جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي وانعكاسها على التحصيل الدراسي بمناطق التداخل اللُغوي

(دراسة تطبيقية لمحلية الدلنج – ولاية جنوب كردفان)

Difficulties of Reading Learning for the Pupils of the Second Cycle of Basic Education and its Reflection on Academic Achievement in Linguistic Interference Areas

(The Case of Dalang Locality - South Kordofan State)

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية

(تخصص مناهج وطرق التدريس)

إعداد الطالبة:

جهاد سعيد البلولة ضو البيت

إشراف الأستاذ الدكتور:

الطيب عبد الوهاب محمد مصطفى

1441هـ – 2019م

بسم الله الرحمن الرحيم

استهلال

قَالَ تَعَالَىٰ:

﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ٥ ﴾

صدق الله العظيم

سورة العلق: الآيات من (1- 5)

إهـــــــــداء

أهـــدي هــذه الدراســة إلــى

أمي و أبي اللذان أنارا لي درب العلم متعهما الله بالصحة والعافية

زوجي الغالي الدكتور / عبد المجيد محمد يحيى

أبنائي الأعزاء عصماء و محمد و محسن و منذر حفظهم الله جميعاً

أشقائي الأجلاء

كل وزملائي

كل من علمني حرفا وأنار لي درب العلم إلى كل أساتذتي الأفاضل

كل تلاميذ مرحلة الأساس

إليكم جميعاً

أهدي ثمرة هذا الجهد

الباحثة

شـــــكـــــر وتقـــــــــدير

في البدء الحمد والشكر لله من قبل ومن بعد على ما أنعم من معرفة وعلم ووفقني لانجاز هذا البحث. أنتهز هذه السانحة لأتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى إدارة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا والشكر موصول لإدارة الدراسات العليا بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا التي أتاحت لي هذه الفرصة الغالية لإجراء هذا البحث في درتها البهية منارة العلم (كلية التربية) وأخص بالشكر والتقدير أستاذي الجليل الوقور/**الأستاذ الدكتور الطيب عبد الوهاب محمد** الذي تفضل بالأشراف على هذه الرسالة، و كان له القدح المعلى في إنجاح هذه الدراسة لما قدمه من نصح وإرشاد ورعاية وصبر. كما أتقدم بالشكر والتقدير لإدارة جامعة الدلنج التي ابتعثتني للدراسة و لما قدمته من عون ودعم لتنفيذ هذه الدراسة. والشكر يمتد للعاملين بمكتبات كليات التربية بجامعات / خالص الشكر والتقدير لكل العاملين بمكتبة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لما قدموه من مساعدات وحسن التعامل والشكر أجزله للعاملين بمكتبة جامعة الدلنج وجامعة أفريقيا وجامعة الخرطوم وجامعة أم درمان الإسلامية.

والشكر أجزله لأساتذة بكليات التربية بالجامعات – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وجامعة الدلنج وجامعة الزعيم الأزهري وجامعة إفريقيا وجامعة بخت الرضا الذين قاموا بتحكيم الاستبانه لهم منى اسمي آيات الشكر والعرفان. كما أخص بالشكر الزملاء الأجلاء بكلية المعلمين وكلية التربية بجامعة الدلنج. كما أزجي جزيل شكري وتقديري إلى إدارة مكتب التربية والتعليم مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الدلنج لما قدموه من معلومات ومساعدات والشكر موصول لمكتب الإحصاء التربوي بمكتب التربية والتعليم مرحلة الأساس. وخالص الشكر لمديري المدارس الذين ما بخلوا علي بوقتهم الثمين الغالي ويمتد الشكر والتقدير إلى شعلة بلادي الكوكبة النيرة من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الدلنج والشكر والتقدير لكل من ساهم وساعد في إخراج هذا البحث بهذه الصورة.

خالص الشكر لزوجي وأبنائي الذين صبروا ووقفوا بجانبي وشدوا من أزري وتحملوا فترة غيابي عنهم لانجاز هذا البحث.

الشكر في البدء والختام لله رب العالمين

الباحثة

مستخلص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس و انعكاسها على التحصيل الدراسي بمناطق التداخل اللغوي. كما تهدف إلى المساهمة في حل صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمناطق التداخل اللغوي بالسودان عبر التعرف على أبرز الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس عند تعلمهم القراءة والتعرف على العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة والتحصيل الدراسي، ومن ثم القيام بتحليلها ومناقشتها فضلاً عن الوقوف على الصعوبات التي تواجه المعلمين عند تعليم القراءة لتلاميذ مرحلة الأساس - الحلقة الثانية بمحلية الدلنج والعمل على تذليلها. تبنت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس وانعكاسها على التحصيل الدراسي. اعتمدت الدراسة على البيانات الثانوية في المراجع والكتب والدوريات والرسائل الجامعية الضرورية لإجراء الدراسة. كما اعتمدت على البيانات الأولية باستخدام أدوات الاستبانة والمقابلة الشخصية، والملاحظة الميدانية المباشرة. قامت الباحثة بتوزيع عدد (165) استبانة شكلت (20%) من مجتمع الدراسة البالغ (823) من المعلمين والمعلمات. بعد جمع المعلومات عبر الاستبانة تم تحليلها عن طريق استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). توصلت الدراسة إلى نتائج هامة أبرزها:

1- وجود صعوبات تواجه التلاميذ عند تعلم القراءة بمرحلة تعليم الأساس "الحلقة الثانية" بمناطق التداخل اللُغوي بمحلية الدلنج. أن لغة الأم بمناطق التداخل اللُغوي بمدينة الدلنج تؤثر على تعلم التلاميذ للقراءة.

2- وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين تعلم القراءة وعملية التحصيل الدراسي

3- هنالك بعض الصعوبات تواجه المعلمين بمناطق التداخل اللغوي عند تعليم قراءة اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس.

4- أن البيئة الاجتماعية والثقافية واللغوية التي يعيشها تلاميذ منطقة الدراسة والتنوع اللغوي تؤثر سلباً على تعلم القراءة والتحصيل الدراسي.

خلصت الدراسة إلى توصيات أبرزها أهمية تطوير المناهج بطريقة تتناسب مع مقدرات التلاميذ اللغوية بمناطق التداخل اللغوي، وتأهيل المعلمين والمعلمات تأهيلا خاصاً مع تخصيص أقسام بالجامعات لتأهيل المعلم بمناطق التداخل اللغوي. فضلاً عن الاهتمام بالفئات المتأثرة باللغة الأم (اللهجات المحلية) والعمل على تذليل صعوبات نطق بعض الحروف والكلمات التي لا توجد لديهم في لغتهم الأم، وتحفيز التلاميذ على تعلم اللغة العربية الفصحى.

Abstract

The study aims at investigating the difficulties of learning reading skill for pupils of the second round of the basic stage and its reflection on academic achievement in the areas of linguistic overlap. Besides, it aims to determine the extent of learning difficulties faced by pupils of the second round in the areas of linguistic overlap. It seeks to contribute on solving the difficulties of learning to read for the pupils in basic schools in areas of language overlap in Sudan via identifying the main difficulties faced by pupils of the second round in the primary schools when learning to read and also identify the relationship between learning difficulties and academic achievement. As well, analyzing and discussing the difficulties faced by teachers when teaching reading to the pupils in the basic schools - the second round in Dalang Municipality and solve them. The researcher has adopted the descriptive analytical approach to describe and analyze the learning difficulties of reading for the pupils of the second round at basic schools and their reflections on academic achievement. The study adopted secondary data in references, books, periodicals, and university theses necessary to conduct the study. The researcher also, has relied on primary data by using questionnaire, structured interview and direct field observation. The researcher distributed (165) questionnaires copies representing (20%) of the study population that reach (823) of male and female teachers. The collected data via questionnaire have been analyzed by using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program. The study has come up with important results including:

1- There are difficulties faced by pupils when learning to read at basic schools "the second round" in areas of linguistic overlap at Dalang Municipality. The mother tongue in the areas of linguistic overlap in Dalang Municipality affects pupils' ability to learn how to read.

2- There is a significant correlation between learning to read and academic achievement process.

3- Teachers of the study area are facing some difficulties when they teach in areas of linguistic overlap when teaching to read Arabic Language for the pupils of the second round at primary schools.

4- The pupils' social and linguistic environment that the students face and linguistic diversity affects their ability to learn how to read and academic achievement.

The study has concluded with some recommendations; some of which are the importance of curricula development in a way that is suitable to the capabilities of pupils in areas of linguistic overlap; special qualification should be made to male and female teachers with allocation of departments at universities to qualify the teacher in linguistic overlap areas. However, special concern should be given to groups who are affected by mother tongue (local dialects) and work to overcome the difficulties of pronunciation of some phonemes yielded by some letters and words that they don't have in their mother tongue, and encouraging pupils to learn classical Arabic.

قائمة المحتويات

الرقم	المحتوى	رقم الصفحة
1	استهلال	أ
2	إهداء	ب
3	شكر وتقدير	ج
4	المستخلص	د
5	Abstract	ه
6	قائمة المحتويات	و
7	قائمة الجداول	ن
8	قائمة الأشكال	س
9	قائمة الملاحق	س
	الفصل الأول: الإطار العام للبحث	
10	المقدمة	1
11	مشكلة البحث	2
12	أسئلة البحث	3
13	أهمية البحث	3
14	أهداف البحث	4
15	فروض البحث	4
16	حدود البحث	5
17	مصطلحات البحث	5

	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
18	تمهيد	7
19	المبحث الأول: صعوبات التعلم	7
20	مفهوم التعلم	7
21	تعريف التعلم	8
22	مراحل التعلم	10
23	شروط التعلم	11
24	سمات التعلم الجيد	12
25	خصائص التعلم	12
26	خصائص المتعلم	13
27	مفهوم صعوبات التعلم	14
28	التعريفات التربوية لصعوبات التعلم	16
29	مصطلح صعوبات التعلم	17
	المبحث الثاني: القراءة	
30	مقدمة	19
31	تعريف القراءة	19
32	مفهوم القراءة	22
33	الأهداف القراءة	25
34	أهمية القراءة	30

35	مهارة القراءة	34
36	أنواع القراءة	36
37	القراءة الجهرية	38
38	القراءة الصامتة	41
39	وظائف القراءة	44
40	طرق تعلم القراءة	47
41	أدوار المتعلم والمعلم والمدرسة في تعلم القراءة	53
42	دور المدرس والمعلم والأسرة في تنمية القراءة لدى التلاميذ	55
43	دور الصحافة المدرسية في تنمية القراءة	56
44	صعوبات القراءة	57
45	مفهوم صعوبات القراءة	57
46	تعريف صعوبات القراءة	58
47	مظاهر صعوبات القراءة	59
48	أساليب تحديد مستوى القراءة	61
49	العوامل التي تؤثر في القراءة	61
50	مظاهر الضعف في مجال القراءة	63
51	أسباب ضعف القراءة وعلاجها	64
52	تشخيص حالات الضعف في القراءة	65
53	علاج ضعف القراءة	66

54	عوامل وأسباب صعوبات القراءة	66
55	العوامل التي تسهم في صعوبات القراءة	70
56	العوامل المسببة لصعوبات القراءة	70
57	نظريات مرتبطة بالقراءة	71
	المبحث الثالث: التحصيل الدراسي	
58	تمهيد	74
59	المفهوم العام للتحصيل الدراسي	74
60	تعريف التحصيل الدراسي	76
61	أهمية التحصيل الدراسي	79
62	خصائص التحصيل الدراسي	80
63	قياس التحصيل الدراسي	81
64	أنواع التحصيل الدراسي	83
65	مشكلات التحصيل الدراسي	84
66	اختلاف التحصيل الدراسي	85
67	العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي	85
68	ضعف التحصيل الدراسي	87
69	الفروق الفردية في التحصيل الدراسي	88
70	علاقة القراءة بالتحصيل الدراسي	90
	المبحث الرابع: مرحلة التعليم الأساسي	

71	مفهوم تعليم الأساسي	91
72	تعريف مرحلة الأساس بالسودان	92
73	تعريف الحلقة الثانية	93
74	أهداف التعليم الأساسي في السودان	93
75	أهمية مرحلة التعليم الأساسي	95
76	مبادئ التعليم الأساسي	96
77	خصائص التعليم الأساسي	97
78	وظائف التعليم الأساسي	98
80	حلقات تعليم الأساس	99
81	مشكلات التعليم الأساسي	99
	المبحث الخامس: مناطق التداخل اللغوي ومحلية الدلنج	
82	تمهيد	101
83	مفهوم اللغة	101
84	تعريف اللغة	102
85	مفهوم اللغة الأم ولغة الأم	104
86	الفرق بين اللغة الأم و لغة الأم	105
87	تأثير اللغة الأجنبية في اللغة الأم	106
88	الفرق بين اللغة الأم و اللغة القومية	106
89	مفهوم الثنائية اللغوية	106

90	مفهوم اللهجة	107
91	العلاقة بين اللغة واللهجة	107
92	التداخل اللغُوي	108
93	مفهوم التداخل اللغوي	108
94	تعريف التداخل اللغوي	108
95	التداخل اللغُوي والثنائية اللغوية	110
96	مناطق التداخل اللغوي	111
97	مشكلات التعليم باللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي	111
98	بعض نظريات التداخل اللغوي	113
99	ولاية جنوب كردفان – الموقع	113
100	محلية الدلنج	114
	الدراسات السابقة	115
101	أولاً: الدراسات المحلية	115
102	ثانياً: الدراسات العربية	155
103	ثالثاً: الدراسات الأجنبية	176
104	الإفادة من الدراسات السابقة	183
	الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية وعرض وتحليل البيانات	
105	المبحث الأول: إجراءات الدراسة الميدانية	185

106	تمهيد	185
107	منهج الدراسة	185
108	مجتمع الدراسة	185
109	عينة الدراسة	186
110	أدوات الدراسة	192
111	الأساليب الإحصائية	194
112	المبحث الثاني: عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها	196
113	تمهيد	196
	الفصل الرابع: إختبار الفرضيات ومناقشتها وتفسيرها المقابلة وقياس التحصيل الدراسي	
114	المبحث الأول: اختبار الفرضيات ومناقشتها وتفسيرها	208
115	المبحث الثاني: المقابلة	222
116	المبحث الثالث: قياس التحصيل الدراسي	237
	الفصل الخامس: النتائج والتوصيات والمقترحات	
117	أولاً: النتائج	241
118	ثانياً: التوصيات	242
119	ثالثاً: المقترحات	242
120	المصادر والمراجع	243
121	الملاحق	265

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	عينة البحث من حيث الجنس	186
2	عينة البحث من حيث المؤهل	187
3	عينة البحث من حيث نوع مؤهل العلمي	189
4	عينة البحث من حيث سنوات الخبرة	190
5	عينة البحث من حيث نوع المدرسة	191
6	جدول يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الثانية عند تعلم القراءة	197
7	جدول يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الصعوبات التي تتعلق باللغة الأم وتأثيرها على تعلم القراءة	199
8	جدول يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الصعوبات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي وتعلم القراءة	201
9	جدول يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الصعوبات التي تواجه المعلمين	203
10	جدول يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الصعوبات التي تتعلق بملاءمة المنهج للبيئة الاجتماعية والثقافية واللغوية للتلميذ	205
11	جدول نتائج اختبار ألفا كرونباخ لمقياس صعوبات تعلم القراءة	207
12	اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس الصعوبات التي تواجه التلاميذ عند تعلم القراءة بمرحلة الأساس" الحلقة الثانية" بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج	208
13	اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس أث ر اللغة الأم بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج على تعلم التلاميذ القراءة	210

14	جدول يوضح نتائج معامل إرتباط بيرسون لتحديد درجة الإرتباط بين تعلم القراءة وعملية التحصيل الدراسي	213
15	جدول اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مدى مساعدة الوسائل والنشاطات المصاحبة لمنهج اللغة العربية على القراءة والتحصيل الدراسي	215
16	جدول اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس التأثير السلبي للبيئة الاجتماعية والثقافية واللغوية التي يعيش فيها التلاميذ في مناطق التداخل اللغوي على تعلم القراءة والتحصيل الدراسي	219
17	جدول يوضح إجابات أفراد عينة المقابلة للسؤال الأول	222
18	جدول يوضح نتائج إجابات أفراد عينة المقابلة عن السؤال الثاني	223
19	جدول يوضح نتائج إجابات أفراد عينة المقابلة عن السؤال الثالث	224
20	جدول يوضح نتائج إجابات أفراد عينة المقابلة عن السؤال الرابع	226
21	جدول يوضح نتائج استجابات أفراد عينة المقابلة عن السؤال الخامس	227
22	جدول يوضح نتائج إجابات أفراد عينة المقابلة عن السؤال السادس	228
23	جدول يوضح إجابات أفراد عينة المقابلة عن السؤال السابع	230
24	جدول يوضح إجابات أفراد عينة المقابلة عن السؤال الثامن	232
25	جدول يوضح إجابات أفراد عينة المقابلة عن السؤال التاسع	234
26	جدول يوضح إجابات أفراد عينة المقابلة عن السؤال العاشر	235
27	الجدول يوضح عدد التلاميذ بالصف الرابع وعدد الناجحين والراسبين ونسبة النجاح	237
28	جدول يوضح عدد تلاميذ بالصف الخامس وعدد الناجحين والراسبين ونسبة النجاح	238
29	الجدول يوضح عدد التلاميذ بالصف السادس وعدد الناجحين والراسبين ونسبة النجاح	239

قائمة الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
1	التوزيع التكراري لمتغير النوع	187
2	التوزيع التكراري لمتغير المؤهل	188
3	التوزيع التكراري لمتغير نوع المعلم	189
4	التوزيع التكراري لمتغير سنوات الخبرة	190
5	التوزيع التكراري لمتغير نوع المدرسة	192

قائمة الملاحق

الرقم	المحتوى
1	الاستبانة في صورتها الاولية
2	خطاب محكمي الاستبانة
3	كشف بأسماء محكمي الاستبانة
4	الاستبانة في صورتها النهائية
5	المقابلة في صورتها الأولية
6	كشف بأسماء محكمي المقابلة
7	المقابلة في صورتها النهائية
8	خطاب تيسير عمل الباحثة

الفـــــصل الأول

الإطار العام للبحث

الفـــــصل الأول

الإطار العام للبحث

1.1 المقدمة:

تعد عمليه التعليم والتعلم من التحديات التي تواجه المعلمين والتلاميذ على حد سواء بمرحلة تعليم الأساس، لاسيما حينما يتعلق الأمر بمناطق تسودها لغات ولهجات محلية متنوعة. فالعملية التعليمية لتلاميذ مرحلة الأساس من المسائل الهمة التي حظيت باهتمام المخططين التربويين من أجل الوصول إلى حل يعمل على تذليل الصعوبات التي تواجه التلاميذ في هذه المرحلة الهامة من عمر التعلم. وزاد الاهتمام بشكل خاص بموضوع صعوبات القراءة وصعوبة اكتسابها وتعلمها والتي تعد من المشاكل التي تواجه نسبة كبيرة من الأطفال. تعتبر القراءة عنصراً أساسياً وهاماً في تطور مقدرات الإنسان على التعلم الذاتي مدى الحياة (حسان حسين عبابدة، 2008م). حيث تسهم القراءة في تنمية المعلومات العامة لدى التلاميذ وتزودهم بمفردات ومعاني وجمل مفيدة وجديدة تنمى لديهم مهارات وقدرات الفهم والإدراك والتحليل والاستنتاج والربط بين المواضيع بطريقة منطقية والنقد البناء. ومن ثم تسهم في عملية التعلم بمجملها، وتنعكس سلباً أو إيجاباً على التحصيل الدراسي. فالقدرة علي القراءة هي المدخل والفهم والاستيعاب لأي مادة دراسية أخرى. فأي اضطراب في جانب من جوانب القراءة قد يؤدي إلي الضعف في التحصيل الدراسي.

بالرغم من التقدم التقني الهائل في العصر الحديث في طرق وأساليب التعليم والتعلم وأساليب الحصول على المعلومات والمعرفة، ما زالت مهارات القراءة بمختلف أشكالها وأنواعها تعد وسيلة أساسية في عملية التعلم، واكتساب المعرفة (سناء عوراني طيبي وآخرون، 2009م ، 59). ومن الملاحظ أن صعوبة تعلم القراءة واضطرابات القراءة بشكل عام لدى جميع المجتمعات والشعوب في البلدان الغنية والفقيرة، النامية والمتطورة. ويزداد الأمر تعقيداً حينما يرتبط بتعلم القراءة لدى طفل يتحدث لغة أخرى غير لغة التعليم، أو لديه ارتباط واحتكاك بلغات ولهجات أخرى مثلما هو موجود في مناطق التداخل اللغوي.

إن الحديث عن مصطلح صعوبات التعلم من المصطلحات الحديثة في المجال التربوي، والذي يتسم نوعاً ما بعدم الوضوح، إذ أن مظاهر صعوبات التعلم كثيرة ومتعددة، كما أنها ليست مشتركة، بل تختلف من شخص لآخر (قحطان أحمد الظاهر،2004م ، 15).

من هنا تأتي فكرة البحث الأساسية والتي تقوم على دراسة الصعوبات التي تواجه التلاميذ عند تعلم القراءة وانعكاس ذلك على التحصيل الدراسي بمرحلة التعليم الأساسي، بالتركيز على الحلقة الثانية بمحلية الدلنج، ولاية جنوب كردفان باعتبارها أحد مناطق التداخل اللغوي الهامة بالسودان.

2.1 مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي: ما صعوبات تعلم القراءة التي يواجهها تلاميذ الحلقة الثانية بمناطق التداخل اللُغوي بمرحلة تعليم الأساس بمحلية الدلنج؟

إن مشكلة تعلم القراءة من أهم المشكلات التي يعاني منها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي عند انتقالهم إلى الحلقة الثانية، والتي تهدف إلى توظيف واستخدام ما تم اكتسابه في الحلقة الأولى من مهارات وقدرات عقلية وأكاديمية واجتماعية. لذا تحاول الباحثة من خلال هذه البحث أن تركز على الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الثانية عند تعلم القراءة وانعكاسها على التحصيل الدراسي بمناطق التداخل اللُغوي.

فقد لاحظت الباحثة بحكم عملها بولاية جنوب كردفان بحسبانها أحد مناطق التداخل اللغوي الهامة بالسودان، أن القدرات اللغوية الكامنة مثل القدرة على القراءة الصحيحة والسريعة والنطق الصحيح من المشاكل الشائعة وسط التلاميذ بمحلية الدلنج. ويبدو أن الأمر يرتبط بوجود لغات متنوعة تتداخل مع بعضها بما يعرف بمناطق التداخل اللغوي. فمنطقة الدراسة تضم لغات أم أخرى غير العربية، لها الانعكاس السالب على تعلم القراءة، مما ينعكس سلباً في كثير من الأحيان، على التحصيل الدراسي خاصة بالنسبة للمواد الأخرى المقررة في المناهج الدراسية بمرحلة التعليم الأساسي. وحتى يكون التلميذ قادراً على تحقيق النجاح والتفوق، عليه أن يكون قادراً على إتقان القراءة ومهاراتها المختلفة.

3.1 أسئلة البحث: تتمثل في السؤال الرئيسي التالي:

- **ما صعوبات تعلم القراءة التي يواجهها تلاميذ الحلقة الثانية بمناطق التداخل اللُغوي بمرحلة الأساس بمحلية الدلنج؟** من هذا السؤال الرئيسي تتفرع الأسئلة التالية:

1- هل توجد صعوبات تواجه تلاميذ الحلقة الثانية عند تعلم القراءة بمحلية الدلنج؟

2- هل توجد صعوبات تتعلق باللغة الأم لها تأثير عند تعلم القراءة بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج؟

3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تعلم القراءة والتحصيل الدراسي.

4- هل توجد صعوبات تواجه المعلمين تتعلق بالوسائل والنشاطات المصاحبة لمنهج اللغة العربية لا تساعد على القراءة والتحصيل الدراسي.

5- هل توجد صعوبات تتعلق يتلاءم المنهج للبيئة الاجتماعية والثقافية واللغوية التي يعيش فيها التلاميذ بمناطق التداخل اللغوي مما يؤثر سلباً على تعلم القراءة والتحصيل الدراسي.

4.1 أهمية البحث: تنبع أهمية البحث من الآتي:

1- قد تساعد الدراسة في حل صعوبات تعلم القراءة والتحصيل الدراسي في مناطق التداخل اللغوي.

2- الدراسة من شأنها إبراز ضرورة أهمية تعلم القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس وانعكاسها على التحصيل الدراسي.

3- تعد الدراسات المتعلقة بمهارة تعلم القراءة من الدراسات المهمة باعتبار أن القراءة من أهم أولويات وأهداف التعليم في المرحلة الدراسية الأولى في معظم الأنظمة التعليمية في العالم.

4- تفيد الدراسة للتعرف على أبرز الصعوبات التي تواجه المعلمين والتلاميذ في تعليم وتعلم القراءة بما يمكن من المساعدة والمساهمة في وضع حلول علمية لتذليلها.

5- التعرف على مدى ملاءمة المنهج للبيئة الاجتماعية والثقافية واللغوية للتلميذ بمناطق التداخل اللغوي بمرحلة الأساس بمحلية الدلنج.

6- تحتاج المكتبات المدرسية والجامعية لهذا النوع من الدراسات التي لها أهمية خاصة لمجتمع ولاية جنوب كردفان ومحلية الدلنج.

5.1 أهداف البحث:

الهدف الرئيس من هذا البحث هو المساهمة في حل صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمناطق التداخل اللغوي بالسودان. وهناك أهداف أخرى يسعى البحث لتحقيقها تتمثل في:

1- التعرف على أبرز الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس عند تعلمهم القراءة والعمل على تذليلها بمحلية الدلنج/ ولاية جنوب كردفان.
2- التعرف على العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة واللغة الأم، ومن ثم القيام بتحليلها ومناقشتها.
3- الوقوف على الصعوبات المتعلقة بالتحصيل الدراسي وتعلم القراءة.
4- الوقوف على الصعوبات التي تواجه المعلمين عند تعليم القراءة لتلاميذ مرحلة الأساس – الحلقة الثانية بمحلية الدلنج والعمل على تذليلها.
5- التعرف على مدى ملاءمة المنهج مع البيئة الاجتماعية والثقافية واللغوية للتلميذ بمناطق التداخل اللغوي بمرحلة الأساس بمحلية الدلنج.
6- الخروج بمقترحات وتوصيات علمية وعملية تساهم في تذليل صعوبات القراءة ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمناطق التداخل اللغوي بالسودان.

6.1 فروض البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث تم وضع الفرضيات التالية:

1- توجد صعوبات تواجه التلاميذ عند تعلم القراءة بمرحلة الأساس" الحلقة الثانية" بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج.
2- توجد صعوبات تتعلق باللغة الأم لها تأثير عند تعلم التلاميذ القراءة بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج.
3- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تعلم القراءة وعملية التحصيل الدراسية.
4- توجد صعوبات تواجه المعلمين تتعلق بالوسائل والنشاطات المصاحبة لمنهج اللغة العربية لا تساعد التلاميذ على القراءة والتحصيل الدراسي.
5- توجد صعوبات تتعلق بملائمة المنهج للبيئة الاجتماعية والثقافية واللُغوية التي يعيش فيها التلاميذ بمناطق التداخل اللغوي مما يؤثر سلباً على تعلم القراءة والتحصيل الدراسي.

7.1 حدود البحث:

الحدود الموضوعية: ستقوم الباحثة بدراسة البحث في حدود موضوعة المحدد بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس وانعكاسها على التحصيل الدراسي بمناطق التداخل اللغوي.

الحدود الزمنية: الحدود الزمنية لهذه الدراسة في الفترة من (2015م) – (2019م)

الحدود المكانية: تتمثل الحدود المكانية للدراسة في محلية الدلنج بحدودها الإدارية المعروفة، حيث يتم تطبيق الدراسة بالتركيز على مدارس مرحلة تعليم الأساس بمدينة الدلنج.

8.1 مصطلحات البحث:

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:

تعريف إجرائي: التعلم

يقصد بالتعلم هنا لأغراض هذه البحث، عملية تلقي المعرفة العلمية الخاصة بالقراءة لدي تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس بمحلية الدلنج ولاية جنوب كردفان. كما يقصد بالتعلم، درجة التغيير التي تحدث في أداء التلميذ نتيجة تعلم القراءة ويستدل عليه بأداء التلميذ في المقررات الدراسية ومدى تقدمه.

تعريف إجرائي: صعوبات التعلم:

يقصد بصعوبات التعلم لأغراض هذه البحث، الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الثانية مرحلة الأساس بمحلية الدلنج، عند تعلمهم القراءة.

تعريف إجرائي: القراءة

القراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة لدى تلاميذ الحلقة الثانية بمحلية الدلنج ولاية جنوب كردفان. وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي إلى المعاني المقصودة. كما أن القراءة هنا تمثل العملية الذهنية والرمزية والأنشطة التي يتعلمها تلميذ مرحلة الأساس بمحلية الدلنج بشكل متسلسل، بما يمكن التلميذ من التوفيق بين الأصوات ورموزها وإدراكها.

تعريف إجرائي: التلاميذ

التلاميذ جمع تلميذ ويقصد به هنا لأغراض هذه البحث، تلاميذ الحلقة الثانية بمدارس الأساس، بمحلية الدلنج – ولاية جنوب كردفان، والتي تقع أعمارهم في الغالب في الفئة العمرية التي تتراوح من 9- 12 سنة.

تعريف إجرائي: الحلقة الثانية

هي الحلقة التي تأتي تدريجياً ضمن النظام التعليمي لمرحلة الأساس المتبع بولاية جنوب كردفان حسب ما هو معمول به في جمهورية السودان وتضم مجموعة الفصول – الرابع – الخامس – السادس. وتشمل في الغالب التلاميذ من عمر (9-12) سنة. وتهدف إلى توظيف واستخدام ما تم اكتسابه في الحلقة الأولى من مهارات عقلية وأكاديمية واجتماعية.

تعريف إجرائي: مرحلة الأساس:

هي مرحلة تعليمية الثانية من مراحل التعليم العام بعد التعليم قبل المدرسة بولاية جنوب كردفان حسب النظام التعليمي السوداني المعمول به في جمهورية السودان. ويقبل بها التلاميذ من عمر ست سنوات، ومدة الدراسة ثمان سنوات، وبنهايتها يجلس التلاميذ لامتحان منافسة للالتحاق بالمرحلة الثانوية.

تعريف إجرائي: التحصيل الدراسي

التحصيل الدراسي يقصد به جملة المعارف والمهارات والمكتسبات التي يتلقاها التلميذ في مدارس الأساس بولاية جنوب كردفان. فالتحصيل الدراسي هو كل ما يتحصل عليه تلميذ الحلقة الثانية أو يحرزه من درجات في المواد الدراسية المقررة ويتم الاستدلال عليه من خلال النتائج المتحصل عليها بعد القيام بالاختبارات الشهرية أو الامتحانات بنهاية العام الدراسي.

تعريف إجرائي: مناطق التداخل اللغوي

يقصد بمناطق التداخل اللغوي هنا محلية الدلنج – ولاية جنوب كردفان باعتبارها منطقة تعدد لُغوي، حيث تسود بها أكثر من لغة (ثنائية اللغة). وتعتبر اللغات المحلية هي اللغات الأم أو الأولي، وتتداخل هذه اللغات مع اللغة الثانية (لغة التعلم) وهي اللغة العربية. وتختلف اللغات حسب اختلاف القبائل الموجودة في المنطقة، وتمثل منطقة الدراسة بهذا المعنى منطقة تداخل لُغوي.

تعريف إجرائي: محلية الدلنج

هي إحدى محليات ولاية جنوب كردفان بحدودها الإدارية المعروفة، وهي أحد التقسيمات الإدارية للولاية والتي تعد واحدة من مناطق التداخل اللغوي الهامة بالسودان وحاضرتها مدينة الدلنج.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الإطار النظري المتعلق بالمفاهيم المرتبطة بالدراسة. حيث يتناول مفاهيم صعوبات التعليم والتعلم والقراءة، والتحصيل الدراسي، ومناطق التداخل اللغوي. كما يتناول الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

1.2 المبحث الأول : صعوبات التعلم:

تشير رحاب محمود صديق (2013م، 11) لقد أصبحت صعوبات التعلم من الموضوعات المتداولة بشكل متواصل في المجال التربوي في الآونة الأخيرة، وأصبح الاهتمام بها متزايد بشكل ملحوظ مع تزايد الوعي بأهمية اكتشافها بشكل مبكر ليسهل علاجها بقدر الإمكان، لما لها من تأثيرات كبيرة على المتعلمين من الجوانب التعليمية والجوانب النفسية والاجتماعية، حيث يصاحبها العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية والاجتماعية. ويعتبر صومائيل كير (Samuel Kirk)، 1962م أول من أستخدم مصطلح صعوبات التعلم. حيث حاول تمييز الأطفال عن المتخلفين عقلياً والمتأخرين دراسياً. منذ ذلك التاريخ حدث خلط بين المفاهيم التي توضح طبيعة تلك العيوب المرتبطة بالتعلم. وفي عام 1975م قرر مؤتمر الولايات المتحدة الأمريكية أن صعوبات التعلم تعتبر من شروط تحديد الإعاقة، وقد حث المدارس على استحداث أساليب خاصة لتعليم هولاء الأطفال وضعته ضمن برنامج التربية الخاصة. ومن المهم – بداية – أن نفرق جيداً بين ما تعنيه صعوبات التعلم، وما يترتب عليها من انخفاض في المستوى الأكاديمي للمتعلم نتيجة ما يعانيه من تلك الصعوبات.

1.1.2 التعلم: المفهوم والتعريف

1- مفهوم التعلم:

أشارت كريمان بدير (2008م، 15) إلي أن التعلم يُعد من الناحية العلمية عملية فرضية تستدل عليها من أثارها ومن خلال النتائج المترتبة عليها. وما يمكننا ملاحظته هو أداء الفرد المتعلم والذي يمكن قياسه وتقويمه، لأن كل ما هو قابل للملاحظة يمكن قياسه مع الأخذ في الاعتبار شروط ومحددات الموقف الذي تمت فيه الملاحظة. وحيث أن التعلم هو التغير شبه

الدائم في نتيجة الممارسة والخبرة، وتمثله مجموعة استجابات الفرد في موقف معين لذلك ندرك علاقة المتغيرات الخارجية عن المتعلم بدرجة التغير في الأداء. ويعني ذلك أن العوامل والشروط التي يحدث فيها التعلم يجب أن تكون محددة بدقة لكي تساعد على التحديد الدقيق لمفهوم التعلم. وبما أن التعلم مرتبط بعلم النفس التربوي فعن طريقه يتم تحليل كل العناصر المؤثرة في النشاط المدرسي.

ويرى عدنان يوسف العتوم وآخرون، (2015م ، 25) إن موضوع التعلم يعتبر من أكثر موضوعات علم النفس التربوي أهمية وإثارة لاهتمام العديد من الباحثين في المجالات النفسية والتربوية عامة. وقد تركز جل اهتمام الباحثين على هذا الموضوع باعتباره من الظواهر الإنسانية المعقدة والتي تحتاج إلي قوانين تتحكم بها وتحدد كيفية استثمارها وتوظيفها في المواقف الحياتية المختلفة لا سيما التربوية. وتشير بسمة العبادي (2010م ، 3) أن التعلم عملية تلقي المعرفة والقيم والمهارات من خلال الدراسة أو الخبرات أو التعليم مما يؤدي إلى تغيير دائم في السلوك، ويعيد تشكيل بنية تفكيره العقلية. أن التعلم عملية يقوم بها المعلم لجعل التلميذ يكتسب المعارف والمهارات، وبصفة أبسط يمكن القول: أن المعلم يمارس التعليم، بينما يمارس التلميذ التعلم.

كما أورد فاروق السيد عثمان (2010م ، 14) أن مفهوم التعلم عبارة عن (تغيير شبه دائم في ألأداء تحت ظروف الخبرة أو الممارسة أو التدريب). يرى محمد محمود وعبد الخالق (2007م ، 42) أن التعلم: هو تغير وتعديل في السلوك والأداء نتيجة الخبرة أو الممارسة أو التدريب، وهذا المفهوم يؤكد علي أن التعلم لا يتم إلا من خلال تفاعل الفرد مع بيئته بما يتفق مع ميوله واتجاهاته وأهدافه، ومن خلال هذا التفاعل يكتسب أنماطاً جديدة من السلوك.

2- تعريف التعلم:

تعددت التعريفات المرتبطة بالتعلم كأحد المهارات التربوية السلوكية والتي لها ارتباطاً وثيقا بعملية التغيير في السلوك المعرفي والمهاري الذي يكتسبه الإنسان عن طريق التعليم والدراسة أو الخبرة أو الممارسة. أورد محمد محمود محمد وآخرون، (2007م، 42) بأن التعلم هو عملية تغير وتعديل في السلوك والأداء نتيجة الخبرة أو الممارسة أو التدريب. هذا التعريف يؤكد أن التعلم لا يتم إلا من خلال تفاعل الفرد مع بيئته بما يتفق مع ميوله واتجاهاته وأهدافه، حيث يستطيع المتعلم من خلال هذا التفاعل اكتساب أنماط جديدة من السلوك. وتشير كريمان بدير، (2008م، 15) كما يقصد بالتعلم في معناه العام بأنه التغيير

الذي يحدث في سلوك الفرد نتيجة لتفاعله مع البيئة أو ما يكسبه الفرد أثناء عملية التعلم. وكما تشير بسمة ألعبادي (2010م ، 3) أن التعلم عملية تلقي المعرفة والقيم والمهارات من خلال الدراسة أو الخبرات أو التعليم مما يؤسس إلى تغيير دائم في السلوك ويعيد تشكيل بنية تفكيره العقلية. ويعرف صالح عبد العزيز (1993م ، 196) التعلم، بأنه تغيير في ذهن المتعلم يطرأ نتيجة خبرة سابقة تحدث تغييراً. كما أنه أي نشاط جسمي عقلي يتصل به الإنسان إلى تعديل خبرته السابقة واكتساب خبرات ومهارات جديدة. وأشار عبد اللطيف بن حسين (2005م ، 85) إلى اختلاف المربون في تعريف التعلم نتيجة لفلسفة التربية والنظرة الخاصة للتعليم الإنساني التي يتبناها كل مربي. فمنهم من أطلق عليها طاقة كامنة في التلميذ لتعلم شيء جديد ومنهم من عرفه بأنه اكتساب المعارف المهارات. كما أن التعلم حسب ما أوردت أمل يوسف التل (2009م ، 19) هو التغيرات السلوكية أو النفسية التي تلعب فيها الظروف المحيطة دوراً كبيراً. إن التعلم هو عملية تختلف في أسلوبها ومنهجها باختلاف مراحل الحياة. فالتعلم لدى الطفل يختلف عن المراهق أو الراشد أو الكهل. لذا يمكن القول أن التعلم الصحيح يعني التوافق مع البيئة (الطبيعية والنفسية) بحيث يكتسب أساليب متطورة تمكنه من تسهيل أمور حياته.

التعلم اصطلاحا:

ترى أمل يوسف التل (2009م ، 17) أن مصطلح التعلم يستخدم في علم النفس بصورة أوسع من استخدامه الدارج بين الناس. ويبدو أنه من الصعب التوصل إلى تعريف واحد شامل متفق حوله للتعلم بسبب اختلاف وجهات نظر الكُتاب والباحثين. ولعل تعدد التعريفات الخاصة بالتعلم تجعل منه مصطلحاً مهما يمكنه أن يوائم عدداً من الأغراض التربوية أو السلوكية أو غيرها. الأمر الذي حدا كثير من العلماء للقول بأهمية الاعتماد على تعريف إجرائي للتعلم، حسب مقتضى الحال، ووصفه وتحديد عناصره وشروطه. لذا يمكن القول أن التعلم يتسع مجاله في مفهومه العام ليستوعب العلوم التربوية والنفسية في آن واحد.

أورد نادر فهمي الزيود وآخرون، (1999م ،9) أن عملية التعلم تعني عند الكثير من الناس كسب الخبرة والمهارات، ولكن التعلم هو كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة كاكتساب الاتجاهات والميول والمدركات والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية. ويستخدم اصطلاح التعلم في ميدان علم النفس بمعني اشمل من المعني المتعارف عليه في حياتنا اليومية، فهو لا يقتصر علي التعلم المدرسي المقصود، أو التعلم الذي يحتاج إلي نوع

من الجهد والدراسة والتدريب، وإنما يشتمل أيضا علي التعلم الذي يعتمد الاكتساب والتعود. كما يستخدم مصطلح التعلم في ميدان علم النفس بمعنى أشمل من المعنى المتعارف عليه في حياتنا اليومية. فهو لا يقتصر على التعلم المدرسي المقصود، أو التعلم الذي يحتاج إلى نوع من الجهد والدراسة والتدريب، وإنما يشتمل أيضاً على التعلم الذي يعتمد على الاكتساب والتعود.

3- تعريف التعليم والتعلم:

يُعرف (التعلم) بأنه التغير الناتج في سلوك المتعلم كنتاج للخبرة أما التغيرات القصيرة الأمد الحادثة في السلوك، أو التغيرات المرحلية الناتجة عن النضج والنمو والعوامل الطارئة فلا تعد تعلما. أما (التعليم) فيمكن تعريفه في ضوء تعريف التعلم، بأنه عملية ينتج منها التعلم والتعليم ليس غاية بذاتها بل وسيلة للتعلم. وفي إيجاز يمكن القول أن التعليم هو تلك العملية التي يقوم بها المعلم بهدف تحقق التعلم للتلاميذ، أما التعلم فهو تلك العملية التي تحدث من قبل المتعلم، وتلك التغيرات الناتجة في معارف المتعلم أو اتجاهات أو سلوكه أو في شخصيته عموماً. فالتعليم مرتبط بالمعلم والتعلم مرتبط بالمتعلم نفسه. السيد سلامه الخميسي، (2000م، 263).

ترى الباحثة: أن التعلم هو عملية تغير وتعديل في السلوك والأداء المتعلم نتيجة لتعرضه لعديد من الخبرات أو الممارسات أو التدريب، والتي تلعب فيها الظروف المحيطة بالمتعلم دوراً كبيراً. لان التعلم يتم من خلال تفاعل الفرد أو المتعلم مع البيئة المحيطة به حسب ميوله واتجاهاته وأهدافه، حيث يستطيع المتعلم من خلال هذا التفاعل اكتساب أنماط جديدة من السلوك.

4- مراحل التعلُم

هنالك عدد من المراحل التي تمر بها عملية التعلم، وهي مراحل متشابهة يمكن إيجازها في الآتي: كما أشار إليها عبد اللطيف بن حسين، (2005م ، 85):

1- شعور التلميذ بالحاجة والرغبة للتعلم.
2- وجود منبه ومثير يرشد التلميذ.
3- قيام التلميذ على التعلم المطلوب.
4- قيام التلميذ عامة بسلوك محدد لتحقيق ما يرغب تعلمه.

5- شروط التعلُم:

وكما يضيف عبد اللطيف بن حسين، أن هنالك عوامل يشترط توفرها عند التعلم وهي:

أولاً: الاستعداد:

ويقصد بالاستعداد العام الذي يحدده جانييه 1985م (Gaegne) الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعداً استعداداً عضوياً للنجاح في تأدية المهمات التي يتوقع مصادفتها في المدرسة، ويتحدد هذا الاستعداد بسن القبول في المدرسة العربية (سن السابعة)، أما الاستعداد الخاص لدى المتعلم يتحدد بتوفير ما سماه جانييه بالمقدرات.

قد حدد بياجة (Piaget) الاستعداد بأنه الحالة النمائية المعرفية التي يسمى بها المتعلم والتي تسمح له بتطوير تراكيبه المعرفية التي نريد إدماجها في ثباته المعرفي.

ثانياً : الدافعية:

تعد الدافعية بمثابة نظام مفتوح، تتألف من تفاعل خليط من المكونات التمايزية والتكاملية في آن واحد، وهذه المكونات واحدة من حيث النوع عند كافة أبناء الجنس البشري، ولكنها مختلفة في درجتها أو مستواها، وهذه المكونات هي: المكون الذاتي أو الداخلي، ويشتمل على المكونات المعرفية والانفعالية والفسيولوجية معاً. والمكون الموضوعي أو الخارجي، ويتضمن المكونات المادية (الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية). والمكون الاجتماعي، للدافعية أهمية في إثارة عملية التعلم لدى المتعلم، وقد حدد وتيج 1981م المذكور في محمد بني يونس (2009م ، 23) الدافعية بأنها (أي حالة تساعد على تحريك واستمرار سلوك الكائن الحي).

ثالثاً: الخبرة:

يعد عامل الخبرة والممارسة من العوامل المهمة في تغيير السلوك وبقصد بالسلوك: الوضع الذي يواجه به المتعلم مثيرات بيئية، يتفاعل معها ويحدث تغيير لديه بفعل هذا التفاعل. لذلك تعطي أهمية كبيرة للظروف البيئية، حيث أنها تحدد نمو تطور المتعلم وزيادة حصيلته التعليمية وخبراته.

رابعاً: النضج:

لا يمكن للطفل أن يتعلم مهارة حركية أو عقلية، إذا لم يصل إلى درجة النضج التي تمكنه من التعلم ويعد النضج شرطاً لازماً للقيام بآي مهارة – (محي الدين توق: 2003م ،11).

وتشير أمل يوسف التل (2009م، 18) إن التعلم له شروط ثلاثة وهي:

1- وجود الإنسان إمام الموقف الجيد أو عقبة تعترض دوافعه وإشباع حاجاته، أمام مشكلة يتعين عليه حلها، كقصيدة يريد حفظها، أو مسألة رياضية يريد حلها، أو لعبة يريد إتقانها أو سيارة يريد قيادتها وهذا هو ما يدفعه ألي ممارسة نشاط خاص حتى يحقق هذا الغرض.

2- وجود دافع يحمل الفرد على التعلُم فلا تعلم بدون دافع .

3- بلوغ الفرد مستوى من النضج الطبيعي يتيح له أن يتعلم .

كما يمكن تحديد الشروط التي يتم بها التعلم والتي ينبغي أن يراعى توافرها في البيئة التعليمية في الأتي: كما جاء في يحي القبالي، (2003م، 112).

أ. مواجهة موقف خارجي يطرح مشكلة لا تحل بمعارف الفرد السابقة.

ب. وجود دافع يثير الفرد لحل ما هو مطروح أمامه من مشكلات. فدوافع التعلم في المدرسة تتضمن إثارة وتركيز وتوجيه السلوك المرغوب.

ج. توافر مستوى معين من النضج ييسر للإنسان استخدام عقله أو أعضائه في اكتساب ما ينبغي تعلمه لاجتياز الموقف وحل المشكلات.

6- سمات التعلم الجيد:

ترى أمل التل (2009م ، 20) إن التعلًم الجيد يتميز بأربع سمات هي:

1- انه لا يتطلب من المتعلم وقتاً أطول مما يجب.

2- انه لا يتطلب من المتعلم أن يبذل فيه جهداً اكبر مما ينبغي.

3- أنه يبغي أثراً لدى المتعلم.

4- أنه يمكن المتعلم من استخدامه والإفادة منه في مواقف جديدة ومتعدُدة.

7- خصائص التعلم:

تذكر كريمان بدير (2008م، 17) أن هناك العديد من الخصائص التي أوردها الباحثون كما جاء في علم النفس التربوي منها:

التعلم تكوين فرضي: التعلم عملية معقدة تتم داخل الفرد، ولذلك يعتبر تكوين فرضي يستدل عليه من خلال الآثار والنتائج الدالة على ذلك والتي تتمثل في تغيير السلوك. وعند ملاحظة التغيرات التي يمر بها التلميذ أثناء قيامه بتجربة معملية في هذه الحالة تحدث عملية التعلم. وهذه العملية لا تلاحظ ملاحظة مباشرة، وإنما يستدل عليها عن طريق آثارها ونتائجها. ومثل هذه العمليات تسمى عملية فرضية.

التعلم تغير في السلوك: يشير التعلم إلى التغيير في السلوك بين موقفين أحداهما قديم، و الآخر جديد. ويوصف هذا التغيير بأنه دائم نسبياً في إمكانية حدوث سلوك ما. وهذا التغيير في السلوك يحدث نتيجة التدريب. ويعرف بعض العلماء التعلم بأنه دائم في إمكانية سلوك ما يظهر نتيجة للممارسة أو المران أو التدريب المدعم. يتضح مما سبق أن التغيير في السلوك القديم يعني التقدم والتعلم والايجابية. لأنه لا يمكن أن نغير السلوك القديم بالجديد إلا عن طريق إعطاء تمارين وممارسة النطق بطريقة التكرار بصورة دورية أو مستمرة لكي ترسخ في ذهن المتعلم. كما يجب أن يكون هذا التغيير دائم لأن ما يتعلمه التلميذ أو المتعلم في هذه المرحلة يكون ركيزة ومرجع في المستقبل ويؤثر تأثيراً مباشراً على التحصيل الدراسي فيما بعد. لذلك يجب على المعلم أن يركز أو يدعم المتعلم ويشجعه على التعلم. فالجهد المستمر والممارسة والتدريب تقلل من الوقوع في الأخطاء. ونجد أن التغير الذي يحدثه التعلم يتصف بالثبات النسبي.

ترى الباحثة: مما سبق يتضح أنه يمكن قياس درجة التغيير الذي يحدث أثناء العملية التعليمية للتلاميذ، وذلك من خلال القيام بعرض الرموز والصور التي تساعد على عملية التعلم والنطق الصحيح وربط الرموز والصور بما تعنيه من معاني ومفاهيم ودلالات معرفية. ولا يقف الأمر عند ذلك فحسب، وإنما يتعداه ليشمل تمكن المتعلم من التفاعل الايجابي مع المجتمع المحيط به والذي من خلاله يتمكن المتعلم من زيادة الحصيلة المعرفية واللغوية.

8- خصائص المتعلم:

أوردت كريمان بدير (2008م ، 20) عدد من الخصائص للمتعلم، والتي يمكن تلخيصها في الآتي:

1- **النضج:** ويقصد به التغيرات الداخلية في الكائن الحي والتي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي والعضوي. هنالك عدد من الأنواع للنضج تمثل في النضج العقلي، النضج الانفعالي، النضج الاجتماعي.

أ- النضج العقلي: ويقصد به أن يصل عقل المتعلم إلى المستوى الذي يمكنه من أداء المهام المطلوبة منه. كما يقصد بالنمو العقلي درجة النمو العامة في الوظائف العقلية المختلفة المتعلقة بالأمر الذي يتعلمه الطفل مع اعتبار مختلف ظروف الفروق الفردية الممكنة بين المتعلمين ومن القدرات العقلية بالنسبة للمتعلمين.

ب- النضج الاجتماعي: هو أن يصل المتعلم إلى مستوى من المهارات الاجتماعية المناسبة لعمره وتعليمه وثقافته في بيئة معينة وفي ظل ثقافة مجتمعية.

أورد نبيل عبد الهادي وعمر نصر الدين (2000م ، 151) أن كيرك و جليجر (Kirk & Gallagher, 1979) اقترحا ضرورة توافر ثلاثة محكات لتحديد خصائص المتعلم (التلميذ) الذي يعاني من صعوبة تعليمية، وهي:

1. التباين بين قدرات الطفل وتحصيله العقلي.
2. استبعاد المسببات الأخرى.
3. الحاجة إلى خدمات التربية الخاصة.

تستنتج الباحثة: مما تقدم ذكره أن النضج الاجتماعي للمتعلم له تأثير كبير في عملية التعلم من خلال الممارسات التي يقوم بها المتعلم في بيئته المحيطة به، بما فيها من لغات ولهجات محلية،. فالتعامل باللغات المحلية مثلما هو موجود في ولاية جنوب كردفان، وحسب تباين لغات القبائل المختلفة له تأثير كبير على العملية التعليمية أثناء تواجد التلميذ (المتعلم) داخل المدرسة مع أقرانه. لأن المتعلم الذي يتحدث أكثر من لغة أو له لغة أم أخرى غير اللغة العربية (الناطق بغيرها) يكون للغات الأخرى غير العربية انعكاس واضح في التعلم وخاصة في مرحلة دخوله للمدرسة. وهذا النضج الاجتماعي يطغى في كثير من الأحيان، على ما يتم اكتسابه من تعلم لأن الثقافة والبيئة الاجتماعية المحيطة لها تأثير كبير ومباشر على عملية التعلم. فالمتعلم يأتي إلى المدرسة متشبع بالثقافات المحلية التي اكتسبها من البيئة الاجتماعية المحيطة به التي يعيش فيها ويختلط مع أقرانه (جماعة الرفاق) ويتأثر ويؤثر لأن كلا منهم يأتي وفي معيته ذخيرة لغوية تختلف بحسب اختلاف البيئة التي نشأ فيها.

2.1.2 مفهوم صعوبات التعلم:

لقد ظهر مفهوم صعوبات التعلم لأول مرة في عام 1963م بعد اجتماع مجموعة من الآباء والمربيين والمتحمسين لأمور التربية في شيكاغو وتكوين رابطة صعوبات التعلم وأطلق المصطلح علي جميع الحالات التي تعاني من مشكلة في عملية التعلم سواء كانت هذه المشكلة ناتجة عن أسباب أكاديمية تتعلق بالعيوب الخلقية أو العمليات المعرفية مثل الانتباه والإدراك والتذكر والتفكير عبد الرؤوف طارق (2008م ، 17). وفي الآونة الأخيرة صارت صعوبات التعلم من الموضوعات المتداولة بشكل متواصل في المجال التربوي،

وأصبح الاهتمام بها يتزايد بشكل ملحوظ مع تزايد الوعي بأهمية اكتشافها بشكل مبكر ليسهل علاجها.

أورد سالم بن ناصر الكاحلي (2011م، 13) أن مشكلة صعوبات التعلم تعد من أهم أسباب انخفاض المستوى التحصيلى لدى التلاميذ، وهي تسهم بدور كبير في ارتفاع نسبة الرسوب بينهم، وتعد سببا مباشرا في زيادة عدد المتسربين خصوصا في المرحلة الابتدائية، ولهذا أكثر ما نرى تلاميذ لا يعانون من إعاقات وذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط إلا أنهم يعانون من مشكلات تعليمية، فهم لا يتعلمون بنفس الأسلوب الذي يتعلم به التلاميذ الآخرون.

ويذكر كرسينى (Corsini, 1994: 105) كما جاء في سليمان عبد الواحد يوسف (2010م، 17) أن مفهوم صعوبات التعلم: هو عدم قدرة الفرد على الاستفادة من البرنامج التربوي العادي مع امتلاكه قدرات عقلية عادية ولا تظهر عليه أي مظاهر الاختلال الفسيولوجي العصبي ولديه صعوبة في الاتصال بالآخرين من الناحية التعبيرية أو اللغوية، ولم يستطع القراءة، أو عمل الحساب في أطار المنهج الموضوع وقد يكون ذلك في أي عمر أو مستوي اقتصادي أو اجتماعي.

كما أورد أسامة محمد البطانة وآخرون (2005م ، 30) أن كير في عام 1963م، تحدث عما يقصده بمفهوم صعوبات التعلم قائلاً: لقد قمت باستخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف مجموعة من الأطفال تعاني من اضطرابات في تطور اللغة والكلام والقراءة وما يرتبط بها من مهارات التواصل الضرورية للتفاعل الاجتماعي، ألا أنه لا يضع مع هذه الفئة أولئك الأطفال المتخلفين عقلياً. يُلاحظ إن كير في هذا التعريف لم يدخل المتخلفين عقلياً أو المعاقين حسياً في دائرة ذوي الصعوبات التعليمية، كما انه استثنى صعوبات الرياضيات على صعوبات اللغة والكلام والقراءة والمهارات الاجتماعية. أشار السيد عبد الحميد سليمان (2003م، 21) إلى أن العديد من نظم التعليم في بعض الدول المتقدمة وأولياء أمور التلاميذ بتلك الدول، لاحظوا وجود أطفال داخل الفصول الدراسية لا يتعلمون بالصورة المناسبة لسنهم، بالرغم من أنهم لا يعانون من أي إعاقة ظاهرة ويتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط. كما أن أولئك التلاميذ لا يعانون من أي ضعف أو هزل في الصحة العامة أو الحرمان ثقافي أو اجتماعي أو اقتصادي. إن الاهتمام بمجال صعوبات التعلم لم يكن من قبل تخصص واحد بل اشتركت فيه عدة تخصصات مختلفة. وفي عام 1900م كان الاهتمام يخص المجال الطبي بما يعرف الآن بأمراض اللغة والكلام ولم يظهر دور التربويين إلا في

مطلع القرن العشرين. وفي عام 1971م تناولت لجنة صعوبات التعلم بأنه مفهوم يشير إلى طفل عادي من ناحية القدرة العقلية والعمليات الحسية والثبات الانفعالي وتوجد لديه عيوب نوعية أو العمليات التعبيرية التي تعوق تعلمه بكفاءة. وتشير رحاب محمود صديق (2013م، 11) إلى تتعدد الآراء التي توضح ماهية صعوبات التعلم. فمنذ أن ظهر هذا المفهوم على يد كير (1962م)، ولا يزال هذا المفهوم عليه خلاف كبير، ولعل السبب في ذلك أن هذا المجال قد جذب اهتمام العديد من المجالات مثل الطب، علم النفس، التربية الخاصة وغيرها من المجالات.

التعريفات التربوية لصعوبات التعلم:

يذكر سليمان عبد الواحد يوسف (2010م ،17) كما قدمت باتمان (Beteman, 1965, 220) تعريفاً تربوياً للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، متضمناً فكرة محك التباعد بين الإمكانات العقلية والتحصيل الدراسي. وينص هذا التعريف على أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هم الذين يظهرون تباعداً ذو دلالة تربوية لإمكاناتهم العقلية ومستوى أدائهم الفعلي. ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عمليات التعلم والتي قد تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والتي لا ترجع إلى تأخر عقلي عام، أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو الفقدان الحسي. وكما جاء في سليمان عبد الواحد يوسف (2010م، 17) وقد عرفها هاري ولامب (Harre & Lamb , 1983: 340) أن الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السن ولا يوجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة.

يشير رياض بدري مصطفى، (2005م ، 24) أن التعريف التربوي لصعوبات التعلم يركز على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل، والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية، يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد.

وتضيف العزة سعيد حسني (2007م ، 21) أن صعوبات التعلم هي اضطراب يؤثر على قدرات التلاميذ العقلية ويظهر من خلال تدني تحصيلهم الدراسي في مجال مهارات القراءة والكتابة والمهارات الحسابية ولا يرجع لإعاقة حسية أو عقلية ويكون هناك تباين بين قدرات التلميذ وأدائه.

مصطلح صعوبات التعلم:

أورد نبيل عبد الهادي وآخرون (2000م ، 143) إن ما يعرف الآن بمصطلح صعوبات التعلم، كان يعرف من قبل المختصين قبل عام (1960م) بعدد من المصطلحات: مثل (الخلل الوظيفي المخي البسيط)، أو (الإصابة المخية)، والاضطرابات العصبية والنفسية، وصعوبة القراءة، أو قصور في الإدراك. كما أطلق على هذا الموضوع أيضاً مصطلح (العجز عن التعلم، والإعاقة الخفيفة).

ويشير محمد أحمد خصاونه وآخرون (2015م ، 30) إلى أن صمويل كيرك (Samuel Kirk) قد اقترح في اجتماع مجلس الآباء بمدينة نيويورك عام (1963م) مصطلح صعوبات التعلم (Learning Disabilities) ليكون المصطلح بمثابة حل وسط التنوع المربك في التسميات المستخدمة لوصف الطفل ذو الذكاء الطبيعي الذي يعاني من مشكلات في التعلم حيث كانت تتم الإشارة إليه بوصفه يعاني إصابة دماغية بسيطة أو بطء تعليمي أو عسر في القراءة أو إعاقة إدراكية. إن كيرك هو أول من استخدم مصطلح صعوبات التعلم، وأن أول تعريف قدمه لمفهوم صعوبات التعلم كان عام (1962م) حيث نص على " أن صعوبة التعلم ترجع إلى عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة أو الحساب نتيجة لخلل محتمل في وظيفة الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي، ولكنها ليست نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسية أو عوامل ثقافية أو تعليمية. ومن الملاحظ أن كيرك لم يدخل الأطفال المتخلفين عقلياً أو المعاقين حسياً في دائرة ذوي صعوبات التعلم. كما أنه استثنى صعوبات الرياضيات من هذا الخلل واقتصر صعوبات التعلم على اضطرابات اللغة والكلام والقراءة والمهارات الاجتماعية (محمد أحمد خصاونه،2015م،32).

ويشير سيد أحمد عثمان (1990م، 29) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين لا يستطيعون الاستفادة من الخبرات التعليمية المتاحة في الفصل الدراسي أو خارجه ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى زملائهم مع استبعاد المعاقين عقليا وجسميا والمصابين بأمراض عيوب السمع والبصر. وكما يشير محمد غنيم وكمال عطية (1996م، 131) إلى صعوبات التعلم على أنها مفهوم يصف مجموعة من المتعلمين ذكاؤهم عادي، متوسط أو فوق المتوسط وينخفض مستوي تحصيلهم عن المستوي المتوقع، ولا يعانون من اضطرب انفعالية أو إعاقة حسية أو بدنية وغير قادرين على التعلم في الظروف العادية.

صعوبة التعلم تعني اضطراباً أو أكثر في العمليات السيكولوجية الأساسية المنغمسة في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة واستخدامها، والذي قد يظهر في قدرة غير تامة على الإصغاء و التفكير والتحدث والقراءة والكتابة والهجاء والقيام بالعمليات الحسابية الرياضية. هذا التعريف لا يضم الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم ناتجة أساساً عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي (الأحراش والزبيدي، 2008، 9). ويعرف قحطان الظاهر (2004، 17) مفهوم صعوبات التعلم بأنه يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتمثل في درجة دالة من الصعوبة في اكتساب واستخدام أي من مهارات الإصغاء والكلام والقراءة والكتابة والحساب وتتصل بمشكلات داخلية.

المبحث الثاني

2.2 القراءة

تمهيد:

أكد القرآن الكريم في أول آية نزلت على سيد البشرية على أهمية القراءة في حياة الفرد والمجتمع، ولا شك أن القراءة من أكبر النعم التي انعم الله على خلقه وأحسبها شرفاً وأنها كانت أول لفظ نزل من عند الله سبحانه وتعالى على نبينا الكريم محمد صلى الله عليه وما زالت القراءة وستبقى عماد العلم والمعرفة والوسيلة الأساسية للإحاطة بالمعرفة، قال تعالى:

﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ٥ ﴾ (العلق 1-5). لقد ميز الله تعالى الإنسان بالفكر واللسان، فيهما يعيش ويؤدي رسالته في عبادة الحق وإعمار الأرض، وكان تعدد اللغات واختلاف الألسن من أبرز مقومات الوجود الاجتماعي للإنسانية جمعا، مهما تباعدت الأوطان واختلفت الألوان. وتشترك جميع اللغات الإنسانية في ثلاثة مكونات أساسية هي: الأصوات والدلالات والتراكيب. وفي ضوء هذه المكونات، اتسمت كل لغة بنظامها القرائي، حيث تمثل القراءة في كل لغة أفضل مظهر فكري، وأعظم إنجاز حضارة ساعد على تحقيق كثير من الأهداف والغايات والقراءة بهذا لا تكون غاية في ذاتها، بل تكون وسيلة لغيرها من الغايات، وتدريب العقل علي الربط بين الرموز المكتوبة وما تحمله من معاني وأفكار (مراد على عيسى سعد،2006م، 78).

1. تعريف القراءة لغة:

أشار فلاح حسين الجبوري (2015م، 239) أن القراءة هي نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحرف والأشكال التي تقع أنظار عليها إلي أصوات وألفاظ التي تدل عليها وترمز إليها. أو هي عملية عقلية انفعالية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني. ولعلها أهم المواد الدراسية لصلتها الوثقى بالمواد الأخرى وهي من أهم وسائل الاتصال البشري إذ تنمي معلومات التلميذ ويستطيع أن يتعرف على الحقائق المجهولة عن طريق قراءته المستمرة. القراءة عمل يقصد به الربط بين لغة الكلام والرموز المكتوبة ولغة الكلام مؤلفة من المعاني والألفاظ التي تدل

على هذه المعاني، فالقراءة لها ثلاثة مقومات هي المعنى واللفظ الذي يدل عليه، والرموز المكتوبة. والقراءة مهارة من المهارات اللُغوية تتلخص عملية تعلمها في الربط بين الرمز المكتوب ومعانية اللُغوية. وقد أورد سامي محمد ملحم (2002م ، 281) أن القراءة تشكل أحد المحاور الأساسية والهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، وتعد من أهم وسائل كسب المعرفة والحصول على المعلومات وهي من الموضوعات الهامة التي ينبغي الاهتمام بها خاصة لأطفال المرحلة الأساسية بالنظر إلى أنها تمكن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف والعلوم الإنسانية. بالإضافة إلى أن القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا. إذا أن نسبة 60- 70% من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في القراءة، (كيرو كالفان، 1988) كما يشير عبد الفتاح البجة (2003م ،91) إلى أن القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعى معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية. والقراءة هي جزء من فنون اللغة المتسلسلة هي (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) والتي تتطلب فهم الرموز اللُغوية المكتوبة. ويضيف أحمد زكي بدري (1980م،120) أن القراءة عملية تشمل الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه وتتطلب هذه العملية فهم المعاني، كما أنها تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية والمعاني مما يجعل العمليات النفسية مرتبطة بالقراءة معقدة. وأورد حمدان علي وشفيق فلاح (1998م ، 4) بأن القراءة لها مكونان أساسيان تعرَّف الكلمات (فك الرموز)، والاستيعاب. ويمكن تقسيم تعريفات القراءة طبقا لأي من هذين الجانبين يركز عليه فك الرموز أم الاستيعاب. فتعرف القراءة بأنها القدرة على فك الرموز أي تحويل الكلمات المطبوعة إلى كلمات منطوقة. وبالرغم من أن هذا التعريف ضيق للغاية، إلا أنه يمتاز بحصر مجموعة العمليات التي تحتاج إلي اختبار.(perfetti – 1986) والتعريف الواسع هو أن القراءة تفكير توجهه الكلمة المطبوعة، والقدرة القرائية المعروفة بهذه الطريقة ترتبط باستيعاب النصوص. ويرى حسن شحاتة (1986م ، 7) أن القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز يتلقاها القاري عن طريق عينة. وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، كما تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني. والقراءة من مجالات النشاط اللغُوي المتميزة في حياة الفرد والجماعة باعتبارها أداءه من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة، والاتصال بما أنتجه وينتجه العقل البشري، وهي من وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي. وتعد القراءة أحد مجالات النشاط اللغُوي

المتميزة في حياة الفرد والجماعة باعتبارها أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بما أنتجه وينتجه العقل البشري، وهي من وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي. وعن طريقها ينطلق الفرد في التعليم المستمر الذي أضحى ضرورة لمواكبة التطور العلمي والفني، وللتكيف الشخصي للمتغيرات السريعة والمستحدثات العصرية.

وتعتمد المجتمعات في تحقيق تقدمها الاجتماعي والاقتصادي على قدرة أبنائها في تحصيل المعارف واكتساب الأفكار. وقد جعلت اليونسكو من أهدافها نشر الأبجدة، وتثبيت عادة القراءة والتزويد بالكتب المناسبة لترقية الشعوب (حسن شحاتة ،1986م ،8).

2. تعريف القراءة اصطلاحاً:

أورد رشدي أحمد طعيمة (2005م ، 178م) أن القراءة نشاط عقلي تتصل فيه العين بصفحة مطبوعة، تشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة للقارئ أن يفك الرموز، ويستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنقل إليه. وعرفها فتحي يونس ومحمود كامل الناقة (1977م،169) بأنها عمليه تشتمل على تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني كي تتطلب الربط بين الخبرة والشخصية وهذه المعاني. وتعرف القراءة أيضاً بأنها إحدى مخرجات اللغة، وهي سلسلة من المهارات المحددة التي تقوم على إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة أو الخطية والأصوات المنطوقة. وتشمل رؤية هذه الرموز والمعنى أو الدلالة وراء هذه الرموز وبالتالي فهي فعل كلي متكامل للمهارات اللغوية والإدراكية (طيبي وآخرون، 2009، 61).

ويضيف عبد الفتاح البجة (2003م ،91) بأن القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعى معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، والقراءة جزء من فنون اللغة المتسلسلة هي (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) والتي تتطلب فهم الرموز اللغوية المكتوبة.

كما يعرفها على أحمد مدكور،(2006م، 131) بأنها عملية انفعالية دافعية تشتمل على تحليل الذي يستند إلى النص، والمعرفة. وأن القراءة عملية تبدأ من المستوى الإدراكي وتنتهي بمستوى المفاهيم.

فالقراءة عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات. فتحي يونس (2009م: 98).

3. مفهوم القراءة:

ظل مفهوم القراءة في ضوء الاتجاهات الحديثة راسخا لسنوات عديدة، كما أشارت فايزة السيد محمد (2003 ، 9) أن القراءة عملية آلية أو ميكانيكية تتضمن النظر إلى الحروف والكلمات ونطقها. وفي ظل التطورات العالمية وجهود التربويين وعلماء النفس وعلماء اللغة والاهتمام بعمليات القراءة وما يجري داخل المتعلم (القارئ) من عمليات داخلية في مخ الإنسان أثناء القراءة في ضوء ذلك تطور مفهوم القراءة، وأصبحت القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه. وتتطلب هذه العملية فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، وهي بهذا تتطلب عمليات نفسية وعقلية على درجة عالية من التعقيد. ويضيف فتحي يونس (2000م ،242) بان القراءة عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا ونشاط يحتوي على أنماط تفكير والتقويم والتحليل وحل المشكلات، وليس مجرد نشاط بصري ينتهي بتعريف الرموز المطبوعة فحسب. وبذا يصبح مفهوم القراءة أنها عملية بنائية نشطة يكون فيها القارئ معالج إيجابي نشط للمعرفة وليس مجرد مستقبل سلبي وتتضمن عمليات عقلية ومستويات تفكير محددة. كما أورد جميل طارق عبد المجيد (2005م ، 81) أن القراءة هي واحدة من أهم المهارات اللُغوية الأربع، ولها جانبان، الجانب الآلي وهو التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وجانب إدراكي ذهني يؤدي إلى فهم المادة المقروءة. ولا يمكن الفصل بين الجانبين الآلي والإدراكي. إذ تفقد القراءة دلالتها وأهميتها إذا اعترى أي جانب منها الوهن والضعف فالقراءة تصبح ببغاوية إذا لم يكن القاري قادراً على فهم واستيعاب ما يقرأ. ولا يمكن أن تكون هناك قراءة إذا لم يكن القارئ قادراً على ترجمة ما تقع عليه عيناه إلى أصوات مسموعة للحروف والكلمات والجمل. وهنا يلتقي الجانب الإدراكي والآلي لتكون هناك قراءة بالمعني الدقيق. كما يذكر حابس العوالمة (2004م ، 58) فإن القراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين الكلام والرموز الكتابية وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تفسر هذا المعاني. وقد أورد محمد أحمد خصاونة (2015م ، 133) تعريف للقراءة بأنها عملية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة. وتعد القراءة

واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عددا من العمليات العقلية اللازمة لظهورها. بالنسبة للأطفال، تعد القراءة إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للطفل، وهدفاً رئيساً من أهداف عملية التعلم، وطريقة هامة من طرق الوصول إلى للمعرفة. (راضي الوقفي ،2003م). كما تمثل القراءة المستوى الثالث من السلم الهرمي لتطور النمو اللُغوي الذي يضم خمسة مستويات هي بالترتيب: اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، والقراءة والكتابة وتوظيف اللغة المنطوقة والمكتوبة في الحياة اليومية. وتتضمن القراءة بذلك عدداً من المهارات العقلية المتتابعة تتمثل في مهارة الاستعداد القرائي، ومهارة تمييز الكلمة ومهارة القراءة الاستيعابية وأخيراً مهارة توظيف القراءة في الحياة اليومية. كما أضاف حسن شحاتة (1986م ،28) أيضاً للقراءة إسهامات عديدة تساعد الفرد في الإعداد العلمي، فعن طريقها يتمكن التلميذ من التحصيل العلمي الذي يساعده على السير بنجاح في حياته المدرسية، وعن طريقها يمكن أن يحل الكثير من المشكلات العلمية التي تواجهه، بل وفي حل المشكلات اليومية، وفي تحقيق عملية تعلم ناجحة لبقية المواد الدراسية، وفي التكوين العلمي الذي يؤهله للنجاح في الحياة أو مواجهتها. والقراءة أداة العالم في الاستزادة من المعرفة، وهي تفيد الفرد في حياته فهي توسع دائرة خبراته وتفتح أمامه أبواب الثقافة. وترى رحاب محمود صديق، (2013م 57) تبدأ القراءة في السن المبكرة بشكل بسيط لا يتعدى التعرف على الحروف والكلمات المكتوبة وترجمتها إلى أصوات، إلا انه تتطور مفهوم هذه العملية وأصبح ينظر إلى القراءة على أنها عملية معقدة مما جعل العلماء يختلفون في تحديد مفهوم القراءة الخاص بهم. ترى Guerra (1995) أن القراءة لا تمثل في إدراك الحرف وفهم معنى بل هي تحليل وتركيب معقد هدفها بلوغ معنى جيد انطلاقا من التعبير اللُغوي، وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت هاتان العمليتان متكاملتان. انطلاقا من هذا، يُبرر هذا التعريف التكاملي بين العمليات، وهذا يمكن الطفل من القراءة وبالتالي القدرة والسرعة في ترميز الشكل للنص.

تطور مفهوم القراءة قديماً:

أشار ناصر على محمد برقى (2010م، 143) كان مفهوم القراءة حتى منتصف القرن العشرين، مقصورا على معرفة نطق الكلمات، فمتى عرف القارئ كيف ينطق الكلمات التي يتضمنها النص المكتوب يكون الهدف قد تحقق من القراءة، ثم تحول مفهوم القراءة ليشمل مفهوم الأفكار المتضمنة في النص المكتوب، حين بدأ الاتجاه باستخدام اختبارات القراءة،

التي تقوم على طرح الأسئلة حول فقرات ونصوص قرائية، وبدأ ذلك جلياً منذ ثلاثينات القرن العشرين، ثم تطور مفهوم القراءة مرة ثالثة نتيجة لأبحاث علمية ارتبطت بغزو الفضاء، والعناية بالمؤسسات والمجالس التي تعكس أراء الشعب عبر قنوات دستورية، فتسع مفهوم القراءة ليشمل النقد وإبداء الرأي والاستنتاج، والحكم. وأصبحت القراءة بهذا المفهوم الثالث عملية تفكير لا تقف عند استخلاص المعنى من النص، ولا تفسير الرموز وربطها بالخبرات السابقة، بل تتعدى ذلك كله إلى حل المشكلات وأصبحت القراءة عملية عقلية انفعالية وواقعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وفهم المعاني، وربط بين الخبرة السابقة للقاري، وهذا المعاني والاستنتاج والنقد، والحكم والتذوق، وحل المشكلات.

المتتبع لتاريخ القراءة يجد أن مفهوم القراءة قد تطور خلال القرنين الماضي والحالي بشكل واضح وكبير، حيث أورد أحمد إبراهيم صومان (2014م، 73) هذا التطور على النحو التالي:

1- في مطلع القرن الماضي، كان مفهوم القراءة مقتصراً على الإدراك البصري للرموز المكتوبة ومعرفتها والنطق الصحيح لها. وبهذا المعني يكون مفهوم القراءة عملية إدراكية بصرية صوتية.
2- تغير هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية، حيث أصبح مفهوم القراءة يقوم على التعرف على الرموز ونطقها وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معاني وأفكار. فأصبحت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم. أي ترجمة هذه الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار.
3- تم تطور هذا المفهوم بأن أضيف إليه عنصر آخر، وهو نقد المقروء والتأثر به. أي تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلاً يجعله يرضى أو يسخط أو يعجب أو يشتاق أو يحزن أو يسر أو نحو ذلك.
4- ثم اتجه المفهوم القراءة إلي استخلاص الأفكار والانتفاع بها في مواجهة المشكلات والمواقف الحيوية. على هذا الأساس أصبح للقراءة أثرها على الأفكار والسلوك.

عوامل تطور مفهوم القراءة:

يعزو بعض الباحثين (محمد محمود رضوان 1972م، وحابس العوالمة، 2004 م) تطور مفهوم القراءة إلى عاملين أساسيين هما:

1- التطور الاجتماعي الشامل الذي تعاظم في أكثر بقاع العالم في العصر الحديث والذي اقتضى أن يكون للقراءة أهميتها البالغة في المجتمع الحديث، وأن تصحبها قدرة أعظم على فهم المادة المقروءة والاستمتاع بها.

2- ما كشفت عنه البحوث العلمية الحديثة في ميدان القراءة من آفاق جديدة اقتضت تغيير النظرة إلي القراءة تغييراً جوهرياً. ومن هذه البحوث مثلاً ما توصل إليه بعض الباحثين من أن القراءة، بالرغم ما تستلزمه من تعليم وتدريب، هي في الواقع جزء من النمو العام للطفل وترتبط به ارتباطاً وثيقاً.

وبمعنى آخر أنها تتناسب تناسباً طردياً مع سائر نواحي النمو الجسمي والعقلي التي تميل إلى التكامل.

المفهوم الحديث للقراءة:

المفهوم الحديث للقراءة أصبح يقوم على النطق للرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب ونقده والتفاعل معه والاستفادة منه في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف الحيوية. كما يشير وليد أحمد جابر (2002م، 47) كان يقصد بالقراءة فيما مضى مجرد القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها. ثم تحول المفهوم ليشمل قراءة المادة المكتوبة وفهمها، ثم أضيف لما سبق شرط أخر وهو تفاعل القارئ مع المادة المقروءة ونقدها بحيث يدلل القارئ على رضاه أو إعجابه أو عدم رضاه وغير ذلك من مؤشرات التفاعل مع المادة المقروءة. وفي النهاية صارت القراءة تعني القدرة على حل الرموز وفهمها والتفاعل معها واستثمار ما يقرأ في مواجهة المشكلات التي لا يمر بها القارئ والانتفاع به في حياته عن طريق ترجمة الخبرات القرائية إلى سلوك يمثله القارئ.

4. أهداف القراءة

أولاً: الأهداف العامة للقراءة:

لمهارة القراءة أهداف عامة على مستوى المقرر الدراسي، وأهداف خاصة على مستوى التدريس اليومي. ولكل نوع من هذين الهدفين صياغة لغوية خاصة. فيما يلي نورد أهم الأهداف العامة لمهارة القراءة كما جاء في عمر الصديق عبد الله (2008م ، 97):

1- أن يتمكن التلميذ من ربط الرموز المكتوبة بالأصوات التي تعبر عنها في اللغة.

2- أن يتمكن التلميذ من قراءة نص قراءة جهرية بنطق صحيح.
3- أن يتمكن من استنتاج المعنى العام مباشرة من الصفحة المطبوعة وإدراك تغير المعنى بتغير التراكيب.
4- أن يتعرف على معاني المفردات من سياق الجملة والفرق بين مفردات الحدوث ومفردات الكتابة.
5- أن يقرأ بفهم وطلاقة دون أن تعوق ذلك قواعد اللغة وصرفها.
6- أن يفهم معاني الجمل في الفقرات وإدراك علاقات المعنى التي ترتبط بينها.
7- أن يفهم الأفكار الجزئية والتفاصيل، وأن يدرك الإشارات المكونة للفكرة الرئيسية.
8- أن يتعرف على علامات الترقيم ووظيفة كل منها.
9- أن يقرأ بطلاقة دون الاستعانة بالمعاجم أو قوائم مترجمة إلى لغتين.

كما أورد محمد عدنان عليوان (2007م ، 99)، بعض الأهداف العامة للقراءة المتمثلة في:

1- إكساب التلميذ القدرة على الرجوع إلى الكتب بحثاً عن المعرفة، في معانيها المختلفة مما يؤهله للتعرف على ثقافته وتراثه ودينه، واستيعاب منجزات العلم والحضارة فيما يفيده في ترسيخ مداركه والإلمام بمشاكل عصره ومجتمعه.
2- إكساب التلميذ القدرة على الاستمتاع بالقراءة.
3- إكساب التلميذ القدرة على الكتابة الإبداعية في مجالات الأدب المختلفة من خلال القراءة.
4- إكساب التلميذ ثروة لُغوية في المفردات والتراكيب والصور الفنية التي تعمر العديد من الكتب المختلفة.
5- الارتقاء بفهم التلميذ وتوسيع مداركه، مما يؤهله إلى عمق التفكير والقدرة على الإبداع في مجالات الحياة كافة.

ويضيف عليوان (2007م ، 131) أيضاً، بعض الأهداف العامة للقراءة في مرحلة الأساس و هي:

أ- تنمية مقدرة التلميذ على القراءة وجودة النطق وحسن الأداء وضبط الحركات وتمثيل المعنى.
ب- فهم المقروء فهماً صحيحاً والتمييز بين الأفكار الأساسية والجزئية وتكوين الأحكام النقدية.

ج- إثراء ثروة التلميذ اللغوية باكتساب الألفاظ والتراكيب اللغوية التي ترد في نصوص المطالعة.

د- الارتقاء بمستوى التعبير الشفهي والكتابي وتنمية الأسلوب اللغوي الصحيح.

ثانياً: الأهداف الخاصة للقراءة

تتمثل الأهداف الخاصة للقراءة في الآتي كما أشارت إليها كريمان بدير(2000م ،90):

1- تدريب القارئ ومساعدة على سلامة وجودة النطق بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

2- تدريب القارئ على ضبط ما يقرأ ضبطاً صحيحاً.

3- تدريب القارئ على حسن الأداء وتمثيل المعنى.

4- تدريب القارئ على الانطلاق في القراءة واكتساب المهارات القرائية كالسرعة والاستقلال بالقراءة والقدرة على التحصيل الدراسي.

5- تدريب القارئ على مراعاة إشارات الوقف.

6- تدريب القارئ على فهم ما يقرأ والتفاعل معه والإفادة منه في حياته.

7- اكتساب اللغة عبر إثراء معجم القارئ اللغوي بما يضاف إليه من مفردات وتراكيب بواسطة القراءة.

8- تنمية الميل للقراءة عند القارئ لتصير عادة يعتادها.

9- التعبير الصحيح عن معنى ما يقرؤه والإفادة منه في حياته.

10- استخدام المكتبات بصورة سليمة وكيفية الاستفادة منها.

11- توسع خبرات المتعلم وإشباع حاجاته وميوله.

12- تحقيق الفهم من خلال المتعة والتسلية ونقد الموضوعات.

هذه المهارات الخاصة جميعها لا يمكن أن تتحقق في وقت واحد، لكنها تتدرج تدرجاً منطقياً وفق مستويات التلاميذ العمرية والعقلية.

ثالثاً: أهداف تعلم مهارة القراءة:

أورد محمود كامل الناقة (1981م، 121) أن مهارة القراءة تظل تلازم المتعلم وتبقى معه بعد أن يترك المدرسة أو المعهد الذي تعلم فيه، وتظل القراءة هي الرابط الذي يصل المتعلم باللغة التي تعلمها إذ قد لا يجد في بلده من يتحدث تلك اللغة. والذين يتعلمون اللغة بوصفها لغة ثانية هم ينطلقون نحو تعلمهم من أجل تحقيق أهداف معينة ويعد تعلم القراءة ذاتها هدفاً

من أهداف تعلُم اللغة. (والقراءة بجانب كونها مهارة لغوية رئيسية، إلا أنها في ذات الوقت هدف من أهداف تعليم اللغة). وعليه فإن الهدف الرئيسي من تعليم القراءة هو أن يكون المتعلم متمكناً من قراءة اللغة العربية وقادراً عليها بشكل ميسر، وسهل مع الفهم التام لما يقرأ. وعليه أن الهدف الرئيسي للقراءة بشكل عام هو الدراسة والفهم للتعلم بهدف الحصول علي المعلومات، وأشكال المعرفة المختلقة اللازمة للحياة، و مهارتها الخاصة، وإذا جربنا هذا التعريف على متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها يمكن القول أن الهدف الرئيسي للقراءة هو تنمية مهارة التعلم الذاتي. فالمتعلم للغة العربية لغير الناطقين بها، إذا أجاد القراءة يستطيع أن يُعلم نفسه ذاتياً وبالتالي يتحقق الهدف المطلوب وهو الدراسة والتعليم.

كما يشير أحمد إبراهيم صومان (2014م ، 74) على وجود أهداف وظيفية لتعليم القراءة، تتمثل في الأتي:

1- تسهم القراءة في بناء شخصية الفرد عن طريق تثقيف العقل واكتساب تثقيف العقل واكتساب المعرفة.
2- إمتاع القارئ وتسليته في وقت فراغه بما يستهويه من لون قرائي معين كالقصة أو الشعر.
3- القراءة أداة للتعليم في الحياة المدرسية. فالمتعلم لا يستطيع التقدم في تعلمه ما لم يستطع اكتساب مهارات القراءة.
4- القراءة وسيلة لاتصال الفرد بغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية.
5- القراءة تزود الفرد بالأفكار والمعلومات وتوقفه على التراث البشري.
6- القراءة وسيلة لنهوض المجتمع وارتباط بعضه ببعض، عن طريق الصحافة، والرسائل، والمؤلفات، والنقد والتوجيه ورسم المثل الأعلى.
7- الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار، إذ تثري حصيلة القارئ اللغوية وتمكنه من التعبير مما يجول بخاطره ويريد غيره أن يقف عليه.
8- للقراءة دور هام في تنظيم المجتمع.

قد أورد محمد عدنان عليوان (2007م ، 151) أن القراءة بجانب كونها مهارة لغوية رئيسية، إلا أنها في ذات الوقت هدف من أهداف تعلم اللغة. وهناك أهداف عامة من تعلم القراءة، و أهداف جزئية والتي يؤدي تحقيقها إلى الهدف العام النهائي من تعلم القراءة. ويتخلص الهدف العام الرئيسي من تعليم القراءة في تمكن المتعلم من أن يكون قادراً على أن

يقرأ اللغة العربية من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح. من الهدف العام يمكن وضع الأهداف الجزئية التالية:

1- أن يتمكن الدارس من ربط الرموز المكتوبة بالأصوات التي تعبر عنها في اللغة العربية.
2- أن يتمكن من قراءة نص قراءة جهرية بنطق صحيح.
3- أن يتمكن من استنتاج المعنى العام مباشرة من الصفحة المطبوعة وإدراك تغير المعنى بتغير التراكيب.
4- أن يفهم الأفكار الجزئية والتفاصيل، وأن يدرك العلاقات المكونة للفكرة الرئيسية.
5- أن يقرأ بفهم وطلاقة دون أن تعوق ذلك قواعد اللغة وصرفها.
6- أن يتعرف على علامات الترقيم ووظيفة كل منها.

رابعاً: أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية (الأساس)

أورد سالم بن ناصر الكاحلي (2011م، 56) أن لكل مهارة من المهارات اللغُوية مجموعة من الأهداف يتم تحقيقها من خلال مجموعة من الإجراءات والممارسات، تتمثل في تزويد المتعلمين بالمعارف والمعلومات، والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة لهذه الأهداف، ويكون ذلك من خلال المقررات الدراسية والأنشطة التي تقدمها المدرسة للمتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة. فيما يلي عرض أهم الأهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية (الأساسية) إلى تحقيقها من خلال تعليم القراءة:

1- تزويد المتعلم بما يحقق النمو العقلي والنفسي والجسمي من خلال الموضوعات المتنوعة التي يقرأها.
2- زيادة الحصيلة اللغُوية للمتعلم من مفردات وعبارات وتراكيب وأساليب وأفكار ومعان.
3- تنمية خبرات المتعلم، والرقي بمعلوماته ومفاهيمه الاجتماعية عن طريق الموضوعات القرائية.
4- إكساب المتعلم مهارات القراءة المختلفة عن طريق التدريب والممارسة السليمة.
5- تنمية الميل للقراءة لدى المتعلم، وذلك باختيار الموضوعات التي يميل المتعلم إلى قرأتها ، وتلبي حاجاته ورغباته.

6- تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلم، عن طريق اختيار القصص ودروس الاستماع، المثيرة للانتباه والفهم.

7- إجادة النطق، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، بطلاقة ويسر وفق قدرات المتعلم وإمكاناته.

8- إكساب المتعلم القدرة على الانطلاق في القراءة في مجالات النشاط اللغُوي التي يمارسها.

5. أهمية القراءة:

أورد عبد الفتاح حسن البجة (2003م، 198) أن القراءة تمثل أهم المواد الدراسية لصلتها الوثيقة بالمواد الأخرى، إذ إن الملاحظ بشكل عام أن التلميذ الذي يتفوق فيها يتفوق في المواد الأخرى، فلا يستطيع أي تلميذ أن يظهر تميزه في أي مادة إلا إذا كان مسيطراً علي مهارتها ولعلها أعظم وسيلة موصلة الغاية المطلوبة من تعلم اللغة. وتعد القراءة إضافة إلي ما ذكر أهم وسائل الاتصال البشري. بها تنمو معلوماته ويتعرف إلي الحقائق المجهولة، وهي مصدر من مصادر سعادته وسروره، وعنصر من عناصر شخصيته في تكوينه النفسي، وهي خير ما يساعد الإنسان علي التغير، ولعل ما يثبت ما ذكر أن العلماء والمفكرين نبغوا في مجالات العلوم دون أن يدخلوا المدارس، وينالوا الشهادات العلمية وكان طريقهم إلي ذلك القراءة. ويشير جميل طارق عبد المجيد (2005، 82) إلي تأكيد أهمية القراءة وإذ أن الله سبحانه وتعالي حث عليها منذ الوهلة الأولي للتنزيل، فالقراءة هي أداتنا التي بها نستطيع أن نقف علي كل قديم وجديد، وبذا اعتبر تفعيل القراءة هو المعيار الذي يحكم به على مدى تقدم الأمم أو تخلفها. وإذا عدنا إلى المدرسة فان التلميذ يتعلم حقائق المواد الدراسية المختلفة بلجوئه إلى قراءة هذه المواد من كتبها المقررة، أن أي ضعف في القراءة سيؤدي في النتيجة إلي ضعفه ألتحصيلي في المواد كافة. وهذا يعني أن علي المدرسين جميعا أن يعتنوا عناية عالية بإتقان تلاميذهم لمهارات القراءة مع الفهم، وبدون ذلك فأنهم سيعانون مع تلاميذهم صعوبات في الفهم والاستيعاب. وكما يضيف سالم بن ناصر الكاحلي (2011م، 54) تعتبر القراءة مهمة في حياة الفرد والمجتمع ، فهي وسيلة لربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض، كما أنها أداة لنقل التراث الحضاري المكتوب بين أجيال المجتمع، وهي تمثل الأساس القوي للمعرفة المنظمة والمتعمقة، كما أنها تمد الفرد بكل جديد ومبتكر أنتجه العقل البشري في مختلف المجالات، وفي مختلف الثقافات. وتعد القراءة من

أهم المهارات الدراسية التي تُعلم في مرحلة أساس فهي الجسر الموصل إلى المعارف الأخرى، وعن طريقها يتمكن التلميذ من متابعة دروسه، ويتوقف عليها مستوى تحصيله الدراسي، فإذا تمكن من مهاراتها تقدم في دروسه، وإذا لم يتمكن من إتقان مهارات القراءة، فإنه لن يتقدم في المواد الدراسية الأخرى. أورد احمد إبراهيم صومان، (2014م ،73) تعد القراءة واحدة من أهم المهارات اللغوية المتمثلة في الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. ويضيف محمد عدنان عليوان (2007م ، 91) أن القراءة هي واحدة من أهم المهارات اللغوية الأربع، (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) ولها جانبان: الجانب الآلي وهو التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها. أما الجانب الآخر فإدراكي ذهني بين الجانبين الآلي والإدراكي. وقد تفتقد القراءة دلالتها وأهميتها إذا اعترى أي جانب منها الوهن والضعف. فالقراءة لا تصلح إذا لم يكن القارئ قادراً على فهم واستيعاب ما يقرأ، كما لا يمكن أن تكون هنالك قراءة إذا لم يكن القارئ قادراً على ترجمة ما تقع عليه عيناهـــ إلى أصوات مسموعة للحروف والكلمات والجمل. وهنا يلتقي الجانبان الإدراكي والآلي لتكون هنالك قراءة بالمعني الدقيق. وكما تضيف رحاب محمود صديق (2013م ،59) تعد القراءة من أهم وسائل الاتصال البشري، فيها ينمي معلوماته ويتعرف على الحقائق المجهولة، وهي مصدر من مصادر سعادته وسروره وعنصر من عناصر شخصيته في تكوينه النفسي وهي خير ما يساعد الإنسان. ولعل ما يثبت ما ذكر، أن كثير من العلماء والمفكرين نبغوا في مجالات العلوم دون أن يدخلوا المدارس، ونالوا الشهادات العلمية، وكان طريقهم إلى ذلك القراءة وهذه الحقيقة تبدو واضحة إذا تذكرنا تأكيد التربويين على مهارات التعليم الذاتي، الذي تعد القراءة الفعالة الوسيلة الناجحة له. أشار محمد عبد الرحيم عدس (1998م، 41) أن القراءة وسيلة من وسائل المعرفة في القديم والحديث عن طريقها يكتسب المرء معلوماته وأكثر مهاراته، لذا كان اقتراع القراءة والكتابة حديثاً هاماً في حياة البشر وفي بناء حضارتهم والقيام على تراثهم بل وفي الحفاظ عليه. لذا فإن من أبرز أهداف مرحلة الأساس أن يوجد عند الطالب ميله للقراءة وحُبه للمطالعة وأن ينمي عنده هذا الميل لتصبح عنده القراءة فيما بعد جزاءاً من عمله اليومي وواجباً لاغني عنه لتصبح وسيله من وسائل التثقيف الذاتي وخاصة في التعلم. فالتلميذ يجد لذة ومتعة قوية إذا استطاع أن يقرأ جملة أو عبارة أو حتى كلمة منفردة ويعتبر ذلك انجازاً علمياً. وللقراءة دور في حياتنا العامة والخاصة إذ أن الكثير من التلاميذ لا يقرؤون لمجرد القراءة فحسب، وإنما يقرؤون

للتعلم. لذا كان على المعلم أن يضع نصب عينيه، وهو معلم تلاميذه القراءة، أن مهمته لا تقتصر على داخل جدران غرفة الفصل وإنما تمتد لتشمل المجالات الأخرى خارج هذه الجدران. فالقراءة تساعد في حل المشكلات الحياتية سواء ما يتعلق منها بالذات أو ما يتعلق منها بالآخرين، كما أنها عامل مهم في إشباع حب الاستطلاع عند الإنسان كذلك في الاطلاع وفي الحصول على المعرفة أياً كان مصدرها وأياً كان مجالها. كما أنها تشبع فضول الإنسان وهو يتقصى الحقائق والمعلومات عن أمر يهمه، وهي فوق ذلك مصدر يجلب للإنسان المتعة والسرور إذا تم إشباع حاجة في النفس أو عاطفة من العواطف أو عبرت عن تجربة توصل إليها. وأهمية القراءة لا تقتصر على نوع معين من الناس، بل تظل تعود بالفائدة علي الجميع، وللقراءة أهمية كبرى في حياة الإنسان، إذ هي عامل له أثر في اكتساب المعرفة واتساع الأفق.(حسن سليمان قورة، 1972م، 110).

أهمية القراءة للفرد:

يشير رشدي أحمد طعمية (2000م ،90) إلى أن التهيئة للدراسة الأكاديمية أو الإعداد للحياة يتطلبان مهارات مختلفة وكفايات متنوعة، ولعل من أهمها مهارة القراءة. تزداد أهمية القراءة في المجتمعات بزيادة تعقيدها، فكلما تعقدت الثقافة وازدادت المخترعات والمبتكرات، زادت أهمية القراءة. فحتى يمكن استخدام تلك المخترعات وصيانتها والاستفادة منها، يتطلب كفاءة اكبر من القراءة. كما تختلف أهمية القراءة باختلاف الفلسفة التربوية، وطرق التدريس التي يتبعها المربون. فعندما كانت طريقة النحو والترجمة هي السائدة، كان للقراءة أهمية تفوق غيرها من المهارات. ولما انتشرت طريقة القراءة وكثر مؤيدوها صارت هذا المهارة هي المحور الذي تدور حوله كل الأنشطة التربوية. وبدأت أهمية القراءة تقل كثيراً عند إتباع الطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفهية (عمر الصديق عبد الله، 2008م، 98). ولعلنا نذكر أن هاتين الطريقتين ظهرتا لإصلاح العيوب التي لاحظها المربون على الطرق التقليدية التي سبقتهم والتي أعطت القراءة والكتابة أولوية على غيرها من المهارات اللغوية.

وقد أوردت ميساء أحمد أبو شنب و آخرون (2015م ، 132) أن القراءة لا تزال أهم الوسائل التي تنقل ثمرات العقل البشري، وأنقى المشاعر الإنسانية التي عرفها عالم الصفحة المطبوعة، وهي غاية في التعقيد تقوم على أساس تفسير الرموز الكتابية، أي الربط بين اللغة والحقائق. فالقارئ يتأمل الرموز ويربطها بالمعانين ثم يفسر تلك المعاني وفقاً لخبراته. وهي عملية يبين فيها القارئ الحقائق التي تكمن وراء هذه الرموز، ولا بد لهذا التباين أن يتصل

بالخبرات لتفسير تلك الرموز. فالقراءة تساعد المتعلم على اكتساب ثروة لغوية معرفية، وهي وسيلته وأداته في الدرس والتعلم الذاتي. ويضيف حابس العواملة (2004م ، 2)، أن أكثر المفكرين اهتماماً بموضوع القراءة، هم علماء التربية (أقطاب) وكبار رجالها، لأنها الموضوع الذي له صلة بكل موضوعات وحقول التربية والتعليم، و لأنها أيضاً من أحسن المواضيع قدرة على توسيع معلومات التلاميذ اللغوية، وزيادة معارفهم التاريخية والجغرافية والعلمية، وتقوية ميولهم الأخلاقية والفنية والوطنية. لذا، لم يكن لأي موضوع آخر حظ من البحث والتدقيق مثلما كان للقراءة، ولا يقتصر الأمر فقط على المرحلة الابتدائية أو الأساسية، بل في مختلف المراحل الدراسية.

أهمية القراءة ووظيفتها للفرد:

أورد عبد الهادي السيد وفاروق عثمان (1995م) وجود علاقة بين القراءة والفرد حيث أنها علاقة موجبة وهذا يعني أن القراءة لست عملية آلية بحته يقتصر فيها الأمر على مجرد التعرف والنطق، أنها عملية معقدة تستلزم استخدام العمليات العقلية العليا مثل الفهم والربط والاستنساخ فإن القراءة تؤثر في الفرد كما يأتي:

1- القراءة توسع خبرة التلاميذ وتنميهم وتنشط قواهم العقلية، وتهذب أذوقهم، وتشبع فيهم دوافع الاستطلاع، وتمكنهم من معرفة أنفسهم والآخرين.

2- تفتح القراءة أبواب الثقافة العامة، فتجد أن اغلب القصص تخاطب عقول الأطفال وتشبع خيالهم كما أنها تساعد الأطفال على كسب المثل العليا والقيم العالمية مثل قيمة الجمال والحق والخير، وهي عبارة عن التراث العالمي الذي يتعلمه الأطفال أينما كانوا.

3- تساعد القراءة الفرد في الأعداد الأكاديمي فعن طريقها يتمكن التلميذ أو المتعلم من التحصيل العلمي الذي يساعده علي النجاح وإتقان المعرفة داخل المدرسة. وعن طريقها يمكن حل كثير من المشكلات العلمية التي تواجهه في حياته الدراسية الأكاديمية والحياتية، كما تساعده في التكوين العلمي الذي يؤهله للنجاح والقراءة أداة العالم في الاستزادة من المعرفة، في أن يضيف في حصيلته الثقافية في كل يوم شيئا جديدا.

4- تساعد الشخص علي التوافق الشخصي والاجتماعي، فلكل جيل من الأجيال معايير السلوك المرغوب فيه والمشكلات التي يواجهها الشباب قد تكون مشكلات جسمية أو انفعالية أو معرفية تتطلب منهم قدرا من المعرفة من خلال القراءة. (مراد علي عيسى، 2006م،84).

5- القدرة على القراءة من أهم المهارات التي يملكها الفرد في المجتمع الحديث، والتي أصبحت القراءة فيه ضرورية كضرورة مأكله وشرابه وضرورة أن يحيا حياة كريمة.

6- إن القدرة على القراءة تمكن الفرد من تفهم الإرشادات والتوجيهات والتعرف على الأخبار بطريقة ميسرة.

7- القراءة وسيلة للفرد لتوسيع آفاقه العقلية ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية والتزود من كنوز الحكمة والمعرفة والتذوق والاستمتاع.

8- القراءة تلعب دوراً كبيراً في حياة الفرد من حيث مساعدته على النجاح في عمله الذي يحترفه أياً كان طبيعة هذا العمل.

9- القراءة من العوامل الأساسية للنمو العقلي والانفعالي والاجتماعي للإنسان (حابس العواملة، 2004م).

وتضيف منى محمد (1997م ،64) أن القراءة تزود القارئ بفرصة للبحث في أي مجال من مجالات المعرفة يرغب في الاستزادة منه تترك له حرية كبرى في اختيار المواد التي يرغب في توسيع دائرة معرفته فيها. وكما يضيف فتحي يونس (2001م، 40) أن القراءة هي البوابة الرئيسية لكل المعارف، وإذا لم يتعلم الأطفال تعليما جيدا، فإن طريقهم مسدود إلي كل مادة دراسية تقدم لهم في سنوات الدراسة. كما يشير أحمد زينهم (2001م، 3) أن أهمية القراءة للفرد ليست في حاجة إلي تأكيد أو إثبات وذلك لما يطرأ على المعارف من تغيير سريع ومتلاحق يؤدي بدوره إلي تغير أنماط الحياة وطرق العيش.

6. مهارات القراءة:

يرى سالم بن ناصر ألكاحلي (2011م، 53) أن القراءة تعد مهارة أساسية من المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) بل تعد إنها من أهم هذه المهارات لما لها من مكانة متميزة، حيث بدأ نزول القرآن الكريم، وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية والهامة

لصعوبات التعلم الأكاديمية. وتعد من أهم وسائل كسب المعرفة والحصول على المعلومات، وهي من الموضوعات الهامة التي ينبغي الاهتمام بها. ويضيف محسن علي عطية، (2007م، 95) بأن مهارة القراءة هي السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال وتنمو نتيجة للتعليم والتعلم. أما المهارة في القراءة فترتبط بالسرعة والفهم والتعرف وغيرها. وأن القراءة عملية معقدة تتطلب عدداً من المهارات التي تم أجمالها في الأتي:

1- مهارات إدراك الرموز والحروف والكلمات.
2- مهارات نطق الحروف بأصواتها (إخراج الحروف من مخارجها) ونطق الكلمات بصورة واضحة.
3- مهارة التميز بين إشكال الحرف الواحد بحسب موقعة.
4- مهارة التمييز بين الحروف المختلفة بالشكل والصوت.
5- مهارة التمييز بين حروف المد والحركات.
6- مهارة إدراك المعاني من خلال السياق.
7- مهارة التعبير الصوتي عن وظائف الترقيم.
8- مهارة التعبير الصوتي وتمثيل معنى المقروء ومراعاة قواعد النحو.
9- مهارة استيعاب المقروء وتذكره.
10- مهارة السرعة في القراءة.

ولكي يتقن التلميذ هذه المهارات يجب على معلم اللغة العربية أن يضع في الحسبان أن مهنته تمكين المتعلم منها جميعاً وأن أي خلل فيها سيؤدي إلي خلل في تحقيق وظائف القراءة وأهدافها. ويضيف محمد جهاد جمل (2001م ، 156م) إن القراءة هي الطريق العظيم للمعرفة، فضلاً عن أنها أساسية للنجاح في المواد الأكاديمية كافة، بالإضافة إلى أنها مصدر المتعة الشخصية، والمزيد من القراءة يعني مزيداً من التعلم. فالقراءة مهارة أساسية من مهارات التعليم والتحصيل الدراسي وهي من دعائم التفوق الدراسي ومواجهة مواقف الحياة ومشكلاتها. ويؤكد عبد العليم إبراهيم (1995م) أن القراءة ليست مادة دراسية مستقلة فحسب، ولكنها مع ذلك (وسيلة لدراسة بعض المواد الدراسية، عملية كانت أو فنية، نظرية، أو تطبيقية).

لقد ثبت الآن أن تقدم التلاميذ في اللغة العربية يساعد على تقدمهم في كثير من العلوم التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم، فالتلميذ المتمكن في اللغة العربية يفهم ما يقرأ بسرعة، فيساعده هذا على الإلمام بما يقرأ من المواد الأخرى.

أورد محمد أحمد خصاونة و آخرون (2015م ، 135) أن الهدف الأساسي من تعليم القراءة هو تنمية المهارات الضرورية لاستخدامها في فنون اللغة الأخرى، ومن أهم هذه المهارات الأساسية في القراءة ما يأتي:

أولاً:

1- التعرف على الكلمات.
2- التأكد من معاني الكلمات.
3- فهم المواد المقروءة وتفسيرها.
4- إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والفقرات.
5- القراءة في صمت بما يحقق الاقتصاد في الجهد والوقت.
6- القراءة جهراً وبشكل صحيح.
7- استخدام الكتب ومصادر المعلومات استخداماً جيداً.

ثانياً: تهيئة الفرصة للتلميذ كي يكتسب خبرات غنية من خلال عمليات القراءة.

ثالثاً: الاستمتاع بالقراءة والإقبال عليها بشغف من جانب التلميذ، ويتمثل ذلك في الاختيار الجيد للمواد التي يمكن أن يقرأها.

رابعاً: تنمية الميول القرائية لدى التلميذ، حيث تعد الميول القرائية من أهم العوامل تقدمه في القراءة واكتساب مهاراتها.

خامساً: إكساب الطفل حصيلة لغوية نامية من المفردات، والتراكيب، والعبارات، والأساليب، و المعاني، والأفكار.

سادساً: تدريب التلميذ على أن يستفيد مما يقرأه في حياته الدراسية.

7. أنواع القراءة:

أورد محمد عدنان عليوان (2007م، 152) يمكن أن ننظر إلي القراءة من حيث تعليمها وتعلمها ونقسمها عدة تقسيمات تعيننا علي الرؤية الواضحة لطرق ووسائل تدريسها، فالقراءة

تنقسم إلي عدد من الأنواع حسب الأداء والأغراض، السرعة ويمكن تقسيمها على النحو التالي:

1- ومن حيث الغرض العام للقارئ إلي:

أ. استماعية. **ب.** درس و تحليل.

2- ومن حيث الغرض الخاص للقارئ إلي:

أ. لقضاء وقت الفراغ.

ب. الحصول على معلومة معينة.

ج. الحصول على التفاصيل.

د. التأمل والتحليل والاستنتاج.

3- ومن حيث مراحل تعلمها إلي:

أ. تعرف رمزي صوتي، أي مرحلة السيطرة على ميكانيكيات القراءة.

ب. الفهم أي مرحلة القراءة والارتباط بالمعنى.

ج. المكثفة أي مرحل القراءة للدرس والتحصيل.

د. التحليلية الواسعة أي مرحلة الاتصال بكل ما تعبر عنه اللغة من فكر و ثقافة.

ويشير حسن سليمان قورة ،(1972م،127) إلى أن القراءة تنقسم إلي عدة أنواع: تتمثل في القراءة الصامتة والقراءة الجهرية والقراءة السمعية. كما يمكن تقسيمها إلي قسمين من حيث الأداء ومن حيث الغرض، والأداء هو الكيفية التي يؤدي بها القارئ القراءة إما أن تكون جهراً أو سراً، وهذه الأخيرة هي القراءة الصامتة، وهي القراءة الاستيعابية التي لا تستخدم الجهاز الصوتي.

أورد إبراهيم محمد عطا (1992م، 128) أن القراءة الجهرية هي التقاط الرموز المطلوبة وتوصيلها عبر العين إلي المخ وفهمها، بالجمع بين الرمز كشكل مجرد وبين المعنى المختزن في المخ، ثم الجهر بإضافة الأصوات واستخدام أعضاء النطق استخداماً سليماً. لمزيد من التوضيح لابد أن نبرز بعض التفاصيل حول القراءة الجهرية والصامتة (السرية).

4-أما حيث الأداء فتنقسم القراءة إلى:

أ- قراءة جهرية ب- قراءة صامتة

وكلا النوعين يتطلب أن يقوم القارئ بتعريف الرموز والمعاني، إلا أن القراءة الجهرية تتطلب تفسير الأفكار والانفعالات والالتزام بقواعد النطق الصحيح وإدراك المعنى والتعبير

عنه. لغرض الدراسة وارتباطها بموضوع القراءة، وأهمية التفصيل حول القراءة الجهرية والصامتة.

أ- القراءة الجهرية:

أولاً: مفهوم القراءة الجهرية

تعد القراءة الجهرية من أهم وسائل تشخيص صعوبات النطق والقراءة، ويرتبط بها جوانب نفسية واجتماعية، مثل الذات والقدرة علي مواجهة الجمهور وزيادة الثقة بالنفس ومراعاة مشاعر الآخرين والوعي بهم والقدرة الإقناع واكتساب الذوق السليم والبيان والتبيين، ومن مهاراتها: ربط المعاني بالرمز، واستخدام السياق للتعرف على المعنى والتمييز بين الأصوات، والسرعة المناسبة، وإدراك مواطن الجمال والتذوق ومراعاة، الترقيم.

فالقراءة الجهرية هي التي ينقل القارئ بواسطتها المقروء بمعناه ولفظه إلى المستمع، مستعيناً بجهاز النطق، فتخرج الأصوات مسموعة في أدائها صحيحة المخرج، ومضبوطة الحركة، ومعبرة عن المعاني التي تضمنتها مع القدرة على النبر والتنغيم المناسبين للأساليب بأنواعها المختلفة. وتستخدم القراءة الجهرية في مواقف كثيرة منها: تعليم المواد الدراسية المختلفة في غرفة الصف، قراءة الأخبار والموضوعات المختلفة إلقاء الخطب وغيرها. سامي محمد ملحم (2002م، 281-293). هذا يعني أن القراءة الجهرية هي التقاط الرموز المطبوعة ونقلها للمتلقي عن طريق الجهر بها بصوت مسموع وبصورة مضبوطة الحركة باستخدام أعضاء النطق استخداماً صحيحاً. وتستخدم القراءة الجهرية في مواقف كثير منها: تعليم المواد الدراسية المختلفة في غرفة الصف، قراءة الأخبار وغيرها.

ثانياً: أهمية القراءة الجهرية

كما يضيف علوي عبد الله الطاهر(2010م 31) وقد احتلت القراءة الجهرية المركز الثاني في ضرورتها بعد القراءة الصامتة، ومع ذلك فهي مهمة للإنسان في حياته العامة، وخاصة حينما يصبح مدرساً أو محامياً أو مذيعاً أو خطيباً وغيرها. فهذه المواقف تتطلب جودة النطق، والتأثير باللفظ وحسن التعبير الصوتي عن المعاني، مراعاة القواعد النحوية والصرفية وغير ذلك، مما يقدر عليه إلا من أجاد القراءة الجهرية وتدرب عليها التدريب الكافي.

ثالثاً: أهداف القراءة الجهرية

يشير حسان حسين عبابدة (2009م ، 25) إلي أهداف القراءة الجهرية التي تتمثل في:

1- التدريب على إجادة النطق وضبط مخارج الحروف.

2- إكساب التلاميذ القدرة على الإلقاء الجيد والجرأة على مواجهة الجمهور .

3- تدريب التلاميذ على صحة الأداء والالتزام بمواضع الوقف الصحيحة والتعبير الصوتي عن المعاني المقروءة.

4- تعويد التلاميذ على سرعة القراءة.

رابعاً: مهارات القراءة الجهرية

أشار جميل طارق عبد المجيد (2005م ،87) إلي أن القراءة الجهرية لها مهارات جزئية تقود إلى امتلاك المهارة الكلية في الانطلاق في القراءة وفهم واستيعاب المادة المقروءة، وعلى المعلم أن يتدرج بطلابه من المهارة الأولى صعوداً إلى المهارة الأعلى، إذ أن أي خلل في المهارة السابقة (المتطلب السابق) يؤدي بالتالي إلي خلل في امتلاك المهارة اللاحقة، مما سيودى إلي ضعف شديد في امتلاك المهارة الكلية وهي الانطلاق في القراءة مع الفهم والاستيعاب وهي الهدف النهائي للقراءة. وهذه المهارات متدرجة كما يلي:

1- التعرف على شكل الحرف.

2- التعرف علي صوت الحرف.

3- قراءة الحرف ونطقه وإخراجه من مخرجه الصحيح.

4- قراءة الكلمة ونطقها نطقاً سليماً.

5- فهم معنى الكلمة المقروءة.

6- تحليل الكلمة إلى حروفها.

7- تركيب كلمة من حروفها.

8- قراءة جملة.

9- فهم معنى الجملة.

10- تركيب جملة من كلمات مبعثرة.

11- تحليل الجملة إلى كلماتها.

12- قراءة فقرة.

13- إدراك علاقات الجمل في الفقرة بعضها ببعض.

14- فهم معنى الفقرة .

15- تحليل الفقرة إلى الجمل المكونة لها.

16- تركيب فقرة من جمل مبعثرة.

17- قراءة فقرات النص قراءة سليمة معبرة بسرعة مناسبة .

18- فهم علاقة الفقرات المكونة للنص .

19- بيان وجهة نظر التلميذ في محتوى النص.

20- الاستفادة من المعلومات والقيم والاتجاهات الواردة في النص.

خامساً: مزايا القراءة الجهرية

تتعدد مزايا القراءة الجهرية سواء من الناحية اللغُوية أو الانفعالية أو الاجتماعية أو غير ذلك. كما أوردها راتب قاسم عاشور، (2003م، 46):

1- من الناحية اللغوية:

أ- وسيلة للتمرين على صحة القراءة وجودة النطق وحسن الأداء.

ب- عن طريقها تكتشف الأخطاء في النطق.

ج- فرصة للتدريب على الأداء الصوتي.

2- من الناحية الانفعالية:

أ. تعد مجالات مناسباً للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف.

ب. تمنح المتعلمين الثقة في أنفسهم والقدرة على مواجهة الآخرين.

ج. فرص لرفع معنويات الفرد وسط أقرانه بمنحه فرصة إثبات وإعلان وجوده.

3- من الناحية الاجتماعية:

أ. تدريب للتواجد في المجتمع ومشاركة الآخرين حواراتهم وأحاديثهم.

ب. توفر مواقف يتعود من خلالها التعامل مع جماهير عليه أن يواصل كلامه إليهم.

ج. تشعر بالمسؤولية الاجتماعية.

سادساً: عيوب القراءة الجهرية

حسب ما أورده سامي محمد ملحم (2002م، 295) من عيوب القراءة الجهرية ما يلي:

أ- إنها لا تلائم الحياة الاجتماعية لما فيها من إزعاج للآخرين وتشويش عليهم.

ب- تأخذ وقتا أطول لما فيها من مراعاة لمخارج الحروف والنطق الصحيح للكلمات وسلامة نطق أواخر الكلمات.

ج- يبذل القارئ جهدا أكبر من مثيلتها القراءة الصامتة.

ح-الفهم عن طريق القراءة الجهرية أقل. لان جهد القارئ يتجه إلي مخارج الحروف من مخارجها ومراعاة الصحة في الضبط.

خ-في القراءة الجهرية وقفات ورجعات في حركات العين أكثر من القراءة الصامتة.

د- إنها قراءة تؤدي في الصف ولا يستطيع أن يمارسها خارج الصف أو المدرسة.

ويضيف داؤد عبده (1979م،30) أن تدريب التلاميذ على القراءة الجهرية في المدارس بشكل عام تشوبه بعض العيوب منها :

أولاً: أنها تدرس بطريقة غير وظيفية لعدم وضوح الغاية من القراءة الجهرية فالتلميذ يقرأ لمستمعين لا يهمهم سماع ما يقرؤه لان ما سيقوله أصبح معروفاً لديهم، فقد قرؤوه قراءة صامتة وسمعوه من المعلم، وربما سمعوه عدة مرات من تلاميذ آخرين.

ثانياً: تدريب التلاميذ على القراءة الجهرية نصرف عليها من الوقت، وكثيراً ما يكون على حساب نشاطات لغوية ذات فوائد عملية أهم.

ثالثاً: أنها تسهم إسهاما ضاراً في عدم الاهتمام بالمعنى والانصراف بدلاً من ذلك إلى الجانب اللفظي.

ب- القراءة الصامتة:

أولاً: مفهوم القراءة الصامتة:

أورد علوي عبد الله الطاهر (2010م، 29) أن القراءة الصامتة هي التي يتم فيها تفسير الرموز الكتابية. وأدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القاري دون صوت أو همهمة. أو حتى تحريك للشفاه، وبالتالي فإن القراءة الصامتة (السرية) تقوم على عنصرين هما:

الأول: مجرد النظر إلى المقروء .

الثاني: النشاط الذهني الذي يستثيره المنظور إليه من تلك الرموز.

والقارئ الصامت يقرأ لنفسه فقط، لذلك هو يركز جهده على المعنى المقروء ليدركه دون أن يصرف جهداً آخر في التلفظ أو يشغل نفسه بمراعاة إخراج الحروف من مخارجها، أو تمثيل المعنى المتضمن بكيفيات صوتية معينة أو حتى التوقف للنفس، لأنه يستطيع أن يفعل ذلك في أثناء القراءة.

ثانياً: أهمية القراءة الصامتة:

القراءة الصامتة هامة جداً في حياة الإنسان، خصوصاً بعد التطور السريع الذي يشهده عالم اليوم، وترجع أهميتها إلي أنها الوسيلة الطبيعية التي يجدها الإنسان سهلة الاستخدام في اكتساب المعارف، فهو يلجأ إليها دائماً في جميع الأماكن والأحوال، ويمارسها جالساً ومضطجعاً وأمام الناس وفي المكتبات العامة وفي حجرات النوم وغير ذلك.

ثالثاً: أهداف القراءة الصامتة

يرى محمد عدنان عليوان (2007م، 102) للقراءة الصامتة أهداف منها:

أ- إكساب التلاميذ مهارة القراءة بالعين دون استخدام أجهزة النطق.

ب- إكساب التلاميذ مهارة القراءة الصامتة السريعة.

ج- إكساب التلاميذ مهارة القراءة الصامتة الفاهمة.

رابعاً: مهارات القراءة الصامتة

يشير جميل طارق عبد المجيد (2005م ،90) للقراءة الصامتة مهارات ويمكن إجمال هذه المهارات بما يلي:

1- قبل دفع المعلم تلاميذه إلى قراءة نص قراءة صامتة علية أن يتأكد من قدرتهم على القراءة الجهرية التي هي متطلب سابق للقراءة الصامتة. وإلا فإن القراءة الصامتة عندئذ تتحول إلى نظرات عشوائية إلى المادة المقروءة، يبذل فيها مجهوداً عالياً للتهجئة مما يشتت الفهم، ويثير الملل في التلاميذ فيبعد عنها.

2- مراعاة مراحل نمو المتعلم ومستواه في تحقيق مهارات القراءة مع الفهم، فطول النص ومحتواه يجب أن يتفق مع مراحل نموَه، إذ من الواضح أن مهارة القراءة السريعة تتناسب تناسباً طردياً مع نمو القدرات الذهنية والجسدية للمتعلم، فالتلميذ الذي يشكو من صعوبات قرائية لا يمكن أن يقرأ مستوعبا أكثر من فقرة ثم يتطور أداؤه بتطور قدراته والتغلب على صعوباته القرائية.

3- أن يثري المعلم قاموس التلميذ اللغوي بالمزيد من المفردات والتراكيب ليساعده على قراءة المادة وفهمها.

4- تدريب التلميذ على القراءة السريعة لفقرة واحدة من النص ثم التدرج إلى فقرات النص الأخرى.

5- تدريب التلميذ على فهم الأفكار الرئيسي للنص والمعنى المباشر للنص.

6- الوصول بالتلميذ إلى قراءة ما بين السطور ليدرك المغزى العام للنص، وما يرمي إليه الكاتب.

خامساً: مزايا القراءة الصامتة: ويتميز هذا النوع من القراءة بما يلي: كما أشار إليها سامي محمد ملحم (2002م، 293)

أ- **من الناحية الاجتماعية:** تعد القراءة الصامتة من أكثر القراءات شيوعا بين الناس فهي تستخدم في قراءة الصحف أو المجلات والكتب المنهجية التي تقتضي طبيعتها قراءة صامتة.

ب- **من ناحية اقتصادية:** لا تحتاج القراءة الصامتة قراءة كل كلمة علي حدة. فهي قراءة مجردة من النطق، وتجعل القارئ يلفظ معني الجملة دون أن يلفظ كل كلمة فيها. عملية اللفظ فيها إعاقة وبطء.

ج- من ناحية الفهم والاستيعاب: تؤكد الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال إلي أن القراءة الصامتة أعون على الفهم والاستيعاب من القراءة الجهرية. لأن فيها تركيز علي المعني دون اللفظ.

د- من الناحية التربوية: فالقراءة الصامتة مجردة من النطق وبالتالي، فإنها لا تحتاج إلي تشكيل الكلمة أو إعرابها أو إخراج الحروف إخراجا صحيحا. وعليه فإن القراءة الصامتة تتميز بنوع من المتعة والسرور ويسود فيها الجو الهادي البعيد عن الفوضى وتداخل الأصوات.

سادساً: عيوب القراءة الصامتة

أورد عبد الفتاح حسن البجة (2003م، 203) بالرغم من أن القراءة الصامتة شائعة بدرجة كبيرة تفوق القراءة الجهرية. إلا أنه يؤخذ عليها:

1- أنها تساعد علي شرود الذهن، وقلة التركيز، والانتباه، من المعلم.

2- أنها قراءة فردية لا تشجع القراء على الوقوف أمام الجماعات أو مواجهة مواقف اجتماعية.

3- لا تساعد المعلم علي التعرف ما عند التلميذ من قوة وضعف في صحة النطق أو العبارات.

4- فيها إهمال وإغفال لسلامة النطق ومخارج الحروف.

الفرق بين القراءة الصامتة والجهرية:

أشار مراد على عيسى وآخرون (2008م 79) إلي أن "باز ويل" توصل إلى أن الإنسان لا يستطيع أن يقرأ قراءة جهرية يفهمها السامع إذا زادت سرعته في الدقيقة عن مائتين وخمسين كلمة وإن قليلين جدا يستطيعون أن يقرءوا بأسرع من مائتي كلمة في الدقيقة على حين أن الإنسان لا يتقيد في أثناء القراءة الصامتة بهذه القيود الفسيولوجية كما أن القراءة الجهرية تحتاج إلى جهد أكبر من القراءة الصامتة، فالقارئ المبتدئ تواجهه صعوبة فك الرموز وفهم معناها ونطقها صحيحاً، وجود الأداء وحسن الوقفة، وتمثيل المعنى، وانسجام تعابير الوجه والإشارات مع معنى المقروء.

ويضيف محمد منير مرسي (1988م ،180) لقد أظهرت الأبحاث والدراسات أن القراءة الصامتة بوجه عام تُصاحب بفهم أحسن فهي تساعد على الفهم، ويجب أن نشير إلي أن كثيراً من القراء الذين يقرءون قراءة رديئة يميلون إلى أن يفهموا بصورة أحسن عندما يقرءون قراءة جهرية في حين أن كثيراً من القراء الجيدين يميلون إلى أن يفهموا بصورة أحسن عندما يقرءون قراءة صامتة. أي أن القارئ الردى يسلك أحسن في القراءة الجهرية والقارئ الجيد يسلك أحسن في القراءة الصامتة. و أخيراً تُعتبر القراءة الصامتة أكثر وظيفية في الحياة.

5- وظائف القراءة:

أولاً: وظائف ترتبط بحياة الفرد:

يرى وليد أحمد جابر (2002م) أن للقراءة عدد من الوظائف ترتبط بحياة الفرد، منها:

أ- اعتماد المواد الدراسية جميعها عليها، وأن النجاح فيها ينعكس بالضرورة على النجاح في بقية المواد الدراسية

ب- هي مدخل للحصول على المعلومات والمعارف الثقافية والعلمية المختلفة، وعن طريقها يتصل المرء بالمأثور الأدبي والأجنبي.

فضلاً عن ذلك، فإن هنالك وظيفة اجتماعية تؤديها القراءة، لأن أهم ما تؤديه القراءة من وظائف ترتبط بحياة الفرد والجماعة تتمثل في:

1- نشر المفاهيم والتقارب بين أفراد المجتمع عن طريق المؤلفات المختلفة، وعن طريق الصحف والمجلات والإذاعة وغيرها.

2- الربط بين أفكار ومشاعر وهموم الأفراد في المجتمع الواحد.

3- الربط بين أفكار ومشاعر وهموم الأفراد في المجتمعات المختلفة.

4- النهوض بالمستوى الفكري والثقافي والصحي في المجتمع.

5- بيان دور الأفراد والجماعات في مواجهة المشكلات المختلفة الطارئة وغير الطارئة وبيان ردة الفعل إزاءها.

6- توضيح الأدوار المختلفة للأفراد والجماعات تنظيم حياتهم وبيان طرائق تعاملهم وتحديد حقوقهم و واجباتهم.

7- قد يتمثل أهم دور للقراءة في حياة الفرد والجماعة في المقولة التي تقول " كان المرء يتعلم ليقرأ، ثم أصبح يقرأ ليتعلم".

ثانياً: وظائف مرتبطة بالحياة المعاصرة:

يضيف رسمي علي عابد (2008م ، 138) يمكن تلخيص وظائف القراءة في الحياة المعاصرة بما يلي:

1- وسيلة الاتصال والتواصل حيث التركيز على الفهم والتفسير وتطبيق المقروء والحكم عليه، وهذه تمثل أساسيات التواصل بوساطة القراءة.

2- مصدر للحصول على المعرفة والمعلومات.

3- أداة من أدوات الفهم والاستيعاب.

4- وسيلة رئيسة من وسائل التعليم والتعلم والتحصيل الدراسي.

5- أداة للوقوف على الماضي والحاضر.

6- وسيلة لتنمية الفكر فمن خلالها تزداد المعرفة وتتوسع الخبرات.

7- وسيلة للتفاهم بين أفراد المجتمع بعضهم ببعض.

8- نافذة يطل منها المرء على الفكر الإنساني.

ثالثاً: وظائف القراءة المعرفية والنفسية والاجتماعية:

أ-الوظيفة المعرفية:

أشار علوي عبد الله طاهر(2010م ، 27) أن القراءة وظائف معرفية منها:

1- تعد من أهم الوسائل في التعرف على ثمار الحضارة الإنسانية في شتى فروع المعرفة. وبها نتصل بأفكار من سبقنا من الأمم والحضارات، وبها نطلع على الثقافات المختلفة للأمم المعاصرة.

2- تساعد على التقدم في التحصيل الدراسي، لان هناك علاقة بين التقدم والقراءة والتقدم في بقية المواد الدراسية، كما توجد علاقة بين التخلف في القراءة والتخلف في سائر المواد.

3- تعتبر إحدى وسائل البحث العلمي، عن طريقها نجد إجابات لكثير من تساؤلاتنا، لبعض مشكلاتنا.

4- تسهم في النمو العقلي للفرد لأن استعداداته العقلية تنمو وتتشكل في أفضل صورة ممكنة عن طريق القراءة، وفي البيئة الثقافية.

وكما أضاف عبد الرؤوف السيد (2003م ، 58) تلخيص وظيفة القراءة المعرفية فيما يلي:

1- أصبحت القراءة غاية التربية، يذهب الطفل للمدرسة (ليتعلم) ومعني هذا أنها وسيلة لكسب المعلومات وزيادة الخبرات.

2- القراءة عملية دائما للفرد: ولعلها أعظم ما لدى الإنسان من مهارات.

3- القراءة وسيلة لاتصال الفرد بغيره .

4- هي أساس كل عملية تعليمية، ومفتاح لجميع المواد الدراسية.

5- القراءة تزود الفرد بالأفكار والمعلومات.

6- وسيله فذة للنهوض بالمجتمع وتنظيمه.

ب- الوظيفة النفسية للقراءة:

1- تشبع في الفرد حاجات كثيرة، فيها يشبع حاجاته للاتصال بالآخرين ومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم، كما أن القراءة تشبع حاجة الفرد للاستقلال، لأنها تمكنه من الاعتماد على النفس في تحصيل المعرفة.

2- تساعد الفرد على تنمية ميوله وزيادة اهتماماته والاستفادة من أوقات فراغه والاستمتاع بحياته، لأنه في القراءة يجد شعوراً بالمتعة والسعادة.

ج- الوظيفة الاجتماعية للقراءة :

1- تسهم في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية، فمنها يكتسب أفكاره واتجاهاته وقيمه، من خلالها يتعرف على سلوك غيره ومشاعرهم، وعبرها يتفهم النظام الاجتماعي المحيط به ، ويتكيف مع محيطه.

2- تعد القراءة وسيلة هامه من وسائل جمع التراث الاجتماعي من جيل إلى جيل، وهي عامل من عوامل إحيائه وتنميته وتنقيحه وتطوره، فبدونها يبقى جزء كبير من تراث الأمة خامداً ومهملاً في بطون الكتب.

3- القراءة وسيلة للاتصال الفكري والتبادل الثقافي وخاصة في عالمنا المعاصرة.

6- طرق تعلم القراءة:

أورد فتحي علي يونس (1981م، 165) أن طرق تعلم القراءة يقصد بها مجموعة من الأساليب التي يستخدمها المعلم مع تلاميذه بقصد الوصول إلي تحقيق أهداف تدريس القراءة. وقد ظهرت عدة طرق وأساليب في تعليم القراءة لكل منها مزايا وعيوب. وهناك مدخلان أساسيان لتعليم القراءة العربية، وهما الطريقة الكلية والطريقة الجزئية. ويطلق علي الطريقة الجزئية الطريقة التركيبية وعلى الطريقة الكلية الطريقة التحليلية. وتتضمن الطريقة التركيبية طريقة الحروف والمقطع بينما تتضمن الطريقة التحليلية الطريقة الكلية وطريقة الجمل. كما ظهرت طريقة ثالثة تسمى بالطريقة التوليفية والتي تجمع بين مزايا الطريقتين. إن تدريس القراءة للمبتدئين كما أوضحت فلاح حسين الجبوري (2015م، 253)، يتم بطريقتين (التركيبية الجزئية والكلية التحليلية):

1- الطريقة التركيبية الجزئية:

أ- الطريقة التركيبية:

وفيها يتعلم التلميذ الحروف أولاً ثم الكلمة ثم المقطع ثم الجملة ولها ثلاثة أنظمة، كما جاء في محمد على الخولي (1988م ،119) وهي:

1- النظام الهجائي 2- النظام الصوتي 3- النظام المقطعي

أ- الطريقة التركيبية الجزئية: هذه الطريقة تبدأ عادة بتعليم الجزئيات، إذا يبدأ بتعلم التلاميذ الحروف الأبجدية بأسمائها أو بصفاتها وبعد أن يحفظ التلميذ تلك الحروف ويحفظ حركاتها ينتقل به المعلم إلى تعليمه بعض المقاطع الخفيفة، ثم تعليمه الكلمات، ثم الجمل التي تتألف من كلمتين أو أكثر، ثم تعليمه العبارات ثم الكلمات تدرس هذه الطريقة بأسلوبين هما الأسلوب الهجائي والصوتي وإذا استخدم المعلم الهجائي يبدأ بهذه الخطوات:

1- عرض الحروف الهجائية على التلاميذ بأسمائها حرفاً حرف وبحسب ترتيبها (ألف، باء ، تاء، .....).

2- تحفيظ الطفل الحروف وبعد تعلمه قرأتها وكتابتها بمفرده وتعليمه كلمات تتكون من تلك الحروف والكلمات تتكون من حروف منفصلة مثل (زرع ، درس) ثم بعدها كلمات متصلة.

3- يبدأ المعلم في هذه الخطوة بتعليم الجمل من الكلمات التي تعلمها التلميذ مثال (درس الولد ، زرع الفلاح) ثم يتدرج إلى جمل أطول مثل (أحمد يلعب الكرة) وهكذا حتى ينتقل إلي العبارات ثم الفقرات.

ذ- أما استخدام الأسلوب الصوتي:

1- يبدأ المعلم في هذه الطريقة بتعليم التلاميذ قراءة الحروف الهجائية بأصواتها (أ، ب، ت، ث.....الخ).

2- يقرن المعلم في هذه الخطوة تعليم صوت الحرف وشكله وهيأته بصورة شيء محسوس بحيث يبدأ اسم الشئ المحسوس بالحرف الأول الذي يتعلمه التلميذ مثل (أ / أسد ، ب/ بطه ، ت/ تمر...الخ).

3- يربط المعلم الحروف بعد ذلك بحركاتها وقد يستخدم المعلم لوحة الجيوب والبطاقات المتضمنة للحروف والحركات مثل (بَ ، بُ ، بِ).

4- بعد أن يتعلم التلميذ الحركات ينتقل المعلم إلى تكوين مقاطع صوتية قد تتكون عادة من حرفين يكون الحرف الثاني منها حرف مد (بآ، بو ، بي) وفي هذه الخطوة يميز التلميذ بين كل حركة و أخرى.

5- يبدأ المعلم في هذه الخطوة تكوين كلمات ذات حروف منفصلة تكون حروفها جميعاً مفتوحة مثل (زَرَعَ) ويشترط في هذه الحالة أن تنطق الكلمة حرفاً حرفاً ثم تضم الكلمة وثم تكسر.

6- يبدأ المعلم مع تلاميذه بالانتقال من الكلمات المنفصلة إلي المتصلة ثم إلى الجمل والعبارات والفقرات.

أما رحاب محمود صديق (2013م، 61)، فقد أوردت ثلاثة طرق لتعلم القراءة تتمثل في:

1- **الطريقة التحليلية:** ويتفرع من هذه الطريقة (طريقة الحروف – الطريقة الصوتية والطريقة المقطعية).

2- **الطريقة الكلية:** ويتفرع منها (طريقة الكلمة وطريقة الجملة).

3- **الطريقة المزدوجة.**

ولمزيد من الشرح والتوضيح يمكن تفصيل طرق تعلم القراءة على النحو التالي:

أولا: الطريقة التحليلية:

وهي الطريقة التي يسير التعليم بها سيراً تحليلياً من المركب إلى الأبسط، ومن الجملة إلى الكلمة فالمقطع. وتسمى بطريق الجمل والطريقة الإجمالية وتسمى بالطريقة الوحدات المعنوية، وأنها تتفق مع قوانين التعليم التي تقوم على الإدراك الكلي وأنها تعد التلميذ على أتساع المدى البصري، وتراعي خبرة المتعلم ودوافعه، ويتضمن سرعة القراءة (محمد على الخولي، 1988م). هذه الطريقة بها أكثر من طريقة فرعية ومنها:

1- طريقة الحروف (الطريقة الهجائية):

يبدأ الطفل في هذه الطريقة بتعلم الحروف الهجائية وأسمائها وأشكالها وبالترتيب الذي هي عليه (ألف، باء، تاء،.....الخ) ولذلك سميت الطريقة الهجائية، ويسير المعلم في تدريسها على النحو التالي:

أ- ينطق المعلم الحرف المكتوب على السبورة أمام التلاميذ وهم يرددون وراءه و يكرر ذلك عدة مرات وقد يكتب المعلم عدداً من الحروف حسب قدرة الأطفال ويقرؤها بالتسلسل. ويقوم التلاميذ بترديدها خلفه (أ ، ب، ت، ث،.....الخ) عدة مرات، ثم يسألهم عن أشكالها، ثم يقوم بالعملية المخالفة بين مواقع الحروف ثم يسأل عنها ليتأكد من معرفتهم لها.

ب- يقوم المعلم بتدريب الأطفال على كتابتها حتى يتقنونها.

ج- ينتقل المعلم إلى مجموعة أخري من الحروف وهكذا حتى النهاية، مع التركيز على أهمية الترتيب لهذه الحروف، وهو بهذه الطريقة يتبع الطريقة الجمعية عند القراءة والأسلوب الفردي عند الكتابة.

ولقد سادت هذه الطريقة زمناً طويلاً لما فيها من مزايا أهمها:-

د- أنها سهله على المعلم لأنها تتم بالتدريج والانتقال في خطوات منطقية.

ه- أنها الطريقة المثلى التي يألفها أولياء الأمور، لأنهم تعلموا بها، ولذلك فإن هولاء لا يتحمسون لغيرها ولا لأي تغيير يطرأ عليها.

ح- أنها تمكن من السيطرة على الحروف الهجائية في ترتيبها، مما يجعله قادر على التعامل مستقبلاً مع المعجم اللغوي.

خ- يتمكن الطفل بهذه الطريقة من تركيب الكلمات مستقلة لأنه يمتلك أسس بناء هذه الكلمات وهي الحروف.

عيوب الطريقة التحليلية: يؤخذ على هذه الطريقة بعض العيوب أهمها:

1- أنها تخالف الطريقة الطبيعية لتعليم التلاميذ، إذ أنها تبدأ من الجزء إلى الكل ومن المجهول إلى المعلوم.

2- يتعلم التلميذ الحروف دون أن يدرك وظيفتها، ويظل مدة طويلة يحفظها حفظاً ببغاوياً.

3- تعود هذه الطريقة التلاميذ على الطريقة البطيئة، لأنها قائمه على التهجي حرفاً حرفاً، وعلى قراءة الجملة كلمة كلمة، ويترتب على هذا عدم إدراك الجمل تماماً.

4- يتعلم التلاميذ من خلال الطريقة رموز لا معنى لها.

5- يستغرق الانتقال بالتلميذ من الحروف إلى الكلمات إلى الجمل وقتاً طويلاً.

6- لا تتيح هذه الطريقة للتلميذ التصور البصري للشكل المكتوب.

7- ليست في هذه الطريقة مراعاة لقدرات التلاميذ.

8- تقيد هذه الطريقة الطفل وانطلاقة في الحديث.

9- تقوي هذه الطريقة القدرة على التهجي لدى التلميذ إلا أنها لا تقدر على القراءة الصحيحة.

ثانياً: الطريقة الصوتية

أورد جميل طارق عبد المجيد (2005م ،97) أن الطريقة الصوتية كالحرفية إلا أنها تبدأ بتعليم التلميذ أصوات الحرف بدلاً من أسمائها فالسين لا تنطق سينا، وإنما تنطق (س) والعين تنطق (ع) وهكذا. ثم ينتقل المعلم بعد ذلك إلى المقطع ثم الكلمة.

ولتعليم التلاميذ صوت حرف الحروف تعرض عليه صورة حيوان مثلاً أول اسمه الحرف المطلوب تعلمه مثل (أرنباً) في تعليم صوت الألف ويتطلب من التلاميذ تكرار اسم الحيوان عدة مرات. وبعد الالتفات إلى رمزه المكتوب يطالبون برسمه حتى كتابته ونطقه.

بعد تدريب التلاميذ على أصوات الحروف الهجائية كلها أو بعضها وأجادوا نطقها في ضبطها المختلف فتحاً وضماً وكسراً انتقل بهم المعلم إلى جمع صوتين في مقطع واحد ثم ثلاثة أصوات أو أربعة. ويستطيع المعلم أن يتدرج في هذه الطريقة فيبدأ بالحروف التي تكتب منفصلة في كلماتها مثل (أب) (أم) ، (زرع) (درس). ثم ينتقل إلى كلمات تتصل ببعض أحرفها مثل (قرأ)، (عرف). ثم ينتقل إلى كلمات تتصل بجميع حروفها مثل (كتب)، (جلس)، (شكر) ويلاحظ أن غالبية هذه الكلمات مفتوحة الحروف وعلى المعلم أن يمرن التلاميذ بعد ذلك على النطق بأصوات الحروف مكسورة أو مضمومة على النمط السابق (زرع)، (كتب) ثم ينتقل إلى كلمات أكبر ثم إلى جمل.

فوائد الطريقتين: كما ذكرها جميل طارق عبد المجيد (2005م، 97):

1- النجاح في نطق الحروف نطقاً صحيحاً، لان التلميذ يتعلم الحروف والأصوات حرفا وصوتا صوتا، وهذا يؤدي إلى القراءة الصحيحة.

2- النجاح في كتاب الكلمات كتابة صحيحة من الناحية الإملائية خاصة في المرحلة الابتدائية (الأساس).

نقد الطريقتين:

1- تبدأ بتعليم الجزئيات في حين أن عملية الإدراك عند التلميذ تسير من الكل إلى الجزء.

2- أن القاعدة الصحيحة في التعليم البدء بالمعلوم ثم الانتقال إلى المجهول، والطريقتان يبدأ بهما من المجهول إلى المعلوم.

3- تربي في التلميذ عادة القراءة البطيئة لان الطفل أثناء القراءة يوجه جهده إلى تهجي الكلمات، و تجزئة الجملة، و قراءتها كلمة.

4- أن رسم الحرف في اللغة العربية أعم من صوته بمعنى أنه يشتمل على الصوت وزيادة ، أي يشتمل على صوت مضافاً إليه عدة أصوات أخرى لا علاقة لها بعملية التهجي ، فحرف السين مثلاً يشتمل على الأصوات (س، ي، ن) وهذا ما قد يدفع التلميذ للوقوع في اللبس أثناء القراءة ، فقد يقرأ التلميذ كلمة "قأس" (فاء، ألف، سين).

5- أن الحروف والأصوات ليس لها معنى ذاتها، وقد أثبتت التجارب في علم النفس، أن البدء في تعليم ما لا معنى له أصعب من تعليم ما له معنى، كما أن بقاءه في ذهن المتعلم أقل.

6- ترديد التلاميذ لأشياء لا معنى لها في أذهانهم يقضي على نشاطهم ويبعث فيهم الملل و السامة وكراهية المدرسة في أول عهدهم بها.

7- تعليم التلميذ النطق بالكلمات دون فهم معنى ما يقرأ لان التلميذ يصرف كل همه إلى عملية التهجي والنطق.

ثالثاً: الطريقة الكلية:

يرى وليم جراي (1981م، 180) أن هذه الطريقة تشتمل على عدة طرائق من أهمها : طريقة الكلمة، وطريقة الجملة، والطريقة المعدلة.

1- **طريقة الكلمة:** تبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف، فهي تبدأ بالكلمة ثم تجرد الكلمة إلى حرف ثم تكوين كلمات جديدة من الحرف المجرد **ومن** الكلمات الجديدة تتكون الجمل القصيرة المناسبة. وهكذا وهي أسرع من طريقة تعليم المفردات الأساسية للقراءة وهي طريقة مباشرة إذا قورنت بالطرائق الأخرى.

2- **طريقة الجملة:** وتضيف رحاب محمود صديق (2013م، 66) لقد ظهرت هذه الطريقة نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى طريقة الكلمة، وتعد الجملة في هذه الطريقة الوحدة التي يتم بها تعلم القراءة وتقوم على الأسس التالية:

1. يبدأ المعلم المناقشة مع التلاميذ حول صورة معينة ثم يؤلف التلاميذ الجمل التي تناسب هذه الصورة ويختارون من هذه الجمل ما يكتب تحت هذه الصورة.
2. إعداد جمل قصيرة من قبل المعلم مما يألفه التلميذ وكتابتها علي السبورة أو على بطاقات، وقد تؤخذ الجملة من أفواه التلاميذ.
3. ينظر التلاميذ إلى الجملة بانتباه وتركيز ودقة.
4. ينطق المعلم الجملة وينطقها التلاميذ وراءه عدة مرات، ثم يعرض جملة أخري تشترك مع الأقوى في بعض الكلمات من حيث المعنى والشكل ويتبع فيها ما فعله في الأولى.
5. يدرب التلاميذ على قراءة الجملة وفهم معناها دون ارتباطها بصورتها.
6. يعد عدة جمل يبدأ في تحليل الجمل ويختار منها الكلمات المتشابهة لتحليل الحروف. وهنا يجب على المعلم ألا يتعجل في عملية التحليل ولا يبطئ فيها.

وكما يضيف وليم جري (1981م، 181):

7. يقوم المعلم بتجريد الكلمات إلى حروف وأصواتها ويدرب تلاميذه على نطقها وكتابتها.
8. تدريب التلميذ على تأليف كلمات جديدة من هذه الحروف وثم جمل جديدة.
9. بعد أن يتعلم التلميذ عدد من الجمل يطلب منه أن يتعرف على كلمات مفردة واردة في الجمل.
10. بعد ذلك يمكن أن نقدم للتلميذ كتيبات يستطيع أن يقرأ فيها جملاً متشابهة وأن يتعرف على الكلمات الجديدة ويفهم معناها من خلال استخدام السياق.

رابعاً: الطريقة المزدوجة: ويطلق عليها أيضا الطريقة التوليفية، أي التي تجمع بين التحليل والتركيب، كما تسمى أيضاً بالطريقة المزدوجة أو التوفيقية أو التركيبية التحليلية أو الجمعية. وتمتاز هذه الطريقة بأنها تسد ثغرات الطريقة السابقة. وتحرص على تنمية المهارات، والفهم والبحث عن المعنى وزيادة الثروة اللفظية وصحة النطق (محمد عبد الرحيم عدس، 2000م، 297).

ترى الباحثة: أن طرق تعلم القراءة هي مجموعة من الطرق والأساليب التي تستخدم من قبل المعلم بقصد التوصل إلي تحقيق الأهداف تدريس القراءة. توجد عدة طرق وأساليب يتبعها المعلم في تعليم القراءة، حيث نجد أن هناك طرق عدة لتعليم القراءة ولكن الطريقة الكلية والطريقة الجزئية وهما أكثر شيوعاً وهما أساس تعليم القراءة. ولكن لكل طريقة مزايا وعيوب. إلا أن للطريقة الكلية تقدمت على الطريقة الجزئية بمرحلة التعليم الأساسي، لتدريس القراءة للمبتدئين. ويستخدم في الطريقة الكلية الكلمة ثم يتم تحليلها بعد ذلك لفهم حروفها (معرفة الكل قبل الجزء) وهي سريعة للفهم أي فهم الكل قبل الجزء عكس الطريقة الجزئية، التي يتم فيها إعطاء الحروف للمتعلم ثم تركيب اللكمة لذا سميت بالطريقة التركيبية (معرفة الجزء قبل الكل).

أدوار المتعلم والمعلم في تعلم القراءة:

لقد ظهرت أدوار جديدة لكل من المعلم والمتعلم في القراءة في ظل النظرية البنائية واعتبار القراءة عملية عقلية بنائية نشطة تتطلب من المتعلم التفاعل مع النص المقروء، ودمج خبراته

السابقة بالخبرات الحالية لإنتاج خبرات ومعارف جديدة، فأصبحت النظرة إلى المعلم على أنه معلم نشط، وعلى المتعلم على أنه متعلم نشط والقراءة على أنها عملية عقلية بنائية نشطة .
وفيما يلي يبين ياسر الحلواني (2003م ، 188) بعض الأدوار الجديدة للمتعلم والمعلم في تعلم القراءة وبأساليب نشطة وفعالة:

أ- أدوار المتعلم :

1- يربط خبراته السابقة، ويدمجها مع الخبرات التي يوفرها النص المقروء.
2- يبحث بنفسه عن المعرفة وعن مصادرها المختلفة.
3- يكتسب مهارات التواصل، والاتصال بفاعلية.
4- يستخدم إستراتجيات معرفية لتعلم النص، والوصول إلي المعنى بنفسه.
5-يوظف إستراتجيات ما وراء المعرفة للتغلب على المعوقات.
6- يكامل بين تعليمية للقراءة كفن لغُوي، وبين فروع اللغة الأخرى .
7- يوظف أساليب التعلم الذاتي الفردي في تعلم القراءة.
8- يوظف أساليب التعليم التعاوني مع تعلم القراءة.
9- يساهم في تصميم مواقف لتعلم القراءة.
10- يقوّم أداءه بنفسه.

ب- أدوار المعلم:

1- يُصمم مواقف تدريسية للقراءة تساعد المتعلمين على فهم المقروء.
2- يوجه المتعلمين إلي الالتزام بشروط ، معايير القراءة الصحيحة.
3- يرشد المتعلمين إلى مصادر المعلومات.
4- ييسر للمتعلمين القراءة من خلال الأداء النموذجي .
5- يبحث عن الجديد في تخصصه مما يفيد المتعلمين في تعلم القراءة.
6- يُقوم أداء المتعلمين وفق تقويم قائم على أداء مهام حقيقية.
7- يمارس الاستقصاء والبحث الحقيقي.

ج- دور معلم اللغة العربية في تدريس القراءة:

تشير ميساء أحمد أبو شنب (2015م، 134) أن المدرسة لها دور أساسي في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ حيث أثبتت البحوث العلمية أن هناك ترابطاً كبير بين القدرة على القراءة والتقدم الدراسي لدى التلاميذ لذلك أصبح من أهم واجبات معلم اللغة العربية

تنمية عادة في نفوس التلاميذ والإقبال عليها برغبة وشغف، وهذا الواجب يتطلب أن يكون هناك معلمون يحبون القراءة و يمارسونها ليكونوا قدوة لتلاميذهم.

كما أن تنمية هذه المهارة أصبح مطلوباً تعليمياً ينبغي مراعاته ووضعه في الحسبان عند بناء أو تطبيق أي برنامج تعليمي، فالمتعلم الصحيح النشط يقتضي أن يبغي المتعلم يقظاً وايجابياً، فاعلاً وليس منفصلاً نشيطاً يعمل ويفكر داخل الحجرة الصفية وخارجها. ومن أجل تمكينه من مهارة القراءة فهو يحتاج إلي حفز قدراته وصولاً للاستثمار الأمثل، وذلك من خلال مراعاة عوامل الدافعية والميل لديه نحو القراءة وتحقيق هذا على نحو أكثر فاعليه عندما ينوع المعلم في أساليب عرضه ويستخدم طرائق التدريس الحديثة والفعالة.

فمخاطبة قدرات المتعلم ومراعاة مستواه وإثارته جوانب مختلفة من شأنه أن يستحوذ اهتمامه ويبقيه في حالة من الارتباط الوجداني بمحتوى المتعلم، فالدوافع والميول والاتجاهات النفسية لها كبير الأثر في عملية تعلم التلاميذ.

د- دور المدرسة والمعلم والأسرة في تنمية القراءة لدى التلاميذ:

أورد بطرس حافظ بطرس (2009م، 288) أن النظام التعليمي ينقسم إلي قسمين المدرسة والمعلمين فكلاهما لا يمكن أن يستغنى أحدهما عن الأخر، فهما مكملان لبعضهما البعض.

أ- دور المدرسة في تنمية الميل للقراءة :

1- تأمين مجموعة مشوقة متوازنة من مواد القراءة المتنوعة بحيث تكون مناسبة للتلاميذ شكلاً ومضموناً وأن تكون مناسبة لقدراتهم وميولهم.

2- تخصيص أوقات للقراءة ضمن الجدول المدرسي، حيث يمارس فيها التلاميذ القراءة الحرة داخل الفصل، أو في مكتبة المدرسة.

3- إعطاء التلاميذ الفرصة كافية للتعبير عما قرؤوه عن طريق خلق منافسات في مجموعات صغيرة، أو عن طريق تمثيلية في مسرح المدرسة.

ب- دور المعلم في تنمية ميول القراءة:

المعلم هو موجهه العملية التعليمية وهو أساس نجاح النظام التعليمي لتحقيق أهدافه وهو الركيزة الأساسية لتطور التعليم .

ويتحدد دور المعلم في تنمية الميول القرائية لدى التلاميذ عن طريق مجموعة من الإجراءات وهي فيما يلي:

1- على المعلم أن يوفر أكبر عدد من الكتب والقصص والمجلات المشوقة الجذابة المناسبة للتلاميذ على منضدة في حجرة الدراسة .

2- أن يخصص حصصاً يسمح فيها للتلاميذ بقراءة كتب من اختيارهم الحر، وعليه أن يراقب العادات القرائية، ويحاول أن يتحدث مع التلاميذ الأقل اهتماما بالقراءة للكشف عن أنواع الموضوعات التي يمكن أن تجذبهم للقراءة.

3- يمكن للمعلم أن يصطحب التلاميذ إلي المكتبة ويعرفهم بالكتب الموجودة فيها ويحفزهم علي استعارة كتب منها.

4- استعمال وسائل التقويم التي تساعد التلميذ في تنمية تحصيله القرائي ويتغلب علي ما يعترضه في سبيل تطوير وتحسين عملية القراءة.

ج- دور الأسرة في تنمية الميول القرائية:

ويضيف عبد الفتاح حسن البجة (2003م ،145) أن الرغبة جانب مهم من جوانب الاستعداد التربوي للقراءة وهذا يعني أن التلميذ لابد له أن يكون لديه ميول داخلي، واتجاه ذاتي نحوها وإلا فان هذه الرغبة لا تتحقق وفي هذا المجال لابد من أن نشير إلي دور الأسرة في تنمية ميول القراءة ومدى اهتمام الأسرة بالتحصيل العلمي، ومدى توافر الكتب والمجلات في المنزل. وطرق استقلال أوقات الفراغ. كما يضيف ناصر على محمد برقي (2010م ،151) يجب على الأسرة أن تسعى إلى تنمية عادة القراءة لدى الأبناء في البيت منذ السنوات الأولي في حياة الأبناء. فالأسرة ودورها في المنزل يمكن أن تثير ميل الأبناء نحو القراءة، والوالدان لهما دور فعال في تكوين الميل القرائي، وتنميته بطرق واعية، فالتلميذ يميل إلى التقليد فيجب إعطاءه القدوة الحسنة بالإكثار من القراءة أمامه، وتوفير البيئة المشجعة على القراءة بتوفير الكتب والقصص الجذابة المناسبة، وتشجيعه على الاطلاع عليها.

د- دور الصحافة المدرسية في تنمية الميل للقراءة:

يذكر ناصر على محمد برقى (2010م ، 158) الصحافة المدرسية فهي نشاط لغوي هام، وكلما تنوعت المادة المكتوبة، وزادت الأركان المعلنة " أعمدة الصحيفة " كان ذلك سببا في اشتراك إعداد وفيرة من التلاميذ الراغبين في ممارسة هذا الفن الإعلامي الأدبي، ليتنفسوا

عن أغراضهم، ويشبعوا حاجاتهم، ويمارسوا هواياتهم، ويتعلموا التدقيق في التواصل مع جمهور عريض كتلاميذ المدرسة عن طريق الكلمة المكتوبة المقروءة، وتعد الصحافة المدرسية مصدر من مصادر المعلومات، للصحافة المدرسية فوائد من جانبين فهي مفيدة للتلاميذ من حيث تعويدهم القراءة المركزة، والواسعة، والواعية، وقد تكون فرصة لظهور الإبداع، والتعبير الذاتي في صورة طرفة أو فكاهة أو أقصوصة أو خاطرة. فالصحافة المدرسية أحد أشكال الإعلام المدرسي المتخصص الذي يقوم عليه التلاميذ بمساعدة مشرف الصحافة.

تستنتج الباحثة: مما تقدم أن القراءة هي أول المهارات التي يحتاجها التلميذ لعملية التعلم، لأنها وسيلة التواصل والاتصال والتفاهم بين المعلم والتلميذ. والقراءة لها أهميتها في المجال المدرسي ويعتمد عليها في التحصيل الدراسي (وهي الركيزة الأساسية للتحصيل الدراسي).

7- صعوبات القراءة:

أولاً: مفهوم صعوبات القراءة:

أشار أسامة محمد البطانة (2005م، 133) إلى أن القراءة ليست مجرد اكتساب للمعرفة والاتصال بالآخرين فحسب بل هي واحدة من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات تقوم من خلال التعرف إلى الرموز المطبوعة ونطقها نطقا صحيحا فهي على هذا الأساس عملية معقدة لأنها تعتمد على تفسيرها للرموز المكتوبة ثم ربط بين هذه الرموز ومدلولاتها حتى يصل من خلالها إلى المعنى المراد. حيث تشكل القراءة أحد الجوانب الأساسية المهمة في صعوبات الأكاديمية وتعد من أهم وسائل كسب المعرفة والحصول على المعلومات وتمثل القراءة أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا بين التلاميذ.

يذكر السيد عبد الحميد سليمان (2005م، 68) تشير التقديرات إلي أن الضعف في القراءة ينتشر بنسبة 20% تقريباً لدى أطفال المدارس الابتدائية، وأن نسبة انتشار هذه الآفة لدى البنين أكبر من نسبة انتشارها لدى البنات، وبنسبة تصل إلي الضعف تقريباً. وتبلغ نسبة انتشار هذه المشكلة أو تلك الآفة ذروتها في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية (Hoghughi , 1996) وهو ما يمثل خطورة بالغة ومشكلة تستدعى الانتباه والاهتمام، وذلك لأن هذه الصفوف الثلاثة تتسم بالنمو السريع في القراءة مقارنة ببقية الصفوف الأخرى مما يجعل من هذه الآفة معطلا لطاقات فطرية متفجرة لدى هولاء الأطفال. وقد يرجع تزايد نسبة الصعوبات في القراءة والضعف فيها إلي طبيعة عملية القراءة وما تتطلبه من عمليات أو

مهارات. كما تعد القراءة متطلبا رئيسا للتحصيل الدراسي، ولذلك فإن الأطفال الضعاف في القراءة عادة يكونون ضعافا في التحصيل الدراسي. يذكر محمد أحمد خصاونة وآخرون (2015م ، 140) لقد ظهرت تعريفات عديدة لمصطلح الصعوبات القرائية فجمعية أورتون (Orton) للصعوبات القرائية وضعت تعريفاً رسمياً عام (1994م). وتبنى هذا التعريف المعهد الوطني للصحة، ويتضمن هذا التعريف على أن الصعوبات القرائية أحد مظاهر صعوبات التعلم، وهو اضطراب خاص باللغة ذو أصل بنيوي ويتصف بخصائص هي صعوبة في ترجمة الكلمات وحل رموزها مما يعكس غالباً قدرات غير كافية في معالجة الأصوات. وهي غير ناتجة عن إعاقة في النمو أو إعاقة حسية، وتظهر صعوبات القراءة على شكل صعوبات مختلفة متعلقة بأشكال اللغة، بالإضافة إلى مشكلات في الكتابة والتهجئة. أشار فتحي مصطفي الزيات (1998م) إلى إجماع المنادون بأهمية تناول صعوبات القراءة تحليلا وتشخيصا وعلاج، وإلى أنه يجب على أطفالنا أن يتعلموا القراءة اليوم لكي يستطيعوا قراءة ما يُراد يتعلمه غداً، وأن القراءة هي الوسيلة الأساسية لكل الأكاديمية.

ثانياً: تعريف صعوبة القراءة

يعرفه فريرسون frierson (1967) بأنه عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية (نبيل عبد الفتاح حافظ ، 2006م ،92).

أورد السيد عبد الحميد سليمان (2005م ، 68) تشير التقديرات إلي أن الضعف القرائي ينتشر بنسبة 20% تقريبا لدى أطفال المدارس الابتدائية. وقد يرجع تزايد نسبة الصعوبات في القراءة والضعف فيها إلى طبيعة عملية القراءة وما تتطلبه من عمليات أو مهارات. ومن المتعارف عليه في المجال التربوي أن القراءة عملية معرفية مركبة حيث تتطلب كفاءة ذهنية عامة ووحدة إدراكية وتناسقا حركياً، وذاكرة، وتركيزاً، ودافعية، وثقافة، وقدرة تعبيرية ودعما أسرياً. كما تعد القراءة متطلبا رئيسا للتحصيل الدراسي، ولذلك فإن التلاميذ الضعاف في القراءة عادة ما يكونون ضعافا في التحصيل الدراسي .

كما يشير أيمن محمد (2011م ،145) أن صعوبات القراءة تتلخص في الأتي:

1- تكون قدرة التلميذ على القراءة أقل من مستوى ذكائه أو عمره.

2- أيضا هذا الضعف يؤثر على مستوى التلميذ في المدرسة من ناحية درجاته فهو ضعيف في مادة القراءة ولكنه جيد في المواد الأخرى.

3- عند القراءة نرى أن التلميذ يزيد أو ينقص حرف في الكلمة أو ينطقها بطريقة خاطئة.

4- أيضا يقرأ التلميذ ببطء، وتفهمه لما يقرأ ضعيف .

5- أحيانا تراه يقرأ الكلمة صحيحة في أول الصفحة ثم أذا تكررت في سطر أخر قد ينطقها بصورة خاطئة.

6- الضعف في التركيز يؤدي إلي ضعف في استرجاع الحروف ومعرفة أصواتها.

ويرى فتحي مصطفى الزيات (1998م، 419) أن القراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها. حيث يرى العديد من الباحثين المختصين في صعوبات التعلم أن القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي، كما يرى بعض الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً وأن 80% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة.

ثالثاً: مظاهر صعوبات القراءة

يذكر محمد النوبي محمد (2010م، 41) تعد صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشاراً بين التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، حيث تمثال هذه الصعوبات فيما يلي:

1- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروء ، فمثلاً عبارة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها التلميذ (سافر بالطائرة).

2- إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة، فمثلاً كلمة(سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).

3- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها، فمثلاً قد يقرأ العالية بدلاً من (المرتفعة). أو (الطلاب) بدلاً من (التلاميذ) وهكذا.

4- إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة دون مبرر فمثلاً قد يقرأ (غسلت الأم الثياب). فيقول: (غسلت الأم ..... غسلت الأم الثياب).

5- قلب الأحرف وتبديلها، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة حيث يقرأ التلميذ الكلمات أو المقاطع معكوسة، وكأنه يراها في المرآة : فقد يقرأ كلمة (برد) . فيقول (درب). ويقرأ كلمة (رز). فيقول (زر). وأحياناً يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، فقد يقرأ كلمة (ألفت) فيقول (فتل). وهكذا.

6- ضعف في التميز بين الأحرف المتشابه رسماً، والمختلفة لفظاً مثل (ع و غ). أو (ج و ح و خ) أو (ب- ت - ث - ن) . أو (س – ش) وهكذا.
7- ضعف في التميز بين الأحرف المتشابه لفظاً والمختلفة رسماً مثل: (ك و ق) أو (ت و د و ظ و ض) أو (س و ز) وهكذا. وهذا الضعف في تميز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف، فهو قد يقرأ (توت) فيقول (دود) مثلاً وهكذا.
8- ضعف في التميز بين أحرف العلة فقد يقرأ (فول) فيقول (فيل).
9- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته ، وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.
10- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.
11- قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة / كلمة.

من جهة أخرى يضيف محمد احمد خصاونة (2015م:141) بعض مظاهر صعوبات القراءة المتمثلة في:

1- صعوبة في تمييز أصوات الحروف والرموز والكلمات، وعدم القدرة علي تكوين كلمات ذات معنى من الحروف الهجائية، بالرغم من عدم وجود أي مشاكل بصرية.
2- صعوبة في تمييز أصوات الحروف والكلمات وترجمة الحروف والكلمات إلى أصوات تتفق مع صورتها الرمزية.
3- صعوبة في التآزر الحركي وضبط الحركات.
4- صعوبة في إدراك التقديرات الزمانية والمكانية والكمية والاتجاهات.
5- صعوبة في إدراك المقاييس التي تمثل أبعاد البيئة التي يعيش فيها، كالأطوال والمساحات والأحجام والاتجاهات المختلفة.
6- صعوبة في تقدير الأشكال كماً و كيفاً.
7- صعوبة في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الكتابة مثل: (رائجة- رائحة).
8- صعوبة في تمييز بين الحروف المتشابهة مثل: (ح، ج، خ، ب، ن، ع، غ).
9- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة، والارتباك باستمرار عند الانتقال من نهاية السطر الأول إلى بداية السطر الثاني.

10- إضافة أو حذف بعض الأحرف عند القراءة والكتابة، وإعادة بعض الكلمات أكثر من مرة دون مبرر.

11- التكرار يلجأ التلاميذ إلي تكرار كلمات أو جمل ناقصة حين يصادفهم كلمة لا يعرفونها.

12- الأخطاء العكسية: يميل التلميذ في بعض الأحيان لقراءة الكلمة بطريقة عكسية.

رابعاً: أساليب تحديد مستوى القراءة

يرى نبيل عبد الفتاح حافظ (2006م، 98) على المعلم أن يقوم بإتباع الإجراءات التالية مع التلميذ الذي يعاني من صعوبة في القراءة لتحديد مستواها. وهي:

1- تطبيق اختبارات للقراءة لقطعة يختارها المعلم من صفوف دراسية متدرجة والصف الذي يقف عنده مستواه في القراءة.

2- تطبيق اختبار في القراءة الصامتة حيث يطلب من التلميذ قراءة قطعة ويسأل عنها لتحديد مستوى فهمه لها.

3- اختبار التلميذ في قراءة كلمات منفصلة من سياق معين.

4- تطبيق اختبار تمييز الكلمات المكتوبة أمام بصر التلميذ .

ويهدف المعلم من تطبيق الاختبارات السابقة تحديد مستوى التباين بين القدرة الكامنة لدى التلميذ بحكم سنه ومستوى تحصيله في القراءة منسوبا إلى الصف الدراسي المقيد به والذي تدرس فيه المقررات موضع الاختبار.

خامساً: العوامل التي تؤثر في القراءة

أورد محمد جهاد جمل (2001م ، 129) أن القراءة عملية معقدة وهي أسلوب من أساليب النشاط الفكري يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معان مقروءة (مصوتة – صامتة) فإننا نعني أنها عملية عضوية نفسية عقلية تؤثر فيها خبرة القارئ وثقافته. كما تؤثر فيها عوامل الاستعداد والنضج بل أنها تستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها ونعرض فيما يلي أهم العوامل التي تؤثر في القراءة. ويلخص محمد جهاد جمل (2001م، 129) أبرز العوامل التي تؤثر في عملية القراءة والتي تتمثل في:

1- النمو الإدراكي .

2- النمو العقلي .

3- مستوي النضج وفيه الجنس .

4- الخبرة الشخصية .

5- التمييز السمعي والبصري .

6- النمو اللغوي .

7- النمو الجسمي .

8- النمو الصحي .

9- الاتجاه والدافع والميل والرغبة .

10- النمو الاجتماعي والنمو العاطفي .

11- الطريقة .

علاوة على ذلك، يضيف محمد أحمد خصاونة و آخرون (2015م ،134) إلى العوامل المؤثرة في عملية تعلم القراءة:

أ. العمر الزمني.

ب. العمر العقلي.

ت. سلامة الأجهزة الحسية السمعية والبصرية.

ث. الخبرة السابقة حيث يستطيع التلميذ العادي أن يقرأ الصور في سن الثالثة، وأن يقرأ الكلمة المطبوعة في سن الخامسة، حيث يعمل التلميذ العادي على توظيف قدراته العقلية وخبراته السابقة في ربط الدلائل السمعية والبصرية مما عند تعلمه القراءة.

كما يضيف وليد أحمد جابر (2002م، 88) هناك عدة عوامل مؤثرة في عملية القراءة ولها أثر يؤدي للنجاح فيها منها:

1- العوامل العقلية:

أن عملية القراءة عملية عقلية تقوم على رؤية الرموز المكتوبة وترجمتها الى معان حسية أو ذهنية. ويعزو بعض الباحثين السبب في عيوب القراءة الى نقص في القدرة على تعلم القراءة في مراحل التعليم المبكرة . تقول دوريل Durrel أن الخلط بين الكلمات والتخمين عند محاولة تمييزها يكثران بين أطفال السنة الأولي – الصف الأول – الذين يقل عمرهم العقلي عن خمس سنوات.

2-العوامل الجسمية:

أن صحة التلميذ العامة وسلامته من الضعف الجسمي الذي قد يؤدي إلي عدم انتظام دوامه المدرسي، وما يترتب علي ذلك الغياب من ضياع جزء هام من المهارات اللغوية التي يتعلمها للمرة الأولي. أن القدرة علي الإبصار الواضح المتسق تمكن الطفل من رؤية المادة المكتوبة ويتمكن من قراءتها. وكذلك أن قدرة التلميذ علي السمع تمكنه من معرفة النطق الصحيح للكلمة أو الجملة وتجنبه اللبس، ومن ثم الخطأ في القراءة.

3-العوامل التربوية:

العوامل التربوية لها دور في نجاح التلميذ في القراءة، وأن معجم التلميذ اللغوي الذي زود به قبل دخوله إلي المدرسة، سيساعده في القدرة على التعبير ومن ثم النجاح في القراءة. يقول (Stulken) إن بعض نواحي الضعف في القراءة تنشأ عن عوامل بيئية كاللغة التي تتحدث بها الأسرة، ويرى بعض الباحثين أن الأطفال الذين ينشئون قي بيوت لا تعنى بالقراءة ولا تهتم باقتناء الكتب والمجلات والصور، ولا تتاح لهم فيها فرصة الاطلاع والاتصال بالعالم الخارجي تكون رغبتهم في تعلم القراءة أقل من رغبة الأطفال الذين تتاح لهم في بيوتهم فرصة الاتصال بالكتب والمجلات والصور وسماع الإذاعة والأناشيد والقصص والحكايات.

سادساً: مظاهر الضعف في مجال القراءة:

أورد أحمد إبراهيم صومان (2014م،117) تلخيصاً لمظاهر الضعف القرائي في الأتي:

أ- عدم قدرة بعض الطلبة على قراءة مادة منتزعة من الكتب التي قرأها في هذه المرحلة ، عندما تقدم بصورة مختلفة عن الصورة التي وردت فيها في كتابهم المدرسي.

ب- عجز التلاميذ عن أداء المعنى، فقد يكون ذلك راجعاً إلى عدم معرفة التلاميذ، من أين تبدأ الجملة وأين تنتهي.

ج- الصعوبة في قراءة مادة لم ترد في كتبهم المدرسية، ولو أن جميع المفردات مرت بهم.

د – الصعوبة في فهم المادة الجديدة المقروءة.

هـ – الصعوبة في ترجمة المادة المقروءة بلغة التلاميذ الخاصة.

سابعاً: أسباب ضعف القراءة وعلاجها:

هنالك عوامل ثلاثة تؤدي إلى ظهور هذا الضعف وهي: المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، تشترك هذه المتغيرات الثلاثة في تسبب ضعف القراءة بوتريات مختلفة (أحمد إبراهيم صومان، 2014م ،117):

أولا: أسباب تعود إلى المعلم:

1- عدم اهتمامه بتدريب التلاميذ ابتداء من الصف الأول على تجريد الحروف.
2- عدم اهتمامه بتدريب التلاميذ ابتدأ من الصف الأول على التحليل والتركيب.
3- عدم اهتمامه وعدم قدرته على تشخيص العيوب القرائية وصعوباتها، ومن ثم لا يعرف كيف يكون العلاج.
4- عدم تنويعه للأنشطة والطرائق في أثناء القراءة بحيث يعتمد على أسلوب نمطي متكرر متمثل في أقرأ فسر.
5- عدم اهتمام المعلم بتزويد التلاميذ بالمادة القرائية الإضافية، التي من شأنها أن تثري المنهج وتزيد حصيلته اللغوية، وتحببهم في القراءة.
6- عدم اهتمام المعلم بمعرفة مستوى التلاميذ اللغوي في بداية السنة الدراسية، وقياس قدراتهم القرائية.

ثانياً: أسباب تعود إلى التلميذ فتسبب له ضعف

1- الحالة الصحية: إن صحة التلميذ تساعد على مستوى الحيوية والفاعلية في النشاط التعليمي والقرائي، فالتأخر في النطق، يؤدى إلى بطء التلميذ في القراءة، وبهذا تتضاءل حصيلته اللغوية وتقل إجادته للأداء القرائي.
2- القدرة العقلية: (الاستعداد العقلي) متمثلة في الذكاء العام والقدرة على تذكر صور الكلمات، أو على إدراك العلاقات، أو تتبع سلسلة الأفكار، وبالتالي قد يكون التلميذ بطئ التعلم.
3- الحالة الاجتماعية والاقتصادية: إن الظروف البيئية المحيطة بالتلميذ كفقدان احد الأبوين والسكن غير المناسب أو الحالة المادية المتردية أو الأمية لدى الأب والأم تؤثر كثيراً في اهتمام التلميذ بالقراءة، وقد تحملهم على كثرة الغياب من المدرسة، واهتزاز قناعة التلميذ بجدوى القراءة والعلم كله نظراً للأوضاع الاقتصادية

والاجتماعية. وقد يكون سوء الحالة الاجتماعية والاقتصادية حافزاً لبعض التلاميذ لتحدي مثل هذه الظروف والتغلب عليها.

ثالثاً: أسباب تعود إلى الكتاب

1- قد توضع بعض الكتب وتقرر من دون أن تجرب على عينات من التلاميذ وبخاصة في الصفوف الأساسية الدنيا، وقد يضع هذه الكتب مؤلفون بعيدون عن معايشة التلاميذ في هذه المرحلة الدراسية. فلا يرون ما يراه من يتعامل مع التلاميذ، ويعرف قدراتهم وحاجاتهم على صعيد الواقع لا على صعيد الافتراض.

2- إن الكتب التي توضع للقراءة عند حد لا تتجاوزه في موادها، مع العلم أن هذه الكتب يجب أن تطور وتعدل باستمرار وفق ملاحظات المعلمين الذين يتعاملون معها.

3- خلو بعض الكتب من الموضوعات التي يميل إليها التلميذ، والتي تثير فيه الرغبة والشوق للقراءة، وقد نجد في بعض كتب القراءة موضوعات لا تقع في دائرة اهتمام التلميذ أو هي غريبة كل الغرابة عليه.

4- وقد يجد من يدرس بعض الموضوعات في كتب القراءة أن هذه الموضوعات فوق طاقة التلميذ العقلية، وأنها لا تتناسب و قدراته العقلية.

تشخيص حالات الضعف في القراءة

يرى فهيم مصطفى (1999م، 147) أنه يجب على المعلم أن يعمل على اكتشاف حالات الضعف القراءة لدى التلاميذ، واكتشاف الأسباب التي تعوق تقدم قراءة التلميذ الضعيف في القراءة وهو الذي يبدي استجابات قرائية محددة.

بالإضافة إلى هذه هناك حالات من التلاميذ تتصف بالضعف في القراءة مثل الذي نشأ في أسرة غير قارئة، أو الذي أثرت عليه البيئة أو الذي يعاني من مشكلات انفعالية، أو عقلية أو شخصية. ويضيف محمد عبد القادر أحمد (1982م، 136) أن المعلم يستطيع أن يقوم بتشخيص قدرة التلميذ على تعلم القراءة مدى استعداده بالتعاون مع مختصين في مجال الضعف القرائي وهنالك أسئلة يمكن أن تثار من قبل المعلم حول المواد التي يمكن تقديمها للتلميذ الذي يعاني من الضعف في القراءة، ومعايير اختبارات مهارات القراءة. والأسس النفسية التي يمكن أن يراعيها المعلم أثناء تدريس التلاميذ على برنامج ايجابي في القراءة.

ثامناً: علاج ضعف القراءة:

يتلخص علاج الضعف القرائي حسبما ورد في أحمد إبراهيم صومان (2014م، 119) في الأتي:

1- الاهتمام بتدريب التلاميذ على تجريد الحروف وتحليلها وتركيبها منذ الصف الأول الابتدائي (أساس).
2- الوقوف على أخطاء التلميذ وتصحيح خطأه وإن لم يستطع يطلب من زميله ذلك، وإلا يعتمد دوما على كونه المصحح الوحيد.
3- تنويع الطرائق في أثناء القراءة .
4- الاهتمام بثراء المنهج بما يعده من مواد قرائية إضافية، أو ما يرشد التلاميذ إليه من كتب ومجلات.
5- إجراء فحوص تشخيصية في بداية المرحلة الدراسية للتلاميذ، ورسم خطة علاجية للضعف.
6- الاهتمام بتعريف أولياء الأمور بمستويات أبنائهم، ومدى تقدمهم في القراءة أو مدى تأخرهم.
7- التأليف وفق شروط تراعي ميول ورغبات التلاميذ وتراعي قدراتهم العقلية.
8- أن تجرب موضوعات الكتب على فئة من التلاميذ ويؤخذ برأي المعلمين وتعدل وتطور بناء على ذلك قبل استعمالها وبعده.
9- أن تتنوع موضوعاتها، بحيث يجد فيها كل تلميذ ما يروق له.
10- أن تتدرج في مفرداتها وتراكيبها وموضوعاتها وفق قدرات التلاميذ العقلية واللُغوية.

تاسعاً: عوامل وأسباب صعوبات القراءة

يشير أسامة محمد البطانة وآخرون (2005م ،136) إلي أن القراءة هي أحد المحاور الأساسية والهامة في مجال صعوبات التعلم الأكاديمية، وذلك لكون صعوبة القراءة تمثل سبباً رئيساً للفشل المدرسي. ولقد لاحظ العديد من الباحثين أن صعوبة القراءة تعد أكثر أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً والتي تصل إلى 80% من الطلاب الذين يصنفون على أنهم ذوو صعوبات تعلم وأن المتفحص للواقع المعاصر وما يشهده من تكنولوجيا ومعلومات بكم هائلٍ وكبيرٍ هو في متناول الجميع والذي يساعد بدوره بالحصول على المعرفة والثقافة

عبر العديد من وسائل التكنولوجيا والإعلام وأشكالها المتنوعة إلا أن الإنسان ليس بمقدوره التخلي عن المعرفة المكتسبة من خلال القراءة التي مازالت يرتكز عليها العديد من العلوم المختلفة.

نظراً لتداخل العوامل المختلفة التي تقف خلف صعوبات القراءة والتي يجمع الكثير من الباحثين في هذا المجال على إمكانية تصنيفها في ثلاث مجموعات رئيسية هي:

أولاً: مجموعة العوامل الجسمية.

ثانياً: مجموعة العوامل البيئية.

ثالثاً: مجموعة العوامل النفسية.

أولاً: العوامل الجسمية

وهي تلك العوامل التي تعزي إلى التركيب الوظيفي والعضوي والتي تبرز علي شكل اختلال في الوظيفة العصبية للأعضاء المسئولة عن التعلم. ونظراً لارتباط القراءة بالوظائف البصرية والسمعية فمن الطبيعي أن ترتبط صعوبات القراءة بهما ارتباطاً وثيقاً فالوسيط الحسي البصري يسهل التعرف على الحروف وأشكالها بالصورة التي تمكن التلميذ من قراءة الكلمات والجمل بسهولة ويسر بينما الوسيط الحسي السمعي يسهل التعرف على الحروف وأصواتها مما يسهل نطقها نطقاً سليماً. ومن هنا فان أي اضطراب في هذه الوسائط يؤثر على مهارة القراءة من ناحية وعلي الفهم القرائي من ناحية أخرى. ويمكن القول أن العوامل الجسمية السمعية منها والبصرية تلعب دوراً كبيراً في عملية تعلم القراءة.

ثانياً: العوامل البيئية

يرى العديد من الباحثين المتخصصين من أمثال (cohen, Engetmann 1973), (Bateman& Haring 1977) (Btair&Ruptey 1990) إن فشل التلاميذ في اكتساب المهارات القرائية ناتج عن عوامل البيئية المحيطة بالتلميذ أثناء تعليم القراءة، وقد حدد بعض الجوانب الماثلة في عدم تدريب التلاميذ على القراءة من خلال عمليات التدريس التي يقوم بها المدرس، فالمدرس هو حجر الأساس في عمليات التدريس واكتساب التلاميذ مهارات القراءة. إن الزمن المخصص لتدريب التلاميذ علي مهارات القراءة له دوره البارز في تعليم القراءة فكلما أعطي التلميذ قدرا اكبر من الزمن لممارسة القراءة كانت فرصته في تعلم القراءة اكبر، فحرمان العديد من التلاميذ من القدر الكافي لتعلم القراءة يجعل التلميذ أكثر

عرضة لصعوبات تعلم القراءة، بالإضافة إلي إسهامات بعض المدرسين في عدم تخصيص الزمن الكافي للقراءة أو تشجيع القراءة الحرة.

ويضيف فتحي مصطفى الزيات (1998م) هناك بعض ممارسات المعلمين تسهم في صعوبات القراءة منها:

1- إهمال المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
2- استخدام وسائل تعليمية صعبة يصعب على التلاميذ الاستفادة منها.
3- تجاهل أخطاء التلاميذ المتكررة.
4- فشل المعلم في ملاحظة أخطاء القراءة عند التلميذ.

كما أن للفروق أو الاختلافات الثقافية للآباء ودعمهم للنشاط الذاتي للقراءة الحرة عند أبنائهم له دوره الأخر في تطوير المهارات القرائية لديهم، في حين ازدادت صعوبات تعلم القراءة عند التلاميذ الذين لم يمارسوا مثل هذا النشاط القرائي.

ثالثاً: العوامل النفسية

تتطلب القراءة من الفرد قدراً من الاستعداد الجسمي والعاطفي والنفسي لكي يصبح الفرد قادراً على تعلم القراءة. ويمكن إيجاز بعض العوامل النفسية التالية التي تقف وراء صعوبة القراءة عند التلاميذ:

1- اضطرابات في الإدراك السمعي.
2- اضطرابات في الإدراك البصري.
3- الاضطرابات اللغوية ،(وتتجلى في اضطرابات النطق على شكل أخطاء كلامية بسبب أخطاء في حركة الفك واللسان والشفاه تظهر على شكل حذف أو إبدال أو تشوه في مخارج الحروف تعود إلى أسباب عضوية أو مشكلات انفعالية أو بطئ في النمو).
4- اضطرابات الذاكرة.
5- اضطرابات الانتباه اللاإرادي.
6- انخفاض مستوى الذكاء.

كما أن هنالك ظروف بيئية تسهم في ظهور صعوبات القراءة، وتتضمن عوامل تتعلق بالأسرة، وعوامل تتعلق بالمدرسة، وفيما يلي عرض لكل منها كما جاء في: (سعاد محمود، 2017م ،41):

أ- العوامل الأسرية:

يتضح تأثير الأسرة كأحد العوامل المسهمة في صعوبات القراءة من خلال الجوانب التالية:

تاريخ الأسرة مع صعوبات القراءة: قد يعاني أحد الوالدين أو كلاهما من صعوبات القراءة، وبهذا تنتقل الصعوبات إلى أولادهم إما نتيجة الوراثة أو نتيجة عدم قدرة الوالدين على مساعدة أطفالهم في القراءة.

الثقافة المنزلية السائدة: تختلف الأسر في مستوي الدعم الذي تقدمه للطفل في مجال القراءة، فالأسر التي لا تعطي قيمة للقراءة تصبح فرص تعرض أطفالها للمواد القرائية ضعيفة. وبالتالي يكونون عرضة لصعوبات القراءة. وقد أكد دوان (Duane) أن الأطفال الذين يدخلون المدرسة، ولم يتعرضوا بشكل كاف لمؤثرات لغوية، ولديهم فهم ضعيف للمفاهيم المرتبطة بالوعي الصوتي، ومعرفة الحروف، ولا تهتم أسرهم بالقراءة يكونون أكثر عرضة من غيرهم للإصابة بصعوبات القراءة.

الحالة الاقتصادية الاجتماعية: قد يرتبط المستوي الاجتماعي والاقتصادي المنخفض بصعوبات القراءة، حيث تعيش تلك الأسر في ظروف تحد من فرص النمو الصحي الآمن لأطفالهم الذي بدوره عاملا مسهما في صعوبات القراءة.

ب- العوامل المدرسية:

تشمل العوامل المتعلقة بالمدرسة جوانب عديدة تتضمن المنهج والمعلم وممارساته، منها:

1- المنهج: يعد المنهج من العوامل المسهمة التي تنشأ عنها صعوبات القراءة، وفيما يلي توضيح لكيفية تأثير جوانب المنهج في صعوبات القراءة:

بالنسبة للمحتوى: قد يكون محتوى المنهج طويلاً بحيث يستنفد معظم جهد المعلم ووقته بما لا يتيح له مراعاة الفروق الفردية وملائمة طرق التدريس لها، وقد تكون المادة العلمية غير ملائمة بحيث لا يتمكن بعض التلاميذ من استيعابها، ومجاراة السرعة التي تتم بها معالجتها لتغطية أكبر قدر من البرنامج المقرر، وقد لا تثير المادة القرائية التفكير، وتحتوي على عبارات وجمل لا معنى لها، وتقدم تدريبات لغوية روتينية.

بالنسبة لطريقة التدريس: فقد ترجع بعض صعوبات القراءة إلى طرق التدريس غير ملائمة، والممارسات الفصلية غير المناسبة، كما أكدت كل من برادي و مواتس Brady& Moats أن التلاميذ يمكنهم تعلم القراءة بنجاح عندما تتناسب طريقة التدريس مع مستوى

قرأتهم، فالطريقة الصوتية قد لا تصلح مع التلاميذ الذين لا يستطيعون تحليل الأصوات في الكلمات.

بالنسبة للأنشطة الصفية والوسائل التعليمية: فأن عدم ربط الأنشطة الصفية ببرنامج القراءة، وعدم استخدام وسائل تعليمية مناسبة أو مشوقة يؤدي إلى صعوبات القراءة.

2- **المعلم:** تمثل قدرة المعلم المدرسة الابتدائية (الأساسية) على تدريس القراءة عاملا ذا أهمية في نجاح التلميذ أو فشله في تعلم القراءة، ولو أنه يجب أن يقرأ التلاميذ جيداً فإن المعلمين بحاجه إلى أن يتعلموا كيف يدرسون القراءة جيداً.

عاشراً: العوامل التي تسهم في صعوبات القراءة

أولاً: اللغة: يذكر محمد أحمد خصاونة وآخرون (2015م، 142) إذا لم يمتلك التلميذ لغة كافية سوف يعاني من صعوبة في تعلم تفسير المادة المطبوعة وفي فهم لغة الرياضيات، فبعض التلاميذ يفهمون اللغة ولكنهم لا يكونون قادرين على الكلام، وبعضهم قد يكون لديه صعوبة في القواعد، والبعض يكون قادراً على الكلام بشكل آلي ولكنه في الوقت نفسه يعاني من صعوبة في تنظيم أفكاره.

ثانياً: الانتباه: إذا لم يكن التلميذ قادراً على التركيز على المادة المطبوعة فإنه سوف يعاني من العجز القرائي.

ثالثاً: الإدراك: يستخدم بعض التلاميذ أساليب معينة لتفسير رموز الكلمات من خلال سياقها: ولهذا فهناك ضرورة لرؤية كيف يقرأ التلميذ الكلمات خارج ذلك السياق. إن قائمة الكلمات التي يمكن أن يستخدمها المعلم أو المعلمة يجب أن تؤخذ من المفردات الموجودة في المادة الصفية. فالصفحة الأخيرة في كثير من الكتب الدراسية تشتمل على قائمة من المفردات المستخدمة في الكتاب. ويمكن استخدام هذه الكلمات لاختبار التلميذ في معرفة وإدراك الكلمات وبهذه الطريقة يتمكن المعلم أو المعلمة من ملاحظة:

أ- مستوى التلميذ في القراءة.

ب-الأخطاء التي يرتكبها التلميذ في قراءة الكلمات.

ج- النمط الذي يستخدمه التلميذ في قراءته للكلمات.

العوامل المسببة لصعوبات القراءة:

أورد بطرس حافظ بطرس (2009م، 306) أن صعوبات تعلم القراءة تنجم عن عوامل مركبة وعديدة، بصورة عامة فالتلاميذ الذين يعجزون عن تعلم القراءة هم أولئك الذين يأتون

إلى المدرسة بحصيلة لغُوية محددة ، وكذلك التلاميذ الذين ينشأون في بيئة فقيرة وذوو مهارات لغُوية محددة وكذلك الذين يأتون من بيوت لا تشجع القراءة أو أن أحد الوالدين يعاني من عجز في القراءة فمثل هولاء التلاميذ محكوم عليهم نسبيا بالعجز القرائي في المستقبل.

الحادي عشر: بعض النظريات المرتبطة بالقراءة: هي النظريات المتعلقة بمداخل تعليم القراءة ومن هذه النظريات ما يلي:

أ- نظرية المهارة الفرعية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن القراءة مجموعة من المهارات الفرعية التي ينبغي على التلاميذ إتقانها والربط بينها، لذا فهم يرجعون تأخر بعض التلاميذ في القراءة إلي عدم إتقانهم لهذه المهارات والربط بينها، مما يتسبب في ضعفهم وعدم قدرتهم على فهم المقروء. ويؤكد أصحاب هذه النظرية علي أهمية تدريس مهارات تعرف الكلمة (Burns,1984) بصورة منفصلة حتى يتقنها التلاميذ، ثم يتمكنوا بعد ذلك من الربط بينها بتلقائية. وعلى الرغم من أن هذه النظرية تقوم على المهارات الفرعية المتضمنة في المهارات الأساسية ، فنادراً ما نجد قائمتين متشابهتين لمهارة تعرف الكلمة، أو لمهارة الفهم (صلاح عميره علي(2008م ،65). يتضح من مما سبق أن تدريس القراءة وفقا لنظرية المهارات الفرعية يتطلب تدريس هذه المهارات للتلاميذ، والتدريب عليها من خلال النصوص القرائية، ليتحقق الربط بينهما.

النظرية النفس – لغوية:

وتستند هذه النظرية على مبادئ نفسية وأخرى لغوية. ويعتقد أصحاب هذه النظرية أن التلاميذ يتعلمون القراءة بنفس الطريقة التي يتعلمون بها التحدث، وأنهم عندما يقرؤون يستدعون جميع خبراتهم السابقة، وحصيلتهم اللغوية، من أجل توقع معنى المادة أو النص المطبوع. ولقد أورد رأفت رخا السيد محمد أبو رخا (2003م، 89) بعض الممارسات الصفية الجيدة لعملية القراءة التي تعتمد على النظرية النفس لغوية، وهي:

1- مطالبة التلاميذ بقراءة القصص ذات المعني كاملة دون تقديم المساعدة، وتشجيعهم على التخمينات المنطقية، والتصحيح الذاتي.
2- استخدام مدخل خبرة اللغة.
3- مساعدة التلاميذ على إدراك العناوين أو الإشارات أو الإعلانات أثناء قراءتهم.

4- ترك التلاميذ يتعلمون مهارات القراءة عند قراءتهم المواد ذات المعنى والتركيز على القراءة كفهم (سالم ناصر ألكاحلي، 2011م، 64).

ج- نظريات تتعلق بالسلوك اللغوي القرائي:

يشير محمد السيد إبراهيم (2002م، 91) إلى عدد من النظريات والنماذج والشرح للسلوك اللغوي القرائي، تختلف باختلاف النظر إلى طبيعة عملية القراءة ومفهومها وكيفية حدوثها فينظر البعض إلي القراءة على أنها عملية تفاعلية تأملية تحدث في شكل عمليات مرحلية متداخلة متسلسلة وتستهدف الحصول على المعاني من المادة المكتوبة، وهي عملية دائرية تبدأ بالتركيز علي الكلمة المكتوبة ، وتنتهي بالحصول علي المعنى. وفى هذه العملية يقوم القارئ بتحريك عينيه عبر السطور، ويركز بصره على نقاط محددة هي بمثابة مفاتيح لأهم المعاني المتضمنة في النص، ويقوم القارئ بالتفاعل معها من خلال خبراته و مفاهيمه السابقة ليكون صورة ذهنية واضحة عن المقروء.

وتناول هاريس Harris القراءة من خلال نموذج تفاعلي، فهو يعتبر أن المعني يكمن في السياق اللغوي، وفي السياق العقلي للقارئ معا، وأن الحصول على المعاني من المقروء يتم نتيجة للتفاعل غير المرئي بين هذين السياقين، والقارئ في هذا النموذج هو الذي يُكون المعاني ويولدها، وأن القراءة هي مفتاح لعمليات عقلية تالية يقوم بها القارئ كالتصنيف والتحليل والنقد والتنبؤ. ومن خلال النموذج الثقافي التفاعلي ينظر هاريس: أن عملية القراءة في هذا النموذج تكمن في مدى امتلاك القارئ للثقافة التي تمكنه من التعامل بوعي وبعقل متفتح ورؤية واسعة مع المحتوي، كي يتمكن من صياغة المعاني بأسلوب جديد (مراد علي عيسى و آخرون، 2008م ،74).

نظرية الجشطالت والقراءة: Reading & Gechtalt Theory

تذهب مدرسة الجشطالت (سالم بن ناصر الكحالي،2011م ،65) إلى أن الإنسان يتعلم كيفية ربط مفهوم من المفاهيم بالميدان أو الخلفية المتواجد فيها هذا المفهوم. وفي ميدان القراءة نجد أن النص الذي تقع فيه الكلمات هو الذي يضفي المعنى على تلك الكلمات. وتتأثر معاني الكلمات بالكلمات الأخرى الموجودة في الأنماط المختلفة للجملة والتي هي جزء منها. وتنص النظرية الجشطالت على أن معاني الكلمات تفهم أحسن في علاقتها بسلسلة الكلمات المرتبطة بها. وتعتمد نظرية الجشطالت على إيجاد المواقف التربوية التي تثير انتباه التلاميذ، وتدعوهم إلى التركيز الذهني والتهيؤ النفسي للعمل على مواجهة تلك المواقف، والمشاركة

في التوصل إلى الحلول المناسبة لها، لذا فإن معلم المرحلة الابتدائية أو (الأساسية) لابد أن يثير المواقف المناسبة لعملية التعلم. ويأخذ الجشطالتيون قانون التنظيم والاستبصار محوراً لعملية التعلم. ومن القوانين التي تستند مواقفهم عليها في عملية التعلم: قانون التشابه، قانون التقارب، قانون الإقفال، قانون الاستقرار، قانون الخبرة السابقة (رأفت رخا السيد محمد أبو رخا،2003م ، 91).

وتكمن الاستفادة من النظريات المتعلقة بمداخل تعليم القراءة حسب تجربة المؤلف من خلال توظيفها حسب طبيعة النظرية والمبادئ التي تعتمد عليها، فقد تستخدم نظرية (المهارة الفرعية) أثناء ممارسة تدريبات الفهم (الكلمة) حيث إن التلميذ في هذه المهارة يتعامل مع الكلمة مستقلة بذاتها حتى يتمكن من استخدامها فيما بعد. وقد تستخدم النظرية (النفس – لغوية) أثناء إعداد مناشط و تدريبات البرنامج العلاجية بحيث تتم مراعاة الحالة النفسية للتلاميذ والفروق الفردية بينهم. أما نظرية (الجشطالت) فيمكن توظيفها في مهارة فهم الجملة، وفهم الفقرة لأنهما تعتمدان على الكل، والربط الصحيح بين الجزئيات المكونة له. فهذه النظريات تساعد المختصين والقائمين على معالجة صعوبات تعلم القراءة من خلال توجيه واختيار الأساليب والطرائق الصحيحة في التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ. (سالم بن ناصر الكحالي ،2011م ص 94 .)

هـ- نظرية فيجو تسكي Vygotsky :

لقد حازت نظرية التعلم لفيجو تسكي Vygotsky على أهمية متزايدة بين معلمي القراءة والكتابة. ويقترح صاحب هذه النظرية فيجو تسكي توفير نوع من الإرشادات تمكن المعلمين من مساعدة التلاميذ على تحقيق سلوكيات تعلم أكثر ايجابية، وفي البداية يقوم المعلم بتحديد مستوي أداء التلاميذ في القراءة، ثم يقدم التلميذ لأن يؤدي المهمة دون مساعدة المعلم بتشجيع التلميذ على الأداء الجيد، وتقديم إرشادات تقوده إلى اكتشاف الحل بنفسه. وباستمرار عملية الإرشاد والتفاعلات التعاونية بين المعلم وتلميذه يرتفع مستوي أداء التلاميذ في القراءة (McCormick ,1994). ويرى أصحاب هذه النظرية أن مستويات النمو لا تحدد عن طريق العمر أو القدرة الذهنية للتلميذ، ولكن عن طريق التفاعلات التعاونية بين المعلم والتلميذ التي يمكن بواسطتها أن ترتقي مستويات النمو.

المبحث الثالث

3.2 التحصيل الدراسي

تمهيد:

يعتبر التحصيل الدراسي أحد القضايا الهمة التي تشغل اليوم الأسرة والمدرسة والمتعلم بدرجات متفاوتة. فهناك من الباحثين من يحصر التحصيل الدراسي في العمل المدرسي فقط وهناك من يرى أنه كل ما يحصل عليه الفرد من معرفة سواء كان داخل المدرسة أو خارجها. والاتجاه الأول يخصص التحصيل الدراسي للعملية التعليمية المقصودة والموجهة من طرف المدرس. فهو عمل مستمر يستخدمه المعلم لتقدير مدى تحقيق الأهداف. كما يعمل على مساعدة المؤسسات التربوية والتعليمية في استخدام نتائج التحصيل الدراسي في عملية التخطيط والتقدير. فالتحصيل عملية معقدة يدخل في حدوثه مجموعة من المتغيرات والعوامل وهذا ما سيتم التعرف عليه من خلال هذا الفصل.

التحصيل الدراسي من الموضوعات التي تحتاج إلي دراسة مكثفة لمعرفة تعريف التحصيل الدراسي وأهداف وأهميته وشروط والعوامل والأسباب التي تؤدي إلي إعاقته أو التي تؤدي إلي ارتفاعه والاستفادة من معرفة ذلك. وتعتبر اللغة من أهم العوامل التي يتأثر بها التحصيل الدراسي، إذا أنها تعتبر الركن الأساسي في عملية تقويم أي ارتباط تعليمي.

1- المفهوم التحصيل الدراسي:

إن مفهوم التحصيل الدراسي من أكثر المفاهيم تداولا، ليس فقط في الدراسة وإنما في كل الأوساط المعرفية والإنتاجية والزراعية ولكن من أهم الأوساط العلمية والعلمية الأكثر استخداما له وسط التربية والتعليم، لأنه هام باعتباره الطريق الإجباري لاختيار نوع الدراسة والمهنة، وبالتالي تحديد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به الفرد، والمكانة الاجتماعية التي سيحققها ونظرته لذاته، وشعوره بالنجاح ومستوى طموحه.

والمفهوم العام للتحصيل الدراسي يشير إلي كل أداء يقوم به التلميذ في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار وتقريرات المدارس أو كليهما، كما انه يعني أن يحقق الفرد كتقنية في جميع مراحل حياته منذ الطفولة وحتى أواخر العمر أعلى مستوى من العلم أو المعرفة في كل مرحلة حتى يستطيع الانتقال إلي المرحلة التي تليها والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة، ولذا فإن التحصيل مرتبط عادة بالتعلم والدراسة. (عمر عبد الرحيم نصر الله، 2004م،15). كما يشير بخيت

السنوسي (2013م ،9) إلى أن التحصيل الدراسي يتمثل في المعرفة التي يحصل عليها الفرد من خلال برنامج أو منهج مدرسي قصد تكيفه مع الوسط والعمل المدرسي. ويقتصر هذا المفهوم على ما يحصل عليه الفرد المتعلم من معلومات وفق برنامج معد بهدف (أي جعل المتعلم أكثر تكيفاً مع الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه، بالإضافة إلى إعداد للتكيف مع الوسط المدرسي بصورة عامة). ويرى (جايلن) أن التحصيل هو مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل المدرسي، كما يُقيم من قبل الأساتذة أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما معاً.

ويركز هذا المفهوم للتحصيل الدراسي على جانبين: الأول على مستوى الأداء أو الكفاءة والثاني على طريقة التقييم، التي يقوم بها المعلم، وهي عادة عملية غير مقننة وتخضع للمشكلة الذاتية، أو عن طريق اختبارات مقننة موضوعية.

وأشار نظمي حنا (1977م ، 58) بان مفهوم التحصيل الدراسي يشتمل على الأتي:

1- التحصيل الدراسي هو الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارات التحصيلية في المواد الدراسية.
2- التعبير عن مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من أنماط سلوكيه مختلفة والاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة.
3- تقييم قدرة التلاميذ علي اكتساب ما يهدف إليه المنهج المدرسي وقدرتهم على التعبير عن ما اكتسبوه من المنهج عن طريق الامتحانات واختبارات التحصيل.
4- اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات التي يهدف إليها المنهج الدراسي.

كما أورد ممدوح رضا الجندي (2015م ، 149) يمثل مفهوم التحصيل الدراسي قياس قدرة التلميذ على استيعاب المواد الدراسية المقررة ومدى قدرته على تطبيقها من خلال وسائل قياس تجربها المدرسة عن طريق الامتحانات الشفوية والتحريرية التي تتم في أوقات مختلفة فضلاً عن الامتحانات اليومية والفصلية. و للتحصيل الدراسي أهداف منها:

1- تقرير نتيجة التلميذ لانتقاله إلى مرحلة أخرى.
2- تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينقل إليه التلميذ لاحقاً.
3- معرفة القدرات الفردية للتلميذ.
4- الاستفادة من نتائج التحصيل للانتقال من مدرسة إلى أخرى.

خلاصة القول، أن التحصيل الدراسي (هو كل أداء يقوم به الطالب أو التلميذ في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات أو تقديرات المدرسين أو كليهما معاً).

2- تعريف التحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي في اللغة:

عرفه أبن منظور (1990م، 135) بأنه الحاصل من كل شيء، حصل حصولاً، والتحصيل تمييز ما حصل، وتحصيل الشيء تجمع وثبت و نقول في اللغة حصل له كذا، حصولا أي حدث، وحصل فلان على الشيء أدركه وناله، حصل الشيء والأمر أي خلصه وميزه عن غيره، ويقال: حصل العلم وحصل المال، ويقال: تحصل من المناقشة كذا أي استخلص والتحصيل يعني تمييز ما يحصل و الاسم الحصيلة، إذا فالتحصيل في اللغة يعني: ما أدركه المرء وخاله وثبت وبقي في ذهنه. ومما سبق يتبين أن كلمة التحصيل في اللغة العربية تعني النيل والإدراك والاستخلاص.

وفي قاموس علم النفس "التحصيل الدراسي هو مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي يجري تقييمه من قبل المعلمين بواسطة الاختبارات المقننة أما قاموس التربية، فيعرف التحصيل الدراسي بأنه: إنجاز أو كفاءة في الأداء في مهارة ما أو معرفة.

التحصيل الدراسي كما ورد في عبد المنعم أحمد الدردير (2004، 85) هو أكثر المفاهيم النفس تربوية تركيباً وتعقيداً نظراً لاشتراك الكثير من العوامل والعمليات المدرسية والمحلية والاجتماعية في إنتاجه، كما أنه يمارس دوراً مهما في صنع الحياة اليومية للفرد والأسرة والمجتمع لا يوازيه في ذلك أي مفهوم تربوي آخر سوى الإنسان نفسه المنتج للتحصيل.

ويعرفه محمد عبد السلام أحمد (1960م، 46) بأنه: حدوث عمليات التعلم التي نرغبها، وما دام التعريف يتضمن كلمة نرغبها بالتالي يتضمن حكماً تقويمياً بمعنى إن فهم التحصيل تتوقف عليه سير عمليات التعلم في الاتجاه الذي يعتبر أساسيا في نظر الاختبارات، نقصد بالتعلم تعلم الحقائق والمعلومات بما في ذلك الاتجاهات والقيم ما دامت مكتسبه أي متعلمه ولو جزئية.

كما يعرفه عبد الرحمن العيسوي (1974م،129) " أنه مقدار من المعرفة التي تحصل عليها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة ". وتستخدم كلمة تحصيل لتشير غالباً إلى التحصيل الدراسي أو التعلم، أو تحصيل العامل من الدراسات التدريبية التي يلتحق بها.

التحصيل الدراسي أيضاً يعرفه أحمد إبراهيم والسيد شحاتة (1999م، 7) هو إنجاز التحصيل للتلاميذ في مادة دراسية أو مجموعة المواد مقدراً بالدرجات طبقاً للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة أخر العام أو نهاية الفصل الدراسي.

يُعرف وليم الخولي (1976م، 16) التحصيل الدراسي بأنه: ما يقاس بدرجة اجتياز اختبارات مقننة لا سيما في المجال التعليمي المدرسي تسمي اختبارات التحصيل، وهي غالباً اختبارات للقدرة بعد اكتساب وتجريب وتعلم كاختبارات الذكاء التي تهدف إلي تقدير الإمكانية أو الاستطاعة. ويعرفه عبد العزيز القرصي (1970م ، 46) التحصيل الدراسي بأنه قوة معينة نتيجة لفهم المواد الدراسية وهضم ها وحسن تطبيقها والكفاية في استعمالها. وكما يعرفه جايلين بأنه: مستوى محدد من الانجازات، أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين، أو الاختبارات المقررة والمقياس الذي يعتمد عليه لمعرفة مستوى التحصيل الدراسي هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في نهاية العام الدراسي، أو نهاية الفصل الأول أو الثاني، وذلك بعد تجاوز الاختبارات والامتحانات بنجاح. لذا يقبل التلميذ في المرحلة المدرسية الأولي على التعلم واكتساب المهارات ويتنافس مع زملائه في الصف ليكون في المستوى الأفضل، مما يلبي لديه الشعور بالكفاءة والمقدرة من ناحية ومن ناحية أخرى يحقق له المكانة الاجتماعية بين رفاقه ومجتمع المدرسة، ويلفت الانتباه إليه. (عبد الرحمن العيسوي وآخرون، 2006م). وأشار ميرغني دفع الله ، (1983م ، 29) كما جاء في المعجم الموجز أن التحصيل الدراسي هو الجهد العلمي الذي يتحقق للمرء من خلال الممارسة التعليمية والدراسية والتدريبية في نطاق مجال تعليمي، وبما يحقق مدى الاستفادة التي جناها المتعلم من الدروس والتوجيهات التعليمية والتربوية والتدريبية والمعطاة أو المقررة عليه.

ثانياً: التحصيل الدراسي اصطلاحاً:

يعرفه أحمد إبراهيم أحمد (2000م ، 7) التحصيل الدراسي اصطلاحا على أنه الإنجاز ألتحصيلي للتلميذ في مادة دراسية أو مجموعة من المواد مقدرا بالدرجات طبقا للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة أخر العام في نهاية الفصل الدراسي.

ويعرفه الطاهر سعد الله ،(1991م 46) هو كل ما يتحصل عليه الفرد من معرفة ومعلومات داخل المدرسة، كما يرى فيري رويـر لافون (R, LAFON) أن التحصيل الدراسي هو " المعرفة التي يحصل عليها التلميذ من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط والعمل المدرسي

وكما عرفه صلاح الدين محمود علام، (2006م، 35) هو مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات المدرسية العادية في نهاية العام الدراسي، أو الاختبارات التحصيلية. كما أورد عبد المنعم أحمد الدردير (2004م ، 79) أن التحصيل الدراسي هو مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينه في مادة دراسية مقررة ، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات المدرسية العادية في نهاية العام الدراسي، أو الاختبارات الموضوعية .

ويعرفه عبد المنعم الحفني (1978م ، 399) بأنه يعني بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة. سواء في المدرسة أو الجامعة، وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة أو تقرير المدرسين والامتحانات معاً. ويعرفه فؤاد البهي (1978م، 98) التحصيل الدراسي بأنه المستوي المحدد من الانجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي يجري تقويمه من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات. ويضيف عبد المنعم أحمد الدردير (2004م، 212) أن التحصيل الدراسي ليس مجرد ناتج للعملية التربوية فحسب، بل انه من أبرز نواتج هذه العملية، لذا ينظر أولياء أمور التلاميذ إليه علي أنه أساسي يمكن على ضوئه تحديد المستوى الأكاديمي لأبنائهم، وخاصة في هذه المرحلة التعليمية وهي المرحلة التعليمية الأولي من السلم التعليمي التي يقوم عليها التعليم كله فهي الأساس وعلي صلاح هذا الأساس يتوقف، إلي حد كبير، على التعليم في المراحل الأعلى. وكما يشير منير وهيبة الخازن (1956 م ،37) في معجم علم النفس أن التحصيل الدراسي هو مستوي محدد من الانجاز أو الكفاءة أو الأداء من العمل المدرسي أو الأكاديمي يجري تقييمه من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة. ويرى نجار فريد جبرائيل (1960 م) أن التحصيل الدراسي انجاز علمي أو إحراز تفوق في مهارة أو مجموعة من المعارف من شأنها أن تؤثر قدرة الفرد علي الاستدلال. ويرى القوصى المذكور في مدينة حسن دوسة (2000 م ،32) أن التحصيل الدراسي قدرة معينة نتيجة لفهم المواد الدراسية وهضمها وحسن تطبيقها

والكفاية في استخدامها. وتذهب منى المذكورة في عيسى (2000 م ، 4) أن التحصيل الدراسي هو حصيلة ما يكتسبه التلميذ من خبرات ومعارف ومعلومات يمكن قياسها بالاختبارات التي صممت للكشف عن درجة التحصيل.

تستخلص الباحثة: من خلال التعريفات السابقة أن التحصيل الدراسي أمراً مهماً لكي ينتقل التلميذ من فصل دراسي أو من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية لأحقه. فالتحصيل الدراسي يختلف تعريفه باختلاف وجهات النظر والإطار الذي وضع من أجله. وعلى الرغم من صعوبة تحديد تعريف وأحد متفق عليه فإن معظم التعريفات تجمع على أن التحصيل الدراسي هو المقياس الحقيقي لما اكتسبه التلميذ من المعارف والمهارات من خلال الخبرة التعليمية التي مر بها وتقاس بالدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في الاختبارات دورية (شهرية كما هو الحال في مدارس الأساس) أو الامتحانات التي تكون في نهاية العام الدراسي. وهي المؤشر لمدى تقدم أو تأخر التلميذ في المواد الدراسية المقررة عليه في الفصل الدراسي المعين. ويمكن تعريف التحصيل الدراسي في مجال التعليم بأنه درجة الاكتساب الذي يحققه التلميذ في المواد الدراسية المقرر عليه أو مستوى النجاح الذي يحرزه في تلك المواد. كما يمكن القول بأن التحصيل هو النتيجة التي تحصل عليها التلميذ في المواد الدراسية سواء كانت جزئية في مادة معينة أو عامة في نهاية السنة الدراسية. فالتحصيل الدراسي هو كل أداء يقوّم به التلميذ في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات أو تقديرات المدرسية أو كليهما معاً.

3- أهمية التحصيل الدراسي:

يعد التحصيل الدراسي من أهم متطلبات الأنظمة التعليمية إذا يُمكن من التعرف على كفاءة عمل المؤسسات التعليمية، وهو عمل مستمر يستخدمه المعلم لقياس مدي تحقيق الأهداف كما أنه له دورا مهما في التخطيط التربوي. (وهيب الكبيسي، 2000م، 174).

ويشير محمد عمر تومي الشيباني (1990م ، 116) إلى أهمية التحصيل بأنه مظهر من مظاهر نجاح العملية التعليمية والتربوية ونتيجة من نتائجها الايجابية المرغوبة والمتوقعة منها وتعتبر في الوقت نفسه هدفاً من أهدافها المقصود لكل من الفرد والمجتمع وأن ما يحصل عليه التلاميذ من درجات في الامتحانات يحدد بصورة كبيرة مستقبلهم وسعادتهم. كما يعتبر التحصيل من العوامل الرئيسية التي تعتمدها المؤسسات التعليمية في قبول التلاميذ، ويلعب دوراً أساسيا في استمرار عملية التعلم في جميع المراحل، ويعتبر عاملاً حاسماً في

تحديد التخصصات الراقية التي يطمح إليها التلاميذ وأسرهم، لما يمكن تعكسه هذه التخصصات من مكانة اجتماعية واقتصادية. فقد اهتمت المجتمعات الإنسانية على اختلاف حضاراتها ولا تزال تهتم بموضوع التحصيل الدراسي.

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم الموضوعات عليها البحث في علم النفس التربوي باعتباره نتاج العملية التربوية ولأهميته في حياة التلميذ وقيمته الاجتماعية (محمد عبد القادر عبد الغفار،1981م ،75). كما أشار " فهيم مصطفي" (1999م،45) إلى أن التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكر الكثير من التربويين عامة والتخصصيين بعلم النفس التعليمي بصفه خاصة، لما له من أهمية في حياة التلاميذ وما يحيطون بهم من أباء ومعلمين، ويضيف أن التحصيل الدراسي يحظى بالاهتمام المتزايد من قبل ذوي الصلة بالنظام التعليمي لأنه أحد المعايير المهمة في تقويم تعليم التلميذ والطلاب في المستويات التعليمية المختلفة. بجانبيها الكمي والنوعي فهو عمل مستمر يستخدمه المدرس لتقدير مدى تحقق الأهداف التربوية، فضلا عن أنه يؤدي دورا مهما في التربية باعتباره العملية التي تصدر عنها أحكاما تستخدم كأساس للتخطيط. (محمود جمال السلخي، 2013م، 26).

4- خصائص التحصيل الدراسي:

للتحصيل الدراسي جملة من الخصائص والميزات والمعارف التي تجسدها المواد الدراسية المختلفة والتي تتمثل فيما يلي: كما أوردها أحمد محمد الزيادي ونبيل عبد الهادي (2001م،210):

1- يمتاز التحصيل الدراسي بأنه محتوى منهاج مادة معينة أو مجموعة مواد لكل واحدة معارف خاصة بها.
2- التحصيل الدراسي يعتني بالتحصيل السائد لدى أغلبية التلاميذ العاديين داخل الصف.
3- التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم علي توظيف امتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة في إصدار الأحكام التقويمية.
4- يظهر التحصيل الدراسي عادة عبر الإجابات عن الامتحانات الفصلية الدراسية الكتابية والشفهية.

5- قياس التحصيل الدراسي:

أورد إبراهيم مبارك الدوسري (2000م ،363) أن قياس التحصيل الدراسي يمثل جانباً واحداً مهما من الجوانب العملية التعليمية التي يتعين جمع معلومات حولها. وأن قياس التحصيل الدراسي يمثل أهم الأبعاد التي تعني المدرسة بالعمل عليها وتنميتها. لذا يساعد قياس التحصيل الدراسي في اتخاذ الكثير من القرارات التدريسية والتقويمية، والتعرف على مستويات التلاميذ أفرادا أو ضمن مجموعات ذات خصائص معينة. إلا أن قياس التحصيل لا يكفي وحده لتوفير معلومات شاملة عن أداء التلميذ يمكن استخدامها لاتخاذ قرارات أخرى لا تقل أهمية عن القرارات التي تخدمها الاختبارات التحصيلية. كما أشار محمد عطية الأبرشي (1993م ، 359) إلى أن الامتحانات تعتبر من الأساليب الشائعة في قياس التحصل الدراسي رغم أن كثيراً من العلماء يرون أنها ليست أداة جيدة لقياس التحصيل وعلي رأسهم (الأبرشي) إذا اعتبرها، أداة قديمة عرفها الصينيون قبل الميلاد بمئات السنين كما عرفتها أسيوط وأثينا في اليونان قبل الميلاد بخمسة قرون، وقد كانت الامتحانات شفوية، أما أول امتحانات تحريرية فقد عقدة في كامبردج بانجلترا عام (1702م) أما بقية أنحاء العالم فقد تعرف علي أسلوب الامتحانات في القرن الثامن عشر والتاسع عشر.

أما في السودان فقد عم أسلوب الامتحانات منذ الحكم التركي في بداية العقد الثالث من القرن التاسع عشر عند إنشاء مدارس في مختلف أنحاء السودان تهدف إلي تخرج الكتبة والموظفين لخدمة الحكومة. وفي عام (1937م) رأى بعض المسئولين الأجانب وضع خطة لتطوير القسم الثانوي بكلية غردون بما يمكن طلابها للجلوس لامتحانات شهادة كامبردج، تم تكوين مجلس أطلق عليه مجلس امتحانات الشهادة المدرسية. ثم لاحقاً عام (1954م) كون ما يسمي بمجلس امتحانات السودان، ومهد ذلك لتكوين لجنة مستقلة سميت بلجنة امتحانات السودان عام (1962م)، وحينها سميت الشهادة بالشهادة الثانوية. إن اختبار التحصيل يرمي إلي قياس مدى تحصيل المتعلم من حيث التذكر والفهم والتطبيق، والتحليل والتركيب والتقويم، ويطلق على أساليب قياس التحصيل الدراسي بالامتحانات المدرسية والتي يمكن تقسيمها إلي ثلاثة أقسام هي:

1- الامتحانات الشفهية.

2- الامتحانات التحريرية.

3- الامتحانات العملية.

4- الاختبارات الشفهية.

في العمل التربوي الكثير من السمات التي يتطلب قياسها أداء شفهيا ومن بين تلك السمات:

1- القدرة على صحة النطق والقراءة الجهرية.

2- القدرة على الكلام " التعبير الشفهي".

3- القدرة على الإلقاء " النصوص الأدبية".

4- مناقشة البحوث والمشاريع.

5- مناقشة التقارير.

6- التطبيقات اللغوية وغيرها.

يضيف محسن علي عطية (2008م، 308) أن الاختبار الشفهي ليس عملا عشوائيا يمارسه المدرس من دون تخطيط مسبق، إنما يجب أن يكون المدرس على دراية تامة بالأهداف التي يريد الوصول إليها.

1- **الاختبارات الكتابية:** تقسم الاختبارات الكتابية على نوعين:

أ- **الاختبارات المقالية.**

ب- **الاختبارات الموضوعية.**

أ- **الاختبارات المقالية:** هي تلك الاختبارات التي تقتضي إجابتها كتابة فقرة ، أو مقال و يستخدم هذا النوع لقياس الأهداف التعليمية التي تتطلب تعبيرا كتابيا، وفي هذا النوع من الاختبارات ليس من الواجب أن تكون إجابة جميع الطلبة واحدة، فقد تختلف إجابة طالب عن أخر وذلك لاختلاف القدرات اللغوية والآراء والمعلومات المكتسبة.

ب-**الاختبارات الموضوعية:** هي الاختبارات التي ترتبط إجابتها بالموضوع المراد قياس نتائج تعليمه، وتكون إجابتها واحدة على عكس الاختبارات المقالية إذا لم يأتي بها المفحوص تعد إجابته خاطئة، فليس من حق المفحوص بموجب الاختبارات الموضوعية أن يجتهد في الإجابة.

ويرى سامي محمد ملحم، (2000م ، 52) أن الاختبار يكون موضوعيا إذا كان إعطاء العلامة للسؤال أو الاختبار موضوعيا وهذا مرتبط بخصائص وقواعد يعبر عنها الاختبار الموضوعي.

2-الاختبارات الأدائية العملية:

يضيف محسن على عطية (2008م، 307) هي تلك الاختبارات التي تكون الإجابة عنها أداء عمليا ومهمتها قياس ذلك الأداء الخاص بالإجابة، وغالبا ما تستخدم لقياس القدرة على إجراء التجارب العملية وقياس القدرة على الأداء المهني، والقدرة على الأداء الرياضي والأعمال المسرحية وتفكيك الأجهزة.

أهداف قياس التحصيل الدراسي:

أوضح محمد عبد السلام أحمد (1960م ، 506) أن أهداف قياس التحصيل الدراسي تتمثل في الآتي:

1- تيسر عملية التعلم وذلك بمعرفة نقاط الضعف في التعليم السابق.
2- تبين للتلاميذ مدى ملائمة طريقة الدراسة والمذاكرة التي يتبعها.
3- تفيد في تحسين طرق التدريس، وفي مراجعة محتويات المنهج والوقوف على كفاءة كل محتوى.

6- أنواع التحصيل الدراسي:

هناك ثلاثة أنواع من التحصيل الدراسي وهي كالتالي (محمد جاسم محمد ،1999م، 34):

أ- التحصيل الدراسي الجيد:

هو سلوك يعبر عن تجاوز الأداء ألتحصيلي للفرد للمستوى المتوقع منه في ضوء قدراته واستعداداته الخاصة، أي أن الفرد المفرط في التحصيل يستطيع أن يحقق مستويات تحصيلية ومدرسية تتجاوز متوسطات أداء اقترانه من نفس العمر العقلي وتجاوزها بشكل غير متوقع. إن النجاح المدرسي متصل مباشرة بالتحصيل الدراسي ونقصد بهذا بلوغ التلميذ لمستوى معين من التحصيل الذي تعمل المدرسة من أجله والنجاح المدرسي هي كلمة تعني فئة من التلاميذ من مستوى معين ومتفوق في التحصيل.

ب- التحصيل الدراسي المتوسط:

في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ نصف الإمكانات التي يمتلكها، ويكون أداءه متوسط لدرجة استفادته من المعلومات متوسطة.

ج- التحصيل الدراسي الضعيف:

حسب ما جاء في عبد السلام زهران : هو حالة ضعف أو نقص أو عدم اهتمام النمو ألتحصيلي لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض درجة الذكاء إلى

المستوى العادي. والتحصيل الضعيف يدعى كذلك بالتخلف الدراسي، أو الفشل الدراسي وله مدلولات تعددت فيها التسمية وقد ربط التربويون الفشل الدراسي بمفهوم التعثر الدراسي الموازي إجرائيا للتخلف.

7- مشكلات التحصيل الدراسي:

يرى نبيل عبد الهادي (2000م ، 208) إن التأخير الدراسي هو السمة المميزة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، فلا وجود لصعوبات التعلم دون وجود مشاكل دراسية، وبعض التلاميذ قد يعاني من قصور في جميع مواضع الدراسة، والبعض الأخر، قد يعاني من قصور في موضوع دراسي واحد، أو موضوعين. ويضيف أحمد محمد الزيادي (2001م، 211) أن مشكلات التي يعاني منها التلميذ قد تسبب له ضعف في التحصيل الدراسي يمكن تلخيصها في فيما يلي:

أ- ضعف الدافعية للدراسة:

أن الأفراد عادة من حيث قوة رغباتهم من مستويات الدافعية التي يمتلكونها والنتائج التي يتحصل عليها التلاميذ عموما في مادة دراسية إما مرتفعة أو ضعيفة، وقد يلفت معلم المادة هذا بأن بعض التلاميذ على الرغم من ذكائهم، قد حصلوا علي علامات أقل مما هو متوقع منهم حيث يستدعى أمرهم هذا الملاحظة الجادة، والتعرف على أسباب ضعف التحصيل وضعف دافعيتهم للدراسة.

ب- العادات الدراسية الغير مناسبة:

ينعكس هذا علي تحصيل التلميذ ولاسيما الانعزال المستمر عن الدراسة، أو الدراسة بصوت مرتفع، وتكرار بعض الجمل، و الاستعداد للامتحان في ليلة الامتحان وطول الليل. وغيرها من العادات التي تؤدي إلي الفشل، وتزيد من نغمة التلميذ لكثرة دراسته دون نجاح.

كما أورد محمد فهمي (2010م ،8) بعض من مشكلات التحصيل الدراسي:

أ- ضعف الدافعية للدراسة : حيث يختلف الأفراد من حيث قوة رغباتهم في وضع أهداف مستقبلية لأنفسهم. وفي مدى الجهود التي يكرسونها لتحقيق هذه الأهداف وينسب هذا الاختلاف إلى تباين في مستويات الدافعية التي يمتلكونها. وتشير الدافعية الدراسية إلى اتجاه أو حالة عقلية.

ب- أن أحدى الصعوبات الرئيسية التي تواجه الباحثين في مجال التحصيل الدراسي هي عدم تطور أدوات قياس سليمة تمكن من قياس هذه الدافعية.

8- اختلاف التحصيل الدراسي:

يرى عبد المنعم احمد الدردير (2004م ، 85) أن اختلاف تحصيل التلاميذ وتباينه قد لا يرجع فقط إلي المتغيرات التعليمية أو الدافعية أو مهارات التفكير بل يمكن أن يرجع إلي خصائص الشخصية والتي تتمثل في خصائص شخصية المعلم أو خصائص شخصية التلميذ أو الاثنين معاً. التي قد ترفع أو تخفض من مستوى كفاءة أداء التلاميذ. وتعد وجهة الضبط إحدى خصائص الشخصية التي تلعب دوراً مهماً في التحصيل، والانجاز. فقدرات التلاميذ وإستعدادتهم من المتغيرات المهمة التي تحدد سلوك الانجاز والتحصيل، فالقدرة وحدها ليست سبباً للنجاح فتوقع النجاح من المتغيرات المهمة التي تتعلق بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ و يُعرف توقع النجاح بوجهة الضبط التي لها علاقة قوية بسلوك الإنجاز والتحصيل.

9- العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي:

يشير ممدوح رضا الجندي (2015م ،151) إلى بعض العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي منها:

1- المناهج الدراسية ومدى ملائمتها.
2- كفاءة المعلم أو الإدارة المدرسية.
3- وجود الأنشطة المدرسية الرياضية والفنية والعلمية.
4- المستوى العلمي والثقافي والاقتصادي وطبيعة العلاقة بين الأفراد مع المدرسة.
5- الدافعية والذكاء حسب مستوى التلاميذ.

إن هذه العوامل تؤثر سلباً أو إيجابا في التحصيل الدراسي للتلاميذ، بمعنى أن هناك عوامل ذاتية (جسمية – نفسية – عقلية) وعوامل خارجية تخص الأسرة بمستواها الثقافي والاقتصادي واتجاهات الوالدين نحو التعليم.

كما جاء في مدينة حسن دوسه (2000م ، 36) أن التجارب العلمية تؤكد وجود علاقة بين العوامل العقلية وتعلم المواد الدراسية. ويوجد خلاف بين التربويين وعلماء النفس في طريقة التناول لهذه العوامل. بينما ينظر بعض التربويين للعملية التعليمية عامة على أنها (معلم، منهج، تلميذ، ووسيلة تعليمية)، فأن علماء النفس ينفذون من خلال هذا الإطار لاتجاهات المتعلمين وميولهم و العوامل الموروثة والمكتسبة التي تؤثر على مقدرة التلميذ على التحصيل. ونستطيع أن نجمل هذه العوامل في عوامل مدرسية واجتماعية وعقلية.

أولاً: عوامل مدرسية:

1/ المعلم: وهو حلقة الوصل بين التلميذ والمادة العلمية، وبالتالي بين التلميذ وتحصيله الدراسي وذلك لما له من تأثير مباشر على نفسية التلميذ عن طريق أسلوبه ومعاملته للتلاميذ وعلى عقلية التلميذ عن طريق أسلوبه في توصيل المادة أو المعلومة وتثبيتها عند الطلاب وزيادة الدافعية لديهم.

2/ محتوى المناهج: يعتبر المنهج المادة التعليمية التي يُوصلها المعلم للتلاميذ لذلك يعتبر المنهج هو مادة التحصيل الدراسي وطريقة توصيل المادة التي تدرس بها، فلا بد أن تتناسب المناهج مع مستوى نضج التلاميذ سلوكياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً.

ثانياً: العوامل الاجتماعية:

هي عوامل خارجية حيث أن المدرسة تعتبر عامل داخلي. وحيث تحظى الأسرة بنصيب أكبر من العوامل الاجتماعية، إذ تعتبر شريحة مهمة في عملية التنشئة الاجتماعية والعلمية، وتعتبر الأسرة من الظروف المواتية أو المعطلة للعملية التعليمية والتحصيل الدراسي. وهناك عوامل أخري مثل حجم الأسرة ودخل الأسرة وعمل الأم ومستوى تعليم الوالدين. وقد ثبت علاقة هذه المتغيرات بالتحصيل الدراسي.

ثالثاً: العوامل العقلية:

على رأسها الذكاء والقدرات العقلية، كالقدرات اللُغوية والحسابية والقدرة على الربط والابتكار والإبداع والقدرة على التذكر. وقد أكد أحمد ذكي صالح (1988م، 167) نتائج الدراسات التي تناولت هذه العلاقة، وذكر أن ثمة ارتباط وثيقا بين القدرة على التحصيل كما يُقاس بالاختبارات المقننة والاختبارات التي تقيس الذكاء. فالتلميذ الذكي يميل إلى التفوق من غيره من التلاميذ الذين هم دونه في القدرة العقلية العامة. وتشير انتصار أبو ناجمة (1997م) إلى أن الثقة بالنفس والتقدير الواقعي للذات والمقدرات الأكاديمية والخبرات القيادية، وتفصيل الأهداف بعيدة المدى ثم وجود شخصاً يمثل دعماً قوياً للتلميذ، من العوامل النفسية الهامة المؤثرة على التحصيل الدراسي.

9- ضعف التحصيل الدراسي:

أورد أحمد محمد الزيادي وهشام إبراهيم الخطيب (2000م، 32) أن أهم العوامل المحتملة لضعف التحصيل الدراسي هي:

أ- تعرض التلميذ لمشاكل شخصية أو أسرية.

ب- انشغال التلميذ بأعمال أسرية مثقلة.

ج- اختلاف الأسلوب الإدراكي للتلاميذ عما يستعمله المعلم من استراتجيات تدريسية ومنهجية.

ت- صفة محدده في شخصية المعلم أو ميوله.

كما يواجه التلاميذ مشكلات في التحصيل الدراسي وتتخذ هذه المشكلات شكلين رئيسين هم:

أولاً: التخلف العام عند التلميذ في المواد الدراسية المختلفة.

ثانياً: التخلف الخاص الملحوظ في عدد قليل من المواد الدراسية كالتقصير في اللغة العربية أو الرياضيات.

أوضح حامد عبد السلام زهران (1997م ،14) أن هنالك أسباب تربوية ونفسية واجتماعية لضعف التحصيل الدراسي وتشمل الآتي:

1- **الأسباب التربوية:** تتضمن نقص أو انعدام الإرشاد التربوي، وبُعد المواد الدراسية عن الواقع، وعدم مناسبة المناهج وطرق التدريس وعدم مناسبة المناخ المدرسي العام، وعدم مناسبة الامتحانات، وكثرة الغياب، وضعف الدافعية ونقص المثابرة، وعدم بذل الجهد الكافي للتحصيل، والاعتماد الزائد على (الدروس الخصوصية ، والوالدين).

2- **الأسباب النفسية:** وتتلخص الأسباب النفسية لضعف التحصيل في نقص الانتباه، وضعف الذاكرة والنسيان، والشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس، واضطراب الحياة النفسية للتلاميذ، والقلق واضطراب العصبي، وكراهية مادة دراسية معينة.

3- **الأسباب الاجتماعية:** أما الأسباب الاجتماعية فهي الانخفاض الشديد للمستوى الاقتصادي والاجتماعي، سوء التوافق الأسري، وسوء وانخفاض المستوى التعليمي للوالدين، أساليب التربية الخاطئة وعدم الاهتمام بالتحصيل.

10- الفروق الفردية في التحصيل الدراسي:

أورد محمد خليفة بركات (د.ت ، 54) أن علماء النفس أثبتوا منذ زمن طويل بالتجارب العملية والمقاييس الدقيقة، وجود فروق مهمة بين الأفراد في نواح متعددة، مثل تحمل الألم، وسرعة الاستجابة للمؤثرات الخارجية. فمنهم من يكون سريع الاستجابة ومنهم من تكون استجاباته بطيئة. واستطاعوا قياس ما يسمى في الحياة المدرسية بالفروق الفردية والتي تلاحظ بصوره واضحة بين التلاميذ. فمن حيث التحصيل الدراسي نجد من يتميز بسرعة الفهم والاستيعاب، يكون دائما من المتفوقين. ومن يكون بطيء الفهم، يحتاج للمزيد من التكرار حتى يفهم ويتعرض كثيراً للرسوب وإعادة الصف، وفيما بين النوعين مستويات متفاوتة. إذا أمعنا النظر في استعدادات التلاميذ وميولهم، فنجد أنواعاً متباينة من القدرات والميول. فهناك أفراد يحصلون علي درجات عالية في اللغات بشكل خاص وآخرون يتفوقون في الرياضيات، والبعض يظهرون تفوقهم في الأشغال اليدوية والمهارات العلمية. وبعض التلاميذ متفوقين في كل شيء ويكونوا دائما في المقدمة.

التطور التاريخي لدراسة الفروق الفردية:

يشير محمد خليفة بركات (د.ت ،58) إلى أن أول من حاول دراسة الفروق الفردية على أسس علمية سليمة (فرانسيس جولتون ، Frances Golton) العالم البيولوجي، وكان اهتمامه منصباً على الشئون الوراثية. و قد اتضح له أثناء دراساته الحاجة إلى قياس المميزات التي يتشابه فيها أفراد العائلة الواحدة أو يختلفون فيما بينهم مع غيرهم من الأشخاص. وفي عام (1882م) أنشأ معمله في لندن حيث كان يمكن لأي فرد نظير مبلغ بسيط أن يختبر نفسه التميز الحسي والبصري والعضلي. ويعزي(لجولتون Golt0n) تقدم سيكولوجية الفروق الفردية واستخدامه الطرق الإحصائية في تحليل نتائجها بعد أن كانت قاصرة على علوم الرياضة والفلك.

وفي عام 1895م اتخذت سيكولوجية الفروق الفردية صورة محددة حين نشر بينيت (Binet) وهنري (Heneri) في مقالة بعنوان (علم النفس الفردي)، دراسات تحليلية منظمة لأغراض ومجال ومناهج علم النفس في الفروق الفردية والمشكلات الرئيسية لهذا الموضوع.

وفي عام (1900م) صدر كتاب علم النفس الفروق الفردية للعالم شترت (Slernt). يبحث الكتاب طبيعة ومشاكل وطرق علم النفس الفارقي، ويهتم بالفروق بين المستويات الاجتماعية الثقافية ، وكذلك الفروق بين الجنسين. وقد حصر المشكلات في هذا العلم فيما يلي:

1/ مدى وطبيعة الفروق الفردية في الحياة النفسية، للأفراد والجماعات.

2/ تحديد العوامل التي تؤثر في هذه الفروق وراثية كانت أو بيئية.

3/ كيف تظهر هذه الفروق وكيف يمكن قياسها.

وكانت نتيجة اهتمام علماء النفس بالفروق الفردية أن عقدت المؤتمرات والاجتماعات المتتالية لبحث طرق القياس وتجميع المعلومات التي يمكن أن تفيد في دراسة الفروق الفردية. وكان من نتائج هذه الدراسات في مشارف القرن العشرين، ظهور الاختبارات الفردية والجماعية لقياس الفروق الفردية في الذكاء والقدرات الخاصة وقياس الميول والاتجاهات النفسية وغير ذلك من جوانب الشخصية الأخرى. (محمد خليفة بركات ، د. ت، 61).

الفروق الفردية في اللغة:

أورد عبد الفتاح أبو معال (2002م، 72) أن الأطفال يختلفون في قدراتهم اللغوية وفي محصولهم اللغوي عندما يدخلون المدرسة في سنتها الأولى الأساسية، وأن هناك فوارق مختلفة بينهم. فمنهم من يتجاوز محصوله اللُغوي في هذه السنة حوالي الألفي كلمة. ومن ناحية أخرى قد يكون هناك أطفال طليقي اللسان عندهم قدرة حسنه على التعبير، كما أن هناك فئة منهم ضعيفي التعبير، يتعثرون أثناء الكلام. وهناك أطفال يتكلمون جملاً طويلة، يرتبط بعضها ببعض، مع أنه يوجد أطفال يتحدثون بكلمات مفردة أو جمل قصيرة غير مترابطة. وتعود هذه الفروق المختلفة في القدرات اللغوية بين الأطفال إلى:

أ/ الذكاء:

فذكاء الطفل يعينه إلي حد ما، على السرعة التي يتهيأ بها جهازه الصوتي للنطق والتكلم كما يعطيه القدرة على استخدام لغة الكلام والربط بين أجزائه، وفهمه والرد عليه والمشاركة فيه.

وقد دلت الدراسات المتخصصة في هذا المجال بأن الطفل غير الذكي هو أبطأ في الكلام من الطفل الذكي، كما أنه أقل منه قدرة على ربط الكلمات والحديث بجمل وتراكيب لغوية سليمة. ولذلك فقد اعتبر الباحثون أن القدرة اللُغوية دلالة عن ذكاء الطفل أو عدمه. ولهذا فقد أشارت الدراسات الحديثة على أن الطفل الضعيف في قدراته اللغوية يكون ضعيفاً في نسبة الذكاء.

ب/ البيئة المنزلية:

إن البيئة المنزلية التي يعيش فيها الطفل في أسرته وفي الشارع، لها أثر فعال في قدرته اللغوية. لأن في ذلك مجالاً يكسبهم الخبرات وممارسة التجارب، ويشجعهم على الكلام مستفيدين من الخبرات والتجارب المكتسبة. لهذا ينشأ الأطفال في بيئة توفر لهم مسببات ذلك من الكتب والصور والقصص أو اللعب والرحلات. أما في غياب هذه الحوافز المكتسبة للخبرة والصاقلة لتجربة الطفل، فينشأ الطفل ضعيفاً في قدراته اللغوية بشكل مختلف عن الطفل الأخر الذي توفرت له خبرات وتجارب ثرة.

11- علاقة القراءة بالتحصيل الدراسي:

أورد محمد جهاد جمل (2001م ،156) دور القراءة في عملية التحصيل الدراسي وذكر: (إن القراءة هي الطريق العظيم للمعرفة، فضلاً عن أنها أساسية للنجاح في المواد الأكاديمية كافة، بالإضافة إلي أنها مصدر من مصادر المتعة الشخصية، والمزيد من القراءة يعني مزيداً من التعلم) فالقراءة مهارة أساسية من مهارات التعليم والتحصيل الدراسي، وهي من دعائم التفوق الدراسي ومواجهة مواقف الحياة ومشكلاتها المختلفة. ويضيف عبد العليم إبراهيم (1995م) أن القراءة ليست مادة دراسية مستقلة فحسب، ولكنها مع ذلك (وسيلة لدراسة بعض المواد الدراسية، علمية أو فنية أو نظرية أو تطبيقية). ولقد ثبت أن تقدم التلاميذ في اللغة العربية يساعد على تقدمهم في كثير من العلوم التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم، فالتلميذ المتمكن في اللغة العربية يفهم ما يقرأ بسرعة، فيساعده هذا على الإلمام بما يقرأ من المواد الأخرى. فالقراءة كما أورد حسن شحاتة (1986م ، 9) هي أداة تحصيل المواد الدراسية والارتباط بين القراءة والتحصل الدراسي مرتفع، بمعنى أن التلميذ القادر على القراءة يستطيع أن يحصل أكثر ويتقدم تقدما ملحوظاً في المدرسة والتأخر في القراءة يؤدي إلى التخلف الدراسي.

المبحث الرابع

4.2 مرحلة التعليم الأساسي

1.4.2: مفهوم التعليم الأساسي:

عرف يوسف المغربي (1990م، 7) التعليم الأساسي بأنه الحد الأدنى من التعليم الذي يزود التلميذ بقدر أساسي من المعارف وأنماط السلوك والمهارات والخبرات والاتجاهات التي تمكنه من النمو الشامل المستمر. وتوثيق الصلة بين التعليم والتربية بين المدرسة والحياة، وبين الدراسة النظرية والعملية. وتعرفه منظمة اليونسكو: بأنه التعليم الذي يزود المواطن بالمعارف والخبرات والمهارات العلمية الأساسية لمزاولة بعض الحرف أو لزيادة دخل الأسرة في المجتمعات الريفية والحضرية. تعليم الأساس هو القدر من التعليم والمعرفة الذي يعتبره كل مجتمع حقاً للمواطن وواجباً توفره له. وهو يمثل القدر الضروري من المعارف والقدرات الذهنية، والتربية الروحية والمهارات، والاتجاهات، التي ينبغي للفرد أن ينالها في مرحلة حياته. ويهدف تعليم الأساس إلى تمكين الفرد من مواصلة تعليمه إلى مستويات أرفع في سلم المعرفة أو خروجه إلي الحياة العملية مزوداً بالقدر الذي يمكنه من الانخراط فيها والمشاركة في حياة مجتمعه، وأن يواصل تعليمه معتمداً على ذاته أو مستفيداً من فرص التعليم غير النظامي وكل ضروب التعليم المستمر. (الإستراتيجية القومية الشاملة 93 ،34).
وكما ذكر محمد مزمل البشير (1993م، 45) حسب تعريف الإستراتجية القومية الشاملة أن مدرسة التعليم الأساس هي المدرسة التي توفر قدر من التعليم الضروري من المعارف والقدرات الذهنية والتربوية والروحية والمهارات والقدرات والاتجاهات التي ينالها الفرد وتزوده بالقدر الكافي من التعليم الذي يمكنه من الانخراط في الحياة العملية. ومن ذات المصدر يعرف أن النظام الجديد يكون متكاملاً يربط بين الجانب النظري والجانب العملي. يكون متنوعاً يلبي حاجات المتعلم في أطوار نموه المختلفة. ورقة عمل (وزارة التربية والتعليم ، 2002م). إن مفهوم التعليم الأساسي ليس مفهوماً محدداً ولا هو خال من التداخلات، غير أن الكثير مما يتضمنه وفي مقدمة ذلك المهارات الأساسية والتي تشمل القراءة والكتابة والحساب. وتختلف بعض الدول في العالم في تحديدها لمفهوم التعليم الأساسي، ويجئ هذا الاختلاف والتفاوت نتيجة لاختلاف الدول في أوضاعها الاقتصادية والاجتماعية، وبالتالي مدى قدرتها على تقديم التعليم لمواطنيها وتوسيع فرصه أفقيا ورأسياً.

فمثلاً الدول الأكثر نمواً كدول غرب أوربا تحدد فترة التعليم الأساسي ببلوغ سن المواطن الخامسة عشر والتي عندها ينتهي التعليم الأساسي والإلزامي، التسع أو الثماني الأولي، أما الدول الأقل نمواً، فالتعليم الأساسي يعني عندها المرحلة الابتدائية بسنواتها الست، وهذا التفسير هو ما أخذ به المؤتمر العالمي للتربية للجميع الذي انعقد في تايلاند مارس 1990م (مؤتمر سياسات التربية والتعليم، 1990م ،212). وتشير سناء كرار (2005م، 27) إلي أن مصطلح التعليم الأساسي يستخدم ليشير إلي صيغ جديدة من التعليم تهدف إلي توفير الحد الأدنى من الحاجات الإنسانية الأساسية عبر التعليم بنوعية النظامي وغير النظامي. ويمثل هذا الحد الأدنى وفي نفس الوقت أقصى ما تستطيع موارد الدولة الاقتصادية أن تكرسه للتعليم. لذلك نلاحظ أن للتعليم الأساس مدى ومحتوى يختلف باختلاف ظروف الدولة التي تطبقه.

المفهوم العام لمرحلة الأساس: أنها المرحلة التي تمثل اللبنة الأساسية التي تقوم عليها أنظمة التعليم الأخرى في السلم التعليمي، ويلتحق بها التلاميذ في سن السادسة، ومدتها ثمان سنوات. وهي مرحلة إلزامية لكل مواطن، تعمل على إتقان المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب وغرس القيم الحميدة، ووضع اللبنات الأساسية لكسب المهارات اللازمة، لمواصلة التعليم ولمواجهة الحياة العملية في أقل المستويات إن لزم الأمر ذلك (زينب محمود، 1989م ، 16).

2.4.2 تعريف مرحلة الأساس بالسودان:

تعتبر مرحلة الأساس القاعدة التعليمية الثابتة التي تقوم عليها أنظمة التعليم الأخرى، فهي تمثل اللبنة الأولي في الصرح التعليمي، وفي كثير من الأقطار تسمى بالتعليم الأساسي.

وفي السودان تم دمج المرحلة الابتدائية والمتوسطة في عام 1994م لتصير مرحلة جديدة سميت (مرحلة الأساس) يقضي فيها التلميذ ثمان سنوات دفعة واحدة قبل انتقاله للمرحلة الثانوية، حيث توفير عام كامل لمصلحة التلميذ وعام أخر لقبول الطفل في سن السادسة بدلاً عن السابعة. إذن، إن مرحلة الأساس هي الثماني السنوات الأولى من التعليم النظامي وتعتبر ثاني مراحل التعليم العام، لعام قبل المدرسة. وقد ورد في مؤتمر سياسات التعليم (1990م) تعريف تعليم الأساس في السودان بأنه الحد الأدنى من التعليم الذي يزود التلميذ بقدر أساسي من المعارف وأنماط السلوك والمهارات والخبرات والاتجاهات التي تمكنه من النمو الشامل

المستمر، ويهدف التعليم الأساسي في السودان إلى التكامل التربوي وتوثيق الصلة بين التعليم والتربية وبين المدرسة والحياة وبين الدراسة النظرية والعملية.

يمثل التعليم الأساسي قاعدة السلم التعليم وأساسه، كلما كانت القاعدة سليمة وثابتة وراسخة الجذور كان البناء فوقها أكثر رسوخاً. ويمثل التعليم الأساسي الحد الأدنى الذي لابد منه والذي لا يمكن الاستغناء عنه في إعداد الفرد الصالح الذي يعرف كيف يشق طريقة في الحياة العملية والعلمية.

3.4.2 : تعريف الحلقة الثانية:

في مؤتمر سياسات التعليم العام (1995م) تم التأكيد على مفهوم التعليم الأساسي باعتباره المرحلة الأولي من مراحل التعليم العام في السودان، والتي تضم المراحل الثمانية الأولي من سلم التعليم العام التي تبدأ من الصف الأول وتنتهي بالصف الثامن. وتحتوي مرحلة الأساس علي ثلاث حلقات تتراوح أعمار تلاميذ الحلقة الأولي من (6 – 9) والثانية من (10 – 12) و الثالثة من (13 – 14) سنة. عموما يختلف مفهوم التعليم الأساسي من دولة لأخرى حسب الأوضاع السياسية والظروف الاقتصادية وإلزامية التعليم وأعمار المتعلمين. تركز الباحثة في هذه الدراسة على الحلقة الثانية، والتي تمثل الحلقة الوسطى والتي تتوسط الحلقتين الأولي والثالثة. وهدفها توظيف مهارات اللغة في اكتساب المعارف من حقول المعرفة المختلفة مع استثمار قدرات المتعلم في التكيف مع البيئة والمجتمع. فالحلقة الثانية تبلغ مدتها ثلاث سنوات، وتشمل الفئات العمرية من (9) سنوات إلي (12) سنة، وتتكون من الصفوف الرابع والخامس والسادس.

4.4.2 : أهداف التعليم الأساسي في السودان:

حددت الإستراتيجية القومية الشاملة أهداف التعليم الأساسي في السودان في الأتي:

أ- ترسيخ العقيدة الدينية في الناشئة وتربيتهم عليها، وتشكيل سلوكهم الفردي والجماعي على هدي تعاليم الدين، وبما يساعد علي تكوين قيم اجتماعية واقتصادية وسياسية تقوم على السلوك المرتكز علي تعاليم السماء والمستجيب لحاجات التقدم.

ب- رياضة عقول النشء وتثقيفهم بالعلوم والخبرات، وتربية أجسامهم بالتمارين وتزكية نفوسهم بالعقيدة السمحة، والأعراف الحميدة والآداب وتدريبهم على إمعان التفكير والتدبير وإحسان المعاملة وحسن التقدير.

ج- تقوية روح الوحدة الوطنية في الناشئة، وتنمية الشعور بالولاء للجماعة والوطن، وأعمار وجدانهم بحبه، والاستعداد لبذل الذات من أجل رفعته والدفاع عنه.

د- بناء مجتمع الاعتماد على النفس، وتفجير الطاقات المعنوية والمادية الكامنة وإشاعة الطموح.

هـ- تنمية الحس البيئي لدى الناشئة وتبصيرهم بأن مكونات البيئة من ماء وهواء وأرض من نعم الله التي يجب المحافظة عليها، وتنميتها وحسن توظيفها لدر الجفاف والتصحر والكوارث البيئية الأخرى، حرصا على مصالح الأجيال الحاضرة والقادمة.

أكد علماء التربية أن الأهداف التربوية يجب أن لا تكون ثابتة، بمعنى أن الهدف يصبح بعد تحقيقه وسيلة لأهداف أخرى. كما أنهم أكدوا علي ضرورة صياغتها بطريقة سلوكية بحيث تكون واضحة، وتحدث تغيرات في سلوك الفرد واحد من المجالات الثلاث الآتية :

1- المجال المعرفي.

2- المجال الانفعالي.

3- المجال الحركي.

إذا ما تمت صياغة الأهداف بهذا الأسلوب، فإنه يمكن أن يزود المعلمون بها المتعلمين، ويستفيدوا منها في تقويم عملية التعليم في مرحلة الأساس (أبو الفتوح رضوان، 1993م ، 21، 22).

كما أوضح أزهري التجاني (2005م ،36) أيضا، أن أهداف التعليم الأساسي وضعت في ضوء التربية السودانية وتتمثل في:

أ. ترسيخ العقيدة الدينية وتربية الناشئة عليها ونقل التراث الحضاري للأمة إليهم.

ب. تعديل سلوكهم وعاداتهم واتجاهاتهم لتنبثق من تعاليم الدين وتراث الأمة والقيم الفاضلة للمجتمع.

ت. تمليك الناشئة أساسيات اللغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، ومتابعة إجادتهم لها ثم الانتقال بهم إلي مرحلة المهارة، وذلك بتشجيع التلاميذ علي الإلقاء الشعري والنثري والأدبي داخل قاعة الدرس يقدم فيها التلاميذ ثمرة إنتاجهم فيكسبهم ذلك ثقة وقدرة علي مواجهة الجمهور، الأمر الذي يكون له أبلغ الأثر في تنمية شخصياتهم القيادية في المستقبل مما ينفع الوطن.

ث. إتاحة الفرصة للناشئة للنمو المتكامل، واكتشاف قدراتهم وميولهم وتنمية خبراتهم ومهاراتهم.

ج. تنمية شعور الناشئة بالانتماء للوطن وحبه وتعريفهم على حضارته وتاريخه. وتفجير طاقاتهم من أجل رفعته وعزته.

ح. تعريف الناشئة بنعم الله في البيئة وإعدادهم لتنميتها والمحافظة عليها.

5.4.2 أهمية مرحلة التعليم الأساسي:

- تأتي أهمية المرحلة في كونها مرحلة الشمول والإلزام، حيث أنها حق للجميع دون استثناء، وهي التي ترسخ الأساس لبناء المعرفة، كما أنها تقدم المهارات العلمية والعملية المناسبة للبيئة وهي ترسم الاتجاهات والميول، وتغرس القيم والسلوك الحميدة في نفوس الصغار، كما تنشئ فيها المبادئ السامية والتربية الدينية التي تحدد لهم معالم الطرق للإيمان والعلم والعمل. (مؤتمر سياسات التربية والتعليم، 1990م،12).

- بما أن السياسة التعليمية الحاضرة تسعى لإحداث تحول فكري وثقافي وسياسي واجتماعي وديني بين الشخصية السودانية، كان لابد من إحداث تغييرات تربوية تعليمية، فكان انعقاد (مؤتمر السياسات التربوية في سبتمبر 2002م) بمثابة النهوض بمسيرة العلم وتحقيق الأهداف والغايات، وهي بمثابة نتائج مقررات المؤتمر القومي الأول الذي انعقد 1990م، وهي غايات وأهداف مستمرة. وهكذا تظهر لنا أهمية هذه المرحلة في الآتي :

1- تطبيق سلم تعليمي جديد (8 + 3) بدلاً عن (6 +3 +3) .

2- تطبيق مناهج دراسية جديدة لمرحلة الطفولة الوسطي من (6 - 8) ومرحلة الطفولة المتأخرة من (9 - 12).

3- رفع مستوى معلم مرحلة الأساس لدرجة البكالوريوس.

4- تحقيق غايات التربية في السودان، (المؤتمر التربوي لمرحلة الأساس،2011م ،1).

أورد عبد الرحمن أحمد عثمان (1997م ، 42) أن مرحلة الأساس قسمت إلي ثلاث حلقات دراسية، بحيث تستوعب مراحل النمو واحتياجاته كحاجات التلاميذ الجسمية والعقلية والنفسية والعاطفية وقد أدى هذا التقسيم للمرحلة وتوزيع المنهج إلى أن يحقق إمكانات تربوية وتنظيمية من أبرزها :

أ. إمكانية الاستفادة بقليل من التدرب للمعلمين المدربين وتخصيص كل منهم للتدريس في الحلقة المناسبة .

ب. إمكانية حل مشكلة الدمج بين الفئات العمرية المختلفة للتلاميذ .

ت. إمكانية اختبار النشاط العملي والحرفي والاجتماعي والثقافي والرياضي المناسب لكل فئة عمرية.

كما أورد سعيد يامشوس (1980م ، 25) يكتسب التعليم الأساسي أهمية كبيرة بين مراحل التعليم لدوره الموثوق لتنشئة الأجيال معرفياً ومهارياً وسلوكياً وتتجلى هذه الأهمية في الأتي:

1- إقرار إلزامية التعليم للجميع وتحقيق تكافؤ الفرص.

2- معالجة مشكلات الفئات المحرومة من التعليم.

3- اتصاله بمتطلبات التنمية وحاجاتها في القوة البشرية.

4- بروز القيمة الاستثمارية في حق التعليم الأساسي وزيادة الدخل.

5- التأثير في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والحضارية وموجهاتها.

6- الجمع بين البُعد الاجتماعي والتربوي.

7- تحقيق فرص التدريب والتعليم لجميع السكان.

8- رفع مستوى الاقتصادي للمواطن فوق خط الفقر.

9- التأثير في بقية مراحل التعليم وحلقاته المتنوعة.

10- تعدد الخبرات والمهارات والمعلومات التي يكتسبها التلميذ.

11- يشكل الأساس في إعداد الثروة البشرية واستثمارها.

6.4.2: مبادئ التعليم الأساسي:

أورد محمد سليمان شعلان (1981م، 11) أن التعليم الأساسي يقوم على عدة مبادئ ومقومات تعمل للوصول إلى تحقيق أهدافه الموضوعة. ومن أبرز هذه المبادئ الأتي:1

أ- أنه تعليم موحد لجميع أبناء الأمة ذكورا وإناثا في الريف والحضر على السواء.

ب- تعليم مرن بتنوع البيئات ويرتبط بواقع الحياة وظروف المجتمع الذي يعيش فيه المسلمين.

ج- تعليم مفتوح القنوات يمكن التلميذ من الالتحاق بالمرحلة التعليمية المتقدمة التي تلي مرحلة الأساس، وبعض التلاميذ يقتصرون على مرحلة التعليم الأساسي وفقا لاستعداداتهم وقدراتهم الذاتية.

د- تعليم يجمع بين النواحي النظرية والعلمية مع الحرص على تحقيق التكامل فيما بينهما دون أن تطغي ناحية على أخرى تأكيدا لتكامل ووحدة الخبرة والمعرفة.

هـ- تعليم وظيفي يرتبط بحياة التلاميذ وواقع بيئاتهم ويوثق الصلة بين ما يدرسه التلاميذ بالمدرسة وما يقابلهم في البيئة الخارجية مع الاهتمام بالناحية التطبيقية العلمية.

كما يضيف يوسف خليل يوسف (1988م، 20) لتعليم الأساس مبادئ عديدة منها:

1- تشكل البيئة مصادر الإنتاج والثروة، والمصدر الرئيسي للمعرفة والدرس والعمل والنشاط ومن الممكن أن تتسع الآفاق إلى بيئات أخرى.

2- بتعليم من اجل إعداد الفرد المنتج الفعال الذي يشارك في العمل والتنمية لصالح الإنسان وتحقيق رفاهيته وأمنه ورخائه.

3- تعليم يؤكد على تحقيق الذات وانتماء المتعلم لمجتمعة وربطه ببيئته ورفع مستوى وطنيته.

4- إكساب التلاميذ القدرات والمهارات والمعلومات والاتجاهات الإنسانية اللازمة له كانسان.

7.4.2 خصائص التعليم الأساسي:

كما ورد أن التعليم الأساسي يتميز بعدة خصائص (وزارة التربية والتعليم ،2002م) ، يمكن إجمالها في الأتي:

أ- يمثل التعليم الأساسي الحد الأدنى من التعليم اللازم للمواطن العادي .

ب- التعليم الأساسي ينصب على حاجات الأفراد والمجتمع .

ج- التعليم الأساسي تعليم موجه لخدمة الأفراد والمجتمع .

د- التعليم الأساسي لا يمكن أن ينعزل عن المجتمع، بل يجب أن يندمج مع المجتمع ببيئاته المختلفة سواء كانت مدنية أو ريفية، صناعية أم زراعية أو صحراوية.

هـ- التعليم الأساسي يجمع بين العلم والعمل، والذي قد يمارس داخل المدرسة أو خارجها هو تعليم مفتوح بأسلوب يبرز الجوانب الايجابية دعماً للوحدة الوطنية والسلام.

ويضيف غالب عبد العاطي فريحان، (2003م، 68) بعض خصائص التعليم الأساسي التي تميزه عن غيره من أنواع التعليم فيما يلي:

1- الشمول والتوازن، فهو يلبي احتياجات النمو المختلفة والمتعددة، الروحية والفكرية والوجدانية والجسمية والاجتماعية، الشيء الذي يجعله متوازناً ولا يهمل جانياً من جوانب الشخصية.
2- التكامل يجمع بين الدراسات الأكاديمية والنظرية والجانب العلمي التطبيقي، الأمر الذي يجعله تعليماً متكاملاً يجمع بين النظري والمهاري.
3- التنوع، فهو يشبع حاجات المتعلم من المعارف المختلفة، ويخدم التنمية الشاملة لجوانب الشخصية، وينقسم التعليم إلي:

أ- التعليم قبل المدرسة (خلاوي تحفيظ القرآن – رياض أطفال).

ب- مرحلة تعليم الأساس ومدتها ثماني سنوات.

8.4.2 وظائف التعليم الأساسي:

تتعدد الوظائف التي يقوم بها التعليم الأساسي ويعمل على تحقيقها في التلاميذ، تحقيق النمو المعرفي والمهاري والوجداني متمثلة في مجموعة الوظائف للتعليم الأساس كما أوردها، إبراهيم محمد عطا (1992م ، 272) وهي:

1- تزيادة العمر الإنتاجي لخريج المدرسة الأساسية.
2- استثمار التلميذ للفرصة التعليمية إلي أقصي درجة ممكنة.
3- تأهيل التلميذ بالمعارف والمهارات المهنية ومتطلبات البيئة.(الحياة)
4- تحقيق إلزامية التعليم الأساسي.
5- تكوين بيئة اجتماعية متزنة ومؤثرة في تنشئة التلميذ داخل وخارج المدرسة.
6- تحقيق الرعاية النفسية لكل تلميذ وحل مشكلاته.
7- الحرية في تهيئة الجو المناسب للنمو والممارسة والتطور.

وظيفة مدرسة الأساس:

تشير زينب محمود (1989م، 18) تتحدد وظيفة مدرسة الأساس في تحقيق النمو للأطفال بحيث يكون من نتائج هذا النمو ما يلي:

أ- إكساب التلاميذ القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية الصالحة وممارستها، فالفرد يجب عليه أن يفهم أن الجماعة ميدان للمصالح المشتركة.

ب- مساعد التلميذ على اكتشاف الصالح من استعداداته وميوله وقدراته وتنميتها.

ج- تعود النشاط المنتج.

د- تحصيل المعلومات وأدوات المعرفة وهي، القراءة والكتابة ومبادئ الحساب.

هـ- تكوين جسم سليم، فالطفل يجب أن يتعود العادات الصحية التي تودي إلى تحسين صحته هو والجماعة.

9.4.2 حلقات تعليم الأساس:

يتكون التعليم الأساسي من ثلاث حلقات تكون مجملها مرحلة الأساس.

1- الحلقة الأولى: مدتها ثلاث سنوات و تشمل الفئات العمرية من سن (6) سنوات ألي سن (التاسعة) وتتكون من الصفوف الأول والثاني والثالث.

2- الحلقة الثانية: و مدتها ثلاث سنوات، وتشمل الفئات العمرية من (9) سنوات إلى (12) سنة وتتكون من الصفوف الرابع والخامس والسادس. (وهي الحلقة المستهدفة للدراسة الحالية).

3- الحلقة الثالثة: مدتها سنتان، وتشتمل الفئات العمرية من (12) سنة ألي (14) سنة، وتتكون من الصفين السابع والثامن.

10.4.2 مشكلات تعليم الأساس:

توجد صعوبات عديدة تعترض تنفيذ تعليم أساس وهي الصعوبات لا تقلل من أهمية وحيوية وفعالية التعليم الأساسي التي تميزه، وتحتاج هذه الصعوبات إلي بذل الجهد من الجهات الإدارية والتنفيذية المسؤولة عن التعليم الأساسي في تذليل الصعوبات وإيجاد الحلول للمشكلات في تحقيق أهداف التعليم الأساسي وتمثيل هذه الصعوبات في الأتي:

1- ضعف تمويل التعليم الأساسي من قبل الجهات المسئولة يؤثر سلباً في توفير البيئات ونشر التعليم الأساسي.

2- تسرب التلاميذ من مدارس الأساس لظروف اقتصادية واجتماعية وأمنية.

3- عدم الاهتمام بالمعامل والميادين والورش يقلل من الاهتمام بالمناشط ذات الصلة بالعملية التربوي والتعليمية.

4- تقليدية الوسائل التعليمية وعدم توفرها يقلل من فعالية الدرس وجذب التلاميذ.

5- عدم تدريب معلم مرحلة الأساس يجعل أداء المعلم فاتر وفاقد الثقة في قدراته ودرجة إقناعه للتلاميذ.

6- ضعف الاهتمام بالتعليم.

7- ارتفاع تكلفة تدريب معلم مرحلة الأساس والاستغراق الزمن الطويل للدراسة الجامعية يؤدي إلي بطء التدريب.

8- غموض مفهوم فلسفة التعليم الأساسي للمعلم والتلميذ والأسرة.

9- صعوبة تنفيذ المناهج التطبيقية العملية لقلة الإمكانيات وضعف الخبرة.

10- صعوبة تنفيذ المناهج بصورة دوري لارتفاع التكلفة ومحاولة مواكبة التطور الحادث في التعليم. (المؤتمر القومي الثاني حول سياسات التربية والتعليم ، أغسطس، 2002م).

المبحث الخامس

5.2 التداخل اللغوي

تمهيد:

يركز هذا المبحث على مفاهيم وتعريفات التداخل اللغوي. وهنا لابد من الوقوف على بعض المفاهيم والتعريفات والمصطلحات المهمة التي تتعلق بالتداخل اللغوي من خلال تعريف اللغة والمفاهيم المرتبطة بها ، ومن ثم تعريف التداخل اللغوي والمقصود بمناطقه.

1.5.2 مفهوم اللغة:

تعتبر اللغة مفتاح النمو المعرفي من خلالها يستطيع الفرد التعرف على فهم تصورات الآخرين للعالم الخارجي، ويمكنه نقل تصوراته إليهم بصورة سليمة من خلال اللغة وبذلك يمكنه أن يجعل العالم أكثر انتظاماً. ترى هدى محمد الناشف (2007م، 12) أن الفلاسفة منذ أرسطو وحتى يومنا هذا حاولوا حل لغز اللغة البشرية وتميزها عن اللغة التي يستخدمها الحيوان. ولكنهم لم يتوصلوا إلى نظريات قاطعة ومتفق عليها حول أصل اللغة البشرية والطريقة التي تطورت بها. إلا أن الدراسات و التجارب التي قام بها علماء النفس اللغويين والتي كان بالإمكان إخضاع فروضها للتحقيق عن طريق الملاحظة والتجريب في سلسلة من التجارب والدراسات الميدانية النفسية. جرى التركيز على كيفية اكتساب الإنسان للغة وعلاقة ذلك بالنواحي الفسيولوجية والعصبية العقلية بالمقارنة مع اللغة غير البشرية، وقد ألغت الضوء على طبيعة اللغة عند الإنسان، للتوصل إلى حقائق تساعد الإنسان على الإجابة عن التساؤل حول ماهية اللغة كان لا بد للباحثين من التطرق إلى أمور عديدة منها: العلاقة بين اللغة والتواصل، والعوامل الفطرية التي تعد الطفل لفهم اللغة والتعبير عنها، وتأثير البيئة على اكتساب الطفل للغة والعلاقة بين الفهم والكلام وبين اللغة والتفكير. ويشير جميل طارق عبد المجيد (2000م ، 43) أن اللغة تعد مظهراً من مظاهر السلوك الإنساني، فهي تربط الفرد بالجماعة، و وتمكن الفرد من التعبير عما يجول في نفسه وعن حاجاته واهتماماته ورغباته.

1. تعريف اللغة:

إن أول من عرف اللغة تعريفاً محدداً هو العالم أبو الفتوح عثمان بن جني الذي توفي في عام 392ه في القرن الرابع الهجري، يقول ابن جني "اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم". وتذكر تيسير عبد الجبار (2015م، 15) كما جاء في ابن جني (الخصائص)، (حدد اللغة بأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم)، فاللغة هي الوطن، وهي الأهل، وهي نتيجة التفكير، وهي ما يميز الإنسان عن الحيوان وهي ثمرة العقل والأصل في اللغة أن تكون مسموعة، ولكن عندما عرفت الكتابة بالرسم أو الحرف، منقوشة على الحجر أو مكتوبة على الورق أصبحت هناك لغة مقروءة أي أن الإنسان يقرءوها بعينه. وأصبحت هناك لغات احدها سمعية والأخرى بصرية، كون الأصل في اللغة هو الصوت بينما الكتابة رموز تمثيلية، تساعد على تناقل الصوت اللغوي بين الأجيال والمجموعات اللغوية أما تصريفها ومعرفة حروفها فهي فُعله من لُغوتُ أي تكلمت، وأصلها لُغْوة وقالوا فيها لَغِي – يلغى ويعد تعريف أبن جني هذا تعريفاً جامعاً مانعاً، حيث يتضمن العناصر الأساسي للغة وهي كونها.

1- نظاماً من الأصوات المنطوقة.

2- يستخدمها للتفاهم والتعبير عن المشاعر والأفكار.

وقال ابن الحاجب في مختصرة حدَ اللغة كل لفظٍ وضع لمعنى.

اللغة اصطلاحاً: أما ابن خلدون فقد قال أعلم أن اللغة في المتعارف، هي عبارة المتكلم عن مقصودة، وتلك العبارة فعل اللسان، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها. وهو اللسان في كل أمة بحسب اصطلاحهم. (نايف محمود معروف، 1998م، 16).

أوردت خوله أحمد يحي وآخرون (2007م، 28) في تعريف اللغة، أن اللغة هي مجموعة من الرموز تمثل المعاني المختلفة. واللغة نوعان: لفظية وهي وسيلة الاتصال الاجتماعي والعقلي، وهي مظهر من مظاهر النمو العقلي والحسي والحركي. ويكتسب الطفل اللغة غير اللفظية من الميلاد و من مراحل العمر المختلفة حتى يصل إلى المستوى اللغوي المناسب والذي يمكنه من استخدام اللغة بسهولة ويسر في تعامله الاجتماعي.

وتضيف سناء عورتاني طيبي (2009م، 11) لعل تعريف اللغة وتحديد المقصود بها أكثر ما اختلف فيه اللُغويون والباحثون القدامى والمحدثون. فقد عرفت اللغة على أنها عبارة

عن مجموعة من الرموز المتفق عليها في مجتمع معين للتعبير عن أفكار ومفـــاهيم معينـــة، وذلك باستعمال الرموز المختارة عشوائياً والمرتبة وفقاً لقواعد وقوانين محددة.

وقد عرف اللغوي أوتوجيسبيرن (Ottojesperson) اللغة: على أنها نشاط إنساني يتمثل في أحد جوانبه بالمجهود العقلي الذي يقوم به فرد من الأفراد، وفي الجانب الآخر من هـــذا النشاط تبرز العمليات الإدراكية التي يتفاعل من خلالها الأفراد مع بعضهم البعض.

ويورد أحمد محمد المعتوق (1996م، 12) تعريفاً للغة نقلاً عن سي هجمان الذي يرى بأن اللغة قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق من رموز عشوائية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمـــع ما. وتضيف جيهان محمد جودة (2001م، 5) أن اللغة كما يعرفها علماء اللغـــة بأنهـــا الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصـــها. والتي يمكن بها تركيب هذه الصورة مرة أخرى عبر أذهاننا وأذهان غيرنا بواسطة تـــأليف كلمات في تركيب خاص.

و يشير جوآن برور(Jwan Browr) (2005م، 293) إلى أن اللغة تعرف بأنها نظام تواصلي إنساني والذي يتمثل في صورة شفوية أو عن طريق الإشارة والذي يمكن أن يمتد للشكل المكتوب. كما أورد فتحي عامر (1977م ، 226) أن اللغة هي وسيلة اتصال الفرد بغيره ليدرك حاجاته ويحصل على مآربه ويعبر عن عواطفه والآلمه يترجم ما يخـــتلج فـــي نفسه من ميول وانفعالات.

إن الناظر إلى هذه التعريفات وعشرات التعريفات الأخرى يستخلص منها، أن اللغة:

1. أداة اجتماعية وسلوك إنساني .
2. نظام من الرموز يستعمله الإنسان في التواصل الأفكار والمفاهيم والمعلومات، وهي كذلك وسيلة في التعبير عن المشاعر والرغبات والأحاسيس والمواقـــف. كمـــا أنـــه يوظفها في نقل الخبر أو الاستعلام والزجر والنهي والمراسم الاجتماعيـــة والدينيـــة والأغاني والشعر وغير ذلك من الوظائف الكثيرة التي تؤديها اللغة.
3. نظام من الرموز له قواعد وقوانين متفق عليها بين أصحاب اللغة والجماعة اللُغوية. نقلا عن (نايف محمود معروف ،1989م ،16)

اللغة الأصلية: يشير هذا المصطلح إلي اللغة الأولي التي يتعلمها الطفل، وتعرف أيضاً باللغة الرئيسية أو اللغة الأم (اللغة الأولي).

اللغة الثانية: هذا المصطلح الشائع في تسمية هذا العلم، ويشير إلي اكتساب اللغة الثانية عموما إلي عملية تعلم لغة أخري بعد اللغة الأصلية (أحمد خاطر،1979 ،41).

2. مفهوم اللغة الأم و لغة الأم:

إن هذين المصطلحين (اللغة الأم ولغة الأم) متداخلات، ويوصفان دون تمييز بينهما و الأكبر من ذلك أنهما يستعملان معا في ذاته أو لتأدية مفهوم واحد. لذلك سوف نحاول التفريق بينهما، وتحديد مفهوم كل مصطلح على حدي.

لغة الأم:

أشار صالح بلعيد (2008م، 51) أن اللغة الأم هي لغة المنشأ التي يفطر عليها الإنسان في بيته الأول، ويطلق عليها كذلك اللغة الأهلية فهي لغة لا تتعلم وإنما تكتسب بالفطرة. وكذلك هي اللغة التي يأخذها الطفل من والدته، ولكن في واقع الأمر ليس بهذه البساطة لأن لغة الأم تراث مكتسب بعد الولادة، مأخوذ بواسطة الشخص الحاضن أماً كان أو شخصا آخر. إذا أن الطفل لا يتعلم اللغة من والدته بالضرورة، بل من بيئته التي نشأ فيها فليس مستبعدا أن تجد طفل يتحدث لغة تختلف عن والديه.

اللغة الأم:

كما يضيف صالح بلعيد (2008م ، 191) اللغة الأم معناها " اللغة الأصلية التي تتفرغ عنها لغات عدة ويحصل ذلك بسبب التوسع الجغرافي للشعوب الناطقة لهذه اللغة ".

وهي اللغة التي يتحكم إليها الناس في قضاء مصالحهم الإدارية، وهي لغة التخاطب الرسمي بحيث يصرفها العام والخاص. ويشير رشدي أحمد طعيمة (1998م، 25) يقصد باللغة الأم أول لغة تلقاها الطفل في بيئته ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به .

مفهوم اللغة الأم:

تعددت الأقوال في تعريف اللغة واختلفت الآراء في أصل كلمة لغة، ففي معجم لسان العرب (لابن منظور) جاء: " اللغة هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم " ، وثمة من يرى بأن كلمة لغة قد تكون مأخوذة من لوغرس اليونانية ومعناها (لويس معلوف – المنجد).

وفي دائرتي المعارف البريطانية والعلوم الاجتماعية جاء أن لغة الأصوات أفضلية عند الأمم على بقية صور الاتصال الأخرى، تتم لغة الكلام، من غير أن تعوض عنها كلية.
تشير عبارة (اللغة الأم في التعليم) إلى استخدام الدارسين لها وسيلة للتعلّم أو تعليمها مادة دراسية، أما بعض الخبراء فيرون أن عبارة اللغة الأم في التعليم، ينبغي أن تشتمل تعليم هذه اللغة، والتعليم بواسطتها على حد سواء. وقد أشار إليها بعبارة اللغة الأصلية. حيث بينت الدراسات أن استخدامها في التعليم في حالات كثيرة عامل مساعد على اكتساب المهارات اللغوية، وعلى التحصيل الدراسي في المواد الدراسية الأخرى وعلى تعلم لغة ثانية.
(اليونسكو، 2003م، 16).

الفرق بين اللغة الأم و لغة الأم: كما جاء في صالح بلعيد (2008م، 34)

اللغة الأم	لغة الأم
– تكتسب من الأسرة والتلفاز والمجتمع و والمدرسة. – لغة مهذبة / فصحى – اكتسابها طبع – لغة محلية علمية إدارية رسمية – لغة مستواها اعلي من الدارجة – أطلسها اللغوي واسع – ثقافتها واسعة – لغة معيارية – لسان مهين مسيطر وشرعي يكتسب شرعيته من الفئة العريضة لمستعمليه وللقوانين الحامية له – ناطق هذا اللسان لا يعدل عن لسانه إلا تنازلا للغات الأجنبية	– تكتسب من الأسرة – عامية / محلية، وطنية – اكتسابها طيع – لغة وظيفية محلية – لغة مستواها دارج – لها أطلس لغوي محدود – غير معيارية – لسان غير مهيمن لا يحتفظ بالتكامل تسقه إلا في الجماعة التي يستعمل فيها – ناطق هذا اللسان في مواجهة اللسان الجماعي يعدل عن لسانه

3. تأثير اللغة الأجنبية في اللغة الأم:

ورد في (المجلة العدد الخامس – يونيو 2007م ،63) أن من أبرز الدراسات التي أجريت مؤخرا في مجال التعدد اللغوي من وجهة النظر التعليمية الدراسة التي قام فيها باحثان هنغاريان بدراسة مسحية شمولية لفحص أثر اللغات الأجنبية في تطور مهارات اللغة الأم من وجهة نظر معرفية – عملية – (Cognitive, Pragmatic) وهي من البحوث القليلة التي عالجت بعمق أثر اللغات الأجنبية في تعلم اللغة الأولى. وقد أشار الباحثان إلى أن نتائج الدراسات تثبت أن تعلم اللغة الأجنبية قد تعزز في الواقع مهارات اللغة الأولى، كما يؤكدان على أن معرفة أكثر من لغة أو تعلمها تسهم في تطوير الشخصية الكاملة للإنسان.

4. الفرق بين اللغة الأم واللغة القومية:

يذكر سيد غنيم (1971م، 102) يشيع في بعض الكتابات استخدام هذين المصطلحين بالتبادل مع ما بينهما من فروق كبيرة ينبغي الإشارة إليها، ويقصد باللغة الأم أول لغة يتلقاها الطفل في بيئته ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به، ولقد اصطلح على تسميتها باللغة الأم بالنسبة إلي المصدر الأول الذي يتلقى الطفل فيه اللغة، وإدراكا للعلاقة الخاصة والوثيقة التي تربط الوليد الإنساني بأمه كأول كائن يتصل به. أما اللغة القومية فهي تلك اللغة التي ينص عليها في الدستور والتي يتعلمها أفراد مجتمع تتعدد لغاته الأم و تتباين لهجاته مما يفرض وجود لغة تربط بين أفراده، فتوحد بينهم أساليب التعبير وتتقارب أنماط التفكير، ويتحقق بينهم الاتصال المنشود. ومثل هذه المجتمعات في عالمنا كثيرة، منها الهند وبعض جنوب شرق آسيا ودول كثيرة من إفريقيا علي سبيل المثال لا الحصر.

5. مفهوم الثنائية اللغوية:

حسبما جاء في إبراهيم كايد محمود (2000م، 91) أن الثنائية اللغوية هي الوضع اللغوي لشخص ما أو جماعة بشرية معينة تتقن لغتين وذلك دون أن تكون لـــدى اقترابهـــا القـــدرة الكلامية المميزة في لغة أكثر مما هي في الأخرى. هي الحالة التي يستخدم بها المتكلمـــون بالتناوب، وحسب البيئة والظروف اللغوية لغتين. هي كون الفرد قادرا على تكلم لغتين، وهي تعايش لغتين في مجتمع واحد شرط أن يكون الأغلبية ثنائية اللغة. ونقول أن الفـــرد ثنـــائي اللغة حين يمتلك عدة لغات تكون مكتسبة كلها كلغات أم.

وقد عرف محمد على الخوالي (1988م ، 9) الثنائية اللغوية أكثر دقة وشمولية حيث قال أن (الثنائية اللغوية هي استعمال الفرد أو الجماعة للغتين بأي درجة من الإتقان، ولأي مهارة

من مهارات اللغة، أو لأي هدف من الأهداف. وبالتالي لم تعد ظاهرة الثنائية اللغوية مجـــرد ظاهرة فردية وإنما ظاهرة اجتماعية، لذالك فمصطلح الثنائية اللغوية يشمل كل الوضـــعيات التي يتعايش فيها مستويان أو لغتان في مجتمع واحد، وهذا ما توصل إليه محمـــد الخـــوالي الذي يعتبر من أكثر الرواد العرب الذين بحثوا في موضوع الثنائية اللغوية خـــلاف غيـــره الذين أشاروا فقط إلى هذا الموضوع ولم يتعمقوا فيه.

وأشار أحمد خاطر (1979م، 241) إلى هذا المصطلح الشائع في تسمية هـــذا العلـــم، و يشير إلي اكتساب اللغة الثانية عموما إلى عملية تعلم لغة أخري بعد اللغة الأصلية. فاللغـــة الثانية كما ذكر محمد علم الدين (2007م ،13) هي اللغة التي يتعلمها الفرد بعـــد اكتســـاب اللغة الأم.

6. مفهوم اللهجة:

اللهجة هي مجموعة من الصفات الصوتية التي تتصف بها منطقة من المناطق وكثيراً مـــا تتضمن اللغة العامة الواحدة عدة لهجات متباينة. أوضح إبراهيم أنيس (2013م ، 18) أن اللهجة تعني مجموعة من الصفات اللُغوية تنتمي إلي بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عـــدة لهجـــات، ولكلُ منها خصائصها وقديماً كانت اللهجات تسمى اللغات.

اللهجة: في الاصطلاح العلمي الحديث هي مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلـــى بيئـــة خاصة ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد البيئة، ولكل نمط له خصائصه اللغوية الخاصة التي تميزه عن الأنماط داخل اللغة الواحدة مع اشتراك جميع هذه الأنماط فـــي حليـــة مـــن الخصائص اللغوية التي تجمع بينهما.

العلاقة بين اللغة واللهجة:

أورد إبراهيم أنيس (2013م ، 16) هي العلاقة بين العام والخاص فاللغة تشمل على عـــدة لهجات ، ولكل منهما ما يختص بها ويميزها، وجميع هذه اللهجات تشترك في مجموع مـــن الصفات اللغوية، و العادات الكلامية التي تؤلف لغة مستقلة عن غيرها من اللغات ويعتبـــر وجود هذه الظاهرة بجانب اللغة الفصحى ظاهرة طبيعية في كل اللغات. وهـــذا مـــا يجعـــل الفجوة تزداد اتساعا بين الفصحى والعامية ، كأن لاعلاقة بينهما.

2.5.2 التداخل اللُغوي و مناطقه:

1. مفهوم التداخل اللُغوي:

التداخل اللُغوي ظاهرة قديمة عرفتها كل اللغات، مما جعل العرب قديماً ينظرون إليها على أنها حالة شاذة في اللغة العربية. بما أن اللغة في احتكاكها بغيرها من اللغات تؤثر وتتأثر، أنها أداة للتواصل والتعارف، وكذا وسيلة للمعرفة والثقافة. إذ بها يعبر الإنسان عن مكنوناته، وبواسطتها يتواصل الناس فيما بينهم ويتعارفون. فنجد أثناء الحديث كثيراً ما يخلط المتكلمون بين اللغات، فيبدؤون الكلام جملة وفي وسطها يلجئون إلى توظيف أنماط مختلفة من لغة أخرى أو من العاميات. وهذا ما يحدث لدى أفراد مزدوجي اللغة أو تعدديها إذ يقومون بإدخال لغات أخرى إلى جانب اللغة التي يكلمونها في إطار ما يسمى بظاهرة التداخلات اللغوية.

إذا يعبر عن المخالفات بين اللغات بسبب الاحتكاك بينهما وهي ظاهرة موجودة (ويكفي أن تتجاوز لغتان في اللسان الواحد عند مستعمل ما حتى تتاح الفرصة لظهور هذه التجاوزات اللغوية). وهي تلك المحاولات التي يقوم بها المتكلم بإدخال عناصر آخري من لغة ثانية ينتج أسلوب لغوياً جديد.

ومنه فالتداخل اللغوي عموماً يشير إلى الاحتكاك الذي يحدثه المستخدم للغتين أو أكثر وذلك بطريقة عفويه، بمعنى أن التعاقب أجزاء من لغتين أو أكثر في لسان المتكلم الواحد، كما جاء في الخصائص لابن جني (2006، 375). أورد محمد على الخولي (1988م، 17) أن الفرد حينما يتكلم اللغة الثانية قد يرتكب أخطاء لا يرتكبها المتكلم الأصلي لهذه اللغة ويرى بعض العلماء اللغة أن سبب هذه الأخطاء يعود إلى تأثير اللغة الأولى. مثل هذه الظاهرة تدعى تداخلا أي أن اللغة الأولى تدخلت في أداء اللغة الثانية كلاماً وكتابة ".

تعريف التداخل اللغوي:

التداخل اللغوي لغة: يقول ابن منظور (1968م ،243) جاء في لسان العرب لابن منظـــور (إن تداخل الأمور هو تشابهها والتباسها ودخول بعضها في بعض) . ويعرف ابن منظـــور (1968م، 248) التداخل اللغوي بأنه هو الالتباس والتشابه، وهو دخول الأشياء في بعضها البعض.

ويعرف في المعجم الوسيط: (1972م ، 275) ، (داخلت الأشياء مداخلة. وإدخالا، دخل بعضها وتداخلت الأشياء، دخلت والأمور التبست وتشابهت)، (مجمع اللغة العربية، 1972م، 275)

وحسب التعاريف الحديثة فإن التداخل هو:

(استعمال عناصر أو وحدات تنتمي إلى لغتنا أثناء حديثنا أو كتابتنا للغة أخرى، حسبما أورد وليام مكافي، (1998). ويعرفه أوريال وينرش (1967م،184) بأنه إدخال لعناصر لغوية ما من لغة إلى أخرى وتكون هذه العناصر دخيلة تمس البنية العليا لتلك اللغة).

التداخل اللغوي اصطلاحاً: أتفق العلماء على إن التداخل اللغوي اصطلاحاً يدخل في أطار التأثير والتأثر عامة وفي التأثير بين اللغات الخاصة، إذا يعبر عن المخالفات بين اللغات بسبب الاحتكاك بينهما وهي ظاهرة موجودة (ويكفي أن تتجاوز لغتان في اللسان الواحد عند مستعمل ما حتى تتاح الفرصة لظهور التجاوزات اللغوية). وهي تلك المحاولات التي يقوم بها المتكلم بإدخال عناصر آخري من لغة ثانية ينتج أسلوباً لغويًا جديداً هو (أن تتلاقى في أصحاب اللغتين فسمع كل منهما لغة الآخر فأخذ كل واحد من صاحبه ما ضم إلى لغته فتركبت لغة ثانية). ومنه يمكن القول أن التداخل اللغوي عموماً يشير إلي الاحتكاك الذي يحدثه المستخدم للغتين أو أكثر وذلك بطريقة عفويه، بمعنى أن تتعاقب أجزاء من لغتين أو أكثر في لسان المتكلم الواحد ابن جني (2006، 375). فالتداخل اللغوي ظاهره قديمة عرفتها كل اللغات، مما جعل العرب قديماً ينظرون إليها على أنها حالة شاذة في اللغة العربية. ولهذا نجد ابن جني يقول (ألا تراهم كيف ذكروا في الشذوذ ما جاء على فَعل يفعل نحو نعم ينعم وأعلم أثر ذلك وعامته هو لغات تداخلت وتراكيب).

أشار رشدي أحمد طعمية (2003م ،33) إلي أن التداخل اللغوي يقصد به تأثير الأنماط اللغوية التي يكتسبها الفرد في لغته الأولى على الأنماط اللغوية التي يريد اكتسابها في اللغة الثانية. و يضيف رشدي (2003م ، 29) أن اللغة المحلية هي اللغة التي تتحدث بها مجموعة عرقية في حدود جغرافيه محدد داخل القطر ولا يتعدى نطاق استخدامها المستوى المحلي. ويقصد باللغة الأم أول لغة تلقاها الطفل في بيئته ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به.

أورد محمد عدنان عليوان (2007م، 31) أهم أوجه الاختلاف بين اللغتين: الأولى والثانية ما نسميه بالتداخل اللغوي، إن الطفل هو يتعلم لغته الأولى، و يتعلمها دون تصور لأنماط

لغوية سابقة عليها، ودون علم بتراكيب معينة تتداخل مع ما يتعلمه لأول مرة من تراكيب، وهذا شئ يحرم منه متعلم اللغة الثانية. إذا أنه يتعلمها في الوقت الذي يكون قد رسخت في ذهنه للغة أنماط وتراكيب، وتكونت لديه عادات في ممارساتها. ولاشك أن هذا كله يخلق من المشكلات اللغوية ما يتفاوت بين دارس وآخر، وبين لغة وأخرى. وهذه المشكلات اللغوية هي ما نسميه بالتداخلات اللغوية، وهى لا تعوق تعلم اللغة الأولى في الوقت الذي تعوق فيه تعلم اللغة الثانية. ونلاحظ أن تعلم اللغة الأولى عملية تتم في وقت أقصر وبطريقة أيسر، وبشكل أعمق وأدق من تعلم اللغة الثانية.

كما يشير ابن جني (1986م، 375) إلى أن تداخل لغتين ينتج عنه لغة مركبة سماها (اللغة الثالثة). إذ يقول حال قولهم (قنط – يقنط) وإنما هما لغتان تداخلتا وذلك أن قنط يقنط لغة، وقنط يقنط لغة أخرى ثم تداخلتا فتم تركيب لغة ثالثة . فالتداخل عند ابن جني حالة موجودة في اللغة نظراً لاختلاف اللهجات العربية. كما وجدت تعريفات حديثة لظاهرة التداخل من بينها ما يعرفه (اينرهوجت Einarhaugen)، بأنه (تلك المحاولة التي يقوم بها المتكلم لكي ينتج في اللغة الثانية أسلوباً لغوياً يكون قد تعلمه في اللغة الأولى). وتكثر ظاهرة التداخل اللغوي عند مزدوج اللغة، بحيث يلجآ إليها بقية التخفيف من العبء الثقيل الذي يجده في لغته. وبالتالي يقوم بملأ النظرات التي يصادفها في اللغة الأولى.

2. التداخل اللغُوي والثنائية اللغوية:

يذكر محمد عدنان عليوان (2007م،31) إن من أهم أوجه الاختلاف بين تعلم اللغتين: الأولى والثانية ما نسميه بالتداخل اللغوي، إن الطفل وهو يتعلم لغته الأولى إنما يتعلمها دون تصور أنماط لغوية سابقة عليها، دون علم بتراكيب معينة تتداخل مع ما يتعلمه لأول مرة من تراكيب. وهذا شيء يحرم منه متعلم اللغة الثانية. إذ انه يتعلمها في الوقت الذي يكون قد رسخت في ذهنه للغة أنماط وتراكيب، وتكوين لديه عادات في ممارستها. ولا شك أن هذا كله يخلق من المشكلات اللغوية ما يتفاوت بين دارس وآخر، وبين لغة وأخرى. وهذه المشكلات اللغوية هي ما نسميه بالتداخلات اللغوية، وهي لا تعوق تعلم اللغة الأولى في الوقت الذي تعوق فيه تعلم اللغة الثانية. ونلاحظ **أن** تعلم اللغة الأولي عملية تتم في وقت أقصر، و بطريقة أيسر، وبشكل أعمق وأدق من تعلم اللغة الثانية.

ويذكر صالح بلعيد (2009م، 125) الذي نعتمده فهو الذي يحددها من حيث أنهما و بشكل خاص استعمال لغتين بالتناوب. وعليه فالتناوب اللغوي أو التداخل اللغوي لا جزم أن اللغة

في احتكاكها بغيرها من اللغات تؤثر تتأثر فينعكس في ألفاظها ومفرداتها حيث تتسرب إليها ألفاظ أخرى وصفات نطقية صوتية وحرفية، ربما لم تكن موجودة فيها فيحدث له ما يسمى ب (التداخل اللغوي) حيث لا يمكن للفرد التمكن من لسانين مختلفين دون أن تنجذب إحداهما للأخرى. وعلى العموم فإن التداخل في عمومه يشير إلى الاحتكاك الذي يحدثه المستخدم للغتين أو أكثر في موقف من المواقف ويحصل أيضا التداخل اللغوي أيضا في مستوى الكتابة بين اللغتين اللغة إلام ولغة أخرى وهو ما يعتمد المتكلم لإحدى اللغتين لاستبدال حرف لا يحتاج إلى تبديل مثل تليفون – تلفزيون.

3.مناطق التداخل اللغوي:

مناطق التداخل اللغوي هي المناطق التي لأهلها (لغة أم) ولكنهم يتحدثون لغة أخرى ثانية فتتداخل لغتهم الأم واللغة الثانية. محمد على الخولي (1988م،90). مناطق التداخل اللغُوي هي: المناطق التي تقطنها قبائل ذات لغات متعددة ومتنوعة.

وفقاً لهذا التعريف، تعتبر منطقة الدراسة (محلية الدلنج) منطقة من مناطق التداخل اللغُوي، حيث أن اللغات المحلية لقبائل النوبة على وجه الخصوص، والقبائل التي توافدت إلى المنطقة منها قبائل تتحدث لغات أخرى غير العربية (كالفلاتة، والداجو، والبرقو، والبرنو) التي لها اللغة الأم (غير العربية) أي اللغة الأولى بالنسبة للقبائل التي تقطن هذه المنطقة، حيث تتداخل مع اللغة العربية باعتبارها اللغة الثانية، أثناء عملية التعليم والتعلم في المدرسة. فالتلاميذ يجتمعون في فصل واحد بهدف تلقي التعليم نسبة لتوحيد المناهج. وكذلك من خلال الأنشطة خارج المدرسة وفي ميادين كرة القدم وبعض الأنشطة الثقافية في الأندية وغيرها من المرافق التي تجمع بين لغتين بحكم حركة المجتمع مما يؤدي إلي عملية التداخل اللغوي.

4. مشكلات التعليم باللغة العربية في مناطق التداخل اللُغوي:

أوضح يوسف الخليفة (2014م) أن التلاميذ في مناطق التداخل اللغوي يواجهون في تعلم اللغة العربية عدداً من المشكلات التي يتحتم على التربويين معالجتها على المنهج والمقررات وتدريب المعلمين والامتحانات وعلى مستوى البحث العلمي. هذه المشكلات تتمثل في الأتي:

أولا: دلت بعض الدراسات على أن التلميذ الثنائي اللغة يواجه مشكلات عديدة في نموه اللُغوي (بالمقارنة مع الأحادي اللغة). أن مفرداته أقل عدداً من زميله الأحادي اللغة.

بينما التلميذ ثنائي اللغة عليه أن يحفظ كلمتين لكل معني، واحدة في لغته الأم و الثنائية في اللغة الأخرى (التي يتعلم بها أو يدرسها).

ثانياً: التلميذ الذي يتعلم بلغته لا يحمل همَ إخراج الأصوات اللغوية لأنه ينطقها بالسليقة (بطريقة آلية). بخلاف الذي لا يتعلم بلغته فإنه يحمل همَ نطق الأصوات التي لا توجد في لغته حتى ينطقها بطريقة صحيحة وقبل ذلك فإنه يتعرض للسخرية (غير المعلنة من زملائه).

ثالثاً: فيما يتعلق بمهارة الكتابة فإن أخطاءه الإملائية والنحوية تحسب عليه وهو يعاني من اختيار التراكيب التي يعبر بها عن المعاني وذلك فإنه يحتاج إلى وقتٍ أطول بالمقارنة مع زميله من أهل اللغة الذي يؤدي ذلك بطريقة لا شعورية وبدون عناء وكل ذلك يقلل فرص الاستيعاب ويؤثر على نتائج الامتحانات.

رابعاً: التلميذ الذي يتعلم بغير لغته الأم يتحاشى كثيراً استخدام التعابير والتراكيب التي لا توجد في لغته ما يشابهها. وهذه التراكيب والتعابير تكون آلية عند صاحب اللغة، والأجنبي عن هذه اللغة يتفادى استخدامها حتى لو كانت من المخزون اللغوي عنده لأن المفردات والتراكيب قد تكون مخزونه إلا إن إنتاجها حديثاً أو كتابةُ يحتاج إلى تفكير ومعاناة.

خامساً: معاناة التلميذ ثنائي اللغة في تعلم اللغة العربية قد تغرس فيه اتجاهاً نفسياً سلبياً نحو هذه اللغة، لذلك فإن من الضروري على التربويين والمعلمين التدرج والتبسط وتكثيف التدريب حتى يحس بالنجاح في السيطرة على الظاهرة اللُغوية.

سادساً: من الخطأ توحيد مقرر اللغة العربية لكي يدرس للتلاميذ الذين يتكلمون العربية لُغة أم و الذين يتكلمون لغاتٍ أم أخرى.

سابعاً: مناهج تعليم اللغة العربية (كمادة) في المناطق الثنائية اللُغة (كما هو الحال في السودان) هي ذات المناهج التي أُعدت للمناطق التي يتحدث أهلها اللُغة العربية (لغة أم). النقد الذي وجه لهذه المناهج هو أنها صممت أساساً (لتلاميذ يتحدثون العربية – العامية) التي تتفق مع الفصحى في كثير من المظاهر اللُغوية. وكثيراً من هذه الظواهر لا يتفق مع نظام اللغة الأم للتلميذ الذي يتحدث لغة أخرى.

مثال لذلك: أداة التعريف (أل) وهي ليست مشكلة بالنسبة للتلميذ العربي لكنها عقبه بالنسبة للناطقين بلغات أخرى. وكذلك ظاهرة التذكير والتأنيث، وضع جمع التكثير والضمائر والتعريف وغيرها.

5. نظريات التداخل اللغوي:

يقول تشو مسكي في أحدث **نظرياته** Principles and Parameters (المبادئ والمحددات) بأن هناك مبادئ، كلية عن اللغة البشرية يولد بها الطفل، ثم هناك محددات خاصة بكل لغة يدركها الطفل من خلال تعرضه للغته الأم ويطبقها على تلك الكليات عند اكتسابه لغة ما، وهو ما يفسر لنا السرعة والسهولة التي يكتسب بها الطفل لغته الأولى وفى ذلك العمر الصغير، كما جاء في المجلة العربية للناطقين بغيرها العدد الخامس (يونيو 2007م، 64) ومن وجهة نظر اللسانيين التطبيقيين والمعنيين بتعليم اللغات الأجنبية، يبدو أن من رواد المنظرين فيها اللسانيان الأمريكيان فريز و لادو اللذان ناديا بأهمية إجراء الدراسات التقابلية بين اللغات لتحديد المشكلات التي تنتج خاصة من الاختلاف بين اللغات. غير أن هذه النظرية التي لقيت رواجا في العقدين الخامس والسادس والجزء الأول من العقد السابع من القرن الماضي كان همها أثر اللغة الأولي أو اللغة الأم في اللغة الثانية التي يدرسها التلميذ، حيث زعمت أن ما كان متشابها بين اللغتين الأولي والثانية سهل في التعلم وما كان مختلفا، فهو مصدر صعوبة في التعلم ويحتاج إلي تركيز عليه. وقد أصبحت هذه النظرية أو الفرضية – على الأصح – مثار جدل كبير في الفترات اللاحقة.

6. ولاية جنوب كردفان: الحدود الجغرافية

- **الموقع:**

تقع الولاية جنوب ولاية كردفان الكبرى، والتي كانت تتوسط السودان جغرافيا قبل الانفصال، أما بعد الانفصال فأصبحت ولاية جنوب كردفان ولاية حدودية، تقع جنوب خط عرض 12 درجة شمال، وغرب خط طول 30 درجة شرق، وتحد ولاية غرب كردفان سابقا ومن الشرق تحدها ولاية الجبلين ومن الجنوب ولاية الوحدة بدولة جنوب السودان. تبلغ مساحة ولاية جنوب كردفان 158,000 كيلومتر مربع، وتغطي السلاسل الجبلية 40% من أجزائها، وتبعد عاصمتها كادقلي عن الخرطوم 892 كيلومتر وتبعد عن الأبيض 290 كيلومتر، يبلغ عدد سكانها (2.596.820) نسمة حسب التعداد السكاني للعام (1993م)، إداريا تضم الولاية سبع محليات كبرى، وهي محليات الدلنج، كادقلي، أبوجبيهة، تلودى، الرشاد، هيبان، وتضم الولاية مدن هامة وهي الدلنج، كادقلي، أبوجبيهة، الرشاد، والعباسية وتمثل كادقلي عاصمة الولاية وبها أهم المؤسسات والدواوين والمكاتب الحكومية ووزارات

حكومة الإقليم، وتمتاز بموقعها وسط جبال كادقلي التي تحيط العاصمة من كل الاتجاهات عدا الجهة الشمالية حيث مدخل المدينة.

محلية الدلنج: الحدود الجغرافية

هي إحدى محليات ولاية جنوب كردفان والتي تمثل إحدى التقسيمات الادراية لولاية جنوب كردفان وهى عاصمة المحلية والتي تحد شمالا محلية القوز، جنوباً محلية الريف الشرقي، غرباً محلية لقاوة، وشرقاً محلية هبيلاً، ولاية جنوب كردفان والتي تقع في الجزء الشمالي من الولاية بين خطي طول 19 – 18 ، و30 شرقاً، ودائرتي عرض 13 – 11 شمالاً. (محمد دفع الله أحمد 2006 ،**14**، موسى مكي حامد،2013م، 12). تقطن الولاية مجموعات أثنية مختلفة من قبائل النوبة ذات الملامح الزنجية الإفريقية، و هي كما أورد نادل (Nadil 1947) مجموعات إثنية معقدة تتحدث أكثر من (50) لغة ولهجة محلية تتفرع إلى عشرة مجموعات تضم قبائل كادقلي، الكواليب، تقلي، تلودي، الأجانج، تيمين، نمانج، كتلا، لفوفه و الداجو. أي من مجموعات القبائل المذكورة لها جبل يأخذ اسم القبيلة. هذا بالإضافة إلى مجموعات قبائل البقارة العربية (حوازمه، مسيرية و كنانه و الكواهله و أولاد حميد)، و مجموعات أخرى توافدت للمنطقة تضم البرقو و البرنو و الفلاتا.

ثانياً: الدراسات السابقة

تتناول الباحثة في هذا المبحث الدراسات السابقة التي لها علاقة بهذه الدراسة، والدراسات التي أجريت في بعض مناطق التداخل اللغوي من ولايات السودان الأخرى. كما توضح الباحثة وضع الدراسة الحالية من تلك الدراسات السابقة، وذلك من أجل الاستفادة منها. وقسمتها إلى ثلاث مباحث، أولاً الدراسات المحلية ، ثانياً الدراسات العربية، ثالثاً الدراسات الأجنبية.

أولاً: الدراسات (المحلية)

1- دراسة : فتح الرحمن السماني محمد (2016م)

العنوان: أسباب تدني مهارتي القراءة والكتابة للصف الرابع أساس وجهة نظر المعلمين – ولاية الخرطوم – محلية أمبدة – بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في المناهج و طرق التدريس جامعة أفريقيا. 2016م

هدف الدراسة: الوقوف على أسباب تدني مهارتي القراءة والكتابة لتلاميذ الصف الرابع أساس ولاية الخرطوم – محلية أمبدة، تأثير البيئة الاجتماعية واللغة الأم (اللغة المحلية) في تعليم مهارتي القراءة والكتاب . منهج البحث، المنهج الوصفي التحليلي. مجتمع البحث معلمي ومعلمات مادة اللغة العربية للصف الرابع.

عينة البحث: 60 معلماً ومعلمة لمادة اللغة العربية.**أدوات البحث:** دراسة ميدانية / استبانه.**أهم النتائج:** ، لغة التلميذ الأم إذا كانت غير عربية تؤثر سلباً على تعلم مهارتي القراءة الكتابة، تدهور البيئة المدرسية، ضعف تدريب معلمي اللغة العربية يؤثر سلباً على تعلم مهارتي القراءة والكتابة.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- الدراستين تناولت موضوع القراءة وأسباب تدنيها.
- اتفقت الدراستين في هدف من أهداف الدراسة وهو تأثير البيئة الاجتماعية واللغة الأم (اللغة المحلية) في تعليم مهارة القراءة.
- **منهج البحث:** المنهج الوصفي التحليلي.
- **عينة البحث:** المعلمين والمعلمات.
- **أدوات البحث:** دراسة ميدانية / استبانه.

- اتفقت الدراستان في بعض نتائج الدراسة وهي:
- لغة التلميذ الأم إذا كانت غير عربية تؤثر سلباً على تعلم مهارة القراءة.
- تدهور البيئة المدرسية.

أوجه الاختلاف:

- الدراسة السابقة تناولت موضوع أسباب تدني مهارة القراءة، بينما تناولت الدراسة الحالية موضوع صعوبات القراءة.
- الدراسة السابقة ركزت على تلاميذ الصف الرابع أساس من الحلقة الثانية، بينما ركزت الدراسة الحالية على كل الحلقة الثانية.

2- دراسة: إسماعيل محمد عبد الله الشيخ محمد (2015م)

العنوان: فاعلية الطريقة الكلية في تنمية مهارتي القراءة و الكتابة لتلاميذ الصف الأول أساس – (من وجهة نظر المعلمين) – (2015م) بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في المناهج و طرق التدريس.

هدف الدراسة: يهدف هذا البحث إلي التعرف على:

1- مدى فاعلية الطريقة الكلية في تنمية مهارتي القراءة والكتابة للصف الأول لمرحلة الأساس – من وجهة نظر المعلمين.
2- التعرف على كيفية استخدام وتطبيق الطريقة الكلية في عملية التدريس والكشف عن مواطن القوة والضعف في هذه الطريقة بقصد تحسين التعليم والتعلم.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

أدوات الدراسة: استبانه – الملاحظة.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من معلمي الصف الأول وعددهم (52) اثنان وخمسون يمثلون مجتمع البحث وهم معلمو مرحلة الأساس بمحلية الخرطوم وحدة الصحافة.

أهم النتائج:

1- استخدام الطريقة الكلية وحدها دون الاستعانة بطرق التدريس الأخرى غير مناسبة لتحقيق أهداف مقرر الصف الأول أساس في تنمية مهارتي القراءة والكتابة.
2- يفضل المعلمون الطريقة الجزئية في تدريس كتاب القراءة للصف الأول أساس ويرجع من خبراتهم ومعارفهم مع التعامل مع الطريقة الجزئية والتي كانت تستخدم إتقان التلاميذ لمهارة الكتابة تأتي متأخرة بعد إتقان مهارة القراءة وفق الطريقة الكلية.

3- صور كتاب القراءة وكبر حجم الخط يساعد التلميذ على القراءة وتزيد من الدافعية علي التعلم.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

أدوات الدراسة: استبانه – الملاحظة.

- **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مرحلة الأساس.
- كلا من الدراستين تناولت القراءة كمحور أساسي من محاور الدراسة.

أوجه الاختلاف:

- الدراسة السابقة تناولت فاعلية الطريقة الكلية في تنمية مهارة القراءة ، بينما تناولت الدراسة الحالية انعكاس القراءة على التحصيل الدراسي.
- الدراسة السابقة أجريت على تلاميذ الصف الأول من الحلقة الأولى، بينما أجريت الدراسة الحالية تلاميذ الحلقة الثانية.

3- دراسة: أميرة طه يعقوب (2014م)

العنوان: أسباب وعوامل تدني مستوى التحصيل في اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس – بحث مقدم للحصول على درجة الدكتوراه في التربية (مناهج و طرق تدريس) جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا – كلية التربية

أهدف البحث:

1- محاولة التعرف على أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بمحلية الخرطوم قطاع وسط.
2- محاولة التعرف على العوامل والأسباب الاجتماعية التي أدت إلى هذا التدني.
3- محاولة التعرف على العوامل الأسباب الاقتصادية التي أدت إلى هذا التدني.
4- محاولة التعرف على العوامل الأسباب النفسية التي أدت إلي هذا التدني.
5- محاولة التعرف علي العوامل والأسباب المتعلقة بالمقرر الدراسي التي أدت إلى التدني.
6- محاولة التعرف على العوامل والأسباب المتعلقة بالبيئة المدرسية التي أدت إلي هذا التدني.

7- محاولة التعرف على العوامل والأسباب المتعلقة بالوسائل التعليمية التي أدت إلى هذا التدني.

8- محاولة التعرف على العوامل والأسباب المتعلقة بطرق التدريس التي أدت إلى هـذا التدني.

منهج البحث: استخدمت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي

أدوات البحث: استبانه المعلمين

أهم النتائج:

توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

1- هنالك عوامل وأسباب اجتماعية أثرت في تدني مستوى التحصيل الدراسي.

2- هنالك عوامل وأسباب اقتصادية أثرت في تدني مستوى التحصيل الدراسي.

3- هنالك عوامل وأسباب نفسية أثرت في تدني مستوى التحصيل الدراسي.

4- هنالك عوامل وأسباب متعلقة بالبيئة المدرسية أثرت على في تدني مستوى التحصـيل الدراسي.

5- هنالك عوامل وأسباب متعلقة بالمقرر الدراسي أثرت في تدني التحصيل الدراسي.

6- هنالك عوامل وأسباب متعلقة بطرق التدريس أثرت فـي تـدني مسـتوى التحصـيل الدراسي.

توصي الباحثة بالاتي:

1- توطيد العلاقة ما بين المدرسة والأسـرة للتعـرف علـى الأوضـاع الاجتماعيـة والاقتصادية والنفسية.

2- تعين باحثين اجتماعيين ونفسين في مدارس الأساس بمحلية الخرطوم قطاع وسط.

3- تدريب المعلمين على طرق التدريس والوسائل التعليمية أثناء الخدمة لمعلمي اللغـة العربية بمحلية الخرطوم قطاع وسط.

4- مراجعة المقرر الدراسي في ضوء نتائج بعض الدراسات العلميـة فـي مسـتوى الماجستير والدكتوراه التي اهتمت بتحليل وتقويم هذا المقرر.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- منهج البحث: استخدمت الدراستان المنهج الوصفي
- أدوات البحث: استبانه للمعلمين.

أوجه الاختلاف:

- تناولت الدراسة السابقة أسباب وعوامل تدني مستوى التحصيل في اللغة العربية لـــدى تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس. بينما تناولت الدراسة صعوبات القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.
- الدراسة السابقة أجريت على تلاميذ الحلقة الثالثة بينما أجريت الدراسة الحالية تلاميذ الحلقة الثانية.
- الدراسة الحالية ركزت علي القراءة فقط بينما شملت الدراسة السابقة اللغة العربية بكل فروعها.

4- دراسة: أسماء عز الدين الشريف أحمد (2014م)

العنوان: فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارة القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات الـــتعلم بمركز التربية الخاصة – بمحلية الخرطوم – بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية – علم النفس (التربية الخاصة)

أهداف الدراسة:

1- مساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك بزيادة الاهتمام بهم من خلال البـــرامج التعليمية.
2- التحقيق من فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين مهارة القراءة على أطفـــال عينة الدراسة.
3- معرفة مدى فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين مهارة القراءة تبعا لمتغير النوع (ذكور إناث) والعمر.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المـــنهج شـــبه التجريبـــي القـــائم علـــى المجموعة الواحدة (بأجراء اختبار قبلي وبعدي على المجموعة التجريبية).

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع هذه الدراسة من الأطفال ذوي صـــعوبات الـــتعلم بمركـــز التربية الخاصة محلية الخرطوم .

نتائج الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح الاختبار ألبعدي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير العمر.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير لمستوى التعليمي للأم لصالح الأمهات من ذوي التعليم الجامعي.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- الدراستين تناولتا القراءة كمحور للدراسة.
- الدراستين السابقة والحالية ركزت على تحسين مهارة القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

أوجه الاختلاف:

- تختلف الدراستين في منهج الدراسة ومجتمع الدراسة، الدراسة في السابقة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، (بأجراء اختبار قبلي و بعدي على المجموعة التجريبية). أما في الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.
- مجتمع الدراسة السابقة: يتكون مجتمع هذه الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمركز التربية الخاصة محلية الخرطوم. وبينما يتكون مجتمع الدراسة الحالية من معلمي ومعلمات مرحلة الأساس.
- أجريت الدراسة السابقة على الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمركز التربية الخاصة محلية الخرطوم .
- أجريت الدراسة الحالية بمحلية الدلنج وهى أحدى مناطق الداخل اللغوي.

5- دراسة: فاطمة عبد الحي محمد (2012م)

العنوان : فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية أم درمان

هدف الدراسة: وهدفت الدراسة إلي التعرف علي فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، التحقق من مدي فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (48) - (25) ذكور (23) إناث .

منهج الدراسة: المنهج التجريبي .

أدوات الدراسة: تتمثل أدوات الدراسة في مقياس تشخيص صعوبات التعلم (برنامج مقترح تم تقنينه من البيئة السودانية).

نتائج الدراسة:

- كشفت الدراسة عن وجود ذات دلالة إحصائيا في مستوي القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع وذلك لصالح الإناث، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في مستوي الكتابة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم تعزى لمتغير المستوي الاقتصادي للأسرة.

العلاقة بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق بين الدراستين:

- الدراستان كلاهما تناولتا القراءة وصعوبات تعلمها وصعوبات التعلم.

أوجه الاختلاف:

- تناولت الدراسة السابقة الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة بمراكز التربية الخاصة بأم درمان، بينما تناولت الدراسة الحالية صعوبات تعلم القراءة بمناطق التداخل اللُغوي محلية الدلنج.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة السابقة من (48) - (25) ذكور (23) إناث.

- عينة الدراسة الحالية تكونت من معلمي ومعلمات مرحلة الأساس بمدارس محلية الدلنج.
- منهج الدراسة السابقة المنهج التجريبي. بينما استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي.

6- دراسة: محمد علي حسن خليفة (2010م)

العنوان : أسباب تدني مهارتي القراءة والكتابة وأثر ذلك في التحصيل العلمي لدى تلاميذ مرحلة الأساس. (محلية كرري قطاع الفتح – الحلقة الثانية نموذجاً)

معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير، (غير منشورة).

تهدف الدراسة إلى الأتي:

1- معرفة أسباب تدني مهارتي القراءة والكتابة.
2- الكشف عن تأثير لغة الأم واللغات المحلية على تعليم اللغة العربية.
3- معالجة تدني القراءة والكتابة لدى التلاميذ.
4- الكشف عن جوانب القصور التي تعيق تعلم القراءة والكتابة الصحيحة.

عينة البحث: يشمل مجتمع الدراسة معلمي ومعلمات اللغة العربية البالغ عددهم 138 معلماً و معلمة وقد اختيرت منهم عينة بعدد 50 معلماً ومعلمة.

منهج البحث:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

أدوات البحث:

الاستبانة لمعلمي ومعلمات الحلقة الثانية في المنهج.

أهم النتائج:

1- نقص الكتاب المدرسي يؤثر سلباً في تعلم مهارتي القراءة والكتابة.
2- المقرر الدراسي لا يراعي الخلفية اللغُوية للتلاميذ ولذلك إن اللغة الأم تؤثر على اللغُة الثانية.
3- قلة حصص القواعد الإملائية تعد سبب من أسباب تدني مهارتي القراءة والكتابة.
4- زيادة النشاط المصاحب في المقرر الدراسي يساعد في تعلم مهارتي القراءة والكتابة.
5- الإخراج الفني للكتاب يساعد في تعلم مهارتي القراءة والكتابة.

6- الاهتمام بالتعبير الكتابي الحر ومتابعته.

7- قلة المعلمين المدربين، يؤدي إلى تدني مستوى التلاميذ في مهارتي القراءة والكتابة.

8- ازدحام الفصول يعد سبباً من أسباب تدني المهارتين.

9- المعلم غير المدرب لا يساعد في توصيل المادة.

10-الطريقة الجيدة تساعد على استيعاب المادة الدراسية.

التوصيات :

1- ضرورة إعداد مقررات منفصلة لتنمية مهارتي القراءة والكتابة.

2- الاهتمام بتدريب المعلم على طرق التدريس الخبرة.

3- ضرورة الاهتمام بالوسائل التعليمية وتوفيرها للمعلم.

أوجه الاتفاق : تتفق الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في المنهج الوصفي والطريقة وعينة الدراسة وكلا من الدراستين أجريتا في مرحلة الأساس، وتم تطبيقهما على الحلقة الثانية.

وفي التوصيات من حيث تدريب المعلم والاهتمام بالوسائل و تدريبه عليها.

تتفق الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية الدراستين تناولتا أثر القراءة على التحصيل الدراسي

أوجه الاختلاف:

الدراسة السابقة تناولت أسباب تدني القراءة والكتابة وأثرها على التحصيل العلمي بينما تناولت الدراسة الحالية صعوبات تعلم القراءة وانعكاسها على التحصيل الدراسي.

الاختلاف الدراسة السابقة في مجتمع البحث والعينة في كرري بأم درمان حيث التجانس اللغوي والحالية في محلية الدلنج حيث التداخل اللغوي.)

7- دراسة: متوكل محمد إبراهيم (2010م)

العنوان: فاعلية مقرر القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة الأساس _ دكتوراه _ جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا – مرحلة الأساس – محلية أم درمان.

عنوان الدراسة: فاعلية مقرر القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة الأساس.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية مقرر القراءة العربية للصف الثامن في مهارتي، القراءة والكتابة لدى التلاميذ.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي

عينة الدراسة: تلاميذ الصف الثامن، ومعلمو اللغُة العربية.

أهم النتائج:

- تُزود القراءة الطلبة بالمفردات، والقصص، والأساليب ويتأثرون بما يقرؤنه.
- تُعزز القراءة الشعور بالثقة، وإظهار درجة الوعي التحليلي الفرد عمله، أم لا.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في تناول القراءة كمحور من محاور الدراسة.
- استخدام المنهج الوصفي في كل من الدراستين.

أوجه الاختلاف:

- الدراسة السابقة ركزت على مهارتي القراءة والكتابة، بينما ركزت الدراسة الحالية على صعوبات القراءة.
- ركزت الدراسة السابقة على تلاميذ الصف الثامن بينما ركزت الدراسة الحالية على تلاميذ الحلقة الثانية.

8- دراسة : أحمد الطيب محمد النور (2010م)

العنوان: مهارة القراءة المشكلات والحلول لتلاميذ الحلقة الثانية مرحلة الأساس _ محلية أم درمان _ رسالة ماجستير – معهد الخرطوم الدولي.

أهداف الدراسة:

1- الاطلاع على مهارات اللغة.
2- الكشف عن المشكلات التي تواجه تعلم مهارة القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية مرحلة الأساس.
3- الكشف والتنقيب في مهارة القراءة.
4- اقتراح الحلول لهذه المشكلات.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات ومشرفي وتلاميذ مرحلة الأساس محلية أم درمان، وقد تم اختيار عينة مكونة من 40 تلميذاً وتلميذة و40 معلماً ومعلمة.

منهج الدراسة: اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

أدوات الدراسة:

1- اختبار قراءة للتلاميذ.

2- استبانه لمعلمي اللغة العربية.

3- مقابلة الموجهين.

أهم النتائج:

1-عدم تفاعل التلاميذ مع ما يقرأ بسبب مشكلة في تعلم القراءة.

2- المستوي الاقتصادي للتلميذ يؤثر علي الاستيعاب .

3- مخاطبة المعلم بالعامية تعتبر مشكلة من مشكلات تعلم القراءة.

4- الاهتمام بالقراءة في الحلقة الأولي له نتائج ايجابية في الحلقة الثانية.

أوجه الاتفاق:

- اتفقت الدراستين في منهجية الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراستين الاستبانة والمقابلة معا.
- كلا من الدراستين تناولت القراءة كمحور أساسي للدراسة.
- تم تطبيق الدراستين في الحلقة الثانية.

أوجه الاختلاف:

- عينة الدراسة السابقة تتكون من تلاميذ الحلقة الثانية وإجراء اختبار للعينة.
- الدراسة السابقة تناولت مهارة القراءة المشكلات والحلول لتلاميذ الحلقة الثانية مرحلة الأساس، وبينما تناولت الدراسة الحالية صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية.

9- دراسة: فاديه محمد صالح الطاهر (2009م)

العنوان: فاعلية برنامج مقترح لتحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس بمحلية بحري شمال.

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلي وضع برامج لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم في القراءة، وتقييم أثر هذا البرنامج المقترح وذلك خلال العام الدراسي (2008- 2009).

عينة الدراسة: مجتمع الدراسة من تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس بالمدارس الحكومية بولاية الخرطوم بمحلية بحري شمال الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة وبلغ حجم عينة الدراسة (142) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم عن طريق الاختبار العشوائي.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي في هذه الدراسة.

أدوات الدراسة :

1- استبيان للمتغيرات الديمغرافية.
2- اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء لجون رأفت.
3- اختبار القراءة الجهرية.

نتائج الدراسة:

1- أن البرنامج المقترح لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس ومتغير المستوى التعليمي للوالدين، لا توجد علاقة ارتباطيه عكسية بين فعالية البرنامج المقترح والأخطاء لتحسين مستوي القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس ومتغير عمر التلميذ في كل من خطأ التعريف على الحرف والكلمة وسلوك التلميذ أثناء القراءة، توجد علاقة ارتباطيه عكسية بين فاعلية البرنامج المقترح لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس، ومتغير التلميذ من خطأ التعرف على القواعد النحوية.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- تناولت الدراسة السابقة برنامج مقترح لتحسين مستوي القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بينما تناولت الدراسة الحالية صعوبات القراءة وانعكاسها علي التحصيل الدراسي.
- أجريت كلا من الدراستين في الحلقة الثانية بمرحلة الأساس.

أوجه الاختلاف:

- منهج الدراسة: استخدم الباحث في الدراسة السابقة المنهج التجريبي..
- أدوات الدراسة: اختبار القراءة الجهرية كما استخدمت الدراسة السابقة اختبارات لقياس الذكاء.

10- دراسة: غالية محمد عبد الجبار محمد (2008م)

العنوان: تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث مرحلة الأساس بالسودان (دراسة تحليلية)

أهداف الدراسة:

1- التعرف إلى اى مدى يؤدي مقرر البستان (في القراءة والأناشيد) إلى تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث لمرحلة الأساس بالسودان.

2- التعرف على مدى توفر الأهداف الخاصة بالقراءة في مقرر البستان (القراءة والأناشيد) للصف الثالث بمرحلة الأساس.

3- التعرف على الطرق والأساليب المستخدمة التي تسهم في تنمية مهارة القراءة لتلاميذ الصف الثالث مرحلة الأساس.

4- التعرف على الأساليب التقويم التي تسهم في تنمية القراءة لتلاميذ الصف الثالث مرحلة الأساس.

5- التعرف على مدى تأثير عوامل (النوع – المؤهل – الخبرة – التدريب) على استجابات أفراد العينة.

أهم النتائج:

1- وجود ضعف في القراءة الصامتة يتمثل في البطء القرائي وعدم الاستجابة.

2- إن العوامل الوجدانية والانفعالية والعاطفية من العوامل المؤثرة في إقبال التلميذ على تعلم القراءة.

3- من أفضل طرق تعليم القراءة في مرحلة الأساس الطريقة الكلية.

4- نسبة الضعف في القراءة بين التلاميذ أكثر شيوعا بين الفئة الدنيا اجتماعيا واقتصاديا.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- أُستخدم في الدراسة السابقة والحالية المنهج (تحليلي).

أوجه الاختلاف:

الدراسة السابقة أجريت على تلاميذ الصف الثالث من الحلقة الأولي، أما الدراسة الحالية أجريت على تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس.

11- دراسة: لبنى عبد العزيز حسين كردى (2008م)

العنوان: أساليب تدريس مهارة القراءة لتلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية – رسالة ماجستير ، 2008م.

هدف الدراسة: يهدف هذا البحث لتقويم دراسة لمهارة القراء والوقوف على ظاهرة الضعف فيها لدى تلاميذ الحلقة الثالثة، والوقوف على ظاهرة المتبعة في التدريس وأسباب ضعف مستوى القرائي للتلاميذ. المساهمة في ترقية مستوى المعلمين عبر البحوث الميدانية.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

أدوات الدراسة: استبانه والمقابلة

نتائج الدراسة: وتمثلت النتائج في:

المعلمون الذين يقومون بدروس القراءة مؤهلون ومدربون، يعاني التلاميذ من علامات الضعف القرائي، وتعتبر أهم الأسباب المؤدية لضعف مستوى القراءة لدى التلاميذ تنحصر في الأتي:

- عدم توفر كتاب القراءة لكل تلميذ.
- ازدحام الصفوف.
- عدم وجود مكتبة مدرسية للتلاميذ.
- عدم استخدام الوسائل التعليمية أثناء الحصة.
- تدهور البيئة المدرسية وضعف دور الأسرة في متابعة التلاميذ.

وأوصت الباحثة: بتقليل حجم الصف والاهتمام بالإعداد المهني للمعلمين في مجال القراءة و تحفيزهم مادياً وإنشاء المكتبات المدرسية التي تتناسب وأعمار التلاميذ وتخصيص حصص لها والاهتمام بتوفير الكتاب المدرسي.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- **منهج الدراسة:** الدراستين استخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي.
- **أدوات الدراسة:** الدراستين استخدمت استبانه والمقابلة معاً.

أوجه الاختلاف:

- الدراسة السابقة أجريت على تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس، بينما أجريت الدراسة الحالية على تلاميذ الحلقة الثانية.

- الدراسة السابقة تناولت أساليب تدريس مهارة القراءة، أما الدراسة الحالية تناولت موضوع صعوبات القراءة.

12- **دراسة: إقبال أحمد الشفيع (2007م)**

العنوان: صعوبات القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس _ رسالة ماجستير _ معهد الخرطوم الدولي _ 2007م.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن صعوبات القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الخرطوم _ الصف الثامن.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: تلاميذ الصف الثامن.

النتائج:

1- إن هناك صعوبات تواجه التلاميذ تتمثل في بطء القراءة، وعدم الاستيعاب، وعدم معرفة بعض الأصوات ومخارجها.

2- من أهم العوامل التي أدت إلى هذه الصعوبات استخدام الطريقة الكلية، والمعلم غير المؤهل، وخدم ملائمة النهج للتلاميذ.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- تناولت كل من الدراستين صعوبات القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس.
- استخدام المنهج الوصفي في الدراستين.

أوجه الاختلاف:

- الدراسة السابقة ركزت على تلاميذ الصف الثامن أساس بينما ركزت الدراسة الحالية على تلاميذ الحلقة الثانية.
- لم تركز الدراسة السابقة على العلاقة بين القراءة والتحصيل الدراسي، كما أنها لم تطبق الدراسة على مناطق التداخل اللغوي.

13- دراسة: ليلى عثمان إدريس محمد (2007م)

العنوان: أسباب وعلاج الضعف القرائي بمرحلة الأساس- ولاية الخرطوم – محلية الخرطوم شرق – الحلقة الأولي نموذجا - بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير قي التربية – المناهج و طرق التدريس – جامعة إفريقيا العالمية.

هدف الدراسة:

1- صممت هذه الدراسة للكشف عن أسباب تدني المستوى القرائي في مادة اللغة العربية الحلقة الأولي مرحلة الأساس.

2- محاولة إيجاد معالجات لهذا التدني بعد معرفة الأسباب.

مجتمع البحث: يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الحلقة الأولي بمرحلة الأساس محلية الخرطوم شرق.

منهج البحث: المنهج الوصفي.

أدوات البحث: اعتمدت هذه الدراسة على أدوات متعددة وأساليب متنوعة في جمع البيانات والمعلومات أهمها، الاستبانه.

عينة البحث: معلمي ومعلمات الحلقة الأولي.

أهم النتائج:

1- طريقة تدريس الكلمة قبل تدريس الحرف لها أثر سلبي كبير علي مستوي أداء التلميذ في القراءة.

2- عدم القراءة في السنوات الأولي له سلبي على أداء التلميذ في القراءة.

3- قلة التدريبات في دروس القراءة، له أثر سلبي كبير في أداء التلميذ في القراءة.

4- تنقلات المعلمين أثناء العام الدراسي.

5- التلاميذ الذين ينتمون إلى أسر عربية أفضل من أولئك الذين ينتمون إلي اسر تتحدث لهجات أو لغات أخرى.

6- عدم استقرار الأسرة يؤثر علي مستوي أداء التلميذ في القراءة.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- تتفق الدراستان في تناول موضوع ضعف القراءة لدى تلاميذ مرحل الأساس.
- منهج البحث (المنهج الوصفي التحليلي)، وأدوات البحث وعينة البحث.

أوجه الاختلاف:

- يختلفان في تطبيق الدراسة السابقة على تلاميذ الحلقة الأولى، بينما هـذه الدراسـة تطبيقية على تلاميذ الحلقة الثانية.

تناولت الدراسة السابقة أسباب وعلاج الضعف القرائي، بينما تناولت الدراسة الحالية صعوبات تعلم القراءة وانعكاسها على التحصيل الدراسي

14-دراسة: إحسان عبد الماجد محمد حمد (2007م)

العنوان: دراسة وصفية تقويمية لمنهج القراءة بمعهد اللغـة العربيـة بجامعـة إفريقيـا العالمية.

أهم الأهداف:

- التعرف على أسس اختيار محتوى منهج تعليم القراءة لغير الناطقين باللغة العربية.
- التعرف على مدى مطابقة منهج مهارة القراءة بالمعهد لأسس محتوى منهج القراءة لغيـر الناطقين بها .
- التعرف على الطرق المناسبة لتدريس مهارة القراءة للناطقين بغير العربية.

منهج البحث: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

أدوات البحث: الاستبانة و الملاحظة و الكتب العلمية.

أهم النتائج: تقيد بمعايير اختيار محتوى منهج تعليم مهارة القراءة لغيـر النـاطقين باللغـة العربية.

- ركز المنهج على ضرورة استخدام الوسائل التعليمية في تدريس القراءة.
- منهج القراءة يحتاج إلى بعض التطوير وإعادة النظر في بعض الجوانب خاصـة التقويم.

أهم التوصيات:

- أن يقوم المعهد بمراجعة خطة التقويم التي وضعت بالمنهج وتضمينها كل طـرق تقـويم المناهج و وسائلها حتى تساعد في عملية تقويم المنهج بصورة جيدة.
- أن يقوم المعهد بطبع نتائج هذه الدراسة وتوزيعها على الأساتذة العاملين بالمعهـد حتـى يستفيدوا منها في وضع مناهج المهارات اللغوية (القراءة).

علاقة الدراسة الحالية بالدراسة السابقة:

أوجه الاتفاق:

- منهج البحث: الدراستين السابقة والحالية اتبع فيهما المنهج الوصفي التحليلي.
- أدوات البحث: كلا من الدراستين استخدمت الاستبانة والملاحظة.
- الدراستين منهج تعليم القراءة لغير الناطقين باللغة العربية.
- اتفقت نتائج الدراستين على أن يركز المنهج على ضرورة استخدام الوسائل التعليمية في تدريس القراءة.

أوجه الاختلاف:

- الدراسة السابقة تقوم على دراسة وصفية تقويمية لمنهج القراءة بمعهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية (لغير الناطقين باللغة العربية).
- الدراسة الحالية وصفية تحليلية لصعوبات تعلم القراءة وانعكاسها على التحصيل الدراسي بمناطق التداخل اللغوي.

15- دراسة: آمال خضر (2007م)

العنوان: تدني مستوى تحصيل الطلاب في الصف الرابع في مادة اللغة العربية في مدارس محلية الأزهري معهد الخرطوم الدولي للغة العربية

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلي أن هنالك تدنياً في مستوى تحصيل طلاب الصف الرابع في مادة اللغة العربية والمواد الأخرى في مدارس محلية الأزهري ما هي أسباب تلك الظاهرة وما هي حلولها.

منهج الدراسة: استخدمت المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج:

1- من أسباب تدني مستوى تحصيل اللغة العربية استخدام الطريقة الكلية التي تفتقر إلي المعلم المدرب عليها، وإلي استخدام الوسائل المناسبة لها.
2- الضعف القرائي الإملائي أدى لتدني مستوي تحصيل اللغة العربية.
3- الظروف الأسرية الممثلة في أمية الوالدين والحالة الاجتماعية وعدم استقرار الأسر من أسباب تدني التحصيل.
4- افتقار البيئة المدرسية لكثير من مكوناتها الأساسية كالكتاب المدرسي والمكتبة المدرسية، وازدحام الفصول بالتلاميذ.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- منهج الدراسة: تم استخدم المنهج الوصفي في الدراستين.
- أجريت الدراسة السابقة على جزء من تلاميذ الحلقة الثانية متمثلة في الصف الرابع، أما الدراسة السابقة شملت كل الحلقة الثانية.

أوجه الاختلاف:

- الدراسة السابقة تناولت اللغة العربية بفروعها المختلفة من خلال العنوان (تدني مستوى تحصيل الطلاب في الصف الرابع في مادة اللغة العربية)، أما الدراسة الحالية تناولت القراءة وهي جزء من فروع اللغة العربية.

16- دراسة: فاطمة علي الشيخ الطيب (2005م)

العنوان: أساليب تدريس مهارة القراءة لتلاميذ الصف الثامن مرحلة الأساس – رسالة ماجستير – جامعة أم درمان الإسلامية (2005م).

هدف الدراسة: هدفت الدراسة على الوقوف على ظاهرة الضعف في مهارة القراءة، وتقديم دراسة لمهارة القراءة، وتقديم مقترحات لتزويد معلمي اللغُة العربية بمجموعة من الأساليب التربوية للاسترشاد بها في تدريس القراءة.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: معلمو اللغة العربية بمرحلة الأساس في محلية شرق الجزيرة. وتلاميذ الصف الثامن ومقابلة مع الموجهين.

أهم النتائج:

1- تدني مستوى التلاميذ في اكتساب المهارات الأساسية.

2- وجود ضعف في القراءة الصامتة بين التلاميذ في اختبار فهم المقرر.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- تناولت كل من الدراستين القراءة.
- اتفقت الدراستين استخدم منهج الوصفي في الدراستين
- عينة وأدوات الدراسة: استخدمت في الدراستين الاستبانة والمقابلة للمعلمين.
- كل من الدراستين تناولت ظاهرة ضعف القراءة وتقديم الحلول والمقترحات.

أوجه الاختلاف:

- ركزت الدراسة السابقة على الحلقة الثالثة (تلاميذ الصف الثامن) بينما ركزت الدراسة الحالية على الحلقة الثانية.
- تناولت الدراسة السابقة ضعف القراءة بينما ركزت الدراسة الحالية على صعوبات القراءة.

17- دراسة: منال خوجلي الأمين (2004م)

العنوان: إضطربات القراءة وسط تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الخرطوم شرق وعلاقة بعض المتغيرات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة على التعرف على السمة العامة لاضطراب القراءة وسط تلاميذ مرحلة الأساس والتعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي والوضع الاقتصادي وتعليم الوالدين والتعرف على الفروق بين التلاميذ والتلميذات المضطربين فرئيا .

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة (50) تلميذ و (50) تلميذة تراوحت أعمارهم ما بين (9 – 12) سنة تضم التلاميذ المضطربين فرئيا بالصف الخامس.

أدوات الدراسة: الاستبانه ومقياس اضطراب القراءة الذي يحتوي علي ستة أبعاد وهي أخطاء التعرف علي الكلمة قلق القراءة، تعثر القراءة، الأخطاء النحوية، الأخطاء الصوتية، الاستيعاب والفهم.

نتائج الدراسة:

تتسم أخطاء التعرف على الكلمة والأخطاء الصوتية بالوسطية بينما يتسم قلق القراءة بالارتفاع بدرجة دالة إحصائيا ولا توجد فروق في تعثر القراءة والأخطاء النحوية، والاستيعاب والفهم، توجد علاقة عكسية دالة إحصائيا بين أخطاء التعرف على الكلمة والتحصيل الدراسي بينما لا توجد علاقة ارتباطيه دالة بين الإبعاد الأخرى والتحصيل الدراسي، وتوجد علاقة ارتباطيه عكسية دالة إحصائيا بين أخطاء التعرف على الكلمة ومستوي تعليم أباء التلاميذ بينما لا توجد علاقة ارتباطيه طردية دالة إحصائيا بين الأخطاء الصوتية ومستوي تعليم الآباء، كما لا توجد علاقة ارتباطيه داله بين الأبعاد الأخرى ومستوي تعليم الإباء، ولا توجد علاقة ارتباطيه طردية دالة إحصائيا بين أبعاد اضطرابات القراءة ومستوي تعليم الأمهات والتلاميذ، توجد علاقة طردية دالة إحصائيا بين أخطاء

التعرف على الكلمة والمستوي الاقتصادي لأسر التلاميذ بينما لا توجد علاقة طردية دالة إحصائيا بين أبعاد اضطراب القراءة ونوع التلاميذ.

علاقة الدراسة السابقة:

أوجه الاتفاق:

- تتفق الدراستان في تناول موضوع مشكلات القراءة لدى تلاميذ مرحل الأساس.

أوجه الاختلاف:

- الدارستان تختلفان في مجتمع الدراسة وأدوات الدراسة وعكس العلاقة بين القراءة والتحصيل الدراسي.
- هدفت الدراسة السابقة التعرف على السمة العامة لاضطراب القراءة وسط تلاميذ مرحلة الأساس والتعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي والوضع الاقتصادي وتعليم الوالدين.

أما هدف الدراسة الحالية حل صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمناطق التداخل اللغوي بالسودان (محلية الدلنج) التعرف على العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة والتحصيل الدراسي.

18- دراسة: كباشي إبراهيم (2003م)

العنوان: ضعف القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدي تلاميذ مرحلة الأساس (مدينة أم درمان)

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي

أدوات الدراسة: استبيان لمعلمي اللغة العربية بمرحلة الأساس .

بطاقة ملاحظة لتدوين أخطاء التلاميذ في مهارة القراءة.

الملاحظة: اختبار لتلاميذ الصف الثامن.

الهدف من الدراسة:

- التعرف على العوامل الرئيسية التي تؤدي إلي ضعف القراءة.
- دراسة العلاقة بين ضعف القراءة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمدينة أم درمان.

أهم النتائج:

- وجدت الدراسة أن طريقة تدريس الكلمة قبل الحرف لها أثر سلبي كبير على أداء التلاميذ في القراءة .
- قلة التدريبات في دروس القراءة له اثر سلبي كبير علي مستوى أداء التلاميذ في القراءة.
- وجدت الدراسة أن هنالك علاقة إرتباطية قوية بين ضعف القراءة والتحصيل الدراسي لدى تلميذ مرحلة الأساس.

أهم التوصيات:

1- العمل على إعداد المعلم إعداداً كافياً بالتدريب والتأهيل.

2- الاهتمام بالقراءة في السنوات الدراسية الأولي للتلميذ بتوفير الكتاب المدرسي.

3- ضرورة العمل على إخراج الكتاب المدرسي إخراجاً فنياً يحوي بداخله صوراً توضيحية لرسم الكتاب.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- أوجه الاتفاق: بين الدراسة الحالية وهذه الدراسة هو أن كلاهما يتخذان القراءة محورا للدراسة، كما ربطت بين القراءة والتحصيل الدراسي. اتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في أن كل من الدراستين تناولت علاقة القراءة بالتحصيل الدراسي.
- كل من الدراستين استخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي.

أوجه الاختلاف:

- يختلفان في منطقة الدراسة، الدراسة السابقة أجريت بمدينة أمدرمان بينما الدراسة الحالية أجريت بمحلية الدلنج.
- اختلفت الدراستين – الدراسة السابقة تناولت كل مرحلة الأساس، أما الدراسة الحالية تم تطبيقها على الحلقة الثانية من مرحلة الأساس.

19- دراسة: الشيخ محمد على (2003)

العنوان: مشكلات ضعف القراءة والكتابة عند التلاميذ الناطقين بغير العربية للصف الرابع في تعليم وحدة كركوج ولاية سنار، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية – رسالة الماجستير بحث تكميلي (غير منشور).

أهداف الدراسة:

1- الكشف عن تأثير اللغُة الأم واللغُات المحلية علي تعليم اللغُة العربية .

2- معالجة ضعف القراءة والكتابة عند التلاميذ الناطقين بغيرها عن طريق التحليل والتوصيف.

منهج الدراسة: الوصفي التحليلي

أدوات الدراسة:

1- الاستبانة.

2- المقابلة الشخصية.

3- نماذج من أعمال التلاميذ (الكراسات).

أهم النتائج:

1- تداخل اللغُة الأم مع اللغُة الثانية (العربية) يؤثر سلباً على تعلمها.

2- قلة عدد المعلمين.

التوصيات:

1- ضرورة تدريب وتأهيل المعلم .

2- إنشاء المكتبات والاهتمام بالأنشطة الأدبية والثقافية.

3- وضع مناهج تناسب تلاميذ مناطق التداخل اللغُوي .

4- العمل على تشجيع البحث العلمي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية:

- تناولت الدراسة السابقة ضعف القراءة والكتابة عند التلاميذ الناطقين بغير العربية للصف الرابع. بينما تناولت الدراسة الحالية من خلال البحث ضعف القراءة وهو مؤشر من مؤشرات صعوبات تعلم القراءة.

- المنهج الوصفي وأدوات الدراسة (المقابلة).
- تناولت كل من الدراستين الحلقة الثانية لمرحلة الأساس
- تناولت كل من الدراستين مشكلات ضعف القراءة
- كل من الدراستين تناولت التلاميذ الناطقين بغير العربية.

أوجه الاختلاف:

- تناولت الدراسة السابقة الصف الرابع في الحلقة الثانية أما الدراسة الحالية تناولت كل الحلقة الثانية.
- لم تتناول الدراسة السابقة العلاقة بين القراءة والتحصيل الدراسي.

20- دراسة: إسماعيل صالح حسين القرا (2002م)

العنوان: أثر استخدام أسلوب التعليم الذاتي في تنمية بعض المهارات الأساسية في القراءة الجهرية لدى متعلمي الصف السادس الأساسي واتجاهاتهم نحوها – رسالة دكتوراه في المناهج و طرق التدريس ، (2002م) – جامعة السودان للعلوم التكنولوجيا، كلية التربية غير منشوره.

هدف الدراسة: أستهدف البحث توظيف إستراتيجية التعليم الذاتي وذلك بتصميم مجمع تعليمي بغية تنمية المهارات الأساسية في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس أساس ومعرفة اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة العربية وتعلمها لزيادة القدرات والكفايات في القراءة ومعرفة الفروق الفردية ومراعاتها بين المتعلمين عند تعلم القراءة وتعلمها .

منهج الدراسة: استخدام الباحث المنهج الوصفي.

أهم النتائج: إن المجتمع التعليمي المقترح يتمتع بكفاءة وفاعلية مقبولة إحصائياً وظهور ذلك بأن المجتمع أسهم بصورة عامة في تنمية المهارات الأساسية في القراءة الجهرية وهي مهارة سلامة النطق وعدم الإبدال والحذف والإضافة والتكرار والضبط الإملائي، ولم تظهر فروق إحصائية، ولا توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الاختبار ألبعدي لمهارة القراءة الجهرية لكل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق ألبعدي على مقياس الاتجاه نحو تعليم اللغة العربية و تعلمها.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- استخدام المنهج الوصفي في كلا من الدراستين.
- ركزت الدراستين على القراءة كمحور أساسي
- تم تطبيق الدراستين على تلاميذ مرحلة الأساس

أوجه الاختلاف:

- تناولت الدراسة السابقة الدراسة القراءة الجهرية، بينما الدراسة الحالية تناولت موضوع القراءة بشكل عام وصعوبات تعلم القراءة.

21- دراسة: حيدر وقيع الله أحمد (2002م).

العنوان: المشكلات القرائية لتلاميذ مرحلة الأساس _ أطروحة دكتوراه _ جامعة أم درمان الإسلامية (2002م).

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى تلمس المشكلات القرائية التي تواجه التلاميذ في مرحلة الأساس.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي .

أهم النتائج:

1- أظهرت اختبارات القراءة الصامتة أن بعض التلاميذ يعانون من بعض مشكلات القراءة التي تمثل يحذقون لمهارة القراءة.

2- أن بعض التلاميذ يحذقون بعض المهارات الأساسية في القراءة الجهرية.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- تناولت كلا من الدراسة السابقة والحالية مشكلات القراءة
- كلا من الدراستين استخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي.

أوجه الاختلاف:

- الدراسة السابقة تناولت مشكلات القراءة لتلاميذ مرحلة الأساس بشكل عام، بينما تناولت الدراسة الحالية صعوبات القراءة وانعكاسها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الثانية.
- تختلف الدراستان في مجتمع الدراسة
- الدراسة الحالية أجريت بمناطق التداخل اللُغوي.

22- دراسة: حليمة حمزة يوسف (2001م)

العنوان: أساليب تنمية مهارة القراءة الناقدة لدى تلاميذ مرحلة الأساس _ جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا _ رسالة لنيل درجة الماجستير 2001م.

هدف الدراسة : يهدف البحث للتعرف الأساليب المتبعة في تدريس القراءة واللغُة للأطفال في سن السابعة حتى الرابعة عشر، والتعرف على أساليب تساعد على تعدد القراءة، والقراءة الناقدة، واستخدام مناشط لغُوياً كأسلوب مساعد لتنمية مهارة القراءة الناقدة واستخدام المنهج التجريبي.

أداة البحث: الاستبانة، العينة، المعلمين.

أهم النتائج:

تمثلت في الطريقة الناقدة أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية في تعليم القراءة، والتفكير والنقد والمناقشة. وأن يقتصر استخدام هذه الطريقة على تلاميذ الصف السادس فصاعداً، ولابد الاهتمام بالقراءة لدى جميع معلمي المواد حتى يتم الفهم الصحيح لكل المواد.

أهم التوصيات:

- الاهتمام بالمراحل السابقة لمرحلة القراءة الناقدة من الصف الخامس مثالاً، وأن يحصل الطفل على مقررات سهلة حتى يتمكن من معرفة الحروف وأصواتها والكلمات.
- تدريب التلاميذ في الصفوف الأول والثاني والثالث على القراءة حتى تتم السيطرة على حركات العين.
- اهتمام القائمين بأمر المناهج والنصوص من أفكار، وأراء، ومشكلات، والاهتمام بتدريب المعلمين على الأساليب العلمية الحديثة للقراءة.
- إعداد مرشد للمعلم والاهتمام بالتوجيه الفني، والمتابعة للتلاميذ.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- تناولت كل من الدراستين القراءة كمحور أساسي من محاور الدراسة.
- اتخذت كلا الدراستين من مرحلة الأساس مجالاً للتطبيق.

أوجه الاختلاف:

- تناولت الدراسة السابقة أساليب تنمية القراءة بينما ركـزت الدراسـة الحاليـة علـي صعوبات تعلم القراءة.
- تناولت الدراسة السابقة تلاميذ مرحلة الأساس ككل بينما ركزت الدراسة الحالية على تلاميذ الحلقة الثانية.
- لم تتناول الدراسة السابقة العلاقة بين القراءة والتحصيل الدراسي، بل تناولت أساليب تنمية مهارة القراءة.

23- دراسة: انشراح السيد عجيب (1999م)

العنوان: العوامل المؤثرة في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس.

هدفت هذه الدراسة إلي :

1- الكشف عن العوامل المؤثرة في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس (من الصف الأول – الرابع)

2- توضيح دور الأسرة في تنمية مهارة القراءة للأبناء وإبراز دور المدرسـة فـي تنمية مهارة القراءة.

3- اقتراح حلول لمعالجة المشكلات القرائية لدى التلاميذ.

عينة الدراسة:

أخذت الباحثة عينة من تلاميذ وتلميذات مدرسة هيرمان جمـاينز الأساسـية للبنـين والبنات بمحلية الخرطوم، حيث بلغ (50) طالبا وطالبة وعينـة مـن (50) معلـم ومعلمة.

أهم نتائج:

1- وجود ضعف في القراءة العامة في اختبار فهم المقروء – وترى الباحثـة أن هـذا العنصر يرجع لقلة الذخيرة اللفظية لتلاميذ مرحلة الأساس.

2- القدرة السمعية والبصرية يؤثران في تنمية مهارة القراءة لدى التلاميذ للقراءة مرحلة الأساس.

3- المنزل هو المركز الأول لتكوين ميول القراءة للتلميذ.

4- حكاية القصص وقراءتها جهرياً من وسائل تنمية ميول التلاميذ للقراءة.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية الدراستين استهدفت في الحلقة الثانية.
- تتفق هذه الدراسة مع دراسة الباحثة في استهدافها تلاميذ الصف الرابع للكشف عن العوامل المؤثرة في تنمية القراءة.
- تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية كل من الدراستين تناولتا القراءة كمحور رئيسي للدراسة.

أوجه الاختلاف:

- اختلفت هذه الدراسة مع دراسة الباحثة تناولت الدراسة السابقة كل الحلقة الأولي بالإضافة للصف الرابع من الحلقة الثانية، بينما ركزت الدراسة الحالية على الحلقة الثانية.

24- دراسة: عواطف حسن على (1999م)

العنوان : تحليل وتقويم منهج القراءة للصف الأول أساس – رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية – مناهج وطرق تدريس اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية 1999م غير منشورة.

هدف الدراسة:

- تناولت الباحثة تحليل منهج اللغة العربية للصف الأول أساس وتقويمه من اجل الوقوف على ايجابيات المنهج وسلبياته. لإيجاد الحلول والمعالجات المناسبة له، ومدى مراعاة الأهداف لميول التلاميذ ورغباتهم والطرق المستخدم في تدريس مادة القراءة للصف الأول أساس والوسائل التعليمية والأنشطة الصفية واللاصفية وأساليب التقويم.

1- مدى تحقيق محتوى المنهج للأهداف الموضوعة للقراءة.

2- مدى ملائمة موضوعات المحتوى لبيئة التلاميذ ومستوى نضجهم ونموهم.

3- معرفة أساليب التعليم والوسائل التعليمية والأنشطة المتبعة في تدريس القراءة للصف الأول بمرحلة الأساس.

4- أثر أساليب التقويم المتبعة في تقويم التلاميذ.

5- معرفة أراء المشرقين والموجهين والمعلمين والدارسين للوقوف على انطباعاتهم ومقترحاتهم لتقويم المنهج.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي

توصلت الباحثة: قد توصلت الباحثة إلى:

1- أن هدف مناهج القراءة لم تكن مكتوبة بطريقة جيدة وواضحة وأن المحتوى لم يحقق الوحدة والترابط بينه وبين المواد الأخرى، وهنالك إهمال النشاط كما أن المنهج لم يستخدم أساليب متنوعة في تقويم التلاميذ، وغالبية طرق التدريس المستخدمة تحتاج إلي تطوير.

2- القدرة القرائية للتلميذ السوداني تتسم بالضعف إذا ما قورنت بالقدرة القرائية للتلميذ في البلدان الأخرى.

3- ظهور وتفوق البنين على البنات في الجوانب العقلية والنفسية في القدرة القرائية.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- كلا من الدراستان تناولت موضوع القراءة محور من محاورها.
- الدراستان استخدم فيهما المنهج الوصفي
- هدف الدراسة السابقة الوقوف على مدى مراعاة أهداف المنهج لميول التلاميذ ورغباتهم والطرق المستخدم في تدريس مادة القراءة للصف الأول أساس. أما أهدف الدراسة الحالية منها:
- حل صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمناطق التداخل اللغوي بالسودان. وهناك أهداف أخرى يسعى البحث لتحقيقها تتمثل في:
- التعرف على أبرز الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس عند تعلمهم القراءة والعمل على تذليلها بمحلية الدلنج/ ولاية جنوب كردفان.

أوجه الاختلاف:

- الدراسة الحالية تناولت صعوبات القراءة وانعكاسها على التحصيل الدراسي بينما الدراسة السابقة ركزت على تحليل وتقويم منهج القراءة.
- أجريت الدراسة السابقة على تلميذ الصف الأول أساس من الحلقة الأولى بينما أجريت الدراسة الحالية علي تلاميذ الحلقة الثانية.

25- دراسة: عبد الغني إبراهيم محمد (1990م)

العنوان: مستوى القدرة القرائية للتلميذ السوداني والعوامل المؤثرة فيها وانعكاساتها على التحصيل الأكاديمي لتلاميذ مرحلة التعليم العام- رسالة دكتوراه – جامعة الخرطوم.

هدفت الدراسة :

1- إبراز أهم الممارسات الخاطئة التي تلاحظ عند التلاميذ.
2- فحص العلاقة بين القراءة وفهم المقروءة والتحصيل الدراسي.
3- الكشف عن أسباب ضعف القراءة لدى التلاميذ.
4- معرفة انعكاسات القدرة القرائية علي التحصيل الأكاديمي.
5- التعرف علي مستوي القدرة القرائية للتلميذ السوداني في مراحل التعليم العام التي تتسم بالضعف.
6- العوامل التي تؤثر على القدرة القرائية.

مجتمع الدراسة: معلمي وتلاميذ مراحل التعليم العام.

عينة الدراسة: شملت تسعة عشر وثمانمائة وثلاثة الآف تلميذ وتلميذة من مراحل التعليم العام وكذلك عدد ثمانية وخمسون وأربعمائة معلم ومعلمة.

أدوات الدراسة:

- الاختبارات التي تقيس سرعة القراءة وفهم المادة المقروءة.
- استمارة ملاحظة سلوك التلاميذ أثناء القراءة.
- المقابلة.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلي النتائج التالية:

1- أن القدرة القرائية للتلميذ السوداني في مراحل التعليم العام تتسم بالضعف.
2- هناك عوامل عديدة متداخلة ومتشابهة تؤدي إلى ضعف التلاميذ في القراءة مثل الجنس، البيئة الاجتماعية والمستوى التعليمي للوالدين ولغة الأسرة ونوعية المدارس وضعف التدريس وضعف السمع والبصر لا سيما في المدارس الابتدائية.
3- كما استنتج أيضاً وجود علاقة وثيقة بين القدرة القرائية والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ

.

اقترح الباحث :

1- أن نعمل معاهد وكليات إعداد المعلمين والتربية على تزويد معلمي اللغة العربية بالمعارف والاتجاهات اللازمة لمساعدتهم على الوعي التام والفهم الصحيح لكل جوانب القدرة القرائية والعوامل المؤثرة فيها والتعرف على الطرق الحديثة في تدريس القراءة .

2- تدريب التلاميذ على اكتساب مهارات القراءة بمستوى جيد.

3-توجيه عناية لرياض الأطفال والاهتمام بمناهجها لإحداث التنمية المتكاملة لكل جوانب شخصية الطفل وتهيئته لتعلم القراءة في مرحلة الأساس.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- تناولت كل من الدراستين العوامل المؤثرة في القراءة وانعكاسها على التحصيل الدراسي.
- اتفقت الدراسة السابقة مع هذه الدراسة في تناولها القراءة كأحد أهم مجالات النشاط اللغوي في مرحلة الأساس بشكل عام، لكنها لم تول اهتمام خاص بتلاميذ الحلقة الثانية.

أوجه الاختلاف:

- تناولت الدراسة السابقة سيكولوجية تعلم اللغة أو المهارات الأخرى في تعلم اللغة بينما ركزت الدراسة السابقة، على تأثير البيئة الاجتماعية تشير إلى أهمية واثر البيئة الاجتماعية في تعلم القراءة.
- حيث تناولت الدراسة السابقة البيئة الاجتماعية من حيث التداخل اللغوي وأثرة على تعلم القراءة كمحور أساسي. بينما تناولت الدراسة الحالية البيئة الاجتماعية وأثرها على تعلم القراءة.
- الاختلاف في أدوات الدراسة استخدمت في الدراسة السابقة اختبارات للتلاميذ لقياس القراءة، أما في الدراسة الحالية استخدمت الاستبانة للمعلمين.

26- دراسة: احمد محمد موسي (1998م)

العنوان: تحليل وتقويم منهج القراءة العربية بالمرحلة الإعدادية للمدارس الحكومية التشادية – رسالة ماجستير – غير منشورة – كلية التربية – جامعة أم درمان الإسلامية – 1998م.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحليل وتقويم القراءة العربية للمرحلة الإعدادية، كما هدفت إلى التعرف على مدى مناسبة المنهج للناشئة في ضوء مكوناته وعناصره، والتعرف علي مدى ملائمة المحتوى واحتوائه على المحكات المعيارية الواجب توفرها في المحتوى.

المنهج المستخدم في الدراسة:

المنهج المستخدم في الدراسة – المنهج الوصفي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- أهداف المنهج لم تحدد بصورة واضحة ودقيقة.

2- إهمال استخدام الوسائل التعليمية.

3-عدم استخدام المنهج للأدوات والأساليب المتنوعة في تقويم الطالب.

4- أكدت الدراسة أن المحتوى لا يراعي الفروق الفردية ولا الميول بالنسبة للطلاب.

بعض التوصيات:

- ضرورة اشتمال المقرر على بعض الموضوعات التي تخدم أهداف التعليم .
- مراعاة الفروق الفردية والميول في بعض الموضوعات بالمقرر.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق بين الدراستين:

- كلا من الدراستين تناولت القراءة كمحور أساسي للدراسة.
- استخدام المنهج الوصفي في الدراستين.
- كلاً من الدراستين توصلتا إلى نتائج متقاربة منها المحتوى لا يراعي الفروق الفردية بالنسبة للتلاميذ.
- كلاً من الدراستين أجريتا على تلاميذ لهم لغة أم (ثانية) غير العربية.

أوجه الاختلاف بين الدراستين:

- الحدود المكانية للدراسة السابقة هي دولة تشاد بينما الحدود المكانية للدراسة الحالية ولاية جنوب كردفان بالسودان.
- الدراسة السابقة تناولت تحليل وتقويم منهج القراءة العربية، أما الدراسة الحالية تناولت موضوع صعوبات تعلم القراءة وانعكاسها على التحصيل الدراسي. الدراسة الحالية تناولت فرع من مقرر اللغة العربية (القراءة).

27- دراسة: خديجة عبد الرحيم عبد الحميد (1998م)

العنوان: تحليل وتقويم منهج القراءة للصف الرابع بمرحلة الأساس، رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة أفريقيا العالمية كلية التربية، (1998م)

هدف الدراسة: يهدف هذا البحث إلي تحليل وتقويم منهج القراءة للصف الرابع مرحلة الأساس.

منهج **الدراسة:** المنهج الوصفي.

أهم النتائج:

أ- يمكن تحقيق الأهداف التربوية من خلال المنهج.

ب- لا يتناول المحتوي موضوعات حديثة، ولا يواكب التطور الحضاري.

ج- يلبي المحتوى ميول وحاجات التلاميذ في هذه المرحلة.

د- الوسائل التقليدية مثل السبورة والطباشير والكتاب المدرسي هي الأكثر استخداماً.

هـ- النظام المتبع في تقويم التلاميذ هو الامتحانات نهاية كل عام.

و- الكتاب المدرسي مناسب من حيث الحجم لعمر تلاميذ الصف الرابع.

ز- عدم توفر الكتاب لكل تلميذ.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- اتفقت الدراستان في تناولهما للمنهج الوصفي
- هدف الدراسة: يهدف هذا البحث إلي تحليل وتقويم منهج القراءة للصف الرابع مرحلة الأساس.
- تناولت الدراستان القراءة كمحور للدراسة بمرحلة الأساس.

أوجه الاختلاف:

- تناولت الدراسة السابقة تحليل وتقويم منهج القراءة، بينما ركزت الدراسة الحالية على صعوبات تعلم القراءة.
- لم تطبق الدراسة السابقة على مناطق التداخل اللغوي، كما أنها لم تربط بين القراءة والتحصيل الدراسي.
- الدراسة السابقة ركزت على الصف الرابع في الحلقة الثانية من تعليم الأساس بينما ركزت الدراسة الحالية على كل فصول الحلقة الثانية.

28- ياسر جبريل معاذ (1997م)

العنوان: أساليب وعادات القراءة وأثرها على مستوى التحصيل الدراسي - رسالة ماجستير في علم النفس التربوي - جامعة إفريقيا العالمية _ كلية التربية 1997م

هدف الدراسة:

1- التعرف على الأساليب التي يتبعها الطلاب في قراءة دروسهم، والى تحديد العادات التي يكررونها.

2- معرفة أثر هذه الأساليب والعادات على مستوى التحصيل.

منهج الدراسة: منهج وصفي تحليلي.

أدوات الدراسة: الاستبانه.

عينة الدراسة: العينة تتكون من 120 طالبا وطالبه.

أهم النتائج:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي التحصيل والطلاب منخفضي التحصيل في عادات المذاكرة. وأن الطلاب منخفضي التحصيل يكررون عادات سيئة في القراءة .

2- أن الطلاب منخفضي التحصيل يستخدمون أساليب غير فعاله في تحصيلهم الدراسي.

3- أن معرفة الطلاب للطريقة الصحيحة في المذاكرة تترك أثراً ايجابياً على مستواه التحصيل.

أوجه الاتفاق:

- الدراستين تناولتا القراءة وأثرها على مستوى التحصيل الدراسي.
- منهج الدراستان المنهج الوصفي التحليلي.
- تم استخدام الاستبانة لجمع المعلومات في كلا من الدراستين.

أوجه الاختلاف:

- الدراسة السابقة تناولت أساليب وعادات القراءة وأثرها على مستوى التحصيل الدراسي، بينما تناولت الدراسة الحالية صعوبات تعلم القراءة وانعكاسها على التحصيل الدراسي.

29- دراسة: ناهد حسن (1996م)

العنوان: صعوبة القراءة الجهرية تشخيصها وعلاجها – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الآداب جامعة الخرطوم (1996م).

هدف الدراسة: معرفة أسباب الصعوبات القرائية لأطفال مرحلة الأساس وأهمية هذه الدراسة تنبع من أهمية القراءة والتي تؤثر على التحصيل الدراسي بمستوى عام.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

أدوات الدراسة: المقابلة والملاحظة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

كشفت نتائج الدراسة عن إمكانية علاج صعوبات التعلم القرائية التي يعانى منها تلاميذ العينة بمرحلة الأساس. فعالية البرنامج المقترح لعلاج صعوبات القراءة تحقق فرضيات الدراسة هذه الفرضيات السالبة اتجاه تعلم أو علاج صعوبات القراءة الجهرية.

1- أن البيئة لها أثر كبير في التأخر القرائي للأطفال.

2- تقل صعوبات القراءة لدى أطفال الأمهات المتعلمات.

ومن أهم التوصيات التي ذكرتها الباحثة:

1- ضرورة الاهتمام بالقراءة والمكتبات بالمدارس.

2- توعية الأسر على تشجيع الأطفال للقراءة.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- منهج الدراسة: استخدم في الدراستين المنهج الوصفي.
- أدوات الدراسة: استخدم المقابلة والملاحظة في الدراستين.
- الوقوف على أهمية القراءة والتي تؤثر على التحصيل الدراسي بشكل عام.

أوجه الاختلاف:

- الدراسة السابقة تناولت صعوبة القراءة الجهرية تشخيصها وعلاجها، أما الدراسة الحالية تناولت صعوبات تعلم القراءة وانعكاسها على التحصيل الدراسي بمناطق التداخل اللغوي.
  - الدراسة السابقة تناولت القراءة الجهرية، بينما تناولت الدراسة الحالية القراءة بصفة عامة.
  - لم تتناول الدراسة السابقة العلاقة بين القراءة والتحصيل الدراسي، بل ركزت صعوبات تعلم القراءة الجهرية تشخيصها وعلاجها.
  - تناولت الدراسة السابقة الحلقة الثانية من تعليم الأساس بينما الدراسة السابقة تناولت كل مرحلة الأساس.

30- دراسة: سلوى محمد عبادي (1982 م) رسالة ماجستير_ جامعة الخرطوم.

موضوع الدراسة: منهج القراءة العربية للصف الثاني الابتدائي لأبناء البجة / دراسة تحليلية نقدية.

هدفت الدراسة إلي : تناول أهم قضايا التعليم خاصة المنهج والتركيز على منهج القراءة العربية للصف الثاني. واعتمد المنهج الوصفي التحليلي علي عينات من المدارس والتلاميذ والمعلمين و دراسة خلفياتهم اللغوية ومدى استخدامهم للغة العربية.

توصلت دراستها إلى النتائج التالية:

1- اتضح أن التلاميذ في المنطقة البجاوية يعانون من مشكلات صوتية في نطق بعض الأصوات العربية وذلك لأنها غير موجودة في لغتهم الأم. واتضح أن معظم الكلمات الواردة في المقرر مجهولة للتلاميذ لأنها واردة من بيئات غير بيئتهم .
2- هنالك قصور في التقويم حيث اقتصر على طريقة الامتحانات ولم تستخدم أي أداة أخرى لتقويم حصيلة التلميذ.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- الدراستين أجريتا في مناطق التداخل اللغوي.
- معظم الكلمات والعبارات الواردة في المقرر لا تتناسب مع البيئة المحلية للتلاميذ.

- استخدمت كل من الدراستين المنهج الوصفي.
- كل من الدراستين تناولتا المشاكل اللغوية.

أوجه الاختلاف:

- تختلف الدراسة السابقة مع هذه الدراسة بتركيزها على منهج القراءة العربية للصف الثاني الابتدائي، لكنها لم تركز على تلاميذ الحلقة الثانية.
- الدراسة الحالية تتناول القراءة وانعكاسها على التحصيل الدراسي.

31- دراسة: صديق حسن أبو (1430ه)

العنوان: الضعف القرائي لدى تلاميذ مرحلة الأساس - الحلقة الثانية - وحدة طويلة (الأسباب والحلول) _ بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير- في اللغة العربية للناطقين بغيرها.(1430هـ). جامعة أفريقيا العالمية.

هدف الدراسة:

1- التعرف على الأسباب الرئيسية التي أدت إلى ضعف القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس.

2- التوصل إلى حلول مرضية لعلاج حالات الضعف القرائي لدى تلاميذ مرحلة الأساس.

3- الوصول إلى نتائج ومقترحات تعين القائمين بأمر التربية والتعليم لتحسين الضعف القرائي.

منهج الدراسة: الوصفي التحليلي.

أدوات الدراسة: استبانه لمعلمي مرحلة الأساس.

نتائج الدراسة:

1- الطرق المستخدمة حالياً في تعليم القراءة العربية أسهمت في ضعف القراءة لدي تلاميذ مرحلة الأساس.

2- عدم التدريب الكافي للمعلمين ساعد في ضعف القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس.

3- عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ أثر سلباً على تعليمهم القراءة.

4- قلة التدريبات في دروس القراءة أثرت بشكل كبير في ضعف القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس.

5- قلة الأنشطة اللاصفية المصاحبة للكتاب المدرسي وعدم مشاركة التلاميذ فيها أدت إلى ضعف القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- تتفق الدراسة السابقة والحالية في تناول موضوع القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية بمرحل الأساس.
- اتفقت الدراستان في منهج الدراسة (الوصفي التحليلي).
- اتفقت الدراستان في أدوات الدراسة (استبانه لمعلمي مرحلة الأساس).
- اتفقت الدراستان في بعض النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومنها:
- عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ أثر سلباً على تعليمهم القراءة.

أوجه الاختلاف:

- تختلف الدراستان في مجتمع البحث .
- الدراسة السابقة بحدة طويلة أما الدراسة الحالية بمحلية الدلنج.

32- دراسة: محمد نور إدريس

العنوان: تحليل و تقويم كتاب الأساس في القراءة للصف الأول لمرحلة الأساس- ولاية النيل الأزرق – رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية- جامعة أم درمان الإسلامية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلي اكتشاف الصعوبات التي تواجه القراءة العربية وذلك بتحليل كتاب الأساس للصف الأول، كما هدفت الدراسة إلي معرفة الخلفيات الثقافية واللغُوية بمنطقة الدراسة وعلاقتها بتعليم اللغة العربية، كما هدفت الدراسة إلي معرفة دور المعلمين في تدريس الكتاب، وذلك بأخذ أرائهم حول النواحي التقويمية والتمرينات والتدريبات الموجودة فيه.

منهج الدراسة: المنهج المستخدم في الدراسة هو المنهج الوصفي.

أهم النتائج: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1- طريقة عرض الدرس بالكتاب مشوقة، والتدريبات اللغُوية لا تسمح باشتراك أكثر من التلميذ في الكتاب الواحد.
2- المعلمين والمعلمات لم يدربوا على تنفيذ المقرر.
3- محتوى المنهج ملائم لبيئة التلاميذ الثقافية والاجتماعية.

4- الفترة الزمنية المحددة لتدريسه تساعد على إكمال المقرر.

5- الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية واضحة لدى المعلمين.

بعض التوصيات:

1- دراسة تجريبية للمقرر الجديد للغة العربية لمرحلة الأساس بالحلقة الأولي.

2- مراعاة الميول والاتجاهات لدى التلاميذ وإدراج مقررات لها علاقة بالبيئات المختلفة.

أوجه الاتفاق:

- هدف الدراستين:اكتشاف الصعوبات التي تواجه القراءة بمناطق التداخل اللغوي.
- استخدام المنهج الوصفي في الدراستين.
- كلا من الدراستين تمت في مناطق التداخل اللغوي.

أوجه الاختلاف:

- الدراسة السابقة تمت في الحلقة الأولى، أما الدراسة الحالية تمت في الحلقة الثانية.

تعليق الباحثة بصورة عامة على الدراسات السودانية (المحلية):

غطت الباحثة في هذا الجزء بعض الدراسات التي أجريت في السودان حول القراءة وإن اختلفت في العناوين لكنها قد تتفق في تناول هذا الموضوع من بعض الجوانب: تناولت مواضيع تكاد تكون متقاربة أو متشابهه في بعض المتغيرات لموضوع الدراسة الحالية.

أوجه الاتفاق:

- استفادت الباحثة من هذه الدراسات لكونها أجريت على مجتمعات سودانية، في بيئات تعليمية مختلفة، حول موضوع القراءة وصعوباتها والتحصيل الدراسي.
- تنوعت الدراسات السابقة السودانية في تناولها لموضوع القراءة بين التركيز علي الجانب المهاري للقراءة، وتحليل وتقويم المنهج الخاص بالقراءة، وأساليب تدريس وتنمية مهارة القراءة وتحليل وتقييم وتقويم المنهج الخاص بتدريس بالقراءة، وأبرز المشكلات والصعوبات الخاصة بالقراءة، فاعلية المناشط والبرامج التعليمية، مهارات القراءة، وأسباب تدني مهارات القراءة وضعف القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.
- بعض الدراسات تناولت موضوع التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية من حيث الوقوف على أسباب تدني التحصيل الدراسي.

- معظم الدراسات السابقة تتفق مع هذه الدراسة لكونها تناولت موضوع القراءة محوراً أساسياً للدراسة، وفي بعض الدراسات استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيقه على مرحلة الأساس.
- بعض الدراسات أجريت بمناطق التداخل اللغوي.
- اعتمدت الدراسات السابقة على منهجية الاستبانه والمقابلات بشكل أساسي في الحصول على البيانات الخاصة بالدراسة وهذه أيضا مصدر اتفاق مع الدراسة الحالية.
- بعض الدراسات اتفقت مع الدراسة الحالية في بعض نتائج الدراسة.

أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة وهذه الدراسة:

- تناولت متغيرات الدراسة بصورة جزئية بالتركيز على القراءة، أو التحصيل الدراسي، أو الحلقة الثانية ولم تتطابق أي من الدراسات السابقة مع هذه الدراسة الحالية في متغيراتها المختلفة.
- ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة هو تركيزها علي مناطق التداخل اللغوي لتطبيق الدراسة، ما عدا بعض الدراسات التي طبقت علي مجتمعات ناطقة بغير العربية كدراسة سلوى محمد عبادي حول منهج القراءة العربية للصف الثاني الابتدائي لأبناء البجة، ودراسة الشيخ محمد علي حول مشكلات ضعف القراءة والكتابة عند التلاميذ الناطقين بغير اللغة العربية للصف الرابع في تعليم وحدة كركوج، ودراسة أحمد محمد موسي حول تحليل وتقويم منهج القراءة العربية بالمرحلة الإعدادية للمدارس الحكومية التشادية.
- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في كيفية تناول الموضوع من زاوية تختلف عن الزوايا التي تناولتها الدراسات السابقة، فضلاً عن الاستفادة من الأدبيات السابقة في معرفة نتائج البحوث ذات الصلة مما أفاد في تحليل ومناقشة نتائج هذه الدراسة.

ثانياً: الدراسات العربية:

1- دراسة أسامة زكي (2005م)

العنوان: فاعلية برنامج مقترح قائم على التكامل بين مهارات القراءة والكتابة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تنمية مهارات الدراسة، رسالة دكتوراه، غير منشورة كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

هدف الدراسة: استهدفت الدراسة بناء برنامج مقترح قائم على التكامل بين مهارات القراءة والكتابة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مستوى المبتدئ، وتعرف أثره في تنمية مهارات الدراسة .

منهج الدراسة: لتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي وقام الباحث بإعداد قائمة بمهارات الدراسة التي يسعى لتنميتها لدى الدارسين .

منهج الدراسة : من خلال الرجوع إلى الأدبيات والبحوث السابقة، ومراسلة بعض الباحثين الأجانب الذين قاموا بدراسات مشابهه، واستطلاع أراء بعض المتخصصين في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال استبانه قدمت لهم، ثم قام بتحديد أسس بناء البرنامج المقترح القائم على التكامل بين مهارتي القراءة والكتابة، وكذلك الأهداف وطرائق وأساليب التدريس في البرنامج، كما أعد اختباراً تحصيلياً في مهارات الدراسة لتطبيقه قبل وبعد تنفيذ التجربة.

وبعد إجراء تجربة البحث أثبت البرنامج فاعليته في تنمية مهارات الدراسة لدى الدارسين .

عينة الدراسة: الدارسين والمتعلقة :

1- مهارة تحديد المعلومات المقروء (عنوان النص، تحديد الفكرة الرئيسية، تحديد الفكرة الفرعية).
2- مهارة تنظيم المعلومات المكتوبة (تخطيط المقروء، تدوين الملحوظات، وإعادة الصياغة، والتلخيص، والخريطة الدلالية).
3- مهارة تجويد الأداء القرائي والكتابي (علامات الترقيم، الروابط السياقية، الكشف في المعجم).

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- الدراستين تناولتا القراءة كمتغير من متغيراتها.
- الدراستين ركزتا على مهارة القراءة للناطقين بغيرها.
- استخدام المنهج الوصفي في الدراستين.

أوجه الاختلاف:

- الدراسة السابقة أجريت في مصر (الإسكندرية) بينما أجريت الدراسة السابقة في السودان بمحلية الدلنج بولاية جنوب كردفان.
- الدراسة السابقة تناولت التكامل بين مهارات القراءة والكتابة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تنمية مهارات الدراسة، أما الدراسة الحالية ركزت على صعوبات تعلم القراءة بمناطق التداخل اللُغوي (تعلم القراءة في هذه المنطقة يعتبر للناطقين بغير اللغة العربية (الناطقين بغيرها) لان لديهم لغة أم يتحدثون بها غير لغة التعلم.

2- **دراسة: محمد قاسم عبد الله (2005م)**

العنوان: علاج صعوبات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم – دراسة وصفية تحليلي.

هدف الدراسة:

1- هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات وطرائق المدخلان العلاجية الحديثة والمعاصرة لصعوبات واضطرابات القراءة لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم.

2- استعراض عدد من الدراسات التجريبية والميدانية التي تكشف فعالية كل من طرق المعالجة وتحليلها وتمثلت.

مشكلة الدراسة:

1- تحديد الاتجاهات النظرية في تفسير صعوبات القراءة وعواملها وأساليب تشخيصها وتقيمها.

2- إلغاء الضوء على الدلائل التجريبية لفاعلية الطرائق والاتجاهات المختلفة في معالجة صعوبات القراءة وكشف فعالية كل منها.

عينة الدراسة: عينة الدراسة في الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

منهج الدراسة: واستخدام المنهج التحليلي في هذه الدراسة.

نتائج الدراسة:

1- أن الطرق الصوتية في تعليم الأطفال القراءة كانت مقبولة منـــذ 1940م ولكـــن لا توجد دراسات ركزت على فعالية هذه الطريقة.

2- فائدة طريقة معالجة المثيرات لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات بسيطة في القراءة تبدو محددة.

3- إن النظرية اللغوية في القراءة لم يتم الإشارة إليها في هذه الدراسة رغم أنها كانـــت نظرية مهمة لكنها أظهرت بعض الجوانب السلبية.

4- هنالك طرق متعددة لمعالجة اضطرابات القراءة لدى الأطفال مثل طريقـــة فيرانـــد وطريقة الداخل المتعددة والتي تستعمل كثير مع الأطفال.

علاقة الدراسة الحالية بالدراسة السابقة:

أوجه الاتفاق:

- **عينة الدراسة:** عينة الدراسة في الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- **منهج الدراسة:** واستخدام المنهج التحليلي في هذه الدراسة.
- علاج صعوبات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

أوجه الاختلاف:

- تختلف الدراستان في هداف الدراسة.
- الدراسة السابقة ركزت على الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بينما الدراســـة الحاليـــة ركزت على صعوبات تعلم القراءة

3- دراسة حميدة إبراهيم علي حسن شملوه (2004م)

العنوان: فاعلية برنامج تدريس علاجي باستخدام إستراتيجية الخريطة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي بمنطقة البحرين.

عينة الدراسة: بعد تحديد عينة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات قرائية الذين تم تشخيصهم على أنهم أفراد يعانون من صعوبات تعلم تم تقسيمهما إلي مجموعتين ضابطة و تجريبية باستخدام الطريقة العشوائية.

أهم النتائج :

توصلت الدراسة إلي النتائج التالية:

أ-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0,05) في متوسطي تحصيل المجموعتين الراجعة من التعزيز الايجابي لصالح المجموعة التجريبية.

ب-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية تعزي إلى الجنس.

ج- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0,05) في متوسط تحصيل المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى إلي التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

العلاقة بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- كلا من الدراستان تم تطبيقها في الحلقة الثانية.

أوجه الاختلاف:

- تناولت الدراسة السابقة تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي بمنطقة البحرين. بوضع برنامج تدريسي علاجي فاعل. بينما تناولت الدراسة الحالية صعوبات تعلم القراءة لدي تلاميذ الحلقة الثانية بمحلية الدلنج وانعكاسها على التحصيل الدراسي.
- عينة الدراسة السابقة: تم تقسيم عينة من التلاميذ إلي مجموعتين ضابطة وتجريبية باستخدام الطريقة العشوائية. أما في الدراسة الحالية استخدمت فيها الاستبانة وتم توزيعها على المعلمين.

الدراسة السابقة استهدفت الصف الخامس الابتدائي بمنطقة البحرين. بينما استهدفت الدراسة الحالية الحلقة الثانية من تعليم الأساس بمنطقة الدلنج (السودان).

4- دراسة: بدر ناصر عبد الرحمن البرك (2002م)

العنوان: أثر التدريب على الفهم الاستماعي في تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ صعوبات القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلي التعرف علي مدى فاعلية التدريب على فهم الاستماعي في تحسين الفهم القرائي بمكونات، وهي فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفكرة الرئيسية فهم الأفكار الجزئية.

عينة الدراسة: تكونت العينة النهائية للدراسة من(59) تلميذ تم اختيارهم من عينة قوامها (288) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت. وقد اتبع في هذه الدراسة المنهج التجريبي بحيث تم تقسيم هذه العينة إلى ثلاثة مجموعات متكافئة في الذكاء والتحصيل والفهم السماعي والفهم القرائي.

أدوات الدراسة: قام الباحث باستخدام الأدوات التالية:

1- اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رأفن.

2- أخذ درجات التحصيل المدرسي في اللغة العربية كمقياس للتحصيل الدراسي.

3- اختبار الفهم الاستماعي.

4- اختبار الفهم القرائي.

نتائج الدراسة: جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في موقف الاختبار القبلي للفهم القرائي وأبعاده المختلفة قبل البدء في التدريب على الفهم الاستماعي.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة الثانية عند مستوى 0.001 بين متوسطات درجات الاختبارين القبلي والبعدى في الفهم القرائي ما عدا الفكرة الرئيسية التي كانت الفروق فيها ذات دلالة عند مستوى 0.05 وقد كانت جميع ذلك الفروق دالة لصالح الاختبار البعدى.

3- إن الفهم القرائي القائم على الفهم الاستماعي يتحسن بشكل عام إلا أنه يتحسن بصورة ملموسة للنصوص قرائية متماثلة يفوق التحسين بصورة دالة للفهم القرائي القائم على الفهم الاستماعي لنصوص قرائية متباينة.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق: تتفق الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في

- كلا من الدراستين تناولت القراءة كمتغير للدراسة.
- الدراستين تناولتا صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ.
- أخذ درجات التحصيل المدرسي في اللغة العربية كمقياس للتحصيل الدراسي في الدراستين.

أوجه الاختلاف:

- ركزت الدراسة الحالية علي الحلقة الثانية بينما ركزت الدراسة السابقة على كل تلاميذ المرحلة الابتدائية (الأساس).
- الاختلاف في أدوات جمع المعلومات.
- الاختلاف في عينة الدراسة، في الدراسة الحالية تم اختيار العينة من المعلمين. أما في الدراسة السابقة تم اختيار العينة من التلاميذ.
- أجريت الدراسة السابقة بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت، أما الدراسة الحالية أجريت بمداس الأساس بمحلية الدلنج بالسودان.

5- دراسة: فاطمة محمد المطاوعة (1995م)

الهدف من الدراسة:

وتهدف الدراسة إلى تنمية الاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي باستخدام برنامج التعليم الفردي، وتتحدد مشكلة البحث في محاولة الكشف عن الأساليب التي يمكن بها تنمية مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر.

إجراءات الدراسة:

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإتباع الإجراءات الآتية:

1- مراجعة نتائج البحوث السابقة التي أجريت في ميدان التعليم الفردي بصفة عامة وتعليم القراءة الفردية لصفة خاصة.
2- بناء برنامج القراءة الفردية لتلميذات الصف الثاني إعدادي.
3- إعداد اختبار القراءة الصامتة مع حساب معاملي الثبات والصدق اللازمين له.
4- إعداد سجل البيانات الخاص ببرنامج القراءة الفردية بعد تحكيمه وتعديله.
5- تطبيق قبلي للاختبار وإعادة تطبيقه على المجموعتين التجريبية والضابطة.
6- رصد النتائج وتحليلها.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- إن برنامج القراءة الفردية يحقق التعليم الفردي للقراءة من جوانب عدة.
2- المؤثر الفردي بين المعلمة والتلميذة أسهم بفاعلية في تنمية المهارات القرائية وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو القراءة.
3- أظهرت النتائج حدوث تحسين كبير في مستوي تلميذات المجموعتين التجريبيتين في المهارات التي يقيمها اختبار القراءة الصامتة.

4- كما أسهم برنامج القراءة الفردية في تنمية الاتجاهات الايجابية نحو القراءة.

5- وقد تحققت أهداف البرنامج في ضوء تهيئة الظروف الخاصة لإنجاحه وفي مقدمتها المدرس المتفهم لطبيعة البرنامج و طبيعة تلاميذ المرحلة التي يدرس فيها.

6- دراسة: فهيم مصطفي 1995م

العنوان: القراءة مهارتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية.

أهداف الدراسة:

1- تهدف الدراسة إلى تحسين مهارات القارئ، وتلمس مشاكله ومحاولة إيجاد حلول لها، وتوثيق الصلة بين التلميذ والمواد القرائية.

2- تهدف الدراسة إلى بيان أهداف المدرسة الابتدائية ودورها في إعداد الفرد.

ملخص الدراسة:

تناولت الدراسة أهداف القراءة في التربية المعاصرة، كما تطرقت إلي دور المدرسة في تنمية الميول القرائية، وكذلك دور الأسرة وشملت الدراسة على اختبارات القياس لمفردات اللغُوية لدى تلميذ المدرسة الابتدائية وتدريبات لقياس المهارات اللغُوية وتناولت الدراسة الضعف في القراءة، وتشخيص حالاتها والقراءة الحرة، وطرق تدريسها.

نتائج الدراسة:

1- وضعت برنامج مقترح لعلاج حالات الضعف في القراءة.

2- تعرفت الدراسة على أسباب ضعف التلميذ في تعليم القراءة .

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

- اتفقت كل من الدراستين في تناولهما لموضوع القراءة، والتطبيق على المدرسة الابتدائية التي توازي مرحلة الأساس.
- تتفق هذه الدراسة مع دراسة الباحثة بتركيزها على منهج القراءة العربية للصف الثاني الابتدائي، لكنها لم تركز على تلاميذ الحلقة الثانية بشكل اعم.
- الدراستين تمت في منطقة من مناطق التداخل اللغوي.
- معظم الكلمات والعبارات الواردة في المقرر لا تتناسب مع البيئة المحلية للتلاميذ.
- اتفقت كل من الدراستين في تناولهما لموضوع القراءة، والتطبيق على المدرسة الابتدائية التي توازي مرحلة الأساس.

أوجه الاختلاف:

- اختلفت الدراستان في تناول صعوبات القراءة في مناطق التـــداخل اللغـــوي، وربـــط القراءة بالتحصيل الدراسي.

7- دراسة: نبيل عبد الرحمن محمد (1994م)

العنوان: (تحليل وتقويم منهج القراءة للصف الخامس الابتدائي بقطاع غزة).

أهداف الدراسة:

1- مدى تحقيق المنهج للأهداف الموضوعية للقراءة في تلك المرحلة.
2- مدى ملائمة المحتوى لطبيعة التلاميذ ومستوى نضجهم و نموهم.
3- معرفة أساليب التعليم والوسائل والأنشطة المختلفة في تدريس القراءة للصف الخامس الابتدائي.
4- أثر أساليب التقويم المتبعة في تقويم التلاميذ.
5- معرفة أراء المشرفين والموجهين والمعلمين والإداريين للوقوف على انطباعاتهم ومقترحاتهم وتطوير منهج القراءة للصف الخامس الابتدائي.

أدوات الدراسة: (الاستبانه – الملاحظة – والمقابلة).

أهم النتائج:

1- أن أهداف منهج القراءة للصف الخامس الابتدائي مجددة وواضحة ويمكن قياسها وشاملة لمجالات الأهداف التربوية.
2- أن الأهداف التربوية لا تراعي ميول ورغبات واتجاهات ولا تنبثق من بيئة وحياة التلاميذ في قطاع غزة للمرحلة الابتدائية.
3- أن المحتوى يحقق أهداف تدريس متكامل من جميع جوانبها المعرفية والوجدانية والموضوعية ولا يرتبط بمشكلات ودوافع المجتمع العربي.
4- ضعف وغياب الجوانب العلمية في تدريس منهج القراءة.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- **أدوات الدراسة:** اتفقت الدراستين في أدوات جمع المعلومات المتمثلة في: (الاستبانة – الملاحظة – والمقابلة).

أوجه الاختلاف:

- الدراسة السابقة تناولت موضوع: تحليل وتقويم منهج القراءة للصف الخامس الابتدائي بقطاع غزة. بينما تناولت الدراسة الحالية صعوبات تعلم القراءة وانعكاسها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الثانية.
- الدراسة السابقة استهدفت تلاميذ الصف الخامس، بينما استهدفت الدراسة الحالية تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس.
- اتفقت الدراستين في (أن الأهداف التربوية لا تراعي ميول ورغبات واتجاهات ولا تنبثق من بيئة وحياة التلاميذ في كلا من قطاع غزة للمرحلة الابتدائية و(مناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج).

8- دراسة: أحمد عواد (1988م)

العنوان: مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مع تحديد أهم الصعوبات الشائعة في القراءة والكتابة

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلي الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مع تحديد أهم صعوبات الشائعة في القراءة والكتابة .

عينة الدراسة: وتكوين عينة الدراسة من 30 طفلاً ذوي صعوبات القراءة والكتابة من تلاميذ الصف الخامس، تم تقسيم التلاميذ إلي مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع 15 طفل لكل مجموعة بمتوسط عمري 135 شهرياً واستخدام المنهج التجريبي في هذه الدراسة.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي في هذه الدراسة.

أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة في استبيان تشخيص صعوبات التعلم واستفتاء الشخصية لأطفال المرحلة الابتدائية واختبار الذكاء المصور.

نتائج الدراسة: وكشفت نتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في دقة القراءة والكتابة لصالح القياس ألبعدي.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- الدراستين تناولتا صعوبات التعلم وصعوبات القراءة.
- كلا من الدراستين تمت في المرحلة الابتدائية (مرحلة الأساس).

أوجه الاختلاف:

- الاختلاف في عينة الدراسة في الدراسة السابقة تم اختيار عينة من التلاميذ، أما في الدراسة الحالية تكونت عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات.
- منهج الدراسة في الدراسة السابقة المنهج التجريبي أما في الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.
- الدراسة السابقة أهم الصعوبات الشائعة في القراءة والكتابة.

9- دراسة: أبو الفتوح التوانسي (1987م)

العنوان: تعليم القراءة بطريقة الكلية للمبتدئين – ماجستير تربية غير منشور- جامعة بغداد

تحدث عن أهمية القراءة كمفتاح للباب المعرفة الواسع المتمدد.

هدفت الدراسة: لمعرفة طريقة أفضل لتعلم القراءة للمبتدئين وتنبيه الإدارة التعليمية إلى مشكلات تعليم القراءة.

وقد صمم الباحث برنامج تعليمي استغرق تطبيقه 3 شهور وطبق هذا البرنامج على مجموعة أخرى خلال الاختبارات الشفهية في القراءة وتوصل إلى عدة نتائج.

نتائج الدراسة:

1- إن الطريقة الكلية أسرع من الطريقة الجزئية في تعليم القراءة للمبتدئين وذلك لأنها تمثل طبيعة الأشياء وإدراكها لها.

2- أن الطفل يتقبل بحماس التعلم لأنه يتعلم شي مفيداً له معنى عكس الطريقة الجزئية .

3- أخيراً أوصي بالاعتماد الطريقة الكلية كطريقة إيجابية وذات فعالية في تعليم القراءة. والعمل على تدريب المعلمين وإلغاء الضوء على ايجابيات هذه الطريقة بالمزيد من البحث والدراسات.

علاقة الدراسة الحالية بالدراسة السابقة:

أوجه الاتفاق:

- اتفقت الدراستين في تناول القراءة كمحور أساسي للدراسة.

أوجه الاختلاف:

- الدراسة السابقة تناولت تعليم القراءة بطريقة الكلية للمبتدئين، بينما تناولت الدراسة الحالية صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ الحلقة الثانية وتطرقت هذه الدراسة للطريقة الكلية كجزء من الدراسة.
- الدراسة السابقة تناولت تعليم القراءة للتلاميذ، بينما تناولت الدراسة الحالية تعلم القراءة للتلاميذ.

10- دراسة: عبد الفتاح محمد (1986م)

العنوان: تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة وطالبات مرحلة الأساس في مصر- دراسات تربوية (دراسات عامة) جمهورية مصر- 1986م.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة لتنمية مهارات القراءة النافذة لدى طلبة وطالبات الأساس.

عينة الدراسة: وقد تكونت العينة من مجموعتين ضابطة وتجريبية بجانب قائمة لمهارة القراءة النافذة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1- توجد علاقة ايجابية بين القدرة على القراءة والذكاء.

2- توجد فروق ذات دلالات إحصائية بين الطلبة والطالبات.

3- توجد علاقة ايجابية بين إتقان القراءة النافذة ومستوي الطلاب.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- الدراستين اتخذتا القراءة كمتغير للدراسة.
- من خلال النتائج للدراستين توجد علاقة بين إتقان القراءة ومستوى التلاميذ في التحصيل الدراسي.
- الدراستين استهدفت تلاميذ مرحلة الأساس.

أوجه الاختلاف:

- الدراسة السابقة أجريت في مصر أما الدراسة الحالية تمت في السودان.
- الدراسة السابقة تكونت عينة الدراسة من التلاميذ (مجموعتين ضابطة وتجريبية بجانب قائمة لمهارة القراءة النافذة)، أما الدراسة الحالية استخدمت فيها الاستبانة وتم توزيعها على معلمين معلمات مرحلة تعليم الأساس بمنطقة الدراسة.

11- دراسة: أحمد محمد رشوان (1983م)

العنوان: بعض مهارات القراءة الصامتة التي يجب أن يتقنها طلاب المرحلة الثانوية _ رسالة ماجستير غير منشورة _ جامعة أسيوط _ 1983م

تناولت الدراسة بعض مهارات القراءة كالفهم والسرعة – كما أنها ركزت على أهمية القراءة الصامتة في أنها تساعد على الاستذكار خاصة لطالب المرحلة الثانوية الذي يقوم باستذكار دروسه بنفسه وبصورة منفردة.

أهم النتائج:

أهم النتائج التي توصل إليها الباحث أن طريقة تدريس القراءة وتعليم اللغة في المراحل الأولي لها تأثيرها الكبير على مقدرته القرائية مستقبلاً كذلك الاستقرار النفسي والهدوء يساعدان على القراءة الصامتة أنهما يعملان على مساعدة الطالب على التركيز والفهم.

كما أوصى بالاهتمام لتدريب المعلمين فان تعليم القراءة يحتاج لمعرفة مهاراتها وإتقانها.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- ركزت الدراستين على موضوع القراءة.
- اتفقت الدراستين في النتائج التي توصل إليها الدراسة، أن طريقة تدريس القراءة وتعليم اللغة للتلميذ في المراحل الأولي لها تأثيرها الكبير على مقدرته القرائية مستقبلاً والتحصيل الدراسي.

أوجه الاختلاف:

- الدراسة السابقة أجريت بالمرحلة الثانوية أما الدراسة الحالية أجريت بمرحلة الأساس.
- ركزت الدراسة السابقة على القراءة الصامتة.

12- دراسة : حنان عيسى سلطان

قياس قدرة تلميذات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض على القراءة، دراسة ميدانية (1981م- 1982م).

نشأة فكرة هذا البحث من محاولة لكشف عن مدة سرعة التلميذات في القراءة وعلى فهم ما يقرأن في لغتين العربية ومدى تذكرهن في فترة زمنية محددة وصولاً للكشف عن ضعف هولاء التلميذات في القراءة وتقديم الحلول المناسبة للتغلب على هذا الضعف.

مشكلة البحث:

البحث محاولة لقياس مدى قدرة طالبات الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية في النواحي التالية: مدى السرعة في القراءة، مدى فهم المقروء، مدى القدرة على الاستيعاب والتذكر.

الهدف من الدراسة:

دراسة القدرة على القراءة لدى تلميذات الصفوف الرابعة، والخامسة، والسادسة من حيث السرعة والفهم والاستيعاب عندهن.

المنهج المستخدم:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وحاولت أن تصف الوضع الراهن لتعليم القراءة في مدارس البنات الابتدائية بالرياض، وقامت بتجريب اختبارات لقياس قدرة تلميذات الصفوف الأخيرة في مدارس البنات الابتدائية على القراءة الصامتة الجيدة التي تتوافر فيها عناصر الفهم والسرعة والتذكر.

أدوات البحث: استبان لمعلمي اللغة العربية واختبار للتلميذات.

النتائج التي توصلت إليها:

1- أكد البحث أن التلميذات غير متساويات في قدراتهن علي القراءة .

2- إن بين السرعة في القراءة وبين الفهم علاقة موجهة إلى حد بعيد.

3- أن السرعة في القراءة تسير بصورة مطردة مع سير الدراسة.

4- إن القدرة على التذكر تنمو بصورة مطردة من الصف الرابع إلى الذي يليه وهكذا.

وخلص البحث إلى التوصيات الآتية:

1- ينبغي تدريب التلميذات على القراءة الصامتة بعد السنة الثالثة الابتدائية مع التركيز على معنى المقروء والقراءة المستقلة.

2- ينبغي عدم تدريب التلميذات على القراءة السريعة عن طريق النظر إلى الكلمات ككل دون تقطيع الكلمة إلى حروف منفصلة أو تهجيتا.

3- ينبغي للمعلمة أن تكشف عن نواحي القوة والضعف لدى تلميذاتها على القراءة كما ينبغي تشجيع اتجاه التلميذات بتوفير الكتب والمجلات المناسبة لتنمية عادات القراءة السليمة.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

المنهج المستخدم: استخدم في الدراستين المنهج الوصفي التحليلي.

أدوات البحث: استبانه للمعلمين

- استهدفت دراسة القدرة على القراءة لدى تلميذات الصفوف الرابعة، والخامسة، والسادسة من حيث السرعة والفهم والاستيعاب عندهن. مما يجعل هذه الدراسة تتفق مع الدراسة الحالية.

أوجه الاختلاف:

- قياس قدرة تلميذات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض على القراءة.
- أدوات البحث: استخدام اختبار للتلميذات.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- تهدف الدراسة السابقة إلى تنمية الاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر.

أوجه الاختلاف:

- تتحدد مشكلة البحث السابق في محاولة الكشف عن الأساليب التي يمكن بها تنمية مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر. أما مشكلة الدراسة الحالية هي التعرف على أبرز الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الثانية بمناطق التداخل اللغوي عند تعلم القراءة.
- تطبيق قبلي للاختبار وإعادة تطبيقه على المجموعتين التجريبية والضابطة. بينما استخدم في الدراسة الحالية الاستبانة وتم توجيهها للمعلمين وإجراء مقابلات مع بعض المختصين في هذا المجال.

13- دراسة : عبد العزيز القوصي و آخرون

العنوان: معوقات الكتابة والقراءة في التعليم الابتدائي، ومقترحات ومعالجاتها – القاهرة – المركز القومي للبحوث التربوية – (1980م).

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد مشكلات القراءة، والكتابة العربية، والصعوبات التي تواجه المبتدئين واكتساب مهارتهما، وتعليمهما، ووضع مقترحات لمعالجتهما .

منهج الدراسة: المنهج الوصفي

عينة الدراسة: كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، والبحوث والتقارير الميدانية إجابات التلاميذ.

النتائج:

1- العجز عن القراءة معبر عن المعنى بوضوح ، وعدم وضوح هذا المعنى في ذهن القارئ.

2- العجز عن سلامة ضبط، وحسن الأداء، والعجز عن الإحاطة بما يحوي الموضوع من أفكار.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- تناولت الدراسة السابقة القراءة في التعليم الابتدائي، ومقترحات ومعالجاتها، كما تناولت الدراسة الحالية صعوبات تعلم القراءة.

منهج الدراسة: استخدام المنهج الوصفي في الدراستين.

أجه الاختلاف:

- كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، والبحوث والتقارير الميدانية إجابات التلاميذ.

14- دراسة: سامي محمد عبد الله (1975م)

العنوان: بعض العيوب الشائعة في القراءة الصامتة بين تلاميذ الصف الرابع – ماجستير غير منشور – كلية التربية – جامعة الازهر1975م

- تأتي أهمية الدراسة في أنها تكشف الكثير من العيوب في طريقة القراءة الصامتة والتي تؤثر في الفهم العام للمقرر.
- استخدم الباحث أداة المقابلة لمعرفة الطرق الشائعة في القراءة من قبل المعلمين.
- كما قام بدراسة لمعرفة مستويات التلاميذ في القراءة.
- وتوصل الباحث لعدة نتائج منها:

أن طريقة تدريس القراءة الصامتة بالطريقة المعروفة تعمل على عدم إكساب الطالب اي مهارات لغُوية، كما تعمل على عدم إجادته للقراءة الصحيحة.

أوصى الباحث باهتمام القائمين على تعليم اللغة العربية بوضع مناهج ذات معنى للتلاميذ وأكد على ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- الدراستين تناولتا القراءة كمحور أساسي للدراسة.
- اتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المقابلة لجمع المعلومات للدراسة

أوجه الاختلاف:

- ركزت الدراسة السابقة على تلاميذ الحلقة الصف الرابع وهم جزء من الحلقة الثانية، بينما ركزت الدراسة الحالية على كل الحلقة الثانيـــة (الصـــف الرابـــع والخـــامس والسادس).
- الدراسة السابقة تناولت القراءة الصامتة فقط، بينما تناولت الدراسة الحالية كل أنواع القراءة من خلال البحث.
- استخدمت الدراسة السابقة المقابلة فقط لجمع المعلومات، بينما استخدمت في الدراسة الحالية الاستبانة والمقابلة لجمع المعلومات.

15- دراسة: أميرة على توفيق (1961م)

العنوان: التأخر في القراءة بين تلاميذ الصف الرابع في المدرســـة الابتدائيـــة تشخيصـــه وعلاجه – ماجستير غير منشور – جامعة عين شمس 1961م .

دراسة تجريبية شملت كل مدارس الأطفال الابتدائية بعين شمس ولمست التأخير في القراءة وعملت على تشخيص أسباب هذا التأخر وعزته لأسباب منها:

1- أسباب أسرية تتعلق بأوضاع الأسرة الاقتصادية والحالة الاجتماعية التـــي تعيشـــها الأسرة و مستوى التعليم بالنسبة للوالدين، إضافة لأسباب أخرى تتعلـــق بالمدرســـة والمعلم والمنهج نفسه وقد يكون الطفل .
2- وضعف العديد من النقاط العلاجية كتشجيع الأسرة للأطفال وحسن المعاملة الوالدية خاصة إذا كان الطفل يعاني من الخجل والتلعثم أو أشياء أخرى، إضافة للعمل بقـــدر المستطاع على توفير احتياجات الطفل.

كما أوصت بالاهتمام بتدريب المعلمين وحسن اختيارهم كذلك الاهتمام بالمدارس على أساس أنها يمكن أن تساعد في إكمال النقص الاقتصادي الذي تعاني منه الأسر كالقيام بـــالرحلات ومرعاه جوانب الترفيهية الأخرى.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- كلا من الدراستين تناولت القراءة كمتغير أساسي للدراسة.
- الدراستين تمت في مرحلة الأساس (الابتدائية).
- اتفاق الدراستين في بعض النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

- اتفقت الدراستين في بعض النتائج التي توصلت إليها الدراسة، التي تتعلق بصعوبات القراءة وتأخرها منها أسباب أسرية تتعلق بأوضاع الأسرة الاقتصادية والاجتماعية التي تعيشها الأسرة ومستوى التعليم بالنسبة للوالدين، إضافة لأسباب أخرى تتعلق بالمدرسة والمعلم والمنهج نفسه وقد يكون التلميذ.
- كما أوصت بالاهتمام بتدريب المعلمين.

أوجه الاختلاف:

- الدراسة السابقة تناولت التأخر الدراسي أما الدراسة الحالية تناولت صعوبات تعلم القراءة.
- الدراسة السابقة تناولت الصف الرابع من الحلقة الثانية بينما، تناولت الدراسة الحالية كل الحلقة الثانية من الرابع حتى السادس.

16- دراسة محمد منير مرسي (1961م)

في عام (1961م) قام محمد منير مرسي بوضع اختبار مقنن كان هدفه قياس المهارات الأساسية في القراءة الصامتة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وهذه المهارات هي مهارات: الثروة اللغوية، وفهم الفكرة العامة، وفهم المعنى القريب وفهم المعنى البعيد، والحكم على المقروء.

أداة هذا البحث: اختيار مقنن لقياس هذه المهارات على النحو التالي:

1- لقياس ثروة التلميذ من المفردات أعد الباحث اختبارا من المفردات تكون من (128) كلمة، وأمام كل كلمة أربع كلمات، من بينها واحدة صحيحة هي التي تتمثل بالمعنى للكلمة الأولى، وطلب من التلميذ وضع علامة (√) أمام الكلمة التي يراها مطابقة في المعنى للكلمة الأولى.

2- لقياس فهم التلميذ للفكرة العامة، والمعنى القريب، والمعني البعيد والحكم على المقروء، أعد اختبارا مقننا لقياس هذه المهارات تكون من موضوعات انتقيت بحيث تمثل جوانب لفظي من المعرفة، ومن التنوع والاختلاف والتدرج والجيدة بحيث تناسب مستويات التلاميذ كما قام باستخراج معالات ثباته وصدقه، واستخدام في ذلك معادلة (كودر ريتشاوش).

3- ومن التي أسفر عنها كل من اختباري المفردات و الفهم ما يلي:

4- ليس هناك فروق لبن البنين و البنات في الصفوف الأولى و الثانية في فهم المفردات ثم بدأ ظهور اتجاه لوجود فرق في الصفوف الثلاثة.

5- لا توجد فروق بين البنين والبنات في المهارات الأساسية الخاصة بالفهم في الصفوف الثلاثة.

6- لا توجد فرق في السرعة يشير إلى تميز البنين على البنات في الصفوف الأولى ثم بدا ظهور اتجاه يشير إلى تلاشي الفرق وتساوى سرعة كل من البنين والبنات في الصفوف الثانية والثالثة.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- تناولت الدراسة السابقة نوع واحد من أنواع القراءة وهي القراءة الصامتة، بينما تناولت الدراسة الحالية كل أنواع القراءة.
- كما تناولت الدراستين المهارات اللغوية وربط فهم اللغة بالمقروء.
- الدراسة السابقة والحالية استهدفتا تلاميذ المرحلة الإعدادية (الأساسية).

أوجه الاختلاف:

- أداة البحث السابق: اختيار مقنن لقياس هذه المهارات.
- الدراسة السابقة أجريت على كل المرحلة الإعدادية أما الدراسة الحالية أجريت على جزء من تلاميذ مرحلة الأساس.

17- دراسة محمد قدري لطفي 1957م

العنوان: التأخير في القراءة تشخيصه وعلاجه بالمدرسة الابتدائية.(مصر- القاهرة)

أهداف البحث:

1- التعرف على العوامل التي تسبب التأخير الدراسي قي القراءة.

2- وضع اختبارات تشخيصية للقدرات الأساسية للقراءة .

3- وضع اختبارات لتعين التلاميذ الضعاف في القراءة .

عينة الدراسة:

اختار الباحث عدد كبير من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع من مدارس مختلفة في القاهرة.

ملخص الدراسة:

تناولت الدراسة عوامل التأخير في القراءة وكيفية علاجهـا والعيـوب الأساسـية للقـراءة الصامتة وأهم مهاراتها، ووضع مقاييس لها كما اشتملت الدراسة على القراءة الجهرية، وتم تطبيق هذه الاختبارات على عينة من تلاميذ الصف الرابع في عدد من مدارس القاهرة.

وركز الباحث على قياس السرعة والفهم، أخطاء استعمال اللغة والتميز بين الكلمات.

والدراسة عبارة عن اختبارات تشخيصية وتدريبات علاجية وتجريبية في مهارة القـراءة، وقد تعرف الباحث على عيوب القراءة وضع لها العلاج المناسب.

نتائج الدراسة:

1- هنالك كثير من العوامل التي تسبب التأخر في القراءة منها عيب جسمي، وما هـو عيب عقلي.

2- وضع نماذج للاختبار والتدريبات في القراءة يمكن أن يعد اختبارات تشخيصية على نمط تلك الاختبارات في مستواها الفكري واللغُوي.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- كلا من الدراستان تناولتا القراءة كمتغير من متغيراتها.

أوجه الاختلاف:

- عينة الدراسة للدراسة السابقة: اختار الباحث عدد كبير من تلاميذ وتلميذات الصـف الرابع من مدارس مختلفة في القاهرة.
- عينة الدراسة للدراسة الحالية تتكون من معلمي ومعلمات مرحلة الأساس.
- أدوات الدراسة للدراسة السابقة: اختبارات تشخيصية وتدريبات علاجية وتجريبية في مهارة القراءة. أما الدراسة الحالية استخدمت فيها الاستبانة لجمع المعلومات.
- الدراسة السابقة أجريت على تلاميذ الصف الرابع، والدراسة الحالية شملت كل الحلقة الثانية.
- الدراسة الحالية استخدمت فيها الاستبانة.

18- دراسة أوجيتي مدنات

العنوان: الطفل ومشكلات القرائية في الصفوف الابتدائية الأولى – أسبابها وطرق علاجها.

تناولت الباحثة في دراستها التطبيقات العلمية السائدة في المدرسة الابتدائية الأردنية ووجدت أنه غير مجدية، وذكرت أيضا أن العوامل التي تسبب الإعاقة في القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى حسب الدراسات العلمية، وجدت الباحثة أن الكثير من التلاميذ في المدارس الأردنية لا يجيدون القراءة ونجد أن أولئك الذين استطاعوا الكفاح حيث أتموا المرحلة الابتدائية بمقومات قرائية ثم وجدوا أن الوصول إلى المرحلة الإعدادية أو الثانوية مستحيلا.

وبرزت ظاهرت تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى وقد شغلت هذه المشكلة معظم الأوساط التربوية .

الهدف من الدراسة:

محاولة تحسين القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى في المملكة الأردنية الهاشمية.

أدوات الدراسة:

وزعت الباحثة استبيان على عينة من المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين في المدارس في كل من عمان والزرقاء والسلط ومادجا، وكان الهدف من الاستبيان الوقوف على الأسباب التي تودي إلى ضعف في القراءة.

أهم النتائج:

كانت نتائج فرز إجاباتهم تبين أن النقاط التالية هي أكثر أهمية وأولوية في نظرهم و هي: تقليص حجم الصف – إلمام المعلم باللغة العربية إلماما تاما – مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب – مرونة أساليب تدريس القراءة – إدخال القراءة في جميع مواضيع الدراسة – تمكين الطلاب من المهارات القرائية قبل ترفيعهم – الاهتمام بإعداد المعلمين إعدادا جيداً وخاصة في مجال تدريس القراءة.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- **أدوات الدراسة:** وزعت الباحثة استبيان على عينة من المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين في المدارس في كل من عمان و الزرقاء و السلط و مادجا، وكان الهدف من الاستبيان الوقوف على الأسباب التي تودي إلى ضعف في القراءة. كما استخدام في الدراسة الحالية الاستبانة والتي تم توزيعها على المعلمين للوقوف على صعوبات تعلم القراءة بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج.

أوجه الاختلاف:

- تناولت الدراسة السابقة الطفل ومشكلات القرائية في الصفوف الابتدائية الأولى – أسبابها وطرق علاجها. بينما تناولت الدراسة الحالية صعوبات تعلم القراءة كما تناولت الأسباب وطرق العلاج) واستهدفت الحلقة الثانية بمرحلة الأساس بمحلية الدلنج.

- **تعليق الباحثة بصورة عامة على الدراسات العربية:**

استفادت الباحثة من الدراسات عربية سابقة، واشملت دراسات تطبيقية لها علاقة بموضوع القراءة تم إجراؤها حول مجتمعات عربية مصرية، وسعودية، وإمارتيه، وفلسطينية وبحرينية، وكويتية، وعراقية.

تناولت الدراسات السابقة العربية موضوع القراءة من حيث المشكلات والمعوقات والتحليل والقياس والتقويم للقراءة، تعليم القراءة، التدريب والتصميم التعليمي للقراءة، وأسباب التأخر في القراءة، والعيوب الشائعة في القراءة، وفاعلية البرامج والمناهج المتعلقة بالقراءة.

أوجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات العربية السابقة في تناول موضوع القراءة كمتغير أساسي لهذه الدراسة.

أوجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات العربية السابقة في تركيز عدد من الدراسات على التصميم التعليمي وللبرامج وقياس المهارات فضلاً عن مجتمعات الدراسة التي تمثل مجتمعات عربية أكثر تجانساً من مجتمع الدراسة الحالية القائم على تنوع ألاثني وقبلي والتداخل اللغوي.

استفادت الباحثة من الدراسات العربية السابقة في التحليل والمقارن لنتائج البحوث العربية، والبحوث السودانية، وتطبيق ذلك علي الدراسة الحالية.

ثالثاً: الدراسات الأجنبية:

1- دراسة: دراسة : لونشر وجار نز

هدف الدراسة إلى البحث عما يدور في قاعدة الدرس من رفع كفاءة الطلاب من القراءة الناقدة .

منهج الدراسة: الوصفي

أهم النتائج:

1- أن المدرسين ينظرون إلى القراءة كعملية آلية.

2- افتراض المدرسون أن الطلاب قادرون على القراءة، وبالتالي فهم قد أتقنوا مهارتها الأساسية التي تشمل مهارات القراءة الناقدة.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- **منهج الدراسة:** استخدام المنهج الوصفي في الدراستين.
- كلا من الدراستين تناولت القراءة كمحور للدراسة.

أوجه الاختلاف:

- هدف الدراسة السابقة عما يدور في قاعدة الدرس من رفع كفاءة الطلاب من القراءة الناقدة. بينما الهدف الرئيس للدراسة الحالية هو المساهمة في حل صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمناطق التداخل اللغوي بالسودان.

2- دراسة: ريتشارد حي (2007)

العنوان: استخدام التحليل لتحديد التدخلات لريد بتج في العلاقة الشفوية في القراءة للطلاب ذوي صعوبات بأمريكا.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلي تقييم فعالية التحليل والتجريب لتحديد أفضل برامج التدخل لتحسين العلاقة الشفوية في القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

عينة الدراسة: تكوين عينة الدراسة من أربعة طلاب من الصف الثالث والرابع الابتدائي تم تشخيصهم علي أنهم يعانون من صعوبات في القراءة .

أدوات البحث: استخدم البحث استبان شفوي حدد فيه مدة زمنية وعدد من الكلمات التي يقراها الطالب.

أهم النتائج: كشفت نتائج الدراسة عن أعلي مستوي مـــن الأداء للطـــلاب ذوي صـــعوبات القراءة، ارتفاع معدل الاستجابة أثناء القراءة الصحيحة الكلمات، وجود علاقة وظيفية بـــين برنامج التدخل عن طريق التحليل التجريبي والتحسن في الطلاقة الشفوية.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- الدراستين استهدفتا التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

أوجه الاختلاف:

- تكونت عينة الدراسة السابقة من أربعة طلاب من الصف الثالث والرابع الابتدائي تم تشخيصهم علي أنهم يعانون من صعوبات في القراءة.
- الدراسة السابقة أجريت بأمريكا بينما أجريت الدراسة الحالية بالسودان.

3- **دراسة كومبس** Combhs: (1992)

استهدفت الدراسة تنمية مهارة القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلـــة الابتدائيـــة باســـتخدام مجموعة من الاستراتيجيات اللغوية، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد وحدة دراسية من أدب الأطفال في ضوء مجموعة من الاستراتجيات لغوية والتي تمثلت في استخدام الأسئلة والكتابة الإبداعية ووجهات النظر المستقلة ومعرفة معاني الكلمات من السياق، والعمل في جماعات، وقد تركز القراءة على تنمية مهارتي تعرف الحقائق والآراء وتحديد المشكلة في المقـــروء. ومعرفة مدى التقدم في حالتي المهارتين.

أسفر البحث عن مجموعة من النتائج منها،العمليات الإستراتيجية المختلفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة وفي ضوء النتائج أوصى البحث بضرورة تدريب المعلمين علـــى اســـتخدام الإستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذهم.

علاقة الدراسة الحالية بالدراسة السابقة:

أوجه الاتفاق:

- استهدفت الدراسة تنمية مهارة القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باســـتخدام مجموعة من الاستراتيجيات اللغوية،. الهدف من الدراسة الحالية هو المساهمة فـــي حل صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأســـاس بمنـــاطق التـــداخل اللغـــوي بالسودان.
- تناولت الدراستين القراءة كمحور أساسي للدراسة.
- الدراستين تم تطبيقها بمرحلة الأساس.

أوجه الاختلاف:

- عينة الدراسة السابقة: تلاميذ المرحلة الابتدائية استخدام فيها مجموعة من الاستراتيجيات اللغوية. عينة الدراسة الحالية استهدفت معلمي ومعلمات مرحلة الأساس وتوزيع الاستبانه.

4- **دراسة :** Burns and Kodrinc: (1998):

العنوان: فاعلية برنامج العلاج السلوكي في علاج الصعوبات الإدراكية في القراءة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلي التعرف علي بحث فاعلية برنامج في العلاج السلوكي يقوم بتطبيقه الوالدين في علاج الصعوبات الإدراكية في القراءة.

عينة الدراسة: من 10 اسر لتطبيق البرنامج علي عينة من أطفالهم بالصف الثاني والرابع الابتدائي. متوسط أعمارهم الزمنية (5- 9) سنة، وتكوين مجموعة العلاج من (5 : 10) أطفال، بلغت كل مجموعة (121) جلسة علاجية لمدة كل جلسة (30) دقيقة.

أهم النتائج: كشفت الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائياً في مهارات الإدراك البصري ومهارات القراءة للقياس ألبعدي مقارنة بالقياس القبلي، وكذلك بين العينة التجريبية والعينة الضابطة لصالح العينة التجريبية.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- الدراسة السابقة استهدفت عينة من الأطفال بالصف الرابع الابتدائي وهم جزء من الحلقة الثانية. أما الدراسة الحالية استهدفت كل تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس بمحلية الدلنج.

أوجه الاختلاف:

- تناولت الدراسة السابقة فاعلية برنامج العلاج السلوكي في علاج الصعوبات الإدراكية في القراءة. بينما تناولت الدراسة الحالية صعوبات تعلم القراءة وانعكاسها علي التحصيل الدراسي.
- استهدفت الدراسة السابقة تلاميذ الصف الثاني والرابع الابتدائي. بينما استهدفت الدراسة الحالية الصف الرابع والخامس والسادس.

5- **دراسة: سليد** Slade (1985)

العنوان: تأثيرات استراتيجيات تعليم القراءة على الفهم في القراءة والاتجاه نحو العلوم.

هدفت الدراسة: استهدفت هذه الدراسة مقارنة تأثير طريقة القراءة الموجهة من المعلم، وتحديد إذا ما كانت هنالك فروق تعزى إلى الجنس أو اللون في التأثير بنمط القراءة للدراسة، وأثر ذلك على التحصيل في العلوم واتجاه الطالب نحوها.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (401) من تلاميذ وتلميذات الصف السادس قسموا إلي مجموعتين (تجريبية و ضابطة)، الأولي تدرس طريقة القراءة الموجهة، والثانية تدرس بطريقة القراءة المستقلة.

أدوات الدراسة: إما عن أدوات الدراسة فكانت عن اختبارين في محتوى العلوم أحدهما قبلي، والأخر بعدي و اختبار ثلاث في فهم المقروء ثم الاستبانه لقياس اتجاه التلاميذ نحو العلوم .

أهم النتائج:

كشفت نتائج الدراسة إن تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بزملائهم في المجموعة الضابطة تكونت لديهم اتجاهات أكثر ايجابية نحو العلوم، وانه لم توجد فروق يمكن إن تعزى إلي الجنس أو اللون في التحصيل في العلوم أو في الاتجاه نحوها.

وقد أشارت الباحثة إلي أنها قامت بهذه الدراسة تلبية للقصور الواضح لدى التلاميذ في القراءة للدراسة، والتعامل مع نصوص المحتوى الدراسي، واستجابة لتوجيه الخبراء بإجراء دراسات في هذا المجال.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة:

أوجه الاتفاق:

- الدراستين تناولتا القراءة كمحور أساسي للدراسة.
- تم استخدام الاستبانه في الدراستين.

أوجه الاختلاف:

- هدفت الدراسة: استهدفت الدراسة السابقة مقارنة تأثير طريقة القراءة الموجهة من المعلم، وتحديد إذا ما كانت هنالك فروق تعزى إلى الجنس أو اللون في التأثير بنمط القراءة للدراسة، وأثر ذلك على التحصيل في العلوم واتجاه الطالب نحوها. بينما

الدراسة الحالية الهدف الرئيس منها هو المساهمة في حل صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمناطق التداخل اللغوي بالسودان.

- عينة الدراسة السابقة: تكونت من تلاميذ وتلميذات الصف السادس قسموا إلي مجموعتين (تجريبية و ضابطة). أما عينة الدراسة الحالية تكونت من المعلمين والمعلمات بمرحلة الأساس بمحلية الدلنج (تم توزيع استبانات).

6- **دراسة: تآونر Towner وآخرون عام 1979** (أجريت الدراسة في واشنطن)

العنوان: استعمال تقنيات قرائية متقدمة لتحسين استيعاب المقروء

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلي بيان أثر العمليات والأساليب القرائية المتقدمة في رفع مستوى الاستيعاب القرائي لطلاب المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة من **(76)** طالباً وطالبة من مستوى الصف السابع الابتدائي في مدرسة ريفية صغيرة حيث تم توزيعهم عشوائياً في ثلاث مجموعات، مجموعتين ومجموعة ضابطة.

أدوات الدراسة: استخدم فريق البحث اختباراً تحصيلياً في الاستيعاب أعدوه لهذه الغاية شمل جميع جوانب محتوى وحدة دراسية في الرياضيات، وقد بلغ معامل ثباته.(0،66).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط استيعاب طلبة المجموعتين التجريبيتين.
- ظهور فاعلية كبيرة لأسلوب القراءة باستخدام تلخيص الأفكار بأشكال مختلفة واستخدام نشرات مرجعية مساعده على القراءة.

علاقة الدراسة الحالية بالدراسة السابقة:

أوجه الاتفاق:

- كلا من الدراستين تناولت القراءة كمحور أساسي للدراسة.

أوجه الاختلاف:

- **عينة الدراسة:** تتكون عينة الدراسة السابقة من **(76)** طالباً وطالبة من مستوى الصف السابع الابتدائي بينما تكونت عينة الدراسة الحالية من المعلمين والمعلمات.
- أجريت الدراسة السابقة في واشنطن، أما الدراسة الحالية أجريت بالسودان.

7- **دراسة بظول (1945)**

كانت الدراسة على عينة من التلاميذ بلغ عددهم تسعة وتسعين وستمائة وألف تلميذ موزعون على اثنتين وثلاثين مدرسة ابتدائية في مدينة شيكاغو يقصد معرفة أحسن التلاميذ قراءة من حيث السرعة والفهم، أهم الذين تعلموا القراءة بالطريقة الصامتة أم هم الذين تعلموها بالطريقة الجهرية؟

وقد تضمنت الدراسة موازنة بين طائفتين من التلاميذ تعلمت كل منها بطريقة من الطريقتين من حيث تحريك الشفتين في أثناء القراءة، ومن حيث النجاح والرسوب في الفرق الدراسية.

وتتلخص نتائج هذه الدراسة فيما يلي:

1- أن الاختلاف بين الطائفتين في نوع القراءة وإن لم يكن كبيراً يرجع كفة التلاميذ الذين تعلموا القراءة بالطريقة الصامتة.
2- أن عدد التلاميذ الذين رسبوا في فرقهم وأعادوا الدراسة فيها كان أكثر لين الذين تعلموا القراءة بالطريقة الجهرية منه وبين الذين تعلموها بالطريقة الصامتة.
3- إن التلاميذ الذين تعلموا القراءة بالطريقة الصامتة تفوقوا على الذين تعلموها بالطريقة الجهرية من حيث قلة تحريك الشفتين في أثناء القراءة.

إن متوسط القراءة عن التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض (94) أو أقل، والذين تعلموا القراءة بالطريقة الجهرية كان (115) كلمة في الدقيقة، حيث أنه كان (142) كلمة في الدقيقة عند الذين تعلموا القراءة بالطريقة الصامتة، أما التلاميذ ذوو الذكاء العالي (115) فما فوق فقد كان متوسط سرعة القراءة عند من تعلموا القراءة منهم بالطريقة الجهرية (197) كلمة في الدقيقة، وعند من تعلموها بالطريقة الصامتة (169) كلمة في الدقيقة.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- تم تناول القراءة في الدراستين كمحور أساسي.

أوجه الاختلاف:

- الدراسة السابقة تناولت تعلم القراءة للتلاميذ من حيث الطريقة (الصامتة والجهرية) وربطتها بالسرعة والفهم، وأيهما أسرع.
- الدراسة الحالية تناولت صعوبات تعلم القراءة وانعكاسها على التحصيل الدراسي.

8- **دراسة هيلين:**

الهدف من هذه الدراسة التي أجريت على تلاميذ السنة الرابعة في مدرسة ابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى الكشف عن أسباب رسوب التلاميذ في القراءة واستمرت متابعة عادات القراءة لدى أفراد العينة وقدراتهم على القراءة مدة ثلاثة سنوات.

من أهم نتائج الدراسة:

1- أن لعادة القراءة عند الأطفال تأثيراً في قدرتهم القرائية وأن الأطفال يختلفون في عاداتهم القرائية.

2- أن من كانوا مختلفين في القراءة بين أفراد العينة إنما سببه نقص في خلقهم في النواحي الجسمية و العقلية والاجتماعية.

من أهم مقترحات البحث:

1- أنه يجب تحسين عادات القراءة عند التلاميذ والتلميذات.

2- أن من أهم واجبات المدرسة أن تكشف عن الضعفاء من تلاميذها في القراءة وعن نواحي ضعفهم و تقوم بعلاجها.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- الهدف من هذه الدراسة السابقة والتي أجريت على تلاميذ السنة الرابعة في مدرسة ابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية هو الكشف عن أسباب رسوب التلاميذ في القراءة. الهدف الرئيس من الدراسة الحالية هو المساهمة في حل صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمناطق التداخل اللغوي بالسودان.
- الدراسة السابقة استهدفت تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية، وهم جزء من الحلقة الثانية. بينما استهدفت الدراسة الحالية تلاميذ الحلقة الثانية في الصفوف (الرابع، الخامس، السادس).

أوجه الاختلاف:

- عينة الدراسة: تلاميذ السنة الرابعة في مدرسة ابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية واستمرت متابعة عادات القراءة لدى أفراد العينة وقدراتهم على القراءة مدة ثلاثة سنوات.
- عينة الدراسة الحالية تكونت من معلمي ومعلمات مرحلة الأساس بمحلية الدلنج بالسودان وتم استبانه على أفراد العينة.

9- دراسة : كري وليم

أهمية القراءة الذكية الصامتة:

كان الهدف من الدراسة الكشف عن العلاقة بين عادات القراءة وحاجات الفرد الأساسية واستخدام استبان طبق على عينة تضم (900) تلميذ وتلميذة في الصفوف الأخيرة في المدرسة الابتدائية للكشف عن أنواع القراءة التي يستخدمونها.

وكان من أهم نتائج الدراسة أن (5%) من أفراد العينة فقط يستخدمون القراءة الجهرية مقابل (95%) منهم يستعملون القراءة الصامتة.

ومن أهم مقترحات الدراسة:

ضرورة العناية الشديدة بالقراءة الصامتة وتدريب التلاميذ عليها إلي جانب تدريبهم على القراءة الجهرية. كما يجب مراعاة الفروق الفردية عند تعليم القراءة.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

أوجه الاتفاق:

- الدراستين تناولت فيهما القراءة كمحور للدراسة.
- أدوات الدراسة: في الدراستين استخدمت الاستبانة كاده من أدوات جمع المعلومات.

أوجه الاختلاف:

- للدراسة السابقة تم استخدام استبيان طبق على عينة تضم (900) تلميذ وتلميذة في الصفوف الأخيرة في المدرسة الابتدائية للكشف عن أنواع القراءة التي يستخدمونها.
- للدراسة الحالية تم توزيع استبيان للمعلمين والمعلمات للكشف عن صعوبات تعلم القراءة وانعكاس ذلك على التحصيل الدراسي.

تعليق بصورة عامة على الدراسات الأجنبية:

استفادت الباحثة من هذه الدراسات في تناولها لموضوع القراءة كمتغير أساسي للدراسة.

أوجه الاتفاق:

- معظم الدراسات تناولت القراءة كمحور أساسي للدراسة.
- أغلب الدراسات أجريت على تلاميذ الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية (الرابع – السادس)، وتعتبر من الحلقة الثانية كما هو الحال في الدراسة الحالية.
- تناولت بعض الدراسات السابقة موضوع ذوي صعوبات تعلم القراءة، وكذلك تأثير القراءة على التحصيل.

- بعض الدراسات استخدمت المنهج الوصفي.
- بعض الدراسات استخدمت المهارات اللغوية في دراستها.

أوجه الاختلاف:

- معظم الدراسات السابقة اعتمدت على تطبيق الاختبارات على عينات من التلاميذ لجمع المعلومات، (وتطبيق برامج العينة التجريبية والعينة الضابطة).
- استخدام الاستبانه الشفوية للطلاب.

الفصل الثالث

- إجراءات الدراسة الميدانية
- عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية وعرض وتحليل البيانات

المبحث الأول

1.3 إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل منهج البحث والتعرف على مجتمع البحث وعينة البحث، وأدوات جمع البيانات، وكذلك توضيح كيفية اختبار عينة الدراسة، بالإضافة إلى تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، ومقاييس التحليل التي استخدمت لقياس أبعاد الدراسة في الأداة المتبعة.

1.منهج البحث:

استخدمت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي والذي يهدف إلى الحصول على المعلومات التي تتعلق بموضوع البحث صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية وانعكاسها على التحصيل الدراسي بمناطق التداخل اللُغوي، وذلك باستخدام البيانات الأولية والثانوية الضرورية لإجراء الدراسة.

مبررات اختيار المنهج الوصفي: اختارت الباحثة المنهج الوصفي لأنه يناسب هذه الدراسة وما يميزه هو القدرة علي جمع قدر وافر من المعلومات الدقيقة بهدف الوصول إلى نتائج دقيقة لمعرفة موضوع البحث صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس وانعكاسها على التحصيل الدراسي بمناطق التداخل اللُغوي، وما يميز المنهج الوصفي أنه يهتم بما هو كائن وموجود إلى جانب أنه يمكن الاستعانة بأدوات جمع المعلومات التي تحقق درجة عالية من الدقة في الوصف والتحليل.

2. مجتمع البحث:

يقصد بمجتمع البحث بأنه " المجموعة الكلية من العناصر التي تسعى الباحثة أن تعمم عليها نتائج الدراسة ويتكون مجتمع البحث من فئتين هما:

الفئة الأولى: معلمي ومعلمات مرحلة الأساس بمحلية الدلنج وقد تم اختيار هذه المحلية لعمل الباحثة في هذه المحلية ساعد على عملية البحث وجمع معلومات الدراسة. وقد بلغ الحجم

الكلي لمجتمع المعلمين والمعلمات (823) فرداً. **(مكتب الإحصاء التربوي بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الدلنج :2018م).**

الفئة الثانية: مديرو مدارس الأساس بمحلية الدلنج وعددهم (سبعة).

3.عينة الدراسة:

العينة جزء ممثل لمجتمع الأصلي وتحقق أغراض البحث، وتمكن من الحصول على المعلومات التي تتعلق بالمجتمع الأصلي مع توفير الوقت والجهد. وقد اختارت الباحثة في هذه البحث عينة عشوائية البسيطة من معلمي ومعلمات مرحلة الأساس بمحلية الدلنج، عددهم (165) فرداً ويمثل العدد نسبة (20%) من العدد الكلي لمجتمع الدراسة لتطبيق استبانة الدراسة عليها.

أولاً قامت الباحثة بتوزيع (180) استبانه كعينة تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، لتطبيق إستبانة الدراسة عليها. وتمثل هذه العينة نسبة (21.8%) من مجتمع الدراسة. تم استرجاع (15) استبانه تم استبعادها، حيث تبقت (165) استبانه شكلت (20%) من مجتمع الدراسة.

فيما يلي عرض نتائج (البيانات الشخصية) لأفراد عينة الدراسة تصنيفهم حسب النوع، المؤهل العلمي، نوع المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، ونوع المدرسة.

وصف العينة:

1. من حيث النوع:

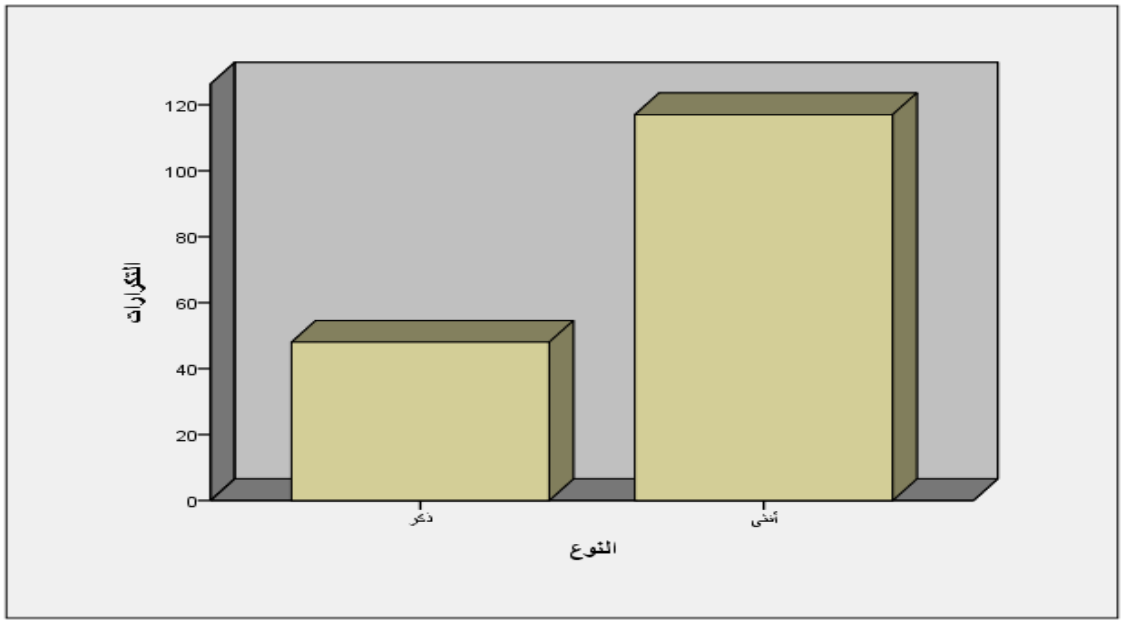
الجدول رقم (1) يوضح عينة البحث من حيث النوع

الجدول رقم (1) يوضح التوزيع التكراري لمتغير النوع

النوع	التكرار	التكرار النسبي
ذكر	48	%29.1
أنثى	117	%70.9
المجموع	165	%100.0

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات الاستبانة (2018م)

شكل رقم (1) يوضح التوزيع التكراري لمتغير النوع



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات الاستبانة (2018م)

من الجدول رقم (1) والشكل رقم (1) نجد أن عينة البحث من حيث النوع بها (117) معلمة مقابل (48) معلم ، مما يتضح أن متغير النوع احتل لنوع (أنثى) النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (70.9%) في حين احتل النوع (ذكر) المرتبة الدنيا بنسبة (29.1%). يعزى ارتفاع نسبة الإناث لعزوف الذكور عن مهنة التدريس لان الرواتب غير مجزية مما جعل النسب تميل لصالح الإناث.

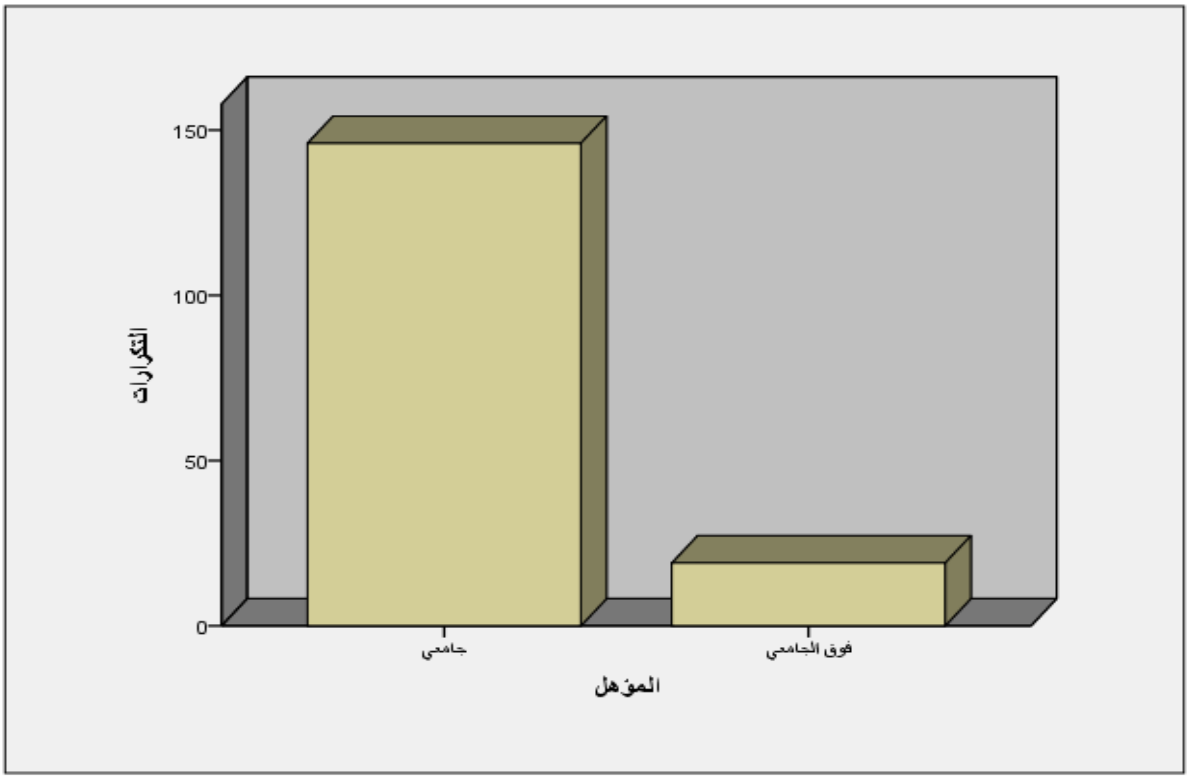
2. من حيث المؤهل العلمي:

الجدول رقم (2) يوضح التوزيع التكراري لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	التكرار النسبي
جامعي	146	%88.5
فوق الجامعي	19	%11.5
المجموع	165	%100.0

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات الاستبانة (2018م)

شكل رقم (2) يوضح التوزيع التكراري لمتغير المؤهل



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات الاستبانة (2018م)

يوضح كل من الجدول (2) والشكل (2) المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة حيث يتضح من خلال متغير المؤهل العلمي أن المؤهل (جامعي) أحتل النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (88.5%)، في حين احتلت المرتبة الدنيا المؤهل (فوق الجامعي) بنسبة (11.5%). يشير هذا أن التأهيل الأكاديمي بين أفراد عينة الدراسة الحاصلة على البكالوريوس احتلت أعلى نسبة (88.5%)، مقارنة بالدرجات العلمية الأخرى فوق الجامعية والتي تعتبر مؤهلات إضافية، لذا نلاحظ عدم الإقبال الكبير من المعلمين عليها لأنها ليس إلزامية إضافية، ولأنها تحتاج لوقت إضافي في وقت فراغ المعلم. في ظل الظروف المعيشية الراهنة تعتبر الدراسة عائق لكسب سبل العيش بعد الدوام المدرسي.

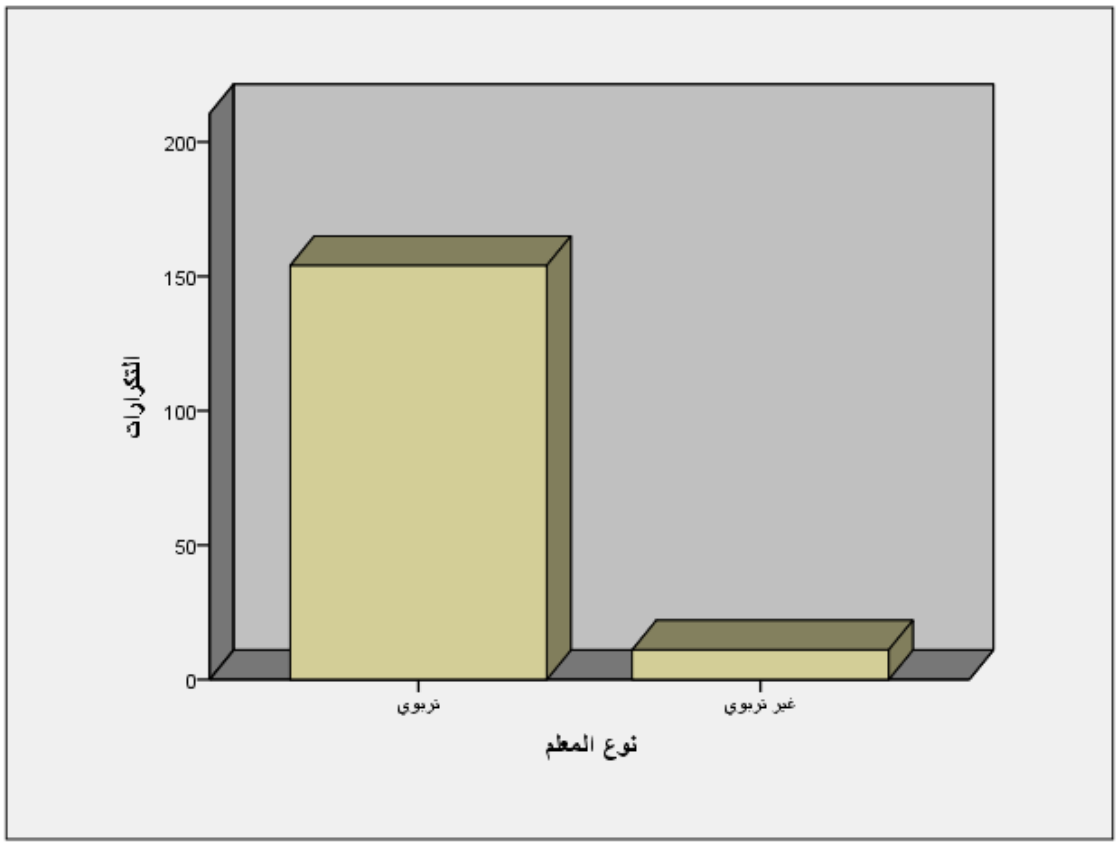
3. نوع تأهيل المعلم:

الجدول رقم (3) يوضح التوزيع التكراري لمتغير نوع مؤهل المعلم

نوع المعلم	التكرار	التكرار النسبي
تربوي	154	%93.3
غير تربوي	11	%6.7
المجموع	165	%100.0

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات الاستبانة (2018م)

شكل رقم (3) يوضح التوزيع التكراري لمتغير نوع تأهيل المعلم



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات الاستبانة (2018م)

يتضح من الجدول (3) السابق والشكل (3) أن في متغير نوع المعلم احتل نوع المعلم (تربوي) النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة(93.3%) في حين احتلت المرتبة الدنيا نوع المعلم (غير تربوي) بنسبة (6.7%).

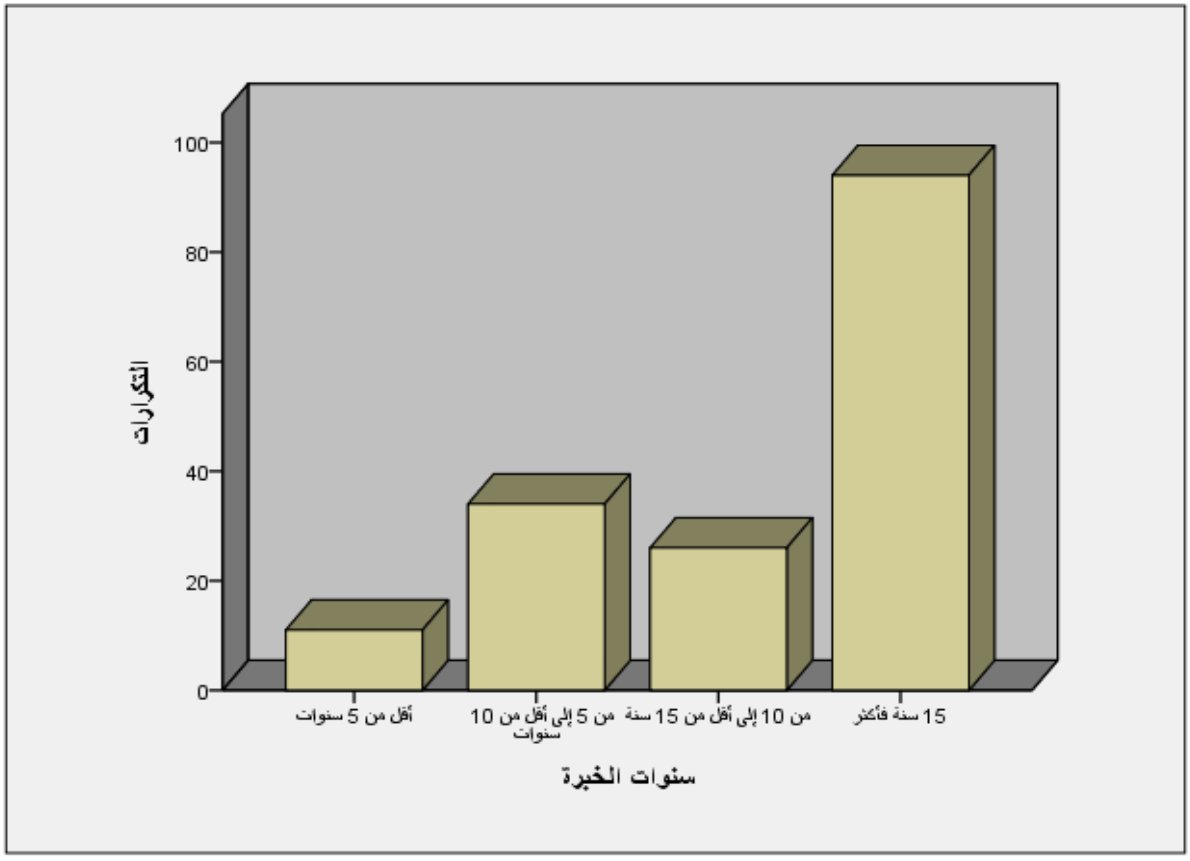
4. سنوات الخبرة العملية:

الجدول رقم (4) يوضح التوزيع التكراري لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	التكرار النسبي
أقل من 5 سنوات	11	%6.7
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	34	%20.6
من 10 إلى أقل من 15 سنة	26	%15.8
15سنة فأكثر	94	%57.0
المجموع	165	%100.0

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات الاستبانة (2018م)

شكل رقم (4) يوضح التوزيع التكراري لمتغير سنوات الخبرة



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات الاستبانة (2018م)

يتضح من الجدول رقم (4) السابق والشكل (4) أن في متغير سنوات الخبرة احتلت سنوات الخبرة (15 سنة فأكثر) النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (57.0%) يليها في

المرتبة الثانية سنوات الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) بنسبة (20.6%)، في المرتبة الثالثة سنوات الخبرة (من 10 إلى أقل من 15 سنة) بنسبة (15.8%) في حين احتلت المرتبة الدنيا سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) بنسبة (6.7%).

يلاحظ أن سنوات الخبرة (15 سنة فأكثر) النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (57.0%) من جملة عينة الدراسة، باعتبار أن أفراد هذه العينة ذوي خبرة طويلة في هذا المجال مما يتوقع أن تفيد آرائهم التي أدلوا بها في تقديم الحلول المناسبة، لموضوع صعوبات التعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية وانعكاسها على التحصيل الدراسي بمناطق التداخل اللغوي (بمحلية الدلنج).

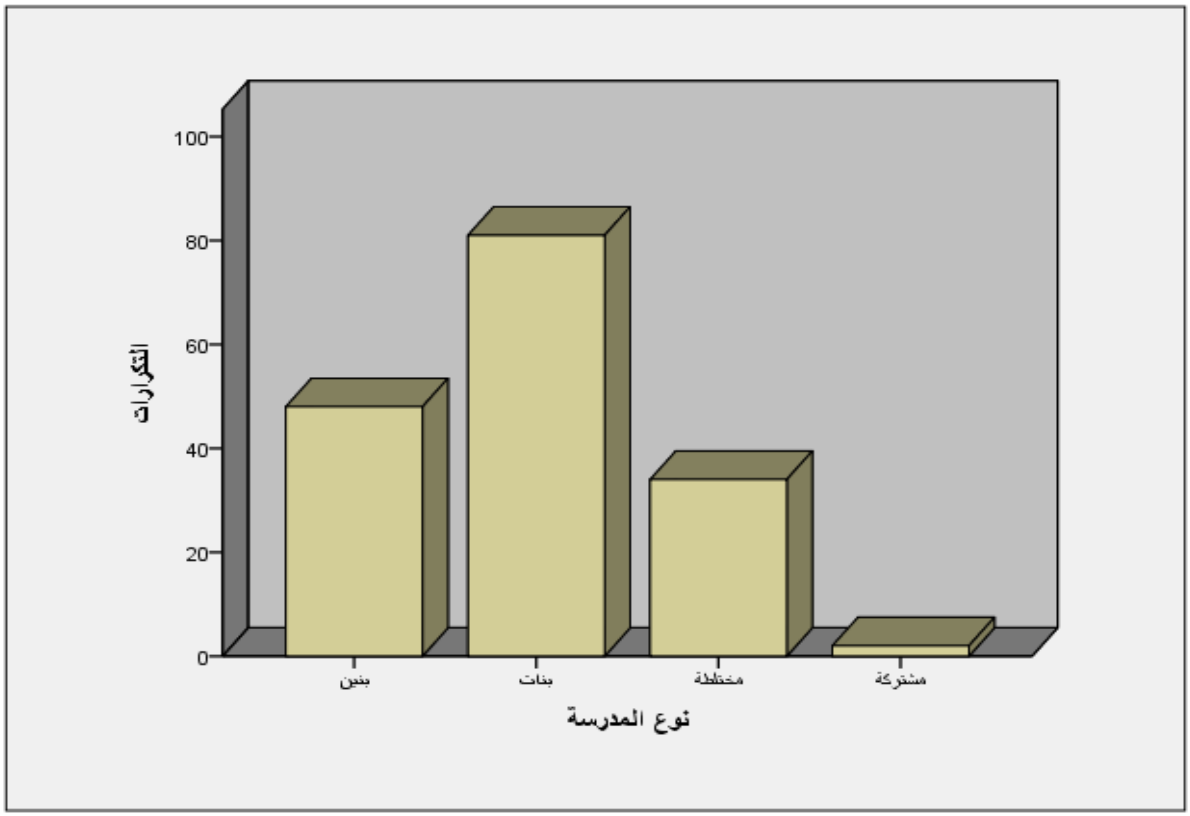
5. نوع المدرسة:

الجدول رقم (5) يوضح التوزيع التكراري لمتغير نوع المدرسة

نوع المدرسة	التكرار	التكرار النسبي
بنين	48	%29.1
بنات	81	%49.1
مختلطة	34	%20.6
مشتركة	2	%1.2
المجموع	165	%100.0

المصدر: إعداد الباحثة اعتمداً على بيانات الاستبانة (2018)

شكل رقم (5) يوضح التوزيع التكراري لمتغير نوع المدرسة



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات الاستبانة (2018)

يتضح من الجدول السابق رقم (5) والشكل أن في متغير نوع المدرسة أحتل نوع المدرسة (بنات) النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (49.1%) يليه في المرتبة الثانية نوع المدرسة (بنـــين) بنسبة (29.1%)، في المرتبة الثالثة نوع المدرسة (مختلطة) بنسبة (20.6%) في حـــين أحتـــل المرتبة الدنيا نوع المدرسة (مشتركة) بنسبة (1.2%). يلاحظ من الجدول السابق أن متغير نوع المدرسة احتلت مدارس (بنات) النسبة الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (49.1%)، مقارنة بنسبة مدارس الأولاد وهذا يشير إلى الرغبة والطموح في التعليم بالنسبة للبنات.

4. أدوات الدراسة:

أداوات الدراسة عبارة عن الوسيلة التي استخدمتها الباحثة في لجمع البيانات والمعلومات اللازمة عن الظاهرة موضوع الدراسة، هما (الاستبانة والمقابلة) واعتمدت الباحثة على

الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة لكونها الأداة المناسبة حيث تم تصميمها من خلال الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة.

حيث للاستبانة مزاياها:

أ- قلة تكلفتها وسهولة تطبيقها.

ب- سهولة صياغة عباراتها واختيار ألفاظها.

ت- توفر وقت الباحثة وتعطي المستجيب فرصة للتفكير.

ث- يمكن تطبيقها للحصول علي معلومات حول موضوع العينة.

ج- تعطي بعض الحرية للمستجيب في التعبير عن الآراء التي يخشون عنها أمام الآخرين.

5. وصف الاستبانة:

الأداة الأولى: الإستبانة هي أداة الدراسة الأساسية للحصول على إجابات على عدد من الأسئلة والعبارات المكتوبة على شكل محاور يملئها المستجيب بنفسه.

تمكنت الباحثة من تصميم استبانة في صورتها الأولية كوسيلة لجمع البيانات وهي موجهه لمعلمي ومعلمات مدارس الأساس بمحلية الدلنج. وبعد التحكيم الاستبانة في صورتها النهائية. أنظر الملحق رقم (2)

قسمت الاستبانة إلي قسمين القسم الأول البيانات الأولية العامة للاستبانة، والقسم الثاني محاور الاستبانة. اشتمل القسم الأول: البيانات العامة وتشمل على

1- النوع.

2- المؤهل العلمي.

3- نوع المؤهل العلمي.

4- سنوات الخبرة.

5- نوع المدرسة.

وقد اشتمل القسم الثاني على خمسة محاور كل محور يحتوي على عدد من العبارات كالأتي: أوافق بشدة ، أوافق ، متردد ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة ، وقد طلب من أفراد عينة البحث وضع علامة(√) أمام العبارات. ويختار كل مشارك من العبارات الاستبانة ما يناسب رأيه (أوافق بشدة ، أوافق ، متردد ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة ، ليختار المستجيب الإجابة التي تناسبه).

الأداة الثانية المقابلة:

تصميم أداة المقابلة: ويقصد بها اللقاءات التي تتم بين طرفين أو أكثر، وتعد وسيلة مهمة تساعد علي تثبيت المعلومات، والتعرف على الآراء والأفكار حول موضوع الدراسة، وتتم المقابلة بطريقة مخططة ومقصودة، تحدد فيها الأسئلة، لذا استخدمت الباحثة المقابلة للتعرف على أراء مديري ومديرات مدارس مرحلة الأساس بمحلية الدلنج. وقامت الباحثة بتصميم أداة مقابلة لجمع المعلومات من أفراد العينة. أسئلة المقابلة وعددها (سبعة).

بعد أن أصبحت المقابلة جاهزة غي صورتها الأولية تم عرضها على المشرف الذي أبدى حولها بعض الملاحظات والتعديلات ملحق رقم (2)، ثم عرضت على عدد من المحكمين وبعد ان أجريت التعديلات والإضافات أصبحت المقابلة جاهزة في صورتها النهائية ملحق رقم (3)

اختارت الباحثة طريقة الاتصال المباشر. حيث بلغ عدد الذين تمت إجراء المقابلة معهم (7) أفراد من ذوي الخبرة الطويلة في مجال التربية والتعليم.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم تحليل البيانات عن طريق برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) وقد تم استخدام:

1- التكرارات.

2- والنسب المئوية للمتغيرات للبيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة.

3- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع محاور الاستبانة.

4- استخدام معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية.

5- لحساب صدق وثبات الاستبانة استخدمت الباحثة مقياس معادلة الفاكرونباخ.

6- للتحقق من فرضيات قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط. الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدمت الباحثة اختبار (T).

7- استخدام القيم الاحتمالية لصدق الفقرات.

المبحث الثاني

2.3 عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها

تمهيد:

ستقوم الباحثة بعرض النتائج التي توصل إليها البحث، من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة المتعلقة بإستبانة (صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية وانعكاسها على التحصيل الدراسي بمناطق التداخل اللغْوي بمحلية الدلنج).

الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات تعلم القراءة:

أولاً: محور الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الثانية عند تعلم القراءة:

1. صدق فقرات: محور الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الثانية عند تعلم القراءة:

وللتثبت من صدق المحور الأول حسب معامل ارتباط (بيرسون K. Person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية درجة كل فقرة ، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (11) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.) أنظر الجدول (6)

جدول رقم (6) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الثانية عند تعلم القراءة

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
1	3.3394	1.21222	.613**	.000	,01
2	3.6606	1.35924	.611**	.000	,01
3	3.4788	1.38189	.724**	.000	,01
4	3.9939	1.03297	.563**	.000	,01
5	3.2788	1.36412	.680**	.000	,01
6	3.4788	1.32788	.577**	.000	,01
7	3.6364	1.16394	.412**	.000	,01
8	3.8727	1.13247	.512**	.000	,01
9	3.8667	1.20230	.678**	.000	,01
10	4.0848	1.02651	.522**	.000	,01
11	2.9152	1.33620	.674**	.000	,01
المجموع	39.6061	8.16051			

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات الاستبانة (2018)

2. صدق محور الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الثانية عند تعلم القراءة:

من خلال التثبت من صدق فقرات محور الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الثانية عند تعلم القراءة حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (11) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.) أنظر الجدول رقم (6) .

وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الثانية عند تعلم القراءة صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ثانياً: محور الصعوبات التي تتعلق باللغة الأم وتأثيرها على تعلم القراءة:

1. صدق فقرات: محور الصعوبات التي تتعلق باللغة الأم وتأثيرها على تعلم القراءة:

وللتثبت من صدق المحور الثاني حسب معامل ارتباط (بيرسونK. Person)
بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية درجة كل فقرة ، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (8) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0105.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.) أنظر الجدول (7).

جدول رقم (7) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الصعوبات التي تتعلق باللغة الأم وتأثيرها على تعلم القراءة

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مدلالة Level
1	4.2364	1.03530	.543**	.000	,01
2	3.9152	1.14979	.547**	.000	,01
3	3.8364	1.19598	.555**	.000	,01
4	3.5818	1.11570	.426**	.000	,01
5	3.7152	1.31040	.582**	.000	,01
6	3.5939	1.26345	.736**	.000	,01
7	3.8424	1.09295	.623**	.000	,01
8	3.6909	1.34172	.645**	.000	,01
المجموع	30.4121	5.56775			

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات الاستبانة (2018)

2. صدق محور الصعوبات التي تتعلق باللغة الأم وتأثيرها على تعلم القراءة:

من خلال التثبت من صدق فقرات محور الصعوبات التي تتعلق باللغة الأم وتأثيرها على تعلم القراءة حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (8) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.) أنظر الجدول رقم (7) .

وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور الصعوبات التي تتعلق باللغة الأم وتأثيرها على تعلم القراءة صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ثالثًا: محور الصعوبات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي وتعلم القراءة:

1. صدق فقرات: محور الصعوبات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي وتعلم القراءة:

وللتثبت من صدق المحور الثالث حسب معامل ارتباط (بيرسونK. Person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية درجة كل فقرة ، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (8) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.)) أنظر الجدول (8)

جدول رقم (8) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الصعوبات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي وتعلم القراءة

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
1	3.0545	1.36263	.527**	.000	,01
2	3.8970	1.18746	.610**	.000	,01
3	4.4424	.76789	.336**	.000	,01
4	4.2182	.89083	.512**	.000	,01
5	4.1455	1.13296	.618**	.000	,01
6	3.8485	.96655	.426**	.000	,01
7	3.4970	1.27654	.611**	.000	,01
8	4.5333	.78502	.374**	.000	,01
المجموع	31.6364	4.34221			

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات الاستبانة (2018)

2. صدق محور الصعوبات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي وتعلم القراءة:

من خلال التثبت من صدق فقرات محور الصعوبات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي وتعلم اللغة حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (8) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.)) أنظر الجدول رقم (8) .

وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور الصعوبات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي وتعلم القراءة صادق في قياس ما وضع لقياسه.

رابعاً: محور الصعوبات التي تواجه المعلمين:

1. صدق فقرات: محور الصعوبات التي تواجه المعلمين:

وللتثبت من صدق المحور الرابع حسب معامل ارتباط (بيرسونK. Person)

بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية درجة كل فقرة ، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (11) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.) أنظر الجدول (9).

جدول رقم (9) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الصعوبات التي تواجه المعلمين

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
1	3.4606	1.29019	.591**	.000	,01
2	3.8909	1.12086	.464**	.000	,01
3	3.2788	1.18727	.492**	.000	,01
4	4.3818	.82987	.509**	.000	,01
5	4.0970	1.08888	.421**	.000	,01
6	4.0909	1.06392	.610**	.000	,01
7	4.3152	1.10324	.656**	.000	,01
8	4.5818	.74957	.442**	.000	,01
9	4.2364	1.00542	.696**	.000	,01
10	4.1576	.81862	.259**	.000	,01
11	3.9152	1.38108	.711**	.000	,01
المجموع	44.4061	6.34467			

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات الاستبانة (2018)

2. صدق محور الصعوبات التي تواجه المعلمين:

من خلال التثبت من صدق فقرات محور الصعوبات التي تواجه المعلمين حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (11) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) أنظر الجدول رقم (9) .

وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور الصعوبات التي تواجه المعلمين صادق في قياس ما وضع لقياسه.

خامساً: محور الصعوبات التي تتعلق بملاءمة المنهج للبيئة الاجتماعية والثقافية واللغوية للتلميذ:

1. صدق فقرات: محور الصعوبات التي تتعلق بملاءمة المنهج للبيئة الاجتماعية والثقافية للتلميذ:

وللتثبت من صدق المحور الخامس حسب معامل ارتباط (بيرسونK. Perso) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية درجة كل فقرة ، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (9) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) أنظر الجدول (10).

جدول رقم (10) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الصعوبات التي تتعلق بملاءمة المنهج للبيئة الاجتماعية والثقافية واللغوية للتلميذ

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
1	3.2667	1.25004	.556**	.000	,01
2	3.4303	1.25535	.732**	.000	,01
3	3.3939	1.31917	.730**	.000	,01
4	3.2303	1.28131	.717**	.000	,01
5	3.9091	1.00498	.461**	.000	,01
6	3.3152	1.31504	.701**	.000	,01
7	4.0788	.90384	.313**	.000	,01
8	3.4667	1.33678	.623**	.000	,01
9	3.9212	1.21970	.461**	.000	,01
المجموع	31.8193	6.69445			

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات الاستبانة (2018)

2. صدق محور الصعوبات التي تتعلق بملاءمة المنهج للبيئة الاجتماعية والثقافية واللغوية للتلميذ:

من خلال التثبت من صدق فقرات محور الصعوبات التي تتعلق بملاءمة المنهج للبيئة الاجتماعية والثقافية واللغوية للتلميذ حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (9) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.) أنظر الجدول رقم (10).

وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور الصعوبات التي تتعلق بملاءمة المنهج للبيئة الاجتماعية والثقافية للتلميذ صادق في قياس ما وضع لقياسه.

3. ثبات لمقياس صعوبات تعلم القراءة:

أ. حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفاكرونباخ Olvakronbach

وللتثبت من ثبات المقياس أستخدم الباحث في حساب الثبات معادلة (الفا كرونباخ) ، حيث تعد معادلة (الفاكرونباخ) من أساليب استخراج الثبات . وقد أستخرج الباحثة الثبات باستخدام هذه الطريقة حيث بلغت قيمة معامل الثبات العام (907.) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات جيد.

جدول (11) نتائج اختبار ألفا كرونباخ لمقياس صعوبات تعلم القراءة

ت	المحور	قيمة معامل ألفاكرونباخ	عدد الفقرات	تسلسل العبارات في المقياس
1	الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الثانية عند تعلم القراءة	.822	11	من 1 إلى 11
2	الصعوبات التي تتعلق باللغة الأم وتأثيرها على تعلم القراءة	.723	8	من 12 إلى 19
3	الصعوبات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي وتعلم اللغة	.690	8	من 20إلى 27
4	الصعوبات التي تواجه المعلمين	.753	11	من 28 إلى 38
5	الصعوبات التي تتعلق بملاءمة المنهج للبيئة الاجتماعية والثقافية للتلميذ	.799	9	من 39 إلى 47
	المتوسط العام لنتائج اختبار ألفا كرونباخ لكل أبعاد مقياس صعوبات تعلم القراءة	.907	47	1 – 47

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات الاستبانة (2018)

4. الصدق التجريبي لمقياس صعوبات تعلم القراءة:

وعلى ضوء حساب قيمة معامل (ألفاكرونباخ) البالغة (907.) فإن الصدق التجريبي للمقيـــاس يساوي (952.) وهو الجذر ألتربيعي لمعامل الثبات ، وهذا يشير أيضاً إلى أن مقياس صـــعوبات تعلم القراءة يتمتع بصدق عالي.

الفصل الرابع

- إختبار الفرضيات ومناقشتها وتفسيرها
- المقابلة
- قياس التحصيل الدراسي

الفصل الرابع

اختبار فرضيات الدراسة ومناقشتها والمقابلة وقياس التحصيل الدراسي

المبحث الأول

1.4 اختبار فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: (توجد صعوبات تواجه التلاميذ عند تعلم القراءة بمرحلة الأساس" الحلقة الثانية" بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج)

الفرضية الصفرية *H_0 –Null Hypothesis:* تعني أنه لا توجد صعوبات تواجه التلاميذ عند تعلم القراءة بمرحلة الأساس" الحلقة الثانية" بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج.

الفرضية البديلة *H_1- Alternate Hypothesis*: تعني أنه توجد صعوبات تواجه التلاميذ عند تعلم القراءة بمرحلة الأساس" الحلقة الثانية" بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج.

للتحقق من الفرضية الأولى قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدمت الباحثة اختبار (T). والجدول رقم (12) يوضح ذلك:

جدول (12) اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس الصعوبات التي تواجه التلاميذ عند تعلم القراءة بمرحلة الأساس" الحلقة الثانية" بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمه (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
3.789	3.000	96.382	164	.000

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات الاستبانة (2018)

يلاحظ من الجدول رقم (12) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب تساوي (3.789) وهي أكبر من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (3.000)، وأن القيمة التائية قد بلغت (96.382)

وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، إذن رفض الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد صعوبات تواجه التلاميذ عند تعلم القراءة بمرحلة الأساس" الحلقة الثانية" بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه توجد صعوبات تواجه التلاميذ عند تعلم القراءة بمرحلة الأساس" الحلقة الثانية" بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج ، وهذا يشير إلى أنه توجد صعوبات تواجه التلاميذ عند تعلم القراءة بمرحلة الأساس" الحلقة الثانية" بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج.

مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الأولى:

من خلال التحليل الإحصائي تأكد صحة الفرض القائل: توجد صعوبات تواجه التلاميذ عند تعلم القراءة بمرحلة الأساس" الحلقة الثانية" بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إقبال أحمد الشفيع (2007م) التي توصلت إلى أن هناك صعوبات تواجه التلاميذ تتمثل في بطء القراءة وعدم معرفة بعض الأصوات ومخارج الحروف. وكذلك من أهم الصعوبات استخدام الطريقة الكلية، عدم تأهيل المعلم. كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة انشراح السيد عجيب (1999م) التي توصلت إلى ضعف في القراءة العامة في اختبار فهم المقروء ويرجع ذلك لقلة الذخيرة اللفظية لتلاميذ مرحلة الأساس. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أحمد الطيب النور (2010م) مخاطبة المعلم بالعامية تعتبر مشكلة من مشكلات تعلم القراءة. وكما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آمال الخضر (2007م) افتقار البيئة المدرسية لكثير من مكوناتها الأساسية كالكتاب المدرسي، والمكتبة المدرسية، وازدحام الفصول. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة لبنى عبد العزيز حسين كردي (2008م) تدهور البيئة المدرسية وضعف دور الأسرة في متابعة التلاميذ.

اختلفت مع نتيجة دراسة فاطمة محمد المطاوعة (1995م) إن برنامج القراءة الفردية يحقق التعليم الفردي للقراءة من جوانب عدة، وكما أسهم برنامج القراءة الفردية في تنمية الاتجاهات الايجابية نحو القراءة. واختلفت مع نتيجة دراسة لونشر وجار نز: افتراض المدرسين أن الطلاب قادرون على القراءة، وبالتالي فهم قد أتقنوا مهارتها الأساسية التي تشمل مهارات القراءة الناقدة. كما واختلفت مع نتيجة دراسة ريتشارد حي (2007م) كشفت نتائج هذه الدراسة عن أعلى مستوى من الأداء للطلاب ذوي صعوبات القراءة، وارتفاع

معدل الاستجابة أثناء القراءة الصحيحة للكلمات. اختلفت مع نتيجة دراسة أوجيتي مديان: مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن التلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس يواجهون عدد صعوبات عند تعلم القراءة بمناطق التداخل اللغوي، وتتمثل في صعوبة في بعض مخارج الحروف والخلفية اللغوية للتلميذ في هذه المرحلة لها دور كبير في تعلم التلميذ للقراءة وخاصة الذخيرة اللغوية التي يأتي بها التلميذ من الحلقة الأولي، أضف إلى ذلك الطرق المستخدمة حالياً في تعليم وتعلم القراءة أسهمت في صعوبة القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس، أضف إلى ذلك افتقار البيئة المدرسية والمكتبات المدرسية الثقافية أسهم في تدهور القراءة، وازدحام الفصول مما أدى إلى عدم متابعة التلميذ أثناء القراءة وكذلك عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أثر سلباً علي تعلمهم للقراءة.

الفرضية الثانية: (توجد صعوبات تتعلق باللغة الأم لها تأثير عند تعلم التلاميذ القراءة بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج).

الفرضية الصفرية *H_0 –Null Hypothesis:* تعني أن اللغة الأم بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج لا تؤثر على تعلم التلاميذ القراءة.

الفرضية البديلة *H_1- Alternate Hypothesis*: تعني أن اللغة الأم بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج تؤثر على تعلم التلاميذ القراءة.

للتحقق من الفرضية الثانية قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة ، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدمت الباحثة اختبار (T). والجدول رقم (13) يوضح ذلك:

جدول (13) اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس أث ر اللغة الأم بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج على تعلم التلاميذ القراءة

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمه (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
3.802	3.000	70.163	164	.000

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات الاستبانة (2018)

يلاحظ من الجدول رقم (13) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب تساوي (3.802) وهي أكبر من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (3.000)، وأن القيمة التائية قد بلغت (70.163) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، إذن رفض الفرض الصفري الذي ينص على أن اللغة الأم بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج لا تؤثر على تعلم التلاميذ القراءة، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أن اللغة الأم بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج تؤثر على تعلم التلاميذ القراءة، وهذا يشير إلى أن اللغة الأم بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج تؤثر على تعلم التلاميذ القراءة.

مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الثانية:

من خلال التحليل الإحصائي تأكد صحة الفرض القائل: توجد صعوبات تتعلق باللغة الأم ولها تأثير عند تعلم التلاميذ للقراءة بمناطق التداخل اللغوي بمحلية الدلنج.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة الشيخ محمد على (2003م) التي توصلت إلي أن تداخل اللغة الأم مع اللغة الثانية (العربية) يؤثر سلباً على تعلمها. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة فتح الرحمن السماني محمد (2016م) أن لغة التلميذ الأم إذا كانت غير عربية تؤثر سلباً على تعلم مهارة القراءة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد علي خليفة (2010م) التي توصلت إلى أن المقرر الدراسي لا يراعي الخلفية اللغوية للتلاميذ وذلك إن اللغة الأم تؤثر على اللغُة الثانية. وكما تتفق هذه النتيجة مع دراسة ليلى إدريس محمد (2007م) التلاميذ الذين ينتمون إلي أسر عربية أفضل من أولئك الذين ينتمون إلي أسر تتحدث لهجات أو لغات أخرى. كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صديق حسن أبو (1430ه) قلة التدريبات في دروس القراءة أثرت بشكل كبير في ضعف القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أحمد الطيب محمد النور (2010م) إن مخاطبة المعلم بالعامية تعتبر مشكلة من مشكلات تعليم القراءة، وعدم تفاعل التلاميذ مع (ما) يقرأ بسبب مشكلة في تعلم القراءة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ناهد حسن (1996م) تقل صعوبات القراءة لدى أطفال الأمهات المتعلمات. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سلوى محمد عبادي (1982م) أن التلاميذ في المنطقة البجاوية (مناطق تداخل لغوي) يعانون من مشكلات صوتية في نطق

بعض الأصوات العربية وذلك لأنها غير موجودة في لغتهم الأم، واتضح أن معظم الكلمات الواردة في المقرر مجهولة للتلاميذ لأنها واردة من بيئات غير بيئتهم وهذه النتيجة تتفق مع الدراسة الحالية.

واختلفت مع نتيجة دراسة متوكل محمد إبراهيم (2010م) تزود القراءة التلاميذ بالمفردات، والقصص، والأساليب ويتأثرون بما يقرؤنه. واختلفت مع نتيجة دراسة إحسان عبد الماجد محمد حمد (2007م) تقيد بمعايير اختيار محتوى منهج تعليم مهارة القراءة لغير الناطقين باللغة العربية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن تداخل اللغة الأم مع اللغة الثانية (العربية لغة التعلم) يؤثر سلباً على تعلمها لان التلميذ يأتي إلى المدرسة وهو متشبع باللغة الأم مما يجعله عرضة للصعوبات المتعلقة بالقراءة. كما هو ملاحظ أن التلاميذ الذين ينتمون إلي أسر تتحدث اللغة العربية وهي اللغة الأم بالنسبة لهم، هم أسرع في تعلم القراءة من الذين ينتمون إلي أسر تتحدث لهجات أو لغات أخرى غير العربية، وذلك إن اللغة الأم تؤثر على اللغُة الثانية. وترى الباحثة أن الخلفية اللُغوية للتلميذ لها تأثير كبير على عملية تعلم القراءة بمناطق التداخل اللغوي فضلاً عن تعدد القبائل وتباين لغاتها بمنطقة الدراسة الحالية. . كما لاحظت الباحثة أن بعض من التلاميذ لهم لغات أم غير العربية لكنهم يجيدون القراءة ومستوى التحصيل الدراسي لديهم مرتفع ويعزى هذا إلى عدم تعامل بعض الأسر وخاصة المتعلمة مع أبنائهم منذ نعومة أضافرهم باللغة الأم التي يتحدثون بها الكبار مع الأجداد. كما نجد أن بعض الفئات لا تتعامل باللغة الأم حفاظاً على التمسك بلغة التعلم (اللغة العربية).

الفرضية الثالثة: (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تعلم القراءة وعملية التحصيل الدراسية)

الفرضية الصفرية ***H_0 –Null Hypothesis:*** تعني عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تعلم القراءة وعملية التحصيل الدراسي.

الفرضية البديلة ***H_1- Alternate Hypothesis***: تعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تعلم القراءة وعملية التحصيل الدراسي.

لقياس العلاقة الإرتباطية بين تعلم القراءة وعملية التحصيل الدراسية استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لتحديد درجة الارتباط بين تعلم القراءة وعملية التحصيل الدراسية الجدول رقم (14) يوضح ذلك:

جدول رقم (14) يوضح نتائج معامل إرتباط بيرسون لتحديد درجة الإرتباط بين تعلم القراءة وعملية التحصيل الدراسي

العلاقة بين	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
تعلم القراءة وعملية التحصيل الدراسية	.360	.000	.01

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات الاستبانة (2018)

نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة معامل ارتباط بيرسون قد بلغت (.360) وأن القيمة الاحتمالية لمعامل ارتباط بيرسون كانت مقدارها (.000) وهي أكبر من مستوى الدلالة (.01) إذن رفض الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تعلم القراءة وعملية التحصيل الدراسية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تعلم القراءة وعملية التحصيل الدراسية، وهذا يشير إلى وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين تعلم القراءة وعملية التحصيل الدراسية.

مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الثالثة:

من خلال التحليل الإحصائي تأكد صحة الفرض القائل: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تعلم القراءة وعملية التحصيل الدراسية.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كباشي إبراهيم (2003م) التي توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطيه قوية بين القراءة وضعف التحصيل الدراسي. كما تتفق مع نتيجة دراسة آمال خضر(2007م) أن الضعف القرائي أدي لتدني مستوي التحصيل الدراسي، وكذلك الظروف المتمثلة في أمية الوالدين والحالة الاجتماعية وعدم استقرار الأسر من أسباب تدني التحصيل. وكذلك تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الغني إبراهيم محمد (1990م) وجود علاقة وثيقة بين القدرة القرائية والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة

منال الخولي الأمين (2004م) توجد علاقة دالة إحصائياً بين أخطاء التعرف علي الكلمة والتحصيل الدراسي. كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ياسر معاذ (1997م) أن التلاميذ منخفضي التحصيل يكررون عادات سيئة في القراءة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الفتاح محمد (1986م) توجد علاقة بين إتقان القراءة ومستوى التلاميذ. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سامية عبد الرحمن العبيد (1998م) معلمو اللغة العربية لا يقومون بربط فروع المادة في الدرس الواحد، تدني مستوى التحصيل التلاميذ يبدأ في الصف السادس. كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أميرة طه يعقوب (2014م) هنالك عوامل وأسباب متعلقة بالمقرر أثرت في تدني التحصيل الدراسي وعوامل متعلقة بطرق التدريس وعوامل متعلقة بالبيئة المدرسية أثرت على التحصيل الدراسي. كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فاطمة الشيخ (2005م) تدني مستوي التلاميذ في اكتساب المهارات الأساسية. نتيجة دراسة ليلى إدريس محمد (2007م) عدم القراءة في السنوات الأولي له أثر سلبي كبير في أداء التلميذ في القراءة. كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حنان عيسى سلطان (1981-1982م) إن بين السرعة في القراءة وبين الفهم علاقة موجهة إلى حد بعيد.

اختلفت مع نتيجة دراسة منال خولي الأمين (2004م) التي تنص على أنه لا توجد فروق في تعثر القراءة والأخطاء النحوية والاستيعاب والفهم. وكما اختلفت مع نتيجة دراسة محمد قدري لطفي (1957م) من العوامل التي تسبب التأخر في القراءة منها عيب جسمي، وما هو عيب عقلي. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سامية عبد الرحمن العبيد (1998م) تدني مستوى تحصيل التلاميذ في اللغة العربية يبدأ في الصف السادس، اتفقت معها في تناول جزء من الحلقة الثانية (الرابع، الخامس، السادس).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن هناك علاقة ارتباطيه قوية بين تعلم القراءة والتحصيل الدراسي لأن الضعف في القراءة يؤدي إلى تدني في مستوي التحصيل الدراسي للتلاميذ، والقراءة هي مفتاح التحصيل الدراسي، والتعسر في القراءة وتدني التحصيل الدراسي مرتبط بالغياب الأسري وعدم متابعة الأسر للتلاميذ وكذلك عدم استقرار الأسر له تأثير سلبي، وهنالك عوامل وأسباب متعلقة بالمقرر أسهمت في تدني التحصيل الدراسي منها عدم مراعاة المناهج

المقررة على التلاميذ للفروق الفردية بمناطق التنوع اللغوي لان المنطقة الواحدة بها أكثر من لغة ولهجة محلية مثال لذلك منطقة الدراسة الحالية وفضلاً عن الأساليب المتبعة في التدريس. وترى الباحثة إن كل هذه الأسباب كانت وراء تدني مستوي التحصيل الدراسي.

الفرضية الرابعة: (توجد صعوبات تواجه المعلمين تتعلق بالوسائل والنشاطات المصاحبة لمنهج اللغة العربية لا تساعد التلاميذ على القراءة والتحصيل الدراسي).

الفرضية الصفرية *H_0 -Null Hypothesis:* تعني أن الوسائل والنشاطات المصاحبة لمنهج اللغة العربية تساعد على القراءة والتحصيل الدراسي.

الفرضية البديلة *H_1- Alternate Hypothesis*: تعني أن الوسائل والنشاطات المصاحبة لمنهج اللغة العربية لا تساعد على القراءة والتحصيل الدراسي.

للتحقق من الفرضية الرابعة قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة ، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدمت الباحثة اختبار (T). والجدول رقم (15) يوضح ذلك:

جدول (15) اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مدى مساعدة الوسائل والنشاطات المصاحبة لمنهج اللغة العربية على القراءة والتحصيل الدراسي

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمه (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
4.037	3.000	89.903	164	.000

المصدر: إعداد الباحثة اعتمداً على بيانات الاستبانة (2018)

يلاحظ من الجدول رقم (15) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب تساوي (4.037) وهي أكبر من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (3.000)، وأن القيمة التائية قد بلغت (89.903) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، إذن رفض الفرض الصفري الذي ينص على أن الوسائل والنشاطات المصاحبة لمنهج اللغة

العربية تساعد على القراءة والتحصيل الدراسي، ونقبل الفرض البديل الذي ينص علـــى أن الوسائل والنشاطات المصاحبة لمنهج اللغة العربية لا تســـاعد علـــى القـــراءة والتحصـــيل الدراسي، وهذا يشير إلى أن الوسائل والنشاطات المصاحبة لمنهج اللغة العربيـــة لا تســـاعد على القراءة والتحصيل الدراسي.

مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الرابعة:

من خلال التحليل الإحصائي تأكد صحة الفرض القائل: الفرضية الرابعة: توجد صعوبات تواجه المعلمين تتعلق بالوسائل والنشاطات المصاحبة لمنهج اللغة العربية لا تساعد التلاميذ على القراءة والتحصيل الدراسي.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كباشي إبراهيم (2003م) التي توصلت إلى أن قلة التدريبات في دروس القراءة له أثر سلبي كبير على مستوى أداء التلاميذ في القراءة. كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صديق حسن أبو (1430هـ) قلة التدريبات في دروس القراءة أثرت بشكل كبير في ضعف القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس. قلة الأنشطة اللاصفية المصاحبة للكتاب المدرسي وعدم مشاركة التلاميذ فيها أدت إلى ضعف القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سامية عبد الرحمن العبيد (1998م) عدم اهتمام المعلم بالأنشطة المصاحبة للمنهج، وتدني الوسائل التعليمية لمادة اللغة العربية . كما تتفق مع نتيجة دراسة آمال خضر(2007م) أن افتقار البيئة المدرسية لكثير من مكوناتها الأساسية كالكتاب المدرسي والمكتبة المدرسية، وازدحام الفصول بالتلاميذ أدت إلى تدني مستوي التحصيل الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عواطف حسن على (1999م) أن هدف مناهج القراءة لم يكن مكتوب بطريقة جيدة وواضحة وأن المحتوي لم يحقق الوحدة والترابط بين المواد الأخرى، وهنالك إهمال للنشاط كما أن المنهج لم يستخدم أساليب متنوعة في تقويم التلاميذ، وغالبية طرق التدريس المستخدمة تحتاج إلى تطوير. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ليلى إدريس محمد (2007م) قلة التدريبات في دروس القراءة له أثر سلبي كبير على أداء التلميذ في القراءة وعدم القراءة في السنوات الأولي له أثر سلبي كبير في أداء التلميذ في القراءة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أميرة طه يعقوب (2014م) هنالك عوامل وأسباب متعلقة بطرق التدريس أثرت في تدني مستوى التحصيل الدراسي. وكما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ريما سعد الجوف: بالنسبة

للأسئلة المصاحبة للنص، قد وجدت أن دروس القراءة لا تحتوى على أية أسئلة تتخلل النص، أي لم يضع المؤلفون أسئلة قبل كل فقرة في النص تعد أذهان الطالبات لما سيقرؤونه في الفقرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أحمد محمد موسى (1998م) إهمال استخدام الوسائل التعليمية، كما أكدت الدراسة أن محتوي المنهج لا يراعي الفروق الفردية ولا ميول التلاميذ، كما أكدت الدراسة عدم استخدام المنهج للأدوات والأساليب المتنوعة في تقويم التلاميذ. وكما تتفق هذه النتيجة مع دراسة إحسان عبد الماجد محمد حمد (2007م) منهج القراءة يحتاج إلى بعض التطوير وإعادة النظر في بعض الجوانب خاص التقويم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد محمد رشوان (1983م) أن طرق تدريس القراءة وتعليم اللغة العربية في المراحل الأولى لها تأثيرها الكبير على مقدرته القرائية مستقبلاً. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة فتح الرحمن السماني محمد (2016م) ضعف تدريب معلمي اللغة العربية يؤثر سلباً على تعلم مهارة القراءة.

اختلفت مع نتيجة دراسة نبيل عبد الرحمن محمد (1994م) أن أهداف منهج القراءة للصف الخامس الابتدائي محددة وواضحة ويمكن قياسها وشاملة لمجالات الأهداف التربوية، ضعف وغياب الجوانب العلمية في تدريس منهج القراءة. كما اختلفت مع نتيجة دراسة خديجة عبدالرحيم (1998م) التي توصل إليها من النتائج أهمها، يلبي المحتوي ميول وحاجات التلاميذ في هذه المرحلة، الكتاب مناسب من حيث الحجم لعمر تلاميذ الصف الرابع. كما اختلفت مع نتيجة دراسة متوكل محمد إبراهيم (2010م) تُزود القراءة الطلبة بالمفردات، والقصص، والأساليب ويتأثرون بما يقرؤنه. اختلفت مع نتيجة دراسة إحسان عبد الماجد محمد حمد (2007م) ركز المنهج على ضرورة استخدام الوسائل التعليمية في تدريس القراءة. كما اختلفت مع نتيجة دراسة أوجيتي مديان: مرونة أساليب التدريس، إدخال القراءة في جميع مواضيع الدراسة، الاهتمام بإعداد المعلمين إعداداً جيداً وخاصة في مجال تدريس القراءة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن منهج القراءة يحتاج إلى بعض التطوير وإعادة النظر في بعض الجوانب مثل تعديل صياغة الأهداف ولابد من وضع منهج يتلاءم مع تلاميذ مناطق التداخل اللغوي مع مراعاة الفروق الفردية في اللغة، وعدم التزام المعلم بالوسيلة التعليمية لتوصيل المادة الدراسية أثناء شرح الدرس وعدم استخدامها الدليل على شرود أذهان التلاميذ أثناء

الحصة وبالتالي يؤدي إلى ضعف في القراءة والتحصيل الدراسي معاً. وفي أغلب الأحيان ينصب تفكير المعلم في كيفية إكمال المقرر لذا نجد المعلم لا يهتم بالأنشطة المصاحبة للمنهج البعض يعتبرها مضيعة للزمن على سبيل المثال إذا كان هناك درس فيه نشاط مصاحب مثل زيارة للمستشفى أو مصنع للغزل والنسيج أو غيرها المعلم يتجاوزها ولا يهتم بها ويضع مبررات لذالك كقلة الإمكانات المادية أو ضيق الزمن وغيرها، وكما ترى الباحثة أن طرق تدريس القراءة وتعليم القراءة في المراحل الأولى لها تأثيرها الكبير على مقدرته القرائية مستقبلاً. وإن الوسيلة التعليمية التي تعرض إثناء الحصة لفهم الدرس مهمة للتلاميذ مناطق التداخل اللغوي لها دور مهم وهي تربط التلميذ بالواقع الملموس للأشياء المبهمة لديه وهذا يسهم إسهام كبير في عملية القراءة والتحصيل الدراسي، أضف إلي ذلك النشاط المصاحب للمقرر يجب أن ينفذ حسب الخطة الدراسية للدرس.

الفرضية الخامسة: توجد صعوبات تتعلق بملائمة المنهج للبيئة الاجتماعية والثقافية واللُغوية التي يعيش فيها التلاميذ بمناطق التداخل اللغوي مما يؤثر سلباً على تعلم القراءة والتحصيل الدراسي.

الفرضية الصفرية ***H_0 –Null Hypothesis:*** تعني أن البيئة الاجتماعية والثقافية واللغوية التي يعيش فيها التلاميذ في مناطق التداخل اللغوي لا توثر سلباً على تعلم القراءة والتحصيل الدراسي.

الفرضية البديلة ***H_1- Alternate Hypothesis:*** تعني أن البيئة الاجتماعية والثقافية واللغوية التي يعيش فيها التلاميذ في مناطق التداخل اللغوي توثر سلباً على تعلم القراءة والتحصيل الدراسي.

للتحقق من الفرضية الخامسة قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة ، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدمت الباحثة اختبار (T). والجدول رقم (16) يوضح ذلك:

جدول (16) اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس التأثير السلبي للبيئة الاجتماعية والثقافية واللغوية التي يعيش فيها التلاميذ في مناطق التداخل اللغوي على تعلم القراءة والتحصيل الدراسي

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمه (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
3.557	3.000	65.949	164	.000

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات الاستبانة (2018)

يلاحظ من الجدول رقم (16) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب تساوي (3.557) وهي أكبر من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (3.000)، وأن القيمة التائية قد بلغت (65.949) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، إذن رفض الفرض الصفري الذي ينص على أن البيئة الاجتماعية والثقافية واللغوية التي يعيش فيها التلاميذ في مناطق التداخل اللغوي لا توثر سلباً على تعلم القراءة والتحصيل الدراسي، ونقبل الفرض البديل الذي البيئة الاجتماعية والثقافية واللغوية التي يعيش فيها التلاميذ في مناطق التداخل اللغوي توثر سلباً على تعلم القراءة والتحصيل الدراسي، وهذا يشير إلى أن البيئة الاجتماعية والثقافية واللغوية التي يعيش فيها التلاميذ في مناطق التداخل اللغوي توثر سلباً على تعلم القراءة والتحصيل الدراسي.

مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الخامسة:

من خلال التحليل الإحصائي تأكد صحة الفرض القائل: توجد صعوبات تتعلق بملائمة المنهج للبيئة الاجتماعية والثقافية واللُغوية التي يعيش فيها التلاميذ بمناطق التداخل اللغوي مما يؤثر سلباً على تعلم القراءة والتحصيل الدراسي.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أحمد محمد موسى (1998م) أهداف المنهج لم تحدد بصورة واضحة ودقيقة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة غالية محمد عبد الجبار (2008م) التي توصلت إلى أن نسبة الضعف في القراءة بين التلاميذ أكثر شيوعاً بين الفئة الدنيا اجتماعياً واقتصادياً. كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ناهد حسن (1996م) أن

البيئة لها أثر كبير في التأخير القرائي للتلاميذ. وتقل صعوبات القراءة لدى أطفال الأمهات المتعلمات. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أميرة طه يعقوب (2014م) هنالك عوامل وأسباب اجتماعية أثرت في تدني التحصيل الدراسي. وهنالك أسباب متعلقة بالبيئة المدرسية أثرت في تدني التحصيل الدراسي. وهنالك عوامل وأسباب متعلقة بالمقرر الدراسي أثرت في تدني التحصيل الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نبيل عبد الرحمن محمد (1994م) إن الأهداف التربوية لا تراعي ميول ورغبات واتجاهات ولا تنبثق من بيئة وحياة التلاميذ. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد نور إدريس إن التدريبات اللغُوية لا تسمح باشتراك أكثر من تلميذ في كتاب وأحد. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سامية عبد الرحمن العبيد (1998م) معلمو المواد الأخرى يستخدمون اللغة الدارجة في تدريسهم. وكما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أمال خضر (2007م) الظروف الأسرية المتمثلة في أمية الوالدين والحالة الاجتماعية وعدم استقرار الأسرة من أسباب تدني التحصيل الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أميرة علي توفيق (1961م) هنالك أسباب أسرية تتعلق بأوضاع الأسرة الاقتصادية والحالة الاجتماعية التي تعيشها الأسرة ومستوى التعليم بالنسبة للوالدين، إضافة لأسباب أخرى تتعلق بالمدرسة والمعلم والمنهج نفسه وقد يكون التلميذ. وكما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الغني محمد إبراهيم (1990م) هنالك عوامل عديدة متداخلة ومتشابهة تؤدي إلى ضعف التلاميذ في القراءة مثل البيئة الاجتماعية والمستوى التعليمي للوالدين ولغة الأسرة وضعف التدريس لاسيما في المدارس الابتدائية. وكذلك تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ليلى إدريس محمد (2007م) عدم استقرار الأسرة يؤثر على مستوى أداء التلميذ في القراءة. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد على حسن خليفة (2010م) المقرر الدراسي لا يراعي الخلفية اللُغوية للتلاميذ وذلك إن اللغُة الأم تؤثر على اللغُة الثانية.

اختلفت مع نتيجة دراسة محمد نور، أن محتوى المنهج ملائم لبيئة التلاميذ الثقافية والاجتماعية. وكما اختلفت مع نتيجة دراسة فاديه محمد صالح الطاهر (2009م) أن البرنامج المقترح لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية

بمرحلة الأساس ومتغير المستوى التعليمي للوالدين، لا توجد علاقة ارتباطيه عكسية بين فعالية البرنامج المقترح والأخطاء لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس. واختلفت مع نتيجة دراسة إحسان عبد الماجد محمد حمد (2007م) تقيد بمعايير اختبار محتوى منهج تعليم مهارة القراءة لغير الناطقين باللغة العربية. وكما اختلفت مع نتيجة دراسة منال الخولي (2004م) لا توجد فروق في تعثر القراءة والأخطاء النحوية، الأخطاء الصوتية، الاستيعاب والفهم.

تفسر الباحثة هذه النتيجة أن المنهج المقرر علي تلاميذ مناطق التداخل اللغوي غير ملائم للبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها التلميذ لان المقرر لم يوضع بطريقة التي تتناسب مع تلاميذ مناطق التداخل اللغوي ولم يراعي فيه تعدد اللغات في هذه المناطق ، وأن البيئة اللغوية التي يعيش فيها التلاميذ بمناطق التداخل اللُغوي توثر سلباً على تعلم القراءة والتحصيل الدراسي ويعزى ذلك لتعدد اللغات (اللهجات) بالنسبة للقبائل التي تقطن تلك المنطقة سواء كانت قبائل عربية وغير العربية لابد للقائمين على أمر المناهج مراعاة هذه الجوانب. وهنالك أسباب أسرية تتعلق بأوضاع الأسرة مثل ثقافة بعض الأسر في التعامل باللغة الأم في المنزل والمناسبات وغيرها. والاجتماعية التي تعيشها الأسرة ومستوى التعليم بالنسبة للوالدين، إضافة لأسباب أخرى تتعلق بالمدرسة والمعلم. والمنهج نفسه وقد يكون التلميذ.توجد أسباب متعلقة بالبيئة المدرسية أثرت في تدني التحصيل الدراسي منها معلمو المواد الأخرى يستخدمون اللغة الدارجة في تدريسهم، المنهج لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وهنالك عوامل وأسباب متعلقة بالمقرر الدراسي أثرت في تدني التحصيل الدراسي منها: إن التدريبات اللغُوية لا تساعد على تعلم القراءة. وهنالك عوامل عديدة متداخلة ومتشابهة تؤدي إلى ضعف التلاميذ في القراءة مثل البيئة الاجتماعية والمستوى التعليمي للوالدين ولغة الأسرة وضعف التدريس. كما نجد أن المقرر الدراسي لا يراعي الخلفية اللُغوية للتلاميذ لذلك نجد إن اللغُة الأم تؤثر على اللغُة الثانية لغة التعلم. الاهتمام بإعداد المعلمين إعدادا جيدا وخاصة في مجال تدريس القراءة لتلاميذ مناطق التداخل اللغوي تري الباحثة أن كل هذه الأسباب كانت وراء صعوبات تعلم القراءة وتدني التحصيل الدراسي للتلاميذ بمناطق التداخل اللغوي (منطقة الدراسة الحالية).

المبحث الثاني

2.4 المقابلة

السؤال الأول: هل هنالك تأثير للغة الأم (الناطقين بغيرها) على عملية التعليم والتعلم؟

جدول رقم (17) يوضح نتائج المقابلة – الإجابات عن السؤال الأول

الرقم	رقم المقابلة	الإجابة عن السؤال
1	الأولى	نعم، التأثير واضح في معاناة المعلم والجهد المضاعف الذي يبذله مع التلاميذ في عملية التعليم والتعلم
2	الثانية	نعم في تغيير بعض المفاهيم وخاصة في المناطق النائية لان التلميذ لا يعرف بعض الأشياء إلا بعد الشرح متواصل
3	الثالثة	نعم مع مرور الزمن قلت اللغات المحلية وخاصة في المدن ولكن لا يزال اللسان مرتبط بها عند بعض الفئات، وخاصة المناطق الطرفية.
4	الرابعة	نعم تؤثر ولكن بنسب متفاوتة وسط التلاميذ منهم من يحتاج إلي وقت أطول لتثبيت وترسيخ المعلومة، وعلى المعلم مراعاة الفروق الفردية
5	الخامسة	نعم يعاني التلميذ ثنائي اللغة من استخدام بعض المفردات والتراكيب اللغوية وعكس أحادي اللغة
6	السادسة	نعم التأثير وأضح خاصة في المناطق الريفية
7	السابعة	نعم تؤثر عند استخدام بعض الكلمات (كتذكير المؤنث وتأنيث المذكر)

من الجدول رقم (17) نجد أن إجابات المقابلة للسؤال الثامن الذي ينص على: هل هنالك تأثير للغة الأم غير العربية (الناطقين بغيرها) على عملية التعليم التعلم ؟

* كل الإجابات اتفقت على (بنعم) وأوضحوا أن هذا التأثير واضح في معاناة المعلم والجهد المضاعف الذي يبذله مع التلاميذ في تعليم وتعلم اللغة العربية ويحاول تغيير بعض المفاهيم وخاصة في المناطق النائية لان التلميذ لا يعرف بعض الأشياء إلا بعد الشرح.

وتفسر الباحثة هذه الإجابات على السؤال القائل: **هل هنالك تأثير للغة الأم (الناطقين بغيرها) على عملية التعليم والتعلم** وأوضحوا أن هذا التأثير واضح في معاناة المعلم والجهد المضاعف الذي يبذله مع التلاميذ في عملية التعليم والتعلم، وأن معانات المعلم ناتجة من أن

التلاميذ الناطقين بغيرها يتعثرون في بعض جوانب اللغة الثانية (العربية) وفهمها لان التلميذ ثنائي اللغة يتعثر في فهمها وقرأتها وكتابتها مثال (تذكير ما هو مؤنث والعكس) وهو عكس أحادي اللغة. وهو يحاول تغيير بعض المفاهيم وخاصة في المناطق النائيـــة لان التلميـــذ لا يعرف بعض الأشياء إلا بعد الشرح. وترى الباحثة أن اللغات الأم (اللهجات) مـــع مـــرور الزمن تقل لدى التلاميذ وخاصة في المدن الكبيرة ولكن لازال اللسان مرتبط بها عند بعض الفئات وخاصة في المناطق الطرفية أو النائية وكذلك الريفية منها التي لا تزال متأثرة بلغتها الأم.

السؤال الثاني: من خلال تجربتك هل هنالك تأثير للغة الأم غير العربية (الناطقين بغيرهـــا) على تعلم القراءة؟

جدول رقم (18) يوضح نتائج المقابلة – الإجابات عن السؤال الثاني

الرقم	رقم المقابلة	الإجابة عن السؤال
1	الأولى	نعم لها تأثير كبير جداً وخاصة اللغة الأم غير العربية أي (الناطقين بغيرها) في نطق الكلمات (مخارج الحروف)
2	الثانية	ويكون تأثيرها واضح جداً في المناطق الطرفية والمناطق الريفية نسبة لتداخل لغة التعلم مع اللغة الأم وتعوق عملية القراءة لان اللغة التعلم دخيلة على اللغة الأم
3	الثالثة	يظهر تأثيرها عند دخول التلميذ للمدرسة في المخاطبة والفهم وإدراك الأشياء المحيطة به
4	الرابعة	لان معظم الأسر في هذه المناطق يتحدثون باللغة المحلية
5	الخامسة	يظهر هذا التأثير في بعض الحروف وخاصة الحروف الحلقية، الألف تنطق عين والحاء تنطق هاء ... الخ
6	السادسة	المعضلة في القراءة الجهرية والإملاء والتعبير
7	السابعة	نعم هنالك تأثير للغة الأم غير العربية على تعلم القراءة يتضح من خلال تعثر التلميذ في القراءة الجهرية وبسرعة

من الجدول رقم (18) نجد أن إجابات المقابلة للسؤال الثامن الذي ينص على: من خـــلال تجربتك هل هنالك تأثير للغة الأم غير العربية (الناطقين بغيرها) على تعلم القراءة؟ كانت الإجابات على النحو التالي: اتفق معظم الذين أجريت معهم المقابلة على تأثير لغة الأم على

تعلم القراءة وأشار بعضهم إلى ظهور التأثير في المناطق الطرفية. ويرى البعض أن تـــأثير اللغة الأم يظهر عند دخول التلميذ المدرسة كما ربط البعض التأثير بالقراءة الجهرية والتعثر في نطق بعض الحروف. ترى الباحثة أن هذه الآراء ليست متباينة ولكن كل (منها) ينظـــر إلي زاوية معينة من خلال تجربته العملية لملاحظة تأثير اللغة الأم مع اتفاق الجميـــع علـــي مبدأ التأثير وإن تفاوتت درجاته.

* وتفسر الباحثة هذه الإجابات على السؤال القائل **من خلال تجربتك هل هنالك تـــأثير للغـــة الأم غير العربية (الناطقين بغيرها) على تعلم القراءة** أن اللغة الأم تعتبر هي اللغة الأولي ولغة المنشأ بالنسبة للتلميذ وهو يأتي للمدرسة متشبع بها، ولكي يكتسب اللغة الثانيـــة لغـــة التعلم والتي تعتبر دخيلة علي لغته الأم لذلك يوجد تأثير للغة الأم عند تعلم القراءة.

السؤال الثالث: ما هي أبرز الصعوبات التي تواجه التلاميذ بمناطق التداخل اللغوي؟

جدول رقم (19) يوضح نتائج المقابلة – الإجابات عن السؤال الثالث

الرقم	رقم المقابلة (المجيبين)	الإجابة عن السؤال
1	الأولى	صعوبة في التعامل باللغة العربية الفصحى
2	الثانية	صعوبات في نطق المفردات اللغوية – النطق الخطأ لبعض الحروف
3	الثالثة	ملازمة اللغة الأم التي ينطق بها التلميذ في المنزل تلازمه في المدرسة وتقف عقبة أمام عملية التعلم
4	الرابعة	هناك صعوبات اقتصادية في المقام الأول، عدم توفير الأدوات المدرسية (الكتاب المدرسي)
5	الخامسة	هنالك صعوبات يعاني منها التلميذ تؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي منها (محدودية الدخل لبعض الأسرة)، عدم متابعة الأسرة للتلميذ
6	السادسة	صعوبة المناهج المدرسي لأنه لا يراعي الفروق الفردية وخاصة مناطق التداخل اللغوي
7	السابعة	صعوبة التعامل بالفصحى وانعدام الثقة بالنفس

من الجدول رقم (19) نجد أن إجابات المقابلة للسؤال الثامن الذي ينص على **ما هي أبرز الصعوبات التي تواجه التلاميذ بمناطق التداخل اللغوي؟ و قد كانت الإجابات كالآتي:**

1- صعوبة في التعامل باللغة العربية الفصحى، وملازمة اللغة الأم التي ينطق بها في المنزل تلازمه في المدرسة.

2- هناك صعوبات اقتصادية في المقام الأول، (المصروف اليومي – الأدوات المدرسية – الإجلاس وغيرها) وكذالك صعوبات أسرية داخل الأسرة تؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي منها (محدودية الدخل لبعض الأسرة).

3- صعوبة في نطق بعض الحروف الحلقية.

4- صعوبة المنهج المدرسي

وتفسر الباحثة هذه الإجابات على السؤال القائل: **ما هي أبرز الصعوبات التي تواجه التلاميذ بمناطق التداخل اللغوي.** توجد صعوبات تواجه التلاميذ منها على سبيل المثال لا الحصر منها صعوبة في التعامل باللغة العربية الفصحى بعض التلاميذ يجدون صعوبة للتعامل بها والبعض يستحى ويتجنب استخدامها لأنه يتعسر في مخارج بعض الحروف، محدودية دخل بعض الأسر مما يجعل الأسرة لا تهتم بالتلميذ بل تنشغل بالمعيشة أو الدخل اليومي ، عدم توفير الإجلاس والكتاب المدرسي، كل هذه الصعوبات تواجه تلاميذ مناطق التداخل اللغوي وخاصة الطرفية منها.

السؤال الرابع: إلى أي مدى تؤثر القراءة على التحصيل الدراسي؟

جدول رقم (20) يوضح نتائج المقابلة – الإجابات عن السؤال الرابع

الرقم	رقم المقابلة	الإجابة عن السؤال
1	الأولى	إن علاقة التحصيل الدراسي بالقراءة علاقة وثيقة ومعرفة القراءة لها تأثير قوي على التحصيل الدراسي لان القراءة هي الأساس للنجاح والتفوق في كل المواد الدراسية.
2	الثانية	تعثر القراءة وعدم بذل الجهد الكافي من قبل التلميذ يؤثر على التحصيل الدراسي
3	الثالثة	التحصيل الدراسي مرتبط بسرعة فهم اللغة العربية ومعرفة القراءة
4	الرابعة	تدريس كل المواد مرتبط باللغة العربية (ومعرفة القراءة) وبالتالي عدم فهم التلاميذ لها سيؤثر على تحصيلهم في كل المواد المقررة عليهم.
5	الخامسة	مستوي تعليم الوالدين و معرفتهم للقراءة مرتبط بتدني التحصيل الدراسي للتلميذ
6	السادسة	الفروق الفردية في سرعة فهم و تعلم القراءة تلعب دور في التحصيل الدراسي ومعرفة التلميذ للقراءة والكتابة
7	السابعة	يوجد رابط قوي بين التحصيل الدراسي ومعرفة التلميذ للقراءة و تعثر التلميذ فيها مؤشر على تدني في التحصيل الدراسي

من الجدول رقم (20) نجد أن إجابات المقابلة للسؤال الثامن الذي ينص على: إلى أي مدى تؤثر القراءة على التحصيل الدراسي؟

كانت الإجابات كما يلي:

إن علاقة التحصيل الدراسي بالقراءة علاقة وثيقة وتأثيرها قوي على التحصيل الدراسي لان القراءة هي مفتاح الأساسي لنجاح والتفوق في كل المواد الدراسية.

1. بالضرورة أن يشرح المعلم الأسئلة بدقة وإلا سيؤدي عدم الشرح إلى تدني وضعف التلاميذ في التحصيل الدراسي .
2. تدريس كل المواد مرتبط باللغة العربية (ومعرفة القراءة) وبالتالي عدم فهم التلاميذ لها سيؤثر على تحصيلهم في كل المواد المقررة عليهم. على المعلم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وخاصة في جانب معرفة التلميذ القراءة لأنها لها تأثير بنسبة كبيرة على المواد الأخرى.
3. يوجد إرتباط قوي بين التحصيل الدراسي ومعرفة التلميذ للقراءة.

وتفسر الباحثة هذه الإجابات على السؤال القائل: **إلى أي مدى تؤثر القراءة على التحصيل الدراسي:** أن معرفة القراءة وإتقانها هي أساس النجاح في كل المواد الدراسية المقررة علي التلميذ والتعثر فيها مؤشر ودليل على تدني في التحصيل الدراسي لاحقاً.

السؤال الخامس: هل يتعامل المعلم مع التلاميذ باللغة العربية الفصحى أثناء تدريس الحصة؟

جدول رقم (21) يوضح نتائج المقابلة – الإجابات عن السؤال الخامس

الرقم	رقم المقابلة	الإجابة عن السؤال
1	الأولى	نعم يتعامل بالفصحى ولكن في بعض الأحيان يستخدم العامية لتوصيل المعلومة
2	الثانية	يتعامل معلم اللغة العربية بالفصحى ويتفادى العامية لتوصيل المادة الدراسية
3	الثالثة	هناك فروق فردية بين التلاميذ تحتاج إلى مزيد من الشرح والتبسيط لذلك يستخدم العامية في بعض الأحيان
4	الرابعة	يتعامل المعلم بالعامية في بعض الأحيان في تدريس بعض المواد لأنها تحتاج إلى مزيد من الشرح والتوضيح
5	الخامسة	نعم لكن في بعض الأوقات يشرح بالعامية
6	السادسة	نعم ولكن علي المعلم أن يجتهد في توصيل المادة الدراسية للتلاميذ باللغة العربية الفصحى ويشجعهم علي التحدث بها أثناء الدرس وخارج الفصل مع زملائهم
7	السابعة	عند القراءة يميل المعلم إلى التلقين والقراءة بالتأني ليمكن التلاميذ من المتابعة والفهم

من الجدول رقم (21) نجد أن إجابات المقابلة للسؤال الثامن الذي ينص على: **هل يتعامل المعلم مع التلاميذ باللغة العربية الفصحى أثناء تدريس الحصة؟** كانت الإجابات على النحو التالي:

1- نعم يتعامل بالفصحى ولكن كثير من الأحيان يستخدم العامية لتوصيل المعلومة.
2- رأي أخر يتعامل المعلم باللغة العربية المبسطة ويتفادى العامية لتوصيل المادة الدراسية في بعض الأحيان.

3- هنالك فروق فردية بين التلاميذ تحتاج إلى مزيد من الشرح والتبسيط لـــذلك يلجـــأ المعلم للشرح بالعامية في بعض الأحيان.

وتفسر الباحثة هذه الإجابات على السؤال القائل: **هل يتعامل المعلم مع التلاميذ باللغة العربية الفصحى أثناء تدريس الحصة:** في أغلب الأحيان يستخدم المعلم اللغة العربيـــة الفصـــحى وخاصة في مناطق التداخل اللغوي لكن قد يطر في بعض الأحيان ويستخدم العامية نســبة للفروق الفردية داخل الفصل الواحد.

السؤال السادس: هل تعتقد أنه خلال فترة الإجازة يفقد التلميذ اللغة العربية الفصحى وينتقل إلى اللغة الأم، وما أثر ذلك على القراءة؟

جدول رقم (22) يوضح نتائج المقابلة – الإجابات عن السؤال السادس

الرقم	رقم المقابلة	الإجابة عن السؤال
1	الأولى	في فترة الإجازة يختلط التلميذ مع فئات مختلفة اللهجات واللغات المحلية، فيتشبع التلميذ ببعض اللغات التي تخرجه من الإطار الذي كان يمارس فيه اللغة الفصحى
2	الثانية	لا يفقد التلميذ اللغة إذا رسخت لأنه من الصعب فقدها (فروق فردية).
3	الثالثة	في المناطق النائية (الريفية) يفقد التلميذ جزء مما تعلمه في المدرسة مما يؤدي ذلك لتراجع كبير في القراءة و الفهم.
4	الرابعة	نعم ينتقل للغة الأم بحكم تواجده مع الأسرة طوال هذه الفترة
5	الخامسة	احتكاك اللغات و تداخلها قد يودي بالرجوع للغة الأم ويـــؤثر بنســـبة كبير علي عملية القراءة
6	السادسة	عدم متابعة الأسر لأبنائهم فترة الإجازة وعدم اهتمام التلاميذ بالقراءة الحرة للمجلات والقصص والروايات القصيرة وغيرها من الكتب
7	السابعة	لا ينتقل التلميذ إلي (اللغة الأم) ولكن هناك تغير طفيف نتيجة للاحتكاك بالأسرة والرفاق، وعندما يبدأ العام الدراسي يجتهد المعلم في التغير من خلال تقديم البرنامج الصباحي اليومي يعده للتلاميذ

من الجدول رقم (22) نجد أن إجابات المقابلة للسؤال الثامن الذي ينص على: هل تعتقد أنه خلال فترة الإجازة يفقد التلميذ اللغة العربية الفصحى وينتقل إلى اللغة الأم، وما أثـــر ذلـــك على القراءة؟ كانت الإجابات على النحو التالي:

1-في فترة الإجازة يختلط التلميذ مع فئات مختلفة اللهجات واللغات المحلية، فيتشبع التلميذ ببعض اللغات التي تخرجه من الإطار الذي كان يمارس فيه اللغة الفصحى.

2- في المناطق النائية (الريفية) يفقد التلميذ جزء مما تعلمه في المدرسة مما يؤدي ذلك لتراجع كبير في القراءة و الفهم.

3- في المناطق النائية يفقد التلميذ جزء مما تعلمه في المدرسة مما يؤدي ذلك لتراجـــع كبير في القراءة.

هناك آراء أخرى حيث يرى البعض منهم:

1- لا يفقد التلميذ اللغة إذا رسخت لأنه من الصعب فقدها (فروق فردية).

2-لا ينتقل التلميذ إلي (اللغة الأم) ولكن هناك تغير طفيف نتيجة للاحتكاك بالأسرة والرفاق، وعندما يبدأ العام الدراسي يجتهد المعلم في التغير من خلال تقديم البرنامج الصباحي اليومي للتلاميذ

وتفسر الباحثة هذه الإجابات على السؤال القائل: : **هل تعتقد أنه خلال فترة الإجازة يفقد التلميذ اللغة العربية الفصحى وينتقل إلى اللغة الأم، وما أثر ذلك على القراءة** في فترة الإجازة يكون التلميذ أكثر عرضة للغة الأم واللغات الأخرى التي يتعامل بها مع جماعة الرفاق في الميادين العامة أو داخل المنزل مع أسرته الصغيرة أو الكبيرة مما يجعله يهمل اللغة الفصحى في بعض الأوقات.

السؤال السابع: أيهما انجح لتعلم القراءة – الطريقة الكلية أم الجزئية؟

جدول رقم (23) يوضح نتائج المقابلة – الإجابات عن السؤال السابع

الرقم	رقم المقابلة	الإجابة عن السؤال
1	الأولى	الطريقة الكلية لأنها تمكن التلميذ من القراءة والتعرف على الشكل العام للكلمة، ثم تجزئتها لاحقاً
2	الثانية	الطريقة الكلية يستفيد منها 20% من التلاميذ وهم الأذكياء أو متوسطي الذكاء، أما 80% فهم غير مستفيدين منها
3	الثالثة	الطريقة الكلية هي الأفضل والأنسب لتعلم القراءة لكنها تحتاج إلى متابعة وجهد من المعلم واستخدام التقويم المستمر
4	الرابعة	الطريقة الجزئية هي الأنسب لأنها تساعد التلميذ على نطق أي حرف على حده (تعلم الحروف ثم تركيب الكلمة)
5	الخامسة	الطريقة الجزئية هي الأنجح لكنها بطيئة والكلية غير مفيدة
6	السادسة	الجانب السلبي في الطريقة الجزئية يتمثل في أن التلميذ يتعلم ببطء شديد عكس الكلية (الكلية يدركها التلاميذ الأذكياء وتحتاج متابعة من أباء وأمهات)
7	السابعة	الطريقة الكلية لا تتناسب مع الأعداد كبيرة من التلاميذ بل تتناسب مع الأعداد القليلة، (25– 40) تلميذ بالفصل الواحد وهذه الطريقة أتت من دول الخليج

من الجدول رقم (23) نجد أن إجابات المقابلة للسؤال الثامن الذي ينص على: **أيهما انجح لتعلم القراءة – الطريقة الكلية أم الجزئية؟** نجد أن نتيجة المقابلات عن السؤال السابع تشير إلى تباين في الآراء حول الطريقتين الكلية و الجزئية، و قد كانت الآراء على النحو التالي:

1- الطريقة الكلية يستفيد منها 20% من التلاميذ وهم الأذكياء أو متوسطي الذكاء، أما 80% فهم غير مستفيدين منها. لأن هذه الطريقة الكلية لا تتناسب مع الفصول التي بها أعداد كبيرة من التلاميذ بل تتناسب مع العدد القليل في الفصل، وهي وضعت لتناسب ما بين 25– 40 تلميذ بالفصل الواحد وهذه الطريقة أتت من دول الخليج.

2- الطريقة الكلية سريعة في القراءة تمكن التلميذ من القراءة مبكراً.

3- الجانب السلبي في الطريقة الكلية يتمثل في أن التلميذ يتعلم الكتابة ببطء شديد.

4- التلميذ لا يقدر على الكتابة لكنه يقرأ، فالقراءة تسبق الكتابة في الطريقة الكلية

- **هناك اختلاف في الآراء:**

1- الطريقة الجزئية هي الأنجح لكنها بطيئة والكلية غير مفيدة .

2- أنجح الطريقة الجزئية لأن الطريقة الكلية يدركها التلاميذ الأذكياء ويحتاج إلى أبـــاء وأمهات متعلمين للمتابعة.

3- تلعب الفروق الفردية دور كبير وكذلك الرغبة في تعلم التلميذ القراءة.

- وتفسر الباحثة هذه الإجابات على السؤال القائل: **أيهما انجح لتعلم القراءة – الطريقة الكلية أم الجزئية:** أن طرق تعلم القراءة لا يزال الكثير يتوقف عندها لأسباب كثيرة منها أولاً المعلم نفسه يري أن هذه الطرق متباينة وأنها لم تخضع للتجريب وخاصة علي الفئات المتأثرة باللغات الأم غير العربية وأن الطريقة الجزئية هي الأفيد والناجح لأنها تنقل التلميذ من الجزء للكل، ولان التلميذ في هذه المناطق لديه مشاكل في مخارج الحروف وغيرها من المشاكل اللفظية.

ثانياً المنهج : وضع لكل الفئات ولم يراعي فيه الفروق الفردية للتلميذ ثنائي اللغة.

السؤال الثامن: هل يقوم بالتدريس في صفوف الحلقة الثانية معلمين متخصصين أو لهـم خبرة طويلة في التدريس، وهاهي التحديات تواجه المعلم بمناطق التداخل اللغوي؟

جدول رقم (24) يوضح نتائج المقابلة – الإجابات عن السؤال الثامن

الرقم	رقم المقابلة	الإجابة عن السؤال
1	الأولى	يقوم بالتدريس في صفوف الحلقة الثانية معلمون لهم خبره طويلة في مجال التدريس
2	الثانية	نعم، لابد أن يكون المعلم ذو خبرة طويلة بالإضافة لسعة الصدر وطول البال كسمات مهمة في المعلم لتدريس هذه الصفوف.
3	الثالثة	نعم، صعوبة ناتجة من نقل التلميذ من اللغة الأم إلي اللغة العربية وخاصة في المناطق النائية
4	الرابعة	لا يمكن القول إن كل معلم يقوم بتدريس الحلقة الثانية متخصص، لكن عنصر الخبرة ضروري لاختيار معلم الحلقة الثانية
5	الخامسة	نعم الخبرة ضرورية، وهناك تحديات كثيرة منها انخفاض راتب المعلم وتأخيره يؤثر سلباً علي العملية التعليمية، ولجوء البعض للعمل الحر نهاية الدوام وكذلك التنقلات المستمرة للمعلمين أثناء العام الدراسي.
6	السادسة	لا يوجد تخصص بالجامعات يهتم (بمناطق التداخل اللُغوي)، ماعدا بعض المعاهد (لناطقين بغيرها)، والمعلم بمناطق التداخل اللغوي لا يستشار في وضع المناهج ، ولكن الخبرة تلعب دوراً مهماً
7	السابعة	لا، بعض المعلمين غير متخصصين، و لكن توجد دورات تدريبية لطرق التدريس للمعلمين في كل يوم الخميس والسبت من الأسبوع جرعات

من الجدول رقم (24) نجد أن إجابات المقابلة للسؤال الثامن الذي ينص على: هـل يقـوم بالتدريس في صفوف الحلقة الثانية معلمين متخصصين أو لهم خبرة طويلة فـي التـدريس، وهل هنالك تحديات تواجه المعلم بمناطق التداخل اللغوي ، أوضحت أن النسبة الأعلى من المعلمين الذين يقومون بالتدريس إما متخصصون أو ذوو خبرة تراكمية معتبرة في عمليـة التدريسس. فقد بينت الإجابات الآتي:

1- لا يمكن القول إن كل معلم يقوم بتدريس الحلقة الثانية متخصص، كمـا لا يوجـد تدريب أثناء الخدمة.
2- ليس هناك تخصص في الجامعات يختص (بمناطق التداخل اللُغوي).
3- أن المعلمين الذين لديهم خبرة طويلة يتميزون بسعة الصدر وطول البـال كسـمات مهمة في المعلم لتدريس هذه الصفوف.

وتفسر الباحثة هذه الإجابات على السؤال القائل:هل يقوم بالتدريس في صفوف الحلقة الثانية معلمين متخصصين أو لهم خبرة طويلة في التدريس، وهي التحديات تواجه المعلم بمناطق التداخل اللغوي: إن المعلم الذي يقوم بتدريس المواد في الحلقة الثانية يجب أن يكون من ذوي الخبرة الطويلة لأنها تلعب دور كبير في عملية التعليم وخاصة بمناطق التداخل اللغوي، لان المتخصص ربما يكون ذو خبرة بسيطة (وخاصة الخريج).

التحديات التي تواجه المعلمين كثيرة منها التنقلات أثناء العام الدراسي مما يعيق عمل المعلم والتلميذ معاً، لان التلميذ يحتاج إلي فترة حتى يتأقلم على المعلم الجديد. صعوبة ناتجة من نقل التلميذ من اللغة الأم إلي اللغة الثانية لغة التعلم وخاصة في المناطق النائية.

السؤال التاسع: برأيك ما هي الممارسات التي يقوم بها المعلم وتسهم في صعوبات القراءة؟

جدول رقم (25) يوضح نتائج المقابلة – الإجابات عن السؤال التاسع

الرقم	رقم المقابلة	الإجابة عن السؤال
1	الأولى	تجاهل المعلم لأخطاء التلاميذ المتكررة أثناء القراءة الجهرية
2	الثانية	عدم ملاحظة المعلم لسلامة النطق ومخارج الحروف للتلميذ أثناء قراءة
3	الثالثة	عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وعدم الاهتمام بالفئات الضعف القرائي
4	الرابعة	عدم متابعة المعلم للتلميذ ثنائي اللغة مما يؤدي إلي صعوبات القراءة وبالتالي يؤدي إلي انخفاض في مستوي التحصيل الدراسي
5	الخامسة	عدم ملاحظة المعلم لأخطاء القراءة عند التلميذ وخاصة للناطقين بغيرها
6	السادسة	عدم اهتمام ومتابعة المعلم لذوي صعوبات تعلم القراءة يؤدي إلي إحباطهم ومن ثم فشلهم في المواد الدراسية
7	السابعة	انشغال المعلم بتكملة المقرر وعدم تخصيص حصص للقراءة الحرة في المكتبة المدرسية أو داخل الفصل

من الجدول رقم (25) نجد أن إجابات المقابلة للسؤال التاسع الذي ينص على **برأيك** ما هي الممارسات التي يقوم بها المعلم وتسهم في صعوبات القراءة.

اتفق الجميع على وجود بعض الممارسات التي تسهم في زيادة عملية صعوبات تعلم القراءة.

وقد أشار البعض إلى بعض الممارسات التي يمكن أن تسهم إيجابا في معالجة المشكلة منها:

- يخصص حصصاً يسمح فيها للتلاميذ بقراءة كتب من اختيارهم الحر، وعليه أن يراقب قراءة الحرف ونطقه وإخراجه من مخرجه الصحيح.
- العادات القرائية، ويحاول أن يتحدث مع التلاميذ الأقل اهتماما بالقراءة للكشف عن أنواع الموضوعات التي يمكن أن تجذبهم للقراءة.
- يمكن للمعلم أن يصطحب التلاميذ إلي المكتبة ويعرفهم بالكتب الموجودة فيها ويحفزهم علي:

- قراءة الحرف ونطقه وإخراجه من مخرجه الصحيح.
- قراءة الحرف ونطقه وإخراجه من مخرجه الصحيح.
- قراءة الحرف ونطقه وإخراجه من مخرجه الصحيح. قراءة الحرف ونطقه وإخراجه من مخرجه الصحيح.

وتفسر الباحثة هذه الإجابات على السؤال القائل: **برأيك ما هي الممارسات التي يقوم بها المعلم وتسهم في صعوبات القراءة** عدم متابعة المعلم للتلميذ ثنائي اللغة أثناء القراءة وخاصة الجهرية مما يؤدي إلي صعوبات القراءة، يجد المعلم صعوبة في متابعة أخطاء التلميذ عند نطق الحروف من مخارجها الصحيحة، ويعزى ذلك للازدحام الفصول والاشتراك أكثر من تلميذ في كتاب وأحد. (ملاحظة شخصية) إن التلميذ ثنائي اللغة يحتاج إلى متابعة لصيقة من المعلم وتقويم دودي وملاحظة الأخطاء وتنبيه التلميذ ثم بعد ذلك تصحيحها له.

السؤال العاشر: ما هي أبرز الصعوبات المتعلقة بظواهر القراءة والتي تواجه التلاميذ بمرحلة الأساس بمنطقة جنوب كردفان باعتبارها أحدى مناطق التداخل اللغوي؟

جدول رقم (26) يوضح نتائج المقابلة – الإجابات عن السؤال العاشر

الرقم	رقم المقابلة	الإجابة عن السؤال
1	الأولى	صعوبة نطق الحروف الحلقية (الهمزة، الهاء، الحاء، الخاء ،العين، الغين).
2	الثانية	عدم شيوع استخدام بعض الحروف كحرف الثاء (ث) في لهجة جبال النوبة وكذلك حرف (ذ) خاصة في المناطق النائية.
3	الثالثة	مشكلة في المفردات والتراكيب اللغوية ونطق بعض الحروف مثال الحروف الحلقية
4	الرابعة	ظاهرة التذكير والتأنيث والتعريف
5	الخامسة	تبديل الحروف وزيادتها أو نقصها (ز،ج) – (زيت تنطق – جيت) ،(ز، ج) – (زاوية ، جاويه)
6	السادسة	هناك حروف تم إبدالها بحروف أخرى مثل: ت، ط، (نطق،بطارية – بتارية) ،(خ – ك) (س – ش) – (خميس – كميش).
7	السابعة	(أل) للتعريف لا وجود لها عند البعض منهم، الناموسية، تحذف منها أل وتنطق جموسية

من الجدول رقم (26) نجد أن إجابات المقابلة للسؤال العاشر الذي ينص ما هي أبرز الصعوبات المتعلقة بظواهر القراءة والتي تواجه التلاميذ بمرحلة الأساس بمنطقة جنوب كردفان باعتبارها أحدى مناطق التداخل اللغوي . اتفق جميع من أجريت معهم المقابلات أن هنالك بعض الصعوبات المتعلقة بنطق الحروف و إبدالها و التذكير و التأنيث، حيث يبين الجدول الآتي

- وجود صعوبة في نطق الحروف الحلقية (الهمزة، الهاء، الحاء، الخاء ،العين، الغين).
- حرف الثاء (ث) غير موجود في لهجة جبال النوبة وكذلك حرف (ذ) غير موجود و لا يتعاملون بهما في المناطق النائية.
- هنالك حروف تم إبدالها بحروف أخرى وهي حروف:

(التاء و الطاء مثال (بطارية – بتارية)

(الخاء و الكاف) – (السين و الشين) مثال (خميس – كميش).

(الزاي و الجيم) مثل (زيت تنطق – جيت) أو (زاوية – جاويه).

(الحاء و الخاء) مثل (نحفر – نخفر).

- تبديل الحروف وزيادتها أو نقصها مثل: الناموسية – تحذف منها – أل – وتنطق جموسية بدون (أل) للتعريف لا وجود لها، أيضاً مثال رمضان، يقال (الرمضان) بإضافة (أل) التعريف.

وتفسر هذه الإجابات على السؤال القائل: **ما هي أبرز الصعوبات المتعلقة بظواهر القراءة والتي تواجه التلاميذ بمرحلة الأساس بمنطقة جنوب كردفان باعتبارها أحدى مناطق التداخل اللغوي؟** ترى الباحثة أن التلاميذ بمناطق التداخل اللغوي يواجهون عدد من صعوبات بسبب اللغة الأم التي يتحدثون بها والتي تتعلق بمخارج الحروف ونطقها وخاصة الحلقية وبعض والمفردات اللغوية، فضلاً عن إبدال بعض الحروف وكذلك زيادة التعريف لبعضها مثل (رمضان الرمضان)، هذه الصعوبات تحتاج لمتابعة دقيقة من المعلم أثناء القراءة لمعرفة الخلل في مخارج الحروف ومن ثم القيام بتعديله.

المبحث الثالث

3.4 قياس التحصيل الدراسي لتلاميذ الحلقة الثانية

يتناول هذا الجزء من البحث مجموع درجات التحصيل الدراسي والنسب المئوية للنجـــاح لعينة البحث من الامتحانات المدرسية التي تمت نهاية العام الدراسي 2016م – 2017م.

حيث يبين هذه الجداول درجات التلاميذ في مادة اللغة العربية في الامتحانات النهائية للعام 2016م – 2017م ، والتي تم اختيارها عشوائيا من بعض مدارس الأساس بمحلية الدلنج تم اختيار خمسة مدارس عشوائيا لقياس التحصيل الدراسي. يمكن استعراض ذلك لتوضيح نسبة النجاح على النحو المبين أدناهـــ:

الجدول رقم (27) يوضح عدد التلاميذ بالصف الرابع وعدد الناجحين والراسبين ونسبة النجاح

الرقم	اسم المدرسة	العدد الكلي للتلاميذ	عدد التلاميذ الناجحين	عدد التلاميذ الراسبين	نسبة النجاح
1	الشيخ أبو زيد المختلطة	79	72	7	%91
2	عمر المختار الخاصة	69	66	3	%95
3	عمر بن العاص المختلطة	65	46	19	%71
4	سمية بنت الخياط (أ)	65	62	3	%95
5	سمية بنت الخياط (ب)	66	59	7	%89

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الدراسة الميدانية 2018م

من خلال الجدول (28) أعلاه نجد أن نسبة النجاح في مادة اللغة العربية في الصف الرابع مرتفع حيث تجاوزت نسبة التلاميذ الناجحين (90%) ، في بعض المدارس تراوحت

نسبة النجاح بين 89% و 71% في كل من سمية بنت الخياط (ب) وعمرو بن العاص المختلطة. وهذا يدل على القدرة الاستيعابية للتلاميذ وكذلك بساطة المادة الدراسية (بسيطة و سهلة).

جدول رقم (28) يوضح عدد تلاميذ بالصف الخامس وعدد الناجحين والراسبين ونسبة النجاح

الرقم	اسم المدرسة	العدد الكلي للتلاميذ	عدد التلاميذ الناجحين	عدد التلاميذ الراسبين	نسبة النجاح	نسبة الرسوب
1	الشيخ أبو زيد المختلطة	66	48	18	%72	%28
2	عمر المختار الخاصة	72	71	1	%98	%98
3	عمر بن العاص المختلطة	77	55	22	%71	%71
4	سمية بنت الخياط (أ)	72	35	37	%48	%48
5	سمية بنت الخياط (ب)	68	28	40	%41	%41

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الدراسة الميدانية 2018م

الجدول رقم (29) يوضح أن التحصيل الدراسي متدني في الصف الخامس في ماد اللغة العربية حيث بين أن نسبة نجاح تتراوح ما بين 98% و 41% ومن الملاحظة زياد عدد الراسبين في الصف الخامس ويمكن تفسير ذلك بأنه كلما كان عدد التلاميذ بالصف كبير كانت نسبة النجاح ضعيفة مقارنة بصفين الرابع والسادس، كذلك صعوبة المادة وتفرعها إلى فروع مقارنة بالصف الرابع.

الجدول رقم (29) التالي يوضح عدد التلاميذ بالصف السادس وعدد الناجحين والراسبين ونسبة النجاح

الرقم	اسم المدرسة	العدد الكلي التلاميذ	عدد التلاميذ الناجحين	عدد التلاميذ الراسبين	نسبة النجاح
1	الشيخ أبو زيد المختلطة	62	43	19	%69
2	عمر المختار الخاصة	61	60	1	%98
3	عمرو بن العاص المختلطة	55	55	-	%100
4	سمية بنت الخياط (أ)	95	79	16	%83
5	سمية بنت الخياط (ب)	-	-	-	-

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الدراسة الميدانية 2018م

الجدول (29) يوضح أن نسبة النجاح في مادة اللغة العربية تتراوح ما بين 69% و 100% لمدرستي عمر المختار وعمرو بن العاص (يمكن تفسير ذلك بأنه كلما كان عدد التلاميذ قليل كانت المتابعة دقيقة ونسبة النجاح أعلى ويتبين ذلك من خلال العدد الكلي للتلاميذ بالصف) .

الخلاصة :

1. من خلال الجداول المبينة أعلاه يمكن استنتاج الأتي :
2. التحصيل الدراسي مرتفع في الصف الرابع في جميع المدارس تجاوز90% ماعدا مدرسة سمية بنت الخياط 71 % وهذا إن دله إنما يدل على أن التلميذ يأتي من الحلقة الأولي ذخيرة لغوية تأهله لاستيعاب المواد في الحلقة الثانية.

3. كلما تقدم التلاميذ من صف إلى أخر بدأت اللغة تصعب لان التراكيب اللغوية تزداد صعوبة والتعامل مع اللغة العربية يعتمد على القراءة وخاصة في الامتحانات. كما هو الحال في نتيجة الصف الخامس.
4. مقارنة نسب النجاح بين الصفين الرابع والسادس نجد أن نسبة النجاح أعلى في الصف الرابع. ويمكن أن نرجع ذلك إلي قلة العدد بالصف الرابع. وكلما كان العدد قليل كانت المتابعة أسهل وأيسر والمنهج مبسط ويعتمد على الحفظ فروع اللغة العربية أقل تعقيداً من الصفوف الأخرى.
5. كما يلاحظ أن نفس المدرسة التي بلغ التحصيل الدراسي 71 % قد بلغ نسب النجاح فيها 100% هذا المؤشر دليل على أن التحصيل الدراسي مرتبط بعدد التلاميذ في الصف، وبساطة اللغة. ولكن سرعان ما تراجع هذا التحصيل في الصف الخامس حيث بلغة نسبة النجاح 71%
6. ما يلاحظ بشكل عام أن التحصيل الدراسي في الصف الخامس متدني بشكل وأضح خاصة بالنسبة لمدارس سمية بنت الخياط (أ- ب) حيث بلغ اقل من 50% . ويرجع ذلك إلى أن اللغة العربية في هذه الصفوف تعتمد على معرفة قواعد اللغة وعلى القراءة والكتابة معاً. وقد تراوحت نسب النجاح ما بين 98 % و 41 % وهذا دليل واضح على صعوبة اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي، لان اللغة في هذه المرحلة بها تراكيب لغوية ونحوية بما في ذلك (جمع والتذكير والتأنيث والضمائر وهمزة القطع والوصل وغيرها). وفقد التلاميذ لبعض الأصوات اللغة مثل الحروف الحلقية، له أثر كبير في عملية القراءة والتحصيل الدراسي.

الفصل الخامس

الخـــــــاتمة

- النتائـج
- التوصيات
- المقترحات

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات والمقترحات

يتناول هذا الفصل أهم النتائج التي توصلت إليها البحث وبعض التوصيات والمقترحات والرؤى المستقبلية للبحوث والدراسات في هذا المجال.

أولاً: النتائج

يمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية من خلال التحليل الإحصائي كما يلي:

1- أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أن غالبية المعلمين من الإناث بنسبة بلغت (70.9%) للإناث مقابل (29.1%) ذكور.

2- تشير نتائج الدراسة إلى تأهيل المعلمين بمرحلة الأساس بمحلية الدلنج، إذ أن معظم المعلمين(88.5%) بمدارس مرحلة الأساس بمؤهل جامعي، وأن (11.5%) فوق الجامعي، منهم (93.3%) معلم من خريجي كليات التربية والمعلمين.

3- توجد صعوبات تواجه التلاميذ عند تعلم القراءة بمرحلة تعليم الأساس "الحلقة الثانية" بمناطق التداخل اللُغوي بمحلية الدلنج.

4- أن اللُغة الأم بمناطق التداخل اللُغوي بمدينة الدلنج تؤثر على تعلم التلاميذ للقراءة.

5- وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين تعلم القراءة وعملية التحصيل الدراسي.

6- وجود صعوبات تواجه المعلمين بمناطق التداخل اللغوي عند تعليم قراءة اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس.

7- أن البيئة الاجتماعية واللغوية التي يعيش فيها التلاميذ في مناطق التداخل اللغوي تؤثر سلباً على تعلم القراءة والتحصيل الدراسي

8- أن تعدد اللغات المحلية في المنطقة له أثر سلبي على تعلم القراءة.

9- الوسائل والأنشطة المصاحبة لمنهج اللغة العربية لا تساعد على القراءة والتحصيل الدراسي.

10- عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ أثر سلباً على تعلمهم للقراءة.

11- الطرق المستخدمة حالياً في تعليم القراءة العربية أسهمت في ضعف القراءة لدي تلاميذ مرحلة الأساس.

12- عدم التدريب الكافي للمعلمين أدى لضعف مهارات القراءة لـــدى تلاميـــذ مرحلـــة الأساس.

13- ضعف التلاميذ في القراءة أدى إلى تدني التحصيل الدراسي.

14- افتقار البيئة المدرسية للكتاب المدرسي والمكتبات المدرسية الثقافية أسهم فـــي تـــدهور القراءة.

ثانيا: التوصيات:

1- تطوير المناهج بصورة تتناسب مع مقدرات التلاميذ اللغوية بمناطق التداخل اللغوي.

2- تأهيل المعلمين والمعلمات تأهيلا خاصاً وأن تخصـــص أقســـام بالجامعـــات تكـــون متخصصة لتأهيل المعلم بمناطق التداخل اللغوي.

3- حث الأسر وأولياء الأمور للاهتمام بالقراءة والتحصيل الدراسي.

4- على المعلمين الاهتمام بالفئات المتأثرة باللغة الأم (اللهجات واللغات المحلية) والعمل على تذليل صعوبات نطق بعض الحروف والكلمات التي لا توجد لديهم في لغتهم الأم، تشجيع وتحفيز التلاميذ على تعلم اللغة العربية الفصحى.

5- الاهتمام بالتعليم قبل المدرسة والحلقة الأولي وتنمية مهارات القراءة لتهيئة التلاميـــذ للقراءة في المراحل التعليمية القادمة.

6- الاهتمام بإعداد المعلمين إعدادا جيداً وخاصة في مجال تدريس القراءة.

7- إنشاء معاهد وكليات إعداد المعلمين والتربية على تزويد معلمي منـــاطق التـــداخل اللغوي بالمعارف والاتجاهات اللازمة لمساعدتهم على الوعي التام والفهم الصـــحيح لكل جوانب القدرة القرائية والتعرف على الطرق الحديثة في تدريس القراءة.

ثالثاً: مقترحات لدراسات مستقبلية

1- إجراء دراسات شبيهة بهذه الدراسة في مناطق التداخل اللغوي في ولايات السودان الأخرى للمقارنة والاستفادة من التجارب في المناطق المختلفة في معالجة مشكلة تعلم القراءة والتحصيل الدراسي بهذه المناطق.

2- تعميم نتائج الدراسة على المناطق والمحليات أخرى بولاية جنوب كردفان باعتبار التشابه بين محلية الدلنج وكثير من محليات الولاية الأخرى.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

القرآن الكريم:

1- ابن منظور – (**1968م**) – **لسان العرب** – الطبعة الأولي، دار مادر – بيروت.

2- أبن منظور، أبو الفضل جمال الدين (1990م) – **لسان العرب** – دار الفكر – دار صادر بيروت ، لبنان، الطبعة الأولي.

ثانياً المراجع:

3- أبو الفتوح عثمان بن جني **(2006م) – الخصائص –** على النجار، دار الهدى، بيروت، الطبعة الأولى.

4- أبو الفتوح رضوان (1993م) – **منهج المدرسة الابتدائية –** الطبعة الثالثة – الكويت – دار القلم .

5- إبراهيم أنيس – **(2013م) في اللهجات العربية،** مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة الطبعة السادسة.

6- إبراهيم محمد عطا (1992م) – **المنهج بين الأصالة والمعاصرة،** بدون، ط، النهضة المصرية.

7- إبراهيم مبارك الدوسري **(2000م) الإطار المرجعي للتقويم التربوي –** الطبعة الثانية – الناشر مكتبة التربية العربي لدول الخليج –الرياض 2000م

8- إبراهيم كايد محمود، **(2000م) العربية الفصحى بين ازدواجية لغوية وثنائية لغوية،** دار النهضة المصرية ، الطبعة التاسعة.

9- أحمد إبراهيم أحمد – (2000م) **عناصر إدارة الفصل والتحصيل ألدارسي،** الإسكندرية، مكتبة المعارف الجديدة الطبعة الأولي.

10- أحمد زكي بدري (1980م) – **معجم المصطلحات التربوية** – دار الفكر العربي، القاهرة، مصر د. ط.

11- أحمد زكي صالح – **(1988م) علم النفس التربوي،** مكتبة النهضة المصرية القاهرة، الطبعة الثانية.

12- أحمد محمد الزيادي وهشام إبراهيم الخطيب (2001) – **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي** – دار الثقافة، الأردن – الطبعة الأولي.

13- _____ (2000م) – **الصحة النفسية للطفل** – الدار الدولية للنشر والتوزيع ، الاردن.

14- الطاهر سعد الله (1991م) – **علاقة القدرة علـــى التفكيـــر ألابتكـــاري بالتحصـــيل الدراسي** ، دراسة سيكولوجية ، ديوان المطبوعات الجامعة.

15- أحمد محمد المعتوق (1969م) – **الحصيلة اللغوية: أهميتها – مصادرها- ووسائل تنميتها**، الناشر الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، دار السلام للتراث.

16- أحمد خاطر (1997م) **في اللهجات العربية مقدمة للدراسة**، المطبعة الإسلامية، القاهرة، دط

17- أزهري التجاني عوض السيد – **(2005م)- تطوير التعليم في السودان**- دار الفكر، الطبعة الأولي الطابعون دار الفكر – بيروت الناشر – المركز القومي للإنتاج الإعلامي.

18- السيد سلامه الخميسي (2000م) – **التربية والمدرسة والمعلم** (قراءة اجتماعية ثقافية) – دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر – الإسكندرية.

19- أمل يوسف التل – **(2009م)** – **التعليم و التعلم** – دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى .

20- السيد عبد الحميد سليمان السيد (2003م) **صعوبات التعلم (تاريخها، مفهومها، تشخيصها وعلاجها)** – الطبعة الثالثة — دار الفكر العربي للطباعة – القاهرة، مصر.

21- _____ **(2005م) – صعوبات فهم اللغة – ماهيتها واستراتيجياتها** – الطبعة الأولى – دار الفكر العربي، القاهرة.

22- أحمد إبراهيم صومان (2014م) – **اللغة العربية وطرائق تدريسها** – لطلبة مرحلة الأساس الأولي – الطبعة الأولي – دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.

23- أحمد إبراهيم احمد والسيد شحاتة محمد المراغي (1999م) – **عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي** – الإسكندرية ، مكتبة المعارف الحديثة للنشر ، د ط

24- أسامة محمد البطانة – مالك احمد الرشدان – عبيد عبد الكريم السابلة – عبد المجيد محمد سلمان الخطاطبة – **(2005م) – صعوبات التعلم – النظرية والممارسة** – الطبعة الأولي – دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

25- أيمن محمد **(2011م) – كيف تتغلب على مشاكل الطفل النفسية –** الناشر دار مشارق للنشر والتوزيع– الطبعة الأولى.

26- العزة سعيد حسني (2007م) – **صعوبات التعلم – المفهوم، التشخيص الأسباب، أساليب التدريس، إستراتيجية العلاج –** دار الثقافة للنشر – عمان الأردن.

27- بطرس حافظ بطرس (2009م) – **تدريس الأطفال ذوي صعوبات** التعلم، الطبعة الأولي ، دار المسيرة للتوزيع والنشر– عمان.

28- تيسير عبد الجبار الألوسي – ميساء أحمد أبو شنب – (2015م) – **تكنولوجيا تعلم اللغة العربية في الحلقة الأولي من التعليم الأساسي** – الطبعة الأولي – مركز الكتاب الأكاديمي – عمان، الأردن.

29- جميل طارق عبد المجيد (2005م) – **إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة** – الطبعة الأولي – عمان دار صفاء للنشر والتوزيع .

30- جيهان محمد جودة (2001م): **الأسرة واستعداد الطفل للقراءة** – الرياض دار الزهراء – الطبعة الأولي.

31- حامد عبد السلام زهران – **(1997م)** – **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، عالم الكتب .

32- حسان حسين عبابدة **(2008م)** – **القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج الحديثة،** وزارة الثقافة، دار صنعاء، عمان، الطبعة الأولى.

33- حسن شحاتة **– (**1986م**) – القراءة** – كلية التربية – جامعة دمشق – الطبعة الثانية – الناشر.

34- حسن سليمان قورة (1972م) **– تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية،** الطبعة الثانية – دار المعارف ، القاهرة، مصر.

35- حابس العوالمه (2004م) – **مهارات** تعلم **القراءة والكتابة للأطفال –** الطبعة الأولى – الناشر – دار وائل للطباعة والنشر – عمان.

36- خوله أحمد يحي وماجدة السيد عبيد (2007م) **أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولي.

37- داؤد عبده – **نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا – (1979م) –** مؤسسة دار العلوم – الكويت – الطبعة الأولى.

38- راضي الوقفي (2003م) – **أساسيات التربية الخاصة** – الناشر دار زهران للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولي.

39- رحاب محمود صديق (2013م) – **صعوبات تعلم القراءة – رؤية تشخيصية علاجية** – دار المعرفة الجامعية، طبع – نشر – توزيع.

40- رسمي علي عابد (2008م) – **ضعف التحصيل الدراسي – أسبابه وعلاجه –** الطبعة الأولي – دار جرير للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

41- رياض بدري مصطفي (2005م) – **صعوبات التعلم –** الطبعة الأولي – دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان.

42- رشدي أحمد طعيمة (1998م) **– المدخل الاتصالي في تعليم اللغة**، عمان، الأردن.

43- _____ **(2005م)** – **المهارات اللغوية** – دار الفكر – القاهرة مصر – د ط.

44- _____ (2000م) **– الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية** (إعدادها – تطويرها – تقويمها)– الطبعة الثانية – دار الفكر العربي.

45- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة – **(2003م)** – **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** – دار المسيرة للنشر والتوزيع – عمان، الطبعة الأولى.

46- رأفت رخا السيد ابراهيم (2003م) – **أثر استخدام برنامج علاجي لأطفال المرحلة التأسيسية – ذوي صعوبات التعلم** – رسالة دكتوراه، تخصص علم النفس التربوي – جامعة القاهرة.

47- سالم بن ناصر الكاحلي (2011م) – **صعوبات تعلم القراءة – تشخيصها و علاجها –** الطبعة الأولي – مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

48- سامي محمد ملحم – **(2002م) – القياس والتقويم في التربية وعلم النفس –** الطبعة الأولى – دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

49- _____ (2000م) – **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** – الناشر، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولي.

50- سعيد بامشوس (1980م) **التعليم الابتدائي دراسة منهجية** – الطبعة الأولي– دار الفيصل.

51- سعاد محمود **(2017م) – تأثير الإنترنت على التعليم وصعوبات القراءة** – الطبعة الأولى – الدار العالمية للنشر والتوزيع.

52- سناء عوراني طيبي وعبد العزيز السرطاوي – **(2009م) – مقدمة في صعوبات القراءة** – دار وائل للنشر، الطبعة الأولى.

53- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2010م) – **صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية** (بين الفهم والمواجهة) – الطبعة الأولي – الناشر – إيتراك للطباعة والنشر– القاهرة – جمهورية مصر العربية.

54- صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد الحميد – **(1993م) – التربية وطرق التدريس** – دار المعارف القاهرة – الطبعة السادس عشر.

55- صلاح الدين محمود علام – **(2006م) – القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقه وتوجهاته المعاصرة)** – كلية التربية جامعة الأزهر – دار الفكر العربي.

56- صالح بالعيد **(2008م) – علم اللغة النفسي**، دار هومة، الجزائر ، د ط.

57- _____ **(2009م) – دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومه، الجزائر الطبعة الرابعة

58- صلاح عميرة علي – (2008م) – **صعوبات تعلم القراءة والكتابة** (التشخيص والعلاج) – مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

59- عبد المنعم الحنفي **(1978م) – موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، الجزء الأول، الناشر مكتبة مدبولى، القاهرة ، مصر.

60- على أحمد مدكور (2006م) – **تدريس اللغة العربية** – دار الفكر العربي ، مصر ، بدون ط.

61- عبد العليم إبراهيم – **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية – (1995م)** دار المعارف الطبعة السابعة.

62- عبد الرؤوف طارق وربيع عامر (2008م) – **صعوبات التعلم ومفهومه وتشخيصه وعلاجه –** الجيزة ، مصر المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

63- عمر الصديق عبد الله (2008م) – **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها –** الطرق – الأساليب – الوسائل – الطبعة الأولى – الدار العالمية للنشر والتوزيع.

64- عبد الفتاح أبو معال – **(2002م)** – **تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال،** دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة العربية الأولي .

65- عبد اللطيف بن حسين فرج – **(2005م)**- **تعليم الأطفال والصفوف الأولية**- دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة- الطبعة الأولى .

66- عبد المنعم أحمد الدردير **– (2004م)** – **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي** – عالم الكتب – الطبعة الأولى.

67- علوي عبد الله طاهر (2010م) **– تدريس اللغة العربية – وفقاً لأحداث الطرائق التربوية –** الطبعة الأولى – دار المسيرة – للنشر والتوزيع والطباعة.

68- علي أحمد مدكور (2006م) **– تدريس اللغة العربية** – بدون ط – دار الفكر العربي – مصر.

69- عبد الرحمن العيسوي **– (1974م) – القياس والتجريب في علم النفس والتربية –** دار النهضة المصرية.

70- عمر عبد الرحيم نصر الله – **(2004م)** – **تدني مستوي التحصيل الدراسي والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه –** الطبعة الأولي، دار وائل للنشر والتوزيع – الاردن.

71- عدنان يوسف العتوم وعبد الناصر ذياب الجراح وفراس أحمد الحموري (2015م) – **نظريات التعلم –** الطبعة الأولى **–** عمان – دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

72- عبد الفتاح حسن البجة (2003م) – **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية –** الطبعة الثانية – دار العلم للملايين.

73- عبد العزيز القوصي (1970م) – **أسس الصحة النفسية** – دار الفكر الكويتية.

74- عبد الهادي السيد وفاروق عثمان – (1995م) – **سيكولوجية القراءة** – دار المعارف، اتحاد مكتبات الجامعة المصرية، القاهرة.

75- غالب عبد المعطي فريحان (2003م) **التعليم الأساسي وكفايته التعليمية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

76- فؤاد البهي السيد (1978م) – **علم النفس الإحصائي والقياس العقل البشري** – دار الفكر العربي– الطبعة الثالثة ، القاهرة.

77- فلاح صالح حسين الجبوري **(2015م) – طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة –** الطبعة الأولي – دار رضوان للنشر والتوزيع – عمان.

78- فايزة السيد محمد عوض (2003م) – **الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها –** الطبعة الأولي – إيتراك للنشر والتوزيع

79- فاروق السيد عثمان (2010) – **سيكولوجية التعليم والتعلم: أسس نظرية وتطبيقية –** الطبعة الأولى– مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع – القاهرة.

80- فتحي مصطفي الزيات (1998م) – **صعوبات التعلم – الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية** – سلسلة علم النفس المعرفي – الطبعة الأولي – دار النشر للجامعات، القاهرة.

81- فتحي على يونس محمود – محمد – على مدكور – (1981م) – **أساسيات تعليم اللغة العربية (التربية الدينية)** – الطبعة الأولى – دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

82- فتحي علي يونس (2000م) – **استراتجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية** ، القاهرة مطبعة الكتاب الحديثة.

83- فتحي يونس ومحمود كامل الناقة (1977م). **أساسيات تعلم اللغة العربية**، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع

84- فهيم مصطفي (1999م) – **مهارة القراءة – قياس وتقويم** ، الطبعة الأولى، مكتبة الدار العربية للكتب.

85- فتحي ذياب (2002م) – **أصول التربية وطرائق اللغة** — الطبعة الأولى ، دار الجنادرية للنشر والتوزيع ،عمان .

86- قحطان أحمد الظاهر (2004م) – **صعوبات التعلم** – دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

87- كريمان بدير (2008م) – **التعلم النشط –** الطبعة الأولي – دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

88- _____ (2000م) - **تنمية المهارات اللغوية للطفل** – الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

89- محمد جاسم محمد (1999م) - **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، مكتبة دار الثقافة عمان، الطبعة الأولى.

90- _____ (**2007م**) - **نظريات التعلم** – دار الثقافة للنشر و التوزيع – الطبعة الأولى .

91- محمد خليفة بركات – (د. ت) - **علم النفس التعليمي**

92- مرغني دفع الله (1983م) – **المعجم الموجز في المصطلحات التربوية** – الطبعة الأولي – دار البحوث العلمية.

93- ممدوح رضا الجندي – (2015م) – **الأسرة والمجتمع** – الطبعة الأولى – عمان – دار الراية للنشر والتوزيع.

94- محمد أحمد خصاونة وليلى محمد ضمرة وخالد محمد الجندي وجهاد محمد الهرش – (2015م) – **المدخل إلى صعوبات التعلم** – الطبعة الأولى- ناشرون وموزعون دار الفكر، عمان.

95- منير وهيبة الخازن (1956م) – **معجم مصطلحات علم النفس** – الطبعة الأولى ، دار النشر للجامعيين، لبنان ، بيروت.

96- ميساء أحمد أبو شنب – فرات كاظم العتبي- (2015م) – **مشكلات التواصل اللغُوي** – الطبعة الأولى - مركز الكتاب الأكاديمي – عمان الأردن.

97- محمد محمود بني يونس- (**2009م**)- **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات** – الطبعة الثانية ، دار المسيرة، عمان، الأردن.

98- محمد محمود محمد علي وعبد الخالق فؤاد محمد عبد الخالق- (**2007م**) **مدخل إلى المناهج و طرق التدريس**، مكتبة المتنبي.

99- محي الدين توف، وآخرون – **(2003م)** - **أسس علم النفس التربوي**، دار الفكر، عمان، الأردن.

100- محمد عدنان عليوان (2007م) – **تعلم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية** – الطبعة العربية 2007م – عمان – الأردن – دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

101- مراد علي عيسى سعد **(2006م) – الضعف في القراءة وأساليب التعلم** – دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر – الطبعة الأولى.

102- محمد جهاد جمل (2001م) - **تعميق عمليتي التعليم والتعلم – بين النظرية والتطبيق –** الطبعة الأولي – دار الكتاب الجامعي – العين الإمارات العربية المتحدة.

103- محمود كامل الناقة - **(1981م) - أساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب،** مركز جامعة القرى – مكة المكرمة – بدون طبع.

104- محمد عبد القادر أحمد (1982م) – **طرق تعليم اللغة العربية** – المكتبة المصرية ، الطبعة الثانية .

105- محمد عطية الأبرشي – **(1993م) روح التربية والتعليم** – دار الفكر العربي – القاهرة.

106- محمد عبد الرحيم عدس (1998م) **تعليم القراءة بين المدرسة والبيت** – دار الفكر للطباعة والتوزيع – عمان.

107- _____ **(2000م) – صعوبات التعلم** – دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع – عمان

108- محسن علي عطية، (2007م) – **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية** – دار المناهج للنشر والتوزيع.

109- _____ (2008م) – **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال،** دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

110- محمد عمر التومي الشيباني – **(1990م) - التعليم وقضايا المجتمع العربي المعاصر –** بنغازي – منشورات جامعة قار يونس – الطبعة الثانية.

111- محي الدين توق، وآخرون - **(2003م) - أسس علم النفس التربوي،** دار الفكر، عمان، الأردن.

112- مراد على عيسى سعد و وليد السيد أحمد خليفة – **(2008م) - كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي –** الطبعة الأولى – الناشر دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر – الإسكندرية.

113- محمد عبد السلام أحمد – **القياس النفسي والتربوي** – (1960م) – الطبعة الأولى – مكتبة النهضة المصرية.

114- محمود جمال السلخي – **(2013م)** – **التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به، الطبعة الأولى**، الرضوان للنشر و التوزيع ، عمان – الأردن.

115- محمد سليمان شعلان وسعاد جاد الله محمد و محمد رضوان – (1981م) ، **اتجاهات في أصول التدريس بمدرسة تعليم الأساس**، الناشر دار الفكر العربي، القاهرة

116- ممدوح رضا الجندي – **(2015م)** – **الأسرة والمجتمع** – الطبعة الأولى – عمان – دار الراية للنشر والتوزيع.

117- محمد النوبي محمد علي (2010م) – **قياس المهارات الاجتماعية لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم** – الطبعة الاولى – دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان.

118- محمد الخولي، **الحياة مع لغتين (1988م)** الطبعة الأولى جامعة الملك سعود، الرياض.

119- نايف محمود معروف (1998م) – **خصائص العربية وطرائق تدريسها** – دار النفائس، للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، الطبعة الخامسة.

120- ناصر علي محمد برقي (2010م) – **دراسات في المناهج وطرق التدريس** – الطبعة الأولي – القاهرة عالم الكتب.

121- نظمي حنا مخائيل (1977م) – **معلم العلوم الطبية – (أهدافه ووسائل تحقيقها)** – مكتبة النجاح – أسيوط – مصر.

122- نبيل عبد الهادي – عمر نصر الدين – سمير شقير (2000م) – **بطء التعلم وصعوباته** – الطبعة الأولي – دار وائل للنشر – عمان ، الاردن.

123- نبيل عبد الفتاح حافظ (2006م) – **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي** – الطبعة الثالثة – مكتبة زهراء الشرق.

124- نجار فريد جبرائيل – **(1960م) قاموس التربية وعلم النفس** – الجامعة الأمريكية – بيروت .

125- نادر فهمي الزيود – صالح ذياب هندي – هشام عامر عليان – تيسير مفلح كوامخة، (1999م) – **التعليم والتعلم الصفي** – الطبعة الرابعة – دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع – عمان.

126- هدى محمد الناشف _ (2007م) – **تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة**، دار الفكر ، الطبعة الأولي.

127- وهيب مجدي الكبيسي – صالح حسن الداهري (2000م) – **المدخل لعلم النفس التربوي** – دار الكندي للنشر والتوزيع – أربد – الأردن.

128- وليد أحمد جابر (2002م) – **تدريس اللغة العربية – مفاهيم نظريات وتطبيقات علمية** – الطبعة الأولي – دار الفكر للطباعة والنشر.

129- ياسر الحلواني – (2003م) **تدريس – تقييم مهارات القراءة** – مكتبة الفلاح الإمارات- الطبعة الأولى

130- يحي أحمد القبالي (2003م) – **المرجع الشامل في الوسائل التعليمية** – الطبعة الأولي – دار الطريق للنشر والتوزيع.

131- يوسف خليل يوسف (1988م) – **التعليم الأساسي (مفاهيمه ومبادئه وتطبيقاته)**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع – القاهرة.

المراجع المترجمة

132- جوان برو- **(2005م)** – **مقدمة في تربية تعليم الطفلة المبكرة من مراحل ما قبل المدرسة وحتى الصفوف الأولى** – ترجمة سهي أحمد أمين وإبراهيم عبد الله الزريقات، دار الفكر الطبعة الأولى.

133- حمدان على نصر – شفيق فلاح علانة (1998م) – **صعوبات القراءة (منظور لغوي تطوري)** – المنظمة العربية للتدريب والثقافة والعلوم، إدارة التربية – المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق.

134- وليم الخولى (1976م) – **الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي** – دار المعارف – القاهرة.

135- وليم جراي: **تعليم القراءة الكتابة، ترجمة محمود بشـــرى خـــاطر وأخـــرون**، دار المعرفة القاهرة ، 1981م.

136- المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق.مراجعة الترجمة (أوريال و بيرنش Oruriel welnruhie)، (1967،184)

ثالثاً: الدوريات والمجلات والتقارير العلمية والرسائل الجامعية:

1- أحمد زينهم أبو الحجاج (**2001م**) – **استراتجيات تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي والعاديين بالمدرسة الابتدائية** – مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة – كلية التربية جامعة عين شمس – العدد الثالث ، يناير(2001م)

2- **العربية للناطقين بغيرها** – مجلة علمية محكية متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – يصدرها معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية – السودان- العدد الخامس- يونيو 2007م – السنة الرابعة.

3- المؤتمر القومي الثاني **حول سياسات التربية والتعليم** - أغسطس 2002م.

4- المؤتمر التربوي لمرحلة الأساس 2011م

5- انتصار أبو ناجمة (1997) **العلاقة بين مستوى الأداء في الشهادة السودانية والعربية بين التحصيل الأكاديمي على المستوى الجامعي** - رسالة دكتوراه – جامعة الخرطوم.

6- يوسف أبو القاسم الأحراش ، محمد شكر الذبيدي (2008م) **– صعوبات التعلم** – منشورات حامد 7 – أكتوبر – مصراته – الجماهيرية العظمى.

7- زينب محمود (1989م) **– حول التعليم الأساسي، مجلة التوثيق التربوي**، العدد 102 ، الخرطوم مركز التوثيق التربوي، يونيو 1989م .

8- بسمة العبادي (2010م)- **اللغة العربية تعريفها ونشأتها ووظائفها** – ملتقى مشرقة .

9- بخيت السنوسي **(ديسمبر 2013م) منتديات دفاتر التربوية –** قسم المواضيع العامة والشاملة – **مفهوم التحصيل الدراسي** .

10- سيد غنيم – **اللغة والفكر عند الطفل** - عالم الفكر ، المجلد الثاني، العدد الأول ، أبريل (1971م).

11- سناء كرار الشيخ الطيب (2005م) **واقع التدريب أثناء الخدمة لمعلم اللغة العربية بمرحلة تعليم الأساس في الحلقة الأولي في ضوء الإستراتجية القومية الشاملة للتعليم بولاية الخرطوم** – جامعة الخرطوم.

12- رشدي أحمد طعيمة – **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (مناهجه وأساليبه)** منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – الرباط 1410ه – 1989م.

13- _____ (2003م) **تعليم اللغة العربية، اتصالا – المجلة للدراسات اللغوية** – منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

14- رأفت رخا السيد محمد (2003م) – **أثر استخدام برنامج علاجي لأطفال المرحلة التأسيسية – ذوي صعوبات التعلم** – رسالة دكتوراه، تخصص علم النفس التربوي – جامعة القاهرة ، مصر.

15- علي ألقاسمي (2010م) ، **التداخل اللغوي والتحول اللغوي مخبر الممارسات اللغوية،** جامعة تيزي وزو العدد 1

16- عبد الرحمن العيسوي – محمد السيد محمد الزعيلاوي – عبد العلي الجسيماني (2006م) **القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل العلمي،** (مجلة مدرسة الوطنية الخاصة ، منشورات وزارة التربية والتعليم)، سلطنة عمان.

17- عبد الرحمن أحمد عثمان (1997م) **منهج تعليم الأساس الدورة التنويرية لمعلمي الحلقة الأولي** – وزارة التربية و التعليم – (الإدارة العامة للتدريب والتأهيل التربوي أثناء الخدمة) – الخرطوم.

18- عبد القادر الجرجاني – اليونسكو (2003م) – **(التعليم في عالم متعدد اللغات).**

19- فتحي يونس (2001م) – **القراءة – الفصل الأول في كتاب التربية (1)** مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس ، العدد الثالث ، يناير 2001م

20- فتحي عامر (1977م) **مذكرة في طرق تدريس اللغة العربية**

21- محمد الحسن أبو شنب – **أضواء إستراتيجية القومية الشاملة للتعليم بالسودان – أكتوبر 1993م**

22- _____ **(2004م)** - **التوجيه الفني في السودان واقعة وسبل تطويره** –العدد9 الخرطوم – المركز القومي للمناهج والبحث التربوي.

23- محمد فهمي (9/2/ 2010م) - **موضوعات عامة في اللغة العربية –** ملتقى اللغة العربية – دولة لبنان .

24- محمد عبد القادر عبد الغفار: **دراسة تبعية للتنبؤ للتحصيل الدراسي** ، المجلة العلمية، كلية التربية المنصورة، مجلد رقم (3)، تم النشر 1/1 1981م.

25- محمود إسماعيل صالح - **العربية للناطقين بغيرها – مجلة علمية محكمة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها** - معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية- السودان – العدد الخامس – يونيو 2007م – السنة الرابعة.

26- **مؤتمر سياسات التربية والتعليم** (1995م) – المؤتمر القومي الخامس لسياسات التربية والتعليم العام بالخرطوم – السودان.

27- محمد منير مرسي (1988م) : **القراءة: مفهومها ، مهاراتها ، بحوثها ، اختباراتها** ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر، المجلد التاسع.

28- محمد علم الدين معروف – **العوامل المؤثرة في عملية تعليم وتعلم اللغة العربية بالمنهج القومي – في مناطق التداخل اللغوي في السودان**، رسالة غير منشورة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، 1428ه – 2007م

29- محمد إبراهيم السيد (2002م) **فاعلية نمط الاختبارات في تنمية مستويات الفهم في القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهر**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الأزهر.

30- موسى مكي حامد **(2013م) – القبول الاجتماعي المدرسي وعلاقته بالتوافق الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية جنوب كردفان –** جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، **رسالة** دكتوراه غير منشورة.

31- محمد دفع الله أحمد خوجلي (2006م) **التعليم الأساسي في ولاية جنوب كردفان (الواقع والرؤية المستقبلية في ضوء الإستراتجية القومية الشاملة)** رسالة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس.

32- مدينة حسين دوسة (2000م) - **التوافق الدراسي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي –** رسالة ماجستير - جامعة الخرطوم.

33- مؤتمر سياسات التربية والتعليم – تحت شعار إصلاح السودان في إصلاح التعليم – الخرطوم – قاعة الشارقة 17/ سبتمبر 1990م – السودان.

34- **مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط**، مصر (1972م) ، مطـــابع دار المعـــارف، ج 1 بباب دال.

35- محمد قاسم عبد الله – مجلة التربية القطرية العدد – 2005م.

36- **وزارة التربية والتعليم الأردنية قانون التربية والتعليم** رقم (3) لسنة (1994م).

37- وزارة التربية والتعليم – (**1990م**) – **مؤتمر سياسات التربية والتعليم** – الجهاز القومي لتطوير المناهج والبحث التربوي – بخت الرضا – قاعة الشارقة- الخرطوم .
38- وزارة التربية والتعليم – (سبتمبر 2002م) – **السياسات التربوية** (ورقة عمل نشره رقم (4) الخرطوم – مؤسسة الخرطوم للطباعة والنشر.
39- يوسف الخليفة أبو بكر – (2014م)- **مشكلات التعليم باللغة العربية في المناطق الثنائية اللغة في الوطن العربي** – ورقة عمل – معهد اللغة العربية – جامعة أفريقيا العالمية .
40- يوسف عبد الله المغربي – (**1990م**)- ورقة عمل – **مؤتمر سياسات التربية و التعليم الأساسي** – ورقة عمل الخرطوم.
41- يوسف أبو القاسم الأحرش ، محمد شكر الذبيدي (2008م) – **صعوبات التعلم** – منشورات حامد 7 – أكتوبر – مصراته – الجماهيرية العظمى.
42- يوسف الخليفة أبوبكر- النت – **مشكلات التعليم باللغة العربية** (2014م) ورقة عمل النت).
43- **موقع أدارة امتحانات السودان على الشبكة العنكبوتية** – نبذة عن الإدارة www 2013 moegov. Sdiean

رابعاً: الرسائل الجامعية

أولاً: الدراسات السودانية:(المحلية)

1- انشراح السيد عجيب (1999م) – **العوامل المؤثرة في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس** – رسالة ماجستير غير منشورة – معهد الخرطوم للغة العربية.

3- إقبال أحمد الشفيع (2007م) – **صعوبات القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس** – رسالة ماجستير – معهد الخرطوم الدولي

4- آمال خضر **(2007م) ، تدني مستوى تحصيل الطلاب في الصف الرابع في مادة اللغة العربية في مدارس محلية الأزهري** – معهد الخرطوم الدولي للغة العربية

5- أحمد الطيب محمد النور**(2010م)** – **مهارة القراءة المشكلات والحلول لتلاميذ الحلقة الثانية مرحلة الأساس** – محلية أم درمان – رسالة ماجستير معهد الخرطوم الدولي.

6- إسماعيل محمد عبد الله الشيخ محمد **(2015م)** – **فاعلية الطريقة الكلية في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لتلاميذ الصف الأول أساس – (من وجهة نظر المعلمين)** – بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق **التدريس.**

7- إسماعيل صالح حسين القرا (2002م) – **أثر استخدام أسلوب التعليم الذاتي في تنمية بعض المهارات الأساسية في القراءة الجهرية لدى متعلمي الصف السادس الأساسي واتجاهاتهم نحوها –** رسالة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية (غير منشورة)

8- الشيخ محمد على (2003م) – **(مشكلات ضعف القراءة والكتابة عند التلاميذ الناطقين بغير العربية للصف الرابع في تعليم وحدة كركوج ولاية سنار)**

9- أحمد محمد موسي (1998م) **تحليل وتقويم منهج القراءة العربية بالمرحلة الإعدادية للمدارس الحكومية التشادية** – رسالة ماجستير – غير منشورة – كلية التربية – جامعة أم درمان الإسلامية.

10- أسماء عز الدين الشريف أحمد (2014م) – **فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارة القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمركز التربية الخاصة –** بمحلية

الخرطوم – بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية – علم النفس (التربية الخاصة).

11- إحسان عبد الماجد محمد حمد **(2007م) – دراسة وصفية تحليلية تقويمية لمنهج القراءة بمعهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية** – بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في التربية (المناهج وطرق التدريس) بجامعة أفريقيا العالمية

12- أميرة طه يعقوب (2014م) – **أسباب وعوامل تدني مستوى التحصيل في اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس** – بحث مقدم للحصول على درجة الدكتوراه في التربية (مناهج وطرق تدريس) جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا – كلية التربية.

13- حليمة حمزة يوسف (2001م) **أساليب تنمية مهارة القراءة الناقدة لدى تلاميذ مرحلة الأساس** – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا _ رسالة لنيل درجة الماجستير.

14- حيدر وقيع الله أحمد **(2002م) – المشكلات القرائية لتلاميذ مرحلة الأساس** – أطروحة دكتوراه – جامعة أم درمان الإسلامية

15- خديجة عبد الرحيم عبد الحميد **(1998م) تحليل وتقويم منهج القراءة للصف الرابع بمرحلة الأساس،** رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة أفريقيا العالمية كلية التربية

16- سلوى محمد عبادي **(1982 م) منهج القراءة العربية للصف الثاني الابتدائي لأبناء البجة دراسة تحليلية نقدية –** رسالة ماجستير – جامعة الخرطوم

17- صديق حسن أبو **(1430ه) – الضعف القرائي لدى تلاميذ مرحلة الأساس _ الحلقة الثانية – وحدة طويلة (الأسباب و الحلول)** – بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير– في اللغة العربية للناطقين بغيرها. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية – جامعة أفريقيا العالمية.

18- عبد الغني إبراهيم محمد **(1990م) مستوى القدرة القرائية للتلميذ السوداني والعوامل المؤثرة فيها وانعكاساتها على التحصيل الأكاديمي لتلاميذ مرحلة التعليم العام،** رسالة دكتوراه – جامعة الخرطوم

19- عواطف حسن على (1999م) - **تحليل وتقويم منهج القراءة للصف الأول أساس –** رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية – مناهج وطرق تدريس اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية، غير منشورة.

20- غالية محمد عبد الجبار محمد (2008م) – **(تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث مرحلة الأساس بالسودان) – (دراسة تحليلية)** بحث تكميلي مقدم إلي كلية الدراسات العليا بجامعة الخرطوم لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس.

21- فتح الرحمن السماني محمد (2016م) **أسباب تدني مهارتي القراءة والكتابة للصف الرابع أساس من وجهة نظر المعلمين –** ولاية الخرطوم – محلية أمبدة – بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس جامعة أفريقيا.

22- فاطمة علي الشيخ الطيب (2005م) - **أساليب تدريس مهارة القراءة لتلاميذ الصف الثامن مرحلة الأساس –** رسالة ماجستير – جامعة أم درمان الإسلامية

23- فاديه محمد صالح الطاهر (2009م) - **فاعلية برنامج مقترح لتحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس بمحلية بحري شمال**

24- فاطمة عبد الحي محمد (2012م) - **فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية أم درمان.**

25- كباشي إبراهيم (2003م) - **ضعف القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة الأساس** _ رسالة ماجستير غير منشورة - معهد الخرطوم الدولي للغة العربية

26- ليلى عثمان إدريس محمد (2007م) - **أسباب وعلاج الضعف القرائي بمرحلة الأساس- ولاية الخرطوم – محلية الخرطوم شرق – الحلقة الأولي نموذجا** - بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير قي التربية – المناهج و طرق التدريس – جامعة إفريقيا العالمية.

27- لبنى عبد العزيز حسين كردى (2008م) – **أساليب تدريس مهارة القراءة لتلاميذ الصف الثالثة مرحلة الأساس** - بحث تكميلي لنيل الماجستير في التربية –

جامعة الدول العربية – المنظمة العربية للثقافة والعلوم – معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

28- متوكل محمد إبراهيم **(2010م) _ فاعلية مقرر القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة الأساس** – دكتوراه – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا – مرحلة الأساس – محلية أم درمان.

29- منال خوجلي الأمين عبد الرحمن (2004م) – **إضطربات القراءة وسط تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الخرطوم شرق وعلاقة بعض المتغيرات.**

30- محمد علي حسن خليفة (2010م) – **أسباب تدني مهارتي القراءة والكتابة وأثر ذلك في التحصيل العلمي لدى تلاميذ مرحلة الأساس.** (محلية كرري قطاع الفتح _ الحلقة الثانية نموذجاً) توثيق : معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير، غير منشورة.

31- محمد نور إدريس – **تحليل و تقويم كتاب الأساس في القراءة للصف الأول لمرحلة الأساس ولاية النيل الأزرق** – رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية- جامعة أم درمان الإسلامية.

32- ناهد حسن حمد (1996م) – **صعوبات القراءة الجهرية تشخيصها وعلاجها**- رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الآداب جامعة الخرطوم.

33- ياسر جبريل معاذ **(1997م) _ أساليب وعادات القراءة وأثرها على مستوى التحصيل الدراسي** – رسالة ماجستير في علم النفس التربوي – جامعة إفريقيا العالمية _ كلية التربية.

ثانيا: الدراسات العربية

34- أسامة زكي **(2005م): فاعلية برنامج مقترح قائم على التكامل بين مهارات القراءة والكتابة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تنمية مهارات الدراسة** ، رسالة دكتوراه ،غير منشورة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية.

35- أبو الفتوح التوانسي (1987م) - **تعليم القراءة بطريقة الكلية للمبتدئين** – ماجستير تربية غير منشور- جامعة بغدادس

36- أحمد محمد رشوان (1983م) - **بعض المهارات القراءة الصامتة التي يجب يتقنها طلاب المرحلة الثانوية** – رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة أسيوط

37- أحمد عواد (1988م) - مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مع تحديد أهم الصعوبات الشائعة في القراءة والكتابة

38- أميرة على توفيق (1961م) - **التأخر في القراءة بين تلاميذ الصف الرابع في المدرسة الابتدائية تشخيصه وعلاجه** – ماجستير غير منشور – جامعة عين شمس

39- أوجيتي مدنان – **الطفل ومشكلات القرائية في الصفوف الابتدائية الأولي – أسبابها وطرق علاجها**

40- بدر ناصر عبد الرحمن البرك **(2002م) - أثر التدريب على الفهم الاستماعي في تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ صعوبات القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.**

41- حنان عيسى سلطان – **قياس قدرة تلميذات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض على القراءة** ، دراسة ميدانية **(1981- 1982م).**

42- حميدة إبراهيم على حسن شملوه **(2004م) فاعلية برنامج علاجي باستخدام إستراتيجية الخريطة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي بمنطقة البحرين.**

43- سامي محمد عبد الله (1975م) **بعض العيوب الشائعة في القراءة الصامتة بين تلاميذ الصف الرابع –** رسالة ماجستير غير منشور – كلية التربية – جامعة الأزهر

44- عبد العزيز القوصي وآخرون (1980م) - **معوقات الكتابة والقراءة في التعليم الابتدائي، ومقترحات معالجتها –** القاهرة المركز القومي للبحوث التربوية

45- عبد الفتاح محمد (1986م) **تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة وطالبات مرحلة الأساس في مصر**- دراسات تربوية (دراسات عامة) جمهورية مصر

46- فاطمة محمد المطاوعة **(1995م) تنمية مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني ألأعدادي بدولة قطر، واتجاهاتهن نحوها باستخدام أسلوب التعليم الفردي**، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس.

47- فهيم مصطفي (1995م) **القراءة مهارتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية.**

48- محمد قدري لطفي (1957م) **التأخير في القراءة تشخيصه وعلاجه بالمدرسة الابتدائية.**

49- محمد منير مرسي (1961م) **قياس المهارات الأساسية للقراءة الصامتة في المرحلة الإعدادية –** رسالة ماجستير – كلية التربية، غير منشورة، جامعة عين شمس.

50- محمد قاسم عبد الله (2005م) **(مجلة التربية القطرية) العدد 103**

51- نبيل عبد الرحمن محمد **(1994م) – (تحليل و تقويم منهج القراءة للصف الخامس الابتدائي بقطاع غزة).** فلسطين – بحث ماجستير جامعة أم درمان الإسلامية كليةة التربية.

ثالثاً: الدراسات الأجنبية:

52- لونشر و جار نز: (1998) – **عنوان الدراسة: فاعلية برنامج العلاج السلوكي في علاج الصعوبات الإدراكية في القراءة.**

53- ريتشارد حي (2007) – **استخدام التحليل لتحديد التدخلات لريد بتج في العلاقة الشفوية في القراءة للطلاب ذوي صعوبات بأمريكا.**

54- تآونر Towner وآخرون: عام (1979م) **عنوان الدراسة: (استعمال تقنيات قرائية متقدمة لتحسين استيعاب المقروء)**

55- سليد Slade (1985)- **(تأثيرات استراتيجيات تعليم القراءة على الفهم في القراءة والاتجاه نحو العلوم.)**

56- بظول (1945) **(أحسن التلاميذ قراءة من حيث السرعة).**

57- كومبس Combhs (1992) – **(تنمية القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية)** (كومبس) نقلا من دراسة هادية حسين محمد: بعنوان أثر برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول بالمرحلة الثانوية في السودان جامعة الخرطوم كلية التربية 2007م.

58- كري وليم: (1924) – **(العلاقة بين عادة القراءة وحاجات الفرد الأساسية)**

مراجع باللغة الانجليزية:

1- Burns and Kondrine, The effective use of reading long helmsman education book (1998)

2- Cary William, The important of inetgant reading Elementary School Journal, Ho24, 1924

3- Helen M, Robison , Why Pupils fail in Reading Chicago, univ, of Chicago @ Prss, 1974 , P , 05.

4- Nadil, S.F (1947); The Nuba; An Anthropological Study of the Hill Tribes in Kordofan, Oxford University Press, Oxford, UK

المـــــلاحق

الملاحق

ملحق(1)

قائمة أسماء محكمي الاستبانة:

رقم	الاسم	الجامعة	الكلية	التخصص	الدرجة
1	الشفاء عبد القادر حسن	السودان للعلوم والتكنولوجيا	التربية	علوم تربوية	بروفيسور
2	على فرح أحمد	السودان للعلوم والتكنولوجيا	التربية	علم النفس	بروفيسور
3	آمال إبراهيم أحمد	جامعة الزعيم الأزهري	التربية	مناهج وطرق تدريس	بروفيسور
4	الفضل عبد الباقي محمد الفضل	جامعة بخت الرضا	التربية	مناهج وطرق تدريس	مشارك
5	الشريف حسن بشير	جامعة الدلنج	المعلمين	مناهج وطرق تدريس	مشارك
6	أماني عبد الرحمن مكاوي عبد الرحمن	السودان للعلوم والتكنولوجيا	التربية	مناهج وطرق تدريس	مساعد
7	أحمد عبد الرحمن عبد الله	السودان للعلوم والتكنولوجيا	التربية	القياس والتقويم	مساعد
8	بشير عبد الواحد بشير	إفريقيا العالمية	التربية	مناهج وطرق تدريس	مشارك
9	خالدة محمد أحمد عمر عماري	السودان للعلوم والتكنولوجيا	التربية	علوم تربوية	مشارك

10	سعدية صالح علي	الدلنج	التربية	مناهج وتقنيات التعليم	مشارك
11	ضياء الدين محمد الحسن	السودان للعلوم والتكنولوجيا	التربية	مناهج وطرق تدريس	مشارك
12	عواطف حسن علي	السودان للعلوم والتكنولوجيا	التربية	علم النفس	بروفيسور
13	فطر كباشي كوكو	الدلنج	المعلمين	مناهج و تقنيات التعليم.	مساعد
14	محمد دفع الله أحمد	الدلنج	المعلمين	مناهج وطرق تدريس	مشارك
15	مجذوب المهدي حسن	الدلنج	التربية	مناهج وتقنيات التعليم	مشارك

ملحق(2)

بسم الله الر حمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا

كلية الدراسات العليا و البحث العلمي

كلية التربية – قسم المناهج و طرق التدريس

إستبانة (في صورتها الأولية)

الأخ المعلم – أختي المعلمة:

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته

أضع بين أيديكم الإستبانة أستخدمها لجمع بيانات دراسة بعنوان (" **صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس وانعكاسها على التحصيل الدراسي بمناطق التداخل اللُغوي**) (دراسة تطبيقية لمحلية الدلنج – ولاية جنوب كردفان). أرجو كريم تفضلكم الإجابة عن عبارات الاستبانة علما بان المعلومات التي ستدلون بها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وليس لأي غرض آخر.

و تفضلوا بقبول وافر الشكر و التقدير على التعاون و الاستجابة

الباحثة / جهاد سعيد البلولة ضو البيت

أولاً: المعلومات العامة: الرجاء التكرم بوضع علامة (√) أمام الإجابة التي تناسبك

النوع: ذكر ( ) أنثى ( )

المؤهل : جامعي ( ) فوق الجامعي ( )

نوع العلمي: تربوي ( ) غير تربوي ( )

سنوات الخبرة: أقل من 5 ( ) 5 وأقل من 10 ( )

10و أقل من 15 ( ) 15 و أكثر ( )

نوع المدرسة : بنين ( ) بنات ( ) مختلطة ( ) مشتركة ( )

ثانياً: محاور الإستبانة:

❖ أمام كل عبارة ضع علامة (√) في المكان الذي يوافق رأيك

المحور الأول: من الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الثانية عند تعلم القراءة

رقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	منهج اللغة العربية المقرر على تلاميذ الحلقة الثانية بطئ في سرعة تعلم القراءة					
2	الطريقة الكلية المستخدمة في تعليم القراءة تؤدي إلى ضعف القراءة لدى التلاميذ					
3	ضعف مستوى التلاميذ في نطق الحروف العربية					
	يجد التلميذ صعوبة في نطق الحروف الحلقية					
4	ضعف دافعية التلاميذ في القراءة لمادة اللغة العربية					
5	تعدد القبائل وتباين لغاتها يؤثر سلبا على تعلم القراءة					
6	صعوبة التعبير الشفوي على التلاميذ					
7	صعوبة الكتابة و صياغة الأسلوب اللغوي الصحيح					
8	التلميذ الناطق بغير اللغة العربية يتعثر في قراءتها					
9	يتعسر التلاميذ في القراءة الجهرية في نطق بعض الحروف					
10	عدم تفاعل التلاميذ تفاعلا إيجابيا مع حصص اللغة العربية و القراءة					

المحور الثاني: من الصعوبات التي تتعلق باللغة ألام و تأثيرها على تعلم القراءة

رقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	اللغة الأم لها تأثير على التلاميذ عند تعلم نطق الحروف و القراءة					
2	الخلفية اللغوية للتلميذ تؤثر على فهم و استيعاب ما يقرأ التلميذ					
3	تأثير اللغة إلام علي تدريس المواد الأخرى					
	يجد التلميذ صعوبة في تركيب الجمل					
4	اللغة الأم غير العربية تعوق تعلم اللغة العربية					
5	تعدد اللهجات المحلية لها أثر سلبي على عملية تعلم القراءة					
6	تؤثر لغة الأم على التلاميذ في طريقة التعبير باللغة العربية					
7	لغة الأم غير العربية تعوق دور الأسرة في دعم تعلم التلميذ للغة العربية					

المحور الثالث: من الصعوبات تتعلق بتعلم القراءة و التحصيل الدراسي

رقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	درجات التلاميذ متدنية في مادة اللغة العربية بسبب اللغات الأم غير العربية					
2	الأساليب المتبعة في التدريس لا تسهم في زيادة التحصيل الدراسي للتلاميذ					
3	ضعف التحصيل الدراسي مرتبط بغياب الدعم الأسري للتلميذ					
4	تدني التحصيل الدراسي مرتبط بغياب الدعم الأسري للتلميذ لتعلم القراءة					
5	التحصيل الدراسي مرتبط بسرعة فهم اللغة العربية و استيعابها					
6	عدم متابعة المعلمين للتصحيح يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي					
7	التحصيل الدراسي مرتبط بالفروق الفردية لدى التلاميذ					
8	البيئة الاجتماعية والثقافية المتنوعة تؤثر سلباً على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ					
9	عدم استقرار الأسرة يؤثر سلبي على التحصيل الدراسي للتلاميذ					

المحور الرابع: من الصعوبات التي تواجه المعلمين

رقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	صعوبة استيعاب التلاميذ اللغة العربية					
2	شرح المعلم بالعامية أثناء الحصة يؤثر سلباً على مستوى التلميذ في القراءة					
3	عدم تفاعل التلاميذ مع المعلم في حصص اللغة العربية و القراءة بالمستوى المطلوب مقارنة بالمواد الأخرى					
4	شح الوسائل التعليمية المناسبة في تدريس اللغة العربية (القراءة)					
5	المعلم في مناطق التداخل اللغوي يجد صعوبة عند تدريس اللغة العربية					
6	تدهور البيئة الصفية					
7	نقص الكتاب المدرسي يؤثر علي أداء المعلم					
8	ازدحام الفصول يؤثر سلباً على استيعاب التلاميذ					
9	مراعاة الفروق الفردية في القدرة على القراءة					
10	الوضع الاقتصادي يؤثر سلبا على أداء المعلم					

المحور الخامس: البيئة الاجتماعية والثقافية وعلاقتها بتعلم القراءة و التحصيل الدراسي

صعوبات تتعلق بالمنهج والبيئة الاجتماعية و الثقافية للتلميذ

رقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	منهج اللغة العربية المقرر على تلاميذ الحلقة الثانية لا يتلاءم مع مستوى التلاميذ					
2	محتوي القراءة العربية يراعي الوضع الاجتماعي و الثقافي للتلاميذ					
3	محتوى المنهج لا يلبى احتياجات التلميذ اللغوية					
4	منهج اللغة العربية يراعي الفروق الفردية					
5	منهج اللغة العربية يراعي ربط التلميذ ببيئة الثقافية المحلية					
6	منهج اللغة العربية المقرر على تلاميذ الحلقة الثانية يتناسب مع البيئة الاجتماعية في سرعة فهم وتعلم القراءة					
7	محتوي القراءة يسهم في إثراء مفردات التلميذ اللغوية					
8	التداخل الاجتماعي و الثقافي للتلاميذ له تأثير سالب على إتقان قراءة					
9	منهج اللغة العربية يهتم بتنمية مهارات اللغة المختلفة					

ملحق(3)

بسم الله الر حمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا

كلية الدراسات العليا و البحث العلمي

كلية التربية – قسم المناهج و طرق التدريس

إستبانة (في صورتها النهائية)

الأخ المعلم – أختي المعلمة:

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته

أضع بين أيديكم الإستبانة أستخدمها لجمع بيانات دراسة بعنوان (" **صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس وانعكاسها على التحصيل الدراسي بمناطق التداخل اللُغوي**) (دراسة تطبيقية لمحلية الدلنج – ولاية جنوب كردفان). أرجو كريم تفضلكم الإجابة عن عبارات الاستبانة علما بان المعلومات التي ستدلون بها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وليس لأي غرض آخر.

و تفضلوا بقبول وافر الشكر و التقدير على التعاون و الاستجابة

الباحثة / جهاد سعيد البلولة ضو البيت

أولاً: المعلومات العامة: الرجاء التكرم بوضع علامة (√) أمام الإجابة التي تناسبك

النوع: ذكر ( ) أنثى ( )

المؤهل : جامعي ( ) فوق الجامعي ( )

نوع العلمي: تربوي ( ) غير تربوي ( )

سنوات الخبرة: أقل من 5 ( ) 5 وأقل من 10 ( )

10و أقل من 15 ( ) 15 و أكثر ( )

نوع المدرسة : بنين ( ) بنات ( ) مختلطة ( ) مشتركة ( )

ثانياً: محاور الإستبانة:

❖ أمام كل عبارة ضع علامة (√) في المكان الذي يوافق رأيك

المحور الأول: من الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الثانية عند تعلم القراءة

رقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	منهج اللغة العربية المقرر على تلاميذ الحلقة الثانية بطئ في سرعة تعلم القراءة					
2	الطريقة الكلية المستخدمة في تعليم القراءة تؤدي إلى ضعف القراءة لدى التلاميذ					
3	ضعف مستوى التلاميذ في نطق الحروف العربية					
4	يجد التلميذ صعوبة في نطق الحروف الحلقية					
5	دافعية التلاميذ في القراءة لمادة اللغة العربية ضعيف					
6	تعدد القبائل وتباين لغاتها يؤثر سلبا على تعلم القراءة					
7	صعوبة التعبير الشفوي على التلاميذ					
8	صعوبة الكتابة و صياغة الأسلوب اللغوي الصحيح					
9	التلميذ الناطق بغير اللغة العربية يتعثر في قراءتها					
10	يتعسر التلاميذ في القراءة الجهرية عند نطق بعض الحروف					
11	عدم تفاعل التلاميذ تفاعلا إيجابيا مع حصص اللغة العربية و القراءة					

المحور الثاني: من الصعوبات التي تتعلق باللغة ألام و تأثيرها على تعلم القراءة

رقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	اللغة الأم لها تأثير على التلاميذ عند تعلم نطق الحروف و القراءة					
2	الخلفية اللغوية للتلميذ تؤثر على فهم و استيعاب ما يقرأ التلميذ					
3	اللغة إلام لها تأثير على استيعاب المواد الأخرى					
4	يجد التلميذ صعوبة في تركيب الجمل					
5	اللغة الأم غير العربية تعوق تعلم اللغة العربية					
6	تعدد اللهجات المحلية لها أثر سلبي على عملية تعلم القراءة					
7	تؤثر اللغة الأم على التلاميذ في طريقة التعبير باللغة العربية					
8	اللغة الأم غير العربية تعوق دور الأسرة في دعم تعلم التلميذ للغة العربية					

المحور الثالث: من الصعوبات التي تتعلق التحصيل الدراسي وتعلم القراءة

رقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	درجات التلاميذ متدنية في مادة اللغة العربية بسبب اللغات الأم غير العربية					
2	الأساليب المتبعة في التدريس لا تسهم في زيادة التحصيل الدراسي للتلميذ					
3	تدني التحصيل الدراسي له ارتباط بالغياب الأسري للتلميذ					
4	التحصيل الدراسي له علاقة بسرعة فهم اللغة العربية واستيعابها					
5	عدم متابعة المعلمين للتصحيح يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي					
6	ارتباط التحصيل الدراسي بالفروق الفردية يقوي بين التلاميذ بمناطق التنوع اللغوي					
7	البيئة الاجتماعية والثقافية المتنوعة تؤثر سلباً على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ					
8	عدم استقرار الأسرة يؤثر سلبي على التحصيل الدراسي للتلاميذ					

المحور الرابع: من الصعوبات التي تواجه المعلمين

رقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	صعوبة استيعاب التلاميذ اللغة العربية					
2	شرح المعلم بالعامية أثناء الحصة يؤثر سلباً على مستوى التلميذ في القراءة					
3	عدم تفاعل التلاميذ مع المعلم في حصص اللغة العربية و القراءة بالمستوى المطلوب مقارنة بالمواد الأخرى					
4	شح الوسائل التعليمية المناسبة في تدريس اللغة العربية (القراءة)					
5	المعلم في مناطق التداخل اللغوي يجد صعوبة عند تدريس اللغة العربية					
6	تدهور البيئة المدرسية					
7	نقص الكتاب المدرسي يؤثر علي أداء المعلم					
8	ازدحام الفصول يؤثر سلباً على استيعاب التلاميذ					
9	الهاجس الامني يؤثر سلباً على المعلم والمتعلم					
10	مراعاة الفروق الفردية في القدرة على القراءة					
11	الوضع الاقتصادي يؤثر سلبا على أداء المعلم					

المحور الخامس: من الصعوبات التي تتعلق بملائمة المنهج للبيئة الاجتماعية والثقافية اللغوية للتلميذ

رقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	منهج اللغة العربية المقرر على تلاميذ الحلقة الثانية لا يتلاءم مع مستوى التلاميذ					
2	محتوي القراءة العربية يراعي الوضع الاجتماعي و الثقافي للتلاميذ					
3	محتوى المنهج لا يلبى احتياجات التلميذ اللغوية					
4	منهج اللغة العربية يراعي الفروق الفردية للتحصيل الدراسي					
5	منهج اللغة العربية يراعي ربط التلميذ ببيئة الثقافية المحلية					
6	منهج اللغة العربية المقرر على تلاميذ الحلقة الثانية يتناسب مع البيئة الاجتماعية في سرعة فهم وتعلم القراءة					
7	محتوي القراءة يسهم في إثراء مفردات التلميذ اللغوية					
8	التداخل الاجتماعي و الثقافي للتلاميذ له تأثير سالب على إتقان القراءة والتحصيل الدراسي					
9	منهج اللغة العربية يهتم بتنمية مهارات اللغة المختلفة					

ملحق (4)

بسم الله الر حمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا

كلية الدراسات العليا و البحث العلمي

كلية التربية – قسم المناهج و طرق التدريس

خطاب موجه لهيئة التحكيم

الأستاذ/ الدكتور: .....

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته

اسمحوا لي أن أضع بين يديكم استبانة استخدمها لجمع بيانات لدراسة لنيل درجة الدكتوراه الفلسفة في التربية بعنوان **(صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس وانعكاسها على التحصيل الدراسي بمناطق التداخل اللغوي)** (دراسة تطبيقية لمحلية الدلنج – ولاية جنوب كردفان).

تهدف الدراسة إلى:

1- التعرف على الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس في مناطق التداخل اللغوي (محلية الدلنج) عند تعلمهم القراءة.
2- دراسة أثر اللغة الأم و اللغات المحلية في تعلم القراءة.
3- التعرف على العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة و التحصيل الدراسي ، و الوقوف على أسباب تدني مستوى القراءة و التحصيل الدراسي.
4- التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين عند تعليمهم القراءة لتلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة تعليم الأساس بمحلية الدلنج.
5- الوقوف على البيئة الاجتماعية و الثقافية للتلميذ و انعكاسها على التحصيل الدراسي

أرجو كريم تفضلكم مراجعة عبارات الإستبانة و إبداء رأيكم فيها من حيث المدلول و المحتوى.

و جزأكم الله خيراً

الباحثة/ جهاد سعيد البلولة ضو البيت

ملحق (6)

أسئلة المقابلة

الرقم	السؤال
1	هل هناك تأثير للغة الأم (الناطقين بغيرها) على عملية التعليم والتعلم؟
2	من خلال تجربتكم هل هنالك تأثير للغة الأم غير العربية (الناطقين بغيرها) على تعلم القراءة؟
3	ما هي أبرز الصعوبات التي تواجه التلميذ بمناطق التداخل اللغوي؟
4	إلى أي مدى تؤثر القراءة على التحصيل الدراسي؟
5	هل يتعامل المعلم مع التلاميذ باللغة العربية الفصحى أثناء التدريس؟
6	هل تعتقد أنه خلال فترة الإجازة يفقد التلميذ اللغة العربية الفصحى وينتقل إلى اللغة الأم، وما أثر ذلك على القراءة؟
7	أيهما أسرع لتعلم القراءة – الطريقة الكلية أم الجزئية؟
8	هل يقوم بالتدريس في صفوف الحلقة الثانية معلمين متخصصين ولهم خبرات طويلة وهل هنالك تحديات تواجه المعلم بمناطق التداخل اللُغوي؟
9	برأيك ما هي الممارسات الخاطئة التي يقوم بها المعلم وتسهم في صعوبات القراءة؟
10	ما هي أبرز الصعوبات المتعلقة بظواهر القراءة والتي تواجه التلاميذ بمرحلة الأساس بمنطقة جنوب كرد فان باعتبارها أحدى مناطق التداخل اللغوي؟

ملحق (7)

محكمي المقابلة:

الاسم	التخصص	الدرجة	الجامعة
الطيب عبد الوهاب محمد	تكنولوجيا التعليم	بروفيسور	السودان للعلوم والتكنولوجيا
محمد دفع الله أحمد خوجلي	مناهج وطرق تدريس	مشارك	الدلنج
الشريف حسن بشير بريمة	مناهج وطرق تدريس	مشارك	الدلنج
فطر كباشي كوكو	مناهج وتقنيات التعليم	مساعد	الدلنج
سلوى عثمان عبد الله	علم نفس	مساعد	الدلنج
مجذوب المهدي حسن	مناهج وتقنيات تعليم	مشارك	الدلنج

ملحق (8)

خطاب الدراسات العليا مرفق (مكتب المسجل)

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

Sudan University of Science & Technology

College of Graduate Studies

Registrar's Office

التاريخ: ٢٠١٨/٠٢/١١م

لمن يهمه الأمر

الموضوع : تيسير عمل الباحثة / جهاد سعيد البلولة ضوء البيت (سودانية الجنسية)

تشهد ادارة كلية الدراسات العليا بان الدارسة المذكـــورة اعلاه تقوم بالتحضير لدرجة **الدكتوراه بالبحث** في **مناهج وطرق التدريس** بكلية التربية للعام ٢٠١٥-٢٠١٦م.

نرجو كريم تفضلكم بمدها بالمعلومات التي تحتاج اليها طرفكم بالاضافه الى البحوث والدوريات والتطبيقات العلميه التى تستخدم للاغراض الاكاديميه والبحثيه فقط.

والله الموفق ...

عثمان الامام ابراهيم

م.مسجل الكلية

ص.ب ٤٠٧ فاكس/ 769363 ٨٣ البريد الالكترونى egs @ sustech edu.