



المملكة العربية السعودية  
وزارة التعليم العالي  
جامعة أم القرى  
كلية التربية  
قسم المناهج وطرق التدريس

# **مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة للمبتدئين**

إعداد الطالب:

**راشد بن صالح بن محمد الحمادي**

الرقم الجامعي : ٤٣٢٨٨٣١٢

إشراف الدكتور

**دخيل الله بن محمد الدهماني**

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

بحث مكمل لمطالب الحصول على درجة الماجستير

في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

الفصل الدراسي الثاني

١٤٣٥/١٤٣٦ هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

## مستخلص الدراسة

عنوان الدراسة: "مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة للمبتدئين"، وهدفت إلى تحديد الأساليب اللازمة لتنمية مهارات القراءة للمبتدئين في مراكز تعليم الكبار، والكشف عن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة التالية: (مهارات تعرف المقروء، ومهارات نطق المقروء، ومهارات فهم المقروء)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، وقام الباحث ببناء أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة) اشتملت على (٤١) أسلوباً من أساليب تنمية مهارات القراءة، وطبقت أداة الدراسة على مجتمع تكون من (٣٥) معلماً من معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار بمنطقة القصيم خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٤ / ١٤٣٥هـ)، وقد استخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية وصولاً إلى نتائج الدراسة الآتية:

- ١ - تحديد ثلاث مهارات رئيسية للقراءة هي (مهارة تعرف المقروء، ومهارة نطق المقروء، ومهارة فهم المقروء)، وتحتوي كل مهارة رئيسية على عدد من المهارات المتفرعة بلغ مجموعها (١٦) مهارة متفرعة، وكل مهارة متفرعة تتطلب عدداً من الأساليب لتنميتها بلغ مجموعها (٤١) أسلوباً.
- ٢ - أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات تعرف المقروء لدى الدارسين المبتدئين في مراكز تعليم الكبار في مراكز تعليم الكبار أثناء تنفيذ دروس القراءة، كان بدرجة عالية.
- ٣ - مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات نطق المقروء لدى الدارسين المبتدئين في مراكز تعليم الكبار أثناء تنفيذ دروس القراءة، كان بدرجة عالية.
- ٤ - مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء لدى الدارسين المبتدئين في مراكز تعليم الكبار أثناء تنفيذ دروس القراءة، كان بدرجة متوسطة.
- ٥ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين في مراكز تعليم الكبار تعزى إلى المؤهل العلمي أو سنوات الخدمة. وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة أوصت بإصدار دليل لأساليب تنمية مهارات القراءة للدارسين المبتدئين في مراكز تعليم الكبار للحد من اختلاف اجتهادات المعلمين، وتباين خبراتهم وتخصصاتهم، والاستفادة من قائمة أساليب تنمية مهارات القراءة التي توصلت إليها الدراسة عند تأليف مقرر القراءة للدارسين المبتدئين في مراكز تعليم الكبار، وعند تقويم أداء معلميهما، وإسناد تعليم القراءة للدارسين المبتدئين في مراكز تعليم الكبار لمعلمي اللغة العربية، مع زيادة الحوافز المادية والمعنوية لاستقطاب المتميزين لتدريس هذه المرحلة، واقترح الباحث عدداً من البحوث والدراسات التي تعتبر مكملات لهذه الدراسة.

## **Abstract**

**Title of the Study: Level of Arabic Language Teachers' Mastering to the Methods of reading Skills Development for Juniors" This study aimed to identify the required methods for developing reading skills of junior students in adult education centers. Also, it aims to identify the mastering of Arabic language teacher in adult education centers to the methods of developing the following reading skills: (skills of identifying the reading , skills of pronouncing the reading and the skills of reading comprehension. The researcher used the descriptive method in order to achieve the aims of the study. Also, the researcher developed a note card consists of (41) method from the methods of developing reading skills. The tool of the study was applied on a community of (35) teachers of Arabic language in the centers of adult education in Qassim region in the second semester of the academic year (1434/1435). The study reached the following results:**

- 1- Specifying three main reading skills (identifying the reading, pronouncing the reading and reading comprehension). Each main skill has sub-skills with total numbers of (16) skills, and each sub skill has some methods to develop it with total number of (41) methods.**
- 2- The mastering level of Arabic language teachers in adult education center to the skill of identify the readings was average.**
- 3- The mastering level of Arabic language teachers in adult education center to the skill of pronouncing the readings was in average.**
- 4- The mastering level of Arabic language teachers in adult education center to the skill of reading comprehension was average.**
- 5- There are no statistically significance differences among the means if Arabic language teachers' mastering level to the methods of developing reading skills with junior students due to the variance of academic qualification and years of experience.**

**In the light of the study results, the study recommended issuing guide for the methods of reading skills development for junior students in order to limit the variations of teachers' experiences and specialties. Also, it recommended benefiting from the list of reading skills development methods reached by the study, and preparing specialized teachers in Arabic language teaching and promote their educational levels in order to be in touch with the updates in this field. Also, the researcher recommended conducting more studies and researches.**

## إهداء

إلى كل معلم أسهم في أن يمسك الدارس القلم، ويبدأ الحياة، ويشق طريق العلم، ويقوم بواجبات المواطن المستنير بنور العلم والمعرفة.

## شكر وتقدير

الحمد لله أولا وآخرا، سرا وظاهرا، على فضله وتوفيقه، وتسديده وتأيينه لي بإتمام هذه الدراسة.

بداية يسرني أن أقدم الشكر والتقدير لجامعة أم القرى على تهيئتها لنا هذا البرنامج التربوي الهام.

كما أهدي شكري وتقديري وخالص دعائي إلى صاحب الفضل بعد الله سعادة الدكتور/ دخیل الله بن محمد الدهماني المشرف العلمي على هذه الدراسة، الذي كان لي خير عون بعد الله في إتمام هذا العمل وإنجازه على أكمل وجه، فجزاه الله خير الجزاء وأوفره، وبارك فيه وفي جهوده، ونفع بعلمه، ويسر له الخير أينما كان.

والشكر لصاحبي السعادة عضوي لجنة تحكيم خطة الدراسة على الآراء السديدة، والتوجيهات الحكيمة، التي كان لها أبلغ الأثر في إخراج الخطة بشكل متميز، وهما الدكتور/ مرضي بن غرم الله الزهراني، والدكتور/ عبد الله بن محمد آل تميم؛ فلهما مني خالص الشكر والتقدير. والشكر موصولاً للأساتذة المحكّمين لأداة الدراسة، على الملاحظات المفيدة، والتوجيهات القيّمة، التي كان لها الأثر في ظهور الأداة بشكلها النهائي.

كما يسعدني أن أتوجه بالشكر والتقدير للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم وكذلك مديري في مراكز تعليم الكبار ومعلمي اللغة العربية على مساعدتي في تطبيق أداة الدراسة. كما أشكر صاحبي السعادة عضوي لجنة المناقشة الدكتور/ مرضي بن غرم الله الزهراني والدكتور/ خالد بن خاطر العبيدي، على تفضلهما بقراءة الرسالة، وقبول مناقشتها؛ فجزاهما الله كل خير، وبارك في علمهما وعملهما.

والشكر موصول لكليات بريدة الأهلية التي أسهمت في تبني هذا البرنامج في منطقة القصيم. كما يسعدني شكر زملائي في مرحلة الدراسة الذين تشرفت بالدراسة معهم، والاستفادة من صحبتهم، وأخص منهم الأخ العزيز عبد السلام بن ذعار البدراني على ما قدمه لي من النصح والمشورة وإخراج الرسالة بالصورة الحالية؛ فله مني الشكر ومن الله القبول والأجر، وأخيرا أشكر الأخ العزيز محمد بن أحمد الطيار على ما بذله معي من جهد، فجزاه الله خير الجزاء وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين..

## فهرس الموضوعات

| الصفحة | الموضوع                                                     |
|--------|-------------------------------------------------------------|
| ج      | مستخلص الدراسة باللغة العربية.                              |
| د      | مستخلص الدراسة باللغة الإنجليزية.                           |
| هـ     | الإهداء.                                                    |
| و      | شكر وتقدير.                                                 |
| ز      | فهرس الموضوعات.                                             |
| ي      | فهرس الجداول.                                               |
| ل      | فهرس الملاحق.                                               |
| ١      | الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأبعادها                         |
| ٢      | التمهيد والإحساس بالمشكلة.                                  |
| ٥      | مشكلة الدراسة وأسئلتها.                                     |
| ٦      | أهداف الدراسة.                                              |
| ٧      | أهمية الدراسة.                                              |
| ٧      | حدود الدراسة.                                               |
| ٨      | مصطلحات الدراسة.                                            |
| ١٠     | الفصل الثاني: الخلفية النظرية للدراسة                       |
| ١١     | أولاً: الإطار النظري.                                       |
| ١١     | المبحث الأول: تعليم الكبار (مفهومه، أهميته، أهدافه، واقعه). |
| ١١     | • مفهوم تعليم الكبار.                                       |
| ١٣     | • أهداف تعليم الكبار.                                       |
| ١٤     | • أهمية تعليم الكبار.                                       |
| ١٦     | • واقع تعليم الكبار.                                        |

## تابع فهرس الموضوعات

| الصفحة | الموضوع                                                                                                 |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ١٧     | المبحث الثاني: القراءة (مفهومها، أهدافها، أنواعها، ومهاراتها).                                          |
| ١٨     | • مفهوم القراءة وأهميتها.                                                                               |
| ٢٠     | • أهداف القراءة.                                                                                        |
| ٢٣     | • أنواع القراءة.                                                                                        |
| ٢٧     | • مهارات القراءة                                                                                        |
| ٢٩     | • أساليب تنمية القراءة                                                                                  |
| ٣١     | المبحث الثالث: تعليم القراءة للمبتدئين.                                                                 |
| ٣٤     | المبحث الرابع: خصائص الدارسين الكبار وانعكاساتها في تعليم القراءة.                                      |
| ٣٥     | • التغيرات الفسيولوجية.                                                                                 |
| ٣٩     | • الخصائص النفسية.                                                                                      |
| ٥٤     | ثانياً: الدراسات السابقة.                                                                               |
| ٥٤     | • المحور الأول: الدراسات التي تناولت تحديد وتنمية مهارات القراءة للمبتدئين.                             |
| ٥٨     | • المحور الثاني: الدراسات التي تناولت مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من تنمية مهارات القراءة بصفة عامة. |
| ٦٤     | • التعليق على الدراسات السابقة                                                                          |
| ٦٦     | الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية.                                                                |
| ٦٧     | • منهج الدراسة.                                                                                         |
| ٦٧     | • مجتمع الدراسة.                                                                                        |
| ٦٨     | • أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة) بناؤها وضبطها.                                                          |
| ٧٤     | • إجراءات تطبيق الأداة ( بطاقة الملاحظة).                                                               |
| ٧٥     | • الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.                                                              |

## تابع فهرس الموضوعات

| الصفحة | الموضوع                                                          |
|--------|------------------------------------------------------------------|
| ٧٦     | الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها.              |
| ٧٧     | أولاً: عرض نتائج الدراسة.                                        |
| ٧٧     | • نتائج الإجابة عن السؤال الأول.                                 |
| ٧٧     | • نتائج الإجابة عن السؤال الثاني.                                |
| ٧٨     | • نتائج الإجابة عن السؤال الثالث.                                |
| ٨٠     | • نتائج الإجابة عن السؤال الرابع.                                |
| ٨٤     | • نتائج الإجابة عن السؤال الخامس.                                |
| ٨٩     | • نتائج الإجابة عن السؤال السادس.                                |
| ٩٣     | • نتائج الإجابة عن السؤال السابع.                                |
| ٩٧     | ثانياً: تفسير النتائج ومناقشتها.                                 |
| ١٠٠    | الفصل الخامس: ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها ومناقشتها. |
| ١٠١    | • أولاً: ملخص نتائج الدراسة.                                     |
| ١٠١    | • ثانياً: التوصيات.                                              |
| ١٠٢    | • ثالثاً: المقترحات.                                             |
| ١٠٣    | • المصادر والمراجع.                                              |
| ١١٢    | • الملاحق.                                                       |

## فهرس الجداول

| الرقم | عنوان الجدول                                                                                                        | الصفحة |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| (١)   | توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل التعليمي.                                                                             | ٦٨     |
| (٢)   | توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة.                                                                                | ٦٨     |
| (٣)   | مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تعرف الكلمات المقررة بالدرس.                   | ٧٨     |
| (٤)   | مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تعرف معاني المفردات الجديدة.                   | ٧٩     |
| (٥)   | مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.             | ٧٩     |
| (٦)   | مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة قراءة الحروف بحركاتها الثلاث.                  | ٨٠     |
| (٧)   | مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة قراءة الحركات المنونة في حالات التنوين الثلاث. | ٨١     |
| (٨)   | مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة التمييز بين المد والحركة القصيرة نطقاً.        | ٨٢     |
| (٩)   | مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة التمييز بين الهاء والتاء المربوطة نطقاً.       | ٨٢     |
| (١٠)  | مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة التمييز بين السكون والشدة في الكلمة نطقاً.     | ٨٣     |
| (١١)  | مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة التفريق بين أل الشمسية وأل القمرية.            | ٨٤     |
| (١٢)  | مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تحليل الكلمة إلى حروفها شفهيًا.                | ٨٥     |
| (١٣)  | مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تحليل الجملة إلى كلماتها شفهيًا.               | ٨٦     |

## تابع فهرس الجداول

| الرقم | عنوان الجدول                                                                                                                                         | الصفحة |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| (١٤)  | مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تجريد الحروف حسب أشكالها وحركاتها في الكلمة شفهيًا.                             | ٨٦     |
| (١٥)  | مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تركيب كلمات من حروف شفهيًا.                                                     | ٨٧     |
| (١٦)  | مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة الإتيان بكلمات جديدة تتضمن حرفًا ممدودًا.                                       | ٨٧     |
| (١٧)  | مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة ترتيب جمل من كلمات متناثرة شفهيًا.                                              | ٨٨     |
| (١٨)  | مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة استخدام المفردات في سياقات جديدة.                                               | ٨٩     |
| (١٩)  | الفروق بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية للصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات تعرف المقروء حسب المؤهل العلمي.              | ٩٠     |
| (٢٠)  | الفروق بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية للصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات نطق المقروء حسب المؤهل العلمي.               | ٩١     |
| (٢١)  | الفروق بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية للصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء حسب المؤهل العلمي.               | ٩٢     |
| (٢٢)  | الفروق بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية للصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات تعرف المقروء وفقًا لسنوات الخدمة في التدريس. | ٩٤     |
| (٢٣)  | الفروق بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية للصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات نطق المقروء وفقًا لسنوات الخدمة في التدريس.  | ٩٥     |
| (٢٤)  | الفروق بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية للصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء وفقًا لسنوات الخدمة في التدريس.  | ٩٦     |

## فهرس الملاحق

| الرقم | عنوان الملحق                                                                   | الصفحة |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------|--------|
| (١)   | أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة) في الصورة الأولى.                                | ١١٣    |
| (٢)   | قائمة أسماء محكمي أداة الدراسة.                                                | ١٢٠    |
| (٣)   | أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة) في الصورة النهائية.                              | ١٢١    |
| (٤)   | خطاب الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم لتسهيل مهمة الباحث.         | ١٢٦    |
| (٥)   | قائمة المهارات المعتمدة في سجل تقويم الدارسين المبتدئين في مراكز تعليم الكبار. | ١٢٧    |

## **الفصل الأول**

### **مشكلة الدراسة وأبعادها**

- التمهيد والإحساس بالمشكلة.
- مشكلة الدراسة وأسئلتها.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

# الفصل الأول

## مشكلة الدراسة وأبعادها

تضمن هذا الفصل تمهيدا لمشكلة الدراسة، والإحساس بها، وتحديدتها، وبيانات لأهدافها، وأهميتها، وحدودها، ومصطلحاتها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

### التمهيد والإحساس بالمشكلة:

الحمد لله الذي أنزل الكتاب العظيم بلسان عربي مبين، وصلى الله وسلم على سيدنا محمد أذن الخير التي استمعت واستقبلت آخر إرسال السماء لهدي الأرض ولسان الصدق الذي بلغ عن الحق مراده من الخلق وبعد:

يعد العلم مظهرا من مظاهر الأمم المتقدمة، تحرص على أن تعب من معينة حتى تروى، تهئ لأجيالها أسبابه، وتسهل سبله، وتوفر معداته ووسائله، لا تترك في طريقه عقبات، ولا تتراخى في دفعه إلى الأمام، مستخدمة كل إمكاناتها، ووسائلها. كل هذا لإيمانها بفائدته، وتقديرها لمردوده، وإدراكا منه لدوره في سعادتها وفي اندفاعها إلى الأمام، فهو لها نور تعرف به دينها، وما تجنيه منه سعادة في دنيا وآخره (الحقيل ١٩٩٥م، ص ١٣).

وتعد اللغة مفتاح بوابة العلم والمعرفة، ومع تنامي الحاجة إلى المعرفة المتخصصة وتدفق المعلومات الذي فاق كل وصف، أصبح الإنسان العادي محاصرا بفيض من المعلومات والمعارف والأخبار والتقارير المتنوعة (بكار، ١٩٩٩م، ص ١٣٠).

وأصبحت اللغة المجردة من المهارات غير كافية، والإنسان الأمي خارج نطاق العلم والمعرفة، مما فرض واقعا جديدا لا يتقبل العاجزين عن القراءة والكتابة، وهما أقل ما يمكن للفرد امتلاكه من أجل أن يتعايش مع بقية أفراد المجتمع، وربما الاستفادة من المعرفة الضخمة المتاحة والمحيط بها بلغة ذات أصوات منطوقة وحروف مكتوبة يفهمها من حوله (الخليفة، ٢٠٠٤م، ص ٥٧).

ويقصد باللغة الألفاظ الدالة على المعاني، التي وصفها ابن جني بأنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" فبطبيعتها الصوتية وترتيبها المنتظم لكلماتها وظاهرتها الإنسانية وصلتها بالعرف الاجتماعي تتضمن وظيفة اجتماعية في التعبير ونقل الفكر (الخليفة، ٢٠٠٤م، ص ٥٧).

وهذا المقصد يفهم منه ما يأتي:

- أن اللغة في صورتها الخارجية نظام من الأصوات.
- أن أصحاب اللغة قد اتفقوا أو قبلوا دلالة هذه الأصوات على معان معينة.
- أن اللغة إنما تنشأ بالمجتمع وتحيا به، فلكل قوم لغة يعبرون بها عن أغراضهم.
- أن اللغة تعبير عن الأغراض التي يهدف إليها الإنسان.

وتعد اللغة مظهرا من مظاهر الابتكار في مجموع الأمة أو ذاتها العامة، فإذا هجعت قوة الابتكار توقفت اللغة عن مسيرها، وفي الوقوف التقهقر وفي التقهقر الموت والاندثار (جبران، ٢٠١٢م، ص ١٦).

وعلى الرغم من كثرة اللغات وتنوعها، لم تصمد أمام تعاقب الحضارات، ومهما انتشرت لغة من اللغات وقويت يأتي عليها زمن تضمحل فيه وتحل محلها لغات أخرى تزدهر بدورها ثم تذبل ولم يذكر التاريخ لغة واحدة كتب لها الخلود سوى اللغة العربية، وذلك لارتباطها بالقرآن الكريم الذي حفظه الله تعالى بقوله جل وعلا: (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) (سورة الحجر، الآية ٩).

ولأهمية اللغة يجب أن يكون تعليمها أساسا لتعلم سائر العلوم ولذلك يشير مرسى (١٩٨٦م) "إلى قول ابن خلدون بأن تعليم اللغة يجب أن يكون أساسا لتعلم سائر العلوم يبدأ بتعلم القراءة والكتابة، ثم تربط الألفاظ بالمعاني، ثم ينتهي بالتجريد والربط بين المعاني المختلفة وبين بعضها" ص ٣٣٠.

ولا غرو أن يعدها شيخ الإسلام ابن تيمية عبادة، وهو ما يفهم من سياق قوله: "اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرض واجب لأن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهمان إلا بفهم العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب" (ابن تيمية، ٧١٥هـ، ص ٢٠٧).

وبهذا الفهم لحقيقة اللغة العربية تصبح جديرة بالمكانة والأهمية اللتين لا تحظى بهما أي لغة أخرى، وهذه المكانة السامية للغة الضاد تحمل أبناءها تبعات النهوض بها والذود عنها دراسة وتدريسا ونشرا. (الخليفة، ٢٠٠٤م، ص ١).

وكانت العرب لعهد الجاهلية تنطق بالسليقة وتصوغ ألفاظها بموجب قانون تراعيه من أنفسها، ويتناوله الآخر عن الأول والصغير عن الكبير من غير أن تحتاج في ذلك إلى وضع قواعد صناعية. فلما جاء الإسلام واختلطت العرب بالأعاجم عرض لألسنتها اللحن والفساد فاستدعى الحال إلى استنباط مقاييس من كلامهم يرجع إليها في ضبط ألفاظ اللغة (الهاشمي، ١٣٥٤هـ، ص ٣).

وعلى الرغم من التطور التقني، لا تزال القراءة أهم الوسائل التي تنقل بين الأجيال والثقافات ثمرات العقل البشري وأنقى المشاعر الإنسانية التي عرفها عالم الطباعة، فهي أساس تفسير الرموز المكتوبة والرباط بين اللغة والحقائق وبين الرموز والمعاني، والآلية المنطوية على العمليات العقلية المتعلقة بالإدراك والموازنة والفهم والاختيار والتقويم والتذكر والتنظيم والاستنباط والابتكار (شحاتة، ٢٠٠٠م، ص ١٠١).

وللقراءة أهمية يوضحها مذكور (٢٠٠٤م) بقوله: "القراءة تساعد التلاميذ على إكساب المعارف وتثير لديهم الرغبة بالكتابة، فمن القراءة تزداد معرفة التلاميذ بالكلمات والجمل والعبارات المستخدمة في الكلمات والكتابة، وعلى هذا فهي تساعد التلاميذ في تكوين إحساسهم اللغوي، وتذوقهم لمعاني الجمال وصوره فيما يستمعون وفيما يقرؤون ويكتبون" ص ١٢٦.

ولئن عدت القراءة من المهارات الأساسية للغة والأساس الذي تبنى عليه فروع النشاط اللغوي من حديث واستماع وكتابة، فهي تسهم في بناء شخصية المتعلم عن طريق تثقيف العقل واكتساب المعرفة، وتهذيب العواطف، وأداة الاطلاع على التراث الثقافي والاتصال الاجتماعي (الخليفة، ٢٠٠٤م، ص ١١٧).

لذلك اهتم الإسلام بمحو الأمية من خلال اهتمامه بالعلم الذي هو نقيض الأمية، وهذا أوضح من أن يوضح أو أن يقام عليه دليل، وعناية الرسول عليه الصلاة والسلام بمحو الأمية تتجلى في أروع صورة حين جعل فكك الأسير من المشركين في غزوة بدر: أن يعلم عشرة من أبناء المسلمين القراءة والكتابة. وفي ذلك مراعاة للطريقة الشاملة في التعليم تحقيقا للكرامة الإنسانية للمتعلم وصولا إلى هدف التربية الأسمى وهو إسعاد الفرد في الدارين (نصار، ٢٠٠٦م، ص ٢٢).

ولا تزال كثير من الشعوب في أنحاء شتى من العالم ترزح تحت وطأة الأمية، ولعل أرقام الإحصاءات الدولية حول مستوى الأمية يدلل على أن الدول العربية والإسلامية لم تستوعب مضامين الرسالة المحمدية الشريفة الداعية إلى العلم والتي لا تعذر الجاهل بجهله، فقد أشارت إحصاءات معهد الإحصاء في منظمة الأمم المتحدة للثقافة والعلوم والتربية (اليونسكو) إلى أنّ واحدا من أصل خمسة كبار عبر العالم، أي ما يقارب ٨٦٠ مليون شخص، لا يزالون من الأميين، وثلاثهم من النساء. ويعيش حوالي ٧٠% من هؤلاء في جنوب الصحراء الأفريقية، وجنوب وغرب آسيا، والدول العربية وأفريقيا الشمالية. وتشير مصادر منطقة شرق آسيا والمحيط الهادي إلى عدد إجمالي من الأميين يبلغ ١٨٥ مليون أمي. ويوجد في منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي ٣٩ مليون من الأميين، أي ما يناهز ١١% من مجموع السكان لدى فئة الكبار. ووفقا لتقديرات المعهد المعروضة على موقعه عبر الانترنت [www.unesco.org/statistics](http://www.unesco.org/statistics) على شكل رسوم تخطيطية،

فإن نسبة الأمية في الدول العربية وصلت عام ٢٠٠٠م إلى معدل ٤٠% تقريباً (٣٠% ذكور، و٥٢% إناث). (هجرس وآخرون، ٢٠١٢م، ص ١١).

وكانت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأليكو) قد قدمت في بداية عام ٢٠١٢م تقديرات لأعداد الأميين في العالم العربي، وصلت إلى ما بين ٦٠ و ٧٠ مليون أمي وأمية؛ أعلاها نسباً، حسب تقديرات معهد اليونسكو للأمية بين الكبار، موريتانيا، ثم المغرب، ثم مصر، ثم السودان. كما أورد معهد اليونسكو معدلات الأمية في أربع دول خليجية لعام ٢٠٠٠ هي السعودية وقطر والكويت والبحرين، ووفق تقديراته، فإن المعدلات كانت على التوالي: السعودية ٢٤%، قطر ١٩%، الكويت ١٨%، البحرين ١٣%. (هجرس وآخرون، ٢٠١٢م، ص ١١). ويرى الباحث ومن خلال قربه من برامج محو الأمية وتعليم الكبار أن الأمية في المملكة العربية السعودية ستندثر، وغاية الشرف أن يتحقق ذلك على أيدينا جميعاً.

### مشكلة الدراسة:

تعد كفاءة المعلم وإتقانه للمواد التي يدرسها جزءاً مهماً من شخصيته التي ينظر إليها الطالب بعين التقدير إن شعر بتمكن أستاذه من المواد المعرفية التي يقدمها للطلاب، والمتأمل في واقع معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية يجد التباين في تأهيلهم مما أدى إلى تنامي الضعف القرائي لدى الدارسين بسبب عدم تمكن بعض المعلمين من أساليب تنمية مهارات القراءة وخاصة (تعرف المقروء ونطق المقروء وفهم المقروء) كما اتضح ذلك من خلال بعض الدراسات، على غرار دراسات كل من (الحميدي، ١٤٠٧هـ؛ الشخريتي، ٢٠٠٩م، Robinson, 2010؛ Marshall, 2011؛ Wenk & Tronsk, 2011) بينما تبين من بعض الدراسات الأخرى عدم تمكن بعض معلمي اللغة العربية من تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين، مثل دراسة الروقي (١٤٢٨هـ) الذي كشفت نتائجها عن تدني مهارات تدريس القراءة سواء على مستوى الإعداد أو التنفيذ أو التقويم لدى الطلاب المعلمين في الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية، ودراسة الشهراني (١٤٣٢هـ) التي كشفت نتائجها عن ضعف مستوى تمكن معلم الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارة الفهم لدى تلاميذهم. ونظراً لما لاحظته الباحثة من خلال عمله مشرفاً على تعليم الكبار من الحاجة إلى دراسة تكشف عن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات (تعرف المقروء ونطق المقروء وفهم المقروء) لدى الدارسين المبتدئين، وحيث لم تجر دراسة سابقة - على حد علم الباحثة من خلال اطلاعه على قواعد المعلومات المتاحة - جاءت هذه الدراسة لتسد ثغرة في هذا الجانب المهم وتكشف لأصحاب

القرار عن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين بمراكز تعليم الكبار، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة للدارسين المبتدئين؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما مهارات تعرف المقروء ونطقه وفهمه المناسبة للدارسين المبتدئين في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار ؟
- ٢- ما الأساليب اللازمة لتنمية مهارات القراءة تعرفًا ونطقًا وفهما لدى الدارسين المبتدئين في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار؟
- ٣- ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات تعرف المقروء لدى الدارسين المبتدئين؟
- ٤- ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات نطق المقروء لدى الدارسين المبتدئين؟
- ٥- ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء لدى الدارسين المبتدئين؟
- ٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين تعزى إلى المؤهل العلمي ؟
- ٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين تعزى إلى سنوات الخدمة في التدريس ؟

## أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تحديد قائمة بمهارات القراءة المناسبة للدارسين المبتدئين في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار.
- ٢- تحديد الأساليب اللازمة لتنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين في الصف الأول

بمراكز تعليم الكبار.

٣- التحقق من مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب

تنمية (مهارة تعرف المقروء ونطقه وفهمه) لدى الدارسين المبتدئين.

٤- الكشف عما إذا كانت هناك فروق إحصائية بين مستويات معلمي اللغة العربية في الصف الأول

بمراكز تعليم الكبار في التمكن من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين،

تعزى لسنوات المؤهل العلمي.

٥- الكشف عما إذا كانت هناك فروق إحصائية بين مستويات معلمي اللغة العربية في الصف الأول

بمراكز تعليم الكبار في التمكن من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين،

تعزى إلى سنوات الخدمة في التدريس .

### أهمية الدراسة:

برزت أهمية الدراسة في أن نتائجها قد تفيد:

(١) مخططي ومطوري المناهج ويتمثل ذلك في:

■ إعداد قائمة بمهارات تنمية مهارات القراءة (تعرف المقروء، ونطق المقروء، وفهم المقروء).

■ إعداد قائمة بأساليب تنمية مهارات القراءة.

(٢) مشرفي اللغة العربية ومعلميها للنهوض بمستوى الدارسين المبتدئين في القراءة، وذلك بالاطلاع

على أساليب تنمية مهارات القراءة والتي توصلت إليها هذه الدراسة ومعالجة السلبيات وتعزيز

الإيجابيات.

(٣) الدارسين المبتدئين في تعليم الكبار لتنمية مهارات القراءة لديهم.

(٤) الباحثين: من خلال فتح المجال أمامهم لإجراء دراسات مماثلة تعمل على تطوير أساليب تنمية

مهارات القراءة.

### حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالحدود الآتية:

(أ) حدود موضوعية: وتتضمن الكشف عن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم

الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة (تعرف المقروء، ونطق المقروء، وفهم المقروء) والمضمنة

في برنامج "نور" المعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم ( الإدارة العامة للتقويم والجودة التربوية )

برقم ١٧/٥٣٦ وتاريخ ١١/٢٦/١٤٢٧هـ

(ب) حدود مكانية: طبقت هذه الدراسة على جميع معلمي اللغة العربية بمراكز تعليم الكبار في منطقة القصيم (بمدينة بريدة) والبالغ عددهم (٣٥) معلما.

(ج) حدود زمانية: طبقت الدراسة - والحمد لله - في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٤ - ١٤٣٥ هـ.

## مصطلحات الدراسة:

### ١ - مستوى التمكن:

عرف اللقاني والجمل (٢٠٠٣م) مستوى التمكن بأنه: "مستوى يحدد مسبقا بصورة كمية ما يرجى أن يحققه كل فرد بعد الانتهاء من موقف تدريسي أو عدد من المواقف التدريسية ومن خلال ذلك يتم الحكم على ناتج التعلم ومدى كفاءة المعلم في أداء الواجبات المحددة له" ص ١١٨.

ويقصد به في هذه الدراسة الدرجة التي يحصل عليها المعلم أثناء استخدامه أساليب تنمية مهارات القراءة المحددة في هذه الدراسة من خلال بطاقة الملاحظة .

### ٢ - الأساليب:

عرف اللقاني والجمل (٢٠٠٣م) الأساليب بأنها: "مجموعة العمليات والإجراءات التي يقوم بها المعلم أثناء التدريس وتشكل في مجموعها نمطا مميزا لسلوك المعلم في التدريس" ص ٤١.

ويقصد بها في هذه الدراسة الخطوات التي يتبعها المعلم عند تعليم القراءة للدارسين المبتدئين في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أجل تنمية المهارات المحددة في هذه الدراسة.

### ٣ - التنمية:

عرف الزهراني (١٤٢٧هـ) التنمية بأنها: "الارتقاء بمستوى الطلاب اللغوي وإكسابهم المهارات اللغوية، وإجادتها بحيث يظهر أثر ذلك على أدائهم القرائي والكتابي ويؤدي إلى تناقص أخطائهم اللغوية بدرجة كبيرة" ص ٢٠.

ويقصد بها في هذه الدراسة الارتقاء بمهارات القراءة المحددة في هذه الدراسة وإكساب الدارسين المبتدئين في مراكز تعليم الكبار (مهارة تعرف المقروء ونطقه وفهمه)، بحيث يؤدي ذلك إلى تطبيقهم لها بصورة صحيحة.

### ٤ - مهارات القراءة:

عرف اللقاني والجمل (٢٠٠٣م) المهارة بأنها: "الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا مع الوقت والجهد والتكاليف" ص ٣١٠.

وعرف الخليفة (٢٠٠٤م) القراءة بأنها: "عملية مستمرة تؤدي وظيفة مهمة في الحياة؛ فهي بمفهومها الحديث تعني التعرف على الكلمات والنطق بها، وفهم المقروء، ونقده، وتوسيع الخبرات والإفادة منها في الحياة اليومية، وحل المشكلات، وتحقيق المتعة النفسية" ص ١٢٠.

ويقصد بمهارات القراءة في هذه الدراسة قدرة الدارس على تعرف الكلمات والنطق بها وفهما وتوسيع الخبرات والإفادة منها في حياته اليومية .

#### ٥ - تعليم الكبار:

عرفت وزارة التربية والتعليم في اللائحة التنفيذية (١٤٢٠هـ) تعليم الكبار بأنه: "البرامج التعليمية التي تصمم لتناسب مع احتياجات المؤسسات الحكومية والأهلية وتعمل على تحقيق احتياجات ورغبات الدارسين الكبار على اختلاف مستوياتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية" ص ١٥.

## **الفصل الثاني**

### **اللفية النظرية للدراسة**

- أولًا: الإطار النظري
- ثانيًا: الدراسات السابقة

## الفصل الثاني

### الخلفية النظرية للدراسة

تناول الباحث في هذا الفصل الخلفية النظرية للدراسة مقسمة إلى قسمين ، اشتمل القسم الأول على الإطار النظري للدراسة ، أما القسم الثاني فيعرض الدراسات السابقة المرتبطة بمجال الدراسة ، وفيما يلي تفصيل ذلك .

#### أولاً : الإطار النظري

تناول الباحث في الإطار النظري أربعة مباحث حيث ركز المبحث الأول على تعليم الكبار مفهومه وأهدافه وأهميته وواقعه بينما تطرق المبحث الثاني إلى القراءة ومفهومها وأهدافها وأنواعها ومهاراتها وأساليب تنميتها، واختص المبحث الثالث بأهمية تعليم القراءة للمبتدئين، وختم الإطار النظري بالمبحث الرابع الذي ركز على خصائص الدراسيين الكبار وانعكاساتها في تعليم القراءة وفيما يلي تفصيل ذلك:

#### المبحث الأول: تعليم الكبار؛ مفهومه وأهدافه وأهميته واقعه

##### مفهوم تعليم الكبار:

يطلق لفظ الكبار ويراد به معان متعددة، وفي مجال محور الأمية قد يراد به من تكون أعمارهم بين الثانية عشر والخامسة والأربعين ولم يسبق لهم التعلم ولا دخول المدرسة ولا يعرفون مبادئ القراءة والكتابة والحساب. وهذا التحديد هو ما ذهب إليه قانون محو الأمية بجمهورية مصر العربية، وهو القانون رقم ٦٧ لسنة ١٩٧٠م. وهناك من يطلق لفظ الكبار على من تجاوزوا سن الخامسة عشرة سنة ولم يسبق لهم دخول المدرسة ولا يعرفون مبادئ القراءة على النحو السابق، ويعتمد التحديد الأخير على ما ذهب إليه قانون العمل الدولي من تحريم تشغيل الأطفال قبل سن الخامسة عشرة حرصاً على الطفولة من الاستغلال ومنعاً لتعويق نمو الطفل (هندام وآخرون، ١٩٧٨م، ص ٤٠).

وعلى الرغم من أن الممارسة العملية لتعليم الكبار قديمة على مر العصور والحضارات، إلا أن الاستخدام العلمي لمصطلح "تعليم الكبار" شاع في العصر الحديث كقضية وطنية بعد الحرب

العالمية الأولى عندما بدأ الاهتمام بهذا النشاط التعليمي وتجديد مجالاته (هندام وآخرون، ١٩٧٨م، ص ٣).

واجتهد الباحثون والمؤسسات التعليمية والاجتماعية في وضع تعريفات لمفهوم تعليم الكبار يقتصر الباحث منها على ما يأتي:

عرف بدوي (١٩٨٠م) تعليم الكبار بأنه: "التعليم الذي يُؤفّر لمن فاتهم التعليم المدرسي أو انقطعوا عنه" ص ٢٨.

وعرّفه الزهير (١٩٨٦م) بأنه: "تعليم مستمر يشمل احتياجات الفرد التعليمية والثقافية مما يمكنه من تنمية خبراته وقدراته بالقدر الذي يكفل له رفع مستواه الاجتماعي وتجاوبه مع ظروف ومتطلبات مجتمعة" ص ١٧.

وعرّفه الحميدي (١٤١٢هـ) بأنه: "تعليم يقبل عليه الكبار برغبة منهم لكي يتمكنوا من القيام بمسؤولياتهم الكثيرة بنجاح أكثر" ص ٢٤.

وعرّفه الخنكاوي (١٤١٦هـ) بأنه: "الفرص التعليمية المتاحة للكبار لإكسابهم المعرفة وتكوين المهارات بطريقة منتظمة لمعرفة الاتجاهات الجديدة بهدف تطوير أنفسهم والمجتمع الذي يعيشون فيه" ص ١٩.

أما وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (١٤٢٠هـ) فعرفته بأنه: "البرامج التعليمية التي تصمم لتناسب مع احتياجات المؤسسات الحكومية والأهلية وتعمل على تحقيق احتياجات ورغبات الدارسين الكبار على اختلاف مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية" ص ١٥.

ويتبين ذلك من التعريف الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٧م في تقرير لجنة تطوير التربية العربية، حيث اشتمل تعريفها على مفهومين اثنين؛ اتخذ المفهوم الأول صفة تربوية يقصد بها توفير تعليم مناسب لجميع المواطنين في المستوى الأول من نظام التربية والمدرسة، بينما اتخذ المفهوم الثاني صفة اجتماعية يقصد بها توفير الحد الأدنى من الفرص التعليمية لأعداد كبيرة من الصغار والكبار لم يحظوا بالتعليم أو تسربوا منه بحكم ضعف المستوى الاقتصادي. وهذا الحد قد يقتصر على الجزء الأول من المرحلة الابتدائية بحيث لا يقل عن السنوات الأربع الأولى منها، وهو في هذا محدد بقدرة الدولة على الإنفاق وفي الوقت نفسه بضرورة التزامها بتوفير حق التعلم للجميع (الحقيل، ١٩٩٥م، ص ٤٥).

ووفق المفهوم الثاني يتضمن التعليم الأساسي تعليم الكبار ومحو الأمية. وأهم المهارات المطلوبة لمتعلمي اللغة والتي حصرها الباحثون هي: فهم المادة المقروءة، وتنظيمها، واختبارها

وتقويمها، والقدرة على البحث وتعيين مصادر المعلومات، والقدرة على الحفظ والاستدكار (الشنطي، ٢٠٠٣م، ص ١٦٨).

ويتضح من التعريفات السابقة أن تعليم الكبار لا يعني نقل المعرفة أو تلقين المهارة، وإنما يهتم بمساعدة الأفراد على تحقيق نموهم المتكامل وتوظيف قدراتهم بما يعود عليهم بالنفع وعلى مجتمعهم بالخير.

كما يتضح أنه على الرغم من تعدد تعريفات مفهوم مصطلح تعليم الكبار، إلا أنها تتقارب في مضمونها، ما عدا تعريف الزهير (١٩٨٦م، ص ١٧) الذي تضمن الإشارة إلى التعليم المستمر.

### أهداف تعليم الكبار:

اعتنت المملكة العربية السعودية اعتناء خاصا بمحو الأمية وتعليم الكبار، فخصصت فصلا كاملا في سياسة التعليم بعنوان "مكافحة الأمية وتعليم الكبار"، حيث جاء في الفصل السابع من سياسة التعليم ما نصه: "تهتم الدولة بمكافحة الأمية وتعليم الكبار، وتدعم هذا النوع من التعليم فنيا وماليا وإداريا، وذلك تحقيقا لرفع مستوى الأمة، وتعميم الثقافة بين أفرادها" بتعليمهم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب وتضمن ذلك تنمية حب الله وتقواه في قلوبهم وتزويدهم بالقدر الضروري من العلوم الدينية (وزارة المعارف، ١٤١٦هـ، ص ٣٣).

وتتضمن أهداف نظام تعليم الكبار (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٠هـ، ص ١٥) الآتي:  
أ) تعميق حب الله وتقواه في قلوب الدارسين وتزويدهم بما يحتاجون إليه في حياتهم من العلوم الدينية.

ب) إتاحة الفرصة للذين أنهوا المرحلة الأساسية من محو الأمية لمواصلة التعليم في المراحل الأخرى.

ج) توفير الفرص اللازمة لاستمرار الكبار في القراءة منعا لرجوعهم إلى الأمية وتوفيرا للبيئة المتعلمة.

د) تنظيم برامج ثقافية متنوعة للكبار تلبي احتياجاتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.  
ويشير الحميدي (١٤١٢هـ، ص ٤١ - ٥٩) إلى أن تعليم الكبار يحقق الغايات والأهداف الآتية:

#### ١- تحقيق التكيف مع المتطلبات الحضارية:

يعد تعليم الكبار أحد سبل تحقيق التنمية لغاياتها وأهدافها، ذلك أن تعليم الكبار من خلال برامجه المتعددة، ينمي قدرات مختلف فئات المجتمع وتطويعها ليتمكنوا من تحقيق التكيف مع

المتطلبات الحضارية الجديدة تكيفا يمكنهم من المشاركة في عملية التنمية والاستفادة من إنجازاتها، وبهذا تتضح العلاقة الوطيدة بين تعليم الكبار وبين برامج التنمية.

## **٢- مواكبة الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي:**

يشهد العصر انفجارا معرفيا هائلا يفرض على مؤسسات العمل والإنتاج الاستجابة لتغيراته المتسارعة واستخدام مستحدثاته، وتوفير فرص متساوية في التعليم والتدريب لكل من الصغار والشباب والكبار حتى يتفهموا الأساليب الحديثة التي تمكنهم من التكيف مع تلك المستحدثات.

## **٣- إصلاح للتعليم النظامي:**

يعاني التعليم النظامي من جمود محتواه ونمطيته ورتابته، ويأتي تعليم الكبار كإجراء إصلاحي يتيح الفرصة للمسنين الذين هم بحاجة إلى برامج للاستفادة من فترة التقاعد لقضاء حياة أسعد، وبالنسبة أيضا لمتوسطي العمر الذين هم بحاجة إلى برامج لتحسين أوضاعهم العلمية والمعيشية، وكذلك الراشدين الذين هم بحاجة للاستمرار في الدراسة بعد أن انقطعوا عنها.

## **٤- تثقيف المجتمع:**

يقدم تعليم الكبار من خلال برامج المتعددة أنواعا مختلفة من الثقافة سعيا إلى تضيق الفجوة بين الأجيال المتعاقبة وبين الثقافات المختلفة بقصد تحقيق التنمية.

## **٥- استغلال أوقات الفراغ:**

من خلال برامج تعليم الكبار يستطيع الدارسون أن يتزودوا بمعلومات ومهارات وقدرات تملأ أوقات فراغهم بما يفيدهم في حياتهم العملية. ويتضح من الأهداف السابقة أن التعليم من منظوره العام يستهدف جميع مراحل حياة الإنسان، وتبدأ الاستفادة الفعلية من العلم منذ الإمساك بالقلم، وتجنو فوائده من خلال واجبات المواطن تجاه نفسه وتجاه المجتمع. وقد اتفق على ذلك من المختصين في مجال تدريس اللغة العربية كل من الروقي (١٤٢٨هـ)، والشخريتي (٢٠٠٩م)، والشهراني (١٤٣٢هـ).

## **أهمية تعليم الكبار:**

يعدّ تعليم الكبار وسيلة لدعم المساواة بين مختلف شرائح المجتمع، إذ إن تقديم تعليم أساسي للكبار يتضمن القراءة، والعمليات الحسابية، والمعلومات التي تساعد على تكوين واكتساب المهارات، وسلوك الاتجاهات والقيم التي يحتاجون إليها في حياتهم اليومية بوصفها ضرورات اجتماعية واقتصادية لإنماء المجتمع وزيادة تماسكه.

كما يعدّ هذا التعليم وسيلة لمنع تهميش من تجاوزهم سن دخول المدرسة ويفتقرون إلى القدرة على التفكير المنظم وحل مشكلاتهم وحل مشكلات أسرهم، والإسهام بجهودهم الفكرية في عملية التنمية.

ويعدّ تعليم الكبار كذلك وسيلة لتعزيز قدرات كل من الذين حرموا من الاستفادة من الفرص التعليمية بسبب الحاجة إلى المال أو الوقت فقط، والذين يجهلون الإمكانيات المتاحة إليهم، والذين يخشون ردود الفعل السلبية من جانب المعلمين، والذين لا يرغبون في التعليم خارج المجموعة. كما يعدّ تعليم الكبار أيضا وسيلة لدفع عجلة التنمية، وذلك من خلال زيادة كفاءة المواطنين بوصف التربية أحد العناصر الأساسية في استراتيجيات التنمية (الخنكاوي ، ١٤١٦ ، ص ٢٥).

وقد أصبح تعليم الكبار لأهميته علما قائما بذاته باعتباره ضرورة لتطوير المجتمع ككل والنهوض به، حتى يواكب ما تحقّقه المجتمعات الإنسانية من تقدم. لذلك اقترح موضوع تعليم الكبار موضوعات المؤتمرات والندوات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، على غرار المؤتمر الذي تنظمه منظمة اليونسكو مرة كل اثنتي عشرة سنة، سعيًا من القائمين على هذه المؤتمرات على وضع الخطط المختلفة، لتحقيق تحسن نوعي وتوسع كمي، وتقويم الإنجازات والحاجات والمشكلات في مختلف دول العالم (الرواف ، ١٤٢٣هـ، ص ١٢).

وقد شهدت العقود الأخيرة اهتماما متزايدا بقضية تعليم الكبار لاعتبارات متعددة أهمها ما يأتي:

### (١) تعليم الكبار لإشراكهم في التنمية الاجتماعية:

تسعى برامج التنمية إلى الاهتمام بالعنصر البشري بمكوناته المتعددة: القيمة والنفسية، والحضارية، ويتجسد هذا الاهتمام في إعداد الفرد من حيث تعليمه، وتدريبه، وإكسابه الخبرات المختلفة، فضلا عن تحديد المستهدف من القيم المجتمعية الجديدة من أجل تلقينها للفرد المراد إعداد، حتى يكون عنصرا مشجعا لبرامج التنمية لا معارضا ومثبطا لها (Unesco, 1985).

ومن هنا فإن تعليم الكبار يمكن من لم يحظوا بالتعليم في صغرهم من الإسهام والمشاركة في تحقيق عملية التنمية من خلال تنظيم جهود الأفراد والجماعات ومساعدتهم على المشاركة في البرامج والمؤسسات التي توجه برامجها إليهم، ومن ثم ينصهر هؤلاء في المشروع التنموي بما يضمن استدامة التنمية والاستقرار ( United Nations Educational and Cultural Organization, 1997).

## ٢) تعليم الكبار لتنمية الوعي بالتحويلات المجتمعية المعاصرة:

مع بداية الألفية الثالثة اشتدت المواجهة بين الثقافات المتحجرة وبين العولمة التي جعلت من ثورة الاتصالات والإعلام، والقنوات الفضائية المفتوحة سلاحاً لها، فغزت معظم البيوت في العالم، وفرضت ضرورة الاهتمام بالقضايا التي يشترك فيها جميع البشر مهما كانت ألوانهم وثقافتهم ومستويات تعلمهم، فلا أحد في حل من الاهتمام بندرة المياه العذبة في العالم، ودور الدين في المجتمع، واحتمال وجود حضارات أخرى خارج كوكب الأرض، والعنف والإرهاب والتطرف في المراكز الحضرية والمدن الكبرى، وبحوث الهندسة الوراثية، ومدى قدرة الدول النامية على اللحاق بالركب الحضاري (إبراهيم وعبد الراضي، ٢٠٠٠م، ص ١٩٦).

وبناء على ذلك فرض الحديث عن أهمية تعليم الكبار نفسه بقوة أشد مع إطلالة القرن الحادي والعشرين، لأن الإنسان العصري في حاجة ماسة إلى معلومات ومعارف ومهارات تساعد على التعليم في أي وقت وأي مكان، وفي أي مرحلة من مراحل العمر، للاستفادة من الجوانب الإيجابية لملامح العصر مثل: كونية مبادئ حقوق الإنسان، والاعتراف بالآخر، واحترام الخصوصيات الثقافية، والانفتاح على الثقافة المحلية والعالمية، فحتى راعي الأغنام في الأرياف لم يعد مستغن عن استخدام الهاتف النقال أو مشاهدة القنوات الفضائية (نصار، ٢٠٠٦م، ص ٦٤).

وبقليل من التعليم، قد يتمكن من لم يحظوا في صغرهم بالفرص التعليمية، بمعرفة ما يجري حولهم ضدّهم أو في صالحهم، فلا بد أن يعرف ولو القليل عن دور ووظيفة المنظمات الدولية كهيئة الأمم المتحدة، ومجلس الأمن، واليونسكو، وطبيعة وشكل التكتلات الدولية مثل: الاتحاد الأوروبي، والآسيان، وجامعة الدول العربية، ومنظمات الدول الإفريقية، ومؤتمر الدول الإسلامية، والمجموعات الاقتصادية، والسياسية الكبرى، وعلاقة دول الشمال بدول الجنوب، وإنتاج الدول من المواد الخام والمركبات الصناعية، والمشكلات المشتركة التي تعاني منها معظم دول العالم مثل التلوث والبطالة والتضخم والإرهاب، وغيرها. (إبراهيم وعبد الراضي، ٢٠٠٠م، ص ١٩٧).

ويرى الباحث أن الانفتاح على الثقافة العالمية يفرض تعليم الكبار بوعي حتى يمكن الاستفادة من تعلمهم دون خوف أو ذوبان في الانحرافات الفكرية.

## واقع تعليم الكبار:

يعد محو الأمية محرك التنمية البشرية الأساس، إذ يفتح أبواب الاستقلالية، واكتساب المهارات، والتعبير الكامل عن الثقافة، والمشاركة الكاملة في الحياة الاجتماعية. وقد تراجعت نسبة الأمية في العالم على امتداد العقدين السابقين بدافع من الجهود المبذولة على الصعيد الدولي،

وأصبح حوالي ٨٤% من سكان العالم اليوم يعرفون القراءة والكتابة مقابل ٧٦% عام ١٩٩٠م، فعلى مدى العقدين الأخيرين، انخفض عدد الأميين في العالم بمقدار مائة مليون أمة، بيد أن هذا الانخفاض يخفي وراءه تفاوتاً خطيراً، وهو أن النساء تشكل ثلثي الكبار الأميين في العالم البالغ عددهم ٧٧٤ مليون نسمة (بوكوفا، ٢٠١٣م).

أما في المملكة العربية السعودية، فقد انخفضت نسبة الأمية من ٦٠% عام ١٣٩٢هـ إلى نسبة قياسية بلغت ٤% عام ٢٠١٣م. وانحسرت النسبة بفضل التركيز على تحجيم المشكلة منذ أكثر من أربعين عاماً، وبهذا الإنجاز شاركت المملكة العالم في احتفاله باليوم العالمي لمحو الأمية الذي وافق السبت الثامن من شهر سبتمبر ٢٠١٢م. وقد برز الاهتمام بمحو الأمية في المملكة منذ أكثر من نصف قرن وتحديدًا عام ١٣٧٦هـ، حيث صدر أول نظام يختص بتعليم الكبار ومحو الأمية. وتتواصل الجهود على أمل تحقيق إتقان جميع كبار السن في المملكة من المعارف والمهارات. وقد تمكنت المملكة من خفض نسبة الأمية بشكل كبير بفضل استحداث إدارة مختصة بتعليم الكبار وما لبثت أن توسعت في نشاطاتها وأعمالها حتى تم تعديل مسماها في عام ١٤٠٥هـ إلى الأمانة العامة لتعليم الكبار. ونما الاهتمام بمحو الأمية وتعليم الكبار بوضع أول نظام تعليمي للكبار في عام ١٣٧٦هـ، وكان من أبرز ملامحه اختصار مدة الدراسة إلى ثلاث سنوات ثم تطور النظام فأصبحت الدراسة بموجبه أربع سنوات سنتين للمكافحة وستين للمتابعة يحصل بعدهما الدارس على الشهادة الابتدائية. وحققت المملكة العربية السعودية نمو أفقياً في عدد مدارس تعليم الكبار ومحو الأمية للبنين في عام ٢٠١٠ / ٢٠١١م ما مجموعه ٧٢٩ مدرسة تضم (١٢٦١) فصلاً يدرس بها (١٢٦٣٨) أمة، كما بلغت مدارس محو الأمية في قطاع البنات (٢٣٥٨) مدارس تضم ٦٨٠٦ فصلاً دراسياً يدرس بها (٧٠١٥٨) أمة (وكالة الأنباء السعودية، ٢٠١٢م).

ويرى الباحث أن الجهود المبذولة من قبل حكومة المملكة العربية السعودية ستسهم في محو الأمية - بإذن الله - وغية الشرف لنا جميعاً أن نسهم في تحقيق هذا الهدف الوطني المهم.

## **المبحث الثاني: القراءة؛ مفهومها، أهدافها، أنواعها، مهاراتها، وأساليب تنميتها**

تعد القراءة عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولاً إلى المعنى الذي قصده الكاتب، واستخلاصه أو إعادة تنظيمه والإفادة منه. وقد بدأ مفهوم القراءة في مستهل القرن

العشرين على كونها عملية تعرف ونطق، ثم بعد ذلك إلى كونها فهم، ثم بعد ذلك شملت الفهم والنقد، والانتقال الأخير في مفهوم القراءة كونها أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات. (خاطر ورسلان، ١٩٩٠م، ص ٧٠).

ويؤكد أبو مغلي وآخرون (د.ت) " أن القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، مما يجعل العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة. والقراءة بهذا المفهوم تشمل الاستجابات الداخلية لما هو مكتوب، والعمليات العقلية التي تستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها بغية المقروء. والقراءة بعد ذلك كله أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، فهي ليست عملية متميزة بل هي نشاط فكري متكامل يبدأ بإحساس الإنسان بمشكلة ثم يأخذ في القراءة لحل هذه المشكلة، ويقوم في أثناء ذلك بجميع الاستجابات التي يتطلبها حل هذه المشكلة من عمل وانفعال وتفكير" ص ٧.

### مفهوم القراءة وأهميتها:

المتبع لتعريف القراءة يجد أن مفهومها يختلف باختلاف الزمن، وهذا ما نلاحظه من خلال مفهوم علماء التربية، حيث يشير شحاته (٢٠٠٠ م) إلى أن القراءة "عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والتذوق وحل المشكلات" ص ١٠٥.

ويرى عبيد (١٤٢١ هـ) أن القراءة "إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة" ص ٥٥ بينما يرى عبد العال (١٩٧٩م) أن القراءة "وسيله تعيين الإنسان على الاستفادة من آراء وخبرة جميع المفكرين من جميع الشعوب وجميع الأجيال" ص ٤٩.

ويشير أحمد (١٩٧٩م) إلى أن القراءة "عملية مستمرة تؤدي وظيفة مهمة في الحياة بالنسبة للفرد وللمجموع، وبمفهومها الحديث تعني التعرف على الكلمات، والنطق بها، وفهم المقروء ونقده، وتوسيع الخبرات، والإفادة منها في حل المشكلات" ص ١٢٠.

ويحصر والي (١٤١٨هـ، ٣٤) مفهوم القراءة في التعرف على الرموز المطبوعة ونطقها نطقاً صحيحاً (إذا كانت القراءة جهرية) وفهمها، بينما يرى شحاته (٢٠٠٠ م، ص ١٠٢) أن القراءة ليست عملية ميكانيكية بحثه يقتصر الأمر على مجرد التعرف والنطق، بل إنها عملية معقدة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان وهو يحل المسائل الرياضية، فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج.

وقد عرفها الدليمي والوائلي (٢٠٠٣م) بأنها "أسلوب من أساليب النشاط الفكري، وهي عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية" ص ١٠٥.

ويرى الشهراني (١٤٣٢هـ) أن "المفهوم الشامل للقراءة يتضمن خمسة أبعاد هي: التعرف، والنطق، والفهم، والنقد، وحل المشكلات، والاستمتاع بالمقروء" ص ١٣.

ويبين أبو مغلي وآخرون (د. ت، ص ١٠) أن مفهوم القراءة تطور من مفهوم يقوم على أن القراءة عملية ميكانيكية بسيطة إلى مفهوم معقد يقوم على أنها نشاط عقلي مستلزم تدخل شخصية الإنسان في كل جوانبها، إذ أصبحت القراءة تعني إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها، ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار، وفهم المادة المقروءة، والتفاعل معها، وأخيرا الاستجابة لما تمليه هذه الرموز أو هذه المادة المقروءة.

ويشير الشهراني (١٤٣٢هـ، ص ١٥) إلى أن وظائف القراءة وفوائدها تتمثل في كونها وظيفة للاتصال بين الأمم والشعوب، ووسيلة للتحصيل واكتساب المعارف والتقدم العلمي للأفراد والأمم، ووسيلة للتذوق والاستمتاع، وقضاء الحوائج، وتنظيم المجتمعات، ووسيلة لزرع الثقة بالنفس وتقوية دعائم التوافق النفسي والاجتماعي للفرد.

أما فيما يتعلق بأهمية القراءة، فهي تتضمن القدرة على إتقان مهارة إن امتلكها الفرد في المجتمع الحديث عاش حياة كريمة، حيث أصبحت القراءة ألزم من لزوم الطعام والشراب، وهذه القدرة على القراءة تمكن المرء من تفهم الإرشادات والتوجيهات وتعرفه على الأخبار بطريقة ميسرة، وتوسع آفاقه العقلية وتضاعف فرص الخبرة الإنسانية لديه، وتزوده بكنوز الحكمة والمعرفة والتذوق والاستمتاع. (أبو مغلي وآخرون، د. ت، ص ١٤).

ويجعل كثير من المربين للقراءة، من حيث أهميتها وأثرها في التعليم اللغوي وغيره، مكانة متميزة بين فروع اللغة العربية، لأنها عماد الزاد الفكري واللغوي الذي يقصد إليه التعليم، ولأنها تتضمن الكثير من الاستعدادات والأنشطة، ولها مهاراتها التي تفوق مهارات الفروع الأخرى، بل لعلها أعظم ما لدى الإنسان من مهارات. وإذا كان ثم محور يمكن أن تجمع حوله فروع اللغة العربية من تعبير ونصوص وأدب وبلاغة ونحو وإملاء وخط، فهو القراءة (ظافر والحمادي، ١٩٨٤م، ص ١٤١).

ومن أهمية القراءة للكبار والأميين أنها تنمي فيهم حب الله وتقواه في قلوبهم وتزويدهم بالقدر الضروري من العلوم الدينية، وتزودهم بمعرفة بمبادئ الحساب، والوعي العام بشؤون الحياة (وزارة المعارف، ١٤٢٦هـ، ص ٣٣).

ومما يزيد من أهمية القراءة أنها أصبحت وسيلة لكسب المعلومات وزيادة الخبرات، وعملية دائمة للفرد يزاولها داخل المدرسة وخارجها وهي عملية العمر، وبهذا تمتاز عن سائر المواد الدراسية، كما أن القراءة وسيلة لاتصال الفرد بغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمنية أو المكانية، ولولاها لظل الفرد حبيس بيئة صغيرة محدودة، ولعاش في عزلة جغرافية وعزلة عقلية، فالقراءة أساس كل عملية تعليمية ومفتاح جميع المواد الدراسية، وربما كان ضعف الدارس في القراءة أساس إخفاقه في المواد الأخرى أو إخفاقه في الحياة. (أبو مغلي وآخرون، د.ت، ص ١٥).

والخلاصة أن القراءة تدخل في كل نواحي الحياة الحديثة وأوجه نشاطها، وتسهم بقدر كبير في تطويرها، وهي للفرد وللجماعة أهم وسائل التفاعل والاتصال في الناحيتين المادية والروحية جميعاً. كما تلعب القراءة دوراً كبيراً في حياة الفرد من حيث معاونته على النجاح في عمله الذي يحترفه أياً كانت طبيعة عمله، بالإضافة إلى العوامل الأساسية في نموه العقلي والانفعالي. مما سبق، يرى الباحث أن القراءة وسيلة لاكتساب خبرات جديدة تتناغم مع طبيعة العصر التي تتطلب من الإنسان المزيد من المعرفة الحديثة والمتجددة، كما تتطلب تطوير القارئ لقدراته العقلية ولأنماط تفكيره، وتنمية رصيد الخبرات لديه.

كما يتبين للباحث أن القراءة تتضمن خمسة عناصر أساسية هي: تعرف المقروء، والنطق به، وفهمه، والاستفادة منه، والاستمتاع به. وهذا يعكس مبدأ أن القراءة عمل فكري الغرض الأساس منه أن يفهم القارئ ما يقرؤه في سهولة ويسر وما يتبع ذلك من اكتساب المعرفة، والاستمتاع بها، ثم تنمية ملكة النقد والحكم والتمييز بين الصحيح والفاسد، ولا يجيد ذلك إلى القارئ الذي يفهم ويفكر ويتأثر.

## أهداف القراءة:

كان يقصد بالقراءة فيما مضى القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها، ثم تبدل هذا المفهوم، حيث أصبحت القراءة تعني قراءة المادة المكتوبة وفهمها، ثم أضيف إلى ما سبق شرط آخر؛ وهو تفاعل القارئ مع المادة المقروءة ونقدها بحيث يدلل القارئ على رضاه أو إعجابه أو غضبه، أو غير ذلك من مشيرات التفاعل حيال المادة المقروءة. وفي النهاية صارت تعني: القدرة على حل الرموز وفهمها والتفاعل معها واستثمار ما يقرأ في مواجهة المشكلات التي مر بها القارئ، والانتفاع به في حياته، عن طريق ترجمة الخبرات القرائية إلى سلوك يتمثله القارئ. (جابر، ٢٠٠٢م، ص ٤٧).

والقراءة لا يستغني عنها الإنسان ، فهي تساعد في حل مشكلاته والاستفادة من خبرات جميع الشعوب وجميع الأجيال ، وتتنوع أهدافها وفق آراء الباحثين على النحو الآتي:

يشير شحاته (٢٠٠٠م) إلى أن الغرض الرئيس من القراءة هو "الدراسة والتعليم بهدف الحصول على المعلومات وأشكال المعرفة المختلفة اللازمة للحياة ومهاراتها الخاصة" ص ١١٨.

ويرى والي (١٤١٨هـ، ص ٢١٥) أن أبرز الأهداف العامة لتدريس القراءة ما يأتي:

- ١ - تكوين العادات الأساسية في القراءة مثل التعرف والنطق والفهم.
  - ٢ - تنمية الرغبة في الاطلاع والدافعية إلى الاستزادة من ألوان المعرفة.
  - ٣ - التدريب على استخدام علامات الترقيم ووظائفها في القراءة.
  - ٤ - تأسيس رصيد من المفردات والتراكيب اللغوية التي تعين القارئ الجيد المستوعب على التعبير المفيد عما يريد.
  - ٥ - توسيع مدارك المتعلمين وزيادة خبراتهم وإنماؤها بمعارف جديدة.
  - ٦ - اكتساب مهارة التعبير الصحيح المنظم المترابط الذي لا يتأتى إلا عن طريق القراءة .
  - ٧ - تنمية القدرة على التمييز بين الأفكار المختلفة وبين غشها وسميها.
  - ٨ - تكوين العادات الإيجابية للقراءة، كالاستمتاع بالقراءة، وحل المشكلات ، والمشاركة بالرأي.
  - ٩ - الاستمرار في تنمية القدرات والمهارات القرائية.
- ويضيف عبيد (١٤٢١هـ)، هدفا مهما وهو "جودة النطق وحسن الأداء، وتمثيل المعنى" ص ٥٦.

أما جابر (٢٠٠٢م، ص ٤٧) فيرى أن القراءة تؤدي عدة وظائف في حياة الفرد والجماعة، وأهم ما تؤديه من أهداف (وظائف) في حياة الفرد ما يأتي:

- اعتماد المواد الدراسية جميعها عليها، وكون النجاح فيها يقوم بالضرورة إلى النجاح في بقية المواد الدراسية.
- هي نبع للحصول على المعلومات والمعارف الثقافية والعلمية المختلفة وعن طريقها يتصل المرء بالعالم من حوله طيلة حياته.
- عن طريق القراءة يطلع المرء على المأثور الأدبي القومي والأدبي.
- وأهم ما تؤديه من أهداف في حياة الجماعة (جابر، ٢٠٠٢م، ص ٤٨):
- بيان دور الأفراد والجماعات في مواجهة المشكلات المختلفة الطارئة وغير الطارئة، وبيان ردة الفعل إزاءها.
- توضيح الأدوار المختلفة للأفراد والجماعات في تنظيم حياتهم وبيان طرائق تعاملهم وتحديد

حقوقهم وواجباتهم.

- الربط بين أفكار ومشاعر وهموم الأفراد في المجتمع الواحد.
- الربط بين أفكار ومشاعر وهموم الأفراد في المجتمعات المختلفة.
- نشر التفاهم والتقارب بين أفراد المجتمع عن طريق المؤلفات المختلفة، وعن طريق الصحف والمجلات والإذاعة وغيرها.
- النهوض بالمستوى الفكري والثقافي والصحي في المجتمع.
- وقد يتمثل أهم دور للقراءة في حياة الفرد والجماعة في المقولة: "كان المرء يتعلم ليقرأ، ثم أصبح يقرأ ليتعلم".

أما عن الأهداف الخاصة للقراءة، فتهدف إلى تحقيق الأهداف الآتية (جابر، ٢٠٠٢ م)

- "تدريب القارئ على سلامة النطق بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- تدريب القارئ على ضبط ما يقرأ ضبطاً صحيحاً.
- تدريب القارئ على الأداء المعبر عن المعنى.
- تدريب القارئ على الانطلاق في القراءة.
- تدريب القارئ على فهم ما يقرأ والتفاعل معه والإفادة منه في حياته.
- تدريب القارئ على مراعاة إشارات الوقف.
- إثراء معجم القارئ اللغوي بما يضاف إليه من مفردات وتراكيب بواسطة القراءة.
- تنمية الميل للقراءة عند القارئ لتصير عادة يعتادها " ص ٤٨ .

هذا ومن المعلوم أن جميع هذه المهارات لا يمكن أن تتحقق في وقت واحد، ولكنها تتدرج تدرجاً منطقياً وفق مستويات الدارسين العمرية والعقلية.

ومما سبق، يرى الباحث أن تعرف المقروء ونطقه وفهمه ناتج عن الرغبة في الاطلاع والدافعية إلى الاستزادة من ألوان المعرفة، وأن هذه الرغبة هي الدافع إلى التدرب، وتأسيس رصيد من المفردات والتراكيب اللغوية التي تعين القارئ على التعبير، وعلى توسيع معارفه، وقدرته على التمييز بين مختلف المعارف.

ويتضح من الأهداف السابقة للقراءة أنها تقوم بأدوار فاعلة في حياة الفرد، حيث تؤدي وظائف عديدة للفرد بوصفها أداة مهمة من أدوات التواصل بين الفرد وأفراد مجتمعه، وفي إشارة العديد من المختصين في مجال تدريس اللغة العربية إلى الوظائف العديدة للقراءة دلالة على المنزلة الرفيعة والأهمية الكبيرة للقراءة، وقد اتفق على ذلك من المختصين في مجال تدريس اللغة العربية

كل من عبد الله وعبد الوهاب (٢٠٠٠م)، والشيخ (٢٠٠١م)، والروقي (١٤٢٨هـ)، والشخري  
(٢٠٠٩م)، والأسدي (١٤٣٠هـ)، والشهراني (١٤٣٢هـ).

## أنواع القراءة:

تتنوع القراءة من حيث استعمالها باختلاف المواقف التي تستخدم فيها وباختلاف الهدف الذي يبتغيه القارئ منها، فقراءة الطالب تختلف عن قراءة المعلم، وقراءة الطبيب تختلف عن قراءة المهندس، وقراءة رجل الأعمال تختلف عن قراءة المحامي أو القاضي. وهكذا تتنوع الأشكال التي يقرأ بها الناس بسبب اختلاف الأغراض التي يقرؤون من أجلها، ومع ذلك فإن الأنواع القرائية التي يستخدمها القراء تقع ضمن ما يأتي (خاطر ورسالة، ١٩٩٠م، ص ٨٣ - ٨٤؛ جابر، ٢٠٠٢م، ص ٦٢ - ٦٤):

- القراءة من أجل التحصيل العلمي: تستخدم هذه القراءة من قبل الطلاب منذ الصغر وانتهاء بالسنوات الأخيرة من الجامعة، والهدف منها الحصول على الشهادة المؤهلة للعمل من خلال الحصول على المعلومات في مختلف المجالات، من أجل فهمها وتذكرها والاستفادة منها في الحياة.
- القراءة من أجل متابعة الأخبار: وقد تكون هذه القراءة أكثر القراءات شيوعاً، وتتمثل في قراءة الإنسان للصحف اليومية، أو المجالات ويغلب عليها السرعة وعدم التعمق في متابعة الأخبار العالمية أو المحلية أو الأخبار الاجتماعية.
- القراءة من أجل المتعة وتمضية الوقت: وهذا النوع يلبي ميول من لديهم رغبات خاصة في القراءة، وقد يكون أكثر أنواع القراءة إمتاعاً وحرية للقارئ في اختيار المادة التي يقرأها.
- القراءة المعمقة أو المتخصصة: وهذا النوع من القراءة يختلف عن القراءات العادية من حيث الاحتياج إلى جهد عقلي، ومتابعة معمقة، فقد يحتاج إليه الطالب الجامعي، والأستاذ الجامعي، ولا يستغني عنه المتخصص في حقول السياسة والاقتصاد والدين والرياضة ومختلف التخصصات، وهذا النوع يمكن أن يكون هدفه جميع ميادين المعرفة العلمية والإنسانية والاجتماعية وغيرها.
- القراءة الناقدة: وهذا النوع من القراءة يتوزع في مجالين متشابهين إلى حد ما في المضمون أو الموضوع، ولكن فروقا طفيفة أو جوهرية قد تقوم بينها. فقد يميل الناقد أو الباحث إلى مقارنة المبادئ الأخلاقية والعقدية في دينين سماويين بينهما بعض من التشابه وبينهما اختلافات لا تبدو جوهرية. وجهود الباحث في مثل هذا النوع من القراءة تتجه إلى استقصاء كل ما كتب عن

الموضوعين اللذين يريد أن يوجز وجوه الشبه والاختلاف بينهما، ويصدر في النهاية أحكاماً موضوعية ناقدة بشأنهما.

• القراءة السريعة التي المشاهدة التلفزيونية: وهذا النوع يستخدم في متابعة بعض المسلسلات العلمية أو التاريخية أو الوثائقية التي تقدم بلغات أخرى، وقد يكون الهدف منها المتعة والتعمق، وذلك تبعاً لهدف المشاهد أو القارئ.

وهكذا يتضح أن الأهداف من وراء جميع أنواع القراءة تنحصر في مجال الفهم والتحصيل والتخصص من ناحية، وفي مجال الاستمتاع والترويح عن النفس من عناء الحياة من ناحية أخرى. أما أنواع القراءة من حيث الأداء والشكل، فيظهر في نوعين هما:

### **النوع الأول: القراءة الصامتة**

تتنوع الآراء في تعريف القراءة الصامتة وتباين فيما بينها، حيث يرى الركابي (١٤٠١هـ) أن القراءة الصامتة "عملية فكرية لا دخل للصوت فيها، لأنها حل للرموز المكتوبة وفهم لمعانيها بسهولة ودقة وليس رفع الصوت فيها بالكلمات إلا عملاً إضافياً، فهي قراءة تحدث بانتقال العين فوق الكلمات وإدراك مدلولاتها دون صوت أو همس أو تحريك لسان أو شفة" ص ٩٠ - ٩١.

ويشير الخولي (١٩٩٨م) إلى أن "القراءة الصامتة تتم بالنظر فقط، دون صوت أو همس أو تحريك الشفاه، بل حتى دون اهتزاز الحبال الصوتية في حنجرة القارئ، وهذا يعني أن الكلمات المكتوبة تتحول إلى معانٍ في ذهن القارئ دون أن تمر بالمرحلة الصوتية" ص ١١٥.

ويرى الخولي (١٩٩٨م، ٥٣-٥٥) أن القراءة الصامتة تحقق أهدافها إذا روعيت التوجيهات الآتية:

- ١ - منع الطلاب من الهمس أثناء القراءة.
  - ٢ - منع الطلاب من تحريك الشفاه أثناء القراءة.
  - ٣ - تحديد وقت مناسب يعينه المعين سلفاً لكل واجب قرائي.
  - ٤ - اتباع القراءة الصامتة بأسئلة لقياس استيعاب الطلاب.
  - ٥ - تعويد الطلاب على سرعة القراءة عن طريق إحساس الطالب بضغط الوقت.
- يتضح مما سبق أن ذهن القارئ قادر على ترجمة القراءة الصامتة إلى معانيها وفهمها وإدراكها كما لو كانت مقروءة بالصوت.

## النوع الثاني: القراءة الجهرية

تعد القراءة الجهرية أول نوع من أنواع القراءة التي يجب تدريب الدارسين عليها في السنوات الأولى، لأنها تشتمل على المهارات الرئيسية للقراءة، ويعرفها عبد العليم (١٩٦٨ م) بأنها "قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بصري على الرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها، يضاف إلى ذلك التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني بنطق الكلمات والجهر بها، وبذلك تعد القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة" ص ٦٩.

ويرى أحمد (١٩٧٩ م، ص ١٤٣) أنه لضمان تحقيق الفائدة من القراءة الجهرية ينبغي أن يضع كل معلم نصب عينيه الأمور الآتية:

- ١ - تعويد التلاميذ على أن يجعلوا أساس القراءة الجمل التامة لا الكلمات المتقطعة.
  - ٢ - العناية بجودة النطق ووضوحه، وإخراج الحروف من مخارجها.
  - ٣ - تحسين أداء التعبير الدارسين بدون تكلف.
- ويشير عبد العال (د.ت، ص ٧٧) إلى أن القراءة الجهرية من المهارات التي لا تتأتى إجادتها في طفرة، وإنما بالتدرج والتدريب المتواصل، وكسب المهارات والعادات السليمة، ولا ينتظر أن يجيد التلميذ فن القراءة الجهرية في المدرسة الابتدائية، أو في المدرسة الإعدادية (المتوسطة) فأمامه سنوات طويلة في المرحلة الثانوية ومرحلة الجامعة.
- ويضيف الداية وجمل (٢٠٠٤ م، ص ٧٨) أن القراءة الجهرية حتى تكون مفيدة ومعبرة لا بد فيها من لفظ كل كلمة في الجملة لفظا وافيا كاملا وفق مقاطعها ومخارج حروفها وأصواتها.
- والقراءة الجهرية شكل من أشكال الاتصال اللغوي، وهذا النوع من القراءة التي ينطلق القارئ خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة، صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة عن المعاني التي تتضمنها.

ومن مهارات القراءة الجهرية التي يجب تدريب التلاميذ عليها:

- أ - مهارات تعرف شكل الحروف والكلمات.
  - ب - مهارات النطق بالحروف والكلمات نطقا صحيحا.
  - ج - مهارة التعبير بالصوت عن المعاني.
  - د - التدريب على أن يحمل صوت القارئ المعاني التي تدل عليها علامات الترقيم.
  - هـ - التدريب على فهم المضمون، والتعبير عنه عند النطق.
- وللقراءة الجهرية ثلاثة أهداف رئيسة هي:

هدف تشخيصي: وهو هدف في غاية الأهمية حيث يتم استخدام القراءة الجهرية لتشخيص جوانب الضعف ف مهارات القراءة عند التلاميذ وخاصة مهارات النطق، كالنطق الخاطئ للأصوات المتشابهة المتجاورة، والإبدال، والحذف، والتردد، والتلعثم، والتأتأة، وإسقاط الحروف، وارتعاش الصوت، أو عدم القدرة على النبر، والتنغيم، والتعبير الصوتي عن المعنى، ففي ضوء التشخيص، وتحديد جوانب الضعف يمكن العمل على وضع الوسائل، والإجراءات التدريسية التي تساعد في العلاج.

هدف نفسي: حيث إن التلميذ الذي يتمكن من مهارات القراءة الجهرية، تتولد لديه ثقة في نفسه، ويتخلص من التردد، والخوف، والخلج، وكلها أمور مهمة تساعد في مستقبل حياته.

هدف اجتماعي: فالتلميذ الذي يتمكن من مهارات القراءة الجهرية، تتولد لديه قدرة على مواجهة المستمعين، والتحدث، والتفاعل معهم، كما يتعلم احترام مشاعر الآخرين واكتساب احترامهم.

ومن خلال تقسيم القراءة وفقا للأداء، نجد أن التلاميذ في الصف الأول الابتدائي يستخدمون القراءة الجهرية بشكل أكثر من القراءة الصامتة؛ لكونها تحتاج إلى مستوى متقدم من اللغة، والذي لا يتوافر بشكل كبير لدى هؤلاء التلاميذ في تلك المرحلة العمرية، وبالتالي يجب التركيز على تدريب تلاميذ الصف الأول الابتدائي على القراءة الجهرية، من خلال إتاحة الأنشطة القرائية التي تساهم في تدريبهم على التعرف على شكل الحروف، والكلمات والنطق الصحيح للكلمات، والتدريب على فهم المضمون.

ويدعم هذا الرأي ما أشار إليه ريتشارد وآخرون (١٩٩٨م، ص ٦٧) إلى أهمية العناية بالقراءة الصامتة، والقراءة الجهرية بما يتناسب مع عمر الطفل وقدرته، بحيث يكون هناك فرص كثيرة للقراءة الجهرية بالنسبة للقراء المبتدئين؛ لأنها ترتبط بخبرة الأطفال في القراءة في منازلهم، وفي رياض الأطفال حيث يقرأ لهم الكبار، وتمكن القراءة الجهرية من ملاحظة جوانب عملية القراءة.

وفي السياق نفسه يذكر سمك (١٨٤ هـ) أن أسبابا جوهرية، تجعل القراءة الجهرية مقصد عناية خاصة في تعليم القراءة لتلاميذ الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية حيث قال: "من الواجب أن توجه للقراءة الجهرية بالمدرسة الابتدائية عناية كافية، وأن يكثّر المدرس منها، ويجعلها أساسا صالحا لتدريب التلميذ، فإنه باعتماده عليها يستطيع أن يكشف صعوبات النطق لديهم، والتلاميذ الضعفاء، بخاصة المحتاجون في أول عهدهم لها؛ ليقوم بها نطقهم، ويكتسبون عن

طريقها قدرا ملائما من حسن الأداء للمقروء، والسرعة في القراءة، لذلك فالقراءة الجهرية أليق أنواع القراءة لصغار التلاميذ حتى نهاية الصف الثالث الابتدائي" ص ١٩٦.

ويرى الباحث أن القراءة الجهرية تتم بالعينين والشفيتين، في حين تتم القراءة الصامتة بالعينين فقط، وأنها تتيح للطلاب حسن الإصغاء وحصر الذهن ومتابعة المتكلم وسرعة الفهم، ولها أثر كبير في تعليم المكفوفين، وفرصة للتدرب على جودة النطق وحسن الأداء.

## مهارات القراءة:

تعلم القراءة عمل معرفي معقد يتطلب مستوى عال من القدرات والمهارات، وأساس القراءة التعرف على الكلمات، غير أن عملية القراءة تتضمن أكثر من مجرد رؤية أشكال الحروف والكلمات، فلا بد من تفسير المثيرات التي تتلقاها شبكة العين لربطها بالمعنى المستمد من خبرة الفرد. ويمكن تحديد أهم المهارات التي ينبغي أن يتقنها كل دارس لكل يصبح قارئاً ماهراً وفق الآتي:

### (١) تعرف المقروء:

يقصد بالتعرف الإدراك البصري للرموز، ويقصد به لدى البعض إدراك الرموز ومعرفة معناها الذي يوصله في السياق الذي يظهر فيه، كالطفل الذي إذا تعرف على شيء عليه أن يفهم مختلف معانيه (يونس وآخرون، ١٩٩٨م، ص ١٨٤).

ويقصد بمهارة تعرف المقروء الإدراك البصري للحروف، والتمييز بينها، ومعرفتها، والربط بين صوت الحروف وأشكالها، وتمييز الكلمات، والقدرة على التحليل البصري للكلمات من أجل التعرف على أجزائها (الخليفة، ٢٠٠٤م، ص ١٤٥).

ويرى مذكور (٢٠٠٤م، ص ١٢٨ - ١٢٩) أن تحديد مفهوم القراءة بأنه "تعرف" و"فهم" لا يفي بكل مقومات المفهوم المتطور لعملية القراءة، ففيما يتعلق بعبارة "التعرف" التي أخذت معناها من ترجمة كلمة recognition تعني في اللغة العربية الإدراك بحاسة من الحواس الخمس؛ تقول: عرف الشيء أي أدركته بحاسة من حواسه (المعجم الوسيط، ص ٥٩٥). ومفهوم "التعرف" على هذا النحو، مفهوم واسع يجمع بين التعرف البصري على الرموز المطبوعة بصفته أولى خطوات القراءة، وبين التعرف على الرموز البارزة عن طريق اللمس في قراءة العميان على طريقة "برايل"، وبين التعرف السمعي، بصفته أولى خطوات الاستماع، فكل هذه وسائل للتعرف، وإن كانت تتبع فنونا مختلفة.

ويضيف عصر (١٩٩٩م، ص ١٥٦) أن الأطفال غالبا ما يواجهون بمواد قرائية، وكتب صممت لأغراض أخرى غير أغراضهم، يمارسون قراءتها، فتحبطهم، وتمنعهم من استخدام معلوماتهم غير البصرية.

وفي دراسة يونس والكندري (١٩٩٨م) لتحديد أخطاء الضعاف من القراء كانت نتيجتها على النحو الآتي:

- ١٦% من أخطاء التعرف على المقروء يرجع إلى التشابه في صورة الكلمة.
  - ١٨% من أخطاء التعرف على المقروء يرجع إلى تماثل الحرف الأول من الكلمة.
  - ١٠% من أخطاء التعرف على المقروء يرجع إلى تماثل الحرف الأخير من الكلمة "
- ص ٩٠.

ويشير يونس والكندري (١٩٩٨) إلى أن "النمو القرائي يرتبط بالقدرة على التعرف على الحروف المفردة فلا ينبغي أن يدرس المبتدئ الحروف حتى يكتسب قدرا معقولا من القدرة على التعرف على الكلمات ككل. وتبنى وجهة النظر هذه على أساس أن الحروف لا معنى لها، وأنه من الصعب تمييز ألوان منها عن الآخر" ص ٩٠.

ويرى الباحث أن المبتدئين يحتاجون إلى معاودة النظر في المقروء عدة مرات، فقد يقع بصرهم على جزء من الكلمة مغفلين بقيتها، أو قد يلتفتون إلى تفاصيل لا طائل من ورائها، ويقتضي التعرف على المقروء إدراك الفروق بين الحروف والأشكال.

## (٢) نطق المقروء:

النطق هو مهارة التلفظ بصوت مسموع وبقواعد سليمة من الناحية الصوتية والنحوية، ويتطلب تعلم هذه المهارة ضرورة ضبط مخارج الحروف ضبطا صحيحا، ثم حسن الأداء بما يناسب مراعاة الموقف والأسلوب، فنطق الصياغة التقريرية الخيرية يختلف عن أداء الأساليب الإنشائية كالأمر والنهي والاستفهام والتمني والترجي والعرض والتخصيص وما إلى ذلك، وأداء الشعر وإلقائه يختلف عن قراءة النصوص الثرية. (الشنطي، ٢٠٠٣م، ص ١٦٥).

وعملية النطق من أهم المهارات التي تمكّن من التعرف على الكلمة، ولذلك يشير علي (٢٠٠٥م) بقوله "وتمثل عملية نطق الكلمات مهارة رئيسة في إستراتيجية التعرف على الكلمة، ويقصد بها المزاجية بين الصوت والحرف المكتوب الذي يتشكل نطقه من خلال موقعه في الكلمة موضوع القراءة" ص ٥١.

## (٢) فهم المقروء:

وهي المهارة الثانية من مهارات القراءة، وهي الهدف من كل قراءة، وتركز هذه العملية على ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب. وقد لا يصل المعنى من كلمة واحدة ويصعب تفسيرها بدون كلمات قبلها أو بعدها وفهماها من تركيبها في السياق، ويفهم المقروء ككلمة، أو جزء من جملة، أو جزء من فقرة، أو جزء من نص.

ويرى الشنطي (٢٠٠٣م، ص ١٤٨) أن الفهم نشاط عقلي مميز يقوم على إدراك الحقائق والنفاد إلى جوهرها، وهو درجة أعلى من التذكر، ولكنه في الغالب لا ينفصل عنها إلا في حالات خاصة، إذ يمكن أن يستظهر الإنسان مادة يسمعا ولا يفهما.

ومهارة الفهم معقدة تتضمن عدة مهارات أخرى هي: القدرة على إعطاء الرمز معناه، وفهم الوحدات الأكبر، كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها، والقراءة في وحدات فكرية، وفهم الكلمات من السياق واختيار المعنى الملائم له، وتخمين معاني الكلمة، واختيار الأفكار الرئيسة وفهماها، وفهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب، والاستنتاج، وفهم الاتجاهات، وتقويم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية وغرض الكاتب والاحتفاظ بالأفكار وتطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرات السابقة. (يونس والكندري، ١٩٩٨م، ص ٩٤).

ولكن عصر (١٩٩٩م، ١٥٥) يرى أن الأطفال بسلاتهم ينزعون إلى خلع هذا المعنى على كل ما يقرؤون، ولا شيء في اللغة لديهم عديم المعنى، سواء كانت اللغة منطوقة أم مكتوبة، وهم ينظرون إلى الكلام من زاوية المعنى، لا من زاوية التركيز على أصوات الكلمات.

ويشير الشنطي (٢٠٠٣م، ١٦٨) إلى أن صقل القدرة على الفهم يؤدي إلى إقبال القارئ على تحصيل الأفكار والمعلومات مع الإحساس بالمتعة، وتجعل القارئ دقيقاً بحيث يمكنه توجيه قراءته للإحاطة بجوانب قضية علمية أو اجتماعية من خلال جمع المعلومات المتعلقة بها وتنظيمها. ويرى الباحث أن القدرة على الفهم تحفز القارئ على تحصيل المعرفة والاستمتاع بها، وهو ما يفسر حمول الطلبة الذين يتلقون المعرفة بالتلقين دون فهم.

## أساليب تنمية القراءة:

يقسم الخليفة (٢٠٠٤م، ص ١٢٧ - ١٣١) أساليب تنمية القراءة إلى أساليب جزئية وأخرى كلية، حيث تتكون الأساليب الجزئية من الأساليب الأبجدية الهجائية والغرض منها تعلم المبتدئين أسماء الحروف ثم الحركات (الفتحة والكسرة والضمة) والسكون والتنوين ثم تركيب الكلمات من الحروف وتركيب الجمل من الكلمات، والأساليب الصوتية بربط شكل الحرف

بصوته، أما الأساليب الكلية، فهي تحليلية وتتضمن كلا من أسلوب الكلمة، وتبدأ بتعليم المبتدئ قراءة الكلمة ككل من خلال استعمال الصور وتكرار الكلمات مع الصور حتى تثبت في ذهن المتعلم، وأسلوب الجملة وتقوم بالاهتمام بالمعنى وتفسر الوحدة الكلية فتجعلها الجملة لا الكلمة، على اعتبار أن الكلمة يمكن أن تعطي عدة معان بينما تعطي الجملة تعطي معنى واحدا واضحا.

بينما يرى حنا والناصر (د.ت، ص ٧٥ - ٨٩) أن أساليب تنمية القراءة تجمع بين تعليم الكلمة ككل، والكلمات كثيرة التردد، والكلمات ذات المعنى الوجداني، وتكرار النص، وبنك الكلمات الكلية، ودروس القراءة الموجهة وهو الأسلوب الأكثر إثارة وفائدة.

ويرى البعض أن طبيعة التعرف على الكلمات تقوم على البصر، وأنه يجب تعليم التلاميذ المهارات البصرية التي تعدهم للقراءة بعناية، بوصفها متطلبات أساسية للنجاح في المستقبل في التعرف على الكلمات، إلا أنه يوجد قلة من التلاميذ الذين يتعلمون الكلمات البصرية بشكل سريع وبدون جهد واضح، ويعرفون كيفية استخدام بصرهم، ويعرفون كيف ينظرون، وما الذي يبحثون عنه (الشهراني، ١٤٣٢ هـ، ص ٢٢).

أما مهارة النطق فتتطلب جهدا كبيرا من المعلم في التدريب، ويشير إبراهيم (١٩٨٤م، ص ١١٣) إلى أنه ينبغي على المعلم القيام بالآتي

- تجريد أصوات الحروف من خلال تجزئة الكلمة إلى حروف، والنطق المضبوط لكل حرف عند القراءة.
- تجزئة الجملة إلى كلماتها المتكونة منها، ويتم ذلك بكتابة الجمل على السبورة ويقوم التلاميذ بقراءتها، وبعد ذلك يعدل ترتيب الكلمات باستمرار، مع تداول التلاميذ على القراءة مع كل تغيير.
- تحليل الكلمة إلى أصوات من خلال تسجيل الحروف التي تمت تجزئتها.
- يقوم المعلم بنطق الحرف، مع الإشارة إلى طريقة كتابته مع الربط بين شكل كتابة الحرف، وطريقة كتابته في وقت واحد.
- يطلب من التلميذ قراءة بعض الكلمات، مع الإشارة إلى أجزائها عند القراءة.
- يكسر المعلم من التدريب على كلمات جديدة ومتنوعة لتمكين التلاميذ من نطقها.
- ومن التدريبات التي أوردها الشهراني (١٤٣٢ هـ) والتي يمكن أن تسهم في تنمية مهارة تعرف المقروء والنطق به ما يأتي:
- تدريب التلاميذ على إدراك الرموز المطبوعة بصريا.
- تدريب التلاميذ على القراءة السليمة وعلى محاكاة المعلم، مع التركيز على مراعاة الشكل

الصحيح للكلمات ولاسيما أواخرها.

- تدريب التلاميذ على القراءة المعبرة والمثلية للمعنى كتعبير الوجه، وحركات اليد والعينين، وهي القراءة النموذجية التي يحصر المعلم على غرسها في إرادة التلاميذ.
- تدريب التلاميذ على مواجهة مواقف القراءة وممارستها أمام الآخرين بصوت واضح، وأداء مشير دون تلثم، أو خوف وخجل، ويتم ذلك من خلال تكليف التلاميذ بالوقوف أما زملائه وقراءة النص، وتدريبهم على الوقوف الصحيح ومسك الكتاب بطريقة صحيحة.
- تدريب التلميذ على القراءة بسرعة مناسبة، وبدرجة صوت مناسبة.
- معالجة الكلمات الجديدة بأكثر من طريقة.

ويشير مصطفى (١٩٩٨م) بقوله "على المعلم أن يوجه انتباه التلميذ إلى فهم الفقرات ، وذلك أن فهم المادة التي تشتمل عليها فقرة معينة يحتاج إلى فهم العلاقة بين الجمل التي تتكون منها هذه الفقرة " ص ٩٦ .

ويرى الشهراني (١٤٣٢هـ، ص ٢٣) ضرورة ربط تعليم التلميذ للنطق بالكلمات بمعرفة معانيها حتى تساعده على اكتساب خبرات جديدة في الحياة، مع كثرة الممارسة الفعلية والتدريب المستمر على التعرف على الكلمات والحروف ونطقها، واستخدام أساليب تنمية مناسبة للدارسين المبتدئين حسب كل صف.

ويرى الباحث أن استخدام البصر في القراءة مهارة يهملها أغلب المدرسين، في حين أنها ذات أهمية كبيرة مساعدة الطالب على الفهم والاستيعاب.

### **المبحث الثالث: تعليم القراءة للمبتدئين**

يتصل الحديث عن تعليم القراءة للمبتدئين بتوظيف قدرتهم العقلية والانفعالية على إتقان مهارات التعرف على المقروء وفهمه ونطقه، وتتكون مراحل القراءة للمبتدئين من عدة مستويات هي: (خاطر ورسلان، ١٩٩٠م، ص ٩٠ - ٩٦)

#### **(١) الإعداد الخاص:**

والغرض منه توفير الخبرات والمران الكافية التي تنمي الاستعداد للقراءة، بما في ذلك اتخاذ التدابير للتغلب على نواحي النقص الجسمية والانفعالية التي تعوق التقدم في القراءة. وتصنف العوامل التي تتدخل في تكوين الاستعداد الخاص للقراءة تحت ثلاثة أصناف: الصنف الأول في النمو العقلي، ويتمثل في القدرة على تذكر أشكال الكلمات، والقدرة على التفكير المجرد، والعمر العقلي، والصنف الثاني النمو الجسمي ويتمثل في الصحة العامة والبر والسمع، والصنف الثالث

نمو الشخصية ويتمثل في الثبات الانفعالي والاتجاهات الانفعالية، والعادات الحسنة التي تساعد على التكيف بالبيئة المدرسية.

## **(٢) الإعداد العام:**

وفي هذا المستوى يهيئ المتعلم للشغف بتعلم القراءة والميل للتفكير في أثنائها، وفي هذا المستوى يتعلم المبتدئ الاستمرار في القراءة، ويقرأ القطع السهلة في شغف للموضوعات التي يقرأها، ويبدأ أولى خطوات الاستقلال في القراءة.

## **(٣) الانتقال:**

ويقصد به التوسع في القراءة، وتتميز بنمو الشغف بالقراءة نمواً سريعاً، وبالتقدم الملحوظ في دقة الفهم وعمق التفسير والاستقلال في تعريف الكلمات والانطلاق في القراءة الجهرية، وازدياد سرعة القراءة الصامتة. ويصل المتعلم في هذا المستوى إلى بناء رصيد كبير من المفردات يعينه على فهم القطع التي تمتد إلى عدد كبير من الأسطر وينمو لديه الشوق إلى القراءة والاطلاع والرغبة في البحث عن مواد جديدة للقراءة.

## **مرحلة التعرف على الصور:**

العالم الأول الذي يؤثر في التعرف على الكلمة هو صورتها الكلية، والمبتدئ يرى الكلمات متشابهة، ومن ثم يتعرض للخطأ في التعرف عليها، وقد اتضح من البحوث العلمية في هذا المجال أن الكلمات التي يسهل على التلاميذ التعرف إليها على نحو صحيح هي الكلمات القصيرة، وأن اختلاف الكلمات من حيث القصر والطول يساعد أيضاً على التعرف عليها والتمييز فيما بينها (يونس والكندري، ١٩٩٨م، ص ٩٠)

ويحتاج المبتدئ إلى إجراء اختبارات لقياس جوانبه العقلية والجسمية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالنجاح في تعلم القراءة، وهذه الاختبارات قادرة على الكشف عن العوامل التي لا تكتشفها اختبارات الذكاء، وتقيس هذه الاختبارات قدرة المبتدئين على تفسير الصور والرسوم، وقدرة فهم على الانتباه إلى إرشادات المعلم، والقدرة على تركيز العناصر الرئيسة الموضوع معين، وكذلك القدرة على التمييز بين أشكال الحروف الهجائية أو على فهم الكلمات والجمل، والتحكم في حركات العين، والتمييز بين الأصوات، وعلى صحة النطق والسرعة في الكلام (جابر، ٢٠٠٢م، ص ٧٧).

ويحتاج المبتدئ إلى معاودة النظر في الكلمة المرة تلو المرة، وقد يقع بصره على جزء من الكلمة مغفلاً بقيتها، وقد يلتفت إلى تفاصيل لا طائل من ورائها، ويقتضي التعرف على الكلمات

إدراك الفروق بين الحروف والأشكال من ناحية الحجم والبيئة، فالقارئ ينبغي أن يقدر على التمييز بين "طبخ" وطبع، وطبق، وكذلك هجر وهجع (يونس والكندري، ١٩٩٨م، ص ٩٠).

### **مرحلة تجريد الكلمات وتحليل الجمل:**

في هذه المرحلة يأخذ المتعلم برموز الحروف المكتوبة والربط بينها وبين الأصوات والألفاظ المنطوقة، وفي هذه المرحلة يقوم المدرس بطائفة من الأعمال المتنوعة وهي: عرض كلمات سهلة على المبتدئين، وتدريبهم على النطق بها منفردين، وإضافة كلمة جديدة أو أكثر في كل درس جديد، وتكوين جمل من الكلمات السابقة مع التدريب على النطق بها، واستخدام البطاقات واللوحات ونحوها من الوسائل الحسية المعينة، وتدريب المبتدئين تدريباً كافياً لتثبيت ما عرفوه. وهذه الأعمال تتم في خطوات منظمة (أبو مغلي وآخرون، د ت، ص ٤١)

### **مرحلة تركيب الجمل:**

ينبغي تركيب الجمل على تحليل الجملة وهو تجزئتها إلى كلمات، وتجزئة الكلمة إلى أصوات، والمقصود بالتجريد اقتطاع صوت الحرف المكرر في عدة كلمات والنطق به منفرداً، وتختار جمل التحليل وكلمات التحليل والتجريد مما سبق أن عرض على المتعلم وعرفه وثبت في ذهنه. وتعد مرحلة التجريد أهم خطوات هذه الطريقة في تعليم القراءة للمبتدئين، فعليها تتوقف قدرة المتعلم المبتدئ على مواجهة الكلمات الجديدة وقراءتها. والهدف من هذه المرحلة هو أن يدرك المتعلم أن كل كلمة أو جملة تتكون من أجزاء كثيرة، وأن هذا الأجزاء تختلف نطقاً ورسماً، وذلك بتجزئة الكلمة أو الجملة إلى عناصرها. ولا يستطيع المعلم أن يبدأ بهذه المرحلة إلا إذا اطمأن اطمئناناً كاملاً إلى المتعلمين قد عرفوا طائفة من الكلمات والجمل معرفة تامة، وأن تدريباتهم السابقة على النطق والكتابة قد أثبتت قدرتهم على تمييز الكلمات وأصوات الحروف، ومعرفة الأجزاء (أبو مغلي وآخرون، د ت، ص ٤٢).

وإذا تمكن المتعلم من تحليل الجمل، يصبح قادراً على تركيبها، خاصة إذا كان فهمه للكلمات جيداً.

### **مرحلة تجريد الأصوات:**

في هذه المرحلة يطلب من المتعلمين التلفظ ببعض بكلمات معينة، وذكر كلمات على نمط ما، وتقليد أصوات معينة، ويكلفون بالإتيان بكلمات تبدأ بصوت ما أو تنتهي بصوت ما، بحيث يتهيأ المتعلم إلى التعرف على الصوت ونطقه، إل من أجل التهيئة الصوتية يكلف المعلم بعض الطلاب أن يقلدوا أصوات بعض الحيوانات (ظافر والحمادي، ١٩٨٤م، ص ١٧٨).

وفي هذه المرحلة، يصبح المتعلم قادرا على النطق بأصوات الحروف والكلمات، وعلى التمييز في النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة، والقراءة جهرا مراعيًا بعض علامات الترقيم، والتعرف على الكلمات المترادفة في المعنى. (شحاتة والسمان، ٢٠١٢م، ص ٨٩).

ويرى الباحث أن المعلم لا يستطيع البدء في مرحلة قبل الانتهاء من المرحلة السابقة إذا اطمأن اطمئنانا كاملا على معرفة تلاميذه لطائفة من الكلمات والجمل معرفة تامة، وأن التدريبات السابقة قد أثبتت قدراتهم على تمييز الكلمات وأصوات الحروف.

## **المبحث الرابع: خصائص الدارسين الكبار وانعكاساتها في تعليم**

### **القراءة**

كثيرا ما يشكو العاملون في مجالات تعليم الكبار من ضعف الرؤية وثقل السمع لدى الدارسين الكبار، كما يشكو العاملون في مجال تعليم الكبار أيضا من أن الكبار يشعرون بالإرهاق والتعب بسرعة، وخصوصا في أثناء الدراسة، كما يلاحظ عليهم البطء في الإدراك والتفكير، وفي الاستجابة للمثيرات، وقد يرجع السبب في ذلك إلى قلة العناية الصحية عند معظم الكبار، أو ما تحدثه بعض الأمراض من آثار سيئة على الجهاز الحسي ومركز الجهاز العصبي، أو إلى ما يتعرض له جسم الكبير من متغيرات فسيولوجية مستمرة كلما تقدم في العمر، كما أنها مصحوبة بنوعين من المتغيرات، متغيرات داخلية ومتغيرات خارجية، ولكل منها خصائص معينة محكومة بعدة عوامل منها: الوراثة، والبيئة، والعناية الصحية.

وتعد التغيرات الفسيولوجية للإنسان أسبق التغيرات في الظهور وفي الاختفاء والاضمحلال، كما أنها تؤثر تأثيرا قويا وفعالا على الوظائف الجسمية والعقلية، وبالتالي على سماته النفسية والاجتماعية، وفي غالب الأحيان تؤدي التغيرات الفسيولوجية للإنسان إلى التدهور، إلا أنه يوجد فروق فردية كثيرة، فمن الصعب العثور على شخصين في عمر واحد يراودهما تدهور جسمي بنفس الطريقة. ومن الملاحظ أن هناك اختلافات في معدل سرعة التقدم في السن لأجزاء الجسم المختلفة عند كل فرد، كما أن تأثير هذه المتغيرات الفسيولوجية على الأفراد تختلف من شخص إلى آخر (السنبيل، ٢٠٠٣م، ص ٦٧).

وفي هذا المحور سوف نتطرق إلى بعض التغيرات الفسيولوجية التي تصاحب الكبار مع التقدم في السن، وبعض الخصائص النفسية وعلاقتها بالنسبة لعملية التعلم.

## أولاً: التغيرات الفسيولوجية

أثبتت الدراسات والأبحاث الطبية التي أجريت في هذا المجال أن حواس الإنسان تبدأ بالضعف والقصور في تأدية وظيفتها الطبيعية مع تقدم الإنسان في السن ومن هذه الحواس:

### (١) حاسة الإبصار:

يقول وولتر ميلز (1952) Walter Mills في كتابه "المفاهيم النفسية للشيخوخة" بأن "وظيفة الإبصار خير معيار يقاس به عمر الإنسان الفسيولوجي". وقد أكد كيد (1959) Kidd في كتابه "كيف يتعلم الكبار": "أن النمو في وظائف العين يكون سريعاً، وخصوصاً في مرحلة الطفولة المبكرة، وبعدها يستمر ببطء في الفترة بين الثالثة عشرة والثامنة عشرة من العمر، ثم يتبع ذلك هبوط مستمر في سن الأربعين، ثم يحدث هبوط آخر ملحوظ يستمر في سن الخامسة والخمسين، ثم يستمر الهبوط بمعدل أقل بعد الخامسة والخمسين" ص ٢٥٧.

وقد دلت البحوث على أن البصر يضعف مع التقدم في العمر، فعند وصول الإنسان إلى سن الثامنة عشرة من العمر يكون بذلك قد حقق أعلى مستوى ممكن من الرؤية، ثم تبدأ قوة الإبصار لديه في الضعف شيئاً فشيئاً حتى الأربعين من العمر. كما يحدث نقص ملحوظ في البصر عند الأربعين حتى سن الخامسة والخمسين، وبعدها يستمر النقص في البصر طيلة حياة الإنسان، وفي هذه الفترة يصبح غشاء العين أكثر سمكا عما كان حتى يصبح ناشفاً، وبالتالي يفقد حيويته. وكما نعلم فإن العين تقوم بعملية ميكانيكية تعمل على تحويل الطاقة الضوئية إلى طاقة كهربائية، فعندما تتركز الصورة على خلايا الشبكية، تقوم على إثارة هذه الخلايا. ينتج عن هذه العملية تيار كهربائي يمر خلال خيوط الأعصاب البصرية التي تقوم بدورها بنقل هذه الموجات إلى المخ لترجمتها إلى صورة مرئية. (الحمدي، ١٤١٢ هـ، ص ٦٨ - ٦٩).

### (٢) حاسة السمع:

يؤكد كيد (1959, p. 25) Kidd فقد أكد أن قمة السمع عند الإنسان يصلها في الخامسة عشرة من العمر، ثم يتبع ذلك هبوط مستمر حتى الخامسة والستين من العمر مما يؤدي إلى صعوبة في سماع الأصوات وترجمتها ثم الاستجابة لها.

وقد أكدت البحوث أن حاسة السمع عند الكبار تتأثر بالتغيرات الفسيولوجية التي تحدث للأذن مع مرور الأيام، وتبدأ خلايا أعصاب الأذن في الضمور كما يحدث نقص مستمر في هذه النغمات، وخاصة النغمة العالية عند الذكور، ويقدر هذا النقص بمعدل ١٥% إلى ٦٥% في الخامسة والستين من العمر. أما عند الإناث فتتقصر قدرتهن على سماع الأصوات ذات الطبيعة المنخفضة وقد فسر هذا التفاوت بني الرجال والنساء بسهولة اتصال النساء ببعضهن البعض الآخر،

وقد تنعدم النعمة العالية عند الرجال وخصوصا في الأوساط المليئة بالضوضاء، فهي تعد عائقا يمنع وصول الأصوات أو بعضها إلى الآذان، ما يؤثر بشكل ملموس في قدرة الكبار على فهم وإدراك الكلام وخصوصا أثناء النقاش. (الحميدي، ١٤١٢هـ، ص ٧٤).

### (٣) قدرة الكبار على التعلم:

ورث الإنسان المعاصر في الدول النامية كثيرا من التقاليد والأساطير والخرافات التي انتقلت إلينا سفاهة أو كتابة من جيل إلى جيل تحمل في طياتها السلبية والتشاؤم فيما يتصل بتعليم الكبار، ومنها أ التكوين الجسمي والنفسي والعقلي للكبار لا يساعدهم على عملية التعلم، كما أن التعليم عملية خاصة لصغار السن أما الكبار، فمن الصعب إحداث تغير في مهاراتهم واتجاهاتهم ومعارفهم، ومن هنا كانت النظرة إلى تعليم الكبار أنه لا جدوى من ورائه وقد تعززت هذه النظرة بعوامل أخرى ربما كان في مقدمتها قصور الجهود التي بذلت، وما زالت تبذل في هذا الميدان. (السنبلي وآخرون، ٢٠٠٨م، ص ٤٢٢).

كما أن بعض الأقوال والأمثلة الشعبية تحمل تأثيرا سيئا على حركة تعليم الكبار يتمثل في عدم الثقة بالنفس، وفتور في الحماس لمواصلة العلم والتعلم، ولا شك أن هذه الأقوال نتاج فترات تاريخية تمثل انحسارا فكريا وانسحابا من الحياة، وعلى الرغم من انقضاء تلك الفترات تاريخيا، إلا أن تلك الأقوال والأمثلة التي هي نتاج تلك الفترات لا تزال تعيق انطلاق قوى التقدم، وتحد من حركة تعليم الكبار. ومن أمثلة هذه الأقوال والأمثلة الشعبية التي لا تزال تتكرر: "بعد ما شاب أرسلوه إلى الكتاب"، "لا يمكن أن تغير طبيعة البشر"، "العلم في الصغر كالنقش على الحجر"، إلخ. وعلى الرغم من أن في تكرار ذلك ضرر لم يقدر مداه من قبل، فلا شك أن نظرة المجتمع المتدنية لهذا النوع من التعليم تؤثر على أشكاله كافة في هذا المجال، تمويلًا، وإدارة، وتخطيطًا، وتربوية وبحثًا، إلخ. فلا يزال الاتجاه الغالب في بلداننا العربية أن تكون المدرسة الابتدائية مركزا لتعليم الكبار، والمنهج الابتدائي منهجا لهم، ومدرس الصغار مدرسا لهم، كما جرى التقليد أن الجزء الأكبر من التعليم والتنظيم في ميدان تعليم الكبار كان ولا يزال يقوم به معلمون منتدبون بعض الوقت أو متطوعون، وإذا كان هذا الإجراء مقبولا في وقت ما، فإنه الآن قد بلغ مرحلة من التطور أصبح يتطلب إطارا متخصصا وإداريين واختصاصيين في وسائل الاتصال الجماهيري، إلخ. (الحميدي، ١٤١٢هـ، ص ٩٥).

ولقد أكد ثورنديك (Thorndike 1928) في كتابه "تعليم الكبار" أنه لا يجوز أن يحجم من كان دون الخامسة والأربعين عن أن يتعلم أي شيء اعتقادا أو خوفا من أن يكون قد بلغ من الكبر حدا يحول دون ذلك، ولا يجوز أن يتخذ الخوف ذريعة يعتذر بها عن تعلمه، وإذا هو فشل

فمن النادر أن يكون ذلك راجعا مباشرة إلى تقدمه في السن. إن تعلم الكبار لا يعوقه أي عائق خفي من ناحية عمر المتعلم.

ولقد أكد رتشارد لفنجستون Richard Livingston (1945) في كتابه "على التعليم" أنه عند الكبر وحده يستطيع الإنسان أن يلم ببعض أنواع التعلم، فالأطفال والشباب يفقدون الخبرة المطلوبة التي يبنّي عليها التعلم. كما أكد كيد Kidd أن ما قاله "لفنجستون" يتفق مع أرسطو حين يقول: "لا يستطيع الولد أن يكون فيلسوفا".

ولقد أكد هورن (Horn (1970, pp. 423-466 في الحميدي (١٤١٢ هـ، ص ٩٨) أن الشيخوخة البدنية حقيقة واقعة، وأن هناك فروقا واضحة بين أصحابها، وأن الانحطاط يتناول سرعة الإدراك ومدى تركيز الانتباه، وفي المهمات التي يطلب فيها من الكبير توزيع انتباهه بين شيئين في وقت واحد، نجد أن مثل هذا الانتباه ينحدر مع العمر ابتداء من عمر ٣٠ سنة. ولا يتضح الانحدار عند كبار السن، وربما يطورون من قدرات وخبرات معينة تستمر معهم خلال كبر السن، وتوجد دراسات توضح أن القدرة المعرفية لمجموعة من كبار السن (حوالي واحدة من كل عشرة) لا تقل عما يتمتع به الشباب من قدرة معرفته.

وقد أكد علماء النفس أنه على الرغم من اختلاف العلماء حول نقصان الذاكرة وزيادتها أو ثباتها، إلا أنهم متفقون على أن التدريب وحفظ السرية، والدعم العاطفي، والتعزيزات السمعية والبصرية، كلها عوامل تساعد على تحسين الذاكرة. كما أكد علماء النفس أن الذاكرة قصيرة المدى تضعف لدى الكبار المسنين بحيث لا يستطيعون تذكر الأحداث الجارية أو القريبة بسهولة، وأن الذاكرة طويلة المدى لا تتأثر بطول العمر، فالمسنون والشباب متساويان في تذكر الأحداث القديمة (نصار، ٢٠٠٦م، ص ١٠٢).

ومن الملاحظ أن الدارسين الكبار يشعرون بالإجهاد، وخصوصا حاسة البصر والسمع والبطء في الاستجابة للمؤثرات الخارجية نتيجة للبطء في الحركة، فقد يشعر الدارسون الكبار بوخز العينين أثناء القراءة، وكثيرا ما يلاحظ أن الدارسين الكبار يقطبون حواجبهم أثناء القراءة ويحدقون فيما يقرؤون، كما يواجه الدارسون الكبار في الفصل الدراسي مشكلات متعددة ناجمة عن ضعف أو فقدان السمع لديهم، فقد يوجد بين الدارسين الكبار من لا يستطيع سماع جملة كاملة إلا إذا خوطب بصوت مرتفع فوق العادة، كما أننا نلاحظ أن هؤلاء الدارسين قليلو النشاط في الفصل الدراسي وقليلو الانتباه إلى ما يقال، إذ يشعرون أنهم معزولون، كما يعتقدون أن الناس يتهمسون

من حولهم، والأكثر خطورة من ذلك أن كثيرا من المدرسين يضعون هؤلاء في صفوف ضعاف الذكاء والأغبياء. (Kidd, 1959, p. 2).

ولقد أكد لورج (1963) Lorge (في الحميدي، ١٤١٢هـ، ص ١٠٣) أن هناك انخفاضا في معدل التعلم مع التقدم في السن، ولكن القوة الفكرية في ذاتها لا تتغير من سن العشرين إلى سن الستين، ويرجع لورج ظاهرة الانخفاض إلى عدة عوامل، منها: الخوف من الفشل، والرغبة في أن يكون الشخص دقيقا كل الدقة في عمله، والتروي في مواجهة المثيرات والأوضاع غير المألوفة. لذا يرى الباحث أن أكبر التحديات التي تواجه تعليم الكبار هي كيفية إعداد وتدريب العاملين في هذا المجال، لاسيما وقد انتقل تعليم الكبار من كونه جهدا اجتماعيا تطوعيا هامشيا إلى كونه جزءا مهما من الحاجة العامة إلى التعليم. والكبار ليسوا، كما يتوهم البعض أنهم جهلة متخلفون وأنهم عالة على التعليم، وإنما لهم خبرات مكتسبة لبعضها عمق وأصالة تفوق خبرات الصغار، كما أنها تعينهم دون الصغار على استخلاص المعاني لاستعمالها في حل المشكلات التي تواجههم، كما أنها تساعدهم دون الصغار على فهم وإدراك المعلومات الجديدة. ولقد أثبتت بعض الدراسات قدرة الكبار على التعلم والتحول المهني واكتساب مهارات جديدة ومعارف جديدة بل وأحيانا بشكل أسرع مما يستطيع أن يحدث للصغار.

كما يرى الباحث أنه قد أصبح لزاما على العاملين في مجالات تعليم الكبار ضرورة التحكم في الأصوات داخل الفصل الدراسي؛ فقد تخلق الضوضاء قلة التركيز والإدراك عند الكبار كما أن التشويش يسبب القلق والارتباك، وقد يؤدي إلى الشعور بالإحباط والهبوط في النشاط، وتغاديا لهذه المشكلة التي قد تؤثر في ثقة الدارس الكبير بنفسه فقد أصبح من الضروري تعويض النقص في السمع عند الكبار عن طريق وضوح المحاضرات وتقديمها بصوت عال بحيث يتناسب مع الدارسين الكبار، كما يجب على المدرس خلق البيئة التعليمية المناسبة في الفصل الدراسي، والعمل على اختيار الوسائل التعليمية التي تعمل على تقريب المعاني للكبار، والتي يمكن تصورها وإدراكها بسرعة.

ويرى الباحث كذلك أن الكبار يتصفون بالحرص وبالتأني أكثر من الشباب حين يتطلب الموقف الاستجابة لأمر من الأمور، فهم يواجهون المواقف الجديدة بكل حذر، ولا يتعجلون الاستجابة لها كما يفعل الشباب، فهم أبطأ في إدراك الأمور وفي التبصر، وأبطأ في العمل والتفكير، وقد تناقص معدلات التعلم ولكن قدرتهم على التعلم لا تتأثر إلى حد ما، كما أن أداء الكبار في بعض العمليات العقلية قد يكون أقل منه عند الصغار، ولكن هذا يرجع إلى أنهم أكثر نقدا وحرصا ومراجعة وتحليلا وربطاً وخوفاً من الفشل الذي يلام عليه الكبار ولا يلام عليه الصغار.

## ثانيا: الخصائص النفسية

يشير إبراهيم وعبد الراضي (٢٠٠٠م، ص ١١٣) إلى أن لكل مرحلة من مراحل الحياة خصائص وصفات مميزة، والمقصود بالخصائص النفسية مجموعة المهارات والمطالب الجسمية والعقلية والانفعالية وكذلك المسؤوليات والحاجات التي تتميز بها، أو تقتضيها مرحلة معينة من مراحل النمو. ومرحلة الكبر تمر بتغيرات نفسية تميزها عن غيرها من مراحل الحياة، وتشكل هذه التغيرات النسبية الناتجة من ضعف الجسم وما يعانيه الكبير في كثير من الوظائف الحسية والعقلية عبئا جديدا وثقلا إضافة إلى أعباء الشيخوخة، وتحدث هذه التغيرات تأثيرا نفسيا على الكبير مما يعرضه لكثير من الأمراض النفسية كلما تقدم في العمر، ومن هذه الأمراض النفسية على سبيل المثال، الانطواء والانشغال بالذات، والحيرة، والمعاناة من لتوتر والقلق وعدم الثقة بالنفس، وشعور المسن بأنه أصبح على هامش الحياة.

ولعل من أهم الأسباب التي أعاققت الجهود في ميدان محو الأمية خلال الأعوام السابقة هو عدم الاهتمام بالخصائص النفسية للكبار، وعدم أخذ هذه الخصائص في الاعتبار عند التصدي لمكافحة هذه الوصمة الخطيرة التي تقعد بالمجتمع العربي عن مواكبة ركب التقدم، والتي تجعله عاجزا عن مواجهة التحدي الحضاري الذي يفرضه عصر العلم والتكنولوجيا الحديث (هندام وآخرون، ١٩٧٨م، ص ٣٩).

وقد أصبح من المسلم به بين علماء التربية وعلم النفس أن نمو الإنسان وحاجاته الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية ينبغي أن تتفق مع مستوى النضج العقلي واللغوي في المرحلة المعينة، ولإعداد المدارس واختيار طريقة التدريس ووضع الكتب الملائمة، وذلك أن الخصائص النفسية للكبار وحاجاتهم الجسمية والاجتماعية، واستعداداتهم العقلية، ونضجهم اللغوي والاجتماعي وكذلك مشكلاتهم الأسرية والعملية والاجتماعية والاقتصادية وعاداتهم السلوكية وأهدافهم الشخصية، كل ذلك ينبغي أن يكون نقطة البداية وموضع الاعتبار في برامج محو الأمية سواء عند تخطيط هذه البرامج أو تنفيذها وتقويمها ومتابعتها، أو عند تصميم المناهج ووضع الكتب، أو عند إعداد المدرسين واختيار طريقة التدريس، أو عند إعداد المكان أو تحديد الزمن المناسب (هندام وآخرون، ١٩٧٨م، ص ٣٩).

وتختلف الخصائص النفسية عن سمات الشخصية التي تسود تصرفات الفرد وتسيطر على سلوكه، ولبيان الفرق بين الخصائص والسمات ينبغي أن نشير إلى أن بعض علماء الشخصية قد حاولوا تصنيف الأفراد تبعا للصفات السائدة التي تغلب عليهم خلال المواقف السلوكية المختلفة من حيث التفكير والتعبير والميول والاتجاهات والمظاهر وغير ذلك من ألوان السلوك، ومن هؤلاء

العلماء الذين درسوا السمات الشخصية وصنفوا الأفراد تبعاً للسمة السائدة عليهم: فرويد، ويونج، وسبرانجر، وكاتل وغيرهم، فمنهم من فرق بين الشخصية المنطوية والمنبسطة، أو بين العدوانية والاجتماعية، أو بين الشخصية النظرية أو الدينية أو الرياضية أو السياسية إلى غير ذلك من ألوان السمات الشخصية، وتختلف السمات عن الخصائص في أنها قد لا ترتبط بالسن ولا بمراحل النمو المعينة، إذ إن السمة قد تتكون نتيجة لعوامل بيولوجية وبيئية معينة، وتلازم الفرد خلال مراحل نموه المختلفة وقد تحدث تغيرات طفيفة في السمة ولكنها تكون عادة غير مرتبطة بهذه المراحل، أما الخصائص النفسية فتختلف تبعاً لاختلاف مرحلة النمو التي يمر بها الفرد، فخصائص المراهق تختلف عن خصائص الطفل، وخصائص الطفل تختلف بلا شك عن خصائص الراشد الكبير، إذ إن المقصود بالخصائص النفسية مجموعة المهارات والمطالب الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وكذلك المسؤوليات والحاجات التي تتميز بها أو تقتضيها مرحلة معينة من مراحل النمو (السنبل، ٢٠٠٥م، ص ٥٢).

ومن الأمور التي أثبتتها نتائج البحوث التربوي الميدانية أن الكبار يختلفون من حيث تكوينهم النفسي عن الأطفال، فلهم انفعالاتهم وميولهم واتجاهاتهم الخاصة، مما يستوجب اختلاف مؤسساتهم ومعلمين ومناهجهم وطرائق تدريسهم عن تلك التي للأطفال (الرواف، ١٤٢٣هـ، ص ٣٥).

وتتأثر الخصائص النفسية للكبار بما يأتي:

#### (١) الدوافع:

عرف بلحاج (٢٠١١م) الدافع بأنه "حالة داخلية لدى الفرد تثير نشاطه للأداء أو التعلم أو تحقيق غاية، والدافع في المجال التعليمي حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم كهدف" ص ١٢٨.

ويشير الحميدي (١٤١٢، ص ١١١) إلى أن من الباحثين من يقسم الدوافع إلى : دوافع أولية وأخرى ثانوية، ومنهم من يرى أن دوافع الكبار إلى التعلم تتجه نحو التعلم الاجتماعي والاقتصادي والديني والثقافي أكثر من غيرها من المجالات. كما أن الدوافع تتأثر بخصائص الإنسان الفسيولوجية، وهو يتأثر في نفس الوقت بعوامل ليس للبدن علاقة بها مثل الوقت والمال وغيرهما. فالرجل الذي بلغ الأربعين من عمره قد يشعر عند هذا السن بأن الوقت قد فاتته لإرضاء حاجات في أعماق نفسه، أو قد يشعر بالنقيض من ذلك. وهنا تزداد الدوافع أو تنقص، حيث تؤدي الحالة الأولى التي يرى فيها أن الوقت فاتته وأصبح ضعيفاً إلى إهمال هذه الدوافع والحاجات

معتقداً أنه لن يتم إنجازها في حياته، وفي الحالة الثانية تزداد رغبته في إنجاز ما لديه من دوافع وحاجات. إذن للوقت تأثير على رغبة الإنسان في التعلم، وتأثير على عزمه على التعلم.

وتوجد سلسلة متصلة من الاتجاهات إزاء تعليم الكبار، تبدأ بدافع الحماس للتعلم عند أحد الأطراف وتنتهي بالمقاومة من قبل الطرف الآخر، ففي دراسة أجريت في المملكة المتحدة، تبين منها أن حوالي ٤٥% من أفراد العينة يقاومون الأفكار الجديدة، وليست لهم علاقة بالأنشطة الثقافية، بينما وجد أن أكثر من نصف العينة محبوبون للتعرف على ما يجري في العالم، ويرغبون في تعلم المزيد من المعلومات (الخنكاوي، ١٤١٦هـ، ص ٧٠).

كما يعد المال أيضاً دافعا يحدو الفرد إلى عمل من الأعمال، إذ إن المال ذو قيمة حيوية نحو امتلاك المال والرغبة فيه، وكل الاتجاهات المعقدة التي تدور حول امتلاكه تشكل عاملاً مهماً يعدل من الدوافع. ويتأثر هذا الدافع بالثقافة التي نشأ فيها الفرد، وبالجماعة التي عاش بين جوانبها. فطبقات العمال مثلاً يرون أن المردود في المستقبل من ثواب أو عقاب أمر مشكوك فيه، وهذا بدوره يوهن مبدأ خلق الدوافع والعمل لمستقبل أفضل، والاكتفاء بالاستمتاع الوقتي بما بين أيديهم، وهذا على خلاف الطبقات الوسطى التي غالباً ما يؤجل أفرادها استمتاعهم وتحقيق ملذاتهم إلى المستقبل. (الحميدي، ١٤١٢هـ، ص ١١٢).

وصنف ماسلو (1954,1) Maslow الحاجات الإنسانية، وقام بترتيبها على أساس هرمي على النحو التالي:

- ١ - حاجات أساسية، وتتمثل في إرضاء حاجات الجسم الأساسية.
  - ٢ - الحاجة إلى الأمن، وتتمثل في تجنب الألم ومخاطر الحياة.
  - ٣ - الحاجة إلى العطف والانتماء، وتتمثل في الحب والمودة، وحرارة العاطفة، وتقبل الفرد كواحد في المجتمع.
  - ٤ - الحاجة إلى التقدير، وتتمثل في تقدير النفس والاحترام، والثقة بالنفس والشعور بالقوة الملائمة.
  - ٥ - الحاجة إلى تحقيق الذات، وتتمثل في تأكيد الذات وإرضائها والتعبير عنها، واستخدام قدرات النفس ليكون أثر ما يستطيع أن يكون.
- وأكد ماسلو أن كل مستوى من هذا المستويات ينبغي أن يتحقق قبل أن يصل الإنسان إلى المستوى الذي يليه.

أما فيما يتعلق بدوافع الكبار تجاه التعليم من أجل الوظيفة الاجتماعية، فيشير الخنكاوي (١٤١٦هـ، ص ٧٢) إلى أن الوظيفة الاجتماعية لتعليم الكبار تدفع الأميين إلى القراءة والكتابة،

لذلك يجب استغلال دوافع الأميين واستثمارها في حملات محو الأمية، على أن يركز الإعلام على أن تعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب، سوف يساعد على تحسين المعيشة، وعلى الفهم بشكل واضح.

ومن الأسباب التي عدها الخنكاوي (١٤١٦هـ، ص ٧٣ - ٧٤) مما يدفع الكبار للمشاركة في الخبرات التعليمية ما يأتي:

- دافع التقدم الوظيفي: ويتمثل هذا العامل في الرغبة في الترقى الوظيفي، وزيادة القدرة على مواجهة المنافسة، والقدرة على القيام بالعمل بطريقة أفضل، والرغبة في استيضاح إمكانات القيام بأعمال أخرى في المستقبل، أو إمكانات الحصول على ربح مادي سريع.
  - دافع التوقعات الخارجية: ويتمثل هذا العامل في الرغبة في تنفيذ توقعات أو توصيات أو مقترحات صدرت من فرد له سلطة رسمية.
  - دافع العلاقات الاجتماعية: ويتمثل هذا العامل في الحاجة إلى تكوين أصدقاء جدد والحاجة إلى المشاركة في نشاط اجتماعي، والحاجة إلى حيازة قبول الجماعة، والرغبة في تحسين المركز الاجتماعي، أو المحافظة عليه.
  - دافع رفاهية المجتمع: ويتمثل هذا العامل في رغبة الفرد في العمل، لتحسين قدراته على خدمة الإنسان عامة، والمجتمع خاصة، والرغبة في دراسة العلاقات الاجتماعية.
- أما بخصوص الدوافع التي تدفع ربات البيوت إلى الدراسة، فقد بينت الدراسة التي قام بها دريسداك (1973, pp. 67-86) Drysdak (في الحميدي، ١٤١٢هـ، ص ١١٩) أن ربات البيوت اللاتي ينتمين إلى بيئات محرومة اجتماعيا، غالبا ما يفتقرون إلى الشعور بالثقة بالنفس، ويرغبن في معرفة قواعد ممارسة الأمومة بطريقة سليمة، وقواعد التدبير المنزلي، وكيفية التصرف في ميزانية الأسرة، وقد أمكن جذب هؤلاء إلى التعليم عن طريق تركيز التعليم حول أشغال الإبرة ويرها من الأنشطة المنزلية الأخرى كالعناية بالأطفال، والعناية بالمظهر الخارجي وإدارة شؤون المنزل والمطبخ.

ويرى هتشينسون (1971) Hutchinson أن الكبار عادة من يقدمون على التعليم طوعية، بدافع من رغبتهم الخاصة إلى جانب أداء واجباتهم الإنتاجية، والاجتماعية المتعددة، ومن ثم فقد يتخلون عن المجالات التي تبذل لتعليمهم إذا لم تتمش مع دوافعهم وحاجاتهم، ولأهمية التعليم في إحداث التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي قد يسعى إليها المجتمع بأسره، فلا بد من مساعدة الكبار على الإحساس باحتياجاتهم التعليمية في ضوء هذه التغيرات، ولابد من التمييز بين هذه التغيرات وبين دوافع وحاجات الكبار.

ويرى الباحث أن من الأمور المسلم بها لدى رجال التربية وعلماء النفس أن للدوافع والانفعالات علاقة وثيقة جدا بالتعلم. وأن التعرف على خصائص الكبار النفسية تساعدنا في اختيار الأساليب والطرق التي تتناسب معهم، لذا فقد أصبح من الضروري الاهتمام بخصائص الكبار النفسية، والأخذ بها عند تخطيط برامج تعليم الكبار وتنفيذها وتقويمها وعند تصميم البرامج أيضا وإعداد الكتب، وفي هذا المحور سوف نتعرض بالتفصيل إلى أهم الخصائص النفسية للكبار وخاصة الدوافع والقلق ومفهوم الذات والذكاء والذاكرة والخبرة وبعدها محصلة للخصائص النفسية والجسدية في محيط ثقافي وعلاقة ذلك كله بتعلم الكبار.

## **(٢) الدافع الاقتصادي:**

وجد بيرنت (Burnet (1965, pp. 9-28 أ الحاجة إلى تعلم مبادئ القراءة والكتابة كانت وراءها دوافع اقتصادية، وينطبق هذا على التجار الذين خدعوا في معاملاتهم التجارية، بسبب جهلهم بمبادئ القراءة.

ووجد بروسر (Prosser (1967 (في الحميدي، ١٤١٢هـ، ص ١٢١) أن الانتقال الجغرافي من الحياة الريفية إلى الحياة الحضرية أوجد الحاجة الاقتصادية للتعلم حيث يجد الأميون مصاعب جمة في الحصول على وظيفة أو سكن أو متطلبات الحياة الجديدة.

ويرى الخنكاوي (١٤١٦هـ، ص ٦٩) أن من العوامل الاقتصادية للدوافع تأثير وقت الفراغ في إحجام الأميين، إذ إن غالبا ما تكون أعمال الأميين مرهقة، وتأخذ من جهدهم الكثير بحيث يخلدون إلى الراحة إن أتيح لهم وقت الفراغ. كما أن طبيعة أعمال غالبية الأميين، لا تحتاج إلى قراءة وكتابة.

## **(٣) الدافع المهني:**

عرض هندام وآخرون (١٩٧٨م، ص ٤٦) رأيه فيما يتعلق بالخصائص الاجتماعية للكبار، بأنه بقدر ما يوجه الدافع إلى هدف، فإن أفضل وأسهل جاذبية للدارسين الكبار سيكون للمهنة أو الوظيفة، وينطبق هذا على الدارسين صغار السن سواء كانوا رجالا أم نساء، خاصة أولئك الذين يتوقون إلى الكسب المادي إلى الفوز بمنزلة اجتماعية أفضل، وهو ميل طبيعي ينبغي توجيهه وتنميته في اتجاه إيجابي.

## **(٤) دوافع الحاجات اليومية:**

حددت الدوافع في تحقيق واحترام الذات، والرغبة في مخالطة الآخرين (بصفتها دافعا للتعلم)، والمنزلة والمكانة الاجتماعية (بصفتها دافعا للتعلم). كما حددت الدوافع الدينية في قراءة القرآن الكريم، ومعرفة الأحاديث النبوية، والأحكام الدينية، أما بالنسبة للدوافع الثقافية فقد تمثلت

في الرغبة في قراءة الكتب والقصص والوصول إلى مراحل أعلى في التعليم. (مركز تنمية المجتمع في العالم العربي، ١٩٨٥م، ص ١٥).

ويرى الخنكاوي (١٤١٦هـ، ص ٧٠) أن بعض دوافع الخصوصية تعيقها بعض العوامل الاجتماعية المتمثلة في خجل الكبار من التعليم، وأثر بعض التقاليد في محو أمية المرأة، والإحساس بعدم فائدة محو الأمية، وبيئة الأميين لا تستخدم الكلمة المكتوبة ولا تتوافر فيها أدواتها.

ولقد أشارت الدراسة التي قام بها الحميدي (١٩٧٥م) حول تحديد العوامل التي دفعت الكبار للالتحاق ببرامج محو الأمية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية إلى النتائج التالية:

- اتضح أن الحاجات الآتية تبدو دوافع ذات أولوية، وهي مهمة للالتحاق ببرامج محو الأمية، وهي: الرغبة في التعلم - السرية - الدين - الأمان - الحاجات اليومية - الحاجات الاجتماعية والشعور بالمكانة الاجتماعية - الحاجات المهنية والاقتصادية.
- اتضح أن هناك اتفاقاً بين وجهة نظر المدرسين والدارسين في تقديرهم للقيمة العوامل الدافعة التي تقف وراء اشتراك الدارسين في برامج محو الأمية، ما عدا عامل الدين الذي منحه الدارسون أهمية كبيرة.

كما توصل الحميدي (١٤٠٧هـ) في دراسة أخرى حول "دوافع الالتحاق كما تراها الدراسات بمدارس محو الأمية في المملكة العربية السعودية" إلى أن هناك اختلافاً في دوافع الدراسات الكبيرة من حيث المضمون الأهمية، فمن حيث المضمون نجد أن العوامل الآتية تعد دافعا للالتحاق بمدارس محو الأمية وهي:

- زيادة المعرفة في المجالات الدينية.
  - زيادة المعرفة في مجالات المعلومات العامة.
  - زيادة المعرفة في مجالات الأعمال المنزلية.
  - سيطرة الدارسة على بيئتها.
  - تحسين المكانة الاجتماعية والذاتية.
  - استخدام أوقات الفراغ.
- ومن حيث التدرج في الأهمية، فقد تبين أن الدوافع الأكثر أهمية هي على التوالي:
- ١ - الدافع الديني إذ أكد أهميته (٩٩%) من عينة البحث.
  - ٢ - دوافع الأعمال المنزلية فقد أكد أهميته (٩٠.٢%) من عينة البحث.
  - ٣ - دافع تحسين المكانة الاجتماعية وقد أكد أهميته (٨٥.٤%) من عينة البحث.

- ٤ - دافع سيطرة الدراسة على بيئتها، وقد أكدت أهميته (٧٥.٤%) من عينة البحث.
- ٥ - دافع المعلومات العامة، وقد أكد أهميته (٣١.٢%) من عينة البحث.
- ٦ - دافع استخدام أوقات الفراغ، والتعرف على الأخباريات، وقد أكد أميته (١٣.٢%) من عينة البحث.

#### ٥) دافع التمسك بالدين الإسلامي للتعليم:

يطلب القرآن الكريم من المرء أن يتوجه بالسؤال إلى أهل الذكر والمعرفة إذا كان لا يعلم أمراً ما، حيث قال تعالى: (فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ) (سورة النحل، الآية ٤٣)، ويحث على التزود بالمعرفة إلى أقصى ما يستطيع أن تصل إليه قدراته، قال تعالى: (وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْماً) (سورة طه، الآية ١١٤)، ومن الأحاديث النبوية الشريفة التي تحث الناس على التعلم قول الرسول صلى الله عليه وسلم: (طلب العلم فريضة على كل مسلم) (البيهقي، ١٩٥٤م، ص ١٢)، و(من خرج في طلب العلم فهو في سبيل الله حتى يرجع) (الترمذي، ج ٤، ص ١٧٦).

وقد أنزل الله تعالى القرآن الكريم في مجتمع أمي، وأرسل إليهم رسولا أميا ليكون قدوة لهم بتعلمه العلم الوفير على الرغم من أميته ويخلصهم من أميتهم، فقد كانت الدعوة الإسلامية منذ البداية دعوة لتعليم الأميين وفتح بصيرتهم؛ قال تعالى: (هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ) (سورة الجمعة، الآية ٢).

وتؤكد العقيدة الإسلامية على أهمية العلم والتعليم لفهم واستيعاب تعاليم الدين الحنيف، وكان من نتيجة ذلك اندفاع المسلمين على العلم، حتى أنه أصبح ميزة للمجتمع الإسلامي وسمة من سماته، ولعل مما يساعد على ذلك جملة من الدوافع والأسباب من أهمها (فلاتة، ١٩٩٠م، ص ٤٢)

- أن الإسلام لا يعفي الجاهل بالأحكام الشرعية من المسؤولية، وبيان ذلك أن الجاهل بالأركان الشرعية وهي أحكام التشريع الإسلامي لا يشكل عذرا لصاحبه من حيث استحقاق الجزاء والعقوبة في الدنيا وفي الآخرة.
- أن الإسلام جعل العلم والتعلم وقراءة القرآن وتدارس محتواه واجبا في قمة الواجبات، وقرية من أعظم القربات، وعبادة من أفضل العبادات.
- أن الفرائض الإسلامية تستلزم التعلم، وأقل المسلمين علما في المجتمع الإسلامي عليهم أن يعلموا تلك الفرائض وأحكامها الأساسية.

لذلك حرص المسلمون على عدم الانتهاء من العلم وعلى اتخاذه أسلوباً للحياة، فقد قيل لابن المبارك: إلى متى تطلب العلم؟، قال: حتى الممات إن شاء الله، وقال عمرو بن العلاء: يحسن بالمرء أن يتعلم مادام تحسن به الحياة (الحنبلي، ٢٠١٠م، ص ١٦٦).

وكان الرسول صلى الله عليه وسلم يخاطب الناس على قدر عقولهم، وباللغة التي يفهمونها ويقول: (نحن معشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم) (العراقي، ٢٠٠٥م، ص ٧٠).

وقد كان للمرأة المسلمة منذ عصور الإسلام الأولى اهتمام واضح في تلقي العلم، فقد عُرف عن أمهات المؤمنين، وعن نساء المؤمنين أنهن كن حريصات على تلقي ما ينزل على رسول الله صلى الله عليه وسلم من آي الذكر الحكيم، وما يوجه به عليه السلام من آداب وأحكام تتعلق بالدين، وأسهمن في تلقي الدين القائم على العلم، ولم يترددن في ذلك فكن يستفتين رسول الله صلى الله عليه وسلم في كثير من المسائل الفقهية المتعلقة بأمور دينهن (وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، ٢٠١٠م، ص ١).

وروى البخاري (أن النساء قلن للنبي صلى الله عليه وسلم غلبنا الرجال فاجعل لنا يوماً من نفسك، فعين لهن يوماً يلقاهن فيه ويعلمهن) (أحمد، ص ٣٧٢).

ويرى الباحث، موافقاً لعدد من الباحثين مثل برايس (1970) Price وبيرنس وجيفريز (1965) Burnet & Jeffries وأوينز (1966) Owens وبوتفينيك وتومبسون Botwinick (1968) & Thompson أن مشاعر الرضا عن إنجازات الكبار وتشجيع أقرانهم لهم توفر المشاعر الإيجابية تجاه المجتمع من خلال الشعور بعدم العزلة، مما يدعم مشابرتهم واستمراريتهم ومواصلتهم للدراسة. كما الأُميين يرغبون في التعلم بهدف إشباع حاجات الحياة اليومية؛ مثل: إشباع الحاجة إلى قراءة لافتات الشوارع والإرشادات، وكذلك تعليمات السفر والوصفات الطبية، وإشباع الحاجات المنزلية، وأن قدرة التعلم بصورة عامة تزداد طول حياته قبل أن تبدأ في الانحدار المتدرج، حيث تقل سرعة التعلم لدى الكبار كلما تقدموا في العمر.

كما يرى الباحث أنه بسبب اختلاف الخصائص لدى الكبار وفقاً لمرحلة العمل، فإنه ينبغي تعديل البرامج التعليمية التي صممت خصيصاً للشباب، بحيث تتناسب مع احتياجات ورغبات الدارسين الكبار، وأن تبرز هذه البرامج خبرات الكبار العملية والفكرية، وأن تكون المواد الدراسية أكثر صلة وارتباطاً بواقعهم وحياتهم.

وخلاصة القول، فإن الدوافع أياً كان نوعها، تلعب دوراً أساسياً في عملية تعلم الكبار، سواء من حيث توافر الدافع، أم من حيث مبادئ التعلم التي تتمثل في النشاط، فإذا توفرت هذه المبادئ

في أي برنامج من برامج تعليم الكبار، فإن عملية التعلم تتم بفاعلية، حيث إن استشارة دافعية الدارسين الكبار وتوجيهها من شأنه أن يولد اهتمامات معينة لديهم، يجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية.

#### (٦) دافع القلق للتعلم:

يعتقد البعض أن القلق يؤثر تأثيرا إيجابيا في التعلم، بل إن بعض المؤلفين يميلون إلى عد القلق مرادفا للاهتمام الشديد، والعمل الجاهد للتعلم. وبهذا المعنى يميلون إلى جعل القلق عنصرا من عناصر التشويق، وذلك أن كمية معتدلة من القلق تزيد من انتباه المتعلم وتحسن ظروفه التعليمية، إلا أن درجة عالية من القلق تحبط قدرته على التعلم، فالكثير من المتعلمين يتقدمون لكسب الخبرات العلمية وهم في حالة قلق وتوتر، وذلك لأنهم في جو لم يعتادوا عليه، في حين يشعر البعض منهم أنهم يفتقرون إلى الكفاءة والثقة في النفس (الحميدي، ١٤١٢هـ، ص ١٤١). لذلك ينبغي على المشرفين على تعليم الكبار قياس التوتر والقلق، لأن القلق في درجاته العالية يتسبب في الحصول على درجات دنيا من التعليم. ويتميز المتعلم الراشد بالقلق الشديد من الفشل أو الظهور بمظهر العجز عند التعلم، سواء كانت البرامج التي يلتحق بها ترويحية أم تدريبية أم تعليمية، مما قد يؤدي إلى ضعف الأداء ويدعم مخاوف المتعلم.

ويرى هندام وآخرون (١٩٧٨م) أنه "نتيجة لشعور الكبير بالنضج، فإنه ينزع إلى الاستقلال والتحرر والحاجة للاعتماد على النفس والميل إلى التصرفات التي تشبع هذه الحاجات، ولكنه في الوقت نفسه لا يستطيع الاستغناء عن الرعاية والمساندة، وهنا يحدث الصراع بين دافعين رئيسيين من الدوافع النفسية وهما: الحاجة إلى الدعم والاستقلال، وتختلف حدة هذا الصراع تبعا لاختلاف البيئة وأساليب التربية" (ص ٤٤ - ٤٥).

#### (٧) علاقة مفاهيم الذات بالتعلم:

تحدد مشاعر الكبر واتجاهاته مستوى قدرة المرد وطموحه، فقد تكون هذه المشاعر والاتجاهات نحو ذاته سالبة تعبر عن ضعف الثقة في القدرة على التعلم، كما قد تكون إيجابية تتميز بالإحساس بالقدرة على التعلم، وتلعب الذات دورا مهما بالنسبة لدوافع الكبير نحو التعلم، حيث إن تحقيق هدفه ودرجة تحصيله، وما يستطيع إنجازه، يتوقف إلى حد كبير على فكرته عن ذاته وعن قدرته (الحميدي، ١٤١٢هـ، ص ١٥٣).

وقد يثور صراع الأجيال في نفس الكبير الراغب في التعلم، فتبرز ثغرات الاختلاف في وجهات النظر أثناء التعلم، فقد تكون الأمثلة التدريسية في حصص تعليم الكبار موافقة لوجهة نظر المراهقين ومخالفة لوجهة نظر الأكبر، وغالبا ما يكونون كهولا، وقد تتأزم العلاقة بين المعلمين بين

الدارسين الكبار بسبب اختلاف الاتجاهات ووجهات النظر، ولو في طرح الأمثلة في الحصص التدريسية، مما يزيد من الشك وتأزم العلاقات واحتدام الصراع بين الجيلين (هندام وآخرون، ١٩٧٨ م، ص ٤٥).

ويرى قلادة (١٩٨٥، ص ٥٤) أن علم تعليم الكبار يؤكد أن الفرد يصبح كبيراً من الناحية النفسية في المرحلة التي يصبح فيها قادراً على تحقيق التوجيه الذاتي. وفي هذه المرحلة يصبح الفرد في حاجة إلى أن يعامل من قبل الآخرين على أنه قادر على توجيه ذاته. وهذا مبرر كاف لقيام علم خاص بتعليم الكبار، يكون مؤسسات على الرؤية الثاقبة بأن الكبير يشعر في أعماقه بحاجته أن يعامل معاملة الشخص الذي يوجد نفسه بنفسه وأن يعامل باحترام.

#### (٨) الذكاء والذاكرة:

أكد كل من جرانيك وبترسون (Granick & Patterson 1971) أن المستوى العالي للذكاء في بداية العمر يعد عاملاً إيجابياً في التعلم في عمر الستين، كما أن الصحة العامة الجيدة تعد أيضاً عاملاً إيجابياً.

وتعمل ذاكرة الإنسان بطرق مختلفة، فالكبار يخزنون مواد المعرفة بطرق لها اتصال كبير بتجاربهم وخبراتهم الشخصية، فيتم التذكر باسترجاع الخبرات السابقة. ولكن قدرة الكبير على استرجاع وتذكر كل المواد تقل بسبب تميز الكبير بصفة عامة بالحدس الشديد، فهو لا يسعى إلى تحقيق ما يريده بالسرعة التي كان يسعى بها في مرحلة الشباب، حيث يتم استرجاع جزء من الذاكرة للحكم على موقف ما، وبشكل مناسب، وبسبب تميز مرحلة الشباب بالقدرة الفائقة على الاسترجاع لتحديد بعض الاحتياجات في حالات محددة (Arenberg, 1962, p. 88).

ومن العوامل الأخرى لعدم قدرة الكبير على الربط والمقابلة بين الأشياء، اعتماد التذكر لدى الكبير على عدد مرات تكرار المادة المعطاة، ليتم تثبيتها بقدر الإمكان في عقل الكبير، وأنه إذا ما تم تدريس المادة، وكان لها تأثير ضعيف على الدارسين الكبار، أدى ذلك إلى الإهمال والتعلم الخاطئ، فيتبعه اضطراب واختلاط بين أجزاء المادة، مما يسبب نسيان ما تم فعله (الحميدي، ١٤١٢ هـ، ص ١٥٨).

#### (٩) الخبرة:

من ناحية أخرى، فإن الدارسين الكبار لا يحضرون إلى مدارس تعليم الكبار وهم صفحات بيضاء، بل لديهم خبرات كثيرة ومتراكمة تعلموها من الحياة بمعناها الواسع، من أسرهم ووسائل الإعلام، وما يحدث في بيئتهم العامة، وما يكتسبونه نتيجة لتفاعلهم بكل حواسهم مع البيئة التي يعيشون فيها. وقد أكد نعيم الرفاعي (١٩٧٧ م، ص ١٠٢) على أن الخبرة هي ما يكون الفرد قد

مر به وعاناه وتعلمه واحتفظ بآثاره يتصل ذلك كله بمناسبات الحياة اليومية، واللغة والمعارف الأولية وأنماط من السلوك الاجتماعي والحركي، كما يتصل بالحياة ضمن شروط العمل ومشكلاته والتنمية الاجتماعية والاقتصادية التي يعد جزءا منها.

ويؤيده قلادة (١٩٨٥هـ، ص ١٦٩) في أن تعليم الكبار يعتمد أساسا على خبرات الكبار السابقة التي يتميزون بها عن غيرهم ويمكن أن تكون عوناً لهم في عملية التعليم إذا أحسن استخدامها، فهي التي تتحكم إلى حد كبير في كمية المعلومات التي يمكن تقديمها لهم، كما أنها تساعد على فهم وإدراك المعلومات الجديدة.

ولدى الكبار رصيد كبير من الخبرات والتجارب نتيجة معيشتهم اليومية لمختلف الظروف ونتيجة اختلاطهم بالناس وتعاملهم مع أنماط متنوعة من الأفراد والجماعات وهي عوامل مهمة في مدى تقبل وتشرب التعليم (الرواف ، ١٤٢٣هـ، ص ٥٢).

ويمكن القول بأن العامل الأساسي في تعليم الكبار هو الخبرة حيث إن الخبرة الوافرة التي يتميز بها المتعلم الكبير تتمثل في النقاط التالية:

١ - أن الكبار لديهم خبرات أكثر من الصغار.

٢ - أن لدى الكبار أنواعا مختلفة من الخبرات.

٣ - أن خبرات الكبار قد نظمت بأشكال مختلفة.

وتختلف خبرات الكبار كما ونوعا من شخص لآخر باختلاف اهتماماتهم ومستوياتهم، لذا فإن التأكيد على خبرات الدارسين الكبار وذلك باستخدامها كأمثلة عند تعليمهم، تعد من الوسائل الناجحة في الاستفادة من الخبرات السابقة للكبار، حيث إن المدرس يستطيع أن يحصل على أفكار جديدة من الخبرات المتوافرة لدى الدارسين الكبار.

ومن الوجهة السيكلوجية يكون الكبار أكثر تأثرا ومقاومة للخبرات الجديدة المستحدثة بسبب الكف العقيدي والمقصود به أن الخبرات السابقة في حياة الكبير تعطل وتقاوم الجديد المستحدث، بل أحيانا ما تشوّهه عند محاولة استرجاعه، أو تذكره نتيجة لاختلاط الصور التذكيرية للخبرات والمعلومات الأسبق زمنيا بتلك الصور التذكيرية للخبرات والمعلومات الأحدث زمنيا، حيث لا يحدث الوعي بطريقة آلية، وإنما يحدث أساسا إذا توافرت جهود تعليمية ناقدة، قوامها ظروف تاريخية مواتية (إبراهيم ومحمد، ٢٠٠٠م، ص ٢٢٥).

ومن ثم ينبغي أن يصبح تكتيك تعليم الكبار مرتكزا على المناقشات الجماعية على أن يأخذ شكل مؤتمرات مصغرة لحلقات دراسية يخطط لها المتعلم الكبير والمعلم وتتسم كلها بالطابع التطبيقي. ويحسن أن يتعد معلم تعليم الكبار عن التلقين أو التقليل من قيمة وفعالية خبرات

الدارسين الماضية، وهذا هو الفرق الجوهرى بين فن تعليم الكبار وفن تعليم الصغار (الحميدى، ١٤١٢هـ، ص ١٧١).

وحيث إن الدارسين الكبار يتميزون بأن لهم رغباتهم وحاجاتهم الخاصة، كما أن لهم دوافعهم واستعداداتهم وميولهم المختلفة، لذا فقد أصبح من الضروري أن يكون الدارس الكبير هو نقطة الانطلاق، ومركز الاهتمام في عملية تعليم الكبار، وذلك لأن الخصائص النفسية تعتمد على أسس جسمية ونفسية واجتماعية تتعلق بمراحل النمو التي تختلف من مرحلة إلى أخرى (هندام وآخرون، ١٩٧٨م، ص ٤٠).

لذا يرى الحميدى (١٤١٢هـ، ص ١٧٢) أنه يجب على العاملين في مجالات تعليم الكبار عند تصميمهم لبرامج تعليم الكبار انتقاء المواقف التربوية التي تلائم حاجات الكبار وقدراتهم على أن يشتركوا في عملها وفي الحصول عليها، وتهيئة الظروف الموضوعية الفنية التي تؤدي إلى إثراء خبراتهم ودفعها في طريق النمو المستمر، على أن تؤكد هذه الخبرات على:

- ١ - الاهتمام بالتعبير عن الذات وتنمية الفرد.
- ٢ - النشاط الحر بدلا من قواعد النظام الخارجى.
- ٣ - التعليم عن طريق العمل والممارسة، بدلا من التعليم عن طريق الحفظ والتلقين.
- ٤ - أن تكون المهارات التي يقدمها البرنامج وسيلة لتحقيق أهداف يقبل عليها الدارس الكبير إقبالا تلقائيا.
- ٥ - التعرف على عالم متغير بدلا من الأهداف المواد الجامدة.

#### (١٠) مرحلة الكبر وسماته:

من الواضح أن الإنسان يمر بمتغيرات فسيولوجية ونفسية واجتماعية كلما تقدم في العمر، كما أنها تحدث تغيرات في سلوكه وتصرفاته، علما بأن سمات الإنسان التي يتصف بها هي التي تحدد سلوكه، كما تسهل وصف شخصيته، ومن المعروف أن مرحلة الكبر تتناول مرحلة اكتمال الشخصية وانحدارها.

وتشير الرواف (١٤٢٣هـ، ص ٧٢) إلى أن من الأفكار القديمة الشائعة أن الكبار عاجزون عن التعلم وأن أي جهد يبذل في تعليمهم هو في نهاية الأمر جهد ضائع، والحقيقة أن الأميين قادرون على التعلم، والدليل على ذلك ما نراه في مجتمعنا العربى من رجال كبار فاتهم سن التعليم، ولكنهم اجتهدوا وثابروا حتى وصلوا إلى نهاية السلم التعليمي، بل تبوؤا مراكز اجتماعية مرموقة، بالإضافة إلى ما أثبتته البحث العلمى بعد إجراء دراسات على عدد كبير من الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين العاشرة والخمسين لاختبار مدى قدراتهم على التعلم، وقد كانت نتائج هذه الدراسات

أن الكبار حتى سن الخمسين قادرون على تعلم أي شيء، وأن الكبار بين الخامسة عشر والثلاثين يكون تعلمهم أسرع وأسهل من الصغار، ومما يؤكد هذه الحقيقة أيضا ما نراه في حياتنا اليومية من الأميين الكبار الذين تعلموا القراءة والكتابة وقيادة السيارات والزراعية الحديثة وغيرها.

ويورد هلال (١٩٩٨م، ص ٦٥-٦٦) والرواف (١٤٢٣هـ، ص ٤٢ - ٤٣) خصائص للدارسين في الكبار يمكن حصرها فيما يأتي:

#### **١- القدرة على التعلم:**

وهذه حقيقة ملموسة يستدل عليها من وصول بعض الرجال الكبار الذين فاتهم التعليم إلى نهاية السلم التعليمي وتبوؤهم مراكز اجتماعية مرموقة باجتهدهم ومثابرتهم.

#### **٢- الشعور بالخجل:**

يشعر الكبار بالخجل من ارتكاب الخطأ والخوف من الوقوع فيه وبخشون التعليقات من حولهم مما يحول بينهم وبين الإقدام على المزيد من المحاولات .

#### **٣- تفاوت القدرات والخصائص:**

يختلف المتعلمون الكبار كمجموعة فيما بينهم، سواء من حيث السن أو القدرة على التعلم .

#### **٤- الخبرة:**

لدى الكبار رصيد كبير من الخبرات والتجارب نتيجة معاشتهم اليومية لمختلف الظروف ونتيجة اختلاطهم بالناس وتعاملهم مع أنماط متنوعة من الأفراد والجماعات وهي عوامل مهمة في مدى تقبل وتشرب التعليم.

#### **٥- الشعور بالملل:**

نتيجة لتنوع القدرات والخبرات لدى كبار السن، يلاحظ على البعض منهم الشعور بالملل والتذمر من طول زمن الحصة الدراسية، إما نتيجة الاستيعاب السريع للبعض دون غيرهم، وإما نتيجة صعوبة الاستيعاب لدى البعض وعدم تحقق ما دفعهم إلى الالتحاق بالدراسة كالقدرة على قراءة القرآن أو الخطابات أو الصحف، مما يدفع البعض منهم إلى الانقطاع عن الدراسة .

#### **٦- حب التشجيع:**

يحتاج المتعلم بشكل عام إلى التشجيع واكتساب الثقة في النفس، ومن الأساليب الداعمة للتشجيع المناقشة والسؤال والجواب بهدف إشعارهم بالنجاح والتقدم المطرد.

ويشير العريان (١٩٧٨م، ص ٦٦) إلى أمثلة للدوافع السلبية لدى الكبار ومنها: الشعور بالنقص والسلبية أثناء الدرس، ووجود مفاهيم خاطئة عن التعليم لدى الكبار، والانشغال بالحاجات الأولية ومواجهة ضغوط الحياة ومشاكلها.

ومما سبق يتضح أن تعلم القراءة تتطلب مقومات عقلية تتمثل في القدرة على التعلم، والخبرة، على تفاوت للقدرات والخصائص، وهذه المقومات بإمكانها التغلب على مختلف العوامل النفسية مثل الشعور بالخجل، والشعور بالدونية، والشعور بالملل، وحب التشجيع.

ويرى الباحث أن الخبرات السابقة للكبار تؤثر في حجم المعلومات التي يتلقونها لتزيد من مدى استساغتهم لها واستفادتهم منها، كما أنها تساعد الدارسين الكبار على تفسير وفهم المعلومات الجديدة. والخبرة الجديدة إنما تقوم على فكرة الربط بين السلوك الجديد المنوي تعلمه وبين سلوك قديم. فالسلوك القديم أو الخبرة السابقة أساس في تعلم الجديد، وتعلم الاستجابة اللازمة انطلاقاً من إشارات في الموقف تستثير خبرات سابقة عند الفرد. ومن هنا تأتي أهمية الخبرات في بناء مناهج تعليم الكبار والسير في عملية تعليمهم. ومن هذه يكون ما في الكتاب المستعمل في تعليم الكبار من كلمات ومسائل مختلفاً اختلافاً جوهرياً عما في كتاب الصغار. وفي استعمال كتاب الصغار لتعليم الكبار أذى فادح في سير العملية بلوغها أهدافها، مما يعني أن تنطلق عملية تعليم الكبار من الاعتماد على خبراتهم، والإفادة منها إلى أبعد الحدود في تكوين تعلم جديد.

كما يرى الباحث أن تخطيط تعليم الكبار، وإدارته، وتقويمه يجب أن يتم من خلال فهم خصائصهم والتمثلة في كون الدارس الكبير يلتحق ببرامج تعليم الكبار بدافع منه لتحقيق احتياجات وإشباع رغباته، ويأتي وله خبرات كثيرة تختلف في حجمها وعمقها عن خبرات الصغار، سواء من حيث تمسكه الشديد بالعقيدة واعتزازه بعاداته وتقاليده، أم من حيث مسؤولياته والتزاماته المعيشية والعائلية والاجتماعية، أم من حيث احتياجه إلى وقت أطول من الدارس الصغير لاكتساب الخبرات الجديدة، أم من حيث عدم المرونة في التفكير وعدم تقبله للتغير بسهولة، أم من حيث اختلاف نظرته للقيم الاجتماعية وأهدافه في الحياة عن نظرة المتعلمين الصغار، لذلك، يستعجل الدارس الكبير الفائدة من برامج تعليم الكبار، ولا يقبل أن يعامل كما لو كان صغيراً، ويفضل الاستشهاد بخبراته في الحياة أثناء العملية التعليمية.

ومن ناحية أخرى، غالباً ما يشعر الدارس الكبير بالإرهاق والتعب أثناء العملية التعليمية، ويتخوف من الامتحانات ونتائجها، ويجد صعوبة في التعبير عن أفكاره، ويتأثر بأبسط مظاهر التقدير، وقد يكون النجاح الذي يحققه الدارس الكبير سبباً في استمراره وطموحه إلى مستويات أفضل.

كما يؤيد الباحث وجهات النظر القائلة بأن نسبة الأمية تكثر بين الفقراء والنساء وفي المناطق النائية، وأن بعض الدارسين الكبار يتميزون بالحساسية الشديدة والتي غالبا ما تكون بسبب ضعف الثقة بالنفس.

## ثانيا: الدراسات السابقة

حظي موضوع تعليم اللغة العربية بحظ وافر من اهتمام وعناية الباحثين ، فقد أجريت العديد من الدراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها ونظرا لأهمية هذه الدراسات في تطوير تعليم اللغة العربية ، فقد قام الباحث بالاطلاع على الدراسات المتصلة بالدراسة الحالية للاستفادة منها في دراسته ، وقد تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين:-

المحور الأول :- دراسات تناولت تحديد وتنمية مهارات القراءة للمبتدئين .

المحور الثاني :- دراسات تناولت مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة بصفة عامة.

واتبع الباحث المنهج التالي لعرض الدراسات السابقة :

ذكر اسم الباحث ، وتاريخ الدراسة ، وهدفها ، ومنهجها ، وأداتها ، وعينتها ، وأبرز نتائجها ، ومدى ارتباط هذه النتائج بالدراسة الحالية مبتدئا بالأقدم ثم الأحداث تاريخا ثم ختم الباحث بتعليق عام على الدراسات السابقة وفيها يلي عرضا لهذه الدراسات .

## المحور الأول: الدراسات التي تناولت تحديد وتنمية مهارات القراءة للمبتدئين.

كان من الدراسات الهامة في هذا المجال دراسة سليمان (١٩٩٨م) التي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج مقترح لتعليم القراءة والكتابة بشكل تكاملي في تنمية مهارتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بجمهورية مصر العربية. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم بناء قائمة بمهارات القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وإعداد برنامج لتنمية تلك المهارات، واختبار في القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، الصف السادس الابتدائي، وطبقت الأدوات السابقة على عينة تجريبية مكونة من (١١٣) تلميذا، وعينة ضابطة مكونة من ١١٧ تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة دمياط الجديدة تم تقسيمها إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، وطبق البرنامج لمدة ستة أسابيع على المجموعة التجريبية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

كما أجرت سلوى عزازي (٢٠٠٠م) دراسة للوقوف على مدى فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد قائمة بمهارات القراءة الجهرية

المناسبة لتلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، واختبار المهارات القراءة الجهرية، وتصور مقترح لتوظيف المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، وتم اختيار عينة عشوائية من تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة أبي كبير، وتقسيمها إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، وتم تطبيق التصور على تلاميذ المجموعة التجريبية لمدة خمسة أسابيع، وخلصت الدراسة إلى فاعلية استخدام المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

وأجرى الحميدي (١٤٠١هـ) دراسة تهدف تحديد مدى تأثير أساليب تعليم الكبار مهارات القراءة والإملاء على تحصيل الدارسين والدارسات فيها، وتألفت عينة الدراسة من (٢٤٠) دارساً ودارسة من الدارسين في مراكز محو الأمية بالرياض. واستخدم الباحث أداة الاستبيان. وقد أظهرت الدراسة عدداً من النتائج منها: وجود مهارات في القراءة والكتابة إذا استخدمها المعلم أو المعلمة في تعليم الدارسين والدارسات فإن مستوى تحصيلهم يزداد عن غيرهم.

وقام الراشد (١٤٢١هـ) بدراسة هدفت إلى الوقوف على مدى تأثير برنامج مقترح في تعليم القراءة على تنمية مهارات القراءة الصامتة، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد قائمة بمهارات القراءة الصامتة المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، كما استعان الباحث باختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكي صالح، واختبار القراءة الصامتة من إعداد مسعود غيث الرقيعي، واختبار السرعة في القراءة الصامتة من إعداد الباحث، وبرنامج تنمية مهارات القراءة الصامتة من إعداد الباحث، وبناء برنامج لتدريس القراءة، وقد تكونت عينة الدراسة من أربعة وعشرين تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض، ممتن يعانون من انخفاض في مهارات القراءة الصامتة، وقد تم تقسيمهم، وتوزيعهم بطريقة عمدية إلى مجموعتين، إحداهما ضابطة تكونت من اثني عشر تلميذاً، والأخرى تجريبية تكونت من اثني عشر تلميذاً، وتم مجانسة المجموعتين في المتغيرات التالية: الفهم في القراءة الصامتة، والسرعة في القراءة الصامتة، والعمر الزمني، والذكاء. وطبق البرنامج على المجموعة التجريبية لمدة ثمانية أسابيع، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس، وتحسن المستوى التحصيلي لديهم.

كما سعت دراسة العيسوي (٢٠٠٢م) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج القراءة الجهرية، وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف

الثالث بجمهورية مصر العربية، واستعانت الدراسة بالمنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، وطبقت هذه الدراسة على صفين من صفوف الثالث الابتدائي بمحافظة كفر الشيخ بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها تدني مستوى أداء التلاميذ - عينة الدراسة - في القراءة بشكل عام.

وفي دراسة أجراها لافي (٢٠٠٥م) للوقوف على أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف، تم بناء قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وكذلك اختبار لمهارات الفهم القرائي، ثم دليل للمعلم لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة، وتم اختيار عينة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مدينة الإحساء بطريقة عشوائية، وتقسمها إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، واستمر التطبيق على المجموعة التجريبية لمدة خمسة أسابيع، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وأجرى أحمد (٢٠٠٦م) دراسة هدفت إلى بيان فاعلية استخدام استراتيجيات الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد قائمة بمهارات القراءة الصامتة المناسبة للدارسين المبتدئين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وكذلك بناء اختبار لمهارات القراءة الصامتة، ودليل معلم لتدريس القراءة باستخدام استراتيجيات الاكتشاف الموجه، وتم اختيار عينة بطريقة عشوائية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة خميس مشيط، واستمر التطبيق على المجموعة التجريبية لمدة ستة أسابيع، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجيات الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

وقد هدفت دراسة نصر (٢٠٠٦م) إلى التعرف على مدى وعي معلمي الصفوف الأربعة في الأردن بطبيعة القراءة. وتألّفت عينة الدراسة من (٣٥) معلما ومعلمة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبيان. وقد أظهرت الدراسة أن القراءة الصامتة تحظى باهتمام أقل من القراءة الجهرية.

وقامت عليان وآخرون (٢٠٠٧م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية في جمهورية مصر، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقد قامت بتصميم أداة الدراسة، وهي استبانة حول أنشطة المعلم لتنمية مستويات

التلاميذ في القراءة، واختبارات القراءة في مادتي اللغة العربية والرياضيات، وطبقت على عينة من تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الابتدائية بمحافظات القاهرة، والمنوفية، وقنا ومعلمي الصفوف الثلاثة الأولى، كعينة للدارسين المبتدئين الذين تم التطبيق عليهم، وقد أسفر التطبيق عن عدد من النتائج من أهمها: عدم تمكن تلاميذ أفراد العينة من العادات الصحيحة في القراءة، وعدم تمكن تلاميذ الصفين الأول، والثاني من مهارات الفهم، بينما تمكن تلاميذ الصف الثالث من هذه المهارات.

وأما دراسة أبو جاموس والبركات (٢٠٠٨م) فقد هدفت إلى تحديد المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأساسية الأولى في الأردن من وجهة نظر معلميه ومعلماتهم، وبيان مدى إتقانهم لها. وتم استفتاء (٢٩١) معلما ومعلمة من خلال استبيان ضم في صورته النهائية (٢٨) مهارة قرائية، وبعد التأكد من ثباتها، صممت بطاقة ملاحظة لقياس الإتقان القرائي للدارسين المبتدئين، واشتملت على أعلى سبع مهارات قرائية تراوح وزنها النسبي بين (٨٦.٢٥%) و(٨٠.١٤%)، وتمت ملاحظة (١٠٧) تلميذا وتلميذة، وذلك من خلال عشرة مواقف قرائية للتلميذ الواحد، اشتملت على النشر والشعر والمواضيع المختلفة خلال شهرين.

أما دراسة ونك وترونسك (Wenk & Tronsk 2011) فهدفت إلى معرفة مدى استفادة تلاميذ الصف الدراسي الأول بالمرحلة الابتدائية من قراءة المقالات البحثية الأولية. واستخدمت الباحثان أداة الاختبارات التحصيلية على التلاميذ قبلها وبعديا للتأكد من فاعلية المعالجة التجريبية المقترحة على عينة عشوائية مؤلفة من ٤١ تلميذا يدرسون مقررات تمهيدية في العلوم الطبيعية خلال عامهم الدراسي الأول بإحدى المدارس الابتدائية بالمملكة المتحدة. وقد تم توزيع هؤلاء التلاميذ على مجموعتين إحداهما تجريبية تضم ٢٠ تلميذا تدرس باستخدام استراتيجية قراءة المقالات البحثية الأولية، والأخرى ضابطة تضم ٢١ تلميذا وتدرس بالطريقة التقليدية. وأبرزت النتائج فاعلية استخدام استراتيجيات قراءة المقالات البحثية الأولية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الدراسي الأول من التعليم بالمرحلة الابتدائية.

وهدف دراسة المنصور والشومان (٢٠١٢م) إلى تناول فاعلية استخدام استراتيجية السرد القصصي بصوت عالي من قبل المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام المنهج التجريبي، واستعان الباحثان في إجراءات دراستهم بعينة عشوائية مؤلفة من ٤٠ من تلاميذ المدارس الابتدائية الملتحقين بإحدى المدارس التابعة لمنطقة الرياض التعليمية خلال الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٠٩ - ٢٠١٠م). وقد توزعت عينة الدراسة بالتساوي على مجموعتين: إحداهما تجريبية

(تدرس باستخدام استراتيجية السرد القصصي للمعلم بصوت عالي)، والأخرى ضابطة (تدرس بالطريقة التقليدية). وتضمنت أدوات الدراسة تطبيق اختبار تحصيلي مؤلف من ٢٥ سؤالاً للاختيار قبلها وبعديا بعد قراءة التلاميذ لأربعة نصوص دراسية مختلفة. وباستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة، وتحليل الاقتران (Anova) في تحديد مدى فاعلية المعالجة التجريبية المستخدمة، أبرزت نتائج الدراسة فاعلية استخدام استراتيجية السرد القصصي بصوت عالي من جانب المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

## **المحور الثاني : الدراسات التي تناولت مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من تنمية مهارات القراءة بصفة عامة:**

تناول هذا المحور مجموعة من الدراسات التي تطرقت إلى مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من تنمية مهارات القراءة بصفة عامة، وتم ترتيبها وفقا للبعد الزمن من القديم إلى الحديث، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات، حيث قام بكر (١٩٩١م) بدراسة هدفت إلى تقويم دور معلم الصف الأول من التعليم الأساس في تنمية الاستعداد للقراءة بمدينة المنصورة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة، صمم الباحث بطاقة ملاحظة لتقويم دور المعلم الصف الأول من الحلقة الابتدائية فيما يتعلق بتنمية الاستعداد للقراءة لدى التلاميذ، وقد طبقت الأداة على عينة من المعلمات بمدينة المنصورة، وتوصل الباحث إلى ضعف إلمام معلمات الصف الأول من الحلقة الابتدائية بمفهوم الاستعداد للقراءة، وعوامله، وطرق قياسه، ووسائل تنميته لدى التلاميذ.

وهدف دراسة روزنجارتين (2002) Rosengarten بدراسة هدفت إلى التعرف على استخدام المعلمين المبتدئين خلال عامهم الأول في العمل بالتدريس لأفضل الممارسات المتبعة في مجال تدريس القراءة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أحد المقاييس المسحية متكونة من ٢٦ مفردة مصممة وفقا لطريقة تصميم استبيان ليكرت الخماسي، وتناولت كلا من: برامج إعداد المعلمين، وتنميتهم المهنية، ومعتقداتهم/توجهاتهم الفلسفية، وعمليات التدريس. وتكونت عينة الدراسة العشوائية من ٥٠ من معلمي مادة القراءة المبتدئين من العاملين بالمدارس الابتدائية العامة التابعة لخمس مناطق تعليمية مختلفة بولاية أوهايو الأمريكية خلال عامهم الأول للعمل بالتدريس. وبعد جمع البيانات المطلوبة، تم تحليلها إحصائيا، وأبرزت

النتائج النهائية للدراسة ارتفاع معدلات استخدام المعلمين المبتدئين خلال عامهم الأول في العمل بالتدريس لأفضل الممارسات المتبعة في مجال تدريس القراءة.

كما أجرت آركر (2004) Archer دراسة هدفت إلى التعرف على خصائص وسمات معلمي القراءة ذوي الكفاءة والفاعلية بإحدى بيئات المدارس الابتدائية. واعتمدت الدراسة على أداة دراسة الحالة. وتكونت عينة الدراسة العشوائية من (٦) من معلمي القراءة يعملون بمدرستين: إحداهما عامة، والأخرى خاصة بولاية لويزيانا الأمريكية. وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة باستخدام المقابلات الشخصية، وجمع الملاحظات الميدانية من الفصول الدراسية. ثم تم تحليل هذه البيانات لاستخلاص الأفكار والمضامين. وأوضحت النتائج النهائية للدراسة أنه على الرغم من اختلاف الاستراتيجيات والمداخل المستخدمة من جانب المعلمين المشاركين، يوجد عدد من الخصائص والسمات المشتركة التي تميز التدريس الفعال للقراءة ببيئات المدارس الابتدائية - سواء كانت عامة أم خاصة - وهي: القدرة على الاتصال مع التلاميذ، وفاعلية الذات، والتطوير الذاتي، والملاحظة والتقييم، والنمذجة، ومراعاة البيئة المحيطة، والإدارة الصفية الفاعلة، والاستفادة من الوقت المتاح للتدريس، والقدرة على الكتابة الجيدة، وتدريب مهارات القراءة المتطورة، والاستعانة بالأعمال الأدبية الشهيرة، والربط بين القراءة والكتابة، وتنمية حصيلة التلاميذ من المفردات اللغوية، وتدريب مهارات الفهم القرائي، وتدريب القراءة باستخدام عدة أنماط من النصوص المختلفة، واستخدام استراتيجيات تقويمية، وإدخال أجهزة الكمبيوتر وتقنيات شبكة الانترنت في تدريس مهارات القراءة.

وقام الزهراني (٢٠٠٤م) بدراسة هدفت إلى تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة الجهرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة جدة، في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم أداة للدراسة وهي بطاقة ملاحظة تم تطبيقها على عينة مكونة من (٤٤) معلماً من معلمي اللغة العربية، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي كان متوسطاً ولم يرق إلى المستوى المطلوب.

في حين هدفت دراسة مشاعل الفقيه (٢٠٠٤م) إلى الوقوف على مفهوم القراءة لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وواقع تعليمهن القراءة من وجهة نظر المشرفات التربويات بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمسح الواقع الفعلي لمفهوم القراءة، وكذلك للوقوف على واقع تعليم القراءة لدى المعلمات، واستخدمت الباحثة أداتين لجمع معلومات البحث: الأولى: اختبار مفهوم تعليم القراءة لقياس مفهوم تعليم القراءة لدى معلمات اللغة

العربية بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، والثانية: استفتاء يهدف إلى الكشف عن تطبيق معلمات اللغة العربية مفهوم تعليم القراءة من وجهة نظر مشرفات اللغة العربية. وقامت الباحثة بتحليل درجات اختبار المعلمات التي جمعت من (٤٣٥) معلمة، كما قامت بتحليل استجابات المشرفات التي تم جمعها من (٦٠) مشرفة مثلن مراكز الإشراف الأربعة بمدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى وقوف معنى القراءة لدى المعلمات عند المستوى الأول الذي يقوم على أن القراءة فك للرموز لمعرفة المعنى، وبالتالي انعكس ذلك على أداء معلمات في القراءة من التركيز على فك الرموز لمعرفة معناها.

وفي محاولة لفهم أسباب وآليات تطبيق المعلمين خلال عامهم الأول للعمل بالتدريس لعمليات القراءة، قام مولهولين (2007) Mullhollen بدراسة اعتمدت على أداة دراسة الحالة، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة من معلمي مادة القراءة الذين يدرسون للمرة الأولى خلال العام الدراسي (٢٠٠٦/٢٠٠٧م) بإحدى المدارس الابتدائية بولاية ميسي سيبى الأمريكية. وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة من خلال الاستعانة بالأدوات التالية: المقابلات الشخصية، وملاحظة الفصول الدراسية، وفحص خطط دروس المعلمين المشاركين. ثم تم تحليل هذه البيانات كيفيا لاستخلاص الأفكار والمضامين. وأبرزت نتائج الدراسة أن المعلمين المشاركين يعتقدون أنهم معدون إعدادا جيدا لتدريس القراءة، والرغبة في تعلم المزيد خلال عامهم الأول في العمل بالتدريس. في حين أنهم عبروا عن تحفظهم على التغيرات المستمرة في الجداول الدراسية، وتأثير العوامل المرتبطة بالمدرسة في أدائهم التدريسي.

وسعت دراسة أورتليب (2007) Ortlieb إلى تحديد الخصائص المميزة لأربعة من معلمين القراءة والكتابة من ذوي الكفاءة والفاعلية الذين يعملون بمدارس ابتدائية واقعة في مناطق ريفية وحضرية من الولايات المتحدة الأمريكية. واعتمدت الدراسة على أداة دراسة الحالة. وتكونت عينة الدراسة العشوائية من أربعة من معلمي القراءة والكتابة من ذوي الكفاءة والفاعلية من العاملين بأربعة مدارس ابتدائية واقعة في مناطق ريفية وحضرية مختلفة من ولاية لويزيانا الأمريكية. وتضمنت أدوات جمع البيانات إجراء المقابلات الشخصية، وملاحظة الفصول الدراسية. بعد ذلك تم تحليل هذه البيانات كيفيا لاستخلاص الأفكار والمضامين. وأبرزت نتائج الدراسة تباين طرق واستراتيجيات التدريس التي يستخدمها هؤلاء المعلمون بتباين الموقع الجغرافي لمدارسهم فيما يتعلق بكل من تدريس القراءة والكتابة، والإدارة الصفية. كما أكدت النتائج تباين المداخل المستخدمة في تدريس القراءة والكتابة بين البيئتين في ضوء عوامل طبيعة المجتمع المحلي، والأساليب التدريسية

المستخدمة، وعقليات اتجاهات المعلمين، واستخدام أدوات التقويم، والنمذجة، وتدريب المهارات والاستراتيجيات المطلوبة، وتعزيز ودعم التلاميذ.

كما قام ديشرت (2007) Dechert بدراسة هدفت إلى بلورة معالم استراتيجية تدريسية جديدة لتنمية مهارات التأمل في برامج ومقررات تعليم القراءة. واعتمدت الدراسة على أداة دراسة حالة. واستعانت بعينة عشوائية مؤلفة من أربعة من معلمي مادة القراءة العاملين بإحدى المدارس الابتدائية بولاية نيويورك الأمريكية. وتضمنت أدوات الدراسة استخدام عدة أدوات متنوعة لمصادر الحصول على البيانات وهي: الملاحظات الميدانية الوصفية والتأملية، والمقابلات الشخصية، وتحليل الوثائق التعليمية، بما في ذلك: خطط التدريس، وتسجيل الدروس بالفيديو، والتأملات المكتوبة للدارسين المبتدئين. ثم تم تحليل هذه البيانات كيفيا لاستخلاص الأفكار والمضامين. وأبرزت النتائج النهائية للدراسة قدرة المعلمين المبتدئين على إدخال مهارات التدريس التأملي في ممارساتهم التدريسية المتبعة أثناء تعليم التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في القراءة، فضلا عن إبراز وجود عدد من العوامل المؤثرة في قدرتهم على اتخاذ القرارات التدريسية أثناء هذه العملية، وخاصة عوامل تدعيم التعلم بمساعدة الأقران، واستخدام استراتيجيات التمهين المعرفي، واستخدام استراتيجيات التعلم الموجه ذاتيا، وتدعيم قدرة التلاميذ على فهم المعلومات ووجهات النظر الجديدة التي يكتسبونها أثناء أنشطتهم التأملية.

وأما دراسة معيض (٢٠٠٨م) فكانت بعنوان: "تقويم أداء معلمي اللغة العربية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في المملكة العربية السعودية في ضوء الكفايات التخصصية اللازمة لهم"، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بتصميم أداة الدراسة وهي بطاقة ملاحظة، وطبق الأداة على عينة مكونة من (٣٠) معلما، وقد أسفر التطبيق عن عدد من النتائج من أهمها أن توافر كفايات تدريس القراءة، والنصوص عند عينة الدراسة كان متدنيا، وأن توافر كفايات تدريس النحو عند عينة الدراسة كان متوسطا إلى حد ما.

وأجرى الروقي (١٤٢٨هـ) دراسة تهدف إلى الوقوف على مدى تمكن الطلاب المعلمين من مهارات تدريس القراءة في الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالبا معلما. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبيان. وقد كشفت الدراسة عن تدني مهارات تدريس القراءة سواء على مستوى الإعداد أو التنفيذ أو التقويم لدى الطلاب المعلمين في الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية.

وهدف دراسة جراي (2009) Gray إلى وصف وتحليل ممارسات تدريسية معدلة لثلاثة معلمين استجابة لنتائج تطبيق أحد الاختبارات التقويمية غير الرسمية في مادة القراءة، واعتمدت

الدراسة على أداة دراسة الحالة. وتكونت العينة العشوائية من ثلاثة فصول دراسية تتبع إحدى مدارس ولاية نورث كارولينا الأمريكية التي تتمتع بالتنوع اللغوي والعنقي من خلال التركيز على إجراء دراسات حالة متعمقة لمعلمي هذه الفصول الدراسية الثلاثة. وبعد تحليل هذه البيانات كيفيا للتعرف على الأفكار والمضامين، أبرزت النتائج النهائية للدراسة أن تطبيق الاختبار التقويم غير الرسمي في مادة القراءة قد حفز المعلمين المشاركين في الدراسة على التخطيط لتعديل ممارساتهم التدريسية في ضوء نتائج تطبيقه، وملاحظاتهم اليومية لمستويات قراءة تلاميذهم.

كما قامت صيغة (١٤٣٠هـ) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد الأساليب اللازمة لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. تكونت عينة الدراسة من (٣٥) معلمة في اللغة العربية في العاصمة المقدسة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبيان. وأظهرت نتائج الدراسة عددا من النتائج أهمها تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات فهم النص المقروء لدى تلميذات الصف السادس بدرجة عالية.

وهدف دراسة روبنسون (2010) Robinson إلى تحديد العوامل التدريسية التي تؤثر في تنمية مستويات التحصيل الدراسي في القراءة لدى التلاميذ الأفارقة الأمريكيين في مرحلة الصفوف الدراسية الأولى (١ - ٥) من التعليم بإحدى المدارس الحضرية في الولايات المتحدة الأمريكية. واعتمدت الدراسة على أداة دراسة حالة أحد برامج تدريس القراءة المطبقة بإحدى المدارس الابتدائية الحضرية الكبرى الواقعة في إحدى ولايات الولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت العينة من عينة عشوائية قوامها ستة من معلمي المرحلة الابتدائية وتلاميذ فصولهم الدراسية. وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة باستخدام أدوات ملاحظة تدريس دروس القراءة للدارسين المبتدئين ومراجعة الوثائق والسجلات التعليمية وإجراء سلسلة من المقابلات الشخصية مع المعلمين المشاركين. وارتكزت الدراسة على مبادئ إطار العمل المفاهيمي لنظرية التعلم الاجتماعية لباندورا الخاصة بالقدرات والاستعدادات الإنسانية، وفاعلية الذات، ودافعية التلاميذ. وأبرزت النتائج أن غالبية التلاميذ الملتحقين بالمدرسة المختارة للدراسة يحققون مستويات متميزة في التحصيل الدراسي تفوق كثيرا معدلات إتقان القراءة المحددة لهم سلفا بسبب فاعلية المنهج الدراسي المستخدم في تدريس مهارات النطق والهجاء لتلاميذ الفصول الدراسية الأولى من التعليم، وشعور معلمهم بفاعلية الذات، وبقدرة تلاميذهم على النجاح في تعلم القراءة.

وسعت دراسة مارشال (2011) Marshall إلى الوقوف بدقة على تجارب معلمي القراءة في مساعدة تلاميذهم الذين يواجهون صعوبات في القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي. واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام أداة دراسة الحالة ارتكازا على دعائم النظرية المعرفية الاجتماعية

لياندورا (١٩٧٧م)، وإجراء سلسلة من المقابلات الشخصية شبه الموجهة باستخدام أسئلة مفتوحة مع عينة المعلمين المشاركين. وتكونت العينة العشوائية من ١٥ من معلمي القراءة الذين يعملون بالمدارس الابتدائية بولاية ماساشوستس الأمريكية. وأبرزت تمتع المعلمين المشاركين بشكل إجمالي بخبرات إيجابية في تدريس التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في القراءة في المرحلة الابتدائية. وكشفت الدراسة عن عدد من الاستراتيجيات التي يمكن للمعلمين الاستفادة منها في تحسين ممارساتهم التدريسية المستخدمة في التعامل مع التلاميذ من خلال الاستفادة من المعرفة والمهارات التي يتم الحصول عليها من الممارسات العملية في التدريس القائمة على نتائج البحوث والدراسات العلمية، وتنمية فاعلية الذات الإيجابية لدى المعلمين، وتزويد المعلمين ببرامج مستمرة في التنمية المهنية تمكنهم من التعامل مع التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في القراءة، وتوفير المعلمين للدعم اللازم للدارسين المبتدئين من أجل الارتقاء بمستويات إتقانهم للقراءة.

وقام الشهراني (١٤٣٢هـ) بدراسة للوقوف على مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم. واتبع الباحث المنهج الوصفي واستخدم بطاقة الملاحظة كأداة لدراسته، وبعد تطبيق الأداة على عينة الدراسة، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: تحديد مهارتين رئيسيتين للقراءة هي مهارة تعرف المقروء والنطق به، ومهارة فهم المقروء، وتحتوي كل مهارة رئيسية على عدة من المعارف المتفرعة بلغ مجموعها (١٩) مهارة متفرعة، وكل مهارة متفرعة تحتوي على عدد من الأساليب لتنميتها تبلغ مجموعها (٥٦) أسلوباً. وأسفرت النتائج على أن مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارة تعرف المقروء والنطق به لدى تلاميذهم أثناء تنفيذ دروس القراءة كان بدرجة متوسطة، ومستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارة تعرف المقروء والنطق به لدى تلاميذهم أثناء تنفيذ دروس القراءة كان بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم تعزى إلى المؤهل العلمي إلا في ثلاثة أساليب من أساليب تنمية مهارة تعرف المقروء والنطق هي: يسمي للدارسين المبتدئين الحروف الهجائية، يطلب إلى التلاميذ تسمية الحروف الهجائية، يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة على تكوين كلمات ذات معنى من الحروف التي درسوها، وهذا الفرق يعزى إلى المؤهل العلمي، حيث إن من كان من حملة البكالوريوس كان مستوى تمكنه في هذه الأساليب أفضل ممن كان من حملة مؤهل أقل من البكالوريوس. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم

تعزى إلى سنوات الخدمة في التدريس إلا في ثمانية أساليب من أساليب لتنمية مهارة تعرف المقروء والنطق.

### التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة أنها تجتمع على أهداف مشتركة وفق محاور كل منها، وأن معظم هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، كما أن معظمها استخدم بطاقة الملاحظة كأداة للدراسة وبقية الدراسات استخدمت دراسة الحالة، أو المقابلات الشخصية لجمع البيانات، أو الاختبار، ومن بين هذه الدراسات ما استخدمت بطاقة الملاحظة كأداة مكملية للاستبيان على غرار دراسة البركات (٢٠٠٨م) وأبو جاموس (٢٠٠٨م)، واختلفت العينات في الدراسات السابقة حسب المحاور، إلا أن مجتمع الدراسة تمثل في جميع الدراسات على المرحلة الابتدائية، سواء كان المحور يستهدف تمكن المعلمين أم التلاميذ. وكانت المجموعات التجريبية في جميع الدراسات ذات دلالة إحصائية فارقة، كما استخدمت جميع الدراسات تحليل المضمون، في حين استخدم بعضها التحليل الإحصائي مثل: دراسات كل من الشخريتي (٢٠٠٩م)، والأسدي (٢٠١٠م)، ونصر (٢٠٠٦م)، وروزنجارتين Rosengarten (2001)، والزهراني (٢٠٠٤م)، والدخيل (٢٠٠٧م)، والروقي (١٤٢٨هـ)، وصبغة (١٤٣٠هـ)، والشهراني (١٤٣٢هـ).

وتتفق هذه الدراسات على أن مهارات القراءة والكتابة تسهم في تحسين مستوى التحصيل لدى التلاميذ، وتمكن المعلمين من أساليب تنمية مهارات فهم النص المقروء لدى التلاميذ بدرجة عالية، وأن البرامج المقترحة لتنمية مهارات القراءة لها أثر إيجابي لدى الدارسين المبتدئين، وتلقى استجابة من مدرسي اللغة العربية.

وتتفق الدراسات السابقة في مجملها على أن واقع التعليم يشير إلى تدني مهارات تدريس القراءة سواء على مستوى الإعداد أو التنفيذ أو التقويم لدى الطلاب والمعلمين في الصفوف، وفي الوقت نفسه حرص المعلمين على تنميتهم مهاراتهم في الدراسات الأجنبية مقابل بعض التعاون من قبل المعلمين في الدراسات المحلية والعربية.

وتتفق هذه الدراسات أيضا على التوصية بضرورة الاستفادة من بناء المهارات لدى المعلمين والمعلمات، وإعادة النظر في برامج إعداد معلمي اللغة العربية وحث هؤلاء على العناية بمفهوم تعليم القراءة نظريا وتطبيقيا وتطوير مهاراتهم، وبضرورة تأهيل معلمات اللغة العربية في المرحلة

الابتدائية، وإتاحة الفرصة لمواصلة تعليمهم، وتصميم برامج تدريب عالية المستوى للمدرسين والمشرفين التربويين في مجال تعليم اللغة العربية بشكل عام وتعليم القراءة بشكل خاص. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الأهداف وبعض المحاور، إلا أنها تختلف معها فيما يتعلق بالعينة، حيث تستهدف الدراسة الحالية الدارسين المبتدئين، وهو، وإن تشابه مضمونها من حيث الابتداء في التعليم، إلا أنها تختلف من حيث خصائص الكبار التي تختلف عن خصائص الصغار، مما يتطلب إجراءات تختلف نسبيا من حيث المنهج والمعلم والأداة.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إثراء الدراسة نظريا وإجراءات تطبيقها ميدانيا.

## **الفصل الثالث**

### **إجراءات الدراسة الميدانية**

- أولاً: منهج الدراسة.**
- ثانياً: مجتمع الدراسة .**
- ثالثاً: أداة الدراسة بناؤها وضبطها**
- رابعاً: إجراءات تطبيق أداة الدراسة ميدانياً.**
- خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة.**

## الفصل الثالث

### إجراءات الدراسة الميدانية

تناول الباحث في هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية التي اتبعها لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وفيما يلي تفصيل لذلك :

#### أولاً: منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، إذ هو المنهج المناسب لطبيعة هذه الدراسة؛ لأن الدراسة تدور حول تحديد مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين، وقد عرف عبيدات وآخران (٢٠٠٣/٢) المنهج الوصفي بأنه " الأسلوب الوصفي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى ويعتبر هذا الأسلوب الأكثر استخداماً في الدراسات الإنسانية". ص ٢٤٧

كما يعرف ملحم (١٤٢٣هـ) المنهج الوصفي بأنه " أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة، أو مشكلة محددة، وتصورها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة والمشكلة، وتصنيفها، وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة" ص ٣٥٢.

#### ثانياً: مجتمع الدراسة:

المجتمع كما يعرفه عودة، والخليلي (٢٠٠٠م) "أي تجمع مُعرّف من الأشياء، أو الأشخاص، أو الحوادث، وهو المجموعة الشاملة التي يجري اختيار العينات منها" ص ١٧١. ويعرف العساف (٢٠١٠ م) المجتمع بأنه " مصطلح علمي منهجي يراد به كل من يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث سواء أكان مجموعة أفراد أم كتباً أم مباني مدرسية ...." ص ٩٥. وعليه فقد تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار في منطقة القصيم، والبالغ عددهم (٣٥) معلماً، موزعين على (٥٣) مركزاً لتعليم الكبار. ويُمكن

وصف مجتمع الدراسة تبعا لمتغيري عدد سنوات الخدمة في التدريس، ونوع المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول (١)، و(٢).

جدول ( ١ )

توزيع مجتمع الدراسة حسب المؤهل التعليمي

| المؤهل التعليمي    | التكرار | النسبة % |
|--------------------|---------|----------|
| أقل من البكالوريوس | ١٠      | ٢٨.٦     |
| بكالوريوس          | ٢٥      | ٧١.٤     |
| المجموع            | ٣٥      | ١٠٠      |

من خلال الجدول (١) يتضح أن (٢٥) معلما من أفراد مجتمع الدراسة يمثلون ٧١.٤% من فئة " بكالوريوس "، بينما (١٠) معلمين من أفراد مجتمع الدراسة ونسبتهم ٢٨.٦% من فئة " أقل من البكالوريوس ".

جدول ( ٢ )

توزيع مجتمع الدراسة حسب سنوات الخدمة في التدريس

| سنوات الخدمة   | التكرار | النسبة % |
|----------------|---------|----------|
| من ١٥ سنة فأقل | ٢٥      | ٧١.٤     |
| أكثر من ١٥ سنة | ١٠      | ٢٨.٦     |
| المجموع        | ٣٥      | ١٠٠      |

من خلال الجدول (٢) يتضح أن (٢٥) معلما من أفراد مجتمع الدراسة ، يمثلون ٧١.٤ % خبرتهم تراوحت " من ١٥ سنة فأقل "، بينما (١٠) معلمين من أفراد مجتمع الدراسة ونسبتهم ٢٨.٦ % كانت خبرتهم " أكثر من ١٥ سنة ".

### ثالثا: أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة) بناؤها وضبطها

استخدم الباحث بطاقة الملاحظة أداة لدراسته، فهي الأداة الملائمة لتحقيق هدف الدراسة، والتي هدفت إلى الوقوف على مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين؛ فمن خلالها يتم ملاحظة أداء المعلم، والحكم عليه

بصورة دقيقة، وموضوعية، وقد قام الباحث ببناء أداة الدراسة ( بطاقة ملاحظة )، وتحقق من صدقها، وثباتها وذلك على النحو التالي:

### **بناء أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة):**

اتبع الباحث عدداً من الخطوات لبناء أداة الدراسة، تمثلت في الآتي:

١ - مراجعة الوثائق الصادرة عن وزارة التربية والتعليم للوقوف على مهارات القراءة للمبتدئين تعرفاً ونطقاً وفهماً.

٢ - مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتصلة بأساليب تنمية مهارات القراءة.

٣ - إعداد قائمة أولية بأساليب تنمية مهارات القراءة المتمثلة في مهارات تعرف المقروء، ومهارات نطق المقروء، ومهارات فهم المقروء. والمحددة ضمن مهارات التقويم المستمر والمعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم، وكل مهارة تحتوي على عدد من الأساليب لتنميتها (٤١) أسلوباً ( ملحق رقم ( ١ )، ص ١٠٥).

### **صدق أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة):**

بعد تحديد الأساليب اللازمة لتنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين بتعليم الكبار في صورتها الأولية، وبعد مطابقتها بما ورد في الأدبيات والدراسات السابقة، للتأكد من صدق المحتوى، وبعد عرضها على سعادة المشرف على الرسالة؛ قام الباحث بعرضها على عدد من المحكمين للتأكد من الصدق الظاهري، وقد أرفق الباحث خطاباً للمحكمين متضمناً هدف الدراسة، وشارحاً لمهارات القراءة الرئيسة، طالباً إليهم التكرم بإبداء الرأي في مناسبة الأساليب لتنمية مهارات القراءة، ومناسبة الأساليب للدارسين المبتدئين بالقراءة في تعليم الكبار، والتعديل المقترح في حال وجود صياغة بديلة، وأخيراً مقترحات أخرى يرى المحكمون إضافتها، وقد أظهر المحكمون تجاوباً مشكوراً مع الباحث، وقدموا ملحوظات قيمة أفادت الدراسة. وبلغ مجموعهم (٢٣) محكماً من المتخصصين في اللغة العربية وطرق تعليمها من داخل المملكة وخارجها ( ملحق رقم (٢) ص ١١٣).

وقام الباحث بتحليل آراء المحكمين آخذاً بما اتفق عليه ٨٠% فأكثر من آراء المحكمين استناداً إلى تأييد عدد من الدراسات السابقة، كدراسة الزهراني (١٤٢٧هـ) ودراسة الغامدي (١٤٣٠هـ) ودراسة الشهراني (١٤٣٢هـ)، وفيما يلي تناول ما أسفرت عنه دراسة آراء المحكمين .

### أولاً: آراء المحكمين في أساليب تنمية مهارات تعرف المقروء:

- رأى بعض المحكمين حذف أحد أساليب تنمية المهارة رقم (١) لتصبح الأساليب بالشكل التالي:

| المهارة                     | الأساليب قبل التعديل                                                                                                                                                                                                                                  | الأساليب بعد التعديل                                                                                                                                                            |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| تعرف الكلمات المقررة بالدرس | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ يعرض للدارسين المبتدئين الكلمات المقررة في الدرس</li> <li>■ يطلب إلى الدارسين المبتدئين التعرف على الكلمات المقررة في الدرس</li> <li>■ يطلب إلى الدارسين المبتدئين قراءة الكلمات المقررة في الدرس</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ يقدم للدارسين المبتدئين الكلمات المقررة في الدرس</li> <li>■ يطلب إلى الدارسين المبتدئين التعرف على الكلمات المقررة في الدرس</li> </ul> |

وقد أخذ الباحث بهذا الرأي لوجاهته؛ لأن المهارة تركز على تعرف المقروء وليس قراءته.

- رأى بعض المحكمين أن يفصل الأسلوب الثاني والثالث من المهارة رقم (٣) من قائمة المهارات في ثلاثة أساليب حتى يمكن قياسه ليصبح الأسلوب كالتالي:

| المهارة                           | الأساليب قبل التعديل                                                                                                                                                                                                           | الأساليب بعد التعديل                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التمييز بين المفرد والمثنى والجمع | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ يعرض على الدارسين المبتدئين كلمات مفردة ومثنى وجمع</li> <li>■ يعرض للدارسين المبتدئين كيفية تثنية المفرد</li> <li>■ يطلب من الدارسين المبتدئين أمثلة للمفرد والمثنى والجمع</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ يعرض على الدارسين المبتدئين كلمات مفردة ومثنى وجمع</li> <li>■ يشرح للدارسين المبتدئين كيفية تثنية المفرد</li> <li>■ يشرح للدارسين المبتدئين كيفية جمع المفرد</li> <li>■ يطلب إلى الدارسين المبتدئين أمثلة للمفرد والمثنى والجمع</li> </ul> |

ولوجاهة هذا الرأي فقد تم العمل به؛، لأن تفصيل أساليب تنمية بعض المهارات يعين المعلم على تنميتها بيسر وسهولة ، ويمكن الملاحظ من ملاحظتها بصورة مباشرة.

## ثانيا: آراء المحكمين في أساليب تنمية مهارات نطق المقروء

- رأى بعض المحكمين إضافة أسلوب لتنمية المهارة رقم (١) لتصبح الأساليب بالشكل التالي:

| المهارة                      | الأساليب قبل التعديل                                                                                                                                                                                                                                    | الأساليب بعد التعديل                                                                                                                                                               |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| قراءة الحروف بحركاتها الثلاث | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ يطلب إلى الدارسين المبتدئين قراءة الحروف بحركاتها القصيرة</li> <li>■ يطلب إلى الدارسين المبتدئين قراءة الحروف بحركاتها الطويلة</li> <li>■ يعرض على الدارسين المبتدئين بطاقات للحروف بحركاتها الثلاث</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ يطلب إلى الدارسين المبتدئين قراءة الحروف بحركاتها القصيرة</li> <li>■ يطلب إلى الدارسين المبتدئين قراءة الحروف بحركاتها الطويلة</li> </ul> |

وقد أخذ الباحث بهذا الرأي لوجهته ومناسبته.

- رأى بعض المحكمين إضافة أسلوب لتنمية المهارة رقم (٣) لتصبح الأساليب كالتالي:

| المهارة                               | الأساليب قبل التعديل                                                                                                                                                                                                                                                               | الأساليب بعد التعديل                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التمييز بين المد والحركة القصيرة نطقا | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة للتفريق بين الحركات القصيرة والطويلة</li> <li>■ يدرب الدارسين المبتدئين على نطق الحروف بحركاتها القصيرة والطويلة</li> <li>■ يطلب إلى الدارسين المبتدئين نطق حروف معطاة بحركاتها القصيرة والطويلة</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة للتفريق بين الحركات القصيرة والطويلة</li> <li>■ يدرب الدارسين المبتدئين على نطق الحروف بحركاتها القصيرة والطويلة</li> </ul> |

ولوجهة هذا الرأي فقد تم العمل به.

- رأى بعض المحكمين ضرورة زيادة أسلوب لتنمية المهارة رقم (٦) من قائمة المهارات، لتصبح ثلاثة أساليب ليكون الأسلوب الثالث هو ( يطلب إلى الدارسين المبتدئين إدخال ال على كلمات معطاة)، ونظرا لأهمية هذا الأسلوب فقد أُضيف إلى قائمة أساليب تنمية المهارة رقم (٦) من قائمة مهارات نطق المقروء.

## ثالثا: آراء المحكمين في أساليب تنمية مهارات فهم المقروء

- رأى بعض المحكمين التعديل في بعض أساليب تنمية المهارة رقم (٤) من قائمة المهارات لتصبح الأساليب على النحو التالي :

| المهارة                    | الأساليب قبل التعديل                                                                                        | الأساليب بعد التعديل                                                                                              |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| تركيب كلمات من حروف شفهيًا | يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة لتحليل كلمات من حروف. يطلب إلى الدارسين المبتدئين تحليل كلمات من حروف شفهيًا. | يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة لكلمات إلى حروفها. يطلب إلى الدارسين المبتدئين تحليل كلمات معطاة إلى حروفها شفهيًا. |

ولأهمية هذا الأسلوب فقد تم التعديل على أساليب تنمية المهارة رقم (٤) من قائمة مهارات فهم المقروء.

- رأى بعض المحكمين إضافة أسلوباً لتنمية المهارة رقم (٥) من قائمة المهارات، لتصبح الأساليب كالتالي:

| المهارة                                  | الأساليب قبل التعديل                                                                                                                      | الأساليب بعد التعديل                                                   |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| الإتيان بكلمات جديدة تتضمن حرفاً ممدوداً | ■ يطلب إلى الدارسين المبتدئين الإتيان بكلمات جديدة تتضمن حرفاً ممدوداً<br>■ يطلب إلى الدارسين المبتدئين تجريد الحرف الممدود من كلمة معطاة | ■ يطلب إلى الدارسين المبتدئين الإتيان بكلمات جديدة تتضمن حرفاً ممدوداً |

ولوجهة هذا الرأي فقد تم إضافة الأسلوب لتنمية المهارة رقم (٥) من قائمة مهارات فهم المقروء.

- رأى بعض المحكمين التعديل وإضافة أسلوباً لتنمية المهارة رقم (٧) من قائمة المهارات، لتصبح الأساليب كالتالي:

| المهارة                          | الأساليب قبل التعديل                                                                                                         | الأساليب بعد التعديل                                    |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| استخدام المفردات في سياقات جديدة | ■ يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة لمفردات في سياقات جديدة<br>■ يطلب إلى الدارسين المبتدئين محاكاة مفردات معطاة في سياقات جديدة | ■ يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة لمفردات في سياقات جديدة |

ولأهمية هذا الرأي فقد عمل الباحث على التعديل وإضافة أسلوبا للمهارة رقم (٧) من قائمة مهارات فهم المقروء.

وبعد أن أخذ الباحث بآراء وملحوظات المحكمين؛ تم التوصل إلى أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة) في صورتها النهائية؛ حيث بلغ عدد المهارات الرئيسية للقراءة للدارسين المبتدئين في تعليم الكبار ثلاث مهارات (تعرف المقروء، نطق المقروء، فهم المقروء). وبلغت عدد المهارات المتفرعة عن مهارة تعرف المقروء (٣) مهارات، ومهارة نطق المقروء (٦) مهارات، ومهارة فهم المقروء (٧) مهارات، وقد بلغ عدد أساليب تنمية المهارات بشكل عام (٤١) أسلوبا (ملحق رقم (٣) ص ١١٤).

### ثبات أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة):

يُعد الثبات من الشروط الأساسية لأي أداة بحثية، حيث تُعد الأداة ثابتة إذا كانت تؤدي النتائج نفسها إذا تكرر تطبيقها، ويؤكد ذلك العساف (١٤٠٩هـ) بقوله "الثبات يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم، ويمكن ذلك باستخراج معامل الثبات" ص ٣٦٩. ولحساب ثبات أداة الدراسة، قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عشرة معلمين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، وذلك لقلّة عدد مجتمع الدراسة، وقد استعان الباحث بملاحظ مختص في الإشراف التربوي على تعليم الكبار\*؛ ليقوم بإجراء الدراسة الاستطلاعية مع الباحث، وقد تم الاتفاق على آلية الملاحظة وتزويده بقواعدها وإجراءاتها.

وبعد الانتهاء من الملاحظة قام الباحث بحساب ثبات بطاقة الملاحظة من خلال حساب معامل الاتفاق والاختلاف بين الملاحظتين وفقا لمعادلة هولتسي (Holisti) على النحو التالي:

$$100 \times \frac{2 \times (\text{عدد مرات الاتفاق})}{2n + 1}$$

وقد بلغ معامل نسبة الثبات بين الملاحظتين (٩٢.٦٨%)، وهو مؤشر عال، ومطمئن لاستخدام بطاقة الملاحظة في تحقيق أهداف الدراسة.

\* الأستاذ: سعود بن محمد الشايع (مشرف تعليم الكبار في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم).

## رابعاً: إجراءات تطبيق الأداة (بطاقة الملاحظة)

بعد أن أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق، تطلبت إجراءات التطبيق قيام الباحث بالخطوات

التالية:

- الحصول على موافقة سعادة المشرف على الدراسة، وقسم المناهج وطرق التدريس لتطبيق الأداة الخاصة بالدراسة على مجتمع الدراسة.
- الحصول على خطاب من الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم إلى المدارس موضع تطبيق الأداة لتسهيل مهمة الباحث والتعاون معه (ملحق رقم ( ٥ ) ص ١١٩).
- بدأ الباحث في تطبيق أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية لعشرة معلمين في عشرة مدارس بتاريخ ١٦ / ١٠ / ١٤٣٥ هـ، وانتهى التطبيق يوم ٢٠ / ١٠ / ١٤٣٥ هـ، بعد ذلك تم حساب معامل ثبات أداة الدراسة.
- بدأ الباحث في تطبيق أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة) على مجتمع الدراسة في تاريخ ١ / ١٠ / ١٤٣٥ هـ، وانتهى من التطبيق للمرة الأولى في تاريخ ١٩ / ١٠ / ١٤٣٥ هـ، فيما بدأ الباحث في التطبيق للمرة الثانية بتاريخ ٦ / ١٠ / ١٤٣٥ هـ، وانتهى من التطبيق بتاريخ ٢٤ / ١٠ / ١٤٣٥ هـ، وكان الباحث يقوم بملاحظة معلمين إلى ثلاثة حدا أقصى في اليوم، وكانت تتم كل ملاحظة في زمن الحصة الدراسية (٤٥ دقيقة).
- بعد الانتهاء من تطبيق أداة الدراسة، تم جمع البيانات، وتنظيمها، وتحليلها إحصائياً.
- لتقدير أداء المعلم لأساليب تنمية مهارات القراءة للدارسين المبتدئين؛ فقد استخدم الباحث مقياساً متدرجاً مكوناً من ثلاثة تقديرات هي: ( متمكن بدرجة عالية، متمكن بدرجة متوسطة، غير متمكن)، ويقصد الباحث بكل تقدير من التقديرات السابقة ما يلي:
  - ١) متمكن بدرجة عالية: تعني أن أداء المعلم لأساليب تنمية مهارات القراءة للدارسين المبتدئين يظهر بشكل واضح، ودائم في المواقف التدريسية المناسبة لطبيعة المهارة.
  - ٢) متمكن بدرجة متوسطة: تعني أن أداء المعلم لأساليب تنمية مهارات القراءة للدارسين المبتدئين يظهر بدرجة أقل وضوحاً، في بعض المواقف التدريسية المناسبة لطبيعة المهارة.
  - ٣) غير متمكن: تعني أداء المعلم لأساليب تنمية مهارات القراءة للدارسين المبتدئين في المواقف التدريسية المناسبة لطبيعة المهارة، يظهر بشكل ضعيف جداً، أو لا يظهر أبداً.

### خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

بعد الانتهاء من تطبيق أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة) على عينة الدراسة، قام الباحث - وبعد النظر في عينة الدراسة ولتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها - باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتي يرمز لها اختصارا بالرمز (SPSS)، وذلك بعد إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، استخدم الباحث مقياس "ليكرت" الثلاثي، ولتحديد طول فئات المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، قام الباحث بحساب المدى ( $3-1=2$ )، ثم قسمه على عدد فئات المقياس للحصول على طول الفئة الصحيح أي ( $2/3=0.66$ ) ثم أضاف هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس = 1) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، فأصبح طول الفئات كما يلي:

| مدى المتوسطات | المستوى      |
|---------------|--------------|
| ٢.٣٤ - ٣.٠٠   | بدرجة عالية  |
| ١.٦٧ - ٢.٣٣   | بدرجة متوسطة |
| ١.٠٠ - ١.٦٦   | غير متمكن    |

وبعد ذلك قام بحساب المقاييس الإحصائية التالية :

- ١) المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مستوى تمكن المعلمين من المهارات المذكورة.
- ٢) الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل أسلوب من الأساليب، ولكل مهارة من المهارات عن متوسطها الحسابي.
- ٣) اختبار مان - وتني (Mann-Whitney) اللامعلمي والذي يستخدم عادة للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين عندما تكون البيانات فيها لا تتبع التوزيع الطبيعي.

## **الفصل الرابع**

### **عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها**

**أولاً: عرض نتائج الدراسة.**  
**ثانياً: تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها.**

تناول الباحث في هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وتفسيرها، ومناقشتها وذلك على النحو التالي:

### **أولاً: عرض نتائج الدراسة:**

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:  
ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة للدارسين المبتدئين؟  
وقد تفرع عن السؤال الرئيس أسئلة فرعية، وفيما يلي الإجابة عنها:

### **نتائج الإجابة عن السؤال الأول:**

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول ونصه: ما مهارات تعرف المقروء ونطقه وفهمه المناسبة للدارسين المبتدئين في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار؟  
قام الباحث بالاعتماد على قائمة المهارات المعتمدة في سجل تقويم الطالب من قبل وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (الإدارة العامة للتقويم والجودة التربوية) برقم ٥٣٦/ ١٧ وتاريخ ٢٦ / ١١ / ١٤٢٧هـ، والنزم الباحث بها نصاً وعدداً، (ملحق رقم (٥) ص ١٢٠)، وبذلك تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الأول.

### **نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:**

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما الأساليب اللازمة لتنمية مهارات القراءة تعرفاً ونطقاً وفهماً لدى الدارسين المبتدئين في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار؟  
قام الباحث بإعداد قائمة أولية بأساليب تنمية مهارات القراءة التالية: (تعرف المقروء، ومهارة نطق المقروء، ومهارة فهم المقروء)، ولتنمية كل مهارة حددت مجموعة من الأساليب. ثم قام الباحث بعرضها على عدد من المحكمين بلغ عددهم (٢٣) محكماً من المختصين في اللغة العربية وطرق تعليمها (ملحق رقم (٣)، ص ١١٢)، وقد أجمعت آراء المحكمين على (٤١) أسلوباً لازماً لتنمية مهارات القراءة لدى المبتدئين في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار، وبذلك تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الثاني.

## نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث ونصه: ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات تعرف المقروء لدى الدارسين المبتدئين؟ استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل أسلوب من أساليب تنمية مهارة تعرف المقروء ، لمعرفة مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات التعرف على المقروء لدى الدارسين المبتدئين، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجداول من (٣) إلى (٥):

### جدول (٣)

مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تعرف الكلمات المقررة بالدرس

| المستوى     | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | بدرجة عالية   | بدرجة متوسطة | غير متمكن | أساليب تنمية مهارات تعرف الكلمات المقررة بالدرس                   |
|-------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------|-----------|-------------------------------------------------------------------|
| بدرجة عالية | 406.              | 2.80            | 28            | 7            | ==        | ك يقدم للدارسين المبتدئين الكلمات المقررة في الدرس                |
|             |                   |                 | 80.0          | 20.0         | ==        | %                                                                 |
| بدرجة عالية | 355.              | 2.86            | 30            | 5            | ==        | ك يطلب إلى الدارسين المبتدئين التعرف على الكلمات المقررة في الدرس |
|             |                   |                 | 85.7          | 14.3         | ==        | %                                                                 |
| بدرجة عالية | 0.38              | 2.83            | المتوسط العام |              |           |                                                                   |

يتضح من خلال الجدول (٣) أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تعرف الكلمات المقررة بالدرس كان عاليا ؛ حيث جاء أسلوب "يقدم للدارسين المبتدئين الكلمات المقررة في الدرس" في المرتبة الثانية إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢.٨٠ من ٣)، وكان أعلى الأساليب من حيث تمكن معلمي اللغة العربية هو "يطلب إلى الدارسين المبتدئين التعرف على الكلمات المقررة في الدرس" إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢.٨٦ من ٣)، وبصفة عامة جاء متوسط تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة تعرف الكلمات المقررة بالدرس بدرجة عالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢.٨٣ من ٣)؛ فقد جاءت جميع الأساليب داخل الفئة (من ٢.٣٤ إلى ٣.٠٠) والتي تشير إلى تمكن (بدرجة عالية).

أما فيما يتعلق بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تعرف معاني المفردات الجديدة ، فإن الجدول (٤) يوضح ذلك .

#### جدول (٤)

مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تعرف معاني المفردات الجديدة

| المستوى     | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | بدرجة عالية   | بدرجة متوسطة | غير متمكن |   | أساليب تنمية مهارة تعرف معاني المفردات الجديدة       |
|-------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------|-----------|---|------------------------------------------------------|
| بدرجة عالية | .236              | 2.94            | 33            | 2            | ==        | ك | يقدم إلى الدارسين المبتدئين معاني المفردات الجديدة   |
|             |                   |                 | 94.3          | 5.7          | ==        | % |                                                      |
| بدرجة عالية | .698              | 2.57            | 24            | 7            | 4         | ك | يطلب إلى الدارسين المبتدئين مرادفات المفردات المقررة |
|             |                   |                 | 68.6          | 20.0         | 11.4      | % |                                                      |
| بدرجة عالية | 0.47              | 2.75            | المتوسط العام |              |           |   |                                                      |

يتضح من خلال الجدول (٤) أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تعرف معاني المفردات الجديدة كان عاليا بمتوسط حسابي (٢.٧٥ من ٣) ، فقد جاءت جميع الأساليب داخل الفئة (من ٢.٣٤ إلى ٣.٠٠) والتي تشير إلى تمكن (بدرجة عالية). أما فيما يتعلق بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة التمييز بين المفرد والمثنى والجمع ، فإن الجدول (٥) يوضح ذلك.

#### جدول (٥)

مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة التمييز بين المفرد والمثنى والجمع

| المستوى     | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | بدرجة عالية   | بدرجة متوسطة | غير متمكن |   | أساليب تنمية مهارة التمييز بين المفرد والمثنى والجمع |
|-------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------|-----------|---|------------------------------------------------------|
| بدرجة عالية | .539              | 2.66            | 24            | 10           | 1         | ك | يعرض للدارسين المبتدئين كيفية جعل المفرد مثنى        |
|             |                   |                 | 68.6          | 28.6         | 2.9       | % |                                                      |
| بدرجة عالية | .490              | 2.63            | 22            | 13           | ==        | ك | يطلب إلى الدارسين المبتدئين جمع الكلمات المفردة      |
|             |                   |                 | 62.9          | 37.1         | ==        | % |                                                      |
| بدرجة عالية | .497              | 2.60            | 21            | 14           | ==        | ك | يعرض للدارسين المبتدئين كيفية جعل المفرد جمع         |
|             |                   |                 | 60.0          | 40.0         | ==        | % |                                                      |
| بدرجة عالية | .657              | 2.54            | 22            | 10           | 3         | ك | يعرض على الدارسين المبتدئين كلمات مفردة ومثنى وجمع   |
|             |                   |                 | 62.9          | 28.6         | 8.6       | % |                                                      |
| بدرجة عالية | .507              | 2.51            | 18            | 17           | ==        | ك | يطلب إلى الدارسين المبتدئين تشنية الكلمات المفردة    |
|             |                   |                 | 51.4          | 48.6         | ==        | % |                                                      |
| بدرجة عالية | .507              | 2.49            | 17            | 18           | ==        | ك | يطلب إلى الدارسين المبتدئين أمثلة للمفرد             |
|             |                   |                 | 48.6          | 51.4         | ==        | % |                                                      |
| بدرجة عالية | 0.54              | 2.58            | المتوسط العام |              |           |   |                                                      |

يتضح من خلال الجدول (٥) أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة التمييز بين المفرد والمثنى والجمع كان عالياً بمتوسط حسابي (٢.٥٨ من ٣)، وكان أقل الأساليب من حيث تمكن معلمي اللغة العربية هو يطلب إلى الدارسين المبتدئين تشيئة الكلمات المفردة إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢.٥١ من ٣)، وكان أعلى الأساليب من حيث تمكن معلمي اللغة العربية هو "يعرض للدارسين المبتدئين كيفية جعل المفرد مثنى" إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢.٦٦ من ٣)، وبصفة عامة جاءت جميع الأساليب داخل الفئة (من ٢.٣٤ إلى ٣.٠٠) والتي تشير إلى تمكن (بدرجة عالية).

### نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع ونصه: ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات نطق المقروء لدى الدارسين المبتدئين؟ استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل أسلوب من أساليب تنمية مهارات " نطق المقروء " ، لمعرفة مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات نطق المقروء لدى الدارسين المبتدئين، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجداول من (٦) إلى (١١).

أما فيما يتعلق بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة قراءة الحروف بحركاتها الثلاث ، فإن الجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب قراءة الحروف بحركاتها الثلاث

| المستوى     | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | بدرجة عالية   | بدرجة متوسطة | غير متمكن | أساليب تنمية مهارة قراءة الحروف بحركاتها الثلاث |
|-------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------|-----------|-------------------------------------------------|
| بدرجة عالية | 236.              | 2.94            | 33            | 2            | ==        | ك                                               |
|             |                   |                 | 94.3          | 5.7          | ==        | %                                               |
| بدرجة عالية | 169.              | 2.97            | 34            | 1            | ==        | ك                                               |
|             |                   |                 | 97.1          | 2.9          | ==        | %                                               |
| بدرجة عالية | 0.21              | 2.95            | المتوسط العام |              |           |                                                 |

يتضح من خلال الجدول (٦) أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة قراءة الحروف بحركاتها الثلاث كان عالياً بمتوسط حسابي (٢.٩٥)، فقد جاءت جميع الأساليب داخل الفئة (من ٢.٣٤ إلى ٣.٠٠) والتي تشير إلى تمكن (بدرجة عالية). أما فيما يتعلق بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار من أساليب قراءة الحركات المنونة في حالات التنوين الثلاث، فإن الجدول (٧) يوضح ذلك.

#### جدول (٧)

مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة قراءة الحركات المنونة في حالات التنوين الثلاث

| المستوى     | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | بدرجة عالية   | بدرجة متوسطة | غير متمكن |   | أساليب تنمية مهارة قراءة الحركات المنونة في حالات التنوين الثلاث |
|-------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------|-----------|---|------------------------------------------------------------------|
| بدرجة عالية | .505              | 2.54            | 19            | 16           | ==        | ك | يطلب إلى الدارسين المبتدئين قراءة كلمات منونة بالفتح             |
|             |                   |                 | 54.3          | 45.7         | ==        | % |                                                                  |
| بدرجة عالية | .651              | 2.40            | 17            | 15           | 3         | ك | يطلب إلى الدارسين المبتدئين قراءة كلمات منونة بالضم              |
|             |                   |                 | 48.6          | 42.9         | 8.6       | % |                                                                  |
| بدرجة عالية | .702              | 2.51            | 22            | 9            | 4         | ك | يطلب إلى الدارسين المبتدئين قراءة كلمات منونة بالكسر             |
|             |                   |                 | 62.9          | 25.7         | 11.4      | % |                                                                  |
| بدرجة عالية | 0.62              | 2.48            | المتوسط العام |              |           |   |                                                                  |

يتضح من خلال الجدول (٧) أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة قراءة الحركات المنونة في حالات التنوين الثلاث كان عالياً بمتوسط حسابي (٢.٤٨)، فقد جاءت جميع الأساليب داخل الفئة (من ٢.٣٤ إلى ٣.٠٠) والتي تشير إلى تمكن (بدرجة عالية).

أما فيما يتعلق بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار من أساليب التمييز بين المد والحركة القصيرة نطقاً، فإن الجدول (٨) يوضح ذلك.

### جدول (٨)

مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب التمييز بين المد والحركة القصيرة نطقا

| المستوى     | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | بدرجة عالية   | بدرجة متوسطة | غير متمكن |   | أساليب تنمية مهارة التمييز بين المد والحركة القصيرة نطقا                                 |
|-------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------|-----------|---|------------------------------------------------------------------------------------------|
| بدرجة عالية | .497              | 2.60            | 21            | 14           | ==        | ك | يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة للتفريق بين الحركات القصيرة والطويلة                       |
|             |                   |                 | 60.0          | 40.0         | ==        | % |                                                                                          |
| بدرجة عالية | .612              | 2.49            | 19            | 14           | 2         | ك | يدرّب الدارسين المبتدئين على نطق الحروف التي درسوها بحركاتها القصيرة والطويلة نطقا سليما |
|             |                   |                 | 54.3          | 40.0         | 5.7       | % |                                                                                          |
| بدرجة عالية | .612              | 2.49            | 19            | 14           | 2         | ك | يطلب إلى الدارسين المبتدئين نطق الحروف التي درسوها بحركاتها القصيرة والطويلة             |
|             |                   |                 | 54.3          | 40.0         | 5.7       | % |                                                                                          |
| بدرجة عالية | 0.57              | 2.53            | المتوسط العام |              |           |   |                                                                                          |

يتضح من خلال الجدول (٨) أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة التمييز بين المد والحركة القصيرة نطقا كان عاليا بمتوسط حسابي (٢.٥٣)، فقد جاءت جميع الأساليب داخل الفئة (من ٢.٣٤ إلى ٣.٠٠) والتي تشير إلى متمكن (بدرجة عالية).

أما فيما يتعلق بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة التمييز بين الهاء والتاء المربوطة نطقا ، فإن الجدول (٩) يوضح ذلك .

### جدول (٩)

مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة التمييز بين الهاء والتاء المربوطة نطقا

| المستوى      | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | بدرجة عالية   | بدرجة متوسطة | غير متمكن |   | أساليب تنمية مهارة التمييز بين الهاء والتاء المربوطة نطقا         |
|--------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------|-----------|---|-------------------------------------------------------------------|
| بدرجة عالية  | .725              | 2.34            | 17            | 13           | 5         | ك | يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة للتفريق بين الهاء والتاء المربوطة   |
|              |                   |                 | 48.6          | 37.1         | 14.3      | % |                                                                   |
| بدرجة متوسطة | .810              | 2.14            | 14            | 12           | 9         | ك | يدرّب الدارسين المبتدئين على نطق الهاء والتاء المربوطة نطقا سليما |
|              |                   |                 | 40.0          | 34.3         | 25.7      | % |                                                                   |
| بدرجة متوسطة | 0.77              | 2.24            | المتوسط العام |              |           |   |                                                                   |

يتضح من خلال الجدول (٩) أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة التمييز بين الهاء والتاء المربوطة نطقاً كان متوسطاً بمتوسط حسابي (٢.٢٤)، فقد جاء أسلوب "يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة للتفريق بين الهاء والتاء المربوطة" داخل الفئة (من ٢.٣٤ إلى ٣.٠٠) والتي تشير إلى متمكن (بدرجة عالية)، بينما جاء أسلوب "يدرب الدارسين المبتدئين على نطق الهاء والتاء المربوطة نطقاً سليماً" داخل فئة (من فئة ١.٦٧ إلى ٢.٣٣) والتي تشير متمكن (بدرجة متوسطة).

أما فيما يتعلق بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة التمييز بين السكون والشدة في الكلمة نطقاً، فإن الجدول (١٠) يوضح ذلك.

#### جدول (١٠)

مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة التمييز بين السكون والشدة في الكلمة نطقاً

| المستوى      | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | بدرجة عالية   | بدرجة متوسطة | غير متمكن | ك | أساليب تنمية مهارة التمييز بين السكون والشدة في الكلمة نطقاً |
|--------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------|-----------|---|--------------------------------------------------------------|
| بدرجة متوسطة | 584.              | 2.20            | 10            | 22           | 3         | ك | يطلب إلى الدارسين المبتدئين نطق السكون والشدة في كلمات معطاة |
|              |                   |                 | 28.6          | 62.9         | 8.6       | % |                                                              |
| بدرجة متوسطة | 639.              | 2.06            | 8             | 21           | 6         | ك | يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة للسكون وأخرى للشدة             |
|              |                   |                 | 22.9          | 60.0         | 17.1      | % |                                                              |
| بدرجة متوسطة | 0.62              | 2.13            | المتوسط العام |              |           |   |                                                              |

يتضح من خلال الجدول (١٠) أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة التمييز بين السكون والشدة في الكلمة نطقاً كان متوسطاً بمتوسط حسابي (٢.١٣)، فقد جاءت جميع الأساليب داخل الفئة (من فئة ١.٦٧ إلى ٢.٣٣) والتي تشير إلى متمكن (بدرجة متوسطة) ما يدل على أن تمكن المعلمين من أساليب مهارة التمييز بين السكون والشدة في الكلمة نطقاً درجته متوسطة.

أما فيما يتعلق بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة التفريق بين ال الشمسية وال القمرية، فإن الجدول (١١) يوضح ذلك.

### جدول (١١)

مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة التفريق بين ال الشمسية وال القمرية

| المستوى    | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | درجة عالية    | درجة متوسطة | غير متمكن | أساليب تنمية مهارة التفريق بين ال الشمسية وال القمرية |
|------------|-------------------|-----------------|---------------|-------------|-----------|-------------------------------------------------------|
| درجة عالية | 0.426             | 2.77            | 27            | 8           | ==        | ك                                                     |
| درجة عالية |                   |                 | 77.1          | 22.9        | ==        | %                                                     |
| درجة عالية | 0.458             | 2.71            | 25            | 10          | ==        | ك                                                     |
| درجة عالية |                   |                 | 71.4          | 28.6        | ==        | %                                                     |
| درجة عالية | 0.482             | 2.66            | 23            | 12          | ==        | ك                                                     |
| درجة عالية |                   |                 | 65.7          | 34.3        | ==        | %                                                     |
| درجة عالية | 0.46              | 2.72            | المتوسط العام |             |           |                                                       |

يتضح من خلال الجدول (١١) أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة التفريق بين ال الشمسية وال القمرية كان عاليا بمتوسط حسابي (٢.٧٢)، فقد جاءت جميع الأساليب داخل الفئة (من ٢.٣٤ إلى ٣.٠٠) والتي تشير إلى متمكن (بدرجة عالية).

### نتائج الإجابة عن السؤال الخامس :

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس ونصه : ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء لدى الدارسين المبتدئين؟ استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل أسلوب ومهارة متفرعة عن مهارة " فهم المقروء "، لمعرفة مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات التعرف على فهم المقروء لدى الدارسين المبتدئين، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجداول من (١٢) إلى (١٨).

أما فيما يتعلق بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تحليل الكلمة إلى حروفها شفهيًا ، فإن الجدول (١٢) يوضح ذلك .

### جدول (١٢)

مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تحليل الكلمة إلى حروفها شفهيًا

| المستوى      | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | بدرجة عالية   | بدرجة متوسطة | غير متمكن |   | أساليب تنمية مهارة تحليل الكلمة إلى حروفها شفهيًا |
|--------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------|-----------|---|---------------------------------------------------|
| بدرجة عالية  | .505              | 2.54            | 19            | 16           | ==        | ك | يقدم للدارسين المبتدئين                           |
|              |                   |                 | 54.3          | 45.7         | ==        | % | أمثلة لتحليل كلمات إلى حروف                       |
| بدرجة متوسطة | .583              | 2.31            | 13            | 20           | 2         | ك | يطلب إلى الدارسين المبتدئين                       |
|              |                   |                 | 37.1          | 57.1         | 5.7       | % | تحليل كلمات معطاة إلى حروفها شفهيًا               |
| بدرجة عالية  | 0.55              | 2.43            | المتوسط العام |              |           |   |                                                   |

يتضح من خلال الجدول (١٢) أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تحليل الكلمة إلى حروفها شفهيًا كان عاليًا بمتوسط حسابي (٢.٤٣)، فقد جاء أسلوب "يطلب إلى الدارسين المبتدئين تحليل كلمات معطاة إلى حروفها شفهيًا" داخل فئة (من فئة ١.٦٧ إلى ٢.٣٣) التي تشير إلى متمكن (بدرجة متوسطة)، بينما جاء أسلوب "يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة لتحليل كلمات إلى حروف" داخل الفئة (من ٢.٣٤ إلى ٣.٠٠) والتي تشير إلى متمكن (بدرجة عالية).

أما فيما يتعلق بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تحليل الجملة إلى كلماتها شفهيًا، فإن الجدول (١٣) يوضح ذلك.

### جدول (١٣)

مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تحليل الجملة إلى كلماتها شفهيًا

| المستوى      | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | بدرجة عالية   | بدرجة متوسطة | غير متمكن |   | أساليب تنمية مهارة تحليل الجملة إلى كلماتها شفهيًا |
|--------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------|-----------|---|----------------------------------------------------|
| بدرجة متوسطة | .611              | 2.26            | 12            | 20           | 3         | ك | يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة                      |
|              |                   |                 | 34.3          | 57.1         | 8.6       | % | لتحليل جمل إلى كلماتها                             |
| بدرجة متوسطة | .639              | 2.06            | 8             | 21           | 6         | ك | يطلب إلى الدارسين المبتدئين                        |
|              |                   |                 | 22.9          | 60.0         | 17.1      | % | ترتيب كلمات الجملة شفهيًا                          |
| بدرجة متوسطة | 0.63              | 2.16            | المتوسط العام |              |           |   |                                                    |

يتضح من خلال الجدول (١٣) أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تحليل الجملة إلى كلماتها شفهيًا كان متوسطًا بمتوسط حسابي (٢.١٦)، فقد جاءت جميع الأساليب داخل الفئة (من فئة ١.٦٧ إلى ٢.٣٣) التي تشير إلى متمكن (بدرجة متوسطة)؛ مما يدل على أن تمكن المعلمين من أساليب مهارة تحليل الجملة إلى كلماتها شفهيًا كان بدرجة متوسطة.

أما فيما يتعلق بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تجريد الحروف حسب أشكالها وحركاتها في الكلمة شفهيًا، فإن الجدول (١٤) يوضح ذلك.

#### جدول (١٤)

مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تجريد الحروف حسب أشكالها وحركاتها في الكلمة شفهيًا

| المستوى      | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | بدرجة عالية   | بدرجة متوسطة | غير متمكن | ك | أساليب تنمية مهارة تجريد الحروف حسب أشكالها وحركاتها في الكلمة شفهيًا          |
|--------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------|-----------|---|--------------------------------------------------------------------------------|
| بدرجة عالية  | 507.              | 2.51            | 18            | 17           | ==        | ك | يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة لتجريد الحروف حسب أشكالها وحركاتها في الكلمة     |
|              |                   |                 | 51.4          | 48.6         | ==        | % |                                                                                |
| بدرجة متوسطة | 583.              | 2.11            | 8             | 23           | 4         | ك | يطلب إلى الدارسين المبتدئين تجريد الحروف حسب أشكالها وحركاتها في الكلمة شفهيًا |
|              |                   |                 | 22.9          | 65.7         | 11.4      | % |                                                                                |
| بدرجة متوسطة | 0.55              | 2.31            | المتوسط العام |              |           |   |                                                                                |

يتضح من خلال الجدول (١٤) أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تجريد الحروف حسب أشكالها وحركاتها في الكلمة شفهيًا بمتوسط حسابي (٢.٣١)، فقد جاء أسلوب " يطلب إلى الدارسين المبتدئين تجريد الحروف حسب أشكالها وحركاتها في الكلمة شفهيًا " داخل فئة (من فئة ١.٦٧ إلى ٢.٣٣) والتي تشير إلى متمكن (بدرجة متوسطة)، بينما جاء أسلوب " يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة لتجريد الحروف حسب أشكالها وحركاتها في الكلمة " داخل الفئة (من ٢.٣٤ إلى ٣.٠٠) والتي تشير إلى متمكن (بدرجة عالية).

أما فيما يتعلق بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تركيب كلمات من حروف شفهيًا، فإن الجدول (١٥) يوضح ذلك.

### جدول (١٥)

مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تركيب كلمات من حروف شفهيًا

| المستوى      | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | بدرجة عالية   | بدرجة متوسطة | غير متمكن |   | أساليب تنمية مهارة تركيب كلمات من حروف شفهيًا          |
|--------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------|-----------|---|--------------------------------------------------------|
| بدرجة عالية  | .471              | 2.69            | 24            | 11           | ==        | ك | يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة لتركيب كلمات من حروف     |
|              |                   |                 | 68.6          | 31.4         | ==        | % |                                                        |
| بدرجة متوسطة | .618              | 2.03            | 7             | 22           | 6         | ك | يطلب إلى الدارسين المبتدئين تركيب كلمات من حروف شفهيًا |
|              |                   |                 | 20.0          | 62.9         | 17.1      | % |                                                        |
| بدرجة عالية  | 0.55              | 2.36            | المتوسط العام |              |           |   |                                                        |

يتضح من خلال الجدول (١٥) أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تركيب كلمات من حروف شفهيًا كان عاليًا بمتوسط حسابي (٢.٣٦)، فقد جاء أسلوب " يطلب إلى الدارسين المبتدئين تركيب كلمات من حروف شفهيًا " داخل فئة (من فئة ١.٦٧ إلى ٢.٣٣) التي تشير إلى متمكن (بدرجة متوسطة)، بينما جاء أسلوب " يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة لتركيب كلمات من حروف " داخل الفئة (من ٢.٣٤ إلى ٣.٠٠) التي تشير إلى متمكن (بدرجة عالية).

أما فيما يتعلق بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة الإتيان بكلمات جديدة تتضمن حرفًا ممدودًا ، فإن الجدول (١٦) يوضح ذلك .

### جدول (١٦)

مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة الإتيان بكلمات جديدة تتضمن حرفًا

ممدودًا

| المستوى      | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | بدرجة عالية   | بدرجة متوسطة | غير متمكن |   | أساليب تنمية مهارة الإتيان بكلمات جديدة تتضمن حرفًا ممدودًا          |
|--------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------|-----------|---|----------------------------------------------------------------------|
| بدرجة عالية  | .490              | 2.37            | 13            | 22           | ==        | ك | يعرض للدارسين المبتدئين أمثلة كلمات جديدة تتضمن حرفًا ممدودًا        |
|              |                   |                 | 37.1          | 62.9         | ==        | % |                                                                      |
| بدرجة متوسطة | .482              | 1.94            | 3             | 27           | 5         | ك | يطلب إلى الدارسين المبتدئين الإتيان بكلمات جديدة تتضمن حرفًا ممدودًا |
|              |                   |                 | 8.6           | 77.1         | 14.3      | % |                                                                      |
| بدرجة متوسطة | 0.49              | 2.16            | المتوسط العام |              |           |   |                                                                      |

يتضح من خلال الجدول (١٦) أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة الإتيان بكلمات جديدة تتضمن حرفا ممدودا كان متوسطا بمتوسط حسابي (٢.١٦)، فقد جاء أسلوب " يطلب إلى الدارسين المبتدئين الإتيان بكلمات جديدة تتضمن حرفا ممدودا " داخل فئة (من فئة ١.٦٧ إلى ٢.٣٣) والتي تشير إلى متمكن (بدرجة متوسطة) ، بينما جاء أسلوب " يعرض للدارسين المبتدئين أمثلة كلمات جديدة تتضمن حرفا ممدودا " داخل الفئة (من ٢.٣٤ إلى ٣.٠٠) التي تشير إلى متمكن (بدرجة عالية) .

أما فيما يتعلق بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تركيب جمل من كلمات متناثرة شفهيًا ، فإن الجدول (١٧) يوضح ذلك .

جدول (١٧)

مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تركيب جمل من كلمات متناثرة شفهيًا

| المستوى      | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | بدرجة عالية   | بدرجة متوسطة | غير متمكن | ك | أساليب تنمية مهارة تركيب جمل من كلمات متناثرة شفهيًا                      |
|--------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------|-----------|---|---------------------------------------------------------------------------|
| بدرجة متوسطة | 718.              | 2.11            | 11            | 17           | 7         | ك | يعرض للدارسين المبتدئين أمثلة لتركيب جمل من كلمات متناثرة                 |
|              |                   |                 | 31.4          | 48.6         | 20.0      | % |                                                                           |
| بدرجة متوسطة | 485.              | 2.00            | 4             | 27           | 4         | ك | يطلب إلى الدارسين المبتدئين استنتاج ترتيب كلمات جملة متناثرة معطاة شفهيًا |
|              |                   |                 | 11.4          | 77.1         | 11.4      | % |                                                                           |
| بدرجة متوسطة | 618.              | 1.97            | 6             | 22           | 7         | ك | يطلب إلى الدارسين المبتدئين تكوين جملة من كلمات متناثرة شفهيًا            |
|              |                   |                 | 17.1          | 62.9         | 20.0      | % |                                                                           |
| بدرجة متوسطة | 0.60              | 2.03            | المتوسط العام |              |           |   |                                                                           |

يتضح من خلال الجدول (١٧) أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تركيب جمل من كلمات متناثرة شفهيًا كان متوسطا بمتوسط حسابي (٢.٠٣)، فقد جاءت جميع الأساليب داخل الفئة (من فئة ١.٦٧ إلى ٢.٣٣) التي تشير إلى متمكن (بدرجة متوسطة) ما يدل على أن تمكن المعلمين من أساليب مهارة تركيب جمل من كلمات متناثرة شفهيًا كانت بدرجة متوسطة.

أما فيما يتعلق بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة استخدام المفردات في سياقات جديدة ، فإن الجدول (١٨) يوضح ذلك .

### جدول (١٨)

مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة استخدام المفردات في سياقات جديدة

| المستوى      | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | بدرجة عالية   | بدرجة متوسطة | غير متمكن | أساليب تنمية مهارة استخدام المفردات في سياقات جديدة |
|--------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------|-----------|-----------------------------------------------------|
| بدرجة متوسطة | .542              | 2.00            | 5             | 25           | 5         | ك                                                   |
|              |                   |                 | 14.3          | 71.4         | 14.3      | %                                                   |
| غير متمكن    | .547              | 1.63            | 1             | 20           | 14        | ك                                                   |
|              |                   |                 | 2.9           | 57.1         | 40.0      | %                                                   |
| بدرجة متوسطة | 0.55              | 1.82            | المتوسط العام |              |           |                                                     |

يتضح من خلال الجدول (١٨) أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة استخدام المفردات في سياقات جديدة كان متوسطاً بمتوسط حسابي (١.٨٢) ، فقد جاء أسلوب " يطلب إلى الدارسين المبتدئين استخدام مفردات معطاة في سياقات جديدة " داخل فئة (من فئة ١.٠٠ إلى ١.٦٦) التي تشير إلى (غير متمكن)، بينما جاء أسلوب " يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة لمفردات في سياقات جديدة " داخل الفئة (من فئة ١.٦٧ إلى ٢.٣٣) والتي تشير إلى متمكن (بدرجة متوسطة).

### نتائج الإجابة عن السؤال السادس:

للإجابة عن سؤال الدراسة السادس ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين تعزى إلى المؤهل العلمي؟

قام الباحث باستخدام اختبار (Mann-Whitney) اللامعلمي والذي يستخدم عادة للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين عندما تكون البيانات فيها لا تتبع التوزيع الطبيعي وذلك من أجل الوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية حسب المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس / بكالوريوس) لمعلمي اللغة العربية للصف الأول بمراكز تعليم الكبار لكل أسلوب من أساليب تنمية

مهارات تعرف المقروء، ومهارات نطق المقروء، ومهارات فهم المقروء ، والجدول (١٩) يوضح نتائج الاختبار .

#### جدول (١٩)

الفروق بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية للصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة تعرف المقروء حسب المؤهل العلمي:

| مهارات تعرف المقروء               | المؤهل             | التكرار | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Mann - Whitney U | قيمة (Z) | مستوى المعنوية Asymp. Sig. | الوصف        |
|-----------------------------------|--------------------|---------|-------------|-------------|------------------|----------|----------------------------|--------------|
| تعرف الكلمات المقررة بالدرس       | أقل من البكالوريوس | 10      | 14.80       | 148.00      | 93.000           | 1.677    | .093                       | لا توجد فروق |
|                                   | بكالوريوس          | 25      | 19.28       | 482.00      |                  |          |                            |              |
|                                   | المجموع            | 35      |             |             |                  |          |                            |              |
| تعرف معاني المفردات الجديدة       | أقل من البكالوريوس | 10      | 14.20       | 142.00      | 87.000           | 1.695    | .090                       | لا توجد فروق |
|                                   | بكالوريوس          | 25      | 19.52       | 488.00      |                  |          |                            |              |
|                                   | المجموع            | 35      |             |             |                  |          |                            |              |
| التمييز بين المفرد والمثنى والجمع | أقل من البكالوريوس | 10      | 17.50       | 175.00      | 120.000          | .186     | .852                       | لا توجد فروق |
|                                   | بكالوريوس          | 25      | 18.20       | 455.00      |                  |          |                            |              |
|                                   | المجموع            | 35      |             |             |                  |          |                            |              |

يتضح من خلال الجدول (١٩) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية من حيث نوع المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس / بكالوريوس) لجميع أساليب تنمية مهارات تعرف المقروء؛ حيث كان مستوى الدلالة (أكبر من ٠.٠٥) في جميع المهارات ، وهذا يدل على أن أفراد العينة لا يختلفون من حيث مؤهلهم العلمي في تمكنهم من أساليب تنمية مهارات تعرف المقروء.

جدول (٢٠)

الفروق الإحصائية بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية للصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات نطق المقروء حسب المؤهل العلمي

| مهارات تعرف نطق المقروء                       | المؤهل             | التكرار | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Mann-Whitney U | قيمة (Z) | مستوى المعنوية Asymp. Sig. | الوصف        |
|-----------------------------------------------|--------------------|---------|-------------|-------------|----------------|----------|----------------------------|--------------|
| قراءة الحروف بحركاتها الثلاث                  | أقل من البكالوريوس | 10      | 19.50       | 195.00      | 110.000        | 1.129    | .259                       | لا توجد فروق |
|                                               | بكالوريوس          | 25      | 17.40       | 435.00      |                |          |                            |              |
|                                               | المجموع            | 35      |             |             |                |          |                            |              |
| قراءة الحركات المنونة في حالات التنوين الثلاث | أقل من البكالوريوس | 10      | 15.70       | 157.00      | 102.000        | .897     | .370                       | لا توجد فروق |
|                                               | بكالوريوس          | 25      | 18.92       | 473.00      |                |          |                            |              |
|                                               | المجموع            | 35      |             |             |                |          |                            |              |
| التمييز بين المد والحركة القصيرة نطقاً        | أقل من البكالوريوس | 10      | 14.80       | 148.00      | 93.000         | 1.235    | .217                       | لا توجد فروق |
|                                               | بكالوريوس          | 25      | 19.28       | 482.00      |                |          |                            |              |
|                                               | المجموع            | 35      |             |             |                |          |                            |              |
| التمييز بين الهاء والتاء المربوطة نطقاً       | أقل من البكالوريوس | 10      | 16.50       | 165.00      | 110.000        | .597     | .550                       | لا توجد فروق |
|                                               | بكالوريوس          | 25      | 18.60       | 465.00      |                |          |                            |              |
|                                               | المجموع            | 35      |             |             |                |          |                            |              |
| التمييز بين السكون والشدّة في الكلمة نطقاً    | أقل من البكالوريوس | 10      | 13.00       | 130.00      | 75.000         | 1.952    | .051                       | لا توجد فروق |
|                                               | بكالوريوس          | 25      | 20.00       | 500.00      |                |          |                            |              |
|                                               | المجموع            | 35      |             |             |                |          |                            |              |
| التفريق بين ال الشمسية وال القمرية            | أقل من البكالوريوس | 10      | 18.00       | 180.00      | 125.000        | .000     | 1.000                      | لا توجد فروق |
|                                               | بكالوريوس          | 25      | 18.00       | 450.00      |                |          |                            |              |
|                                               | المجموع            | 35      |             |             |                |          |                            |              |

يتضح من خلال الجدول (٢٠) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية من حيث نوع المؤهل العلمي (أقل من البكالوريوس / بكالوريوس) لأساليب تنمية مهارات نطق المقروء؛ حيث كان مستوى الدلالة (أكبر من ٠.٠٥) ، وهذا يدل على أن أفراد العينة لا يختلفون من

حيث مؤهلهم العلمي في تمكنهم من أساليب تنمية مهارات نطق المقروء لدى الدارسين المبتدئين.

جدول (٢١)

الفروق الإحصائية بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية للصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء حسب المؤهل العلمي

| مهارات فهم المقروء                               | المؤهل             | التكرار | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Mann-Whitney U | (Z) قيمة | مستوى المعنوية Asymp. Sig. | الوصف        |
|--------------------------------------------------|--------------------|---------|-------------|-------------|----------------|----------|----------------------------|--------------|
| تحليل الكلمة إلى حروفها شفها                     | أقل من البكالوريوس | 10      | 11.50       | 115.00      | 60.000         | 2.494    | .013                       | توجد فروق    |
|                                                  | بكالوريوس          | 25      | 20.60       | 515.00      |                |          |                            |              |
|                                                  | المجموع            | 35      |             |             |                |          |                            |              |
| تحليل الجملة إلى كلماتها شفها                    | أقل من البكالوريوس | 10      | 10.60       | 106.00      | 51.000         | 2.850    | .004                       | توجد فروق    |
|                                                  | بكالوريوس          | 25      | 20.96       | 524.00      |                |          |                            |              |
|                                                  | المجموع            | 35      |             |             |                |          |                            |              |
| تجريد الحروف حسب أشكالها وحركاتها في الكلمة شفها | أقل من البكالوريوس | 10      | 13.50       | 135.00      | 80.000         | 1.762    | .078                       | لا توجد فروق |
|                                                  | بكالوريوس          | 25      | 19.80       | 495.00      |                |          |                            |              |
|                                                  | المجموع            | 35      |             |             |                |          |                            |              |
| تركيب كلمات من حروف شفها                         | أقل من البكالوريوس | 10      | 12.70       | 127.00      | 72.000         | 2.051    | .040                       | توجد فروق    |
|                                                  | بكالوريوس          | 25      | 20.12       | 503.00      |                |          |                            |              |
|                                                  | المجموع            | 35      |             |             |                |          |                            |              |
| الاتيان بكلمات جديدة تتضمن حرفا ممدودا           | أقل من البكالوريوس | 10      | 17.00       | 170.00      | 115.000        | .393     | .694                       | لا توجد فروق |
|                                                  | بكالوريوس          | 25      | 18.40       | 460.00      |                |          |                            |              |
|                                                  | المجموع            | 35      |             |             |                |          |                            |              |
| تركيب جمل من كلمات متناثرة شفها                  | أقل من البكالوريوس | 10      | 15.80       | 158.00      | 103.000        | .857     | .391                       | لا توجد فروق |
|                                                  | بكالوريوس          | 25      | 18.88       | 472.00      |                |          |                            |              |
|                                                  | المجموع            | 35      |             |             |                |          |                            |              |
| استخدام المفردات في سياقات جديدة                 | أقل من البكالوريوس | 10      | 20.30       | 203.00      | 102.000        | .887     | .375                       | لا توجد فروق |
|                                                  | بكالوريوس          | 25      | 17.08       | 427.00      |                |          |                            |              |
|                                                  | المجموع            | 35      |             |             |                |          |                            |              |

يتضح من خلال الجدول (٢١) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية من حيث نوع المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس / بكالوريوس)، فيما يتعلق بأساليب تنمية مهارات (تجريد الحروف حسب أشكالها وحركاتها في الكلمة شفهيًا، الاتيان بكلمات جديدة تتضمن حرفا ممدودا، تركيب جمل من كلمات متناثرة شفهيًا، استخدام المفردات في سياقات جديدة ) ويتضح ذلك من خلال مستوى الدلالة الذي كان (أكبر من ٠.٠٥) في هذه المهارات، بينما كان دالا في المهارات الأخرى وهي (تحليل الكلمة إلى حروفها شفهيًا، تحليل الجملة إلى كلماتها شفهيًا، تركيب كلمات من حروف شفهيًا) التي سجلت مستوى الدلالة (أقل من ٠.٠٥) حيث كانت الفروق في جميع المهارات لصالح حملة البكالوريوس أي أنهم أكثر تمكنا من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء حملة دبلوم الكليات المتوسطة، ودبلوم معهد إعداد المعلمين.

### نتائج الإجابة عن السؤال السابع:

للإجابة عن سؤال الدراسة السابع ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى تمكّن معلمي اللغة العربية في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين تعزى إلى سنوات الخدمة في التدريس؟ قام الباحث باستخدام اختبار (Mann-Whitney) اللامعلمي والذي يستخدم عادة للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين عندما تكون البيانات فيها لا تتبع التوزيع الطبيعي وذلك من أجل الوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية حسب سنوات الخدمة في التدريس (من ١٥ سنة فأقل / أكثر من ١٥ سنة) لمعلمي الصف الأول بمراكز تعليم الكبار لكل أسلوب من أساليب تنمية مهارة تعرف المقروء، ومهارة نطق المقروء، ومهارة فهم المقروء والجدول ( ٢٢ ) يوضح نتائج الاختبار.

## جدول (٢٢)

الفروق بين متوسطات مستوى تمكين معلمي اللغة العربية للصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات تعرف المقروء وفقا لسنوات الخدمة في التدريس :

| مهارات تعرف المقروء               | سنوات الخدمة   | التكرار | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Mann-Whitney U | قيمة (Z) | مستوى المعنوية Asymp. Sig. | الوصف        |
|-----------------------------------|----------------|---------|-------------|-------------|----------------|----------|----------------------------|--------------|
| تعرف الكلمات المقررة بالدرس       | ١٥ سنة فأقل    | 25      | 17.34       | 433.50      | 108.500        | -.865-   | .387                       | لا توجد فروق |
|                                   | أكثر من ١٥ سنة | 10      | 19.65       | 196.50      |                |          |                            |              |
|                                   | المجموع        | 35      |             |             |                |          |                            |              |
| تعرف معاني المفردات الجديدة       | من ١٥ سنة فأقل | 25      | 16.42       | 410.50      | 85.500         | -1.762-  | .078                       | لا توجد فروق |
|                                   | أكثر من ١٥ سنة | 10      | 21.95       | 219.50      |                |          |                            |              |
|                                   | المجموع        | 35      |             |             |                |          |                            |              |
| التمييز بين المفرد والمثنى والجمع | من ١٥ سنة فأقل | 25      | 17.96       | 449.00      | 124.000        | -.037-   | .970                       | لا توجد فروق |
|                                   | أكثر من ١٥ سنة | 10      | 18.10       | 181.00      |                |          |                            |              |
|                                   | المجموع        | 35      |             |             |                |          |                            |              |

يتضح من خلال الجدول (٢٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية من حيث نوع سنوات الخدمة (من ١٥ سنة فأقل / أكثر من ١٥ سنة) لجميع أساليب تنمية مهارات تعرف المقروء؛ حيث كان مستوى الدلالة (أكبر من ٠.٠٥) ، وهذا يدل على أن أفراد العينة لا يختلفون من حيث خبرتهم في تمكنهم من أساليب تنمية مهارات تعرف المقروء.

### جدول (٢٣)

الفروق بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية للصف الأول من أساليب تنمية مهارات نطق المقروء  
وفقا لسنوات الخدمة في التدريس

| مهارات تعرف<br>نطق المقروء                          | سنوات الخدمة   | التكرار | متوسط<br>الرتب | مجموع<br>الرتب | Mann-<br>Whitney<br>U | قيمة<br>Z | مستوى المعنوية<br>Asymp.<br>Sig. | الوصف           |
|-----------------------------------------------------|----------------|---------|----------------|----------------|-----------------------|-----------|----------------------------------|-----------------|
| قراءة الحروف<br>بحركاتها الثلاث                     | من ١٥ سنة فأقل | 25      | 17.40          | 435.00         | 110.000               | 1.129     | .259                             | لا توجد<br>فروق |
|                                                     | أكثر من ١٥ سنة | 10      | 19.50          | 195.00         |                       |           |                                  |                 |
|                                                     | المجموع        | 35      |                |                |                       |           |                                  |                 |
| قراءة الحركات<br>المنونة في حالات<br>التنوين الثلاث | من ١٥ سنة فأقل | 25      | 16.74          | 418.50         | 93.500                | 1.228     | .219                             | لا توجد<br>فروق |
|                                                     | أكثر من ١٥ سنة | 10      | 21.15          | 211.50         |                       |           |                                  |                 |
|                                                     | المجموع        | 35      |                |                |                       |           |                                  |                 |
| التمييز بين المد<br>والحركة القصيرة نطقا            | من ١٥ سنة فأقل | 25      | 20.00          | 500.00         | 75.000                | 1.929     | .054                             | لا توجد<br>فروق |
|                                                     | أكثر من ١٥ سنة | 10      | 13.00          | 130.00         |                       |           |                                  |                 |
|                                                     | المجموع        | 35      |                |                |                       |           |                                  |                 |
| التمييز بين الهاء<br>والتاء المربوطة نطقا           | من ١٥ سنة فأقل | 25      | 16.96          | 424.00         | 99.000                | 1.035     | .300                             | لا توجد<br>فروق |
|                                                     | أكثر من ١٥ سنة | 10      | 20.60          | 206.00         |                       |           |                                  |                 |
|                                                     | المجموع        | 35      |                |                |                       |           |                                  |                 |
| التمييز بين<br>السكون والشدة<br>في الكلمة نطقا      | من ١٥ سنة فأقل | 25      | 17.80          | 445.00         | 120.000               | .195      | .845                             | لا توجد<br>فروق |
|                                                     | أكثر من ١٥ سنة | 10      | 18.50          | 185.00         |                       |           |                                  |                 |
|                                                     | المجموع        | 35      |                |                |                       |           |                                  |                 |
| التفريق بين<br>الشمسية<br>وال القمرية               | من ١٥ سنة فأقل | 25      | 18.52          | 463.00         | 112.000               | .512      | .609                             | لا توجد<br>فروق |
|                                                     | أكثر من ١٥ سنة | 10      | 16.70          | 167.00         |                       |           |                                  |                 |
|                                                     | المجموع        | 35      |                |                |                       |           |                                  |                 |

يتضح من خلال الجدول (٢٣) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية من حيث نوع سنوات الخدمة (من ١٥ سنة فأقل / أكثر من ١٥ سنة) لجميع أساليب تنمية مهارات نطق المقروء حيث كان مستوى الدلالة (أكبر من ٠.٠٥) في جميع المهارات ، وهذا يدل على أن معلمي اللغة العربية للصف الأول في مراكز تعليم الكبار لا يختلفون من حيث خبرتهم في تمكنهم من أساليب تنمية مهارات نطق المقروء.

## جدول (٢٤)

الفروق بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية للصف الأول في مراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء من حيث سنوات الخدمة في التدريس:

| مهارات فهم المقروء                               | سنوات الخدمة   | التكرار | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Mann-Whitney U | قيمة (Z) | مستوى المعنوية Asymp. Sig. | الوصف        |
|--------------------------------------------------|----------------|---------|-------------|-------------|----------------|----------|----------------------------|--------------|
| تحليل الكلمة إلى حروفها شفها                     | من ١٥ سنة فأقل | 25      | 16.62       | 415.50      | 90.500         | 1.324    | .186                       | لا توجد فروق |
|                                                  | أكثر من ١٥ سنة | 10      | 21.45       | 214.50      |                |          |                            |              |
|                                                  | المجموع        | 35      |             |             |                |          |                            |              |
| تحليل الجملة إلى كلماتها شفها                    | من ١٥ سنة فأقل | 25      | 16.78       | 419.50      | 94.500         | 1.174    | .240                       | لا توجد فروق |
|                                                  | أكثر من ١٥ سنة | 10      | 21.05       | 210.50      |                |          |                            |              |
|                                                  | المجموع        | 35      |             |             |                |          |                            |              |
| تجريد الحروف حسب أشكالها وحركاتها في الكلمة شفها | من ١٥ سنة فأقل | 25      | 16.14       | 403.50      | 78.500         | 1.821    | .069                       | لا توجد فروق |
|                                                  | أكثر من ١٥ سنة | 10      | 22.65       | 226.50      |                |          |                            |              |
|                                                  | المجموع        | 35      |             |             |                |          |                            |              |
| تركيب كلمات من حروف شفها                         | من ١٥ سنة فأقل | 25      | 16.88       | 422.00      | 97.000         | 1.084    | .278                       | لا توجد فروق |
|                                                  | أكثر من ١٥ سنة | 10      | 20.80       | 208.00      |                |          |                            |              |
|                                                  | المجموع        | 35      |             |             |                |          |                            |              |
| الاثنيان بكلمات جديدة تتضمن حرفا ممدودا          | من ١٥ سنة فأقل | 25      | 16.72       | 418.00      | 93.000         | 1.259    | .208                       | لا توجد فروق |
|                                                  | أكثر من ١٥ سنة | 10      | 21.20       | 212.00      |                |          |                            |              |
|                                                  | المجموع        | 35      |             |             |                |          |                            |              |
| تركيب جمل من كلمات متناثرة شفها                  | من ١٥ سنة فأقل | 25      | 17.44       | 436.00      | 111.000        | .545     | .585                       | لا توجد فروق |
|                                                  | أكثر من ١٥ سنة | 10      | 19.40       | 194.00      |                |          |                            |              |
|                                                  | المجموع        | 35      |             |             |                |          |                            |              |
| استخدام المفردات في سياقات جديدة                 | من ١٥ سنة فأقل | 25      | 15.68       | 392.00      | 67.000         | 2.236    | .025                       | توجد فروق    |
|                                                  | أكثر من ١٥ سنة | 10      | 23.80       | 238.00      |                |          |                            |              |
|                                                  | المجموع        | 35      |             |             |                |          |                            |              |

يتضح من خلال الجدول (٢٤) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية من حيث نوع سنوات الخدمة في التدريس (من ١٥ سنة فأقل / أكثر من ١٥ سنة) لجميع أساليب تنمية مهارات فهم المقروء حيث كان مستوى الدلالة (أكبر من ٠.٠٥) في جميع المهارات ما عدا مهارة واحدة هي " استخدام المفردات في سياقات جديدة " كان الفرق فيها دالا إحصائيا لأن

مستوى الدلالة أقل من (٠.٠٥)، وكان الفرق لصالح فئة (من ١٥ سنة فأقل) صاحبة الرتبة الأكبر أي أن هذه الفئة أكثر تمكنا من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء.

### ثانيا: تفسير النتائج ومناقشتها

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين، وقد تم عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفيما يلي تفسير ومناقشة نتائج الدراسة، وذلك على النحو التالي:

- أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات التعرف على المقروء لدى الدارسين المبتدئين كانت مرتفعة، حيث جاء متوسط تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة تعرف الكلمات المقررة بالدرس بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢.٧٢ من ٣)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تركيز معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار على مهارات تعرف المقروء عند تنفيذ دروس القراءة للدارسين المبتدئين، وسرعة إدراك الدارسين المبتدئين للمقروء والذي يرى الباحث أنه يرجع إلى النضج العقلي واللغوي لدى الدارسين المبتدئين.
- أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات نطق المقروء، كانت بين مرتفع في أساليب تنمية (مهارة قراءة الحروف بحركاتها الثلاث، ومهارة قراءة الحركات المنونة في حالات التنوين الثلاث، ومهارة التمييز بين المد والحركة القصيرة نطقا، ومهارة التفريق بين أل الشمسية وأل القمرية)، ومتوسط في أساليب تنمية (مهارة التمييز بين الهاء والتاء المربوطة، ومهارة التمييز بين السكون والشدة في الكلمة نطقا). وبصفة عامة فإن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية نطق المقروء عند تنفيذ دروس القراءة للدارسين المبتدئين كان مرتفعا بمتوسط عام (٢.٥٠ من ٣)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام معلمي اللغة العربية بمراكز تعليم الكبار (عينة الدراسة) بأساليب تنمية مهارة نطق المقروء، والتركيز عليها، ورفع الكفاءة المهنية من خلال التدريب وحضور البرامج التدريبية الخاصة بتعليم الكبار.
- أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة فهم المقروء متوسط في أساليب تنمية مهارة (تحليل الجملة إلى كلماتها شفويا، وتجريد الحروف حسب أشكالها وحركاتها في الكلمة

شفهيا، والإتيان بكلمات جديدة تتضمن حرفا ممدودا، وتركيب جمل من كلمات متناثرة شفهيًا، واستخدام المفردات في سياقات جديدة)، ومرتفع في أساليب تنمية مهارة (تحليل الكلمة إلى حروفها شفهيًا، وتركيب كلمات من حروف شفهيًا). وبصفة عامة فإن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارة فهم المقروء لدى الدارسين المبتدئين أثناء تنفيذ دروس القراءة، كان بدرجة متوسطة بمتوسط عام (٢٠١٨ من ٣)، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تدل على أن تركيز معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار (عينة الدراسة) يظهر ويقوى في بعض الأساليب ويهمل في البعض الآخر، وقد يكون السبب في ذلك تركيز البعض منهم على أن مهارة الحفظ دون الفهم، أو الخلط بينهما.

● أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار من معظم أساليب تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين تعزى إلى المؤهل العلمي (بكالوريوس - أقل من البكالوريوس). كما أظهرت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائية بين المعلمين من حملة درجة البكالوريوس وحملة درجة الأقل من البكالوريوس لصالح حملة البكالوريوس في ثلاثة أساليب من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء وهي ( تحليل الكلمة إلى حروفها شفهيًا ، وتحليل الجملة إلى كلماتها شفهيًا، وتركيب كلمات من حروف شفهيًا ). وتدلل هذه النتيجة على القصور في أداء المعلمين مما يتطلب معه العمل على تطوير مستوى المعلمين الحاصلين على درجة الأقل من البكالوريوس إما بالحصول على درجة البكالوريوس من كليات التربية أو بزيادة التدريب أثناء الخدمة لمواكبة التطور الحاصل في مناهج التعليم.

● أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من ذوي الخبرة المرتفعة في التدريس (أكثر من ١٥ سنة)، وذوي الخبرة الأقل (١٥ سنة فأقل) إلا في أسلوب واحد من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء وهو (استخدام المفردات في سياقات جديدة)، وهذا يدل على استثمار المعلمين لخبراتهم الطويلة في اختيار أساليب التنمية المناسبة وتطبيقها، كما يدل على أن المعلمين ذوي الخبرات الأقل قد استفادوا من زيادة سنوات الدراسة أثناء التأهيل والاستفادة من خبرات التربويين في المحاضن التربوية، وبذلك يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين تعزى إلى سنوات الخدمة في التدريس.

ومن خلال عرض النتائج السابقة يتضح أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين في مراكز تعليم الكبار كان بدرجة مرتفعة (متوسط عام = ٢.٤٦ من ٣). وهذا المستوى المرتفع لأداء المعلمين قد يكون بسبب أن مناهج تعليم الكبار تختلف عن مناهج التعليم العام، كما أن الهدف من تعليم الكبار هو محو الأمية لدى الدارسين المبتدئين ومساعدتهم على مواصلة تعليمهم أو الحصول على التكسب من خلال بعض الوظائف والترقية على بعضها الآخر، وكذلك تكامل النضج العقلي واللغوي لدى الدارسين المبتدئين في تعليم الكبار أكثر من التعليم العام، وهذا ما جعل الدراسة الحالية تختلف في نتائجها مع الدراسات الأخرى، التي أثبتت تدني مستوى أداء المعلمين كدراسة الشهراني (١٤٣٢هـ)، وربما الجرف (١٤٣٢هـ)، والروقي (١٤٢٨هـ)، وإيمان عليان وآخران (٢٠٠٧م).

**الفصل الخامس**  
**ملخص نتائج الدراسة**  
**وتوصياتها ومقترحاتها**

**أولاً: ملخص نتائج الدراسة.**  
**ثانياً: التوصيات.**  
**ثالثاً: المقترحات.**

## أولاً: ملخص نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في الصف الأول بمراكز تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين ، واتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم بطاقة الملاحظة أداة لدراسته، وبعد تطبيق الأداة على مجتمع الدراسة؛ توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. تحديد ثلاث مهارات رئيسة للقراءة هي (مهارة تعرف المقروء، ومهارة نطق المقروء، ومهارة فهم المقروء)، وتحتوي كل مهارة رئيسة على عدد من المهارات المتفرعة بلغ مجموعها (١٦) مهارة متفرعة، وكل مهارة متفرعة تحتوي على عدد من الأساليب لتنميتها بلغ مجموعها (٤١) أسلوباً.
٢. مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات تعرف المقروء لدى الدارسين المبتدئين أثناء تنفيذ دروس القراءة، كان بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط (٢.٧٢ من ٣).
٣. مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات نطق المقروء لدى الدارسين المبتدئين أثناء تنفيذ دروس القراءة، كان بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط (٢.٥٠ من ٣).
٤. مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء لدى الدارسين المبتدئين أثناء تنفيذ دروس القراءة، كان بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط (٢.١٨ من ٣).
٥. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين تعزى إلى المؤهل العلمي ( بكالوريوس، أقل من البكالوريوس).
٦. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين تعزى إلى سنوات الخدمة في التدريس (١٥ سنة فأقل، أكثر من ١٥ سنة).

## ثانياً: التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بالآتي:
١. الاستفادة من قائمة أساليب تنمية مهارات القراءة التي توصلت إليها الدراسة عند تأليف مقرر القراءة للدارسين المبتدئين وتعليم الكبار، وعند تقويم أداء معلميها.
  ٢. إصدار دليل لمعلمي الكبار يتضمن الأساليب اللازمة لتنمية مهارات القراءة للدارسين المبتدئين في مراكز تعليم الكبار.

٣. إعداد معلمين متخصصين في تدريس اللغة العربية للكبار والحرص على الارتقاء بمستوياتهم حتى يكونوا على اتصال دائم بما يستجد في مجال تعليم الكبار.
٤. إسناد تعليم القراءة للدارسين المبتدئين في مراكز تعليم الكبار لمعلمي اللغة العربية، مع زيادة الحوافز المادية والمعنوية لاستقطاب المتميزين لتدريس هذه المرحلة.
٥. الاستفادة من التقنيات الحديثة في تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين في مراكز تعليم الكبار.

### ثالثاً: المقترحات:

- استكمالاً للدراسة الحالية، ولشعور الباحث بأهمية بعض الموضوعات والقضايا المتعلقة بالدراسة الحالية؛ فإن الباحث يقترح الآتي:
١. إجراء دراسة لتقويم مستوى الدارسين المبتدئين في مراكز تعليم الكبار في مهارات القراءة.
  ٢. إجراء دراسة لتحديد أساليب معالجة صعوبات القراءة لدى الدارسين المبتدئين.
  ٣. بناء برنامج لتدريب معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار على استخدام أساليب تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين المبتدئين في مراكز تعليم الكبار؛ وقياس ذلك عليهم.

## المصادر والمراجع

### أولاً : المصادر

- ١ - القرآن الكريم
- ٢ - صحاح الحديث: البخاري، ومسلم، وأبي داود، والترمذي.

### ثانياً : المراجع

١. إبراهيم، إبراهيم محمد ، عبد الرازي إبراهيم محمد (٢٠٠٠م). استراتيجيات تعليم الكبار في المناطق الأكثر احتياجاً، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٢. إبراهيم، عبد العليم (١٩٨٤م). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط٧، القاهرة: دار المعارف.
٣. ابن تيمية ، عبد الحليم بن عبد السلام. (٧١٥هـ) اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم ، المجلد الأول ، الرياض ، مكتبة الرشد .
٤. أبو جاموس، عبد الكريم؛ والبركات، علي أحمد (٢٠٠٨م). المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومدى إتقانهم لها، المجلة التربوية، العدد (٨٨)، الكويت، ص ٨١ - ١١٦.
٥. أبو علام ، رجاء محمود . (٢٠٠٧م) . مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية . القاهرة . دار النشر للجامعات .
٦. أبو مغلي، سميح؛ العواملة، حابس سليمان؛ والفار، مصطفى (د ت). طرق تعليم القراءة والكتابة للأطفال، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
٧. أحمد، صلاح عبد السميع محمد (٢٠٠٦م). فاعلية استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى الدارسين المبتدئين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم (الرياض: ١٩ - ٢٢ نوفمبر، ٢٠٠٦)، الأمانة العامة للتربية الخاصة.
٨. أحمد، محمد عبد القادر (١٩٧٩م). طرق تعليم اللغة العربية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
٩. بدوي، أحمد زكي (١٩٨٠م). معجم مصطلحات التربية والتعليم، بيروت: دار الفكر العربي.
١٠. بكار، عبد الكريم (١٩٩٩م). حول التربية والتعليم، ط ١، الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.

١١. بكر، أحمد (١٩٩١م). *تقويم دور معلم الصف الأول من التعليم الأساس في تنمية الاستعداد للقراءة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
١٢. بلحاج، فروجة (٢٠١١م). *التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي: دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو وبومرداس*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة مولود معمري، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.
١٣. بوكوفا، إيرينا (٢٠١٣م). *أشكال القرائية في القرن الحادي والعشرين*، منظمة اليونسكو: مناسبة اليوم العالمي لمحو الأمية في ٨ سبتمبر ٢٠١٣م، متوافر على: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002227/222718a.pdf>
١٤. جابر، وليد أحمد (٢٠٠٢م). *تدريس اللغة العربية، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع*.
١٥. جبران، خليل جبران (٢٠١٢م). *موسوعة جبران خليل جبران*، شرح درويش الجويدي، صيدا: الدار النموذجية للطباعة والنشر.
١٦. الجرف، ربما سعد (١٤٢٣هـ). *صعوبات تعرف الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي*. من كتاب دراسات في تعليم القراءة بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الملك فهد.
١٧. الحقييل، سليمان بن عبد الرحمن (١٩٩٥م). *التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية*، ط٣، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
١٨. الحميدي، عبد الرحمن سعد (١٤١٢هـ). *مدخل إلى علم تعليم الكبار*، ط١، الرياض: مطابع الفرزدق.
١٩. الحميدي، عبد الرحمن سعد (١٤٠٧هـ). *دوافع الالتحاق كما تراها الدراسات بمدارس محو الأمية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات*، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
٢٠. حنا، سامي عياد؛ والناصر، حسن جعفر (د ت). *كيف أعلم القراءة للمبتدئين*، البحرين: دار الحكمة للنشر والتوزيع.
٢١. الحنبلي، ابن رجب (٢٠١٠م). *كتاب تسليية نفوس النساء والرجال عند فقد الأطفال*، تحقيق: الوليد بن عبد الرحمن الفريان، الرياض.
٢٢. خاطر، محمود رشدي؛ ورسلان، مصطفى (١٩٩٠م). *تعليم اللغة العربية والتربية الدينية*، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٢٣. الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٤م). فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي - متوسط - ثانوي)، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
٢٤. الخنكاوي، إبراهيم محمد (١٤١٦هـ). تعليم الكبار ومشكلات العصر، ط ٢، الرياض: دار الأندلس.
٢٥. الخولي، محمد علي (١٤٠٢هـ). تعليم اللغة: حالات وتعليقات، صويلح (الأردن): دار الفلاح للنشر والتوزيع.
٢٦. الداية، محمد رضوان، جمل، محمد جهاد. (٢٠٠٤م). اللغة العربية ومهاراتها دار الكتاب الجامعي (ط ١). العين.
٢٧. الدخيل، عواد الدخيل (٢٠٠٧م). أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.
٢٨. الدليمي، طه؛ والوائي، سعاد (٢٠٠٣م). اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
٢٩. الراشد، عبدالله خالد (١٤٢١هـ). برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.
٣٠. الرفاعي، نعيم (١٩٧٧م). الأسس النفسية في تعليم الكبار ولاسيما النساء، تعليم الجماهير، العدد التاسع، ٧٦، ١٩٧٧م.
٣١. الركابي، جودة (١٤٠١هـ). طرق تدريس اللغة العربية، بيروت: دار الفكر.
٣٢. الرواف، هيا سعد (١٤٢٣هـ). تعليم الكبار والتعليم المستمر، الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربية.
٣٣. الروقي، راشد محمد (١٤٢٨هـ). مستوى تمكن الطلاب المعلمين من مهارات تدريس القراءة في الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى.
٣٤. الزهراني، سعيد محمد (٢٠٠٤م). تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة الجهرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة، رسالة ماجستير (غير منشورة) مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى.
٣٥. الزهراني، مرضي بن غرم الله (١٤٢٧هـ). فعالية مجتمعات تعليمية في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب السنوات الأولى في كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى واتجاهاتهم نحوها، رسالة

- دكتوراه (غير منشورة)، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
٣٦. الزهير، سليمان عبد الرحمن (١٩٨٦م). جهود دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، ط ١، الرياض: مطابع مرامر.
٣٧. سليمان، محمود جلال الدين (١٩٩٨م). برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة والكتابة في ضوء التكامل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
٣٨. السنبلي، عبدالعزيز (٢٠٠٣م). عوائد برامج محو الأمية من منظور الدارسين والمدرسين في المملكة العربية السعودية، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
٣٩. السنبلي، عبدالعزيز (٢٠٠٥م). تمويل برامج محو الأمية في الوطن العربي، : دراسة مقارنة، مجلة الملك سعود، ١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، من ص ١٨٥ إلى ص ٢٥٧.
٤٠. السنبلي، عبدالعزيز؛ الخطيب، محمد بن شحات؛ متولي، مصطفى محمد؛ عبد الجواد، نور الدين (٢٠٠٨م). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
٤١. شحاتة، حسن سيد (٢٠٠٠م). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط ٤، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
٤٢. شحاتة، حسن؛ السمان، مروان (٢٠١٢م). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
٤٣. الشخريتي، سوسن شاهين (٢٠٠٩م). أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية - بشمال غزة، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
٤٤. الشنطي، محمد صالح (٢٠٠٣م). المهارات اللغوية: مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، ط ٥، حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
٤٥. الشهري، خليل بن محمد عبد الله (١٤٣٢هـ). مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
٤٦. الشيخ، محمد عبد الرؤف (٢٠٠١م). الاتجاهات الحديثة في معالجة صعوبات القراءة في المدرسة الابتدائية، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. مجلة القراءة والمعرفة، المجلد الثاني، ص ٢٩٥ إلى ٣٢٤.

٤٧. صبغة، فائزة أحمد علي (١٤٣٠هـ). مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بالعاصمة المقدسة. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
٤٨. ظافر، محمد إسماعيل؛ والحمادي، يوسف (١٩٨٤م). التدريس في اللغة العربية، الرياض: دار المريخ.
٤٩. عبد العال، عبد المنعم سيد (د ت). طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة: مكتبة غريب.
٥٠. عبدالله، سامي محمود، عبد الوهاب، محمد. (٢٠٠٠م) الاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغة العربية. كلية التربية: جامعة القاهرة.
٥١. عبيد، حسين راضي (١٤٢١هـ). طرق تدريس اللغة العربية من منظور تربوي حديث، ط ١، بيشة: مكتبة الخبتي الثقافية.
٥٢. عبيدات، ذوقان وآخران (٢٠٠٣م). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، الرياض: دار أسامة.
٥٣. العراقي، أبو الفضل زين العابدين (٢٠٠٥م). المغني عن حمل الأسفار في الأسفار في تخريج ما في الإحياء من الأخبار (مطبوع بهامش إحياء علوم الدين)، بيروت: دار ابن حزم.
٥٤. عزازي، سلوى محمد أحمد (٢٠٠٠م). فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر: كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٥٥. العساف، صالح بن حمد (٢٠٠٠م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: مكتبة العبيكان.
٥٦. عصر، حسني عبدالباري (١٩٩٩م). القراءة وتعلمها (بحث في الطبيعة)، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
٥٧. علي، سعيد إسماعيل (٢٠٠٥م). مستقبل محو الأمية وتعليم الكبار في المجتمع السعودي، مجلة كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، العدد ٣، ص ٩١ - ١٢٥.
٥٨. عليان، إيمان؛ حافظ، أمل؛ وعبد الحميد، ناصر (٢٠٠٧م). مستوى القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: جمهورية مصر العربية.
٥٩. عودة، أحمد؛ والخليجي، يوسف (٢٠٠٠م). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، ط ٢، الأردن: دار أمل.

٦٠. العيسوي، جمال مصطفى (٢٠٠٢م). أثر استخدام إستراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج القراءة الجهرية وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث. مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الخامس عشر، ص ٢٣ - ٦٦.
٦١. الغزو، عماد محمد؛ والسرطاوي، عبد العزيز؛ وطبيي، سناء (٢٠٠٥م). مدى إتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى بدولة الإمارات العربية المتحدة للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة بها، مجلة كلية التربية: جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد الثاني والعشرون، ص ٤٥ - ٦٤.
٦٢. الفقيه، مشاعل إبراهيم (٢٠٠٤م). مفهوم تعليم القراءة لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وواقع تعليمهن القراءة من وجهة نظر المشرفات التربويات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالرياض، وكالة كليات البنات.
٦٣. فلاتة، محمد أمين محمود (١٩٩٠م). تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية: أسسه وتطبيقاته، الدمام: دار الطويل لفن الطباعة.
٦٤. قلادة، فؤاد سليمان (١٩٨٥م). أساسيات المناهج في التعليم النظامي وتعليم الكبار، القاهرة: دار المطبوعات الجديدة.
٦٥. لافي، سعيد عبدالله (٢٠٠٥م). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي)، المجلد (٣)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ١٠١٣ - ١٠٥٥.
٦٦. اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي (٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: دار عالم الكتب.
٦٧. مذكور، علي أحمد (٢٠٠٤م). تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي.
٦٨. مرسي، سعد أحمد (١٩٨٦م). تطور الفكر التربوي، ط ١٠، القاهرة: عالم الكتب.
٦٩. مركز تنمية المجتمع في العالم العربي (١٩٨٥م). دوافع الأميين الكبار إلى التعلم، الحلقة الدراسية في تنظيم برامج الحملة العربية لمحو الأمية في الدول العربية.
٧٠. مصطفى، فهيم (١٩٩٨م). القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
٧١. معيض، محمد عبدالله (٢٠٠٨م). تقويم أداء معلمي اللغة العربية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في ضوء الكفايات التخصصية اللازمة لهم، رسالة ماجستير (غير منشورة)،

كلية التربية، جامعة صنعاء.

٧٢. ملحم، سامي محمد (١٤٢٣هـ). مناهج بحث التربية وعلم النفس، ص ٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٧٣. نصار، موسى (٢٠٠٦م). استراتيجية تعليم الكبار، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

٧٤. نصر، محمد علي (٢٠٠٦م). المواد التعليمية في القراءة ورؤية مستقبلية لدورها في تحديث التعليم لتنمية مهارات القراءة لدى الطفل العربي لتحقيق الجودة بالمرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٢ - ١٣ يوليو، المجلد الثالث.

٧٥. الهاشمي، السيد أحمد (١٣٥٤هـ). القواعد الأساسية للغة العربية، بيروت: دار الكتب العلمية.

٧٦. هجرس، محمد؛ الطاهر، العزب؛ الشريف، محمد؛ الحاج، فاطمة؛ سيف، أحمد؛ محمد، يوسف؛ جمال، رضا (٢٠١٢م). "الأمية.. هنا نقطة الضعف العربي، كيف؟"، جريدة اليوم الإلكترونيّة، فني ٢٧/٩/٢٠١٢م، عبر الانترنت: <http://www.alyaum.com/News/art/59704.html>، تاريخ الزيارة: ١١/١٠/٢٠١٤م.

٧٧. هلال، محمد عبدالغني حسن، مهارات تعليم الكبار الطريق إلى التعليم المستمر (١٩٧٨م).  
٧٨. هندام، يحيى؛ مرسي، محمد؛ الفقي، حامد؛ العريان، عبد الله (١٩٧٨م). تعليم الكبار ومحو الأمية؛ أسسه النفسية والتربوية، القاهرة: عالم الكتب.

٧٩. والي، فاضل فتحي (١٤١٨هـ). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ طرقه، أساليبه، قضاياها، حائل: دار الأندلس للنشر.

٨٠. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالكويت، دور المرأة في العلم والتعليم عبر العصور الإسلامية، مجلة الوعي الإسلامي، العدد ٥٣٢، بتاريخ ٣/٩/٢٠١٠م.

٨١. وزارة التربية والتعليم (١٤٢٠هـ). اللائحة التنفيذية لنظام تعليم الكبار ومحو الأمية في المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، الرياض: مطابع الوزارة.

٨٢. وزارة المعارف (١٤١٦هـ). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. ط ٤، الرياض: مطابع البيان.

٨٣. وكالة الأنباء السعودية، (المملكة تحتفل بخفض نسبة الأمية من ٦٠ % إلى ٤ % خلال أربعين عاماً)، الرياض: جريدة الاقتصادية، (١٠/١٠/٢٠١٢م)، العدد (٦٩٠٦)، [http://www.aleqt.com/2012/09/07/article\\_690447.html](http://www.aleqt.com/2012/09/07/article_690447.html)

٨٤. يونس ، فتحي ، الناقة ، محمود ، مذكور ، علي . (١٩٩٨م) أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

٨٥. يونس، فتحي علي؛ الكندري، عبدالله عبدالرحمن (١٩٩٨م). اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار، الكويت: ذات السلاسل.

### ثالثاً: المراجع الأجنبية

86. Al-Mansour, N. S. & Al-Shorman (2012). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University Languages and Translation*, 8, 28, 350.
87. Archer, J. A. (2004). Characteristics of an effective teacher of reading in an elementary school setting, Ph.D. dissertation, Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College, United States – Louisiana. Retrieved May 19, 2011, from *ProQuest Dissertations & Thesis: Full Text*. (Publication No. AAT 3151816).
88. Arenberg, D. (1962). "Age Differences in Refraction", *Journal of Gerontology*, Vol. 22, pp. 88-91.
89. Burnet, Mary, *ABC of literacy*, Paris: Unesco, 1965, p. 9-28.
90. Dechert, D. (2007). Creating a "new pedagogy" for reflection in reading education. Ph.D. dissertation, State University of New York at Buffalo, United States – New York. Retrieved May 19, 2011, from *ProQuest Dissertations & Thesis: Full Text*. (Publication No. AAT 3291559).
91. Drysdak, D. H. "A joint experiment foombat social deprivation", *Adult Education* 46:2, pp. 67-86.
92. Granick, S. and Peterson, R. (Eds). *Human aging II: en Eleven Year follow-up biomedical and Behavioral Study*. DHEW Publication (ADM) 74-123. Rockville, Md: National Institute of Metal Health 1971.
93. Gray, E. (2009). Case studies of three teachers: A description and analysis of their planned adaptations in response to the results of an informal reading inventory, Ph.D. dissertation, The University of North Caroline at Greensboro, United States – North Carolina. Retrieved May 19, 2011, from *ProQuest Dissertations & Thesis: Full Tet*. (Publication No. AAT 3355952).
94. Hutchinson, E. M. "Adult education", in *Techniques of Teaching* (chapter 4, volume 3) ed. A.D Peterson, Perganon Press: Oxford, 1971.
95. Kidd, J. R. (1959). *How adults learn*. New York: Association Press.
96. Livingston, Richard (1945). *On education*, New York: the MacMillan Company.
97. Lorge, Irving; Howard, Y. Mc Clusky; Gele E. Jensen and Willard

- Hallenbeck (1963). *Psychology of adults*, Adult Education Association of USA.
98. Marshall, A. (2011). Experiences of reading teachers who help struggling readers in elementary school. *Ed. D. Dissertation*, Walden University, United States – Minnesota. Retrieved June, 2013, from *Proquest Dissertations & Theses*: Full Text. (Publication No. AAT 3438880).
  99. Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*, New York: Harper.
  100. Mills, W. R. (1952). *Psychological aspects of aging in Problems of Aging*, A. L. Lansing, ed. Baltimore: Williams and Wilkins.
  101. Ortlieb, E. (2007). Characteristics of four highly-regarded literacy teachers in rural and urban elementary schools, Ph.D. dissertation, Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College, United States – Louisiana, . Retrieved May, 19, 2011, from *ProQuest Dissertations & Thesis*: Full Text. (Publication No. AAT 3256351).
  102. Owens, W. A. age and mental ability: a second adult follow-up, *Journal of Educational Psychology*, 1966, 57, pp. 311-325.
  103. Price, William Norman. (1970). *Selected socio-economic, educational, and personal characteristics and identifying influencing factors associated with drop-outs in adult basic education*, unpublished doctoral dissertation, Arizona State University.
  104. Prosser, Roy. *Adult education for development* , Nairobi: East African Publishing House, 1967.
  105. Robinson, I. (2010). Instructional factors that contribute to achievement in reading for African American male students in grades 1-5 in an urban school in Georgia. *Ed. D. Dissertation*, Walden University, United States – Minnesota. Retrieved June, 2013, from *ProQuest Dissertations & Theses*: Full Text. (Publication No. AAT 3397594).
  106. Rosengarten, K. L. (2002). The use of best practices for teaching reading by first-year teachers. Ph.D. dissertation, Capella University, United States – Minnesota. Retrieved May 19, 2011, from *ProQuest Dissertations & Thesis*: Full Text. (Publication No. AAT 3031935).
  107. Thorndike, E. L. (1928). *Adult learning*, New York: The MacMillan Company.
  108. Unesco (1985). *Fourth International Conference on Adult Education*, Paris: Unesco.
  109. United Nations Educational and Cultural Organization. *Agenda for the future of adult learning*, 5th International Conference on Adult Education, Congress Centrum Hamburg, 14 – 18 July, 1997, pp. 2-15.
  110. Wenk, L. & Tronsky, L. (2011). First-year students benefit from reading primary research articles. *Journal of College Science Teaching*, 40(4), 60-70.

## ملاحق الدراسة

- ١- أداة الدراسة في صورتها الأولى.
- ٢- قائمة أسماء محكمي أداة الدراسة.
- ٣- أداة الدراسة في صورتها النهائية.
- ٤- خطاب الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم لتسهيل مهمة الباحث.
- ٥- قائمة المهارات المعتمدة في سجل تقويم الدارسين المبتدئين.

**ملحق رقم ( ١ )**  
**أداة الدراسة في صورتها الأولى**



المملكة العربية السعودية  
وزارة التعليم العالي  
جامعة أم القرى  
كلية التربية  
قسم المناهج وطرق التدريس

**قائمة مبدئية بأساليب تنمية مهارات القراءة للمبتدئين في تعليم الكبار**

إعداد الطالب  
راشد بن صالح الحمادي

إشراف الدكتور  
دخيل الله بن محمد الدهماني  
الاستاذ المشارك في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية  
الفصل الدراسي الأول  
١٤٣٤ - ١٤٣٥ هـ

بسم الله الرحمن الرحيم  
وفقه الله

سعادة الدكتور

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

فيقوم الباحث بإجراءات دراسة؛ لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ تتعلق في بعض جوانبها بأساليب تنمية مهارات القراءة لدى المبتدئين في تعليم الكبار؛ ونظرًا لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال؛ فإن الباحث يضع بين أيديكم هذه الأداة التي تتضمن مجموعة من أساليب تنمية مهارات القراءة\* لدى المبتدئين في تعليم الكبار، والتي تم تحديدها بالرجوع إلى أدبيات تعليم القراءة، ووثيقة منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، والدراسات السابقة في مجال القراءة للمبتدئين ومهاراتها؛ لغرض الوصول إلى نتائج تُحقق أهداف الدراسة، ويأمل الباحث من سعادتكم التفضل مشكورين بإبداء الرأي حيال مدى مناسبة الأسلوب لتنمية المهارة، ومدى مناسبتها للمبتدئين بالقراءة في تعليم الكبار، سواءً أكان ذلك بالحذف أو الإضافة أو تعديل الصياغة.

شاكرًا ومقدرًا سلفًا جميل تعاونكم، وأسأل الله أن ينفع بعلمكم ويمدكم بالصحة والعافية.

معلومات المحكم:

|                |  |
|----------------|--|
| الاسم          |  |
| الدرجة العلمية |  |
| التخصص         |  |
| جهة العمل      |  |

الباحث/ راشد بن صالح الحمادي

بريد الكتروني [raim-100@hotmail.com](mailto:raim-100@hotmail.com)

---

\*المهارات معتمدة في سجل تقويم الدارسين المبتدئين في تعليم الكبار، من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية .

أولاً: مهارة تعرف المقروء:

| الضياغة البنية | مناسبة المتعلمين للمبتدئين |        | مناسبة المتقدمين |        | مهارات تعرف المقروء                                               |
|----------------|----------------------------|--------|------------------|--------|-------------------------------------------------------------------|
|                | غير مناسبة                 | مناسبة | غير مناسبة       | مناسبة |                                                                   |
|                |                            |        |                  |        | معرض للدارسين المبتدئين الكلمات المقررة في الدرس                  |
|                |                            |        |                  |        | • يطلب إلى الدارسين المبتدئين التعرف على الكلمات المقررة في الدرس |
|                |                            |        |                  |        | • يطلب إلى الدارسين المبتدئين قراءة الكلمات المقررة في الدرس      |
|                |                            |        |                  |        | • يقدم إلى الدارسين المبتدئين معاني المفردات الجديدة              |
|                |                            |        |                  |        | • يطلب إلى الدارسين المبتدئين مرادفات للمفردات الجديدة            |
|                |                            |        |                  |        | • يعرض على الدارسين المبتدئين كلمات مفردة ومثنى وجمع              |
|                |                            |        |                  |        | • يعرض للدارسين المبتدئين كيفية تثنية وجمع المفرد                 |
|                |                            |        |                  |        | • يطلب إلى الدارسين المبتدئين أمثلة للمفرد والمثنى والجمع         |

ثانياً: مهارات نطق المقروء

| الصياغة البديلة | مناسبة الأسلوب للمبتدئين   |        | مناسبة الأسلوب لتنمية المهارة | الأساليب المناسبة لتنمية المهارة وتعرف المقروء والنطق به                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | مهارات نطق المقروء                                                                             |
|-----------------|----------------------------|--------|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                 | غير مناسبة في تعليم الكبار | مناسبة | غير مناسبة                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                |
|                 |                            |        |                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• يطلب إلى الدارسين المبتدئين قراءة الحروف بحركاتها القصيرة</li> <li>• يطلب إلى الدارسين المبتدئين قراءة الحروف بحركاتها الطويلة</li> <li>• يطلب إلى الدارسين المبتدئين قراءة كلمات منفردة بالفتح</li> <li>• يطلب إلى الدارسين المبتدئين قراءة كلمات منفردة بالضم</li> <li>• يطلب إلى الدارسين المبتدئين قراءة كلمات منفردة بالكسر</li> </ul> | <p>١- قراءة الحروف بحركاتها الثلاث</p> <p>٢- قراءة الحركات الموحدة في حالات التوحيث الثلاث</p> |
|                 |                            |        |                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة للتفريق بين الحركات القصيرة والطويلة</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                               | ٣- التمييز بين المد والحركة القصيرة نطقاً                                                      |
|                 |                            |        |                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• يدرب الدارسين المبتدئين على نطق الحروف التي درسوها بحركاتها القصيرة والطويلة نطقاً سليماً</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                |
|                 |                            |        |                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة للتفريق بين الهاء والهاء المربوطة</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                  | ٤- التمييز بين الهاء والهاء المربوطة نطقاً                                                     |
|                 |                            |        |                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• يدرب الدارسين المبتدئين على نطق الهاء والهاء المربوطة نطقاً</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                |

| الصياغة البدئية | مناسبة الأسلوب للمبتدئين |            | مناسبة الأسلوب لتتمة المهارة |            |                                                                                                                  |                                              |
|-----------------|--------------------------|------------|------------------------------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
|                 | في تعليم الكبار          | غير مناسبة | مناسبة                       | غير مناسبة |                                                                                                                  |                                              |
|                 |                          |            |                              |            | الإساليب المناسبة لتتمة مهارة تعرف المقروء والنطق به                                                             | مهارات نطق المقروء                           |
|                 |                          |            |                              |            | سليماً                                                                                                           |                                              |
|                 |                          |            |                              |            | <ul style="list-style-type: none"> <li>يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة للسكون وأخرى للشدة</li> </ul>               | ٥- التمييز بين السكون والشدة في الكلمة نطقاً |
|                 |                          |            |                              |            | <ul style="list-style-type: none"> <li>يطلب إلى الدارسين المبتدئين نطق السكون والشدة في كلمات معطاة</li> </ul>   |                                              |
|                 |                          |            |                              |            | <ul style="list-style-type: none"> <li>يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة للفرق بين ال الشمسية وال القمرية</li> </ul> | ٦- الفرق بين ال الشمسية وال القمرية          |
|                 |                          |            |                              |            | <ul style="list-style-type: none"> <li>يطلب إلى الدارسين المبتدئين تسمية ال في كلمات معطاة</li> </ul>            |                                              |

ثالثاً: مهارات فهم المقروء:

| الضياغة البنية | مناسبة الأسلوب للتعليم |            | مناسبة الأسلوب لتقنية المهارة |            | الأصناف المناسبة لتتبع مهارة فهم المقروء                                                                                           | مهارات فهم المقروء                                    |
|----------------|------------------------|------------|-------------------------------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
|                | في تعليم الغير         | غير مناسبة | مناسبة                        | غير مناسبة |                                                                                                                                    |                                                       |
|                |                        |            |                               |            |                                                                                                                                    |                                                       |
|                |                        |            |                               |            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة لتحليل كلمات إلى حروف</li> </ul>                            | ١- تحليل الكلمة إلى حروفها                            |
|                |                        |            |                               |            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• يطلب إلى الدارسين المبتدئين تحليل كلمات إلى حروفها شفهيًا</li> </ul>                      | شفهيًا                                                |
|                |                        |            |                               |            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة لتحليل جمل إلى كلماتها</li> </ul>                           |                                                       |
|                |                        |            |                               |            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• يطلب إلى الدارسين المبتدئين ترتيب كلمات الجملة شفهيًا</li> </ul>                          | ٢- تحليل الجملة إلى كلماتها شفهيًا                    |
|                |                        |            |                               |            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة لتجريد الحروف حسب أشكالها وحركاتها في الكلمة</li> </ul>     | ٣- تجريد الحروف حسب أشكالها وحركاتها في الكلمة شفهيًا |
|                |                        |            |                               |            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• يطلب إلى الدارسين المبتدئين تجريد الحروف حسب أشكالها وحركاتها في الكلمة شفهيًا</li> </ul> |                                                       |
|                |                        |            |                               |            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة لترتيب كلمات من حروف</li> </ul>                             | ٤- ترتيب كلمات من حروف شفهيًا                         |
|                |                        |            |                               |            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• يطلب إلى الدارسين المبتدئين ترتيب كلمات من حروف شفهيًا</li> </ul>                         |                                                       |
|                |                        |            |                               |            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• يطلب إلى الدارسين المبتدئين الأتيان بكلمات جديدة وتتضمن حرفًا محذوفًا</li> </ul>          | ٥- الأتيان بكلمات جديدة تتضمن حرفًا محذوفًا           |
|                |                        |            |                               |            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• يعرض للدارسين المبتدئين أمثلة لكلمات متناثرة</li> </ul>                                   |                                                       |
|                |                        |            |                               |            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• يطلب إلى الدارسين المبتدئين استنتاج ترتيب كلمات جملة متناثرة معطاة شفهيًا</li> </ul>      | ٦- ترتيب جمل من كلمات متناثرة شفهيًا                  |

| المصنعة البدئية     | مناسبة الأسلوب المتبعين في تصميم العمار | مناسبة الأسلوب الفنية المهاره | الأعمال المعنسية لتنمية مهاره فهم المقروء                                                                       | مهارات فهم المقروء                  |
|---------------------|-----------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
|                     | غير مناسبة                              | مناسبة                        | غير مناسبة                                                                                                      | مناسبة                              |
|                     |                                         |                               |                                                                                                                 |                                     |
|                     |                                         |                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• يطلب إلى الدارسين المتبعين تكوين جملة من كلمات متناثرة شفها</li> </ul> |                                     |
|                     |                                         |                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• يقدم للدارسين المتبعين أمثلة لمقررات في سياقات جديدة</li> </ul>        | ٧- استخدام المقررات في سياقات جديدة |
| مقترحات أخرى: ..... |                                         |                               |                                                                                                                 |                                     |

**ملحق رقم (٢)**  
**قائمة أسماء محكمي أداة الدراسة**

| م  | الاسم                       | الرتبة العلمية | التخصص                              | جهة العمل                            |
|----|-----------------------------|----------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| ١  | د حسن سيد حسن شحاته         | أستاذ          | مناهج وطرق تدريس اللغة العربية      | جامعة عين شمس                        |
| ٢  | د حسن جعفر الخليفة          | أستاذ          | مناهج وطرق تدريس اللغة العربية      | جامعة الملك عبد العزيز               |
| ٣  | د حنان بنت سرحان النمري     | أستاذ          | مناهج وطرق تدريس اللغة العربية      | جامعة أم القرى                       |
| ٤  | د حنان مصطفى مدبولي         | أستاذ          | مناهج وطرق تدريس اللغة العربية      | جامعة أم القرى                       |
| ٥  | د راتب قاسم عاشور           | أستاذ          | مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها | جامعة اليرموك                        |
| ٦  | د صالح عبد العزيز النصار    | أستاذ          | مناهج وطرق تدريس اللغة العربية      | جامعة الملك سعود                     |
| ٧  | د عزيز محمد عدمان           | أستاذ          | بلاغة ونقد                          | جامعة نجران                          |
| ٨  | د علي عبد الله علي القرني   | أستاذ          | لغويات                              | جامعة طيبة                           |
| ٩  | د محمود جلال الدين سليمان   | أستاذ          | مناهج وطرق تدريس اللغة العربية      | جامعة دمياط                          |
| ١٠ | د ماهر شعبان عبد الباري     | أستاذ مشارك    | مناهج وطرق تدريس اللغة العربية      | جامعة الدمام                         |
| ١١ | د مرضي بن غرم الله الزهراني | أستاذ مشارك    | مناهج وطرق تدريس اللغة العربية      | جامعة أم القرى                       |
| ١٢ | د أحمد محمد حسين سيف        | أستاذ مساعد    | مناهج وطرق تدريس اللغة العربية      | هيئة المعاهد الأمريكية للبحوث بمصر   |
| ١٣ | د أنور السيد                | أستاذ مساعد    | لغة عربية ونحو                      | جامعة المجمعة                        |
| ١٤ | د خميس عبد الباقي نجم       | أستاذ مساعد    | مناهج وطرق تدريس اللغة العربية      | جامعة المجمعة                        |
| ١٥ | د سعيد سعد هادي القحطاني    | أستاذ مساعد    | مناهج وطرق تدريس اللغة العربية      | جامعة الملك خالد                     |
| ١٦ | د محمد سعيد الزهراني        | أستاذ مساعد    | مناهج وطرق تدريس اللغة العربية      | جامعة الطائف                         |
| ١٧ | د محمد هادي الشهراني        | أستاذ مساعد    | مناهج وطرق تدريس اللغة العربية      | جامعة نجران                          |
| ١٨ | د عوض عبد الباعث فرج        | دكتوراه        | لغة عربية وآدابها                   | مشرف تربوي بمدارس حفر الباطن الأهلية |
| ١٩ | أ.سلطان طخطيخ العنزي        | ماجستير        | مناهج وطرق تدريس اللغة العربية      | مشرف تربوي تعليم تبوك                |
| ٢٠ | خليل محمد عبد الله آل عمير  | ماجستير        | مناهج وطرق تدريس اللغة العربية      | تعليم عسير                           |
| ٢١ | سعود بن محمد الشايع         | بكالوريوس      | لغة عربية                           | مشرف تربوي تعليم القصيم              |
| ٢٢ | وفاء غيث محمد العسيري       | بكالوريوس      | لغة عربية                           | مشرفة تربوية تعليم الزلفي            |
| ٢٣ | ياسر عياد العتيبي           | بكالوريوس      | لغة عربية                           | مشرف تربوي تعليم عفيف                |

**ملحق رقم ( ٣ )**  
**أداة الدراسة في صورتها النهائية (بطاقة ملاحظة )**



المملكة العربية السعودية  
وزارة التعليم العالي  
جامعة أم القرى  
كلية التربية  
قسم المناهج وطرق التدريس

مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة  
للمبتدئين

إعداد الطالب  
راشد بن صالح الحمادي  
٤٣٢٨٨٣١٢

إشراف الدكتور  
دخيل الله بن محمد الدهماني  
الأستاذ المشارك في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٤ - ١٤٣٥ هـ

الجزء الأول :البيانات الأولية :

|                                  |                                       |
|----------------------------------|---------------------------------------|
| بيانات المدرسة                   |                                       |
| اسم المدرسة                      |                                       |
| مكتب التربية والتعليم التابعة له |                                       |
| بيانات المعلم                    |                                       |
| اسم المعلم اختياري               |                                       |
| المؤهل العلمي                    | ( ) أقل من البكالوريوس ( ) بكالوريوس  |
| عدد سنوات الخدمة في التدريس      | ( ) من ١٥ سنة فأقل ( ) أكثر من ١٥ سنة |
| بيانات الملاحظة                  |                                       |
| اسم الملاحظ                      |                                       |
| اليوم                            |                                       |
| التاريخ                          |                                       |
| الحصة                            |                                       |
| عنوان الدرس                      |                                       |

الجزء الثاني : محاور الاستبانة :

المحور الأول : مهارات تعرف المقروء :

| الرقم | مهارات تعرف المقروء               | أساليب تنمية مهارات تعرف المقروء للمبتدئين                      | مستوى تمكن المعلم |              |           | ملحوظات |
|-------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------------|--------------|-----------|---------|
|       |                                   |                                                                 | بدرجة عالية       | بدرجة متوسطة | غير متمكن |         |
| ١     | تعرف الكلمات المقررة بالدرس       | يقدم للدارسين المبتدئين الكلمات المقررة في الدرس                |                   |              |           |         |
|       |                                   | يطلب إلى الدارسين المبتدئين التعرف على الكلمات المقررة في الدرس |                   |              |           |         |
| ٢     | تعرف معاني المفردات الجديدة       | يقدم إلى الدارسين المبتدئين معاني المفردات الجديدة              |                   |              |           |         |
|       |                                   | يطلب إلى الدارسين المبتدئين مرادفات المفردات المقررة            |                   |              |           |         |
| ٣     | التمييز بين المفرد والمثنى والجمع | يعرض على الدارسين المبتدئين كلمات مفردة ومثنى وجمع              |                   |              |           |         |
|       |                                   | يعرض للدارسين المبتدئين كيفية جعل المفرد مثنى                   |                   |              |           |         |
|       |                                   | يعرض للدارسين المبتدئين كيفية جعل المفرد جمع                    |                   |              |           |         |
|       |                                   | يطلب إلى الدارسين المبتدئين أمثلة للمفرد                        |                   |              |           |         |
|       |                                   | يطلب إلى الدارسين المبتدئين تشنية الكلمات المفردة               |                   |              |           |         |
|       |                                   | يطلب إلى الدارسين المبتدئين جمع الكلمات المفردة                 |                   |              |           |         |

المحور الثاني :مهارة نطق المقروء

| الرقم | مهارات نطق المقروء                            | أساليب تنمية مهارات نطق المقروء للمبتدئين                                                  | مستوى تمكن المعلم |              |           | ملحوظات |
|-------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------|-----------|---------|
|       |                                               |                                                                                            | بدرجة عالية       | بدرجة متوسطة | غير متمكن |         |
| ١     | قراءة الحروف بحركاتها الثلاث                  | يطلب إلى الدارسين المبتدئين قراءة الحروف بحركاتها القصيرة                                  |                   |              |           |         |
|       |                                               | يطلب إلى الدارسين المبتدئين قراءة الحروف بحركاتها الطويلة                                  |                   |              |           |         |
| ٢     | قراءة الحركات المنونة في حالات التنوين الثلاث | يطلب إلى الدارسين المبتدئين قراءة كلمات منونة بالفتح                                       |                   |              |           |         |
|       |                                               | يطلب إلى الدارسين المبتدئين قراءة كلمات منونة بالضم                                        |                   |              |           |         |
|       |                                               | يطلب إلى الدارسين المبتدئين قراءة كلمات منونة بالكسر                                       |                   |              |           |         |
| ٣     | التمييز بين المد والحركة القصيرة نطقًا        | يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة للتفريق بين الحركات القصيرة والطويلة                         |                   |              |           |         |
|       |                                               | يدرّب الدارسين المبتدئين على نطق الحروف التي درسوها بحركاتها القصيرة والطويلة نطقًا سليمًا |                   |              |           |         |
|       |                                               | يطلب إلى الدارسين المبتدئين نطق الحروف التي درسوها بحركاتها القصيرة والطويلة               |                   |              |           |         |
| ٤     | التمييز بين الهاء والتاء المربوطة نطقًا       | يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة للتفريق بين الهاء والتاء المربوطة                            |                   |              |           |         |
|       |                                               | يدرّب الدارسين المبتدئين على نطق الهاء والتاء المربوطة نطقًا سليمًا                        |                   |              |           |         |
| ٥     | التمييز بين السكون والشدّة في الكلمة نطقًا    | يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة للسكون وأخرى للشدّة                                          |                   |              |           |         |
|       |                                               | يطلب إلى الدارسين المبتدئين نطق السكون والشدّة في كلمات معطاة                              |                   |              |           |         |
| ٦     | التفريق بين ال الشمسية وال القمرية            | يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة للتفريق بين ال الشمسية وال القمرية                           |                   |              |           |         |
|       |                                               | يطلب إلى الدارسين المبتدئين تسمية ال في كلمات معطاة                                        |                   |              |           |         |
|       |                                               | يطلب إلى الدارسين المبتدئين إدخال ال على كلمات معطاة                                       |                   |              |           |         |

المحور الثالث : مهارة فهم المقروء

| الرقم | مهارات فهم المقروء                                 | أساليب تنمية مهارات نطق المقروء للمبتدئين                                      | مستوى تمكن المعلم |              |           | ملحوظات |
|-------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------|-----------|---------|
|       |                                                    |                                                                                | بدرجة عالية       | بدرجة متوسطة | غير متمكن |         |
| ١     | تحليل الكلمة إلى حروفها شفهيًا                     | يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة لتحليل كلمات إلى حروف                            |                   |              |           |         |
|       |                                                    | يطلب إلى الدارسين المبتدئين تحليل كلمات معطاة إلى حروفها شفهيًا                |                   |              |           |         |
| ٢     | تحليل الجملة إلى كلماتها شفهيًا                    | يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة لتحليل جمل إلى كلماتها                           |                   |              |           |         |
|       |                                                    | يطلب إلى الدارسين المبتدئين ترتيب كلمات الجملة شفهيًا                          |                   |              |           |         |
| ٣     | تجريد الحروف حسب أشكالها وحركاتها في الكلمة شفهيًا | يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة لتجريد الحروف حسب أشكالها وحركاتها في الكلمة     |                   |              |           |         |
|       |                                                    | يطلب إلى الدارسين المبتدئين تجريد الحروف حسب أشكالها وحركاتها في الكلمة شفهيًا |                   |              |           |         |
| ٤     | تركيب كلمات من حروف شفهيًا                         | يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة لتركيب كلمات من حروف                             |                   |              |           |         |
|       |                                                    | يطلب إلى الدارسين المبتدئين تركيب كلمات من حروف شفهيًا                         |                   |              |           |         |
| ٥     | الآتيان بكلمات جديدة تتضمن حرفًا ممدودًا           | يعرض للدارسين المبتدئين أمثلة لكلمات جديدة تتضمن حرفًا ممدودًا                 |                   |              |           |         |
|       |                                                    | يطلب إلى الدارسين المبتدئين الآتيان بكلمات جديدة تتضمن حرفًا ممدودًا           |                   |              |           |         |
| ٦     | تركيب جمل من كلمات متناثرة شفهيًا                  | يعرض للدارسين المبتدئين أمثلة لتركيب جمل من كلمات متناثرة                      |                   |              |           |         |
|       |                                                    | يطلب إلى الدارسين المبتدئين استنتاج ترتيب كلمات جملة متناثرة معطاة شفهيًا      |                   |              |           |         |
|       |                                                    | يطلب إلى الدارسين المبتدئين تكوين جملة من كلمات متناثرة شفهيًا                 |                   |              |           |         |
| ٧     | استخدام المفردات في سياقات جديدة                   | يقدم للدارسين المبتدئين أمثلة لمفردات في سياقات جديدة                          |                   |              |           |         |
|       |                                                    | يطلب إلى الدارسين المبتدئين استخدام مفردات معطاة في سياقات جديدة               |                   |              |           |         |

## ملحق رقم ( ٤ )

### خطاب تسهيل مهمة الباحث من الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية  
وزارة التربية والتعليم  
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم  
إدارة التخطيط والتطوير

إدارة التربية والتعليم

إدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم

الرقم: ٣٦٤٨٨٦١٥٠  
التاريخ: ١٤٣٦/٠٢/٢٩  
المرفقات:  
جهة الإحالة:

بشأن تسهيل مهمة الباحث / راشد الحمادي

تعميم عام  
لجميع مراكز تعليم الكبار بمنطقة القصيم ( بنين )

المكرم / مدير

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بناءً على خطاب عميد كلية التربية بجامعة أم القرى رقم بدون وتاريخ بدون، بشأن تسهيل مهمة طالب الدراسات العليا لمرحلة الماجستير / راشد بن صالح بن محمد الحمادي لبحثه المعنون بـ ( مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في تعليم الكبار من أساليب تنمية مهارات القراءة للمبتدئين ) .

أمل تسهيل مهمته في حدود موضوع بحثه .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

مدير إدارة التخطيط والتطوير  
محمد بن ناصر المجدي

إدارة تخطيط وتطوير (التربية)

\* تم البدء في تطبيق أداة الدراسة بإذن مسبق من سعادة المشرف على الرسالة ولذلك جاء تاريخ هذا الخطاب لاحقاً لتاريخ بدء التطبيق.

## ملحق رقم ( ٥ )

### قائمة بالمهارات المعتمدة في نظام نور لتقويم الدارسين المبتدئين في مراكز تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية

الصف: أول محو أمية

المادة: اللغة العربية



المملكة العربية السعودية

وزارة التربية والتعليم

#### تقرير كشف بالمهارات

| الترتيب | المهارة                                                                                                  | الفترة        |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| ١.      | ينطق الحروف التي درسها بأصواتها القصيرة والطويلة والساكنة نطقاً سليماً                                   | الفترة الأولى |
| ٢.      | يرسم الحروف التي درسها رسماً صحيحاً بأشكالها المختلفة                                                    | الفترة الأولى |
| ٣.      | يسمي الحروف الهجائية التي درسها                                                                          | الفترة الأولى |
| ٤.      | يسمي الحركات القصيرة والطويلة                                                                            | الفترة الأولى |
| ٥.      | يكتب الحروف الهجائية التي درسها في أشكالها المختلفة من الذاكرة القريبة                                   | الفترة الأولى |
| ٦.      | يكتب الحروف الهجائية التي درسها في أشكالها المختلفة من الذاكرة البعيدة                                   | الفترة الأولى |
| ٧.      | يربط الأسماء المسموعة بالصور                                                                             | الفترة الأولى |
| ٨.      | يقرأ كلمات اشتملت على الحروف المستهدفة قراءة بصرية                                                       | الفترة الأولى |
| ٩.      | يكتب كلمات سبق دراسة حروفها مع الحركة القصيرة والطويلة من الذاكرة القريبة                                | الفترة الأولى |
| ١٠.     | يقرأ جملاً اشتملت على الكلمات الممثلة للحروف المستهدفة قراءة بصرية                                       | الفترة الأولى |
| ١١.     | ينسخ جملاً في حدود كلمتين أو ثلاث كلمات مشكولة                                                           | الفترة الأولى |
| ١٢.     | يحلل الجمل إلى كلمات ويحلل الكلمات إلى مقاطع ويحلل المقاطع إلى أصوات                                     | الفترة الأولى |
| ١٣.     | يكون كلمات ذات معنى من الحروف المدروسة                                                                   | الفترة الأولى |
| ١٤.     | يقرأ كلمات جديدة مركبة من حروف الوحدة قراءة هجائية                                                       | الفترة الأولى |
| ١٥.     | يقرأ كلمات جديدة مركبة من الحروف التي سبق دراستها                                                        | الفترة الأولى |
| ١٦.     | يقرأ كلمات وجملاً تحوي الظواهر اللغوية (أل الشمسية ، القمرية ، التنوين ، المد ، التاء المربوطة ، الهاء ) | الفترة الأولى |

| الترتيب | المهارة                                                                                        | الفترة         |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| ١٧.     | ينسخ كلمات فيها ظواهر لغوية ( أل الشمسية ، القمرية ، التنوين ، المد ، التاء المربوطة ، الهاء ) | الفترة الأولى  |
| ١٨.     | يكتب كلمات فيها ظواهر لغوية درسها من الذاكرة القريبة                                           | الفترة الأولى  |
| ١٩.     | يكتب كلمات فيها ظواهر لغوية درسها من الذاكرة البعيدة                                           | الفترة الأولى  |
| ٢٠.     | يقرأ نصاً مشكولاً عدد كلماته من ( ٢٠ - ١٠٠ ) كلمة قراءة جهرية صحيحة                            | الفترة الثانية |
| ٢١.     | يستنتج المعنى العام للنص المسموع                                                               | الفترة الثالثة |
| ٢٢.     | يجيب عن أسئلة تذكيرية حول المسموع يجيب عن أسئلة تذكيرية حول المسموع                            | الفترة الثالثة |
| ٢٣.     | يستظهر ستة أبيات من الأناشيد المقررة                                                           | الفترة الثالثة |
| ٢٤.     | يوزع نظره على المستمعين                                                                        | الفترة الثالثة |
| ٢٥.     | يرفع صوته بما يناسب الحضور                                                                     | الفترة الثالثة |
| ٢٦.     | يلون صوته وفق مقتضيات المعنى                                                                   | الفترة الثالثة |
| ٢٧.     | يستنتج المعنى العام من النص المقروء                                                            | الفترة الثالثة |
| ٢٨.     | يكتشف دلالة الكلمات الجديدة من خلال الترادف والتضاد                                            | الفترة الثالثة |
| ٢٩.     | يغني النص بجملة جديدة                                                                          | الفترة الثالثة |
| ٣٠.     | يرتب كلمات بسيطة لبناء جملة مفيدة                                                              | الفترة الثالثة |
| ٣١.     | يعلق على صورة من محيطه                                                                         | الفترة الثالثة |
| ٣٢.     | ييدي رأيه ويناقش في موضوع                                                                      | الفترة الثالثة |
| ٣٣.     | يكتشف القيم الواردة في النص                                                                    | الفترة الثالثة |
| ٣٤.     | ينسخ نصوصاً قصيرة في حدود سطرين إلى ثلاثة أسطر مشكولة                                          | الفترة الثالثة |