهو الحرف وأشهر ما يندرج تحت هذه الطريقة، طريقة (انظر وقل) أساسها النظر إلى الكلمات، ثم التلفظ بها، وهي نوعان: طريقة الكلمة، وطريقة الجملة. (مدكور،2007: 60)

أولاً: طريقة الكلمة:

يقصد بها الربط بين الرمز المنظور والنطق المسموع حتى تقترن الصورة بالصوت (قانون الاقتران)، طريقة الكلمة إحدى طرق القراءة التحليلية، وتبدأ هذه الطريقة بعرض المعلم على المتعلم " كلمة " من الكلمات التي يعرف لفظها ومعناها ولكنه لا يعرف شكلها، ويطالبه بمعرفة شكلها وحفظه. (عاشور والحوامدة،2003: 67–69)

وبعد تأكد المعلم من ذلك يقدم له كلمة ثانية بنفس الطريقة، ثم ثالثة ورابعة على نفس المنوال وعندما يتكون لدى المتعلم قدر من هذه الكلمات، يدخلها المعلم في جمل ثم يعرضها عليه، ويدربه على تعرفها وفهمها، فإذا تكون عند المتعلم ذخيرة من الكلمات ولاحظ أوجه الشبه والاختلاف بينهما انتقل به المعلم إلى المرحلة الثانية وهي تحليل الكلمة إلى العناصر التي تتألف منها وهي الحروف.

وفي هذه المرحلة تقدم الحروف إلى المتعلم عن طريق استغلال ملاحظته لتكرار صوت الحروف وأشكالها في الكلمات المختلفة.

فعند عرض كلمتي (عروس، وعصفور) على المتعلم يقدم إليه حرف العين على أساس أنه رمز الصوت الذي لاحظه، وعلى هذا تسير بقية الحروف، حتى يعرفها جيدا وتستمر مرحلة التحليل حتى يتم عرض الحروف كلها دون أن يتخللها تقديم كلمات جديدة.

وتنتهي مهمة الطريقة عند معرفة المتعلم لجميع الحروف معرفة جيدة حيث تترك المتعلم يقرأ جملا أطول على أساسين أحدهما مستمد من علم النفس والآخر مستمد من طبيعة القراءة:

الأساس الأول:

أن الإنسان يبدأ دائما بإدراك شيء كلي له معنى ثم ينقل بعد ذلك إلى إدراك الأجزاء الذي يتكون منها الكل، هذه الطريقة تبدأ بتعليم وحدات كلية ذات معنى، وهي الكلمات ثم ننتقل منها إلى تعليم الحروف.

وينبغي هنا أن الاشارة إلى خطأ يقع فيه بعض من يتبعون هذه الطريقة، ذلك أنهم يبدؤون بعرض الكلمة، ثم يعمدون مباشرة إلى تحليلها إلى أصواتها ناسين أن التحليل مرحلة من مراحل النمو في تعليم القراءة.

وأن هذه المرحلة لا يبلغها المتعلم إلا بعد أن يتكون لديه رصيد من الكلمات يسمح له بإدراك العلاقات بين الحروف في الكلمات المختلفة.

الأساس الثاني:

أن القراءة عملية لا تتم إلا إذا توفر فيها عنصران: معرفة الكلمة وفهم معناها، فلا قراءة بدون فهم ولا فهم بدون تعرف للكلمات، ومن ثم نجد أن هذه الطريقة تهتم بتكوين هاتين القدرتين عند المتعلم.

وتنمية القدرتان معا للبدء في تعليم القراءة، وقد تقترن الكلمة المراد تعليمها بصورة الشيء، وفي هذه الحالة ينظر الطفل إلى الصورة والكلمة ثم ينطق بها.

من محاسن طريقة الكلمة: (معروف،1996: 66)

1/ أنها تتمشى مع الطريقة الطبيعية التي يدرك بها الإنسان الأشياء ويتعلمها لأن الكلمة في ذاتها كل، ولها مدلول.

2/ أنها تستغل دافع المتعلم وما عنده من طاقة ونشاط بما تقدم إليه من كلمات تتصل بخبراته وأغراضه وتتلاءم مع قدراته واستعداده.

3/ أنها طريقة تشويق للطفل وتشجيع له على المضي في القراءة لأن للكلمات التي ينطق بها معاني واضحة في ذهنه.

4/ أنها تهتم بالمعنى منذ البدء في تعلم القراءة وتعود المتعلم متابعة المعنى أثناء القراءة

5/ أنها تعود المتعلم السرعة والانطلاق في القراءة، لأن الوحدة فيها كلمة أو أكثر، وليست حرفا واحدا، أو مقطعا واحدا.

6/ أنها من الممكن استخدامها في تكوين جمل من الكلمات في وقت قصير.

7/ أنها تعلم الطفل الرمز واللفظ والمعنى معا.

من عيوب طريقة الكلمة:

1/ أنها لا تساعد الطفل على تمييز كلمات جديدة سوى ما يعرض عليه، فهي تجعل خبرته محصورة في كلمات محدودة، ويمكن إصلاح هذا المأخذ بتكرار الكلمات تكرارا كثيرا مع الاهتمام بتحليلها إلى عناصرها، مما يساعد على قراءة الكلمات الجديدة التي تدخل فيها الحروف السابقة.

2/ أنها تتطلب في المعلم الذي يستعملها إعدادا خاصا لكي تؤتي هذه الطريقة ثمارها المرجوة لا بد أن يكون المعلم عارفا بالأسس التي تقوم عليها، والخطوات التي تتبعها في تعليم القراءة. وبالإضافة إلى المعرفة النظرية لا بد أن يتوفر له القدرة على استعمالها وعلى التصرف الذي يساعده على مواجهة الظروف المختلفة التي تنشأ أثناء التعلم.

3/ تتشابه كثير من الكلمات في رسمها ولكنها مختلفة في معانيها وقد يؤدي هذا إلى خطأ الأطفال في نطق بعض الكلمات فيختلف المعنى.

4/ قد يؤخر بعض المدرسين مرحلة تحليل الكلمات إلى حروف، فيضيع ركن هام من أركان القراءة، ويمكن التغلب على المأخذين الثالث والرابع، بأن يهتم المعلم بتحليل الكلمات إلى حروفها، وفي نفس الوقت يكثف تركيزه على تعريف التلاميذ بأصوات الحروف وأشكالها الصحيحة، كما ينبغي على المدرس أن يلتزم بتحليل الكلمات بعد أن يحفظها الأطفال دونما تأخير أو تأجيل.

ثانياً: طريقة الجملة:

إن طريقة الجملة تتفق مع طريقة الكلمة في الأساس ولكن تختلف معها في تفسير معنى الوحدة الكلية فهي ترى أن الوحدة الكلية ذات معنى وهي الجملة لا الكلمة، لأن الكلمة المفردة يفهم منها أكثر من معنى، ولا يتحدد معناها ويتضح إلا إذا وضعت في جملة أو وصف الموقف الذي قيلت فيه. (العوادي،2014: 16)

ويترتب على الاختلاف في تفسير معنى الوحدة الكلية اختلاف في خطوات السير في تعليم القراءة فبدلا من عرض كلمة مفردة نجد طريقة الجملة تبدأ بعرض الجملة الكاملة وتطالبه بإدراك شكلها وفهم معناها وبعد التأكد من قدرته على تعرفها وفهم معناها تعرض عليه جملة أخرى.

وهكذا على أن تكون هذه الجملة مشتقة من خبرة المتعلم وتجاربه ومؤلفة من كلمات ليست غريبة عليه، تتدرج في الطول من كلمتين حتى تتجاوز السطر الواحد وتتسم ببساطة التركيب في البداية ثم تأخذ في التعقيد تدريجيا.

وتعرض تلك الجمل على المتعلم أكثر من مرة حتى تثبت صورتها في ذهنه ثم تأتي مرحلة تحليل الجملة إلى كلماتها التي تتكون منها، ثم المرحلة الثالثة وهي مرحلة تحليل الكلمة إلى حروفها، وقد تصحب تلك الجمل والكلمات بصور تدل عليها في هذه الحالة ينظر الطفل إلى الصورة والجملة ثم ينطق بها.

محاسن وعيوب طريقة الجملة:

أشار مدكور، إلى بعض محاسن وعيوب طريقة الجملة، **ومن المحاسن:** (مدكور،2007: 65-67)

1/ أنها تقوم على أساس نفسي سليم، وهو البدء بالوحدات المعنوية فهي تمد الطفل بثروة فكرية ولغوية.

2/ يتحدث فيها الطفل بجمل تامة فهي تساير طبيعة الاستعمال اللغوي.

3/ يفهم الطفل معنى الكلمة دون تخمين لأن الكلمات وردت في سياق الجملة.

4/ إنها طريقة تشويق للطفل وتشجيع له على المضي في تعلم القراءة، كما أنها تعوده تفهم المعنى ومتابعته، لأنها لا تفصل بين عملية ترجمة الرموز إلى أصوات، وعملية فهم المعنى، كما هي الحال في الطريقة التركيبية.

5/ أنها تعود الطفل السرعة والانطلاق في القراءة.

6/ أنها تكسب الطفل مهارة تعلم الإملاء حيث ترسخ في ذهنه صورة كتابة كل كلمة من كلمات الجملة التي تعلمها.

عيوب طريقة الجملة:

1/ أنها لا تساعد الطفل على تمييز جمل جديدة غير ما يعرض عليه، فهي تحصر خبرته في دائرة محدودة من الجمل، ويمكن علاج هذا العيب بتكرار الجمل تكرارا كثيرا مع الاهتمام بتحليلها إلى عناصرها، مما يساعد على قراءة الجمل الجديدة التي تدخل فيها الكلمات والحروف السابقة.

2/ أنها تتطلب في المعلم الذي يستخدمها إعدادا خاصا فلكي تؤتي هذه الطريقة ثمارها المرجوة لابد أن يكون المعلم عارفا بالأسس التي تقوم عليها، والخطوات التي تتبعها في تعليم القراءة، وبالإضافة إلى المعرفة النظرية فلا بد أن يتوفر له المعرفة العملية في القدرة على استعمالها مما يساعده على مواجهة كل ظرف طارئ أثناء التعلم.

3/ قد يسترسل المعلم في عرض الجمل وتدريب الأطفال على قراءتها وكتابتها، ويؤخر عملية تحليل الجمل إلى كلمات وحروف – وتحليل الكلمة إلى حروف وأصوات منوعة وهذا تعطيل لعملية قراءة الكلمات الجديدة.

4/ يواجه الأطفال المحدودون الذكاء والاستعداد صعوبة في أوائل مراحل التعليم في استيعاب الجملة دفعة واحدة.

5/ تتطلب هذه الطريقة كثيرا من الوسائل المعينة، التي ربما لا تتهيأ للمعلم، أو المدرسة، وبهذا يقل أثرها، وتنعدم الثقة بها.

اقترح بعض الباحثين استخدام طريقة (توليفيه أو تجميعية) تجمع بين الطريقة الصوتية، وطريقة الكلمة، فأخذت من الطريقة الجزئية صوت الحرف وأخذت من الكلية الكلمة، فيدرس فيها الحرف بصوته أي (حسب حركته) ثم يقرأ من ضمن قراءة الكلمة.

ثالثاً: الطريقة التوليفية:

وللطريقة التوليفية مسميات أخرى منها (الطريقة التوفيقية) و(الطريقة الانتقائية) و(الطريقة التركيبية التحليلية) وقد رأى بعض المربين الأخذ بهذه الطريقة تلافيا لعيوب الطريقتين التحليلية والتركيبية، عند إنفرادهما، لأنها تجمع بين التحليل والتركيب.

ونظرا لوجود فروق فردية بين المتعلمين، فإن ما ينجح من طرق مع بعضهم قد لا يوافق الآخرين ومن ثم لا بد من طريقة تجمع العناصر المفيدة في هذه الطرق كلها، لأن كل طريقة تركز على ناحية معينة وتسهل بقية النواحي الأخرى، فالطريقة التركيبية تعنى بسلامة النطق وصحة الأداء، أما الطريقة التحليلية فتعنى بالمعنى، والقدرة على الفهم، والطريقة التوليفية تجمع بين مزايا الجزئية الكلية.

والطريقة التوليفية تقتضي من المعلم أن يسير في أربع مراحل، واحدة بعد الأخرى على حسب الترتيب التالي:(أبوالعزايم، 1983: 14)

1/ مرحلة التهيئة والإعداد:

أ-يتعرف المعلم على قدرات المتعلمين في محاكاة الأصوات وإدراكهم الفروق بينها، وذلك بأن يقلدوا أصوات بعض الحيوانات كالثور والحصان وغيرهما.

ب-إتقان الأطفال لنطق الكلمات بحسن استماعها أو أدائها، وتزويدهم بطائفة منها مع توفيقهم على معانيها، وتدريبهم على التمييز بين الأضداد مثل: (كبير وصغير، طويل وقصير وغيرها) وتدريبهم على القصص وفهمها، وحكايتها وتمثيلها، وإدراك أفكارها وترتيب أجزائها، وتدريبهم أيضا على الإتيان بكلمات على نسق خاص، مثل :(كبير وصغير وبعيد، وقام وصام وخاف، وثور وسور وعود وقول وطول) وكذلك الآتيان بكلمات تبدأ بحرف السين مثل: ساعة وسمك وسمير وغير ذلك. وكلمات متشابهة في النطق مثل: شد وهز وعض ورد وعد.

جـ -تدريب الأطفال على معرفة الأشياء، وتسميتها من ذواتها، أو صورها أو نماذجها، وقد يجول بهم المعلم في فناء المدرسة ويسألهم عما شاهدوه فيذكرون أسماء وصفات وفوائد ما شاهدوه.

د-تمكينهم من نطق وإلقاء ما يكثر دورانه على ألسنتهم من الألفاظ، ومطالبتهم بذكر أسماء زملائهم وأصدقائهم وجيرانهم، وغيرهم ممن يعرفونه أو يسمعون عنه ومسألتهم عن الأماكن التي يون فيها بعض الأشياء كالنجوم والسفن والأزهار وغيرها.

هـ-إلقاء بعض الألغاز السهلة عليهم ومطالبتهم بالتفكير في حلها وكذلك إلقاء بعض القصص التي تقال لهم يقولونها هم، وجعل هذه القصص مجالا للمناقشة والمحادثة.

و-تدريب حواس الأطفال وأعضائهم التي يستخدمونها في القراءة والكتابة.

ز-تعويد الأطفال على دقة الملاحظة، وإدراك ما بين الأشياء من علاقات أو اختلاف وإتقان بين هذه الأشياء تعتبر من الوسائل الفعالة التي يمكن استغلالها لتعويد الأطفال دقة الملاحظة والاستفادة بها في مرحلة التمهيد والإعداد.

2/ مرحلة التعريف بالكلمات والجمل:

وهذه المرحلة تعد أول محاولة لأخذ الأطفال برموز الحروف المكتوبة، والربط بينها وبين الأصوات والألفاظ على النحو التالي:

أ–عرض كلمات سهلة على الأطفال، وتدريبهم على النطق بها.

ب –مراعاة التزويد فيما يعرض من الكلمات، وذلك بإضافة كلمة جديدة أو أكثر في كل درس يستجد لتزويد حصيلة الألفاظ التي يتعلمها التلاميذ شيئا فشيئا.

ج –تكوين جمل من الألفاظ التي سبق لهم تعلمها وتدريبهم على قراءتها والنطق بها.

د –استخدام البطاقات ولوحات الخبرة وغيرها من الوسائل المتنوعة التي تعين على تعليم القراءة، وتدريب الأطفال تدريبا كافيا حتى يثبت لديهم ما تعلموه.

هـ–وفى هذه المرحلة التي يؤخذ التلاميذ فيها بقراءة الكلمة أو الجملة ثم ينتقلون إلى الأصوات والحروف يؤخذون أيضا بتعلم كتبة الكلمة والجملة، ثم ينتقل المعلم بهم إلى إتقان كتابة الأجزاء والحروف.

والغرض من التدريب على الكتابة في هذه المرحلة، وتمكين الأطفال وتعويدهم رسم ما يقرؤون بصفة تقريبية.

3/ مرحلة التحليل والتجريد:

يراد بالتحليل تجزئة الجملة إلى كلمات والكلمة إلى أصوات، ويراد بالتجريد اقتطاع صوت الحرف المكرر في عدة كلمات والنطق به منفردا حيث يثبت رسمه ورمزه الكتابي في أنظار التلاميذ وعقولهم.

ويجب أن تكون الجمل المختارة للتحليل والتجريد مما سبق للتلاميذ معرفته والإلمام به وثبوته في أذهانهم، وتعتبر مرحلة التجريد أهم خطوة في تعليم القراءة للمبتدئين لأنها هي التي تتوقف عليها قدرة التلميذ على معرفة الكلمات الجديدة وقراءتها.

والبدء بهذه المرحلة يعود إلى مهارة المعلم بحيث لا يبدأ مع تلاميذه مرحلة التجريد إلا إذا أطمأن على قراءتهم وكتابتهم من خلال التدريبات السابقة للقراءة والكتابة لأن ذلك يجعل من السهل على تلاميذه أن يميزوا الكلمات وأصوات الحروف ورسمها، يتضح بذلك لدى المعلم أن تلاميذه، قد تهيئوا لمرحلة التحليل والتجريد.

وخطوات هذه المرحلة هي:

أ-تحليل الجملة الى كلمات:

يكتب المعلم على السبورة إحدى الجمل التي عرفها التلاميذ ولتكن مثل جملة (سعيد جلس على كرسي) ويطالب تلميذا أو أكثر بقراءتها، ثم يعيد المعلم كتابة هذه الجملة مع تغيير في ترتيب كلماتها مثل: (جلس سعيد على كرسي – على كرسي جلس سعيد – سعيد على كرسي جلس) ويطالب بعضا من التلاميذ بقراءة هذه الجمل عند كل تبديل وتغيير، ثم يوجه أنظارهم الى كلمة سعيد في الجمل وأن تغيير وضعها فيها لم يغير من مفهوم معانيها بصفة عامة.

ويمكن للمعلم أن يكتسب كلمات هذه الجملة في بطاقات بعدد التلاميذ وأن يعطيها لهم غير مرتبة وأن يطلب من كل تلميذ ترتيبها حسب الجملة المكتوبة على السبورة وذلك بوضعها واحدة بعد واحدة في صف أفقي.

ب-تجريد أصوات الحروف:

يختار المعلم في هذه المرحلة كلمة تشتمل على الحرف المطلوب تجريده وليكن السين في كلمة (سعيد) فسيكتبها على السبورة ويطلب من بعض التلاميذ قراءتها ببطء وتمهل ويلفت نظرهم إلى الأداء الصوتي للحرف (سين) عندما ينطق به , ثم يطلب من بعضهم تكرار أدائه لفظيا , ثم يكتبه المعلم منفردا على السبورة ويشير الى رسمه , ويطلب من التلاميذ تكرار كلمات ورد فيها وبحيث يسلم فيها الوقف في مواضعه وتمثيل المعنى وتنوعه بتنوع الفكرة وتذوق الصور والأساليب التي

درسوا شيئا عنها أو يمكن تلقائيا أن يتمثلوا ما فيها من فكر وجمال ، ويحدد وسائل درسه من رسم أو صورتا ومصور أو فيلم أو نحوها كل هذا يفكر فيه ويتخذ الأهبة له ثم يترك نفسه في سبحة يتخيل فيها نفسه أمام التلاميذ منذ أول الدرس الى أخره مفكرا فيما قد يفاجئه خلاله وفى كيفية تصرفه إزاء هذه المفاجئات وهذه هي الصورة الذهنية لمذكرة الدرس أو للخطة المرسومة له .

المرحلة الثانية: مرحلة التنفيذ والممارسة وتتضمن خطوات الدرس على النحو التالي:

التمهيد: وهي خطوة أذكاء شوق التلاميذ إليه، وإثارة اهتمامهم به ويجب أن يكون التمهيد طبيعيا بعيدا عن التكلف وأن يكون موضوعيا مرتبط بفكرة الدرس بعيدا عن التجمل والاستنتاج اللفظي للعنوان وأن يكون مملوء بالحيوية مركزا سريعا شيئا ما حتى لا يبعث على السأم فقد يكون الدرس عن عظمة شخصية ما ويكون التمهيد لغزا: إنه الذي نهض بكذا وكذا فمن هو؟ ويفكر التلاميذ وقد يحاورون فيتخذ من ذلك مدخلا لمدرسة أو يكون قصة عن ذكاء صبي أو شاب فيسأل عن أعجب ما سمعه في هذا المجال وتأتى الإجابات مختلفة وربما كان الذكاء فيها دون ما صدر عن بطل القمة وإذ ذاك يتاح له المدخل المثير وقد يثير مشكلة ويسأل عن حلها فيختلفون. ويمهد ذلك للدخول في الدرس تناول شيئا عنها كما إن التمهيد ربما بنى على المعلومات السابقة أو على أسئلة من الحياة أو الحياة أو الاستثارة ببعض الصور والنماذج ... ومن التمهيد ينتقل إلى إعلان موضوع الدرس إلى الخطوة التالية.

4/ عرض المادة:

ويبدأ بفتح الكتاب وإمساكه بطريقة صحيحة وإخراج الصفحة المطلوبة في رفق، ثم يطالب تلاميذه بما يأتي: قراءة الدرس قراءة صامتة، تقوم على حركات العين مع التفكير، مع التعيين لما غمضت دلالاته عليهم من ألفاظ وتراكيب، وما يبدو لهم أن سألوا عنه، ويسأل أسئلة عامة في فكرة الدرس يتبين بها ما أفادوا من القراءة الصامتة.

في هذه المرحلة يمكن أن يتخذ من الفترة التي قضوها في هذه القراءة، ومن نوع الإجابات ومدى دقتها دلائل على استمرارية النمو في قدرات هذه القراءة، ولو بشكل تقريبي كما أنها فرصة لمعالجة المتخلفين والأخذ بأيديهم وتشجيع المجيدين؛ أي قرن الإجابات بعملية تعزيز تبعث على المتنافسين، وتعطى الدرس حركة وحيوية ويترك لهم فرصة الأسئلة فيما غمض عليهم ويتلقى منها في رحابة، ويدع الفرصة لإجابة من يعرف الإجابة الصحيحة ولإجابته إذا لم يعرفوا.

وهنا يعلمهم دقة السؤال ودقة التفكير والتعبير، ولا يتظاهر بمعرفة مالا يعرف ولا يقبل الإجابات التقريبية متى كان في استطاعتهم أن يكونوا أدق، وهنا يقع كثير من المدرسين في أخطاء متعددة منها قبول أية إجابة والانتقال من تلميذ إلى غيرة دون مناقشة وتصحيح ما لا يصح أحيانا. أو تخطئة ما هو صحيح أحيانا.

وهذا أيضا يمكن أن يتكون الكثير من عادات القراءة السليمة: وأن يساعد المدرس على استمرارية النمو في المهارات والقدرات اللغوية والفكرية والتعبيرية فإذا لم تفي أسئلتهم بالجوانب الغامضة يسأل هو ليستوفيها، وخلال ذلك يسجل ما يستحق التسجيل على السبورة من معاني الكلمات والتراكيب كما يسجل في مذكراته لغويات الدرس وأفكاره

خطوات تجريد حروف اللغة العربية:

التجريد: هو اقتطاع صوت الحرف المتكرر من عدة كلمات، والنطق به منفردا حتى يثبت رسمه أو رمزه الكتابي في أذهان التلاميذ، فيلاحظ التلميذ الصوت مكررا في عدة كلمات، ويلاحظ أنه حيثما ورد لا يتغير، ورسمه لا يتغير.

خطوات تجريد الحرف:

أ/ أعرض جمل من الدرس مشتملة على كلمات تحتوي الحرف المراد تجريده.

ب/ أحرص على كتابة الكلمات بلون مغاير، واطلب من التلاميذ قراءتها.

ج/ قم باشتقاق الكلمات من الجمل واكتب الحرف بلون مغاير ودرب التلاميذ على قراءة الكلمات مع التركيز على صوت الحرف.

د/ وزع الأدوار أثناء قراءة الكلمة المشتمل عليها الحرف، بأن تقوم أنت بقراءة مقطع من الكلمة ويكمل التلاميذ المقطع الثاني ليتضح صوت الحرف، ثم وزع الأدوار على التلاميذ.

هـ/ أكتب الحرف منفردا عن الكلمة بعد وضوح صوته فيها وحسب موقعه في كل كلمة (أولها، وسطها، آخرها).

ح/ أعرض الحرف في بطاقات مصاحبة مع الحركات الثلاث (الضمة، الفتحة، الكسرة) ودرب التلاميذ على قراءته ونطقه نطقا سليما مع الحركات.

ط/ أعرض كلمات على التلاميذ تشتمل على الحرف في مواقعه المختلفة في الكلمة، ويتعرف التلاميذ على موقع الحرف في الكلمة وشكله وتحديد صورة الحرف وصوته.

ي/ أعرض حروف مختلفة من بينها الحرف المجرد بأشكاله المختلفة ويطلب من التلاميذ تمييز الحرف من بين الحروف الأخرى صوتا ورسما.

ك/ درب التلاميذ على كتابة الحرف بأشكاله المختلفة حسب موقعه في الكلمة.

ل/ أعرض بعض الأشياء أو الصور المشتملة على الحرف واطلب من التلاميذ التعرف عليها.

م/ ركب كلمات جديدة من الحرف، واطلب من التلاميذ قراءتها

رابعاً: الطريقة التكاملية:

تقوم هذه الطريقة على الربط بين مكونات المنهج، ودرجة التكامل والعمق والمرونة، وتدور حول هذا الموضوع ثلاثة مصطلحات: (الدليمي والوائلي،2005: 118)

الأول :(تناسق) ويكون في حالة وجود منهجين متعاقبين، ويستفاد من أحدهما عند تدريس الآخر، ولهما الأهداف نفسها، وطريقة التدريس نفسها .

والثاني: (ترابط) وهو تنظيم مجموعة من الموضوعات حول خط فكري واحد.

الثالث :(اندماج) وهو إذا كان في المنهاج عناصر متداخلة يتعذر فصل فروعها.

مزايا الطريقة التكاملية:

من مزايا الطريقة التكاملية: (اسماعيل،2002: 75)

1/ اكتساب مبادئ تربوية حديثة، مثل التنوع الذي يمكن تحقيقه واستخدامه في اختيار طرائق التدريس.

2/ تنمية المرونة في التعامل والمشاركة الايجابية في الموقف التعليمي.

3/ الربط الجيد بين الطريقة والوسيلة والأنشطة وأدوات التقويم.

4/ تمكن التلميذ على تكامل شخصيته.

5/ زيادة التفاعل بين كل من المعلم والمتعلم مع الموقف التعليمي.

عيوب الطريقة التكاملية:

1/ تستغرق وقتاً طويلاً.

2/ تركيزها على العقل دون جوانب أخرى.

3/ تعطيل قدرات التلاميذ في التجديد والابتكار.

4/ بطيئة التعلم.

5/ تستلزم وجود نص محوري تدور حوله بقية فنون اللغة العربية.

خطوات الطريقة التكاملية في التدريس:

لتطبيق هذه الطريقة في التدريس ينبغي إتباع مجموعة من الخطوات يمكن تحديدها فيما يلي: (الدليمي والوائلي،2005: 121)

أولاً :التخطيط :ويشمل اختيار النصوص الراقية من القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، والأدب شعر ونثر، على أن تكون هذه النصوص مناسبة في أسلوبها، وفي موضوعاتها للدارسين في كل مرحلة من مراحل التعليم.

ثانياً :التنفيذ :

وفيه تنتقي النصوص المناسبة لكل مرحلة أو لكل صف دراسي، وتخضع للدراسة والفهم والتحليل والتفسير والنقد والتقويم والحفظ.

ويجري ذلك بحسب التالي:

1/ الاستماع إلى النص منطوقاً جيداً ممثلاً للمعنى، مرة أو مرتين، ثم مناقشة فكرته العامة، وأفكاره الرئيسة، وتعرف قائل النص ومناسبة قوله.

2/ قراءة النص قراءة جهرية نموذجية، مع التركيز على معالجة الجوانب الصوتية واللفظية والتركيبية، من حيث معناها ومبناها.

3/ قراءة النص قراءة صامتة، دفعة واحدة، أو على دفعات، بحيث تحمل كل دفعة فكرة رئيسة، ثم تناوله بالدراسة والتحليل والتفسير والنقد والتقويم.

4/ الوقوف على القضايا اللغة المناسبة لهذه المرحلة.

5/ الوقوف على المعايير والقيم ونواحي الجمال في النص.

6/ حفظ النص جيداً، إذا كان من النصوص المطلوب حفظها.

7/ التعبير كتابة عن موضوع النص بعد دراسته وحفظه والقراءة حوله.

ثالثاً :التقويم والمتابعة:

وتتمثل في تعبير الطلاب على وفق المعايير الآتية:

1/ سلامة الكتابة ووضوح الخط.

2/ سلامة الأسلوب.

3/ سلامة المعاني.

4/ تكامل المعاني.

5/ منطقية العرض.

6/ جمال المعنى والمبنى .

خامساً: طريقة القصة:

إن طريقة القصة " شكل فني من أشكال الأدب الشائق فيه جمال ومتعة، وتبني على قواعد معينة ". تقوم على عرض وحدات قرائية، تحمل معنى واضحاً للتلميذ على شكل قصة؛ لتشد انتباه الطلبة وتيسر عليهم الحفظ، وتقرن هذه القصة بصور تساعد القارئ في استنتاج المعنى وتذكر المقروء.

ثم يدرب الطلبة على حفظ الكلمات والجمل بأشكالها على نحو ما يحفظ شكل الأشياء المحيطة به، ولا يكلف بتحليل الكلمات إلى مكوناتها من الحروف إلا في النهايات الأخيرة ليتعلم القراءة. (الحوامدة وأبو شرخ، 2005: 128)

مزايا طريقة القصة:

1/ تشوق التلاميذ إلى القراءة.

2/ عاملاً مهماً في تعليم اللغة، وتهذيب الأحاسيس، وترقية الوجدان.

3/ تقدم قيماً إنسانية، ومثلاً في التصوير الفني المبدع.

4/ تعود التلاميذ على التركيز والانتباه.

عيوب طريقة القصة:

1/ لا تمكن التلاميذ من قراءة نصوص لم يسبق لهم أن عرفوا كلماتها وجملها.

2/ تعود التلاميذ على الحفظ، دون القدرة على التحليل والتركيب.

3/ قد يغدو الطالب عاجزاً عن القراءة إذا عرضت عليه في سياق جديد أو إذا جردت من الصور المرافقة.

طرق تدريس القراءة للصف الأول الأساسي:

أن الكتاب المقرر لهذا الصف يتبع الطريقة التوليفية أو التجمعية لأنه يجمع بين الصوتية، وطريقة الكلمة. فقبل أن يبدأ المعلم في تعليم القراءة والكتابة. لابد من تهيئة تلاميذه لهذه المهمة نفسيا، وعقليا، وعضليا، وتعويد التلاميذ الجلسة الصحيحة أثناء القراءة والكتابة.

خطوات تنفيذ الدرس في الحصة:

ينبغي للمعلم عند تنفيذ دروس كتاب القراءة للصف الأول أن يتبع الخطوات التالية: (المركز القومي للمناهج،2007: 44)

1/ أن يعد الدرس إعدادا كاملا يشمل الأهداف، والأساليب، والنشاط والوسائل، والتقويم. وتحديد الواجب المنزلي إن وجد.

2/ أن يحدد الأهداف الخاصة من الدرس.

3/ أن يعد الوسائل المطلوبة للدرس سواء كانت مواد أو أجهزة مثل سبورات، لوحات، بطاقات، مجسمات، صورة أفلام، شفافيات، شرائح.

4/ أن يهيئ التلاميذ للدرس بأحد الأساليب المناسب مثل السؤال عن الحرف الذي أمامهم أو ربطه بدرس مضى، أو سرد قصة مشوقة أو غير ذلك.

5/ أن يعرض الصورة أمام التلاميذ، ويطلب منهم ذكر اسمها، ويحاورهم في أبرز ملامحها وفوائدها، أو غير ذلك مما يتناسب معها.

6/ أن يقرأ الكلمة تحت الصورة ويشير إليها، ويردد التلاميذ بعده جماعيا وفرديا، ثم يركز على الكلمة دون الصورة، ويحسن أن يخفي الصورة ويكرر نطق الكلمة حتى يتأكد من سلامة نطق التلاميذ لها، ثم ينطق الحرف الملون بصوته في الكلمة ويبرزه بصوت مناسب، ويطلب من التلاميذ نطقه.

7/ أن يستمر في بقية كلمات الدرس على هذه الطريقة، ويعيد الكلمات السابقة بين حين وآخر.

8/ أن يعود إلى الحرف الملون في جميع الكلمات وتقرأه، وتطلب من التلاميذ نطقه بأصواته المختلفة، وتشير إلى حركة كل صوت، وتوضح لهم دلالتها على صوت الحرف.

9/ أن يعرض كلمات الدرس في بطاقات دون صور، حتى تطمئن إلى إدراك التلاميذ لها.

10/ أن يعرض لهم الحرف منفصلا من خلال السبورة أو بطاقات، بأصواته كما في الكتاب، ويطلب منهم قراءته والتمييز بين أشكاله وأصواته.

11/ يدربهم على معرفة أشكال الحرف في مواقعه من الكلمات، بعرض كل كلمة من كلمات الدرس، وشكل الحرف تحتها، حتى يطمئن إلى تفريقهم بين صور الحرف.

12/ أن يطلب منهم فتح الكتاب وقراءة كلمات الدرس وتجريد الحرف بأصواته.

13/ قبل ا لبدء في كتابة الحرف آخر الصفحة الأولى، يوجه أنظار التلاميذ إلى الحرف الكبير المسهم، وقد يعرضه بصورة أكبر في السبورة أو بطاقة، ويبين لهم أن يكتبوا باتجاه السهم، ويوضح لهم ذلك في السبورة عدة مرات، حتى يطمئن إلى وضوح طريقة بدء كتابة الحرف إلى نهايته، فهذه مشكلة الخطأ فيها يلازم التلاميذ سنين عديدة وقد يستمر معهم.

14/ أن يطلب منهم تمرير قلم الرصاص على الحرف بأشكاله تحت إشرافه وتوجيهه، ويوجههم إلى التأني في الكتابة والحرص على النظافة ومسك القلم بصورة سليمة، ويحسن أن يعطيهم وقتا محددا لكتابة كل حرف أو كل شكل في البداية، وخاصة في الدروس الأولى، وكلما تقدم في المقرر ولمس من تلاميذه تحسنا في الكتابة قلل الوقت المخصص لهم، وهذا هدف ينبغي الاهتمام به مع مراعاة الفروق الفردية.

15/ أن يكثر من تدريبهم على كتابة الحرف في الهواء وبالصلصال وفي الرمل، وفي السبورة الشخصية وغيرها.

16/ عدم مطالبة التلاميذ بكتابة حروف لم يدرسوها، أو كلمات لم يدرسوا جميع حروفها.

طرق تدريس القراءة للصف الثاني الابتدائي:

ينبغي للمعلم عند تدريس موضوعات القراءة لتلاميذ الصف الثاني الأساسي أن يتبع الخطوات التالية:

1/ يعد المعلم الدرس إعدادا كاملا ذهنيا وكتابيا بحيث يشتمل على الأهداف، السلوكية وخطوات تنفيذها وتقويمها، والأساليب والإجراءات، التي ترمي إلى تحقيق تلك الأهداف في تسلسل علمي

ومنطقي، والمتضمنة شرح الألفاظ، والأساليب، والإشارات التاريخية والجغرافية، والعلمية وغيرها، إضافة إلى الأسئلة المنتقاة والتي تحتاج إلى أعمال الفكر في الإجابة عنها، والتي تدور حول النقاط الأساسية التي عالجها الموضوع.

2/ يبدأ المعلم الحصة داخل الفصل بتدوين المعلومات الأساسية من على السبورة من البسملة، والمادة، والتاريخ.

3/ يمهد المعلم لدرسه من خلال عرض وسيلة إيضاح للدرس أو إلقاء أسئلة أو طرح أمثلة أو سرد قصة تتصل بموضوع الدرس. وذلك بقصد تهيئة أذهان التلاميذ وتشويقهم، مع مراعاة طبيعة كل درس ووسط هذا التشويق والإثارة يثبت عنوان الدرس على السبورة.

4/ يطلب المعلم من تلاميذه فتح الكتب على موضوع الدرس.

5/ يقرأ المعلم الفقرة الأولى من الدرس قراءة نموذجية مراعيا فيها حسن الأداء وتمثيل المعنى ومواضع الوقف والوصل عند القراءة.

6/ يطالب المعلم المجيد من التلاميذ بقراءة هذه الفقرة مراعيا في توزيع القراءة عدم الترتيب ويلقي بين الحين والآخر سؤالا حتى لا تنصرف أذهان التلاميذ عن موضوع الدرس.

7/ ينتقل المعلم إلى الفقرة الثانية ويسير فيها على غرار الفقرة الأولى وعلى هذا المنوال تسير بقية فقرات الدرس مع تغطية جميع التلاميذ أو معظمهم بالقراءة.

8/ ينتقل بعد ذلك إلى توضيح وشرح معاني المقررات اللغوية الصعبة عن طريق وضعها في جمل مفيدة تمكن التلاميذ من الوصول إلى المعنى المقصود ويثبته على السبورة.

9/ يقرأ عدد من التلاميذ الموضوع قراءة أخرى.

10/ بعد انتهاء القراءة يناقشهم في الموضوع بتوجيه عدد من الأسئلة بلغة عربية سهلة ومناسبة، تحفزهم إلى التفكير والإجابة عنها بجمل مفيدة، لمعرفة مدى استيعابهم وفهمهم.

11/ تحديد الواجب المنزلي سواء كان من تدريبات الكتاب أو اختيار جزئية محددة من الموضوع يطلب من التلاميذ نسخها على أن تركز تلك الجزئية على مهارات إملائية وخطية تناسب مستوى تلاميذ هذا الصف.

طرق تدريس القراءة للصف الثالث الابتدائي.

التلاميذ في هذا الصف قد اجتازوا مرحلة قطعوا فيها من الكلمات والجمل ما يتناسب ومستوى تحصيلهم اللغوي ومهاراتهم القرائية، ولهذا لا تختلف طريقة التدريس في الصف الثالث كثيرا عن الطريقة المتبعة في الصف الثاني.

بما يتلاءم مع النمو الذي حدث في المهارات والقدرات والحصيلة اللغوية والخبرات الاجتماعية، ولذلك يبدأ لونا جديدا من القراءة مع هذا الصف هو القراءة الصامتة.

خطوات تنفيذ الدرس في الحصة:

يتبع المعلم الخطوات التالية مسترشدا بها في طريقة تدريسه وله أن يتصرف فيها مع المحافظة على الأسس الهامة كالقراءة الصامتة ومناقشة الأفكار وشرح المفردات اللغوية.

1/ التمهيد:

ويكون بعرض صور أو نماذج أو بإلقاء أسئلة أو قصة تتصل بموضوع الدرس والغرض من التمهيد تهيئة أذهان التلاميذ للموضوع بطريقة مشوقة وليس الغرض منه مجرد الوصول إلى عنوان الدرس، والتمهيد الناجح هو ما يجعل التلميذ بعده يشعر بحاجة إلى قراءة الموضوع ليصل إلى حل المشكلة التي أثيرت أو ليصل لحل أسئلة المعلم، فإذا توصل بعد ذلك إلى عنوان الدرس دونه على السبورة.

2/ القراءة الصامتة:

يرشد المعلم تلاميذه لطريقة القراءة الصامتة وأنها قراءة بالنظر فقط دون همس أو تحريك شفة، ويأمرهم في أثنائها أن يضعوا خطوطا بأقلام الرصاص تحت الكلمات الصعبة، وأن يقرؤوا قراءة فهم ليستطيعوا الإجابة على الأسئلة التي ستوجه إليهم في حدود زمنية تتفق وطبيعة الموضوع.

3/ مناقشة الأفكار العامة:

بعد القراءة الصامتة يلقي المعلم على التلاميذ بعض الأسئلة التي يكون قد أعدها مسبقا حول الأفكار البارزة في الموضوع.

والغرض من هذه المناقشة أن يختبر المعلم مدى فهم تلاميذه المستقل حتى يحرص التلاميذ على الفهم في أثناء القراءة الصامتة ويراعي في هذه المناقشة أن تتناول النواحي الواضحة في الموضوع وألا تستغرق وقتا طويلا.

4/ شرح المفردات اللغوية:

ينبه المعلم التلاميذ إلى أن الكلمات المكتوبة بلون مغاير مشروحة في الكتاب ولا داعي لتسجيلها على السبورة، ويسجل الكلمات التي يسأل عنها التلاميذ بعد القراءة الصامتة في جدول لتوضيح معناها، ثم يناقش الجميع في معانيها مع توجيهه وتقويمه للمعاني التي يذكرها تلاميذه حتى يصل معهم لأفضل وأقرب معنى لكل كلمة، ويفضل أن يضع الكلمات في جمل ليفهم التلاميذ معانيها من خلال سياق الجمل.

كما يمكن أن يطالبهم بإنشاء جمل تشتمل على تلك الكلمات بعد معرفتهم لمعانيها لتثبيتها في أذهانهم، وقد يدرب بعضهم على كتابة المعاني على السبورة حتى يربط بين القراءة والكتابة.

5/ القراءة الجهرية:

يبدأ المعلم فيقرأ أما تلاميذه قراءة نموذجية صحيحة مع تمثيل المعاني يجذب بها انتباههم ليحاكوه في القراءة، ولابد أن يتأكد من وقت لآخر من متابعة التلاميذ له، ثم يطلب من أحد التلاميذ المقتدرين القراءة لقدر مناسب، ثم يقرأ آخر بحيث تكون القراءة متتابعة، ويحسن تقسيم الموضوع إلى قسمين أو ثلاثة مع متابعة الجميع للقارئ.

وعلى المعلم اتباع ما يلي:

أ / شد انتباه التلاميذ وتوجيههم لحسن الاستماع حتى يكتشفوا أخطاء القارئ ويصححونها عند السؤال عنها من قبل المعلم.

ب/ تقسيم أجزاء الموضوع إلى فقرات يتراوح طول كل فقرة بين ثلاثة أسطر إلى خمسة، ويقوم كل طالب بقراءة فقرة واحدة حتى يكون هناك تكافؤ في فرص القراءة.

ج/ جعل أكثر وقت الحصة للتدريب على القراءة الجهرية الصحيحة والوقت المتبقي للتمهيد والقراءة الصامتة ومعاني المفردات ومناقشة الأفكار من خلال القراءة الجهرية

د / إذا أخطأ القارئ فلا يوقفه إلا بعد انتهاء الجملة أو بعد اكتمال معنى، ثم يسأل زملاءه عن خطئه ويصححه له، وقد يربطه بقاعدة نحوية ثم يطلب منه إعادة قراءة الجملة صحيحة.

هـ/ تدريس الموضوع الواحد في حصتين أو ثلاث حسب توزيع المقرر، ويجب أن يقرأ جميع طلاب الفصل إلا إذا كان العدد كبيرا فعليه طلب القراءة من أكبر عدد ممكن مع تسجيل إشارة في كشف المتابعة أمام التلميذ الذي قرأ، ويقرأ البقية في الموضوع الذي يليه لضمان قياس وتحسين مستويات الجميع.

6/ مناقشة الأفكار الجزئية:

وتكون بتوجيه طائفة من الأسئلة تتناول الموضوع، هدفها اختبار مدى ما فهمه التلاميذ من الموضوع، واتخاذ المقروء وسيلة للتدريب على التعبير، كما ينبغي تدريب التلاميذ على التعبير عن مدلول الصور المرسومة في الكتاب الخاصة بالموضوع المقروء وإثارة التنافس بينهم في ربط فروع اللغة من خلال الأسئلة.

7/ التلخيص:

يطلب المعلم من التلاميذ تلخيص الموضوع شفويا بحيث يلخص كل تلميذ فقرة وقد يستغني عن هذه الخطوة اكتفاء بالأسئلة الجزئية الشاملة.

8/ تمثيل الموضوع:

إذا كان الموضوع قصة ويمكن تحويله إلى حوار تمثيلي، يقوم التلاميذ بتمثيله أو تمثيل بعضه قبل نهاية زمن حصة الدرس. (المركز القومي للمناهج،2007: 105)

طريقة إصلاح الأخطاء في القراءة لتلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائيين:

التلاميذ معرضون للوقوع في الخطأ أثناء القراءة وقد يكون هذا الخطأ في النطق، أو اللغة، أو ناجما عن عدم فهم المعنى أو الإهمال أو عيوب عضوية.

والمعلم هو الخبير بعلاج هذه العيوب عن طريق الخطوات التالية:

1/ البعد عن مقاطعة القارئ، لأن في ذلك حد من فهمه للمعنى، فضلا عن أن هذه المقاطعة تترك عادة الخجل والتلعثم وكراهية القراءة.

2/ يعقب المعلم على قراءة التلميذ من الجملة التي وقع الخطأ في إحدى كلماتها ويطلب منه إعادتها، ويرشده إلى صواب ما أخطأ فيه.

3/ يناقش المعلم التلميذ فيما أخطأ فيه ليتوصل إلى الصواب بنفسه فيثبت في ذهنه، فإن كان الخطأ في النطق أو في الضبط وجب على المعلم السؤال في النطق الصحيح، فإن عجز التلاميذ بينه لهم ودربهم على نطق الصواب. (المركز القومي للمناهج،2007: 108)

ضعف الطلاب في القراءة مظاهره وأسبابه:

يمكن تعريف الضعف القرائي " هو القصور في تحقيق أهداف القراءة من فهم للمقروء، وإدراك المعاني والأفكار، أو البطء في الضبط لخطأ الألفاظ ". (عاشور والحوامدة، 2003: 82)

مظاهر الضعف القرائي:

تختلف مظاهر الضعف القرائي من شخص إلى آخر منها: (خلف الله، 2002: 192)

1/ عدم النطق الصحيح للكلمة.

2/ عدم التقيد بأصول القراءة وأساسياتها، مثل النطق الصحيح للكلمات، وعدم الإحلال للحروف والإبدال، والالتزام بعلامات الترقيم، ومواصلة القراءة سطراً بعد الآخر.

3/ عدم التقيد بتعليمات القراءة الصامتة :مثل الاحتفاظ بمكان القراءة، والعجز عن تذكر بعض الكلمات الرئيسة، وتحريك الشفة أثناء القراءة .

ولمحاولة معرفة العمليات التي تضمنتها عملية فهم المقروء، استخدم الباحثون طرقاً مختلفة للبحث، قام "ثورندايك " بتحليل أخطاء الطلاب في قراءة 41 فقرة، أظهرت نتائج هذه الدراسة أن القراءة تتضمن كل خصائص التفكير والتحليل.

وحاول "ديفز" أيضاً بطريقة التحليل العاملي أن يحدد المشكلات والعوامل الأساسية للفهم، وأخذ تسع مهارات تعتبر مهمة في القراءة كنقطة بداية وهي:

1/ معرفة وفهم الكلمة.

2/ الاستنتاج في القراءة ويشمل القدرة على استنتاج المعنى.

3/ القدرة على تركيز الاهتمام.

4/ القدرة على تحديد غرض الكاتب وقصده ووجه نظره.

5/ القدرة على تخمين معنى كلمة غير مألوفة في الجملة.

6/ القدرة على التقاط التفاصيل.

7/ القدرة على فهم الفكرة الرئيسية للقطعة.

8/ القدرة على تتبع نظام القطعة المقروءة.

9/ القدرة على تعرف الرموز المستخدمة في القطعة.

وقد أثبت نتائج دراسة "بيكرز" أن القارئ ذا المستوى المنخفض في القراءة يركز كل اهتمامه على المعنى السطحي للمادة المقروءة، ولا يعطي اهتماماً كافياً للمعنى الضمني والتقويم النقدي في حين أن القارئ الجيد يسير من الخصوصيات إلى العموميات ومن المعنى السطحي إلى الضمني والتقويمي للقطعة. (مصطفى، 2005: 51)

يستخلص الباحث من نتائج الدراسات أعلاه أن هناك ثلاث نواحي على الأقل تدخل في القراءة :معرفة الكلمة وفهم معنى القطعة والتفاعل مع المادة المقروءة والسرعة التي قرأ بها القارئ.

مشكلات الضعف القرائي:

تعتبر القراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة، وتؤدي الصعوبات والمشكلات في القراءة إلى فشل في كثير من الجوانب الأخرى في المنهاج، بما فيها الرياضيات، وحتى يستطيع الإنسان تحقيق نجاح في أي ميدان يجب عليه أن يكون قادراً على القراءة، وهناك عدد من المهارات المختلفة التي تعتبر ضرورية لزيادة فاعلية القراءة.

وتقسم هذه المهارات إلى قسمين :تمييز الكلمات، ومهارات الاستيعاب، وكلا النوعين ضروريان في عملية تعلم القراءة، ومن المهم في تدريس هاتين المهارتين ألا يتم تدريسهما عن طريق المحاضرة النظرية فحسب، بل لابد من تدريب الطالب عليهما من خلال نصوص معقولة بالنسبة له، مما يساعد على تجزئة المادة وربط أجزائها بعضهما ببعض) .(زايد،2006: 95)

على الرغم من أهمية القراءة في حياة الفرد إلا أن هناك عوامل تؤدي إلى ظهور الضعف القرائي لدى التلاميذ في مختلف مراحل تدريسهم، ولكنها تتراكم في النهاية وتترك آثاراً متمثلة بالإحباط والعجز للذين قد يستسلمون لها.

هذا الضعف يعود إلى عدة عوامل منها: (زقوت، 1999: 121)

أ/ أسباب ترجع للمعلم:

1/ عدم اهتمامه بتدريب تلاميذه من الصف الأول على تجريد الحروف.

2/ عدم قدرته على تشخيص العيوب القرائية، وعدم تنويعه للأنشطة والطرائق أثناء القراءة.

3/ عدم اهتمام المعلمين بمادة اللغة العربية، وعدم التعامل معها بجدية.

4/ عدم استخدام المعلمين للغة العربية الفصحى أثناء التدريس.

5/ عدم ربط دروس القراءة بفروع اللغة العربية الأخرى.

ب/ أسباب ترجع للطالب:

ومن الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التلاميذ في القراءة ويكون مرجعها الطالب ما يلي:

1/ ضعف الصحة العامة عند الطالب كضعف البصر والسمع، وغير ذلك مما يحول دون مواصلة الطالب ومتابعته للقراءة.

2/ قلة مطالعة الطالب وزهده في القراءة، وضعف حصيلته اللغوية.

3/ عدم اهتمام الطالب بدروس القراءة، وعدم متابعته للمقروء.

4/ ضعف الدافع لدى الطالب في القراءة.

5/ عدم زيارة الطالب للمكتبات العامة، وعدم وجود مكتبة في البيت أو المدرسة يلجأ إليها للقراءة.

ج/ أسباب مرجعها الكتاب المدرسي:

لا شك أن الكتاب المدرسي يعتبر عنصراً مهماً في جذب الطلاب واهتمامهم بمادة القراءة، وأي خلل في هذا الكتاب ومحتواه يؤدي إلى عزوف الطلاب عنه، بالنظر إلى بعض كتب القراءة المقررة على الطلاب لوجدنا أنها لا تغري الطلاب بقراءتها.

وذلك لأسباب منها:

1/ إن موضوعات القراءة على الطلاب لا تبعث فيهم الشوق لقراءتها ولا تستهويهم ولا تلاءم

ميولهم ورغباتهم، وهي بعيدة عن اهتماماتهم واحتياجاتهم.

2/ خفاء الأفكار في بعض موضوعات القراءة، وصعوبة إدراك الطلاب لها، وعدم مراعاتها لمستوياتهم

3/ إخراج الكتاب الفني الذي يتعلق بطباعته وغلافه وشكله العام قد لا يغري الطلاب بقراءته.

4/ خلو كتب القراءة من الأسئلة والتمارين وأساليب التقويم الأخرى التي تساعد الطلاب على معرفة ما حصلوه وتثبيت ما فهموه .

ويضيف (الظاهر،2008: 200)

د/ العوامل الفسيولوجية.

هـ/ الجانب الوراثي، والجسمي.

و/ القدرات العقلية.

ز/ الظروف الأسرية والحالة الاقتصادية والاجتماعية .

ح/ الظروف المدرسية.

ط/ الظروف البيئية.

توجيهات عامة في تدريس القراءة:

أشار مصطفى، لتوجيهات عامة يمكن اتباعها عند تدريس القراءة: (مصطفى،2005: 98)

1/ الاهتمام بتدريب التلاميذ على تجريد الحروف وتحليلها وتركيبها من الصف الأول الابتدائي.

2/ الوقوف على أخطاء التلاميذ والطلب منهم أن يصححوا أخطاءهم بأنفسهم.

3/ تنويع الطرائق أثناء القراءة.

4/ الاهتمام بإثراء المنهج.

5/ إجراء فحوص تشخيصية في بداية المرحلة الدراسية للتلاميذ، ورسم خطة علاجية للضعف.

6/ مراقبة حالة الطفل الصحية والاتصال بأولياء الأمور عند ملاحظة أي ضعف في البصر أو السمع.

7/ الاهتمام بتعريف أولياء الأمور مستويات أبنائهم، ومدى تقدمهم في القراءة أو مدى تأخرهم.

8/ البعد عن الاستهتار أو التهكم في أثناء قراءة الطلاب.

9/ زيادة تشويق الطلاب للقراءة وتحبيبهم بها عن طريق توضيح ما للقراءة من أهمية في نبوغ بعض العلماء والعظماء.

10/ عقد مصالحة لغوية بين معلم اللغة العربية ومعلمي المواد الأخرى؛ حتى ينعكس أثارها على الطلاب

11/ تشجيع الطلاب على الأنشطة اللغوية خارج الغرفة الصفية، كالإذاعة المدرسية وقراءة الصحف والمجلات.

إرشادات للوالدين لتنمية حب الطفل للقراءة:

قدم مردان، إرشادات للوالدين لتنمية حب القراءة لدى الطفل منها: (مردان،2005: 130)

1/ تحدث إلى الرضيع أو قم له بالغناء أثناء إعطائه حماماً أو أثناء إطعامه.

2/ تقديم صور أو كتب من القماش بها صور زاهية إلى الرضيع وتمكن طفلك من النظر إليها كثيراً.

3/ الإشارة إلى الصور أو الكلمات الموجودة على الصور بصوت واضح أمام طفلك.

في المراحل المتقدمة يجب على الآباء:

4/ تخصيص وقت للقيام بعملية القراءة.

5/ القراءة للطفل بصوت عال.

6/ التأكد من أن الطفل يجلس في مكان يمكنه من خلاله رؤيتك، ورؤية طفلك، مع مراعاة أنه يجب عدم وجود أي مصدر آخر للضوضاء في الحجرة، مثل التلفزيون أو الراديو أو أصوات الأخوة في الخارج وهم يعلبون.

7/ أعط لطفلك مساحة من الوقت أو التأمل الصور الموجودة في القصة، أو النظر وقتاً كافياً للتفكير فيما مر عليه من أحداث القصة.

8/ اقرأ لطفلك ببطء، مع عدم إغفال تغير تعبيرات الوجه والصوت تبعاً لأحداث القصة.

9/ توجيه انتباه الطفل إلى أن الكلمات تكتب من اليمين إلى اليسار، والعمل على تتبعها أثناء القراءة.

10/ عدم الضغط على الطفل بالقراءة المستمرة.

11/ عندما يخطئ الطفل بإبدال حرف في كلمة قالها أو تغييرها أو حذفها؛ فيجب عليك أن تذكره على الفور بالكلمة الصحيحة، دون إظهار علامات الرضا عن الكلمة الخطأ التي قالها، وذلك حتى لا يتعلق في ذهن الطفل أن نطقه الكلمات بطريقة خاطئة هو أسلوب لإرضاء الآخرين.

12/ وفي سن متقدم يتجه الأطفال إلى كثرة الأسئلة، فلا يجب الملل من الرد على أسئلتهم؛ لأن هذه الأسئلة تشجعهم على حب الاستطلاع، وتنمي لديهم حب معرفة المزيد عن العالم.

يرى الباحث أن لكل لغة فنونها ومهاراتها، ولا يتم اكتساب اللغة ومهاراتها إلا بامتلاك المتعلم لهذه الفنون والمهارات وقد يكون من الصعب السيطرة على آليات القراءة بمعزل عن مهارات اللغة الأخرى، حيث تتداخل مع مهارات اللغة المختلفة في مواقف التدريب والاستخدام الطبيعي للغة.

ومن هنا ينبغي استحداث طرق تربوية علاجية متطورة لامتلاك المهارات والفنون حتى يمكن السيطرة على الأخطاء الشائعة وتذليل صعوبات القراءة المتعاقبة.

المبحث الثالث: التحصيل الدراسي والاختبار التحصيلي.

في المؤسسات التربوية والتعليمية، تصاغ الأهداف التعليمية في شكل عبارات مكتوبة بدقة لوصف الطريقة التي سيتصرف بها الطلاب في نهاية موقف من مواقف التعلم الذي يكون موجها وهادفا، وهي بذلك تصف ما يتوقع أن يحصله التلميذ من المعارف والمعلومات في نهاية المواقف التعليمية، لذلك التحصيل الدراسي والاختبار التحصيلي من بين المواضيع المهمة التي تشغل أهل التربية والمجتمع.

أولا: التحصيل الدراسي:

يعتبر العالم الفرنسي (مرّي) (Murray) هو أوّل من استخدم اصطلاح دافع الإنجاز أو الحاجة إلى الانجاز حيث أورده بين عدد من الحاجات بلغت ثماني وعشرين حاجة في كتاب (استكشاف الشخصية) الذي ظهر عام 1938والمتضمن خلاصة نظريته في الشخصية، وقد عرّف "بأنّه الرغبة أو الاتجاه للقيام بالعمل بأسرع ما يمكن أو بأحسن ما يمكن" (ربع وغول،2006: 84)

وردت عدة تعاريف للتحصيل الدراسي منها:

التحصيل الدراسي هو" كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار وتقديرات المدرسين أو كليهما " (ربع وغول،2006: 83)

ورد في قاموس علم النفس تعريف التحصيل الدراسي: " بأنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي، يُجرى من قبل المدرسين أو بواسطة الإختبارات المقننة".

ويضيف صلاح الدين علام أن التحصيل الدراسي " مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الإختبارات التحصيلية." (علام، 2009: 40)

أوردت لمعان الجلالي أن التحصيل الدراسي " يقصد به ذلك النوع من التحصيل الذي يتعلق بدراسة أو تعلم العلوم والمواد الدراسية المختلفة، والعلامة التي يحصل عليها الطالب عبارة عن تلك الدرجة التي يحققها في امتحان مقنن يتقدم اليه عندما يطلب منه ذلك، أو يكون حسب التخطيط والتصميم المسبق من قبل ادارة المؤسسة التعليمية." (الجلالي،2013 :10).

الباحث يعرف التحصيل الدراسي اجرائيا " كل أداء يقوم به التلميذ في الموضوعات المدرسية المختلفة عقلية وبدنية ويخضع للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين."

التحصيل الدراسي لم يقتصر مفهومه على معنى واحد أنه كل ما يتحصل عليه الفرد من معرفة في المدرسة التقدير الكمي (العلامات) التي يحصلها المتعلم خلال تعليمه، بل هو التقييم الكمي للنشاط العقلي أو البدني المبذول من طرف التلميذ.

مراحل التعلم عند المتعلم في السودان لها ارتباط وثيق بالتحصيل الدراسي للطفل والمراهق، الجدير بالذكر أن الفرد أثناء تعلمه يتدرج بالصفوف المختلفة وفق عمره الزمني وتحصيله الدراسي هي كالآتي:

المرحلة الأساسية: من 6 إلى 14 سنة.

المرحلة الثانوية: من 15إلى 18 سنة (قد تصل سن الطالب هنا إلى 20 سنة أقصاها).

وخلال هذه المراحل المختلفة من حياته الدراسية، هناك عوامل خارجية وأخرى داخلية تؤثر على مردوده الدراسي.

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

هناك مجموعة من العوامل التي قد تؤثر إما سلبا أو إيجابا على تحصيل الطفل في المدرسة وتنقسم إلى نوعين:

أ/ العوامل الداخلية:

وتندرج تحتها العوامل التالية: (الوافي وسعيد،2004: 123)

1/ النمو العقلي عند الطفل والمراهق:

في مرحلة الطفولة المتأخرة نجد أن النمو العقلي الذي أخذ في التباطؤ، على عكس النمو الجسمي أخذ في السرعة والازدياد وذلك نتيجة نمو المخ والجهاز العصبي. ويساعد هذا النمو في التحاق الطفل بالمدرسة حيث يتعلم ويكتسب فيها المهارات الأساسية والضرورية لتعلم القراءة والكتابة والحساب، كما ينمو لديه التفكير ويتطور حسب (بياجيه) من التفكير الحسي الحركي إلى التفكير

الرمزي الشبه المحسوس ثم إلى التفكير المجرد ثم تنمو القدرة على الإحاطة العقلية لبعض ظواهر المحيط مع إضفاء الطابع الموضوعي على ما يحيط به.

أما المردود اللغوي، فيكون الطفل قد اكتسب في السنة السادسة من العمر أكثر من 3000 كلمة ومع الدخول المدرسي يتعلم اللغة وتزداد المفردات التي يتحصل عليها بحوالي 60% وهو الأمر الذي يجعله يستطيع تركيب الجمل المركبة كما تنمو لديه القدرة على التعبير الشفوي ثم الكتابي، هذا فيما يخص طفل سن ما بين 6 إلى 9 سنوات أي في المرحلة الابتدائية.

إما فيما يخص طفل ما بين 9 إلى 12 سنة، فيستمر في هذه المرحلة نمو الذكاء وينتقل فيها الطفل إلى التفكير المجرد كما سلف الذكر سابقا حيث يستخدم المفاهيم والمدركات أي يصبح تفكيره واقعيا، يتحكم في العمليات العقلية دون المنطقية مع إدراك الأشياء بوصفها والقدرة على تقدير الأقيسة والكميات ثم مع سن 12 سنة ينمو لديه التفكير الاستدلالي، أي تظهر لديه أشكال فكرية أكثر استنتاجا واستقراءا وتطورا.

بمعنى آخر ظهور التفكير التركيبي الذي يؤدي به إلى استخدام المناهج لاستكشاف الواقع، ثم بعد ذلك تنمو لديه بالتدريج القدرة على الابتكار والمردود اللغوي في هذه السن يتقدم، حيث يزداد عدد المفردات التي يكتسبها الطفل في المدرسة وفي البيت كما يدرك الآن معانيها.

النمو العقلي عند المراهق:

إن أهم ما يميز فترة المراهقة هو نمو القدرات القلية و نضجها، ففي سن ما بين 12إلى 14 سنة يستمر نمو الذكاء الخاص و يبدو الذكاء العام أكثر وضوحا كما تنمو أيضا القدرة على التعلم و التحصيل و اكتساب المهارات مع نمو الإدراك و الانتباه و التفكير و التذكر كما يزداد اكتساب المفاهيم المجردة و فهم الرموز و الأشياء المعقدة ، أما في المرحلة الثانية من المراهقة أي بين 14 إلى 17 سنة، فيكتمل نمو الذكاء و تنمو بصفة تامة القدرات العقلية بخاصة الميكانيكية و اللفظية و العمليات العقلية العليا (الابتكار، التذكر، التفكير المجرد) وأخيرا في سن ما بين 17 إلى 21 سنة، يصل الذكاء إلى قمة النضج حيث يكتسب المراهق المهارات العقلية ويدرك المفاهيم التي يستخدمها في المناقشة مع الآخرين وينمو لديه التفكير المنطقي والمجرد والإبتكاري كما يتمكن من فهم وحل المسائل المعقدة. (الوافي وسعيد،2004: 126)

ومن أبرز أوجه النشاط العقلي في هذه الفترة هو قدرة المراهق على اختيار نوع الدراسة التي يميل إليها، كأن يتجه نحو الدراسات العلمية أو الأدبية أو التكنولوجية، وهذا طبعا حسب اختياره وتوجهه نحو الشعبة الدراسية الموجودة والمقررة عليه للاختيار.

قد يواجه المراهق خاصة بعض الصعوبات التي قد تعيق تحصيله الدراسي وتؤثر عليه سلبا، يرجع ذلك إلى خصائص هذه الفترة وما يلاحظ من تغيرات جسمية وفيزيولوجية وانفعالية، ويميل المراهق أكثر إلى الاهتمام بهندامه وعلاقاته بالآخرين وإهمال دراسته ولو كان هذا مؤقتا، ويلاحظ أن المردود الدراسي المحصل عليه من طلبة التعليم الثانوي خلال الفصل الأول لهم، يكون ضئيلا أو أقل مما كان عليه في التعليم الابتدائي، هذا يرجع إلى نوع الدراسة وإلى مرحلة المراهقة.

2/ الجنس:

طرق موضوع أثر الجنس في بطرح السؤال من هم الأكثر تحصيلا الإناث أم الذكور؟، أوضحت الدراسات أن الذكور يميلون إلى إظهار قدرات تحصيلية أكثر من البنات وأن الفرق بين الجنسين يعكس توقعات دور الجنس التقليدي حيث أن الذكور يتوقع منهم أن يحصلوا على نتائج أفضل وفي أحيان أخرى يرى أن الإناث يظهرون دافعية أكبر للتحصيل. وهذه الفروق ترجع جزئيا إلى المدرسة، فقد بينت البحوث أن المعلمين يميلون إلى توجيه الانتقادات على التحصيل للبنات أكثر منه للأولاد، وقد يكون النقد موجها للأولاد في قليل من الأحيان هذا ما يؤثر على ذات المتمدرسين فيدفع بهم إلى الفشل الدراسي. (العناني، 2001: 61-62)

3/ الذكاء:

يعرف وكسلر الذكاء أنه " القدرة الكلية للفرد على العمل الهادف والتفكير المنطقي والتفاعل الناجح مع البيئة". تعددت الأبحاث التي تناولت علاقة الذكاء بالتحصيل الدراسي، ويمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الأبحاث في هذا المجال في الآتي:

1/ وجد أن معامل الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي أكبر في التعليم الأولي مما هو عليه في المراحل العليا (الثانوي والجامعي)، حيث قدر معامل الارتباط بينهما بـ: 0.75 لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية و0.50 لدى الطلبة الجامعيين.

2/ التحصيل يتأثر بعوامل أخرى غير الذكاء، في المراحل الدراسية العليا يتوقف التحصيل إلى حد كبير على الإستعدادات الخاصة والميول والاهتمامات والاتزان الانفعالي.

3/ الذكاء ضروري للمدرسة ذات المستوى العالي وللعمل الأكاديمي.

4/ الإنطوائيون يتفوقون على الانبساطيين في التحصيل الدراسي، كما أن الأفراد الذين يفتقدون الاتزان العاطفي كثيرا ما يفشلون في التحصيل والدراسة.

5/ وُجِدَ أن الطلاب ذو الذكاء العالي يصلون على درجات عالية ويستمرون في الدراسة لمدة أطول من ذوي الذكاء الضعيف.

مما سبق يستنتج أن العلاقة بين الذكاء والتخيل الدراسي علاقة غير منتظمة، وأنه ليس هناك ارتباط تام بينهما، فالدلائل جميعها تشير إلى وجود متغيرات أخرى تتدخل في تحديد المستوى التحصيلي إلى جانب الذكاء، فقد يشير الذكاء في أفضل حالاته إلى الذي الممكن لإمكانات الفرد، إلا أنه لا ينبئ عما إذا كان هذا الفرد سيحقق هذه الإمكانات أم لا.

4/ الإستعدادت والقدرات:

يرى بعض العلماء أن لدرجة الاستعداد علاقة بالنضج، فهو يحددها إما بالضعف أو القوة، والنضج هو القدرة على اكتساب مهارة ما في وقت معين، فالاستعداد المعرفي يشير إلى ملائمة العمليات الكمية السائدة بطرائقها وأدواتها وإمكانيتها على التعامل متطلبات المهمة التعليمية العقلية المعينة، والاستعداد يساعد على تحقيق التعلم ويحدد مقدرة الفرد على ذلك، بضمان تحصيل دراسي جيد للطلبة يجب أن يكون هناك استعداد جسمي، عقلي، انفعالي، اجتماعي.

وعلى هذا الأساس فإن أصحاب الاتجاه المعرفي يعتقدون أن الطلاب يجب أن يتعرضوا إلى مناهج مدرسية تراعي مستوى نضجهم أي تحدد الفترة التي يكون فيها الطالب مستعدا للاستفادة من البرنامج الدراسي المقدم له، وإلا فكل ذلك سيذهب هباء منثورا، ومن المؤكد أن أثره على التحصيل الدراسي سيظهر.

لهذا نجد أن المقررات الدراسية الموجهة للتلاميذ في الابتدائية تختلف عن تلك في الثانوية وكذا الثانوية، وهذا طبعا كان بمراعاة القدرات العقلية للطفل والمراهق، إضافة إلى استعداداته الجسمية والعقلية أيضا في استيعاب ما يقدم له من دروس. (محمد،2002: 148)

6/ الفروق الفردية:

من المعلوم أن الأفراد يختلفون فيما بينهم من أشياء، فالفروق الفردية تلعب دورا كبيرا إما في نجاح التلميذ أو رسوبه وهذا يعود إلى عاملين مهمين هما: القصور والكفاءة.

القصور:

يقصد به التأخر الدراسي وعدم إتقان المهارات أو النشاط الذي يقوم به الأقران، وهذا القصور يؤثر سلبا على تحصيل التلميذ.

كما أن لنظرة الآخرين كالمعلم والأسرة والأصدقاء أن تكون نظرة شفقة أو نظرة متدنية.
الكفاءة:

هي قدرة التلميذ على تحقيق النجاح في الدراسة، ويسهم الذكاء من زيادتها إضافة إلى التنشئة الاجتماعية والثقافية التي تؤثر في ذلك إلى حد كبير.

لا بد من الاشارة إلى أن الشخصية والتحفيز يعدان من المؤثرات الداخلية، حيث أن التحفيز الإيجابي يزيد من مردود التحصيل الدراسي مع تلاميذ المرحلة الأساسية، ويجب أن يتطور هذا التحفيز، فبعد أن كان عبارة عن بطاقات نقاط أو صور فيها رسوم، يصبح التحفيز لغويا كأن يقول الأستاذ: جيد، أحسنت، واصل، ويكون التحفيز أيضا بالعلامات المحصل عليها.

أما فيما يخص الشخصية، فتلعب دورا هاما في كيفية التحصيل الدراسي، وتظهر خصوصا عند المراهق الذي يريد إبراز قدراته المعرفية والعقلية أمام أقرانه من الجنسين، وتلعب شخصيته الدور الأكبر إما في التحصيل السلبي أو الإيجابي حسب ما يعكس من شخصية. (شعبان وتيم،1999: 106)

ب/ العوامل الخارجية:

وتتمثل أساسا في كل من: الأسرة والمدرسة والمعلم وجماعة الرفاق والبيئة الاجتماعية.

1/ الأسرة:

تعتبر الأسرة هي الخلية الأولى التي يتواجد الطفل فيها وينمو ويتكون فيها قبل التحاقه المدرسة، تعمل الأسرة على تكوين صفات شخصية الطفل وتحديد ميوله وطبائعه، يستطيع بفضلها الحصول على مردود دراسي جيد إذا كانت الأجواء ملائمة.

فالأسرة تلعب دورا فعالا في جعل الطفل أو المراهق يسعى إلى النجاح أو العكس، من خلال ما تقدمه الأسرة من دعم مادي ومعنوي، فالدعم المادي بتوفير الأموال لشراء الكتب المقررة وغير المقررة (كتب للمطالعة) على الطفل لزيادة معارفه وتحفيزه على الدراسة.

أما الدعم المعنوي، فيكون عبارة عن المكافآت التي تقدمها الأسرة للطفل عند حصوله على معدل جيد أو اجتيازه للمرحلة التالية في الدراسة، وكل هذا يكون مصحوبا أحيانا بالتوجيه والمراقبة غير التعسفية في حالة المراهقين، الذين يميلون أكثر إلى طلب الاستقلالية لا المراقبة الأسرية. (الدمنهوري،1995: 210)

2/ المدرسة:

المدرسة هي البيئة الثانية للطفل، فيها يقضي جزءا كبيرا من حياته، يتلقى فيها صنوف التربية وألوان العلم والمعرفة، فهي عامل جوهري في تكوين شخصية الطفل وتقرير اتجاهاته وسلوكه وعلاقاته بالمجتمع.

فالمدرسة هي المؤسسة الرسمية التي تقوم بعملية التربية ونقل الثقافة، عندما يبدأ الطفل تعليمه في المدرسة يكون قد قطع شوطا من التنشئة الاجتماعية في الأسرة، فهو يدخل المدرسة مزودا ببعض المعايير الاجتماعية والقيم، بما أن المدرسة تعد المكان الذي سيتعلم فيه الطفل أو المراهق المقرر الدراسي فهي إذن مركز التحصيل الدراسي، حيث سيحاسب التلميذ أو الطالب على المجهود المبذول من طرفه خلال الفصول الدراسية.

في المؤسسة التربوية، لا يتعلم التلميذ العلوم فقط بل يتعلم أيضا التعاون والانضباط في السلوك، كما يتعامل مع مدرسيه كقيادات جديدة ونماذج مثالية، فيزداد علما وتنمو شخصيته من كل النواحي.

3/ المعلم:

التلميذ عضو فعال داخل المدرسة، وأهميته لا تقل عن باقي المؤثرات فهو لا يؤثر على شخصية التلميذ فحسب بل على ما يتعلمه. ويظهر هذا في فاعلية التعلم التي تتأثر بدرجة كفاءة، ذكاء، قيم واتجاه ميول المعلم، فهو عنصر أساسي وفعال في حياة التلميذ الدراسية.

فإذا كان نموذجا حسنا سيؤدي حتما إلى عملية تربوية تعليمية حسنة وبالتالي تحصيل التلاميذ قد يكون عاليا وحسنا، بالإضافة إلى أن أسلوب التدريس الجيد، يثير دوافع المتمدرسين نحو المشاركة والنقاش حول الموضوع المطروح، كما أنه يجب أن يأخذ بعين الاعتبار كل الفروق الفردية التي تساعده في تحديد أسس التعامل مع هذه الفروق بطريقة سليمة، فتكون هناك أكبر نسبة نجاح ومن واجب المعلم أن يساعد الطالب على استخدام طاقاته الانفعالية الجديدة بطرق إيجابية.

كما يجب على المعلم أن يسعى إلى الاهتمام بقدرات الطالب الفطرية، حيث يمكن أن تساهم في نجاحه الدراسي، في حين أنه قد يحدث الفشل والتخلي عن هذه الإمكانيات بمجرد إهماله، لذلك، فالمعلم أو الأستاذ، لا تنحصر مهمته في التدريس فحسب وإنما تتعداها لإبراز قدرات المتعلم وتوجيهه نحو الميدان الذي يلائم إبداعاته وتطلعاته. (الجلالي،2013: 68)

4/ جماعة الرفاق:

تتكون جماعة الرفاق من أفراد تتقارب أعمارهم الزمنية والعقلية، يؤلفون فيما بينهم وحدة متماسكة، تؤثر تأثيرا قويا على سلوك الطفل أو المراهق، ويفوق أثرها على البيت والمدرسة في هذه المرحلة من الحياة وقد تؤثر سلبا أو إيجابا.

ففي العمر بين 6 إلى 12 سنة، وبالتحاق الطفل بالمدرسة، تتسع دائرة الاتصال الاجتماعي مع انتقاله من البيت إلى المدرسة بخاصة مع أقرانه وزملائه في الفصل الدراسي، حيث يتعرف على أطفال مثله في السن وفي الخبرة وفي العلاقات الاجتماعية، ثم مع التقدم في السن، وعن طريق اللعب بخاصة الجماعي تنمو قدرته على المشاركة الاجتماعية وتزداد صداقاته بنمو روح التعاون بين الأطفال.

أما فيما يخص السن المتراوح ما بين 14 إلى 17 سنة، أي في مرحلة المراهقة، فإن المراهق هنا يتجه إلى اختيار الأصدقاء برغبة الانضمام إلى جماعة من أقرانه بخاصة الذين يشبعون حاجاته النفسية و الاجتماعية، كما يتميز حديثهم في أغلب الأحيان حول الدراسة، الرياضة، الموسيقى، الأفلام، الحياة العاطفية، فالطفل أو المراهق بحاجة إلى هذه الجماعة من الأصدقاء، لكن ما يجب مراعاته هو حسن اختيار الأصدقاء، لأن رفقاء السوء يؤثرون حتما سلبيا على تحصيل المتعلم الدراسي و تؤدي به إلى الانحراف ، و لهذا فمن الأفضل اختيار زملاء المدرسة الذين لا يخلو غالبا حديثهم عن الدراسة. (العناني، 2001: 80)

5/ البيئة الاجتماعية:

يقصد بها الوسط الاجتماعي الذي يعيش التلميذ أو الطالب، حيث أن النجاح المدرسي له علاقة وثيقة بالفئات الاجتماعية الثقافية أثبتتها العديد من الدراسات التي أجريت في هذا الميدان، فالأطفال المحرومون وأطفال الريف مثلا هم أقل نجاحا من أبناء الفئات الغنية، حيث أن الفئتين لا تعطي نفس الأهمية للتلميذ ونتائجه.

كما أن الفئات المحرومة طموحاتها بسيطة، فيؤثر ذلك على تحصيلها الدراسي وليكون هناك مردود أفضل يجب أن يكون هؤلاء مهيئين للتفتح الاجتماعي والمعرفي. (الدمنهوري،1995: 230)

6/ العوامل الموضوعية:

منها طريقة التدريس الكلية والجزئية حيث اختلف العلماء في تفضيل إحدى الطريقتين عن الأخرى، ولكن الطريقة الكلية هي الأفضل حيث تساعد الطالب في تناول المواضيع ككل إذا كانت مجزأة، أما الجزئية، إذا كانت أجزاء في المادة أو لصعوبتها، فالطالب عادة ما يخوض في الأمور التي يتقن متطلباتها.

نوع المادة ومدى تنظيمها:

كلما كانت المادة المدروسة مرتبة منطقيا مرتبطة بالدروس، كلما سهل على التلميذ أو الطالب الحفظ بسرعة والمراجعة ببساطة وبالتالي الحصول على نتائج أفضل.

التسميع الذاتي:

وهي محاولة استرجاع الحفظ، مما يساعد على حفظ المعلومة والقدرة على استدعائها حين يستدعي الأمر، وهذا غالبا يكون ما يكون ضروريا يوم الامتحان.

التوجيه والإرشاد:

أن التحصيل الجيد يقترن بالإرشاد والتوجيه السليم والصحيح، فيعي الطالب قيمة المراد تحصيله. (ربع وغول،2006: 103)

7/ العوامل الذاتية:

وتشمل الخبرة السابقة:

وتكون بإلمام التلميذ بمعلومات مسبقة عن المواضيع أو المواد التي سيتعرض لها وهذا من أجل الحصول على مردود وافر وبالتالي سيكون التحصيل جيدا.

الحالة الجسمية:

وذلك أن الحالة التي يكون عليها الطالب مثل الجوع أو العطش وتأثر الحواس أو الأمراض، كل هذا يؤثر سلبا على تحصيل التلميذ إما في الحال أو مستقبلا.

الحالة النفسية:

مثل ما يراود التلميذ من حالات الاكتئاب أو القلق كقلق الامتحان الذي يؤثر في معظم الأحيان سلبا على المجهود وبالتالي النتيجة التي سيحصل عليها التلميذ فيما بعد، إضافة إلى الخوف من الأسئلة التي ستطرح، كل هذا يشتت تركيز التلميذ وانتباهه وبالتالي نتيجة التحصيل ستنعكس سلبا.

الثواب والعقاب:

الثواب له أثر كبير في التحصيل الجيد، فالثواب يزيد من احتمال حدوث الاستجابة، فهو يؤثر ايجابيا حيث يرتاح الطالب ويجعل لدراسته معنى وأهمية وذلك يزيد من همته ودافعيته إلى تحقيق المزيد من النشاط العقلي والنجاح.

بينما العقاب ينقص من فعالية التلميذ ويحد من دافعيته للمشاركة، لذا لابد من عدم المبالغة في استخدامه وإن لزم الأمر، فليكن بعقلانية وكذا استعمال طرق لا تمس مشاعر المتعلم أمام زملائه في القسم، خاصة الطفل لأن العقوبة الشديدة قد تؤثر عليه مستقبلا في حياته كفرد، أما المراهق، فعلينا مراعاة المرحلة التي يمر به، وعدم إحراجه أمام الأقران.

وضوح الهدف من التحصيل:

فكلما كان الهدف مسطرا والإصرار على تحقيقه موجودا، كان داعي ومحفز للاستمرار والنجاح. (الجلالي،2013: 82)

يستخلص الباحث هناك عدد من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، وأن كل عامل مكمل للآخر، بحيث لا يمكن فصلها عن بعض، فالعوامل الخارجية متكاملة فيما بينها، بحيث أن الأسرة هي البيت الأول للتلميذ ثم يأتي دور المدرسة، البيت الثاني، حيث يجد التلميذ نفسه مع أسرة جديدة يكون الولي فيها هو المعلم أو المدرسة، والإخوة يمثلهم زملاء الصف، وأن كلا من هذين العنصرين يؤثران إما ايجابيا أو سلبيا في تحصيل التلميذ وهذا وفقا للطريقة والأسلوب المتبع من قبل الأستاذ ونوع الرفاق الذي يختارهم، كما أن للمجتمع لمسته الخاصة والمتمثلة في القيمة التي يعطيها لأهمية التحصيل الدراسي.

ثانيا: الاختبار التحصيلي:

كما أن التدريس جزء لا ينفصل عن عمل المدرس في المدرسة أو الجامعة كذلك الاختبارات، فهي جزء لا ينفصل عن عمل المدرس. مثلما على المدرس أن يتقن فن التدريس عليه أيضا أن يعرف كيف يعد اختباراته بصورة جيدة.

تعريف الاختبار اللغوي:

الاختبار اللغوي هو (مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدارس أن يستجيب لها بهدف قياس مستواه في مهارة لغوية معينة وبيان مدى تقدمه فيها ومقارنته بزملائه). (طعيمة،2000: 247)

عرف علام، الاختبار إجرائياً بأنه (أدوات قياس ينبغي أن تصمم وتستخدم للغرض أو الأغراض التي أعدت من أجلها، وذلك للحصول على درجات يمكن تفسيرها تفسيراً له مغزى، في ضوء إطار مرجعي مناسب). (علام، 2009: 27)

وبتحليل التعريفين يستنتج الآتي:

1/ إن الإختبار خطوات منظمة تقيس غرض معين لا تتعداه لغيره.

2/ الحصول على درجات يمكن تفسيرها للسلوك أو المعرفة المقاسة.

3/ الإطار المرجعي: مجموعة الخطوات المتبعة في الإختبار تبتدئ بالهدف من إجراء الإختبار وتنتهي بتفسير نتائجه.

أغراض الإختبار:

من أغراض الإختبار : (أبولبدة، 2008: 129 – 131)

1/ قياس تحصيل التلاميذ:

لتقويمه فيما بعد ولمعرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية وذلك في الإختبارات الختامية.

2/ قياس تقدم التلميذ:

لمعرفة هل حصل التعلم أم لا؟ هل هناك تحسن؟ والإختبارات التكوينية تبحث هذا الغرض.

3/ التشعيب:

التلاميذ من مرحلة إلى أخرى قد تستخدم معدلاتهم في المواد المختلفة لتوزيعهم على شعب متجانسة مع مقدراتهم العقلية والتحصيلية.

4/ تنشيط دافعية التعلم:

لا يدرس معظم الطلاب إلا إذا حدد لهم إمتحان، ويقوم المعلم بوضع إمتحان لحثهم على الدراسة.

5/ التشخيص:

إذا تكرر رسوب تلميذ في مادة ما رغم المساعدات بتنويع طرائق التدريس والتشجيع ويلجأ المعلم إلى التعليم العلاجي ليصحح أخطاءه.

6/ قياس الإستعداد: يقوم المعلم بإجراء إختبارات لمعرفة مدى تمكن الطلاب من مادته ليضع على ضوئها خططه الدراسية وطرائق التدريس المناسبة.

7/ تحديد مستويات التلاميذ والمدارس:

يقوم المشرفون التربويون أحياناً بعقد امتحان موحد لصف ما في مجموعة من المدارس لتحديد مستوياتها.

8/ تعديل المناهج الدراسية والمفاضلة بينها:

توضع المناهج بشكل تجريبي ويعقد إمتحان لتقييم هذه المناهج إما بتبنيها أو تعديلها أو رفضها.

9/ البحث التربوي: تستعمل الإختبارات على نطاق واسع للتجريب والبحث التربوي مثلاً للمفاضلة بين طريقتين من طرائق التدريس وغير ذلك.

خطوات الإختبار:

خطوات الإختبار الجيد هي: (الحريري، 2007: 142)

1/ تحديد الأهداف السلوكية للمادة المتعلمة.

2/ ربط الأهداف بمستوى المادة المتعلمة.

3/ تحديد موضوعات المستوى المراد قياسه وذلك بموجب تخطيط الإختبار (لائحة الموضوعات).

4/ إختبار نمط الفقرات المناسبة.

5/ تحديد طول وزمن ووقت الإختبار.

6/ مراجعة وتدقيق الإختبار.

7/ وضع تعليمات الإختبار.

8/ الإخراج الفني لكراسة الاختبار.

9/ التهيئة لتطبيق الإختبار.

10/تحديد إسلوب التصحيح والإجابات النموذجية ودرجاتها.

11/ تحليل النتائج.

جدول المواصفات:

جدول المواصفات هو الوسيلة لربط الأهداف التربوية مباشرة لعناصر المحتوى الدراسي، فكل سؤال يتناول محتوى معين يرتبط بهدف معين، وخطواته كما أوردها (عودة، 1999: 148 – 152) كما يلي:

أ/ تقسيم المادة الدراسية إلى موضوعات فرعية.

ب/ تحديد المجالات (معرفي، حركي، إنفعالي، والمستويات التي يمكن تمييزها).

ج/ تحديد وزن أو أهمية كل موضوع من الموضوعات في المادة الدراسية.

د/ تحديد وزن أو أهمية كل مجال أو مستوى في المجال.

هـ/ تحديد وزن أو اهمية كل (موضوع – مستوى).

و/ تحديد طول الإختبار (عدد فقراته) أخذاً في الإعتبار العوامل المحددة لطوله مثل عمر المفحوص، ونوعية الأسئلة، وزمن الإجابة وغيرها.

مثال توضيحي:

جدول مواصفات:

مادة العلوم العامة للصف (الثامن)، اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول:

عدد الحصص الكلي خلال الفصل الدراسي: 85 حصة.

العلامة الكلية للاختبار: 100

جدول رقم (1): تصنيف النتاجات المتوقعة للموضوعات في ضوء مستويات العمليات العقلية

الوحدة	الفصل/ الموضوع	عدد النتاجات	مستويات العمليات العقلية					
			تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقييم
الكائنات الحية.	1. مكونات النظام البيئي	17	2	9	–	4	–	2
	2. تكيف الكائنات الحية	7	–	2	–	4	1	–
	3. مصادر الطاقة	14	4	4	2	2	1	1
	4. قضايا بيئية	25	7	5	2	8	1	2
المجموع		170 /63 نتاج	13	20	4	18	3	5
النسبة		%37						

المصدر: (خلف الله، سليمان،2002: 100)

مواصفات الإختبار الجيد:

الاختبار الجيد يمتاز بأربعة صفات: الثبات والصدق والموضوعية وسهولة التطبيق.

أ/ الثبات:

يقصد به أن تعطى وسيلة القياس نتائج ثابته نسبياً عند تكرار استخدامها، من طرق حساب الثبات:

1/ طريقة إعادة الاختبار.

2/ طريقة الصور المتكافئة.

3/ طريقة التجزئة النصفية.

جدول رقم (2) يوضح: طرق قياس ثبات الاختبار

الطريقة	نوع معامل الثبات	كيفية القيام بالتجربة
إعادة الإختبار	معامل إستقرار.	إعادة الإختبار نفسه مع الإهتمام بالفاصل الزمنى.
الصور المتكافئة	معامل التكافؤ.	إعداد إختبارين متكافئين وتطبيقهما على التلاميذ.
إعادة الإختبار بالصور المتكافئة	معامل إستقرار التكافؤ.	اعطاء صور ثابتة للإختبار بعد فاصل زمني محدد.
طريقة التجزئة النصفية	معامل ثبات داخلي.	إعطاء إختبار وتصحيحه بإعتباره إختبارين، والأسئلة الفردية والاسئلة الزوجية كل منها يعتبر إختبار، وإستخراج معامل الثبات.

العوامل المؤثرة في الثبات:

1/ طول الإختبار.

2/ الصدق.

3/ تجانس المجموعة المطبق عليها الاختبار.

4/ صعوبة الأسئلة.

5/ زمن الإختبار.

6/ إختلاف طريقة حساب معامل الثبات.

ب/ الصدق:

عرف أبو لبدة، الصدق (قياس الإختبار فعلاً وحقيقةً لما وضع لقياسه)، ويضيف (أنه الدقة التي يقيس بها الفحص ما يجب أن يقيسه أو مدى تأديته الوظيفة التي إستخدم من أجل تأديتها). (أبو لبدة، 2008: 211)

خصائص الصدق:

1/ يتوقف الصدق على عاملين مهمين هما: الغرض من الإختبار والفئة المستهدفة التي سيطبق عليها الإختبار.

2/ الصدق صفة نوعية (خاص بالإستعمال المعين) إذا قاس شيئاً غيره فهو غير صادق.

3/ الصدق صفة نسبية (ليس هناك صدق مطلق أو تام) الإختبار للصفوف الدنيا ليس مثل الإختبار للصفوف العليا منها، لذا يختلف معامل الصدق بإختلاف الجماعة والإختبار.

4/ الصدق صفة متعلقة بنتائج الفحص، وليس الفحص نفسه.

5/ يتوقف الصدق على ثبات الإختبار وإعطاءه نفس النتائج تقريباً في كل مرة يطبق فيها.

أنواع الصدق:

هناك أنواع متعددة من الصدق يمكن تلخيصها في الجدول التالي: (أبو لبدة،2008: 220-221)

جدول رقم (3) يوضح أنواع الصدق

النوع	المعنى	طريقة إستخراجه	إستعمالاته
صدق المحتوى	مدى قياس الفحص لما درسه التلميذ وما يتطلبه المنهج من مهارات وأهداف.	مقارنة محتوى الفحص بمحتوى المنهج والأهداف (أنواع السلوك والمهارات المتعلمة).	يحتاجه المعلم للتأكد من صدق إختبارات التحصيل.
صدق المفهوم أو الصدق العاملي	معرفة ماذا يقيس الفحص، أو كيف نقيس أداء المفحوص حسب نظرية ما.	حدد العوامل التي تؤثر على نتيجة المفحوص بطريقة تجريبية أو إستعمال طرق الصدق الأخرى.	يستعمل في بناء الإختبارات التي تقيس الصفات النفسية كالذكاء والقدرات.
الصدق التلازمي	مدى إتفاق نتائج الفحص مع نتائج فحص آخر تم في الفترة نفسها.	قارن بين نتائج الفحص مع نتائج فحص آخر يعطى في نفس الوقت تقريباً.	كافة أنواع الإختبارات.
الصدق التنبؤي	إستعمال نتيجة التلميذ في فحص ما للتنبؤ بأدائه أو نتيجته مستقبلاً.	مقارنة نتائج الإختبار مع نتائج يتحصل عليها مستقبلاً.	إختبارات القدرات وإختبارات التحصيل المعيارية أو المقننة.

العوامل المؤثرة على الصدق:

هنالك عوامل مؤثرة على الصدق هي كما يلي:

أ/ عوامل متعلقة بالتلميذ:

1/ إضطراب التلميذ في الإمتحان.

العادات السيئة مثل التخمين والغش ومحاولة التأثير على المصحح.

ب/ عوامل متعلقة بالإختبار نفسه:

1/ لغة الإختبار.

2/ غموض الأسئلة.

3/ سهولة أو صعوبة الأسئلة.

4/ صياغة الأسئلة.

5/ علاقة الأسئلة بما تعلمه التلميذ.

ج/ عوامل متعلقة بإدارة الإختبار:

1/ عوامل بيئية تؤثر على أداء التلميذ كالحرارة والبرودة والضوضاء.

2/ عوامل متعلقة بالطباعة أو سوء ترتيب الأسئلة.

3/ التعليمات غير الواضحة او المتذبذبة.

4/ إستعمال الإختبار لغير ما وضع له.

5/ عدم مناسبة الإختبار مع الفئة الخاضعة للإختبار.

العلاقة بين الصدق والثبات:

يلاحظ أن هناك علاقة واضحة بين الصدق والثبات وكأن أحدهما متضمن في الآخر.

1/ إن الإختبار الصادق لابد أن يكون ثابتاً.

2/ إن معامل الصدق لا يزيد عن معامل الثبات.

3/ قد يكون الإختبار ثابتاً ولا يكون صادقاً إذا قاس وظيفة أخرى غير الوظيفة المخصص لقياسها.

أورد (سمارة وآخرون، 2000: 120) جدول وضح فيه قبول أو عدم قبول معاملي الصدق والثبات.

جدول رقم (4) يوضح معاملات الصدق والثبات

معامل الصدق	معامل الثبات
0.80 – 0.99 صدق عالٍ.	0.75 فأعلى ثبات عالٍ.
0.50 – 0.79 موضع تساؤل.	0.50 – 0.74 ثبات مقبول.
0.50 فأقل غير مقبول.	أقل من 0.49 موضع تساؤل.

ج/ الموضوعية والقابلية للتطبيق:

إن الإختبار الجيد هو إختبار صادق وثابت وهو كذلك موضوعي وتأتي الموضوعية من مراعاة الصدق المنهجي وصدق المضمون أو المحتوى أو التمثيل.

أبرز ما يحقق هذا الأمر هو جعل فقرات الإختبار تشكل عينة ممثلة للمنهج توزع على مختلف جوانبه بنسب ومقدار تتفق مع الجهد والوقت الذي أعطى لكل جانب، وتكون الفقرات مصاغه بلغة جيدة وواضحة يفهمها الممتحن بنفس المعنى ويدرك المقصد المطلوب، وتأتي إجابات الممتحنين معبرة عن إمكاناتهم وليس كما فهم كل منهم السؤال.

الموضوعية تأتي من دراسة أوراق الإختبار بتأني، وإعتماد معيار أو نموذج للتصحيح حيث يكون هذا النموذج من واقع الممتحنين ووسيلة نافعة للتمييز بينهم. بعيداً عن ذاتية المصحح وغير ذلك من العوامل المؤثرة على التصحيح.

من المبررات الأخرى للإختبار الجيد وإستعماله الآتي: (عريفج ومصلح، 1999: 94)

1/ أن يكون غير مكلف من ناحية المال وطريقة البناء أو التطبيق أو التصحيح.

2/ سهولة التصحيح بإستعمال المفتاح المثقب أو التصحيح الآلي وإيجاد إجابات نموذجية في حال الإختبار المقالي.

3/ إيجاد صور مكافئة في شيوع أو تداول إحدى صور الإختبار.

4/ سهولة تفسير النتائج المشتقة منه وإستخدامها لأغراض البحث والعلاج والتشخيص.

5/ لا يفقد وظيفته بمجرد إستخدامه مرة واحدة.

أنواع الإختبارات:

تنقسم الإختبارات الى:

أ/ الإختبارات الموضوعية:

وتضم عدة أنواع:

1/ الصواب والخطأ.

2/ الإختيار من متعدد.

3/ المطابقة أو المزاوجة.

4/ فقرة الإكمال.

ب/الإختبارات المقالية:

وتضم الأنواع التالية:

1/ أسئلة محددة أو مقيدة.

2/ الأسئلة الحرة أو الطويلة.

ج/ الإختبارات الشفوية:

وهي تناسب الأطفال الصغار والأميين.

د/ إختبارات الأداء العملي.

المبحث الرابع: الدراسات السابقة.

اطلع الباحث على عدد من البحوث والدراسات السابقة التي لها علاقة مع موضوع بحثه، لما تمثله الدراسات السابقة من أهمية في اثراء الدراسة الحالية، ركز الباحث على الجوانب الرئيسية التالية: أهداف الدراسة، منهج الدراسة، أدوات الدراسة، أهم النتائج.

تفاوتت الدراسات في درجة الاتفاق والاختلاف، وقد رتبها الباحث، بدأ بالدراسات المحلية، ثم عرج على الدراسات العربية ثم الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي.

أولاً: الدراسات المحلية:

1-دراسة انشراح عجيب السيد (1999) بعنوان: العوامل المؤثرة في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي.

هدفت الدراسة لمعرفة العوامل المؤثرة في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس واقتراح الحلول لمعالجة المشكلات القرائية لدى التلميذ السوداني.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها وكانت عينة دراستها تلاميذ وتلميذات الصف الرابع بمدرسة هيرمان جماينز الأساسية بمحلية الخرطوم شرق ومعلمي ومعلمات مرحلة الأساس بمحليتي الخرطوم شرق والشهداء بمحافظة الخرطوم، وكانت هنالك أداتان لقياس مهارة الاستماع هما الاستبيان والملاحظة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1/ نسبة الضعف في القراءة بين التلاميذ أكثر شيوعاً بين الفئة الدنيا اجتماعياً واقتصادياً.

2/ من أفضل طرق تعليم القراءة في مرحلة الأساس تعريف التلميذ بالجملة قبل الكلمة ثم الحرف.

3/ إن القدرة السمعية والبصرية عاملان مؤثران في تنمية مهارة القراءة لدى تلميذ مرحلة الأساس.

2-دراسة أفراح محمد نصر الدين (2005) بعنوان: أثر التدريس بالطريقة الكلية على القدرة القرائية لتلاميذ الحلقة الأولى مرحلة الأساس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أفريقيا العالمية.

هدفت الدراسة لمعرفة أثر التدريس بالطريقة الكلية على القدرة القرائية لتلاميذ الحلقة الأولى مرحلة الأساس، اتبعت الباحثة المنهج التجريبي والذي استمرت فيه مدة التجريب أربعة أسابيع وكانت عينة الدراسة والتي اختارتها الباحثة بالطريقة العشوائية بلغ عدد أفرادها (240) تلميذاً من الصفوف الأول والثاني والثالث بولاية سنار.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1/ متوسط تحصيل التلاميذ الذين درسوا بالطريقة الكلية أعلى من متوسط تحصيل الذين درسوا بالطريقة الجزئية.

2/ إعطاء المعلم الحرية في استخدام الأساليب التي تناسب تلاميذه بغض النظر عن استخدام طريقة تدريس محددة.

3-دراسة ست البنات علي أحمد (2009). بعنوان: تقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى في القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة شندي.

هدفت الدراسة لتقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى في القراءة، والتعرف على الصعوبات التي تحد من تعليم القراءة في الحلقة الأولى.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي لقياس فهم وسرعة قراءة التلاميذ في الحلقة الأولى.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1/ وجود تدني في المستوى القرائي من العوامل المؤثرة سلباً في تعليم القراءة.

2/ عدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم.

3/ قبول بعض التلاميذ قبل نضجهم.

4-دراسة فاطمة عبد الوهاب حسين (2009). بعنوان: دور الوسائل المعينة في تطور الأداء اللغوي بالحلقة الأولى مرحلة الأساس محلية المتمة ولاية نهر النيل، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة شندي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الوسائل واستخدامها في زيادة القدرات الاستيعابية لتلاميذ مرحلة الأساس الحلقة الأولى، كما هدفت للتعرف على مدى استخدام المعلمين للوسائل في تدريس مادة اللغة العربية في الحلقة الأولى مرحلة الأساس.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي في دراستها، وكانت عينة الدراسة مجموعة عشوائية من المعلمين ومجموعة قصدية من التلاميذ لمعرفة دور الوسائل المعينة في تطوير الأداء اللغوي، وكانت أدوات بحثها الاختبار والاستبانة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل التلاميذ بين المجموعتين من الامتحان القبلي مما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

2/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل التلاميذ عند استعمال الوسائل في التدريس.

5-دراسة آسيا الزبير كوكو (2009). بعنوان: صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية مرحلة الأساس الأسباب والحلول، وحدة كبوشية، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة شندي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس وحدة كبوشية، تمثلت مشكلة الدراسة في التعرف على الصعوبات التي تواجه تلميذ مرحلة الأساس في القراءة، مما يؤثر سلباً على التحصيل الأكاديمي.

اتبعت الدارسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدواتها في الاستبانة والاختبار لقياس القراءة للتلاميذ وعينة الدراسة (300) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم عشوائيا من مدارس البنين والبنات بمرحلة الأساس بكبوشية.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1/ عدم الاهتمام بالقراءة في السنوات الأولى له تأثير في مستوى أداء التلاميذ في قراءتهم.

2/ عدم إتباع أساليب التدريس الحديثة يؤدي إلى ضعف التلاميذ في القراءة.

3/ من أهم واجبات المدرسة أن تكشف عن التلاميذ الضعفاء في القراءة وتقوم بعلاجهم.

6-دراسة أسماء على مصطفى (2009). بعنوان: العوامل المؤثرة في القدرة على القراءة من وجهة نظر معلمي المادة بالحلقة الثانية، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة شندي.

هدفت الدراسة إلى تحديد أسباب ضعف التلاميذ في القراءة من وجهة نظر معلمي المادة بالحلقة الثانية والإهتمام بتدريس القراءة وفق أسس علمية وتربوية حديثة لمتابعة مستوى التلاميذ والعمل على تحسينه.

وكان المنهج المتبع في الدراسة المنهج الوصفي نسبة لطبيعة الدراسة وأهدافها ونوعية فروضها، واختارت الباحثة عينة عشوائية من معلمي ومعلمات مدارس الأساس بمحلية المتمة، وأستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لدراستها.

وتوصلت الدارسة إلى عدة نتائج أهمها:

1/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة القرائية بين البنين والبنات لصالح الإناث.

2/ تتأثر القدرة القرائية سلباً بكثرة عدد التلاميذ في الفصل الواحد وصعوبة متابعتهم.

3/ عزوف التلاميذ عن القراءة وعدم إهتمامهم بها يؤثر في مستوى القدرة القرائية.

7-دراسة أحمد إبراهيم الأمين (2010). بعنوان: مدى امتلاك تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس لمهارتي القراءة والكتابة محلية (أم القرى)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الجزيرة.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس بمحلية أم القرى لمهارتي القراءة والكتابة، لأنهما من المهارات الإبداعية التي يجب الاهتمام بها وتنميتها لدى التلاميذ بمرحلة الأساس حتى يتسنى لهم معرفة اللغة العربية، مما يؤدى إلى معرفة العلوم الأخرى، استخدم

الباحث المنهج التجريبي والاختبار وكانت عينة الدراسة 483 طالباً من مجموع 7057 مجتمع الدراسة، وكانت أداة الدراسة الاختبار.

وتوصلت الدارسة إلى:

أن مهارتي القراءة والكتابة متدنية لدى تلاميذ الحلقة الأولى، كما أوصى الباحث بالاهتمام بالمهارات عامة وتدريب التلاميذ على القراءة والكتابة حتى تنمو عندهم هذه المهارات.

8-دراسة متوكل محمد إبراهيم (2010) بعنوان: فاعلية مقرر القراءة العربية في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة الأساس، دراسة ميدانية بولاية الخرطوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الزعيم الأزهري.

هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية مقرر القراءة العربية للصف الثامن بمرحلة الأساس في تنمية مهارتي القراءة والكتابة، كما تمثلت في التعرف على دور المعلمين في تنمية هاتين المهارتين من خلال طرق التدريس.

استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته ولقد تألفت عينة الدراسة من تلاميذ وتلميذات الصف الثامن بمرحلة الأساس ومعلمي اللغة العربية للصف الثامن بمرحلة الأساس بمحلية أم درمان، كما استخدم الباحث أداتين لهذه الدراسة الأولى اختبار (قبلي وبعدى) طبقه على تلاميذ وتلميذات الصف الثامن بمرحلة الأساس أما الأداة الثانية فتمثلت في الاستبانة التي طبقت على معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الثامن بمرحلة الأساس.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

1/ يتدرج محتوى القراءة العربية من السهل إلى الصعب.

2/ استخدام المعلم لأكثر من طريقة تدريس في الدرس الواحد يؤدى إلى تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى التلميذ.

3/ افتقار معظم المدارس الأساسية الحكومية للوسائل التعليمية الحديثة.

4/ يراعى محتوى القراءة العربية الفروق الفردية بين التلاميذ.

5/ أهداف مقرر القراءة العربية للصف الثاني بمرحلة الأساس يحقق أهداف مرحلة الأساس بالسودان.

6/ لغة محتوى القراءة العربية سليمة وخالية من الأخطاء.

9-دراسة وداد محمد محجوب (2011) بعنوان: الكفايات الأساسية لإعداد معلم الحلقة الأولى لمرحلة الأساس بولاية نهر النيل، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة وادي النيل.

هدفت الدراسة لتحديد الكفايات اللازمة لإعداد معلم الحلقة الأولى والتي تمكنه من تحقيق أهدافها والوقوف على الكفايات الأساسية المتوفرة لدى معلم الحلقة الأولى في الميدان التي اكتسبها من خلال دراسته لبرنامج إعداده المهني بكليات التربية أساس.

لتحقيق تلك الأهداف اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي وتمثلت أدواتها في الاستبانة كأداة رئيسة في جمع المعلومات وكانت نوع عينة الدراسة العينة العشوائية من معلمي مرحلة الأساس خريجي كليات التربية أساس جامعة وادي النيل وجامعة شندي للأعوام (2000 إلى 2003) وقد بلغ عدد أفراد العينة (400) فرداً.

ولقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1/ إن نظام معلم الحلقة الأولى يعتبر نظاماً ناجحا لمتابعة متطلبات تنفيذ منهج الحلقة الأولى.

2/ وكذلك توصلت الدراسة إلى إن كليات الإعداد تقدم برامج ومقررات يغلب عليها الطابع النظري أو غياب الجانب التطبيقي للكثير من المقررات والوسائل التعليمية.

3/ كما توصلت إلى أن المعلمين غير ملمين بأهداف المحاور والمضامين الخاصة بالحلقة الأولى.

10 –دراسة حبيب الله طيفور أحمد (2012) بعنوان: معوقات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس (دراسة تحليلية على قطاع الاتبراوى بمحلية الدامر)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة وادي النيل.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تعيق القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى في مادة اللغة العربية والمواد الأخرى، المنهج المستخدم في الدراسة هو المنهج الوصفي وتمثلت أداوته في الاستبانة وطبقت بأخذ عينه عشوائية مكونة من 155 معلما ومعلمة، ليمثلوا مجتمع المعلمين والمعلمات.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1/ سلبية التلميذ في المواقف التعليمية المختلفة تؤدى إلى ضعفه في القراءة والكتابة.

2/ وكذلك توصل إلى إن المقررات الدراسية المعمول بها أدت إلى تدنى تعلم القراءة والكتابة.

3/ وأيضا المعلم غير المدرب يؤثر سلباً على تعلم القراءة والكتابة.

11–دراسة جمال حسن صالح (2012): مدى تحقق الأهداف التربوية في اللغة العربية بمرحلة الأساس (دراسة ميدانية على ولاية نهر النيل). رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة وادي النيل.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة منهج اللغة العربية في تحقيق الأهداف التربوية.

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي للمعلومات وكانت أداة بحثه الاستبانة والتي وزعها على200 من معلمي ومعلمات وموجهي اللغة العربية بولاية نهر النيل والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية ليمثلوا عينة البحث.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1/ منهج اللغة العربية يعمل على تمكين التلاميذ من القراءة وتنمية قدراتهم ومهاراتهم.

2/ إن منهج اللغة العربية لمرحلة الأساس يمكن التلميذ من ألفاظ العربية وتراكيبها.

ثانياً: الدراسات الاقليمية:

12-دراسة ألفت الجوجو(2004). بعنوان: أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة، وقد استخدمت الباحثة المنهج البنائي والمنهج التجريبي.

وقد تكونت عينة الدراسة من (73) طالبة قسمت إلى مجموعتين: الأولى تجريبية عددها (36) طالبة، والثانية ضابطة عددها (37) طالبة، أما أدواتها فتمثلت في :إستبانة لتحديد المهارات الإملائية واختبار لقياس مهارات الإملاء، إضافة إلى البرنامج المقترح لتنمية هذه المهارات.

وقد دلت النتائج على:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات الإملائية.

13-دراسة محمد محمود رضوان (2005) بعنوان: تعليم القراءة للمبتدئين أساليبه وأسسه النفسية والتربوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية التربية.

هدفت الدراسة إلى معالجة مشكلة القراءة في الفرقة الأولى الابتدائية وحدها وتوضيح الأساليب المختلفة المستخدمة في تعليم القراءة بالتفصيل.

اختار الباحث عينة من تلاميذ مدرسة الإقبال التجريبية بمدينة الإسكندرية وزعها على فصلين أولهما تجريبي والثاني للمقارنة وكانت أداة البحث في هذه الدراسة الاختبارات التشخيصية ولقد طبق الباحث الاختبار بطريقة فردية.

تم قياس الزمن المستغرق في القراءة في كل قطعه قرأها التلميذ وتمت ملاحظة الأخطاء التي حدثت أثناء القراءة من تعثر، أو توقف، وقفز واستبدال الحروف، والقراءة كلمة أو حرفاً ودونت هذه الأخطاء ولقد قام الباحث كذلك بإجراء مقارنة بين الطريقتين الكلية والصوتية بواسطة العينة عن طريق الاختبار.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة:

أن التلاميذ الذين تعلموا بالطريقة الكلية يتفوقون على التلاميذ الذين تعلموا بالطريقة الصوتية في سرعة القراءة تفوقاً واضحاً.

14-دراسة فهيم مصطفى (2005) بعنوان: القراءة ومهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة.

تناولت الدراسة تحسين مهارات القارئ وتلمس مشاكل التلميذ ومحاولة إيجاد حلول لها وتوثيق الصلة بين التلميذ والمواد القرائية كما تناولت الدراسة أهداف القراءة في التربية المعاصرة وتطرقت إلى القراءة وأهدافها وطرق تدريسها والدوافع المنشطة لها.

استخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت أداة بحثه اختبارات لقياس المفردات اللغوية لدى تلميذ المدرسة الابتدائية.

ومن أهم نتائج الدراسة:

ظهور ضعف في المهارات القرائية ووضع برنامج مقترح لعلاج حالات الضعف في القراءة.

15-دراسة عبد ربه السميري (2006). بعنوان: أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسلامية، غزة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير الإبداعي في تنمية التفكير الإبداعي لدي طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة مقارنة بالطريقة التقليدية، وقد تكونت عينة الدراسة من شعبتين دراسيتين منتظمتين في مدرسة بنات الشيخ عجلين الأساسية العليا.

وقسمت العينة البالغ عددها (70) طالبة على مجموعتين متكافئتين، مجموعة تجريبية وعددها (35) طالبة، وأخرى ضابطة وعددها(35) ودرست المجموعة التجريبية بطريق العصف الذهني، اما الضابطة فدرست بالطريقة التقليدية.

و استخدام الباحث الأدوات البحثية التالية في دراسته: أداة تحليل المحتوى للكشف عن مدى توافر قدرات التفكير الإبداعي الطلاقة، المرونة، الأصالة (في الدروس العشرة الأولى من كتابة المطالعة و النصوص المقرر على الصف الثامن الأساسي في العام الدراسي(2004 – 2005) .

أظهرت النتائج:

فروق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ معامل ثبات طريقة العصف الذهني 0.90

16- دراسة ماجد محمد عثمان (2007) بعنوان: أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي، مجلة كلية التربية، المجلد السابع، العدد الأول، القاهرة، كلية الانجلو المصرية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي، وقد تكونت عينة الدراسة من (69) طالباً من الذكور من ذوي صعوبات الفهم القرائي، وجميعهم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد قسمت العينة عشوائياً إلى مجموعتين:

الأولى تجريبية وتكونت من (40) طالباً، والثانية ضابطة، وتكونت من (29) طالباً، وتمثلت أدوات الدراسة في :اختبار الفهم القرائي واختبار التعرف القرائي ومقياس ستانفورد – بينيه للذكاء ومقياس ما وراء الفهم (إعداد الباحث) والبرنامج التدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي من إعداد الباحث.

أظهرت نتائج الدراسة:

تحسن مستوى ما وراء الفهم، وكذلك الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية، ولم يظهر هذا التحسن لدى نظرائهم في المجموعة الضابطة.

17–دراسة سوسن الشخريتي(2009) . بعنوان: أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسلامية، غزة.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة ومن أدوات الباحثة إعداد اختبار قرائي يكشف عن الضعف الموجود عند التلاميذ.

بنت الباحثة برنامجاً مقترحاً لتنمية المهارات القرائية مبني على استخدام الألعاب التربوية، واستخدمت المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة شمال غزة للعام الدراسي 2009 م.

وتألفت عينة الدراسة من(83) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدرسة حانون الابتدائية، بحيث وزعت على مجموعتين :إحداهما تجريبية وعددها (41) تلميذاً وتلميذة والأخرى ضابطة وعددها (42) تلميذاً وتلميذة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يدرسون البرنامج المقترح (ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يدرسون المنهج المدرسي بالطريقة العادية لصالح المجموعة التجريبية.

18-دراسة محمد محمود أبو طعيمة (2010) بعنوان: أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة النجاح، كلية التربية.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس.

ومن أدوات الدراسة :اختبار قرائي لتشخيص الضعف القرائي، وبطاقة ملاحظة لتشخيص الضعف في القراءة الجهرية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من(40) تلميذاً وتلميذة.

وبعد التطبيق أظهرت النتائج :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ على اختبار المهارات القرائية قبل وبعد تطبيق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

19-دراسة حسين عصفور (2012). بعنوان: مقارنة لفاعلية الطريقتين الكلية والجزئية في تعليم القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية بدولة البحرين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

هدفت الدراسة لمقارنة فاعلية كل من الطريقة الكلية من خلال الكلمة، والطريقة الجزئية من خلال الأصوات في تدريس القراءة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبة في تعلمها في المرحلة الابتدائية بدولة البحرين.

تكونت عينة الدراسة من 20 تلميذا من الصف الثاني الابتدائي، استخدم في هذه الدراسة تصميم الأزواج المتكافئة، حيث قسمت العينة إلى أزواج متكافئة في العمر الزمني، والذكاء، والمستوى القرائي، وقد أعد الباحث برنامج تعليمي لتعليم التلاميذ كلمات ثلاثية بحركة الفتحة.

وطبق هذا البرنامج باستخدام الطريقة الكلية من خلال الكلمة على إحدى المجموعتين، والطريقة الجزئية من خلال الأصوات على المجموعة الثانية، وفي نهاية البرنامج طبقت ثلاثة اختبارات في التعرف على الكلمات (إحداها يقيس زمن التعرف)، واختبار في التمييز بين الكلمات، واختبار في التعرف على الحروف الهجائية.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

1/ وجد أنه في كل المقارنات كان أداء مجموعة الطريقة الكلية أفضل من أداء مجموعة الطريقة الجزئية. ولكن الفرق بين المجموعتين في أي من هذه المقارنات لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 .

2/ كما وجد أن عدد التلاميذ الذين أتقنوا مهارات التعرف والتمييز كان أكبر في مجموعة الطريقة الكلية منه في مجموعة الطريقة الجزئية، ولكن الفروق بين المجموعتين لم تكن دالة إحصائيا عند مستوى0.05 أما عدد التلاميذ الذين أخفقوا في التعرف على الحروف، والتعرف على الكلمات، والتمييز بينها فقد كان أقل في الطريقة الكلية.

3/ ونظرا لأن احتمال أن يكون تفوق مجموعة الطريقة الكلية في كل المقارنات التي أجريت راجعا إلى الصدفة هو احتمال ضعيف فإن نتائج الدراسة الحالية لا تعتبر قاطعة، فمن الواضح أن الطريقة الكلية لا تقل في فعاليتها عن الطريقة الجزئية إن لم تكن أكثر منها فاعلية. إن التحقق من ذلك يتطلب المزيد من الدراسة.

ثالثاً: دراسات تناولت القراءة والتحصيل الدراسي:

20-دراسة نصر الله، توفيق محمد (1988). اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو القراءة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي في اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

هدفت الدراسة للكشف عن اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو القراءة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي في اللغة العربية، لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المقابلة الشخصية والاستقصاء، وشملت العينة 1657 تلميذا في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية (مكة وجدة والطائف) تم سحبهم بالطريقة العشوائية من تلاميذ الصفين الأول والثالث الثانوي.

وأظهرت النتائج:

1/ تلاميذ الصفين الأول والثالث الثانوي اتجاتهم سلبية نحو القراءة بصورة عامة.

2/ الاتجاه نحو القراءة تعتمد على نوع التخصص، اظهر التخصص العلمي إيجابية أكبر نحو القراءة من التخصصات الأخرى.

3/ توجد فروق دالة احصائيا إذا تغير الغرض من القراءة.

أوصى الباحث ببناء منهج المطالعة في ضوء حاجات التلاميذ ويلائم مستوى فهمهم واهتماماتهم.

21-دراسة محمد عبد الغني إبراهيم (1990). بعنوان: مستوى القدرة القرائية للتلميذ السوداني والعوامل المؤثرة فيها، وانعكاساتها على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ في مراحل التعليم العام، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة الخرطوم.

هدفت الدراسة لمعرفة العوامل التي تؤثر على مستوى القدرة القرائية وانعكاسات تلك القدرة على التحصيل الأكاديمي وكذلك أسباب ضعف القراءة لدى التلميذ السوداني، استخدم الباحث المنهج

الوصفي في دراسته وكان مجتمع دراسته معلمي وتلاميذ التعليم العام في السودان والذي اختار منه عينه شملت تسعه عشر وثمانمائة وثلاثة ألاف تلميذاً وتلميذة من مراحل التعليم العام، وكذلك عدد ثمانية وخمسون وأربعمائة معلماً ومعلمة، ومن أهم أدوات بحثه الاختبارات التي تقيس سرعة القراءة وفهم المادة المقروءة واستمارة ملاحظة سلوك التلميذ أثناء القراءة وكذلك الاستبانة والمقابلة لأدوات بحثه.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1/ القدرة القرائية للتلميذ السوداني في مراحل التعليم العام تتسم بالضعف إذا ما قورنت بالقدرة القرائية للتلاميذ في البلدان الأخرى.

2/ يظهر تفوق البنين على البنات في القدرة القرائية بصفة عامة.

3/ هنالك عوامل كثيرة متداخلة ومتشابكة تساعد على ضعف التلاميذ في القراءة منها ما يتصل بأسرة التلميذ، ومنها ما يتصل بالكتاب ومنها ما يتصل ببيئة المدرسة.

22-دراسة الجيلي الصديق أحمد (2007) بعنوان: التدريس بالطريقتين الكلية والجزئية وأثرهما على تحصيل تلاميذ الصف الأول بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الكاملين (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الجزيرة.

هدفت الدراسة لمقارنة التدريس بالطريقتين الكلية والجزئية وأثرهما على تحصيل تلاميذ الصف الأول بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الكاملين.

اتبع الباحث المنهج التجريبي وفق إستراتيجية معينة بدأت باختيار الصف الأول بمرحلة التعليم الأساسي وقسم تلميذاته لمجموعتين تدرس الأولى منها بالطريقة الكلية والثانية بالطريقة الجزئية ثم قام بتحليل مقارنة نتائج امتحانات المجموعتين من التلميذات اللائي تلقين امتحاناتهن بالطريقتين.

تكونت عينة هذه الدراسة تلميذات الصف الأول بمدرسة أم حبيبة بمدينة المعيلق من خلال الإستراتيجية التي وضعها للمنهج التجريبي يتضح إن الأداة التي استخدمها في الدراسة هي الاختبارات.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1/ إن التدريس بالطريقة الجزئية يحقق نتائج أفضل من التدريس بالطريقة الكلية فالتلميذات اللائي درسن بالطريقة الجزئية كان متوسط تحصيلهن أعلى من متوسط تحصيل اللائي درسن بالطريقة الكلية في القياس البعدي.

2/ كذلك توصلت الدراسة إلى إن الطريقة الجزئية تتعامل مع مختلف أعمار التلاميذ عكس الطريقة الكلية التي تتطلب أعماراً كبيرة وتلاميذ ناضجين.

3/ أظهرت نتائج الدراسة أن الطريقة الكلية تحتاج لمعلم مدرب ومعد إعدادا جيداً ومطلع على كل جديد في مجال التربية.

4/ كما توصلت إلى أن المنهج المقرر يؤثر في طريقة التدريس وهذا الوضع ينعكس على مقدرات التلميذ الفردية وتمكنه من المادة الدراسية.

23-دراسة الشايع (2007). بعنوان: أسلوب التعلم التعاوني ودوره في تحفيز الفهم القرائي لمادة اللغة العربية، بحث منشور بمجلة جامعة الكويت.

تهدف هذه الدراسة التجريبية إلى التعرف على مدى فاعلية إستراتيجيتين من إستراتيجيات التعلم التعاوني وهما: إستراتيجية فرق التحصيل (STAD) وإستراتيجية المجاميع الفرعية (Jigsaw) على الفهم القرائي لطلاب المرحلة المتوسطة في مادة اللغة العربية بدولة الكويت، مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس. وقد بينت الأدبيات والدراسات السابقة الأثر الإيجابي لهذا النوع من استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية مهارة الفهم القرائي للطلاب. تألفت عينة الدراسة العشوائية من (349) طالبا وطالبة من الصف السابع من المرحلة المتوسطة منهم (160) ذكور و(189) إناث. وقد قام الباحث بتصميم أداة لجمع وقياس النتائج، وكانت كالآتي:

1/ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقة التقليدية وإستراتيجيتي التعلم التعاوني، كانت لصالح مجموعة إستراتيجيتي التعلم التعاوني على المجموعة التقليدية.

2/ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني في أثرها على الفهم القرائي تبعا لمتغير الجنس. ففي إستراتيجية فرق التحصيل "STAD" كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور على الإناث. وأما بالنسبة لإستراتيجية المجاميع الفرعية "Jigsaw" فكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث على الذكور.

وخلصت الدراسة إلى عدة توصيات ومقترحات منها ضرورة تبني إستراتيجيات التعلم التعاوني كأحد الأساليب الفعالة في تدريس اللغة العربية، وعقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية لتدريبيهم باستخدام أسلوب التعلم التعاوني. بناء مناهج اللغة العربية بحيث تتضمن قدراً من الأنشطة الصفية الجماعية التي تتيح للطلاب التفاعل مع بعضهم البعض وتكسبهم مهارات فنون اللغة العربية.

24-دراسة جديد ومنصور (2010) بعنوان " العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي". دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني ثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26.

هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي.

طبقت الدراسة على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، حيث تكونت عينة الدراسة من (246) طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي، مسحوبة بالطريقة العشوائية، من أربع مدارس من مدارس مدينة دمشق الرسمية.

ولقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

انخفاض درجات التحصيل الأكاديمي للطلبة عند الاعتماد على الأسلوب السطحي الذي يشير إلى الأسلوب الذي يستخدمه الطلاب في معالجة للمعلومات عن طريق الحفظ الصم للمادة التعليمية بشكلها الأصلي دون التعمق فيها أو اعادة صياغتها في التعلم.

رابعاً: التعليق على الدراسات السابقة:

تعددت الموضوعات التي تناولتها الدراسات السابقة وتنوعت مناهجها كل حسب الغرض، كما اتسمت بالتنوع والثراء والتباين في بعض الأحيان، ومن ثم اختلفت النتائج، وهذا هو غاية البحث العلمي.

سيورد الباحث رؤية مجملة عن محتويات هذه الدراسات ومناهجها وربط ذلك بالدراسة الحالية للتعرف على نقاط الإلتقاء والاختلاف وما استفاده الباحث منها في موضوع دراسته، وقد قسم الباحث هذه الدراسات حسب تناولها لموضوع القراءة العربية.

النوع الأول: تطرق للصعوبات التي تواجه مهارة القراءة لدى التلاميذ في المرحلة الدراسية الأولى أسبابها وعلاجها مثل دراسات:

انشراح عجيب السيد (1999)، آسيا الزبير كوكو (2009)، أسماء على مصطفى (2009)، أحمد إبراهيم الأمين (2010)، متوكل محمد إبراهيم (2010)، وداد محمد محجوب (2011)، حبيب الله طيفور أحمد (2012)، جمال حسن صالح (2012)، محمد محمود رضوان (2005)، فهيم مصطفى (2005).

النوع الثاني: تعرض لفاعلية طرق التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة وأثر برامج مقترحة في معالجة مشكلات مهارة القراءة اللغة العربية مثل دراسات:

ألفت الجوجو(2004)، أفراح محمد نصر الدين (2005)، عبد ربه السميري (2006)، ماجد محمد عثمان (2007)، سوسن الشخريتي(2009) ، ست البنات علي أحمد (2009)، فاطمة عبد الوهاب حسين (2009)، محمد محمود أبو طعيمة (2010)، حسين عصفور (2012).

النوع الثالث: تعرض لدور مهارة القراءة وبعض العوامل على التحصيل الدراسي مثل دراسات:

توفيق محمد نصر الله (1988)، محمد عبد الغني إبراهيم (1990)، الجيلي الصديق أحمد (2007)، الشايع (2007)، جديد ومنصور (2010).

النوع الأول يتفق مع الدراسة الحالية في أنه ركّز على وجود صعوبات ومعوقات تواجه التلاميذ في مهارة القراءة العربية، والدراسة الحالية موضوعها التعرف على مدى فاعلية الطريقتين الكلية والجزئية في تدريس مهارة القراءة العربية لتلاميذ الحلقة الأولى.

النوع الثاني يتفق مع الدراسة الحالية في أنه تحدث عن فاعلية طرق التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة وأثر برامج مقترحة في معالجة مشكلات مهارة القراءة اللغة العربية لتنفيذ أفضلها على أرض الواقع.

النوع الثالث يتفق مع الدراسة الحالية في أنه تناول دور مهارة القراءة وبعض العوامل في التحصيل الدراسي في اللغة العربية والمقررات الدراسية الأخرى.

على الرغم من تعدد جنسيات الباحثين الذين قاموا بدراسة واقع مهارة القراءة للغة العربية، فإن هذه الدراسات وصلت إلى نتائج من أهمها أن مهارة القراءة تعاني من مشكلات، مما يؤكد على أهمية تقويم طرق تدريس مهارة القراءة العربية للمبتدئين من تلاميذ الحلقة الاولى للوقوف على نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف ومعالجتها للأخذ بفضلها.

من خلال ما تقدم يمكن للباحث أن يوضح ما استفاده من هذه الدراسات:

1/ شكلت قاعدة الإنطلاق للبحث الحالي، وأثرت الجانب النظري في البحث والإستشهاد بها في النتائج التي توصل إليها الباحث.

2/ ساعدت الباحث في الإلمام بطرق البحث والمنهجية الجيدة وفتح المجال واسعاً لاختيار أفضل الطرق.

3/ استفاد الباحث من الوسائل التي اتبعها الباحثون في الدراسات من إجراءات الدراسة الميدانية، حيث فتحت المجال أمامه لاختيار أمثل الطرق لبحثه.

تم عرض عدد (24) دراسة منها عدد (11) دراسات محلية، وعدد (8) دراسات عربية وعدد (5) دراسات تناولت التحصيل الدراسي. ومن خلال إطلاع الباحث عليها استطاع أن يأخذ فكرة واسعة عن أهمية طريقة اختيار طريقة التدريس المناسبة في تعليم مهارة القراءة العربية.

وبعد استعراض الباحث لهذه الدراسات وجد أن الكثير منها يتفق مع الدراسة الحالية في بعض جوانبها ويختلف معها في جوانب أخرى، كما يلي:

1/ من حيث الهدف، هدفت بعض الدراسات التي عرضها الباحث إلى التعرف على فاعلية كل من الطريقتين الكلية والجزئية في تدريس القراءة العربية والتحصيل الدراسي، كما في دراسة الجيلي

الصديق أحمد، ودراسة محمد عبد الغني إبراهيم، ودراسة توفيق محمد نصر الله، ودراسة حسن عصفور، ودراسة حبيب الله طيفور أحمد، ودراسة أفراح محمد نصر الدين، دراسة محمد محمود رضوان.

2/ من حيث العينة، تفاوتت العينات من حيث العدد والجنس من دراسة لأخرى، فعلى سبيل المثال بلغت العينة في دراسة توفيق محمد نصر الله (1756) تلميذا، كانت العينة قوامها (20) تلميذا في دراسة حسن عصفور، وبعض الدراسات لم تذكر عدد عينة الدراسة.

3/ من حيث الأداة، تنوعت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة، فقد أستخدم بعضهم الإستبانة، واستخدم بعضاً آخر أدوات أخرى مثل المقابلة والملاحظة والتقارير والاختبارات.

4/ يمكن القول بأن معظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي في غالبيتها، في البيئات المحلية أو العربية بينما استخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي.

يستخلص الباحث من الدراسات التي أجريت داخل وخارج السودان أن جميعها تناول أسباب الضعف في القراءة وكانت نتائجها أن أسباب الضعف كثيرة ومتشابكة منها ما يتعلق بطريقة التدريس ومنها ما يتعلق العقلية ومنها المتعلقة بالأسرة وما هو متعلق ببيئة المدرسة، ومنها ما هو متعلق بالمنهج الدراسي، موضوع الدراسة يكمن في أنها تسعى للتعرف على الأسباب المختلفة المستخدمة في تعليم القراءة بالتفصيل بينما تسعى الدراسة الحالية إلى مقارنة بين الطريقتين الكلية والجزئية ومعرفة أيهما أفضل لتدريس القراءة.

خامساً: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة رغم الاتفاق مع بعضها في مضامينها النظرية والمنهجية العلمية التي انتهجتها، من حيث النطاق الجغرافي حيث أن هذه الدراسة مجالها الميداني مدينة شندي بولاية نهر النيل وبحسب علم الباحث أن المنطقة لم تخضع إلى دراسة في هذا الموضوع من قبل، فيعتبر الدراسة الحالية من الدراسات الرائدة التي تناولت فاعلية كل من الطريقة الكلية والجزئية في تدريس القراءة العربية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس بمحلية شندي.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

بعد أن قام الباحث بتناول الإطار النظري والدراسات السابقة، يتناول هذا الفصل منهج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، والأدوات التي استخدمت في جمع المعلومات ميدانياً لمعرفة مدى فاعلية الطريقتين الكلية والجزئية في تدريس القراءة العربية بالحلقة الأولى من مرحلة الأساس بمحلية شندي، وإيجاد صدقها وثباتها توضيح كيفية تطبيقها، كما يشمل الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات بهدف الوصول إلى نتائج البحث.

منهج الدراسة:

إن طبيعة الدراسة وفروضها وأهدافها يتناسب معها المنهجين الوصفي والتجريبي الذي اتبعهما الباحث لأنها يعتبرات من أنسب المناهج لهذا النوع من الدراسات مما يؤدي للكشف عن فاعلية الطريقتين الكلية والجزئية في تدريس القراءة العربية بالحلقة الأولى من مرحلة الأساس بمحلية شندي التي طبقت على تلاميذ وتلميذات الحلقة الأولى بمدرستي الشمالية بنين والتدريب بنات بمرحلة التعليم الأساسي.

يعتمد المنهج التجريبي في هذه الدراسة على الإختبار التحصيلي القبلي والإختبار التحصيلي البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بعد تحضير دروس القراءة العربية في مقرر اللغة العربية للحلقة الأولى بفصولها الثلاثة في الفترة الثانية من العام الدراسي وفق الطريقة الجزئية، بهدف الوصول إلى نتائج البحث من خلال المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والكشف عن الفروق بينهما.

يتلخص هذا المنهج في وجود مجموعتين متشابهين تماماً في جميع النواحي والصفات ثم إضافة عنصر معين جديد في أحد الموقفين دون الآخر، فالتغير الذي يطرأ بين المجموعتين يعزى وجود العنصر الجديد المضاف ويسمى المستقل أو التجريبي، والسلوك الناتج يسمى بالمتغير التابع.

متغيرات الدراسة:

تكونت متغيرات الدراسة من:

المتغير المستقل:

طريقة التدريس: وتتمثل في تدريس المجموعة التجريبية القراءة العربية باستخدام الطريقة الجزئية من الدروس المختارة، والمصاغة وفق الطريقة الجزئية مقابل استخدام الطريقة الكلية للمجموعة الضابطة وهي الطريقة المستخدمة حالياً لتدريس القراءة العربية بالحلقة الأولى من مرحلة الأساس.

المتغير التابع:

ويتمثل في درجات التحصيل الدراسي الكلي للإختبار التحصيلي المعد لتلاميذ الحلقة الأولى.

للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث اطمأن الباحث على ضبط المتغيرات الدخيلة فمن ناحية الأعمار اختار عينته في سن (6–9 سنوات)، ومن ناحية المستوى الاجتماعي والإقتصادي والثقافي قام الباحث بمراجعة سجل التلاميذ، وأظهرت النتائج من معلومات سجل التلاميذ تكافؤ عينة البحث في المستوى الاجتماعي والإقتصادي والثقافي.

كذلك من ضمن المتغيرات التي تم ضبطها قبل التجريب تحصيل الطلاب السابق والمحتوى الدراسي للدروس المختارة والمعلمين القائمين بتدريس هذه الدروس لمجموعتي البحث (تجريبية وضابطة، وكثافة الفصول، وزمن التدريس والاختبارات وزمن تنفيذها، وموعد تطبيقها).

المتغير التابع التحصيل الدراسي قام الباحث بأخذ درجات طلاب العينة في اختبار التحصيل القبلي، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث، كما تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات ودلت النتائج على تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي قبل البدء في تنفيذ التطبيق الميداني للدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ وتلميذات الحلقة الأولى من مرحلة الأساس المنتظمين بمدارس محلية شندي من وتحتوي محلية شندي على أربع وحدات إدارية هي: مدينة شندي مكان الدراسة وكبوشية وحجر العسل وريفي شندي.

المدارس:

عدد المدارس في منطقة شندي يبلغ 185 مدرسة في العام 2014م، تتوزع على الوحدات الإدارية التالية على النحو الآتي:

جدول رقم (5): يوضح عدد المدارس بالوحدات الإدارية للعام 2014م

اسم الوحدة الإدارية	عدد المدارس
مدينة شندي	30
كبوشية	41
حجر العسل	37
ريفي شندي	77
المجموع	185

المصدر: إدارة تعليم مرحلة الأساس . محلية شندي . 2014م

يتبين من استعراض أرقام الجدول (5)، أن معظم المدارس توجد بوحدة ريفي شندي إذ يبلغ عدد مدارسها 77 مدرسة بنسبة 41.6% من جملة مدارس المنطقة بينما تنتشر بقية المدارس على الوحدات الإدارية الأخرى وهي المدينة 30 مدرسة بنسبة 16.2% حجر العسل 37 مدرسة بنسبة 20% وكبوشية 41 مدرسة بنسبة 22.1%.

عدد التلاميذ:

عدد التلاميذ المنتظمين بالمدارس لنفس الفترة والبالغ عددهم 32652 تلميذاً وتلميذة يتوزعون على الوحدات الإدارية.

جدول رقم(6) يوضح عدد تلاميذ مرحلة الأساس حسب الوحدات الإدارية للعام 2014م

اسم الوحدة الإدارية	عدد التلاميذ
مدينة شندي	9522
كبوشية	5596
حجر العسل	6618
ريفي شندي	10916
المجموع	32652

المصدر: إدارة تعليم مرحلة الأساس . محلية شندي . 2014م

يتضح من الجدول (6) أن تلاميذ وحدة ريفي شندي هم الأكثر عدداً قياساً بتلاميذ الوحدات الأخرى إذ يبلغ عددهم 10916 بنسبة 33.04% يليهم تلاميذ مدينة شندي البالغ عددهم 9522 تلميذاً وتلميذة بنسبة 29.1% فيما بلغ عدد تلاميذ كل من وحدتي حجر العسل وكبوشية 6618 و5596 بنسبة 20.26% و17.13% تباعاً.

التوزيع النوعي للتلاميذ:

التوزيع النوعي للتلاميذ خلال نفس الفترة فقد كان على النحو التالي:

جدول رقم (7) يوضح التوزيع النوعي للتلاميذ بمحلية شندي للعام 2014م

اسم الوحدة الإدارية	الذكور	الإناث	المجموع
مدينة شندي	4600	4922	9522
كبوشية	2762	2834	5596
حجر العسل	3814	2804	6618
ريفي شندي	5524	5362	10916
المجموع	16700	15952	32652

المصدر: إدارة تعليم مرحلة الأساس . محلية شندي . 2014م

يتضح من استعراض أرقام الجدول (7) قلة الفارق النوعي بين التلاميذ إذ يلبغ عدد الذكور 16700 تلميذاً بنسبة 51% من إجمالي عدد التلاميذ والتلميذات مقابل 15952 تلميذة بنسبة 49% للإناث.

وعلى مستوى الوحدات الإدارية عكس الجدول زيادة طفيفة لعدد الإناث قياساً بالذكور لوحدتي مدينة شندي وكبوشية إذ بلغ عدد الإناث 4922 مقابل 4600 للذكور. أي بنسبة 52% للإناث مقابل 48% للذكور في مدينة شندي أما في وحدة كبوشية فقد بلغ عدد الإناث 2834 مقابل 2762 للذكور أي بنسبة 51% للإناث مقابل 49% للذكور.

عينة الدراسة:

اختار الباحث مدراس مدينة شندي وذلك بحكم عمله وسكنه، وصنف بعض المدارس على حسب تقاربها في المستوى التحصيلي وتشابه البيئة الدراسية فيها، بعد سحب القرعة وقع الاختيار على مدرستي الشمالية (بنات) والتدريب (بنين) بمرحلة التعليم الأساسي وتطبيق الدراسة على تلاميذ وتلميذات الحلقة الأولى بمدرستي الشمالية والتدريب.

اختار الباحث 300 تلميذ وتلميذة من الصفوف الثلاثة المكونة للحلقة الأولى ومن ثم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

الجدول رقم (8) يوضح توزيع عينة الدراسة إلى (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة).

الرقم	المدرسة	المجموعة	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	المجموع
1	الشمالية بنات	تجريبية	25	25	25	75
		ضابطة	25	25	25	75
2	التدريب بنين	تجريبية	25	25	25	75
		ضابطة	25	25	25	75
مجموع أفراد العينة			100	100	100	300

المصدر: من اعداد الباحث.

وصف عينة الدراسة:

يلاحظ من الجدول رقم (8) ان عينة الدراسة تكونت من 300 تلميذ وتلميذة بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (150) مثلت المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة الجزئية و(150) مثلت المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الكلية، واحتوت العينة على جميع المستويات التحصيلية (ضعيف، وسط، ممتاز)

أداة الدراسة:

لبلوغ الغاية المرسومة من الدراسة، اعد الباحث إختبار تحصيلي كأداة يمكن الوصول من خلالها على نتيجة موضوعية يمكن الاعتماد عليها والوثوق بها لقياس التحصيل الدراسي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

وقد اتبع الباحث خطوات الإختبار:

1/ تحديد الأهداف السلوكية للمادة المتعلمة.

2/ ربط الأهداف بمستوى المادة المتعلمة.

3/ تحديد موضوعات المستوى المراد قياسه وذلك بموجب تخطيط الإختبار (لائحة الموضوعات).

محتوى الدروس المختارة:

دورس الصف الأول:

اختار الباحث ستة دروس وتدريباتها لتدرس بالطريقة الجزئية من كتاب الأساس في القراءة الجزء الثاني للصف الأول أساس، عدد صفحاته 218 صفحة ويضم (32) درساً للقراءة بالإضافة إلى الرياضيات.

اختار الباحث:

1/ حصاد قصب السكر.

2/ لا تقطع الأشجار.

3/ أدب الأكل.

4/ نحن ونحن.

5/ في سوق القرية.

6/ زينب تزور صديقتها.

جملة عدد صفحات دروس القراءة في كتاب الأساس في القراءة للصف الأول 108 صفحة، عدد صفحات الدروس المختارة 30 صفحة بنسبة بلغت 28% من جملة دروس كتاب الأساس في القراءة للصف الأول.

دورس الصف الثاني:

اختار الباحث خمسة دروس وتدريباتها لتدرس بالطريقة الجزئية من كتاب الحديقة في القراءة الجزء الثاني للصف الثاني أساس، عدد صفحاته 135 صفحة ويضم (19) درساً للقراءة.

اختار الباحث:

1/ عيد الأضحى.

2/ الثعلب والبستان.

3/ الشهور العربية.

4/ وسائل الإتصال.

5/ القرد والنجار.

جملة عدد صفحات دروس القراءة في الحديقة في القراءة الجزء الثاني للصف الثاني أساس 83 صفحة، عدد صفحات الدروس المختارة 22 صفحة بنسبة بلغت 26.5% من جملة دروس كتاب الحديقة في القراءة الجزء الثاني للصف الثاني أساس.

دورس الصف الثالث:

اختار الباحث خمسة دروس وتدريباتها لتدرس بالطريقة الجزئية من كتاب البستان الجزء الثاني للصف الثالث أساس، عدد صفحاته 128 صفحة ويضم (15) درساً للقراءة.

اختار الباحث:

1/ الذبابة والبعوضة.

2/ معاهدة النبي عليه السلام لليهود.

3/ مدينة بورتسودان.

4/ الشعاعات الثلاث.

5/ معركة دورتي.

جملة عدد صفحات دروس القراءة في البستان في القراءة الجزء الثاني للصف الثالث أساس 74 صفحة، عدد صفحات الدروس المختارة 27 صفحة بنسبة بلغت 36.5% من جملة دروس كتاب البستان في القراءة الجزء الثاني للصف الثالث أساس.

تضمن كذلك خطة تحضير كل درس من الدروس بعد تحديد الأهداف العامة واشتقاق الأهداف السلوكية وصياغتها وتحديد الأدوات والوسائل اللازمة لتنفيذ الدروس ليتم الإلتزام بها عند تدريس المجموعتين الضابطة والتجريبية. إلى جانب التوزيع الزمني للحصص لكي تتناسب مع محتوى كل درس وإعداد أساليب التقويم تناسب الدروس في مرحلة التمهيد والتقويم الختامي لكل درس للكشف عن مواطن الضعف والقوة حول موضوع الدرس وتحقق الأهداف التعليمية الخاصة بكل درس.

إعداد جدول المواصفات:

جدول المواصفات مخطط تفصيلي يبين محتوى المادة الدراسية بشكل عناوين رئيسة مع تحديد مستوى التركيز ونسبة النتاجات وعدد الأسئلة المخصصة لكل جزء.

اعتمد الباحث على تصنيف بلوم لتحديد مستويات المجال المعرفي: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم، الذين قدموا توزيع نسبي لهذه المستويات.

جدول رقم (9) يوضح التوزيع النسبي للأهداف التعليمية حسب مستويات المجال المعرفي للصف الأول

المستوى المعرفي	المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
النسبة المقدمة من بلوم وجماعته	40	10	20	10	10	10	%100
النسبة المقدمة من الباحث	50	20	20	–	10	–	%100
عدد الأسئلة	15	6	6	–	3	–	30

جدول مواصفات: الاختبار البعدي للصف الأول الأساسي:

جدول رقم (10): يوضح جدول مواصفات الاختبار البعدي للصف الأول.

الدرس	الوزن النسبي%	مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم						
		تذكر %50	فهم %20	تطبيق %10	تحليل %10	تركيب %10	تقويم %0	المجموع
1. زينب تزور صديقتها	16	2	1	1	–	–	–	4
2. نحن ونحن	14	2	1	1	–	–	–	4
3. في سوق القرية	24	4	1	1	–	1	–	7
4. حصاد قصب السكر	16	2	1	1	–	1	–	5
5. لا تقطع الأشجار	20	3	1	1	–	1	–	6
6. أدب الأكل	10	2	1	1	–	–	–	4
المجموع	%100	15	6	6	–	3	–	30

عدد الحصص الكلي للدروس المختارة: 15 حصة، العلامة الكلية للاختبار: 30 درجة.

جدول رقم (11) يوضح التوزيع النسبي للأهداف التعليمية حسب مستويات المجال المعرفي للصف الثاني

المستوى المعرفي	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
النسبة المقدمة من بلوم وجماعته	40	10	20	10	10	10	%100
النسبة المقدمة من الباحث	40	20	20	10	10	–	%100
عدد الأسئلة	12	5	5	5	3	–	30

جدول مواصفات: الاختبار البعدي للصف الثاني الأساسي:

جدول رقم (12): جدول مواصفات الاختبار البعدي للصف الثاني.

الدرس	الوزن النسبي%	مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم						
		تذكر %40	فهم %20	تطبيق %20	تحليل %10	تركيب %10	تقويم %0	المجموع
1. عيد الأضحى	18	2	1	1	1	–	–	5
2. الثعلب والبستان	18	2	1	1	1	1	–	6
3. الشهور العربية	23	3	1	1	1	1	–	7
4. وسائل الإتصال	23	3	1	1	1	1	–	7
5. القرد والنجار	18	2	1	1	1	–	–	5
المجموع	%100	12	5	5	5	3	–	30

عدد الحصص الكلي للدروس المختارة: 15 حصة، العلامة الكلية للاختبار: 30 درجة.

جدول رقم (13) يوضح التوزيع النسبي للأهداف التعليمية حسب مستويات المجال المعرفي للصف الثالث

المستوى المعرفي	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
النسبة المقدمة من بلوم وجماعته	40	10	20	10	10	10	%100
النسبة المقدمة من الباحث	40	20	20	10	10	–	%100
عدد الأسئلة	15	8	7	5	5	–	40

جدول مواصفات: الاختبار البعدي للصف الثالث الأساسي:

جدول رقم (14): جدول مواصفات الاختبار البعدي للصف الثالث.

الدرس	الوزن النسبي%	مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم						
		تذكر 40%	فهم 20%	تطبيق 20%	تحليل 10%	تركيب 10%	تقويم 0%	المجموع
1. الذبابة والبعوضة	15	2	1	1	1	1	–	6
2. معاهدة النبي عليه السلام لليهود	15	2	1	1	1	1	–	6
3. مدينة بورتسودان	19	3	2	1	1	1	–	8
4. الشعاعات الثلاث	32	5	2	2	1	1	–	11
5. معركة دورتي	19	3	2	2	1	1	–	9
المجموع	%100	15	8	7	5	5	–	40

عدد الحصص الكلي للدروس المختارة: 15 حصة، العلامة الكلية للاختبار: 40 درجة.

يلاحظ من الجداول (14،12،10) أن النسب ليست مختلفة كثيراً عما افترضه بلوم وجماعته في التوزيع النسبي للأهداف التعليمية حسب مستويات المجال المعرفي إذا أخذ في الحسبان المستوى المعرفي والمستوى العمري لعينة البحث التي يطبق عليها الإختبار.

أهتم الباحث بالنقاط التالية:

1/ إختبار نمط الفقرات المناسبة.

2/ تحديد طول وزمن ووقت الإختبار.

3/ مراجعة وتدقيق الإختبار.

4/ وضع تعليمات الإختبار.

5/ الإخراج الفني لور قة الاختبار.

6/ التهيئة لتطبيق الإختبار.

7/تحديد إسلوب التصحيح والإجابات النموذجية ودرجاتها.

8/ تحليل النتائج.

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد تصميم الاختبارات للصفوف الثلاثة بالخطوات المذكورة أعلاه قام الباحث بتجربتها عملياً على عينة مكافئة لعينة البحث من المجتمع الأصلي غير أفراد عينة البحث للتأكد من صلاحية تعليماته وقياس ثباته، وتقدير الزمن اللازم لتنفيذه ورصد الأخطاء في التصميم والتنفيذ واستفاد الباحث من هذه التجربة في الآتي:

1/ حساب معامل صعوبة الأسئلة وجاءت معاملات الصعوبة في المدى المرغوب فيه ويتراوح بين (0.50–0.75).

2/ معامل التمييز: الغرض من الاختبار أن يفرق بين التلاميذ القادرين والأقل قدرة، فالسؤال المميز يؤدي هذا الدور ويحدد مدى فاعلية السؤال في التمييز بين المجموعتين من التلاميذ ذوي القدرات العالية والأقل قدرة.

حدد (أهلاوات وآخرون،1995: 155) قانوناً لتحديد معامل التمييز للاختبار كالآتي:

معامل التمييز = معامل الصعوبة في الفئة العليا – معامل الصعوبة في الفئة الدنيا

جاءت معاملات التمييز للأسئلة أكبر من 0.20 وهو مدى مرغوب فيه.

ثبات وصدق الاختبارات:

من الشروط الواجب توافرها في الاختبارات التحصيلية هو الصدق والثبات، المقصود به قياس فقرات الاختبار للشيء الذي وضع الاختبار من أجل قياسه والتحقق من صدق الاختبار.

الثبات:

طبق الباحث معادلة ألفاكرونباخ لقياس الاتساق الداخلي وحساب الثبات للاختبار وهي بالتالي ليست بحاجة للتطبيق أكثر من مرة، أو تقسيمه إلى نصفين، إنما يقسم الاختبار إلى عدد كبير من الأجزاء.

بحيث يتكون كل جزء من سؤال واحد من أسئلة الاختبار، كل ما زاد الاتساق الداخلي بين هذه الأسئلة زاد ثبات الاختبار ككل.(الحريري، 2007: 361). ويقبل الثبات للمعاملات التي قيمتها تساوي (0.75 فأكبر) ويدل ذلك على الاتساق الداخلي للمقياس.

صيغة معادلة ألفاكرونباخ:

$$ر = \left(\frac{ن}{ن - 1}\right)\left(\frac{1 - مجـ ع^{2} ف}{مجـ ع^{2} س}\right)$$

حيث:

ن = عدد عبارات أو أجزاء الاستبيان.

$ع^{2}_{ج}$ = تباين العبارة (أو الجزء من الاستبيان).

$ع^{2}_{س}$ = تباين درجات استجابات المفحوصين على الاستبيان.

مجـ $ع^{2}$ ف = مجموع تباينات عدد ن من العبارات أو الأجزاء.

الصدق الذاتي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

قام الباحث بتطبيق الاختبارات على عينة استطلاعية مكونة من تلاميذ الحلقة الأولى غير عينة البحث لمعرفة ثبات وصدق الاختبارات وتوصل للنتيجة التالية:

جدول رقم (15): يوضح صدق وثبات الاختبارات البعدية للحلقة الأولى

الاختبار	عدد الأسئلة	معامل الفاكرونباخ للثبات	معامل الصدق الذاتي
الصف الأول	**30**	**0.92**	**0.95**
الصف الثاني	**30**	**0.78**	**0.88**
الصف الثالث	**40**	**0.80**	**0.89**

معاملات الثبات للاختبارات أكبر من 0.75 هي معاملات ثبات عالية ومقبول احصائياً. ومعاملات الصدق الذاتي هي الجذور التربيعية لمعاملات الثبات أكبر من 0.8 وهو أيضاً معاملات صدق عالية وهذا يعني أن الاختبارات في ضوء هذه المعاملات من الصدق والثبات صالحة للتطبيق ويمكن استخدامها للبحث العلمي.

تطبيق أدوات الدراسة:

أولاً: تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي.

1/الاختبار القبلي:

اختبار الصف الأول يشتمل على خمسة أسئلة وضعت على أثر خلفية التلاميذ في مرحلة رياض الأطفال بالنسبة للصف الأول، أما اختباري الصف الثاني والثالث على أثر خبرات التلاميذ فيما درسوا في الصفوف السابقة والدرجة القصوى لهذه الاختبارات (30) درجة لكل واحد وقد وضع للمجموعتين معاً.

اكتملت صورة الامتحانات القبلية بعد عرضها على مجموعة من أساتذة الصف بمدارس محلية شندي لإبداء آرائهم وملاحظاتهم، من جملة مما أشاروا إليه:

إعادة ترتيب الأسئلة في أحد الامتحانات، تحويل سؤال تركيب الكلمات من حروف مبعثرة من اختبار الصف الثاني إلي اختبار الصف الأول، حذف بعض الأسئلة من الاختبارات، ذكر أحد معلمي الصف بأن أسئلة امتحان الصف الثاني أسئلة موضوعية ويمكن إلحاق سؤال للتركيب لمعرفة اقتران بعض الحروف ببعضها، لإختبار تركيب بعض الكلمات التي تحتوي على الحروف مثل:(و . ر . د . أ)، أضاف أحدهم سؤال التحليل وعلل لذلك أنه يعالج مساوي القراءة الناتجة من الطريقة الكلية التي تعتمد على حفظ الهيكل العام للكلمة. الصورة النهائية للإختبارات القبلية أنظر الملاحق رقم(3،4،5)

المرحلة الثانية:

عرض الباحث الاختبارات القبلية بعد تعديلها وترتيب أسئلتها وحذف ما وُصي بحذفه من قبل أساتذة الصف على المشرفة لإجازتها ثم تطبيق ذلك الاختبار على تلاميذ وتلميذات الحلقة الأولى عينة البحث في 2013/12/26، حسب توجيه مدير مرحلة الأساس بشندي مديري الشمالية بنات والتدريب بنين بالسماح للباحث بإجراء الاختبارات والتدريب بالحلقة الأولى في المدرستين. أنظر الملحق رقم(2).

ثانياً: تطبيق البرنامج التدريسي:

حدد الباحث خمسة أسابيع لتنفيذ المنهج التجريبي إذا يبدأ البرنامج التدريسي بتاريخ 2013/12/29م حتى 2014/2/8م وأجرى الباحث عملية التدريس بنفسه للمجموعة التجريبية لعينة البحث علما بأن الباحث حاصل على المؤهلات الآتية: بكالريوس اللغة العربية 1995م وماجستير تعليم لغات من معهد الخرطوم الدولي 2002، إلى جانب خبرة في تدريس المرحلة المتوسطة سابقاً ومرحلة الأساس خمس سنوات، بينما قام معلمي ومعلمات تلك الصفوف بتدريس المجموعة الضابطة بواقع 3 حصص في الأسبوع.

طرق التدريس:

في التدريس اتبع الباحث مع المجموعة التجريبية الطريقة الجزئية والمجموعة الضابطة درست بالطريقة الكلية لان المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج شبه التجريبي.

ثالثاً: الاختبار التحصيلي البعدي:

في يوم 2014/2/25 تم تطبيق الاختبار البعدي المعد لقياس التحصيل الدراسي لتلاميذ الصفين الثاني والثالث للمجموعتين التجريبية والضابطة، في يوم 2014/2/26 تم تطبيق الاختبار البعدي المعد لقياس التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول للمجموعتين التجريبية والضابطة ومعرفة أثر

فاعلية كل من الطريقتين الجزئية والكلية في تدريس القراءة العربية لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس وذلك من خلال مقارنة النتائج بعد تحليل درجات تحصيل التلاميذ في الاختبار البعدي.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، والتحقق من فرضياتها تم استخدام المنهج الوصفي الذي يتمثل في وصف بيانات الدراسة عن طريق التوزيع التكراري والنسبة المئوية، وكذلك أستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي من خلال اختبار تحليل التباين الأحادي لطريقتي تدريس القراءة العربية الجزئية والكلية في تدريس تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس ومعرفة الفروق في درجات الطلاب هل هي فروق ذات دلالة إحصائية أم لا، لدراسة العلاقة علاقة الأثر بين طريقة التدريس والتحصيل الدراسي استخدم الباحث مربع ايتا (η2) التي تساوي نسبة التباين داخل المجموعات على نسبة التباين الكلي في المتغير التابع (متوسط التحصيل الدراسي) والذي يمكن أن يرجع تأثيره إلى المتغير المستقل (طريقة التدريس) .

طبقت الطرق والأساليب الإحصائية المذكورة أعلاه على البيانات التي تم الحصول عليها من الاختبارين القبلي والبعدي الذين أعدهما الباحث، تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

جدول رقم (16): يوضح قياس مقدار الأثر للمتغير المستقل في التجربة (طريقة التدريس):

مقدار الأثر لمتغير طريقة التدريس	قيمة معامل ايتا eta (η)
كبير جداً	وأكثر 0.45
كبير	0.37
متوسط	0.24
صغير	0.10

المصدر : (Cohen , 1988, P 448)

الفصل الرابع

عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها

الفصل الرابع

عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث، من خلال الإجابة عن تساؤلات البحث والمتعلقة بمدى فاعلية كل من الطريقتين الجزئية والكلية في تدريس القراءة العربية لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس.

لتحقيق أهداف الدراسة، والتحقق من فرضياتها تم استخدام المنهج الوصفي الذي يتمثل في وصف بيانات الدراسة تم جمع البيانات من مدرستين هما مدرسة التدريب بنين ومدرسة الشمالية بنات، وذلك من بتطبيق اختبار قبلي وبرنامج تدريسي واختبار بعدي على ثلاثة صفوف دراسية مختلفة من كل مدرسة وهي الصف الأول، الصف الثاني والصف الثالث، بهدف مقارنة مدى فاعلية الطريقتين الجزئية والكلية في تدريس القراءة العربية لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس.

نتائج الصف الأول:

1/ تحليل درجات الاختبارين القبلي والبعدي الصف الأول:

جدول رقم (17): يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينة لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الأول تلميذات:

الطريقة		درجة قبلية	درجة بعدية
الطريقة الكلية	الوسط	25.2000	23.3200
	حجم العينة	25	25
	الانحراف المعياري	2.66145	2.11581
الطريقة الجزئية	الوسط	25.9200	28.7200
	حجم العينة	25	25
	الانحراف المعياري	3.26497	2.26421
العينة	الوسط	25.5600	26.0200
	حجم العينة	50	50
	الانحراف المعياري	3.36058	5.54300

تظهر النتائج من الجدول (17) أن متوسط درجات التحصيل في الاختبار البعدي إرتفع لصالح الطريقة الجزئية من 25.92 إلى 28.72 درجة، في المقابل انخفض متوسط درجات التحصيل في الاختبار البعدي للطريقة الكلية من 25.20 إلى 23.32 درجة في تحصيل تلميذات الصف الأول.

جدول رقم (18): يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينة لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الأول تلاميذ:

الطريقة		درجة قبلية	درجة بعدية
الطريقة الكلية	الوسط	17.8800	16.7600
	حجم العينة	25	25
	الانحراف المعياري	2.38607	3.47946
الطريقة الجزئية	الوسط	16.7600	23.2800
	حجم العينة	25	25
	الانحراف المعياري	3.47946	4.75675
العينة	الوسط	17.3200	20.0200
	حجم العينة	50	50
	الانحراف المعياري	3.00639	5.27795

تظهر النتائج من الجدول (18) أن متوسط درجات التحصيل في الاختبار البعدي إرتفع لصالح الطريقة الجزئية من 16.76 إلى 23.28 درجة، في المقابل انخفض متوسط درجات التحصيل في الاختبار البعدي للطريقة الكلية من 17.88 إلى 16.76 درجة في تحصيل تلاميذ الصف الأول.

2/ قياس مقدار الأثر للمتغير المستقل في التجربة (طريقة التدريس):

جدول رقم (19): يوضح مقدار التأثير للمتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (درجات التحصيل) في الاختبارين القبلي والبعدي لدى للصف الأول تلميذات:

المتغيرات	قيمة ايتا	قيمة مربع ايتا
درجة قبلية* الكلية الطريقة	**0.122**	**0.015**
درجة بعدية* الجزئية الطريقة	**0.783**	**0.613**

أشارت النتيجة بالجدول رقم (19) أن حجم الأثر للمتغير المستقل (طريقة التدريس الجزئية) كبير جداً على المتغير التابع (درجات التحصيل) في تجربة تدريس القراءة العربية لتلميذات الصف الأول الأساسي، حيث يظهر معامل إيتا 0.783 أكبر من 0.45 بحسب ما افترض (Cohen, 1988) .

جدول رقم (20): يوضح مقدار التأثير للمتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (درجات التحصيل) في الاختبارين القبلي والبعدي لدى للصف تلاميذ الأول:

المتغيرات	قيمة ايتا	قيمة مربع ايتا
درجة قبلية* الكلية الطريقة	**0.188**	**0.035**
درجة بعدية* الجزئية الطريقة	**0.624**	**0.389**

أشارت النتيجة بالجدول رقم (20) مقدار الأثر للمتغير المستقل (طريقة التدريس الجزئية) كبير على المتغير التابع (درجات التحصيل) في تجربة تدريس القراءة العربية لتلاميذ الصف الأول الأساسي، حيث يظهر معامل إيتا 0.389 أكبر من 0.37 بحسب ما افترض.(Cohen, 1988)

3/ فاعلية طريقة التدريس:

جدول رقم (21): يوضح تحليل التباين للعينة الكلية لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الأول تلميذات:

طريقة التدريس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية الطريقة	بين المجموعات	6.480	1	6.480	.730	.397
	داخل المجموعات	425.840	48	8.872		
	المجموع	432.320	49			
الجزئية الطريقة	بين المجموعات	364.500	1	364.500	75.911	.000
	داخل المجموعات	230.480	48	4.802		
	المجموع	594.980	49			

تشير النتائج من الجدول (21) أن هناك فروق في درجات التحصيل في الاختبار تعزى للطريقة التي تدرس بها القراءة العربية، جاءت الفروق عند مستوى المعنوية (0.05) دالة إحصائياً لصالح التدريس بالطريقة الجزئية.

جدول رقم (22) يوضح تحليل التباين للعينة الكلية لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الأول تلاميذ:

طريقة التدريس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية الطريقة	بين المجموعات	15.680	1	15.680	1.762	.191
	داخل المجموعات	427.200	48	8.900		
	المجموع	442.880	49			
الجزئية الطريقة	بين المجموعات	531.380	1	531.380	30.598	.000
	داخل المجموعات	833.600	48	17.367		
	المجموع	1364.980	49			

تشير النتائج من الجدول (22) أن هناك فروق في درجات التحصيل في الاختبار تعزى للطريقة التي تدرس بها القراءة العربية، جاءت الفروق عند مستوى المعنوية (0.05) دالة إحصائياً لصالح التدريس بالطريقة الجزئية.

نتائج الصف الثاني:

1/ تحليل درجات الاختبارين القبلي والبعدي الصف الثاني:

جدول رقم (23): يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينة لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الثاني تلميذات:

الطريقة		درجة قبلية	درجة بعدية
الطريقة الكلية	الوسط	26.3600	22.8800
	حجم العينة	25	25
	الانحراف المعياري	2.62805	1.76352
الطريقة الجزئية	الوسط	22.8800	27.3600
	حجم العينة	25	25
	الانحراف المعياري	1.76352	2.75197
العينة	الوسط	24.6200	25.1200
	حجم العينة	50	50
	الانحراف المعياري	2.82763	3.21755

تظهر النتائج من الجدول (23) أن متوسط درجات التحصيل في الاختبار البعدي إرتفع لحاصل الطريقة الجزئية من 22.88 إلى 27.36 درجة، في المقابل انخفض متوسط درجات التحصيل في الاختبار البعدي للطريقة الكلية من 26.36 إلى 22.88 درجة في تحصيل تلميذات الصف الثاني.

جدول رقم (24): يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينة لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الثاني تلاميذ:

الطريقة		درجة قبلية	درجة بعدية
الطريقة الكلية	الوسط	17.4800	17.9200
	حجم العينة	25	25
	الانحراف المعياري	2.18174	2.95691
الطريقة الجزئية	الوسط	23.9100	28.3600
	حجم العينة	25	25
	الانحراف المعياري	1.76352	2.75197
العينة	الوسط	20.1800	22.6400
	حجم العينة	50	50
	الانحراف المعياري	3.36058	5.54300

تظهر النتائج من الجدول (24) أن متوسط درجات التحصيل في الاختبار البعدي إرتفع لحاصل الطريقة الجزئية من 22.88 إلى 27.36 درجة، في المقابل ارتفع متوسط درجات التحصيل في الاختبار البعدي للطريقة الكلية من 17.48 إلى 17.92 درجة في تحصيل تلاميذ الصف الثاني.

2/ قياس مقدار الأثر للمتغير المستقل في التجربة (طريقة التدريس):

جدول رقم (25): يوضح مقدار التأثير للمتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (درجات التحصيل) في الاختبارين القبلي والبعدي لدى للصف الثاني تلميذات:

المتغيرات	قيمة ايتا	قيمة مربع ايتا
درجة قبلية* الكلية الطريقة	0.622	0.386
درجة بعدية* الجزئية الطريقة	0.703	0.495

أشارت النتيجة بالجدول رقم (25) أن حجم الأثر للمتغير المستقل (طريقة التدريس الجزئية) كبير جداً على المتغير التابع (درجات التحصيل) في تجربة تدريس القراءة العربية لتلميذات الصف الثاني الأساسي، حيث يظهر معامل إيتا 0.495 أكبر من 0.45 بحسب ما افترض (Cohen, 1988) .

جدول رقم (26): يوضح مقدار التأثير للمتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (درجات التحصيل) في الاختبارين القبلي والبعدي لدى للصف تلاميذ الثاني:

المتغيرات	قيمة ايتا	قيمة مربع ايتا
درجة قبلية* الكلية الطريقة	0.812	0.659
درجة بعدية* الجزئية الطريقة	0.860	0.740

أشارت النتيجة بالجدول رقم (26) أن مقدار الأثر للمتغير المستقل (طريقة التدريس الجزئية) كبير جداً على المتغير التابع (درجات التحصيل) في تجربة تدريس القراءة العربية لتلاميذ الصف الثاني الأساسي، حيث يظهر معامل إيتا 0.74 أكبر من 0.45 بحسب ما افترض (Cohen, 1988) .

3/ فاعلية طريقة التدريس:

جدول رقم (27) يوضح تحليل التباين للعينة الكلية لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الثاني تلميذات:

طريقة التدريس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية الطريقة	بين المجموعات	151.380	1	151.380	30.226	.000
	داخل المجموعات	240.400	48	5.008		
	المجموع	391.780	49			
الجزئية الطريقة	بين المجموعات	250.880	1	250.880	46.967	.000
	داخل المجموعات	256.400	48	5.342		
	المجموع	507.280	49			

تشير النتائج من الجدول (27) أن قيمة ف جاءت دالة إحصائيا لصالح الطريقتين، وبالرجوع للمتوسطات هناك فروق في درجات التحصيل في الاختبار البعدي تعزى للطريقة التي تدرس بها القراءة العربية، جاءت الفروق عند مستوى المعنوية (0.05) دالة إحصائياً لصالح التدريس بالطريقة الجزئية.

جدول رقم (28) يوضح تحليل التباين للعينة الكلية لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الثاني تلاميذ:

طريقة التدريس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية الطريقة	بين المجموعات	364.500	1	364.500	92.630	.000
	داخل المجموعات	188.880	48	3.935		
	المجموع	553.380	49			
الجزئية الطريقة	بين المجموعات	1113.920	1	1113.920	136.538	.000
	داخل المجموعات	391.600	48	8.158		
	المجموع	1505.520	49			

تشير النتائج من الجدول (28) أن قيمة ف جاءت دالة إحصائيا لصالح الطريقتين، وبالرجوع للمتوسطات هناك فروق في درجات التحصيل في الاختبار البعدي تعزى للطريقة التي تدرس بها القراءة العربية، جاءت الفروق عند مستوى المعنوية (0.05) دالة إحصائياً لصالح التدريس بالطريقة الجزئية.

نتائج الصف الثالث:

1/ تحليل درجات الاختبارين القبلي والبعدي الصف الثالث:

جدول رقم (29): يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينة لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الثالث تلميذات:

الطريقة		درجة قبلية	درجة بعدية
الطريقة الكلية	المتوسط	31.0496	30.2504
	حجم العينة	25	25
	الانحراف المعياري	5.57478	2.19830
الطريقة الجزئية	المتوسط	26.0936	34.0000
	حجم العينة	25	25
	الانحراف المعياري	5.78185	3.76386
العينة	المتوسط	28.5716	32.1252
	حجم العينة	50	50
	الانحراف المعياري	6.15317	3.59059

تظهر النتائج من الجدول (29) أن متوسط درجات التحصيل في الاختبار البعدي إرتفع لحاصل الطريقة الجزئية من 26.09 إلى 34.00 درجة، في المقابل انخفض متوسط درجات التحصيل في الاختبار البعدي للطريقة الكلية من 31.05 إلى 30.25 درجة في تحصيل تلميذات الصف الثالث.

جدول رقم (30): يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينة لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الثالث تلاميذ:

الطريقة		درجة قبلية	درجة بعدية
الطريقة الكلية	المتوسط	25.1200	27.6800
	حجم العينة	25	25
	الانحراف المعياري	5.40309	7.23832
الطريقة الجزئية	المتوسط	23.6400	34.2400
	حجم العينة	25	25
	الانحراف المعياري	5.97132	4.53027
العينة	المتوسط	24.3800	30.9600
	حجم العينة	50	50
	الانحراف المعياري	5.68525	6.83317

تظهر النتائج من الجدول (30) أن متوسط درجات التحصيل في الاختبار البعدي إرتفع لحاصل الطريقة الجزئية من 23.64 إلى 34.24 درجة، في المقابل ارتفع متوسط درجات التحصيل في الاختبار البعدي للطريقة الكلية من 25.12 إلى 27.68 درجة في تحصيل تلاميذ الصف الثالث.

2/ قياس مقدار الأثر للمتغير المستقل في التجربة (طريقة التدريس):

جدول رقم (31): يوضح مقدار التأثير للمتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (درجات التحصيل) في الاختبارين القبلي والبعدي لدى للصف الثالث تلميذات:

المتغيرات	قيمة ايتا	قيمة مربع ايتا
درجة قبلية* الكلية الطريقة	0.407	0.165
درجة بعدية* الجزئية الطريقة	0.527	0.278

أشارت النتيجة بالجدول رقم (31) أن مقدار الأثر للمتغير المستقل (التدريس بالطريقة الجزئية) كبير جداً على المتغير التابع (درجات التحصيل) في تجربة تدريس القراءة العربية لتلميذات الصف الثالث الأساسي، حيث يظهر معامل إيتا 0.527 أكبر من 0.45 بحسب ما افترض (Cohen, 1988) .

جدول رقم (32): يوضح مقدار التأثير للمتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (درجات التحصيل) في الاختبارين القبلي والبعدي لدى للصف تلاميذ الثالث:

	قيمة ايتا	قيمة مربع ايتا
درجة قبلية* الكلية الطريقة	0.131	0.017
درجة بعدية * الطريقة الجزئية	0.485	0.235

أشارت النتيجة بالجدول رقم (32) أن مقدار الأثر للمتغير المستقل (طريقة التدريس الجزئية) كبير جداً على المتغير التابع (درجات التحصيل) في تجربة تدريس القراءة العربية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي، حيث يظهر معامل إيتا 0.485 أكبر من 0.45 بحسب ما افترض (Cohen, 1988) .

3/ فاعلية طريقة التدريس:

جدول رقم (33) يوضح تحليل التباين للعينة الكلية لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الثالث تلميذات:

طريقة التدريس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية الطريقة	بين المجموعات	307.024	1	307.024	9.519	.003
	داخل المجموعات	1548.190	48	32.254		
	المجموع	1855.214	49			
الجزئية الطريقة	بين المجموعات	175.744	1	175.744	18.500	.000
	داخل المجموعات	455.980	48	9.500		
	المجموع	631.724	49			

تشير النتائج من الجدول (33) أن قيمة ف جاءت دالة إحصائيا لصالح الطريقتين، وبالرجوع للمتوسطات هناك فروق في درجات التحصيل في الاختبار البعدي تعزى للطريقة التي تدرس بها القراءة العربية، جاءت الفروق عند مستوى المعنوية (0.05) دالة إحصائياً لصالح التدريس بالطريقة الجزئية.

جدول رقم (34) يوضح جدول تحليل التباين للعينة الكلية لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس للصف الثالث تلاميذ:

طريقة التدريس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية الطريقة	بين المجموعات	27.380	1	27.380	.844	.363
	داخل المجموعات	1556.400	48	32.425		
	المجموع	1583.780	49			
الطريقة الجزئية	بين المجموعات	537.920	1	537.920	14.754	.000
	داخل المجموعات	1750.000	48	36.458		
	المجموع	2287.920	49			

تشير النتائج من الجدول (34) أن قيمة ف جاءت دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية (0.05) لصالح التدريس بالطريقة الجزئية، وبالرجوع للمتوسطات هناك فروق في درجات التحصيل في الاختبار البعدي تعزى للطريقة التي تدرس بها القراءة العربية.

مناقشة النتائج والتحقق من فرضيات الدراسة:

في هذا الجزء يعرض الباحث الفروض التي قامت عليها أسئلة البحث ومناقشتها في ضوء النتائج التي تم توصل إليها:

السؤال الأول: الذي ينص على " هل يوجد اختلاف في متوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا بالطريقة الجزئية في الاختبارين القبلي والبعدي؟

ويقابله الفرض الأول القائل: " يوجد اختلاف في متوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا بالطريقة الجزئية في الاختبارين القبلي والبعدي؟ "

جدول رقم (35): يوضح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا بالطريقة الجزئية في الاختبارين القبلي والبعدي:

الصف	المجموعة	متوسط درجات تحصيل التلاميذ		اتجاه إشارة درجة التحصيل
		الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	
الأول	بنات	25.9200	28.7200	+
	بنين	16.7600	23.2800	+
الثاني	بنات	22.8800	27.3600	+
	بنين	23.9100	27.3600	+
الثالث	بنات	26.0936	34.0000	+
	بنين	23.6400	34.2400	+

أشارت النتائج في الجدول (35) التي عرضت متوسطات درجات الطلاب في الاختبار القبلي والبعدي بصورة مفصلة لجميع صفوف الحلقة الأولى للمجموعتين التجريبية (بنات وبنين). يستخلص من نتائج الجدول أعلاه أن تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية استفادوا من تطبيق تجربة تدريس القراءة العربية بالطريقة الجزئية، حيث ارتفع متوسط التحصيل لديهم في الاختبار البعدي لصفوف الحلقة الأولى الثلاثة.

يعزي الباحث ذلك إلى أنه يوجد ارتباط وثيق بين استخدام الطريقة الجزئية والتحصيل الدراسي للتلميذ، حيث تمكن الطريقة الجزئية التلميذ منذ البدء من إتقان الحروف، وبذلك تضع الأساس الذي يساعد القارئ على معرفة أي كلمة تقابله، وهذا يوفر عليه فيما بعد الوقت والجهد الذي يبذله في تعرف الكلمات التي تمر به.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة واختلفت مع أخرى، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الجيلي الصديق أحمد ،2007) التي توصلت إلى: التلميذات اللائي درسن بالطريقة الجزئية كان متوسط تحصيلهن أعلى من متوسط تحصيل اللائي درسن بالطريقة الكلية في القياس البعدي.

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أسماء على مصطفى ،2009م) التي توصلت إلى: تتأثر القدرة القرائية سلباً بكثرة عدد التلاميذ في الفصل الواحد وصعوبة متابعتهم.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (أفراح محمد نصر الدين،2005) التي توصلت إلى: التلاميذ الذين درسوا بالطريقة الكلية كان متوسط تحصيلهم أعلى من متوسط تحصيل الذين درسوا بالطريقة الجزئية.

يرى الباحث استخدام الطريقة المناسبة لابد له من معلم مدرب و مشكلة تدريب معلمي مرحلة الأساس جديرة بالبحث و الوقوف عندها طويلا، هناك تباين بين معلمي مرحلة الأساس في تكوينهم العلمي و الأكاديمي، وفي تدريبهم المهني، وهذا يرجع إلى تعدد الجهات التي تخرج منها هؤلاء المعلمين، بعضهم خريجي معاهد اعداد المعلمين والبعض الآخر ليس من خريجي كليات التربية فهو غير مدرب كونه خريج كلية أخرى، وهذا من شأنه ينقص الدراية لديهم بالمفردات و التراكيب و المعاني المناسبة للتلميذ ولنوعية المواد القرائية التي يمكن أن يستمتع بها التلميذ .

ومن مما تقدم ذكره يمكن القول تحقق الفرض يوجد اختلاف في متوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا بالطريقة الجزئية في الاختبارين القبلي والبعدي.

السؤال الثاني: الذي ينص على " هل يوجد اختلاف في متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الكلية في الاختبارين القبلي والبعدي؟ ".

ويقابله الفرض الثاني القائل: " يوجد اختلاف في متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الكلية في الاختبارين القبلي والبعدي؟ "

جدول رقم (36): يوضح متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الكلية في الاختبارين القبلي والبعدي:

الصف	المجموعة	متوسط درجات تحصيل التلاميذ		اتجاه إشارة درجة التحصيل
		الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	
الأول	بنات	25.2000	23.3200	-
	بنين	17.8800	16.7600	-
الثاني	بنات	26.3600	22.8800	-
	بنين	17.4800	17.9200	+
الثالث	بنات	31.0496	30.2504	-
	بنين	25.1200	27.6800	+

أشارت النتائج في الجدول (36) التي عرضت متوسطات درجات الطلاب في الاختبار القبلي والبعدي بصورة مفصلة لجميع صفوف الحلقة الأولى للمجموعتين الضابطة (بنات وبنين). يستخلص من نتائج الجدول أعلاه لم يستفد تلاميذ وتلميذات المجموعة الضابطة من تطبيق تجربة تدريس القراءة العربية بالطريقة الكلية، حيث انخفض متوسط التحصيل لديهم في الاختبار البعدي لصفوف الحلقة الأولى الثلاثة.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (وداد محمد محجوب ،2011) التي توصلت إلى: كليات التربية مرحلة الأساس تقدم برامج ومقررات يغلب عليها الطابع النظري أو غياب الجانب التطبيقي للكثير من المقررات والوسائل التعليمية.

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (دراسة الجيلي الصديق أحمد ،2007) التي توصلت إلى: أن الطريقة الكلية تحتاج لمعلم مدرب ومعد إعدادا جيداً.

كما اتفقت النتيجة مع إحدى نتائج دراسة (حسين عصفور ،2012) والتي توصلت إلى: أن عدد التلاميذ الذين أتقنوا مهارات التعرف والتمييز كما تقيسها الاختبارات المستخدمة كان أكبر في

مجموعة الطريقة الكلية منه في مجموعة الطريقة الجزئية، ولكن الفروق بين المجموعتين لم تكن دالة إحصائيا عند مستوى 0.05.

اختلفت النتيجة مع إحدى نتائج دراسة (أفراح محمد نصر الدين ،2005) والتي توصلت إلى: متوسط تحصيل التلاميذ الذين درسوا بالطريقة الكلية أعلى من متوسط تحصيل الذين درسوا بالطريقة الجزئية.

اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (محمد محمود رضوان ،2005) التي توصلت إلى: التلاميذ الذين تعلموا بالطريقة الكلية يتفوقون على التلاميذ الذين تعلموا بالطريقة الصوتية في سرعة القراءة تفوقاً واضحاً.

يرى الباحث أن الطريقة الكلية لا تساعد الطفل على تمييز كلمات جديدة سوى ما يعرض عليه، فهي تجعل خبرته محصورة في كلمات محدودة، ويمكن إصلاح هذا المأخذ بتكرار الكلمات تكرارا كثيرا مع الاهتمام بتحليلها إلى عناصرها، مما يساعد على قراءة الكلمات الجديدة التي تدخل فيها الحروف السابقة.

كما أنها تتطلب من المعلم الذي يستعملها إعدادا خاصا لكي تؤتي الطريقة الكلية ثمارها المرجوة لا بد أن يكون المعلم عارفا بالأسس التي تقوم عليها، والخطوات التي تتبعها في تعليم القراءة. وبالإضافة إلى المعرفة النظرية لا بد أن يتوفر له القدرة على استعمالها وعلى التصرف الذي يساعده على مواجهة الظروف المختلفة التي تنشأ أثناء التعلم. يرى الباحث هنالك عوامل كثيرة متداخلة ومتشابكة تكون سبباً في الضعف القرائي لدى التلاميذ منها: ما يتصل بأسرة التلميذ، ومنها ما يتصل بالكتاب ومنها ما يتصل ببيئة المدرسة.

مما تقدم تحقق الفرض يوجد اختلاف في متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الكلية في الاختبارين القبلي والبعدي، مما يعني أن مردود الطريقة الكلية جاء ضعيفاً في متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة.

السؤال الثالث: الذي ينص على " ما أثر متغير الجنس على مستوى التحصيل الدراسي في الاختبار البعدي بعد استخدام الطريقتين الكلية والجزئية في تدريس القراءة العربية لدى تلاميذ مرحلة الأساس؟".

ويقابله الفرض الثالث القائل: " يوجد أثر لمتغير الجنس على مستوى التحصيل الدراسي في الاختبار البعدي بعد استخدام الطريقتين الكلية والجزئية في تدريس القراءة العربية لدى تلاميذ مرحلة الأساس"

جدول رقم (37): يوضح مقارنة لمتوسط درجات تحصيل تلاميذ وتلميذات العينة في الاختبارين القبلي والبعدي:

الصف	المجموعة	متوسط درجات تحصيل التلاميذ		نتيجة المقارنة
		الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	
الأول	بنات	25.5600	26.0200	لصالح التلميذات
	بنين	17.3200	20.0200	
الثاني	بنات	24.6200	25.1200	لصالح التلميذات
	بنين	20.1800	22.6400	
الثالث	بنات	28.5716	32.1252	لصالح التلميذات
	بنين	24.3800	30.9600	

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أسماء على مصطفى ،2009) التي توصلت إلى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة القرائية بين البنين والبنات لصالح الإناث.

اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (محمد عبد الغني إبراهيم ،1990) التي توصلت إلى: يظهر تفوق البنين على البنات في القدرة القرائية بصفة عامة.

يرى الباحث أن القراءة عملية معقدة، لا تقف عند تهجي الحروف والنطق بها أو ترديد الكلمات ولكن الهدف منها هو الحصول على المعاني التي تتضمنها هذه الحروف والكلمات والتفكير فيما تحتويه من أفكار ومزجها بالخبرات السابقة للطفل وتكوين المهارات اللازمة لها.

يمكن القول تحقق الفرض القائل يوجد أثر لمتغير الجنس على مستوى التحصيل الدراسي في الاختبار البعدي بعد استخدام الطريقتين الكلية والجزئية في تدريس القراءة العربية لدى تلاميذ مرحلة الأساس لصالح التلميذات.

السؤال الرابع: الذي ينص على " ما العلاقة بين التحصيل الدراسي واستخدام الطريقة الكلية والطريقة الجزئية في تدريس القراءة العربية لدى تلاميذ مرحلة الأساس؟

ويقابله الفرض الرابع القائل: " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) بين التحصيل الدراسي واستخدام الطريقة الكلية والطريقة الجزئية في تدريس القراءة العربية لدى تلاميذ مرحلة الأساس"

الصف الأول:

أشارت النتيجة بالجدول رقم (19) أن مقدار الأثر للمتغير المستقل (طريقة التدريس الجزئية) كبير جداً على المتغير التابع (درجات التحصيل) في تجربة تدريس القراءة العربية لتلميذات الصف الأول الأساسي، حيث يظهر معامل إيتا 0.783 أكبر من 0.45 بحسب ما افترض (Cohen, 1988) .

أشارت النتيجة بالجدول رقم (20) أن مقدار الأثر للمتغير المستقل (طريقة التدريس الجزئية) كبير على المتغير التابع (درجات التحصيل) في تجربة تدريس القراءة العربية لتلاميذ الصف الأول الأساسي، حيث يظهر معامل إيتا 0.389 أكبر من 0.37 بحسب ما افترض.(Cohen, 1988)

الصف الثاني:

أشارت النتيجة بالجدول رقم (25) أن مقدار الأثر للمتغير المستقل (طريقة التدريس الجزئية) كبير جداً على المتغير التابع (درجات التحصيل) في تجربة تدريس القراءة العربية لتلميذات الصف الثاني الأساسي، حيث يظهر معامل إيتا 0.495 أكبر من 0.45 بحسب ما افترض (Cohen, 1988).

أشارت النتيجة بالجدول رقم (26) أن مقدار الأثر للمتغير المستقل (طريقة التدريس الجزئية) كبير جداً على المتغير التابع (درجات التحصيل) في تجربة تدريس القراءة العربية لتلاميذ الصف الثاني الأساسي، حيث يظهر معامل إيتا 0.74 أكبر من 0.45 بحسب ما افترض (Cohen, 1988).

الصف الثالث:

أشارت النتيجة بالجدول رقم (31) أن مقدار الأثر للمتغير المستقل (التدريس بالطريقة الجزئية) كبير جداً على المتغير التابع (درجات التحصيل) في تجربة تدريس القراءة العربية لتلميذات الصف الثالث الأساسي، حيث يظهر معامل إيتا 0.527 أكبر من 0.45 بحسب ما افترض (Cohen, 1988) .

أشارت النتيجة بالجدول رقم (32) أن مقدار الأثر للمتغير المستقل (طريقة التدريس الجزئية) كبير جداً على المتغير التابع (درجات التحصيل) في تجربة تدريس القراءة العربية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي، حيث يظهر معامل إيتا 0.485 أكبر من 0.45 بحسب ما افترض (Cohen, 1988).

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (ست البنات علي أحمد ،2009) التي توصلت إلى: من العوامل المؤثرة سلباً في تعليم القراءة: عدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم وقبول بعض التلاميذ قبل نضجهم.

كما اتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة (آسيا الزبير كوكو ،2009) التي توصلت إلى: عدم الإهتمام بالقراءة في السنوات الأولى له تأثير في مستوى أداء التلاميذ في قراءتهم.

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أسماء على مصطفى ،2009) التي توصلت إلى: تتأثر القدرة القرائية سلباً بكثرة عدد التلاميذ في الفصل الواحد وصعوبة متابعتهم.

اختلفت النتيجة مع إحدى نتائج دراسة (جمال حسن صالح ،2012) والتي توصلت إلى: منهج اللغة العربية يعمل على تمكين التلاميذ من القراءة وتنمية قدراتهم ومهاراتهم.

يرى الباحث أن جودة التعليم وتطوره ترتكز على المعلم المؤهل الذي يقوم بتوصيل المعلومات للتلاميذ بأقل إمكانية موجودة، في البيئة المدرسية، وكذلك لابد أن يكون هذا المعلم مطلع على الجديد في مجال التدريب وطرائق التدريس الحديثة.

أشارت بعض أدبيات البحث التربوي إذا جاء مقدار الأثر لطريقة دون أخرى (0.75 أو أكثر) يجب تغيير الطريقة أو المنهج، وبالنظر إلى مقدار الأثر لتدريس القراءة العربية في الحلقة الأولى بالطريقة الجزئية هذه دعوة لتبني الطريقة الجزئية في تعليم المبتدئين القراءة العربية.

مما تقدم لم يتحقق الفرض إذ تشير النتائج لوجود علاقة كبيرة بين مقدار الأثر للمتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (متوسط التحصيل الدراسي) لصالح الطريقة الجزئية لتدريس القراءة العربية لتلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي.

السؤال الخامس: الذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة الأساس يعزى للطريقتين الكلية والجزئية في تدريس القراءة العربية؟ ".

ويقابله الفرض الخامس القائل: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة الأساس يعزى للطريقتين الكلية والجزئية في تدريس القراءة العربية"

أشارت النتائج في الجداول (21،22،27،28،33،34) التي عرضت تحليل التباين لعينة البحث لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس بصورة مفصلة لجميع صفوف الحلقة الأولى (بنات وبنين)، يستخلص من نتائج الجداول أعلاه أن قيمة ف جاءت دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية (0.05) لصالح التدريس بالطريقة الجزئية، وبالرجوع للمتوسطات هناك فروق في درجات التحصيل في الاختبار البعدي تعزى للطريقة التي تدرس بها القراءة العربية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة الجزئية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عبد الغني إبراهيم محمد ،1990) التي توصلت إلى: القدرة القرائية للتلميذ السوداني في مراحل التعليم العام تتسم بالضعف إذا ما قورنت بالقدرة القرائية للتلاميذ في البلدان الأخرى.

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (وداد محمد محجوب ،2011) التي توصلت إلى: كليات التربية مرحلة الأساس تقدم برامج ومقررات يغلب عليها الطابع النظري أو غياب الجانب التطبيقي للكثير من المقررات والوسائل التعليمية.

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (حبيب الله طيفور أحمد ،2012) التي توصلت إلى: سلبية التلميذ في المواقف التعليمية المختلفة تؤدى إلى ضعفه في القراءة والكتابة.

اختلفت النتيجة مع إحدى نتائج دراسة (انشراح عجيب السيد ،1999) والتي توصلت إلى: أفضل طرق تعليم القراءة في مرحلة الأساس تعريف التلميذ بالجملة قبل الكلمة ثم الحرف.

يختلف الباحث معها في ذلك لأن تعليم الكلمة قبل الحرف يكون في تعليم المبدئين ودراستها كانت للصف الرابع الذي يعتبره الباحث لغير المبتدئين.

إن استخدام الطريقة الجزئية في التدريس تعطى الطفل سيطرة تامة على متابعة الحروف الهجائية فتمكنه من التهجي الصحيح والنطق السليم، بالمقابل استخدام الطريقة الكلية في التدريس لا يؤدى إلى اكتساب التلاميذ القدرة على قراءة كلمات جديدة لأن تشابه الكلمات في الرسم والاختلاف في المعنى يؤدى إلى الخطأ، الطريقة الجزئية تتعامل مع مختلف أعمار التلاميذ عكس الطريقة الكلية التي تتطلب أعماراً كبيرة وتلاميذ ناضجين.

اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (محمد محمود رضوان ،2005) التي توصلت إلى: التلاميذ الذين تعلموا بالطريقة الكلية يتفوقون على التلاميذ الذين تعلموا بالطريقة الصوتية في سرعة القراءة تفوقاً واضحاً.

يخلص الباحث إلى أن الطريقة الجزئية أكثر فاعلية من الطريقة الكلية في تدريس القراءة لصفوف الحلقة الأولى.

مما تقدم لم يتحقق الفرض وأشارت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لفاعلية طريقة تدريس القراءة العربية لصالح الطريقة الجزئية.

الفصل الخامس

أهم النتائج والتوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

أهم النتائج والتوصيات والمقترحات

أولاً: أهم النتائج:

توصلت هذه الدراسة للنتائج التالية:

1/ أوضحت النتائج وجود اختلاف في متوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا بالطريقة الجزئية في الاختبارين القبلي والبعدي.

2/ بينت النتائج أن مردود الطريقة الكلية في تدريس القراءة العربية لتلاميذ الحلقة الأولى جاء ضعيفاً في متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة.

3/ أوضحت النتائج أن أثر لمتغير الجنس على مستوى التحصيل الدراسي في الاختبار البعدي جاء لصالح التلميذات بعد استخدام الطريقتين الكلية والجزئية في تدريس القراءة العربية لدى تلاميذ مرحلة الأساس.

4/ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مقدار الأثر للمتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (متوسط التحصيل الدراسي) لصالح الطريقة الجزئية لتدريس القراءة العربية لتلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي.

5/ كشفت النتائج توجد فروق ذات دلالة إحصائية في طرق تدريس القراءة لصالح الطريقة الجزئية.

ثانياً: التوصيات:

على ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة يوصى الباحث بالآتي:

1/ إعطاء المعلم الحرية في استخدام طريقة التدريس التي يراها تناسب استعداد تلاميذه خاصة الصف الأول.

2/ توفير الكتاب المدرسي لكل تلميذ يساعد على التدريب وامتلاك المهارات المطلوبة وتلقي المساعدة في المدرسة أو المنزل.

3/ على معلمي اللغة العربية أن لا يجعلوا من القراءة غاية في حد ذاتها، إنما هي وسيلة ومدخل للمواد الدراسية الأخرى.

4/ ضرورة الأخذ بآراء المعلمين والمعلمات وملاحظاتهم حول طرائق التدريس وتعليم القراءة.

5/ الإخراج الفني الجيد للكتاب المدرسي ليحتوي بداخله صوراً توضيحية مصاحبة للرسم الكتابي.

ثالثاً: المقترحات:

يقترح الباحث عناوين لدراسات قادمة:

1/ إجراء دراسات مماثلة في ولايات السودان الأخرى، ومقارنه النتائج المتحصل عليها بين الولايات المختلفة.

2/ وضع مناهج متخصصة للقراءة، وكذلك تدريب معلمي اللغة العربية على الطرق الحديثة لتدريس القراءة.

3/ إجراء بحوث تربوية في العلاقة بين ضعف القراءة والبيئة المحيطة بالتلاميذ ومحتوى المنهج.

4/ تقويم الطريقة الهجائية القياسية والطريقة الكلية لدى تلاميذ الصف الثالث من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمرحلة الأساس.

5/ اجراء دراسة تقويمية حول أداء المعلمين والمعلمات في تعليم القراءة داخل الصف.

6/ إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة لتقويم تعليم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من وجهة نظر المشرفين بمرحلة الأساس.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر:

1/ القرآن الكريم

2/ الإستراتيجية القومية الشاملة، (1999–2002)، المجلد الأول، الخرطوم: مطبعة جامعة الخرطوم.

ثانياً: المراجع:

3/ أبو لبدة، سبع محمد (2008م) مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، الأردن: عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

4/ أبو العزايم، إسماعيل(1983)، القراءة الصامتة السريعة، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

5/ إسماعيل، زكريا(2002)، طرق تدريس اللغة العربية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.

6/ الأمين، عثمان أحمد (2007م)، بخت الرضا ستة عقود في مسيرة التعليم، الخرطوم: مطبعة جامعة الخرطوم.

7/ أهلاوات، كابور وآخرون(1995). البحث التربوي التطبيقي، سلطنة عمان: منشورات وزارة التربية والتعليم.

8/ البجة، عبد الفتاح (2002) .تعليم الأطفال المهارات القرائية و الكتابية، القاهرة: دار النهضة للنشر والتوزيع.

9/ الجلالي، لمعان مصطفى (2013). التحصيل الدراسي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

10/ الحريري، رافده عمر (2007م) التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، عمان :دار الفكر للنشر والتوزيع.

11/ حلس، داوود(2008) ، البحث العلمي، مفهومه؛ وأدواته، أساليبه، عمان :دار الفكر للنشر والتوزيع.

12/ الحوامدة، باسم علي وأبو شرخ، شاهر دياب (2005). تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، الرياض: دار جرير للتوزيع والنشر.

13/ خلف الله، سليمان (2002) .المرشد في التدريس، صياغة أهداف، طرائق تدريس، إعداد دروس نموذجية ، عمان :دار وائل لنشر والتوزيع.

14/ الدليمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم(2003) .اتجاهات حديثة في تدريس اللغة

العربية، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
15/ الدمنهوري، صالح رشاد (1995). التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
16/ ربع، هادي شعلان وغول، إسماعيل محمد (2006). المرشد التربوي ودور الفاعل في حل مشاكل الطلبة، الأردن: دار عالم الثقافة.
17/ زايد، فهد الخليل (2006). تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبات، عمان :دار الفكر للنشر والتوزيع.
18/ زقوت، محمد(1999) . المرشد في تدريس اللغة العربية، القاهرة: مكتبة الأمل للطباعة.
19/ سماره، عزيز وإبراهيم، محمد عبد القادر والنمر، عصام (2000م) مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان: دار الفكر.
20/ شعبان، كاملة الفرح وتيم، عبد الجبار (1999). النمو الانفعالي عند الطفل، عمان: دار الصفاء.
21/ طعيمة، رشدي أحمد، (2000م)، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي.
22/ الظاهر، قحطان(2008). صعوبات التعلم، عمان :دار وائل للنشر والتوزيع.
23/ عاشور، رأفت قاسم والحوامدة، محمد فؤاد(2003). أساليب تدريس اللغة العربية، عمان: مطبوعات كلية العلوم التربوية – الجامعة الأردنية.
24/ عثمان، عبد الرحمن أحمد (2005م)، علم نفس النمو، الخرطوم: منشورات جامعة السودان المفتوحة.
25/ عثمان، عبد الرحمن أحمد وأحمد، عبد الباقي دفع الله (2005م)، علم النفس التربوي، الخرطوم: منشورات جامعة السودان المفتوحة.
26/ عريفج، سامي ومصلح خالد حسين (1999م) في القياس والتقييم، عمان: دار مجدلاوي للنشر.
27/ عطا، إبراهيم (1986). طرائق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة: دار الفجالة للنشر والتوزيع.
28/ عطية، محسن(2009) . الجودة الشاملة والتجديد في التدريس، عمان :دار الصفا للنشر والتوزيع.
29/ علام، صلاح الدين محمود (2009م) القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
30/ عودة، أحمد (1993) القياس والتقويم في العملية التدريسية، جامعة اليرموك: دار الأمل للنشر.
31/ العناني، حنان عبد الحميد (2001). علم النفس التربوي، عمان: دار الصفاء.

32/ العيسوي، محمد وآخرون (2005) .طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، العين :دار الكتاب الجامعي.
33/ المركز القومي للمناهج والبحث التربوي(2007). مراشد المعلمين لمحاور الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، الخرطوم: دار جامعة السودان المفتوحة للطباعة.
34/ مدكور، أحمد على(2007م) طرق تدريس اللغة العربية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
35/ مردان، نجم الدين علي(2005) .النمو اللغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المكبرة، العين: مكتبة الفلاح.
36/ مصطفى، رياض (2005). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج، عمان : دار الصفا.
37/ معروف، نايف محمود(1996) . خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع.
38/ الوافي، عبد الرحمن وسعيد، زيان (2004). النمو من الطفولة إلى المراهقة، الجزائر: الخنساء للنشر والتوزيع.

ثالثاً: الرسائل الجامعية:

39/ إبراهيم، متوكل محمد (2010م). فاعلية مقرر القراءة العربية في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة الأساس، دراسة ميدانية بولاية الخرطوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الزعيم الأزهري.

40/ أحمد، الجيلي الصديق (2007م). التدريس بالطريقتين الكلية والجزئية وأثرهما على تحصيل تلاميذ الصف الأول بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الكاملين (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الجزيرة.

41/ أحمد، حبيب الله طيفور (2012م). معوقات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس (دراسة تحليلية على قطاع الاتبراوى بمحلية الدامر)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة وادي النيل.

42/ أحمد، ست البنات على (2009م). تقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى في القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة شندي.

43/ الأمين، أحمد إبراهيم (2010م). مدى امتلاك تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس لمهارتي القراءة والكتابة محلية أم القرى. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الجزيرة.

44/ حسن، الشفاء عبد القادر (2007م). تخطيط برنامج قائم على الكفايات عن طريق المنحنى التكاملي متعدد الوسائط لإعداد معلم الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

45/ حسين، فاطمة عبد الوهاب (2009م). دور الوسائل المعينة في تطور الأداء اللغوي بالحلقة الأولى مرحلة الأساس محلية المتمة ولاية نهر النيل، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة شندي.

46/ رجب، محمد عبد المجيد حسين (2006). تنمية الكفايات المعرفية والتدريسية المرتبطة بالإعداد المهني لمعلم الحلقة الأولى باستخدام النماذج التعليمية المقترحة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة النيلين.

47/ السيد، انشراح عجيب (1999). العوامل المؤثرة في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي.

48/ صالح، جمال حسن (2012م). مدى تحقق الأهداف التربوية في اللغة العربية بمرحلة الأساس (دراسة ميدانية على ولاية نهر النيل). رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة وادي النيل.

49/ كوكو، آسيا الزبير (2009م). صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية مرحلة الأساس الأسباب والحلول–وحدة كبوشية، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة شندي.

50/ محمد، عبد الغني إبراهيم (1990). مستوى القدرة القرائية للتلميذ السوداني والعوامل المؤثرة فيها، وانعكاساتها على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ في مراحل التعليم العام، ورقة علمية غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم.

51/ مصطفى، أسماء على (2009). العوامل المؤثرة في القدرة على القراءة من وجهة نظر معلمي المادة بالحلقة الثانية، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة شندي.

52/ نصر الدين، أفراح محمد (2005). أثر التدريس بالطريقة الكلية على القدرة القرائية لتلاميذ الحلقة الأولى مرحلة الأساس رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أفريقيا العالمية.

53/ محجوب، وداد محمد (2011). الكفايات الأساسية لإعداد معلم الحلقة الأولى لمرحلة الأساس بولاية نهر النيل، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة وادي النيل.

54/ أبو طعيمة، محمد محمود (2010). أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح.

55/ أبو منديل، أيمن (2006) .فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة ." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

56/ الجوجو، ألفت(2004). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

57/ حلس، مها (2003). تأثير أسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية والاتجاهات نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

58/ الدخيل، فهد عبد العزيز (2002). برنامج مقترح باستخدام الأسلوب التكاملي في منهج اللغة العربية وأثره في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط وإكسابهم للمهارات اللغوية في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية.

59/ رضوان، محمد محمود (2005). تعليم القراءة للمبتدئين أساليبه وأسسه النفسية والتربوية رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة.

60/ السميري، عبد ربه (2006). أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة ." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسلامية، غزة.

61/ الشخريتي، سوسن (2009) .أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة .رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسلامية ،غزة.

62/ عصفور، حسين (2012). مقارنة لفاعلية الطريقتين الكلية والجزئية في تعليم القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية بدولة البحرين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

63/ مصطفى، فهيم (2005). القراءة ومهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة.

64/ نصر الله، توفيق محمد (1988). اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو القراءة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي في اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

ثالثاً: الدوريات والمجلات والأوراق العلمية:

65/ جديد، لبنى ومنصور، على (2010). "العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي" دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني ثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26.

66/ الشايع، شايع سعود (2007). " أسلوب التعلم التعاوني ودوره في تحفيز الفهم القرائي لمادة اللغة العربية"، بحث منشور بمجلة جامعة الكويت المجلد 23.

67/ عثمان، ماجد محمد (2007). أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي، مجلة كلية التربية، المجلد السابع، العدد الأول، القاهرة :كلية الانجلو المصرية.

68/ العلى، إقبال(1998). فاعلية التعليم بمساعدة الحاسوب دراسة تجريبية لتعليم الأشكال الهندسية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس الطلابية بمدينة دمشق." مجلة جامعة دمشق للأدب والعلوم الانسانية التربوية، المجلد 13، العدد الأول.

رابعاً: المواقع الإلكترونية:

69/ العوادي، هاشم راضي، شبكة جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، نظام التعليم الالكتروني http://bablyonuniversity,facluty of education. Com 23/01/2014

خامساً: مراجع باللغة الإنجليزية:

70/ Cohen, J.(1988).Statistical power and analysis for behavioral sciences (2nd ed). Hillsdale NJ: Lawrence Associates.

الملاحق

ملحق رقم (1)

قائمة محكمي الاختبارات

م	الاسم	الدرجة الوظيفية	الجامعة	التخصص
1	د.علي محمد عثمان	أستاذ مشارك	جامعة أم درمان الإسلامية	أصول التربية
2	د. حنان الفاضلابي	أستاذ مساعد	جامعة الخرطوم	مناهج وطرق تدريس
3	أ.د. النور عبد الرحمن محمد خير	بروفيسور	جامعة بحري	أصول التربية
4	د. أبو بكر محمد جابر	أستاذ مشارك	جامعة بحري	مناهج وطرق تدريس
5	د. إخلاص عشرية	أستاذ مساعد	جامعة الخرطوم	تربية علم نفس
6	د. طارق الشيخ أبو بكر	أستاذ مساعد	جامعة السودان	مناهج وطرق تدريس
7	د. عمار السيد علي	أستاذ مساعد	مركز البحوث والدراسات – وزارة التربية	قياس وتقويم تربوي

ملحق رقم (3) يوضح درجات الاختبارين القبلي والبعدي للصف الأول بنات:

المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
م	درجة الاختبار القبلي	درجة الاختبار البعدي	م	درجة الاختبار القبلي	درجة الاختبار البعدي
1	**30.00**	**23.00**	1	**30.00**	**30.00**
2	**22.00**	**20.00**	2	**30.00**	**30.00**
3	**23.00**	**24.00**	3	**30.00**	**29.00**
4	**24.00**	**24.00**	4	**30.00**	**28.00**
5	**27.00**	**25.00**	5	**29.00**	**29.00**
6	**22.00**	**22.00**	6	**28.00**	**23.00**
7	**23.00**	**23.00**	7	**29.00**	**21.00**
8	**23.00**	**24.00**	8	**29.00**	**30.00**
9	**24.00**	**21.00**	9	**29.00**	**30.00**
10	**30.00**	**21.00**	10	**28.00**	**30.00**
11	**27.00**	**24.00**	11	**28.00**	**30.00**
12	**27.00**	**22.00**	12	**23.00**	**30.00**
13	**22.00**	**23.00**	13	**24.00**	**30.00**
14	**23.00**	**24.00**	14	**25.00**	**29.00**
15	**24.00**	**25.00**	15	**22.00**	**30.00**
16	**29.00**	**22.00**	16	**26.00**	**30.00**
17	**25.00**	**26.00**	17	**23.00**	**30.00**
18	**22.00**	**23.00**	18	**21.00**	**28.00**
19	**23.00**	**21.00**	19	**23.00**	**27.00**
20	**24.00**	**23.00**	20	**24.00**	**30.00**
21	**25.00**	**20.00**	21	**26.00**	**30.00**
22	**27.00**	**24.00**	22	**26.00**	**30.00**
23	**27.00**	**24.00**	23	**23.00**	**27.00**
24	**29.00**	**25.00**	24	**23.00**	**29.00**
25	**28.00**	**30.00**	25	**19.00**	**28.00**

ملحق رقم (4) يوضح درجات الاختبارين القبلي والبعدي للصف الأول بنين:

المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
م	درجة الاختبار القبلي	درجة الاختبار البعدي	م	درجة الاختبار القبلي	درجة الاختبار البعدي
1	19	20	1	20	24
2	20	17	2	17	20
3	19	19	3	19	21
4	20	11	4	11	18
5	14	19	5	19	27
6	20	13	6	13	15
7	16	19	7	19	13
8	18	13	8	13	25
9	20	18	9	18	16
10	20	17	10	17	24
11	19	15	11	15	24
12	18	5	12	5	20
13	18	19	13	19	21
14	20	19	14	19	18
15	19	14	15	14	30
16	18	18	16	18	30
17	15	18	17	18	30
18	18	18	18	18	27
19	19	20	19	20	27
20	19	18	20	18	29
21	18	14	21	14	23
22	20	20	22	20	24
23	15	18	23	18	25
24	11	18	24	18	25
25	14	19	25	19	26

ملحق رقم (5) يوضح درجات الاختبارين القبلي والبعدي للصف الثاني بنات:

المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
م	درجة الاختبار القبلي	درجة الاختبار البعدي	م	درجة الاختبار القبلي	درجة الاختبار البعدي
1	30	30.00	1	22	30.00
2	30	23.00	2	23	30.00
3	29	24.00	3	20	27.00
4	25	25.00	4	24	30.00
5	26	22.00	5	24	23.00
6	23	26.00	6	25	30.00
7	26	23.00	7	22	30.00
8	24	30.00	8	23	30.00
9	27	30.00	9	24	27.00
10	23	30.00	10	21	27.00
11	24	27.00	11	21	29.00
12	25	27.00	12	24	23.00
13	25	29.00	13	22	24.00
14	25	23.00	14	20	30.00
15	26	24.00	15	21	30.00
16	21	25.00	16	23	30.00
17	23	22.00	17	20	27.00
18	24	28.00	18	25	27.00
19	22	27.00	19	25	29.00
20	23	28.00	20	22	23.00
21	20	25.00	21	24	24.00
22	21	27.00	22	25	29.00
23	23	27.00	23	22	28.00
24	21	29.00	24	22	30.00
25	24	28.00	25	23	30.00

ملحق رقم (6) يوضح درجات الاختبارين القبلي والبعدي للصف الثاني بنين:

المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
م	درجة الاختبار القبلي	درجة الاختبار البعدي	م	درجة الاختبار القبلي	درجة الاختبار البعدي
1	17	20	1	20	23.00
2	16	20	2	20	24.00
3	17	20	3	20	30.00
4	17	9	4	9	30.00
5	13	19	5	19	27.00
6	16	16	6	16	30.00
7	18	15	7	15	23.00
8	20	19	8	19	30.00
9	17	20	9	20	30.00
10	18	20	10	20	30.00
11	17	19	11	19	27.00
12	19	20	12	20	27.00
13	13	20	13	20	29.00
14	20	17	14	17	23.00
15	20	20	15	20	24.00
16	20	19	16	19	30.00
17	20	18	17	18	30.00
18	20	19	18	19	30.00
19	17	17	19	17	27.00
20	18	17	20	17	27.00
21	21	16	21	16	29.00
22	15	20	22	20	23.00
23	16	10	23	23.00	24.00
24	17	20	24	23.00	29.00
25	15	18	25	19.00	28.00

ملحق رقم (7) يوضح درجات الاختبارين القبلي والبعدي للصف الثالث بنات:

المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
م	درجة الاختبار القبلي	درجة الاختبار البعدي	م	درجة الاختبار القبلي	درجة الاختبار البعدي
1	31	34.58	1	29.00	35.00
2	32	31.92	2	30.00	32.00
3	33	29.26	3	28.00	30.00
4	32	30.59	4	32.00	30.00
5	27	26.60	5	32.00	36.00
6	28	31.92	6	33.00	39.00
7	24	31.92	7	29.00	37.00
8	36	33.25	8	31.00	33.00
9	20	29.26	9	32.00	29.00
10	17	30.59	10	28.00	31.00
11	33	31.92	11	28.00	32.00
12	21	27.93	12	32.00	28.00
13	32	27.93	13	29.00	36.00
14	32	31.92	14	27.00	39.00
15	31	29.26	15	28.00	37.00
16	32	26.60	16	30.00	36.00
17	33	27.93	17	27.00	39.00
18	29	30.59	18	33.00	37.00
19	35	26.60	19	33.00	27.00
20	37	33.25	20	29.00	33.00
21	33	33.25	21	3.00	33.00
22	36	29.26	22	29.00	36.00
23	36	31.92	23	29.00	39.00
24	39	33.25	24	29.26	37.00
25	37	29.26	25	30.00	29.00

ملحق رقم (8) يوضح درجات الاختبارين القبلي والبعدي للصف الثالث بنين:

المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
م	درجة الاختبار القبلي	درجة الاختبار البعدي	م	درجة الاختبار القبلي	درجة الاختبار البعدي
1	**25.00**	**36.00**	1	**31.00**	**27.00**
2	**26.00**	**39.00**	2	**18.00**	**33.00**
3	**27.00**	**24.00**	3	**21.00**	**33.00**
4	**23.00**	**34.00**	4	**32.00**	**36.00**
5	**27.00**	**20.00**	5	**18.00**	**39.00**
6	**28.00**	**35.00**	6	**31.00**	**37.00**
7	**18.00**	**33.00**	7	**23.00**	**31.00**
8	**21.00**	**12.00**	8	**25.00**	**36.00**
9	**20.00**	**36.00**	9	**20.00**	**20.00**
10	**37.00**	**28.00**	10	**39.00**	**37.00**
11	**23.00**	**24.00**	11	**16.00**	**36.00**
12	**22.00**	**36.00**	12	**25.00**	**39.00**
13	**25.00**	**34.00**	13	**22.00**	**37.00**
14	**24.00**	**23.00**	14	**18.00**	**31.00**
15	**27.00**	**33.00**	15	**27.00**	**27.00**
16	**20.00**	**21.00**	16	**32.00**	**33.00**
17	**18.00**	**18.00**	17	**18.00**	**33.00**
18	**21.00**	**28.00**	18	**21.00**	**36.00**
19	**36.00**	**31.00**	19	**20.00**	**39.00**
20	**20.00**	**18.00**	20	**27.00**	**37.00**
21	**25.00**	**20.00**	21	**16.00**	**36.00**
22	**20.00**	**30.00**	22	**18.00**	**36.00**
23	**28.00**	**20.00**	23	**21.00**	**39.00**
24	**31.00**	**28.00**	24	**28.00**	**37.00**
25	**36.00**	**31.00**	25	**24.00**	**31.00**

ملحق رقم (9)

بسم الله الرحمن الرحيم

الإختبار القبلي - للصف الاول

السؤال الأول :- اكمل:

أ		ت		ج		ح		د	
ز		ش				ط		ع	

		ف

السؤال الثاني :-صل الحروف المتشابهة

ب	خ
أ	ب
خ	ط
ط	ظ
ظ	أ

السؤال الثالث :- كتابة الكلمات :-

أ ب ولد أمين زرع

....

السؤال الرابع :- ادخل الحرف المناسب في مكانه :

خـ / خـ / خـ

.....لف .....رفان .....بز

السؤال الخامس :-رتب الكلمات لتصير جملة مفيدة

حسن / بيت / زار / خالد

.....

الزرببة / أمام / زير

.....

السؤال السادس:-ضع خط تحت الكلمة المماثلة :

أمين	أمي	أخي	أنا	أمين
ثمر	صور	قلم	عند	ثمر
حرث	زرع	حصد	حرث	القمح
قرود	قرود	حديقة	فرحان	شاهد
الكرة	ترك	الكرة	نزل	خطف
موز	عند	أمين	موز	قطف
أصغر	خمسة أصغر من ثلاثة			
الأول	هذا العام أنا في الصف الاول			

جيد، تعرف على مجموعة صعبت الصف بالرغم من بسيطة

ملحق رقم (10)

بسم الله الرحمن الرحيم

الاختبار القبلي ـ للصف الثاني

السؤال الاول :- كون من الحروف الآتية كلمات ذات معنى

الحروف	الكلمة
ق ب ل	
ق ل ب	
د ف ق	
ف ق د	

السؤال الثاني :- رتب الكلمات الآتية لتصير جملة مفيدة

١. التلاميذ – استقبل – الضيوف

---

٢. غذاء – جيد – للإنسان – التمر

السؤال الثالث :- اقرأ الكلمة بدون (الـ) ثم انطقها بإضافة (ال) .

سلام

لبن

بيض

أعمى

فول

سكر

خريف

مسمار

السؤال الرابع :- اقرأ كل كلمة مما يأتي وعين رقمها في المستطيلين :-

العالمينَ – مبكرين – وقفنا – الرشاد – النجاح

١.	وقفنا
٢.	العالمينَ
٣.	مُبكرينَ
٤.	الرشاد
٥.	النجاح

١.	مُبكرينَ
٢.	النجاح
٣.	الرشاد
٤.	وقفنا
٥.	العالمينَ

السؤال الخامس :- اقرأ الكلمة في أول السطر وعين ما يماثلها في السطر نفسه

صحونا صحا – صحن – صحونا – صرخ

إلهي إله – له – هل – إلهي

المبين المتين – المبين – التين – البنت

راغبين راكبين – مراقبين – راغبين – راجلين

القرية الغراب – القربة – القرية – القرب

قابلتك قاطعتك – قاسمتك – قاتلتك – قابلتك

السؤال السادس :- اقرأ الكلمات الآتية ولاحظ الفرق بين التاء المربوطة والمفتوحة

نظرتْ ساحة

قالتْ جميلة

المناسبات القرية

التلميذات أربعة

الصلوات سميرة

ملحق رقم (11)

بسم الله الرحمن الرحيم

الإختبار القبلي - للصف الثالث

السؤال الاول :- اقرأ القطعة التالية ، ثم اجب على الأسئلة التي تعقبها :

أحب أن أكون

قال هشام : أنا أحب ربي الذي خلقني ، ورزقني ، وعلمني . وأنا أحب النبي صلي الله عليه وسلم . الذي علمّنا القرآن الكريم وهدانا للإسلام ، وعرّفنا بربنا . أحب أن أكون صادقاً وأميناً مثل النبي ، وأن أكون شجاعاً وكريماً وتقياً مثل النبي صلى الله عليه وسلم .

اتمم :

١. هشام يحب أن يكون ..... و.....و.....و.....

٢. هشام يحب ..... الذي خلقه ورزقه وعلمه .

٣. النبي صلى الله عليه وسلم وعرّفنا بـ .....

السؤال الثاني :-

اكمل الجمل الآتية بالكلمة المناسبة مما يأتي بين القوسين :

١. مفرد (دقائق) ..... (دقيق – دقيقة – دقاق)

٢.جمع (بطل) .....(بطولة – باطل – أبطال)

٣. معنى (هلموا) .....(تعالوا – سافروا – اذهبوا)

٤. ضد (النافع) .....(الضار – الضر – الصار)

٥. مؤنث (مُعلم) .....(علم – معلمة – عالم)

السؤال الثالث :-

اقرأ الكلمات في كل سطر ثم عين من بينها الكلمة التي تماثل الكلمة المحصورة في المستطيل

نتبادل
وزعناها
الحكيمُ
فراش
أخذتْ

تتبادلُ – نتناولُ – نتبادل – تتناول

وعيناها – وزعناها – وزعها – وزعتها

الحكمُ – الحكيمُ – الحاكم – حكيم

فَرشَ – فرس – فِراش – فراشة

أخَذْتُ – أخَذتْ – أخذتُ – أخَذْتِ

السؤال الرابع :-ضع الكلمات الآتية في الأماكن الخالية من الجمل

أخضر – خضراء – جميل – جميلة

١. الغابة .....

٢. يصير الوادي في الخريف .....

٣. لغتي العربية .....

٤. وطني .....

السؤال الخامس :-اختر الكلمة المناسبة في المستطيل وضعها في الجملة واقرأ

ينامُ
ينامون
أكلوا
أكلَ

الأطفال ..... مبكرين .

..... الأطفال مبكرين .

.....حتى شبعوا .

الأطفال ..... حتى شبعوا .

السؤال السادس :- ضع الكلمات الآتية في الفراغ المناسب :-

تشتعلُ – نجا – حَدّثهُم – الطريق - فأسرع – بالماء

كان ولد يسير في ..... فرأى ناراً ..... في منزل من القش .....الى الناس و .....فأسرعوا .....الكثير ، حتى أطفئت النار ، و ..... مَنْ بالمنزل .

	بسم الله الرحمن الرحيم	
	المادة: القراءة العربية	ملحق رقم (13)
	الصف: الثاني الأساسي	

ولاية نهر النيل	الزمن: ساعة	وزارة التربية والتعليم
إدارة التعليم الأساسي محلية شندي	عدد الأوراق: ورقتان	مدارس التدريب والشمالية
اختبار تجريبي نهاية الفصل الدراسي الثاني		
اسم الطالب:		**التاريخ:2014/2/25**

30

الدرجة النهائية:

السؤال الأول: ضع الكلمة المناسبة من الكلمات الآتية في مكان النقط:

قبحك – إسماعيل – دخلت - إبراهيم – جائعاً – الله – البستان - بخروف

1/ قصة الأضحية تعود إلى زمن سيدنا ..... لما أمره ..... تعالى بذبح إبنه ..... ففداه ..... سمين.

2/ قال الثعلب: ..... الله أيها ..... لقد ..... جائعاً وخرجت منك .....

السؤال الثاني: ضع علامة (√) أو (X) أمام العبارة:

1/ في اليوم أربعاً وعشرين ساعة. ( )

2/ البريد من وسائل الإتصال. ( )

3/ يشق النجار الخشب بالشاكوش. ( )

4/ ليلة القدر في شهر شوال. ( )

5/ وسائل الإتصال قربت المسافات البعيدة. ( )

6/ العاقل من يتدخل في عمل غيره. ( )

7/ يبدأ التاريخ الميلادي بمولد المسيح عليه السلام. ( )

8/ المذياع ينقل الأخبار بالصوت والصورة. ( )

السؤال الثالث: أكمل العبارات بما يناسبها من السطر المقابل.

1/ ..... القرد النجار. شق - قلد - إنتزع

2/ يلبس الناس في ..... الملابس الجديدة. المدرسة - العيد - البيت

3/ دخل البستان من فتحه يدخل بها ..... اللبن - الهواء - الماء

4/ ..... ينقل لنا الأحداث بالصوت والصورة. الهاتف – التلفاز – المذياع

5/ ولد النبي عليه السلام في شهر ..... ذو الحجة - ربيع الأول – صفر

السؤال الرابع: ضع خط تحت الكلمة المماثلة.

نائية	طاف	شعبان	الأضحية	خلصه
نائية	طال	شبعان	الأحجية	مخلص
نائمة	طار	سمعان	الأضحية	تخلصه
نائبة	طاف	شهران	الأمنية	خلصه
نائحة	طاب	شعبان	الأضحى	أخلصه

السؤال الخامس: حلل الكلمات الآتية.

أشفق								
ضحاياهم								
مغلقة								
تطورت								
ذو القعدة								

السؤال السادس: رتب الكلمات لتصير جملة مفيدة.

1/ الهجري - التاريخ – رسولنا الكريم - يبدأ - بهجرة

.....

2/ الثعلب – في – مكث – جاع – حتى – البستان

.....

3/ نتحدث – أن – شخص – بالهاتف – بعيد – نستطيع – مع

.....

وفقكم الله ،،،،

	بسم الله الرحمن الرحيم	
	المادة: القراءة العربية	ملحق رقم (12)
	الصف: الأول الأساسي	

ولاية نهر النيل	الزمن: ساعة	وزارة التربية والتعليم
إدارة التعليم الأساسي محلية شندي	عدد الأوراق: ورقتان	مدارس التدريب والشمالية
اختبار تجريبي نهاية الفصل الدراسي الثاني		
اسم الطالب:		التاريخ: 26/ 2/2014

30

الدرجة النهائية:

السؤال الأول: ضع خط تحت الكلمة المماثلة:

1/ في سوق القرية اللحم والخضر والذرة.	اللحم
2/ الرجل يقطع القصب.	يقطع
3/ حلايب على ساحل البحر الأحمر.	حلايب
4/ العسل من النحل.	النحل
5/ مع الرجل فأس وحبل.	فأس
6/ جهزت أمي الطعام.	جهزت

السؤال الثاني: ضع إحدى الكلمات من العمود في المكان الخالي:

تلاميذ
جميل
بيميني
نحن
هذه
الرجل

1/ ..... نأكل السمك.

2/ عمر ويعقوب وسليمان من ..... مدرسة تبسة.

3/ ..... مزرعة قصب السكر.

4/ وصل ..... إلى الغابة.

5/ أخذت الكوب ..... .

6/ الجو ..... والبحر جميل.

السؤال الثالث: ضع الكلمة في عمودها المناسبة:

صديقتها – سوق – قال – الحمير – فول – رجال

ألف المد	ياء المد	واو المد

السؤال الرابع: رتب الكلمات لتصير جملة مفيدة:

1/ قال – عدد – خمسة – الرجال-يعقوب.

.....

2/ يقطع – عندما - الرجل - قصبات – عشر- حزمة – يربطها - واحدة.

.....

3/ أخذ – الحارس - الشرطة – الرجل - إلى.

.....

السؤال الخامس: أكمل الجمل بما يناسبها من الكلمات الآتية:

قبل – القطن – تحت – هذه – معه - يده – كم – هذا – الأول.

1/ حضر الصياد و ..... سمك ملون.

2/ الملابس من ..... .

3/ ربط الرجال الحمير ..... الشجرة.

4/ ..... حزمة من العشب.

5/ حمل حسن الكتاب في .....

6/ أقول بسم الله ..... الأكل.

7/ قال عمر: ..... عدد الرجال.

8/ هذا غلط، ..... ممنوع.

وفقكم الله ،،،،،

	بسم الله الرحمن الرحيم	
	المادة: القراءة العربية	ملحق رقم (14)
	الصف: الثالث الأساسي	

ولاية نهر النيل	الزمن: ساعة ونصف	وزارة التربية والتعليم
إدارة التعليم الأساسي محلية شندي	عدد الأوراق: 3 أوراق	مدارس التدريب والشمالية
اختبار تجريبي نهاية الفصل الدراسي الثاني		
اسم الطالب:		التاريخ: 25/ 2/ 2014

40

الدرجة النهائية:

السؤال الأول: إقرأ القطعة ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

تقع مدينة بورتسودان على ساحل البحر الأحمر في شرق السودان، وهي ميناء السودان الرئيس الذي تصدر عبره منتجات السودان مثل: القطن والصمغ العربي والماشية وغيرها، وتدخل عن طريقها الواردات مثل: السيارات والأجهزة الكهربائية ومواد البناء وغيرها.

هناك أيضاً ميناء بشائر الذي يصدر منه بترول السودان وميناء عثمان دقنة في سواكن الذي يسافر عبره المسافرون بالبحر، في الميناء ترى السفن الضخمة من مختلف البلاد ونتعرف عليها من أعلام الدول التي ترفرف على ساريتها وعلم السودان يرفرف فوق سفننا.

إذا أردت السفر إلى بورتسودان يمكن استخدام ثلاث وسائل: القطارات والطائرات والسيارات، في الميناء توجد منشآت المخازن الواسعة ومكاتب الجمارك وصوامع الغلال ومصفاة تكرير البترول.

بورتسودان مدينة كبيرة توجد فيها شوارع واسعة من أشهرها شارع الأمير عثمان دقنة، كذلك توجد بها مصانع ومطاحن الغلال ومصفاة لتكرير البترول والملاحات لاستخراج ملح الطعام من ماء البحر.

أنسب الأوقات لزيارة مدينة بورتسودان في فصل الشتاء حيث يكون الجو معتدلاً بسبب الأمطار.

أجب عن الأسئلة:

1/ أذكر اثنين من صادرات السودان: ..... و .....

2/ أذكر اثنين من واردات السودان: ..... و .....

3/ أين تقع بورتسودان؟ .....

4/ كيف نتعرف على الدول التي تنتمي إليها السفن داخل الميناء؟ .....

5/ أذكر اثنين من المنشآت التي توجد بالميناء: ..... و.....

السؤال الثاني: أختر الإجابة الصحيحة بوضع خط أسفلها:

1/ ..... من الوسائل التي تستخدم للسفر إلى مدينة بورتسودان.

الحمير - القطارات - الدراجات

2/ شارع ..... من أهم شوارع مدينة بورتسودان.

الأمير عثمان دقنة – الأمير عبد الرحمن النجومي – الأمير محمود ود أحمد

3/ ..... هي المكان الذي يعد فيه ملح الطعام.

الملاحات - البحيرات - الواحات

4/ تنزل ا لأمطار في مدينة بورتسودان في فصل.....

الربيع - الصيف - الشتاء

5/ عكس كلمة واردات هي .....

واردات - يارادات - وردات

السؤال الثالث:

أ/ كون جملاً على مثال ما يأتي.

عائشة – القراءة: قرأت عائشة.

التلميذ – الاجتهاد: اجتهد .....

الفلاح – الزراعة: ..... الفلاح.

أحمد – الكتابة: .....

لمياء – الحضور: .....

التلاميذ – اللعب: .....

ب/ أضف إلى كل كلمة الحرفين (ين) وضعها في الفراغ المناسب.

تحافظ - تحترم - ترحب

أنتِ ..... بصديقتك و ..... الكبير و ..... على النظام.

السؤال الرابع: صل كل سؤال مع إجابته.

السؤال	الإجابة
1/ لم تذهب إلى المدرسة؟	عن الكتاب
2/ مم يستخرج الملح؟	لأتعلم
3/ عم تبحث؟	من ماء البحار
4/ فيم تعمل؟	بالسيارة
5/ بم تسافر؟	في الحقل

السؤال الخامس:

أ/ أكمل كل جملة بكلمة من المستطيل المقابل.

ينطلقن
ينطلقون

1/ الرجال ..... عند الصباح الباكر إلى عملهم.

2/ الشعاعات ..... من الشمس.

ب/ ضع (تَ) (تِ) (تُ) في الفراغ المناسب.

1/ قالت الأم لابنتها: لقد قمـ..... بعمل عظيم.

2/ قال أحمد: عندما قرأ..... هذا الموضوع عرفت أن الشمس ضرورية للحياة.

3/ يا خالد: إذا نهضـ ..... مبكراً من نومك تستطيع ان تؤدي عملك بنشاط.

ج/ رتب الكلمات الآتية مع ضدها.

انهزم - يحب - شرق – خسر – انهزم – يتأخر- نشيط – يغلق – أقل – حماية – الصدق

أكثر	الكذب	كسب	اعتداء	انتصر
غرب	يتقدم	كسلان	يكره	يفتح

وفقكم الله ،،،،