جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

تقويم أداء معلمي اللغة العربية في القراءة والكتابة وعلاقته بالمستوى القرائي والكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في العراق.

Evaluation of the performance of Arabic language teachers in reading and writing and its relationship to the reading and writing level of primary school students in Iraq.

بحث مقدم لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية.

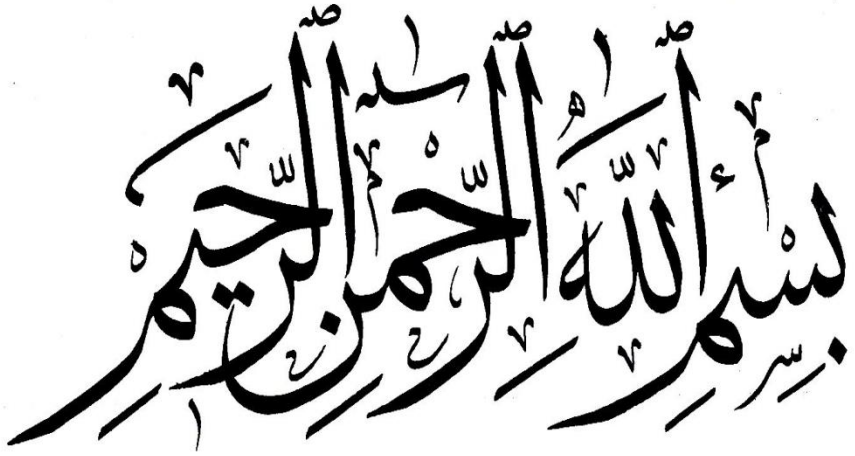
إعداد الباحث

سيف حلو رسن سخيط

إشراف الأستاذة الدكتورة

عواطف حسن علي عبدالمجيد

للعام الدراسي 1443 هـ / 2021 م


بسم الله الرحمن الرحيم

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيم

اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ.(5)

إهداء

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، أما بعد ... فإن الباحث يُهدي هذا العمل إلى :

من ربتني وأنارت دربي، وشاطرتني جميع لحظات حياتي، إلى من أعانتني بالدعوات ليكون النجاح رفيق دربي، أمي الغالية

إلى من شرفني بحمل اسمه وسهل لي طريق النجاح، والدي الغالي

إلى أخواني وأخواتي وسندي و متكأي و كتفي الثابت الذي لا يميل

إلى كل من شاركني اللحظات المرة قبل الحلوة، و إلى من هم عنوان أجمل أيامي، أصدقائي جميعاً

إلى كل من أسهم في تعليمي ولو حرفا واحداً في مسيرتي الدراسية

إليكم جميعا أزف لكم هذا الإهداء حبا ورفعةً و كرامة

أهديكم هذا الجهد العلمي سائل الله عز وجل أن ينفع به ويمدنا بتوفيقه وأن يجعله متقبلا في ميزان حسناتنا إلى يوم يبعثون.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه المنتجبين.

امتثالا لما روي عن رسول الله الكريم صلى الله عليه وسلم:(من لا يشكر الناس لا يشكر الله).

أتقدم بجزيل الشكر وعظيم التقدير إلى جمهورية السودان العربية الشقيقة،والشكر موصول إلى الكادر العلمي لجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا والكادر العلمي لكلية التربية وإلى جميع أعضاء الهيئة التدريسية في مناهج وطرائق التدريس، في جامعة السودان للعلوم والتنكنولوجيا، لما قدموه من جهد طيلة فترة دراستي, وخالص الدعاء لله عز وجل أن يبارك لهم سعيهم، ويعظم المثوبة، والأجر على اهتمامهم بهذه الدراسة وتقييمها, وأسال الله أن تكون جهود هؤلاء جميعا في سجل حسناتهم ليوم تجد كل نفس ما عملت من خير محضرا.

وأخص بالذكر مشرفتي قارورة المسك الأستاذة الدكتورة عواطف حسن علي عبدالمجيد التي تفوح خُلقاً نبيلاً وعلماً نافعاً، لإشرافها على هذه الأطروحة طيلة فترة تحضيرها، ولما منحتني إياه من النصح والتوجيه والإرشاد والتي أفاضت عليّ من عذب منهلها،وطول أناتها، ورعايتها، وتوجيهاتها السديدة؛ حتى أثمر هذا الجهد العلمي، فجزاها الله تعالى بما صبرت، وقدمت خير جزاء المحسنين. وأتقدم بجزيل الشكر الى أعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الأطروحة وإبداء ملاحظاتهم القيمة، وتوجيهاتهم السديدة، كلٌ من الأستاذ المشارك ياسر بابكر السيد، والأستاذ المُشارك محمد علي أحمد .

وجزيل الشكر والعرفان إلى أعضاء لجة تحكيم الأدوات لما بذلوه من جهد في سبيل أظهارها بالمستوى العلمي المطلوب، والشكر موصول إلى إدرات المدارس والمعلمين في المرحلة الابتدائية في محافظة ميسان لما قاموا به من تسهيل لمهمة الباحث وإكمالها بالشكل الصحيح، وكذلك الشكر موصول للست عُلا التي قامت بإجراء المعالجات الإحصائية على أحسن وجه.

ولله الفضل من قبل ومن بعد.

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة وعلاقتهما بالمستوى القرائي والكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فأعتمد الباحث المنهج الوصفي القائم على التحليل؛ حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في محافظة ميسان والبالغ عددهم (ألف) معلمٍ ومعلمة وفقاً لإحصائيات مديريات التربية والتعليم في محافظة ميسان، للعام الدراسي (2020–2021)، وقد تم اختيار (مئة) معلمٍ ومعلمة بالطريقة العشوائية البسيطة يمثلون أفراد الدراسة ممن يدرسون الصف الأول الابتدائي في محافظة ميسان لملاحظتهم اثناء التدريس وقد اعتذر (عشر) معلمين عن إجراء الدراسة، مما اضطر الباحث لاختيار عشرة آخرين وبالطريقة العشوائية، كذلك تم اختيار (ثلاثمائة) تلميذ وتلميذة من طلبة المعلمين عينة الدراسة لتطبيق اختبارات المستوى القرائي والكتابي بواقع (ثلاثة) تلاميذ مقابل كل معلم وبشكل عشوائي، وتمت الاستعانة بالأساليب الإحصائية ضمن البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (Spss) في معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من خلال الدراسة الميدانية لعينة الفحص.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة من النتائج منها:هناك مستوى مرتفع من أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة). إلا أن المستوى القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي جاء مرتفعاً.وفي ضوئها قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات منها قيام مديرية البحث والتطوير في وزارة التربية على حث المعلمين والباحثين بإجراء دراسات تجريبية للتعرف على أثر برامج تدريسية قائمة على التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة على تطوير المهارات اللغوية المختلفة.

Abstract

This study aimed to figure out the level of the performance of Arabic language teachers in the reading and writing readiness and preparation and their relationship to the reading and writing level of primary school students.

The researcher adopted the descriptive approach based on analysis where the study population consisted of all the Arabic language teachers for the first grade of primary school in Maysan Governorate (n. 1,000) male and female teachers, according to the statistics of the Directorates of Education in Maysan Governorate for the academic year (2020-2021). One hundred male and female teachers were randomly selected to represent the study members who were in the first grade in Maysan Governorate for observation during teaching.

Ten teachers apologized for conducting the study, which led to choosing ten others in a random way. Also, (300) male and female students were selected from the teachers representing the study sample to apply the reading and writing level tests by (three) students against each teacher in a random way. Some statistical methods were used through the (SPSS) to process the data obtained through the field study of the study sample. The study concluded many results, including:

There is a high level for the performance of the Arabic language teachers in the reading and writing readiness and preparation. The results also showed no difference in the level of the performance of Arabic language teachers in the stages of the reading and writing readiness and preparation according to the different variables of (gender, educational qualification, and experience). ?

However, the reading level of the first-grade students was high. Based on the findings, the study recommends that the Directorate of Research and Development in the Ministry of Education urge teachers and researchers to conduct experimental studies to identify the impact of teaching programs based on the reading and writing readiness and preparation on the development of different language skills

قائمة المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
	الاستهلال	ب
	الإهداء	ج
	الشكر والتقدير	د
	المستخلص	هـ
	المستخلص باللغة الانجليزية	و
	قائمة المحتويات	ز
	قائمة الجداول	ط
	قائمة الأشكال	ي
	قائمة الملاحق	ي
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة		
1-1	المقدمة	2
1-2	مشكلة الدراسة	**9**
1-3	أهمية الدراسة	11
1-4	أهداف الدراسة	12
1-5	التعريفات اللغوية والاصطلاحية والإجرائية للمصطلحات	13
1-6	حدود الدراسة	16
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة		
أولاً :	الإطار النظري.	18-121
ثانياً :	الدراسات السابقة .	122-139
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات		
3-1	المنهجية	141
3-2	المجتمع الدراسة	142
3-3	العينة الدراسة	142
3-4	أدوات الدراسة	145
3-5	إجراءات الدراسة	156
3-6	متغيرات الدراسة	157

3-7	المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة	157
الفصل الرابع: عرض النتائج		
4-1	النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس	160
4-2	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	167
4-3	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	171
4-4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	173
4-5	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	175
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات		
5-1	ملخص النتائج	179
5-2	التوصيات	180
5-3	المقترحات	181
	المصادر والمراجع	182
	الملاحق	197

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
جدول (1)	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية.	142
جدول (2)	معاملات الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين تقديرات أفراد العينة الاستطلاعية في المرتين على بطاقة الملاحظة ومجالاتها الفرعية ككل (ن=10)	148
جدول (3)	معاملات الصعوبة لفقرات اختبار مهارات القراءة	150
جدول (4)	معاملات التمييز لفقرات اختبار مهارات القراءة	151
جدول(5)	معاملات الصعوبة لفقرات اختبار مهارات الكتابة	153
جدول (6)	معاملات التمييز لفقرات اختبار مهارات الكتابة	154
جدول (7)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المعلمين على المجالات الفرعية لبطاقة الملاحظة والأداة ككل مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي	160
جدول (8)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المعلمين على فقرات مجال التخطيط مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي	162
جدول (9)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المعلمين على فقرات مجال التنفيذ مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي	164
جدول (10)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المعلمين على فقرات مجال التقويم مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي	166
جدول (11)	نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على جميع مجالات بطاقة الملاحظة والأداة ككل تبعاً لمتغير الجنس	168
جدول (12)	نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على جميع مجالات بطاقة الملاحظة والأداة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	169
جدول (13)	نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على جميع مجالات بطاقة الملاحظة والأداة ككل	170
جدول (14)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة التلاميذ على اختبار المهارات القرائية	172
جدول (15)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة التلاميذ على اختبار المهارات الكتابية	174

جدول (16)	معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين مستوى المعلمين في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة ودرجات التلاميذ في اختبار المستوى القرائي	175
جدول (17)	معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين مستوى المعلمين في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة ودرجات التلاميذ في اختبار المستوى الكتابي	176

قائمة الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
الشكل (1)	توزيع أفراد عينة المعلمين تبعاً لمتغير الجنس	143
الشكل (2)	توزيع أفراد عينة التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس	143
الشكل (3)	توزيع أفراد عينة المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	144
الشكل (4)	توزيع أفراد عينة المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة	145

قائمة الملاحق

الملحق	**عنوان الملحق**	**الصفحة**
1.	قائمة بأسماء المحكمين	215
2.	بطاقة ملاحظة	218
3.	اختبار مهارات القراءة بصورته النهائية	223
4.	اختبار المهارات الكتابية بصورته النهائية	229
5.	كتاب تسهيل المهمة	235

الإطار العام الفصل الأول

مقدمة:

اللغة هي مجموعة من الأصوات اتفق عليها مجموعة من الناس للتعبير عن مقاصدهم وأغراضهم التي يرومون تحقيقها.اللغة: لغة: عرفها أبن جني: حد اللغة هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (ابن جني، 2008، ص15).

أما اصطلاحا عرفها(رسن،2021، ص19)، بأنها الكلمات التي يُعبر بها العرب عن مقاصدهم وأغراضهم، وحفظها القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة،ووسعها العلماء من المفسرين والشعراء وعلماء النحو وغيرهم.

ويرى الباحث إن اللغة مقياس دقيق يعرف من خلاله المستوى الذي وصلت إليه الأمة من تطور وارتقاء فضلاً عن ذلك فاللغة هي الدلالة عن مدى تحضر الأمة ورقيها، واللغة في أي مجتمع هي وعاء ثقافته فهي أداة التفكير ووسيلة التعبير والإتصال والتفاهم ونقل التراث من جيل إلى جيل وفهم البيئة والسيطرة عليها من خلال تبادل المعارف والنظريات والخبرات، واللغة أداة المتعلم الأولى للتعبير عن حاجته وتنفيذ رغباته في المجتمع الذي يحيا فيه وعن طريقها يمكنه التفاهم مع بني جنسه والإطلاع على تجارب الآخرين وعلى تجارب مجتمعه والمجتمعات الأخرى ماضياً وحاضراً وبوساطتها يمكنه التأثير في عقول الآخرين وإقناعهم لاعتناق مبدأ من المبادئ أو لتجنب أمر من الأمور .

وللغة علاقة وطيدة بالمجتمع الذي يتكلمها فهي مظهر من مظاهر نشاطاته المختلفة بل هي ضرب من العادات التي ينفرد بها، وتكون بمثابة الطابع الذي يميز أفراده من غيرهم من أبناء المجتمع البشري فلكل مجتمع من مجتمعات الأرض لغة يستعين بها أفراده للتعبير عما يجول بخواطرهم فهي تكاد تكون أوضح وسيلة لذلك التعبير. وتعد اللغة ذاكرة الإنسانية التي تحفظ للأمة تراثها ونشاطها العلمي لتطلع الأجيال اللاحقة عليه فتدرك مساهمة المجتمع في بناء صرح الحضارة الإنسانية، فاللغة إذن مرآة للثقافة تشكلها وتحدد معالمها، وهي ليست وسيلة للتعبير فحسب بل هي وعاء الأفكار والمشاعر ولما

كانت اللغة أداة التعلم والتعليم كان من الواجب أن تكون هذه الأداة ميسرة متينة مرتبطة بواقع الحياة العقلية فالتطور الكبير في الحياة الفكرية يحتم وجود لغة سليمة قادرة على نقل المعرفة بدقة وإتقان(الجعفري والعزاوي، 1990، ص169) .

كما ويرى الباحث إضافة لما سبق أن اللغة العربية لغة خاتمة الرسالات،نزل بها القرآن الكريم،واصطفاها الله – جل وعلا – لأشرف أنبيائه محمد صلى الله عليه وآله،وعلا بها اللسان العربي وارتقى،قال تعالى: (وإنهُ لتنزيلُ ربِّ العالمينَ،نزلَ بهِ الروحُ الأمينُ على قلبِكَ لتكونَ مِنَ المنذرينَ،بلسانٍ عربيٍّ مُبينٍ)(سورة الشعراء :الآيات 192– 195).

واللغة العربية لها مكانة عظيمة بين لغات العالم،كما أكد ذلك(عليان،2000،ص28) بقوله تُعدُّ اللغة العربية ثالثة لغات العالم الحديث من حيث انتشارها،وسعة مناطقها،وكما تُعتبر إحدى اللغات الست التي تكتب بها وثائق الأمم المتحدة.

وذكر (عوض2003،ص86)،بأن اللغة العربية أداة الحضارة،ووعاء الثقافة،إذ حملت عبء نشر الثقافة إلى العالم بإسره،واستوعبت جميع الأفكار الإنسانية،وهي أوسع اللغات،وأفصحها بياناً،وأقومها فهماً،وأحسنهاإيجازاً،واختصارا.وهي لغة حية باقية وخالدة،اتسمت بالتجدد والتطور،ومواكبة متغيرات العصر ، والقدرة على الوفاء بمتطلباته،ومجابهة تحدياته.

وتشغل اللغة العربية مركزاً مهماً في العالم،ولها تاريخ طويل متصل،وهي لغة حديث وأدب،وعلم،كما وأنها لغة أهل الجنة كما يُروى عن النبي صلى الله عليه وآله،أدت مهمتها عبر العصور التاريخية،وما زالت تُعطي بمقدار ما يُعطيها أهلها من اهتمام وعناية،وتتراجع بمقدار تراجع أهلها عن مجال العلم والحضارة(عليان،2000،ص28).

ويرى الباحث إن اللغة هي الوسيلة الوحيدة التي يتمكن من خلالها ابناء الأمة أو البلد الذي يشترك فيها من التعامل فيما بينهم على مختلف الصُعد ،كالصعيد الاجتماعي والثقافي والاقتصادي.إذ لا أقتصاد ولا ثقافة ولا اجتماع دون لغة.

عليه إن الهدف الأساسي لتعليم اللغة العربية هو اكتساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم مع الآخرين،سواء أكان هذا الاتصال شفوياً أم كتابياً،وكل محاولة لتدريس اللغة العربية، يجب أن تؤدي إلى تحقيق هذا الهدف(مدكور ،2003،ص13).

وعلى الرغم من أهمية اللغة العربية في حياة الإنسان،إلا أنها تتعرض في الوقت الحاضر لخطر عظيم، وتواجه مشكلات وصعوبات في تعلمها وتعليمها،فطرائق تدريسها تقليدية؛ إذ لم تركز على أسلوب حل المشكلة ولا تنمي التفكير المؤدي إلى الفهم الجيد عند التلاميذ،وبعض معلميها غير ملمين بأساليب القياس والتقويم،وتلامذتها يُعانون ضعفاً ملحوضاً،إضافة إلى تعالي الصيحات من أولياء أمورهم الذين يشكون من ضعف أبنائهم في اللغة العربية تحدثاً وكتابتة(القضاة،2011،ص46).

ويتفق الباحث مع ما سبق ذكره،ويرى ضرورة أن تركز مكونات تعليم اللغة العربية على المهارات اللغوية والتدريبات التي تكسبها التلاميذ وتنميها لديهم؛حتى يتقن التلميذ مهارات اللغة العربية،وحتى يستفيد من التغذية الراجعة من خلال التدريبات الهادفة إلى الارتقاء بمستوى التلاميذ اللغوي.

إنَّ العلاقة بين اللغة العربية والتفكير علاقة متبادلة من حيث التأثير والتأثر, فكل منهما يؤثر في الآخر, فالمعلم لا يستطيع أن يتكلم دون أن يفكر, ولا يستطيع أن يعبّر عمّا يفكر فيه دون استخدام مهارات اللغة المختلفة (الحلاق, 2010، ص60).

ويرى الباحث إن الكلام دون تفكير يصبح لغواً لا فائدة فيه، إذ يقول الجاحظ إن المعاني مطروحة في الطريق يعرفها العجمي والعربي والبدوي والقروي،وإنما الشأن في إقامة الوزن وتخير اللفظ وهنا أراد به اللغة (الجاحظ،1998،ج3 /ص131).

فاللغة العربية بشكلٍ عام تمتاز بقابليتها على أداء المعنى الواحد بأكثر من أسلوب (الموسوي، وزبون،2010، ص1).وللقراءة دورٌ مهم في حياة الأفراد؛إذ تتيح لهم مجال الإبداع،والابتكار، والتعامل مع الواقع على نحوٍ أكثر دقة وعلمية (عطية،2014،ص1). أذن فالقدرة على القراءة جانب مهم من جوانب النجاح للتلميذ في المرحلة الابتدائية،فالتلميذ غير المتمكن من القراءة لا يستطيع أن يؤدي ما هو مطلوب منه تحقيقه بصورة صحيحة(الموسوي،وشنيور ،2009).

تُعد القراءة والكتابة أحد أهم مجالات النشاط اللغوي شائعة الاستخدام، وهي تقنية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة الأمم والجماعات، إذ تعتمد عليها في تقدمها الفكري والثقافي، كيف لا، وهي مفتاح المعرفة، ووسيلة الاتصال الفاعلة مع ما ينتجه العقل البشري من فكر، ومعرفة، وتطبيق، ومع ما تفرزه المطابع في العالم من أشكال المعارف والعلوم (عصر,2000، ص78).

ويرى الباحث إن مهارتي القراءة والكتابة يعتبران من أهم الركائز التي تعتمد عليها الأمم والشعوب لحفظ التراث العلمي والثقافي لها وإيصاله إلى الأجيال اللاحقة ؛لاستثمار الجيد منهم ونبذ الرديء والابتعاد عنه على مختلف الصُعد .

إنَّ القراءة عملية اجتماعية حيثُ يحدث صراع الفكر، وتبادل الآراء واكتساب المعارف، وتربط أصالة المجتمعات بتراثها الحضاري، الذي ينتقل عبر القرون والأجيال، كما إنها تُسهم في ازدهار الإنتاج والرخاء الاجتماعي الذي ينتقل من خلالها، وكذا يكون لها الأثر الواضح في تكوين شخصية الإنسان من خلال تفكيره، وتوفر لديه اتجاهات تُشارك في بناء شخصيته المتميزة، وهي أداة نجاح مدرسي ونجاح عملي، وتُؤدي إلى الاتزان النفسي والتكامل (عاشور والحوامدة، 2009، ص88).

وجدير بالذكر أن التعليم في العراق مقبل على نهضة تطويرية شاملة نتيجة للمتغيرات السريعة التي يشهدها هذا العصر،ومنها الانفجار المعرفي،فوضعت وزارة التربية بيد المعلم دليلاً في تقويم مهارات القراءة في المرحلة الابتدائية،ويشمل الدليل مجموعة من المهارات القرائية،هي خلاصة لما توصلت إليه

البحوث والدراسات في هذا المجال،ومن المؤمل أن يُساعد الدليل المعلم على أداء أفضل في تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية،وتقويم مستوى التلاميذ بشكلٍ يتفق مع الأُسس الحديثة للتقويم (المهيزع، والقعود،2001،ص-2).

ويختلف الباحث مع ما ذكره (المهيزع، والقعود،2001) بأن التعليم في العراق مقبل على نهضة تربوية،وحقيقة الأمر إن التعليم في العراق لا زال يُعاني من الكثير من المشكلات وخصوصاً،غياب العمل بطرائق التدريس الحديثة والبقاء على الطرائق التقليدية وضعف الأنشطة اللاصفية ،وكذا وضع المناهج لا يتناسب مع الاستعداد الذهني والمرحلة العمرية للتلاميذ وغيرها.

ويرى الباحث أنّ القراءة الوسيلة الأساسية في الحصول على العلوم المختلفة التي يحتاجها الإنسان في حياته العلمية والعملية، من خلال معرفة ما تركه العلماء من علوم مختلفة في المجالات كافة؛ مما أسهمت في توفير السعادة المادية ومنها التطور التكنلوجي الذي جعل العالم قرية صغيرة، والمعنوية لبني البشر، لذا لابدَّ من الاهتمام في تعليمها بشكلٍ جيد وملائم لمستوى الطلبة من خلال تطوير الوسائل التعليمية، واساليب التدريس المتبعة.

فالقراءة والكتابة وسيلتا اتصال مهمة، فهما النافذة التي يطل منها القارئ على المعارف والثقافات المختلفة، وهما وسيلة الفرد في الدّرس وتحصيل المعرفة. فالقراءة والكتابة مهمة للكبار والصغار؛ فهما بالنسبة لهم مادة يتعلمونها، ونجاحهم في المواد الأخرى يتوقف على نجاحهم في القراءة. ولكن ما القراءة ؟ هل هي عملية فك الرموز أم إن هناك تطوراً ملموساً قد طرأ على مفهوم القراءة، والنظر إلى طبيعتها وماهيتها، وانعكس ذلك بشكل أو بآخر على مناهج تعليمها وتعلمها وأساليبهما. فأصبحت القراءة والكتابة عملية عقلية انفعالية تشمل تفسير التلميذ للرموز التي يتلقاها عن طريق عينيه، وفهمه للمعاني، وربطه بين خبراته السابقة وتلك المعاني، وأنها أيضاً عملية مركبة، تتألف من عمليات متشابكة يؤديها التلميذ

للوصول إلى المعنى الذي قصده الكاتب واستخلاصه والإفادة منه. فالقراءة والكتابة بهذا المفهوم وسيلتا لاكتساب خبرات جديدة تتطلب تطوير القارئ لأنماط التفكير لديه (شحاته، 2000، ص101).

ويرى الباحث أن للقراءة دور هام في اكتساب الفرد والجماعات للعلوم المختلفة التي اكتشفها العلماء السابقين والمعاصرين واستثمارها في تطور حياة الشعوب والجماعات نحو الرفاهية والرخاء ولا يحصل ذلك إلا من خلال الكتابة ؛لأنه قيل ما كُتِبَ قرّ وما تُرِك فرّ.

إن مفهوم القراءة يتعدى مستوى فك الرموز إلى مستوى الفهم والاستيعاب، فالقراءة نشاط فكري وعقلي، وهي عملية بناء معنى تتعدى مهارات الشكل القرائي، ولم تُعدُّ مهارة استقبال فحسب، بل أصبحت مهارة تفاعلية تواصلية بين القارئ وذاته وبين القارئ والكاتب، وتتألف القراءة من مكونات مرئية من معرفة الحروف والأصوات، ومعرفة الكلمة، ومعرفة النحو، أما المكونات غير المرئية البناء العميق للقراءة الذي يتكون من معرفة الدلالات والمعاني، ومعرفة الخلفية المعرفية ومعرفة الغرض من القراءة (بني ياسين، 2010، ص14).

من جانب آخر فإن الاهتمام بمهارات القراءة والكتابة يساعد التلاميذ في الانتقال من التعلم الكمي إلى التعلم النوعي الذي يهدف إلى تأهيل المتعلم بوصفه محوراً للعملية التعليمية وتطوير تفكيره وتزويده بالمهارات التي تساعده على التفاعل مع المعلومات الجديدة وتوظيفها بطريقة مناسبة لحل المشكلات التي تواجهه ومما يعزز أهمية المهارات التدريسية في العملية التعليمية تأكيد المتخصصون في مجال العلوم التربوية والنفسية على أن المعلومات والخصائص التي يدرسها التلاميذ تكون عرضة للنسيان، أما المهارة فباقية الأثر لأطول مدة من الزمن (الدليمي والوائلي، 2003، ص54) .

وفيما سبق يلمس الباحث إن القراءة من أهم وسائل نقل المعلومات فهي مظهر من مظاهر تحصيل أسباب الرقي والنهضة،والتقدم ،واللحاق بركب صناع المجد الذي طال تخلف العرب به،وهي مؤشر وعي الشعوب،وتقدمها ،وثقافتها العالية.

ويُعدُّ الفهم القرائي والكتابي محور العملية التعليمية الذي يسعى النظام التعليمي إلى إكسابه للناشئة للرقي بهم إلى درجة الوعي والإدراك، وإعداد تلميذ يمتلك المهارات الذهنية العالية التي تمكنه من الوعي، والقدرة على فهم أدق للدروس، من حيث استيعاب المفردات، وإدراك المعنى القريب والبعيد للمقروء، وإعادة صياغة الأفكار، والقدرة على فهم هدف الكاتب ومغزاه، وتحليله لإصدار أحكام موضوعية على ما يقرأ في ضوء ما يتسم به من فهم قرائي عال (عمايره، 2004، ص83).

إنَّ القراءة عملية عقلية ترتبط بالتفكير فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج, فهدف القراءة هو الفهم واستيعاب النص المقروء ونقده, ومقدار هذا الاستيعاب هو الذي يحدد قيمة القراءة وأهميتها, وذلك لأن الاستيعاب هو جوهر عملية القراءة (عاشور, والحوامدة، 2003، ص77).

وفيما سبق يلمس الباحث بأن الاستيعاب هي قدرة المتعلم على إدراك معنى المادة التي يقرأها ويتعلمها، ويظهر هذا من خلال قدرته على ترجمة المادة ،أو تلخيصها،أوشرحها،أو إعادة كتابتها بطريقة جيدة.

إنَّ للكتابة الوظيفية فوائد اجتماعية وتربوية ولغوية، وإذا كان تعليم اللغة من أهم علومها التطبيقية ؛لذا يُعتبر اكتساب القدرة على التعبير من أهم غايات تعلّمها، بل هو الغاية عينها، وما عدا ذلك فهو وسائل يُتوصل بها لتحقيق هذه الغاية (بني ياسين، 2010، ص71).

ولمّا كان لكلّ منا حاجة التواصل مع الآخرين، والتعبير عن حاجاته وأفكاره ومشاعره ومقاصده بشكلٍ واضح ومفهوم للمخاطبين؛ لذا اشتملت اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية على نظام متعدد المستويات، يمكّن المرسل من بناء جمل ونصوص تؤدي حاجاته التعبيرية، ويمكّن المتلقي من تحليل هذه الجمل والنصوص وفهمها .ولما كان التعبير الكتابي ميداناً واسعاً لتطبيق ما يتعلمه التلاميذ من قواعد لغوية تتصل بالمستويات المتعددة للنظام اللغوي؛ اقتضى الأمر أن توضع هذه القواعد الأهمية عند تعليم

التعبير بنوعية: المكتوب والمنطوق .وبما أن اللغة المكتوبة تفتقد إلى المستوى الصوتي الذي غالباً ما يحمل أبعاداً دالّة كالتنغيم ؛فقد استعاض النظام الكتابي عن ذلك بالترقيم (بني ياسين، 2010، ص71).

ويرى الباحث إن للكتابة دوراً مهماً في حفظ تراث الأمم وثقافتها وتقاليدها وعلومها من الأجداد السابقين إلى الأحفاد اللاحقين فهي بذلك تكون وسيلة لا تستغني عنها الأمم والشعوب على مدى الأعصار.

إنَّ تعليم الطلبة الفهم القرائي والكتابي بمستوياته المختلفة يعني تعلمهم كيفية البحث بنشاط عن المعنى داخل النص، وبناء مهارات استيعابية. ويكون ذلك بإعطاء التلاميذ نصوصاً ذات علاقة، ومحفزة لهم (**Bustamante & Welch, 2000، 55**)، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتركيز على أحدى أهم المهارات بالنسبة لمعلم اللغة العربية إذ أنها تربط بين مستوى أداء المعلمين في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة والمستوى القرائي والكتابي للطلبة.

مشكلة الدّراسة:

يُعاني العديد من التلاميذ من قصور في الفهم القرائي والمستوى الكتابي؛ والذي يؤثر سلباً على تحصيلهم العام كما يعانون أيضاً من ضعف في دافعية القراءة والتي تقود إلى انصرافهم –عن القراءة وأنشطتها؛ وهذا يؤثر سلباً على نموهم المعرفي، واستيعاب المقروء كما إنها تقلل من قدرتهم على اكتساب المهارات الكتابية (عبد الحميد، 2002،ص20).

مستوى الأداء المطلوب خلال مرحلة التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة، أمر مهم للغاية لِمَا إنَّ شريحة معلمي الصفوف الأولى هي جزءِ فعّال في المجتمع ومعرفة ما إذا كان له من تأثير على تلاميذهم إيجابًا أو سلبًا بحسب ارتفاع قدرتهم الأدائية أم لا، وبحسب الممارسة وعدمها, وانعكاس ذلك على العملية التربوية في العراق,وعند شعور الباحث بالمشكلة عمِلَ استبانة على عينه استطلاعية من ثمانِ معلمين ممن يعلمون الصف الأول الابتدائي فتبين أنَّ البعض من معلمي الصفوف الأولى لا يركّزون بالقدرة

الكافية في تعليمهم على تنمية الفهم القرائي ومستوى اكتساب مهارات الكتابة لدى تلاميذهم, وأنَّ معرفة المعلمين والمعلمات لخطوات مرحلة التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة وممارستهم لها أمّا متوسط, أو دون المستوى المقبول تربويًّا يمثل إشارة نحو مشكلة هذه الدّراسة, والعمل على تفادي انخفاض مستوى الأداء المطلوب خلال مرحلة التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة, وتعزيزها في حالة وجودها لدى المعلمين جزء من حل هذه المشكلة .

وإنَّ تنمية الفهم القرائي ومستوى مهارات الكتابة ليست بالعملية السهلة, فالتربية تحتاج لتحقيق ذلك تهيئة خبرات وأنشطة تناسب مراحل التفكير المختلفة لدى التلاميذ, ويُعدُّ المعلِّم واحدًا من المصادر الرئيسة لتنمية الفهم القرائي ومستويات مهارات الكتابة؛ لكونه يتحمل مسؤولية كبيرة في توجيه التلاميذ نحو الفهم القرائي السليم وقدرتهم على الكتابة،ومن الدراسات التي بينت الضعف في مستوى أداء معلمي اللغة العربية ومدى انعكاس ذلك على تلاميذهم منها دراسة (إسماعيل، وفرج،2019) التي توصلت إلى ضعف الاستعداد المهني للمدرسين أكاديمياً وتربوياً، وقلة الفرص لتدريب الطلاب على الكلام أما دراسة (الطاهر ,2006) التي أوضحت نتائجها إلى وجود ضعف عند التلاميذ في التحصيل القرائي بنسبة(60%) . ومن الدراسات والبحوث التي أُجريت وتهتم ببيان العلاقة بين مستوى أداء المعلمين بالقراءة، والكتابة وعلاقته بالمستوى القرائي والكتابي لدى تلاميذهم منها دراسة عبدالله (1978) ودراسة، المعجون (2007) ودراسة، الزمزمي(2007) ودراسةأالرُّب (2017) ودراسة نورالدين ومكي (2018) ودراسة الزهراني(2003 ، ودراسة الفقيه(2003).

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة وعلاقتهما بالمستوى القرائي والكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مدى اختلاف مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)؟

السؤال الثاني: ما المستوى القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي ؟

السؤال الثالث: ما المستوى الكتابي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي ؟

السؤال الرابع: ما مدى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة والمستوى القرائي والكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها:

1. قد تُشجع على تسليط الضوء للمسؤولين في وزارة التربية على تقصي العلاقة بين مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة والمستوى القرائي والكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال الاهتمام في البحوث في هذا المجال .
2. قد تشجع القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في العراق على الاهتمام بمرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة.
3. قد تُعزز جهود القائمين على تعليم اللغة العربية من مديرية البحث والتطوير في وزارة التربية بتطوير البرامج النوعية لرفع كفايات معلمي الصفوف الأولى ومعلماتها في مرحلة التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة.
4. تعّد هذه الدّراسة من الدّراسات الجديدة – على حد علم الباحث – التي ستجري في العراق حول هذا الموضوع، وفي مجال البحث عن مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة وعلاقتهما بالمستوى القرائي والكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

5. قد تعمل على تفعيل دور المشرفين لتوجيه مشرفيهم في متابعة اداء المعلمين في المراحل الدراسية .

6. أمل الباحث أن يكون ما سيقوم به في هذا المجال بداية لإفادة المعنيين بتعليم اللغة العربية من مشرفين تربيين ومعلمين ومعلمات في المرحلة الابتدائية ، وباقي المراحل التعليمية من لفت نظرهم إلى نقاط القوة والضعف لدى المعلمين، من أجل الاهتمام بتلك العمليات.

أهداف الدِّراسة:

هدفت هذه الدِّراسة إلى ما يأتي:

1. التعرف على مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة.
2. التعرف على مدى وجود اختلاف في مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة باختلاف متغيرات(الجنس،المُؤهلالعلمي،الخبرة).
3. الوقوف على المستوى القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.
4. الوقوف على المستوى الكتابي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.
5. بيان العلاقة بين مستوى أداء معلمي الصف الأول الابتدائي في مرحلة التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة والمستوى القرائي والكتابي لدى التلاميذ.
6. تقويم أداء المعلمين وتشخيص مواطن الضعف لديهم في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة.

التعريفات اللغوية والاصطلاحية والإجرائية للمصطلحات:

التقويم: ذكر (ابن منظور،2000،ص225) قوّم السلعة واستقامها: قدرها، والقيمة واحدة القيم، وأصله الواو؛ لأنه يقوم مقام الشيء ... والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم.والاستقامة التقويم ،لقول أهل مكة استقتُ المتاع أي قوّمته.

أما اصطلاحاً فقد عرفه (عمر وآخرون،2010،ص20): بأنه أحدى الفعاليات المهمة في نشاط النظم والمؤسسات التعليمية ؛لضمان التأكد من سيرها في الاتجاه الذي يحقق أهدافها، ويزيد من فاعليتها وكفاءتها، وانسجام تفاعلها مع البيئة الخارجية على النحو الذي يؤدي إلى تطويرها واستمرارها.

ويُقصد بالتقويم بهذه الدراسة هو إصدار حكم على أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة وعلاقتهما بالمستوى القرائي والكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المستوى لغة: سطح أو خط أفقي تُقاس عليه الأشياء بالنسبة إلى مقدار ارتفاعها. وهو اسم مفعول من الفعل استوى .

أما **اصطلاحا:** هو معرفة المقدار الذي وصل إليه الشيء المراد قياسه. أما تعريف مستوى الأداء **إجرائياً:** هو معرفة الباحث المستوى العقلي أو الفكري أو العلمي عند المعلم في مدى تمكنه من القراءة والكتابة في مرحلتي التهيئة والإعداد ومدى قدرته على إيصالهما للتلاميذ بشكل سلس وواضح. بمدة زمنية معينة وفق بيانات محددة. مرحلة التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة:

التهيئة لغة : استعدَّ لأمرٍ ما. ومصدرها هيَّأ.

اصطلاحاً: هي التدريس الناجح الذي يستوفي كل أسباب نجاحه من تهيئة مناسبة واستخدام للوسائل التعليمية في وقتها، مع توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم، والمعلم الناجح هو الذي يتقن قدر الإمكان أساليب التدريس وطرائقه، ويواكب التكنولوجيا الحديثة في ذلك، وهي من الركائز المهمة التي تقوم عليها الحصة الصفية

هي قدرة المعلم على ضبط النطق ووضع خطة لإثراء مفردات التلميذ اللغوية وإصلاح تراكيب الجمل. (جمانه،2006،ص22).

أما **الإعداد** لغةً: هو جعل الشيء جاهزاً.

اصطلاحاً: هو مدة دراسية تمتد إلى ما يُقارب ثلاثة أسابيع التي يجب أن يكون فيها المعلم متمكناً من القراءة والكتابة وطرق تدريسها وسبل توصيلها إلى التلاميذ بشكل جيد.

أما تعريف **التهيئة والإعداد إجرائيا:** هو معرفة الباحث مدى استعداد المعلمين في مرحلة الدراسة للتمكن من القراءة والكتابة ومدى قدرة إيصالهما إلى التلاميذ بشكل جيد،بحيث يجعلوا من التلاميذ أن يتمكنوا من كيفية التعامل مع الكتب ومسك الأقلام والبدء في الكتابة غير المنتظمة كالشخبطة على الأوراق والسبورات وغيرها،وهي مدة دراسية تمتد إلى ما يُقارب ثلاثة أسابيع.

القراءة: لغة: مادة(قرأ):قرأت الشيء قرآناً :جمعته وضممت بعضه إلى بعض ،ومعنى قرأت القرآن لفظت به مجموعاً ،أي ألقيته(لسان العرب(ج3/ص222).

أما اصطلاحاً: عرفها خاطر وآخرون(1989، ص98):أنها ليست عملية ميكانيكية بحته يقتصر الأمر فيها على مجرد النطق بل إنها عملية معقدة تمثل جميع العمليات التي يقوم بها، فهي نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها.

التعريف الإجرائي للقراءة: هي النطق السليم للحروف وتحويلها إلى أصوات للتعبير عما موجود من كلمات في داخل كتاب القراءة للصف الأول الابتدائي التي من الممكن أن يتهيأ لها المعلمون بإيصالها إلى تلاميذهم بالشكل الصحيح وبالطريقة المشوقة واللفظ الواضح وعلاقة ذلك بمستوى تلاميذهم ومدى مقدرتهم على القراءة وإتقانها من خلال استعمال الأدوات المناسبة من بطاقة الملاحظة والاختبار.

الكتابة: عرفها (القلقشندي2004، ص51):مصدر كتب يكتب كتاباً وكتابةً ومكتبةً وكتبةً، فهو كاتب، ومعناها الجمع؛ يقال تكتبت القوم إذا اجتمعوا، ومنه قيل لجماعة الخيل: كتيبة، كما سُمي خرز القربة كتابة لضم بعض الخرز إلى بعض.

وقد تطلق الكتابة على العلم، ومنه قوله تعالى:{أم عندهم الغيب فهم يكتبون}(القلم، 47).

أما اصطلاحاً : عرفها (خاطر، وآخرون، 2011، ص277):بأنها وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للتلميذ التعبير عن أفكاره، وكذا يقف على أفكار غيره، وأن يبرز ما لديه من مفهومات ومشاعر، وتسجيل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع.

وعرفها (عصر، 1994، ص101):بأنها عملية معقدة، هي في ذاتها كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحواً، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدفق، ومن ثمَّ تنقيح تلك الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير.

تعريفها إجرائياً: هي معرفة مدى استعداد معلمي الصف الأول الابتدائي لمعرفة إيصال كيفية الكتابة الصحيحة للتلاميذ وذلك من خلال استعمال الطرق المناسبة بعد التهيؤ لها جيداً من قبل المعلمين، ويمكن للباحث معرفة ذلك من خلال الطرق المناسبة لذلك من بطاقة الملاحظة، أو الاختبار التي يقوم فيها الباحث.

معلمو اللغة العربية ومعلماتها: المعلمون والمعلمات الذين يعلمون الصف الأول الابتدائي في العراق وهم على ملاك المدرسة التي يُعلِم فيها في أثناء تطبيق الأداة التي تعدها الدِّراسة.

المدارس الابتدائية : هي المدارس التي تستقبل التلاميذ الذين أكملوا ست سنوات من العمر، وهي تتكون من ست مراحل من الأول الابتدائي وحتى السادس الابتدائي، وتتولى وزارة التربية فتحها ووضع الخطط والسياسات التربوية لتطويرها بما يحقق أهداف التنمية القومية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة وأثره على المستوى القرائي والكتابي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.
- الحدود المكانية: المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية العراقية في محافظة ميسان.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020ـ2021.
- الحدود البشرية: معلمو الصفوف الأولى ومعلماتها والذين يعلمون الصف الأول الابتدائي في محافظة ميسان.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدِّراسات السابقة

تناول الباحث في هذا الفصل الإطار النظري، والدِّراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الدِّراسة.

أولاً: الإطار النظري: المبحث الأول:

التقويم: عرفته في معناه التربوي(الجلبي،2005،ص23): بأنه عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات؛ بغرض تحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير ظروف النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها.

وكذا عرفته على مستوى المدرسة: عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالمتعلم والمعلم والإدارة والأهداف ومحتوى المقررات والوسائل والنشاطات التعليمية والمرافق؛وذلك لمعرفة مدى تحقيق الأهداف المرجوة ثم اتخاذ القرارات بشأن هذه البرامج(المصدر نفسه).

وعرفته أيضاً على مستوى غرفة الصف: هو عبارة عن عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات؛ لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية من قبل المتعلمين، ثم اتخاذ قرار بشأنها، وعلى المعلم مراعاة صياغة الأهداف التعليمية: المعرفية والنفسحركية، والوجدانية، كمرحلة أولى في عملية التعليم؛ لأنها عملية هادفة(المصدر نفسه).

ذكرت (الجلبي،2005،ص24) أنواع التقويم منها الآتي:

1ـ التقويم القبلي:

الهدف منه؛ لأن الأهداف التعليمية هرمية، بمعنى أن تحقيق بعضها يحتاج إلى أهداف أخرى سابقة لها، وفائدته البدء مع كل تلميذ من حيث مستواه، وكذا تقسيم المتعلمين إلى مجموعات أكثر تجانساً، حسب درجة التمكن أو حسب أسلوب التعلم.

2ـ التقويم التكويني:

ويتم إنشاءه أثناء عملية التعليم والتعلم؛ للتأكد من سلامة سير هذه العملية طبقاً للأهداف المرسومة لها، وتوجيهها، وفائدته تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة المتعلقة بالنجاح والفشل، فالمتعلم يشعر بنجاحه ويحدد أخطاءه، والمعلم يعدل خططه على ضوء النتائج.

3ـ التقويم التشخيصي:

ويستعمل مع بعض المتعلمين الذين لا يحرزون تقدماً مرضياً في الاختبارات التي تُطبق عليهم، وقد يكشف عن وجود صعوبات في التعلم قد تكون جسمية أو عقلية أو نفسية، فهنا يحتاج المعلم إلى الاستعانة بالمرشد التربوي في المدرسة، وقد يتطلب الأمر إلى تطبيق الاختبارات النفسية أو العقلية كاختبارات الذكاء.

4ـ التقويم الختامي:

ويكون في نهاية وحدة أو فصل أو سنة دراسية، ويتم عن طريق الاختبارات التحصيلية، التي يتم إعدادها من قبل المعلم،وقد يحقق أهداف رئيسة وثانوية، فقد يكون الهدف مقارنة عدة مدارس، أو الكشف عن مدى فعالية العملية التعليمية، باعتماد الدرجات كمؤشر على مدى تحقيق الأهداف التعليمية

مفهوم التهيئة:

هي من مقومات التعليم الناجح وفيها يستوفي المعلم أسباب نجاحه في تعليمه، من استخدام الوسائل التعليمية في وقتها، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم، والمعلم الناجح هو الذي يتقن قدر المستطاع أساليب التعليم وطرائقه، ويواكب التكنولوجيا الحديثة في ذلك، ومن المرتكزات التي تقوم عليها الدرس الصفي هي التهيئة، فالتهيئة وما تحمله من تشويق وجذب للانتباه، تعد ضرورية جداً في العملية التعليمية وفي الدرس الصفي.

أنواع التهيئة:

وهي على عدة أنواع ذكرها (خاذر ،2005،ص1- 3) منها:

أ- **التهيئة التوجيهية:**

يتم فيها توجيه انتباه التلاميذ لعنوان الدرس بعد كتابته على السبورة، ويتم فيها كذلك وضع عناوين على جانب السبورة لما سيتم تناوله في الدرس من أفكار رئيسية تمثل أهدافاً للدرس، فأصبح التلميذ بها على معرفة ودراية بما سيتم تناوله في الدرس.

ب- **التهيئة الانتقالية:**

يُستخدم هذا النوع من التهيئة لتسهيل الانتقال من فكرة سابقة في الدرس إلى فكرة جديدة، أو من هدف إلى هدف آخر، فيضفي على الدرس طابعاً يتدرج في عرض أفكاره ومستوياته، فيبقى المعلم منساقاً بيسر مع أهدافه، وأنشطته المصاحبة، وقد أحسن المعلم في عرضها.

ج- **التهيئة التقويمية:**

هذا النوع يستخدم لتقويم ما تعلمه التلميذ قبل الانتقال لأفكار أو خبرات جديدة، وميدان هذه الأنشطة والخبرات هو التلميذ نفسه.

يرى الباحث إن لتهيئة التلميذ للدرس أمراً في غاية الأهمية؛ لأن بدونها يكون التلميذ شارد الذهن، لا يتفاعل مع المعلم بالشكل المطلوب وبالتالي لا يستطيع فهم الدرس؛وبذلك لا يتحقق الغرض المطلوب من الدرس.

أهمية التهيئة:

1. ربط التلميذ بموضوع الدرس.
2. تشويق التلميذ لتتبع أهداف الدرس.
3. صرف انشغال التلميذ عن أمور جانبيه تضيع عليه الحصة التعليمية.

4. المساعدة على تحقيق أهداف الدرس.

ويرى الباحث أن للتهيئة دوراً هاماً في استثارة الانتباه لدى التلميذ وبالتالي يجعله منساقاً مع الدرس بشكل انسيابي مما يُسهم ذلك في فهم الدرس بشكل جيد.

شروط التهيئة:

ذكر (خازر، 2005، ص2) شروطاً للتهيئة الناجحة:

1. قصرها، بحيث لا تتجاوز خمس دقائق على أبعد تقرير؛ لأنه بخلاف ذلك سيمتد الدرس إلى حصة أخرى، وسيكون ذلك على حساب الخطة الفصلية، بالإضافة إلى تشتت انتباه التلميذ في الدرس الواحد.
2. اتصافها بالإثارة والتشويق للمتعلم.
3. تنوع الأساليب فيها، وعدم الاكتفاء بأسلوب واحد.
4. توفر عنصر الابتكار والتجديد فيها بعيداً عن الجمود.
5. ربطها بين الدرس السابق واللاحق، والأهداف المختلفة في الحصة الواحدة.**أساليب** التهيئة:

ذكر (خازر، 2005، ص3)

أساليب للتهيئة منها:

1. المنظم المتقدم: هو عبارة عن خارطة مفاهيمية تُعرض في أول الدرس، وفيها مراجعة لما سبق غالباً، لكن بتعمد إخفاء بعض العناوين المهيئة لدرس جديد.
2. الكلمة المفقودة أو الضائعة: قد تكون عنواناً، أو حقيقة رقمية، أو تاريخية، أو نحو ذلك.
3. الأحرف المبعثرة: تقوم على تكوين التلميذ عنواناً للدرس من أوائل حروف إجابات عدد من الأسئلة يطرحها أحد التلاميذ، وهذه تحتاج إلى مستويات متقدمة من التلاميذ في الذكاء.
4. الصورة: تقوم فيها مجموعات من التلاميذ بإعادة تكوين صورة مقسمة.

5. أجمل تعليق: جعل تعليقات التلاميذ على صورة معينة أو موقف محدد مدخلاً للدرس.
6. الكنز المفقود: هو الوصول إلى موضوع الدرس من خلال عدد من الأسئلة المخفية إجاباتها.
7. اسحب واربح: هو وضع مجموعة من الأوراق التي تتضمن أسئلة أو معلومات لها علاقة بخبرات التلميذ السابقة في الدرس.
8. أسلوب القصة: بأن يسرد المعلم قصة صغيرة لها صلة بموضوع الدرس.

مرحلة التهيئة والإعداد للقراءة: حيث يرى الباحث أن المعلم يقوم بتهيئة التلاميذ تهيئة صوتية لغوية من خلال تشجيع التلاميذ الجدد على التحدث عن اللعب التي لديهم، وإرشادهم نحو كيفية المحافظة عليها، وتركهم يشيرون إليها وينطقون بأسمائها، ويقلدوا أصوات الألعاب التي يشاهدونها، كما ويقوم المعلم بصنع بعض اللعب ويطلب من بعض التلاميذ الإجابة عن أسماءها ؛لأن ليس كل تلميذ يمتلك لعباً.

ويرى الباحث أن المعلم كلما كان حاذقاً في كيفية استعماله للوسائل التعليمية المناسبة كلما نجح في إيصال المعلومة لدى التلميذ بشكلٍ سلس.

ذكر (خليل، إبراهيم2020، ص179-182)، مرحلة التهيئة والإعداد للكتابة:

1. استخدام التشكيل بالصلصال لتمرين أصابع يد الطفل على الكتابة.
2. تلوين الصور بالورق الملون من خلال القص واللصق.
3. السير على النقط لتظهر صورة حيوان أو طائر .
4. اللعب بصندوق الرمال والكتابة بالأصبع في الرمل.
5. استخدام ألوان المياه والفرشاة في التلوين والرسم والتدريب عليها.
6. تكوين ورسم الأشياء والأشكال من العيدان.

7. تدكيك الخيط أو الشرائط في الثقوب، ومحاولة تكوين شكل منها، وهي ما تسمى ب(اللوحة المثقبة).

8. تدريبهم على صنع بطاقات بارزة للحروف وتعليم التلميذ على تحسسها والسير عليها بأصابعه، ومنها:

1- الكتابة برغوة المعجون: وتعتبر هذه الطريقة من أمتع الطرق للأطفال وتنظيفها سهل.

2- أكياس ألوان الأصابع :حيث يوضع مقدار نصف إلى ثلث كوب ألوان أصابع في كيس ثم يُغلق بعد بسط اللون داخله وإخراج الهواء. وكذلك أكياس الساندويتش وهذه الطريقة سهلة حيث تمكن التلميذ من الكتابة على الكيس ومن ثم مسح ما يكتب مع ضرورة تحذير التلاميذ من فتح الكيس.

3- الكتابة بالمعجون أو الصلصال.

4- الكتابة بكرات القطن الملون حيث تُطبع الحروف مفرغة ثم يثبت فيها التشك شك ويثبت أيضاً على القطن الملون. وهي كرات جاهزة في المكتبات وممكن عملها باليد متكونة من قطن وغراء وصبغات، ثم تُخلط ثم تُشكل بما يريده التلاميذ من حروف أو أشكال واللون حسب الرغبة أو الهدف المتوقع من التلميذ تحقيقه.

5- بطاقات الحروف الهجائية الزجاجية: وهي بطاقات حروف مصنوعة من ورق الصنفرة أو ما يُسمى ورق الزجاج المتوسط الخشونة، وهي إحدى طرق منتسوري لتعليم التلميذ شكل الحرف وكتابته، عن طريق حاسة اللمس، حيث يتحسس الحرف متبعاً طريقة كتابته الصحيحة.

6- الكتابة على اللوحة الرملية: حيث يطلب المعلم من التلميذ كتابة بعض الحروف أو رسم بعض الأشكال على الرمل بعد التعرف عليهما من البطاقة.

7- بطاقات التهيئة للكتابة بطريقة بديعة وجديدة.

8- الخرز للتآزر البصري وعلاج العضلات الدقيقة(الأصابع) والكتابة: عن طريق إحضار مجموعة من الخرزات ذات ألوان مختلفة وتشك في سلك طري قابل للثني لتشكيل الحرف والأشكال .

ويرى الباحث إضافة لما سبق أن للوسائل الإيضاحية كبطاقات الحروف وكُرات القطن وغيرها من الوسائل الحسية المباشرة المأخوذة من بيئة التلميذ لها الدور الفعال في تثبيت المعلومة لدى التلاميذ.

وذكر رشيد، إبراهيم أنشطة تعليم الكتابة منها:

1. تعليم التلميذ كيفية الإمساك بالقلم بصورة صحيحة، ومن الممكن في البداية مساعدته على ذلك بالإمساك بيده أثناء الكتابة.
2. إتاحة الفرصة للتلميذ أن يطلعك على تعليقاته المدونة تجاه أشياء رآها أو رسوم لوّنها، مع أهمية تشجيعه على المواظبة عليها.
3. تعليم التلميذ كتابة اسمه الأول، ثم كيفية كتابة اسمه الثلاثي، مع ضرورة مساعدته على قيامه بتدوين اسمه بنفسه وبخط واضح على دفاتر مدرسية.
4. السماح للتلميذ بإعداد ألبوم صور يقوم فيه بقص صور من المجلات والجرائد، على أن يصنفها بنفسه، ويكتب على كل قسم عنواناً خاصاً به.
5. توفير الكثير من الأوراق الجذابة والألوان المتعددة والأدوات الكتابية في المنزل، لتشجيع التلميذ على القيام بأنشطة كتابية مفيدة ككتابة الرسائل أو الملاحظات أو بطاقات الشكر والمعايدة وغيرها.

وفيما سبق يرى الباحث إن بدون عمليتي التهيئة والإعداد لا يستطيع التلميذ من التعامل مع الأدوات المدرسية من مسك القلم وكيفية الكتابة من خلال تعليمه على الشخبطة غير المنتظمة ووضع

نقاط له غير متصلة والطلب منه إيصالها لتكوين كلمة ذات معنى وغيرها من وسائل التهيئة والإعداد؛ كي يصبح التلميذ على استعداد تام للقراءة والكتابة.

وكما يرى الباحث إن تهيئة التلاميذ وإعدادهم عقلياً ووجدانياً وجسمياً ؛لتعلم الدرس الجديد من أهم الأمور التي ينبغي للمعلم العناية بها ،وكما هو معلوم فمن الأخطاء التي يقع فيها بعض المعلمين أنه لا يهتم بالتهيئة للدرس الجديد ،فكل ما يفعله أن يكتب عنوان الدرس وقد لا يكتبه ،ويجعل بعض المعلمين أسلوب التمهيد والتهيئة للدرس بمراجعة الدرس السابق ولا ينوع في تهيئته للدرس.

مقدمة في مهارات الاتصال:

إنَّ لمهارات الاتصال أهمية كبيرة في حياة الإنسان المعاصر؛ إذ تُسهم في نقل الأفكار والمعلومات الضرورية من شخص إلى آخر، ومن أمة إلى أخرى؛ لتتعرف الشعوب على بعضها في المجالات الحياتية المختلفة، حيثُ في الكتابة يدون التاريخ؛ لتطلع الأجيال على تراث الأمم التي سبقتها، وفي القراءة يطلع القارئ على العلوم المختلفة في المستويات كافة .أما الاستماع ففيه يحصل المتلقي على العلوم من خلال المتكلم مباشرة أو من الوسائل الصوتية المختلفة، فهناك علاقة وطيدة بين القراءة والاستماع والتحدث، فالمستمع الجيد قارئ ومتكلم جيد.

المبحث الثاني:

الكتابة: كتب:خط أو رسم أو سطّر إشارات اصطلاحية أو علامات مقررة أو حروفاً تُعبر عمّا في الخاطر من أفكار أو تصوّر أصوات الكلام ولفظه(اليسوعي،2008، ص 13-14).

والكتابة وسيلة لإشباع الحاجات النفسية لدى الفرد، وهي حاجته للاتصال بغيره، والإنسان مدني اجتماعي بطبعه، فعندما يكتب بالقلم فكرة ما، فإنَّه يكتبها لغيره لا لنفسه، كما أنَّها وسيلة لإشباع حاجات الإنسان الفكرية، وفيها يتجاوز الإنسان حدود الزمان والمكان، كما أنَّها وسيلة من وسائل بقاء الجماعة البشرية وحفظ تراثها الثقافي والاجتماعي وتطويره (جاب الله وآخرون، 2011، ص117).

إنَّ الحياة اليومية عبارة عن مشروع تواصل تكون فيه الرسائل الشفوية أو المكتوبة محور الحياة الاجتماعية الفرد، والتأويل الذي تعطيه المجتمعات لهذه المعلومات يسمح لهم بأن يديروا بما يلائم مختلف المواقف التي عليهم مواجهتها(ديشين، 1991، ص98).

وتحتاج كل كتابة، مهما كان نوعها إلى خطة مدروسة يضع الكاتب في هديها عمله، ويحدد فيها أبوابه وفصوله وفروعه تبعاً لأولوية الخطة وموضوعيتها، وهي أساس العمل الفكري، بل عموده الفقري والخطة قابلة للتعديل والتغيير، وهذا الأمر لا يتحقق عند بداية وضعها، ويُعدُّ التنقيح عملية هامة، وفيها يقوم الكاتب بقراءة عمله بعد إنجازه: فيضيف، ويحذف، ويُعدل، وفق ما يراه مُناسباً(محمد، 2014، ص77).

وللكتابة مجموعة من القواعد التي ينبغي على الكاتب الالتزام بها، ومنها تنظيم عمله الكتابي(كتابة المقدمة، وصلب الموضوع، والخاتمة) ومنها ما يرتبط بكتابة الفقرة، ومنها ما يتصل بآليات الكتابة (إملاء – نحو – ترقيم) وقواعد استخدام أدوات الربط بين الجمل والفقرات، وكما تنطبق هذه القواعد على نوعي الكتابة، فلكل نوع قواعده الخاصة به مثل: كتابة المقال، والبرقية، والخطابات، والقصة

وغيرها، فالكتابة ليست فناً عفوياً، وإنما فن منظم محكوم بقواعد وأصول (جاب الله وآخرون، 2010، ص115).

وأشار (بني ياسين ،2008، ص85) بأنَّ للكتابة دوراً رائداً في تعزيز الروابط الفكرية والاجتماعية، ليس فقط أفراد الأمة، بل بين كل المجتمعات الإنسانية أيضاً، ويُعد التعبير من أهم أنماط النشاط اللغوي وأكثرها انتشاراً، ليس لأنَّه وسيلة من وسائل الاتصال فقط، بل لأنَّه عامل أساسي من عوامل جمع الناس وارتباطاتهم، وأنَّ عدم الدقة في التعبير يترتب عليه فوات الفرص وضياع الفائدة، فهو وسيلة من وسائل التأثير في الآخرين، بل ثمرة النشاط اللغوي كله، فالعملية التربوية تستند إلى قدرة الطلبة على استقبال الأفكار ونشرها، فهو مهارة إفهام كبرى تنطوي على مهارات فرعية صغرى، يؤثر كل منها بغيرها، فهي تؤثر وتتأثر بمهارات اللغة الأخرى: كالاستماع والتحدث والقراءة، أما إتقان مهارة الكتابة فيأتي بمرحلة متأخرة عن بقية المهارات، فالطفل يسمع ويتحدث وربما يقرأ قبل أنْ يدخل المدرسة فهو يمارس هذه المهارات وإنْ لم يتقنها بعد.

عرف (القلقشندي، 2004، ص51) الكتابة بأنها لغة مصدر كتب يكتب كتباً وكتابة ومكتبة وكتبة فهو كاتب، ومعناها الجمع حيث يُقال: تكتب القوم إذا اجتمعوا ومنه قيل لجماعة الخيل كتيبة، وكتبت البغلة إذا– جمعت بين شفريها بحلقة أو سير أو نحوه، ومن ثم سُمي الخط كتابة لجمع الحروف بعضها إلى البعض، كما سُمي خرز القربة كتابة لضم بعض الخرز إلى البعض الآخر. ونُقِلِ عن ابن الأعرابي: وقد تُطلق الكتابة على العلم ومنه قوله تعالى:{أم عندهم الغيبُ فهم يكتبونَ}[الطور:41] أيْ: يعلمون. أما تعريفها اصطلاحاً: فهي صناعة روحانية تظهر بآلة جثمانية دالة على المُراد بتوسط نظمها، وفسر معنى الروحانية فيها بالألفاظ التي يتخيلها الكاتب في أوهامه ويصور من ضم بعضها إلى بعض صورة باطنة قائمة في نفسه، والجثمانية بالخط الذي يخطه القلم.

ويرى الباحث إن الكتابة تمثل وسيلة اتصال بشري وتمثل لغةٌ ما عن طريق علامات ورموز معينة، ويمكن للرموز المكتوبة أن تمثل اللغة المنطوقة عن طريق إنشاء نسخة من الكلام والتي يمكن تخزينها للرجوع إليها مستقبلاً أو إرسالها لأماكن أخرى، وبمعنى آخر فالكتابة ليست لغة، ولكنها أداة تُستخدم لجعل اللغات قابلة للقراءة ،وتعتمد الكتابة على نفس هياكل الكلام الموجود في اللغة مثل المفردات والقواعد والنطق،مع الاعتماد الإضافي على نظام معين من العلامات والرموز ،وتسمى النتيجة النهائية لنشاط الكتابة بالنص،والذي يقوم بترجمة النص وفهمه بالقارئ.

وذكر (جاب الله وآخرون، 2011، ص113) مهارات الكتابة هي:

- المهارة في رسم الحروف وفق القواعد الإملائية المتفق عليها.
- المهارة في التخطيط لعملية الكتابة، وذلك من خلال اختيار الموضوع وتحديده، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، ثم جمع البيانات المرتبطة بهذا الموضوع.
- المهارة في عملية التأليف أو الإنشاء، وتتضمن كتابة الأفكار الرئيسة والفرعية لكل موضوع، وتنظيم هذه الأفكار تنظيماً دقيقاً.
- المهارة في عملية المراجعة، وتتضمن مراجعة الموضوع وفق الهدف من الكتابة، ومراجعة الأسلوب، والأفكار، والأخطاء النحوية والإملائية، وعلامات الترقيم.

ويرى الباحث إن امتلاك موهبة الكتابة بشكلٍ جيد بالنسبة للأشخاص الذين تعتبر الكتابة جزءاً لا يتجزأ من عملهم هو عون كبير لهؤلاء الأشخاص ،مع أنها ليست بالشكل البسيط ،حتى إن الكتّاب المتمرسين يمكن أن يمروا بلحظات ضعف وعجز أمام الكتابة ،ولكنها كغيرها من المهارات يمكن أن تُعزز وتُنمى بالممارسة المستمرة.

أهمية الكتابة

ينظر إلى الكتابة في المداخل الحديثة لتعليم اللغة باعتبارها الفن الرابع أو المهارة الرابعة، فإنها وإن تأخرت منطقياً عن القراءة إلا أنها سابقة الوجود للقراءة ؛لأن ميدان القراءة هو الكلمة المكتوبة هذا في الأصل والمنطق، إلا أننا نقول : إن رؤية الرمز تسبق كتابته، ومن ثم فلا يمكن للإنسان في لغة ما أن يكتب كلمة دون أن يكون قد رآها، وهكذا فإن الكتابة في – آن واحد– فن سابق لاحق للقراءة(الناقة، 2002، ص8).

وتبرز أهمية الكتابة في كونها من أهم وسائل اتصال الإنسان بمجتمعه، وفيها يتجاوز الإنسان حدود الزمان والمكان، كما أنها وسيلة من وسائل بقاء الجماعة البشرية وحفظ تراثها الثقافي والاجتماعي وتطويره (جاب الله، 2011، ص116).

وقد أشار (الجاحظ، 2004، ص47) لأهمية الكتابة بقوله: ولولا الكتب المدونة والأخبار المخلدة، والحكم المخطوطة التي تحصن الحساب وغيره، لبطل أكثر العلم، ولغلب سلطان النسيان سلطان الذكر، ولما كان للناس مفزع إلى موضع استذكار، ولو تمَّ ذلك لحرمنا أكثر النفع؛ إذ كنا قد علمنا أن مقدار حفظ الناس لعواجل حاجاتهم وأوائلها، لا يبلغ من ذلك مبلغاً مذكوراً ولا يغني فيه غناءً محموداً، ولو سُئِلَ من يصطنع الكتب ألا يزال حافظا لفهرست كتبه ؛لأعجزه ذلك، ولكلف شططاً، ولشغله ذلك عن كثير مما هو أولى به.

وتأكيداً لهذه الأهمية فقد أشار (القلقشندي، 2004، ص35) بقوله: أعظم شاهد لجليل قدرها وأقوى برهان على رفعة شأنها أن الله تعالى نسب تعليمها إلى نفسه واعتده من وافر كرمه وإفضاله فقال عز اسمه: {اقرأ وربُّكَ الأكرمُ، الذي علَّمَ بالقلمِ، علَّمَ الإنسان ما لا يعلمْ}[العلق:3– 5] مع أن هذه الآية مفتتح الوحي وأول التنزيل على أشرف نبي مرسل وفي ذلك من الاهتمام بشأنها ورفعة محلها ما لا خفاء فيه، ثمَّ شرفها بأن وصف بها الحفظة الكرام من ملائكته فقال جلَّ شأنه: {وإن عليكم لحافظين، كراماً

كاتبين}[الانفطار: 10، 11] كما أنه تعالى أقسم بالقلم الذي هو آلة الكتابة وما يسطر به فقال جلَّ جلاله: {ن والقلمِ وما يسطرون، ما أنتَ بنعمةِ ربك بمجنون}[القلم:1- 2].

والكتابة وسيلة لإشباع الحاجات النفسية لدى الفرد، وهي حاجاته للاتصال بغيره، فالإنسان اجتماعي بطبعه، فلذلك الكاتب عندما يكتب فكرة ما فإنه يكتبها لغيره لا لنفسه، كما أنها وسيلة لإشباع حاجات الإنسان الفكرية وخاصة عندما يكتب الإنسان فكرة يريد أن يسجلها ويختزنها ليعاودها كلما أحتاج إلى ذلك (جاب الله وآخرون، 2011، ص117).

ويرى الباحث إن الكتابة وسيلة لنقل المعرفة والعلوم المختلفة ،فنتاج العلماء في شتى العصور قد وصلنا عن طريق الكتابة، حيث تعرف الإنسان على ما قدّمه من سبقه من العلماء من أفكار وابتكارات ،فمثلاً وصلتنا كتابات علماء اليونان مثل سقراط وأفلاطون وغيرهم ،كما وصلتنا كتب التراث والعلوم مثل كتاب القانون في الطب لابن سينا،وكتاب المناظر لابن الهيثم،وغيرها،وقد استفاد الإنسان منها وأضاف عليها بما تعلّمه وطبقه من النظريات،كما ساهمت في نقل القرآن والحديث الشريف الذي روي عن النبي صلى الله عليه وآله وسلم.

كما أشار (أبن خلدون، 1984، ص417) إلى أن الكتابة صناعة شريفة، إذ الكتابة من خواص الإنسان التي تميزه عن الحيوان، وأيضاً فهي تطلع على ما في الضمائر وتتأدى بها الأغراض إلى البلاد البعيدة فتقتضي الحاجات، وقد دفعت مئونة المباشرة لها، ويطلع بها على العلوم والمعارف وصحف الأوليين وما كتبوه من علومهم وأخبارهم، فهي شريفة بهذه الوجوه والمنافع.

وتتضح أهمية الكتابة في كونها جماع فنون اللغة، بل إنها تتطلب جميع المهارات الأخرى، ففي الكلام، أو الحديث يمكن للمستمع مقاطعة المتكلم ويسأله عن شيء لم يفهمه، ويمكن أن يطلب منه الإعادة والتكرار، إضافة إلى ذلك فالكلام والحديث يساعد على فهم محتواه استخدام الإشارات وتعبيرات

الوجه وحركات الجسم وغير ذلك مما يساعد على إيضاح المعنى وإظهاره، أما الكتابة فلها مهارات خاصة بها لا توجد في أي فن لغوي آخر (يونس، 2004، ص69).

والكتابة وسيلة من وسائل التفكير، فالإنسان يفكر بقلمه ؛لأنه يفكر وهو يكتب، ولكي يستمر في الكتابة متدفق الأفكار متلاحق الرؤى تتوالد أفكاره وتنمو وتتفرع وتسمو وتعمق، فإنه يكتب ليفكر، وبالتالي فإن التفكير يكشف عن نفسه بوضوح في رموز الكلمات المكتوبة، وبعدها تصبح الكتابة أسلوباً للتفكير، فمن خلالها يستطيع الفرد أن يميز بين التفكير الغامض والتفكير الناجح الواضح (الناقة، ص2002، ص8).

فالكتابة أعظم اختراع إنساني وصل إليه الإنسان عبر العصور، وتمكن من خلاها أن يسجل إنتاجه وتراثه، وأن يأخذ من الحاضر ما يُهيئ الطريق للمستقبل، ويشق بالماضي واقع الحاضر،وأن يربط شُعلة الحضارة في سلسلة مُترابطة الحلقات،مكنت المجتمعات من تقويم حضارتها على أساس من الحقائق والوقائع، فالكتابة تُمثل فكر الإنسان في نقاء وصفاء، وتمثل البشر وتراثه، وتضع أمام الأجيال القادمة صور الواقع الذي عاشته الأجيال السابقة(مجاور،1974،ص497).

ولأهمية الكتابة وقيمتها، فأصبح تعليمها وتعلمها،يمثل عنصراً أساسياً في العملية التربوية برمتها،وكانت القراءة والكتابة من الوظائف الأساسية للمدرسة الابتدائية، ومن أهم مسؤولياتها. والكتابة تمثل من بين المهارات اللغوية، مهارة الإرسال. وفيها تبرز أهمية التعبير التحريري كما تبرز أهمية التهجي والخط. والتعبير يُعتبر مهارة إرسال سواء أكان شفهياً أم تحريرياً. أما التهجي فهو من الوسائل المعينة على نقل الفكرة في صحة وسلامة، والخط وسيلة أخرى من وسائل عرض فكر الإنسان في رونق وبهاء ونظافة(مجاور،1974،ص498).

ويلمس الباحث مما سبق بأن الكتابة تشمل الدوافع الفردية للإنسان حيث شعر الإنسان منذ القدم بالحاجة إلى تسجيل ما لديه من معلومات على وسيط خارجي قابل للتداول بين الناس ،فكان ظهور الكتابة ،وبفضل الكتابة وقع تحديد حقوق الأفراد والمجموعات كما ثبتت الشرائع والديانات.

التعبير الكتابي الوظيفي: ويُعبر عنه بالكلام المكتوب ذو الطابع الوظيفي الذي يفصح به الإنسان عن احتياجاته اليومية في جميع المجلات الحياتية.

فالتعبير الكتابي أكثر صعوبة من الكلام؛ وذلك لأن اللغة المكتوبة تحصر الكلام في قناة واحدة بعيداً عما يسهل معناه،ويقرب مأخذه من إشارات جسمية وتلوين صوتي، وإن الكاتب يبذل جهداً أكثر من المتكلم في توصيل كلماته؛لأنه يخاطب القارئ المنفصل عنه مكانياً وزمانياً،ويختلف التعبير الكتابي عن التعبير الشفهي في أمور متعددة منها: إن التعبير الكتابي يمتاز بارتفاع مستوى المحتوى والمضمون،وبدقة أكبر في التنظيم، وبفرصة أطول في استحضار الأفكار، وبإحكام أفضل في الصياغة (النجار،2003، ص2-3).

والتعبير الكتابي لا يتعرض للتغيير ولا للتبديل ولا يصيبه ما يصيب لغة التحدث من عوارض وعيوب،ويمكن الانتقال به من مكان إلى آخر،عبر مسافات متناهية،فهو إذن يعبر حواجز الزمان والمكان ومن ثم فدرجة ثباته أكبر من درجة ثبات التعبير الشفهي(عصر،2005،ص246).

وفي التعبير الكتابي تظهر القابليات اللغوية والفكرية للتلاميذ الذين يخجلون أكثر مما هم من التعبير الشفهي؛وذلك نتيجة انعدام المواجهة الفعلية فيه،أي إن التلاميذ في التعبير الكتابي يستطيعون أن يعبروا تعبيراً سليماً؛وذلك لشعورهم بعدم مراقبة الآخرين لهم(مزعل،1989،ص129).

والتعبير الكتابي هو عملية فكرية يتم من من خلالها صوغ الأفكار ونقلها إلى الآخرين في طريق تحويل هذه الأفكار إلى رموز كتابية مع مراعاة التقييد بالأساليب اللغوية السليمة (صايل وآخرون،2001،ص145).

إن الثروة اللغوية من مفردات وتراكيب وتعابير ،وكيفية انتظامها في بنى تركيبية،هي الذخيرة التي يستند إليها التعبير الكتابي،في صفوف المرحلة الابتدائية،فكل تعبير كتابي لا يمكن أن يمر بالتعبير الشفوي الذي هو مهد للتعبير الكتابي وإن التدريب على أساليب الكتابة وتقنيات التعبير يؤدي بالمتعلمين إلى الارتقاء بالتعبير الكتابي السليم،على أن تكون التمرينات الانشائية والموضوعات متلائمة وقدرة التلاميذ اللغوية ومناسبة لميولهم ورغباتهم منطلقة من بيئتهم، ومستوحاة من المناسبات الوطنية والاجتماعية والأنشطة التي تهتم بالتوعية والوسائل التي تُثير المتعلمين على التخيل والإبداع. (مارون،2008،ص374)

ولابد من أن تكون الموضوعات مستمدة من بيئة التلاميذ ومن خبراتهم ،وأن تكون مرتبطة بأوقاتها ومناسباتها،وأن تكون منوعة،تُؤخذ مرة من البيت ومرة من الطبيعة،ومرة من ذات التلاميذ في ماضيهم أو حاضرهم أو مستقبلهم ومرة من غرائب الواقع وعجائب التصوير،وكل ما يثير في التلاميذ مكامن الشخصية ويبعث على الخيال والفكر ويوقظ الشعور والعاطفة(الطاهر،1984،ص42- 43).

وذكر عطية(2008، ص162) مجالات عدة للتعبير الكتابي الوظيفي:

1. الرسائل والخطابات الخاصة بشؤون الحياة اليومية ذوات الطبيعة المصلحية، وبموجبها يسعى المعبر أو الكاتب إلى تحقيق أغراضه الحياتية كما يجري بين المؤسسات التجارية.
2. المخاطبات الرسمية بين الرؤساء ومرؤوسيهم، أو بين الدوائر الرسمية وفروعها.
3. البرقيات بين الأشخاص، وبين الدوائر.
4. تقارير العمل اليومي أو الشهري، أو السنوي.
5. تعبئة استمارات المعلومات الخاصة بشؤون الفرد أو الدائرة التي يعمل فيها.

6. تقديم الطلبات الموجهة إلى الجهات الرسمية أو أرباب العمل ؛لتحقيق حاجات خاصة بالفرد كطلب الحصول على جواز سفر، أو هوية الأحوال المدنية، أو تقديم طلب للحصول على إجازة من العمل، إلى غيرها من المجالات التي تتصل بحياة الناس.

وذكر ايضاً (عطية 2008، ص63ـ 64) مجموعة من المقترحات للارتقاء بالتعبير الكتابي الوظيفي تبعاً للعمر الزمني للمتعلم، والمواقف التي تواجهه واستعمال التعبير الكتابي، على شكل تدريبات للتلاميذ:

1. تدريب المتعلم على كتابة اسمه الثلاثي أو الرباعي، أو اسم مدرسته.
2. تدريب المتعلم على كتابة أسماء زملائه.
3. تدريب المتعلم على كتابة جمل قصيرة يمكن التعبير بها في مواقف معينة .

مثل السلام عليكم، الحمد لله، رحمك الله، وفقكم الله، أعانك الله، أنا أسكن في مدينة كذا، أنا أحترم المعلم، أعمل كذا، وغير ذلك من المفردات أو الجمل التي تتردد كثيراً في الخطاب اليومي.

4. تدريب المتعلم على كتابة رسالة إلى أبيه.
5. تدريب المتعلم على كتابة رسالة إلى أخيه.
6. تدريب المتعلم على كتابة رسالة إلى معلمه.
7. إجراء تدريبات حول كتابة التعازي.
8. التدريب على تقديم الطلبات التحريرية إلى دوائر رسمية مثل:

أ – أمين السجل المدني.

ب – مدير الجوازات .

ج – مدير البلدية.

د – مجلس النواب.

هـ – مدير دائرة الضرائب.

و– مدير دائرة الكهرباء.

ز– مدير دائرة الماء والمجاري.

وغيرها من الدوائر الحكومية الرسمية التي قد يكون للفرد حاجة إليها.

وغير ذلك من التدريبات التي يمكن أن تؤهل الفرد لاستعمال اللغة المكتوبة ؛لأغراض وظيفية.

ويرى الباحث إن النقل بالكتابة يكون أقل تحريفاً من الذي تمَّ نقله شفوياً، ولها أيضا الدور التواصلي حيث تنقل الأخبار عن الزمن السابق من ثقافة وعلوم وفنون للأجيال القادمة، وأيضاً لها وظيفة أرشيفية، حيث تخزن مسيرة الحضارات السابقة والدول ،فتقوم الكتابة بوظيفة الذاكرة فتخزن كل ما يخص الإنسان من حياته اليومية وبياناته الشخصية.

المبحث الثالث: القراءة:

مفهوم القراءة لغةٌ:

قرأتُ الشيء قرآناً، وصححت بعضه إلى بعض،ومعنى قرأتُ القرآن لفظتُ به مجموعاً، أيألقيتهُ، وكل شيء جمعته فقد قرأته وسُمي القرآن،ومعنى القُرآن الجمع،وسُمي القرآن لأنه جمع القِصصَ والأمر والنهي،والوعدوالوعيد، والآيات والسور بعضها إلى بعض،وذُكِر ذلك في قوله تعالى: (إنَّ علينا جمعه وقُرآنه، فإذا قرأناهُ فاتبع قرآنه،ثُمَّ إنَّ علينا بيانه)(سورة القيامة: الآيات 17– 19)،أي جمعه وقِرآتَه،(فإذا قرأناه فاتبع قرآنه) أي قرآته.قال ابن عباس رضي الله عنهما:فإذا بيَّنَّاه لك بالقراءة،فاعمل بما بيناه لك، والقراءة والإقتراء والقارئ والأصل في هذه اللفظة الجمع، وكل شيء جمعته فقد قرأته، وقرأتُ الشيء قُرآناً:جمعتُهُ وضممتُ بعضه إلى بعض(ابن منظور،2005، ص3213).

مفهوم القراءة اصطلاحاً :

وعرفها بيتر شيفرد(2013، ص5): بأنَّها ترجمة لمجموعة من الرموز التي لها علاقة فيما بينها والمرتبطة بدلالات معلوماتية معينة، وهي عملية اتصال تتطلب العديد من المهارات، فهي عملية متكاملة للتفكير وليس مجرد تمرين في حركات العين.

وعرفها عطية(2008، ص251): بأنها عملية يُراد بها الربط بين الرموز المكتوبة، وأصواتها واستيعاب معانيها وما بين السطور وما خلفها أيْ ربط الكلام المكتوب بلفظه واستيعاب معناه بوصف اللغة الفاظاً تحمل معاني، فالكلام المقروء يتكون من رمز ولفظ ومعنى يعبر عنه اللفظ.

وعرفها (حراحشة،2007، ص72) بأنها عملية إدراك الرموز المكتوبة بصرياً، وتعرفها، والنطق بها، وفهمها، واستيعابها، وترجمتها إلى أفكار واضحة، ثم التفاعل معها، والاستفادة في تطبيق ما ورد فيها في مختلف المجالات الحياتية، وكل ذلك يتم وفق أهدافها وأنواعها ومراميها.

وعرفها (عاشور والحوامدة2009، ص71): هي عملية عقلية مركبة وذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة بحيث أن كل درجة تفكير تعتمد على الدرجة التي تحتها ولا تتم بدونها؛ لذلك فإن عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها المعلم في التعليم فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج.

يستخلص الباحث بأن ما أتفقت عليه التعريفات السابقة للقراءة : بأنها عملية عقلية يتم من خلالها فك الرموز المكتوبة بصرياً، والربط فيما بينها واستيعاب معانيها وترجمتها إلى أفكار واضحة،ثم التفاعل معها وتطبيق ما ورد فيها في مختلف المجالات الحياتية.

وعرفها الباحث: بأنَّها عملية تحويل الرموز المكتوبة في النص إلى معاني في ذهن القارئ بالاعتماد على خلفية القارئ الثقافية.

واتفقت التعريفات بأنَّ القراءة عملية إدراك الرموز واستيعابها وتوظيف معانيها في مختلف المجالات الحياتية.

لقد انقضى الوقت الذي كان فيه مفهوم القراءة مقتصراً على معرفة الحروف والكلمات والنطق بها نطقاً صحيحاً. فهي تعني فضلاً عن ذلك، معرفة الأفكار والمعاني التي يشتمل عليها النص المقروء،وفهمها فهماً جيداً ثم نقدها،لتمييز الجيد من الرديء.وأصبحت القراءة أسلوباً من أساليب حلّ المشكلات التي تواجه المرء في حياته، فالقراءة فهم عميق للمقروء، ونقد أصيل لأفكاره ومعانيه،وتفاعل إيجابي مع مراميه وأبعاده، بمعنى أن القراءة ليست عملية ميكانيكية بحته يقتصر الأمر فيها على مجرد الحروف ونطقها،بل إنها عملية معقدة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان.فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج والنقد وحلّ المشكلات (صلاح،2006،ص1).

مفهوم تعليم القراءة ومكوناته:

وعرف (بادي1990،ص309) مفهوم تعليم القراءة بأنه تصور عقلي عام أو مجرد لعملية تعليم القراءة وما تنطوي عليه من أساليب وإجراءات وهو رأي يعكس فكرة أو صورة عقلية تكونت من مجموعة من خبرات مباشرة أو غير مباشرة ويُعبر عنه برمز أو بكلمة .

وعرفه الباحث: بأنه مجموعة من الأساليب التعليمية والخبرات المتراكمة لدى المعلمين لتوصيل المحتوى الدراسي للتلاميذ على أكمل وجه.

يتكون مفهوم تعليم القراءة من مجموعة من المكونات تنحصر في خمسة أقسام رئيسة هي: معالجة المحتوى القرائي، مراعاة مهارات القراءة ،تنمية ميول التلاميذ إليها،معالجة القراءة على أنها أداة للتواصل ،وتكامل درس القراءة مع المقررات الدراسية الأخرى، ويندرج تحت كل مكون مجموعة من الأساليب والإجراءات التعليمية الدخيل،2008،ص17).

وذكر الدخيل(2008) مجموعة من المعايير لكي تحقق الفاعلية من تعليم القراءة منها:

1- مراعاة طبيعة اللغة العربية ،وطبيعة القراءة وأهداف تعليمها ،وفق إطار نظري.

2- مراعاة طبيعة التلاميذ من حيث خصائصهم العمرية والفكرية وميولهم واتجاهاتهم.

3- الاهتمام بالممارسة وكثرة التدريب لإكساب التلاميذ المهارات القرائية.

4- العمل على إثارة الدافعية لدى المتعلم ؛لأنها العامل المهم في تصميم التعليم.

5- الاهتمام بأسلوب انتقال أثر التدريب على المهارات القرائية إلى بقية المواد الدراسية الأخرى.

6- العناية بجوانب الخبرة المتمثلة في المجالات الثلاثة للأهداف : المعرفي ،والمهاري،والوجداني.

7- المرونة في الإجراءات بحيث يمكن للمعلم التعديل أو الاستبدال بما يراه أكثر تناسباً مع ظروفه وظروف تلاميذه.

8- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وتصنيفهم وفق مستوياتهم القرائية مع التنوع في أساليب التقويم.

ومفهوم القراءة لا يعني اكتساب التلاميذ آليات القراءة فقط،وإنما يعني التعرف إلى المادة المقروءة وفهم محتواها، والتفاعل معها ثم استعمال نتائج خبراته من القراءة في حياته وفي حلّ مشكلاته (مدكور،2007، ص181). فالتعرف بسهولة إلى كلمات النص المقروء شرط أساسي لحصول الاستيعاب، غير أن هذا الشرط ليس كافياً، كما أنه كلّما زادت سرعة تعرف القارئ إلى الكلمات،كلّما أُتيح له المجال والوقت للتفرغ سريعاً إلى تفعيل استراتيجيات استيعابه لما يقرأ(طعمة،وآخرون، 2006،ص60).

كما أن المفهوم التربوي الحديث للقراءة يتضمن عمليات عقلية منها:القدرة على تعرف الكلمة المكتوبة وربط الكلمة بمدلولها،والاستجابة للنص المقروء والقدرة على ربط الكلمة بمدلولها يُسمى(الفهم والاستيعاب) ويعني فهم الكلمة وفهم المعنى الحاصل من مجموعة كلمات الجملة وبهذا لا يجوز للمعلم أن يُعلم التلميذ أي لفظ في القراءة دون أن يكون هذا اللفظ ذا معنى عند التلميذ ودون أن يحدث هذا اللفظ أو مجموعة الألفاظ الصور الذهنية التي يدل عليها في ذهن المتعلم،فالتعلم يجب ألّا يكون تعلماً ببغاوياً

وإنما نتوخى تعلماً عقلياً مبنياً على الفهم ومحققاً المفهوم الحديث للقراءة وهذا الهدف في أبسط مستوياته الحسية ويُقصد بالمعاني الحسية الأشياء نفسها أو مجسماتها، وشبه الحسية (الصور) وهذا يكون في أسماء المحسوسات،أما في الأفعال فتقترن الكلمة بالأعمال التي تدل على الفعل في أثناء القيام به،أما الصفات (النعوت) فوسيلتها الحواس (الخفاجي،2016،ص10).

والقارئ الجيد يُعالج النص عن طريق وضع فرضيات تتعلق بمحتوى النص المقروء،ومن ثم يختار أجزاء من النص ليصل إلى مطابقته مع تلك الفرضيات أو عدم مطابقتها ،فتبدأ عملية القراءة بمستوى أعلى(المعنى)؛لترتبط بالمستوى الأدنى (الكلمة) وهذا يتطلب خلفية معرفية لدى القارئ من النص (عاشور، والحوامدة،2007،ص170).

ويرى الباحث إضافة لما سبق أن الهدف الأساسي من إعداد القارئ الجيد هو تمكينه من فهم ما تحويه المادة المطبوعة مهما كانت صعوبتها،فالهدف من تدريب التلاميذ على القراءة،هو أن يصبحوا قادرين على الاستيعاب الصحيح لمعاني تلك الرموز، فالقراءة الحقيقية هي التي القراءة المقترنة بالاستيعاب،ويعتمد الاستيعاب على سهولة استخدام القارئ للمفاهيم أو المعاني التي اكتسبها،ولكي تصبح هذه المفاهيم ذات فائدة في القراءة يجب أن يرتبط بالكلمات التي ترمز إليها ويصبح استيعاب الجمل سهلاً عندما تتم القراءة على أساس الوحدات وهب مجموعات الكلمات التي تكون مع بعضها تتابعاً ذا معنى في سياق الجملة.

كما إن الاقتصار في مفهوم القراءة على النطق والفهم ليس كافياً؛لأنه يؤدي إلى تربية مواطن يقدس الكلمة المكتوبة،ولا يجرؤ على نقدها أو مناقشتها.ومن هنا ظهر تحول في مفهوم القراءة يركز في القراءة الناقدة،التي تمكن القارئ من تحليل ما يقرأ ونقده وإبداء الرأي فيه.ومعنى ذلك أن عملية القراءة صارت تقوم على أربعة أركان هي:تعرفالمكتوب،ونطقه،وفهمه، ونقده.فمهارة الاستيعاب القرائي إذن لا تكشف عن نفسها إلا إذا استطاع القارئ أن ينقد النص ويتبنى موقفاً منه،فأدنى مستويات الاستيعاب الفهم

ما وقف فيه القارئ عند تحصيل المعاني القريبة، وأعلى درجاته ما تحقق معه النفاذ إلى أغوار المقروء، والوصول إلى الظاهر والخفي من معانيه، والتمكن من نقد المعاني والمباني نقداً يكشف عن تذوقها والرضا عنها، أو يدل على استهجانها والنفور منها (العزاوي، 1988 ،ص39).

ويلمس الباحث فيما سبق بأن عملية تعليم القراءة مجموعة إجراءات متكاملة تأخذ بنظر الاعتبار دافعية التلاميذ وفروقهم الفردية ؛للوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية للدروس القرائية، وتكاملها مع أهداف المقرر، وكما ينبغي على معلم القراءة أن يراعي في دروسه مكونات مفهوم تعليم القراءة وما ينطوي عليه من أساليب وإجراءات.

مكونات مفهوم تعليم القراءة:

ذكر(السماري، 2003، ص98) مجموعة من مكونات القراءة منها:

عالجة المحتوى القرائي: إن المحتوى القرائي يُقصد به الكتب المحددة لتعليم القراءة في مراحل التعليم العام ،حيث يتم فيها التحكم بالمفردات والخبرات القرائية المطلوب تعليمها، مع تمكين التلميذ من اختيار ما يميل إليه من موضوعات تُشبع حاجاته وميوله.وعملية معالجة المحتوى القرائي لابد أن تكون وفق إطار فكري،وأساس علمي، منطلق من تصور مفهوم تعليم القراءة بمعناه الواسع؛ لأن هذا سيُسهم في تيسير تعليم القراءة بأن يوفر للمعلم الكتاب المناسب الذي يراعي فيه مكونات مفهوم تعليم القراءة، بحيث يستطيع المعلم أن يدرب التلميذ على مهارات القراءة اللازمة، وأن يُحدد المستوى القرائي لكل تلميذ، وأن ينمي الميول القرائية لدى التلميذ، وأن يُعلم القراءة على أنها أداة للتواصل، وأن يُراعي تكاملها مع المواد الدراسية الأخرى (بادي،1990، ص315).

إن عملية اختيار وتنظيم المحتوى القرائي يتطلب مراعاة معايير عامة عدة منها: الصدق العلمي للمحتوى، وقابليته للتعلم، ومدى فائدته وأهميته في حياة التلاميذ، واتساقه مع الواقع الثقافي والاجتماعي، ومدى مراعاة قدرات واهتمامات التلاميذ وميولهم وحاجاتهم.

معايير المحتوى القرائي:

أ – الإطار الفكري:هو مجموعة من الافتراضات المترابطة بعلاقات متبادلة ،وتكون متصلة اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تعليمها وتعلمها(بادي،1996،ص86)،وفيه تُراعى مفهوم القراءة .

ب – طريقة التدريس: هي خطة عامة لاختيار وتنظيم المادة اللغوية وعرضها بشكل منظم، وهذه الخطة تشتق من الإطار الفكري الذي يحكمها (بادي1996، ص87).

ويرى الباحث وفي ضوء ذلك يتم الأخذ بمكونات مفهوم القراءة عند وضع كتب تعليم القراءة، وفق خطة شاملة ودقيقة تُراعى فيها مطالب تعليم المحتوى القرائي، مما ينعكس بشكلٍ إيجابي على أساليب وإجراءات معلم القراءة.

ج – لغة المادة المقروءة: وهو ما يُعرف في مجال بحوث القراءة بالمقروئية أو الانقرائية، ويُقصد بذلك أن يكون الكتاب من حيث مفرداته وتراكيب جمله وأسلوبه وأفكاره في مقدور من كتب لهم أن يقرؤه بسهولة أو بشيء يسير من الجهد (كلير،1988، ص329) وبمعنى آخر صلاحية الكتب للقراءة لدى التلاميذ الذين خُصصت لهم من حيث سهولة قراءتها وفهمها (الطليحي،2004، ص6). والانقرائية لها مقومات ومعايير منها ما يتعلق بالقارئ مثل ميوله وقدراته، ومنها ما يتعلق بالمقروء كالإخراج الطباعي من حيث الشكل وحجم الخط وحروفه، وحجم الكتاب، بما فيه عدد الصفحات والكلمات، والرسومات وانسجامها مع النص، والأسلوب اللغوي، والبناء اللغوي (الطليحي، 2004، ص7).

ويرى الباحث إضافة لما سبق إن يُضاف عنصر التشويق والوضوح، والتنظيم الجيد للنص المقروء، لما تُشكل هذه العناصر من انطلاق دافعية التلاميذ للقراءة وبالتالي تتحقق الأهداف التربوية المرجوة منهم.

وإذا تمَّ مراعاة معايير محتوى تعليم القراءة بالإضافة إلى الأخذ بمعايير أخرى متعلقة بعملية تنظيم المحتوى مثل الاستمرارية،والتدرج، والتكامل (تايلور،1982،ص104)، سيؤدي ذلك إلى تيسير تعليم القراءة، فيكون الكتاب معياراً لتحديد المستوى القرائي للتلميذ. غير أن هناك إشكالية تطرأ هي عندما تختلف الميول والقدرات وتتسع الفروق الفردية بين التلاميذ، فيصعب إيجاد الكتاب الواحد المتكامل والشامل لتعليم القراءة (بادي، 1990،ص89). ولحل هذه الإشكالية يكون عن طريق أساليب وإجراءات يقوم بها المعلم ذكرها خاطر(2008، ص19– 20) منها:

أ– تفعيل المناشط القرائية كتخصيص وقت للقراءة الحرة.

ب– توفير كتب صغيرة متدرجة المستوى ومناسبة لميولهم واتجاهاتهم.

ج – أن يقوم بتحديد نصوصاً أساسية ويوجه التلاميذ نحو إنهاء قراءتها.

د– تدريب التلاميذ على فهم المقروء بوساطة أسئلة حول النص الذي تعلموه.

هـ – أن يستعمل في تعليم القراءة النصوص اللغوية المتكاملة المخصصة لهم.

و – يدرب التلاميذ على قراءة النصوص المتدرجة من السهل إلى الصعب.

ز – يستعمل المعلم في تعليم التلاميذ القراءة كلمات جديدة مماثلة لما في كتابهم المقرر.

ح – يدير المعلم الوقت بشكلٍ متسق مع سهولة وصعوبة نصوص الكتاب المقرر لتعليم القراءة.

مراعاة الميول في تعليم القراءة:

ويُقصد به الميل نحو القراءة التي تُثير اهتمام الفرد وحبه للقراءة وممارستها ،فمعنى الميول القرائية ميل الفرد إلى القراءة في مجالات محددة، كالميل إلى قراءة موضوعات أدبية أو علمية أو قصصية أو غيرها من المجالات الأخرى(فضل الله،2000،ص18).

ويرى الباحث أن العلاقة بين الميل والفهم القرائي علاقة متبادلة فقد بينت البحوث التي تناولت الميول القرائية أن الطلاب يفهمون أفضل حينما يقرؤون قطعاً تُناقش يميلون إليها.

إن الميل نحو القراءة يُعتبر عاملاً مؤثراً في تكوين مهاراتها (بادي،1990،ص89) ويؤكد النصار (2002، ص3)على أن تنمية اتجاه التلاميذ الإيجابي نحو القراءة له دوراً مهماً في تعليم القراءة نفسها، وتبرز أهمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة في كونه أحد العوامل التي تدفع التلاميذ مستقبلاً نحو ممارسة القراءة، وكثرة الاطلاع، وصحبة الكتاب، والبحث عن المعرفة، وهذا سيساعدهم في التعلم الذاتي.

وذكر(مورو،2004،ص157) إن التلاميذ الذين يقرؤون ويكتبون فقط عندما يكونوا مضطرين لذلك، وهم أطفال لم يتعلموا مع القراءة والكتابة حب هاتين المهارتين، وأفضل دليل لإنجاح عملية القراءة هو شوق التلاميذ لمقاربة هاتين المارتين.

يلمس الباحث فيما سبق أهمية مراعاة الميول القرائية في تعليم القراءة، وهناك وسائل تُساعد في تنمية الميول القرائية مثل الأسرة، والمدرسة،والمكتبات المدرسية والعامة، ووسائل الإعلام المختلفة.غير أن الدور المهم الذي يقوم به معلم القراءة من أساليب وإجراءات تركز على الميول في تعليم القراءة .

ذكر (الدخيل، 2008، ص21) مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم التي تركز على **مراعاة الميول في تعليم القراءة من أهمها:**

1- أن يحفز التلاميذ على ممارسة القراءة الحرة .

2- أن يخصص وقتاً للقراءة الحرة.

3- توفير فرص يومية ممتعة للتلاميذ باختيار القصص، وأن يقرأ لهم ،ويناقشهم فيها بشكل فردي وجماعي.

4- توفير بيئة غنية ومشوقة تدفع التلاميذ إلى حُب القراءة مثل تخصيص وقت لزيارة المكتبة على مدى درس أو درسين يومياً.

5- استعمال أدب الأطفال بهدف تحفيزهم على القراءة.

6- تصنيف التلاميذ تبعاً لميولهم القرائية، وتكوين جماعات القراءة.

7- تشجيع التلاميذ على ممارسة القراءة بشكلٍ يومي.

8- أن يبدي حبه للقراءة؛ لكي يقتدوا به.

يلمس الباحث بما سبق بأن المعلم يجب أن يكون نموذجا للقارئ المتمكن في قراءاته الجهرية والصامتة، وأن يسأل التلاميذ باستمرار عن قراءاتهم واهتماماتهم داخل المدرسة وخارجها، ويتواصل مع أُسرة التلميذ بهدف تعزيز الاتجاه الإيجابي نحو القراءة عند التلاميذ.

مراعاة القراءة على أنها أداة للتواصل:

تُعتبر القراءة لغة اتصال بين القارئ والنص المكتوب؛ لأن القراءة بمفهومها الحديث ينظر إليها بوصفها نشاط تواصل بين المؤلف والقارئ بواسطة المادة المقروءة، بل إن القراءة يجب أن تكون وسيلة لتنمية الاتصال والفكر والتأمل، والتبصر والتذوق (نصر، 2002، ص196).

ويرى الباحث أن القراءة فعلها نقل التراث الفكري والثقافي بين الأمم وعبر أجيال متعددة، وبما أن اللغة وسيلة تواصل اجتماعي، فالقراءة كذلك بوساطة النص المكتوب الذي يحركه القارئ أو المتلقي فيبث فيه الحركة والتفاعل، فهي لغة مكتوبة وحية، وبما أن القراءة أداة اتصال وحوار فقد اهتم بها الخبراء في ميدان تعليم القراءة؛ لكونها وسيلة تواصل ونقل خبرات وأفكار، وهذا يقتضي أن يُراعى ذلك في تصميم المحتوى القرائي واختيار مفرداته ومكوناته التي تُسهم في تواصل القارئ مع المادة المقروءة، فالتواصل يحصل في ثلاثة أمور هي: المرسل وهو كاتب النص، الرسالة: وهو النص المقروء، والمستقبل وهو القارئ.

فالتواصل مدخل من مداخل تعليم القراءة، لأن الرموز المكتوبة تحمل المعاني الأفكار وتترجم رسالة معينة ،حيث تصير أفكار النص المقروء أهم ما في السياق، لذا لابد أن يتم تدريب التلاميذ على استخراجها بالتركيز على وسائل تعرف الكلمات الدالة على تلك الأفكار، والقدرة على تمييز الكلمات المهمة من غير المهمة ؛لأن القراءة تعني الفهم والتفسير ونقد المقروء والحكم عليه والاستفادة من حل

المشكلات، وهذه في نظر خبراء القراءة معايير مهمة في تقويم القراءة، إضافة إلى أنها تُشكل أهم أساسيات التواصل بوساطة القراءة (بادي 2002، ص390)

ذكر (الدخيل، 2008، ص28) إجراءات وأساليب المعلم التي يعالج فيها المعلم القراءة على أنها لغة تواصل ما يأتي:

1- أن يركز على الفهم بشكلٍ أساسي في تعليم القراءة.

2- أن يدرب التلاميذ على وسائل تعرف الكلمات الدالة على الأفكار الرئيسة والثانوية في النص.

3- تدريب التلاميذ على مهارات تفسير المقروء، وتصنيفهم وفقاً لذلك.

4- أن يتيح الفرصة للتلاميذ لإبداء الرأي حول مواقف وأحداث وردت في النص، والحكم على ما ورد فيه.

5- أن يدرب التلاميذ على التفاعل مع النص المقروء والتواصل معه.

6- تشجيع التلاميذ على توليد وإعطاء أفكار جديدة حول المقروء.

7- توجيه التلاميذ للربط بين موضوع النص المقروء ومشكلات قائمة في البيئة.

8- تدريب التلاميذ على أساسيات التواصل بوساطة القراءة التي تشمل القدرة على الفهم ،والتفسير، وتطبيق المقروء، والحكم عليه.

ويرى الباحث إضافة إلى ما سبق إمكانية توظيف المناشط المدرسية في معالجة القراءة كأداة للتواصل، مثل إحالة التلاميذ إلى قراءات إضافية لها صلة بموضوع النص المقروء، أو قراءة كتب أخرى عن المؤلف،أو أن يوفر المعلم لهم كتيبات مناسبة لها علاقة بالموضوعات التي درسوها،وهو بذلك يقوم بتدريبهم على استعمال القراءة وسيلة للتواصل، ويُنمي الميول القرائية لدى التلاميذ، مما ينعكس بشكل إيجابي على المواد الدراسية الأخرى.

مراعاة التكامل في تعليم القراءة:

ويُقصد به كما ذكر (بادي، 1990،ص68) أن تكون القراءة جزءاً من مناشط التلاميذ داخل وخارج المدرسة، كما تكون القراءة متكاملة مع المواد الدراسية الأخرى. لدورها الفعال في تعليم المواد الدراسية المختلفة بوساطة تطبيق إستراتيجيات القراءة المتنوعة، ولذلك يرى عصر (2000،ص161) أن التكامل هو بحق القلب من نشاط تعليم القراءة وتعلمها، وهذا يعني تحويل نشاط القراءة إلى أداة تعزيز اهتمامات التلاميذ، وذلك إذا كانت القراءة والمواد الأخرى تخطط في ضوء حاجة التلاميذ إليها ،بحيث يكون دخول تلك المواد في مناشط التلاميذ داخل وخارج المدرسة دخولاً ضرورياً وتلقائياً (بادي، 2002، ص69).

والقراءة كمهارة لا يمكن الاستغناء عنها في أي محتوى تعليمي. ومن هنا تأتي أهمية تكاملها مع المواد الدراسية الأخرى، ويُطالب أحد الخبراء بأن يتم تعليم القراءة بوساطة المناهج الدراسية، وهذا سيمثل قمة وعي القراءة، فالتلميذ يتعود على القراءة الوظيفية في مختلف الموضوعات والنصوص الواردة في المواد الدراسية الأخرى، وعليه سيكون التقويم شاملاً نصوصاً مختلفة تمثل مواد التعليم المدرسي المتنوعة، وهذا سيتطلب الأخذ بمعايير وضع المحتوى القرائي وتنظيمه في المواد الدراسية، ومما يعني أن ترابط مادة القراءة مع المقررات الدراسية الأخرى، أي أن يراعي في لغة المواد الأخرى المستوى اللغوي المراعى في كتاب القراءة، وأن يراعى في موضوعات كتاب القراءة تناول موضوعات الكتب الأخرى بأسلوب ميسر مشوق (بادي،2002، ص330، 331).

أهمية القراءة:

تكتسب القراءة أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع؛ لما لها دور وتأثير كبير في في رقي الفرد والمجتمع، فهي أداة المعرفة والثقافة، وهي سبيل الفرد نحو العلم والمعرفة والمتعة والترويح، وهي وسيلة لاكتساب الخبرات والمهارات والعلوم، وهي تُسهم في بناء شخصية الفرد، والقراءة مهمة للمجتمع فهي

وسيلة التواصل الاجتماعي والثقافي والمعرفي بين أفراده، وبها تتسع ثقافاتهم وخبراتهم، وتتكون اتجاهاتهم وآراؤهم نحو ما يحيط بهم؛ مما يُسهم في تقدم وازدهار مجتمعاتهم. وهي تؤدي وظائف متعددة في تلبية حاجات الفرد والمجتمع، وهذا يدل على أن القراءة مهارة أساسية للحياة (أندرسون وآخرون، 1998، ص89). وهذا سيرفع من المستوى العلمي للتلاميذ، فقد بينت العديد من الدراسات .

والقراءة أحد ثلاثة ينابيع يستقي منها الإنسان معلوماته، وهي: المشاهدة، والمخاطبة، والقراءة أوسعها، إن توسع دائرة معارف القارئ وتزوده بأنواع من الخبرات والحقائق التي تتصل بنفسه وبالعالم الخارجي الذي يعيش فيه، وهذا ما جعل المفكر الفرنسي (فولتير) يقول عندما سُئل عمن سيقود الجنس البشري: (الذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون) (الخفاجي، 2016، ص15).

ويلمس الباحث إضافة لما سبق ذكره أن القراءة تُعدُّ من أبرز الدعائم التي يقوم عليها بناء عملية التعلم والتعليم، وإذا نحن تدبرنا الحياة التعليمية في جميع مراحلها تبين لنا أن القراءة إحدى الدعائم الرئيسة التي تقوم عليها، وأنها من بين الشروط الأساسية للنجاح فيها، ولا ضير في ذلك فإن معظم المواد التي تُدرس في المدرسة إنما تُقدم للتلاميذ بصيغة مكتوبة، ومن ثم فإن القدرة على القراءة السريعة الفعالة هي من أهم الأدوات التي تعين على التحصيل الدراسي.

والقراءة مهارة لغوية مكتسبة لا غنى للتلاميذ عنها، ووسيلة تمكنهم من استيعاب المعارف والعلوم، وكلما زادت مقدرة التلاميذ فيها زاد استيعابهم للموضوع وفهمهم له (الدليمي، والوائلي، 2006، ص11) كما أنها تُساعد التلاميذ على زيادة فهمهم لأنفسهم وفهمهم للآخرين، فالقارئ الذي يُجيد القراءة هو الذي يكون قد اكتسب القدرة على جعل مهاراته واستعداداته في القراءة متلائمة مع ما تتطلبه الظروف، فكلما ظهر مقتضى جديد للقراءة وجب أن يستحدث له القارئ ما يُلائمه من أنواع المهارات وحالات الفهم والتوافق (مصطفى،2005، ص49). فالقراءة سواء أكانت جهرية أم صامتة لا تكون ذات جدوى ما لم

تكن مصحوبة بعنصر الفهم، إذ إنّ الغرض من القراءة أن يفهم القارئ ما يقرأ (أبو مغلي، 1986، ص15).

إن للقراءة أهمية في حياة الفرد والمجتمع، فهي من النشاطات اللغوية المتميزة بكونها أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بما أنتجه وينتجه العقل البشري، وهي من وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي، فعن طريقها يشبع الفرد حاجاته وينمي فكره وعواطفه، ويُثري خبراته بما تزوده من أفكار وآراء وخبرات، كما أنها الينبوع الفياض الذي يمد الفرد دائماً بالأفكار التي تشحذ قواه العقلية وترهف مشاعره فيصبح أكثر قدرة على مجابهة الحياة بما فيها من مصاعب وعقبات لهذا كانت القراءة ولا تزال حاجة لازمة لها قيمتها وأثرها في حياة الفرد.لذا يمكن القول إن القراءة مفتاح التعلم والتعليم، ويرى بعض العلماء: إن ملكة القراءة بمثابة حاسة مكتسبة تضم إلى الحواس الأصلية وتزيد من مقدرة اطلاع الإنسان فإذا كان الإنسان يطّلع على كثير من الأشياء بوساطة حواسه مباشرة،فإنه يستطيع أن يطلع على كثير من الأمور بوساطة القراءة بصورة غير مباشرة (الخفاجي،2016 ،ص15).

ويلمس الباحث إضافة لما سبق أن القراءة لا تزال أهم الوسائل التي تنقل ثمرات العقل البشري، وهي عملية معقدة للغاية، تقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة، وتحويل الرمز المكتوب من حالة صوتية إلى عمليات عقلية تبدأ بالإدراك البصري للكلمة المكتوبة، وتنتهي بتحديد المعنى عبر سلسلة من العمليات العقلية التي أصبحت تعرف بالاستيعاب القرائي.

والقراءة وسيلة التثقيف والتهذيب وكسب المعرفة ، وزيادة المعلومات من خلال الإطلاع على المعارف والعلوم المختلفة، وتؤدي القراءة دوراً فاعلاً في تعليم مهارات اللغة الأُخر، وبخاصة الكتابة التي هي أهم الاختراعات التي عرفها الإنسان، والقراءة أحد ثلاثة ينابيع يستقي منها الإنسان معلوماته وهي المشاهدة والمخاطبة والقراءة، والقراءة أوسعها (الجبوري، 1998، ص114).

ويرى الباحث إضافة لما سبق أن القراءة توسع دائرة معارف القارئ وتزوده بأنواع من الخبرات والحقائق التي تتصل بنفسه وبالعالم الخارجي.

وللقراءة دور فاعل في عملية التقارب الثقافي بين أفراد الأمة الواحدة، وأفراد الأمم الأُخر؛ لأنها تُوجِد نوعاً من التشابه العقلي بين الأفراد،وهي الدعامة الأولى التي يقوم عليها بناء المجتمع (فارس، 1956، ص3). وهي وسيلة من وسائل تحصيل الخبرات، وأداة لاكتساب المعرفة، وتوسيع دائرة الخبرة، ونافذة على الثقافة العامة (عطية،2006 ، ص245).

ومن المسلمات المعاصرة في تدريس اللغات أن القراءة ليست تحويل الرموز المكتوبة إلى مفردات وجمل بضبط سليم وأداء جيد فحسب،ولكنها؛ بمفهومها الحديث تعني بالإضافة إلى ما سبق، فهم المقروء، وتطبيقه، وتحليله، وتقويمه، وتطويره، واكتساب الخبرات اللغوية التي تمكن القارئ من استعمالها في حلّ ما يعرض سبيله من مشكلات قد تواجهه في العملية العلمية التعليمية أو خارجها، ويزيد على ذلك التركيز في القراءة على صحة النطق، وسلامة الضبط، وتمثيل المعنى، ومراعاة قواعد الوصل والوقف كلها تؤدي أو تصب في تحقيق مهارة القراءة (داخل، وآخرون، ص51).

وتُعدُّ القراءة عنصراً من عناصر العملية التعليمية يستند إليها مقدار اكتساب المتعلم للحقائق والمعلومات والمهارات وتطبيقها تطبيقاً ايجابياً كي تُعطي تلك العملية ثمارها، وتحقق أهدافها (صالح،2002، ص86).

يتفق الباحث مع ما ذُكر وأضاف أن القراءة عملية يُراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني. فهي إذن عملية نفسية عضوية عقلية، حيث تعتمد على رؤية العين للرمز، ونشاط الذهن في إدراك الرمز، والتلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز، وتكمن مهمة المعلم هنا في التأليف السريع بين هذه العناصر الثلاثة.

ونالت القراءة مكانة مهمة من بين مهارات الاتصال اللغوي، وتجلّت هذه المكانة في قوله تعالى: (أقرأ باسم ربك الذي خلق(1) خلق الإنسان من علق(2) أقرأ وربك الأكرم(3) الذي علم بالقلم(4) (سورة العلق:الآيات 1–4). فالقراءة هي المهارة الثالثة من حيث ترتيبها من بين المهارات الرئيسة للغة؛ فهي مهارة استقبال بالنسبة للقارئ وقناة الاتصال التي تعتمدها الكلمة المكتوبة. وهي في هذا الحال تضم عمليتين متصلتين، أولاهما: الاستجابات الفيزيولوجية لما مكتوب، وهي عملية آلية، والأخرى: تفسير المعنى، وهي عملية عقلية تشمل التفكير والاستنتاج (عمار،2002، ص95).

ويُؤلف درس القراءة فرعاً وافر الأهمية من فروع اللغة، وتزداد أهميته للتلميذ كلما تقدم في دراسته وحياته، وأخذ يعتمد على نفسه أكثر فأكثر في تحصيل معارفه وتثقيف نفسه(الرحيم،1971، ص121)، فالقراءة تكسب التلميذ مهارات تجعل منه إنساناً مختلفاً في شخصيته، وفي طريقة معالجته للأمور عن غيره، لذلك تُعد مهمة للنمو وتثقيف الذات(الغريب،1970، ص6)، فعن طريقها يحصل المتعلم على إجابات وافية عن التساؤلات التي يطرحها أو تواجهه في أثناء التعلم،وبذلك تكون أسلوباً من أساليب النشاط الفكري في حلّ المشكلات التي تواجهه، علاوة على تنمية حصيلة المتعلم اللغوية وتدريبه على التعبير الصحيح، وما تنجم عن ذلك من الميل للقراءة، وتنمية عادات قرائية راقية (مصطفى،2005، ص22).

وبالرغم من تعدد مصادر المعلومات في وسائل الاتصال الحديثة والوسائل التكنولوجية من كمبيوتر وإنترنيت ووسائل الإعلام والاتصال، إلا أن القراءة لم تفقد مكانتها ولم يتراجع دورها في عملية التعليم والتعلم بل ازداد دورها وكثرت أهميتها، وبقيت أداة التعامل الأولى لدى الإنسان في حصوله على المعرفة وتفاعله مع ما يدور حوله (عاشور والحوامدة، 2009، ص69).

وتؤدي القراءة دوراً أساسياً في حياة الناس بل إنّ أثرها في تكوين الشخصيات والميول والاتجاهات أمرٌ مسلّم به، وهذا ما تؤكده مختلف الأبحاث، وكلما زادت الثقافة الإنسانية تشعباً، وأصبحت الأبحاث

أكثر وفرة وتعقيداً زاد الدور الذي تؤديه القراءة في عملية الانتقال الثقافي وفي إنماء عملية التكيف الاجتماعي (الخميسي، ونجم،1981، ص7). وفي هذا يرى (الجاغوب،2002، ص175) أن للقراءة فوائد منها:

1. تكسب الإنسان المعرفة من خلال الاطلاع على أفكار الآخرين.
2. تشبع الحاجات النفسية، وتنمّي الميول نحو الأشياء.
3. تُعِدُّ الإنسان للتكيف الاجتماعي والبيئي.
4. تساعد على حفظ التراث ونقله من جيل إلى جيل.
5. توحي بالأحاسيس والمشاعر وتبادل العواطف الإنسانية.

وقد أدت الثورة المعرفية والكنولوجية التي بلغت أوجها في القرن الحادي والعشرين إلى زيادة الوعي بأهمية القراءة، وبأساليب تعلمها وتعليمها، بما يتلائم وروح العصر، وبما يتفق ودورها في مساعدة الإنسان المعاصر على ملاحقة العلوم والمعارف الجديدة، والتعامل معها بوعي وعقل مفتوح؛ لأن القراءة كانت وما زالت وستبقى أداة التعلم، ومفتاح الدخول عالم المعرفة (نصر،2003،ص190).

ويرى الباحث إضافة لما سبق إن للقراءة أهمية كبيرة في حياة المجتمعات بشكل عام وللمتعلم بشكل خاص فهي يمكن من خلالها الاطلاع على أحوال الماضين الثقافية والسياسية والاجتماعية والعسكرية والاقتصادية، وكذلك معرفة ثقافة المجتمعات الحالية المتواجدين في قارات أخرى من خلال قراءة الصحف والمجلات والكتب التي تُعنى بإخبارهم وهي أول ما أمر بها الله سبحانه وتعالى نبيه الكريم محمد (ص) بقوله تعالى: {اقرأ باسمِ ربِّكَ الذي خلقَ، خلقَ الإنسانَ من علقٍ، اقرأ وربُّكَ الأكرمُ، الذي علَّمَ بالقلمِ، علَّمَ الإنسانَ ما لمْ يعلمْ}[العلق: 1– 5].

وهي من الفنون الأساسية للغة، والخطوة الرئيسة والمهمة في تعليم اللغات الحيّة، لذا ينبغي لها أن تكزن الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديث، واستماع،وكتابة

(سهام،2004،ص17). كما تحتاج إلى الدراسة الواعية التي تتخذ المنهج العلمي أسلوباً لها، لما تتمتع به من أهمية بالغة للإنسان المتعلم في امتلاك ناصية العلم (العلوان والتل،2010، ص368).

وتُؤكد الاتجاهات المعاصرة في مجال تعليم القراءة أن عملية القراءة في مستوياتها العُليا هي عملية فحص ناقدة، تُتيح للقارئ فرصة اكتشاف الأفكار والعلاقات ومراجعتها وتقويمها،وبناء تصورات في مضامين النص المقروء. ومن هنا تجب العناية بها، لا بوصفها تعرف وفهم فقط،بل بوصفها تحليلاً وتفسيراً ونقداً وتقويماً للمادة المقروءة، وهذا المفهوم الشامل للقراءة يُؤدي دوراً مهماً في تنشئة الأجيال التي ستضطلع بعبء تشكيل الحياة في المجتمع (عطا،2006، ص166).

والقراءة باب الولوج إلى المعرفة الإنسانية مهما امتد بها الزمان أو المكان، ومن دون استيعاب المقروء وفهمه تبقى مسألة إغناء فكر المتعلم بالمعرفة الإنسانية محدوداً جداً لا تتعدى مستوى الاستيعاب السطحي للمقروء، وهي تنحصر في فهم المعنى الحرفي للرموز التي يدركها القارئ (عبدالهادي، وآخرون،2003، ص217).

ولعل هذا يتفق مع ما ذكرته (طيبي وآخرون) من أن عملية الفهم ليست من العمليات التي تتم بشكل تلقائي بمجرد حل الرموز، بل إن هذه العملية تعتمد بشكلٍ كبير على سرعة دخول المعلومات إلى الذهن ودقتها. فالمعلومات اللغوية أو المادة اللغوية تشتمل على معاني الكلمات والمادة المسبقة والأفكار والمفاهيم المجردة وغير ذلك من المواد اللغوية، مما يستدعي إجراء معالجة لغوية للكلمات والنص المقروء بهدف الاستيعاب والفهم (طيبي، وآخرون،2009، ص181).

ويرى الباحث إضافة إلى ما تم ذكره أن للقراءة وظيفة مهمة في حياة الفرد والمجتمع فأما وظيفتها للفرد كونها عملية مستمرة مع حياته، حيث كان الفرد قديماً يتعلم ليقرأ، ثم صار اليوم يقرأ ليتعلم،ثم هي وسيلة للاتصال بغيره كونها تُعتبر أساس كل عملية تعليمية.

أهمية القراءة للفرد والمجتمع

ذكر (البجة ،2016، ص66) أهمية القراءة بالنسبة للفرد:

1- هي الوسيلة الناجحة التي بواسطتها ينتقل فكر الإنسان إلى الإنسان الآخر، وهي البوابة الواسعة التي يعبر من خلالها؛ ليتعرف إليه الآخرون، فهي الجسر الوطيد الذي يمكن الفرد من التعرف إلى الثقافات المختلفة سواء كانت قديمة، أو حديثة.

2- أداة مؤثرة في تشكيل شخصية الفرد، وإعطائه سمات مميزة ذلك أن المداومة على القراءة من نمو معلوماته، وتكشف له الحقائق المجهولة، وبالتالي يغمره شعور بالسعادة، والارتياح. بالإضافة إلى أنها سبب قوي من أسباب تغير الشخصية، وخير إثبات على ذلك أن كثير من العلماء برزوا في مجتمعاتهم، دون أن يتموا دراستهم الجامعية.

3- هي أداة للتفوق في المواد الدراسية كلها، إذ أصبح من المُتعارف إليه أن التلميذ لا يستطيع تحصيل المعارف أو النجاح في المواد الدراسية إلا إذا كان متقناً لمهارات القراءة.

4- هي عامل من عوامل الاتزان النفسي؛ وذلك أن القراءة تمكن الفرد من رؤية الأفراد، كما تمكنه من رؤية نفسه فيدخل في نفسه عنصر الأمن والارتياح، وبالتالي تتحدد شخصيته السوية، ذات التفكير القويم.

5- هي عامل من عوامل احتلال الفرد مراكز متقدمة في مجتمعه وبين أقرانه؛ إذ من المُلاحظ في أغلب الأحيان أن القارئين قد احتلوا مكانة مرموقة لم يصل إليها أصحاب المُؤهلات العلمية العالية؛ ذلك أن القراءة تزود العقل الإنساني بكل فكر جديد، وتبقيه على اتصال مستمر بالأحداث الجارية من وقائع، وعلوم ومخترعات.

أما أهميتها للمجتمع فذكر (البجة،2016، ص67-68) مجموعة من النقاط منها الآتية:

1- إن العالم الحديث يختلف عن العالم القديم في أن الأول لم تُعد فيه المجتمعات منغلقة على نفسها، ولا مُنعزلة، بل أصبح العالم على اتساعه قرية صغيرة؛ وذلك بفضل التطور الكبير في وسائل الاتصال، الأمر الذي لم تعد فيه مشكلة الزمان والمكان قائمة، ولهذا فإن كثير من الثقافات قد تلاحقت حتى أصبحت ظاهرة كونية، وبلا ريب في أن مثل هذا التقارب والتمازج ما كان ليتم لولا عملية القراءة.

2- كل مجتمع بحاجة إلى الوقوف على تراثه، وربط هذا التراث بالحاضر ليبني عليه مستقبله، وإرث الآباء والأجداد ما كان ليُعرف، أو ينتقل من جيل إلى آخر دون عملية القراءة التي تؤمن للأجيال فرصة الاطلاع على ما أنتجه القدماء لاختيار المُناسب ومن ثم الانطلاق إلى المستقبل انطلاقاً وطيداً مؤسساً على قواعد أصيلة من إرثه القديم.

3- إن كثيراً من القيم، والمُثل، والعادات الحميدة التي تترسخ في مجتمع ما في الغالب يتعرف إليها المجتمع عن طريق القراءة، بل إن كثير من هذه القيم قد تتعدل بفضل القراءة المستمرة.

4- إن القراءة تُشكل عامل من عوامل تطور الفرد الذي يؤدي إلى تطور المجتمع بأكمله ذلك أن المجتمع القارئ يُدرك مفاهيم عصره ومتطلباته وبالتالي يعرف ما عليه وما له، وبالتالي يتمكن من حل مشكلاته.

5- إن عملية التطور الصناعي والزراعي فرضت على المجتمعات أن تكون على اطلاع دائم بما يستجد من تقنيات في شتى المجالات، وهذا الاطلاع لا يتم إلا عن طريق القراءة.

ويرى الباحث إضافة لما سبق بأن القراءة لا يمكن للفرد والمجتمع بأي شكلٍ من الأشكال الاستغناء عنها، وإنها تُشكل العمود الفقري لحياة المجتمعات بدونها تتعطل الحياة برمتها.

فالغرض الأساسي من إعداد القارئ الجيد إذن، هو تمكينه من فهم النص المقروء بصورة صحيحة، ويعتمد هذا الفهم على سهولة استعمال القارئ للمفاهيم والمعاني التي اكتسبها، ولكي كون هذه المفاهيم ذات جدوى يجب أن ترتبط بالكلمات التي ترمز إليها، ويكون فهم التراكيب اللغوية سهلاً عندما تتم عملية القراءة على أساس الوحدات، وهي مجموعة الكلمات التي تكون مع بعضها تتابعاً ذا معنى في سياق الجملة (عاشور، والحوامدة،2009، ص69).

ويرى الباحث إضافة لما سبق إن مستوى الانقرائية يؤثر تأثيراً كبيراً في فهم المحتوى العلمي الذي يُقدم للتلاميذ؛ لأنه كلما كانت الانقرائية جيدة ومناسبة للمتعلمين، وكلما تمَّ فهم واستيعاب المادة التعليمية بطريقة إيجابية،إضافة إلى ذلك فإنها تُسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو القراءة، وتنمية الميول نحوها.

ذكر (الدخيل ،2008،ص82)الأساليب والإجراءات لمراعاة التكامل في تعليم القراءة ما يأتي:

1- تقديم قراءات لمشكلات حقيقية لها معنى في حياة التلاميذ من خلال توفير بعض كتيبات القراءة الإضافية، وتخصيص وقت من حصة القراءة.

2- تصنيف التلاميذ في مجموعات قراءة متجانسة المستوى بهدف تيسير تعليمها.

3- تدريب التلاميذ على استعمال قدراتهم القرائية في مناشط الصف المختلفة.

4- تدريب التلاميذ بصورة مكثفة على استعمال القراءة الوظيفية.

5- التنسيق مع معلمي المواد الدراسية الأخرى من أجل تعزيز المهارات القرائية التلاميذ.

6- أن يقدم لهم موضوعات قرائية لها صلة بالمواد الدراسية الأخرى.

ويلمس الباحث مما سبق من استعراض مكونات مفهوم تعليم القراءة التي تمثلت في معالجة المحتوى القرائي ومراعاة مهارات القراءة، وتنمية ميول التلاميذ إليها، والقراءة على أنها أداة تواصل، ومراعاة تكامل القراءة مع المواد الدراسية الأخرى، وهذه المكونات لابد أن يراعيها المعلم في أساليبه وإجراءاته عند تعليم القراءة، بحيث يتبع فيها خطة تعتمد على المرونة بحيث تشمل طبيعة كل مكون

ونوعه وحجمه والزمن المخصص لتعليم القراءة، وتحديد التدريبات والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة، وإدارة الصف، وهذه الأساليب والإجراءات تكون متغيرة وفقاً لمطالب تعليم القراءة الرئيسة المتفرعة من كل مكون.

والقراءة في صلتها بمراحل التعليم المتعددة، تُعد أداة التحصيل الدراسي، فالتمكن من مهاراتها يُساعد على الفهم والتحصيل في مختلف المواد الدراسية؛ لأنها البوابة الرئيسة لكل المعارف، وإذا لم يتعلم التلاميذ القراءة تعلماً جيداً، فإن ذلك سيؤثر سلباً في تحصيلهم الدراسي (يونس،2001، ص32). بل إن التعثر في القراءة ينشأ عنه تعثر في ميادين التعليم الأخرى (عطا،2001، ص66).

وتعود أهمية القراءة في المدرسة في أنها توسع دائرة خبرة التلاميذ وتنشط قواهم الفكرية وتهذب أذواقهم، وتشبع فيهم حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم وكلما أشبعت رغبة التلميذ في الاطلاع ازدادت خبرته وصفا ذهنه واكتيب سعة من المعرفة بالعالم الذي يعيش فيه وانبعثت في نفسه ميول جديدة موجهة (خاطر وآخرون،1986،ص8). وإدراكاً لأهمية الدور الوظيفي للقراءة في حياة الفرد والمجتمع ،وأثرها في التحصيل الدراسي، فقد جعلت اليونسكو من أهم أهدافها لتقدم الشعوب ورقيها ذكرها (خاطر وآخرون، 1986، ص8) ما يأتي:

1- القضاء على الأمية.

2- تنمية عادة القراءة.

3- التزود بكتب القراءة المناسبة.

ولكي يصبح تعليم القراءة عملاً دقيقاً يحتاج إلى الإلمام بالمفهوم الواسع للقراءة وما يضعه هذا المفهوم من محكات توجه عملية توجه عملية التعليم، فتصبح مراعاة تلك المحكات أساساً في نجاح تعليم القراءة، وكما أن عدم مراعاتها تكون سبباً لإخفاق تعليم القراءة ولتخلف القارئ (بادي، 1990، ص313).

ويلمس الباحث فيما سبق بأن للقراءة المفيدة أهمية كبرى في بناء الإنسان والحضارات، وتنمية الفكر والتفكير والمهارات؛ لما ينتج عنها من اكتساب المعلومات النافعة والجديدة والمعارف الفريدة الناصعة التي من خلالها يتنور العقل بنور العلم النافع، ليصبح كالشمعة التي تُضيء لصاحبها الطريق في الظلام الدامس. وكذا كشفت الدراسات بأن للقراءة دوراً هاماً في صحة الدماغ، ومن شأنها أن تقلل الإصابة بالزهايمر والخرف وخصوصاً عند تقدم العمر. وتعتبر أيضاً من أكثر الطرق للترويح عن النفس وزيادة الإنتاج الأدبي لدى الفرد والمجتمع.

وذكر عطية (2008، ص255، 256) أهمية القراءة في الآتي:

1. إن تحصيل المواد الدراسية جميعها يعتمد على معرفة المتعلم للقراءة؛ ولذلك فإن ضعفه فيها يؤثر سلباً في تحصيله في جميع المواد الدراسية، وإن تقدم التلميذ في القراءة وتمكنه من مهاراتها يعني تقدمه في تحصيل المعارف المختلفة في المواد الدراسية برمتها.
2. تُعدُّ القراءة النبع الثرّ الذي يغرف منه المتعلم المعلومات والخبرات، والمهارات والقيم.
3. بالقراءة يستطيع المرء الوصول إلى المأثور الأدبي وما يحتوي من صور ومعانٍ وأخيلة.
4. بها يقع التفاهم ويتم التواصل بين أبناء المجتمع، وبين الأمم عن طريق الكتب والمؤلفات.
5. بالقراءة يتم تلاقح الأفكار، وتقاربها بين الناس.
6. تعدُّ وسيلة من وسائل النهوض بالمستوى الفكري والثقافي للفرد، والمجتمع.
7. بالقراءة تُؤخذ العبر وتُستمد التجارب من تراث الآخرين، وأفكارهم، فهي أصبحت وسيلة للتعليم وليست غاية بحد ذاتها. وهي الوسيلة الوحيدة التي تؤدي بها الكتابة أغراضها.

وذكر (الشرقاوي ،2009، ص13-14) فوائد كثيرة للقراءة منها:

1. أنها مع شقيقتها الكتابة يكونا مفتاحاً للعلم.
2. أنها من أقوى الأسباب لمعرفة الله سبحانه وتعالى وعبادته وطاعته وطاعة رسوله.

3. أنها من أقوى الأسباب لعمارة الأرض والوصول إلى العلوم المؤدية لذلك.
4. أنها سبب لمعرفة أحوال وأخبار الأمم الماضية والاستفادة منها.
5. أنها يحصل بسببها للإنسان الأجر العظيم والثواب الكبير لا سيما إذا كانت قراءته في كتاب الله أو في الكتب العلمية والأخلاقية النافعة التي تدله على الخير وتنهاه عن الشر.
6. أنها سبب لرفعة الإنسان في هذه الحياة وفي الآخرة ؛لأنها من أسباب اكتساب العلم كما في قوله تعالى: {يرفعِ اللهُ الذين آمنوا مِنكم والذين أُتوا العلمَ درجاتٍ} [المجادلة:11].
7. أنها سبب قوي لمعرفة أعداء الإسلام والمسلمين من الكفرة والملحدين والفِرق الضالة ودحضها والحذر منها .
8. أنها سبب للأنس والترويح عن النفس واستغلال وقت الفراغ بما ينفع. كقول الشاعر: وخير جليس المرء كتب تفيده علوماً وآداباً كعقل مؤيد.

ويرى الباحث إن القراءة وسيلة من وسائل النمو الاجتماعي والعلمي، فهي ترافق المتعلم طيلة حياته ومراحل دراسته، فتساعده في بناء أفكاره ومعتقداته، وعن طريقها يشبع الفرد حاجته من التعلم وينمي أفكاره وعواطفه ويثري خبراته.

أهداف تعليم القراءة:

إنَّ هدف القراءة الأساسي هو مساعدة كل طالب بأن يكون قادر على القراءة متنوعاً فيها على المدى الذي تسمح به قدراته والبرنامج التعليمي، ولكي يتحقق ذلك يجب أنَّ يتقن التلميذ المهارات الفرعية الموجودة منذ خبرات القراءة الأولى وتنمو أكبر مع نضج القراءة وتقدمها خلال الصفوف الدِّراسية ومنها: استيعاب المعنى الأساسي للكلمة والجملة والفقرة والقصة: إنَّ نمو المفاهيم أمراً ضرورياً للقارئ الحاذق ففيها تزداد المفاهيم وضوحاً وغنى بزيادة استخدام اللغة والكلمات مع الخبرات والمواقف الجديدة، وحيثُ

أنَّ تنويع المفردات للتلميذ يعمل على تنويع الخبرات وإغنائها، ويشجع على القراءة الواسعة، ودراسة الكلمات من السياق، وفهم معنى الكلمة وهي أمر ضروري لفهم الجمل والفقرات والقصص.

عطفاً لما سبق أنَّ معرفة تركيب الجملة يؤثر على استيعاب معناها، وكذا معرفة معاني الكلمات في الجملة يساعد الطالب على إدراك العلاقة بين الكلمات ومجموعاتها. كما يتطلب استيعاب الفقرة فهم العلاقة بين الجمل الموجودة في الفقرة، ويتضمن تعليمها توجيهاً في معرفة الجملة الرئيسية التي تشمل على الفكرة العامة، وتتضمن أيضاً توجيهاً في استيعاب علاقة هذه الجملة مع الجمل الأخرى التوضيحية والتفسيرية، وأيضاً إعطاء جزء من الاهتمام بين الفقرات في المختارات الطويلة. أما استيعاب القصة يتضمن أنواعاَ من التعلم، منها استيعاب الكلمة والجملة والفقرة (تعريب مرسي، وأبو العزايم، 2008، ص29– 30).

إذن هدف تعليم القراءة هو الفهم واستيعاب النص المقروء ونقده، وفهم غرض الكاتب الظاهر والخفي، ومقدار هذا الاستيعاب هو الذي يحدد قيمة هذه القراءة وأهميتها؛ لأن الاستيعاب يشكل جوهر عملية القراءة ومحورها، والقارئ الجيد هو الذي يستطيع الوصول إلى المعنى واستيعاب النص بغض النظر إن كان المعنى ظاهرياً أو ضمنياً أو بعيداً، والقراءة من دون ذلك تفقد قيمتها وتصبح عملية آلية لا معنى لها (عاشور، ومحمد،2007، ص84).

لذا الغاية الأساسية من تعليم القراءة هي الاستيعاب الجيد فكل قراءة لا توصل الإنسان إلى الاستيعاب الجيد هي قراءة خاطئة أو ناقصة. وكل معلم لا يفهم هذه الغاية لا يتمكن من مساعدة تلاميذه على الوصول إلى استيعاب ما يقرؤون، وبالتالي هو معلم غير ناجح، ولكي يحصل التلميذ على الاستيعاب الجيد لكل ما يقرؤه، يجب أن يفهم معنى كل كلمة بمفردها، ثم يفهم كل جملة يقرؤها فهماً جيداً، وبعد ذلك يفهم كل فقرة تتكون من الجمل وصولاً إلى فهم المعنى الضمني أو الهدف الذي يشمله النص ويرمي إليه الكاتب (الجومرد،1962، ص73– 74).

وحدد(يونس، 1981، ص197) مجموعة من الأهداف لتعليم القراءة هي :

1- الحصول على مفردات دقيقة وواسعة.

2- استيعاب الوحدات الكبيرة كالعبارة، والجملة، والفقرة، والموضوع كله.

3- الإجابة عن أسئلة خاصة.

4- استيعاب الأفكار الرئيسة.

5- استيعاب تتابع الأحداث.

6- القدرة على ملاحظة التفاصيل واسترجاعها.

7- القدرة على استيعاب تنظيم الكتابة.

8- استرجاع المقروء.

فيما سبق يرى الباحث إن القراءة من أبرز الدعائم التي تقوم عليها عملية التعليم والتعلم، وهي أحدى الدعائم الرئيسة للحياة المدرسية في جميع مراحلها الرئيسة حيث أن معظم المواد الدراسية تُقدم إلى التلاميذ في صيغة مكتوبة مما يعطي القراءة أهمية خاصة في مساعدة التلاميذ على استيعاب هذه المواد.

كما حدد (طعيمة وآخرون، 2007) ستة أهداف لتعليم القراءة هي:

1- إنَّ القراءة من المهارات التي اجمع العقلاء على أحقية الفرد في تعلمها.

2- إنَّ التعلم المستمر والذاتي، لا يتحققان في حياة الإنسان إلا إذا كان قادراً على القراءة، وأنَّهما يعتمدان على كمية ونوع قراءة الفرد.

3- إنَّ المجتمع المعاصر مجتمع متعلم، وإنَّ أي عمل مهاري فيه يعتمد اعتماداً مباشراً على القراءة، والأنشطة المحيطة بالإنسان أيضاً تستلزم القراءة، حتى يحقق أهدافه، وبالتالي يمكنه التكيف مع مجتمعه ويؤدي دوره فيه.

4- بواسطة القراءة يستطيع الطالب التعرف على أنماط الثقافة العربية والإسلامية.

5- إنَّ القراءة من المهارات التي ينميها الطالب وحده بعد تخرجه من الدِّراسة.

وذكر عطية(2008، ص257- 258) أهدافاً لتعليم القراءة منها:

1. تمكين المتعلمين من إدراك رموز الحروف والكلمات ونطقها؛ وذلك بإخراج تلك الحروف من مخارجها الصحيحة.
2. تعريف المتعلمين بأسماء الحروف وأصواتها.
3. تمكين المتعلمين من التمييز بين أشكال الحروف.
4. تمكين المتعلمين من النطق بالكلمات والجمل نطقاً صحيحاً.
5. تمكين المتعلمين من الربط بين الرموز الصوتية للكلمات والجمل وصورها التي كُتبت بها.
6. تمكينالمتعلمين من تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف.
7. تمكين المتعلمين من تجريد الكلمات من الجمل والحروف من الكلمات.
8. تمكين المتعلمين من تركيب المقاطع والكلمات والجمل.

ويرى الباحث إن القراءة وسيلة هامة، فهي النافذة التي يطل منها القارئ على مختلف المعارف والثقافات، وهي وسيلة الفرد في الدرس وتحصيل المعرفة، والقراءة مهمة للكبار، فهي بالنسبة لهم مادة يتعلمونها ونجاحهم في المواد الأخرى يتوقف على نجاحهم في القراءة.

مهارات القراءة:

إن مفهوم تعليم القراءة يتطلب من المعلم مراعاة المهارات القرائية في تعليمه، والمهارة كما يعرفها بعض الباحثين هي القدرة على الأداء، أو الحذق والبراعة فيه (الكندري، وعطا،1996، ص165).

ويعرفها عبده: بأنها أداء يتسم بالتوافق والاتساق ويتم من خلال فترة زمنية قصيرة بدون أخطاء، وبأقل مجهود (عبده، وعثمان، 1995، ص21).

وعرفها البجة:بأنها نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد واللسان والعين والأذن (البجة،2002، ص165).

وعرفها الباحث بأنها أداء ونشاط مرتبط بالجانبين الجسمي والعقلي، وتكون ملكة راسخة عند الفرد من خلال أمكانية تحويله الرموز إلى كلمات منطوقة.

ويرى الباحث أن القراءة ليست مهارة واحدة بل مجموعة مهارات متنوعة، ومختلفة بحسب المادة المقروءة، والغرض من القراءة. وفي تعليم القراءة يتم تحديد مهارات قرائية لكل مرحلة تعليمية، وهذه المهارات تكون متدرجة ومتصلة وفقاً لخصائص النمو الفكري واللغوي للتلاميذ، وكذا إن المهارات تتنوع بحسب النص المقروء، والغرض من القراءة، فهناك مهارات القراءة الصامتة، والجهرية، وهناك مهارات متعلقة بالغرض من القراءة مثل القراءة للدرس، والقراءة للاستماع، والقراءة الناقدة، والقراءة السريعة وغيرها، وعلى المعلم أن يتعرف المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الصف الذين يدرسهم؛ لأهميتها في تيسير تعليم القراءة، ومن أهم المهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية هي مهارتي الفهم والسرعة في القراءة الصامتة.

ذكر (عطية ،2008، ص259، 262) مهارات للقراءة منها:

1. الإدراك البصري لرموز الحروف، والحركات، وصور الكلمات؛ لأن القراءة تبدأ بعملية الإدراك البصري.
2. نطق الحروف بأصواتها، وإتقان إخراجها من مخارجها الصحيحة بإعطاء كل حرف حقه ومستحقه؛ لأن القراءة في جانب منها عملية صوتية والصوت يعد عاملاً حاسماً فيها، وبما أن معاني الكلمات ترتبط بأصواتها فإن دقة الصوت تُعدُّ من المهارات المهمة في القراءة التي يتوجب إتقانها لذلك فعلى المعلم أن يكون قدوة في النطق، وعلى الطلاب إتقان محاكاته، ثم الاعتماد على أنفسهم في دقة النطق.

3. توليف المقاطع الصوتية في الكلمات، والكلمات في الجمل؛ لأن اللغة العربية لغة صوتية وعلى القارئ أن يكون ماهراً في توليف المقاطع والكلمات بربط المقاطع الصوتية ببعضها ربطاً صحيحاً سريعاً يعطي الكلمة والجملة حقها من النطق الصوتي.
4. الاسترسال في القراءة، بما أن الكلام المكتوب يتكون من عبارات وجمل وكلمات مترابطة مع بعضها؛ لذلك فإن التلكؤ في نطقها يؤدي إلى تجزئة المعاني، ويربك السامع والقارئ نفسه في فهم تلك المعاني؛ لذلك يجب أن يكون القارئ متمكناً من الاسترسال في القراءة فضلاً عن أن الاسترسال في القراءة يؤدي إلى الرغبة في القراءة، وهي أمر مطلوب في القراءة من دون أن يخل في المعنى.
5. التمييز بين أشكال الحروف المتشابهة في الشكل المختلفة في الأصوات؛ لأن التشابه في الشكل، والاختلاف في الأصوات يعد مشكلة من مشكلات حروف اللغة العربية، وبهذا يتطلب من القارئ أن يكون متمكناً من الربط بين الحرف وصوته.
6. إدراك معاني الكلمات في ضوء السياق الذي ترد فيه؛ لأن معاني الكلمات في العربية تتغير بحسب موقعها في سياق الكلام، ولما كانت القراءة تهدف إلى تحقيق الاستيعاب، فيتوجب على القارئ أن يكون قادراً على استيعاب معاني المفردات التي يقرؤها وأحد أساليب الوصول إلى معاني المفردات هو استخدام السياق الذي وردت فيه، فيتوجب هنا على القارئ أن يكون ماهراً في الاستفادة من السياق في تفسير المفردات التي يقرؤها.
7. التعبير الصوتي عن المعاني؛ لأن المفردة تأخذ معناها من خلال بنيتها، والسياق الذي ترد فيه، والنبرات الصوتية التي تُؤدى بها، وبذلك يتطلب من القارئ مهارة في تكييف نبرات صوته تبعاً لمتطلبات المعنى وذلك يبتني على إدراك المعاني التي تشير إليها علامات الترقيم، وتمثيلها في القراءة.

8. الدقة في نطق الكلمات على وفق تشكيلها الصرفي والنحوي، لأن معنى الكلمة مرتبط ببنيتها، وإذا أخطأ القارئ في نطقها فإنه يفسد معناها، وكذلك يجب مراعاة الحركات النحوية، لأن الحركة النحوية ترشد القارئ إلى معنى الجملة فمن حيث البنية الصرفية مثلاً نجد المعنى مختلفاً بين درسَ، ودُرِسَ، وبين دارِس، دارَسَ، وهكذا، وكذلك من حيثُ الحركة فالمعنى يلتبس بين قولنا، التفوقَ يريدُ الطالبُ، وقولنا خطأ (التفوقُ) وإذا ما كان القارئ ماهراً في ذلك تمكن من عدم الوقوع في الخطأ.

ويرى الباحث إن للقراءة أهميتها للفرد لأنها نشاط فكري يقوم به الفرد لاكتساب المعرفة والثقافة،وكذا تُسهم في بناء شخصيته عن طريق تثقيف العقل، واكتساب المعرفة، وتهذيب العواطف، وهي أداة التعلم في الحياة المدرسية، فالتلميذ لا يستطيع أن يتقدم في أي ناحية من النواحي إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة، فهي بحق مفتاح التعلم.

ذكر (مصطفى، 2005، ص172) مجموعة من مهارات القراءة الجهرية منها:

1. نطق الكلمات نطقاً صحيحاً من حيث البنية والإعراب.
2. الانطلاق في القراءة مع مراعاة صحة إخراج الحروف من مخارجها بإعطاء كل حرف حقه ومستحقة، والتعبير الصوتي عن المعاني التي يشتمل عليها المقروء شعراً، أو نثراً، وعدم النطق بما لا ينطق به كهمزة الوصل، واللام الشمسية.
3. مراعاة موضع النبر في الألفاظ والجمل.
4. تمييز جميع الحروف والكلمات المقروءة بمجرد النظر وعدم الخلط بينها.
5. تمييز جميع الحروف والكلمات دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار.
6. التعبير عن معنى ما يقرأ تعبيراً يوضحه ويمثله من غير تكليف أو تصنع في نبرات الصوت، بل يجب أن تتنوع هذه النبرات تنوعها بشكل طبيعي.

7. الاسترسال القرائي المناسب للموضوع، مع مراعاة مواضع الوقف الصحيح.

وقسّم (بني ياسين،2010، ص54) مهارات القراءة إلى قسمين رئيسيين هما: فك الرموز، الفهم والاستيعاب، ولكل من هاتين المهارتين مهاراتها الفرعية ومؤشراتها السلوكية، وذكر من مهارات فك الرموز:

1. نطق الحروف من مخارجها الصحيحة.

أـ إظهار الصّوت عند أخذ شكله.

ب ـ الضبّط المصاحب للصوت.

2. قراءة الكلمات بأداء يفصح عن معانيها.

أـ تمثّل المعنى في أثناء القراءة في الذهن.

3. قراءة الكلمة المكتوبة دفعة واحدة.

أـ لفظ مجموعة من الكلمات مع اللواحق والسّوابق.

4. قراءة الجملة الموصولة قراءة موصولة، مثل:

أـ المضاف والمضاف إليه.

ب ـ والمبتدأ والخبر.

ج ـ والفعل والفاعل.

5. قراءة الوحدات اللغوية.

أـ تكوين الأداء الصّوتي وفقاً للأنماط اللغوية مثل (الاستفهام، التعجب).

ب ـ تكوين الأداء وفقاً لدلالة اللفظ مثل (حزن، شفقة).

ج ـ تكوين الأداء اللغوي وفقاً للظواهر الصّوتية (تنغيم).

د ـ توظيف الحركات الجسمية المصاحبة للنّطق.

هـ ـ إدراك أوجه الشّبه والاختلاف بين أشكال الحروف والكلمات.

وـ التّركيز على الانتباه والاستمرار فيه.

مهارات القراءة في المرحلة الابتدائية:

ذكر (الخفاجي،2016، ص22-23) مهارات القراءة في المرحلة الابتدائية:

1- التمييز بين الحروف قِراءةٌ.

2- نطق الحروف بحركاتها الثلاث.

3- قِراءة الكلمة أو الجملة أو التركيب مع الفهم.

4- تحليل الكلمة إلى حروف والجملة إلى كلمات

5- تركيب كلمة من عدة حروف أو تركيب جملة من عدة كلمات.

6- التمييز بين أشكال التنوين قِراءة.

7- أن يميز التلميذ نطقاً بين المد بالألف والواو والياء.

8 - أن يميز التلميذ في القراءة بين أل الشمسية والقمرية.

يرى الباحث أن التلميذ الذي لا يُجيد مهارات القراءة بشكلها الصحيح فيكون عرضة للإخفاق وبالتالي يواجه الفشل المحتوم وبعدها لا يستطيع التفوق في دراسته.

أما مهارات التهجئة :

1- أن يميز التلميذ الحروف الهجائية.

2- تمييز الكلمات.

3- نطق الكلمات بشكلٍ واضح.

4- تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات.

5- تمييز الأصوات المختلفة في الكلمة الواحدة .

6-الربط بين الصوت والحرف.

7- تهجئة الكلمات.

8 - استنساخ قواعد لتهجئة الكلمات.

ويرى الباحث إضافة لما سبق بإمكانه صوغ حواس التلميذ حول الدرس من خلال وسائل إيضاح حسية قريبة من بيئة التلميذ وبالتالي يجعله تلميذاً مُدركاً لمهارات القراءة بشكلٍ جيد.

ذكر (عطية ،2008، ص263، 264) الأمور التي يفعلها المعلمون لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ منها

1. أن يكون المعلم مثلاً يُحتذى به في سلامة النطق، وحسن النطق والتعبير الصوتي.
2. أن يحث التلاميذ باستمرار على محاكاته، وأن يقوّم أداءهم الصوتي في ضوء معايير النطق الصحيح.
3. أن يستخدم أشرطة تسجيل صوتي ذوات مضامين مختلفة محببة إلى نفوس التلاميذ، وحث التلاميذ على الاستماع إليها.
4. تعريض التلاميذ إلى اختبارات الفهم والاستيعاب والقدرة على تحليل النص المقروء بعد الانتهاء من القراءة.
5. تكليف التلاميذ بنسخ موضوعات مختارة من الكتاب المدرسي، أو كتب خارجية؛ لأن النسخ يتطلب القراءة والتشديد على صور الكلمات وهذا يساعد على تثبيتها في الذهن مقترنة بصوتها فيستدعي تلك الصورة عند القراءة.
6. تعريض التلاميذ إلى أنشطة قرائية يمارسون فيها القراءة تحت إشراف المعلم.
7. تعريض التلاميذ إلى تدريب مستمر للتميز بين أشكال الحروف المتشابهة، وأصواتها.

8. إجراءه مسابقات في القراءة تخضع إلى معايير: صحة النطق، حسن الأداء، السرعة، الفهم، التحليل، التقويم.

ذكر (الهاشمي،2006، ص131-137) مهارات القراءة الجيدة منها الآتي:

1. استمرار القراءة الصحيحة من غير إخفاء لبعض الحروف، أو حذف بعضها، أو إضافة حروف أخرى، أو تقديم بعضها على بعض، وعدم تجاوز كلمة أو سطر حين القراءة.
2. إخراج الحروف من مخارجها، ومنها التي تبدأ بالشفة والتي تنتهي بأسفل الحلق، التي منها حروف القلقة التي تجمعها كلمة (قطب جد) ومعنى القلقة التكرار فيكرر الحرف إذا جاء ساكتاً في الكلمة. والحروف القمرية التي تجمعها (ابغ حجك وخف عقيمه) والشمسية التي تجمعها أوائل كلم هذا البيت:
3. حين اجتماع بعض الحروف مع غيرها،قد تحصل تغييرات في نطقها فيكون الإقلاب مثل من بعد فحصل عند التقاء النون الساكنه مع حرف الباء.ويحصل الإخفاء أي إخفاء النون الساكنة أو التنوين عند التقائهما مع أحد حروف الإخفاء التي تجمعها أوائل الكلمات من البيت الآتي:

صف ذا ثنا كم جاد شخصاً قد سما دم طيباً زد في تقى، ضع ظالماً

وأيضاً يحصل الإدغام بغنة وبدون غنه،وهو إدغام حرف ساكن بحرف متحرك فيكونا حرفاً واحداً مُشدداً.وقد لا يحصل تغيير كما هو الحال في الإظهار. ويُقصد به إظهار الحرفين المتعاقبين إظهاراً تاماً. وكذا المدود لها أهميتها في سلامة النطق للكلمات ومعناه إطالة الصوت بحرف من حروف المد الواو والألف والياء، وأنواعه الطبيعي، والمتصل، والمنفصل، اللازم، العارض للسكون، اللين.وكذلك ترقيق وتفخيم اللام والراء، فتفخم اللام إذا كان الحرف الذي قبلها مفتوحاً أو مضموماً أو ساكناً وتُرقق إذا كان الحرف الذي قبلها مكسوراً أو مسبوقاً بياء.

تقطيع العبارات وتنقيطها: لتسهيل قراءتها والوقوف حسب ما يتطلبه المعنى والبعد عن الإرباك واللبس.فيجب أن يكون التنقيط سليماً من الأخطاء ،فلا يصح الوقف بعد أدوات النفي والنهي والاستفهام وحروف الجر والمشبه بالفعل كما لا يصح الوقوف بين المضاف والمضاف إليه ولا بين الصلة وموصولها،ولا بين الصفة والموصوف، وإن الوقفات لتتفاوت طولاً، فمثلاً النقطة حين تنهي فكرة لتُسأنَف بعدها فكرة جديدة،فيحسنبالقارئ أن يقف وقفة طويلة يتنفس فيها ،تكون أكثر من الوقفة التي يقف فيها القارئ في الفارزة.

ضبط الحركات والسكنات: ومنها ضبط حركات أواخر الكلمات بحسب المواقع الإعرابية للكلمات في الجملة، ومثلاً تُحذف حروف العلة في حالة الجزم وبناء فعل الأمر وغيرها من القواعد النحوية المذكورة في محلها.

التسكين عند الوقف: فيجب على القارئ إتباع هذه القاعدة دائماً؛ لأن العرب لا تقف على متحرك، وإن حصل السكون في غير الوقف وفي غير أماكن السكون فيحصل الاضطراب في القراءة.

القدرة على نُطق الكلمات التي تختلف في كتابتها وصورتها، مثل: هذا، هذان، هؤلاء،ذلك، الرحمن، إله، لكن، طه، داود وغيرها.

دقة التمييز: ويحصل بين نطق حرفي (الضاد والظاء) والتاء المربوطة والممدودة، والهاء المنقوطة وغير المنقوطة، وبين همزة الوصل وهمزة القطع.

والقراءة واحدة من أهم المهارات اللغوية الأربع، ولها جانبان، الجانب الآلي وهو التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وجانب إدراكي ذهني يؤدي إلى استيعاب المادة المقروءة، ولا يمكن الفصل بحال من الأحوال بين الجانبين الآلي والإدراكي، إذ تفقد القراءة دلالتها وأهميتها إذا اعترى أي جانب منها الضعف، فالقراءة تصبح ببغاوية إذا لم يكن القارئ قادراً على فهم واستيعاب ما يقرأ.

وعطفاً لما سبق أنه لا يمكن أن تكون هناك قراءة إذا لم يكن قادراً على ترجمة ما تقع عيناه على أصوات مسموعة للحروف والكلمات والجمل،وهنا يلتقي الجانبان الإدراكي والآلي لتكون هناك قِراءة بالمعنى الدقيق،ينطبق ذلك على نوعي القراءة الجهرية والصامتة، فإن كانت الجهرية نحتاج إلى الجانب الصوتي والإدراكي معاً،فالقراءة الصامتة تحتاج إلى القدرة على ترجمة المادة المقروءة إلى دلالات ومعانٍ،كما ويرى بعض المُربين أن تعليم القراءة يهدف إلى إكساب التلميذ مهارات القراءة بصورة تدريجية مع النمو الفكري له(الخفاجي، 2017، ص34).

وفيما سبق يلمس الباحث إن للقراءة أهمية في العملية التربوية باعتبارها وسيلة ناجحة لتعليم متميز ،ومن المسلم به أن المواد الأخرى تعتمد في دراستها على عملية القراءة ،فالعجز عن القراءة عجز عن عملية التحصيل، كما أن التمكن منها يؤدي إلى النجاح في العمل المدرسي.

وأظهرت البحوث ذات العلاقة بالقراءة خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين وجهات نظر مخالفة للنظرة السلوكية عن القراءة،فظهر ما يُسمى بالنظرة التكاملية للقراءة والتي تعتمد اعتماداً كبيراً على التكامل في مهارات ،فالقراءة هنا عملية تفكير نشطة، والمعنى لا يكمن في الكلمات المفردة والجمل فقط وإنما يكمن في فروع اللغة ككل. وتُعدُّ القراءة أحد أبرز عوامل تنمية الشخصية، وهي أساس التعلم والتعليم بمعناه الواسع ووسيلة اتصال (الهزايمة،2010، ص631).

عطفاً لما سبق أنها تُعدُّ وسيلة بها يتصل القارئ بمعارف وثقافات متنوعة، وهي في الجانب التربوي تُشكل دعامة مهمة تمكن التلاميذ على اختلاف مراحلهم الدراسية من إتقان المواد الدراسية بشكلٍ واسع، وكذا تُعدُّ القراءة بصورتها التكاملية في مراحل التعليم المختلفة أساساً قوياً لما بعدها من المراحل اللاحقة، حيث سيُبنى عليها ما بعدها من التعلم والتعليم، وعند تخرج المتعلم تصبح مطالعة ،تزيدُ من خبرات المُتعلم عنىً وامتداداً، وقدرة على الاستيعاب، والنقد والتفاعل، وصقل الذوق (الهزايمة، 2010، ص631).

أساليب تنمية القراءة:

ذكر (زاير، والهاشمي،2016،ص46-47) أساليب لتنمية مهارات القراءة منها الآتي:

1- تدريب التلميذ على القراءة المعبرة والمتمثلة للمعنى، حيث حركات اليدّ وتعبيرات الوجه والعينين، ومن هنا تبرز أهمية القراءة الانموذجية التي يقوم بها المعلم في جميع ليحاكيها تلامذته.

2- زيادة الاهتمام بالقراءة الصامتة، فالتلميذ لا يجيد الأداء الحسن إلا إذا فهم النص حق الفهم، ولذلك وجب أن يبدأ المتعلم بالمعنى الإجمالي للنص من طريق القراءة الصامتة،ومناقشة المعلم للتلاميذ قبل القراءة الجهرية.

3- تدريب التلميذ على القراءة السليمة، ومراعاة الشكل الصحيح للكلمات ولا سيما أواخرها.

4- معالجة الكلمات الجديدة بأكثر من طريقة كاستعمالها في جملة مفيدة،أو ذكر المرادف، أو ذكر المُضاد، أو طريقة التمثيل، أو طريقة الرسم، وكل هذه الطرائق ينبغي أن يقوم بها التلميذ لا المعلم فواجب المعلم أن يسأل ويناقش.

5- تدريب التلاميذ على الشجاعة في مواقف القراءة ومزاولتها أمام الآخرين بصوت واضح، وأداء مثمر دون تلجلج أو تلعثم أو تهيّب وخجل، ولذا يُفضل خروج التلميذ ليقرأ النص أمام زملائه، ويتدرب على الوقفة الصحيحة ومسك الكتاب بطريق سليمة وعدم السماح مطلقاً لأن يقرأ التلميذ قِراءة جهرية وهو جالس.

6- تدريب التلميذ على القراءة بسرعة مناسبة، وبصوت مناسب ومن الملاحظ أن بعض المعلمين في المرحلة الابتدائية يطلبون من تلاميذهم رفع أصواتهم بالقراءة إلى حدّ الإزعاج مما يؤثر على صحتهم ولا سيما حناجرهم.

7- تدريب التلاميذ على الفهم وتنظيم الأفكار في أثناء القراءة.

8- تدريب التلاميذ على القراءة جملة جملة، لا كلمة كلمة، وتدريبهم على ما يحسن الوقوف عليه.

ويرى الباحث إضافة لما سبق أن زرع روح الحوار والتخاطب بين التلاميذ داخل غرفة الصف وكذا إعطاءهم الثقة بالنفس في ممارسة القراءة الجهرية أمام التلاميذ يجعل منهم طاقات رصينة وقوية ذات أساس قوي في ممارسة القراءة وبالتالي التفوق العلمي في باقي العلوم المختلفة.

ذكر (داخل وآخرون،2021،ص58-64) مهارات القراءة الفرعية بما يأتي:

1- التعويد على القراءة المضبوطة بالحركات: فينبغي على المتعلم أن يضع أهدافاً لتحقيق هذه المهارة منها:

أ- ينبغي أن يوجه الدافعية عنده على إتقان التحدث بالفصحى، أو تعلّم الكلمات بحركتها المضبوطة.

ب - لا بد للتلميذ أن يدرب لسانه على التحدث بالفصحى، كقراءة القرآن والأحاديث النبوية الشريفة.

ت - الإكثار من قِراءة النصوص المضبوطة بصوت مسموع وترديدها.

ث- التواصل مع الآخرين والحديث باللغة الفصيحة.

2- التعرف على الكلمة من الحرف: إن هذه المهارة يمكن اكتسابها من طريق معرفة التلاميذ المسبقة لرسم كلّ حرف لامتلاك هذه المهارة، إذ بجمع الحروف المرسومة ومشاهدة رسمها يمكن للتلميذ التعرّف على الكلمة من طريق الحرف، وكذا البُنى المعرفية السابقة للحرف وإتقانها وتثبيتها تجعل التلميذ أكثر إدراكاً للكلمة، ويدخل رسم الحروف وتلوينها وحجمها في معرفة الكلمة مباشرة من حروفها.

3- إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة:تُعدُّ هذه المهارة في عملية تحويل الرموز المرسومة إلى أصوات منطوقة،لذا يحتاج التلاميذ إلى الاستماع إلى المعلم، ومعرفة كيف يقرأ الحروف المرسومة، وعملية نطق المعلم للحرف أكثر من مرة، مع الانتباه والتركيز من التلاميذ كي

يتمكنوا من النطق الصحيح لكل حرف، مع مراعاة أن كل صوت يتم وصفه بالاعتماد على معايير رئيسة محددة، هي:مكان نطق الصوت، طريقة نطق الصوت، وكون الصوت مهموساً أو مجهوراً؛ (شفوي)؛ لأن الصوت ينتج عن طريق الشفتين مع بعضهما البعض، و(انفجاري)؛ لأن الصوت ينتج عن انغلاق كلي للجهاز الصوتي ويتوقف تدفق الهواء لفترة بسيطة ثم يندفع الهواء المجتمع في آخر الحلق وينتج عن ذلك انفجار هوائي، و(مجهور)؛ لأن الوترين الصوتيين يتذبذبان عند مروره بهماز

محاكاة النطق السليم للكلمة:

وهذه المهارة تمكن التلميذ من قِراءة كل حرف بنحوٍ سليم، ومن ثم يتمكن التلميذ من النطق السليم للكلمات، وبالتالي تكون عملية القراءة السليمة التي تجعل المعنى أكثر وضوحاً للآخرين، ولتطبيق هذه المهارة يجب إتباع الآتي:

- القراءة المستمرة من المعلم أو الأب للمتعلم وباللغة السليمة.
- التسجيلات الصوتية للقطع نثرية كانت أو شعرية؛ كي تترسخ هذه الألفاظ في ذهن التلميذ.
- تكرار أو ترديد المتعلم لما يسمعه للتأكد من مخارج الكلمات الصحيح.
- التعزيز المستمر للمتعلم؛ كي تبقى الدافعية متجهة بنحوٍ سليم تجاه عملية التعليم.
- التمييز بين حروف اللغة العربية: إن هذه المهارة تجعل من التلميذ مُدركاً للفرق بين حرف وآخر؛ وهناك نقاط لترسيخ الحروف ومعرفة قراءتها للتمييز بين حروف اللغة العربية:
- وضع الألوان المغايرة لكلّ حرف للتمييز بينها عند قراءتها.
- استعمال الأنشطة المختلفة، منها: (اللوحات الالكترونية، والقصاصات الملونة، والتلفاز التعليمي).
- مراعاة حجم الحروف وتنسيقها عند طباعتها أو الكتابة.

- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، ولفظها على إنفراد، وتكرارها على التلاميذ؛ ليستطيعوا التمييز فيما بينها.
- التمييز بين الحروف نطقاً ورسماً(ض – ظ – ا – ى، ؤ– ئ).
- تمييز صورة الحرف الواحد بحسب موقعه من الكلمة: إن اختلاف موقع الحرف من الكلمة الواحدة كأن يكون في بدايتها أو وسطها أو آخرها قد يسبب إرباكاً للتلميذ ما لم يكن متمكناً من معرفة الرسم الكتابي لكل حرف في موقعه؛ لذلك يزيد المعلم في تركيزه على ميزات الحرف إذا كان موقعه مختلفاً في الكلمة، أو وضع خط تحت الحرف لتمييزه في الكلمة، أو يقوم المعلم بتدريب المتعلمين من كتابة الحروف ونطقها أمامهم، أو يقوم المعلم بكتابة الكلمة وقراءتها أمام التلاميذ ثم يقوم بكتابتها ثانية مع حجب حرف منها ويطلب من التلاميذ معرفة الحرف الناقص.

تعوّد القراءة بنحوٍ جيد ومريح:

تعتمد هذه المهارة كلياً على التلميذ، وبمشاركة المعلم في توجيهه وزيادة دافعيته تجاه القراءة بنحوٍ عام.

ومن أبرز الحلول لزيادة الدافعية ما يأتي:

- تنمية الرغبة في القراءة من توافر الأجواء الملائمة لها زماناً ومكاناً.
- زرع الطموح والأمل عند التلاميذ.
- عدم إكراه التلميذ على القراءة عند الإحساس بعزوفه عنها لسبب أو لآخر، فكلما كانت المادة التي يقرؤها التلميذ ممتعة له كان استيعابها سهلاً.

نطق الحروف نطقاً صحيحاً:

إن هذه المهارة تمكن التلميذ من إعطاء كل حرف مزيته من بقية الحروف؛لذا على المعلم قراءة الحرف جهرياً، ومتابعة التلاميذ للحروف عند قراءتهم، وأن يسعف التلاميذ في تصحيح الأخطاء التي يقعون فيها عند القراءة،وعلى المعلم أن يضع عدداً من النقاط للعمل على تحقيقها منها:

- قِراءة المعلم المستمرة للكلمات والحروف وتكرار اللفظ من التلميذ.
- استعمال الأنشطة السمعية والمرئية لدمج الحواس في تعليم المهارة للتلاميذ.
- استعمال الأناشيد والمحفوظات والتعبير في صقل مواهبهم اللفظية للحروف.
- قراءة القصص مع تغيير النغمات للحروف المنطوقة؛ ليزيد من قدرات التلميذ السمعية لتنعكس على قِراءته مستقبلاً.

وذكر (البجة،2016، ص69- 70) مجموعة من المهارات القرائية أهمها الآتي:

1- السرعة القرائية:

ويُقصد السرعة القرائية: أنها الوقت الذي يستغرقه التلميذ الطبيعي النمو، المُدرب في إعادة بناء الكلمة في ذهنه،ثم الانتقال إلى الكلمة التي تليها، دون أن يترك فترة زمنية ملموسة بينهما، على أن يأخذ بعين الاعتبار المهارات القرائية، والاستيعابية الأخرى.

وتُعدُّ هذه المهارة من أهم المهارات التي يجب على التلاميذ، والمنهاج المدرسي العمل على تحقيقها. ويجب ألا تكون السرعة القرائية على حساب الفهم والاستيعاب لدى التلاميذ، أو النطق السليم للأصوات، والكلمات، أو الحركات الإعرابية.

2- القدرة على تنويع الصوت وتغييره:

وهي من المهارات التي يسعى المنهاج على تحقيقها وإكسابها للتلاميذ،وتعني تمكن التلاميذ من تغيير النبر الصوتي على وفق اختلاف الجمل، والأساليب اللغوية، فمثلاً يتمكن التلميذ من التفريق بين

أسلوب التعجب، والاستفهام والنداء، والاستنكار وما شاكل ذلك. ولتحقيق هذه المهارة يجب على المعلم تدريب التلاميذ على استعمال هذه الأساليب اللغوية، كما ويكون قدوة لهم في هذه المهارة، فلا يسير صوته على وتيرة واحدة في المواقف اللغوية المختلفة، وعليه إدراك أن قراءة الأناشيد يجب أن تؤدى بنسق يختلف عن النثر، وكذلك عن النسق الصوتي القرآني.

3- القدرة على التمشي في القراءة مع علامات الترقيم: وتعني الوقوف بعد نهاية كل جملة وقفة معقولة، وعند الجملة التي تنتهي بفاصلة وقفة أقل، وأن يقف في نهاية الفقرة مدة أطول.

4- ضبط الحركات الإعرابية: وتعني نطق حركات أواخر الكلمات وتغييرها على وفق الجانب النحوي أيْ: تغيير المواقع الإعرابية، وهي من المهارات المهمة الهادفة إلى تعليم اللغة العربية الفصيحة.

5- ضبط الحركات داخل الكلمة (الجانب الصرفي) ضبطاً سليماً: لأن بدون هذه المهارة يحصل لبس في المعنى،فمثلاً كلمة (حمَل) بفتح الميم بمعنى الحمل في البطن، أما كلمة (حمِل) وتعني الحمل على الظهر، وغيرها من الألفاظ التي يتغير معناها بتغير الحركات.

6- القدرة على نطق الكلمة نطقاً جيداً: وأقل هذه القدرة أن يدرك النُطق الفصيح الذي تكلم به العرب بغض النظر عن المخالفات الكتابية ،فهناك بعض الكلمات لا يتطابق لفظها مع كتابتها بشكلٍ كامل كأسماء الإشارة (هذا ،هذان،هؤلاء) لنقصان الألف في الرسم الإملائي، واللام الشمسية وهمزة الوصل، وكذا على المعلمين تجنب تلاميذهم من النطق باللغة العامية؛ لأن فيها لحن في النطق مما يعكس أثره على الخطأ الإملائي كجعل اللام الشمسية لاماً قمرية وغيرها.

7- القدرة على التفريق بين الأصوات اللغوية المُتشابهة:ومنها صوت السين والصاد،والدالوالضاد،والتاء والطاء، ولعل أفضل الوسائل التي تُساعد التلاميذ في عملية التفريق الصوتي بين هذه الحروف،وصفها، واستعمالها في ألفاظ مختلفة بحيث تبرز الفرق بينها.

8 – تجنب العيوب النطقية: التي يُعاني منها الكثير من التلاميذ، كنطق الراء غيناً، أو ياء، أو لاماً، أو الذين ينطقون الشين سيناً أو الذال زاياً أو ما شابه ذلك. وتنجم هذه العيوب لسببين:

الأول: خلل عضوي في أحد أجزاء النطق.

الثاني: تأخر في نمو التلميذ.

ويرى الباحث إضافة لما سبق أن هذه المهارات يمكن للمعلمين إكسابها للتلاميذ من خلال الوسائل التعليمية الحسية كالبوسترات والصور مع مساعدتهم على قراءتها فهمها وتعليمهم على التخلص من الأخطاء النطقية والإملائية من خلال المُران المستمر لنطق الحروف والكلمات والجمل، وتشخيص مواطن الضعف القرائي، ومن ثم وضع الحلول العلاجية المناسبة.

وذكر (عطية 2008، ص264، 265) صفات قراءة التلميذ الجيدة وهي:

1. ينطق الكلمات نطقاً صحيحاً، وإخراجه الحروف من مخارجها الصحيحة.
2. ملائمة صوته لطبيعة السامعين، وسعة المكان، وينوع في نبراته.
3. سرعته بالقراءة مع مراعاته الاسترسال، والتدفق مع الحفاظ على المعاني،
4. فيقوم بقراءة الوحدات المعنوية كاملة لا مقطعة
5. التزامه بقواعد النحو واللغة في القراءة.
6. يفهم المقروء ويستطيع التعبير عن معانيه صوتياً.
7. يستطيع الربط بين خبراته السابقة وبين النص المقروء.
8. استطاعته على استخدام السياق في الكشف عن معاني المفردات.
9. بإمكانه تكييف أسلوب القراءة تبعاً لطبيعة الموضوع، وأهدافه.

ويرى الباحث إن التلميذ الجيد يتمتع بقراءة جيدة وسليمة وسريعة خالية من الأخطاء الإملائية قدر الإمكان مع إعطاء كل حرف حقه من النطق والمخرج والحركات، فكلما كانت قراءة التلميذ صحيحة وسريعة كان فهمه للمواد الدراسية والتفوق فيها أكثر وأعمق.

وذكر (عطية،2008، ص265- 266) مجموعة من الصفات لمعلم القراءة منها:

1. أن يكون مُعدّاً إعداداً تربوياً لتعليم اللغة العربية بشكلٍ عام وللقراءة بشكلٍ خاص.
2. أن يكون خالياً من عيوب النطق.
3. معرفته بآلية القراءة وكيفية التدريب عليها.
4. إلمامه بطرائق تعليم القراءة للمراحل الدراسية كافة.
5. أن يكون ذا لسان طليق، وذا صوت جهوري يحسن بإمكانه التعبير صوتياً عن المعاني.
6. أن يمتلك ثقافة لغوية، وثروة لغوية وفيرة.
7. أن يتمتع بمقبولية كبيرة لدى تلاميذه.
8. أن يكون ايجابياً نحو تلاميذه.

ويرى الباحث إضافة لما سبق بأن المعلم يجب أن يتمتع بمهارات عالية في قواعد النحو والصرف، ويكون نموذجاً للتلاميذ من ناحية التمكن اللغوي، وكذا إيصاله للمعلومات بطريقة مبسطة،ويبث حب اللغة العربية في نفوس التلاميذ، وكذلك يجب أن يتمتع ببعض الجوانب الفنية، كضبط الصف، والعدالة في التعامل مع التلاميذ، والاهتمام بالمظهر العام وهدوء النفس وضبط الانفعالات وغيرها.

ذكر(زاير، وهاشم، 2016 ص24-25)، المراحل التي تمر بها القراءة ما يأتي:

1- التمثل:ويُقصَدُ تمثل البيانات البصرية عن طريق العين.

2- التعرف:ويعني تعرف الأحرف والكلمات.

3- الفهم:أي ربط المفردات المقروءة بالمعنى الكلي للنص.

4- الاستيعابوالفهم:ويُقصد به ربط المعلومات المقروءة بالمخزون المعرفي للقارئ.

5- الاستبقاء:وهو تخزين المعلومات في الذاكرة بفعالية (الدراسة والحفظ).

6- الاستدعاء: ويعني تذكر المعلومات التي يحتاج إليها واستثمار ما استبقيت من معلومات في التواصل الفعال مع الذات ومع الآخرين.

وذكر (زاير، وهاشم، 2016، ص25)،ثلاث مستويات للقراءة وهي كالآتي:

المستوى الصوتي: وهو المستوى المعني بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وتوليف المقاطع الطويلة والقصيرة التي تتكون منها الألفاظ أو المفردات.

المستوى النحوي: وهو المعني بحركات أواخر الكلمات وتراكيب الجمل ومراعاة العوامل النحوية في نطق الجمل في النص المقروء.

المستوى الدلالي: وهو المعني بمعاني المفردات التي تتصل ببنية الكلمة والسياق الذي ترد فيه وفي هذا المجال يستحضر المستوى الصرفي والكتابي.

نحو إعداد لغوي هادف:

يقوم المعلمون بعمليات الإعداد والتربية الهادفة، والرعاية المقصودة، خلال الفترة من (4- 6) سنوات من حياة الطفل، إيْ في مرحلة الروضة والأول الابتدائي، حيث تتفاضل الدول فيما بينها، على قدر ما توفره من رعاية وإعداد، وفي هذه المرحلة يكون الاعتماد على الأنشطة الحيوية والألعاب التربوية، إلى جانب تنمية المفاهيم الأساسية في اللغة، والرياضيات والعلوم والنواحي الخلقية والصحية، بالإضافة إلى التمهيد والتهيئة المناسبة لعملية القراءة والكتابة بالمدرسة الابتدائية. وتمثل اللغة بجانبيها – المسموع والمنطوق – الحياة الكاملة للطفل داخل وخارج رياض الأطفال، فالطفل يحاكي ما يصل إليه عن طريق السمع، وتتوقف هذه المحاكاة على قدر السمع لديه، وإذا ولد أصم نشأ أبكم، ولو كانت أعضاء نطقه سليمة (جاب الله، وآخرون،2011، ص52- 53).

عطفاً لما سبق ومن جهة أخرى فإن الكلمة المنطوقة من قبل معلمة الرياض تمثل النموذج اللغوي؛ لأن قدرة الطفل على التواصل، تعتمد في جوهرها على قدرات الاستماع، وإنتاج الكلام، والقدرة على فهم الكلام المنطوق، وتعد نوعاً من قدرات الإدراك السمعي. والطفل كمخلوق مفكر، تسمو به عبقرية نوعه، فوق جميع أفراد المملكة الحيوانية، فتكمن في قدرته المرنة على استخدام المفاهيم والمعاني، حيث تتطور به الحياة تدريجياً من الخبرات الحسية إلى المفاهيم العقلية الرمزية؛ ولذا يتوجب علينا أن نهيأ له التربية اللغوية السليمة، التي تساعده على التفكير الصحيح، وعلى إدراك المعاني والمفاهيم التي يمر بها، من خلال زيادة محصوله اللغوي، مع ممارسة اللغة والتدريب عليها (جاب الله وآخرون 2011، ص52- 53).

ويرى الباحث إن سلامة التلميذ من العاهات الجسدية وبخاصة السمع والنظر واليدين،وكذلك النفسية كونه لم يعاني من أمراض نفسية من التوحد وانفصام الشخصية،وكذلك الجوانب الاقتصادية للأسرة وغيرها ،تُسهم في تنشئة التلميذ تنشئة علمية رصينة ويتقبل ما تُملى عليه من علوم ومعارف ويكون تلميذاً ناجحاً في حياته العلمية والعملية.

توابع الإعاقة في القراءة والكتابة

ترجع إعاقة التلميذ في القراءة والكتابة، بالصف الأول الابتدائي إلى الإخفاق في إعداده إعداداً لغوياً – برياض الأطفال – يؤهله للنجاح في ممارسة القراءة والكتابة بعد التحاقه بالمدرسة الابتدائية، وهذا ما أكدته بعض الدراسات إذ جعلت مستوى التعليم في سن ما قبل المدرسة، من العوامل المسئولة عن الإعاقة في القراءة والكتابة بالصفوف الثلاثة من المدرسة الابتدائية، ولذا ينظر البعض إلى القراءة والكتابة على أنها من المهام الرئيسة لهذه المدرسة، على الارتقاء بالمستوى الصحي، والاجتماعي (جاب الله وآخرون،2011، ص53- 54).

وإذا ما أحسن استخدام هاتين المهارتين، فإن هذا يساعد على مجابهة مشكلات الفرد والجماعة. وتمثل التهيئة اللغوية في رياض الأطفال مفتاح التعلم الحقيقي، الذي يبدو أثره الفعال في بقية المراحل اللاحقة حيث لا يكون مفيد، تعامل الطفل مع الرموز اللفظية قراءة وكتابة، دون أن يمر بفترة كافية من الاستعداد اللغوي؛ ولذا قيل لا يمكن أن نتوقع من الأطفال القراءة ما لم يقولوا، بمعنى أن الأطفال الذين تكونت عندهم قاعدة غنية، من اللغة الشفوية تعد القراءة لهم شيئاً طبيعياً؛ ولذا كانت عملية التهيئة والاستماع من المهارات اللغوية الأساسية، في تعليم القراءة، ما لم يكن الأطفال قادرين على الاستماع فإنهم لم يكونوا قادرين على الكلام، وبالتالي لن يكونوا قادرين على القراءة (جاب الله وآخرون2011، ص53- 54).

ويرى الباحث إن التلميذ إذا كان يُعاني من الاضطرابات النفسية وعدم سلامة حواسة من السماع والبصر والنطق كل هذه الأمور تؤدي إلى إعاقة التلميذ من مواصلة تعليمه وبالتالي فشله في الحياة العلمية والعملية.

وذكر (عطية ،2008، ص66- 67) عدة أهداف لتعليم التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية منها:

1. تمكين التلاميذ من كتابة أسمائهم، وأسماء أهليهم، وزملائهم.
2. تمكين التلاميذ من استعمال كلمات في جمل مفيدة.
3. تمكين التلاميذ من التعبير عما في داخلهم بجمل قصيرة سليمة التركيب.
4. تمكين التلاميذ من كتابة رسائل قصيرة إلى زملائهم.
5. تمكين التلاميذ من كتابة فقرات قصيرة إلى زملائهم.
6. تمكين التلاميذ من التعبير عن آرائهم في قضية ما بجمل قصيرة مكتوبة صحيحة.
7. تمكين التلاميذ من كتابة كلمة قصيرة.

8. تدريب التلاميذ على حسن الخط واستخدام علامات الترقيم، وصحة الرسم.

ويرى الباحث إن من أهداف تعليم التعبير الكتابي تدريب التلاميذ على الكتابة بوضوح ،وتركيز وسيطرة أكثر على التفكير وترتيب الموضوع والاهتمام بالخط وعلامات الترقيم .

مهارات التعبير الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي

ذكر (عطية ،2008، ص169) عدة مهارات التي ينبغي السعي إلى تمكين المتعلمين منها هي:

1. كتابة الاسم الثلاثي للمتعلم.
2. كتابة أسماء أسرته.
3. كتابة أسماء أصدقائه.
4. كتابة أسماء المعلمين ومدير مدرسته.
5. كتابة جمل قصيرة تعبر عن معنى.
6. كتابة كلمات في جمل قصيرة.
7. التعبير عن الحاجات بجمل قصيرة مكتوبة.
8. وصف المشاهد والأحداث بعبارات قصيرة مكتوبة.

ويتفق الباحث مع ما سبق حيث أن التعبير الكتابي يؤدي دوراً مهماً في إتقان التحصيل والاستيعاب والفهم للمعارف والمواد، فالتفوق في التعبير الكتابي يصحبه تفوق في المواد الدراسية المختلفة،كما أن ضعف التمكن من مهاراته له خطره على المستقبل العلمي والعملي للتلميذ.

وذكر (الخفاجي،2016،ص32-33)، عدة مهارات للكتابة في المرحلة الابتدائية:

1- كتابة الحروف منفردة بأشكالها المختلفة كتابةً صحيحة.

2- كتابة الحروف بأشكالها وأوضاعها المختلفة من الكلمة كتابة صحيحة.

3- كتابة جملة مؤلفة من عدة كلمات نسخاً بشكلٍ صحيح.

4- كتابة جملة مكونة من عدة كلمات بعد النظر إليها ثم حجبها.

5- كتابة كلمات تحتوي على التنوين بأنواعه الثلاثة.

6- كتابة كلمات تحتوي على حروف المد.

7- التفريق بين كتابة ال الشمسية وال القمرية.

الأنشطة التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية

ذكر (عطية 2008، ص170- 174) أنشطة كثيرة التي ينبغي أن يستعملها المعلم مع تلاميذ المرحلة الابتدائية منها:

1. تدريب التلاميذ على رسم أشكال الحروف، وتمييزها من بعضها من خلال تجريد الكلمات من الجمل، والحروف من الكلمات، ثم إعادة تركيب الكلمات من الحروف، والجمل من الكلمات.ويحصل هذا باعتماد أسلوب تقديم الكل والانتقال منه إلى الأجزاء، ثم العودة إلى بناء الكل من الأجزاء .
2. تدريب التلاميذ على تركيب كلمات ذوات معانٍ من حروف محددة تعلموا رسمها، وذلك بتغيير مواقع الحروف في الكلمة كما في الأحرف د، ب، ر، يمكن إجراء منافسة بين التلاميذ لتركيب كلمات من هذه الحروف مثل: بدر، برد، ربد، بر، رب، دب، در، رد، وغيرها.
3. تدريب التلاميذ على كتابة جمل قصيرة ذوات معانٍ بعد معرفتهم كتابة عدد من الحروف والكلمات مثل:
   - محمد طالب
   - محمد مجد
   - محمد شاطر.

يمكن للتلميذ أن يكتب منها: محمد طالب مجد، محمد طالب شاطر، وهكذا.

4. تدريب التلاميذ على كتابة أسمائهم الثلاثية وأسماء معلميهم بعد معرفتهم عدداً كافياً من الحروف وذلك من خلال أنشطة تدريبية مثل بطاقات الأوامر إذ يعرض المعلم أمراً يطلب من التلميذ تنفيذه كما في البطاقات الآتية:

أ – اكتبْ أسمك الرباعي.

ب – اكتب أسماء تسعة من زملائك.

ج – اكتب أسماء أربعة من معلميك.

د – اكتب اسم مدرستك .

هـ – اكتب اسم مدينتك، أو قريتك.

املأ الفراغات الآتية بالمعلومات المطلوبة.

الاسم .... اسم الأب ..... اسم الجد .... اللقب .....

سنة الميلاد ..... محل الولادة ..... عنوان السكن ....ز المدينة ....

الشارع .... الزقاق ..... رقم الدار ..... وهكذا

6–تدريب التلاميذ على كتابة رسائل قصيرة إلى آبائهم أو زملائهم ويعلمهم كيف يبدؤون الرسالة، إذ يقول لهم : الرسالة تبدأ بالبسملة وتُكتب في أعلى الصفحة في الوسط .ثمَّ يذكر اسم المرسل إليه، ثمَّ تحية الإسلام، ثمَّ يعرض المحتوى بجمل واضحة وخط حسن، ثمَّ الختام، ثمَّ اسم المرسل ويكون في أسفل الرسالة إلى يسار السطر. كما في الشكل الاتي:

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الأخ العزيز .....

السلام عليكم

..... تحية طيبة وبعد

تحية طيبة وبعد:

(.....)

أخوك

.....

والسلام عليكم

7- تدريب التلاميذ على التعبير عن آرائهم كتابةً، وذلك بأن يطرح المعلم عليهم أمراً يمكن أن ينقسم حوله التلاميذ في آرائهم ويطلب منهم التعبير عن آرائهم فيه كما في :أفعل خيراً وارمِ في الشط، اتق شرَّ من أحسنت إليه، اصرف ما في الجيب يأتيك ما في الغيب، المبذرون أخوان الشياطين. ويطلب من كل طالب أن يختار أياً من الآراء المتعارضة ويكتب أسباب انحيازه له، أو يسرد عليهم قصة قصيرة ثمَّ يطلب منهم بيان آرائهم في مواقف أبطالها كتابة.

8 -تدريبهم على الاقتباس بنصوص قرآنية قصيرة، أو أحاديث نبوية قصيرة، أو تضمين كلامهم أو كتاباتهم بحكمة، أو أمثال، في فقرات تعبر عن أفكار يردون إبداء الرأي فيها مثل: عمل الإحسان

كقوله تعالى:{وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحساناً}.

كقول الشاعر:أحسن إلى الناس تستعبد قلوبهم إذا طالما استعبد الإنسان إحسانُ

- التعامل مع المخالفين:

كقول المتنبي:إذا أتتك مذمتي من ناقص فهي الشهادة لي بأني كامل

- المحافظة على السر

والسر عندي في بيتٍ له غلقٌ قد ضاع مفتاحه والبابُ مختومُ

-الكلام الطيب

روي عن النبي (ص):(الكلمة الطيبة صدقة).

- ردّ التحية:

كقوله تعالى: {وإذا حييتم بتحية فحيوا بأحسن منها أو ردّوها} .

الابتعاد عن الكذب:

روي عن النبي (ص): (جعلت الخبائث في صندوق وجُعل مفتاحها الكذب).

- البخل والتبذير:

- بين تبذير وبخلٍ رتبةً وكلا الأمرين إنْ زادَ قتل.

الوفاء للصديق:

- إذا خان الصديق فلا تخنه.

- المحافظة على ودّ الآخرين:

- إن القلوب إذا تنافرَ ودُّها شبه الزجاجة كسرها لا يشعبُ.

ويرى الباحث إن استعمال الأنشطة المتنوعة والمشوقة والمرغوبة في المنهج يجمع بين المتعة والفائدة والتعليم، ويستند إلى الإثارة والتنافس بين المتعلمين عن طريق نقد الصورة وحل التمرينات .

مرحلة البدء في تعليم القراءة للتلاميذ

وتبدأ هذه المرحلة عندما يكون نمو التلاميذ عادياً في السنة الأولى في المرحلة الابتدائية، وفي هذه المرحلة يكتسب التلاميذ الشغف الشديد بتعلم القراءة، والميل للتفكير في أثنائها وفيها أيضاً يتعلمون الاستمرار في القراءة، ويقومون بقراءة القطع السهلة في شغف شديد للموضوعات التي يقرؤونها ويبدؤون

أولى خطوات الاستقلال في القراءة .وقد أثبتت الدراسات إن معظم التلاميذ يكونون مستعدين للبدء في تعلم القراءة في أوائل السنة الأولى، لكن في المقابل يوجد الكثير من التلاميذ يعوزهم هذا الاستعداد ؛لأنهم يتأخرون عقلياً أو لأن محصولهم اللغوي قليل، أو أن هناك نقصاً من أحدى نواحي الاستعداد السابقة(خاطر، وآخرون،1989، ص154)

وبذلك من اللازم على المعلم دراسة حاجات التلاميذ وتقديم لهم العون قبل البدء في تعليمهم القراءة، منها توفير بيئة تثير شغفهم للقراءة، ونموهم المستمر فيها، وذلك بعرض قطع من لوحات الإعلانات، وعناوين الصور التي تُعلق على الجدران، ومكتبات الفصول، والكتب والقصص التي توضع في النوادي، وجداول الأخبار التي تظهر على السبورة، وكذلك ألوان القراءة العريضة التي تجري في جميع المواد الدراسية وهي فرص للاستثمار والتمرين، وكذلك لابد من تخصيص وقت للقراءة في الجداول يتلقى فيه التلاميذ تدريباً منتظماً على القراءة وعاداتها ومهاراتها، دون إغفال الدوافع الطبيعية للتعليم (خاطر، وآخرون ،1989، ص155).

أما بالنسبة للمواد والكتب التي تستعمل في بدء تعليم القراءة، فينبغي أن تُقدم إليهم على أنها عملية اكتساب أفكار، ويُحبذ بعض المختصين إنما يتحقق التعليم على أفضل وجه عن طريق لوحات الخبرات، ويفضل البعض الآخر استعمال الكتب المعدة للقراءة، وفي لوحات الخبرات التي هي عبارة عن محاولة المعلم استثمار خبرات التلاميذ الفردية أو الجماعية في وصلهم بالقراءة، وفيها يتعاون المعلم مع التلاميذ في تصميم مشروعات، ووضع قطع للقراءة تُعرض على السبورة، أو في لوحات خاصة (خاطر، وآخرون،1989 ،ص121- 124).

عطفاً على ما سبق ومن مميزاتها، أنها تكون عند التلاميذ مفهوماً صحيحاً للقراءة، كما تثير رغبتهم في التعلم وتربط بين المشروعات والقراءة والكتابة، أما عيوبها أنها تقتضي مفردات كثيرة، وكثرة المفردات لا تسمح بالتكرار، والتكرار مهم جداً في عملية التعلم؛ لأنه هو الوسيلة لإتقان تعرف الكلمات،

وبه تنمو عند التلاميذ عادة القراءة، وأيضاً من عيوب الكتب المعدة لتعليم القراءة، أن قطع القراءة كثيراً ما تكون بعيده عن موضوعات اهتمام الأطفال، ويمكن التغلب على ذلك باستعمال الكتب المشوقة، ومن مزاياها عندما تُؤلف كتب القراءة على أساس استثمار نواحي شغف الأطفال، فإن الخطوات الأولى في القراءة تصبح شائقة حتماً ورضية ومثيرة لذكاء التلاميذ وزيادة رغبتهم في القراءة، ومع التخطيط الجيد لهذه الكتب، فلابد أنها توسع خبراتهم وتزيدها خصباً ونمواً، وإذا استعملت استعمالاً متقناً فلا شك أنها تمنح التلاميذ فرصاً كثيرة لفهم الأفكار المعروفة وتفسيرها واستعمالها، ولابد من إشراك التلاميذ في وضع أفكار القطع، مع مساعدة التلاميذ على تجنب ما في الكتب من الصعاب في القراءة والكتابة (خاطر، وآخرون،1989، ص121- 124)

وفي هذه المرحلة تتكون فيها العادات الأساسية في القراءة من حيث بناء رصيد من القراءات، وبناء عادات تعرّف الكلمات مثل تعرّف الكلمات من شكلها العام، وتعرّف الكلمة من تحليل بنيتها وفهم مدلولها، وفهم النصوص البسيطة وبدء القراءة لقطع متكاملة مكونة من سطرين أو ثلاثة، وتكوين الميل إلى القراءة، وتكوين عادات البحث عن المعاني في أثنائها كل هذا في القراءة الصامتة، أما القراءة الجهرية فيشترط فيها : سلامة النطق، ومعرفة الحروف وأصواتها ونطقها، وصحة القراءة (خاطر، وآخرون، 1989، ص ص121- 124).

يتفق الباحث مع ما سبق ويعتمد تعليم التلاميذ على القراءة بشكلٍ كبير عن طريق استعمال الصور والكلمات من خلال ربط الصورة بالكلمات، أو من خلال الألعاب ويُطلب من التلميذ وصل الكلمات بالألعاب المناسبة لها، وبالتالي يتمكن التلميذ الربط بينهم بشكلٍ جيد؛ لأن عقل التلميذ على قدرة كبيرة من الاستعداد لتقبل الصور وحفظها لذا تصبح هذه الطريقة فعالة جداً في عملية التعليم.

قسم (جاب الله، وآخرون، 2010، ص89-96) القراءة من حيث أدائها (من حيث الشكل) إلى:

1- القراءة الجهرية: وهي القراءة التي تُقرأ بصوت واضح، عندما يقرأ التلميذ للتلاميذ الآخرين، واعتبرها التربويون مفتاحاً للطلاقة اللغوية، والثقة في النفس، وهذه القراءة تُمارس في مواقف كثيرة منها:

1ـ القراءة للآخرين مثل القراءة النموذجية للتلاميذ، كأن يقرأ المعلم لهم نصاً شعرياً أو قصة هادفة.

2ـ قراءة بعض التعليمات والإرشادات على التلاميذ في المدرسة، أو على لاعبي كرة القدم، أو مجموعة من الجنود .

3ـ قراءة بعض التقارير، ومحاضر الجلسات، أمام بعض المجتمعين والموجودين.

4ـ تحقق المتعة والسرور للآخرين مثل قراءة الأمثال والنوادر والفكاهات والأشعار.

5ـ القراءة من أجل العبادة الدينية بين مجموعة من الأصدقاء أو التلاميذ، أو في بعض دروس العلم في المساجد المحاضرات الدينية وخطب الجمعة، وفي المناسبات المختلفة.

6ـ قراءة القصص والحكايات مع فئة خاصة من المجتمع.

7ـ قراءة بعض النصوص التعليمية قراءة صحيحة نموذجية تجتذب التلاميذ.

عرفها (عاشور والحوامدة،2009،ص78): بأنها القِراءة التي ينطق القارئ خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها مضبوطة في حركاتها مسموعة في أدائها معبرة عن المعاني التي تضمنتها.

وعرفها الباحث: بأنها فن التقاط الرموز المطبوعة وتوصيلها عبر العين إلى المخ ،ثم الجهر بها بإضافة الأصوات واستعمال أعضاء النطق استعمالاً صحيحاً ،فتخرج الأصوات مسموعة في أدائها ،صحيحة في مخارجها ،مضبوطة في حركاتها ،معبرة عن المعاني التي تضمنتها، كما أنها تتضمن عمليات عقلية ومستويات تفكير عُليا من التحليل والتعليل والربط بين المعاني والألفاظ.

ذكر (الهاشمي،2006،ص147- 148) الأهداف الخاصة للقراءة الجهرية هي ك

1-سلامة النطق ودقته:ويحصل بإخراج الحروف من مخارجها.

2- ضبط حركات الحروف وسكناتها: ويحصل بتطبيق القواعد النحوية والصرفية واللغوية والبلاغية والإملائية والنقد لأخطائها وتذكيرهم الدائم الدائم بها.

3- القراءة التصويرية المُعبرة للمعنى: وتحصل بتمويج الصوت، تبعاً لأساليب الكلام المتنوعة.

4- السرعة المناسبة في القراءة ودرجة الصوت:يتناسب هذا الهدف وإدراك التلاميذ لها، ومتابعتهم إياها،فلا هي بالإسراع المُخل، ولا هي بالإبطاء المملّ، وكذا الاهتمام بدرجة الصوت،فلا هي بالعالية تصم الآذان وتجهد القارئ، ولا هي بالواطئة التي تتعب الأسماع بشدة التركيز على الإصغاء من غير استماع واضح لها.

5- فهم المعنى:على المعلم أن يُعنى بإزاحة المعوقات التي تعترض سلامة الاستيعاب.

6- تذوق جمال المقروء: ومنه ألفاظه، فصاحته، وسهولة استيعابه، وأسلوبه وبلاغته، وجمال فكرته وخياله، ويعد هذا الهدف من أهم الأهداف للقراءة وغايتها النهائية.

7- الإفادة السلوكية من القراءة:في واقع حياة التلميذ.

ويرى الباحث إضافة لما سبق أن القارئ المُتقن للقراءة الصحيحة بمعاييرها يحصل عنده استيعاب تام للمادة المقروءة وبالتالي يتحقق الغرض من القراءة ، إضافة لإفادة الآخرين الذين يستمعون قراءته فهو بذلك يستهوي أسماعهم لاستماع طبقات صوته ونبراته وبالتالي يكون القارئ قد أفاد نفسه والآخرين.

ذكر (الهاشمي،2006، ص149) معايير القراءة الصحيحة:

1- تقطيع الجمل بفواصل: وصحة التقطيع، والتسكين عند الوقف، ماعدا الشعر والضرورة الشعرية.

2- ضبط الحركات والسكنات: ويحصل ذلك لكل حرف في الكلمة، ولاسيما أواخر الكلمات، مع الالتزام بأثر القواعد النحوية والصرفية والاشتقاق والتصريف وفقه اللغة في تحريك الحروف.

3- القراءة التعبيرية المصورة للمعنى: والتي يظهر فيها القارئ مُتأثراً تأثراً صادقاً بفكرة ما يقرأ.

4- إخراج الحروف من مخارجها وصحة نطقها: كالحروف الشمسية والقمرية، وحروف الحلق والقلقة والإدغام والإقلاب والإخفاء والإظهار، والمد، وهمزتا الوصل والقطع، والتاء المربوطة والطويلة، والضاد والظاء، وتفخيم اللام والراء وترقيقهما، وتفخيم الألف وترقيقها، والنطق السليم: الخالي من عيوب النطق العضوية والنفسية، وطلاقة اللسان في النطق وعدم التعثر والتردد وغيرها.

5- السرعة المناسبة في القراءة،ودرجة الصوت المناسبة ونغمته الجميلة.

6- استيعاب المعنى: معنى الألفاظ ومعنى التراكيب، والمحسنات اللفظية والمعنى المجازي والضمني والمعنى العام، والمغزى.

7- استيعاب الفوائد السلوكية المستقاة من النص، وربطها بالواقع.

وبرى الباحث أن الاستيعاب القرائي يشكل الركيزة الهامة في القراءة وفهم مراد المُتكلم وبدونه تفقد القراءة حيويتها وعدم حصول الفائدة منها.

ذكر (عطية،2008، ص264- 265) مهارات القارئ الجيد (قراءة جهرية)

1. القدرة على مواجهة الجمهور عند القراءة التي تُسمى بالقدرة الأدبية.
2. له القدرة على الفهم والإفهام، وفيها يكون للقارئ القدرة على فهم الكلمات، والجمل، والفقرات بما فيها من معان وأفكار.
3. له القدرة على الطلاقة والانسياب في الأداء القرائي.
4. سرعته في الأداء عند القراءة الجهرية.

5. تجنبه الأخطاء اللغوية قدر المستطاع.
6. معالجته لأخطائه في حينها بما لا يخل في المعنى.
7. مراعاته نظام الوقف، والوصل عند القراءة.
8. تمثيله للمعاني وتجسيده للمشاعر، وفقاً لطبيعة النص المقروء.

ويتفق الباحث مع ما تقدم به (عطية، 2008) وأضاف صفات أخرى يجب أن يتمتع بها معلم القراءة وهي قدرته على تشخيص مشكلات القراءة، وقدرته على وضع برامج علاجية لمشكلات القراءة، وكذلك مقدرته على جمع الأخطاء الشائعة وكيفية معالجتها، وكذا مقدرته على تصميم الأنشطة القرائية الكفيلة بتنمية القدرة على القراءة.

القراءة الصامتة: طبيعتها ومفهومها:

هي القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة ودون تحريك الشفتين أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها ولذلك تُسمى القراءة البصرية وهي في إطار هذا المفهوم تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجه جلّ اهتمامه إلى استيعاب ما يقرأ. وهي العملية الفكرية التي يتم فيها تفسير الرموز المكتوبة،وفهم معانيها بسهولة ودقة، دون صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة (عاشور، والحوامدة، 2009، ص75).

ذكر (عاشور والحوامدة ،2009، ص76)، مزايا للقراءة الصامتة ما يأتي:

أولاً:من حيث سرعة الأداء: فقد أثبت(huey المُشار إليه في (عاشور، والحوامدة، 2009)

إن الذي يقرأ قراءة صامتة يكون أكثر سرعة من الذي يقرأ قراءة جهرية، فقد طبّقَ اختباراً على خريجي جامعات حيث تراوحت سرعة القراءة الصامتة5.36 كلمة/ثانية في الظروف العادية. وعند القراءة بأقصى سرعة بلغت النتائج8.21 كلمة/ثانية في حين قابلت النتيجة الأولى في القراءة الجهرية3.55 كلمة/ثانية وفي الثانية 4.58كلمة/ثانية .

ويُعلل (buuswell)، المذكور في عاشور والحوامدة، 2009)، أن سبب البطء في القراءة الجهرية، بأن تحكّم الحبال الصوتية في النطق يجعل القارئ غير قادر على السير أكثر مما تسمح له تلك الحبال. وهناك سبب آخر وهو أن سرعة العين في حركتها على السطر أكثر من سرعة الصوت أو النطق،ففي القراءة الجهريّة تقل سرعة انتقال العين على السطر وبالتالي تقل السرعة.

ثانياً:من حيث الفهم: أثبتت التجارب التي أُجريت على طلبة يقرؤون موضوعاً قِراءة صامتة أن فهمهم واستيعابهم وإلمامهم بجزئيات الموضوع أكثر من مجموعة أخرى قرأت نفس الموضوع بطريقة جهرية. وربما كان السبب في هذا أن القارئ في هذه الحالة سوف يكون ملزماً بالالتفات إلى كلّ كلمة يقرأها وهذا الالتفات قد يقلل من سرعته بالقراءة.

ثالثا:من الناحية الاجتماعية:القراءة الصامتة أكثر استعمالاً في الحياة اليومية من القراءة الجهرية وكذلك فإن المواقف التي يحتاجها الإنسان للقراءة الصامتة أكثر،وقد أجرى (وليم) المذكور في (عاشور والحوامدة، 2009)، بحثاً على 900 رجل راشد فوجد أن 95% منهم يستعملون القراءة الصامتة في حياتهم.

ويرى الباحث أن القراءة الصامته لها دورٌ كبير من تمكين القارئ بقدر ليس بقليل من المعلومات والمهارات العلمية المختلفة كونها الأسرع والأكثر إصغاءً من القراءة الجهرية.

ذكر (عاشور والحوامدة،2009،ص77)،أهدافاً للقراءة الصامتة منها الآتي:

1- كسب التلميذ المعرفة اللغويّة.

2-تعويده السرعة في القراءة والاستيعاب.

3- تنشيط خياله وتغذيته.

4- تقوية دقة الملاحظة لدى التلميذ وتنمية حواسه وتعويده تركيز الانتباه مدة طويلة.

5- تنمية روح النقد والحكم لدى التلميذ.

6-تعويد التلميذ الاستمتاع بما يقرأ ويستفيد منه في الوقت نفسه.

ويرى الباحث أن القراءة الصامتة تعتبرجانب من الجوانب المهمة للقراءة وفيها يوجه القارئ اهتمامه لقراءة الأفكار والمعاني وتأخذ القراءة فيها اتجاهاً رأسياً، أكثر من اتجاهها الأفقي، ويكون القارئ فيها متصف باتساع المدى البصري. ولها مجالات متعددة منها:

ذكر (جاب الله وآخرون،2011ص 90- 91) مجالات ممارسة المطالعة الصامتة

1. قراءة الصحف والمجلات والكتب بأنواعها المختلفة.
2. قراءة أخبار العالم وأحداثها، وتسمى القراءة من أجل الاطلاع.
3. قراءة الخواطر والمذكرات الشخصية والخطابات .
4. قراءة الإنسان لنفسه قصة، أو شعراً وتمسى قراءة التسلية، وقضاء أوقات الفراغ.
5. القراءة لحل مشكلة خاصة، وتسمى القراءة البحثية، والدراسة حول موضوع معين، والقراءة لأجل الاستعداد للاختبارات، والمقابلات الشخصية.
6. القراءة من أجل تكوين رأي أو حكم معين، أو اتجاه فكري ما حول موضوع، أو شخص، أو ظاهرة إنسانية ما.
7. القراءة من أجل إحضار الدروس التعليمية أو التقارير البحثية.

ويتفق الباحث مع ما ذكره (جاب الله وآخرون،2011) ومن مميزات القراءة الصامتة إنها تسهل عملية فهم المقروء وتحليله وتقويمه ،واستنتاج ما يرمي إليه الكاتب.

مهارات المطالعة الصامتة

وتتمثل مهاراتها، بمهارات الفهم القرائي، أو ما تُسمى القراءة التحليلية الناقدة، أو الابتكارية، فيما يتعلق بإدراك معاني الكلمات، والجمل، ودلالتها وما يتعلق بها من مفاهيم واتجاهات وعلاقات، ومهارات. وقد قسم (جاب الله وآخرون،2011،ص 91- 92) هذه المهارات الآتي:

أ – مهارات على مستوى الكلمة

1. تحديد معاني بعض الكلمات.
2. بيان العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة.
3. تحديد مضاد بعض الكلمات.
4. القدرة على تصنيف الكلمات، في مجموعات متشابهة المعنى (استقر، اطمئن، استوطن ...).

ب – مهارات على مستوى الجملة

1. تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.
2. نقد ما تتضمنه الجملة من معاني.
3. ربط الجملة بما يناسبها من معان ونصوص نحو قول الشاعر:

إذا كنت في نعمة فارعها فإن المعاصي تزيل النعم يتفق هذا البيت الشعري مع الآيات القرآنية الشريفة: (إن مع العسر يسرا) (سورة الشرح،آية:6) – (لئن شكرتم لأزيدنكم) – (سورة إبراهيم،آية:7). (وكان الله غفوراً رحيماً) – (سورة النساء،آية:96)– (وأما بنعمة ربك فحدث)(سورة الضحى،آية:11).

4. إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين وبيان نوع هذه العلاقة.
5. القدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من مبادئ.

مثاله: قول جمال الدين الأفغاني (لا جامعة لقوم لا لسان لهم) وذلك يتفق مع أحد الآراء التي تؤكد واحداً مما يأتي:

أ – الصعوبة في إنشاء الجامعة.

ب – أهمية وجود الجامعة.

ج – اهتمام الأمة بلغتها.

د – مهارات على مستوى الفقرة: وضع عنوان مناسب إلى الفقرة.تحديد الهدف الذي تشير إليه الفقرة.تحديد الأفكار الأساسية التي تتضمنها الفقرة، تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية غير معلنة.

ويتفق الباحث مع ما طرحه (جاب الله وآخرون،2011) وأضاف إن من مهارات القراءة الصامتة توفر للقارئ الوقت والجهد حيث أن الكتاب الذي تقرأه في ساعة من خلال القراءة الجهرية يمكن أن تقرأه في نصف ساعة من خلال القراءة الصامتة حيث أن التصوير العيني يمكن أن يجعل الإنسان يقرأ أسرع من التصوير الصوتي، وكذا تساعد التلاميذ على التدريب على القراءة السليمة، وكما تساعد الشخص على عدم الشعور بالخجل من قراءته التي ما زالت غير جيدة أو غير متقنة.

ذكر (الخفاجي،2016، ص108– 109)، خطوات تنفيذ درس القراءة التي يقوم بها معلم الصف الأول الابتدائي داخل غرفة الصف:

1. أن يعيد الدرس إعداداً كاملاً يشمل الأهداف، والأساليب، والنشاط، والوسائل، والتقويم وتحديد الواجب المنزلي إن وجد.
2. أن يحدد الأهداف الخاصة من الدرس.
3. تهيئة الوسائط المطلوبة للدرس سواء أكانت مواد أم أجهزة مثل: سبورات، لوحات، بطاقات، مجسمات، صورة أفلام، شفافيات، شرائح...إلخ.
4. التهيئة بأحد الأساليب المناسبة مثل السؤال عن الحرف الذي أمامهم، أو ربطه بدرس مضى، أو سرد قصة مشوقة أو غير ذلك.
5. عرض الصورة أمام التلاميذ،ويطلب منهم ذكر اسمها، ويحاورهم في أبرز ملامحها وفوائدها، أو غير ذلك مما يتناسب معها.

6. أن يقرأ الكلمة تحت الصورة ويُشير إليها، ويردد التلاميذ بعده جماعياً وزمرياً وفردياً، ثم يركز على الكلمة دون الصورة، ويحسن أن يخفي الصورة ويكرر نطق الكلمة حتى يتأكد من سلامة نطق التلاميذ لها، ثم ينطق الحرف الملون بصوته في الكلمة ويبرزه بصوت مناسب، ويطلب من التلاميذ نطقه.
7. الاستمرار في بقية كلمات الدرس على هذه الطريقة، ويعيد الكلمات السابقة بين حين وآخر.
8. عرض كلمات الدرس في بطاقات دون صور،حتى يطمئن إلى تفريقهم بين صور الحرف، ثم توجيه التلاميذ نحو الحرف الكبير المسهم، قبل بدء كتابة آخر الصفحة الأولى، وقد يعرضه بصورة أكبر في السبورة أو بطاقة، ويبين لهم أن يكتبوا باتجاه السهم ويوضح لهم ذلك في السبورة عدة مرات، ثم يوجه التلاميذ نحو تمرير قلم الرصاص على الحرف بأشكاله تحت إشراف وتوجيهه.

يتفق الباحث مع ما سبق ذكره ويضيف أنه ينبغي إعطاء التلاميذ واجبات بيتية في كيفية كتابة الحروف مثلاً إعطاءه كتابة حرف أو حرفين واجباً بيتياً في دفتر الواجب البيتي ويطالبه بتسليم الواجب ثم تصحيحه مع إعطاء الملاحظات إن وجدت والثناء على التلميذ الذي يحسن كتابة الحروف بشكلٍ جيد.

ذكرت (مجيد،2011،ص38-46) العوامل والمهارات ذات العلاقة بتقدم وفشل التلميذ في تعلّم القراءة والكتابة:

أولاً: المهارة اللغوية:

إن عملية القراءة تعني عملية ربط بين لغة الكلام والرموز المكتوبة،وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، ولابدّ من أن تكون هذه المعاني واضحة في ذهن التلميذ قبل أن يحاول ربطها بالرموز الكتابية التي تملئها، وأن إدراكه لهذه المعاني يعتمد بالدرجة الأولى على خبراته السابقة وحصيلته اللغوية.

ثانياً:التذكر:

قدرة التلميذ على تعلم القراءة بشكلٍ جيد يعتمد اعتمادا مُباشراً على التذكر ومهارة التذكر تنمو تبعاً لزيادة عمر التلميذ.وذكرت (مجيد،2011، ص40- 41) اتجاهين لنمو التذكر في سن السادسة وهو العمر المعني بالدراسة هما الآتي:

1- الاتجاه الأول:

يتمثل في نمو التلميذ من الاعتماد على الذاكرة الآلية في أوائل هذه المرحلة إلى الاهتمام بالاستيعاب في حوالي السنة التاسعة عندما تأخذ الذاكرة المنطقية في النمو متأثرة بنمو قدراته العقلية الأخرى. لذلك نرى أن بعض تلاميذ الصفين الأول والثاني يرددون أحياناً بعض الأغاني والأناشيد مبدلين كلمات خاطئة ببعض الكلمات الصحيحة في الأغنية أو النشيد مع الحفاظ على النغم دون الاهتمام بالخلل الذي يصيب المعنى،بينما نجد تلاميذ الصف الرابع مثلاً يستوقفون معلمهم حين قراءته لقصيدة ما للاستفسار عن معنى هذه الكلمة أو تلك.

2- **الاتجاه الثاني:**

فيتمثل في أن التلميذ ينمو من الاعتماد على الصور البصرية والحركية في أوائل هذه المرحلة إلى مزيد من الألفاظ في أواخرها متأثراً بذلك بنمو لغته وخبراته وقدراته على التفكير.

ثالثاً:مهارة التمييز البصري:

لا ريب بأن حاسة البصر من الأمور المهمة في عملية القراءة إذ بدونها لا يمكن للتلميذ أن يقرأ،حيث إنها الوسيلة الحسية التي يمكن عن طريقها تمييز المُثير البصري للحروف والكلمات المطبوعة وربط مقل هذا المثير البصري بالعناصر السمعية للغة المقروءة،وإن أي انحراف واضح في الإبصار السوي قد يؤدي بالتلميذ إلى رؤية الكلمات التي يقرؤها على غير صورتها الحقيقية.

رابعاً:مهارة التمييز السمعي:

فعملية القراءة تعتمد اعتماداً مباشراً على المهارات الإدراكية السمعية السليمة التي تشمل (الحدة، الفهم، التمييز، والاسترجاع)، وإن القدرة على تمييز الأصوات واستيعاب مدلولاتها، وتذكرها، والربط بينها وبين الأشياء التي تصدر عنها يُعدُّ من المهارات الأساسية الضرورية للنجاح في القراءة.فعند التحاق التلاميذ في المدارس فهم يتفاوتون في تمييزهم للاصوات وفهم مدلولاتها، ولذلك فعلى المعلمين تنمية مهاراتهم السمعية؛ ليكونوا قادرين على التمييز السمعي للأصوات وبخاصة أصوات الكلمات والحروف التي تنتهي بأصوات متشابهه.

خامساً:مهارة الضبط الحركي:

وتُعدُّ السيطرة على حركة اليد أحدى العوامل الأساسية في نمو التهيؤ القرائي،ففي بلوغ التلميذ سن السادسة من العمر نلاحظ عنده تآزر اليد والتأزرات العضلية الأخرى تتحسن ويحوز مهارات لغوية متقدمة أكثر، كما وتزداد قدرته على متابعة التعليمات، وإكمال المهمات بصورة مُستقلة.

مفهوم الاستيعاب القرائي:

يختلف الناس في قدرتهم على القراءة، فالذين يمارسون القراءة منذ مدة طويلة يميلون إلى استيعاب ما يقرؤونه فهماً أسرع وأيسر من الاستيعاب الذي يحققه القراء المبتدئون. إلى جاني ذلك يثري القراء القدامى قراءاتهم بخبرات تأسيسية أكثر من القراء الجُدد؛ فهم يستطيعون استعمال خبراتهم لإضافة معلومات مهمة، ربما لم يفصح عنها النص الذي يقرؤونه إفصاحا تاماً؛ لذا فإن استيعاب المواد المقروءة يتطلب استحضار معرفة القارئ وخبرته في عملية الحصول على معنى من الكلمات (أحمد،2000، ص331).

ويرى الباحث إن الاستيعاب القرائي يتطلب اكتشاف المعنى المطلوب ؛لتحقيق هدف معين،مثل البحث عن معلومة معينة أو البحث عن حلّ لمشكلة معينة من خلال القراءة ،أو فهم لفكرة معينة،أو إتباع سلسلة من التعليمات

ويُعدُّ الاستيعاب القرائي من الأمور المهمة لدى القارئ؛ حيث لا قراءة تُجدي دون استيعاب القارئ للنص الكتابي وتحويله إلى معاني في ذهنه، وربط المعاني المتوفرة في النص مع المعاني الموجودة في ذهن القارئ، وإدراك هدف الكاتب ،ومعرفة أسلوب التنظيم لديه، ومعرفة المترتبة على النص ،أي استنتاج النص وتقويمه. يجمع الباحثون أن الأساس الذي يبني عليه الاستيعاب في مستوياته العُليا هو أهمية الاستيعاب الحرفي للقراءة، وعلى الرغم من اعتباره من أبسط مستويات فهم المقروء (رسن، 2015، ص19).

وفي ذلك يقول (عمار، 2002، ص102) أن قراءة النص تقوم على استكشافي من القارئ للبحث عن الإشارات ذات الدلالة، وهذه الإشارات تتيح للمتلقي إدراك الرسالة التي أراد المرسل إيصالها،ثم تحديد هدف المرسِل وغايته، بحسب عملية ذات ثلاث مُدد زمنية هي:اكتشاف الرسالة، وتحديدها، وتفسيرها.

والفهم في حد ذاته منه العام الذي يعتمد على إدراك الكليات، وفهم المعاني من سياق الجملة، ومنه الضمني الذي يأخذ ما وراء المعاني الظاهرة، وهذا يتطلب مهارة لغوية علمية كبيرة (إسماعيل، 2005، ص106).

ومن أجل الوصول للفهم لابُدّ أن تكون هناك تفاعل بين المعلومات في ذهن القارئ التي تمثلها خبراته السابقة، وأغراضه واستراتيجياته، وكفايته اللغوية، والمعلومات في النص والتي تمثل الرموز البيانية، والمعاني والتراكيب (عبد الباري،2010، ص58).

والقارئ الجيد الكلمات في دقة ويسر لما له ذخيرة كبيرة من الكلمات وكذلك لسرعة إدراكه، وقدرته على استعمال السياق في تحديد معنى الكلمة (مدكور،1991، ص132)، فهو لا يمكنه أن يضل أمام النص مجرداً من أيّة سابقة، فالنص لا يمكنه أن يأخذ معنى إلا إذا اندمج بعد الانتقاء والتنقية والتحويل في بنية الشخص المعرفية الموجودة سابقاً (عمار،2002، ص110).

والمتعلم النشط يحاول باستمرار إعادة ترتيب ما تعلمه وتنظيمه، في محاولة لفهم الخبرات الجديدة، كما أنّه يعتمد على استعمال العمليات العقلية كالفهم والتفسير والتنبؤ والتحليل والاستدلال والاستنتاج (الدليمي، والوائلي،2009، ص39)

وقد قسم (جاب الله وآخرون،2011،ص93- 95) تقسيم مهارات الاستيعاب القرائي وفقاً لمستوى التركيز العقلي للقارئ إلى:

أ - مستوى الفهم المباشر، ومن مهاراته الفرعية:

1- تحديد معاني بعض الكلمات الواردة في النص المقروء.

2-تحديد مُضاد بعض الأسماء.

3- تحديد المفرد المناسب والصحيح لبعض الكلمات .

4- تحديد الجمع الصحيح لبعض الأسماء المفردة التي وردت في النص، كأن يكون جمعاً مذكراً سالماً، أو مؤنثاً سالماً، أو تكسير.

5- توضيح العلاقة بين كلمتين.

6- توضيح العلاقة بين فقرات النص وبيان نوع هذه العلاقة.

7- تحديد الأفكار الأساسية في النص المقروء.

9- تحديد الأفكار الفرعية في النص المقروء .

ب – مستوى الاستيعاب الاستنتاجي

ومن مهاراته الفرعية:

1- علاقات السبب بالنتيجة.

2-العنوان المناسب للنص المقروء.

3- أهداف الكاتب في النص.

4-خاتمة الموضوع التي لم يذكرها الكاتب لنصه .

5- خصائص أسلوب الكاتب.

6- صفات الشخصيات من خلال الحوار والأحداث الواردة في النص.

7- القيم المتضمنة في النص المقروء.

8- أوجه الشبه والاختلاف بين عناصر الموضوع .

ج –مستوى الاستيعاب الناقد

ومن مهاراته الفرعية:

1- معرفة المسلمات والفروض.

2-تمييز الحقائق والآراء.

3- معرفة ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل.

4-تمييز الأفكار الرئيسة والثانوية.

5- معرفة الأهداف الضمنية والصريحة(المعلنة).

6- تمييز الفكرة المبتكرة والشائعة.

7- معرفة الواقع والخيال في النص المقروء.

كما يتضمن هذا المستوى بعض المهارات التي يتمكن فيها القارئ الماهر في الحكم على مدى:

1ـ صدق الكاتب في المعلومات التي يوردها في النص.

2ـ موضعية الكاتب ومعرفة مدى عدم انحيازه نحو الفكرة التي يميل إليها.

3ـ مدى الإفادة من الموضوع في الجوانب الحياتية المختلفة.

4ـ حداثة الموضوع.

5ـ وضوح أفكار النص.

6ـ معرفة صدق أدلة الكاتب.

7ـ معرفة أهمية النص المقروء.

8 ـ معرفة موضوعية شخصيات النص.وفق معايير معينة.

د – مستوى الاستيعاب التذوقي

ومن مهاراته الفرعية:

1–ترتيب الأبيات الشعرية حسب قوة المعنى.

2– اختيار أنسب المعاني التي تضمنها النص الأدبي.

3–تحليل بعض مواطن الجمال في النص الأدبي.

4– تحديد مدى صدق عاطفة الأديب ومشاعره.

5– توضيح مدى الترابط بين الفكر والوجدان.

6– إدراك القيمة الدلالية في بعض الكلمات والعبارات.

7–إدراك النغمة الشائعة بالمقروء من سخرية أو احترام.

9– تحديد مدى مناسبة الألفاظ لمشاعر الكاتب وعاطفته.

هـ – مستوى الاستيعاب التذوقي

وفيه مهارات فرعية منها:

1- إعادة ترتيب الأحداث أو الأفكار بصورة ابتكاريه.

2- اقتراح حلول جديدة لبعض المشكلات الواردة في النص المقروء.

3- اقتراح توقعات للأحداث في ضوء مجموعة من الفرضيات المناسبة.

4- تعبير القارئ عن انفعاله بالنص في بعض المواقف الحياتية.

5- استخدام اللغة المجازية والكلمات المثيرة للعاطفة في أسباب لغوية خاصة.

6- اكتشاف المبالغات، وأساليب الدعاية المتضمنة بالنص.

7- إعادة صياغة النص المقروء وترتيب أحداثه.

8-كتابة مادة مقروءة مشابهة للمادة التي قرأها.

ذكر (حراحشة ،2007، ص169) مجموعة من المهارات الفرعية المتعلقة بالاستيعاب القرائي، وهي:

1ـ مهارة تحديد الفكرة العامة للنص المقروء.

2ـ مهارة تحديد الفكرة الرئيسة للنص المقروء.

3ـ مهارة تحديد الأفكار الثانوية أو الداعمة للنص المقروء.

4ـ مهارة تحديد الكلمات المفتاحية للنص المقروء.

5ـ مهارة معرفة ما وراء السطور من معان وأفكار ودلالات .

6ـ مهارة نقد النص وإصدار الأحكام عليه.

7ـ مهارة استيعاب الوحدات الأكبر من الكلمة، الجملة، الفقرة، النص.

8 ـ مهارة الاحتفاظ بالنص المقروء.

ويرى الباحث إضافة لما سبق أن التلميذ الذي يتذوق مهارات الاستيعاب القرائي يكون هو الأقرب لمعرفة مراد المتكلم من النص ومعرفة هدف الكاتب من النص وغيرها.

ذكر (الرفاعي، وسالم، 1996، ص111) خمسة مستويات للاستيعاب القرائي تتساير مع **الأطوار الخمسة لعملية القراءة:**

المستوى الأول للاستيعاب: يتعرف القارئ من النظرة العامة على نوعية المفردات المستخدمة وعلى التصورات الغريبة؛وتكون نسبة استيعابه من 10-20%، يجيب التلميذ على سؤال أو سؤالين من كل عشرة أسئلة.

المستوى الثاني للاستيعاب: يتعرف القارئ للصفحة بثانيتين على حقائق كثيرة، يحقق من خلالها 20- 30 % من الاستيعاب من أجل الاختبار.

المستوى الثالث للاستيعاب: يستغرق أربع ثواني للصفحة في هذا المستوى حيث يتلفظ القارئ نماذج مفيدة، وأفكار رئيسة، ومواضيع أساسية، ويرتفع استيعابه إلى 60%.

المستوى الرابع للاستيعاب: يتعرف القارئ فيه على الأمثلة المفيدة، والأفكار الرئيسة، ثم يبدأ بالتفاصيل الداعمة في المنهج، ويصل الاستيعاب فيه إلى 60- 80%.

ويتفق الباحث مع ما ذكره (جاب الله وآخرون، 2011، ومع حراحشة، 2007، والرفاعي، 1996) وأضاف بأن الاستيعاب القرائي يؤدي إلى معرفة القارئ بمعاني المفردات المتضمنة داخل النص،وهو من أهم العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي، إذ كلما كانت الذخيرة اللغوية للقارئ أكبر ،كان أقدر على معرفة معاني المفردات، وبالتالي أقدر على استيعاب النصوص المتضمنة تلك المفردات، وفي المقابل يحصل الضعف في الاستيعاب القرائي نتيجة عدم توفر الرصيد الكافي من معاني المفردات لدى القارئ، فالقارئ من خلال خبرته في التعامل مع المفردات يتمكن من معرفة معانيها ومدلولاتها المختلفة بحيث يجعلها حية في ذاكرته وجزءاً من حصيلته اللغوية.

القراءة والاستيعاب:

إن مفهوم القراءة هو التعرف على الرموز والنطق بها، والهدف منها أن يكون التلميذ قارئاً متمكناً، فتطور هذا المفهوم فاستخدم المقروء في مواجهة المشكلات الحياتية، فأصبح الاستيعاب هو الغاية الأساسية من المقروء.

فالقارئ الجيد هو الذي يتقن المهارات القرائية مثل إدراك الرموز ومعرفتها، ولفظها بشكلٍ جيد، وكذا استيعاب المعاني الظاهرة والخفية والهدف الذي يرمي إليه الكاتب، وتقييم المادة المكتوبة ونقدها، وهنا يقوم القارئ بمجموعة من العمليات العقلية، كالتذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. أما القراءة فلها مهارات أخرى كالاستيعاب السماعي والمحادثة، وهذه المهارات ترتبط بالاستيعاب والتفسير، ومعرفة الأفكار الرئيسة والمعاني الضمنية، والقدرة على تلخيص النقاط المهمة، والقراءة وسيلة مكتسبة تمكن الطلبة من استيعاب المعارف والعلوم، وتعتمد على خلفية التلميذ المعرفية كلما زادت زاد استيعابه وفهمه لما يقرأ، أثبتت الدِّراسات إلى وجود علاقة وثيقة بين القراءة والاستيعاب إنَّ ذوي القدرة القرائية الجيدة أفضل من ذوي القدرة القرائية المتدنية في الاستيعاب القرائي (الدليمي، والوائلي، 2005، ص11).

يتفق الباحث مع الباحثين(الدليمي والوائلي،2005) وأضاف إن استيعاب القارئ للقراءة يتضمن معرفة القارئ للهدف الذي يروم فهمه من خلال القراءة ووضوحه في الذهن ،فعلى القارئ تحديد هدفه قبل القراءة،فمثلاً عند قراءة الكتب الدينية فيجب أن يكون هدف القارئ مرضات الله – عز وجل –وقربة ،فلا تكون القراءة مثلاً من أجل الرياء والسمعة،أو صرف وجوه الناس له، وكذا طريقة اختيار الكتب الهادفة، ومراعاة الجدول الزمني للقراءة وغيرها.

وصنف (كارلين روبرت،Karlin,Robert، المشار إليه في عبدالباري،2010، ص ص67-68) ثلاث مستويات للاستيعاب القرائي هي:

الأول: مستوى الاستيعاب الحرفي: وفيه يتمكن القارئ على استيعاب ما طرحه الكاتب في موضوعه، واستيعاب المعنى الظاهري أو السطحي للنص، ومثله طلب المعلم من التلميذ أن يعبر عن استيعابه للدرس بأسلوبه الخاص، فاستجابة التلميذ للمعلم تعبر عن استيعابه للنص المقروء، ويحتوي هذا المستوى على ست مهارات هي:

1ـ تعرف التفاصيل.

2ـ الأفكار الرئيسية .

3ـ تسلسل الأحداث وتتابعها.

4ـ تحديد التضاد أو المقارنات في المقروء.

5ـ تحديد السبب والنتيجة في النص القرائي.

6ـ تحديد سمات بعض الشخصيات.

الثاني: مستوى الاستيعاب الاستنتاجي: ويتضمن قدرة القارئ على الغوص في أعماق النص؛ لاستخلاص المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب بشكل مباشر، وتحديد المعاني العميقة، ويعرف هذا المستوى بقراءة ما بين السطور، ويتضمن ثلاث مهارات هي:

1ـ جميع المهارات التي وردت في مستوى الاستيعاب الحرفي.

2ـ التنبؤ بالنتائج بناء على المقدمات الموجودة في النص.

3ـ التفسير الرمزي أو المجازي للغة.

الثالث: مستوى الاستيعاب التقويمي أو الناقد: يتضمن قدرة القارئ على إصدار حكم على المعلومات والأفكار التي أوردها الكاتب في النص المقروء، وكذا قدرته على تحديد المعلومات التي يعرفها عن هذا الموضوع أو ذاك، واستجابة للنص سواء بالقبول أو الرفض، ومن مهارات هذا المستوى الفرعية ما يلي:

1ـ تمييز الحقيقة من الخيال.

2ـ التمييز بين الحقيقة والرأي.

3ـ الكفاية والصحة أو الشرعية.

4ـ تحديد المناسبة.

5ـ تحديد القيمة.

6ـ المرغوبية.

7ـ القابلية.

وصنف (ستراين المذكور عند الدليمي والوائلي، 2005، ص13- 14) مهارات الاستيعاب القرائي بحسب مستوياته وهي:

1- مهارات المستوى الحرفي، وتشمل: تحديد المعاني المناسبة للكلمات كما تظهر في النص المختار، ومتابعة الاتجاهات، واستذكار تسلسل الأحداث أو الأفكار، وإيجاد الأجوبة لأسئلة معينة، وملاحظة المفاتيح الرمزية للمعنى (علامات الترقيم) وتلخيص الأفكار الرئيسة، وتحديد التفاصيل المهمة، ودمج النص ذهنياً مع الإيضاحات الوثيقة الصلة بالنص، ومتابعة تسلسل العقدة، وتحديد الأفكار الرئيسة.

2- مهارات المستوى التفسيري، ويتضمن: تحديد استنتاجات منطقية، التنبؤ بالنتائج، ووصف العلاقات، واقتراح عناوين فرعية للنص، وتفسير المعنى بشكل حرفي، وتحديد الخبرات الضمنية للشخص.

3- مهارات المستوى التطبيقي، ويتضمن: تحديد القيم ذات العلاقة مع الأفكار، ومقارنة الأفكار الموجودة في النص، مع تلك في الأفكار الأخرى الجديدة المشتقة، واستنتاج فكرة رئيسة أو نتيجة

أخرى، واستخدام الأفكار المتطورة في النص لحل مشكلة معينة، وتحديد الحكم بالاهتمام بميزة الأفكار.

وأشار (العبد الله ،2007، ص81 – 83) إلى مستويات الاستيعاب القرائي التي يمتلكها القارئ هي:

1- المستوى الحرفي: ومن مهاراته:

أـ يستلخص الفكرة الرئيسة من النص.

ب ـ يستوعب تنظيم النص وبناءة.

ج ـ يتقيد بالتعليمات المكتوبة.

د ـ يستعرض سرد القصة وفق تسلسل الأحداث.

هـ ـ يجد بعض التفاصيل.

وـ ينفذ التعليمات.

زـ يبين غرض الكاتب.

ح ـ يجيب عن أسئلة مثل: ماذا هدف الكاتب من النص؟ وملء الفراغ.

2- المستوى التفسيري(الاستنتاجي):

عند تطور مهارات المستوى الحرفي لدى القارئ ينتقل إلى مهارات المستوى التفسيري التي يمتلكها القارئ هي:

أـ يجري مقارنات.

ب ـ يؤلف تأويلات.

ج ـ يوجد توقعات.

د ـ يوضح وجهة نظر الكاتب.

هـ ـ يفسر عواطف.

وـ يحلل شخصيات .

زـ يستوعب الأفكار الضمنية.

ح ـ يطبق القواعد النحوية على المقروء.

3- المستوى النقدي: وتشير إلى امتلاك القارئ لمهارات الاستيعاب القرائي الآتية:

أـ يميز بين الحقائق والآراء.

ب ـ يحدد القرائن، والقرائن اللفظية الدالة عليها.

ج ـ يحدد الآراء، والقرائن اللفظية الدالة عليها.

د ـ يميز بين الواقع والخيال.

هـ ـ يوضح مدى واقعية النص.

وـ يكشف عن مدى ملائمة العنوان للنص.

زـ يوضح المعاني المختلفة للمفردات الواردة في النص.

ح ـ يكشف عن الدعاية ونوعها في النص.

وذكر (الخوالدة،2009، ص22- 23) ثلاث مستويات للاستيعاب القرائي وهي كالآتي:

1- المستوى الحرفي: ويُعرف هذا المستوى بقراءة السطور، أي معرفة المعنى الظاهري للمفردات الموجودة في النص، ومن أسئلته: من ؟ ماذا؟ لماذا؟ عرّف ؟ .سمّ؟ . صف؟ أكتب؟.

مؤشراته السلوكية:

أـ تعرّف معاني الكلمات الصعبة والجديدة.

ب ـ تعرّف الفكرة الرئيسة المصرح بها من النص.

ج ـ تحديد التفاصيل الداعمة للأفكار وتذكرها.

د ـ استيعاب أسلوب تنظيم النص وبنائه.

2- المستوى التفسيري: يُعرّف بقراءة بين السطور، ويتضمن عمليات التفسير والتحليل والتأويل، ومن أسئلته: حلل، ابن، طوّر، خطط.

مؤشراته السلوكية:

أـ تفسير المعنى المجازي لبعض العبارات والتراكيب.

ب ـ وصف مشاعر بعض الشخوص وتحليلها.

ج ـ إجراء مقارنات ومقابلات عامة.

د ـ تعرّف وجهة نظر الكاتب.

3- المستوى النقدي: يُعرف هذا المستوى بقراءة ما وراء السطور، إذ يقوم القارئ بتقييم النص المقروء والحكم عليه. ومن أسئلته : اقترح ؟ تنبأ؟ هل توافق؟ ما رأيك؟ ما موقفك؟ ماذا تفضل؟.

ومن مؤشراته السلوكية:

أـ ممارسة التنبؤ والتخمين في أثناء القراءة وبعدها.

ب ـ وضع عناوين رئيسة للنص المقروء.

ج ـ إبداء الرأي في العديد من قضايا النص وموضوعاته.

د ـ إصدار الأحكام حيال بعض الأحداث والإجراءات.

وذكر (الحلّاق،2010،ص204- 205) ثلاثة نماذج مفسرة للاستيعاب القرائي منها الآتي:

1. القراءة كعملية من أعلى إلى أسفل:إن عملية الاستيعاب القرائي وفق هذا النموذج تبدأ بالحرف والتعرف إلى الكلمة ومن ثم الانتقال إلى العبارات والجمل ثم ينتهي بالحصول على المعنى الإجمالي للنص المقروء.ووفق هذا النموذج فإنه ينظر إلى القارئ على أنه مستقبل سلبي للمعلومات من الناحية المعرفية فهو يستجيب للنص في أثناء قراءته ولا يضع فروضاً أو يقوم بعمل تنبؤات على نحوٍ فعّال،

ويفترض أن إدراك الحروف يضمن استيعاب الكلمة وأن استيعاب الكلمة يؤدي إلى استيعاب الجملة واستيعاب النص هو النتيجة الطبيعية لذلك. والاستيعاب وفق هذا النموذج يُساير النظرة التقليدية للقراءة على أنها تقوم على بعض المهام ذات المستويات الدنيا مثل التعرف وفك الرموز.

2. القراءة كعملية من أعلى إلى أسفل: إن عملية الاستيعاب وفق هذا النموذج تفترض أن القارئ يقوم بتفسير ما يقرأ أو يُحلل وإعطائه أبعاداً قد لا تكون موجودة في النص وربما لم يقصدها الكاتب. فالقارئ لا يكتفي بالتسليم بما موجود في النص كحقيقة نهائية بل يقوم بوضع الفروض التي تتعلق بمعنى المادة المطبوعة وهذه الفروض تقوم على أساس من المعرفة السابقة للقارئ عن الموضوع وعلى أساس قدرته اللغوية ومع استمرار القارئ في القراءة تتضح له صدق فروضة أو رفضها أو تعديلها.والاستيعاب وفق هذا النموذج يُساير النظرة الحديثة للقراءة على أنها تقوم على المهارات ذات المستويات العُليا مثل الخلفية المعرفية والتنبؤ ووضع الفروض والتصحيح.

3. إن عملية الاستيعاب وفق هذا النموذج تتفاعل فيها المعلومات في اتجاهين:الأول من أعلى إلى أسفل والثاني من أسفل إلى أعلى ،ومن هنا أُطلق عليه النموذج التفاعلي وهذا النموذج يلائم النظرة التفاعلية التي تعد القراءة تفاعلاً دائماً لتحديد المهارات ذات المستويات الدنيا تسمح بالتعرف السريع على الأشكال اللغوية والنحوية المطلوبة لفك رموز النص وإن المهارات التفاعلية ذات المستويات العُليا تسمح بإعادة صياغة النص كبناء موحد ومُترابط للمعنى. وللوصول إلى الاستيعاب لا بدّ أن يكون هناك تفاعل بين المعلومات في ذهن القارئ المتمثلة في خبراته السابقة وأغراضه واستراتيجياته وكفاءته اللغوية. ووفق هذا النموذج يعتقد أن عمليات مختلفة هي المسؤولة عن تقديم المعلومات التي تشترك فيها عمليات أخرى.

فالتنبؤ هو نتاج المعالجة من أعلى إلى أسفل يتأثر بنتائج من أسفل إلى أعلى وأن المعالجة من أسفل إلى أعلى تتأثر بالمعالجة من أعلى إلى أسفل ومن خلال التفاعل النشط بين هذين النوعين من المعالجة يصل القارئ إلى استيعاب النص، وهذا التفاعل يحدث دائماً في آن واحد.

ويرى الباحث إضافة لما سبق أن الاستيعاب القرائي هو جوهر عملية القراءة إذ بدون الاستيعاب لا تؤتي القراءة أُكلها وتكون مجرد لغواً لا أكثر ويعتمد الاستيعاب القرائي اعتمادا مباشراً على ثقافته وخلفيه العلمية.

وذكر (الحلّاق،2010 ، ص206- 207) مهارات للاستيعاب القرائي منها الآتي:

1- النضج: وهو قراءة سريعة للفقرات والجمل في النص المقروء يقوم بها القارئ من أجل الإجابة عن أسئلة محددة في ذهنه قبل القراءة.

2- المُراجعة:وتحصل بالنظر إلى العناوين بعناية ؛ من أجل تحديد الفكرة الرئيسة.

3- القراءة لتحديد الفكر الرئيسة.

4- التعرف إلى نماذج الفقرات:لأنه يساعد على استيعاب المادة المقروءة كإعطاء الفقرات ترتيباً زمنياً أو مكانياً حسب الأهمية، أو خليطاً من كلِّ هذه النماذج مجتمعة

5- قراءة للحصول على التفاصيل والمعلومات: وتتمثل بقراءة كلِّ فقرة بالتفصيل؛ لتحديد الحقائق التي تمد القارئ بصورة واضحة واستيعاب تفصيلي للموضوع.

6- الاستنتاج:هو عملية يقوم بها القارئ للربط بين إشارات السياق وتلميحاته المختلفة من جهة وبين علاقات الجمل من جهة أخرى؛ وذلك للحصول على المعنى المطلوب من النص والاستنتاج لا يكفيه ظاهر التفاصيل وإنما يحاول قراءة ما بين السطور ويستوعب الغرض الحقيقي للكاتب.

ويرى الباحث إضافة لما سبق أن على القارئ الحاذق معرفة المهارات الأساسية للاستيعاب القرائي ويكون مُلماً بها ؛لأنه كُلما تعمق القارئ بهذه المهارات كان استيعابه للنصوص أكثر وأعمق.

وذكر (الحلّاق، 2010، ص207- 208) مقومات للاستيعاب القرائي منها الآتي:

1- القدرة العقلية:وهذا العامل يؤدي دوراً كبيراً في القدرة على استيعاب المادة المقروءة بدقة وسرعة كذلك التعرف على الكلمات لتحسين الاستيعاب القرائي بسرعة

2- اللغة:ومعناها قدرة القارئ على نُطق الكلمات ومعرفة معاني الجمل والقدرة على تمييز الصورة البصرية للكلمة وتذكرها.

3- الخبرة السابقة:التي من شأنها تسهل للقارئ عمليات الاستنتاج واستيعاب المعنى الضمني والظاهري للنص وعملية النقد.

4- النضج العام للقارئ:والذي يتمثل في النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي وهو يتفاوت من قارئ لآخر.

5- العوامل العاطفية:وتشمل مفهوم الذات وتأثير المعلم والمادة الدراسية.

6- العوامل الاقتصادية والاجتماعية.

العوامل التربوية:

وتشمل التعليم المُلائم الإعداد المناسب للمعلمين ،واستراتيجيات التدريس المُتبعة ،ومدى إمكانية التركيز على مهارات القراءة.

ويرى الباحث إضافة لما سبق أن الظروف المُحيطة بالقارئ تؤثر سلباً أو إيجاباً بحسب بيئته وظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية فكلما كانت هذه الأمور جيدة كان استيعابه جيداً وأما إذا حصل العكس فيؤثر ذلك على إمكانية تحصيله العلمي الذي هو بدوره نتاج عملية القراءة.

وذكر (مجاور،1974، ص354- 355) مهارات الاستيعاب القرائي منها الآتي:

1- استنتاج الأفكار الأساسية :فتحديد الفكرة الأساسية للفقرة أو في القصة القصيرة،أمرٌ مهم يجب أن يمتلكه التلميذ ويسيطر عليه،فتعلم التلميذ لهذه المهارة في المرحلة الابتدائية ستساعده في المراحل الدراسية المختلفة،بل وفي المرحلة الجامعية والدراسة العُليا،والحياة العملية فيما بعد بشكلٍ واسع،فمن واجب المعلم التركيز على إكساب التلميذ هذه المهارة، ومن الممكن أن يتدرج المعلم مع التلاميذ للتأكيد على هذه المهارة خلال العام الدراسي كله،كما ويمكن التدرج خلال المرحلة الدراسية كلها.

2- الإلمام ببعض التفاصيل ذات الأهمية الكبيرة في النص.

3-معرفة التتابع فيما يقرأ: فالكلام المكتوب لابدَّ أن يكون فيه شيء من تتابع الفكرة وترابطها،ومعرفة التلميذ لهذا التتابع مهم،فيقوم المعلم بتدريب المعلم تلاميذه على معرفة التتابع بأن يأخذ من النص المقروء أمام التلميذ جملاً ويضعها في شكل غير مُرتب ويطلب من التلميذ كتابتها مرتبة ليُدرك كل منهم معنى التتابع والتسلسل.

4- القدرة على قراءة التعليمات: فالقراءة من أجل إتباع التعليمات، هي نشاط عملي تماماً؛لأن في هذا تدريباً للتلميذ على إتباع حياة الكبار ومعرفة طريقة حياتهم شيئاً فشيئاً،والتشبع بما فيها من قيم واتجاهات وأفكار.

5- القدرة على تحديد مكان المعلومات المُكتسبة من القراءة: فهي تعني قدرة التلميذ على معرفة المكان الذي تُستعمل فيه المعلومات التي يفيدها من قراءته.فالأفكار الجديدة بدورها تُشكل حافزاً للتلميذ لتعلم قدراً أكبر مما يراه في المصدر الذي أمامه.فيندفع نحو مصادر أخرى لاكتساب معارف جديدة، والمعلم عليه توجيه التلاميذ نحو المكتبة وتعليمهم طريقة استعمال الفهارس التي تلائم التلميذ والكتب التي يمكن أن يقرأها.

6- استخلاص النتائج مما يقرأ: فمعرفة المحصلة النهائية من النص المقروء تمثل الحصيلة النهائية لعملية القراءة؛ لأن التلاميذ بحاجة ماسة لمعرفة هل ما قرءوه مفيداً لهم أم لا؟ وأي الحقائق المقروءة ذات فائدة له وغيرها.

7- القدرة على التحليل والنقد في أثناء القراءة: إن تدريب التلاميذ على تحليل المقروء ونقده أمرٌ مهم في إعداد التلميذ للحياة والواقع، ويُعنى بالتحليل هنا القائم على معرفة المحتوى وعناصر أفكاره ثم مناقشة هذه الأفكار فيما بينه وبين نفسه، ثم مناقشتها مع المعلم، ويجب على المعلم تشجيع تلاميذه على هذا النقد وهذه المُناقشة، وأن يدربهم على التحليل والنقد بصورة عملية بناءة.

8 – معرفة نمط الكتابة:وتعني أن التلميذ يجب أن يكسب إلماماً من بين مهارات الفهم التي يجب أن يُدرَب عليها بالنمط الذي عليه الكتابة لما يقرؤه من حيث الشكل والمضمون. وتعني أيضاً إلمام التلميذ بطرية المؤلف في الكتابة وطريقة معالجته للأفكار وكيفية تناوله لها.

ويرى الباحث إضافة لما سبق أن للمعلم دوراً كبيرة في تنمية وفهم المهارات اللغوية والكتابية لدى التلاميذ من خلال تدريبهم على كيفية استخراج الموضوعات الفرعية للنص المقروء وكذلك تدريبهم على السرعة في القراءة دون الإخلال في المعنى وغيرها من المهارات اللغوية والكتابية.

الاستيعاب القرائي للنصوص:

حدد (اندريه المشار إليه في الدليمي والوائلي، 2005، ص22- 23) عدة مراحل للاستيعاب القرائي للنصوص وهي:

1- مرحلة الإدراك الحسي: يتضمن التعرّف إلى الأحرف، والكلمات، والمعاني الظاهرية للنص، من خلال فكّ رموز الكلمات واستخراج الصفات الإملائية والنحوية والصرفية للنص المقروء.

2- عملية التنشيط : حيث يقوم القارئ فيها بالبحث عن المعلومات المناسبة للرموز التي تمَّ تحليلها، إذ يقوم القارئ باسترجاع المعاني الموجودة في الذاكرة؛ للبحث عن معاني الكلمات المحللة،

ويتعين في التنشيط الانتباه والتعرف إلى المعلومات المقدمة بشكل أدق وأعمق، ومن ثمَّ استيعابها ومعالجتها، حتى يكون الاستيعاب عميقاً مستوعباً لأجزاء النص.

3- الاستدلال: ويتضمن استعمال القارئ للمعلومات التي لديه؛ بهدف إثراء المعلومات الواردة في النص المقروء، أو أكمالها، أو تفسيرها، حتى يسهل استيعابها وحفظها.

4- التنبؤ: يتضمن قيام القارئ بتكهنات عن المعلومات غير المتوفرة لديه؛ حتى يتمكن من تحديد المعنى الحقيقي للنص المقروء، ويمكن القارئ من اختيار التفسير الأفضل لمتابعة القراءة.

5- نشاط الحفظ: هو عملية تخزين المعلومات التي حصل عليها القارئ من خلال المراحل السابقة، إلا أنَّ هذه المعلومات عرضة للنسيان، إلا إنَّه توجد ثلاثة عوامل تساعد على الحفظ:

قيمة المعلومات الانفعالية، وحداثتها، وأهميتها.

6- مرحلة الاسترجاع والعرض: هو عملية استرجاع المعلومات التي تمَّ تخزينها في الذاكرة بعد معالجة معينة.

أتفق الباحث مع الباحثين (العبد الله ،2007، والخوالدة،2009، واندريه المشار إليه في الدليمي والوائلي،2005) بأن عملية الاستيعاب القرائي تبدأ بفهم المعنى الحرفي للرموز اللغوية التي يدركها القارئ في ضوء توالي المفردات والعلاقات النحوية بينها ،وهو المستوى الذي يقوم فيه القارئ بتجميع المفردات مع بعضها مع بعض، مدركاً إياها كوحدة لغوية متكاملة، بحيث يعطي كلاً منها وزنها الحقيقي في السياق، ويُدرك ما تحمله هذه المفردات من معانٍ، ويُطلق على هذا المستوى قراءة السطور، ويأتي بعد ذلك مستوى يحاول فيه القارئ التعرف على قصد الكاتب وتفسير أفكاره ،مع إصدار بعض الأحكام على ما في النص من مفردات وأفكار ،ويُطلق على هذا المستوى قراءة ما بين السطور، وبعد ذلك يرتقي مستوى القراءة من مستوى قراءة ما بين السطور إلى مستوى ما وراء السطور، وبعد ذلك يرتقي مستوى قراءة ما بين السطور إلى مستوى قراءة ما وراء السطور، وعندها يتخطى القارئ حدود الاستيعاب

السطحي للنص، وإصدار الأحكام علية، إلى مستوى يحاول فيه استخلاص تعميمات وأفكار جديدة، وتوظيف الأفكار المتضمنة في المادة المقروءة لحل مشكلة تواجهه.

العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي:

توجد عدة عوامل تؤثر على الاستيعاب، وتكون نسبية تختلف من قارئ إلى آخر، مما يؤدي بالنتيجة إلى اختلاف مستويات استيعابهم للنصوص القرائية ومنها ما ذكره (سترين، Strain المشار إليه في الخوالدة، 2009، ص17) العوامل الخاصة بالقارئ ذاته، كنسبة الذكاء لديه، وثقافته الشخصية، وتطوره اللغوي، وكذا ميوله واتجاهاته واهتماماته، ومدى استقراره النفسي، والعوامل الخاصة ببيئته، كالإنارة، والتهوية، والتدفئة، والهدوء، وترتيب الأثاث.

وعوامل تتعلق بالمادة المقروءة، كالأسلوب الكتابي للمادة المقروءة، وكسهولة المادة أو صعوبتها، وكثرة الأفكار أو قلتها.

وحدد (الدليمي والوائلي،2005، ص29– 30) عدة عوامل تؤثر في الاستيعاب القرائي:

1– القدرة العقلية: إنَّ هذا العامل له دور كبير في عملية استيعاب المقروء بدقة وسرعة، وكذلك تعرّف معاني الكلمات التي تُساعد في تحسين الاستيعاب القرائي.

2– اللغة: وتعني تمكن القارئ من المهارات اللغوية، كالنطق السليم للكلمات واستيعاب معاني الجمل، والقدرة على استرجاع الكلمات.

3– الخبرة السابقة: وفيها يتمكن القارئ من الاستنتاج، واستيعاب المعنى الضمني والظاهري، وعملية النقد.

4– النضج العام للقارئ:ويشمل النمو الجسمي والإدراكي والانفعالي والاجتماعي، وهو نسبي يختلف من تلميذ إلى آخر.

5– العوامل العاطفية: ومنها تأثير المعلم، والمادة الدِّراسية، ومفهوم الذات.

6- العوامل الاقتصادية والاجتماعية: فالعوامل الاقتصادية والاجتماعية التي منها استقراره العائلي من عدمه، لها تأثير على نفسية القارئ وبالتالي تؤثر سلباً على استيعابه للنصوص القرائية.

7- العوامل التربوية: ومنها عدم تنوّع طرائق التدريس لدى المعلمين، وكذلك قلة الاستراتيجيات عندهم، وضعف الإعداد الملائم لهم، وقلة العناية بتعليم القراءة.

8-النص المقروء: ويشمل: المحتوى واللغة والبنية، فطول النص، وكثافة المعلومات وخاصة الجديدة منها، تؤثر سلباً على استيعاب التلميذ للنص المقروء.

أتفق الباحث مع الباحثين (الدليمي،والوائلي،2005)وأضاف من العوامل المؤثرة على الاستيعاب القرائي هو النص الصعب الذي هو بمثابة التحدي للتلاميذ في استيعاب المادة المقروءة،وكذا نقص اللغة الشفوية لدى التلاميذ ينعكس سلباً على فهم اللغة المكتوبة ،وكذا اضطراب المعالجة المرئية له تأثير على فهم القراءة عند التلاميذ التي منها عكس الأحرف والأرقام ،ومنها ضعف التنسيق ما بين العين واليد،فهذه الأمور مجتمعة تؤثر سلباً على استيعاب القارئ للنصوص المقروءة.

الاستعداد للقراءة:

ينبغي توفر عدة مقومات عند التلميذ كي يكون مستعداً للقراءة والكتابة منها سلامته من العاهات البدنية وتوفر البيئة المناسبة والتدريب المستمر وسلامة العقل والحواس وغيرها.

ذكر (عطية ،2008، ص266- 268) مجموعة من العوامل المؤثرة في الاستعداد **للقراءة** منها:

الاستعداد **العقلي:** وهذا يعني أن عقل التلميذ قد بلغ مستوى من النضج يمكن المتعلم من التعامل مع الخبرات الجديدة، مع الاختلاف في الفروق الفردية بين التلاميذ إلا إن بلوغهم سن السادسة من العمر يؤهلهم إلى تعلم القراءة والكتابة، وعلى المعلم وضع برامج تدريبية تتلائم وقدراتهم، وتستجيب للفروق الفردية بينهم.

الاستعداد **العضوي:** وأهمها سلامة السمع والبصر لدى التلاميذ، وأعضاء جهاز النطق، فالتلميذ لكي يتعلم القراءة والكتابة لابد له من أذن تسمع لمحاكاة ما يسمع من نطق المعلم، وقراءاته، وعين تبصر لإدراك الرموز المكتوبة، ولابد له من ذهن قادر على تحليل الرموز، والإيعاز بتحويلها إلى أصوات، ولابد له من أعضاء نطق سليمة، بمستوى النضج يجعلها قادرة على إظهار الرموز، والنطق بها بشكل صحيح. فالطفل لا يولد ناطقاً إنما يحتاج إلى مراحل نمو تمتد لسنة أو أكثر لكي ينطق ألفاظاً يدرك معانيها.

وهذا يعني أن وجود أعضاء النطق، وسلامتها غير كافٍ لأن يقرأ التلميذ وأن تكون قراءته جيدة إنما يجب أن تصل هذه الأعضاء إلى مستوى من النضج يمكن الفرد من القراءة بشكل سليم وعند ذلك تكون عملية تعليم القراءة ذات جدوى، وإلا فأن تعليمها يُعد نوعاً من العبث، وأحياناً يؤدي إلى نتائج سلبية.

والاستعداد للقراءة لا يتوقف على النضج وحده وإنما على الممارسة والتدريب لذلك فإن التهيئة الصوتية، وتكرار نطق الكلمات، والحروف، وكتابتها، وسماعها المتكرر يمكن أن يخلق حالة من الاستعداد لدى المتعلم لتعلّم القراءة.

الاستعداد النفسي: ويُقصد به أن يكون للمتعلم مستوى من الدافعية نحو تعلم القراءة ؛لأن الدافع النفسي يُعد من أهم عوامل التعلم، وأن دافعية المتعلم تتوقف إلى حدٍّ كبير على أتجاه المتعلم نحو التعلم، والدراسة، وكذلك اتجاه أسرته، فعندما يكون اتجاهه واتجاه أسرته إيجابياً نحو التعلم تكون دافعيته أقوى والمتعلّم الذي يملك رغبة في التقدم واستعداداً للتكيف مع البيئة التعليمية تكون دافعيته أقوى، وهذا يشكل عاملاً فعّالاً في عملية التعلّم.

وللمعلّم دور مؤثر في إثارة دافعية المتعلّم، وتنميتها، وضمان استمرارها لذلك يجب أن يخطط لإثارة دافعية المتعلم، وتنميتها.

مستوى الخبرات السابقة: إن العملية القرائية عملية بنائية تتوقف نتائجها على الخبرات السابقة لدى المتعلمين التي تُعد الأساس الذي تبنى عليه الخبرات الجديدة، إذ أثبتت الدراسات أن تعلّم الخبرات الجديدة التي تتصل بالخبرات السابقة يكون ذا معنى عند المتعلم، أما إذا كانت هناك فجوة بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة، وعدم اتصال الجديدة بالسابقة فإن ذلك سيجعل التعلم أكثر صعوبة، وهذا الأمر يجب أن يؤخذ بنظر الاعتبار من المعلمين وواضعي مناهج القراءة، لذا فإن الخبرات اللغوية السابقة تُعد أمراً ضرورياً في نجاح تعليم القراءة.

ويلمس الباحث مما سبق وجود مجموعة من المظاهر والمؤشرات التي من خلالها يمكننا التمييز بين التلميذ الذي يُعاني من صعوبة في القراءة ويظهر ذلك جلياً في البطء في القراءة وأخطاء في القراءة الجهرية (الحذف والإبدال) وعجز التلميذ عن استخلاص معاني وفهم ما يقرأ كما توجد مظاهر أخرى تتجلّى في التعرّف الخاطئ على الكلمة، وعدم فهم واستيعاب المادة المقروءة.

الدّراسات السابقة

اطلع الباحث على عدد من الدِّراسات السّابقة المتعلقة بموضوع الدراسة, وقد عرض الباحث عدد من الدِّراسات العربية والأجنبية حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى القدم كما يأتي:

1. دراسة (إبراهيم،2021) هدفت إلى تحديد مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتقويم نشاطات التعلم في كتاب القراءة العربية في ضوئها؛ ،استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشرعت في تحليل النشاطات (عينة الدراسة) في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي والبالغ عددها (175) نشاطًا تعليميًّا، ولتحليل بيانات الدراسة استعملت التكرارات والنسب المئوية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: مراعاة نشاطات التعلم خمس مهارات تتعلق بالطلاقة بنسبة مرتفعة نسبيًّا بلغت (18.9 %)، وست مهارات تتعلق بالمرونة بنسبة متوسطة بلغت (13.7%) وأربع مهارات تتعلق بالتفاصيل بنسبة منخفضة بفت (7.4%) وست مهارات تتعلق بالأصالة بنسبة منخفضة جدًّا بلغت (4%) وأظهرت النتائج تركيز نشاطات التعلم على مهارات الطلاقة على حساب بقية المهارات، وغياب التوازن، والشمول في بناء النشاطات وتدرجها بحسب المهارات اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
2. وقامت (السفياني، وخُميّس ،2021) بعمل دراسة تهدف إلى الكشف عن علاقة المهارات الحركية الدقيقة بالاستعداد المدرسي في مجال القراءة والكتابة والرياضيات لدى الأطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية. وقد جرى استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته لأهداف الدراسة؛ حيث طبّق الاختبار الفرعي السابع: التحكم الحركي البصري، والثامن: سرعة وخفة الطرف العلوي من مقياس الكفاءة الحركية (BOTMP)، ومقياس الاستعداد المدرسي لمجالات: القراءة، الكتابة، والرياضيات. تكونت العينة العشوائية العنقودية للدراسة من (120) طفلاً من أطفال المرحلة التمهيدية بمتوسط عمر (5) سنوات و(9) شهور. خلصت نتائج الدراسة إلى أن وجود علاقة

بين المهارات الحركية الدقيقة والاستعداد المدرسي؛ حيث أظهرت النتائج وجود علاقة طردية قوية بين المهارات الحركية الدقيقة والقراءة، وفسرت المهارات الحركية الدقيقة التغير الحاصل في القراءة بنسبة (66.5%)، ووجود علاقة طردية متوسطة بين المهارات الحركية الدقيقة والكتابة، وفسرت المهارات الحركية الدقيقة التغير الحاصل في الكتابة بنسبة (42%)، وأخيرًا وجود علاقة طردية قوية بين المهارات الحركية الدقيقة والرياضيات، وفسرت المهارات الحركية لدقيقة التغير لحاصل في الرياضيات بنسبة (53.2%).

3. وقام (إسماعيل، وفرج، 2019) بعمل بحث يهدف إلى التعرف على أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويين في تربية بغداد الرصافة / 1 للعام الدراسي 2014/ 2015 بلغت عينة البحث (20) مشرفاً ومشرفة وبنسبة (100 %) من مجتمع البحث. صاغ الباحثان استبانة تضمنت (78) فقرة وبعد عرضها على الخبراء من المشرفين والمشرفات تم حذف خمس منها فصار المجموع الكلي (73) فقرة توزعت في مجالات مختلفة (المنهاج والكتاب المقرر، طرائق التدريس والوسائل التعليمية، مهارات المدرس. البيئة المدرسية، الطالب والظروف الاسرية، الادارة المدرسية والإشراف التربوي). أما أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة فهي: ندرة المكتبات المدرسية وعدم الاهتمام بالقراءة الحرة، التأسيس الضعيف للطالب في المرحلة المتوسطة، قلة توافر الوسائل التعليمية الخاصة بتدريس اللغة العربية، قلة الفرص لتدريب الطلاب على الكلام كالندوات، ندرة استخدام طرائق تدريس تعتمد على تفاعل الطلاب ومشاركاتهم، ضعف القدرة لدى بعض المدرسين على ضبط الصف، ندرة المدرسين المتخصصين في تدريس اللغة العربية، ازدحام الطلبة في الصفوف المدرسية، القاعات الدراسية غير ملائمة للتعليم الفعال، وضعف الاعداد المهني للمدرسين اكاديميًّا وتربويًّا.

4. أجرى (الحمدان، 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى والكتابة لدى عينة من التلاميذ الصم بمرحلة ما قبل المدرسة (تحضيري) في معاهد الأمل للصم بمدينة الرياض. استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي. واستخدام الباحث استبانة لمهارات الاستعداد للقراءة والكتابة، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحث)، وتكونت عينة الدراسة من (10) أطفال من التلاميذ الصم بمرحلة ما قبل المدرسة ممن يعانون من ضعف في مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة، وتم تقسيم إلى مجموعتين: (ضابطة وتجريبية) بلغ عدد كل مجموعة (5) أطفال، وتم تطبيق جلسات برنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، في حين لم يتم عرض البرنامج التدريبي على المجموعة الضابطة خلال الفصل الثاني 1435هـ. ثم طبق أداة الدراسة على المجموعتين بعديًا وعلى المجموعة التجريبية تتبعي، وأجريت المعالجات الإحصائية وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الصم في الصف التحضيري بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي. بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الصم في الصف التحضيري بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي. وكذلك أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الصم في الصف التحضيري (المجموعة التجريبية) في القياس البُعدي التتبعي.

5. وقام (نور الدين، ومكي، 2018) بعمل دراسة هدفت إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي وفقًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة والتخصص. وطبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (120) معلّمًا ومعلّمة، (29) ذكورًا و(91) إناثًا، وقد تم استخدم استبيان يتكون من (34) فقرة وتم تحليله إحصائيًّا ببرنامج الرزم الإحصائية. وأظهرت النتائج أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة تتمثل في الإضافة والحذف

والإبدال سواء تعلق بالقراءة أو الكتابة. أما فيما يتعلق بالمتغيرات، فأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق في المؤهل العلمي لصالح حاملي شهادة ليسانس أدب عربي، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والتخصص.

6. دراسة (السليم، 2018) هدفت إلى تحديد مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة، ومن ثم بناء برنامج قائم على الألعاب اللغوية، والتعرف على فاعليته في تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة المستوى الثالث الذين تتراوح أعمارهم من (5–6) سنوات، والتعرف على العلاقة بين الاستعداد للقراءة والاستعداد للكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة المستوى الثالث الذين تتراوح أعمارهم من (5–6) سنوات. وتحقيقًا لأهداف الدراسة تم اشتقاق قائمة بمهارات الاستعداد للقراءة والكتابة اللازم توافرها لدى الأطفال مرحلة ما قبل المدرسة المستوى الثالث الذين تتراوح أعمار (5–6) سنوات. ثم قامت بإعداد وبناء البرنامج القائم على الألعاب اللغوية كما تم إعداد أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، وهي مقياس للاستعداد للقراءة ومقياس للاستعداد للكتابة. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي القائم على التصميم (القبلي، البعدي) لمجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتكونت عينة الدراسة من (32) طفلاً وطفلة من روضة أم سليم بنت ملحان بمحافظة عقاه الصقور، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والتي درست (باستخدام الألعاب اللغوية)، والأخرى ضابطة والتي درست (باستخدام التدريس التقليدي)، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439هـ/2018م. وبعد الانتهاء من إجراء تجربة الدراسة وتطبيق أدواتها، تم جمع البيانات، ثم قامت الباحثة بتحليلها إحصائيًّا باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وقد توصلت إلى وجود أثر إيجابي للبرنامج القائم على الألعاب اللغوية في تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

7. وأجريت دراسة (أبو الرُّب ،2017) بهدف الكشف عن أثر تدريس القراءة والكتابة في المجموعات الصغيرة لتحسين مستوى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (17) طفلاً من مدينة إربد شمال الأردن، وكانت أداة الدراسة الاختبار، وقد أظهرت النتائج: أن استخدام المجموعات الصغيرة يعد وسيلة فعالة لزيادة مستوى مهارات القراءة والكتابة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

8. دراسة (حبيب، 2017) هدفت إلى التعرف على تأثير إدخال المواد الدراسية (اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الإنجليزية) في منهج رياض الأطفال بدولة الكويت على التحصيل الدراسي اللاحق للتلاميذ في الصف الأول من المرحلة الابتدائية. ومعرفة أثر جنس التلاميذ في ذلك.وقد أعتمد الباحثه المنهج التجريبي؛ ولأجل ذلك أعدت الباحثة ثلاثة اختبارات تحصيلية في المواد الدراسية الثلاث (اللغة العربية، الرياضيات، واللغة الإنجليزية) لقياس قدرة التلاميذ على التحصيل في هذه المواد طبقا للمنهج المقرر على التلاميذ في الصف الأول الابتدائي، وتم تطبيقها على عينة تكونت من (160) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي في العام الدراسي 2014/2013 منهم (80) تلميذا وتلميذة ممن درسوا المواد الدراسية، و(80) تلميذا وتلميذة ممن لم يدرسوا تلك المواد الدراسية في الروضة، بعد إجراء التقنين اللازم لها. وكشفت النتائج أن: – البنين الذين درسوا المواد الدراسية في الروضة تفوقوا في التحصيل الدراسي في الصف الأول الابتدائي على البنين والبنات الذين لم يدرسوا تلك المواد في الروضة. البنات اللاتي درسن المواد الدراسية في الروضة تفوقن في التحصيل الدراسي في الصف الأول الابتدائي على البنات والبنين الذين لم يدرسوا تلك المواد في الروضة. لم يكن هناك أثر للتفاعل بين دراسة المواد الدراسية بالروضة مع متغير الجنس في تحسن التحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية. مما يؤكد أن التحسن الذاتي في التحصيل الدراسي في تلك المواد بالمرحلة الابتدائية.

9. دراسة (يغمور وعبيدات، 2016) هدفت إلى استقصاء أثر استخدام أسلوب سرد القصة في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تربية بني كنانة مقارنة بالطريقة التقليدية. وقد أعتمد الباحث المنهج التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (108) طالباً وطالبة، قسموا إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة. درست المجموعة التجريبية، وحدات الحروف للصف الأول الأساسي، باستخدام سرد القصة القصيرة، في حين درست المجموعة الضابطة الوحدات نفسها بالطريقة التقليدية. تم تطوير اختبار تحصيلي في الوحدات المذكورة من مبحث اللغة العربية لقياس التحصيل، وكان ذا صدق وثبات كافيين. وقد تم تطبيقه على عينة الدراسة، وأجريت التحليلات الإحصائية المناسبة. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل البعدي، تعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية. ووجود فرق دال إحصائياً في التحصيل البعدي، تعزى للنوع (طالب، وطالبة)، ولصالح الطلاب. وعدم وجود فرق دال إحصائياً في التحصيل البعدي، يعزى للتفاعل بين الطريقة والنوع (طالب، وطالبة). وقد أوصى الباحثان بتوظيف القصص في مرحلة التعليم الأساسي للطلاب والطالبات.

10. دراسة (العواسا ،2016) هدفت إلى الكشف عن أثر تصميم محتوى تعليمي تفاعلي باستخدام برنامج (Articulate Storyline) على تنمية مهارات القراءة لدى طلبة رياض أطفال، وقد استخدم الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا وطالبة، وكانت أداة الدراسة الاختبار، وقد أظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والضابطة في الامتحان البعدي تعزى لطريقة التدريس.

11. قامت(Ceti, 2015) بعمل دراسة وهدفت هذه الدراسة التجريبية التي تمتد سنة إلى اختبار أساليب تعليم الكتابة التي تساهم في اكتساب طلاب الروضة لمهارات الكتابة الأولى المبكرة في التأسيس والاستعداد المدرسي، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وكانت عينة الدراسة تتكون من

(112) طفلاً وطفلة من جنسيات متنوعة، وكانت أدوات الدراسة الاختبار، وقد أظهرت النتائج: أن الأطفال قد أظهروا في ورش عمل الكتابة والكتابة التفاعلية نموًّا وتطورًا ملحوظًا أكثر من الأطفال في مجموعات الكتابية التعاونية في عدد من مهارات الكتابة.

12. دراسة (Kiefer, Sculer, Mayerm, & Others 2015) هدفت إلى اختبار أثر برنامج تدخلي تدريبي مكثف لأطفال الروضة، وذلك من أجل تقييم أثره في التعرف على الحف والتسمية (إعطاء الأشياء أسماءها)، أداء الكتابة واختبار أداء قراءة وكتابة الكلمة، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (23) طفلاً من منطقة أولم في ألمانيا، وكانت أداة الدراسة الاختبار، وقد أظهرت النتائج: تفوقًا وتقدمًا في الأداء في القراءة والكتابة بعد التدريب على طباعة الحاسوب والكتابة بواسطة اليد، وأن سهولة التدريب التي كانت في طباعة الحاسوب لم يكن لها أي أثر في التدرب على كتابة اللغة. ومن ناحية أخرى تم ملاحظة زيادة الدقة في اختبارات قراءة الكلمة وكتابتها في مجموعة أطفال الكتابة باليد أكثر من مجموعة الطباعة على الحاسوب اللوحي، وأن مهارات الذاكرة الحسية المكتسبة أثناء التدريب على الطباعة باليد تدعم بشكل كير هجاء الحروف، وذلك نتيجة تذكر الحرف بشكل أفضل.

13. أجرى (صومان ،2014) دراسة هدفت إلى التعرّف إلى أثر الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال أو دعمه في تنمية مهارتي القراءة الجهرية والكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن. تكونت عينة الدراسة التي اختيرت عشوائيًّا من (90) طالبة من طالبات الصفوف الأساسية الثلاثة الدنيا من مدرسة (أم حبيبة الأساسية) التي اختيرت قصديًا، بواقع (30) طالبة من كل صف من الصفوف الثلاثة، (15) طالبة ممن سبق وأن التحقن برياض الأطفال و(15) طالبة ممن لم يلتحقن برياض الأطفال. أعد الباحث اختبارًا للأداء القرائي وآخر للاختبار الكتابي. وباستخدام الاختبار التائي ((t-testللعينات المستقلة أظهر النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.05) بين

متوسطات درجات الطالبات اللائي التحقن برياض الأطفال واللائي لم يلتحقن برياض الأطفال في مهارتي القراءة الجهرية والكتابة للصفوف الثلاثة. وفي ضوء هذه النتائج أوصت لدراسة بضرورة تأهيل معلمات رياض الأطفال تأهيلاً تربويًّا خاصًّا، وإعداد البرامج التدريبية والدورات المناسبة، وتوعية معلمات رياض الأطفال بمتطلبات الصف الأول حتى يساعدن في تهيئة الطفل للحياة المدرسية.

14. دراسة (المجيدل،2010) هدفت إلى إعداد برنامج لتنمية الاتجاهات الايجابية نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني باستخدام أسلوب قراءة المعلمين القصص عليهم،ومن ثم قياس أثر البرنامج في اتجاهات التلاميذ نحو القراءة في مكة المكرمة،ولتحقيق هدف الدراسة استعمل الباحث المنهج الوصفي،حيث قام ببناء برنامج قِراءة القصص عليهم، وطبقه على عينة من (30) تلميذ من تلامذة الصف الثاني؛ ولمعرفة أثر البرنامج استعمل الباحث أداتين الأولى مقياس اتجاهات الصفوف الأولى نحو القراءة من أجل قياس اتجاه التلاميذ قبل البرنامج وبعده، والثانية استمارة المستوى الثقافي للأسرة، وكان من أبرز النتائج: أن استعمال قراءة المعلمين القصص كان له الأثر الكبير في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة، وكلما قلّ ترتيب الطفل في الأسرة كلما أدى ذلك إلى زيادة فاعلية برنامج القراءة، وللأسرة دورٌ في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى التلاميذ.

15. دراسة (محمد ،2013) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات استعداد طفل الروضة للقراءة والكتابة، والمتمثلة في مهارات التميز البصري، والتذكر البصري، ومهارات التميز السمعي والسمعي البصري، ومهارات ما قبل الكتابة، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (120) طفلاً وطفلة، وكانت أداة الدراسة مقياسًا لاستعداد الطفل للقراءة والكتابة، وقد أظهرت النتائج: وجود أثر إيجابي في استراتيجيات التعلم النشط

لتنمية مهارات التميز البصري والذاكرة البصرية، ومهارات التميز السمعي والسمعي البصري بعد تطبيق البرنامج المقترح.

16. دراسة (Simsek, Alisinanoglu، 2013) هدفت إلى اختبار لأثر تطبيق برنامج الاستعداد للقراءة والكتابة لمرحلة الروضة على الوعي وفهم الكلمات المطبوعة في المدرسة الأساسية في تركيا بأنقرة، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً قد تم اختيارهم عشوائيًّا من طلاب الروضة الذين يدرسون في المدارس الأساسية في مركز مقاطعة أنقرة، وكانت أدوات الدراسة الاختبار، وقد أظهرت النتائج: أن برنامج الاستعداد للقراءة والكتابة قد كان فعالًا على الوعي بالمطبوع، حيث كان أثر البرنامج إيجابيًّا جدًّا على المجموعة التجريبية بعد الاختبار.

17. وأجريت دراسة(Wilsona, Dickinasonb, Roweb, 2013) بهدف التعرف على فاعلية برنامج أولي للقراءة المبكرة على تحصيل اللغة والقراءة والكتابة لعينة أطفال من خلفيات لغوية منوعة، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، تقع هذه الصفوف في ثمان من المدارس الأساسية العامة في ولاية تينيسي، كان هناك (10) صفوف في السنة الأولى، و(13) في كل سنة متوالية، وكانت أداة الدارسة المقاييس، وقد أظهرت النتائج: أن برنامج تعلم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها قد أثر بشكل كبير في مخرجات القراءة والكتابة لكل من الناطقين للغة الإنجليزية والمتعلمين للغة الإنجليزية، وأن البرنامج كان ناجحًا في بعض مقاييس اللغة وليس جميعها.

18. قامت (الجنيد، 2011) بعمل دراسة هدفت إلى التعرف على أهم مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين، واستخدمت المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً وطفلة، وكانت أداة الدراسة مقياس مستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم، وقد أظهرت النتائج: أن مهارات الكتابة لدى أفراد العينة الكلية كانت عند المستوى المتوقع فيما

عدا مهارة الخطوط المتقاطعة، وأن مهارة الكتابة لدى الذكور والإناث كانت عند المستوى المتوقع فيما عدا مهارات: الخطوط المقوسة والمتقاطعة والمتعرجة والمائلة عند الإناث.

19. أجرى (إحميدة ،2011) دراسة هدفت إلى تحليل وجهات النظر المختلفة في ميدان تطوير القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة التي قادت إلى ظهور نظرة جديدة في تعلم القراءة والكتابة عرفت بمرحلة بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال، للتعريف بها من خلال تسلسل تاريخي بدأ في مطلع العشرينات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية. حيث أوضح المسح الدقيق والمكثف للأدب التربوي المتعلق بهذه المرحلة أن للأبحاث التربوية والنفسية دورًا كبيرًا في التحول من مفاهيم الاستعداد للقراءة إلى مفاهيم بزوغ القراءة والكتابة التي أحدثت ثورة كبيرة في ميدان النمو اللغوي المبكر باعتبارها طريقة جديدة في التفكير في تطور تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال الصغار. وبينت الدراسة العناصر الأساسية التي تساعد على تطوير هذا التعلم، كما قدمت تضمينات تربوية عديدة لبزوغ القراءة والكتابة لكل من المعلمين والآباء ومصممي مناهج الطفولة وصانعي القرار التربوي والباحثين.

20. دراسة (العمر، 2009) هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إثرائي في تنمية بعض المهارات اللغوية (الاستعداد للقراءة، والتهيؤ للكتابة) لدى طفل الروضة، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلة، وكانت أداة الدراسة مقياسًا، وقد أظهرت نتائج الدراسة: وجود أثر إيجابي لاستخدام البرنامج الإثرائي في تنمية الاستعداد للقراءة والتهيؤ للكتابة.

21. أجرت (الزمزمي، 2007) دراسة هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي ومعرفة مدى فعاليته لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى عينة من أطفال السنة التمهيدية من سن (5-6) سنوات بإحدى رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة وشملت أدوات الدراسة ما يلي: برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة وتشمل: الاستماع التحدث، التمييز والفهم، والذاكرة السمعية والبصرية، والتآزر البصري والحركي للعضلات الدقيقة، وتشكيل رموز الكتابة (إعداد الباحثة). اختبار

مصور ولفظي لإعداد الطفل للقراءة والكتابة (إعداد الباحثة). اختبار رسم الرجل لجود انف هاريس (1926). مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة السعودية إعداد (سهير عجلان 1401). وأظهرت النتائج : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة التجريبية لاختبار إعداد الطفل للقراءة والكتابة في مهارات "الاستماع، والتحدث، والتمييز والفهم والذاكرة السمعية والبصرية والتآزر البصري والحركي للعضلات الدقيقة، وتشكيل رموز الكتابة" تعزى إلى استخدام البرنامج المقترح لتنمية هذه المهارات.

22. دراسة (المعجون،2007) هدفت إلى تحديد مهارات التعليم الفعال لمعلمي المرحلة الابتدائية، ومعرفة مستوى اتقان مهارات التعليم الفعال تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة. وقد أعتمد الباحث المنهج الوصفي، وقد بلغ مجموع معلمي المدارس الابتدائية التي دخلت في خطة البحث لمحافظة صلاح الدين (12201) معلماً ومعلمة للعام الدراسي 2005–2006، أما عينة البحث فقد اختيرت بالطريقة القصدية وكان عددها(70) معلماً ومعلمة. ولتحديد مهارات التعليم الفعال لمعلمي المرحلة الابتدائية، تضمنت أداة الدراسة بطاقة ملاحظة (3) مجالات هي(التخطيط، التنفيذ، التقويم)، اعدت من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث. وبعد التأكد من صدق الاداة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين، وثباتها عن طريق تحليل التباين، تم تطبيق الدراسة على افراد العينة بطريقة الملاحظة المباشرة. وأسفرت نتائج الدراسة عن ما يأتي: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مجال التخطيط ولصالح الذكور إذ أن عدد الذكور المتقنين أكثر من عدد الاناث المتقنات في هذا المجال . وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في مجالي التنفيذ والتقويم تبعاً لمتغير الجنس .كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حملة شهادة الدبلوم وحملة شهادة البكالوريوس في مجالات الدراسة الثلاث(مجال التخطيط، ومجال التنفيذ، ومجال التقويم). كما

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة (أقل من 3سنوات، 3–7سنوات، 7 فما فوق) في مجالات الدراسة الثلاث (مجال التخطيط، ومجال التنفيذ، ومجال التقويم).

23. أجرى (الطاهر، يحيى شاهين،2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن التحصيل الدراسي وعلاقته بالصعوبات، حيث أوضحت الدراسة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التحصيل القرائي في الصف الرابع الخاص في المرحلة الابتدائية في صفوف التربية الخاصة، وقد أعتمد الباحث المنهج التجريبي، وبلغت عينة البحث (60) تلميذ وتلميذة من تلامذة الصفوف الرابعة الخاصة، حيث أُختيرتْ العينة عشوائياً، حيث أعدَّ الباحث اختبار لفهم المقروء، واختبار لسرعة القراءة الجهرية، ومقياس للعمليات العقلية (الانتباه، الإدراك السمعي، الإدراك البصري، الذاكرة السمعية، الذاكرة البصرية، وأوضحت النتائج، حيث بلغت نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التحصيل القرائي (60%) من مجتمع البحث الذي بلغ (120) تلميذ وتلميذة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين التحصيل القرائي والمتغيرات: الانتباه، الإدراك السمعي، الإدراك البصري، الذاكرة السمعية، الذاكرة البصرية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين الذكور والإناث في ضوء متغيري (الإدراك البصري، الذاكرة البصرية) .وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة معنوية لدى الإناث في ضوء متغيرات (الانتباه، الإدراك السمعي، الذاكرة السمعية).

24. وقام ليندر هولم(Linderholm,2006) بدراسة هدفت معرفة أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي لطلاب الصف السادس الأساسي في المدارس الأساسية في شمال كاليفورنيا. وتكونت عينة الدِّراسة من (231) طالباً.وقد أعتمد المنهج التجريبي، وتم تقسيم أفراد الدِّراسة إلى ثلاث مجموعات قراءة المجموعة الأولى النصوص بغرض تذكر معلومات معينة وقرأت المجموعة الثانية النصوص بغرض الاستيعاب وقرأت المجموعة الثالثة النصوص بغرض المتعة. وأشارت نتائج

الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي تعزى إلى الغرض من القراءة *لصالح الطلاب الذين قرؤوا النصوص بغرض الاستيعاب.

25. أجرت (مصطفى، رقية عبدالرزاق، 2003) دراسة هدفت إلى التحقيق من مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الاساسية لبعض اساليب التقويم شائعة الاستخدام .وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية الذين يقومون بتدريس مناهج اللغة العربية للصفوف من الخامس وحتى التاسع الأساسي والبالغ عددهم (114) معلماً ومعلمة موزعين على مدارس منطقة نابلس .وقامت الباحثة بتطوير استبانة أعدتها الباحثة؛ لتحقيق أغراض الدراسة. وكذلك قامت الباحثة باستخدام المعالجات الإحصائية، وظهرت النتائج إن أعلى المتوسطات الحسابية على درجات مدى استخدام تقويم الطلبة بمنهاج اللغة العربية حازه مجال اسلوب (الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع بدرجة مقدارها (4، 24) من (5) تلاه مجال اسلوب اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة حاز على (3، 79) درجة.

26. دراسة (الثقفي،1999)، هدفت إلى تحديد المهارات اللازمة لمعلمة اللغة العربية عند تدريس القراءة على مستوى المحاور التالية: تخطيط درس القراءة وتنفيذه وتقويمه، ولتحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة المنهج الوصفي، الذي تضمن، استفتاء، وهذا الاستفتاء يحتوي على مهارات تدريس القراءة مصنفة في ثلاثة محاور رئيسة:المحور الأول مهارات تخطيط درس القراءة، ويشمل(36) مهارة، والمحور الثاني مهارات تنفيذ درس القراءة، ويشمل(43)مهارة ،والمحور الثالث مهارات تقويم درس القراءة ويشمل (22) مهارة. وكان من أهم النتائج أن حددت الباحثة عدداً من المهارات اللازمة عند تخطيط درس القراءة وتنفيذه وتقويمه.

27. أجرت (الفقيه،2003) دراسة هدفت إلى تعرف مفهوم تعليم القراءة لدى معلمات اللغة العربية بالصفوف العُليا بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، وتشخيص واقع تطبيقهن مفهوم تعليم القراءة

من وجهة نظر مشرفات اللغة العربية، واستعملت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع معلومات البحث استعملت الباحثة الأداتين الآتيتين:هما اختبار مفهوم تعليم القراءة لقياس هذا المفهوم لدى معلمات اللغة العربية بالصفوف العُليا بالمرحلة الابتدائية، وقد طُبق على (435) معلمة بمدينة الرياض.واستفتاء يهدف إلى الكشف عن تطبيق معلمات اللغة العربية مفهوم تعليم القراءة من وجهة نظر مشرفات اللغة العربية،وطُبق على (60) مشرفة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هو حصول معلمات اللغة العربية بالصفوف العُليا من المرحلة الابتدائية على متوسطات عالية في معرفتهن مفهوم تعليم القراءة، وإن مستوى تطبيق معلمة اللغة العربية بالصفوف العُليا من المرحلة الابتدائية لمحاور مفهوم تعليم القراءة من وجهة نظر مشرفات اللغة العربية، وقد بلغ متوسطات حسابية بدرجة متوسطة.

28. دراسة (الزهراني،2003)، هدفت إلى معرفة مستوى أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة الجهرية لتلاميذ الصف السادس في محافظة جدة، ولتحقيق أهداف البحث أعتمد الباحث المنهج الوصفي، فصمم بطاقة ملاحظة؛لملاحظة أداء المعلمين في دروس القراءة الجهرية؛ ليعرف مدى تنميتهم لمهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ، وقد طُبق على(150) معلم ومعلمة، وكان من أهم النتائج، إن وعي المعلمين بمهارات الإعداد الكتابي لدروس القراءة الجهرية، جاء بدرجة متوسطة، ولم يرق إلى المستوى المطلوب، إن تنمية المعلمين مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس كانت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في تنميتهم مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ تُعزى إلى عدد سنوات الخبرة أو المُؤهل.

29. أجرى كل منعبدالله، ونجم الدين ومختار وأحمد (1978) دراسة هدفت إلى بيان علاقة إعداد المعلمين بالتحصيل القرائي، وكانت عينة الدراسة (39)معلماً ومعلمة المتدربين لتعليم الكبار، و(36) معلماً ومعلمة المعدين للتعليم في المرحلة الابتدائية، و(30) معلماً ومعلمة إلى مجموعة المعلمين

غير المعدين للتعليم، وقد أعتمد الباحث المنهج التجريبي، وأجرى الباحث اختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، حيث أظهرت النتائج هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل القرائي ككل بين مجموعة المعلمين المعدين للتعليم في المرحلة الابتدائية، ودارسي مجموعة المعلمين المتدربين لتعليم الكبار، وكان الفرق لصالح المجموعة الأولى، وكذلك تفوق نفس المجموعة في مهارتي الفهم بالقراءة الصامتة وصحة القراءة الجهرية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة لخص الباحث النقاط الآتية:

أولاً: فيما يتعلق بهدف الدراسة الحالية الذي يهدف إلى تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة فاتفقت مع العديد من الدراسات مثل دراسة السفياني، وخُميّس (2021)، الحمدان (2019)، نور الدين، ومكي (2018)، السليم (2018)، أبو الرُّب (2017)، ودراسة يغمور وعبيدات،(2016)، العواسا (2016)، Cetin(2015)، Kiefer, Sculer, Mayerm, & Others (2015)، صومان (2014)، محمد الجنيد (2011)، إحميدة (2011)، العمر (2009)، الزمزمي (2007)، ليندر هولم Linderholm,2006).)

ثانيا: فيما يتعلق بمنهج الدراسة فقد اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، كمنهج للبحث وهو ما يتفق مع أغلبية الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي مثل: دراسة إبراهيم (2021)، السفياني، وخُميّس (2021)، إسماعيل، وفرج (2019)، نور الدين، ومكي (2018)، صومان (2014)، المعجون(2007)، مصطفى، رقية عبدالرزاق، (2003)، عبدالله، نجم الدين مختار أحمد(1978). وقد اختلف منهج هذه الدراسة مع منهج بعض الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج التجريبي، مثل الحمدان (2019)، السليم (2018)، أبو الرُّب (2017)، حبيب، (2017)، 0يغمور و

عبيدات، 2016)، العواسا (2016)، Cetin(2015)، Kiefer, Sculer, Mayerm, & Others(2015)، محمد (2013)، Simsek, Alisinanoglu (2013)، Wilsona, Dickinasonb, Roweb (2013)، الجنيد (2011) ، العمر (2009)، ودراسة الزمزمي (2007)، الطاهر، يحيى شاهين (2006)، ليندر هولم (,2006Linderholm)، الفقيه (2003)، (الثقفي(2000)، الزهراني، (2003)ودراسة (المجيدل، (2003).

ثالثاً: اتفقت أداة البحث الحالي مع أدوات بعض الدراسات السابقة، فكانت أدواتها المقياس مثل: دراسة إبراهيم (2021)، السفياني، وخُميّس (2021)، إسماعيل، وفرج (2019)، نور الدين، ومكي (2018)، صومان (2014)، المعجون(2007)، مصطفى، رقية عبدالرزاق، (2003)، عبدالله، نجم الدين مختار أحمد(1978). وأختلفت مع بعض الدراسات الأخرى حيث كان أدوات الدراسات السابقة البرامج التجريبية مثل الحمدان (2019)، السليم (2018)، أبو الرُّب (2017)، (حبيب، 2017)، (يغمور و عبيدات، 2016)، العواسا (2016)، Cetin(2015)، ودراسة Kiefer, Sculer, Mayerm, & Others (2015)، محمد (2013)، Simsek, Alisinanoglu(2013)، Wilsona, Dickinasonb, Roweb (2013)، الجنيد (2011)، العمر (2009)، الزمزمي (2007)، الطاهر، يحيى شاهين(2006)، ليندر هولم(Linderholm,2006)، المجيدل(2006).

رابعاً: فيما يتعلق بعينة الدراسة فقد اعتمد البحث الحالي على تلاميذ المرحلة الابتدائية، فاتفقت الدراسة الحالية مع عينة بعض الدراسات مثل دراسة إبراهيم (2021) التي اعتمدت تلاميذ الصف السادس الابتدائي، نور الدين، ومكي (2018) السنة الثالثة ابتدائي، أما (يغمور وعبيدات، 2016) التي اعتمدت طلبة الصف الأول الأساسي، صومان (2014) التي اعتمدت طالبات المرحلة الأساسية الدنيا، Wilsona, Dickinasonb, Roweb(2013) التي اعتمدت الصف الأول الابتدائي، ودراسة الطاهر،

يحيى شاهين (2006) في الصف الرابع في المرحلة الابتدائية في صفوف التربية الخاصة، ليندر هولم (Linderholm,2006) لطلاب الصف السادس الأساسي في المدارس الأساسية، عبدالله، نجم الدين مختار أحمد(1978) التي اعتمدت التعليم في المرحلة الابتدائية. وقد اختلفت عينة هذا البحث مع عينة بعض الدراسات السابقة وقد استخدمت معظم هذه الدراسات السابقة عينة رياض الأطفال أو ما قبل المدرسة مثل دراسة السفياني، وخُميّس (2021)، الحمدان (2019)، السليم (2018)، أبو الرُّب (2017)، (حبيب، 2017)، و العواسا (2016)، Cetin(2015)، Kiefer, Sculer, Mayerm, & Others(2015)، محمد (2013)، المجيدل،2006)،التي اعتمدت تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، Simsek, Alisinanoglu (2013)، Wilsona, Dickinasonb, Roweb(2013)، الجنيد (2011)، إحميدة (2011)، العمر (2009)، الزمزمي (2007).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- استفادَ الباحِث مِن خِلال إطلاعه عَلى الدِراسات السابِقة في تَحديد مُتغيرات الدِّراسة، أَساليب قِياسها، وِصياغة الأسئِلة والفُروض.
- في إعداد الأدب النظري للدراسة.
- مِن الدِراسات السابقة فيُ مجتمع الدّراسة، وأداة جَمع البيانات وتَقسيم مَحاور الإستبيان، ومناقشة نتائج هذه الدراسة.

ما يميز الدراسة الحالية:

ومن خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة، يتبين ما يأتي :

انفردت الدراسة الحالية بأنها جمعت بين مستوى أداء معلمي الصف الأول الابتدائي في مرحلة التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة وعلاقته بالمستوى القرائي والكتابي لدى تلاميذهم.

تضمنت الدراسة الحالية وصفا لطبيعة مستوى أداء معلمي الصف الأول الابتدائي في مرحلة التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة.

اختلفت الدراسة الحالية عن غالبية الدراسات السابقة؛ بأنها تناولت الطلبة والمعلمين كعينة؛ إذ تعد الدراسة الحالية الوحيدة (وفقا لمعلومات الباحث) التي تناولت الأثر المباشر لمستوى أداء معلمي الصف الأول الابتدائي في مرحلة التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة و المستوى القرائي والكتابي لدى تلاميذهم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطرق والإجراءات التي استخدمها الباحث في الدراسة، من حيث تحديد منهجية الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، والإجراءات التي اتبعت فيها، والطرق الإحصائية التي استخدمتها في استخلاص النتائج وتحليلها، وفيما يلي عرض لذلك.

منهجية الدراسة:

المنهج **لغةً:** هو مصدر مشتق من الفعل(نهج) بمعنى: طرق أو سلك أو اتبع والمنهج والمنهاج **تعني:** الطريق الواضح(لسان العرب /ج4/ص358).

المنهج المتبع في الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة، حيث قام الباحث بوصف مستوى أداء معلمي الصف الأول الابتدائي في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة وعلاقته بالمستوى القرائي والكتابي لدى تلاميذهم، حيث تم جمع بيانات وصفية حولها وتحليلها والربط والتفسير لهذه البيانات وتصنيفها وقياسها واستخلاص النتائج لتعميمها، وذلك عن طريق جمع المعلومات من خلال بطاقة ملاحظة وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة، ومعالجتها بواسطة الرزمة الإحصائية (SPSS).

مجتمع الدراسة:

المجتمع **لغةً:** هو مصطلح مشتق من الفعل جمع، وهي عكس كلمة فرق،كما أنها مُشتقة على وزن مفتعل، وتعني مكان الاجتماع،والمعنى الذي يُقصد بهذه الكلمة هو جماعة من الناس.

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في محافظة ميسان والبالغ عددهم (1000) معلمٍ ومعلمةٍ وفقاً لإحصائيات مديريات التربية والتعليم في محافظة ميسان، للعام الدراسي (2020–2021)، واختار الباحث محافظة ميسان بالطريقة القصدية؛ لقربها من سكنه ومحل عمله.

عينة الدراسة لغةً: هي جزء من المادة يُوخذ منها نموذجاً لسائرها(المنجد، 1908، ص1041).

تم اختيار (100) معلمٍ ومعلمةٍ بالطريقة العشوائية يمثلون أفراد الدراسة ممن يعلمون الصف الأول الابتدائي في محافظة ميسان لملاحظتهم أثناء التعليم وقد اعتذر (10) معلمين عن اجراء الدراسة، مما اضطر الباحث لاختيار 10 آخرين وبالطريقة العشوائية البسيطة طريقة الاقتراع المباشر، كذلك تم اختيار(300) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المعلمين عينة الدراسة لتطبيق اختبارات المستوى القرائي والكتابي بواقع (3) تلاميذ مقابل كل معلم وبشكل عشوائي، ويوضح الجدول رقم (1–3) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

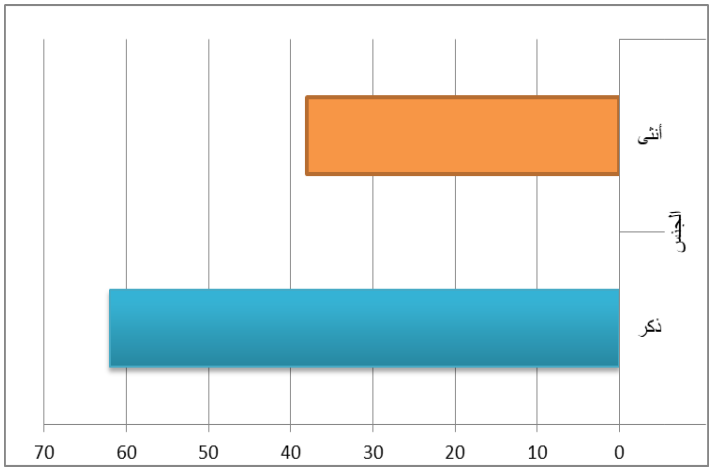
جدول (1–3): توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

المتغير	المستوى	المعلمين		الطلبة	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	62	62.0	186	62.0
	أنثى	38	38.0	114	38.0
	المجموع	100	100.0	300	100.0
المؤهل العلمي	دبلوم	72	72.0		
	بكالوريوس	28	28.0		
	المجموع	100	100.0		
الخبرة	أقل من 5 سنوات	31	31.0		
	من 5 سنوات – أقل من 10 سنوات	28	28.0		
	أكثر من 10 سنوات	41	41.0		
	المجموع	100	100.0		

من خلال الجدول رقم (1–3) يتبين ما يلي:

1- بلغ عدد الذكور في عينة المعلمين (62) بنسبة مئوية (62.0%)، في حين بلغ عدد الإناث (38) بنسبة مئوية (38.0%)، يوضح الشكل رقم (1-3) توزيع أفراد عينة المعلمين تبعاً لمتغير الجنس.

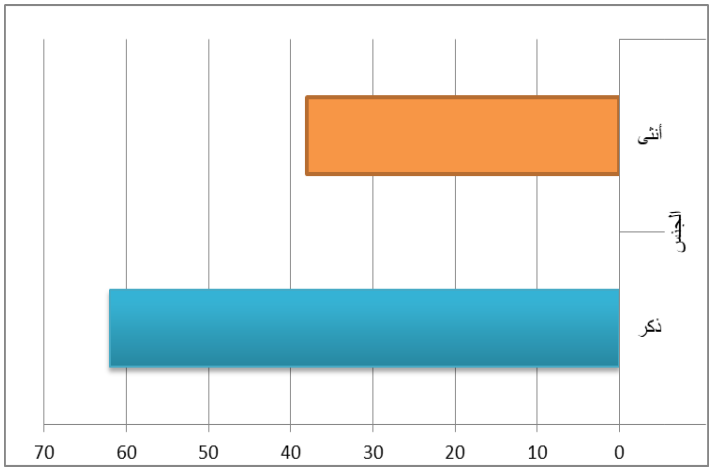
شكل (1-3): توزيع أفراد عينة المعلمين تبعاً لمتغير الجنس



2- بلغ عدد الذكور في عينة التلاميذ (186) بنسبة مئوية (62.0%)، في حين بلغ عدد الإناث (114) بنسبة مئوية (38.0%) يوضح الشكل رقم (2) توزيع أفراد عينة التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس.

وتُعزى هذه النتيجة أن المدارس البعيدة عن مركز المدينة يكثر فيها عدد المعلمين الذكور أكثر من الإناث لأسباب اجتماعية معروفة.

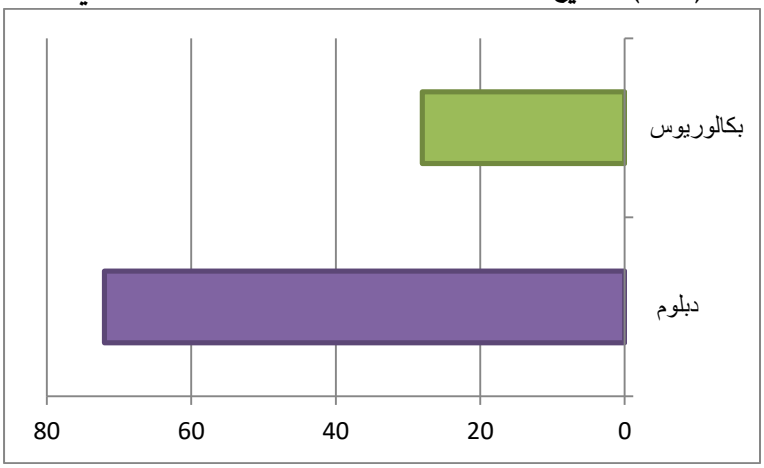
الشكل (2-3): توزيع أفراد عينة الطلبة تبعاً لمتغير الجنس



3- بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد عينة المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (72.0%) للمؤهل العلمي (دبلوم)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (28.0%) للمؤهل العلمي (بكالوريوس)، يوضح الشكل رقم (3) توزيع أفراد عينة المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وتُعزى هذه النتيجة بأن المعلمين حاملو شهادة البكالوريوس في العراق يُنسب إلى المدارس الثانوية، وأما حاملو شهادة الدبلوم فيُنسبوا إلى المدارس الابتدائية.

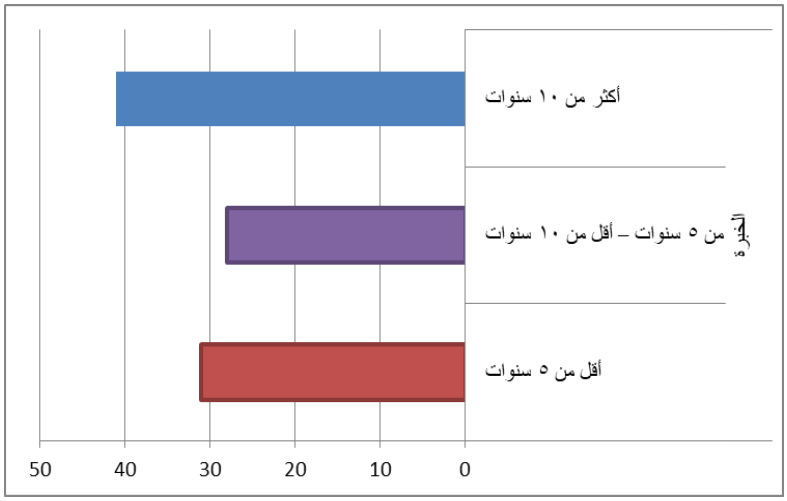
الشكل (3-3): توزيع أفراد عينة المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي



4- بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد عينة المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة (41.0%) لفترة الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (28.0%) لفترة الخبرة (من 5 سنوات – أقل من 10 سنوات)، يوضح الشكل رقم (4) توزيع أفراد عينة الطلبة تبعاً لمتغير الخبرة. وتُعزى

هذه النتيجة بأن المعلمين الذين تزيد خبرتهم (10) سنوات قد اكتسبوا خبرة ومعلومات أكثر من الذين خبرتهم تكون أقل من ذلك؛ لأن العلم تراكمي، لا يحصل بفترة قصيرة.

الشكل (4-3): توزيع أفراد عينة المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة



أدوات الدراسة:

الأداة: لغة: جمعها أدوات، آلة ما يُستعانُ به لإنجاز غرض من الأغراض، فأداة الحرب سلاحها، أدوات أحتياطية: قطع غيار، وأدوات المائدة، الأطباق والآنية، والأداة في النحو، لفظة تُستعمل للربط بين الكلام، والأداة في البحث تُستعمل للوصول للنتائج المراد الوصول إليها لحل مشكل معينة(مجمع اللغة العربية المعاصرة،ج1/ص54).

لتحقيق أهداف الدراسة والحصول على النتائج تم تصميم أدوات الدراسة المتمثلة ببطاقة ملاحظة واختبارين اختبار مهارات القراءة واختبار المهارات الكتابية من خلال الاطلاع على الأدب النظري والاستفادة من الدراسات السابقة،ورأي المتخصصين في المادة،ورأي المشرفة، وفيما يلي عرض تفصيلي لإجراءات بناء أدوات الدراسة:

الأداة الأولى: بطاقة الملاحظة: وقد تكونت من قسمين:

القسم الأول: **بيانات عينة الفحص** التي تمثل المتغيرات المستقلة التالية:

- الجنس وله مستويان: ذكر، أنثى.
- المؤهل العلمي وله مستويان: (دبلوم، بكالوريوس).
- الخبرة وله مستويان: (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات – أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

القسم الثاني: **فقرات بطاقة الملاحظة:**

تكونت فقرات بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية من (50) فقرة موزعة على النحو الآتي:

- المجال الأول: التخطيط، ويتكون من (13) فقرة.
- المجال الثاني: التنفيذ، ويتكون من (20) فقرة.
- المجال الثالث: التقويم، ويتكون من (17) فقرة.

وتم اعتماد سلم ليكرت للتدرج الخماسي لقياس مستوى أداء معلمي الصف الأول الابتدائي في مرحلة التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة، وذلك على النحو التالي: تم إعطاء الإجابة بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، والإجابة بدرجة كبيرة (4) درجات، والإجابة بدرجة متوسطة (3) درجات، والإجابة بدرجة قليلة (2) درجتان، والإجابة بدرجة قليلة جداً (1) درجة واحدة.

طول الفترة= (الحد الأعلى للبديل– الحد الأدني للبديل) / عدد المستويات المطلوبة

(5–1)/3 = 3/4 =1.33 وبذلك تكون المستويات كالتالي:

- يكون مستوى أداء معلمي الصف الأول الابتدائي في مرحلة التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة منخفض؛ إذ تراوح المتوسط الحسابي ما بين1.00– أقل من 2.33 .
- يكون مستوى أداء معلمي الصف الأول الابتدائي في مرحلة التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة متوسط؛ إذ تراوح المتوسط الحسابي ما بين 2.33– أقل من 3.66 .

- يكون مستوى أداء معلمي الصف الأول الابتدائي في مرحلة التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة مرتفع؛ إذ تراوح المتوسط الحسابي ما بين 3.66- أقل من 5.00 .

صدق بطاقة الملاحظة:

للتحقق من صدق محتوى الأداة, جرى إتباع الخطوات الآتية:

- عرض بطاقة الملاحظة المكوّنة من (50) فِقرة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصص مناهج تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها, في الجامعات العراقية،الملحق رقم (2) يوضح ذلك .
- طلب الباحث من المحكمين إبداء رأيهم حول انتماء فقرات المقياس لقياس السّمة المراد قياسها, والحكم عليها من تعديلٍ أو حذفٍ أو إضافة, وبعد ما أسفرت عنه عملية التحكيم قام الباحث بتعديل وحذف الفقرات التي اتفق عليها أكثر من (80%) من المحكمين.
- بعد الإجراءات التي أتبعت في التأكد من صدق الأداة استقر المقياس بصورتهِ النهائية على(50) فقرة، الملحق (3) يوضح ذلك.

ثبات بطاقة الملاحظة:

للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة تم اختيار عينة استطلاعية من (10) معلمين من خارج أفراد الدراسة و قام الباحث بالتعاون مع أحد زملائه في حضور حصصهم وملاحظتهم في الغرفة الصفية، وثم تم استخراج معاملات الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين تقديرات الباحث وزميله في المرتين على بطاقة الملاحظة ككل ومجالاتها الفرعية، كما هو مبين في جدول (2-3) الذي يوضح معامل ارتباط بيرسون.

جدول (2–3): معاملات الارتباط بيرسون (**Pearson Correlation**) بين تقديرات أفراد العينة الاستطلاعية في المرتين على بطاقة الملاحظة ومجالاتها الفرعية ككل (ن=10)

المجال	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
التخطيط	0.83*	0.00
التنفيذ	0.82*	0.00
التقويم	0.79*	0.00
الأداة ككل	**0.81***	**0.00**

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05 =.(α

يظهر الجدول (2–3) أن قيم معاملات الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة في المرتين على مجالات بطاقة الملاحظة ما بين (0.79–0.83)، وبلغ معامل الارتباط لبطاقة الملاحظة ككل (0.81) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 =.(α

ويعزو الباحث هذه النيجة إلى أن المعملين في محافظة ميسان يولون أهتماماً جيداً لمرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة، وبخاصة أساليب التقويم المستمرة باستعمال دفتر الحضور اليومي والنشاط وغيرها؛ مما أنعكس ذلك على مستوى تلاميذهم.

الأداة الثانية: اختبار مهارات القراءة:

قام الباحث بالاطلاع على محتوى كتاب اللغة العربية للصف الأول الابتدائي وتحديد أهم مهارات القراءة فيه وفي ضوء ذلك تم بناء اختبار مهارات القراءة الذي تكون في صورته النهائية من (15) سؤال، الملحق (4) يوضح ذلك، قد قام الباحث بالتأكد من دلالات الصدق والثبات للاختبار كما يأتي:

صدق اختبار مهارات القراءة:

قام الباحث بعرض اختبار مهارات القراءة بصورته الأولية والذي تكون الدِّراسة على مجموعة من المحكمين لاستطلاع آرائهم حول مدى تغطية فقراته محتوى الموضوعات المحددة للتجربة، فضلاً عن صلاحية كل فقرة, وفي ضوء ملاحظاتهم، عدل الباحث بعض الفقرات ولم يتم حذف أي فقرة، الملحق

(1) يوضح قائمة بأسماء المحكمين، وتكون الاختبار بصورته النهائية مكونة من (15) سؤال، الملحق (4) يوضح الاختبار بصورته النهائية.

الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات القراءة (العينة الاستطلاعية):

بهدف إيجاد الخصائص السيكومترية للاختبار تم استخراج معاملات (الصعوبة والتمييز والثبات والصدق)، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية (شعبة مكونة من (30) طالباً وفيما يلي عرض النتائج:

1- معاملات الصعوبة لأسئلة اختبار مهارات القراءة:

بهدف إيجاد مستوى الصعوبة تم حساب المتوسطات الحسابية واستخراج معاملات الصعوبة من خلال المعادلة (1- المتوسط الحسابي)، جدول (3-3) يوضح معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار.

جدول (3-3): **معاملات الصعوبة لفقرات اختبار مهارات القراءة**

الفقرة	معامل الصعوبة
1	0.45
2	0.55
3	0.46
4	0.48
5	0.60
6	0.65
7	0.48
8	0.56
9	0.59
10	0.56
11	0.60
12	0.65
13	0.49
14	0.53
15	0.57

يظهر جدول (3-3) أن معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تراوحت بين (0.45-0.65) وكان أعلاها للفقرتين (6، 12)، بينما كان أدناها للفقرة (1) وجميعها مؤشرات صعوبة مقبولة، حيث إنها تُعدُّ إحصائيا مميزة إذا تراوحت بين (0.40-0.70).

2- معاملات التمييز لأسئلة اختبار مهارات القراءة:

تدُلُّ درجة التمييز للاختبار على قدرته على التمييز بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا للصفة التي يقيسها الاختبار، وعند حساب قوة التمييز للاختبار كان (0.89) وهي قيمة مرتفعة وتدل إحصائيا على قوة تمييز عالية للاختبار، كما تم استخراج معامل التمييز لجميع فقرات الاختبار، جدول (3-4) يوضح ذلك.

جدول (4-3): **معاملات التمييز لفقرات اختبار مهارات القراءة**

الفقرة	معامل التمييز
1	0.39
2	0.40
3	0.43
4	0.59
5	0.75
6	0.70
7	0.80
8	0.77
9	0.56
10	0.79
11	0.49
12	0.63
13	0.79
14	0.52
15	0.63

يظهر جدول (4-3) أن معاملات التمييز لفقرات الاختبار تراوحت بين (0.39-0.80) وبناءاً على ذلك بأن معاملات التمييز مقبولة إذ أن معامل تميز الفقرات يخضع مجموعة قواعد بعد أجراء العديد من الدراسات وهي:

1- إذا كان معامل التميز أكبر من 0.40 فان الفقرة تعتبر ذات تميز عالي وممتاز.

2- إذا كان معامل التميز بين (0.30 – 0.39) فأن الفقرة تعتبر ذات تميز جيد.

3- إذا كان معامل التميز بين (0.20 – 0.29) فأن الفقرة تعتبر ذات تميز جيد إلى حد ما.

4- إذا كان معامل التميز اقل من 0.19 فأن الفقرة ضعيفة وينصح بحذفها .

3- ثبات اختبار مهارات القراءة:

للتحقق من ثبات الاختبار قام الباحث باختبار عينة عشوائية استطلاعية من خارج أفراد الدراسية بلغ عددهم (30) طالباً ثم قام الباحث بتطبيق الاختبار عليهم لأول مرة بتاريخ (2021/2/28) وبعده

أعاد الباحث تطبيق الاختبار على التلاميذ أنفسهم، والاستخراج معامل الثبات تم استخراج معاملات الارتباط بطريقة بيرسون ((Pearson Correlation بين التطبيقين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.73) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (≤α0.05)، مما يدل على ثبات اختبار مهارات القراءة.

4- الوقت اللازم لتطبيق اختبار مهارات القراءة:

بهدف تحديد الوقت اللازم لتطبيق الاختبار تم إتباع المعادلة الآتية :

(مجموعة الزمن لأول خمسة تلاميذ + مجموع زمن آخر خمسة تلاميذ مقسوماً) / 10

وبعد تطبيق المعادلة تبين أن الوقت اللازم للاختبار (45) دقيقة.

5- إجراءات تطبيق اختبار مهارات القراءة:

بعد أن تم ملاحظة معلم اللغة العربية قام الباحث بإعطاء رقم رمزي متسلسل لكل بطاقة ملاحظة من (1-100) وبعد ذلك قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات القراءة على (3) تلاميذ من تلاميذ كل معلم، وإعطاء أوراق التلاميذ ذات التسلسل الذي موجود على بطاقة الملاحظة الخاصة بمعلمهم، حتى يتسنى للباحث قياس العلاقة الارتباطية.

الأداة الثالثة: اختبار مهارات الكتابة:

قام الباحث بالاطلاع على محتوى كتاب اللغة العربية للصف الأول الابتدائي وتحديد أهم مهارات الكتابة فيه وفي ضوء ذلك تم بناء اختبار مهارات الكتابة الذي تكون في صورته النهائية من (15) سؤال، الملحق (5) يوضح ذلك، قد قام الباحث بالتأكد من دلالات الصدق والثبات للاختبار كما يأتي:

صدق اختبار مهارات الكتابة:

قام الباحث بعرض اختبار مهارات الكتابة بصورته الأولية والذي تكون الدِّراسة على مجموعة من المحكمين لاستطلاع آرائهم حول مدى تغطية فقراته محتوى الموضوعات المحددة للتجربة، فضلاً عن

صلاحية كل فقرة, وفي ضوء ملاحظاتهم، عدل الباحث بعض الفقرات ولم يتم حذف أي فقرة، الملحق (1) يوضح قائمة بأسماء المحكمين، وتكون الاختبار بصورته النهائية مكونة من (15) سؤال، الملحق (5) يوضح الاختبار بصورته النهائية.

الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات الكتابة (العينة الاستطلاعية):

بهدف إيجاد الخصائص السيكومترية للاختبار تم استخراج معاملات (الصعوبة والتمييز والثبات والصدق)، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية (شعبة مكونة من (30)) طالباً وفيما يلي عرض النتائج:

1- معاملات الصعوبة لأسئلة اختبار مهارات الكتابة:

بهدف إيجاد مستوى الصعوبة تم حساب المتوسطات الحسابية واستخراج معاملات الصعوبة من خلال المعادلة (1- المتوسط الحسابي)، جدول (5-3) يوضح معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار.

جدول (5-3): **معاملات الصعوبة لفقرات اختبار مهارات الكتابة**

الفقرة	معامل الصعوبة
1	0.46
2	0.55
3	0.47
4	0.48
5	0.60
6	0.62
7	0.63
8	0.62
9	0.67
10	0.69
11	0.64
12	0.59
13	0.43
14	0.48
15	0.59

يظهر جدول (5-3) أن معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تراوحت بين (0.43-0.69) وكان أعلاها للفقرة (10)، بينما كان أدناها للفقرة (13) وجميعها مؤشرات صعوبة مقبولة، حيث إنها تُعدُّ إحصائيا مميزة إذا تراوحت بين (0.40-0.70).

2- معامل التمييز لأسئلة اختبار مهارات الكتابة:

تدُلُّ درجة التمييز للاختبار على قدرته على التمييز بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا للصفة التي يقيسها الاختبار، وعند حساب قوة التمييز للاختبار كان (0.78) وهي قيمة مرتفعة وتدل إحصائيا على قوة تمييز عالية للاختبار، كما تم استخراج معامل التمييز لجميع فقرات الاختبار، جدول (6-3) يوضح ذلك.

جدول (6-3): **معاملات التمييز لفقرات اختبار مهارات الكتابة**

الفقرة	معامل التمييز
1	0.46
2	0.58
3	0.63
4	0.71
5	0.64
6	0.63
7	0.62
8	0.72
9	0.73
10	0.77
11	0.74
12	0.71
13	0.69
14	0.65
15	0.66

يظهر جدول (3-6) أن معاملات التمييز لفقرات الاختبار تراوحت بين (0.46-0.77) وبناءاً على ذلك بأن معاملات التمييز مقبولة إذ أن معامل تميز الفقرات يخضع مجموعة قواعد بعد أجراء العديد من الدراسات وهي:

- إذا كان معامل التميز أكبر من 0.40 فان الفقرة تعتبر ذات تميز عالي وممتاز.
- إذا كان معامل التميز بين (0.30 – 0.39) فأن الفقرة تعتبر ذات تميز جيد.
- إذا كان معامل التميز بين (0.20 – 0.29) فأن الفقرة تعتبر ذات تميز جيد إلى حد ما.
- إذا كان معامل التميز اقل من 0.19 فأن الفقرة ضعيفة وينصح بحذفها .

3- ثبات اختبار مهارات الكتابة:

للتحقق من ثبات الاختبار قام الباحث باختبار عينة عشوائية استطلاعية من خارج أفراد الدراسية بلغ عددهم (30) تلميذاً ثم قام الباحث بتطبيق الاختبار عليهم لأول مرة بتاريخ (2021/2/28) وبعد أعاد الباحث تطبيق الاختبار على التلاميذ أنفسهم، والاستخراج معامل الثبات تم استخراج معاملات الارتباط بطريقة بيرسون ((Pearson Correlation بين التطبيقين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.78) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\leq\alpha$0.05)، مما يدل على ثبات اختبار مهارات الكتابة.

4- الوقت اللازم لتطبيق اختبار مهارات الكتابة:

بهدف تحديد الوقت اللازم لتطبيق الاختبار تم إتباع المعادلة الآتية :

(مجموعة الزمن لأول خمسة طلاب + مجموع زمن آخر طلاب مقسوماً) / عدد التلاميذ

وبعد تطبيق المعادلة تبين أن الوقت اللازم للاختبار (45) دقيقة.

5- إجراءات تطبيق اختبار مهارات الكتابة:

بعد أن تم ملاحظة معلم اللغة العربية قام الباحث بإعطاء رقم رمزي متسلسل لكل بطاقة ملاحظة من (1–100) وبعد ذلك قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات القراءة على (3) تلاميذ من تلامذة كل معلم، وإعطاء أوراق التلاميذ ذات التسلسل الذي موجود على بطاقة الملاحظة الخاصة بمعلمهم، حتى يتسنى للباحث قياس العلاقة الارتباطية.

3–5 إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع الخطوات والإجراءات الآتية:

- تحديد مشكلة الدراسة وصياغة أسئلتها.
- الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة وإعداد أدوات الدراسة بصورتها النهائية لغايات التطبيق، بعد التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها.
- قام الباحث بأخذ الموافقة من مديرية تربية ميسان للسماح ببدء الدراسة، والجهات ذات العلاقة، والملحق رقم (5) يبيّن ذلك.
- تحديد مجتمع الدراسة، إجراء تحليل المحتوى لمجموعة الوحدات مجتمع الدراسة، وتدقيقها لغايات التحليل الإحصائي.
- قام الباحث بتطبيق الدراسة الاستطلاعية بتاريخ (2021/2/13) وبعد اسبوعين قام الباحث بتطبيق الأدوات مرة أخرى، ثم قام بالتأكد من ثبات الأدوات.
- قام الباحث بتطبيق الدراسة على العينة الأصلية للدراسة وجمع البيانات الخاصة بالمعلمين والطلبة.
- إدخال البيانات إلى ذاكره الحاسوب وإجراء المعالجات الإحصائية على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS))، لاستخلاص النتائج، وإجابة أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: مستوى أداء معلمي الصف الأول الابتدائي في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة.

المتغيرات التابعة:

- المستوى القرائي لدى التلاميذ.
- المستوى الكتابي لدى التلاميذ.
- المتغير المستقل:هو المتغير الذي تم تغييره أو التحكم فيه في تجربة علمية.إنه يُمثل سبب أو سبب النتيجة.أو إنه المتغير الذي يتغير به المُجرب لاختبار المتغير التابع الخاص به.والتغيير الذي يحصل فيه يحصل في المتغير التابع.
- المتغير التابع:هو المتغير الذي يمثل مشكلة البحث،أيْ:الاختصاص الذي يريد الباحث أن يُقدم فيه إضافته العلمية.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

اعتمد الباحث في تحليل البيانات الناتجة عن استجابات أفراد العينة على ما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية: لتوزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: للتعرف على مستوى أداء معلمي الصف الأول الابتدائي في مرحلة التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة .
- اختبار :(Independent Samples T-Test) للتعرف على فروق في استجابات أفراد العينة عن مستوى أداء معلمي الصف الأول الابتدائي في مرحلة التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة تبعا لمتغيري (الجنس، المؤهل العلمي).

- تحليل التباين الأحادي **(ANOVA):** للتعرف على فروق في استجابات أفراد العينة عن مستوى أداء معلمي الصف الأول الابتدائي في مرحلة التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة تبعا لمتغير (الخبرة).
- معامل الارتباط بيرسون: للتعرف على العلاقة بين مستوى أداء معلمي الصف الأول الابتدائي في مرحلة التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة والمستوى القرائي والكتابي لدى تلاميذهم.

الفصل الرابع

عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج الدراسة التي تهدف إلى معرفة مستوى أداء معلمي الصف الأول الابتدائي في مرحلة التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة وعلاقته بالمستوى القرائي والكتابي لدى تلاميذهم، وسيتم ذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي عرض النتائج:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس:

ما مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة وعلاقتهما بالمستوى القرائي والكتابي؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المعلمين على المجالات الفرعية لبطاقة الملاحظة والأداة ككل، والجدول رقم (1-4) يوضح ذلك.

الجدول رقم (1-4): **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المعلمين على المجالات الفرعية لبطاقة الملاحظة والأداة ككل مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي**

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	التخطيط	4.38	0.50	مرتفع
2	2	التنفيذ	4.34	0.57	مرتفع
3	3	التقويم	4.25	0.59	مرتفع
الأداة ككل			4.32	0.51	مرتفع

يظهر من الجدول رقم (1-4) أن المتوسطات الحسابية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المعلمين على المجالات الفرعية لبطاقة الملاحظة تراوحت ما بين (4.25-4.38) بمستوى مرتفع، كما يظهر من الجدول رقم (1-4) أن مجال "التخطيط" حصل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.38)، بالمرتبة الثانية جاء مجال "التنفيذ" بمتوسط حسابي (4.34)، وأخيراً جاء بالمرتبة الثالثة" التقويم " بمتوسط حسابي (4.25).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بحقيقة أن معلمي اللغة العربية لديهم درجة عالية من الوعي بأهمية مراحل التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة؛ حيث أن الإعداد اللغوي في المراحل الدراسية الأولية هو مفتاح التعلم الحقيقي الذي يظهر أثره الفعال في باقي المراحل المستقبلية حيث أن الاستعداد الجيد يُسهم في زيادة فعالية التعلم اللغوي المستقبلي للتلميذ، حيث أن تعامل التلميذ مع الرموز اللفظية قراءة وكتابة دون المرور بما يكفي من الاستعداد اللغوي يجعله أقل قدرة على اكتساب المهارات الأساسية للغة، كما إن المعلمون يدركون جيدًا أهمية دورهم في مساعدة التلاميذ على تكوين قاعدة لغوية غنية، وذلك من خلال اللغة الشفوية والقراءة بالنسبة لهم أمر طبيعي، وبالتالي فإن عملية التحضير والاستماع هي من المهارات اللغوية الأساسية في تعليم القراءة، وما لم يكن الأطفال قادرين على الاستماع، فلن يتمكنوا من الكلام، وبالتالي لن يتمكنوا من القراءة والكتابة.

كما يفسر الباحث هذه النتيجة بأن المعلمين يرون أن من الضروري الاهتمام بمرحلة التمهيد وإعطاء التلميذ فترة تهيؤ واستعداد للدخول على هذه اللغة، وبقدر ما يكون هناك تنوع وابتكار، لذلك يقوم المعلم بعرض وممارسة الأنشطة اللغوية ذات العلاقة بالتهيئة والاستعداد اللغوي للتلاميذ.

ويرى الباحث أن مسؤولية الاستعداد اللغوي تبدأ بتوفير مناخ تعليمي مناسب يسمح للنضج العقلي واللغوي والجسمي عند التلميذ أن يسير في اتجاهه الصحيح وأن تقدم أنشطة سارة، تتضمن مهارات لغوية تساعد على نمو التلميذ لغوياً، بما يتيح للتمعلم من فرص التعبير الحر كالقصص والحكايات والأنشطة التي تعمل على زيادة التلميذ اللفظية واللغوية وعلى تنمية وعيه بمعاني الكلمات المنطوقة، فضلاً عن تنمية آداب الحديث، والقدرة على التعليق والمحادثة الهادفة. وبذلك تصبح تنمية استعداد التلميذ للقراءة والكتابة، من أهم ما ينبغي للمعلمين اللغة العربية أن يفعلوه، كما أن المعلمين يحاولون تفعيل الحاستين السمعية والبصرية للتلاميذ بالأنشطة المناسبة؛ وذلك بغرض الارتقاء بمستوى المهارات اللغوية الأساسية مثل مهارات الكتابة والقراءة.

بعرض التعرف على مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة بصورة تفصيلية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المعلمين على فقرات كل مجال بشكل منفصل وذلك على النحو الآتي:

- **المجال الأول: التخطيط.**

الجدول رقم (2-4): **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المعلمين على فقرات مجال التخطيط مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي**

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	9	التركيز على الخبرات المباشرة في عملية التخطيط لمواقف التعلم.	4.74	0.68	مرتفع
2	11	التخطيط لأنشطة في تدريس المحتوى.	4.60	0.64	مرتفع
3	1	اشتمال الأهداف التعليمية على مفردات المحتوى الدراسي.	4.53	0.50	مرتفع
4	3	تنمية الأهداف للجوانب الانفعالية لدى التلاميذ.	4.48	0.61	مرتفع
5	13	التنوع في التخطيط لاستراتيجيات التدريس.	4.47	0.74	مرتفع
6	12	التنوع في تخطيط الأنشطة التعليمية.	4.41	0.77	مرتفع
7	2	تنوع الأهداف المعرفية حسب مستويات التلاميذ.	4.39	0.62	مرتفع
8	10	التخطيط للتعلم التعاوني بين التلاميذ.	4.38	0.80	مرتفع
9	8	التخطيط لاستراتيجيات تدريسية تعزز الطلبة طرق للتهيئة والإعداد وحل المشكلات.	4.33	1.07	مرتفع
10	5	مراعاة الأهداف لجوانب النمو اللغوي للتلاميذ.	4.32	0.90	مرتفع
11	6	الترابط بين مهارات اللغة الأربعة في عملية التخطيط للدروس وهي مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.	4.16	1.10	مرتفع
12	4	تعزيز الأهداف للجوانب المهارية في تعلم اللغة.	4.09	1.16	مرتفع
13	7	التخطيط لتكامل مهارات اللغة من خلال نصوص القراءة.	4.08	1.13	مرتفع
		مجال التخطيط ككل	4.38	0.50	مرتفع

يظهر من الجدول رقم (2-4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "التخطيط" تراوحت ما بين (4.08-4.74) بمستوى تقييم مرتفع لجميع الفقرات، حيث جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (9) ونصها" التركيز على الخبرات المباشرة في عملية التخطيط لمواقف التعلم " بمتوسط حسابي (4.74)، بالمرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (11) ونصها: "التخطيط لأنشطة في تدريس المحتوى" بمتوسط حسابي (4.60)،

وبالمرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (1) بمتوسط حسابي ((4.53ونصها: اشتمال الأهداف التعليمية على مفردات المحتوى الدراسي، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (7)بمتوسط حسابي((4.08 ونصها: التخطيط لتكامل مهارات اللغة من خلال نصوص القراءة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.38) بمستوى تقييم مرتفع.

يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال وعي المعلمين بأهمية التخطيط في عملية التدريس؛ حيث يرى معلمي اللغة العربية أن التخطيط للتدريس يؤدي إلى مساعدة المعلم في مواجهة المواقف التعليمية بثقة ومعنويات عالية، كما أن اهتمام المعلمين بالتخطيط الجيد يؤدي إلى تنظيم عناصر الموقف التعليمي وتنظيم تعلم التلاميذ من خلال تجنب المعلم لأي عنصر عشوائي خلال الحصة الدراسية، كما أنه يساعد المعلم على دمج جميع التلاميذ في العملية التعليمية بشكل مثالي، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وعي معلمي اللغة العربية بأهمية التخطيط وقدرته على مساعدتهم في تجنب العديد من المواقف المحرجة التي تؤدي إلى مشاكل داخل غرفة الصف، ويعتقد الباحث أيضاً أن هذه النتيجة تعود إلى أن التخطيط جزء مهم للمعلم والعملية التعليمية على حدٍ سواء؛ إذ أن الوزارة تتابع عملية وضع الخطط الدراسية من خلال زيارات المشرف التربوي ومتابعته للعملية التعليمية مما يجعل المعلم يضطر إلى التخطيط لدروسه جزئياً وكلياً.

- **المجال الثاني: التنفيذ.**

الجدول رقم (3-4): **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المعلمين على فقرات مجال التنفيذ مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي**

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	16	في التصفية النهائية يكون عدد الفائزين تلميذان، ويتم اختبارهم بالأحرف من (أ ـ ي) ويتم الاعتماد في التصفية على السرعة والنطق السليم والعدّ الصحيح.	4.84	0.51	مرتفع
2	6	تدريب التلاميذ على إخراج الحروف من مخارجها استعداداً للقراءة.	4.80	0.57	مرتفع
3	5	تدريب التلاميذ على الرسوم السهلة المحببة لهم.	4.51	1.04	مرتفع
4	8	تشجيع التلاميذ على التحدث عن اللعب التي لديهم.	4.41	0.83	مرتفع
5	15	يتم تكملة تعليم الحروف حتى يصل التلاميذ للتصفية نصف النهائية، والتلاميذ الفائزون يُعطوا مهمة أصعب، وهي ذكر الحرف السابق واللاحق لحرفة.	4.38	1.06	مرتفع
6	19	يستمع التلاميذ لعدّ الأحرف.	4.38	0.84	مرتفع
7	7	تدريب التلاميذ على محاكاة الأصوات.	4.36	0.81	مرتفع
8	12	يشرح المعلم طريقة التدريس وفق هذه البطاقات، وهي توزيع البطاقات على التلاميذ ويتقدم التلميذ الذي يسمع حرفه فقط، وتحسب الدرجة للتلميذ الأسرع في الاستجابة، وعند تحرك التلميذ دون نطق حرفة من قبل المعلم يُعطى درجة سالبة، أو تُخصم درجة منه.	4.34	1.07	مرتفع
9	1	تدريب التلاميذ على التعامل مع لوازم الكتابة من أقلام وأوراق وسبورات.	4.33	0.86	مرتفع
10	13	يُشترط في التعليم عدم التقدم إلا بعد سماع الحرف، فالاستماع الجيد مهم وضروري.	4.32	1.06	مرتفع
11	17	يراقب المعلم أداء التلاميذ في المسابقة، ويوجه التلاميذ لذكر الحروف الصحيحة، ونطق الحرف بشكل صحيح.	4.31	0.74	مرتفع
12	9	نطق الحروف للتلاميذ مفتوحة .	4.30	1.04	مرتفع
13	18	يقوم التلاميذ بذكر الأحرف بشكل صحيح.	4.29	0.73	مرتفع
14	2	تدريب التلاميذ على التعامل مع لوازم القراءة من كتب وكيفية تصفحها وكذلك الدفاتر.	4.28	1.14	مرتفع
15	20	يوزع المعلم الجوائز على التلاميذ الفائزين.	4.25	1.06	مرتفع
16	10	رسم صورة تبدأ بالحرف الذي ينساه التلميذ دائماً.	4.20	1.04	مرتفع
17	14	بعد عملية التقدم يُطلب من التلميذ نطق حرفه نطقاً سليماً.	4.19	1.11	مرتفع
18	3	تدريب التلاميذ على مسك الأقلام والدفاتر.	4.17	1.26	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
19	4	التدريب على الرسم الكتابي تدريجياً من الشخبطة غير المنتظمة على السبورات.	4.15	1.37	مرتفع
20	11	كتابة الأحرف من(أ ـ ي) في بطاقات تعليمية، في بطاقات جاهزة تجذب أنظار الطلبة نحوها.	4.05	1.15	مرتفع
		مجال التنفيذ ككل	4.34	0.57	مرتفع

يظهر من الجدول رقم (3-4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "التنفيذ" تراوحت ما بين (4.05-4.84) بمستوى تقييم مرتفع لجميع الفقرات، حيث جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (16) ونصها" في التصفية النهائية يكون عدد الفائزين تلميذان، ويتم اختبارهم بالأحرف من (أ ـ ي) ويتم الاعتماد في التصفية على السرعة والنطق السليم والعدّ الصحيح " بمتوسط حسابي (4.84)، بالمرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (6) ونصها: " تدريب التلاميذ على إخراج الحروف من مخارجها استعداداً للقراءة" بمتوسط حسابي (4.80)، وبالمرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (5) ونصها: تدريب التلاميذ على الرسوم السهلة المحببة لهم،بمتوسط حسابي(4.51) وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (11) ونصها: كتابة الأحرف من(أ ـ ي) في بطاقات تعليمية، في بطاقات جاهزة تجذب أنظار الطلبة نحوه،بمتوسط حسابي(4.05) وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.34) بمستوى تقييم مرتفع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن وعي معلمي اللغة العربية نحو أهمية دورهم في إعداد التلاميذ من خلال ممارسة عملية الاتصال والتواصل مع التلاميذ؛ لتنمية جوانب شخصيته علمياً ومعرفياً واجتماعياً؛ إذ يعمل معلمين اللغة العربية من خلال تنفيذ الدرس على تنمية قدرات التلاميذ من النواحي السلوكية والمعرفية، كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ثورة المعرفة وتفجرها والذي يحتم على الأنظمة التعليمية بشكل عام والمعلم بشكل خاص التركيز على كيفية التعلم والتفكير بدلاً من تعليم المعرفة نفسها بتسليح التلميذ بكيفية الوصول إلى المعرفة ومهارات التعامل معها في ظل ثورة الاتصالات أولى من حشو ذهنه بالمعارف الكثيرة التي قد لا تفيده مما يجعل المعلم مهتم بالعملية تنفيذ الدرس وممارسة أدوراه خلالها، كما

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى قلة التقنيات التربوية الحديثة في المدارس مما يقلل من قدرة المعلم على استعمال مثل هذه التقنيات وتوظيفها داخل الموقف التعليمي.

- **المجال الثالث: التقويم.**

الجدول رقم (4-4): **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المعلمين على فقرات مجال التقويم مرتبة تنازليا وفقا للمتوسط الحسابي**

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	8	استخدام التقويم القبلي والبنائي والختامي أثناء الحصة الواحدة.	4.76	0.55	مرتفع
2	3	مراعاة التقويم الجوانب الانفعالية لدى الطلبة.	4.42	0.98	مرتفع
3	1	شمول عملية التقويم لمفردات المحتوى الدراسي.	4.38	1.06	مرتفع
4	2	التدرج في التقويم حسب مستويات التلاميذ.	4.35	1.02	مرتفع
5	7	تكامل فروع اللغة في عملية تقويم نصوص القراءة.	4.29	1.08	مرتفع
6	5	مراعاة الأهداف لجوانب النمو اللغوي للتلاميذ.	4.27	1.03	مرتفع
7	11	استخدام سجل الأداء في عملية التقويم.	4.26	0.89	مرتفع
8	9	تقديم التغذية الراجعة لعملية التقويم البنائي في الحصة الدراسية.	4.24	0.81	مرتفع
9	13	اعتماد نص القراءة محورا لعملية القراءة والكتابة.	4.23	1.14	مرتفع
10	15	سجل الملاحظات.	4.22	1.12	مرتفع
11	14	سجل التقويم المعتمد على الأداء.	4.20	1.11	مرتفع
12	4	مراعاة التقويم للجوانب المهارية في تعلم اللغة.	4.19	1.09	مرتفع
13	10	توظيف سلالم التقدير في عملية التقويم.	4.18	0.82	مرتفع
14	16	يختبر المعلم نطق الحرف الصحيح، والنطق السليم للأحرف.	4.11	1.12	مرتفع
15	6	شمول التقويم لمهارات اللغة الأربعة وهي مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.	4.08	1.19	مرتفع
16	12	استخدام الملاحظة لتقويم الأداء التكاملي لمهارات اللغة لدى التلاميذ.	4.06	1.14	مرتفع
17	17	يُكافئ المعلم المستمع الجيد من التلاميذ.	3.99	1.03	مرتفع
مجال التقويم ككل			4.25	0.59	مرتفع

يظهر من الجدول رقم (4-4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "التقويم" تراوحت ما بين (3.99-4.76) بمستوى تقييم مرتفع لجميع الفقرات، حيث جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (8) ونصها "استخدام التقويم القبلي والبنائي والختامي أثناء الحصة الواحدة " بمتوسط حسابي (4.76)، بالمرتبة الثانية

جاءت الفقرة رقم (3) ونصها: "مراعاة التقويم الجوانب الانفعالية لدى التلاميذ" بمتوسط حسابي (4.42)، وبالمرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (1) بمتوسط حسابي(4.38)ونصها: شمول عملية التقويم لمفردات المحتوى الدراسي، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (17) ونصها: يُكافئ المعلم المستمع الجيد من التلاميذ،بمتوسط حسابي(3.99).

وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.25) بمستوى تقييم مرتفع.ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مستوى أداء المعلمين جيداً؛ لأنهم يرون أهمية مرحلتي التهيئة والإعداد وخطورتها على مستقبل تلاميذهم، إذا ما أُعدوا إعداداً جيداً يحصنهم من الاخفاق في مهارتي القراءة والكتابة، كما وإن هذه المرحلة ترسم المستقبل الدراسي للتلميذ على المدى البعيد، ومن الممكن أن يفسر الباحث هذه النتيجة من خلال إدراك المعلمين لأهمية عملية التقويم في حصول المعلم على التغذية الراجعة ومساهمتها في زيادة فاعلية التعلم من خلال اندماج المعلم والتلميذ في المواقف والخبرات التعلمية على حدٍ سواء، لهذا فإن المعلمون يعملون على تهيئة جو تعلمي يسوده الأمن والثقة والاحترام بين التلاميذ أنفسهم، وبينهم وبين المعلم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

هل يختلف مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، وتم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على جميع مجالات بطاقة الملاحظة والأداة ككل تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل

العلمي، كما تم تطبيق تحليل التباين الأحادي ((ANOVA على جميع مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغيري (الخبرة)، وفيما يلي عرض النتائج:

- **متغير الجنس:**

جدول رقم (5-4): نتائج تطبيق اختبار ((Independent Samples T-Test على جميع مجالات بطاقة الملاحظة والأداة ككل تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
التخطيط	ذكر	4.40	0.50	0.54	0.59
	أنثى	4.35	0.52		
التنفيذ	ذكر	4.35	0.56	0.23	0.82
	أنثى	4.33	0.59		
التقويم	ذكر	4.27	0.58	0.42	0.68
	أنثى	4.22	0.61		
الأداة ككل	ذكر	4.34	0.50	0.41	0.69
	أنثى	4.29	0.52		

من خلال الجدول رقم (5-4) يتبين عدم وجود فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة المعلمين فيما يتعلق مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة تبعا لمتغير الجنس، حيث كانت قيم (T) لجميع مجالات بطاقة الملاحظة والأداة ككل تبعاً لمتغير الجنس غير دالة إحصائيًا.

- **متغير المؤهل العلمي:**

جدول رقم (6-4) نتائج تطبيق اختبار ((Independent Samples T-Test على جميع مجالات بطاقة الملاحظة والأداة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
التخطيط	دبلوم	4.40	0.49	0.56	0.58
	بكالوريوس	4.34	0.55		
التنفيذ	دبلوم	4.35	0.56	0.16	0.88
	بكللويوس	4.33	0.61		
التقويم	دبلوم	4.23	0.60	0.37	0.71
	بكالوريوس	4.28	0.57		
الأداة ككل	دبلوم	4.32	0.50	0.07	0.95
	بكالوريوس	4.32	0.52		

من خلال الجدول رقم (6-4) يتبين عدم وجود فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة المعلمين فيما يتعلق مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة تبعا لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيم (T) لجميع مجالات بطاقة الملاحظة والأداة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي غير دالة إحصائيًا.

- **متغير الخبرة.**

جدول رقم (7-4): نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على جميع مجالات بطاقة الملاحظة والأداة ككل.

المجال	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
التخطيط	أقل من 5 سنوات	4.30	0.57	بين المجموعات	0.628	2	0.314	1.249	0.291
	من 5 سنوات – أقل من 10 سنوات	4.34	0.55	داخل المجموعات	24.39	97	0.251		
	أكثر من 10 سنوات	4.48	0.40	المجموع	25.018	99			
التنفيذ	أقل من 5 سنوات	4.25	0.64	بين المجموعات	0.555	2	0.277	0.852	0.43
	من 5 سنوات – أقل من 10 سنوات	4.33	0.61	داخل المجموعات	31.605	97	0.326		
	أكثر من 10 سنوات	4.42	0.48	المجموع	32.16	99			
التقويم	أقل من 5 سنوات	4.19	0.65	بين المجموعات	0.158	2	0.079	0.225	0.799
	من 5 سنوات – أقل من 10 سنوات	4.28	0.57	داخل المجموعات	33.909	97	0.35		
	أكثر من 10 سنوات	4.27	0.56	المجموع	34.066	99			
الأداة ككل	أقل من 5 سنوات	4.24	0.58	بين المجموعات	0.362	2	0.181	0.701	0.498
	من 5 سنوات – أقل من 10 سنوات	4.32	0.52	داخل المجموعات	25.019	97	0.258		
	أكثر من 10 سنوات	4.38	0.44	المجموع	25.381	99			

من خلال الجدول رقم (7-4) يتبين عدم وجود فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة المعلمين فيما يتعلق مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة تبعا لمتغير الخبرة، حيث كانت قيم (F) لجميع مجالات بطاقة الملاحظة والأداة ككل تبعاً لمتغير الخبرة غير دالة إحصائيًا.

ويعزو الباحث هذه النتيجة بأن المعلمين على درجة مُتقاربة من القدرة على ممارسة أدوارهم الوظيفية، وكما أنهم أيضاً رغم متغيراتهم الشخصية على درجة واحدة من الوعي نحو أهمية مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمي اللغة العربية بغض النظر عن متغيراتهم الشخصية على درجة متقاربة من الوعي نحو أهمية مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة؛ إذ أنهم على درجة متقاربة من القدرة على ممارسة أدوارهم الوظيفية، كما يرى الباحث أن المعلمين يمتلكون القدرة على تقوية الصلة بين المهارات الحياتية وبين التفكير الانفعالي العاطفي لديهم إذ أنهم أكثر اطلاع على التطورات التعليمية الحديثة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما المستوى القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة التلاميذ على اختبار المهارات القرائية؛ إذ أن الدرجة الكلية للاختبار (15) وللتحكم على مستويات التلاميذ في اختبار المهارات القرائية من خلال المعادلة الآتية: طول الفترة =(الحد الأعلى للدرجة – الحد الأدنى للدرجة) / عدد المستويات = 15/3 = 3/(0-15)=

من خلال ما سبق يتم تقسيم التلاميذ لثلاث فئات وذلك حسب مستواهم في المهارات القرائية:

- التلاميذ الذين يمتلكون مستوى قرائي منخفض وهم التلاميذ الذين تراوحت درجاتهم ما بين (0-أقل من 5) درجة.

- التلاميذ الذين يمتلكون مستوى قرائي متوسط وهم التلاميذ الذين تراوحت درجاتهم ما بين (5-أقل من 10) درجة.
- التلاميذ الذين يمتلكون مستوى قرائي مرتفع وهم التلاميذ الذين تراوحت علاماتهم ما بين (10-15) درجة.والجدول رقم (8-4) يوضح ذلك.

جدول رقم (8-4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة التلاميذ على اختبار المهارات القرائية

المستوى	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
منخفض	8	2.7	11.75	2.81	مرتفع
متوسط	59	19.6			
مرتفع	233	77.7			
المجموع	300	100.0			

يظهر من الجدول رقم (8-4) أن المتوسط الحسابي للمستوى القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بلغ (11.75)، مما يدل على أن المستوى القرائي لدى أفراد عينة الدراسة جاء مرتفعاً، كما أن عدد التلاميذ الذين حصلوا على المستوى المرتفع في اختبار المهارات القرائية (233) بنسبة مئوية (77.7%)، كما أن هناك (59) تلميذ حصلوا على درجات ضمن المستوى المتوسط بنسبة مئوية (19.6%)، في حين بلغ عدد التلاميذ الحاصلين على علامات ضمن المستوى المنخفض(8) تلميذ بنسبة مئوية (2.7%).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن القراءة من أهم وسائل التعلم ،وفيها يكتسب التلميذ المهارات القرائية من مصادر عدة، وبذلك فهي تُسهم في تطوير المهارات الفكرية لدى التلاميذ، والقراءة تمكن التلاميذ من الإطلاع على ما سبقهم من علوم ومعارف، وبالتالي يكون التلميذ مطلعاً على ما توصلت إليه الامم الأخرى من علوم ومعارف.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مهارات القراءة من أكثر مهارات اللغة العربية أهمية؛ فالقراءة بوابة التعلم في كل الميادين المعرفية، كما أن المهارات القرائية تعتبر العامل المشترك بين جميع المهارات

الدراسية الأخرى، لذلك فعلى التلميذ التركيز على هذه المهارات للتغلب على المشاكل التي تواجهه أثناء تنمية المهارات القرائية.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعود إلى أن القراءة من أهم وسائل التعلم؛ إذ يكتسب التلميذ المهارات القرائية من عدة مصادر مثل قراءة النصوص والعبارات الكثيرة من المعارف والعلوم والأفكار؛ مما يُسهم في تطوير المهارات الفكرية للتلاميذ وذلك من خلال فتح آفاق فكرية جديدة أمامه، وتُعد القراءة من أكثر مصادر العلم والمعرفة وأوسعها فهي السبيل الوحيد للإبداع؛ إذ أنها تسمح للتلميذ بالاطلاع على ما سبقه من علوم ومعارف حيث أن الأمم حرصت على نشر علومها من خلال كتابة ما توصلت إليه من معارف.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما المستوى الكتابي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة التلاميذ على اختبار المهارات الكتابية؛ إذ أن الدرجة الكلية للاختبار (15) وللتحكم على مستويات التلاميذ في اختبار المهارات الكتابية من خلال المعادلة الآتية:

طول الفترة = (الحد الأعلى للعلامة – الحد الأدنى للعلامة) / عدد المستويات = 3/(0–15)= 5 = 15/3.من خلال ما سبق يتم تقسيم التلاميذ لثلاثة فئات وذلك حسب مستواهم في **المهارات الكتابية:**

– التلاميذ الذين يمتلكون مستوى كتابي منخفض وهم التلاميذ الذين تراوحت درجاتهم ما بين (0–أقل من 5) درجة.

– التلاميذ الذين يمتلكون مستوى كتابي متوسط وهم التلاميذ الذين تراوحت درجاتهم ما بين (5–أقل من 10) درجة.

– التلاميذ الذين يمتلكون مستوى كتابي مرتفع من المهارات القرائية وهم التلاميذ الذين تراوحت درجاتهم ما بين (10–15) درجة، والجدول رقم (9–4) يوضح ذلك.

الجدول رقم (9–4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة التلاميذ على اختبار المهارات الكتابية

المستوى	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
منخفض	11	3.7	10.98	3.49	مرتفع
متوسط	121	40.3			
مرتفع	168	56.0			
المجموع	**300**	**100.0**			

يظهر من الجدول رقم (9–4) أن المتوسط الحسابي للمستوى الكتابي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بلغ (10.98)، مما يدل على أن المستوى الكتابي لدى أفراد عينة الدراسة جاء مرتفعاً، كما أن عدد التلاميذ الذين حصلوا على المستوى المرتفع في اختبار المهارات الكتابية (168) بنسبة مئوية (56.0%)، كما أن هناك (121) تلميذ حصلوا على درجات ضمن المستوى المتوسط بنسبة مئوية (40.3)، في حين بلغ عدد التلاميذ الحاصلين على درجات ضمن المستوى المنخفض(11)،تلميذ بنسبة مئوية (3.7%).

ويعزو الباحث هذه النتيجة،بأن التلميذ ينبغي أن يكون قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً، وإلا اختلفت الحروف وتعذرت القراءة، وأن يكون متمكناً من كتابة الكلمات التي توافق عليها أهل اللغة، كما ويجب معرفته باختيار الكلمات ووضعها في نظام خاص، وإلا استحال فهم المعنى والأفكار.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة والمستوى القرائي والكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين تقديرات أفراد عينة المعلمين في بطاقة الملاحظة التي تعكس مستوى المعلمين في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة من جهة ودرجات التلاميذ في اختبارات المستوى القرائي والكتابي من جهة أخرى، الجدولين رقم (16-17) يوضحان ذلك.

الجدول رقم (10-4): معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين مستوى المعلمين في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة ودرجات التلاميذ في اختبار المستوى القرائي

المجال		المستوى القرائي
التخطيط	معامل الارتباط	0.792**
	الدلالة الإحصائية	0.000
التنفيذ	معامل الارتباط	0.925**
	الدلالة الإحصائية	0.000
التقويم	معامل الارتباط	0.850**
	الدلالة الإحصائية	0.000
الأداة ككل	معامل الارتباط	0.956**
	الدلالة الإحصائية	0.000

دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$**).

يظهر من الجدول رقم (10-4) أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة والمستوى القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مستوى المعلمين في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة ودرجات التلاميذ في اختبار المستوى القرائي كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)، إذ أنها تراوحت ما بين (0.792-0.925)، وبلغ معامل الارتباط بين الأداة ككل واختبار المهارات القرائية (0.956) وهي قيمة دالة إحصائياً.

الجدول رقم (11-4): معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين مستوى المعلمين في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة ودرجات التلاميذ في اختبار المستوى الكتابي

المجال		المستوى القرائي
التخطيط	معامل الارتباط	0.784**
	الدلالة الإحصائية	0.000
التنفيذ	معامل الارتباط	0.914**
	الدلالة الإحصائية	0.000
التقويم	معامل الارتباط	0.860**
	الدلالة الإحصائية	0.000
الأداة ككل	معامل الارتباط	0.953**
	الدلالة الإحصائية	0.000

دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$).

يظهر من الجدول رقم (11-4) أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة والمستوى الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مستوى المعلمين في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة ودرجات التلاميذ في اختبار المستوى الكتابي كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)، إذ أنها تراوحت ما بين (0.784-0.914)، وبلغ معامل الارتباط بين الأداة ككل واختبار المهارات الكتابية (0.953) وهي قيمة دالة إحصائياً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة بأن معلمي اللغة العربية يقومون بإعداد التلميذ تهيئة لغوية تمكنه من تعلم القراءة والكتابة بصورة منظمة في المدرسة؛ لأن التلاميذ إذا ما أُعدوا على يد معلمين أكفاء، ومكتسبين لمفاهيم ومتطلبات عملية الاستعداد اللغوي اللازمة لهم؛ سوف يكون تقبلهم لما يتعلمونه أسهل وأسرع.

ويمكن تفسير الباحث هذه النتيجة بأن معلمي اللغة العربية يقوم بالتهيئة اللغوية الخاصة بإعداد التلميذ لتعلم القراءة والكتابة، بصورة منظمة في المدرسة؛ لان التلاميذ إذا ما أُعدوا على يد معلمين واعين ومكتسبين لمفاهيم ومتطلبات عملية الاستعداد اللغوي اللازمة لهم، سوف يكون تقبلهم لما يتعلمونه أسهل وأسرع، فضلا عن استعداد التلاميذ الجيد، لتعلم القراءة والكتابة، وبالنتيجة النجاح يكون أسهل وأسرع؛ لأن التعلم القائم على الاستعداد والفهم أبقى وأرسخ.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية مرحلة التهيئة والإعداد في تدريس موضوعات اللغة العربية، حيث أن مرحلة التهيئة والإعداد تُزيد من قدرة التلميذ على تنمية مهاراته القرائية والكتابية عن طريق المشافهة في بادئ الأمر إلى أنْ يتعلم مهارات اللغة العربية المختلفة كالقراءة السليمة، أو الناقدة التحليلية، والفهم، والقدرة على التعبير، والمحادثة المعبرة في مواقف الحوار المختلفة، والكتابة السليمة.

الفصل الخامس

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات

5-1 ملخص النتائج

من خلال النتائج السابقة يستنتج الباحث ما يلي:

1- يهتم معلمي اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في محافظة ميسان بمرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة بدرجة عالية.

2- إن معلمي اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في محافظة ميسان يهتمون بتخطيط وتنفيذ مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة.

3- يهتم معلمو اللغة العربية للصف الأول الابتدائي بتقويم تلاميذهم بشكل مستمر.

4- لا يتأثر مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة بالجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

5- يمتلك تلاميذ الصف الأول الابتدائي في محافظة ميسان درجة عالية من المستوى القرائي والكتابي.

6- إن اهتمام معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة يُسهم في زيادة العلاقة بين المستوى القرائي والكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويرى الباحث أن هذه النتائج لا ترى النور إذا لم تأخذها وزارة التربية بعين الجد، وعمل إجراءات مستقبلية تُسهم في إنجاح مثل هكذا أبحاث، وتطبيقها بشكل عملي في المدارس.

5-2 التوصيات

بناءً على ما سبق من نتائج توصى الدراسة بما يلي:

1- على وزارة التربية الاهتمام في تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ وتنمية المهارات القرائية والكتابية وتحديد فوائدها واستخداماتها من خلال القصص والحكايات والألعاب اللغوية والكتب المصورة ولوحات المحادثة.

2- حثّ المشرفين التربيين المعلمين في المرحلة الابتدائية وبالأخص معلمي الصف الأول الابتدائي بتنمية التمييز السمعي والبصري لدى التلميذ؛ وذلك بهدف تعزيز استعداد التلميذ للقراءة والكتابة.

3- قيام وزارة التربية بحث المعلمين بمساعدة التلاميذ في المراحل الابتدائية على التعبير عما يريدون وذلك من خلال استخدام كلمات وجمل قريبة تساهم في الارتقاء بهم من لغة البيت والشارع إلى اللغة الفصحى، فيقول التلميذ (أين) بدلاً من (وين)، ويقول: (أقول) بدلاً من (أحكى).

4- قيام المشرفين التربيين بتوجيه المعلمين بتنمية قدرات التلاميذ على الملاحظة وإدراك بعض العلاقة المكانية والزمانية لكلمات معينة في جمل بسيطة.

5- قيام وزارة التربية بالإيعاز إلى مديرية البحث والتطوير على حث المعلمين والباحثين بإجراء دراسات تجريبية للتعرف على أثر برامج تدريسية قائمة على التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة على تطوير المهارات اللغوية المختلفة.

6- على وزارة التربية حث المعلين في وزارة التربية لعمل النشاطات المناسبة لتوفير البيئة الجيدة والمشوقة للتلاميذ ؛لتُهسل لهم عملية اكتساب مهارات القراءة والكتابة بشكلٍ سلس.

7- على وزارة التربية توفير البيئة المناسبة وإصدار تعليمات وأنشطة تعليمية وخطط علمية مدروسة توجه من خلالها نشاط المعلم وكيفية تنظيمه لتعليم المهارات القرائية والكتابية لهذه المرحلة.

8- على المشرفين التربيين التأكيد في الإشراف والملاحظة للمعلمين في مرحلتي التهيئة والإعداد وجعلها من أولويات عمل المعلم بإعتبارها الحجر الاساس لعملية التلميذ.

3-5 المقترحات

1. على الباحثين العمل ببحوث مماثلة للدراسة الحالية كي يثروا هذا الجانب من العلاقة الإرتباطية بين المعلم والتلميذ في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة.
2. على الأخوة الباحثين إكمال ما توصلت إليه هذه الدراسة ،للوقف على المُستجدات التي ينبغي مراعاتها في هذا المجال؛لأن العلم تراكمي لا يقف عند حد.
3. مستوى أداء معلمي اللغة العربية في معالجة أسباب الضعف في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،وعلاقته بالمستوى القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
4. تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية للتعليم في العراق.
5. تقويم الأداء اللغوي والتربوي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين.
6. مستوى نمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة والكتابة للمبتدئين.
7. فاعلية برنامج لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
8. تقويم أداء معلمي اللغة العربية من وجهة نظر تلاميذهم في العراق.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر العربية

1. القرآن الكريم:
2. ابن جني، أبو الفتح عثمان (2008). **الخصائص**. دار الكتب المصرية، القاهرة.
3. ابن خلدون، عبدالرحمن (1984).**المقدمة**. مكتبة ودار المدينة المنورة التونسية، تونس.
4. ابن منظور،أبو الفضل جمال الدين(2005). **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، لبنان.
5. الجاحظ، أبو عثمان عمر ابن بحر(1998).**الحيوان**. مج3، وضع حواشيه محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت.
6. اليسوعي، لويس معلوف (1908).**المنجد في اللغة العربية المعاصرة**. دار الشرق، بيروت.

ثانياً:المراجع العربية:

1. إبراهيم، أزهار (2021). تقويم نشاطات كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات القراءة الإبداعية، **مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة بغداد ـ كلية التربية، ابن رشد، 60(1)، ص249-268.
2. أبو الرُّب، ماجدة (2017). أثر تدريس المجموعات الصغيرة على مهارات القراءة والكتابة لطلبة ما قبل المدرسة. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، سلطنة عمان. 11(49. 794-802).
3. أبو مغلي، سميح (1986). **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**. ط2، دار مجدلاوي، عمان، الأردن.
4. أحمد، محمد رياض، ومحمد جابر(2000). تحسين مهارة التعرف وأثره على الفهم القرائي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل في القراءة،**مجلة كلية التربية**، 16(2)، عمان، الأردن.

5. إحميدة، فتحي محمود (2011). مرحلة بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال: نظرة جديدة إلى تعلم الأطفال الصغار القراءة والكتابة (دراسة تحليلية)، **مؤتة للبحوث والدراسات – سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 26(4)، ص 82 – 51.

6. إسماعيل، زكريا(2005). **طرق تدريس اللغة العربية**. دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

7. إسماعيل، وليد، وفرج، علاء (2019). تدني وضعف القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة بغداد، **مجلة مداد الآداب**، عدد خاص بالمؤتمرات 2018–2019، ص509–542.

8. البجة، عبد الفتاح حسن(2002). **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**. دار الفكر، عمان.

9. البجة،عبد الفتاح حسن(2016). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**.ط4، دار الكتاب الجامعي، بيروت، لبنان.

10. الثقفي، مرحومة بنت فيصل(1999).**تحديد المهارات اللازمة لمعلمة اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية**.رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

11. الجاحظ، أبو عثمان عمر ابن بحر.(2004).**الحيوان**. مج1، تحقيق وشرح عبدالسلام محمد هارون، مكتبة الأسرة من عيون التراث، مطابع الهيئة المصرية العامة، القاهرة.

12. الجاغوب، محمد عبد الرحمن (2002). **النهج القويم في مهنة التعليم**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

13. الجبوري، رغد سلمان علوان(2011). **أثر استراتيجيتي نمذجة التفكير وsq3R في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة.كلية التربية**، جامعة بابل، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

14.الجعفري، ماهر إسماعيل إبراهيم، والعزاوي، حسن علي فرحان(1990). دراسة مقارنة لأثر بعض الطرائق التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العدد(16)، بغداد، ص7ـ 22.

15.الجنيد، شيخة أحمد (2011). دراسة تحليلية لرسومات أطفال الروضة بمملكة البحرين وعلاقتها بالنمو اللغوي ومهارات الاستعداد للكتابة. **مجلة العلوم التربوية النفسية_ البحرين**،(4)12 ، 11_27.

16.الجومرد، محمود(1962). **الطرق العلمية لتدريس اللغة العربية**، مطبعة الهدف، الموصل، العراق.

17.الحلاق، علي سامي (2010). **اللغة والتفكير الناقد**. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

18.الحلّاق،علي سامي(2010). **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**. شركة المُؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت، لبنان.

19.الحمدان، نايف بن عبد الله (2019). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى عينة من التلاميذ الصم بمرحلة ما قبل المدرسة (تحضيري) في معاهد الأمل للصم بمدينة الرياض، **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة**، 3(9)، ص211–227.

20.الخفاجي، عدنان عبد(2017). **أساسيات في طرائق تعليم القراءة للمبتدئين**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

21.الخميسي، سليم،ونجم الدين علي مردان(1981). **موضوعات القراءة التي يميل طلبة المدارس الإعدادية في مدينة بغداد إلى قراءتها**.مطبعة اشبيلية، بغداد، العراق.

22.الخوالدة، محمد علي فالح (2009). **اثر استراتيجية دوائر الادب فيلا تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف التاسع الاساسي واتجاهاتهم نحو القراءة.** اطروحة دكتوراة غير منشوره، جامعة اليرموك، الاردن.

23.الدخيل، عواد بن دخيل عواد(2008). **أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، السعودية.

24.الدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم (2009). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،** جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن.

25.الدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم (2003). **اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها،** عمان: دار الشروق.

26.الدليمي،طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم (2005). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية.** عالم الكتاب الحديث، اربد.

27.الرحيم، أحمد حسن(1971). **أصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية.** ط2، مطبعة الآداب، النجف، العراق.

28.الرفاعي، انس وسالم، محمد عدنان (1996). **تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب.** دار الفكر، دمشق.

29.الجلبي، سوسن شاكر (2005).**أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية.** مؤسسة علاء الدين، دمشق.

30.الزهراني، سعيد محمد(2009). **تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة.** رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كليةالتربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

31.السفياني، فاطمة، خُميّس، ساما (2021). المهارات الحركية الدقيقة وعلاقتها بالاستعداد المدرسي في القراءة والكتابة والرياضيات لأطفال ما قبل المدرسة، **دراسات العلوم التربوية،** 8(1).

32.السليم، خولة بنت سليمان بن محمد (2018). **فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، السعودية.

33.الشرقاوي، محمد (2009). **اسرار القراءة السريعة.** ط1، دار أجيال.

34.الطليحي،عودة ردة (2004). **قياس مستوى انقرائية كتب القراءة المقررة عام 2000 المخصصة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بمكة والطائف وجدة.**رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

35.العبدالله، محمود فندي (2007). **اسس تعليم القراءة الناقدة.** عالم الكتب الحديث، عمان.

36.العزاوي، نعمة رحيم(1988). **من قضايا تعليم اللغة العربية،** مطبعة وزارة التربية، بغداد، العراق.

37.العلوان، أحمد، وشادية التل(2010).أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. **مجلة جامعة دمشق،**26 (3).

38.العواسا، دعاء إبراهيم (2016). **أثر تصميم محتوى إلكتروني تفاعلي، باستخدام برنامج (Articulate Storyline) على تنمية مهارات القراءة، لدى طلبة رياض الأطفال في مدارس لواء المزار الجنوب**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، كلية الدراسات العليا.

39.الفقيه، مشاعل محمد(2002).**مفهوم تعليم القراءة لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وواقع تعليمهن من وجهة نظر المشرفات التربويات**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كليةالتربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

40.القلقشندي، أبو العباس.(2004).**صبح الأعشى**. دار الكتب المصرية، القاهرة.

41.المجيدل، محمد بن عبدالله(2010).**أثر قراءة المعلمين القصص على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في تنمية اتجاهاتهم الايجابية نحو القراءة**.رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج والتدريس، كليةالتربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

42.المارون، يوسف(2008).**طرائق التعليم بين النظرية والممارسة التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساس**، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان.

43.الكندري، عبد الله؛ عطا، إبراهيم(1998). **تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية**. مكتبة الفلاح، الكويت.

44.المعجون، عامر مهدي صالح (2007). **مستوى إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات التعليم الفعال، وعلاقته بالجنس والمؤهل والخبرة**، رسالة ماجستير(غبر منشورة)، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

45.المهيزع، فهد عبد الرحمن، والقعود، صالح عبيد (2001). **دليل المعلم في تقويم مهارات القراءة**، وزارةالمعارف،مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

46. الموسوي، نجم عبدالله، زبون، رجاء سعدون(2010). أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها. **مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية**، 9(17).

47. الموسوي، نجم عبد الله، شنيور، عباس عودة (2009). أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي المادة. **مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية**، 7(14).

48. الناقة، محمود كامل (2002). **تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخلة وفنياته**.ج2، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة.

49.النجار، بسام (2003). **برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الابداعي لدى طلبة الصف العاشر**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية.

50.النصار، صالح عبد العزيز(2002). اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ. **مركز البحوث التربوية**، كلية التربية، إصدار رقم(190)، جامعة الملك سعود، الرياض.

51.الهاشمي،عابد توفيق(2006).**طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية**. مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.

52.أندرسون، ريتشاد؛ وهيبرت، ألفرايدا؛ وسكوت، جوديث؛ وويلكنسون، أيان (1998).**أمة قارئة**.(ترجمة شوقي السيد الشريفي). الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.

53.بادي، غسان خالد(1990).قياس مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي المرحلة الابتدائية.**دراسات في المناهج وطرق التدريس**، 9، 76-50

54.بادي، غسان خالد(1996). تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد. **سلسلة بحوث تربوية ونفسية**. مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية .83 – 97.

55.بادي، غسان خالد(2002).اختبار مفهوم تعليم القراءة. **سلسلة بحوث تربوية ونفسية.** دار الهدى، الرياض.

56.بني ياسين، محمد (2008) .**القراءة والكتابة بين النظرية والتطبيق.** المكتبة الوطنية، عمان.

57.بيترشيفرد، جريجوري ميتشل (2013). **القراءة السريعة** (احمد هوشان، مترجم). كورنيش المعادي، القاهرة.

58.تايلور، رالف(1982).**أساسيات المنهج.**(ترجمة أحمد خيري كاظم؛جابر عبد الحميد). دار النهضة العربية، بيروت.

59.جاب الله، علي سعد (2011) .**القراءة والكتابة.** دار المسيرة، عمان.

60.حبيب، كوثر محمد (2017). أثر إدخال المواد الدراسية في منهج رياض الأطفال على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. **المجلة التربوية،(2)120** .

61.جمانه،محمد عبيد(2006). **المعلم، إعداده، تدريسه، كفاياته.** عمان ، دارصفاء.

62.حراحشه، ابراهيم محمد علي (2007). **المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق.** دار الخزامي، عمان.

63.خاطر، وآخرون(1986). **تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي.** المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

64.خاطر، وآخرون (1989).**طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة.** ط4.

65.داخل وآخرون(2021).**القراءة بوصفها مشروعاً إبداعياً رؤية تربوية تطبيقية،** مؤسسة دار الصادق الثقافية، العراق.

66.خازر، مهند(2005). أنماط التهيئة الحافزة التي يستخدمها المعلمون في تدريسهم لمبحث التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك . **المجلة الأردنية**، 1(3).

67.ديشين، جاك (1991). **استيعاب النصوص وتأليفها**. ترجمة (هيثم لمع)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان.

68.رسن، سيف حلو(2015).**مدى مراعاة كتاب مهارات الاتصال في اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في الأردن لمستويات الاستيعاب القرائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

69.رسن، سيف حلو(2021).**الزبدة النحوية والصرفية**، الدار المنهجية، عمان، الأردن.

70.زاير، سعد علي، وهاشم، عهود سامي(2016). **كيف نصل للفهم القرائي، القراءة، المطالعة، الفهم القرائي، نماذج الفهم القرائي**، دار الرضوان، عمان.

71.زمزمي، فضيلة أحمد (2007). فعالية برنامج لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى طفل ما قبل المدرسة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**،(1)1 .

72.سهام، دحام(2005). دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المُصاب بصعوبات تعلم القراءة، الإمارات العربية، **بحث منشور بالانترنيت**.

73.شحاته، حسن (2002). **تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

74.صالح، أحمد زكي(2002). **التعليم أُسسه ونظرياته**. دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

75.صايل، محمد وآخرون (2001).عوائق وصعوبات في تدريس مادة التعبير، السعودية، الرياض، **دراسة منشورة على مواقع الانترنت. بحوث ودراسات**.

76.صلاح، سناء حسن(2006).**درجة توافر مهارات الاستيعاب القرائي في كتب اللغة العربية للصفوف (الرابع والخامس والسادس) الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العُليا، الجامعة الأردنية.

77.صومان، أحمد (2014). أثر الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال أو عدمه في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا في مدرسة أم حبيبة الأساسية في الأردن، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، 8(4).

78.الطاهر، علي جواد(1984).**أصول تدريس اللغة العربية**، ط2، دار الرائد العربي، بيروت.

79.طعمة، انطون، وآخرين(2006).**تعلّميّة اللغة العربية** ،ج1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

80.طعيمة، رشدي احمد (2007) . **المفاهيم اللغوية عند الاطفال، اسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها**. دار المسيرة، عمان.

81.طيبي، سناء عورتاني، وآخرون(2009).**مقدمة في صعوبات القراءة**. دار وائل للنشر، عمان.

82.عاشور، راتب قاسم، الحوامدة، محمد فؤاد(2007). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن.

83.عاشور، راتب قاسم، الحوامدة، محمد فؤاد(2009). **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن.

84.عبد الحميد، أماني(2002). برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **مجلة القراءة والمعرفة**، (16).

85.عبدالباري، ماهر شعبان (2010). **استراتيجيات فهم المقروء**. دار المسيرة، عمان.

86.عبدالباري، ماهر شعبان (1994).**استراتيجيات فهم المقروء، أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**. دار المسيرة، عمان.

87.عبدالله، نجم الدين مختار أحمد(1978). **علاقة إعداد المعلمين بالتحصيل القرائي للدارسين في مراكز محو الأمية**. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية العلوم التربوية، جامعة بغداد.

88.عبدالمجيد، عبدالعزيز (2002).**اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها**. دار المعارف، القاهرة.

89.عبده، عبد الباري؛ وعثمان، فاروق(1995). **سيكولوجية القراءة**. دار المعارف، القاهرة.

90.عصر، حسني عبد الباري(2000). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**. مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية.

91.عصر، حسني عبد الباري (1999). **الفهم عن القراءة، طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه**. مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

92.عطا، إبراهيم محمد (2001). **دليل تدريس اللغة العربية**. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

93.عطا، إبراهيم محمد (2006). **المرجع في تدريس اللغة العربية**. ط2، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

94.عطية، محسن علي(2006). **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

95.عطية، محسن علي (2008). **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**. ط1، دار المناهج، الأردن.

96. عطية، سميرة حسن (2014). مستوى الاستيعاب في القراءة الجهرية والصامتة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية** ، 13(25).

97. عليان، أحمد فؤاد (2000).**المهارات اللغوية ماهيتها، وطرائق تدريسها**، دار السلم للنشر والتوزيع، الرياض.

98.عمار، سام (2002). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. ط1، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت، لبنان.

99.عمايرة، عبد الله(2004). **بناء برنامج تدريبي لتحسين الاستيعاب القرائي عند طلبة الصف الثامن الاساسي في لواء دير علاء واختبار فعاليته**. اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية.

100. عمر وآخرون(2010). **القياس النفسي والتربوي**. دار المسيرة، الأردن.

101. عوض، أحمد عبده (2003). قراءات تحليلية تراثية في فضل اللغة العربية، كلية التربية، جامعة طنطا، كفر الشيخ.

102. الغريب، رمزية(1970). ميول الأطفال القرائية واستجابة المكتبة العربية لها، **مجلة الكتاب العربي**، العدد (48)، الهيأة المصرية، القاهرة، مصر.

103. فارس، صبيحة عكاش(1956). **تعليم مبادئ القراءة**، دائرة التربية في الجامعة الامريكية.

104. فضل الله، محمد رجب(2001). مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية. جامعة الأمارات العربية المتحدة، **مجلة كلية التربية**.

105. كلير، جورج(1988). **مقياس صلاحية القراءة**.(ترجمة:إبراهيم محمد الشافعي). جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، الرياض.

106. مجيد، سوسن شاكر (2011).**التهيؤ القرائي للأطفال**، دارصفاء، عمان.

107. مجاور،محمد صلاح الدين(1974). **تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أُسسه وتطبيقاته**، دار القلم، الكويت.

108. محمد، أماني خميس (2013). فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة والكتابة، **مجلة الثقافة والتنمية**، مصر.

109. محمد، عاطف فضل (2014). **التحرير الكتابي الوظيفي والابداعي.** دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

110. مدكور، علي أحمد(1991). **تدريس فنون اللغة العربية.** دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

111. مدكور، علي أحمد(2007). **طرق تدريس اللغة العربية،** ط1، دار المسيرة للنشروالتوزيع، عمان، الأردن.

112. مرسي، محمد منير، أبو العزايم، إسماعيل (1989). **الضعف في القراءة، تشخيصه وعلاجه.** عالم الكتب، القاهرة.

113. مزعل، ياسر نعمة(1989).**لغة التعبير،** مطبعة العربي الحديثة، النجف.

114. مصطفى، رقية عبدالرزاق (2003).**مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم طلبة المرحلة الاساسية في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية.** رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية.

115. مصطفى، رياض بدري(2005). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص والعلاج.** دار صفاء، عمان.

116. مورو، ليسلي ماندل(2004).**تطوير تعلم مهارتي القراءة والكتابة في السنوات الأولى:مساعدة الأطفال على القراءة والكتابة.**(ترجمة:سناء شوقي حرب).(مراجعة محمد جهاد جميل). دار الكتاب الجامعي، العين.

117. نصر، حمدان علي(2003).الموازنة بين تدريس القراءة العربية في الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مطور مقترح. **مجلة جامعة الملك سعود.** مجلد16.

118. نورالدين، حطراف، ومكي، أحمد (2018). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة الابتدائي، **دارسات نفسية وتربوية**، 11(2).

119. هزايمة،سامي محمد(2010).أثر بعض المتغيرات في اتجاهات طلبة الجامعة نحو القراءة.**مجلة الجامعة الإسلامية**، 18(2).

120. يغمور، خلود؛ عبيدات، لؤي (2016). دور أسلوب سرد القصة في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تربية بني كنانة، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، (9)30 ،1896-1878 .

121. يونس، فتحي علي(2001). **القراءة الفصل الأول في كتاب التربية.القراءة والمعرفة.**

122. يونس، علي فتحي (2004)، **الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية باللغة العربية**. كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

123. يونس، علي فتحي.(1981).**اساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

ثالثاً:المراجع الأجنبية:

1. Bustamante. J. & Welch. C. (2000). **Content Analysis of Four Reading Comprehension Software Program.**Retrievd from the http:// . learn Harvard. Edu /2821/ c2000.1.cfm.
2. Cetin, Ozlen S. (2015). Study on preschool children name writing skills and writing readiness skills. **Educational Research and Reviews**, 10(5), 512-522.
3. Kiefer, M., Sculer, S., Mayerm, C. and Others. (2015). Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen- or Performance in Preschool Children. **Advances in Cognitive Psychology**, 11(4), 136-146.
4. Linderholm, T. (2006). Reading with Purose**. Journal of college Reading and Learning,** 36(2), 70-80.
5. Simsek, O, Alisinanoglu, F. (2013). Investigation of the Effects of "Writing and Reading studies" on of the Print Awareness of Pre-School Children. **International Online Journal of Educational Sciences**, 5(1), 160-173.
6. Wilsona, S., Dickinsonb, D. K., Roweb, D. (2013). Impact of an Early Reading First program on the language and literacy achievement of children from diverse language backgrounds. **Early Childhood Research Quarterly**, 28, 578-592.

الملاحق

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .كلية التربية/قسم المناهج والتدريس

الملحق (1)

بطاقة الملاحظة في صيغتها الأولية

حضرة الدكتور: ..... وفقه الله

الموضوع: تحكيم استبانة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أُحيط حضرتكم علماً بأنني بصدد إجراء دراسة بعنوان (مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة وعلاقتهما بالمستوى القرائي والكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية) تحت إشراف الأستاذ الدكتور عواطف حسين عبدالمجيد، وهي دراسة وصفية تحليلية للحصول على درجة الدكتوراه في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها من جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

ولتحقيق هدف الدراسة، تم بناء بطاقة ملاحظة لقياس مستوى أداء معلمي اللغة العربية للتهيئة والإعداد للقراءة والكتابة. وسوف يتم استخدام سلم ليكرت الخماسي في هذه البطاقة.

ويسعدني أن أضع بطاقة الملاحظة بين أيديكم لإبداء الرأي حول صلاحيتها، وتزويدي بملاحظكم التي ستكون إضافة مهمة في بنائها.

شاكرا ومقدرا لكم حسن تعاونكم، والله يحفظكم ويرعاكم.

الباحث

سيف حلو رسن

محاور بطاقة الملاحظة

الجزء الأول: بيانات عامة:

المؤهل العلمي: ☐ دبلوم☐ بكالوريوس.
الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات – أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

الجزء الثاني: محاور الدراسة:

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة للمجال		سلامة اللغة		تعديلات مقترحة
		ملاءمة	غير ملاءمة	سليمة	غير سليمة	
أولاً: البعد الأول: التخطيط: يقوم المعلم في عملية التخطيط بما يأتي:						
.1	**اشتمال الأهداف التعليمية على مفردات المحتوى الدراسي.**					
.2	**تنمية الأهداف للجوانب الوجدانية لدى الطلبة.**					
.3	**تعزيز الأهداف للجوانب المهارية في تعلم اللغة.**					
.4	**مراعاة الأهداف لجوانب النمو اللغوي للتلاميذ.**					
.5	**الترابط بين مهارات اللغة الأربع في عملية التخطيط للدروس وهي مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.**					
.6	**التخطيط لتكامل مهارات اللغة من خلال نصوص القراءة.**					
.7	**التخطيط لاستراتيجيات تدريسية تعزز طرائق للتهيئة والإعداد وحل المشكلات لدى التلاميذ.**					
.8	**التركيز على الخبرات المباشرة في عملية**					

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة للمجال		سلامة اللغة		تعديلات مقترحة
		ملاءمة	غير ملاءمة	سليمة	غير سليمة	
	التخطيط لمواقف التعلم.					
.9	**التخطيط للتعلم التعاوني بين الطلبة.**					
.10	**التخطيط للأنشطة التعليمية في تدريس المحتوى.**					
.11	**التنوع في تخطيط الأنشطة التعليمية.**					
.12	**التنوع في التخطيط لاستراتيجيات التدريس.**					
.13						
.14						
.15						
.16						
.17						
.18						
.19						

إذا كانت هناك إجراءات أخرى يُرجى تدوينها:

- .....
.....
- .....
.....
- .....
.....
- .....
.....

ثانياً: البعدالثاني: التنفيذ: يقوم المعلم في عملية التنفيذ بما يأتي:

.1	**تدريب التلاميذ على التعامل مع لوازم الكتابة من أقلام وأوراق وسبورات.**					

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة للمجال		سلامة اللغة		تعديلات مقترحة
		ملاءمة	غير ملاءمة	سليمة	غير سليمة	
.2	تدريب التلاميذ على التعامل مع لوازم القراءة من كتب ودفاتر وكيفية تصفحها.					
.3	تدريب التلاميذ على مسك الأقلام والأوراق.					
.4	التدريب على الرسم الكتابي تدريجياً بدأًمن الشخبطة غير المنتظمة على السبورات.					
.5	تدريب التلاميذ على الرسوم السهلة المحببة لديهم.					
.6	تدريب التلاميذ على إخراج الحروف من مخارجها استعداداً للقراءة.					
.7	تدريب التلاميذ على محاكاة الأصوات.					
.8	تشجيع التلاميذ على التحدث عن الألعاب التي لديهم.					
.9	نطق الحروف من قبل التلاميذ مفتوحة .					
.10	رسم صورة تبدأ بالحرف الذي ينساه التلميذ دائماً.					
.11	كتابة الأحرف من(أ ـ ي) ،في بطاقات جاهزة تجذب أنظار الطلبة نحوها.					
.12	يشرح المعلم طريقة التدريس على وفق هذه البطاقات،وهي توزيع البطاقات على التلاميذ ويتقدم التلميذ الذي يسمع حرفه فقط،وتُحسب الدرجة للتلميذ الأسرع في الاستجابة،وعند تحرك التلميذ من دون نطق حرفه من قبل المعلم يُعطى درجة سالبة،أو تُخصم درجة منه.					
.13	يُشترط على المتعلم عدم التقدم إلا بعد سماع الحرف الخاص به،فالاستماع الجيد مهم					

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة للمجال		سلامة اللغة		تعديلات مقترحة
		ملاءمة	غير ملاءمة	سليمة	غير سليمة	
	وضروري.					
.14	بعد عملية التقدم يُطلب من التلميذ نطق حرفه نطقاً سليماً.					
.15	يتم تكملة تعليم الحروف حتى يصل التلاميذ للتصفية نصف النهائية ،والتلاميذ الفائزون يُعطوا مهمة أصعب ،وهي ذكر الحرف السابق واللاحق لحرفه.					
.16	في التصفية النهائية يكون عدد الفائزين تلميذين ،ويتم اختبارهم بالحروف من (أ ـ ي) ويتم الاعتماد في التصفية على السرعة والنطق السليم والعدّ الصحيح.					
.17	يُراقب المعلم أداء التلاميذ في المسابقة،ويوجههم لذكر الحروف الصحيحة ،ونطق الحرف بشكل صحيح.					
.18	يقوم التلاميذ بنطق الحروف بشكل صحيح.					
.19	يستمع التلاميذ لعدّ الحروف.					
.20	يوزع المعلم الجوائز على التلاميذ الفائزين.					
.21						
.22						
.23						
.24						
.25						
.26						
.27						
.28						

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة للمجال		سلامة اللغة		تعديلات مقترحة
		ملاءمة	غير ملاءمة	سليمة	غير سليمة	
.29						
.30						
إذا كانت هناك إجراءات أخرى يُرجى تدوينها: - .... - .... -						
ثالثاً: البعد الثالث: التقويم: يقوم المعلم في عملية التقويم بما يأتي:						
.1	**شمول عملية التقويم لمفردات المحتوى الدراسي.**					
.2						
.3	**مراعاة تقويم الجوانب الوجدانية لدى الطلبة.**					
.4	**مراعاة تقويم الجوانب المهارية في تعلم اللغة.**					
.5	**مراعاة الأهداف لجوانب النمو اللغوي للطلبة.**					
.6	**شمول التقويم لمهارات اللغة الأربع وهي مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.**					
.7	**تكامل فروع اللغة في عملية تقويم نصوص القراءة.**					
.8	**استعمال التقويم البنائي أثناء الحصة الواحدة.**					
.9	**تقديم التغذية الراجعة لعملية التقويم البنائي في الحصة الدراسية.**					
.10	**توظيف سلالم التقدير في عملية التقويم.**					

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة للمجال		سلامة اللغة		تعديلات مقترحة
		ملاءمة	غير ملاءمة	سليمة	غير سليمة	
.11	استعمال سجل الأداء في عملية التقويم.					
.12	استعمال الملاحظة لتقويم الأداء التكاملي لمهارات اللغة لدى الطلبة.					
.13	اعتماد نص القراءة محورا لعملية القراءة والكتابة.					
.14	اعتماد سجل التقويم المعتمد على الأداء.					
.15	اعتماد سجل الملاحظات.					
.16	يختبر المعلم نطق الحرف الصحيح ،والنطق السليم للحروف.					
.17	يُكافئ المعلم المستمع الجيد من التلاميذ.					
.18						
.19						
.20						

إذا كانت هناك إجراءات أخرى يُرجى تدوينها:

- .....
.....
- .....
.....
- .....
.....

اختبار مهارات القراءة بصورته الأولية

الاسم :.....
الصف: .....
الجنس :.....

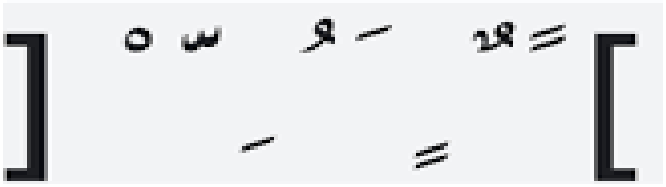
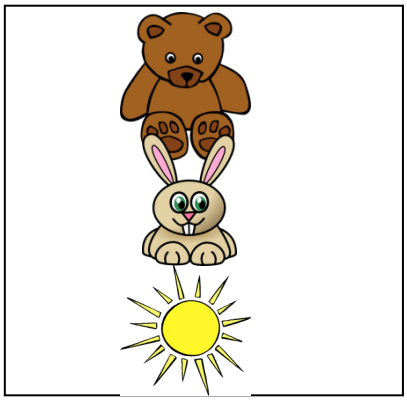
تعليمات الاختبار

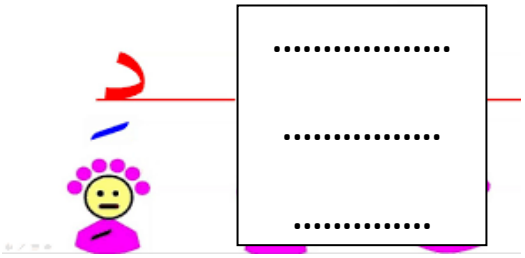
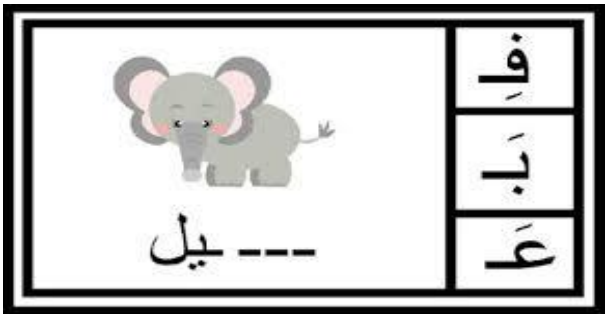
1. يتكون هذا الاختبار من (15) سؤالاً.
2. يطبق الاختبار بصورة فردية على كل تلميذ.
3. يطلب من كل تلميذ أن يقرأ الجملة أو الكلمة أو الحرف ثم وضع دائرة حول الإجابة الصحيحة.
4. زمن تطبيق الاختبار (30) دقيقة.

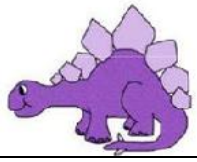
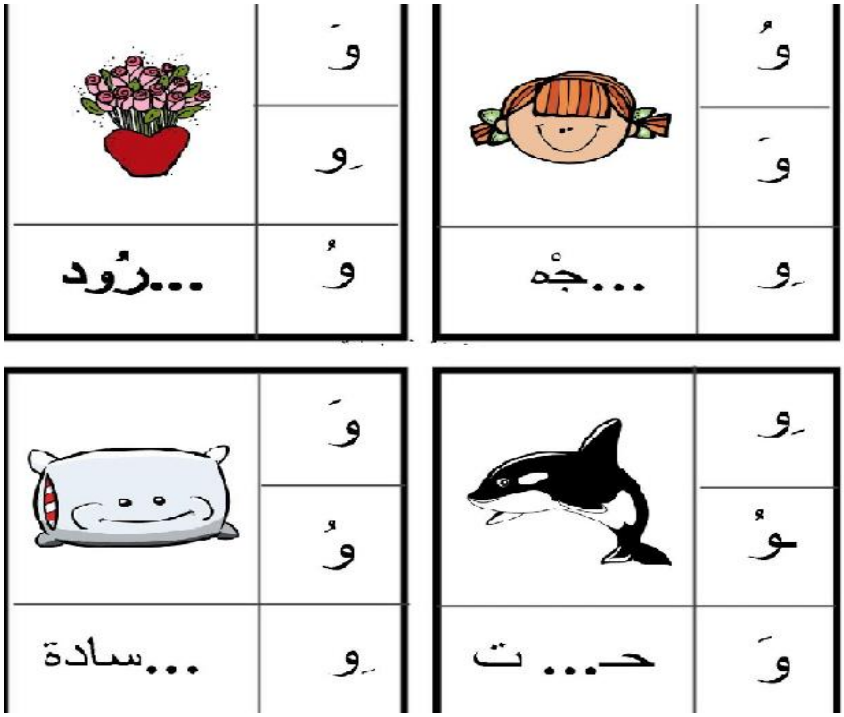
عزيزي التلميذ: اقرأ جيداً ثم ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة:

أسئلة القراءة:

1.	**سؤال القراءة: ضع دائرة حول حرف الف بعد قراءة الأحرف الآتية:** **د - ذ - أ - ر - ز**
2.	**سؤال القراءة:** ضع دائرة حول حرف الدال بين الأحرف الآتية: **ط - ظ - و - د - ت - ث - ي** **ف - ق - ك - ل – د**
3.	**سؤال القراءة:** ضع دائرة حول شكل حرف العين في وسط الكلمة:

	عـاد يصعـد يرجـع باع
.4	**سؤال القراءة:** ضع دائرة حول إشارة تنوين الكسر: 
.5	**سؤال القراءة:** استخدم تنوين الفتح في قراءة الكلمات التالية: **ليمون فأس بئر**
.6	**سؤال القراءة:** صل الكلمة مع الصورة: **أرنب** **دب** **شمس** 
.7	**سؤال القراءة:** ما هي الكلمة الدالة على الشكل في الصورة: **برتقال** **ليمون** **فول**
.8	**سؤال القراءة:** ما هي الحركات الموجودة في الصورة الآتية:

	
.9	**سؤال القراءة:** بعد قراءة الكلمات ضع دائرة حول حرف التاء المختلفة في الكلمات الآتية: **نَخْلَة** **نَخلاَت** **تَمْرَة** **وَرْدَةٌ** **حَدِيقَةً** **شَجَرَةً**
.10	**سؤال القراءة:** الضمة في الصور الآتية هو:
.11	**سؤال القراءة:** ضع الحرف المناسب في الفراغ: 
.12	**سؤال القراءة:**

	أكمل الحرف الناقص ـــب ـــيك ـــراجة  ـــيناصور
.13	**سؤال القراءة:** حدد الحرف المناسب لكل صورة ثم قم بقراءته: 
.14	**سؤال القراءة:** حلل الكلمات التالية إلى حروف: **حَمَدُ** **بدر** **حبس**

	قلم □□□ □□□ □□□ □□□
.15	**سؤال القراءة:** ضع دائرة حول الحرف الذي ستسمعه: **الأحرف المقروءة من المعلم هي:**

اختبار المهاراتالكتابية بصورته الأولية

الاسم :.....
الصف: .....
الجنس :.....

تعليمات الاختبار

1. يجب متابعة المعلم للتلميذ في كتابة اسمه واسم مدرسته
2. يتكون هذا الاختبار من (15) سؤالاً.
3. يطبق الاختبار بصورة فردية على كل تلميذ.
4. يطلب من كل تلميذ أن يكتب الإجابة الصحيحة في المكان المخصص لها.
5. زمن تطبيق الاختبار (30) دقيقة.

أجب عن الأسئلة الآتية :

1. اكتب اسمك كاملا واسم المادة:

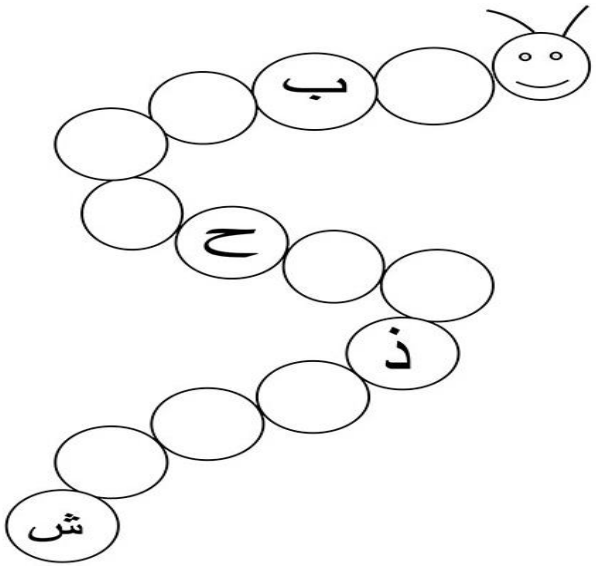
الاسم: .....

المادة: .....

2. اكتب اسم الصورة الآتية:

.....

3. أكمل كتابة الحروف:



4. أكتب الحروف التالية:

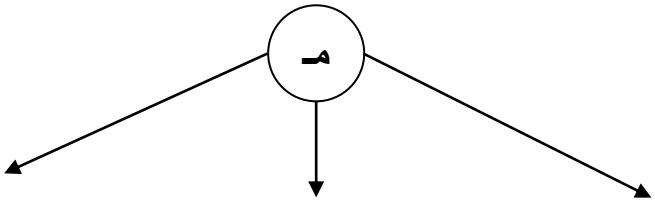
عغخج

....

5. أكتب حرف – أ – في مكانه المناسب.

.....مامف...ر ..... حمد ..... ختي

6. اكتب حرف الميم في المربع حسب رسمه في الكلمة:



ر	ـز	ر

رمز

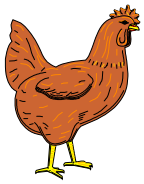
ر	ـسـ	ر

رسم

د	ر	

مارد

7. اكتب الكلمة تحت كل صورة : .....



....

8. اكتب الكلمة المناسبة في الصورة: .....

سبورة مفتاح دراجة

9. اكتب الشكل التنوين في الكلمات:.....

فُسْتَانٌ وَاسِعٌ علمٌ ولدٌ

10. اكتب الكلمات التالية بتنوين الضم ثم الكسر ثم الفتح:

	ـٌ ـٌ ـــــ	ـٍ ـــــ	ـً ـــــ
زيتون			
نخلة			
مثمرات			

11. اكتب الحرف المناسب في المكان المناسب.....

ظُ ظِ ظَ	 ...ـل
ظِ ظُ ظَ	 ...ـرف
ظُ ظَ ظِ	 مـ...ـلة
ظِ ظُ ظَ	 ...فر

12. اكتب في المكان المناسب

بَابُ	بَابُ
_____	_____
_____	_____
_____	_____

13. أكمل الكلمات بالحرف الناقص من الحروف التالية (هـ ، و ، ك) مكان النقط :

سَـ.....م .....لَد .....تَاب

14. اكتب التاء المربوطة (ة – ـة) في مكانها المناسب:

15. اكتب بخط جميل:

را	راما	سرير	رامي	راعي	رأس

الملاحق

ملحق رقم (2)

قائمة بأسماء المحكمين

ت	الاسم	مكان العمل	الاختصاص	الاختبار الكتابي والقرائي
1.	أ.د أحمد عبدالمحسن كاظم الموسوي	جامعة ميسان/كلية التربية الاساسية	طرائق تدريس عامة	.
2.	أ.د أمل مهدي جبر	جامعة البصرة/كلية التربية للبنات	طرائق تدريس لغة عربية	
3.	أ.د أنعام قاسم خفيف	جامعة ذي قار/كلية التربية	علم نفس تربوي	.
4.	أ.د جمعة رشيد الربيعي	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	.
5.	أ.د حاتم طه ياسين السامرائي	جامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية	طرائق تدريس لغة عربية	.
6.	أ.د حسن خلباصالزاملي	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد	طرائق تدريس اللغة الغربية	.
7.	أ.د خالد جمال جاسم	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد	قياس وتقويم	.
8.	أ.د محمد حسين مخيلف	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	.
9.	أ.د نجم عبدالله غالي الموسوي	جامعة ميسان/كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية	
10	أ.د ياسين حميد الربيعي	جامعة بغداد /كلية التربية ابن رشد	قياس وتقويم	.
11	أ.د سلام باقر الغضبان	جامعة ميسان/كلية التربية الاساسية	طرائق تدريس عامة	.
12	أ .د سعد علي زاير	جامعة بغداد/كلية التربية ابن	طرائق تدريس اللغة العربية	

		رشد		
13	أ.د عبدالواحد خلف وساك	جامعة ميسان/كلية التربية الاساسية	اللغة العربية	.
14	أ.د نداء محمد باقر الياسري	جامعة البصرة/كلية التربية للعلوم الانسانية	المناهج وطرائق التدريس العامة	.
15	أ.م.د إسماعيل موسى حميدي	الجامعة المستنصرية/كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية	.
16	أ.م.د أمجد عبد الرزاق حبيب	جامعة البصرة/كلية التربية	المناهج وطرائق التدريس العامة	.
17	أ.م.د جميل رشيد نهرن	جامعة واسط/كلية التربية	طرائق تدريس الجغرافية	.
18	أ.م.د حيدر محسن الشويلي	جامعة ذي قار/كلية التربية	المناهج وطرائق التدريس العامة	.
19	أ.م.د سحر محمد هاشم	الجامعة المستنصرية /كلية التربية	قياس وتقويم	.
20	أ.م.د زينب فالح الشاوي	جامعة البصرة/كلية التربية للعلوم الإنسانية	المناهج وطرائق التدريس العامة	.
21	أ.م.د سماء تركي داخل	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	.
22	أ.م.د سوسن هاشم الجابري	جامعة ميسان/كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية	
23	أ.م.د صبا حامد	جامعة بغداد/كلية التربية للعلوم الانسانية	طرائق تدريس اللغة العربية	
24	أ.م.د ضرغام سامي الربيعي	جامعة القادسية/كلية التربية الأساسية	مناهج وطرائق تدريس عامة	
25	أ.م.د محمد هادي حسن	جامعة واسط/كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية	
26	أ.م.د مكي فرحان كريم الابراهيمي	جامعة القادسية/كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية	
27	أ.م.د مهدي علوان عبود	جامعة واسط/ كلية التربية	طرائق تدريس الفيزياء	

28	أ.م.د نضال عيسى المظفر	جامعة البصرة/كلية التربية للعلوم الإنسانية	المناهج وطرائق التدريس العامة
30	أ.م.د نغم شاكر محمود	مديرية تربية الرصافة الثانية	طرائق تدريس اللغة العربية
31	أ.م.د هشام يونس جاسم	جامعة البصرة/كلية التربية للعلوم الإنسانية	اللغة العربية
32	أ.م.د وسن عباس	الجامعة المستنصرية /كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
33	د. محمد مهدي حسين	جامعة ميسان/كلية التربية	اللغة العربية
34	د. حيدر علي حسين	مديرية تربية ميسان/مدرس	طرائق تدريس عامة
35	د. علي غازي الفياض	مديرية تربية ذي قار/مدرس	طرائق تدريس عامة
36	أ.د محسن علي عطية	جامعة عمان العربية/كلية العلوم التربوية والنفسية	طرائق تدريس اللغة العربية
37	أ.د طه علي حسين الدليمي	جامعة العلوم الاسلامية/كلية العلوم التربوية والنفسية	طرائق تدريس اللغة العربية
38	أ.د سعاد عبدالكريم الوائلي	الجامعة الهاشمية/كلية العلوم التربوية والنفسية	طرائق تدريس اللغة الغربية

ملحق رقم (3)

بطاقة ملاحظة

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية التربية/قسم المناهج والتدريس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أُحيط حضرتكم علماً بأنني بصدد إجراء دراسة بعنوان (مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والإعداد للقراءة والكتابة وعلاقتهما بالمستوى القرائي والكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية) تحت إشراف الأستاذ الدكتور عواطف حسين عبدالمجيد، وهي دراسة وصفية تحليلية للحصول على درجة الدكتوراه في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها من جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

ولتحقيق هدف الدراسة، تم بناء بطاقة ملاحظة لقياس مستوى أداء معلمي اللغة العربية للتهيئة والإعداد للقراءة والكتابة. وسوف يتم استخدام سلم ليكرت الخماسي في هذه البطاقة.

شاكرا ومقدرا لكم حسن تعاونكم، والله يحفظكم ويرعاكم.

الباحث

سيف حلو رسن

محاور بطاقة الملاحظة

الجزء الأول: بيانات عامة:

المؤهل العلمي: ✖دبلوم✖بكالوريوس.
الخبرة: ✖ أقل من 5 سنوات ✖ من 5 سنوات – أقل من 10 سنوات ✖ أكثر من 10 سنوات

الجزء الثاني: محاور الدراسة:

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
أولاً: البعد الأول: التخطيط: يقوم المعلم في عملية التخطيط بما يأتي:						
1.	اشتمال الأهداف التعليمية على مفردات المحتوى الدراسي.					
2.	تنوع الأهداف المعرفية حسب مستويات التلاميذ					
3.	تنمية الأهداف للجوانب الوجدانية لدى التلاميذ.					
4.	تعزيز الأهداف للجوانب المهارية في تعلم اللغة.					
5.	مراعاة الأهداف لجوانب النمو اللغوي للتلاميذ.					
6.	الترابط بين مهارات اللغة الأربع في عملية التخطيط للدروس وهي مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.					
7.	التخطيط لتكامل مهارات اللغة من خلال نصوص القراءة.					
8.	التخطيط لاستراتيجيات تدريسية تعزز طرائق للتهيئة والإعداد وحل المشكلات لدى التلاميذ.					
9.	التركيز على الخبرات المباشرة في عملية التخطيط لمواقف التعلم.					
10.	التخطيط للتعلم التعاوني بين التلاميذ.					
11.	التخطيط للأنشطة التعليمية في تدريس المحتوى.					
12.	التنوع في تخطيط الأنشطة التعليمية.					
13.	التنوع في التخطيط لاستراتيجيات التدريس.					
ثانياً: البعد الثاني: التنفيذ: يقوم المعلم في عملية التنفيذ بما يأتي:						
1.	تدريب التلاميذ على التعامل مع لوازم الكتابة من أقلام وأوراق وسبورات.					
2.	تدريب التلاميذ على التعامل مع لوازم القراءة من كتب ودفاتر وكيفية تصفحها.					
3.	تدريب التلاميذ على مسك الأقلام والأوراق.					
4.	التدريب على الرسم الكتابي تدريجياً بدأ من الشخبطة غير المنتظمة على السبورات.					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
.5	تدريب التلاميذ على الرسوم السهلة المحببة لديهم.					
.6	تدريب التلاميذ على إخراج الحروف من مخارجها استعداداً للقراءة.					
.7	تدريب التلاميذ على محاكاة الأصوات.					
.8	تشجيع التلاميذ على التحدث عن الألعاب التي لديهم.					
.9	نطق الحروف من قبل التلاميذ مفتوحة .					
.10	رسم صورة تبدأ بالحرف الذي ينساه التلميذ دائماً.					
.11	كتابة الأحرف من(أ – ي) ،في بطاقات جاهزة تجذب أنظار الطلبة نحوها.					
.12	يشرح المعلم طريقة التدريس على وفق هذه البطاقات، وهي توزيع البطاقات على التلاميذ ويتقدم التلميذ الذي يسمع حرفه فقط، وتُحسب الدرجة للتلميذ الأسرع في الاستجابة، وعند تحرك التلميذ من دون نطق حرفه من قبل المعلم يُعطى درجة سالبة، أو تُخصم درجة منه.					
.13	يُشترط على المتعلم عدم التقدم إلا بعد سماع الحرف الخاص به، فالاستماع الجيد مهم وضروري.					
.14	بعد عملية التقدم يُطلب من التلميذ نطق حرفه نطقاً سليماً.					
.15	يتم تكملة تعليم الحروف حتى يصل التلاميذ للتصفية نصف النهائية ،والتلاميذ الفائزون يُعطوا مهمة أصعب ،وهي ذكر الحرف السابق واللاحق لحرفه.					
.16	في التصفية النهائية يكون عدد الفائزين تلميذين ،ويتم اختبارهم بالحروف من (أ – ي) ويتم الاعتماد في التصفية على السرعة والنطق السليم والعدّ الصحيح.					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
17.	يُراقب المعلم أداء التلاميذ في المسابقة، ويوجههم لذكر الحروف الصحيحة ،ونطق الحرف بشكل صحيح.					
18.	يقوم التلاميذ بنطق الحروف بشكل صحيح.					
19.	يستمع التلاميذ لعدّ الحروف.					
20.	يوزع المعلم الجوائز على التلاميذ الفائزين.					
ثالثاً: البعد الثالث: التقويم: يقوم المعلم في عملية التقويم بما يأتي:						
1.	شمول عملية التقويم لمفردات المحتوى الدراسي.					
2.	التدرج في التقويم حسب مستويات التلاميذ.					
3.	مراعاة تقويم الجوانب الوجدانية لدى التلاميذ.					
4.	مراعاة تقويم الجوانب المهارية في تعلم اللغة.					
5.	مراعاة الأهداف لجوانب النمو اللغوي للتلاميذ.					
6.	شمول التقويم لمهارات اللغة الأربع وهي مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.					
7.	تكامل فروع اللغة في عملية تقويم نصوص القراءة.					
8.	استعمال التقويم القبلي البنائي والختامي أثناء الحصة الواحدة.					
9.	تقديم التغذية الراجعة لعملية التقويم البنائي في الحصة الدراسية.					
10.	توظيف سلالم التقدير في عملية التقويم.					
11.	استعمال سجل الأداء في عملية التقويم.					
12.	استعمال الملاحظة لتقويم الأداء التكاملي لمهارات اللغة لدى التلاميذ.					
13.	اعتماد نص القراءة محورا لعملية القراءة والكتابة.					
14.	اعتماد سجل التقويم المعتمد على الأداء.					
15.	اعتماد سجل الملاحظات.					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
16.	يختبر المعلم نطق الحرف الصحيح ،والنطق السليم للحروف.					
17.	يُكافئ المعلم المستمع الجيد من التلاميذ.					

ملحق رقم (4)

اختبار مهارات القراءة بصورته النهائية

الاسم :.....
الصف: .....
الجنس :.....

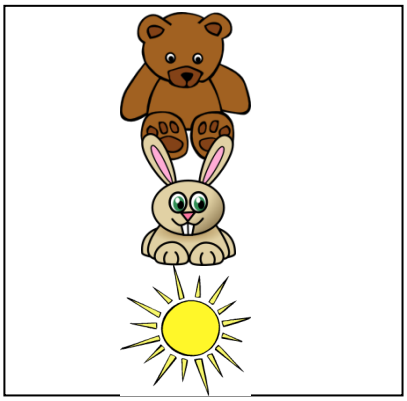
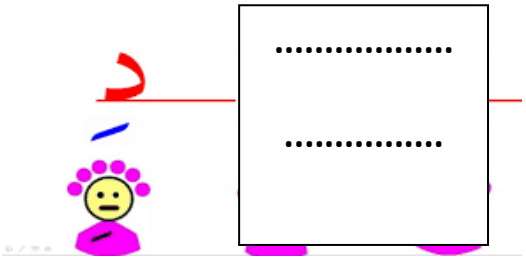
تعليمات الاختبار

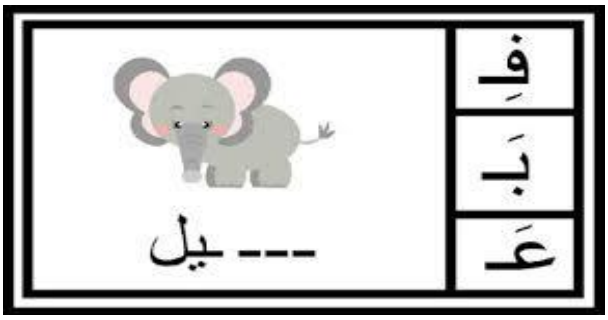
1. يتكون هذا الاختبار من (15) سؤالاً.
2. يطبق الاختبار بصورة فردية على كل تلميذ.
3. يطلب من كل تلميذ أن يقرأ الجملة أو الكلمة أو الحرف ثم وضع دائرة حول الإجابة الصحيحة.
4. زمن تطبيق الاختبار (30) دقيقة.

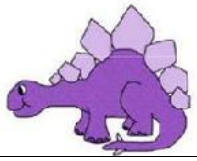
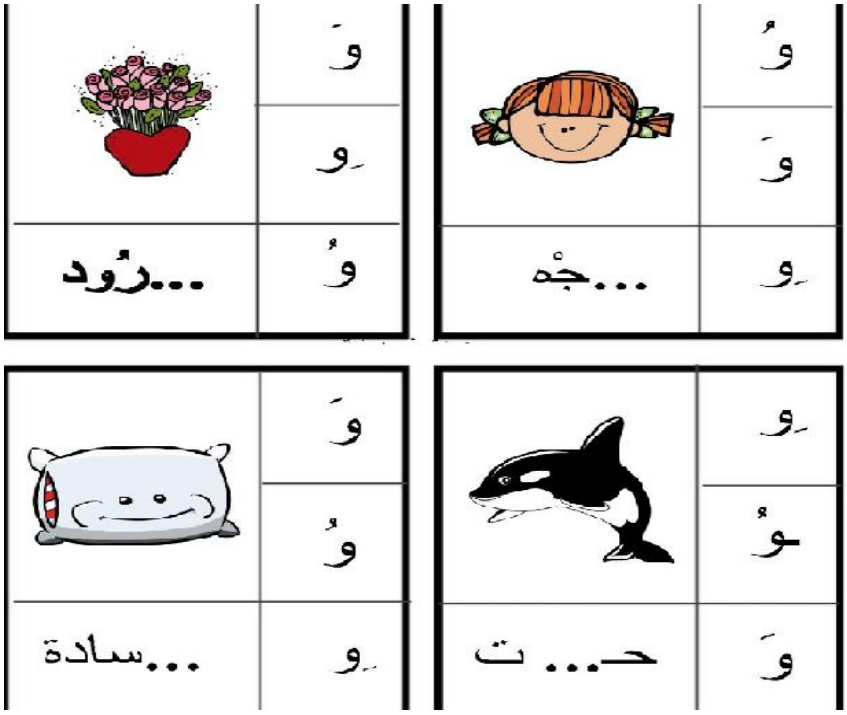
عزيزي التلميذ: اقرأ جيداً ثم ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة:

أسئلة القراءة:

.1	سؤال القراءة: ضع دائرة حول حرف الف بعد قراءة الأحرف الآتية: د ـ ذ ـأ ـ ر ـ ز
.2	سؤال القراءة: ضع دائرة حول حرف الدال بين الأحرف الآتية: ط ـ ظ ـ و ـ د ـ تـ ث ـ ي ف ـ ق ـ ك ـ ل ـ د
.3	سؤال القراءة: ضع دائرة حول شكل حرف العين في وسط الكلمة: عـاد يصعـد يرجع باع
.4	سؤال القراءة: ضع دائرة حول إشارة تنوين الكسر:
.5	سؤال القراءة: استخدم تنوين الفتح في قراءة الكلمات التالية: ليمون فأس بئر

.6	سؤال القراءة: صل الكلمة مع الصورة:  **أرنب** **دب** **شمس**
.7	سؤال القراءة: ما هي الكلمة الدالة على الشكل في الصورة: **برتقال** **ليمون** **فول**
.8	سؤال القراءة: ما هي الحركات الموجودة في الصورة الآتية:  .....

.9	سؤال القراءة: بعد قراءة الكلمات ضع دائرة حول حرف التاء المختلفة في الكلمات الآتية: نَخْلَة نَخَلاَت تَمْرَة وَرْدَةٌ حَدِيقَةً شَجَرَةً
.10	سؤال القراءة: الضمة في الصور الآتية هو:
.11	سؤال القراءة: ضع الحرف المناسب في الفراغ: 

12.	سؤال القراءة: أكمل الحرف الناقص ـــب ـــيك ـــراجة  ـــيناصور
13.	سؤال القراءة: حدد الحرف المناسب لكل صورة ثم قم بقراءته: 
14.	سؤال القراءة: حلل الكلمات التالية إلى حروف:

	حَمَدُ بدر حبس قلم
15.	سؤال القراءة: ضع دائرة حول الحرف الذي ستسمعه: الأحرف المقروءة من المعلم هي:

ملحق رقم (5)

اختبار المهارات الكتابية بصورته النهائية

الاسم :.....
الصف: .....
الجنس :.....

تعليمات الاختبار

1. يجب متابعة المعلم للتلميذ في كتابة اسمه واسم مدرسته
2. يتكون هذا الاختبار من (15) سؤالاً.
3. يطبق الاختبار بصورة فردية على كل تلميذ.
4. يطلب من كل تلميذ أن يكتب الإجابة الصحيحة في المكان المخصص لها.
5. زمن تطبيق الاختبار (30) دقيقة.

أجب عن الأسئلة الآتية :

1. اكتب اسمك كاملا واسم المادة:

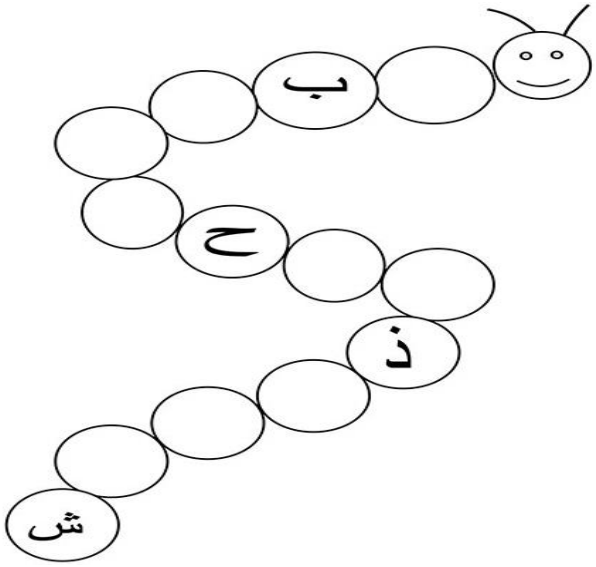
الاسم: .....

المادة: .....

2. اكتب اسم الصورة الآتية:

.....

3. أكمل كتابة الحروف:



4. أكتب الحروف التالية:

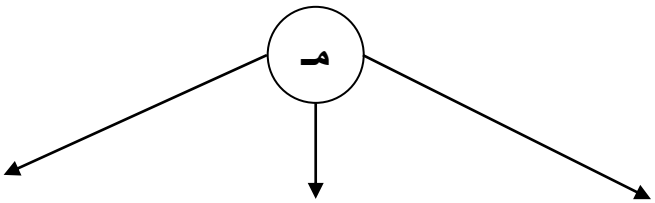
ع غ خ ج

....

5. أكتب حرف – أ – في مكانه المناسب .

.....مام ف....ر ... ..حمد ....ختي

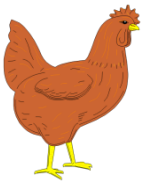
6. اكتب حرف الميم في المربع حسب رسمه في الكلمة:



زـ		ر
سـ	ر	
	د	ر

رمز رسم مأرد

7. اكتب الكلمة تحت كل صورة : .....



....

8. اكتب الكلمة المناسبة في الصورة: .....

سبورة مفتاح دراجة

9. اكتب الشكل التنوين في الكلمات:.....

فُسْتَانٌ وَاسِعٌ علمٌ ولدٌ

10. اكتب الكلمات التالية بتنوين الضم ثم الكسر ثم الفتح:

	ـٌ ـٌ ـــ	ـــ ـٍ	ـــ ـً
زيتون			
نخلة			
مثمرات			

11. اكتب الحرف المناسب في المكان المناسب.....

ظِ	
ظُ	
ظَ	...ـرف

ظُ	
ظِ	
ظَ	...ـل

ظِ	
ظُ	
ظَ	...فر

ظُ	
ظَ	
ظِ	مـ...ـلة

12. اكتب في المكان المناسب

بَابُ	بَابُ
_____	_____
_____	_____
_____	_____

13. أكمل الكلمات بالحرف الناقص من الحروف التالية (هـ ، و ، ك) مكان النقط :

سَـ.....م .....لَد .....تَاب

14. اكتب التاء المربوطة (ة – ـة) في مكانها المناسب:

15. اكتب بخط جميل:

را	راما	سرير	رامي	راعي	رأس

ملحق رقم (6)

كتاب تسهيل المهمة

Sudan University of Science & Technology

College of Graduate Studies and Scientific Research

Registrar's Office

كلية الدراسات العليا والبحث العلمي

مكتب المسجل

التاريخ9 /2/2021م

النمرة: ج س ع ت / ك د ع/ د.خ

الي / مديرية تربية ميسان

المحترم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته،،،

الموضوع: تيسير أمر الباحث / سيف حلو رسن(عراقي)

بالإشارة للموضوع أعلاه نفيدكم علماً بان الدارس المذكور أعلاه مسجل لنيل درجة الدكتوراه بالبحث في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية – بكلية التربية بتاريخ: 2018/11/14م تحت اشراف : أ.د. عواطف حسن علي عبد المجيد

عنوان الاطروحة :-

مستوى اداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهنية والاعداد للقراءة والكتابة وعلاقتهما بالمستوى القرائي والكتابي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية .

نرجو التكرم بالسماح له بالحصول علي المعلومات المطلوبة لتكملة متطلبات البحث .

ولكم منا خالص الشكر والتقدير،،،،

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

التاريخ :

مكتب المسجل

أ.امانى السر محمد طه

م. مسجل الكلية

The Republic of Iraq
Office of Maysan province
Department of

جمهورية العراق
وزارة التربية
يرية العامة للتربية في محافظة ميسان
ء الاعداد والتدريب التربوي /شعبة البحوث والدراسات

بسمه تعالى

العدد: ٤٨/٣/٤/ ٧٥١٧
التاريخ: ١٤/ ٢/ ٢٠٢١

لى/مديرية تربية ميسان / قسم التخطيط /الاحصاء /ادارات المدارس الابتدائية في قضاء المجر الكبير

م / تصويب عنوان تسهيل مهمه

حية طيبة

حقا بأمرنا الاداري ذو العدد (٧٤٥٨/٤/٣/٤٨) في ٢٠٢١/٢/١٤

برجى تسهيل مهمة السيد(م٠م٠ سيف حلو رسن) مدرس (م٠ العراق للبنين) من اجل اكمال متطلبات بحثه الموسوم (مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مرحلتي التهيئة والاعداد لقراءة والكتابة وعلاقتهما بالمستوى القرائي والكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية) وحسب لإمكانات المتوفرة لديكم

مع التقدير

المديرية العامة للتربية في محافظة ميسان
قسم الاعداد
والتدريب التربوي
/ /
٢٠

حسن كاظم جاسم
معاون المدير العام للشؤون الفنية
٢٠٢١/ ٢/ ١٤

وليد ماضي عطية
مسؤول شعبة البحوث والدراسات

سورة عنة الى :-
كتب السيد المدير العام...للتفضل للاطلاع ...مع التقدير
كتب السيد المعاون الفني... للتفضل للاطلاع ...مع التقدير
سم الاعداد والتدريب/شعبة البحوث والدراسات
رشيف