الجامعة الإسلامية – غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربيـة
قسم المناهج وطرائق تدريس– اللغة العربية

صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها

إعداد الطالبة

إيمان أحمد النوري

إشراف الدكتور

محمد شحادة زقوت

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس من كلية التربية في الجامعة الإسلامية — غزة

1430هـ - 2010م

﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) ﴾

" العلق الآية (1-5) "

إهداء

إلى روح والديَّ أسكنهما الله فسيح جنانه.

إلى من شاركني مشوار حياتي . (زوجي) .

إلى شقائق قلبي: أبنائي : إبراهيم ، أحمد ، محمود .

إلى زهرة عمري: ابنتي: تقوى.

إلى معلمي وأستاذي الفاضل الدكتور: محمد زقوت .

إلى أرواح الشهداء الطاهرة الذين رووا بدمائهم الزكية تراب فلسطين الحبيبة .

إلى كل من شارك في إتمام هذا البحث .

أهدي ثمرة جهدي المتواضع.

شكر و تقدير

الحمد لله الذي أعانني فبلغت، ووفقني فأنجزت، له الحمد كل الحمد من قبل ومن بعد، والصلاة والتسليم على أصدق العرب حديثاً، وأفصحهم لساناً، وأبلغهم بياناً، محمد بن عبد الله، وعلى آله الأطهار، وصحبه الأخيار، أفضل صلاة، وأتم سلام... أما بعد،

فلولا أن منَ الله عليَ بفضله ، فهيأ ظروفاً ، وذلل صعاباً، وألهم وهدى ، ما قُدر لهذه الرسالة أن ترى النور أو يراها، ولكن ولله الحمد فقد يسر لها أسبابه ، وفتح لها أبوابه ، فتحقق الأمل وكم حسبته بعيد المنال .

ويسعدني وقد قارب هذا الجهد المتواضع على نهايته أن أنسب الحق والفضل إلى أهله أصحاب الفضل الذين لهم أدين، وكنت بهم بعد الله أستعين ، فلهم من الشكر والتقدير ما يضيق عنه المقام، ويقصر في التعبير عنه البيان، ولكنها إشارات متواضعة لمشاعر عميقة تفيض احتراماً وتقديراً لما لهم من أيادٍ كريمة.

فأتقدم بداية بوافر الشكر والامتنان إلى أستاذي الدكتور محمد زقوت والتي نالت رسالتي شرف إشرافه عليها، وما هذه الرسالة إلا ثمرة توجيهاته الدائمة ، فقد منحني من علمه وتجاربه ، وسديد رأيه، ودقة ملاحظاته، ما جعل العصي سهلاً، والبعيد أقرب منالاً، فجزاه الله عني خير الجزاء.

هذا وأزجي شكري وتقديري إلى جامعتي العريقة – الجامعة الإسلامية – ممثلة بعمادة الدراسات العليا، وكلية التربية، والقائمين عليها .

كما أتقدم بخالص شكري واحترامي إلى لجنة المناقشة والمتمثلة بكل من الدكتور خليل حماد والدكتور إبراهيم الأسطل لتفضلهما بقبول مناقشة الدراسة، وإثرائها بملاحظاتهما القيمة.

ويسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى السادة المحكمين لما أعطوني من فكرهم، وشاركوني برأيهم وعلمهم.

هذا وأتوجه بالشكر إلى السادة مدراء المدارس التي اختيرت منها عينة الدراسة ومعلماتها، لما قدموه من مساعدة في تطبيق أدوات الدراسة.

كما أتوجه بخالص مشاعر الود والتقدير والاعتراف بالجميل إلى زوجي وأبنائي، لما عانوه معي طوال إعداد هذه الرسالة فأشكرهم وأعتذر منهم.

والشكر موصولٌ لمن قدم نصحاً، أو بذل جهداً، أو أمضى وقتاً، من قريب أو بعيد، على إنجاز هذه الرسالة، فجزى الله الجميع عني عظيم الجزاء.

وإن كان لأهل الدار الدنيا علينا حق الشكر، فلأهل دار الحق علينا الدعاء، فلا يفوتني بهذا المقام، أن أستذكر والدَيَّ رحمهما الله، فأتوجه متضرعةً لله سبحانه وتعالى أن يغفر لهما، وأن يتغمدهما بواسع رحمته، وأن يسكنهما فسيح جناته.

وأخيراً فإن هذه الدراسة شأنها شأن أي عمل إنساني، قد يكون فيه إجادة، وقد يعتريها القصور فإن كان فيها إجادة فالفضل لله سبحانه وتوفيقه، وإذا كان فيها تقصير أو قصور، فهذا ما استطعت إليه سبيلا، وحسبي أنني اجتهدت، والحمد لله الذي تفرد لنفسه بالكمال، وجعل النقص سمة تستولي على جملة البشر، وصدق رسول الله صلى الله عليه وسلم حين قال : "من اجتهد وأخطأ فله أجر، ومن اجتهد فأصاب فله أجران".

(البخاري، ج 6: 2676)

وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب

الباحثة

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة، إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها.

وقد تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي ؟ وما التصور المقترح لعلاجها؟

و يتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي؟
2. ما مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي؟
3. هل يوجد اختلاف في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير الجنس (تلاميذ – تلميذات)؟
4. هل يوجد اختلاف في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى للمستوى الدراسي العام (متفوق – متوسط – متدن)؟
5. ما التصور المقترح لعلاج هذه الصعوبات؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة تم صياغة الفرضيات الآتية :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($a \leq 0.05$) في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير الجنس (تلاميذ – تلميذات).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($a \leq 0.05$) في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى للمستوى الدراسي العام(متفوق – متوسط – متدن).

وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الوسطى للعام الدراسي (2009–2010)، والبالغ عددهم (5172) تلميذاً وتلميذة،حيث تألفت عينة الدراسة من (85) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الأساسي بنسبة (1,6%) .

وكذلك من معلمي و معلمات اللغة العربية للصف الرابع الأساسي والبالغ عددهم (45) معلماً ومعلمة، من مجتمع أصلي قوامه (52) معلماً و معلمة بنسبة (53، 86%).

وتمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:

- سؤال مفتوح للمعلمين والمعلمات والمشرفين والمتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة العربية .
- استبانة لتحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي .
- بطاقة ملاحظة للتأكد من ما ورد في الاستبانة من صعوبات .
- اختبار تشخيصي في القراءة للتعرف على مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي .

وبعد جمع الاستبانات، وبطاقة الملاحظة ، وتصحيح الاختبار التشخيصي ، قامت الباحثة بالتأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة، وذلك بتحليل نتائج الدراسة مستخدمةً اختبار ألفا كرونباخ، واختبار (ت) ، واختبار التباين الأحادي(ONE WAY ANOVA).

كانت النتائج كالتالي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($a \leq 0.05$) في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير الجنس (تلاميذ – تلميذات).

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($a \leq 0.05$) في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى للمستوى الدراسي العام (متفوق – متوسط – متدن).

وبناء على هذه النتائج تم وضع أسس التصور العلاجي المقترح الذي اعتمد في طريقة تدريسه على توظيف التقويم التشخيصي لمناسبته لتحقيق أغراض الدراسة ، وتم اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية وأدوات تقويم مناسبة للتصور المقترح .

هذا وأوصت الدراسة بما يلي:

- ضرورة إعادة النظر في موضوعات القراءة المقررة على تلامذة الصف الرابع الأساسي، وتقديمها في إطار يمكنها من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة منها بكفاءة و فاعلية.
- اهتمام مشرفي اللغة العربية، والمرحلة الأساسية في أثناء زياراتهم بتعليم مهارات القراءة وطرق علاج الضعف القرائي.
- مراعاة النطق السليم للحروف في تعليم المهارات القرائية، وتمثيل الطول المناسب للحروف و الحركات، والحرص على الحديث باللغة العربية الفصحى.
- ضرورة إعداد "دليل معلم" في تدريس القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا يتضمن الأساليب المناسبة التي أثبتت الدراسات فاعليتها في تنمية مهارات القراءة.

Abstract

This study aimed to identify the difficulties of learning to read upon fourth-grade students and imagine a proposal to remedy these.

the problem of the study Identified through the following question: What are the difficulties in reading upon the students of the fourth grade? And what the perception of the proposed treatment?

The following sub-questions branched off from the main question:

1. What are the difficulties in reading to the students of the fourth grade?
2. What is the level of difficulty in reading to the students of the fourth grade?
3. Is there a difference in the level of difficulty of reading to the students of the fourth grade due to the variable sex (male - female)?
4. Is there a difference in the level of difficulty of reading of the fourth-grade pupils at primary level due to the academic year (superior - average - low)?
5. What scenario proposed for the treatment of these difficulties?

To answer these questions the following hypotheses has been formulated:

1 - There is no statistically significant differences at the level of function ($0.05 \geq a$) in the level of difficulty of reading to the students of the fourth grade due to the variable sex (male - female).

2 - No statistically significant differences at the level of function ($0.05 \geq a$) in the level of difficulty of reading of the fourth-grade students at primary level due to the academic year (superior - average - low).

The researcher used in this study, descriptive analytical method, and study population consisted of students in fourth grade in the UNRWA schools in Al-wusta governorate of the academic year (2009 - 2010), the study sample consist of (85) students ,(male and female) from the fourth-grade class of the original community strength (5172) as average (1,6%).

As well as Arabic teachers (male and female) who teach the fourth grade was (45) teachers of the original community strength (52) as average (53.86%).

The tools of the study are as follows:

- Questionnaire to identify learning reading difficulties of students in the fourth grade.
- Note card to make sure what stated in the resolution of difficulties.
- A diagnostic test to identify reading difficulties at the level of literacy of students in the fourth grade.

After collecting the questionnaires, note card, and to checking the diagnostic test, the researcher has to check the validity and reliability study tools, and analyzing the results of the study by using alpha Cronbach test, test (T), and testing of variance (ONE WAY ANOVA)

The results were as follows:

1 - There is no statistically significant differences at the level of function ($0.05 \geq a$) in the level of difficulty of learning to read to the students of the fourth grade due to the variable sex (male - female).

2 - There are significant differences at the level of function ($0.05 \geq a$) in the level of reading difficulties of students in the fourth grade due to the level of academic year (superior - average - low) for the benefit of superior.

Based on these results were laying the foundations for the proposed therapeutic concept, which was adopted in the teaching method on the employment of diagnostic assessment for suitability for the purposes of the study, was the choice of activities and teaching aids and evaluation tools that are suitable for the proposed vision.

This study recommended the following:

- ❖ need to review the reading topics which applied for the students in fourth grade, and present it in the right way to achieve the desired educational goals of efficiently and effectively.
- ❖ take into account the proper pronunciation of the letters in teaching literacy skills, and the representation of the appropriate length of characters and movements, and to make sure to speak in classical Arabic.
- ❖ need to prepare "teacher guide" in the teaching reading in the basic stage includes the appropriate methods which studies have shown its effectiveness in the development of reading skills.

فهرس المحتويات

مسلسل	العنوان	رقم الصفحة
.1	البسملة	أ
.2	إهداء	ب
.3	شكر وتقدير	ج
.4	ملخص الدراسة	هـ
.5	Abstract	ح
.6	قائمة المحتويات	ي
.7	قائمة الجداول	م
.8	قائمة الملاحق	ن
.9	**الفصل الأول**	1
.10	مقدمة الدراسة	2
.11	مشكلة الدراسة	5
.12	فرضيتا الدراسة	6
.13	أهداف الدراسة	7
.14	أهمية الدراسة	7
.15	حدود الدراسة	8
.16	مصطلحات الدراسة	10
.17	خطوات الدراسة	10
.18	**الفصل الثاني (الإطار النظري)**	12
.19	اللغة	13
.20	وظيفة اللغة	15
.21	اللغة العربية	17
.22	أهداف تعليم اللغة العربية	20
.23	القراءة	25
.24	أهمية القراءة بالنسبة للفرد والمجتمع	28
.25	تطور مفهوم القراءة	31

مسلسل	العنوان	رقم الصفحة
.26	قدرات القراءة ومهاراتها	33
.27	التعليم الابتدائي	41
.28	مراحل تعليم القراءة في المدرسة الابتدائية	45
.29	التعليم الأساسي	47
.30	أشكال القراءة	55
.31	القراءة من حيث الغرض العام للقارئ	56
.32	القراءة من حيث التهيؤ الذهني للقارئ	57
.33	القراءة الصامتة	58
.34	القراءة الجهرية	63
.35	القراءة للاستماع	71
.36	طرق تدريس القراءة للمبتدئين	77
.37	الطريقة الأبجدية	77
.38	الطريقة الصوتية	78
.39	طريقة الكلمة	80
.40	طريقة الجملة	81
.41	الطريقة التوليفية	82
.42	ملحوظات حول تدريس القراءة	85
.43	صعوبات التعلم	88
.44	الخلط بين مفهوم صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى	91
.45	الخصائص النفسية والسلوكية لذوي صعوبات التعلم	92
.46	الخصائص الاجتماعية والانفعالية لذوي صعوبات التعلم	93
.47	الخصائص التعليمية لذوي صعوبات التعلم	94
.48	تصنيف فئات صعوبات التعلم	95
.49	صعوبات التعلم في مجال اللغة العربية	101
.50	صعوبات تعلم القراءة	110
.51	علاج صعوبات تعلم القراءة	113

مسلسل	العنوان	رقم الصفحة
.52	**الفصل الثالث (الدراسات السابقة)**	121
.53	المحور الأول :دراسات تناولت القراءة على وجه الخصوص	122
.54	التعقيب على دراسات المحور الأول	132
.55	المحور الثاني : دراسات تناولت صعوبات التعلم بشكل عام	133
.56	التعقيب على دراسات المحور الثاني	139
.57	الدراسات الأجنبية	141
.58	التعقيب على الدراسات الأجنبية	145
.59	تعقيب عام على الدراسات السابقة	146
.60	**الفصل الرابع (الطريقة والإجراءات)**	148
.61	منهجية الدراسة	149
.62	مجتمع الدراسة	149
.63	عينة الدراسة	150
.64	أدوات الدراسة	151
.65	صدق وثبات أدوات الدراسة	155
.66	المعالجات الإحصائية	166
.67	**الفصل الخامس (نتائج الدراسة و مناقشتها)**	167
.68	النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة ومناقشتها	180
.69	النتائج المتعلقة بفرضيتي الدراسة ومناقشتها	184
.70	التصور المقترح	188
.71	توصيات الدراسة	197
.72	مقترحات الدراسة	198
.73	المراجع العربية	200
.74	المراجع الأجنبية	209

قائمة الجداول

مسلسل	العنوان	رقم الصفحة
1-	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.	150
2-	توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي العام .	151
3-	مقياس الإجابة للفقرات.	152
4-	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول ومعدل فقراته.	156
5-	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني ومعدل فقراته.	157
6-	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث ومعدل فقراته.	158
7-	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة ومعدل فقراته.	159
8-	معامل الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات الاختبار.	162
9-	طريقة التجزئة النصفية	163
10-	طريقة ألفا كرونباخ لثبات فقرات الاختبار.	164
11-	تحليل فقرات المحور الأول.	171
12-	تحليل فقرات المحور الثاني.	173
13-	تحليل فقرات المحور الثالث.	176
14-	بطاقة ملاحظة لقياس إتقان مهارات القراءة الجهرية.	178
15-	تحليل محاور الدراسة.	181
16-	تحليل فقرات الاختبار.	183
17-	اختبار (t) للفروق.	185
18-	نتائج تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) .	187
19-	اختبار شيفيه للفروق المتعددة حسب متغير التحصيل الدراسي العام .	187

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
.1	أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة.	210
.2	سؤال مفتوح للمعلمين.	211
.3	الاستبانة.	212
.4	الاختبار التشخيصي.	216
.5	بطاقة الملاحظة.	225
.6	الاستبانة قبل التعديل.	228
.7	الاختبار التشخيصي قبل التعديل.	232
.8	صور التلاميذ أثناء تأدية الامتحان والقراءة الجهرية.	240
.9	تسهيل مهمة بحث.	241

الفصل الأول
خلفية الدراسة

- ❖ مقدمة الدراسة .
- ❖ مشكلة الدراسة .
- ❖ فرضيتا الدراسة .
- ❖ أهداف الدراسة .
- ❖ أهمية الدراسة .
- ❖ حدود الدراسة .
- ❖ مصطلحات الدراسة.
- ❖ خطوات الدراسة.

الفصل الأول
خلفية الدراسة

تناول هذا الفصل مقدمة الدراسة، ومشكلتها، وفرضيتاها، وأهدافها، وأهميتها و كما تناول حدود الدراسة، ومصطلحاتها ، وخطواتها.

مقدمة الدراسة:

تعد اللغة من العوامل الهامة في نشأة الأمم ، وتنوع ثقافتها ، فهي ملازمة للإنسان منذ نشأته، كونها تحيا مع الإنسان وتتطور بتطوره طبقا للظروف البيئية والثقافية التي يحياها و يتعامل معها ،فهي أداة التفاهم ، ووسيلة الاتصال بين الأفراد والمجتمعات وذلك من خلال التعبير عن الأفكار والأحاسيس ، ونقلها إلى الآخرين ،لإحداث التفاعل بين الأفراد و المجتمعات و العالم الخارجي، فاللغة هي الوعاء الذي يحفظ ميراث الأمة ، وتاريخها الفكري ، والثقافي ، والفلسفي ، والديني ، ومن المعروف أن الشعوب والأمم التي أوجدت كيانها و أبرزت شخصيتها ، و نالت حريتها كانت أول ما تلجأ إلى اللغة باعتبارها وسيلة الأمة ، وانبعاث قوتها ، وإعادة مجدها ، فالأمة تقوى بقوة لغتها وتضعف بضعفها (زقوت ، 79:1999) ، لذلك فهي ذاكرة الأمة التي تحفظ ميراثها، كونها تصل حاضرها بماضيها ، كما تطل بحاضرها على مستقبلها .

ولقد امتلكت اللغة العربية من الدعامات الكبرى ما مكنها من البقاء والنمو والحركة والعطاء، وتتمثل هذه الدعامات في أنها لغة فكر عالمي إنساني ضخم المعطيات والآثار ومتصل بكل قضايا الإنسان والحياة والمجتمع، ذلك هو الفكر الإسلامي الذي يتمثل في القرآن الكريم كلام الله العزيز (الجندي ، 1992: 251) .

وقد شرف الله – عز وجل – العربية واختصها بأن كانت لغة الوحي فنزل بها القرآن هدى للعالمين ليخرج الناس من ظلمات الكفر و الضلال إلى نور الحق المبين فكان الرباط الأبدي بين اللغة العربية وبين العقيدة ، و اكتسبت هذه اللغة قدسية خاصة ضمنت لها البقاء حية متجددة في كل العصور والأزمان ، ولأصبح التمسك بها والحفاظ عليها والذود عن حياضها وتعلمها والتحدث بها أمرا واجبا على كل مسلم .

يقول عمر بن الخطاب: " تعلموا العربية فإنها من دينكم " ويقول أبو منصور الثعالبي : "من أحب الله تعالى أحب رسوله محمد صلى الله عليه وسلم ومن أحب الرسول العربي أحب العرب، ومن

أحب العرب أحب العربية ، ومن أحب العربية عني بها و ثابر عليها و صرف همته إليها" (الثعالبي ، 5:1993).

"وهي أدق اللغات تصويراً لما يقع تحت الحس. وأوسع تعبيراً عما يجول في النفس ، وذلك لمرونتها على الاشتقاق وقبولها للتهذيب وسعة صدرها للتعريب. وقد نزل القرآن الكريم بلسانها فجعلها أكثر رسوخا، وأشد بنيانا وأقوى استقراراً، وبفضله صارت أبعد اللغات مدى ، وأوسعها أفقاً، وأقدرها على النهوض بتبعاتها الحضارية عبر التطور الدائم الذي تعيشه الإنسانية، واستطاعت في ظل عالمية الإسلام أن تتسع لتحيط بأبعد انطلاقات الفكر، وترتفع حتى تصل إلى أدق اختلاجات النفس ... فليس هناك معنى من المعاني ولا فكرة من الأفكار ولا نظرية من النظريات تعجز اللغة العربية عن تصويرها بالأحرف والكلمات تصويراً صحيحاً، حسن المقاطع واضح السمات"(سمك، 1979: 41).

ومما يزيد اللغة العربية أهمية أنها تؤثر تأثيرا مباشرا في تعلم بقية المواد الدراسية الأخرى، إذ يصعب بدون إتقان مهاراتها الأساسية إحراز التقدم المطلوب في هذه المواد، أو السيطرة عليها (شحاتة، 93:1996) .

هناك علاقة وطيدة بين اللغة وغيرها ، فقد ثبت بالتجارب والمشاهدات أن تقدم التلاميذ في اللغة العربية يساعدهم على التقدم في كثير من العلوم ، التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم ، فالتلميذ المتمكن من اللغة يفهم ما يقرأ بسرعة ، فيساعده هذا على الإلمام بما يقرأ من المواد الأخرى (إبراهيم، 1978: 54).

وتعتبر مناهج اللغة العربية من أهم المناهج الدراسية التي تقدم للطلبة ، حيث تستمد هذه الأهمية من اللغة العربية أداة المتعلم في التفكير و التواصل مع المجتمع ، وبها يؤدي المتعلم نشاطه التعليمي ككل، في حين يتبنى منهاج اللغة العربية الفلسطيني الحديث طريقة الوحدة بدلا من طريقة الفروع في التدريس، حيث تحتوى الوحدة الدراسية على كافة فروع اللغة العربية من قراءة، ونحو، وصرف، وخط، وإملاء وتعبير، فهي لغة متكاملة في جميع فروعها، فلا يمكن الاستغناء عن أي فرع من تلك الفروع ، كونها منظومة لغوية وصوتية وصرفية و نحوية

ويهدف تعليم اللغة العربية ، منذ بداية المرحلة الأساسية إلى تمكين الطفل من أدوات المعرفة ، عن طريق تزويده بالمعارف الأساسية، في القراءة والكتابة والاستماع والتحدث و ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة، واتجاهاتها السليمة والتدرج في تنمية هذه المهارات، على امتداد المراحل التعليمية، بحيث يصل التلميذ إلى مستوى يمكنه من استخدام اللغة استخداماً ناجحاً عن طريق التحدث والقراءة والكتابة مما يساعده على تواصل المراحل التعليمية (يونس، 1984: 24).

وتعتبر القراءة أحد مهارات اللغة الأساسية الأربع وهي (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)، وللقراءة من بين هذه المهارات أهمية خاصة فهي المجال الأهم من بين مجالات النشاط اللغوي، وأداة من أدوات اكتساب اللغة تتزايد فيه المعرفة والمعلومات ومواد القراءة في مدة زمنية لا تتعدى أشهر، و الذين يجيدون القراءة هم الذين يفهمون المقروء، ومن أجاد القراءة فقد بلغ الغاية .

وتكمن مهمة المدرسة في تعليم الأطفال وتدريبهم على تعرف الرموز اللغوية صورة و صوتا، والربط بينها ربطا سليما بحيث يحقق المعنى والغاية المرادة من القراءة (البطاينة وآخرون، 134:2005).

فالقراءة من أهم فروع اللغة العربية ، لصلتها بكل فرع ، فالتلميذ لا يستطيع أن يتقدم في أي مادة من المواد الدراسية، إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة، والقراءة في رأي كثير من المفكرين عملية عقلية، تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه ، و تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة (أحمد وفهيم، 29، 1988) .

وتعد القراءة أهم وسائل الاتصال البشري، فبها تنمو معلوماته ويتعرف إلى الحقائق المجهولة ، وهي مصدر من مصادر سعادته وسروره ، وعنصر من عناصر شخصيته في تكوينه النفسي ، وهي خير ما يساعد الإنسان على التغير.

وبالرغم من أهمية القراءة ووظيفتها في حياة الأفراد و الجماعات ، إلا أننا نلاحظ قلة الإقبال عليها وضعف الناشئة فيها ، وتتجلى مظاهر هذا الضعف ومواطن الصعوبة في بعض مواقف النشاط اللغوي .وتشير بعض الدراسات إلى أن الطلاب يعانون من صعوبات في القراءة أقل من مستوى عمرهم العقلي بعام أو أكثر ، وكان لديهم ضعف في الطلاقة ، وفهم المادة المقروءة ، وضعف في القدرة على تحليل صعوبات الكلمات الجديدة ، وضعف في التهجئة وتحليل الحروف و الكلمات والأعداد عند القراءة وعند الكتابة . (السر طاوي ،1995 :145) .

إن دراسة لواقع التلاميذ و التلميذات في القراءة تثبت أن هناك ضعفا في القراءة وإن اختلفت صوره ودواعيه ونسبته من طالب لآخر، وهذه هي الظاهرة الشائعة التي لا يجهلها أي مرب يعمل في سلك العملية التعليمية التربوية وهذه الظاهرة لها صورها كما أن لها أسبابها .

ومن خلال عمل الباحثة كمعلمة في مدارس محافظة الوسطى، فقد لمست أن التلاميذ يواجهون العديد من الصعوبات في القراءة، الأمر الذي نتج عنه تدني مستوى تحصيل التلاميذ فيها، وفي

مادة اللغة العربية بشكل عام، مما شكل عاملا أساسيا دفع باتجاه البحث في الصعوبات التي تواجه التلاميذ في القراءة .

وقد اختارت الباحثة الصف (الرابع)، لأنه يعد بداية المرحلة الانتقالية من المرحلة الأساسية الدنيا إلى المرحلة الأساسية العليا ، ولأن التلميذ في هذه السن يبدأ ببناء شخصيته ، ومهاراته، ونمو معلوماته الأساسية وامتلاكه أكبر قدر من المهارات القرائية ، فعلاج أخطاء التلاميذ في هذه المرحلة سيؤثر بالإيجاب في الصفوف التالية التي تحتوي على مهارات أكثر تعقيداً وأكثر تركيباً .

ومن هنا تكمن أهمية القيام بإجراء هذه الدراسة، وذلك بهدف تحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة الوسطى، من أجل العمل على تذليلها والتغلب عليها.

مشكلة الدراسة :

تحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي :

ما صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي ؟ و ما التصور المقترح لعلاجها ؟

و يتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي ؟
2. ما مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي ؟
3. هل يوجد اختلاف في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير الجنس (تلاميذ – تلميذات) ؟
4. هل يوجد اختلاف في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى للمستوى الدراسي العام (متفوق – متوسط – متدن) ؟
5. ما التصور المقترح لعلاج هذه الصعوبات ؟

فرضيتا الدراسة:

1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($a \leq 0.05$) في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير الجنس (تلاميذ – تلميذات).

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($a \geq 0.05$) في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى للمستوى الدراسي العام (متفوق – متوسط – متدن).

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال:

1- تحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الأساسي.

2- تحديد مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الأساسي .

3- معرفة ما إذا كان هناك فروق في مستوى صعوبات تعلم القراءة بين التلاميذ والتلميذات.

4- معرفة ما إذا كان هناك فروق في مستوى صعوبات تعلم القراءة بين التلاميذ التلميذات تعزى للمعدل الدراسي العام (متفوق – متوسط – متدن).

5- وضع تصور مقترح لعلاج هذه الصعوبات .

أهمية الدراسة:

إن أهمية الدراسة تتمثل في النقاط الآتية:

أولاً : توقع إفادة الفئات الآتية:

- **واضعي المناهج:** وذلك عند صياغة و تطوير مناهج اللغة العربية، أو عند وضع خطط وبرامج مساعدة لرفع مستوى الأداء اللغوي لدى التلاميذ.
- **المشرفين التربويين:** فهذه الدراسة قد تفيد المشرفين التربويين في عقد دورات تدريبية للمعلمين من أجل توعيتهم بصعوبات تعلم القراءة وبعض طرق التغلب عليها.
- **المعلمين:** قد تساعد هذه الدراسة معلمي ومعلمات اللغة العربية عن طريق التعرف على بعض طرق التغلب على الصعوبات التي يواجهونها عند تدريسهم للقراءة.

ثانياً:

- قد تساعد هذه الدراسة في تقييم موضوعات القراءة، ومدى مواءمتها لمستويات التلاميذ وأذواقهم، فكلما كانت موضوعات القراءة ملائمة للتلاميذ كانت أكثر فهماً.
- قد تمكن هذه الدراسة الباحثين والدارسين من الاستفادة من أدوات هذه الدراسة في دراسات أخرى مشابهة.

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية :

- الحد الأكاديمي:

اقتصرت هذه الدراسة على تحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي .

- الحد المكاني:

اقتصرت هذه الدراسة على المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية، في محافظة الوسطى، والمشتملة على شعب الرابع (ذكور و إناث) .

- الحد البشري:

تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية، وعينة من معلمي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي.

- الحد الزماني:

الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2009– 2010).

مصطلحات الدراسة:

- القراءة:

يعرفها (الدليمي، والوائلي 2003: 103) بأنها "عملية تعرف الرموز ونطقها نطقاً صحيحاً، أي الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، ثم النطق أي تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى

ثم فهم أي ترجمة الرموز ومنحها المعاني المناسبة ، وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ وليست الرمز نفسه".

و يعرفها البجة بأنها "عملية عقلية ، انفعالية ، تشمل تفسير الرموز ، و الرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد، والحكم ، والتذوق ، وحل المشكلات " (البجة ، 2002 : 221) .

وعرفها الحسن بأنها " نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب، ونقده، والتفاعل، والإفادة منه، في حل المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية، والمتعة النفسية بالمقروء " (الحسن،1991: 13).

وتعرفها الباحثة إجرائيا : أنها الوسيلة التي يستطيع القارئ من خلالها الوصول إلى المعنى الذي تقصده تلك الحروف و الكلمات والجمل، سواء أكان المعنى فيها سهلاً ظاهراً أو رمزياً غامضاً ، وذلك يعتمد على القارئ وقدرته القرائية وخلفيته التعليمية بغض النظر عن نوع القراءة سواء أكانت القراءة جهرية أم صامتة أم على شكل استماع .

- صعوبات التعلم:

يعرفها اللقاني و الجمل أنها " الإعاقات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، وقد تكون مرتبطة بالتلميذ نفسه سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية أم نفسية، وقد تكون مرتبطة بعملية التعلم نفسها، كأساليب التدريس، أو شخصية المعلم، أو المناخ السائد داخل المدرسة" (اللقاني والجمل، 1999، 151) .

ويرى سالم ولافي أنها" مفهوم يستخدم لوصف مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن مستوى التحصيل المتوقع لديهم وعن معدل تحصيل أقرانهم في نفس الوقت ،وهذه المجموعة من التلاميذ يتميزون بذكاء عادي أو فوق المتوسط إلا أنهم لديهم صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم " (سالم ولافي، 1998 : 46).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: هي الإعاقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من تعلم القراءة، وقد تكون عوامل مرتبطة بطبيعة موضوعات القراءة، أو المعلم، أو المتعلم، أو البيئة المحيطة.

- الصف الرابع الأساسي:

وهو الصف الذي يختتم به الحلقة الأساسية الأولى حيث يلتحق به التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين (9- 10) سنوات وفي السنة الرابعة من التحاقهم بمدارس محافظات القطاع التابعة للحكومة ووكالة الغوث الدولية على حد سواء.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي

"وهو المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدث من خلال الحصول على المعلومات التي تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها " (الأغا و الأستاذ ، 1999 : 83) .

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من فئتين:

1- **فئة المعلمين:** تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الرابع الأساسي، والتابعين لوكالة الغوث الدولية بمحافظة الوسطى، والبالغ عددهم (52) معلماً ومعلمة .

2- **فئة التلاميذ:** تكون من جميع تلامذة الصف الرابع الأساسي ،التابعين لوكالة الغوث الدولية بمحافظة الوسطى، والمسجلين في العام الدراسي (2009 – 2010)، والبالغ عددهم (5172) تلميذاً وتلميذة ، موزعين على (26) مدرسة .

عينة الدراسة:

1- **فئة المعلمين** :تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الرابع الأساسي التابعين لوكالة الغوث الدولية بمحافظة الوسطى، والبالغ عددهم (45) معلماً و معلمة ، من أصل (52) معلماً و معلمة ، بنسبة (53. 86 %) من المجتمع الأصلي .

2- فئة التلاميذ :اختارت الباحثة عينة الدراسة من تلامذة الصف الرابع الأساسي، التابعين لوكالة الغوث الدولية بمحافظة الوسطى ، والمسجلين في العام الدراسي (2009 – 2010)، والبالغ عددهم (85) تلميذاً وتلميذة ، من أصل (5172) تلميذاً وتلميذة، بنسبة (1,6 %)، منهم

(41) تلميذاً من مدرسة ذكور النصيرات الابتدائية " ب" للاجئين ، و(44) تلميذة من مدرسة النصيرات الابتدائية المشتركة " ج " للاجئين .

أدوات الدراسة:

- سؤال مفتوح للمعلمين والمعلمات والمشرفين والمتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة العربية.
- استبانه لتحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي .
- بطاقة ملاحظة للتأكد من ما ورد في الاستبانة من صعوبات .
- اختبار تشخيصي في القراءة للتعرف على مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي .

خطوات الدراسة:

تسير الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تتعلق بصعوبات التعلم بشكل عام وموضوع صعوبات تعلم القراءة بشكل خاص.
- الاطلاع على محتوى منهج القراءة للصف الرابع الأساسي في الفصل الدراسي الثاني وفقاً للمنهاج الفلسطيني بهدف التعرف على طبيعة مواضيع القراءة المقررة وعلاقتها بفروع اللغة الأخرى المقررة على نفس الصف.
- استطلاع بعض آراء بعض الخبراء و المتخصصين في تعليم اللغة العربية، وذلك بهدف تحديد المهارات القرائية التي تواجه صعوبة في تعلمها.

إعداد أدوات الدراسة وتشمل:

- سؤالاً مفتوحاً يطرح على معلمي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي والمشرفين والمتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة العربية.

- تصميم استبانة، تناولت صعوبات تعلم القراءة، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في اللغة العربية، والمناهج و طرق التدريس، لإبداء الرأي فيها، وبعد ذلك تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية للتأكد من صدق الاستبانة .
- بناء بطاقة ملاحظة للتأكد من ما ورد في الاستبانة من صعوبات ثم عرضها على مجموعة من المتخصصين المحكمين لإبداء الرأي فيها .
- تصميم الاختبار التشخيصي بحيث يتناول مهارة فهم المقروء ثم عرضه على المحكمين لإبداء الرأي فيه .
- الحصول على إذن مسبق من وكالة الغوث الدولية .
- تجريب الاختبار التشخيصي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة .
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة البحث .
- جمع البيانات وتحليلها إحصائياً وتفسير النتائج.
- تقديم التوصيات والمقترحات اللازمة.

الفصل الثاني
الإطـــار النظـــري

❖المحور الأول: اللغة.

❖المحور الثاني: اللغة العربية.

❖المحور الثالث: القراءة.

❖المحور الرابع: صعوبات التعلم.

الفصل الثاني
الإطـار النظــري

تناولت الباحثة في هذا الفصل عدة محاور: تعريف اللغة بشكل عام، واللغة العربية بشكل خاص كما تناولت مفهوم القراءة وأهميتها، وأهدافها، وتناولت أيضاً القراءة الجهرية، والصامتة، والاستماع وأهمية كل واحدة منها ومميزاتها وعيوبها، وكذلك طرق تدريس القراءة للمبتدئين، وأخيراً صعوبات التعلم مظاهره وأسبابه، وصعوبات تعلم فروع اللغة العربية وصولاً إلى صعوبات تعلم القراءة .

المحور الأول: اللغة:

قد جاء في اللغة تعريفات كثيرة منها:

"هي الألفاظ الدالة على المعاني، وقد جاء في لسان العرب أن اللغة هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (لسان العرب، 2000 :19).

ويعرف علماء النفس اللغة بأنها: الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتي يمكن بها تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات و وضعها في تركيب خاص .

و يعرف جون كارل اللغة بأنها: ذلك النظام المتشكل من الأصوات اللفظية الاتفاقية، وتتابعات هذه الأصوات التي تستخدم أو يمكن أن تستخدم في الاتصال المتبادل بين جماعة من الناس، والتي يمكن أن تصف وبشكل عام الأشياء والأحداث والعمليات في البيئة الإنسانية .

و يعرف جون ديوى اللغة بأنها : وسيلة اتصال بين أفراد جماعة، تؤلف بينهم على صعيد واحد ويعرف تشو مسكي اللغة بأنها : مرآة الفكر.

ويرى سابير: أن اللغة هي وسيلة لتبادل الأفكار و المشاعر و الرغبات وهي مكتسبة ذات طبيعة إنسانية تؤدي وظيفتها بواسطة نظام من الرموز المنتجة اختياراً .

ويعرفها أبو مغلي أنها "مجموعة من الأصوات والألفاظ والتراكيب التي تعبر بها الأمة عن أغراضها، وتستعملها أداة للفهم والإفهام، والتفكير، ونشر الثقافة، فهي وسيلة الترابط الاجتماعي لا بد منها للفرد والمجتمع " (أبو مغلي،2000: 9).

ويعرفها محمد أنها" مجموعة من الرموز الخاصة، وهذه الرموز محملة بالأفكار و المعاني ذات الدلالات المفهومة لأهل هذه اللغة، وتلك الدلالات هي عصب عمليات الاتصال بين الأفراد والمجتمعات الذين تنسب هذه اللغة إليهم " (محمد، 1998: 78).

ويقول إسماعيل إن" اللغة بمفهومها الحضاري تشمل كل ما يستجيب له الإنسان من ألفاظ أو رموز أو إشارات أو دلالات معينة " (إسماعيل،1998: 7).

كما عرفها ظافر والحمادي أنها " ظاهرة إنسانية قوامها التعبير الإرادي الذي يعتمد على استخدام مجموعة من الرموز الصوتية التي تواضعت عليها جماعة ما استخداماً يؤدي الدلالات المتواضع عليها " (ظافر، والحمادي، 1984: 19) .

فمن هنا لا يمكن النظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الرموز و الأصوات المجردة ، فالرموز لها خاصيات محددة تنفي عنها جزءاً غير يسير من الاعتباط الذي هو السمة الأساسية للعلاقة اللغوية .

فهي رموز و أصوات تعبر عن أفكار ومعانٍ كانت نتاجاً للذكاء الاجتماعي الإنساني، وتتطلب وجود مرسل يهدف إلى الإخبار عن شيء و مستقبل يتلقى الرسالة، وهذا يتطلب أيضا قصداً من المرسل ووعياً من المستقبل باستخدام الرمز لحدوث عملية التواصل بينهما.

فلا يمكن النظر إلى اللغة على أنها أداة التواصل الإنساني، فالأساس مشترك بين جميع اللغات والإنسان لم يولد لتعلم لغة معينة دون أخرى و لكن خصائص القوم الذين يستخدمون أصوات ورموز اللغة هي خصائص نوعية تعبر عن مسلك في التفكير وخصوصية في الثقافة ، فكان التنوع في أصوات و رموز اللغات، وهذا قد يفسر تنوع اللغات و تعددها أيضاً .

ويمكن من خلال التعريفات السابقة استخلاص الحقائق الآتية :

1- اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية، بما فيها المعاني والمفردات والأصوات و القواعد التي تنظمها جميعاً .

2- اللغة نظام من الرموز يتميز بأنه صوتي، يتألف من أصوات تنجم عن جهاز النطق البشري ، وإنساني فهو نتاج للجهد الإجماعي البشري، واعتباطي فيقرر اجتماعياً دون ضرورة ارتباط أي رمز لغوي بأي معنى معين، ونظامي لأنه يخضع لقواعد اللغة تقرر تركيبه ، وإبداعي قادر على التعبير عن أي موقف جديد يجابهه الإنسان .

3- اللغة اصطلاحية أو معرفية: أي يتفق الأفراد الذين يتكلمون لغة فيما بينهم على أشكال أو رموز معينة تقابل محتوى معيناً وتستعمل في طرق معينة، وبهذا يحدث التطابق بين الشكل و المعنى في اللغة.

4- اللغة ليست غاية في ذاتها، وإنما هي أداة تواصل بين أفراد مجتمع معين لتستقيم علاقاتهم و تسيير أمور حياتهم عن طريق تفاعل الأشخاص بعضهم ببعض.

5- اللغة تمثل الأفكار المكتسبة عن العالم .

6- اللغة لها طبيعة منظمة و توليدية .

7- اللغة أساسها ظاهرة إنسانية .

من هنا كما يرى زقوت فإن اللغة ظاهرة إنسانية سيكولوجية اجتماعية مكتسبة ، نشأت وتطورت مع الإنسان ، فأكسبته صفة التفكير و النطق . حيث لا يمكن تعليم اللغة الإنسانية لغير البشر، وهذا ما أثبتته الدراسات والتجارب. فليس للحيوانات تلك التقنيات في الاتصال التي من الممكن أن نسميها لغة ، فهي تمتلك استجابات لتأثيرات بيئية محددة وهذه الاستجابات فطرية ، أي أنها لا تتسم بالتبدل والتغير والمرونة (زقوت، 1999 : 68) .

وظيفة اللغة:

تهتم جميع الأمم بتعليم لغاتها، وتبذل قصارى جهدها في هذا السبيل. ولم يكن هذا الاهتمام حاصلاً إلا نظراً للأهمية التي تحتلها اللغة في حياة المجتمعات والأفراد.

فاللغة بالنسبة للفرد هي وسيلته للتعبير عن مشاعره وعواطفه وأحاسيسه، وما ينشأ في ذهنه من أفكار. ويعد هذا التعبير من أظهر الفوارق بين الإنسان وغيره من الأحياء ، إذ لولا اللغة لبقيت المشاعر والأفكار رهينة بصاحبها لا يستطيع إيضاحها أو إيصالها إلى غيره كي يشاركه فيما يحس به أو يفكر فيه.

"اللغة هي التي يتخذها المرء للتعبير عما يجيش في نفسه من أحاسيس وأفكار، وهي وسيلة لاتصال المرء بغيره، وبهذا الاتصال يحقق ما يصبو إليه من مآرب، وما يريد من حاجات، واللغة تهيئ للفرد فرصاً كثيرة للانتفاع بأوقات الفراغ عن طريق القراءة التي تجعله يطل من خلالها على العالم ، فتزيد من معارفه ، وإنتاجه الفكري"(الركابي، 1995: 9) .

وتعد اللغة أداة المرء للسيطرة على بيئته التي يعيش فيها، فهي ثمرة من ثمار التفكير الإنساني، وبها يقوم العقل بالعمليات التفكيرية من تجريد، وإدراك، وتحليل، واستنتاج ، وربط للعلاقات، وإدراك لها بين الظواهر، وهي تعين الفرد على ضبط التفكير ودقته؛ لأن التفكير لا يمكن أن يتم دون استخدام الألفاظ الدالة على المعاني التي تنشأ في الذهن .

فباللغة تكتسب الحياة البشرية سمة رائعة من سماتها، وهي سمة المشاركة و المبادلة في العواطف والأحاسيس . وبقدر ما تكون تجربة المرء الشعورية صادقة يكون تأثيرها قوياً في نفوس الآخرين . و اللغة وسيلة الفرد لتلبية حاجاته و تنفيذ رغباته في المجتمع الذي يحيا فيه ، وعن طريقها يمكنه التفاهم مع بني جنسه والاطلاع على تجارب الآخرين وعلى تجارب مجتمعه والمجتمعات الأخرى ماضياً وحاضراً، وبوساطتها يمكنه التأثير في عقول الآخرين وإقناعهم لاعتناق مبدأ من المبادئ أو لتجنب أمر من الأمور .

وهي تعين الفرد على ضبط التفكير ودقته لأن التفكير لا يمكن أن يتم دون استخدام الألفاظ الدالة على المعاني التي تنشأ في الذهن ، فنجد اللغة هي كل لفظ وضع لمعنى ، واللغات عبارة عن الألفاظ الموضوعة للمعاني ، والتفكير كلام نفسي ، والكلام تفكير جهري ، وكل فكرة لا تتجلى في ألفاظ لا تعد فكرة .

واللغة بالنسبة إلى المجتمع " هي الأداة التي تربط أفراده بعضهم ببعض فيقضون مطالبهم ، ويوجهون نشاطهم ، ويدور بها التعامل بينهم ، ولا يقف الأمر باللغة عند حد التفاهم والاتصال بأفراد المجتمع في الوقت الحاضر ، بل أنها الوسيلة لنقل التراث من الماضي إلى الحاضر ومن الحاضر إلى المستقبل ، فهي الجسر الذي تعبر عليه الثقافة عبر الأجيال ، بالإضافة إلى أنها تحتفظ بالتراث و التقاليد الاجتماعية جيلاً بعد جيل ، إذ أن كل كلمة تحمل في طياتها خبرات بشرية . ولولا لغات الأقدمين لما عرفنا شيئاً عن خبراتهم ، فاللغة تحفظ التراث ، وتنقل الحضارة ، ولهذا كانت لغات الأمم الحية مثلها ، ولغات الأمم الميتة ميتة مثلها ولو كان أهلها يروحون ويجيئون " (السيد، 1980 : 12– 13).

"واللغة هي التي تحقق فكرة المجتمع المتماسك على المستوى المحلي ، حتى انه لا يمكن أن نتصور حياة لها مظاهر الاجتماع الصحيح في وطن ما بدون لغة يتفاهم بها أهله ؛ لأن اللغة ليست ظاهرة اجتماعية فحسب ، بل هي كذلك أساس في تكوين المجتمع ، وتوثيق الروابط بين أفراده ، وهي الخيط الذي يربط بين أوطان محلية متعددة بأقوى الروابط ، وأمتنها كما في اللغة العربية التي تربط بين الناطقين بها على مستوى الوطن العربي ، وتظلهم جميعاً بظل العروبة التي تغذيها بغذاء عقلي وروحي متصل ، واللغة هي التي تلبي مطالب حياة المجتمع في اخص ما يقوم

به أمره ، سواء من ناحية الاتصال ، وتبادل المنافع المادية ، أم من النواحي العقلية ، والوجدانية ، والحضارية " (ظافر ، والحمادي ،1992: 25) .

ومن الملاحظ أن الأمم كلما ارتقت زاد اعتمادها على اللغة ، و ليس أدل على ذلك من أن الكتب والصحف وسائر المواد المكتوبة تكون أكثر كمية وتنوعاً في الأمم الراقية منها في الأمم المتخلفة.

وقد صنف (قورة ، 1981 : 27) وظائف اللغة ، فجعل للغة ثماني وظائف هي:

1- تخرج بالفكرة من ذهن صاحبها حيث كانت خافية مستترة على عالم الحس والإدراك الخارجي .

2- تفتح أمام الإنسان صفحة أفكاره .

3- تقف بالإنسان على أفكار غيره من الناس.

4- تحقق للأفكار و المعارف كياناً متميزاً حين تضعها في تلك القوالب اللغوية المتميزة.

5- ترتقي بالقدرة العقلية أو الذكاء لدى الإنسان.

6- بها تصور الأفكار تصويراً مبدعاً، وتوضح المعاني في القوالب الفنية من الألفاظ والعبارات.

7- يعتمد عليها المجتمع في تحقيق أهدافه .

8- تقضي حاجة المجتمعات المتطورة والثقافات العريضة، وذيوع التعليم على أوسع نطاق .

وترى الباحثة بأن وظائف اللغة تتوزع في مجالات وأبواب مختلفة، فهي تساهم بشكل نشيط في عمليات التفاهم والتواصل بين البشر، ولها دور أساسي في صناعة الحضارة الإنسانية، وإطلاق عجلات التقدم والارتقاء بها إلى حالات أفضل، ولا يمكن لبني البشر أن يتفاعلوا ويمارسوا حياتهم الاعتيادية إلا باستخدام اللغة، فحاجة البشر إلى اللغة كحاجتهم إلى ضروريات الحياة الأخرى، فباللغة يستطيع الفرد أن ينقل معلومات جديدة إلى أقرانه ، بل ينقل المعلومات والخبرات إلى الأجيال المتعاقبة، وإلى أجزاء متفرقة من الكرة الأرضية ، خصوصاً بعد الثورة التكنولوجية الهائلة .

المحور الثاني: اللغة العربية:

أهميتها : إن عالمية الدعوة الإسلامية وإنسانيتها تجعل من الضروري الاهتمام بتعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها من العرب والمسلمين ، فهي بالإضافة إلى أنها اللغة الأم لما يربو على مائة وستين مليوناً من المسلمين العرب ، فإنها اللغة المقدسة لما يربو على ألف مليون

مسلم في جميع أنحاء الأرض .حيث أنها لغة القرآن الكريم ، وقراءة القرآن وتدبر آياته أمر ضروري لكل مسلم . والعربية – بطبيعة الحال – هي اقدر اللغات التي تعين المفكر والمتدبر على فهم آيات الله.

وجميع المسلمين يدركون أن لآيات الله ظلالاً وإيحاءات ضاربة الجذور في أعماق اللغة العربية ولهذا فليس بعجيب أن يخاطب الحق سبحانه رسوله صلى الله عليه وسلم في شأن القرآن فيقول:﴿نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلۡأَمِينُ * عَلَىٰ قَلۡبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلۡمُنذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيّٖ مُّبِينٖ﴾

(الشعراء: 193–195)

﴿وَلَقَدۡ ضَرَبۡنَا لِلنَّاسِ فِي هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانِ مِن كُلِّ مَثَلٖ لَّعَلَّهُمۡ يَتَذَكَّرُونَ * قُرۡءَانًا عَرَبِيًّا غَيۡرَ ذِي عِوَجٖ لَّعَلَّهُمۡ يَتَّقُونَ﴾(الزمر: 27–28) .

﴿حمٓ * تَنزِيلٞ مِّنَ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ * كِتَٰبٞ فُصِّلَتۡ ءَايَٰتُهُۥ قُرۡءَانًا عَرَبِيّٗا لِّقَوۡمٖ يَعۡلَمُونَ﴾

(فصلت: 1–3)

وعلى ذلك فإن تعلم اللغة العربية ليس مهماً للناطقين بها فقط ، بل مهم أيضاً للمسلمين الناطقين بغيرها (مدكور ، 2009 : 45–46) .

"لغتنا العربية بالإضافة إلى الوظائف السابقة كلها هي من أهم وسائل الارتباط الروحي، وتقوية المحبة، و توحيد الكلمة بين أبناء العروبة ماضياً وحاضراً، فهي الرابطة الأساسية التي جمعت بين العرب سابقاً عن طريق القرآن الكريم الذي وحد القبائل العربية و صهر مشاعرهم في بوتقة المفاهيم و القيم الجديدة ، إذ لولا ذلك الكلام العربي المبين الذي نزل به الروح الأمين على قلب الرسول العربي الكريم آية لنبوته وتأييداً لدعوته ودستوراً لأمته، لكان العرب بددا" (زقوت ، 1999 :79).

" اللغة العربية هي كغيرها من اللغات مجموعة من الرموز الخاصة بها، وهذه الرموز محملة بالأفكار، والمعاني ذات الدلالات المفهومة لأهل هذه اللغة، وتلك الدلالات هي عصب عمليات الاتصال بين الأفراد، والمجتمعات الذين تنتسب هذه اللغة إليهم، وتشكل فكرهم، ووجدانهم" (محمد، 1998: 78).

" واللغة العربية وحدة متكاملة في أدائها لوظائفها ، حيث عن الإنسان حين يستخدم اللغة مؤدياً هذه الوظائف بها، يحقق في واقع الأمر حياته الضرورية التي تقوم على التعامل مع بني جنسه، فيأخذ عنهم بوساطة الحديث والكتابة ما يحمله الحديث من معنى ، ويتضمنه المكتوب من أفكار، ثم هو طبقاً لما يفهمه من هذا وذاك يسلك سلوكاً معيناً ، ويستجيب استجابات مختلفة تربطه بمن يعيش معهم ، وتسمو بتفكيره ، وتنهض مع الزمن بمستوى معرفته ، فيؤدي وظيفته في الحياة بيسر وفاعلية " (قورة ، 1981 : 86).

خصائص اللغة العربية:

تتميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات بخصائص عديدة فهي لغة متميزة من الناحية الصوتية وهذا يرجع إلى تعدد مخارج حروفها و دقة نطق هذه الحروف الأمر الذي قد يؤدي في أحيان كثيرة إلى الخلط و الاضطراب في نطقها .

1- فالعربية الفصحى مكونة من منظومة لغوية صوتية ، وصرفية ونحوية ، وعلى الرغم مما بين هذه الأنظمة اللغوية من تكامل عضوي إلا أن لكل نظام منها مهمة وظيفية معينة يؤديها بطريقة غير التي تقوم بها باقي الأنظمة .

2- واللغة العربية لغة غنية بمفرداتها، حيث إن ظاهرة الترادف تعتبر من الظواهر التي اتصفت بها العربية ، فلا تكاد تجد كلمة إلا ولها مرادف دالٌ على معناها أو على ما يقرب منه .

3- ومما تميزت به العربية أيضاً قدرتها على التوليد، فهي لغة اشتقاق ومع أن هذه الظاهرة موجودة في بعض اللغات الأخرى كالإنجليزية و الفرنسية إلا أنها في العربية أوسع وأغنى .لقد أتاحت ظاهرة الاشتقاق للغة العربية من الاتساع، والإبداع، والمرونة أن أضحت قادرة على مواكبة التطور العلمي، والحضاري العالمي، لا يعترضها في التعبير عن ذلك عارض ، متخذة الإبانة والإفصاح طريقا، والتطبيق و الاستخدام لغة .

4- ومن الخصائص التي تميزت بها العربية الأصيلة أنها لغة تزاحمها العامية المصطنعة التي دخلت عليها من مناحٍ عديدة عبر تاريخها الطويل عن طريق الاحتكاك، والامتزاج بين العرب، وغيرهم من فرس، وروم و أحباش، وقد نما ذلك الاحتكاك، واطرد خلال الحروب الصليبية، وما تبعها في العصر الحديث، فانتقل إليها من الألفاظ الفرنسية، والايطالية و الإنجليزية الشيء الكثير، وعلى الرغم من التحريف، والتغير، والتبديل الذي تسرب إلى اللغة العربية إلا أن الفصحى استطاعت أن تبقى راسخة قوية ، محافظة على أصولها و عروبتها .

5- ومن أبرز الظواهر التي تميزت بها اللغة العربية ظاهرة الإعراب وهو نوع من أنواع الإيجاز الذي اختصت به العربية، فالحركة الإعرابية لغة أخرى غير لغة الألفاظ، وهي تؤدي معنى جديداً يغنى عن اختراع آخر، فبوساطة الحركات الإعرابية يمكن التمييز بين اللفظ ومدلوله كما يمكن رفع اللبس الذي يحبط أحياناً بتلك الألفاظ و دلالتها .

هذه هي بعض ما تميزت به اللغة العربية من صفات جعلتها أقرب اللغات إلى الكمال بما احتوته من فكر، وتنوع في الأساليب، والعبارات، وقدرة فائقة على التعبير، والتصريف، وسعتها لجميع اللغات، إضافة إلى جمال أصواتها، ودقة تراكيبها.

ولعلَ السر الذي يعزى إليه ذلك التميز للعربية عن غيرها من اللغات يكمن في ارتباطها بالقرآن الكريم كتاب الله الخالد الذي تكفل سبحانه وتعالى بحفظه على مر العصور، والأجيال، والذي كان له أعظم الأثر في حفظ العربية لأصواتها، وتراثها و استمرار حياتها منذ أكثر من أربعة عشر قرناً، وبقاء هذه الحياة إلى ما شاء الله مستمدة حياتها من مصدر الحياة، وهو القرآن الكريم، ولولا ذلك كله لأمست اللغة العربية الفصحى لغة أثرية كاللاتينية وغيرها، ولتبوأت اللهجات العربية المختلفة مكانها، ونالت السيادة بدلاً منها. إن هذا الأمر هو الباعث وراء التمسك بالفصحى، والداعي إلى دراستها مستفيضة، ومعرفة قوانينها، والعوامل التي تتحكم فيها، وتؤثر عليها. وإذا كان للغة العربية هذه الصفات العديدة و تلك الأهمية العظيمة لدى الناطقين بها عرباً ومسلمين، وإذا كان الله سبحانه وتعالى قد شرفها بنزول القرآن الكريم بها عربياً غير ذي عوج، كان لابد من الحفاظ عليها، وحمايتها مما قد يعتريها من عبث العابثين، وأهواء المستهترين (زقوت، 1999: 81-86).

أهداف تعليم اللغة العربية:

لتعليم اللغة العربية أهداف يسعى إليها واضعو المنهاج ومنفذوه ويمكن النظر إلى هذه الأهداف من زاويتين : أهداف عامة وأهداف خاصة .

أولاً : الأهداف العامة:

- الشعور بالانتماء والاعتزاز باللغة العربية باعتبارها أكثر اللغات كمالاً وأشرفها منزلة وهي عنوان الأمة و مظهر وحدتها.
- زيادة ارتباط الطلاب بوطنهم وما يمثله من قيم اجتماعية وأخلاقية وروحية سامية وتعريفهم بتاريخه و حضارته.

- تعريف الطالب بوطنه العربي وبعالمه الإسلامي الكبير وما يعترضه من مشكلات وذلك من خلال ما يعرض عليه من موضوعات في مواد اللغة العربية من قراءة ونصوص وتعبير وفيما يدرسه من مواد ثقافية و علمية أخرى.

- زيادة ارتباط الطالب بعقيدته وقيمه وعاداته وتقاليده وتاريخه وحضارته التي ورثها عبر الأجيال، وتكوين اتجاهات ايجابية نحوها .وتعديل ما يحتاج إلى ذلك منها وتطويرها بما يخدم مجتمعه حاضراً ومستقبلاً .

- تعرف الطالب إلى معالم وطنه العربي الجغرافية و التاريخية و الحضارية و نظم حياته وعلاقة ذلك كله بما يسود العالم من مظاهر علمية و حياتية مختلفة.

- القدرة على فهم المادة المقروءة بجلاء ووضوح وكذلك في حالة الحديث (المقوسي، 1995: 41).

- بناء شخصية الطلاب المتكاملة على أساس سليم من الثقة بالنفس و القدرة على تعلم الأشياء و إدراكها واستيعاب المعارف والمعلومات وتطويرها لما فيه خير أمته و البشرية جمعاء.

- التشبع بالمبادئ الاجتماعية والروحية ومبادئ العدالة الإسلامية التي يقوم عليها حياة المجتمع العربي (إسماعيل،2003: 50) .

ثانياً : الأهداف الخاصة:

- توعية الطالب بما تمثله اللغة العربية له باعتبارها أداة التفكير ووسيلة التعبير والاتصال بينه وبين مجتمعه فيقبل على تعلمها بقناعة و اهتمام.

- تذوق الطالب اللغة العربية ومعرفته أسرارها وما بها من جمال في أساليبها و معانيها .

- تعليم الطالب أصول القراءة السليمة بما تحويه اللغة العربية من مفردات و جمل وتراكيب ، وتنمية مهارات القراءة لديهم .

- دفع المتعلم إلى الاطلاع على مؤلفات المكتبة ، والكشف عما يواجهه من ألفاظ صعبة في معاجم اللغة العربية (إسماعيل ، 2003 : 54، 53).

- تنمية قدرات الطالب التعبيرية حديثاً وكتابة، وتعليمه كيفية توظيف اللغة في التعبير عما يدور في نفسه من أفكار ومشاعر وإخراجها بصورة سليمة وبأسلوب ملائم.

- وصل الطالب بتراثه الأدبي في عصوره المختلفة وتعريفه بأحواله وفنونه وما يصوره من مظاهر اجتماعية وحضارية وإنسانية وجمالية.

- تعريف الطالب بالأعلام البارزين من اللغويين والأدباء الذين ساهموا في إثراء العربية

- تنمية قدرات الطالب في شتى فروع اللغة العربية، وإتقانه لمهارات أداء هذه الفروع حديثاُ وكتابة وقراءة واستماعاً وإجادة التعامل مع مهاراتها.

- تعليم الطالب كيفية البحث والاستقصاء في المصادر والمراجع والمعاجم اللغوية بما يفضله تعليمه للعربية وفنونها.

- تعويد الطلاب استخدام أسلوب التفكير المنطقي السليم في العرض والتحليل في دروس النصوص والأدب والنقد والقواعد وغيرها.

- حفظ مختارات من الآيات القرآنية الكريمة ، والأحاديث الشريفة والنصوص الأدبية (أبو المجد ، 2000 : 122- 123) .

وترى الباحثة بان المعلم تقع عليه أعباء ومهام كثيرة لإكساب المتعلم مهارات اللغة العربية قراءة وكتابة و تعبيراً، وتحقيق أهدافها، وذلك بان يكون دوماً قدوة حسنة لتلاميذه بالمعرفة والإطلاع، وأن يخلق جو المحبة والراحة والثقة بين تلاميذه، ويدربهم على التعلم الذاتي.

وقد تعرض المنهاج الفلسطيني في خطوطه العريضة إلى الأهداف العامة لمنهاج اللغة العربية وآدابها وهي :

- تعميق الإيمان بالله عز وجل، وترسيخ الاعتزاز بالدين الإسلامي عقيدة و منهاج حياة، واعتبار القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف مصدرين رئيسين لتقويم اللسان العربي وتوثيق العلاقة العضوية بين العروبة و الإسلام.

- تقوية الاعتزاز بفلسطين : وطناً وشعباً وحضارةً و تاريخاً ، والتأكيد على أنها جزء لا يتجزأ من الوطن العربي الكبير و الأمة الإسلامية ، وتعزيز الإيمان بأهمية الذوذ عن حمى الوطن فلسطين ، واسترداد ما اغتصب منه ،ومواجهة كل أشكال الغزو والاستيطان .

- توثيق الارتباط بالتراث العربي الإسلامي للاستفادة منه في بناء الحاضر واستشراف المستقبل.

- تحقيق التواصل مع البعد الإنساني في الثقافات المختلفة، من خلال الإيمان بتلاقي الحضارات، والإيمان بأن الإنسان العربي الفلسطيني جزء لا يتجزأ من عالم رحب يؤثر ويتأثر بما يستجد فيه ، ويعزز ثقته بنفسه من خلال إدراك دور الحضارة العربية الإسلامية في الحضارات العالمية .

- إدراك أهمية اللغة العربية الفصيحة و دورها الفاعل في مجالات التنمية المختلفة .

- الإيمان بأن اللغة العربية الفصيحة لغة قومية؛ فهي أساس بناء شخصية الأمة، ورمز وحدتها.

- تعزيز الثقة بقدرة اللغة العربية الفصيحة على استيعاب العلوم والمعارف المعاصرة، وقدرتها على الوفاء بمتطلبات الثقافة والحضارة والعلوم المختلفة، والتعبير عن حاجات الأفراد والجماعات حاضراً و مستقبلاً.

- الاهتمام بالحفاظ على البيئة، وحمايتها من التلوث .

- التفاعل الإيجابي مع المجتمع، وتفهم قضاياه، والمشاركة في وضع الحلول لمشاكله اليومية.

- احترام الأسرة ، وإدراك دورها الإيجابي في خدمة المجتمع للنهوض به .

- إدراك أهمية دور المرأة الحيوي الفعال، ومشاركتها الرجل في بناء المجتمع في مجالات الحياة المختلفة.

- بث روح المواطنة الصالحة، وترسيخ القيم الديمقراطية، عن طريق تعزيز الوعي بإنسانية الإنسان و أهمية المحافظة على حقوقه، ونبذ كل أشكال التمييز.

- اكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية، مثل: التعاون، والتسامح، واحترام النظام، والحق والعدل، والإيثار والانتماء، والرفق بالحيوان، والعمل التطوعي، والعمل الجماعي، والمحافظة على العادات والتقاليد الإيجابية، والمحافظة على المرافق والممتلكات العامة...

- تنمية الإحساس بالجمال ، وصقل الذوق ، وإرهاف المشاعر، وتوسيع الخيال .

- ربط التعليم بحاجات المجتمع الآتية و المستقبلية، مع التركيز على أهمية التعليم التقني، والعمل اليدوي و الصناعي، لدى الجنسين عل حد سواء، في المجالات المختلفة.

- الاعتماد على الذات في تحصيل المعرفة، من خلال تنمية القدرات على البحث والاستكشاف والمطالعة الحرة، والإفادة من المصادر، والمراجع، والمعاجم، والموسوعات ، والدوريات المختلفة .

- استخدام التقنيات الحديثة ، كالحاسوب ، والإنترنت ، وتكنولوجيا المعلومات و المعرفة ، والوسائل المعينة، ومواكبة التطورات الراهنة والمستقبلية .

- الاعتزاز باللغة العربية الفصيحة واعتبارها اللغة الرسمية في دولة فلسطين، والحرص على استخدامها في تحصيل المعارف كافة، فضلاً عن استخدامها في مناحي الحياة المختلفة.

- بناء المهارات اللغوية وتنميتها لدى الدارسين، استماعاً، ومحادثةً ، وقراءة، وكتابة.

- تنمية القدرة على فهم المسموع والمقروء بلغة عربية فصيحة ، وإفهام الآخرين بلغة عربية صحيحة نطقاً وكتابة ، بالسرعة المناسبة .

- تطوير القدرة على قراءة النصوص الأدبية المختلفة، وفهمها، وتذوقها، و تلمس مواقع الجمال فيها، وتحليلها، ونقدها، بالإفادة من المناهج القديمة و المعاصرة.

- صقل مهارة الكتابة الصحيحة الجميلة حسب قواعد الإملاء والخط العربي ، وتنمية المواهب الفنية في مجال الخط العربي .

- تنمية الثروة اللغوية والفكرية للتمكن من الاتصال والتواصل مع الآخرين، بلغة عربية فصيحة، بيسر وسهولة وتلقائية.

- تمثل قواعد اللغة العربية وأحكامها الوظيفية، إملاءً وترقيماً وصوتاً وصرفاً ونحواً و دلالة؛ وصولاً إلى الفهم الصحيح، والقدرة على التعبير السليم.

- تعميق القدرة على التفكير العلمي، والبحث و التحليل والنقد من خلال اللغة .

- تعزيز الميول والمواهب الأدبية وصقلها، وتنمية التذوق الجمالي ؛ وصولاً للابتكار والإبداع.

- الإفادة من الوسائل السمعية والبصرية المتوسلة باللغة العربية الفصيحة .

(الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية و آدابها، 1999: 14-51)

المحور الثالث: القراءة:

وردت كلمة القراءة في لسان العرب بمعنى " قرأ يقرأ قراءة و قرآناً : قرأ الكتاب : تتبع كلماته نظراً ونطقاً بها (لسان العرب،2002: 23)، ويطلق القرآن الكريم على المعرفة اسم – القراءة – لأن المعرفة الإنسانية هي قراءة الإنسان حقائق الوجود .

وقد جاءت "القراءة" في مواضع مختلفة في القرآن الكريم منها :

﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ﴾ "العلق الآية(1) "

﴿ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ﴾ "العلق آية(3) "

﴿فَإِذَا قَرَأۡتَ ٱلۡقُرۡءَانَ فَٱسۡتَعِذۡ بِٱللَّهِ مِنَ ٱلشَّيۡطَـٰنِ ٱلرَّجِيمِ﴾ "النحل آية(98) "

﴿إِنَّ عَلَيۡنَا جَمۡعَهُۥ وَقُرۡءَانَهُۥ * فَإِذَا قَرَأۡنَـٰهُ فَٱتَّبِعۡ قُرۡءَانَهُۥ﴾ "القيامة الآية(17-18) "

(فالقراءة ، والقرآن ، والقرء) مصادر " قرأ " ومعانيها واحدة .

أهمية القراءة:

إذا كان الاستماع يعد رافداً من روافد ثقافة الإنسان، وزيادة خبرته فإن القراءة تزيد من أهميتها على الاستماع في تنمية الخبرة غير المباشرة، فبها يطلع المرء على ما يجري حوله من مناشط في مختلف ميادين المعرفة، وبها يتعرف تراث أمته وخبرات الأمم الأخرى، مما يشكل معيناً لا ينضب يمده بالخصب والنوع وسعة الأفق في النظر إلى الأمور ومعالجتها .ومما يؤكد أهمية القراءة بالنسبة إلى الفرد والمجتمع أن الله سبحانه وتعالى جعله فاتحة رسالته المحمدية إذ أنه خاطب نبيه المصطفى صلى الله عليه وسلم قائلاً: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ *خَلَقَ ٱلۡإِنسَـٰنَ مِنۡ عَلَقٍ﴾ فالقراءة هي سبيل الإنسان للحصول على المعرفة الخالصة لوجه الله .وقد أكد الله هذا المفهوم في قوله: ﴿ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ * ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ * عَلَّمَ ٱلۡإِنسَـٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ﴾ (العلق:3-5)

والقراءة المطلوبة هي قراءة التفكير والتحقق والتدبر ، القراءة التي يفهم الإنسان من خلالها نفسه ومجتمعه وبيئته وعصره ،حتى يتمكن من السيطرة على البيئة والتفاعل مع المجتمع تفاعلاً ايجابياً بناءً .

وإذا كانت ثمة معايير للتفريق بين الأمم المتخلفة والمتقدمة تتجلى في التقدم الصناعي ونسبة دخل الفرد أو الوعي الصحي أو غيره من المعايير ، ولقد سئل المفكر الفرنسي " فولتير " عمن سيقود الجنس البشري فأجاب : " الذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون ".

وفي عصرنا الحاضر نلاحظ أن الأمم كلما ارتقت وتقدمت زاد اعتمادها على المواد المكتوبة وتبوأت القراءة فيها الأهمية الكبرى . ولم يصل المفكرون الأفذاذ إلى ما وصلوا إليه من إبداع وإنتاج إلا بطريق الاطلاع الواسع و القراءة المستوعبة للظواهر وإدراك العلاقات فيما بينها ، فها هو ذا " أديسون " يقول : " بالقراءة تعلمت كل شيء " .

ويرى المتنبي أن:

أعز مكان في الدني سرج سابح وخير جليس في الزمان كتاب

وقال أحمد شوقي :

أنا من بدل بالكتب الصحابا لم أجد لي وافياً إلا الكتاب

كما يرى الفيلسوف الانجليزي " فرانسيس بيكون " أن القراءة تصنع الإنسان الكامل .

وقيل لأرسطو : كيف تحكم على إنسان ؟ فأجاب : أسأله كم كتاباً يقرأ وماذا يقرأ .

إن تحديد عملية القراءة، ومفهومها ليس عملية سهلة، وذلك لتعدد وجهات النظر لعملية القراءة "فالقراءة تعني أشياء متعددة بالنسبة لكثير من الناس. فعالم النفس يرى أن القراءة من وجهة نظره عمليات تفكيرية، وعلماء اللغة يهتمون بالمعنى ويأخذون في الاعتبار الصفحة المكتوبة على أن عباراتها ممثلة للكلام، أما علماء الأصوات اللغوية فيأخذون في اعتبارهم العلاقات بين الأصوات اللغوية والرسم المكتوب به، وعلماء الاجتماع يدرسون عملية التفاعل بين القراءة والثقافة، والأديب فيما يقرأ ينفعل بالصورة الجمالية المسطرة أمامه" (مجاور وآخرون، 1966: 13).

وعلى هذا فإننا نجد تعدداً في مفاهيم القراءة وهذا التعدد والتنوع يأتيان وفقاً لاتجاهات العلماء المشتغلين بالقراءة من ناحية، ومن ناحية أخرى وفقاً لتطورها ونموها، وعلى هذين الأساسين نجد تعريفات عديدة للقراءة منها:

"لا توجد لعملية القراءة نقطة بدء أو نهاية محددتين ، بل أنها عملية ديناميكية قد تبدأ قبل أن يلتحق الطفل بالمدرسة ، لذا تعد القراءة أساس كل عملية تعليمية فالتعثر فيها يؤدي إلى تعثر في كافة ميادين التعلم الأخرى ".(القضاة و الترتوري ، 2006 : 84) .

كما يعرفها البيطار بأنها " عملية معقدة تشمل تقييم القارئ للكلمات وعلاقتها مع بعضها في الجملة وقبول معنى ورفض آخر، وتتداخل فيها قدرات عقلية مختلفة وتتأثر بمعطيات داخلية تتصل بالقارئ وعوامل خارجية تتصل بالنص المقروء والظروف المحيطة به" (البيطار، 2006: 24).

" وقيل إن القراءة هي عملية تعرف الرموز ونطقها نطقاً صحيحاً، أي الاستجابة البصرية لما هو مكتوب ثم النطق بها ، أي تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى ، ثم الفهم أي ترجمة الرموز المدركة ومنها المعاني المناسبة ، وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ و ليست في الرمز ذاته " . (الديلمي و الوائلي ، 2003 : 105) .

و يعرفها لافي بأنها " قدرة الفرد على ترجمة الرموز المكتوبة إلى معان ، وتوظيفها توظيفاً فعالاً في الجوانب الحياتية المختلفة " (لافي ،2006: 163) .

ويقول إسماعيل: "لا شك إن القراءة بأنواعها هي النافذة المفتوحة على المحيط المحلي للفرد والعالم الخارجي، وهي وسيلة اكتساب المعارف والمعلومات المتنوعة، فإذا كانت الحياة نفسها مدرسة تساعد الفرد على النمو والتعامل مع الغير فإن القراءة توسع مداركه وتنقله إلى آفاق أرحب وأوسع، من هنا كان الفرق كبيراً بين الفرد الأمي الذي يعتمد في بناء خبراته ومعلوماته على التلقين وتلقي المعلومات شفافية عن طريق سماعها فقط، وبين غيره الذي يقرأ ويوظف حواسه وعقله في اكتساب هذه المعلومات والخبرات، حيث يقوم بعملية التفكير فيما يقرأ ويحلل وينقد المقروء، ويقارن بين وجهات النظر المختلفة، ويفسر ما يحتاج إلى تفسيره" (إسماعيل،1998 :107).

ويرى إبراهيم أن" القراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام الكتابية ، وتتألف لغة الكلام من المعاني ، والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني" (إبراهيم،1982 : 57).

وعلى أساس هذا التعريف فإن عملية القراءة عبارة عن معنى في الذهن ولفظ لغوي ورمز مكتوب، ويقوم القارئ خلال ذلك بعملية توحد بين هذه العناصر الثلاثة حتى يتم من خلالها عملية القراءة.

ويعرفها قورة "كانت القراءة قديماً ببغاوية تعني النطق بالألفاظ والعبارات، ربما بصوت مسموع سواء فهم القارئ ما يقرأ أو لم يفهم ، وسواء أحسن السامع مع قراءته بالمعنى أو لم يحس به" (قورة، 1981: 109).

أهمية القراءة بالنسبة للفرد:

1- القراءة غذاء عقلي ونفسي، فهي التي تساعد على تنمية الفكر، وتكوين الاتجاهات والميول نحو الأشياء والموضوعات، كما تساعد على بناء الشخصية وظهورها بين أفراد المجتمع بمظهر مميز فكرياً وثقافياً (إسماعيل، 1998: 112).

2- القراءة وسيلة لاتصال الفرد بغيره ، ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية ، ولولاها لظل الفرد حبيس بيئة صغيرة محدودة ، ولعاش في عزلة جغرافية عقلية .

3- وهي أساس كل عملية تعليمية، ومفتاح لجميع المواد الدراسية، وربما كان ضعف الدارس في القراءة أساس إخفاقه في المواد الأخرى أو إخفاقه في الحياة (إبراهيم،1982: 58).

4- وهي وسيلة من وسائل الاستمتاع، وأداة من أدوات حل المشكلات ، فكثير من القراء يجدون متعة ، ويحسون لذة ، حين يقرؤون ويطلعون (سمك ، 1979 : 174).

5- تساعد القراءة الفرد على الرقي في السلم الاجتماعي ، لأن الوعي بمشاكل المجتمع والعلم يتم عن طريق القراءة ، ويفضل المجتمع الفرد الواسع الاطلاع على ضيق الأفق لاستلام اسمي المراتب وأعلاها .

أهمية القراءة بالنسبة للمجتمع :

1- ترفع من المستوى للأفراد الذين يشكلون المجتمع الواحد ، وهي الوسيلة التي تربط أفكار الناس بعضهم ببعض .

2- تعمل القراءة على تنظيم أفكار المجتمع، كما تعمل على تقارب هذه الأفكار بحيث تجد المجتمع الواحد – حتى لو اختلفت الآراء والاتجاهات – يعيش أفراده مع بعضهم البعض في انسجام وتآلف (اسماعيل،1998 : 113).

3- القراءة في المجتمع أشبه بأسلاك كهربية تنظم بناءه، وتحمل إليه التيار الذي يمده بالنور، ومثل العاجزين عن القراءة كمثل بقعة ليست مستعدة لتلقي هذا التيار الكهربي، لأنها لا تملك هذه الأسلاك (إبراهيم:1982: 59).

4- أنها من الوسائل الهامة للنهوض بالمجتمع، وربط الأمم و الشعوب بعضها ببعض بما يقرؤه الناس من الصحف، والرسائل، والكتب، وسائر المطبوعات... فيقوم القول المكتوب مقام القول المنطوق (سمك : 1979 : 175) .

و ترى الباحثة أن للقراءة أهمية كبرى للإنسان فهي وسيلته للتعلم والتعليم وهي وسيلته لاكتساب المعرفة بصفة عامة ، كما هي بعض وسائل استمتاعه وترفيهه، من ناحية أخرى تعتبر القراءة من أهم المهارات المكتسبة التي تحقق النجاح والمتعة لكل فرد خلال حياته وذلك انطلاقاً من أن القراءة هي الجزء المكمل لحياتنا الشخصية والعملية وهي مفتاح أنواع العلوم والمعارف المتنوعة، والاستفادة من منجزات المتقدمين والمتأخرين وخبراتهم، وهي أمر حيوي يصعب الاستغناء عنه لمن يريد التعلم ، ولا يتقدم الأفراد– فضلاً عن الأمم والحضارات – بدون القراءة.

فالقراءة هي السبيل الوحيد للإبداع وتكوين المبدعين والمخترعين والأدباء و المفكرين، والأمم القارئة هي الأمم القائدة، والذين يقرؤون هم الأحرار؛ لأن القراءة والمعرفة تطرد الجهل والخرافة والتخلف .

وهكذا أصبحت القراءة بمفهومها الحديث: تعرف الحروف و الكلمات، والنطق بها صحيحة. وفهماً وربطاً واستنتاجاً وموازنة وتفاعلاً مع المقروء ونقداً له و أسلوباً من أساليب حل المشكلات.

أهداف تدريس القراءة:

لتعليم القراءة أهداف متعددة يمكن الحديث عنها من ثلاثة جوانب:

أولاً: الأهداف الفكرية:

وهي المسئولة عن تزويد المتعلم بالخبرات والمعارف والمعلومات التي تشتمل عليها المادة المقروءة. وكذلك غرس القيم والمثل و المبادئ التي يريد المجتمع إكسابها لأفراده و التأثر بها مما يدفع التلاميذ إلى اعتناقها والدفاع عنها وتنمية القدرات العقلية للتلاميذ من تذكر وتخيل واستدلال واستنباط و نقد وتحليل... الخ.

ثانيًا:الأهداف الوجدانية:

وتتمثل في تنمية الميل إلى القراءة لدى المتعلمين وإكسابهم العادات القرائية البناءة مع مراعاة آداب القراءة في التعامل مع الكتاب والمادة القدرة التذوقية على نقد المقروء بأفكاره وصوره وأساليبه وتكوين بعض الاتجاهات الإيجابية لدى الدارسين كالشغف بالقراءة والإحساس بالمتعة والاحتفاظ بالجميل من الصور والأساليب في ذاكرة التلاميذ.

ثالثاً: الأهداف السلوكية:

وهذه تشمل تكوين مهارات القراءة الصامتة والجهرية في السرعة ودقة الفهم والتقاط الأفكار الرئيسة و العامة والطلاقة وحسن الأداء و تمثل المعنى، وتشمل كذلك تطويع القراءة لنوع المادة القرائية أدبية كانت أم علمية و لغرض القارئ منها .

كذلك تهدف القراءة إلى استخدام الثروة اللغوية والقدرة التعبيرية والقدرة على توظيف الخبرة القرائية في مجالات الحياة المختلفة واستثمارها في اكتساب خبرات جديدة نامية مطورة .

و قد ذكر المنهاج الفلسطيني في خطوطه العريضة أهداف تعليم القراءة في المرحلة التعليمية الأولى وهي مرحلة التهيئة (من الصف الأول إلى الصف الرابع)، بحيث يتوقع من التلاميذ في نهاية هذه المرحلة:

- الاستماع ، بيقظة واهتمام، إلى قراءة المعلم الجهرية .
- تعرف الحروف الهجائية، ونطقها وفق مخارجها الصوتية نطقاً سليماً.
- تمييز الحروف الهجائية، بأشكالها المختلفة ، حسب موقعها من الكلمة .
- تعرف الحركات القصيرة و الطويلة .
- تعرف السكون والشدة والتنوين بأشكاله المختلفة ، والتدرب على نطقها .
- الربط بين كلمات الدرس و جمله من ناحية، والصور المناسبة لها من ناحية أخرى.
- تمييز الكلمات والجمل المتماثلة دون صور وقراءتها .
- قراءة كلمات الدرس و جمله قراءة سليمة بنطق صحيح .
- فهم دلالات ما يقرا من كلمات و جمل دون صور.
- اكتساب ثروة لغوية في مجالات مختلفة .
- اكتساب بعض العادات السليمة المصاحبة للقراءة، مثل: الجلسة الصحيحة في أثناء القراءة، والمحافظة على بعد مناسب بين أعينهم والكتب.
- اكتساب بعض الاتجاهات والقيم الإيجابية؛ دينية ووطنية و اجتماعية.

– اكتساب بعض المعارف و القيم و الاتجاهات الإيجابية في أثناء عملية القراءة مثل: الإنصات الجيد، والاستئذان عند الكلام، والمشاركة في النقاش، والمحافظة على كتبهم وأدواتهم المدرسية وغيرها.

– التدرب على القراءة الصامتة ، بفهم و استيعاب ، في زمان يتناسب مع الكم المقروء .

– مناقشة ما يقرا وما يستمع إليه بجرأة وطلاقة .

– التمييز بين الحروف المعجمية و مقابلاتها المهملة مثل: د /ذ، ط / ظ، س / ش..... وكذلك بين الحروف المتشابهة في النطق، المختلفة في الكتابة أو العكس مثل: ذ/ ز، ظ / ذ، ث / س.

– التدرب على تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف وتركيبها وقراءتها.

– الإقبال على قراءة ما يناسبهم من مجلات وقصص.

– تبيين المعاني و الأفكار الرئيسة في الدرس موضوع القراءة.

(الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية 1999 : 19).

وتعتقد الباحثة بأن للقراءة أهمية كبرى لا تقل عن غيرها من وسائل العلم و المعرفة، فالقراءة عماد التعلم و التعليم، إذ لا يمكن أن تتم عملية التعلم و التعليم بدون القراءة. ولا يمكن أن تنتظم حياة الإنسان على هذه الأرض خير انتظام بدون القراءة ، لأنه عن طريق القراءة يستطيع الإنسان أن يحمي نفسه من كافة الصعوبات التي تواجهه ، وعن طريق القراءة و المراسلات قد تستقر حياة الإنسان أيضاً في مجالات الأعمال المختلفة التي يمارسها في حياته اليومية سواء كانت الصناعية أو العلمية أو التجارية أو غيرها كثير .

تطور مفهوم القراءة:

كان مفهوم القراءة محصوراً في دائرة ضيقة، حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعرفها والنطق بها ، وكان القارئ الجيد هو السليم الأداء (إبراهيم :1982، 57).

وكان مفهوم القراءة بسيطاً في مطلع هذا القرن إذ لم يكن يتعدى معرفة الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة ، بمعنى أن مفهوم القراءة كان ينحصر في الجوانب الفسيولوجية فقط .

ومع تقدم الأبحاث العلمية أثبت " ثورنديك " أن عملية القراءة ليست عملية بسيطة كما كان يظن. و إنما هي عملية معقدة تستلزم جميع شخصية الإنسان فهي تشمل بالإضافة إلى معرفة الحروف و الكلمات و النطق بها صحيحة.الفهم و الربط و الاستنتاج.

وجاء " جد وبوذويل " ليضيف إلى مفهوم القراءة عنصر النقد ، حيث رأى أن عملية القراءة تشتمل على تعرف الحروف والكلمات ، والنطق بها صحيحة ، وعلى الفهم والربط و الاستنتاج ، كما تشمل في الوقت نفسه عنصر التفاعل مع المقروء و النقد ، إذ ينبغي للإنسان أن يحكم على المادة المقروءة وأن يتخير مما تخرجه المطابع يومياً ، المادة الصالحة لقراءته ، ولن يتمكن من ذلك إلا إذا درب على النقد الموضوعي السليم .

ومع تقدم البحث العلمي و اتخاذ القراءة أسلوباً من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات تبوأت القراءة مكانة كبيرة على أنها طريقة من طرائق البحث العلمي يتبعها الإنسان ليلقي الأضواء مشكلة يود أن يجد حلاً لها .

و ترى الباحثة أن تغير مفهوم القراءة ، من كونها غاية في حد ذاتها إلى كونها وسيلة ، جاء منسجماً مع التطور الذي حققه الإنسان في مختلف مجالات الحياة ، ومن ذلك ظهور المنهج العلمي في التفكير والبحث ، فالتطور في الحياة المادية رافقه تطور في آلية التفكير وتفسير المفاهيم ، ومن بينها مفهوم القراءة إضافة للأبحاث التربوية في هذا المجال .

عوامل تطور مفهوم القراءة:

1- **الأبحاث والدراسات:** في بداية هذا القرن كانت القراءة لا تعني أكثر من التعرف على الكلمات و الحروف ونطقها. لكن الدراسات و الأبحاث التي أجريت في العشرينات من هذا القرن بدأت تثبت أن القراءة ليست عملية ميكانيكية مقصورة على التعرف والنطق ، وإنما هي عملية معقدة تستلزم الفهم والتحليل والتفسير والاستنتاج ، وكان من نتيجة هذا أن بدأت الدراسات تتركز حول القراءة الصامتة نتيجة الاهتمام بالمعنى في القراءة .

2- **التفجير المعرفي** : إن التقدم العلمي وتطبيقاته التقنية قد أدى إلى تقدم الطباعة وإنتاج الكتب . ونتيجة لهذا ظهر الكثير من الكتب والمطبوعات والمنشورات ،وأصبحت المطابع تنتج يومياً آلاف الكتب والمجلات والنشرات في العالم .

3- **الرغبة المتزايدة في ممارسة الحرية:** من السمات البارزة في هذا العصر أيضاً تتطلع الشعوب إلى المزيد من الحرية والعدالة الاجتماعية. إذ إن كثيراً من الشعوب ترى أنه لا

سبيل إلى تقدمها ورقيها إلا بمزيد من ممارسة الحرية والعدالة الاجتماعية. ولا سبيل إلى الوصول إلى هذه الغاية إلا بوعي الشعوب نفسها ، فالوعي الشعبي هو الضمان الأكبر للحرية والمسؤولية . والشعب الواعي هو الشعب الذي يحسن القراءة ويجيدها ، فهو يقرأ السطور ومابين السطور ، أي انه يقرأ ويفهم ويحلل ويفسر وينتقد ويقوم ، ويستطيع أن يتبين السمين من الغث .

4- **انتشار الحروب:** من العلامات البارزة في هذا العصر أيضاً، كثرة الحروب، فلقد شهد هذا القرن الحربين العالميتين، وشهد أيضا حروباً إقليمية كثيرة في جميع أرجاء الأرض. وكان من الممكن الإقلال من عدد هذه الحروب لو أن الشعوب وصناع قرارات الحروب كانوا يدركون النتائج المترتبة على قراراتهم بإعلان الحرب. وهذا يتطلب نوعاً من قوة التخيل التي تأخذ في الاعتبار كثيراً من الحقائق وكثيرا من الاحتمالات. وقوة التخيل هذه تتطلب كثيراً من الذكاء والوعي لدى صانع القرار ، كما تتطلب الربط بين الحقائق وإدراك العلاقات ، ولن يتوفر هذا لصانع القرار إلا إذا كان قارئاً واعيا ناقداً لما يدور حوله (مدكور ، 2009 : 137 – 138) .

قدرات القراءة ومهاراتها:

أولاً: قدرات القراءة

القراءة ليست قدرة واحدة ، بل هي مجموعة من القدرات والمهارات المتداخلة والمتشابكة التي يخدم بعضها بعضاً، لذلك يجب على المعلم – وخاصة معلم القراءة – أن يحدد هذه القدرات والمهارات ليوجه العملية التعليمية نحو تحقيق الهدف المنشود، وليتعرف على درجة إتقان هذه القدرات والمهارات فيعمل على تنميتها وتدعيمها "ونمو هذه القدرات والمهارات لدى الطالب يجب أنً يكون نمواً صحيحاً وحقيقياً؛ حتى نمهد له السبيل لكي يستوعب ما يقرأ و يفهمه فهما سليماً ، مما يكون له الأثر الإيجابي في تنمية شخصيته وصقلها؛ لأنه يقرأ، ويدرك ما يقرأ، ويصل من خلال قراءته السليمة إلى الأفكار التي يريد الكاتب أن ينقلها إليه (مصطفى، 1999: 42).

ويشير (مصطفى 1999: 41) إلى أن هناك مجموعة من القدرات التي يجب أن يمتلكها التلميذ حتى يكتسب المهارات الأساسية للقراءة ويصبح قارئاً جيداً ومن هذه القدرات ما يلي:

1- القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معان .

2- القدرة على القراءة مع الفهم .

3- القدرة على ربط الرموز بمعانيها .

4- القدرة على تمييز أشكال الكلمات و معرفة عدد مقاطعها .

5- القدرة على تحليل الكلمة إلى مقاطع و أصوات .

6- القدرة على جمع الكلمات و تسلسلها لكي تكون وحدة فكرية .

7- القدرة على إدراك العادات القرائية التي تمكنه من قراءة نماذج ذات موضوعات متنوعة.

وبممارسة التلميذ لهذه القدرات وعمله على أن يكتسبها ويتمكن منها؛ يحقق الهدف المنشود من القراءة ألا وهو "الفهم"، الذي يستطيع من خلاله الربط بين المعاني، وإدراك الحقائق والأفكار، والحكم عليها بالصواب، أو الخطأ، وتقييم المقروء في ضوء مقاييس ومعايير محددة.

كما أكدت (عوض، 2003) على القدرات التي يجب أن يمتلكها التلميذ لتحقيق أهداف تعلم القراءة واكتساب مهاراتها، ومنها:

1- القدرة على القراءة الصامتة .

2- القدرة على فهم المادة المقروءة .

3- القدرة على القراءة لحل المشكلات .

4- القدرة على تذكر المادة المقروءة .

5- القدرة على القراءة الدقيقة و تنفيذ المعلومات .

6- القدرة على التصفح (عوض ، 2003 : 42) .

فوجود هذه القدرات لدى التلميذ يساعده على امتلاك مهارات القراءة ، وممارستها بتمكن وإتقان.

ثانياً: مهارات القراءة

كما اختلف مفهوم القراءة لدى التربويين، والتقسيمات لأنواع القراءة ، وقدراتها، اختلفت – أيضاً – تقسيماتهم لمهارات القراءة التي يجب أن يلم بها القارئ؛ وذلك لأن تحديدها و تحليلها أولى خطوات تطويرها و تنميتها؛ فالمعلم بحاجة شديدة إلى معرفة تلك المهارات ؛ ليعمل على توجيه العملية التعليمية، و يتعرف على معدلات نمو التلاميذ في اكتساب و إتقان تلك المهارات؛ حتى "يستطيعوا

استقبال و فهم الرسائل التي تحملها الصفحات إليهم، أي يستطيعوا امتلاك مهارات القراءة وممارستها ن وكلما اندمج التلاميذ في العمليات التعليمية المستمرة الهادفة مستخدمين مهارات القراءة كلما زادت قدرتهم على القراءة "(سامي رزق وآخرون، 1994: 53).

تشتمل عملية القراءة على قسمين أساسيين من المهارات :

1-مهارات فسيولوجية : وتشمل معرفة الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة ، بالإضافة إلى السرعة في القراءة ،وحركة العينين في أثناء القراءة . والجلسة الطبيعية بحيث يكون الكتاب بعيداً عن العين 30 سنتيمتراً على الأقل .

2-مهارات عقلية: وتشمل ثروة المفردات ومعانيها، وإدراك الفكرة العامة من المقروء والحكم عليه ونقده.

وقد حاول كثير من الباحثين تحديد مهارات القراءة بهدف إعداد الطالب القارئ، المتمكن من مهارات القراءة، والقادر على ممارستها، وقد ظهرت عدة تقسيمات لهذه المهارات منها:

1- تقسيم(شحاتة 1992: 118 -119) فقد أشار إلى أن مهارات القراءة كثيرة ومتداخلة ، وذكر أن من أهم المهارات التي ركز عليها التربويون ما يلي :

أ- تحديد واستخراج الأفكار، والنقاط البارزة.

ب-التفريق بين الأفكار الرئيسة والثانوية .

ت-التفريق بين الأفكار الرئيسة ، والتفاصيل الداعمة لها .

ث-تصنيف الأفكار، والمعلومات.

ج- فهم العلاقات القائمة بين الأفكار .

ح- استخدام الرموز، والمختصرات.

خ- تسجيل الأفكار بعبارات موجزة .

د- تنويع السرعة في القراءة بما يناسب الغرض منها .

ذ- تنظيم المعلومات المكتسبة من المقروء .

(حجازي، 2008: 83 - 84)

2- تقسيم (رسلان ، 1998: 131) حيث ذكر :إن القارئ الجيد لابد له من إتقان مجموعة من الاتجاهات والمهارات اللازمة للقراءة الجهرية والقراءة الصامتة السلسة الواعية ، وهذه المهارات تشتمل على :

- اتجاه واع في القراءة .
- دقة واستقلال في تعرف الكلمات .
- مدى التعرف على درجة معقولة من السعة .
- حركات تقدمية من العينين على السطر، مع الاقتصار في الحركات الرجعية على ما هو ضروري.
- حركة رجعية دقيقة من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه .
- مزج الكلمات المفردة و مجموعات الكلمات في الأفكار التي تمثلها.
- قدرة على تفسير هذه الأفكار .

3- وقد استطاع (رزق 1994: 57) استخلاص مجموعة من مهارات القراءة في ضوء التقسيمات السابقة وغيرها، فقسم مهارات القراءة إلى:

أ- مهارات التعرف على الكلمة و فهمها .

ب-مهارات الفهم.

ت-المرونة وسرعة الفهم في القراءة .

وهذه المهارات الرئيسة السابقة يمكن تقسيمها إلى مهارات فرعية، يمكن عرضها؛ تبعاً لمراحل القراءة:

1- مهارة التعرف:

وتعني تعرف الكلمات بصرياُ وصوتياً ودلالياً، وبهذا المعنى تتضمن مجموعة من المهارات، هي:

- تعرف شكل الكلمة .

- تعرف صوت الكلمة .
- تعرف معنى الكلمة .

وهذا يتطلب :

- تدريب التلاميذ على تعرف أشكال الحروف العربية والتمييز بينها، وأشكال الكلمات، والتمييز بينها، كل في مواقعه المختلفة، وهذا يحتاج إلى التحليل البصري.
- تدريب التلاميذ على تعرف أصوات الحروف و التمييز بينها ، خاصة الأصوات المتشابهة و المتجاورة في المخرج ، وأيضاً تعرف أصوات الكلمات والتمييز بينها ، وهذا يحتاج إلى تنمية القدرة عل التفرقة بين أصوات الحروف ، وأيضاً إلى تدريب التلاميذ على ربط شكل الكلمة وصورتها بالمعنى الملائم ، وهذا يحتاج إلى تنمية عدة أمور منها : تنمية الثروة اللغوية ، واستخدام السياق في تحديد المعنى وفي تعرفه عليه ، وقد يتسع التعرف ليشمل معنى الكلمة الاشتقاقي والقاموسي والمجازي .

2- مهارة النطق:

النطق بصوت الحرف نطقاً صحيحاً، منفرداً. وفي كلمات ، وهذا يتطلب :

- تدريب التلاميذ على نطق أصوات الحروف بحركاتها المختلفة .
- تدريب التلاميذ على نطق أصوات الحروف، المتشابهة في الصوت والمتجاورة في المخارج.
- تدريب التلاميذ على نطق الكلمات في حالة التسكين والتشديد مثلاً .
- تدريب التلاميذ على التعبير بالصوت عن المعنى الذي ينظم الجملة .

3- مهارة الفهم:

وهي المهارة المستهدفة من تعليم القراءة ، وتعني تمكين التلميذ من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة ، وربط المعاني بعضها البعض ، وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل ، كما تعني الاحتفاظ بالمعاني والأفكار واستخدامها في أنشطة الحياة ،و يتطلب ذلك تدريب التلاميذ على مجموعة من المهارات وهي :

- تحديد الفكرة العامة الرئيسة للنص .
- تحديد الفكرة الرئيسة لكل فقرة .
- تحديد الأفكار التفصيلية في جمل .
- تحديد الكلمات المفتاحية في النص .
- تحديد مابين السطور من أفكار.
- نقد المقروء و الحكم عليه .
- استخدام أفكار المقروء في مواقف الحياة (الناقة، 2002: 214).

ولكي يستطيع المعلم تدريب التلاميذ على إتقان مهارة الفهم فلابد من معرفة مستويات الفهم ومهارات كل مستوى.

مستويات الفهم في القراءة ومهاراته :

صنفت (عبيد،2000: 112-114) مستويات الفهم القرائي إلى خمسة مستويات، و يندرج تحت كل مستوى منها مجموعة من المهارات التي تعبر عنها ، وفيما يلي قائمة بتلك المهارات، والمستويات:

1- **مستوى الفهم المباشر:**

و يقصد به: فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات، والأحداث فهماً مباشراً كما ورد ذكرها صراحة في النص، ويتضمن المهارات التالية:

1- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق .

2- تحديد مرادف الكلمة.

3- تحديد مضاد الكلمة.

4- تحديد أكثر من معنى للكلمة (المشترك اللفظي) .

5- تحديد الفكرة العامة (المحورية) للنص .

6- تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة .

7- تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة للنص .

8- إدراك الترتيب الزماني .

9- إدراك الترتيب المكاني.

10- إدراك الترتيب حسب الأهمية .

2- مستوى الفهم الاستنتاجي :

تمتاز مهارات هذا المستوى بأنها تعتمد على القارئ أكثر من النص ، ذلك أن القارئ في مهارات المستوى الحرفي يكتفي بأخذ ما ورد في النص من معلومات ، ومعاني ، مع ملاحظة طريقة عرض النص وبنائه ، أما في هذا المستوى ، فالقارئ لا يكتفي بذلك بل يعمل على إضفاء معان جديدة على النص ، من خلال :

1- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.

2- استنتاج علاقات السبب والنتيجة.

3- استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه .

4- استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص .

5- استنتاج المعاني الضمنية في النص .

3- مستوى الفهم النقدي:

ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغوياً، ودلالياً، ووظيفياً، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها، وقوة تأثيرها على القارئ، وفق معايير مناسبة ومضبوطة، ويتضمن المهارات التالية:

1- التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية .

2- التمييز بين ما يتصل بالموضوع و بين ما لا يتصل به.

3- التمييز بين الحقيقة والرأي .

4- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار .

5- التمييز بين المصادر الأصلية ، والمصادر الثانوية .

6- الحكم على كفاءة المؤلف ، وأهليته في كتابة الموضوع .

7- الحكم على مدى حداثة الرأي المكتوب .

8- التمييز بين الفكرة الشائعة ، والفكرة المبتكرة في الموضوع .

4- مستوى الفهم التذوقي:

ويقصد به الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو ؛ في إحساس القاري بما يشعر به الشاعر أو الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به التلميذ عن إحساسه بالفكرة، التي يرمي إليها النص الأدبي، وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة ويتضمن المهارات الأساسية التالية :

1- ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى .

2- تحديد مواطن الجمال في التعبير .

3- تذوق الأدب الخيالي ، وفهم مغزاه .

4- تحديد الوحدة العضوية في النص الأدبي .

5- الموازنة بين عملين أدبيين، أو نصين شعريين من نوع واحد.

5- مستوى الفهم الإبداعي:

ويقصد به مستوى من الفهم، ويتطلب من التلميذ ابتكار أفكار جديدة واقتراح مسار فكري جديد، حيث يبدأ التلميذ مما هو معروف من حقائق و معلومات، ولكنه يرى لها استخدامات جديدة غير تقليدية. ويتضمن المهارات التالية :

1- إعادة ترتيب أحداث قصة، أو ترتيب شخصياتها بصورة متكررة.

2- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة.

3- التوصل إلى توقعات للأحداث بناءً على فرضيات معينة .

4- التنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع و القصة ، قبل الانتهاء من قراءتها .

5- تحديد نهاية لقصة ما، ما لم يحدد الكاتب نهاية لها.

6- مسرحة النص المقروء و تمثيله .

وترى الباحثة أن الهدف من تحديد مستويات الفهم القرائي هو تسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف للقراءة، وفي استخدام طرق تدريس تساعد على تنمية قدرة التلاميذ على فهم المادة المقروءة، وفي تحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن يقدمها المعلمون لتحسين قدرة التلاميذ على فهم ما يقرؤون، وصياغة أسئلة القراءة صياغة سليمة تتناسب والنتائج التي يرغب المعلم في الحصول عليها ،وأن الفهم هو ثمرة القراءة ، وأن درجة الفهم والاستيعاب في القراءة يعتبر مقياساً ومعياراً للحكم على القارئ بالجودة أو غير ذلك ،فالقارئ الجيد هو الذي تقترن قراءته بالفهم، وإذا لم يتم الفهم في القراءة فقدت القراءة قيمتها وأصبحت عملية القراءة آلية، وأصبح القارئ لافظاً لرموز و حروف لا يعرف معناها كمن يقرأ كلمات لغة أخرى و لا يدرك معناها.

التعليم الابتدائي:

"التعليم الابتدائي هو ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يأتي في بداية السلم التعليمي حيث يتلقى الأطفال تعليمهم من سن السادسة إلى سن الثانية عشرة و ينطبق هذا التعميم على السواد الأعظم من المدارس الابتدائية في دول العالم،ومع ذلك فإن بعض المدارس الابتدائية تقصر التعليم على أربع سنوات مثل الكويت و بعضها الآخر يمدها إلى ثماني سنوات كما يحدث في معظم الولايات المتحدة الأمريكية ." (أبو لبدة ، 1996 :18).

وتعتبر المرحلة الابتدائية إلزامية في جميع دول العالم تنفيذاً للإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عن منظمة الأمم المتحدة عام 1946 الذي ينص على أن " لكل شخص حق في التعليم "

و قد نقح هذا الإعلان الإتحاد الدولي لرعاية الطفل ودعا إلى ضرورة تيسير أسباب النمو الطبيعي من النواحي المادية و الخلقية و الروحية لجميع أطفال العالم .

أهمية المرحلة الابتدائية :

تستقطب المرحلة الأولى من حياة الطفل اهتماماً خاصاً من قبل المربين، فقد أشار كثير من الفلاسفة منذ القدم إلى أهمية مرحلة الطفولة في تشكيل سلوك الأفراد الراشدين، فقال أفلاطون أن

" البداية في كل عمل أهم جزء على الإطلاق وخاصة إذا كانت تشمل كل ما هو صغير وغض"، وقال أرسطو: " إن من يربي الأطفال بجودة ومهارة لأحق بالاحترام والإكرام من الذين ينجبونهم" .

وفي العصور الوسطى نبه الإمام الغزالي إلى أهمية تربية الولد و تأديبه ورعايته في السنوات الأولى من حياته وذلك لخير دينه و دنياه بما يناسب سنه وقدراته الجسمية والعقلية كما نادى بذلك العلامة عبد الرحمن بن خلدون .

وفي عصر النهضة دعا الفيلسوف و المربي الإنكليزي جون لوك إلى أهمية التربية الخلقية وتكوين الشخصية الحرة لدى الأطفال منذ سن مبكرة كما دعا إلى ضرورة تدريسهم ما يتفق مع ميولهم و رغباتهم ، وكذلك كان لجان جاك روسو الأثر الأكبر في التعامل مع الطفل ككائن له طبيعته الخاصة المختلفة عن طبيعة الرجل، وأكد على ضرورة فتح المجال أمام الطفل لينمو مع الطبيعة بعيداً عن القيود الاجتماعية .

ومع مطلع القرن العشرين كان لأفكار ديوي فيلسوف التربية الأمريكي أكبر الأثر في توجيه التربية التقدمية في الولايات المتحدة الأمريكية والعالم أجمع خاصة المتعلقة منها بأثر الخبرة في تطور الطفل و نموه . و في النصف الثاني من القرن العشرين ظهر علماء النفس التطوري أمثال بياجيه وبرونر حيث ركزوا على التطور المعرفي والعقلي لدى الطفل واعتباره محور العملية التعليمية .

مبررات الاهتمام بالتعليم الابتدائي :

ذكر أبو لبدة في كتابه " منهج المرحلة الابتدائية " مبررات الاهتمام بالتعليم الابتدائي بحيث أرجع ذلك الاهتمام إلى مبادئ و اعتبارات إنسانية و اجتماعية و سياسية و اقتصادية و تربوية وذكر منها:

1- تعتبر المدرسة الابتدائية بمثابة حجر الأساس للنظام التربوي بكامله فإذا صلح هذا الأساس كان له الأثر الإيجابي في سلامة البناء التربوي بكامله ، إذ إن العادات التربوية التي يكتسبها الطفل في المرحلة الأولى مثل التفكير السليم و الخطوات الأولى نحو التعلم الذاتي ستؤثر بشكل إيجابي على سلوكه في المراحل التالية .

2- ترى الدول الحديثة أن الاهتمام بالمرحلة الابتدائية يعتبر نوعاً من أنواع الاستثمار في الطاقة البشرية للدولة.إذ إن تنمية الطاقات و القدرات الصغيرة في المرحلة الابتدائية يؤدي بالتالي إلى تنمية طاقات و قدرات المجتمع . ومن هذا المنطلق تعمل المدرسة على اكتشاف المواهب وتنميتها في هذه المرحلة و اكتشاف نواحي الضعف و الإعاقة ومعالجتها في الوقت المناسب.

3- تعتبر المدرسة الابتدائية أهم وسيلة لنقل التراث من جيل إلى جيل، فاللغة والدين والتاريخ والعادات والتقاليد، كلها يمكن اكتسابها بوسائل عديدة منها التنشئة الاجتماعية و التعليم النظامي متمثلاً في المدرسة الابتدائية.

4- تهيئ المدرسة الابتدائية البيئة الصحية المناسبة لنمو الأطفال نمواً سليماً ، ومن هذا المنطلق تحرص معظم الدول على العناية بهذه البيئة عناية خاصة ، ومن مؤشرات هذه العناية إنشاء الأبنية المدرسية الصحية واختيار الهيئات التدريسية الجيدة ، والمناهج المدرسية المناسبة ، وحين تقوم الدولة بذلك تكون قد أخذت بأيدي الأطفال نحو النمو الصحيح وفي نفس الوقت ساعدت الأطفال الذين يفتقرون للبيئة التربوية الصحية في تعويض ما فاتهم من الخبرات التعليمية الأساسية .

5- تتميز فترة الطفولة وخاصة خلال التحاق الطفل بالمرحلة الابتدائية بخصائص معينة مثل الخروج من عالم الذات أو العالم الضيق إلى العالم الرحب الذي يحيط به، وكذلك الفضول وحب المعرفة وسهولة الحفظ و التقليد، وكلها خصائص تدعو معلمي المدرسة الابتدائية إلى استثمارها على الوجه الأفضل، مثل توجيه الأطفال نحو الاستكشاف واستغلال حب الأطفال للحركة في توجيه نشاطاتهم الحركية والعقلية وتحميلهم المسؤولية بشكل تدريجي، واستغلال سرعة الحفظ لديهم في استظهار آيات القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وحفظ أنواع الحوار في اللغة الانجليزية حتى لو لم يصاحب ذلك الاستظهار قدر كافي من الفهم العميق في هذه المرحلة .

6- تعتبر المرحلة الابتدائية الفرصة الأولى التي يلتقي خلالها الأطفال بأطفال آخرين ممن هم في نفس المرحلة العمرية ومن هنا فإنهم يتقاربون معهم في خصائص النمو ، بينما يعيش هؤلاء التلاميذ في محيطهم الأسري مع أفراد يتباينون تبايناً كبيراً من حيث العمر والاهتمامات . وبطبيعة الحال فإن احتكاك الأطفال من ذوي مرحلة عمرية واحدة مع بعضهم البعض يهيئ الفرصة لنمو أنواع من السلوك مثل القيادة والانقياد، والمسؤولية والديمقراطية ، والتعاون وحب الخير للآخرين وغير ذلك .

7- أن الاهتمام بالمرحلة الابتدائية هو اهتمام عالمي تفرضه شرعة حقوق الأطفال التي صدرت عام (1923) ، وصادقت عليها عصبة الأمم عام (1924) ، ومنظمة الأمم المتحدة عام (1946) ، ومن هنا فقد نصت دساتير معظم الدول وقوانينها على إلزامية التعليم ومجانيته، والمعلوم أن الحد الأدنى من التعليم الإلزامي يغطي المرحلة الابتدائية .

تعلم القراءة في المدرسة الابتدائية :

تكتسب قراءة التلميذ في السنوات الأولى أهمية خاصة في حياته، فقد دلت البحوث والتجارب على أن التلميذ تتهيأ له أسباب النجاح في تعلم القراءة في أثناء السنوات الثلاثة الأولى؛ لأن الأطفال الذين لم يتعلموا القراءة بكفاءة في أثناء السنوات الثلاثة الأولى، يجدون صعوبة في التعلم؛ فتعلم التلاميذ القراءة في نهاية الصف الثالث الابتدائي ، هو المطلب الوحيد الأكثر أهمية من المرحلة الابتدائية (يونس ، 2001 : 1) .

لهذا إذا ما أردنا أن نغرس في التلاميذ ميلاً دائماً ورغبة قوية في قراءة ما هو جديد بالقراءة وفلا بد من الاهتمام بهدفين أساسين:

1- أن يخلق برنامج القراءة رغبة لدى التلاميذ في القراءة ' وأن يساهم في أن يستمتعوا في قراءتهم.

2- أن تحقق القراءة الرغبة في نمو الشخصية، وفي معرفة العالم، وفي فهم الناس والمجتمع؛ إذ إن التلميذ بعد أن يكتسب مهارات القراءة بمستوى معقول لابد أن يكون لديه دافع وشغف بالقراءة للمتعة و الإفادة وإثراء حياته.

وللمدرسة دور بارز في تنمية الميل للقراءة، عن طريق تقديمها مناهج وأساليب تدريس وتوفير مواد متنوعة و مشوقة للقراءة ، وتوافر مواد القراءة المشوقة، والتي هي نقطة البداية لتكوين الميل، وللأسرة دور مهم يتمثل فيما يتلقاه التلميذ عن والديه، وتوفير الكتب و المجلات ونوعيتها، كل ذلك يؤثر في تنمية الميل للقراءة وكيفية قضاء وقت الفراغ ، وما يتعرض له التلميذ في المنزل من وسائل الاتصال كالتلفاز والراديو والكمبيوتر، وهناك أهمية بالغة في القدرة على تحديد المادة المقروءة المناسبة لكل سنة دراسية بقدر ما تكون المادة المقروءة ملائمة بقدر ما يكون إقباله على القراءة أكثر(فورة، 2007: 61).

"تعتبر القراءة العامل الأساسي الذي تقوم عليه العملية التعليمية كلها، فالقراءة أداة تحصيل للمواد الدراسية المختلفة، فالارتباط بينها وبين التحصيل الدراسي مرتفع، والعجز فيها يبني عليه تخلف دراسي، ذلك لأنها الأساس في عملية الفهم التي يقاس بها التحصيل، فالقراءة الحقيقية هي المقترنة بالفهم أو الاستيعاب الذي يعتمد عل سهولة استخدام المفاهيم أو المعاني التي يكتسبها الطالب، وعن طريق القراءة يستطيع الطالب أن يحقق النجاح في حياته المدرسية(أبو الهيجا، 1989: 65).

وقد تعرض المنهاج الفلسطيني في خطوطه العريضة إلى الأهداف العامة التي يتوقع من التلاميذ امتلاكها في نهاية هذه المرحلة وهي:

- الاعتزاز بدينهم ولغتهم و عروبتهم ووطنهم.
- اكتساب قدر من القيم الإيجابية والعادات الحميدة .
- الإقبال على المشاركة في الأنشطة المنهجية وغير المنهجية .
- التدرب على مهارة الاستماع واستيعاب ما يسمع .
- نطق الحروف من مخارجها الصحيحة .
- القراءة بفهم مادة مشكولة قراءة جهرية صحيحة معبرة .
- القراءة بفهم مادة قراءة صامتة بسرعة مناسبة .
- الكتابة الواضحة الخالية من الأخطاء .
- مراعاة قواعد خط النسخ في كتاباتهم .
- اكتساب ثروة لغوية تمكنهم من التعبير.
- التعبير بلغة فصيحة سهلة .
- حفظ آيات قرآنية كريمة قصيرة ، وأحاديث نبوية شريفة قصيرة ، ومقطوعات أدبية، وأناشيد وطنية .
- محاكاة الأنماط اللغوية التي تعرض لهم .

(الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية، 1999: 17)

مراحل تعليم القراءة في المدرسة الابتدائية:

يمر تعليم القراءة بمراحل عدة تستغرق سنوات ما قبل المدرسة الابتدائية، وتمتد حتى نهاية المرحلة الثانوية، وهذه المراحل، هي: الاستعداد للقراءة، والبدء في تعليم القراءة، والتوسع في القراءة، وتوسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات، وتهذيب العادات والأذواق والميول.

و فيما يلي عرض لكل مرحلة من مراحل تعليم القراءة الخمس:

1- مرحلة الاستعداد للقراءة :

تستغرق هذه المرحلة سنوات ما قبل المدرسة و السنة الأولى الابتدائية، والهدف من هذه المرحلة هو توفير الخبرات والمرونة الكافية التي تنمي عند التلاميذ الاستعداد للقراءة. و يتم تكوين الاستعداد عن طريق: تنمية القدرة على تذكر الأشكال والتفكير المجرد وتوسيع خبرة بالبيئة المحيطة به، والتمكن من صياغة الجمل البسيطة عن طريق تزويده بقدر كبير من المفردات، والتدريب على سلامة النطق، وتمييز الشبه والخلاف بين الأشكال والصور، والتمييز على دقة التمييز البصري والسمعي، وهذا يظهر أهمية دور المنزل ورياض الأطفال في أن عليهما دوراً مهماً في تحقيق الاستعداد للقراءة (شحاتة، 1992: 135).

2- مرحلة البدء في تعليم القراءة :

تبدأ هذه المرحلة في السنة الأولى الابتدائية . يتم في هذه الرحلة تكوين العادات الأساسية في القراءة ، وبعض المهارات و القدرات وهي :

معرفة أسماء الحروف، والربط بين الكلمة والصورة ، وتعرف الكلمات بالصور، والتمييز الصوتي بين نطق الحروف، والتمييز البصري بين أشكال الحروف، وأن يتعرف التلميذ على جميع الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة وأوضاعها المختلفة، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وربط الحروف بحركاتها وسكناتها، وأن يعرف الحركات الأولية من الفتحة و الكسرة و السكون وتكوين عادات البحث عن المعاني في أثناء القراءة ، و قراءة قطعة مكونة من سطرين على الأقل، ويتم ذلك في إطار إكساب التلاميذ الشغف بتعلم القراءة عن طريق عرض قطع من لوحات الإعلانات، وعناوين الصور التي تعلق على الجدران ومكتبات الفصول، والكتب و القصص.

3- مرحلة التوسع في القراءة :

وتسمى هذه المرحلة بمرحلة التقدم في اكتساب العادات الأساسية في القراءة، وتمتد هذه المرحلة من الصف الثاني إلى الصف السادس الابتدائي،وتتمثل في دقة الفهم لما يقرأ، والاستقلال في تعرف الكلمات، والانطلاق في القراءة الجهرية ، وازدياد السرعة في القراءة، وقراءة القطع الأدبية وقطع المعلومات و القصص ، وبناء رصيد من المفردات، وتنمية البحث عن موارد جديدة.

4- مرحلة توسيع الخبرات:

وأما مرحلة توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات فأنها تشمل هذه المرحلة سنوات الدراسة الإعدادية ، ويتم فيها القراءة الواسعة ، والتي تزيد من خبرات القارئ .

5- مرحلة تهذيب العادات:

وأما المرحلة الأخيرة من مراحل تعلم القراءة – و التي تتمثل في تهذيب العادات و الأذواق والميول – فتشمل ما تبقى من مراحل التعليم؛ فتستغرق الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الثانوية، وفيها يتم تنمية العادات والميول و تصفيتها في أنواع القراءة المختلفة (فورة، 2003: 66 – 67).

التعليم الأساسي:

من خلال اطلاع الباحثة وجدت أن هناك اختلافاً بين مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الأساسي فالأولى تمتد من الصف الأول حتى الصف الرابع، والثانية تمتد من الصف الأول حتى الصف العاشر ولكلٍ منها أهدافها، ولأن عينة الدراسة من تلامذة الصف الرابع الأساسي وهو صف يعد ضمن المرحلتين الابتدائية والأساسية، ارتأت الباحثة طرح مرحلة التعليم الأساسي وأهدافها ومشكلاتها، وخصائص الأطفال في هذه المرحلة .

"يقصد بالتعليم الأساسي، أنه المرحلة التعليمية التي تبدأ من التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية في سن 6 سنوات وحتى الانتهاء من الدراسة بالمدرسة الإعدادية في سن 14 سنة ، فيتحتم على كل طفل بلغ سن السادسة أو تجاوزه أن يلتحق بالمدرسة الابتدائية، وتهدف هذه المدرسة إلى تعليم التلاميذ المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، ومعرفة القيم الدينية والأخلاقية والقومية في التلاميذ حتى يشبوا مواطنين صالحين قادرين على تحقيق أهداف المجتمع " (منسي، 1993: 11).

التعليم الأساسي "هو ذلك التعليم الذي يؤمن قدر كاف من التعليم لجميع أبناء الشعب بدون تمييز، ويسمح لهم هذه القدر من التعليم بمتابعة الدراسة للمرحلة الإعدادية إذا رغبوا في ذلك، أو بدخول الحياة العملية بقدر معقول من الكفاءة تسمح لهم بالمساهمة بالنشاطات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع (أبو لبدة، 1996 : 24).

مرحلة التعليم الأساسي(الإلزامي) تشمل الصفوف من (1–10) وتقسم هذه المرحلة إلى قسمين:

– المرحلة الأساسية الدنيا(التهيئة) و تشمل الصفوف الأساسية (1–4) تشمل على التلاميذ الذين تتروا ح أعمارهم ما بين (6–10) سنوات.

– المرحلة الأساسية العليا(التمكين) وتشمل الصفوف الأساسية(5–10) تشمل على التلاميذ الذين تتروا ح أعمارهم ما بين(11–15) سنة.

الأهداف العامة للتعليم الأساسي:

يستهدف التعليم الأساسي ما يلي:

1– توفير الحد الأدنى من المعلومات و المفاهيم والمهارات والاتجاهات اللازمة للمواطنة والتي سوف يحتاج إليها كل صغير في مجتمعه قبل أن يتحمل مسؤولياته الكاملة في مرحلة النضج والرشد .

2– تزويد التلاميذ في فترة التعليم الأساسي بالمهارات العملية القابلة للاستخدام، والتي تمكنه من أن يكون مواطناً منتجاً في مجتمعه مشاركاً في ميادين التنمية.

3– احترام العمل اليدوي وممارسته كأساس ضروري لحياة منتجة بسيطة ، ويؤكد هذا الهدف أهمية الربط بين الفكر والعمل باعتبارها جانبين رئيسيين متكاملين في الخبرات الإنسانية وبتصحيح الخلل في التوازن بينهما بجعل العمل كالفكر ركيزة للتربية ومصدراً رئيسياً لمحتواها وأساليبها .

4– تكوين الاتجاهات الروحية والخلقية والدينية. وقواعد السلوك السليم النابع من أخلاقيات المجتمع وقيمه وثقافته.

5– الاهتمام بالصحة الجسمية والنفسية والاتجاهات الملائمة للتلاميذ وتحقيق التوازن والانسجام والتعاون والتكامل في محيط الأفراد والجماعات .

6– تنمية شخصية التلميذ الخلاقة وفكره الناقد بحيث يتمكن من الإسهام في تنمية مجتمعه ووطنه (حسان، 1993: 128–129).

وفيما يلي أهم المواصفات التي يسعى التعليم الأساسي في تشكيلها لدى شخصية المتعلم :

- **الإيجابية:** في التفكير والقول والعمل، وذلك عن طريق اعتماد التلاميذ بقدر المستطاع على أنفسهم في اكتساب الخبرة والمعرفة.

- **الواقعية:** عن طريق استناد تدريس المواد الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي إلى الطرق التي تجعل دراستها واقعية وعملية، وذلك بأن تدور حول أنشطة ذات صلة بحياته وبيئاته، لا أن تدور حول مواد منفصلة في الصفوف الأخيرة.

- **الإبتكارية:** عن طريق تشجيع النشاط الإبتكاري عند التلاميذ في مجالات الإنتاج التي يتدربون عليها وفي الهوايات والأنشطة التي يمارسونها .

- **التعاونية:** وذلك من خلال ما يسهم به التلميذ من أنشطة دراسية وأنشطة حرة مع زملائه وما يقوم به التلاميذ مع معلميهم من مناشط مختلفة داخل حجرات الدراسة وخارجها .

مشكلات التعليم الأساسي في البلاد العربية :

أظهرت الدراسات التي قامت بها اليونسكو في البلاد العربية حول مشكلات التعليم الأساسي أن هناك تسع مشكلات تقف حجر عثرة أمام تطور التعليم وتعميمه وهي:

1- عدم كفاية الموارد المالية وقلة المصادر البشرية .

2- الاتجاه السلبي لدى بعض الآباء نحو التعليم بوجه عام، وتعليم البنات والنساء بوجه خاص ويتركز ذلك في المناطق الريفية.

3- اعتقاد بعض الآباء الفقراء وغير المتعلمين – لأسباب اقتصادية – أن عائد العمل أفضل من التعليم، كما أن تعليم الأبناء قد يضيع مدخراتهم.

4- نقص البنية الأساسية الضرورية لنقل السكان من المناطق الأقل كثافة على مراكز التعليم.

5- الكوارث سواء ما كان منها من صنع القدر أو من صنع الإنسان مما أدى إلى تدمير الممتلكات وهجرة السكان .

6- سيطرة الحكومات على مقدرات التعليم تخطيطاً وتسييراً، وندرة إشراك المواطنين في سياسيات التعليم.

7- عدم وجود سياسة محددة لتطوير المؤسسات التربوية الحالية وإيجاد البدائل لتعليم الأطفال والشباب وكبار السن .

8- عدم وجود سياسة رشيدة لاستغلال وسائل الإعلام لتقوم بدورها في التعليم الأساسي وبرامج محو الأمية.

9- ضعف آلية التخطيط والإدارة التربوية .

(مجلة التربية – العدد السابع – السنة الثالثة 1992)

مشكلات التعليم الأساسي في فلسطين:

تلك كانت مشكلات التعليم الأساسي في البلاد العربية ولقد واجه التعليم الأساسي في فلسطين ولا يزال العديد من المشكلات نظراً للظروف السياسية التي تقلبت على فلسطين، فمن الحرمان من التعليم في العهد العثماني إلى عدم الاهتمام به في الانتداب البريطاني، إلى محاربته والحد منه في ظل الاحتلال الإسرائيلي الأمر الذي أدى إلى ارتفاع نسبة الأميين الذي لا يعرفون القراءة و الكتابة أو تدني التحصيل وارتفاع التسرب من المدارس في سن مبكرة، وفيما عدا العهدين الأردني (الضفة الغربية)، والمصري (قطاع غزة) اللذين شهد فيهما التعليم نمواً ملحوظاً، فإن المشكلات الموروثة من الظروف السابقة ما زالت تلقي بظلالها على واقع التعليم في عهد السلطة الوطنية الفلسطينية التي تحاول إصلاح ما أفسده البشر عبر العصور، فرغم ما شهده جهاز التربية والتعليم في الوقت الحالي من تغيرات ايجابية وخاصةً بعد وضع مناهج فلسطينية جديدة، إلا أنه يوجد هناك العديد من المشكلات التي تواجه التعليم الأساسي في فلسطين عامة وقطاع غزة على وجه الخصوص، حاولت الباحثة الوقوف على بعضها وأجملتها في النقاط الآتية:

1- نظام الفترتين: وهو استخدام نفس المبنى المدرسي لمدرستين مستقلتين بالتلاميذ والمعلمين والمدراء وهو ما يعرف بنظام الدورتين التعليميتين في البناء الواحد، ومن عيوب هذا النظام تقليل عدد الساعات التي يقضيها التلميذ في المدرسة، وتدني مستوى النشاطات التربوية المرافقة، إضافة إلى الإزعاج والضوضاء من تلامذة الفترة المسائية لزملائهم في الفترة الصباحية.

2- زيادة كثافة الفصول عن الحدود الممكنة ؛ مما يعوق عمل المعلم ويعطل جهده .

3- تسرب التلاميذ من المدرسة قبل وصولهم إلى نهاية مرحلة التعليم الأساسي .

4- العبء التعليمي: فالعدد الكبير من الحصص التي يدرسها المعلم يومياً والأعداد الكبيرة من التلاميذ في الصف الواحد. واقتران ذلك كله مع كثرة مطالب المشرفين من المعلم، له نتيجة واحدة لا غير وهي تدني نوعية التعليم.

5- المحافظة ومقاومة التجديد : فهناك عدد من المعلمين يقاوم التجديد سواء بطريق مباشر أو طريق غير مباشر، فالتغير يتعارض مع قناعات ترسخت في وجدانه وانعكست في ممارساته التربوية.

6- سوء جودة المباني المدرسية.

7- تقلص حجم وجود الأنشطة التربوية .

8- عدم توفر الإمكانيات المادية اللازمة للتعليم.

9- والمشكلة الأهم والتي تعتبر من المشكلات الكبرى التي تواجه المسيرة التعليمية ، الحصار الذي يتعرض له قطاع غزة وما يترتب عليه من مشكلات اقتصادية مما يعيق من وصول القرطاسية والأثاث المدرسي للتلاميذ .

ويمكن اتخاذ التدابير الآتية للتغلب على بعض تلك المشكلات:

1-وضع التشريعات التي تحرم عمل الأطفال في سن التعليم الأساسي على الأقل.

2- دعوة المنظمات الشعبية والخيرية وغير الحكومية ورجال الأعمال إلى المساهمة في ترميم المدارس الموجودة حالياً، وكذلك في المساهمة في إنشاء مدارس جديدة تتوافر فيها شروط مدرسة المستقبل.

3- تعيين مرشدين نفسيين واجتماعيين في المدارس من أجل مساعدة التلاميذ على تخطي ما قد يواجهونه من مشكلات لا سيما ما تراكم لديهم من رواسب نفسية.

4- توعية أولياء الأمور بأهمية التعليم بالنسبة للفرد والمجتمع.

5- أهمية دعم تعليم الفقراء من الطبقات المحرومة.

خصائص طفل المرحلة الأساسية:

تتميز مرحلة نمو الطفل في فترة من سن 6 سنوات إلى 14 سنة بصفة عامة باتساع الأفق والقدرة على تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية وزيادة قدرة الطفل على الاستقلال ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى ثلاثة أقسام هي:

أ- مرحلة الطفولة المتوسطة من سن 6 إلى 9 سنوات .

ب-مرحلة الطفولة المتأخرة من سن 9 إلى 12 سنة .

ت-مرحلة مشارف المراهقة من سن 12 إلى 14 سنة .

وتلميذ الصف الرابع يقع في مرحلة الطفولة المتأخرة و فيما يلي عرض لخصائص النمو في هذه المرحلة: (توق وعدس، 1984: 86 – 87).

أولاً: الخصائص الحسية والجسدية:

1- تتقدم حواس الطفل في هذه المرحلة تقدماً ملحوظاً، وتكون حاسة اللمس لدى أطفال هذه المرحلة أقوى منها لدى المراهقين. ويعتمد الطفل في هذه المرحلة على حواسه أكثر ما يعتمد على العمليات العقلية في كشف العالم وفهمه والتكيف معه.

2- ينمو الجهاز العضلي نمواً كبيراً خلال هذه المرحلة فتبلغ عضلات الطفل في سن الثانية عشرة ضعف وزنها وقوتها في سن السادسة.

3- تتصل بظاهرة العضلات ظاهرة الطفل العسر وهي مشكلة تواجه المعلمين جميعاً، ويقترح المربون أن لا نكره الطفل على استخدام يده اليمنى، بل نحاول تقديم المساعدة له لكي يستخدم اليد اليمنى إن أمكن.

4- يتحسن التناسق الحركي عند الأطفال ولذا يصبح التحكم في الأمور الصغيرة سهلاً ممتعاً

5- يتميز النمو الجسدي بالتباطؤ مما يسمح بتوفير طاقة زائدة للنشاط الجسمي الذي يتسم بالحيوية المتدفقة، وكذلك النشاط الذهني الذي يتسم بتطلع الطفل لفهم العالم من حوله مستفيداً من نمو حواسه وعضلاته.

ثانياً: خصائص النمو العقلي (المعرفي):

1- يتميز أطفال هذه المرحلة بالتلهف للتعلم.

2- يكون مدى انتباه الطفل قصيراً ويزيد مدى الانتباه تدريجياً مع نمو الطفل.

3- يعتمد التذكر في هذه المرحلة على الصور البصرية والحركية.

4- تكون قابلية الأطفال للاستهواء (تقبل فكرة دون نقد وتحقيق منطقي) كبيرة وأكبر بكثير مما في مرحلة المراهقة.

5- يكون نمو الذكاء في هذه المرحلة مضطرداً ، إلا أن هناك فروقاً فردية واضحة بين الأطفال في الذكاء .

6- يحب الأطفال الكلام وهم يتكلمون بسهولة أكثر إذا ما قورنت بكتاباتهم.

7- يبدأ الأطفال في هذه المرحلة بتطوير مفاهيم الصواب والخطأ .

8- يكون حب الاستطلاع في هذه المرحلة قوياً جداً، كما أن جمع الأشياء و التنقيب عنها يقوى بدرجة كبيرة.

9- يصبح الأطفال في هذه المرحلة أكثر استقلالية، وفي نفس الوقت يحتاجون لإرشاد الكبار.

ثالثاً: خصائص النمو الانفعالي:

1- يحرز طفل هذه المرحلة تقدماً واضحاً في نموه الانفعالي حيث يصبح أكثر تحكماً في انفعالاته، وأكثر تقبلاً للتأخر في تحقيق رغباته أو حتى عدم تلبيتها. والعوامل التالية قد تكون السبب وراء هذه الخاصية:

أ- نمو ذكائه وتفكيره و تخلصه التدريجي من مركزية الذات .

ب-زيادة اعتماد الطفل على نفسه مما يجعله أكثر ثقة بها وأقل تعرضاً للغضب الثائر .

ت-نمو علاقاته الاجتماعية مع الرفاق .

ث-اهتمامه باحترام الكبار وما يصحب ذلك من تشرب بعض القيم الأخلاقية الهادئة و خاصة ممن يقومون بدور القدوة.

2- قد يتعرض الأطفال إلى الانفعالات الحادة في مواقف تأكيد الذات و الدفاع عنها أو نتيجة بعض الظروف البيئية و الصحية الخاصة .

3- يحترم الأطفال في هذا السن انفعالات وعواطف الآخرين، وهذا ما يمكن أن نسميه المشاركة الوجدانية . ويكون هذا الميل قوياً في محيط الجماعة بشكل خاص .

4- يرغب الأطفال وبحماس كبير في مساعدة الكبار وبشكل خاص المعلم للحصول على الرضا، كما يستمتع الأطفال بتحمل المسؤولية .

5- تظهر بعض الميول لدى الأطفال في هذه المرحلة بدرجات متفاوتة من القوة، ومن أهم هذه الميول :

أ- الميل للعمل و الحل والتركيب .

ب-الميل للجمع والاقتناء .

ت-الميل لتجوال والاستكشاف .

ث-الميل للاطلاع .

ج- الميل للتصنيف (عريفج ،1993 :117).

رابعاً: خصائص النمو الاجتماعي:

1- يصبح الأطفال في هذه المرحلة أكثر تمييزاً في انتقاء أصدقائهم ويميلون إلى اختيار صديق دائم وعدد شبه دائم من الأصدقاء.

2- يحب الأطفال في هذه الفترة الألعاب المنظمة في مجموعات صغيرة ولكن اهتمامهم بقوانين الجماعة قد يفوق اهتمامهم بالألعاب نفسها.

3- يبدو التناقض واضحاً في هذا العمر ، كما يكثر التباهي و التبجح والتفاخر .

4- تبدأ الاهتمامات المختلفة لكل من الجنسين سواء في الأعمال المدرسية أو في ميدان اللعب، وتتأثر هذه الاهتمامات والاختلافات بالطبقة الاجتماعية والاقتصادية .

5- تختلف اهتمامات الذكور عن اهتمامات الإناث بشكل واضح وقد تظهر مشاحنات متعددة بين الجنسين واتهامات وتنافس واضح في الإنجاز المدرسي في المدارس الابتدائية العليا المختلطة.

أشكال القراءة:

تتخذ القراءة أشكالا متعددة فهي من حيث الأداء :

1- جهرية 2- صامتة

وهي من حيث الغرض العام للقارئ:

1- القراءة التحصيلية . 2- قراءة جمع المعلومات .

3- القراءة السريعة الخاطفة . 4- قراءة الترفيه.

5- القراءة التصحيحية . 6- القراءة الاجتماعية.

7-قراءة التصفح السريع. 8- القراءة النقدية التحليلية.

9- قراءة التذوق.

وهي من حيث طبيعة المادة المقروءة:

1- أدبية 2- علمية 3- تاريخية

4- فلسفية 5- اجتماعية... الخ.

وهي من حيث التهيؤ الذهني للقارئ:

1- قراءة للدرس 2- قراءة للاستمتاع

أولاً: تصنيفها من حيث الغرض العام للقارئ :

يصنف المربون القراءة من حيث الغرض منها عدة أنواع منها:

1- القراءة التحصيلية: و يراد بها استظهار المعلومات وحفظها، ولهذا فالقارئ في هذا النوع محتاج إلى كثرة الإعادة و التكرار، ومن خصائصها أنها بطيئة و تتصف بالأناة و عقد الموازنات بين المعلومات المتشابهة و مختلفة .

2- قراءة جمع المعلومات: و فيها يقوم القارئ بالرجوع إلى مصادر عدة لجمع ما يحتاج إليه من معلومات ، وهذا النوع يتطلب من الدارس مهارة السرعة في تصفح المراجع ، ومهارة التلخيص ولعل فئة الباحثين والعلماء وأمثالهم هم أكثر الناس احتياجا إلى هذا النوع من القراءة.

3- القراءة السريعة الخاطفة: و تهدف إلى معرفة شيء معين في لمحة من الزمن كقراءة فهارس الكتب وقوائم المؤلفين و الأدلة بأنواعها، وهي قراءة ضرورية للباحثين و المتعلمين.

4- قراءة التصفح السريع : تكوين فكرة عامة عن موضوع كقراءة تقرير أو كتاب جديد ، وهذا النوع تتطلبه حياتنا الراهنة نظراً لضخامة الإنتاج اليومي من المطبوعات في العلوم والفنون والآداب، وتمتاز هذه القراءة بالوقفات في أماكن خاصته لاستيعاب الحقائق وكذلك بالسرعة والفهم في الأماكن الأخرى. (إبراهيم :،1982 : 73).

5- قراءة الترفيه: المتعة الأدبية والرياضة العقلية كقراءة الأدب والنوادر والقصص والفكاهات والطرائف، وهي قراءة تخلو من التعمق والتفكير وكد الذهن ، لذا يراعي في اختيار مادتها الخفة، والقارئ عادة يزاولها في أوقات الفراغ ، وقد تؤدى على فترات متقطعة .

6- القراءة النقدية التحليلية : الغرض منها الفحص و النقد، وذلك كقراءة كتاب أو إنتاج ما للموازنة بينه وبين غيره ، ولذا القارئ في هذه القراءة بحاجة إلى التروي والمتابعة ، ولهذا لا يستطيع قراءتها إلا من حظي بقدر كبير من الثقافة و الموهبة والنضج والاطلاع والتحصيل والفهم (سمك ، 1979 : 340).

7- قراءة التذوق: التفاعل مع المقروء وهذا النوع أشبه بقراءة الاستمتاع، حيث يتأثر بها القارئ بشخصية الكاتب ويشاركه فيما يقرؤه له مشاركة وجدانية.

8- القراءة التصحيحية : هي قراءة استدراك الأخطاء اللغوية و الإملائية و الأسلوبية و الصيغ اللفظية ، وتهدف إلى تصحيح الخطأ كقراءة المعلم دفاتر التلاميذ و الطبعات التجريبية ، وتحتاج هذه القراءة إلى جهد مضاعف من القارئ لكثرة التدقيق و الإمعان في المادة المقروءة ، مما ينجم عنه تعب أعصاب العين فيورثها كلالاً مع مرور الزمن .

9- القراءة الاجتماعية: ويقصد بها التعرف إلى ما يحدث لفئات المجتمع من مناسبات سارة أو أحزان كقراءة صفحات الوفيات والدعوات، والغرض منها المشاركة الوجدانية، وتقديم الواجب الديني والاجتماعي.

ثانياً: القراءة من حيث التهيؤ الذهني للقارئ:

1- القراءة للدرس: ترتبط هذه القراءة بمطالب المهنة ، والواجبات المدنية وغير ذلك من ألوان النشاط الحيوي، والغرض منها عملي ، يتصل بكسب المعلومات والاحتفاظ بجملة من الحقائق ، ولذلك يتهيأ لها الذهن تهيؤاً خاصاً ، فنجد في القارئ يقظة وتأملا وتفرغاً ، كما يبدو في ملامحه علائم الجد والاهتمام ، وتستغرق قراءته وقتا أطول ، وتقف العين فوق السطور وقفات متكررة طويلة أحيانا، ليتم التحصيل والإلمام ، وقد تكون للعين حركات رجعية ، للاستذكار والربط وغير ذالك .

2- قراءة الاستمتاع:

ترتبط هذه القراءة بالرغبة في قضاء وقت الفراغ قضاء ساراً ممتعاً، وتمحي منها الأغراض العملية، والدافع إليها أمران:

1- أما حب الاستطلاع، ففي هذه الحالة يكون المقروء من الموضوعات الواقعية.

2- وأما الرغبة في الفرار من الواقع وأثقاله وجفافه، والتماس المتعة والسلوى، ففي هذه الحالة

3- يكون المقروء من صنع الخيال، أو من الخرافات.

(إبراهيم، 1982: 74 – 75)

ثالثاً: تصنيفها من حيث الأداء

القراءة الصامتة:

قدم العديد من التربويين تعريفات للقراءة الصامتة، تعرفها (عبد الحميد، 2006 : 31) بأنها : " قدرة القارئ على فهم وإدراك معاني المادة المقروءة، دون استخدام أجهزة النطق ، ويتأتى ذلك إذا امتلك القارئ القدرة على ترجمة المقروءة إلى دلالات، ومعان ،والقراءة الصامتة لا تتحقق إلا إذا كانت مسبوقة بالقدرة على القراءة الجهرية ، وما يصاحبها من التعرف على أشكال الحروف وأصواتها ، وهي بذلك تقوم على ثلاثة عناصر:

1- النظر بالعين إلى المادة المقروءة .

2- قراءة الكلمات والجمل.

3- النشاط الذهني المصاحب والمؤدي إلى الفهم ".

ويعرفها (القضاة والترتوري، 2006: 108) بقولهما أنها : " يقصد بها تعرف الكلمات والجمل وفهمها، دون النطق بأصواتها ، وبغير تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة " .

ويعرفها (عبد العال، 2002 : 71) بأنها : " التي يدرك بها المعنى المقصود بالنظرة المجردة من النطق أو الهمس، وتبدو عملية القراءة الصامتة بهذه الصورة مستحيلة ، ولكنها في الواقع ممكنة، ويتوقف النجاح فيها على التدريب وعلى تكوين عاداتها ، فالقارئ ينظر إلى الجمل كما ينظر صورة الأشياء، ويدرك معنى الجمل المنظورة كما يدرك مدلول الصور، فالأساس في القراءة الصامتة إذن أن يستشف القارئ المعنى من الجمل المكتوبة ، وهو غير مقيد بنطق الكلمات ، بل يلتقط المعاني ، ويدركها بالنظرة تلو النظرة ، وعلى المعلم أن يعود تلاميذه عدم تحريك الشفاه ، أو النطق باللسان أثناء القراءة الصامتة " .

" تشكل القراءة الصامتة نحو 90 % من مواقف القراءة الأخرى ، ولهذا النوع من القراءة أثر في نمو الطفل نفسياً ، حيث تحرره من الخجل و الحرج و بخاصة الأطفال الذين لديهم عيوب نطقية ، فهي تنفذه من الشعور بالتعرض للسخرية وتحاشي نقد الآخرين ، كما تؤثر في نموه اجتماعياً لأن فيها احتراماً لشعور الآخرين و تقديراً لحرياتهم وعدم إزعاجهم وبخاصة إذا كانت القراءة في حافلة أو مكتبة" . (البجة ، 2002 : 94) .

ويعرفها (الحسن ، 2000 : 17) بأنها " قراءة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفه ، يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات و الجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت ، أي أن البصر و العقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة، ولذلك تسمى القراءة البصرية ، فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام ، وتوجيه كل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ .(الحسن ، 2000 : 17) .

ويعرفها (الدراويش، 1997: 108) بقوله أنها: " آلتها العقل والعين فقط، وليس للقارئ أن يهمس فيها بكلمة، أو يحرك بها شفاه ".

فيرى(جابر 1991) على أنها " قراءة ليست فيها صوت ولا همس، ولا تحريك لسان، أو شفاه، عمادها سرعة الاستيعاب، وتحصل بانتقال عين القارئ فوق الكلمات والجمل دون تلكؤ ودون تردد، وبإدراك المدلولات والمعاني والأفكار الرئيسية و الفرعية ".

ويعرفها(أبو مغلي 1986) على أنها " عملية قراءة بالعينين فقط وليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك للشفتين "

ويرى(قورة 1981) على أنها " عملية يتم بها تفسير الرموز الكتابية وغيرها وإدراك مدلولاتها في ذهن القارئ دون صوت وهمهمة أو تحريك شفة "

وتعرفها الباحثة إجرائيا أنها: " القراءة التي يدرك بها القارئ المعنى المقصود بالنظرة المجردة من النطق أو الهمس أو تحريك اللسان أو الشفة. إنها قراءة العين و العقل، التي تركز على حل الرموز وفهم معانيها بسرعة ودقة "

فيطالع التلاميذ الموضوع في صمت دون صوت، وقد يعبر عنها بقراءة العين ثم يأتي بعد ذلك دور المعلم ليختبر طلابه فيما قرءوه بغية الوقوف على فهمهم واستيعابهم.

أغراضها:

- تنمية الرغبةً في القراءة و تذوقها .
- تربية الذوق والإحساس بالجمال.
- زيادة القدرة على الفهم .
- تربية القدرة على المطالعة الخاطفة وزيادة السرعة مع الإلمام بالمقروء تمشياً مع ضرورات الحياة .
- زيادة قاموس القارئ وتنميته لغوياً وفكرياً.
- حفظ ما يستحق الحفظ من ألوان الأدب الرفيع .

مواقف تستخدم فيها القراءة الصامتة:

لا يمكن حصر هذه المواقف، ويمكن ذكر بعضها، وهي: (إبراهيم، 1989: 64)

- قراءة الصحف لمعرفة الأخبار .
- قراءة الكتب الحديثة التي تعالج أموراً تثير اهتمام الرأي العام.
- قراءة كتب الأدب لما فيها من متعة فنية.

- قراءة بحوث أو آراء ينتفع بها في تذليل صعوبة.
- قراءة القصص والمجلات والملح والنوادر للتسلية وترجية أوقات الفراغ .
- قراءة مسألة اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية... الخ .
- وفي الميدان المدرسي تستخدم للتحصيل . وتستعمل في حصص القراءة في المكتبة . كما أنها تمهد لقراءة الموضوع قراءة جهرية في حصة المطالعة .

مزايا القراءة الصامتة:

للقراءة الصامتة مزايا عديدة يمكن تلخيصها فيما يلي :

1- إنها الطريقة السليمة لتحصيل المعارف وتحقيق المتعة القرائية .

2- إنها قراءة المستقبل الذي يتسم بالسرعة، فهي اقتصادية في اكتساب المعرف لأنها أسرع من القراءة الجهرية وتتيح للقارئ فرصة قراءة أكبر قدر ممكن في زمن قصير ودون إرهاق كما يحدث عادة في القراءة الجهرية .

3- توطد العلاقة بين القارئ و مصادر القراءة . فهي أجلب للسرور والاستمتاع من القراءة الجهرية ، لأن فيها انطلاقاً ، ويتعامل فيها الطفل مع نفسه بحرية ، لأنها تمضي في جو يسوده الهدوء .(زقوت و 1999 :102)

4- قراءة الحياة الطبيعية ، فهي تستخدم في الحياة أكثر من القراءة الجهرية . (إسماعيل،1998 : 141)

5- فيها احترام لمشاعر الآخرين .

6- تتيح الفرصة لترقية الفهم ، وتذوق المقروء ، وتوسيع مجاله .

7- تعود الطفل الاطلاع ، والاعتماد على نفسه في فهم المقروء .

8- هي وسيلة لإخفاء عيوب النطق والكلام بعامة.

9- هي طريق الإعداد للقراءة الجهرية .

10- تراعي الفروق الفردية بين تلاميذ الصف الواحد (سليمان و آخرون، 2001: 85)

عيوب القراءة الصامتة:

1- لا تتيح للمعلم فرصة تعرف أخطاء التلاميذ الهجائية .

2- لا تساعد التلاميذ على التدريب على صحة القراءة و سلامة الأداء .

3- لا تتيح للتلاميذ السيطرة على مهارات القراءة كالطلاقة و تمثيل الأدوار .

4- تساعد على شرود الذهن وعدم التركيز و الانتباه .(البجة ،2000 : 313)

5- فيها إهمال لصحة النطق وعدم العناية باللفظ .

6- قراءة فردية لا تساعد الأطفال على مواجهة المواقف الكلامية الحياتية.

توجيهات للقراءة الصامتة:

هناك أمور لا بد أن تراعى لإنجاح القراءة الصامتة في المرحلة الابتدائية الأولى منها:

1- انتقاء المقروء بعناية ، بحيث يغري المتعلم و يجذبه شكله و موضوعه .

2- أن يكون المقروء خالياً من غريب اللفظ.

3- أن يتصف المقروء بسهولة الأسلوب و بساطة الفكرة .

4- المران المتواصل على القراءة الصامتة.

5- تخصيص كتب إضافية للقراءة الصامتة.

6- تحديد مسؤولية التلاميذ بعد القراءة الصامتة ، فلا يكتفي المعلم \ المعلمة بأن يقرأ التلاميذ ، بل لا بد من إشعارهم أنهم مسئولون عن فهم المقروء .

أنواع القراءة الصامتة:

1- القراءة الصامتة التي تسبق القراءة الجهرية.

2 -القراءة الصامتة الموجهة.

3- القراءة الحرة. (سليمان وآخرون، 2001 : 89)

طريقة تدريس القراءة الصامتة:

تتنوع القراءة الصامتة في صفوف المرحلة الابتدائية ، فمنها القراءة الصامتة التي تسبق القراءة الجهرية، ومنها القراءة الصامتة الموجهة من مكتبة المدرسة \ الصف أو من كتاب موحد، ومنها القراءة الصامتة الحرة، وفي القراءة الصامتة التي تسبق القراءة الجهرية يحسن التالي:

- تشويق الأطفال إلى القراءة الصامتة من خلال مقدمة قصيرة مناسبة، تثير حب الإطلاع، و تعد الطفل إعداداً نفسياً للقراءة.

- تكليف الأطفال بقراءة الدرس قراءة صامتة، وتحديد الوقت المناسب لها ، لتعويدهم على سرعة القراءة المقترنة بالفهم، وحال الانتهاء منها يطلب إليهم إغلاق الكتاب وإن لم ينته الوقت المحدد، والذين لا ينهون القراءة يطلب إليهم عند انتهاء الوقت إغلاق كتبهم، وفي بداية الأمر يأخذهم باللطف و اللين و الأناة، ويتدرج معهم في السرعة قراءة وفهماً.

- توجيه أسئلة معدة سابقاً للأطفال ليجيبوا عنها، وينبغي أن تكون الأسئلة واضحة ومحددة، وتدور حول النقاط البارزة في الدرس، ولا تتناول التفصيلات الدقيقة، ولا تكون مرتجلة بنت ساعتها.

- الانتقال بعد ذلك إلى القراءة الجهرية حسب الخطوات المتبعة في تدريسها .

أما في القراءة الموجهه والحرة فلا بد من اختيار الموضوع المناسب للأطفال، وتحديد مادة القراءة وزمنها (إن كانت ستجري في غرفة الصف)، وبعد القراءة يناقشهم المعلم\المعلمة فيما خفي عليهم من الألفاظ والعبارات والأفكار، ويسمح لهم بتوجيه الأسئلة التي أثارتها القراءة في نفوسهم، فيتحدث بعضهم عما قرأ، ويمثل بعضهم الآخر المواقف التي تملكته، وعلى المعلم أن يطلق العنان للأطفال ليعبروا عما قرأوا، و فهموا وتمثلوا، وما تملكهم من مواقف ، وما تكامل قي أذهانهم من صور وأخيلة، ولا بأس من التدرج من العامية إلى اللغة السليمة التي تناسب مستوى الأطفال، بحيث يتولى المعلم التوجيه، كما على المعلم أن يتدرج في الإكثار من كمية المادة المقروءة، والتقليل من الوقت المحدد للقراءة، وذلك لتدريب الأطفال على سرعة القراءة المقترنة بالفهم والاستيعاب .

وترى الباحثة على المعلم أن يساعد تلاميذه لكي يطوروا من سرعتهم في القراءة الصامتة وذلك من خلال تكوين عادات جيدة مثل وضع الجلوس الصحيح ، والمسافة المناسبة بين العينين و الكتاب ، والحركة السليمة للعين لزيادة سرعة تنقلها بين الكلمات ، فكلما زادت سرعة حركة العين كلما زادت سرعة القراءة .

القراءة الجهرية :

قدم العديد من المربين تعريفات للقراءة الجهرية ، فتعرفها (عبد الحميد، 2006: 27) بأنها : " هي قدرة التلميذ على ترجمة الرموز المكتوبة إلى أصوات ينطقها ويستوعب المقروء، ويفهم ما يقرأ وفي حال عدم الفهم وعدم التفاعل مع المقروء يكون ألغى الهدف من القراءة " .

ويعرفها (عبد الرحمن ومحمد، 2002: 50) بأنها: " نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع،بحيث يراعي سلامة النطق، وعدم الإبدال ، أو التكرار ، أو الحذف ، أو الإضافة " .

ويعرفها (الحسن، 2000: 18) بأنها " هي التي ينطق القارئ من خلالها بالمقروء بصوت مسموع، مع مراعاة ضبط المقروء وفهم معناه ".

ويعرفها (على، 1993: 6) أنها: " هي التي يتلقى التلميذ ما يقراه عن طريق العين واستخدام أعضاء النطق جميعها ، فالقراءة الجهرية ينطق فيها المقروء، بصوت يسمعه القارئ والمستمع، أي أنها عملية يتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى أصوات منطوقة وأصوات مسموعة".

فيرى (جابر 1991) " بأنها القراءة التي ينطق القارئ من خلالها بالمفردات و الجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة عن المعاني التي

تضمنتها".

ويعرفها (مجاور،89 19: 442) بأنها: "يقرأ التلميذ بصوت مسموع وفي نطق واضح صحيح، وذلك لإكساب التلاميذ صحة النطق وسلامة الكلمات وإخراج الحروف من مخارجها للكلمات المطبوعة أو المكتوبة".

ويعرفها (أبو الدرابي، 1989: 7) أنها:"التعرف البصري على الرموز الكتابية والإدراك العقلي لمدلولاتها ومعانيها ، وإن التعبير عن هذه المدلولات والمعاني يتم بنطق الكلمات والجهر بها" .

أما (عبد العليم 1973: 14) فيرى:" أن القراءة الجهرية هي التعرف البصري على الرموز الكتابية والإدراك العقلي لمدلولاتها ومعانيها، وأن التعبير عن هذه المدلولات والمعاني يتم بنطق الكلمات والجهر بها " .

وقد توصلت الباحثة إلى اعتماد التعريف الإجرائي التالي للقراءة الجهرية على أنها " تلك العملية التي ينطق فيها القارئ بالكلمات والجمل المكتوبة ، صحيحة في مخارجها مضبوطة في حركاتها ،

بصوت مسموع ، معبرة عن المعاني التي ضمنتها ، خالية من الأخطاء دون حذف أو إضافة أو إبدال أو وقف خطأ" .

وهي القراءة التي ينطق فيها الكلام بصوت مسموع، مع مراعاة قواعد اللغة، و صحة النطق، وسلامة الكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها، وتمثل المعنى، وبها يبدأ تعليم القراءة.

وهذا النوع من القراءة يشتمل على ما تشتمل عليه القراءة الصامتة من تعرف بصري للرموز المكتوبة، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها ، و تزيد عليها بالتعبير الشفوي عن المدلولات والمعاني من خلال النطق بالكلمات و الجهر بها ، و لذا فهي أصعب من القراءة الصامتة .

وتحتل القراءة الجهرية مكاناً بارزاً في منهج تعليم القراءة ، ذلك لأنها تمارس في المدرسة كما تمارس في حياة الكبار .

ولقد حدد (إبراهيم ،1982: 69) بعض المواقف التي تستخدم فيها القراءة الجهرية :

- قراءة قطعة، أو مقتطفات من قطعة لتأيد موقف اتخذه القارئ في إحدى المناقشات.
- القراءة لإفادة الغير بعض المعلومات .
- قراءة استرجاع كأن تقرأ محاضر جلسات.
- قراءة الشعر للتمتع بموسيقاها .
- قراءة خبر من الأخبار ...الخ.

مزايا القراءة الجهرية :

1- تعتبر أحسن وسيلة لإتقان النطق ، وإجادة الأداء ، وتمثل المعنى .

2- تنمي عند التلاميذ حب القراءة والاستمتاع بها .

3- إكساب التلاميذ الإحساس اللغوي، وتنمية الأذن اللغوية لديهم.

4- تستخدم وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق ، فهي عملية تشخيصية علاجية ، تقوَم من خلالها مهارة القراءة و التحدث .(البجة ، 2000 : 325).

5- إكساب التلاميذ الجرأة، وإعدادهم للمواقف الخطابية ، وتنمية القدرة على مواجهة الجمهور.

6- تستخدم وسيلة إمتاع واستمتاع وإنماء لروح الجماعة.

7- تساعد التلاميذ على إدراك مواطن الجمال، والتذوق الفني فيما يقرءون (سمك، 1979: 277).

8- تحقيق الذات، ففيها إشباع لكثير من أوجه النشاط لدى التلاميذ .

9- تستخدم لإشراك الآخرين في المعلومات، وتقديم المتعة و التسلية لهم .

10- تستخدم أداة لتعلم المواد الأخرى (زقوت ، 1999 : 104).

عيوب القراءة الجهرية:

1- لجوء التلاميذ للعبث والانشغال في أثناء قراءة زملائهم .

2- إجهاد المعلم بمتابعة المقروء والطلاب في أثناء قراءة زميلهم .

3- ضيق وقت الحصة الدراسية الأمر الذي لا يسمح بإشراك جميع التلاميذ في القراءة. (سمك ، 1979 : 277).

4- مصدر إزعاج للآخرين من غير الراغبين في استماعها.

5- إجهاد ذهن القارئ بضبط الكلمات ومراعاة النطق السليم مما قد يحول بين التلاميذ وانسجامهم و فهمهم لمعاني الجمل و التراكيب و الأفكار التي يحتويها الدرس.

6- أنها قراءة تؤدى في داخل الصف ، ولا يمكن ممارستها خارج الصف أو المدرسة . (البجة ، 2000 : 326).

شروط القراءة الجهرية:

1- جودة النطق، وحسن الأداء، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة .

2- تمثيل المعنى.

3- السرعة الملائمة للفهم .

4- الوقوف المناسب عند علامات الترقيم .

5- الطلاقة .

6- ضبط حركات الإعراب . (أبو مغلي وسلامة، 2000: 41).

7- رؤية المادة المكتوبة بكلياتها وجزئياتها بشكل واضح .

8- تسكين أواخر الكلمات عند الوقوف في آخر الجملة . (معروف ، 1991 : 91).

طريقة تدريس القراءة الجهرية :

إن رسم حدود جامعة مانعة لتدريس القراءة بكل أنواعها أمر في غاية الحيطة ، لما فيه من حد من إبداعات المعلمين \ المعلمات ورغم ذلك فإن المهارات الأساسية التي يقوم عليها درس القراءة الجهرية تتمثل في إجادة اللفظ و فهم المعنى ، ويمكن تحقيق ذلك من خلال :

- **التمهيد للدرس الجديد :**

و فيه يقوم المعلم بإثارة الطلاب إلى الدرس إما عن طريق المناقشة الهادفة المرتبطة بالدرس أو عن طريق إلقاء بعض المعلومات حوله أو سرد قصة معينة أو حادثة ذات علاقة بموضوع الدرس. وهذه الخطوة ضرورية لجذب انتباه التلاميذ و تشويقهم للمشاركة في الدرس واستثارة خبراتهم السابقة حوله.

وعلى المعلم/المعلمة أن يستخدم التمهيد المناسب لموضوعه و بالطريقة التي يراها أكثر ملائمة لتحقيق أهداف الدرس. كما عليه أن يراعي الزمن في خطواته بما يناسب وكل خطوة فلا يسترسل في مرحلة التمهيد مثلاً أو العرض استرسالاً يطغى على باقي الخطوات ولا ينتقص منها انتقاصاً يخل بتحقيق الغرض منها و يضيع الفائدة المرجوة من ورائها.

- **القراءة الصامتة:**

وهي مرحلة تلي التمهيد و يطلب المعلم \ المعلمة فيها من طلابه قراءة موضوع الدرس قراءة صامتة لتعرف أفكاره ومفرداته و تراكيبه والإلمام بمعناه الإجمالي .

- **المناقشة البسيطة:**

هذه المناقشة تعقب مرحلة القراءة الصامتة ويكون الهدف منها معرفة ما ألم به الطلاب من معلومات و أفكار بعد إطلاعهم على الدرس. وتتسم هذه المناقشة عادة بالسهولة وعدم العمق وتتناول الأفكار العامة للدرس ولا تركز على جزئيات الدرس و تفصيلاته ودقائقه بل يترك ذلك كله لمراحل متأخرة وبعد قراءة الطلاب واستيعابهم للدرس وسيطرتهم على أفكاره الرئيسة ومعانيه .

تفسير المفردات الصعبة:

في هذه الخطوة يقوم التلاميذ بسؤال المعلم عن المفردات الصعبة الغريبة عليهم التي لم يدركوا معناها في أثناء قراءتهم الصامتة ومن الخطأ أن يحدد المعلم تلك الكلمات نيابة عن التلاميذ لأن المفردات السهلة على المعلم قد لا تكون كذلك عند التلاميذ ولكن من الممكن للمعلم أن يناقش الطلاب في بعض المفردات والتراكيب اللغوية التي يتوقع عدم فهم الطلاب لها وإدراكها وذلك بعد الفراغ من إجابته لأسئلة الطلبة ويسجل هذه الكلمات ومعانيها على السبورة وقد يطلب من الطلبة استخدامها وتوظيفها في جمل أو الإتيان بجمعها أو عكسها أو مرادفها ... الخ.

مرحلة القراءة الجهرية الأولى : (قراءة المعلم \ المعلمة النموذجية)

هذه المرحلة يبدؤها المعلم في المرحلة الابتدائية غالباً ويتخلص من ذلك تدريجياً في المراحل التعليمية اللاحقة وهذا يرجع إلى طبيعة الموضوع القرائي ومدى سهولته أو صعوبته وكذلك لمستوى التلاميذ ومدى قدرتهم على القراءة الجهرية الصحيحة .

ويجب على المعلم العناية بقراءته الجهرية و التي تعد نموذجاً يحتذى به التلاميذ بعده في قراءاتهم بحيث يتمثل في قراءته حسن الأداء وتمثيل المعنى وصحة النطق والطلاقة والسرعة المناسبة ... .

مرحلة قراءة المحاكاة: (قراءة التلاميذ)

وفي هذه الخطوة يقرأ التلاميذ الدرس قراءة جهرية يحاكون بها قراءة المعلم \ المعلمة ، وهنا يراعي المعلم مستوى أطفال فصله ، فقد يحتاج إلى أن يقرأ الأطفال الدرس أكثر من مرة .

مرحلة القراءة التوضيحية:

يقرأ التلاميذ الدرس، ويناقشهم المعلم \ المعلمة لتوضيح ما غمض عليهم من المفردات، والتراكيب الجديدة، ذلك لأن قراءة ما ليس مفهوماً يعمق الاهتمام باللفظ على حساب المعنى، ويتم توضيح معاني المفردات والتراكيب الجديدة بواحدة أو أكثر من الطرائق التالية:

- التمثيل للأفعال و الصور الحسية .
- الإراءة ، وذلك بأن تقرن الكلمات بمدلولاتها إن وجدت سواء أكانت من موجودات الفصل أم الوسائل التي كان المعلم أعدها .
- الضد (العكس).
- المرادف (المعنى المعجمي).
- الاستخدام في جمل مفيدة .
- التجريد ، و ذلك برد الكلمة إلى أصلها .
- الشرح للكلمات ذوات الدلالات المعنوية (الظلم، العدل).
- ذكر الحادثة أو القصة أو المثل الذي وردت فيه الكلمة أو التركيب .

مرحلة القراءة التدريبية:

يقرأ الدرس أكبر عدد من التلاميذ؛ ليتيقن المعلم\المعلمة من إجادتهم لها ، وهنا يركز المعلم على تصحيح أخطاء التلاميذ، وذلك من خلال إرشاد الطفل إلى موضع خطئه ، ومن ثم مساعدته ليصحح خطأه بنفسه ، فإذا عجز دعا غيره من الطلاب ليصوبه .

مرحلة القراءة التطبيقية:

وهنا يخلق المعلم مواقف طبيعية للقراءة الجهرية، كأن يطلب من تلميذ أن يقرا الفقرة التي تدل على فكرة معينة، أو الجملة التي تدور حول أمر معين، أو تمثيل بعض المواقف إن كانت صالحة للتمثيل، ولعب الأدوار إن كان النص صالحاً لذلك، وقراءة الدرس بلسان المتكلم\المتكلمة أو الغائب \الغائبة أو المفرد أو المثنى أو الجمع ... وهكذا، أو الإجابة عن أسئلة يطرحها المعلم\المعلمة، ولكن أية أسئلة التي يطرحها المعلم هنا؟

إنها الأسئلة التي تتطلب إجابات تنم عن الفهم الحق للنص المقروء، وهي الأسئلة التي تثير التفكير، وتدرب التلاميذ على التفاعل مع المقروء، حتى وإن عجز التلاميذ عن الإجابة عنها، ذلك لأن هذه الأسئلة للتدريب، وليست للاختبار، وفي كثير من المواقف يكون التدريب على التفكير أكثر أهمية من الإجابة نفسها، ومناقشة الإجابات المختلفة، وإظهار ما فيها من نقص أو خطأ هو الذي يؤدي إلى التدريب على التفكير، وإلى تفاعل القارئ مع النص المقروء .

مرحلة التقويم الختامي:

في هذه المرحلة تتم مناقشة التلاميذ في محتويات الدرس وتفصيلاته مناقشة معمقة ومنوعة تتناول جميع جوانب الدرس وترتبط بالأهداف المرسومة مسبقاً وقد يلجأ المعلم\المعلمة إلى مطالبة التلاميذ بحل تمارين الكتاب المدرسي وإضافة بعض الأسئلة المنوعة المرتبطة بالدرس وتنويعها حتى يتمكن التلاميذ من الإحاطة بكليات الدرس وجزئياته وحتى يطمئن المعلم على تحقيق أهداف الدرس بصورة جيدة .

مرحلة تلخيص الدرس:

في هذه المرحلة يطلب المعلم\المعلمة من تلاميذه تلخيصاً شفوياً أو كتابياً لأفكار الدرس مما يعودهم التعبير واكتساب مهارة التلخيص وإن لم يتمكن المعلم\المعلمة من تنفيذها نظراً لضيق الوقت فمن الممكن أن يطالب التلاميذ بالقيام بها في منازلهم (زقوت ،1999 : 113-115).

العناصر المشتركة بين القراءة الصامتة و الجهرية:

1- الاستعداد و التهيؤ للقراءة.

2- الثروة اللغوية والقدرة على تعرف الكلمات وفهم معانيها .

3- القدرة على استخلاص الأفكار وربطها بعضها ببعض .

4- المهارات المشتركة بين كل منهما .

لو أردنا إجراء مقارنة بين القراءتين الصامتة و الجهرية لوجدنا :

1- القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة. إذ أنها تشتمل على المهارات التي تتضمنها القراءة الصامتة بالإضافة إلى النواحي التعبيرية والانفعالية. فهي تشتمل على المهارات الفسيولوجية والعقلية والتعبير عن المقروء ونقل الأحاسيس إلى الآخرين.

2- القراءة الصامتة أوفر للوقت من القراءة الجهرية . وقد قام المربي الأمريكي :"هيوي" بدراسة ميدانية للمقارنة بين الوقت الذي يستغرقه القارئ في أثناء القراءة الجهرية. والوقت الذي يستغرقه في أثناء القراءة الصامتة. وذلك على طلبة الجامعات في مادة اللغة الإنجليزية . فوجد أن الزمن الذي يستغرقه القارئ وفق القراءة الجهرية يعادل مرة ونصف المرة أو مرتين الزمن المستغرق وفق القراءة الصامتة .

3- القراءة الصامتة أعون على الفهم. ذلك لأن ذهن الإنسان في القراءة الجهرية قد يتشتت بين عدة جوانب من تعرف الحروف والكلمات والنطق والفهم. في حين أن القارئ في القراءة الصامتة يختصر الكثير من هذه الجوانب وينصرف ذهنه إلى الفهم .

4- القراءة الصامتة أكثر استعمالاً في مواقف الحياة ولذلك فإن وظيفتها الاجتماعية تفوق الوظيفة الاجتماعية للقراءة الجهرية. ولا يفهمن من هذا أن العناية بالقراءة الصامتة ينبغي أن تفوق العناية بالقراءة الجهرية. وإنما ينبغي الالتفات إلى القراءة الجهرية في المراحل الأولى من التعليم كي تذلل صعوبات النطق ويدرب التلاميذ على النطق الصحيح والأداء السليم، حتى إذا ما ضمن ذلك اتجهت العناية إلى القراءة الصامتة، حيث يرى بعض المربين أن نسبة القراءة الجهرية في المراحل الأولى تصل إلى (75%،) وفي المرحلة الإعدادية تكون(50 %)، وفي الثانوية (25%)، في حين أن نسبة القراءة الصامتة تكون في الابتدائية (25%) لتصبح (50%) في المرحلة الإعدادية و(75%) في المرحلة الثانوية لا يستطيع أن يحصر انتباهه مدة طويلة إلا إذا كان يسمع قصة" (مصطفى،2005 :31).

الاستماع:

مفهومه:

تحمل النظم التعليمية على كاهلها عبئاً لا يستهان به في تربية الإنسان على نحو لا يحفظ فيه المعرفة ، وإنما في طريقة تزويده بأسلوب في الحياة يتغلب فيه على تفاقم المعرفة من حوله وهو أسلوب الفنون أو المهارات وبخاصة المهارات الذهنية .

والاستماع أول فن ذهني لغوي عرفته وتربيت عليه البشرية وتدور عليه قاعات الدروس كلها في كل مرحلة تعليمية، وهو أساس كل الفنون، وكل التربيات العقلية التي تليه بعد ذلك في التعلم والتعليم معاً .

فهو: "عملية إنسانية واعية مدبرة لغرض معين هو اكتساب المعرفة، تستقبل فيها الأذن أصوات الناس في المجتمع في مختلف حالات التواصل وبخاصة المقصود ، وتحل فيها الأصوات إلى ظاهرها المنطوق، وباطنها المعنوي وتشتق معانيها مما لدى الفرد من معارف سابقة وسياقات التحدث والموقف الذي يجري فيه التحدث، وبذلك تكون الصور الذهنية في الدماغ البشري وهي إما صورة مسموعة خالصة، أو مسموعة مبصرة معاً ومن ثم تكون أبنية للمعرفة في الذهن من خلال الاستماع الذي لا بد فيه من الإنصات وخلوه من المشتتات أو التركيز على معنى المستمع إليه وهذا القصد الأصلي من عملية الاستماع كلها"(عسر، 1999: 123).

ومما يدلنا على أن للاستماع أهمية كبيرة في حياتنا ما ورد ذكره في القرآن الكريم وقد أولى هذه المهارات ما تستحقه من أهمية حيث قدمها الله عزَ و جلَ على البصر في الآيات التي يرد فيها ذكرها معاً ﴿إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَـٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولاً ﴾(آية 36، الإسراء).

وهذا الأمر يرشدنا إلى أن الاستماع يختلف عن السماع فالسماع شيء لا إرادي يحدث للإنسان دون قصد أو تدخل أحياناً كسماع صوت مزامير السيارات أو ضجيج الأسواق والآليات ولكن الاستماع ذلك السماع الموجه ويكون مصاحباً للفهم والتحليل والتفسير والتركيز على المادة المسموعة وبإرادة المستمع .

القراءة للاستماع :

مفهوم القراءة للاستماع :

قدم المتخصصون العديد من التعريفات لمفهوم القراءة للاستماع، و منها ما يلي:

تعرفها (عبد الحميد، 2006: 25) بأنها: " قدرة المستمع على فهم وإدراك ما يسمع، ويكون ذلك بتمكينه من ترجمة الأصوات إلى دلالات، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيداً عن الشرود الذهني، وتقوم على عنصريين هما:

1- تلقي الصوت بالأذن، وأجهزة السمع المرافقة .

2- إدراك المعاني التي تحملها الأصوات المسموعة " .

و يعرفها (البجة، 2002 : 112 – 113) بأنها : " العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جهرية ، أو

المتحدث في موضوع ما ، أو ترجمة لبعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة ، وهي في تحقيق أهدافها تحتاج إلى حسن الإنصات، ومراعاة آداب السمع والاستماع، كالبعد عن المقاطعة والتشويش، والانشغال عما يقال، وليس لهذا النوع من القراءة كتاب معين".

ويعرفها (سليمان وآخرون، 2001: 86) بأنها: " قراءة بالأذن ، تصاحبها عمليات عقلية ، كما في الصامتة والجهرية ، وعناصر الاستماع الناجح، التنبيه، والتركيز، والمتابعة".

ويعرفها (الدراويش، 1997: 110) بأنها: "عملية يعطي فيها المستمع اهتماماً خاصاً، انتباهاً مقصوداً، لما تتلقاه أدناه من أصوات ولا تحتاج إلى جهد أو عناء في القراءة ".

و يعرفها قورة بأنها " العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني و الأفكار الكافية وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها المتحدث في موضوع ما " (قورة ، 1981، 132) .

إذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعينين والقراءة الجهرية تتم بالعينين و الشفتين ؛ فإن الاستماع قراءة بالأذن فقط ، ويمكن الاعتماد على الاستماع كوسيلة للتلقي والفهم في جميع مراحل الدراسة ما عدا المرحلة الابتدائية الدنيا ،حيث يكون الطفل ميالاً بفطرته للعب .

يرى بعض المربين أن الاستماع نوع من أنواع القراءة، في حين يرى آخرون أن ذلك توسعا في فهم مدلول القراءة يتجاوز الحدود المميزة لها، وأيا كان الأمر، فإن الاستماع طريق طبيعي للاستقبال الخارجي، وعلى الرغم من أن الطفل في المرحلة الابتدائية الأولى مجبول على حب اللعب و الحركة، ولا يستطيع حصر ذهنه و انتباهه لما يقرأ عليه، غير أنه مولع بالاستماع للقصص التي تناسب مستواه ، والمقصود بالاستماع هو أن يقرأ شخص، ويستمع إليه آخرون، دون أن يتابعوا بالنظر ما يقرأ في كتب مماثلة . ولا غنى للأطفال عن هذه القراءة ، فمن خلالها يستقبل الطفل المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها المتكلم أو القارئ ، و يتم الاستماع بالإنصات ، والفهم و إدراك المسموع ، مع مراعاة آداب الاستماع ، وملاحظة نبرات الصوت المنبعث ، وطريقة الأداء اللفظي ، فالغرض منها تعويد الأطفال حسن الإصغاء ، وحصر الذهن ، ومتابعة المتكلم ، وسرعة الفهم والاستيعاب عن طريق السمع فقط .

ويشكل الاستماع (45%) من النشاط اللغوي الذي يمارسه الفرد يومياً فطفل ما قبل المدرسة يسمع ويفهم كثيراً مما يسمع حتى قبل أن يتكلم و بصورة أكثر مما يتوقع الكبار ، لذا فإنه يتوجب علينا أن نهيئ له مواقف يكون الاستماع فيها أمراً ضرورياً وبخاصة في دروس القراءة والإملاء ، ليكون الطفل قادراً على استعمال مهارات الاتصال جميعها ، لأن كل نشاط لغوي يؤثر بفاعلية في الأنشطة اللغوية الأخرى ، ومهارة الاستماع تتطلب أكثر من مجرد الاستماع، فهي تتطلب انتباهاً

واعياً لأصوات التعبير المتحدثة ، للحصول على الأفكار والمعاني ، كما تتطلب رد فعل لما يسمع (استجابة) .

أهمية القراءة للاستماع :

1- هي الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي .

2- تعرف الفروق الفردية بين التلاميذ وتكشف عن مواهبهم المختلفة .

3- عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه، كالأسئلة والأجوبة والمناقشات والأحاديث وسيرة القصص و برامج الإذاعة (زقوت ، 1999 :131).

4- لها أعظم أثر في تعليم المكفوفين .

5- الاستماع تدريب على حسن الإصغاء والانتباه و حصر الذهن ومتابعة المتكلم وسرعة الفهم (سمك، 1979: 284).

6- عن طريقه يستطيع الطفل أن يفهم مدلول العبارات المختلفة التي يسمعها أول مرة ، وعن طريقه يستطيع تكوين المفاهيم، وفهم ما تشير إليه من معان مركبة (البجة ، 2000 : 326).

أهداف القراءة للاستماع :

1- أن يتعلم التلميذ كيف يستمع إلى التوجيهات.

2- أن يتعلم كيف يكون عضواً في جماعة و أن يستمع لكلامهم دون مقاطعة.

3- أن يدرك الكلمات ذات النغم أو الإيقاع كالسجع و الجناس و الأصوات.

4- أن يتعلم كيف يحكم على الكلام و ينقده و يقومه.

5- أن يتابع تطور أو نمو قصة وهو يستمع.

6- أن تزداد قدرته على الاستنتاج (السيد ، 1980 : 167) .

7- أن يدرك علاقات السبب و النتيجة .

8- أن يظهر وعياً متزايداً بظلال معاني الكلمات .

9- أن يكتسب القدرة على معرفة غرض المتكلم .

10 – أن يكتسب القدرة على معرفة موضوع الحديث وأفكاره الرئيسة.

(أبو مغلي، 1986: 132)

عيوب القراءة للاستماع :

1- لا تتوافر فيها فرصة تدريب التلاميذ عل جودة النطق وحسن الأداء.

2- بعض التلاميذ يعجزون على مسايرة القارئ .(سمك ، 1979 :284 -285)

3- لا تجعل التلميذ يعتمد على نفسه ، بل على الآخرين .

4- قد تكون مملة في بعض الأحيان .

5- قد تكون مدعاة إلى عبث بعض التلاميذ وشرود الذهن ، وعدم التركيز في الحصص.

(سليمان وآخرون، 2001 : 85)

وسائل التدريب على القراءة للاستماع:

1- الاستماع إلى تسجيلات سور من المصحف الشريف .

2- الاستماع إلى تسجيلات نشرات إخبارية .

3- الاستماع إلى ما يدور في ندوات إذاعية ومتلفزة .

4- اختيار موضوع ملائم للأطفال أو قصة مناسبة .

5- قص حكاية مناسبة مشوقة ثم إجراء حوار حول موضوعها .

دور المعلم في توظيف القراءة للاستماع:

إن الاستماع يمثل أحد فنون اللغة الأربعة التي يتم بها الاتصال اللغوي، وهي القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع، وحتى يقوم المعلم بدوره في تعليم الأطفال الاستماع يجب عليه أن:

- يدرك أهمية الاستماع في الحياة، وأن ينمي عند الأطفال الإحساس بهذه الأهمية.

- يعي عادات الاستماع الجيد و التي تتمثل في الاستماع بانتباه ودقة، وهذا يمكن أن يتأتى من خلال:

1- إشعار المتحدث بالإقبال عليه ، والرغبة في الاستماع إليه .

2- التعبير عن المتعة ، والتقدير لحديث المتحدث .

3- تجنب مقاطعة المتحدث .

4- توجيه أسئلة للمتحدث بعد الانتهاء من التحدث .

5- الجلوس الهادئ.

6- التفكير فيما يسمع.

- يهيئ الأطفال للنشاط من خلال استعمال الصور، أو الأصوات، أو استخدام أسلوب المفاجأة في شيء ما أمام الأطفال كإسماعهم صوتا، أو نشيداً لم يكونوا سمعوه من قبل.

- يتجنب الانتباه المصطنع حتى لا يكشفه الأطفال .

- يعقب الاستماع بمناقشة المستمعين حول ما استمعوه بحيث يتضمن النقاش تحديد هدف المتحدث ، وتذكر النقاط المهمة في الحديث .

- يلم بالمهارات المطلوبة في عملية الاستماع و المتمثلة في :

1- إدراك قصد القارئ، وهذا يتطلب فهماً دقيقاً لما يقرأ.

2- إدراك معاني الكلمات، وتذكر تلك المعاني، واستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة من السياق و المحتوى عند السماع.

3- فهم الأفكار ، وإدراك العلاقات فيما بينها .

4- معرفة الفكرة الرئيسة.

5- الحكم على ما تم الاستماع إليه .

6- تلخيص ما سمع، مع المحافظة على الأفكار الرئيسة.

7- المكوث مستمعاً لمدة زمنية تناسب عمر المتعلم .

وترى الباحثة أنه يجب على المعلمين أن ينتبهوا إلى دور قراءة الاستماع في إذكاء المعرفة، وتخصيص حصص لتدريب الطلاب على اكتساب مهارة الاستماع، وإخضاعهم إلى تجارب يمتحن فيها أداؤهم، ويقوَم بها تحصيلهم تماماً كما يجري في دروس القراءة و الكتابة.

فالاستماع نوع من أنواع الاتصال، ووسيلة من وسائل استقبال اللغة والتثقيف وتلقي المعلومات، ولا بد إكساب التلميذ هذه المهارة، وتدريبه على متابعة القارئ وفهم ما يقوله واختزان أفكاره واسترجاعها، وإجراء عمليات ربط الأفكار.

طريقة تدريس القراءة للاستماع :

يمكن أن يتبع المعلم/المعلمة في القراءة للاستماع ما يلي:

- اختيار المادة من قبل المعلم أو التلميذ، بحيث تكون المادة جديدة، ولم يسبق للمستمعين أن سمعوها، لتجذب انتباههم.
- إتاحة وقت كاف للتدرب على قراءة المادة قبل الشروع في إسماع الآخرين لها ، سواء أكان القارئ معلماً أو تلميذاً ، وقد يكون التدريب داخل الصف أو خارجه .
- يقدم القارئ للمستمعين فكرة موجزة عن الموضوع وجوه قبل أن يشرع بالقراءة، وذلك لإعداد أذهان المستمعين، وتشويقهم.
- يقرأ القارئ المادة مراعياً شرائط القراءة الجهرية الجيدة من أناة وإتقان ، وتحكم في درجة الصوت التي تناسب طبيعة الموضوع .
- مناقشة المقروء بقصد التثبت من فهم الأطفال للموضوع التي تمت قراءته.

(البجة، 2000: 327)

طرق تدريس القراءة للمبتدئين :

لقد تعددت الطرق التعليمية للمبتدئين في تعلم القراءة والكتابة فهناك الطريقة الأبجدية والطريقة الصوتية ويطلق عليها الطريقة الجزئية وهناك طريقة الكلمة وطريقة الجملة ويطلق عليها الطريقة الكلية .

أولاً : الطريقة الأبجدية :

يعرفها (زقوت، 1999 : 106) بأنها : " طريقة قديمة في التعليم فقد تعلم عن طريقها الكبار منذ عشرات السنين حيث تبدأ هذه الطريقة بأن يقوم المعلم بتعليم أشكال الحروف وأسمائها فيكتب مجموعة من الحروف ثم يشير إلى هذه الحروف واحداً واحداً وهو يذكر أسمائها والطلاب يرددون هذه الأسماء ويكررونها حتى يحفظوها وإذا فرغ المعلم من مجموعة الحروف وانتقل إلى غيرها حتى ينتهي منها جميعاً . وكان المعلم يقوم في بعض الأحيان بتحفيظ التلاميذ بعض العبارات الملحنة تلحيناً موسيقياً مما يساعد على حفظها مثل الألف لاشيء عليها . والباء واحدة من تحتها ، فإذا حفظوا أشكال الحروف وأسماءها انتقل إلى تعليم أصواتها بحركاتها الثلاث ثم إلى تعليم مقاطع تنتهي بحرف من حروف المد الثلاثة ثم ينتقل بهم بعد ذلك إلى قراءة الكلمات ثم إلى قراءة الجمل".

ويكون تعليم الكتابة موازياً لتعليم القراءة لتثبيت ما تعلمه التلاميذ، وتقوم هذه الطريقة على أساس أن القراءة عبارة عن القدرة على تعرف الكلمات والنطق بها والنظر إليها على أنها عملية عقلية يمكن أن يقوم بها التلميذ من تلقاء نفسه عندما يتعرف الكلمات و ينطقها.

مزايا الطريقة الأبجدية :

1- تتميز هذه الطريقة بالسهولة على المعلمين نظراً لتدرج خطواتها .

2- تجد هذه الطريقة دعماً و قبولاً من أولياء أمور التلاميذ لرؤيتهم أطفالهم وقد تعلموا شيئاً – حرفاً أو أكثر –.(إبراهيم،1982: 78)

3- تزود هذه الطريقة الأطفال بمفاتيح القراءة فيبدءون بقراءة الحرف أولاً ثم يتدرجون إلى الكلمة وهكذا .(زقوت ، 1999 : 107)

4- أنها تمكن التلاميذ من السيطرة على الحروف الهجائية في ترتيبها ، مما يجعلهم قادرين على التعامل مستقبلاً مع المعاجم اللغوية .(البجة ، 2000 : 340)

عيوب الطريقة الأبجدية:

تعرضت هذه الطريقة لعدة انتقادات منها:

1- أن الأطفال يتعلمون في هذه الطريقة حروفاً لا معنى لها مما لا يشجعهم على النشاط والتفاعل المطلوب في عملية التعلم (السيد، 1980: 134).

2- أنها مخالفة لطبيعة الأمور من حيث إن الإدراك الكلي للأشياء يسبق تعرف جزئياتها .

3- أنه ينشأ عنها صعوبة عند الأطفال في التحدث والتعبير الذي يقتضي فهم المعنى والتعبير عنه بالألفاظ.

4- أنها تربي عند الأطفال بطء القراءة لاهتماماتهم بعمليات التهجي للكلمات والجمل وتجزئتها.

5- تؤدي هذه الطريقة إلى تضليل الأطفال لاختلاف أسماء الحروف عن أصواتها.

6- إن صوت الحرف اصغر من اسمه، وفي هذا تعب على المتعلم.

7- يستغرق الانتقال بالتلميذ من الحروف إلى الكلمات إلى الجمل وقتاً طويلاً. (البجة، 2000: 340)

8- أنها تعلم المبتدئ النطق بالكلمات، لا القراءة بمعناها الصحيح.(إبراهيم، 1982: 79)

ثانياً: الطريقة الصوتية:

" تتفق هذه الطريقة مع الطريقة الأبجدية في الأساس الذي تقوم عليه ، حيث إنها تبدأ بالحروف ولكن الاختلاف بينهما هو أن الحروف في هذه الطريقة تقدم إلى التلاميذ مصحوبة بأصواتها لا بأسمائها، وفي هذه الطريقة ينطق الطفل بأصوات الحروف التي تتكون منها الكلمات ثم يسير تدريجياً حتى يوصل الحروف بعضها ببعض' فهذه الطريقة ترى أن الهدف من تعليم القراءة هو تعرف التلاميذ الكلمات والنطق بها وأن هذا الهدف لا يتحقق إلا إذا استطاع التلميذ تعرف الأصوات التي تتركب منها الكلمة ولكن قدرة التلميذ على هذا التركيب تتطلب معرفته بأشكال الحروف و أصواتها أما أسماؤها فلا لزوم لمعرفتها لأن العناية بتعلم أسماء الحروف يصعب على المتعلم تحليل الكلمة والنطق به " (زقوت، 1999 :107- 108).

مزايا الطريقة الصوتية :

1- تتميز بسهولتها والتدرج في خطواتها.

2- تنال رضا أولياء الأمور.

3- في هذه الطريقة ربط مباشر، بين الصوت والرمز المكتوب(إبراهيم، 1982: 81).

4- تساير هذه الطريقة طبيعة اللغة العربية باعتبارها لغة متميزة من ناحية صوتية .

5- تشترك في هذه الطريقة أكثر من حاسة في عملية التعلم، فحاسة السمع تساعد على سماع صوت الحرف والعين تراه واليد تكتبه.

6- تساعد التلاميذ على التعرف على صوت الحرف وأشكاله المختلفة، مما يؤدي على قدرتهم على القراءة الآلية (سليمان وآخرون ، 2001 : 167).

7- أنها ضرورية لا بد منها في تعليم القراءة (البجة ، 2000 : 342) .

عيوب الطريقة الصوتية :

1- تبدأ بالأجزاء و لا تهتم بالمعنى .

2- تهدم وحدة الكلمة التي تجزئها إلى مقاطع في عملية التعلم.

3- تترك في الأطفال عادات غير سليمة في النطق والأداء مثل استخدام المد دون داعٍ.

4- تعود الطفل البطء في القراءة .

5- تخلو الطريقة من إثارة شوق وشغف المتعلم للقراءة، لاهتمامها وتركيزها على الأصوات اللغوية، التي لا يوليها التلميذ الاهتمام الذي يوليه المعلم ووضع الكتاب لهذه الأصوات. (عاشور والحوا مدة ، 2007 : 71)

6- تركز على النطق دون الفهم . (سليمان و آخرون ، 2001 : 167)

ثالثاً : طريقة الكلمة :

" وتبدأ هذه الطريقة بأن يعرض المعلم على التلميذ كلمة يعرف لفظها ومعناها ولكنه لا يعرف شكلها وكتابتها ويطلب منه شكلها ويرشده إلى تحليلها وكيفية تهجئتها مع تثبيت صورتها في ذهنه ، وبعد أن يتأكد المعلم من حفظ التلميذ لهذه الكلمة ومن رسم صورتها في ذهنه يعطي له كلمة أخرى ويطلب منه حفظها و تحليلها .... ثم كلمة أخرى وهكذا وبعد أن يتكون عند التلميذ حصيلة من الكلمات يتم إدخالها في جمل و يطلب منه تعرفها و فهمها ، وبعد أن يتكون لدى التلميذ رصيد كبير من الكلمات وأصبح قادراً على ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بينها ينتقل به إلى تحليل الكلمة إلى حروفها " .

(زقوت ، 1999 : 111)

مزايا طريقة الكلمة :

1- طريقة كلية إلى حد ما، لأن الكلمة في ذاتها كل ولها مدلول.

2- إكساب المتعلمين ثروة لغوية في أثناء تعلم القراءة.

3- استخدام ما تعلمه التلميذ من كلمات في تكوين جمل في وقت قصير.

4- تساعد على السرعة في القراءة ؛ لأن الوحدة فيها كلمة أو أكثر وليس حرفاً واحداً .

5- يتعلم التلميذ بهذه الطريقة الرمز واللفظ والمعنى معاً.

6- تساعد هذه الطريقة على سرعة التلميذ في القراءة (إبراهيم، 1982: 82).

عيوب طريقة الكلمة:

1- تؤدي هذه الطريقة إلى الخلط والاضطراب عند كثير من الأطفال وبخاصة في نطق الكلمات المتشابهة في رسمها والمختلفة .

2- قد يضيع المعلم ركناً هاماً من أركان القراءة وهو تحليل الكلمة إلى حروفها نظراً لأنه يؤخر هذه المرحلة ويقوم بها لاحقاً .

3- لا يستطيع المتعلم بوساطة هذه الطريقة تعرف كلمات جديدة غير التي سبق له تعلمها. (إبراهيم، 1982: 83).

4- قد يدخل فيها عنصر التخمين بشكل كبير.

5- قد لا يكون التلميذ دقيقاً في إدراكه كما يحب المعلم، وعلى هذا تكون الطريقة (انظر وخمن) بدلاً من (انظر وقل). (البجة ، 2000 : 346)

رابعاً : طريقة الجملة :

تعتبر هذه الطريقة تطوراً لطريقة الكلمة و أساساً لها ، وتقوم هذه الطريقة على اعتبار أن الجملة وحدة المعنى بمعنى أن الوحدة التي لها معنى هي الجملة و ليست الكلمة فالكلمة بمفردها قد يفهم منها أكثر من معنى ولا يتحدد معناها بدقة إلا من خلال إدخالها في جملة .

وتبدأ هذه الطريقة بعرض جملة كاملة على التلاميذ و مطالبتهم بمعرفة شكلها و فهم معناها ، وبعد التأكد من ذلك يعرض عليهم المعلم جملة أخرى وهكذا ، وتكون هذه الجمل المعروضة على التلاميذ مأخوذة من خبراتهم ومكونة من الكلمات التي يألفونها ، و تأخذ هذه الجمل في البداية الشكل البسيط السهل ثم تتدرج إلى الصعب والأكثر تعقيداً إلى أن نصل بالتلميذ إلى الجمل التي يستخدمها في حياته اليومية و عندما يلاحظ المتعلم تكرار بعض الكلمات في الجمل المختلفة تنتقل به إلى تحليل الجملة إلى الكلمات التي تتألف منها حيث يتعرف الشكل العام للكلمة ثم بعد ذلك ننتقل به إلى تحليل الكلمة إلى حروفها .

نلاحظ أن طريقة الكلمة و طريقة الجملة تبدءان بتعلم الكلمة أو الجملة و تنتهيان بتعليم الحروف على عكس الطريقتين الأبجدية و الصوتية .

مزايا طريقة الجملة :

1- تقدم للتلاميذ شيئاً ذا معنى ، حيث يفهم الطفل دون حدس و تخمين .

2- تستند على استغلال خبرات التلاميذ .(البجة ، 2000 : 347)

3- تزيد طلاقة الطفل في التعبير و التحدث بلغته الشفوية و الكتابية .

4- أنها تسهل تعلم القراءة لأنها تتمشى مع إدراك الإنسان للأشياء الكلية أولاً ثم الأشياء الجزئية.(أبو مغلي: 1986: 78)

5- أنها تستغل دوافع المتعلمين و طاقاتهم و قدراتهم على التعلم و تقدم لهم من الجمل والكلمات ما يتصل بميولهم و حاجاتهم .

6- تعود هذه الطريقة التلاميذ على السرعة و الانطلاق في القراءة نتيجة لفهمهم للمقروء.

7- تقوم على أساس نفسي ؛ لأنها تبدأ بالكلمات دون التركيز على الجزئيات .

8- باستطاعة المعلم أن يعلمها عن طريق الكتاب أو البطاقات.

عيوب طريقة الجملة :

1- عدم عنايتها الكافية بتعرف الكلمات و تحليلها إلى حروفها .

2- عدم استطاعة الطلاب الاسترسال في القراءة إذا اشتملت المادة المقروءة على كلمات جديدة لم يألفوها من قبل.

3- احتياج هذه الطريقة إلى الكثير من الوسائل المعينة .(إبراهيم ، 1982: 84)

4- أن مدة الطريقة تحتاج إلى معلم خبير في استخدامها و معدة إعداداً خاصاً ومدرك للأسس التي تقوم عليها هذه الطريقة و للخطوات التي يجب إتباعها فيها.

5- هذه الطريقة تحتاج إلى الكثير من الوسائل المعينة، التي ربما لا تتهيأ للمعلم، أو المدرسة وبهذا يقل أثرها، وتنعدم الثقة بها (عبد الرحمن ومصطفى، 1989: 87-88).

الطريقة التو ليفية أو التوفيقية (التحليلية – التركيبية) :

من خلال الاستعراض لطرق تدريس القراءة السابقة تبين أنه ليس من الإنصاف التعصب لإحداها على أنها الأفضل إذ لكل طريقة مزايا و عيوب، وبالتالي فإن الاتجاه الحديث يسعى إلى الجمع بين أكثر من طريقة ، بمعنى أنه يأخذ من كل طريقة مزاياها وترك مساوئها قدر الإمكان .لذلك ارتأى المختصون ضرورة الإفادة من كل طريقة سواء أكانت كلية أم جزئية ، ومن ثم تبلورت فكرة الطريقة المتبعة حالياً في التدريس وهي الطريقة المزدوجة أو التركيبية التحليلية وفي هذه الطريقة " يقدم المعلم إلى الأطفال كلمات أو جملاً من خبرتهم وفي ذلك إفادة من طريقة الكلمة والجملة ثم تكرر الكلمات والجمل بأصواتها وأشكالها العامة حتى تترسخ صورها في أذهان الأطفال وترتبط الحروف برموزها ، وفي ذلك إفادة من الطريقة الصوتية ثم تحلل الجمل إلى كلماتها والكلمات إلى مقاطعها والمقاطع إلى حروفها بحيث يتم تعرف الحروف اسماً ورسماً وفي ذلك إفادة من مزايا الطريقة الأبجدية ولا تتوقف الطريقة عند هذه المرحلة ولكن يستخدم فيها المتعلم الحروف التي توصل إليها في الخطوة السابقة في تركيب كلمات جديدة " (زقوت " 1999 : 112).

" ومما يزيد من صلاحية هذه الطريقة وبنجاحها ؛ إنها تبدأ بالكلمات القصيرة المستخدمة في حياة التلاميذ، وإنها تراعي كثيراً استخدام الصور الملونة والنماذج والحروف الخشبية، وغيرها من الوسائل ، مما يوفر عنصراً لهذه الطريقة عنصر التشويق" (البجة ، 2000 : 349).

تسير الطريقة التوفيقية في أربع مراحل مترابطة تمهد كل منها إلى التي بعدها وتتداخل فيها ، ولا يستطيع المدرس الوصول إلى الغاية المنشودة من تنمية قدرة الأطفال على القراءة إلا بتنفيذ هذه المراحل تنفيذاً كاملاً وصحيحاً .

والمراحل هي:

أولاً : مرحلة التهيئة للقراءة :

وأهم أغراضها :

1- تعهد قدرات الأطفال على معرفة الأصوات ومحاكاتها ، وإدراك الفوارق بينها .

2- إتقان الأطفال اللغة الشفوية، استماعاً وأداء، وتزويدهم بطائفة من الألفاظ والمعاني.

3- تعويدهم دقة الملاحظة، وإدراك العلاقات بين الأشياء المتشابهة أو المختلفة.

4- تدريب حواس الأطفال وأعضائهم التي يستخدموها في القراءة و الكتابة.

5- تمكين المعلم من معرفة ما يكثر دورانه على ألسنة الأطفال من ألفاظ ومعان لينتفع بها عندما يختار المفردات التي يعرضها عليهم بعد مرحلة التهيئة.

أما الوسائل التي يمكن استغلالها لهذه التهيئة فهي كثيرة متنوعة ويمكن للمعلم أن يبتكر وسائل من عنده، وهذه الوسائل على نوعين: وسائل للتهيئة الصوتية، ووسائل للتهيئة اللغوية.

ويقضي المعلم في مرحلة التهيئة للقراءة نحو ثلاثة أسابيع ، وينبغي أن ينوع في استخدام الوسائل السابقة ، فيعرض على الأطفال كل يوم ألواناً متعددة منها ، كما ينبغي أن يستخدم في الدرس اللغة التي يفهمها الأطفال ، على أن يستعمل الألفاظ الفصيحة السهلة ، ما أمكنه ذلك .

ثانياً : مرحلة التعريف بالكلمات و الجمل :

وهذه هي المرحلة الثانية من مراحل الطريقة المزدوجة، وهي تعد أول محاولة لأخذ الأطفال برموز الحروف المكتوبة، والربط بينها وبين الأصوات والألفاظ المنطوقة. وفي هذه المرحلة يقوم المدرس بطائفة من الأعمال المنوعة، نجملها فيما يلي :

1- عرض كلمات سهلة على الأطفال .

2- تدريبهم على النطق بها محاكاة للمدرس أو منفردين.

3- إضافة كلمة جديدة أو أكثر في كل درس جديد.

4- تكوين جمل من الكلمات السابقة ، مع تدريب على النطق بها .

5- استخدام البطاقات و اللوحات و نحوها من الوسائل الحسية المعينة .

6- تدريب الأطفال تدريباً كافياً لتثبيت ما عرفوه.

وهذه الخطوات تتم في خطوات منظمة، وتمتد هذه المرحلة إلى ما قبل نهاية العام الدراسي بشهر.

ثالثاً : مرحلة التحليل و التجريد:

والمقصود بالتحليل هو تجزئة الجملة إلى كلمات، و تجزئة الكلمة إلى أصوات، والمقصود بالتجريد هو اقتطاع صوت الحرف المكرر في عدة كلمات والنطق به منفرداً . وتختار جمل التحليل وكلمات التحليل و التجريد مما سبق أن عرض على الأطفال و عرفوه و ثبت في أذهانهم ، وتعد مرحلة التجريد أهم خطوات هذه الطريقة في تعليم القراءة للمبتدئين ، فعليها تتوقف قدرة الطفل على مواجهة الكلمات الجديدة و قراءتها .

و الهدف من هذه المرحلة هو أن يدرك الأطفال أن كل كلمة أو جملة تتكون من أجزاء كثيرة ، وأن هذه الأجزاء تختلف نطقاً و رسماً ، وذلك بتجزئة الكلمة أو الجملة إلى عناصرها .

ولا يستطيع المعلم أن يبدأ بهذه المرحلة إلا إذا اطمأن اطمئناناً كاملاً أن أطفاله قد عرفوا طائفة من الكلمات و الجمل معرفة تامة ، وأن تدريباتهم السابقة على النطق والكتابة قد أثبتت قدرتهم على تمييز الكلمات وأصوات الحروف ومعرفة الأجزاء ، وفي الغالب يستطيع المعلم أن يبدأ هذه المرحلة قبل منتصف العام الدراسي .

رابعاً: مرحلة التركيب :

هذه المرحلة آخر مراحل الطريقة المزدوجة، وهي ترتبط بمرحلة التحليل، وتسير معها، والغرض منها تدريب الأطفال على استخدام ما عرفوه من كلمات و أصوات وحروف في بناء جمل، وهذا البناء نوعان كبناء جملة، و بناء كلمة.

بناء الجملة :

ويأتي عقب تحليل الجملة إلى كلمات، وذلك بإعادة تكوين الجملة من كلماتها، أو بتأليف جملة جديدة من كلمات سابقة، وردت في عدة جمل.

بناء الكلمة :

ويأتي عقب تجريد مجموعة من أصوات الحروف، فيعمد المدرس مع أطفاله إلى بعض الحروف المجردة، ويكون منها إحدى الكلمات السابقة، أو كلمات جديدة، لها مدلولها في أذهان الأطفال.

ويمارس الطفل الكتابة في هذه المرحلة، بعد سلسلة من محاولاته السابقة، ويتوقع منه في هذه المرحلة القدرة على ضبط يده، وتحسين كتابته، وتجنب الأخطاء الصارخة، ونراه قد كسب كثيراً من مهارات الكتابة، فيعنى بالنقط، واستقامة السطور ووضوح الأجزاء الدقيقة.

ملحوظات حول تدريس القراءة

بعد مراجعة العديد من كتب الأدب التربوي التي وقعت عليها الباحثة –على سبيل المثال لا الحصر – (المرشد في تدريس اللغة العربية ، زقوت : 1999 ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، إبراهيم : 1982 ، فن تدريس اللغة العربية ، سمك : 1979 ، أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة ، البجة : 2000 ، طرق تدريس اللغة العربية ، إسماعيل : 1999) فإن معظم أو جُل هذه الكتب تطرقت إلى صعوبات تعلم القراءة وعزتها إلى العديد من الأسباب : منها ما يتعلق بالمعلم ، و منها ما يختص بالتلميذ و بالمنهاج و بطرائق التدريس وغير ذلك من عناصر العملية التعليمية .

وإن الباحثة سوف تفصل بالحديث عن ملحوظات حول ممارسات بعض المعلمين أثناء عملية التعليم، ويمكن تلخيص هذه الملحوظات فيما يلي :

1- يجب أن يكون الهدف من أي درس واضحاً في ذهن المعلم، ذلك لأن وضوح الهدف يؤدي إلى وضوح الطريقة في الأعم الأغلب ، وبالتالي إلى تحقيق الغاية ، أما التشويش والتعتيم في الهدف فيؤديان إلى الفوضى والبلبلة وعدم تحقيق الفائدة المرجوة .

2- وجوب الاستعانة بوسائل الإيضاح في دروس القراءة من صور ومسجلات وأفلام وبطاقات لأهميتها الكبرى في تقريب المفاهيم إلى الأذهان ، ومساعدة المعلم في إنجاح دروسه، إذ إن وسيلة الإيضاح تثري الدرس وتبعث الحيوية والنشاط في أجوائه.

3- على المعلم أن يوزع وقته على خطوات الدرس بحيث لا يطغي جانب على آخر، حيث لوحظ أن بعض المعلمين يسهبون في التمهيد على حساب العرض والتقويم ،وإن قسماً آخر ينتهي به الوقت في العرض من غير أن يلجأ إلى التقويم ، مما لا يحقق الفائدة المرجوة من الدرس .

4- يمكن للمعلم أن يعتمد على تجزئة الخبرة، و العمل على قياس الذي أعطى، لأنه قد يترتب على فهم الجزء التالي له فهم الجزء الأول ولذلك كان لا بد من الوقوف عند القدر الذي أعطى ومعرفة مدى فهم التلاميذ له.

5- على المعلم أن يوجه أسئلته بالفصحى دائماً وألا يتكلم إلا بها ، وأن يعود تلاميذه على أن يقتدوا به لأنه كما يقول علماء النفس اللغوي : إذا أردت أن تعلم إنساناً ما أي لغة فعليك أن تضعه في حمام لغة ، بحيث يمتص المتعلم اللغة من خلال الأجواء المحيطة إذا كانت هناك ممارسة لها .

6- من مهام المعلم في الصف المراقبة و التوجيه و التقويم ، ولذا كان عليه أن يراقب بفطنة وذكاء إجابات التلاميذ وأن يعقب عليها ، وغالباً ما تكون إجابات التلاميذ بالعامية ، فعلى المعلم أن يسبغ عليها ثوب الفصحى بحيث يصقل الإجابات و يأخذ بها وصولاً إلى الأفضل .

7- على المعلم أن يراعي الفروق الفردية بين تلاميذه، وأن يعني بالمختلفين منهم أخذاً بأيديهم إلى مستويات أفضل على ألا يهمل المعوقين، وأن عليه أن يبحث في أسباب التخلف في القراءة كي يعمد إلى تلافيها.

8- يغيب عن بال المعلم أحيانا أن مهارات القراءة فسيولوجية و عقلية معاً . فإذا هو يتوقف عند المهارات الفسيولوجية و يهمل العقلية ، فيقرأ التلاميذ الدرس مراراً وتكراراً من دون

الوقوف عند المغزى أو الهدف أو المعاني .الأمر الذي يؤدي إلى الملل نتيجة التكرار الآلي من غير هدف ، لذا كان على المعلم أن يعنى بالجانبين معاً ، وأن ينمي القدرة على استنباط المعاني واستنتاج المغزى والغايات التي يرمي إليها المؤلفون بغية تكوين الاتجاهات وغرس المفاهيم .

9- على المعلم أثناء قراءته الجهرية أن يعنى بتلوين القراءة بحسب المواقف ، كي يكون قدوة للتلاميذ في قراءته ، إذ من الملاحظ أن بعض المعلمين لا يلونون قراءتهم الأمر الذي لا يحقق الفائدة المرجوة من القراءة الجهرية .

10- في التدريب على القراءة الصامتة ينبغي أن تتوفر سمات هذه القراءة من حيث إطباق الشفتين والقراءة بالعين فقط مع السرعة وفهم المقروء. إذ من الملاحظ أن بعض المعلمين يكلفون تلامذتهم بالقراءة الصامتة وإذ هي أقرب إلى القراءة الجهرية من غير أن ينبهوهم إلى أن تلك القراءة قراءة صامتة .

11- في شرح معاني المفردات ينبغي التأكد من فهم التلاميذ للمعنى عن طريق تكليفهم وضع المفردات في جمل. وليست الجمل التي يشتمل عليها النص إلا نقطة ارتكاز فقط، إذ ينبغي توسيع آفاق التلاميذ و مطالبتهم الإتيان بجمل من خارج الكتابة تثبيتاً للمعنى في الأذهان، وتنمية للثروة اللفظية و توسيعاً .

12- في عملية التقويم يركز بعض المعلمين على المهارة اللغوية فلا يقيسون غيرها ، مع أن للقراءة أهدافاً عدة بعضها يتعلق بالمعنى القريب، و بعضها الآخر يتعلق بالمعنى البعيد إلى الأفكار العامة فينبغي قياس ذلك كله، وعدم الاقتصار على الجانب اللغوي المتمثل في التنوين أو التاء المربوطة و المفتوحة، أو همزتي الوصل و القطع ...الخ.

13- نادراً ما يلجأ بعض المعلمين إلى قراءة الاستماع، مع أن هذا اللون من القراءة مهم جداً في اكتساب المعرفة في مستقبل حياة الإنسان . فعلى المعلم أن يدرب عليه في دروس القراءة وألا تكون الدروس مقتصرة على قراءة النصوص أمام أعين التلاميذ، على تعقب قراءة الاستماع مناقشة لبيان مدى فهم التلاميذ لما استمعوا إليه.

14- على المعلم أن يصطحب تلاميذه إلى مكتبة المدرسة، وأن يضع بين أيديهم الكتب المتنوعة في موضوعاتها والملائمة لمستوياتهم ، وأن يخصص جوائز ومكافئات لمن يعمدون على قراءة الكتب الخارجية وتلخيصها في الصف بعد ذلك، على أن تكون المادة الملخصة

مدار مناقشة تعميماً، وحفزاً للتلاميذ على القراءة و تحبيباً بها ، وبقدر ما يتمكن المعلم من غرس الشغف بالقراءة في نفوس التلاميذ يعد ناجحاً .

المحور الرابع: صعوبات التعلم:

صعوبات التعلم صفة تطلق على الأطفال الذين يواجهون صعوبات واضحة في القدرة على التعلم والتحصيل مع أن قدرتهم العقلية تقع ضمن المتوسط أو أعلى من المتوسط.

حيث تصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم " بأنها إعاقة خفية محيرة ، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفى جوانب الضعف في أدائهم، فهم يسردون قصصاً رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً رغم أنهم قد يخفقون في إتباع التعليمات البسيطة، وهم قد يبدون عاديين تماماً وأذكياء ليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم مختلفون عن الأطفال العاديين ، إلا أن هؤلاء يعانون من صعوبات جمة في تعلم بعض المهارات في المدرسة، فبعضهم لا يستطيع تعلم القراءة، وبعضهم عاجز عن تعلم الكتابة، وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة و يواجه صعوبات حقيقية في تعلم الرياضيات .

ولأن هؤلاء الأطفال ينجحون في تعلم بعض المهارات و يخفقون في تعلم مهارات أخرى ، فإن لديهم تبايناً في القدرات التعليمية ، وهذا التباين يوجد في التحصيل والذكاء ، ولذلك يشير الأخصائيون إلى أن المشكلة الرئيسية المميزة لصعوبات التعلم هي التفاوت بين الأداء والقابلية" (الخطيب، 1997 : 71) .

وحتى أواسط الستينات من القرن الماضي ، لم تكن صعوبات التعلم معروفة ، ومن ذلك الوقت أصبح مصطلح صعوبات التعلم مصطلحاً شائع الاستخدام ، حيث لاقت الحاجات التربوية الخاصة بهذه الفئة اهتماماً كبيراً في هذه الأيام . حيث أصبحت هذه الفئة فئة معروفة ومعرفة وقد أمكن التعرف على الأسباب المؤدية لها، وكذلك تمكن العاملين في ميدان صعوبات التعلم من تطوير وسائل و أساليب تعليمية مكيفة لهؤلاء الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم.

معنى صعوبات التعلم وموقعها بين فئات التربية الخاصة :

منذ عام(1963 م) حاول عدد كبير من الأفراد تعريف صعوبات التعلم و فيما يلي أهمها:

أولاً : تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم (1967 م) .

" إن الطفل ذوي صعوبات التعلم يملك قدرة عالية مناسبة ، و عمليات حسية مناسبة و استقرار انفعالي ، إلا أنه لديه عدد من الصعوبات الخاصة بالإدراك و التكامل و العمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم ، و يتضمن هذا التعريف الأطفال الذين يعانون من خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي و الذي يؤثر تأثيراً أساسياً في كفاءة المتعلم .

ثانياً : تعريف ليرنر : و يتضمن بعدين أساسين هما :

أ – البعد الطبي : و يركز هذا البعد على الأسباب الفسيولوجية و العضوية لمظاهر صعوبات التعلم و التي تتمثل في خلل الجهاز العصبي أو التلف الدماغي البسيط .

ب – البعد التربوي: ويشير إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة مما يؤدي إلى عجز أكاديمي تتمثل في القراءة أو الكتابة أو الحساب أو اللغة أو التهجئة ، و التي لا تعود إلى ضعف القدرة العقلية أو السمعية أو البصرية، ويركز هذا التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي وقدرة الفرد العقلية (الروسان ، 2001: 201 – 202).

ثالثاً : تعريف مجلس الأطفال غير العاديين (C. E. C) 1967 م :

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يظهرون قصوراً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة و التي تظهر على شكل صعوبة في التفكير و الكتابة و القراءة أو التهجئة و الرياضيات،و يعود ذلك إلى إعاقة في الإدراك أو خلل دماغي بسيط أو حبسة كلامية نمائية أو عسر في القراءة ناتجة عن أذى في الدماغ . وهذا لا يتضمن مشاكل التعلم الناتجة عن إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطرابات انفعالية أو حرمان بيئي.

رابعاً : تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية (التعريف الفيدرالي) 1968 م .

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم " هم الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب فهم أو استخدام اللغة المكتوبة و المنطوقة ، و يظهر هذا في نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو أداء العمليات الحسابية ، ويرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو الخلل الوظيفي الدماغي البسيط أو عسر القراءة أو الحبسة الكلامية ولا يجوز أن تكون صعوبات التعلم هذه ناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطرابات انفعالية أو حرمان بيئي و ثقافي واقتصادي "

وإن لم يسلم هذا التعريف من الانتقادات ، إلا أنه استمر العمل به في جميع المؤسسات الرسمية في الولايات المتحدة الأمريكية و في أنحاء كثيرة من العالم . (الخطيب ، 1997 : ص 77) .

ومن هذه التعريفات نستخلص عدداً من العناصر التي تضمنتها التعريفات المتعددة المنشأ و الهدف و الغاية، و يمكن تلخيص هذه العناصر على النحو التالي:

- أن صعوبات التعلم إعاقة مستقلة كغيرها من الإعاقات الأخرى.
- يقع مستوى الذكاء لمن لديهم صعوبات التعلم فوق مستوى التخلف العقلي و يمتد إلى المستوى العادي و المتفوق.
- تتدرج صعوبات التعلم من حيث الشدة من البسيطة إلى الشديدة.
- قد تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من العمليات الفكرية كالانتباه، والذاكرة، والإدراك، و التفكير و كذلك اللغة الشفوية.
- تظهر مدى حياة الفرد ، فليست مقصورة على مرحلة الطفولة و الشباب .
- قد تؤثر على النواحي الهامة لحياة الفرد الاجتماعية والنفسية و المهنية وأنشطة الحياة.
- قد تكون مصاحبة لأي إعاقة أخرى، وقد توجد لدى المتفوقين والموهوبين.
- قد تظهر بين الأوساط المختلفة ثقافياً، واجتماعياً، و اقتصادياً.
- ليست نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات المعروفة، أو الاختلافات الثقافية، أو تدني الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي أو الحرمان البيئي أو عدم وجود فرص للتعليم العادي

(أبو نيان ، 2001 : 17 – 18)

وكما اتضح لنا فمن الصعب تعريف صعوبات التعلم أو وصفها بسهولة ، ولا يوجد لها تعريف واضح في التربية أو علم النفس أو الطب النفسي ، بل تعددت التعريفات ، بتعدد النماذج والنظريات المفسرة لهذا المصطلح ، وتبعاً لخبرات وتجارب الباحثين في هذا المجال (عجاج، 1998: 11).

الخلط بين مفهوم صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى :

من خلال إطلاع الباحثة تبين أن هناك من يقع في الخلط مابين صعوبات التعلم وبعض المفاهيم المتشابهة كالتأخر الدراسي ، وبطء التعلم ، والضعف العقلي ، ومشكلات التعلم وغيرها من المصطلحات التي تتضمن تشابهاً ظاهرياً فيما بينها ، بينما هي تختلف وبدرجة كبيرة ، ومن هنا ترى الباحثة ضرورة إلقاء الضوء على بعض تلك المصطلحات ، فمصطلح صعوبات التعلم يختلف عن مصطلح بطء التعلم ، ذلك لأن المصطلح الأخير يشير إلى التلاميذ الذين يتمتعون بمستوى ذكاء عادي ويتم اكتشافهم سواء في المدارس ؛ لأنه يجد صعوبة في تكيف نفسه مع المناهج الأكاديمية، أو في العيادات النفسية ، وهي حالات غير سوية من الجانب النمائي ، وغير قادرة على التعلم . (عبد المنعم ، 1989 : 176) .

أما حالات التأخر الدراسي فهي مصطلح يشير إلى ذلك التلميذ الذي يعجز عن مسايرة زملائه في المدرسة ، لسبب من أسباب العجز العقلية أو الاجتماعية أو النفسية أو الجسمية ، كما يشير هذا المصطلح إلى انخفاض نسبة الذكاء العام عن المتوسط ، وبناء على ذلك فالتأخير الدراسي يمكن أن يكون خلقياً ، أو وظيفياً ، وكما يمكن أن يكون وظيفياً وخلقياً في الوقت نفسه .

أما الضعف العقلي فيعرف بأنه: حالة نقص، أو تأخر ،أو توقف ، أو عدم اكتمال النمو العقلي والمعرفي ، يولد بها الفرد أو تحدث له في سن مبكرة، نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية تؤثر على الجهاز العصبي، ما يؤدي إلى نقص الذكاء وتتضح آثارها في ضعف مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنضج ، والتعلم، والتوافق النفسي (الفوري، 2003: 4).

أما مشكلات التعلم: فيعرف خاطر المشكلة في التعلم بأنها " حالة تحدٍ تتطلب بحثاً وتحقيقاً "(خاطر، 1999: 7) .

بينما تعرفها عايش بأنها "حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف قد يكون مجرد سؤال يجهلون الإجابة عليه، ويرغبون في معرفة الإجابة الصحيحة، وقد يصاغ المقرر الدراسي كله في صورة مشكلات، مما يعني ضرورة اتباع طريقة حل المشكلات في تدريسه، وقد يكون المقرر الدراسي في صورة موضوعات ، ويتناول المدرس بعضها بالتدريس بطريقة المشكلات، وللمدرس دور هام في اختيار المشكلة المناسبة لمستوى نضج التلاميذ، والمرتبطة بالمادة وعرضها بصورة تثير حماسهم ورغبتهم في حلها أو الإجابة عنها " (عايش، 2003 : 52).

الخصائص النفسية و السلوكية لذوي صعوبات التعلم :

يتفق معظم الباحثين على أن هؤلاء الأطفال / الأفراد يتمتعون بقدرات عقلية عادية، إلا أن ذلك لا يمنع حدوث مشكلات في التفكير والذاكرة و الانتباه لديهم، و بالنسبة للتحصيل الأكاديمي فهو يعتبر جانب الضعف الرئيس لديهم. مع أن الأخصائيين لا يجمعون على معيار محدد لتدني التحصيل بهدف تشخيص صعوبات التعلم، إلا أن الأدبيات تنوه عادة على أن يكون التدني في التحصيل بمستوى سنتين دراسيتين كحد أدنى.

ومن الممكن أن نحدد عدداً من الخصائص النفسية و السلوكية التي يظهرها ذوو صعوبات التعلم:

1- الحركة الزائدة بسبب قلة الانتباه .

2- إعاقة في الإدراك الحركي .

3- عدم الاتزان الانفعالي .

4- صعوبات في الاتزان العام .

5- القهرية (لديه سلوك قسري لا إرادي) .

6- اضطراب في الانتباه.

7- اضطراب في الذاكرة و التفكير.

8- مشكلات أكاديمية مثل القراءة و الكتابة و الحساب.

9- اضطرابات في السمع و الكلام (مشكلات لغوية) .

(الخطيب، 1997: 82)

الخصائص الاجتماعية والانفعالية للأطفال ذوي صعوبات التعلم:

إن الاهتمام بالتكيف الانفعالي والاجتماعي للأفراد ذوي صعوبات التعلم لا يقل أهمية عن الاهتمام بالجانب الأكاديمي. لأن النجاح في الحياة له أبعاد أكثر من حيث التعامل مع الناس وكيفية الشعور تجاه الآخرين والقبول منهم، والمشاكل الاجتماعية والانفعالية هي أكثر انتشاراً بين ذوي صعوبات التعلم من غيرهم من الأطفال العاديين.

ومن الخصائص الاجتماعية والانفعالية التي يظهرها ذوو صعوبات التعلم:

1- تشتت الانتباه .

2- النشاط الزائد.

3- العزو (الأفراد ذوو صعوبات التعلم غالباً ما يعزون فشلهم لعوامل داخلية كالقدرة والذكاء ، أما نجاحهم فيعزونه لعوامل خارجية كالحظ والصدفة ، وذلك بعكس الأفراد العاديين) .

4- صعوبات في الحركات الكبيرة .

5- صعوبات في الحركات الدقيقة .

6- الخمول وقلة النشاط.

7- نقص الشعور بالأمن .

8- سهولة الاستثارة بالمثيرات البصرية .

9- سهولة الاستثارة بالمثيرات السمعية .

10 – الاعتمادية (وهي الاعتماد على الآباء والمعلمين من حيث المساعدة الزائدة) .

11 – الانسحابية (وهي الانفصال عن الآخرين في اغلب الأوقات لأسباب ليست ضمن سيطرة الفرد) .

12 – نقص الدافعية .

13- العدوانية.

14- القلق.

15 – ضعف الثقة بالذات .

16 – نقص في القدرة على التعبير عن المشاعر .

17 – صعوبات في المهارات الاجتماعية .

18- الاكتئاب .

يعتبر الاكتئاب هو السلسلة الأخيرة في سلسلة المشاكل التي يعاني منها الأفراد ذوو صعوبات التعلم ، حيث إن الشعور بالاكتئاب يتولد نتيجة تراكم المشاكل السابقة وعدم حلها .

(يحيى ، 2006 : 281- 182)

الخصائص التعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم :

الذين يعانون من صعوبات في التعلم ليسوا مجموعة متجانسة ، وبالتالي فمن الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص التي يتصفون بها ، وأن أفراد هذه الفئة هم في العادة أناس أسوياء من حيث القدرات العقلية ، عاديون ، أو أصحاب ذكاء مرتفع ، ومع ذلك يعاني هؤلاء التلاميذ من صعوبات واضحة في اكتساب مهارات الاستماع واستخدامها ، أو الكلام ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية أو إدراك تطوير إدراك بصري طبيعي . ويمكن تصنيف الخصائص الرئيسة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ضمن خمس مجموعات: (يحيى، 2006: 240- 241)

1- صعوبات في التحصيل الدراسي ، ويكون في المواضيع التالية :

أ- الصعوبات الخاصة بالقراءة .

ب-الصعوبات الخاصة بالكتابة .

ج- الصعوبات الخاصة بالحساب .

2- صعوبات في الإدراك والحركة ، وتتمثل في :

أ- صعوبات في الإدراك البصري .

ب- صعوبات في الإدراك السمعي .

ج- صعوبات في إدراك الحيز.

د- صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام .

3- اضطراب اللغة والكلام.

4- صعوبات في عمليات التفكير .

5- خصائص سلوكية.

العوامل الرئيسة التي تسهم في انخفاض التحصيل الأكاديمي بين أطفال المدارس :

يوجد نمطان أساسيان من العوامل و هما:

1- عوامل داخلية 2- عوامل خارجية

1- عوامل خارجية ترجع إلى:

العوامل البيئية التي تسهم في انخفاض التحصيل وتتضمن العوامل الثقافية والظروف الاجتماعية والاقتصادية ونقص فرص التعليم والتعلم غير الملائم الذي يكبح قدرة الطفل على التعليم وتتمثل هذه العوامل في تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية (الفيدرالية) في عبارة الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي و التعليم غير الملائم و نقص فرص التعليم .

2-العوامل الداخلية:

ترجع إلى ظروف داخل الفرد وتتضمن هذه الظروف التخلف العقلي والإعاقات الحسية الاضطرابات الانفعالية الشديدة وصعوبات التعلم، وقد أشير إلى العوامل الداخلية في تعريف الحكومة الأمريكية الفيدرالية من خلال الاضطرابات النفسية .

تصنيف فئات صعوبات التعلم:

إن هناك ثمة أنماط أو مظاهر في صعوبات التعلم يمكن من خلال هذه المظاهر تصنيف صعوبات التعلم، فالتلاميذ المفرطو النشاط والقابلون لتشتت الانتباه أحياناً يوصفون بأنهم عاجزون عن التعلم . والتلاميذ غير المنظمين، والذين يجدون صعوبة في اتباع التعليمات قد يحددون ويميزون باعتبارهم عاجزين عن التعلم. والتآزر الضعيف والمشكلات التي تتعلق بالذاكرة القصيرة المدى و طويلة المدى، والمشكلات الإدراكية والتركيز المحدود، وعيوب الكلام والمهارات اللفظية القاصرة من المظاهر التي عزيت إلى صعوبات التعلم. وقد حددت تعليمات الحكومة الاتحادية الأمريكية ثلاثة أنواع من المشكلات هي:

1- مشكلات لغوية (التعبير الشفهي و الفهم المبني على الاستماع) .

2- مشكلات القراءة و الكتابة (التعبير الكتابي و مهارات القراءة).

3- مشكلات رياضية (إجراء العمليات الحسابية و الاستدلال الرياضي).

ويتم تصنيف ميدان صعوبات التعلم ضمن مجموعتين هما (يحيى، 2006: 238 – 239)

1- **صعوبات التعلم النمائية** : و التي أشير إليها في تعريف الحكومة الاتحادية بالعمليات النفسية وهي مشكلات غير ملاحظة بشكل مباشر على الطفل غالباً .

وهي عبارة عن المهارات الأساسية الأولية التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في المجالات الأكاديمية والدراسية، وأن الاضطراب فيها سيؤدي إلى تدني في تحصيل الطالب الأكاديمي المدرسي.

وتتمثل الصعوبات النمائية فيما يلي:

1. الانتباه.

2. الذاكرة.

3. العجز في العمليات الإدراكية .

4. اضطرابات التفكير .

5. اضطرابات اللغة الشفهية .

2 – صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي المشكلات الملاحظة والظاهرة على الطفل خاصة في نواحي ضعف التحصيل الأكاديمي وتشمل:

1.الصعوبات الخاصة بالكتابة .

2.الصعوبات الخاصة بالقراءة .

3.الصعوبات الخاصة بالتهجئة و التعبير الكتابي .

4. الصعوبة الخاصة بالحساب .

المحكات المستخدمة في تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم :

لتميز صعوبات التعلم من حالات الإعاقة الأخرى، فهناك ثلاثة محكات يجب أن تتوافر قبل تشخيص الطفل ، هل لديه صعوبات تعلم أم لا:

1- **محك التباين أو التباعد:** أي وجود فارق بين إمكانيات الطفل و تحصيله الحقيقي عند وجود تدريس فعال.

2- **محك الاستبعاد:** أي لا يكون لديه انخفاض في التحصيل ناتج عن ظروف بيئية أو اقتصادية أو أي إعاقة أخرى.

3- **محك التربية الخاصة:** أي أن الطفل لا يتعلم بالطرق العادية و يحتاج إلى طرق خاصة للتعلم.

الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم :

تعتبر عملية التعرف إلى الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم، عملية صعبة و لكن الباحثين في هذا الميدان يقسمون تلك الأسباب إلى مجموعة من الأسباب قد تتمثل في:

- إصابات الدماغ.
- الاضطرابات الانفعالية .
- نقص الخبرة.

كما تقسم مجموعة أخرى من الباحثين أسباب صعوبات التعلم إلى مجموعات من العوامل المختلفة، يمكن تقسيمها إلى:

1- العوامل العضوية و البيولوجية:

يشير الأطباء إلى أهمية الأسباب البيولوجية لظاهرة صعوبات التعلم ، وتحدث إصابة الدماغ هذه والتي تعني التلف في عصب الخلايا الدماغية إلى عدد من العوامل البيولوجية أهمها التهاب السحايا ، والتسمم أو التهاب الخلايا الدماغية ، والحصبة الألمانية و نقص الأكسجين ، أو صعوبات الولادة ، أو الولادة المبكرة ، أو تعاطي العقاقير ، ولهذا يعتقد الأطباء أن هذه الأسباب قد تؤدي إلى إصابة الخلايا الدماغية .

2-العوامل الجينية :

تشير الدراسات الحديثة في موضوع أسباب صعوبات التعلم إلى أثر العوامل الجينية الوراثية.

3- العوامل البيئية:

تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع أسباب صعوبات التعلم، وتتمثل في نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية ، أو سوء الحالة الطبية ، أو قلة التدريب ، أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة ، وبالطبع لابد من ذكر نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة . (الروسان ، 2001 : 209 – 210) .

نسبة انتشار صعوبات التعلم :

تختلف التقديرات حول أعداد أو نسب الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية اختلافاً كبيراً جداً، وذلك بسبب عدم وضوح التعريف من جهة، وبسبب عدم توافر اختبارات متفق عليها للتشخيص، ففي حين يعتقد بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلم لا تصل إلى (1%)، يعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلى (20%)، إلا أن النسبة المعتمدة عموماً هي (2%-3%) (الخطيب، 1997: 80).

البرامج التعليمية لذوي صعوبات التعلم :

يمكن للمعلم أن يعلم تلاميذه ذوي صعوبات التعلم بثلاث طرق: تنافسية، تعاونية، فردية.

وفيما يلي الخصائص الأساسية لكل نوع: (العزة، 2002: 243)

التعليم التنافسي:

في هذا النوع يتنافس الطلاب مع بعضهم البعض لتحقيق هدف معين ، ويمكن تقييمهم على أساس سرعتهم ووقتهم في إنجاح العمل ، ولذلك فإن بعض الطلاب يعملون بجدية للوصول إلى إتمام المهمة المعطاة لهم ، بينما نجد بعض الطلاب لا يعملون بنفس الجدية لاعتقادهم بأنهم لن ينجحوا في ذلك .

التعليم الفردي:

يعمل الطلاب لتحقيق أهداف وضعت خصيصاً وليس مقارنة بغيرهم من الطلاب ويتم تعيينهم على أساس معايير خاصة بهم، وفي هذا النوع من التعليم يحاول بعض الطلاب تحقيق نتائج مفيدة لهم شخصياً بغض النظر عن الطلاب الآخرين.

التعليم التعاوني:

في هذا النوع من التعليم يعمل الطلاب معاً لتحقيق هدف عام مشترك ويتم تعيين الطلاب على أساس تحصيل المجموع والعمل بروح الفريق ، والمصلحة للمجموعة كلها، وهذا التعليم مفيد للمجموعات التي تحتوي على إمكانيات مختلفة ومتعددة، وهذا التعليم أكثر فعالية من النوعين السابقين، إضافة إلى أنه ينمي لدى الطلاب المتعلمين المهارات الاجتماعية .

وما يجب مراعاته خلال الأنشطة التدريسية ما يلي: (الزيات ، 1998 : 587)

1- إتاحة الفرصة والزمن الملائمين للممارسة المباشرة .

2- تعميم المفاهيم والمهارات المتعلمة.

3- التعامل القائم على الأخذ في الاعتبار نقاط القوة والضعف لدى الطلاب .

4- بناء أسس راسخة للمفاهيم والمهارات الرياضية .

5- تقديم برامج متوازنة لتدريس الرياضيات مع الاستعانة ببرامج الحاسب الآلي الملائمة.

ويرى (السيد، 2000: 310 – 311) أننا لكي نقوم بإعداد برنامج متكامل يقوم على الدمج بين العلاج والتعويض فإنه يجب أن نضع في الاعتبار الخطوات الثلاثة التالية:

1- **تحليل الطفل children analyses** حيث يتم تقييم مستويات وطرق أداء الوظائف النفسية لدى الطفل.

2- **تحليل المهمة task analyses** حيث يتم في الحاسب الكشف بدقة بالغة عن المتطلبات الأساسية التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار لتفعيل العمليات النفسية الأساسية .

3- **التكامل بين تحليل الطفل وتحليل المهمة intergration of children and task** حيث يتم المقارنة بين الوظيفة الخاصة بالعملية النفسية ، وذلك في ضوء المتطلبات اللازمة للاستفادة من العملية المطلوبة كي تتم المهمة المطلوب أداؤها وهو ما يؤكده الزراد أيضا، (الزراد، 1990: 135) حين يشير إلى علاج صعوبات التعلم بحيث يجب أن تتضمن تدريباً قائماً على تحليل المهمة، وتدريباً يقوم على تحليل العمليات النمائية التي تتدخل في عملية التعلم وأن يتم استخدام تكنولوجيا التعلم العلاجي، وتدريباً يقوم على تحليل المهمة التعليمية والعمليات النمائية معا، وكذلك العلاج الطبيعي علماً بأنه لكي ننجز ما تقدم فإننا نكون في حاجة إلى جمع المعلومات من ثلاثة مصادر أساسية وهي الاختبارات والملاحظة الإكلينيكية والتدريس أو التعليم والتشخيص .

دور المعلم في علاج صعوبات التعلم: (جدوع وعصام ، 2003 : 132)

على المعلم الذي يتعامل مع صعوبات التعلم أن يعرف نوع العلاج الطبي الذي يتعاطاه الطالب ، وما لهذا من آثار جانبية عليه، وأن يحسن مراقبته أثناء تصرفاته وأعماله وأن يكون حذراً في تعامله ، فيحترم مشاعره وأحاسيسه ويحفظ كرامته واحترامه فلا يشعر أمام زملائه وبخاصة بشكل علني أنه مصاب أو أنه يعاني من مشاكل وصعوبات خاصة ، وفيما يلي خطوات عامة عريضة على المعلم أن يراعيها وهو يتعامل مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم أو تشتت الانتباه وعدم التركيز وهي :

1- توفير أفضل بيئة تعليمية :

يجب أن يكون تصميم غرفة الصف بشكل يتناسب مع احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبما يتماشى مع نوع الصعوبة التي يعاني منها التلميذ عدم التركيز والانتباه يتطلب شيئاً آخر وله احتياجات غير تلك التي يتطلبها النشاط الحركي الزائد.

2- تزويد الطالب بالتعليمات اللازمة والواجبات المطلوبة:

حين يعطي المعلم تعليماته ، ويكلف الطالب بالواجبات المطلوبة عليه أن يشفع الاتصال معه بحركات العينين وإشارة اليد التي تدعم ما يقوله وتوحي بالهدف الذي يريده ويعزز أقواله بما تدل عليه حركاته من معاني ودلالات ، وأن تكون هذه التعليمات والإرشادات واضحة ومحددة وأن يكون عامل الثبات متوفراً بين تعليماته وإرشاداته للطالب وبين ما كان يتوقعه منه من إنجاز له كما عليه ، وأن يتأكد من أنه فهم واستوعب هذه التعليمات .

3- تصنيف أنواع السلوك غير المقبول :

يجب أن تكون قواعد النظام وأسسه واضحة ومفهومة ، وأن يكون المعلم في تطبيقها أقرب إلى الثبات والقوة منه إلى الضعف والتردد ، وأن يكون في تعامله معه معلماً ومربياً وليس موبخاً ومعنفاً ومشجعاً أقرب منه مثبطاُ ، وأن يكون رد فعله على كل نجاح وتقدم من الطالب ايجابياً وسريعاً ، وأن يحتفظ باتزانه وهدوئه أثناء أي نقاش يجريه معه ويتجنب الحدة في ذلك والبعد عن كل ما يثير إحساسه أو يجرح شعوره .

4- رفع المعنويات وتقدير الذات :

إن بناء كيان الفرد والمساعدة عليه أمر هام ومن واجب المعلم أن يكافئ الطالب على تقدمه وإنجازه وبأسلوب معتدل وبعيد عن التطرف والمغالاة على أن لا يهمل ما يستحقه من إثابة مهما كانت الأسباب ، وأن ينتهز كل فرصة ممكنة تشجعه على الإنجاز وتحفزه على العمل وتعزز ثقته بنفسه وبقدراته مهما كانت بسيطة في نظر الآخرين ، وأن يكون على اتصال وتواصل معه ليستأنف الحوار في كل ما يعرض له من أمور أو يستجد من مشاكل للوصول لها تخضع للتجربة والاختبار وإعادة النظر بعد ذلك .

وترى الباحثة أن طرائق التدريس التي يستخدمها معلم ذوي صعوبات التعلم تختلف قليلاً عن تلك المستخدمة في غرفة الصف العادي، حيث تكون هذه الطرق أكثر مرونة و تتنوع لتناسب الصعوبة المراد معالجتها، و أن يستخدم المعلم وسائل تعليمية و طرق تدريس تعتمد على وسائل سمعية

وبصرية محسوسة، وتتنوع الوسائل والطرق لتراعي استراتجيات التعلم المختلفة لدى التلاميذ، وذلك حتى لا يصاب التلميذ بالملل وتشتت الانتباه، أو بالإحباط والتوتر والقلق ، إذ كل هذا يعيق عملية التعلم لدى التلميذ و بالتالي يؤدي به إلى الفشل .

صعوبات التعلم في مجال اللغة العربية :

" اللغة العربية إحدى اللغات السامية، تلك اللغات التي امتازت من بين سائر لغات البشر بوفرة كلمها واطراد القياس في أبنيتها، وتنوع أساليبها وعذوبة منطقها، ووضوح مخارج حروفها...واللغة العربية تفوقها جميعها في كل ذلك ، لتصونها زمن جاهليتها قروناً سحيقة في جزيرة العرب ، وتقدمها في السنن الفطري الذي نشأت عليه آمنة من الامتزاج بلغة فاتح أو لهجة مغير ،حتى ظن الكثيرون من الباحثين أنها وليدة مواضعة واصطلاح متعمد من حكماء أهلها ، لأنها لغة فطرية تدريجية ... وهي من أقدم اللغات ... بل هي أصلها " (سمك ، 1979 : 41).

ويرى إبراهيم "أن اللغة العربية جعلت ‘إحدى اللغات الرسمية في المحافل و المؤتمرات والاجتماعات الدولية ؛ لذا فمن حق اللغة علينا أن نخلص لها ونبذل الجهود لرفع شأنها وسيادتها في المجتمع العربي، ومن حقها في الميدان التعليمي أن نوليها أكبر قسط من العناية وألا نضن عليها بالجهد والوقت، ولعل من مظاهر الاحتفاء باللغة العربية الولاء لها في ميدان التعليم وضرورة التعرف على ما يكتنف هذه اللغة ويعتريها من صعاب، حتى نتجه إلى تذليل هذه الصعوبات وتوجيه تعلمها تعليماً مثمراً ميسراً والواقع أن في لغتنا بعض الصعوبات، لا سبيل إلى تجاهلها، وغض النظر عنها، من هذه الصعوبات ما هو جوهري أصيل، ومنها ما هو طارئ دخيل" (إبراهيم ،1982: 48).

وقد أكد زقوت "أن اللغة العربية بصفة خاصة تحمل صعوبات جمة، لا نجدها مجتمعة في لغة أخرى، فالقواعد اللغوية والرسم الإملائي فيهما الصعوبة الكثيرة، إلى جانب صعوبتها في القراءة والبلاغة وغيرها (زقوت، 1999: 74).

وستتناول الباحثة في هذا المقام دراسة كل فرع من فروع اللغة العربية على حدة ، وذلك من أجل الوقوف على أسباب الصعوبات التي تعتري تعلم كل فرع من تلك الفروع ، والمتمثلة في الكتابة والإملاء، والخط العربي، والتعبير، الأدب والنصوص ، وقواعد النحو والصرف، والبلاغة، وصولاً إلى صعوبات تعلم القراءة.

أولاً: صعوبات تعلم الكتابة والإملاء:

الكتابة والقراءة وجهان لعملة واحدة، فلولا الكتابة لما استطعنا الحفاظ على تراثنا الثقافي والحضاري ،هذا التراث الذي يزخر بشتى صنوف المعرفة ،والذي انتقل إلينا بواسطة الكلمة المكتوبة ، لذلك كانت صحة الكتابة وسلامتها أمرا لازما للمتعلمين منذ المراحل الأولى لالتحاقهم بالمدرسة ، وحتى قبل ذلك إن أمكن ، لأنه يتوقف عليه مدى فهمهم واستيعابهم لأصول القراءة والكتابة التي تعد المفتاح الأساسي في شتى الميادين (زقوت ،215:1999) .

ومن أسباب صعوبات تعلم الكتابة كما يراها "عبد الرحيم و أحمد " ما يتعلق بالطفل نفسه كنمو القدرات الطبية اللازمة للقراءة والكتابة كالقبض على القلم، ضعف السمع والبصر ، عدم التمييز بين الأصوات المتقاربة المخارج ،رغبة الطفل نفسه في التعلم ، وإقباله على الكتابة في اهتمام وشغف ، وهذا يتطلب من المدرس إثارة دافعية الاستطلاع عنده ، وتعزيزه وهو أساس رغبة الطلاب في التعليم عادة (عبد الرحيم واحمد،83:1979).

ويرى بعض المربين مثل "سمك" أن المعلم لابد أن يقوم بتذليل الصعوبات الكتابية التي تعترض الأطفال في بداية تعليمهم ، وذلك بمحاولة تنمية أعضاء الكتابة عندهم ، وتعليمهم كيف يحركون أذرعهم عند القيام بها وتدريبهم على تمييز الأشكال والسطوح بعضها عن بعض ، ثم الانتقال بهم إلى حروف محفورة على قطع الخشب ، أو المعدن وتعويدهم أن يمروا عليها بأصابعهم ،أو بأداة مناسبة يمسكونها بأيديهم كما تمسك الأقلام حتى يعرفوا كيف يرسمون أشكال الحروف ، وكيف يقومون بجميع الحركات التي تؤدي إلى كتابتها (سمك ،225:1979).

وللتغلب على صعوبات الكتابة والإملاء يرى "البجة" أن مهارة القراءة متطلب يجب أن يقوم المعلم بتنفيذه قبل أن يخطو المعلم أي خطوة في التعليم بتعليم الإملاء ، فقد ثبت أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين ضعف التلاميذ في الإملاء ، وضعفهم في القراءة".

ويرى أيضا: " التركيز على فهم الكلمات والجمل، وهذا أمر ضروري إذا ما عرفنا أن التلميذ يصعب عليه أن يتقن كتابة كلمة، أو جملة لم تصبح من مفردات معجمه اللغوي، ولم يتمكن من توظيفها في محادثته أو إنشائه. وبناء على هذا فإن المعلم مطالب بعدم الإكثار من كتابة كلمات لم يألفها التلميذ، ولا تتفق مع متطلباته اليومية" (البجة، 2000 : 448).

وترى الباحثة أنه يجب على المعلم أن يقوم بتعليم القراءة قبل تعليم الإملاء، فالتلميذ يصعب عليه كتابة كلمة لا يعرف قراءتها أو فهم معناها، فعلى المعلم عدم الإكثار من كلمات لم يألفها التلاميذ

ولا تتفق مع متطلباتهم اليومية ، وعليه أيضاً ألا يطيل المادة الكتابية ويأخذهم بالتدرج مسايراً نموهم العضلي .

ثانياً : صعوبات تعلم الخط العربي

تتفق جميع الدراسات السابقة والمختصون في مجال تدريس اللغة العربية على أهمية ودور الخط في المجال التعليمي .

" ليس يختلف اثنان في إدراك ما للخط من مكانة مرموقة في المجال التعليمي التربوي... وهو من لوازم الحياة المتحضرة، ومظهر من مظاهر الفنون الجميلة الراقية التي تشحذ المواهب، وترقى بالأذواق، وتهذب المشاعر، وترهف الأحاسيس، وتغرى بالجمال، وتعود دقة التنسيق.

(سمك ، 1979 : 539)

يقول "زقوت" بالرغم من أهمية الخط في جمال الكتابة ، فإنه أيضا دافع قوي من دوافع تنمية الرغبة في القراءة والاطلاع ، بالإضافة إلى أنه يعود التلميذ الدقة والنظام والنظافة ، ويربي فيهم ملكة الحكم والنقد والتقويم السليم ، ويعودهم الصبر ، كما انه ينمي الذوق ، ويساعد التلاميذ على السيطرة على حركات اليد والتحكم في الكتابة والتنسيق بين الألفاظ والمفردات في الجملة العربية . (زقوت،235,1999).

" قدر للخط العربي – مع الأسف – أن تتخلى عنه العناية فترة من الزمن ، وأن يبتلى بسلسلة من المحن القاسية التي كانت من أهم أسباب تدهوره وضعف شأنه ، فنشأ جيل من التلاميذ يتسم برداءة الخط والاستهانة به ، والتهوين من شأنه إلى حد الإهمال والزراية . وكان لذلك نتيجته الطبيعية، إذ أصبحت كتابات التلاميذ في الكراسات وفي أوراق الامتحانات موضع السخط والتذمر والشكوى، وضج أولياء الأمور لما يرون كتابة أبنائهم من التشويه والقبح والفساد، ومجافاة الذوق والجمال ". (إبراهيم، 1980: 361– 362).

" فالصلة قوية بين تعليم الكتابة وتحسينها ، ولذلك يجب أن يكون خط المعلم في المدرسة الابتدائية على درجة جيدة من الوضوح والجودة ، وأن يكون ملماً إلماماً جيداً بأساليب تدريس الخط ، ومما يساعد في التدريب على تدريس الخط ، وتجويده أن حروفه خطوط وأشكال يمكن أن تكتب، وترسم على اللوح أو على الورق ،كما يمكن أن تكتب من حبات الأرز والرمل ، أو من الخيوط وغيرها " (البحة ، 2000 : 457).

"ويمكن تحديد الغاية من الخط بأنها تمكين التلاميذ من أن يكتبوا بسرعة معقولة بخط واضح تسهل قراءته، وفيه مسحة من الجمال، أما السرعة فتكون بتمرين اليد والاسترسال والانطلاق في غير إفراط حتى لا تذهب السرعة بجمال الخط " (إبراهيم، 1980:365).

وقد وضع " سمك " بعض الوسائل الفعالة التي يكون لها تأثير في تحسين خطوط التلاميذ وتكوين عادة الكتابة الجيدة لديهم ومن تلك الوسائل:

" ينبغي أن يراعي المدرس التؤدة والتأني في كتابته النموذج الخطي السليم للكلمة الخاطئة على السبورة مع تنبيه التلاميذ إلى ملاحظة حركات يده في أثناء الكتابة ، إذا كان رديء الخط فلا باس باستعاضته عن كتابته وبعرض نموذج على التلاميذ يكون قد أعده من قبل على إحدى البطاقات الكبيرة مستعيناً بسواه في ذلك ، ليعرضه عليهم في مكان ظاهر بحيث يرونه جميعاً ، ويقوم هو بالتوجيه النظري مستعيناً بهذا النموذج " (سمك ، 1979 : 553).

وترى الباحثة أن صعوبات تعلم الخط ترجع إلى إهمال تدريس الخط من قبل المعلمين وتحويله إلى عمل شكلي يكمل به فراغ الحصة ، وتخصص له درجات قليلة ، وهذا ما يحمل التلميذ على أن لا يبذل شيئاً من العناية أو الجهد في تجويد خطه، وقد يكون عدم إتقان بعض المعلمين الخط وسوء كتاباتهم سبباً آخر من أسباب صعوبات تعلم الخط .

ثالثاً: صعوبات تعلم التعبير :

" التعبير هو مستودع الأفكار السليمة، والتصوير الجميل، والأسلوب العذب ، ولن يتسنى لإنسان أن يعبر عن حاجاته المختلفة ما لم يكن ممتلكاً وسائل التعبير الصحيح بنوعيه الشفوي والتحريري، والتعبير الجيد من أسس التفوق الدراسي في المجال اللغوي وفي غيره، فإذا تفوق التلميذ في تعبيره تفوق في دراسته اللغوية ، وفي حياته الدراسية ، بل تفوق فيما بعده في الحياة العملية ، والعجز عن التعبير له اثر كبير في إخفاق التلاميذ ، وفقد الثقة بالنفس ، وتأخر نموهم الاجتماعي والفكري ، كما يترتب عليه فوات الفرص ، وضياع الفائدة (الزهراني، 2002: 2).

وبالرغم من أهمية التعبير، فالملاحظ أن كثيراً من الطلاب يواجهون صعوبة في تعلم التعبير وهذا ما تدل عليه كتابتهم أثناء حصص التعبير والامتحانات وغيرها ، من عدم فهم جوانب وعناصر الموضوع ، وعدم الترتيب المنطقي للأفكار ، وشيوع الأخطاء الإملائية ، والتخبط في استخدام علامات الترقيم ، وغيرها من الأمور التي تشوه المعالم الأساسية في كتب التعبير

ويرى "عدس"أن الصعوبة في التعبير تتمثل في: عدم القدرة على العثور على الكلمة المناسبة من حيث المعنى المبني، وبناء الجملة من كلمات متناسقة في معناها ومبناها، ومنها أيضا صعوبة بناء الفقرة من جمل مترابطة في معناها ومتسلسلة في أفكارها، ومن ثم تربط هذه الفقرات في موضوع متكامل يتصف بوحدة الموضوع ، وعدم القدرة على التتابع والاستطراد في الحديث عن شئ معين لا يهتدي إلى الكلمة التي يبحث عنها، ولكنة قد لا يستطيع استعادتها ليستخدمها في جملة مفيدة ، ومن الصعوبات أيضا عدم القدرة على استرجاع بعض الكلمات ، ليعيد استخدامها من جديد حين يحتاجها للتفاهم مع الغير والاتصال به(عدس،1998:80).

وللتغلب على تلك المشكلات يرى" سمك " ينبغي أن يعمل المدرس على أن يكون لدى تلاميذه فكرة واضحة عما يطالبون بالتعبير عنه ، ذلك بتمكينهم من تحصيل شيء بأنفسهم ما كتب فيه ، وإرشادهم إلى المصدر التي يرجعون إليه للإطلاع عليه فيها والاستفادة منها .... ومما لاشك فيه أن إطلاع التلاميذ من خير ما يزودهم بمحصول لغوي لفظي وأسلوبي، وبمحصول فكري ثقافي، فيصبحون أقدر على التعبير ومعالجة الموضوع ، والاسترسال فيه .

(سمك ،1979: 495)

ويرى " البجة " أن " استغلال الميل الغريزي لدى الأطفال على الخيال ، وتعزيزه ، وفسح المجال له حيث يلزم ، لأنها وسيلة من وسائل التدريب على التعبير "

(البجة ، 2000 : 468)

وترى الباحثة أن من أهم الخصائص التي تظهر على كتابات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في التعبير قصر المقالات، وقلة الأفكار وعدم ترابطها وضعف المفردات المستخدمة، فيجد هؤلاء التلاميذ صعوبة في التخطيط للكتابة وتوليد الأفكار وترتيبها ترتيباً منطقياً، وتحديد الأفكار الرئيسة والمساندة .وتعتقد الباحثة بأن إثارة موضوعات الكتابة قد يسهم في الحد من صعوبات تعلم التعبير فيقدم المعلم عدد من المواقف والرحلات والتجارب والصور والأفلام التي تثير لدى التلاميذ كتابة موضوعات أو قصص معينة، بالإضافة إلى مراعاة ارتباط هذه المواقف بخلفية التلميذ وتجاربه، فعملية اختيار الموضوع يشكل دافعاً قوياً للكتابة، ولتوليد عدد أكبر من الأفكار والمعاني.

رابعاً : صعوبات تعلم الأدب والنصوص

مما لا شك فيه أن هناك صعوبات جمة في تعلم النصوص الأدبية ، ولا أحد يستطيع أن ينكر ذلك ،بالإضافة إلى شكوى الكثير من الطلاب من حفظ تلك النصوص ، فالطالب الذي لا يقدر على

فهم النصوص من الصعب عليه حفظها ،" ولا شك أنها ظاهرة خطيرة بليغة الضرر، إذا تغاضينا عنها ، ولم نبادر بعلاجها ، ترتب عليها في المستقبل تخريج أفواج من الطلاب، لا ينتفعون بما مروا به من دراسات أدبية ، ولا يحسنون إنشاء الكلام البليغ الذي يعتمد في أكثر صوره على وفرة المحفوظ ، وسعة المحصول الأدبي ، ولا يحسنون – كذلك – الأداء الجيد، والنطق السليم ، ولا يحسون شيئاً من المتعة الفنية ، التي يوحى بها جمال الأدب".

(إبراهيم، 1989: 296)

" وما من شك في أن حفظ النصوص الأدبية يعين على تكوين الحاسة الفنية التي تتذوق الأدب ، ويوسع خيال التلاميذ، وينمي عندهم القدرة على النطق الجيد والصحيح ، والإنسان في مواقفه في الحياة يحتاج إلى الاستشهاد بآيات الذكر الحكيم ، والحديث النبوي الشريف ، والشعر البليغ، والبيان الساحر" (أحمد ، 1979 : 89).

ويرى (زقوت) " أننا بحاجة إلى نصوص جيدة للحفظ يرى فيها الطالب أنها تستحق أن تحفظ لقربها منه وتعبيرها عن مشاعره ، وصلتها بحياته ، ولما تحتويه من تصوير جيد وتعبير صادق فيقبل على حفظها طائعاً غير مكره ، وبالإضافة لذلك فإن تلاميذنا بحاجة إلى من يرشدهم إلى أفضل الطرق لحفظ النصوص وما له من فوائد جمة في نبوغ الأدباء ، وبروز العظماء وتقدم العلماء ، ولا باس بتعزيز الطلبة الذين يحفظون بتقديم الجوائز لهم و التنويه بهم ، لحمل غيرهم على الاقتداء بهم ومجاراتهم" (زقوت، 1999: 156).

وترى الباحثة أن للأدب مكانة خاصة عن بقية فروع اللغة الأخرى بسبب طبيعته الفنية التي تبحر في عالم الخيال والرسم الفني والإبداعي، فيجب أن يتميز النص الأدبي المقدم للتلاميذ بعنصري التشويق والإثارة ، وأن يتم اختياره وفقاً لبحث علمي، فتختار النصوص التي تغني التلميذ بالمفردات من جهة، وبالأساليب من جهة أخرى، وترى الباحثة أن على المعلم ضرورة التحديد المسبق للنص المراد تدريسه، وتزويد التلاميذ بعدد من الأسئلة المفتاحية والتي تساعدهم على إدراك الفكرة العامة للدرس، والإعتماد على طريقة الحوار والمناقشة في التدريس، وتقسيم النص عند الشرح إلى وحدات أو فقرات، والتركيز على فهم النص أولاً ثم تذوقه.

خامساً: صعوبات تعلم النحو والصرف

ارتبط النحو بالصرف ارتباطا شديدا فلا يمكن استغناء أحدهما عن الآخر، أو الاكتفاء بأحدهما دون الآخر، نظراً لأن كلا من النحو الصرف يمتلك قواعد ونظريات وأسسا لا يستطيع أحد تجاهلها، أو القول بعدم أهميتها في الحفاظ على لغتنا من الضياع.

يقول " زقوت " : "إنه لا يمكن تعلم العربية،وإجادتها دون الإلمام بقواعدها–النحوية والصرفية –التي تكفل عصمة اللسان ، وصحة الأداء ، وسلامة الكتابة "(زقوت،169,1999).

وترجع صعوبات تعليم النحو والصرف لأسباب عدة منها ما تعود إلى المادة الدراسية مثل ازدحام المنهج بالمباحث النحوية غير الوظيفية التي لا يحتاجها التلميذ ولا تفيده في قراءته وكتابته وتعبيره ،إضافة إلى تجزئة المادة اللغوية ، وتدريس كل فرع منها منفصلا عن بقية الفروع الأخرى للغة .

ويرى ظافر والحمادي" أن الإسراف في الإعراب التقديري والمحلي، وتجميل الكلام من الضمائر المقدرة لامبرر له، هذا بالإضافة إلى اقتحام اللهجات العربية بخصائصها المتباينة في قواعد النحو، مما أدى إلى اختلاف الأقوال في المسألة النحوية الواحدة ".

(ظافر والحمادي ، 1984 : 283)

ومن أسباب الصعوبة أيضا كما يقول "شحاته" كثرة الأوجه الإعرابية المختلفة، والتعاريف المتعددة والشواهد والنوادر، والمصطلحات مما يثقل كاهل الطالب ويجهد ذهنه، كذلك ترتيب القواعد بوضعها الحالي وأمثلتها المتوازنة التي قام بها العلماء الأفذاذ، فهي من إعداد الكبار وفرضت على الصغار، ولذا فهي لا تناسبهم مما قد يجعلهم ينصرفون عن دراستها. (شحاتة،146:1995).

ويرى "زقوت" إن انخفاض المستوى اللغوي والنحوي لبعض المعلمين هو أهم المشاكل التي تقابل السلك التعليمي عامة ، فنظام القبول في الجامعات ومعظم المعاهد يقبل من الطلاب أصحاب المجموع الضعيف فيستمر الطالب في الدراسة وهو كاره لدراسته ، لأنه يدرس تخصصا لا يحبه ولا يرغبه ، لان مجموع درجاته في الثانوية العامة هو الذي أهله لذلك ، مما يؤدي إلى قصور وتدني مستوى الخريجين في مجال اللغة العربية وفاقد الشئ لا يعطيه (زقوت،178:1997).

وترى الباحثة :ضرورة الاتجاه في تعليم النحو نحو الوظيفية أي يتخير المعلم من النحو ماله صلة وثيقة بالأساليب التي تواجه التلاميذ في الحياة العامة أو التي يستخدمونها، واستغلال الدافعية لدى المتعلم، ولاشك أن هذه الدافعية تساعده على تعلم النحو والصرف، وتفهمه، ويمكن للمعلم هنا أن

يجعل الدراسة في النحو قائمة على "حل المشكلات" فالأخطاء التي يحدثها التلاميذ في كتاباتهم، أو التي يخطئون فيها في قراءاتهم يمكن أن تكون مشكلات للدراسة مع التلاميذ، وهكذا يمكن أن يثير المعلم حماسة التلاميذ نحو أسلوب معين ليوجد لديهم الدافع الذي يجعل عملية التعلم مقبولة لديهم، وكذلك ترى الباحثة بضرورة الربط بين النحو وكل نشاط لغوي، بمعنى أن النحو لا بد أن يكون في كل حديث وفي كل موقف كتابي ، فهو تقويم اللسان من الخطأ وتقويم القلم من الزلل، ومن الخطأ أن ينجح المعلم في أخذ تلاميذه بتطبيق القاعدة في درس النحو، ثم يجيز لهم نقضها في درس القراءة مثلاً، والمعلم الجيد هو الذي يأخذ على نفسه وتلاميذه بالالتزام بضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً، ومراعاة تطبيق القواعد في كل الدروس، بحيث ينسحب ما يتعلمه في درس النحو على كل المواد الدراسية الأخرى.

سادساً: صعوبات تعلم البلاغة

اشتهر العرب منذ العصر الجاهلي بفطرتهم السليمة وطبعهم الأصيل وبالفصاحة والبلاغة ، كما اشتهروا بالبعد عن حشو الكلام أو تنافر حروفه أو كلماته ، كيف لا وهم أرباب البيان ، ومالكو أعنة الفصاحة والبلاغة .

وللبلاغة أهمية كبيرة يكتسبها الطلبة بعد تدريسهم لها ، فتعلم البلاغة يكسب صناعة الأدب والأداء الرفيع ، إذ تشكل الجانب الموضوعي في عملية النقد (سمك،201:1979).

والبلاغة من الجانب التعليمي تنمي التذوق الفني للأدب لدى الطلاب ، فالنص الأدبي بالنسبة للبلاغة عشها ومرتع جمالها(عامر،14:1992).

فالبلاغة تمكن التلاميذ من استخدام اللغة استخداماً سليماً يسهل نقل أفكارهم، وآرائهم إلى الآخرين بالإضافة إلى استمتاع التلاميذ بألوان الأدب المختلفة من نصوص، وقصص، وتمثيليات، وما بها من روعة وبيان (زقوت،158,1999).

ويرى إبراهيم " أن البلاغة فطرية في الكلام، نلمح صورها وألوانها في الأحاديث العادية ، بل في لغة الأطفال ، وكل من – متعلماً كان أو غير متعلم – ينطق ويسمع في كل يوم عشرات من التراكيب ، فيها التشبيه والاستعارة والكناية، وفيها الأمر والنهي والاستفهام ، وغير ذلك من ألوان البلاغة ، ونحن بهذه الجمل والتراكيب نحقق كثيراً من الغايات في حياتنا ومعاملاتنا ، إذن فليست الاستعمالات البلاغية مقصورة على لغة الأدب بل يكسبها كل إنسان فيما يكسبه من مواد النمو

اللغوي، عن طريق السماع والمحاكاة، والاختلاط بالمجتمع والارتباط به، والتفاهم معه"(إبراهيم ، 1982 : 309) .

وتري الباحثة: أن تدريس البلاغة يتم بطريقة الإلقاء المباشر القائم على القياس، إذ يلقي المعلم القواعد البلاغية ثم يعززها ببعض الأمثلة، غير أن من الأفضل أن يكون الأساس الذي يقوم عليه تدريس البلاغة هو عرض النصوص الأدبية واستنباط ما فيها من النواحي الجمالية، وجعلها وسائل تعمل في تكوين الذوق الأدبي وإدراك مظاهر الجمال في الكلام البليغ، وذلك بتبصير التلاميذ بحال النص من نواحي القوة والجمال، واشتراكهم في تحليله ومن ذلك يلمون بالمصطلحات البلاغية، وكذلك يجب أن يتمرن التلاميذ تمريناً كافياً على الصور البلاغية، وخير ما يتدرب عليه التلاميذ آيات من القرآن الكريم فهو كتاب البلاغة الأم، والأحاديث النبوية الشريفة، ومختارات من عيون الشعر، ومختارات من جيد الشعر.

ومن خلال العرض لبعض الصعوبات التي تعتري تعلم فروع اللغة العربية، ترى الباحثة أن الصعوبات التي يعاني منها الطلبة في تلك الفروع من الكتابة والإملاء، والخط العربي، والتعبير، الأدب والنصوص، وقواعد النحو والصرف، والبلاغة، تعود مجتمعة إلى كل من:

التلميذ : وذلك من خلال ضعف صحته العامة كضعف البصر والسمع ، وكذلك ضعف الدافعية والرغبة في التعلم ، وقدرة التلميذ العقلية والحالة الاجتماعية والاقتصادية له ، مما يؤثر على قدرته على التعلم .

المعلم وطريقة التدريس.

المادة المقررة من حيث الصعوبة والسهولة.

الكتاب المدرسي: من حيث التنظيم والمحتوى والتسلسل في عرض المادة التعليمية، والجانب الشكلي والمادي للكتاب .

ولا ننسى دور البيئة الأسرية، والبيئة المدرسية، والمجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ من تأثيره المباشر في سلوكيات المتعلمين من استخدام اللغة العامية بدلاً من الفصحى، وعدم متابعة التلاميذ في أعمالهم البيتية، وغير ذلك.

وهذا ما أشارت إليه الكثير من الدراسات التي تناولت صعوبات تعلم فروع اللغة العربية ،ومنها دراسة (زقوت ، 2004) ، ودراسة (حرب ، 2004) ، ودراسة (عايش ، 2003) ، ودراسة (السيقلي ، 2000) .

سابعاً : صعوبات تعلم القراءة

إن القراءة نشاط هام للطفل عند دخوله إلى المدرسة في الصفوف الابتدائية ، وهو مرتكز أساسي لاستمرارية الطفل في التعلم و التدرج في الصفوف من الدنيا إلى العليا . وتعتبر القراءة أحد المهارات الخاصة باللغة بالإضافة إلى مهارات الكتابة والتحدث والاستماع ويجب أن يحدث التوازن أثناء نمو المهارات حتى لا تختل اللغة عند الفرد.

و يقترن بمصطلح صعوبات القراءة مصطلح عسر القراءة ، والذي عرفه (فريرسون) بأنه :

" عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية " .

وتعد الصعوبات القرائية من أكثر الحالات انتشاراً بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم .

مظاهر الصعوبات القرائية :

هناك مظاهر للصعوبات القرائية تظهر بشكل جلي وواضح على الأطفال ، حيث إن أهم ما يميزهم هو عسر القراءة بنوعيه :

أ- عيوب صوتية في أصوات الحروف، بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء.

ب-عيوب في القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهم ينطقون الكلمات في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة.

ويتم تحديد تلك المظاهر اعتماداً على فقدان الطفل القدرات الخاصة بالقراءة مثل:

- تفسير رموز الكلمات .
- النطق بالكلمات كوحدة واحدة.
- فهم معاني الكلمات .

– توفر المفردات اللازمة للقراءة .

و لقد حدد (السر طاوي ، 1995) بعض المظاهر (الأخطاء) التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة وهي:

1– الحذف لكلمات كاملة أو لأجزاء منها.

2– الإدخال لكلمات غير موجودة في النص أصلاً .

3– الإبدال للكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه .

4– التكرار لكلمات أو جمل ، و خاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها .

5– حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرأها.

6– الأخطاء العكسية، حيث يقرأ الطالب الكلمة بطريقة عكسية.

7– القراءة السريعة وغير الصحيحة، و حذف الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.

8– القراءة البطيئة جداً بهدف إدراك و تفسير رموز (حروف) الكلمات .

9– نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط .

و هناك بعض المظاهر الإضافية الأخرى التي يجب ذكرها والتي تظهر بوضوح خاصة في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى وهي:

1– التعرف الخاطئ على الكلمة و تشمل :

أ – الفشل في استخدام سياق الكلام للتعرف على المعنى .

ب– عدم كفاية التحليل البصري للكلمات .

ج– قصور المعرفة بالعناصر البنائية والبصرية والصوتية للكلمة .

د – قصور القدرة على المزج السمعي و البصري .

ر– تزايد الخلط المكاني: حيث تحدث أخطاء في بداية أو وسط أو نهاية الكلمة.

2- القراءة في اتجاه خاطئ و تشمل :

أ- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة .

ب- تبديل مواضع الكلمات في الجملة .

ج- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر الواحد .

3- القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب و الفهم و تشمل:

أ – عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متصلة و ذات معنى .

ب- عدم فهم معنى الجملة .

ج- القصور في إدراك تنظيم الفقرة .

د- القصور في التذوق الأدبي .

4- صعوبة التمييز بين الرموز و تشمل :

أ- التميز بين الحركات القصيرة (التشكيل) والحركات الطويلة (حروف العلة) .

ب- تمييز الحروف المشددة و غيرها .

ج- تمييز الفرق بين اللام الشمسية و القمرية .

د- التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل (س ، ش) .

ر- تمييز التنوين.

ز- التمييز بين الهاء والتاء المربوطة والتاء المبسوطة .

و – تمييز همزات الوصل والقطع .

5- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة، وازدياد حيرته وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

وترى الباحثة أن ذوي الصعوبات التعليمية يختلفون في عدة مجالات عن التلاميذ الأسوياء ، وهذا يعني أنهم يحتاجون إلى أساليب وتقنيات واستراتجيات تعليمية تختلف عن تلك التي تقدم لزملائهم من الأسوياء، وإذا أريد لهذه الفئة أن تحقق تقدماً في النظام التربوي ، يجب أن ننمي قدراتهم على الإلمام بتعقيدات النظام اللغوي المكتوب، وأن يؤخذ بالحسبان عند التخطيط للتعليم أن تكون الطرائق والمواد المستخدمة تدور حول نقاط القوة الموجودة لدى هذه الفئة .

أسباب صعوبات تعلم القراءة :

يتوقف إتقان اللغة العربية ، وتكوين مهاراتها على القراءة الكثيرة المتنوعة ، ولكننا نلحظ أن التلاميذ يعجزون في مراحل التعليم المختلفة عن الانطلاق فيها ، كما يلاحظ عزوفهم ونفورهم منها ، وعجزهم أيضا عن إدراك المواقف التي ينتهي عندها المعنى ، وعدم قدرتهم على تلخيص ما يقرأون ، وعجزهم عن تمثل المعنى في أثناء القراءة بتنويع النبرات ، وتلوين الصوت ، كما يلاحظ أيضاً زهد الطلاب في القراءة الحرة ، بل هم ينصرفون عن كتب القراءة المدرسية مالين منها ، ويجمع التربويون على أن ثمة أسباباً تؤدي إلى مثل هذه الحالة المتردية عند التلاميذ لعل أبرزها :

1- ما يتعلق بالمعلم .

2- ما يتعلق بالتلميذ .

3- ما يتعلق بالكتاب المقرر.

4- ما يتعلق بطبيعة اللغة العربية .

(البجة ، 2000 : 414)

أولاً: ما يتعلق بالمعلم

وهي عبارة عن الممارسات الخاطئة التي يقوم بها المعلمون في أثناء تدريس التلاميذ ومنها :

1- عدم تدريب التلاميذ في الصف الأول تدريباً كاملاً على تجريد الحروف، وقلة اهتمامه بذلك.

2- قلة اهتمام المعلم بتدريب التلاميذ في الصف الأول على التحليل والتركيب .

3- تجاهل المعلم تصحيح أخطاء التلاميذ القرائية في أثناء التدريس ، وعدم رصده لها .

4- أن بعض المدرسين لا يهتمون في دروس المطالعة بخلق الجو الذي يبعث نشاط التلاميذ، ويثير رغبتهم في القراءة. (إبراهيم، 1982: 136)

5- قلة تنويعه الأنشطة ، والطرائق المساعدة في أثناء تدريسه القراءة .

6- عدم ربط دروس القراءة بفروع اللغة العربية الأخرى التي من شأنها أن تساعد الطلاب على الاهتمام بمادة القراءة.

7- أن بعض المعلمين للغة العربية يحولون أحيانا حصص القراءة لتدريس فرع آخر من فروع اللغة العربية تحت تأثير ضغط المنهاج وضيق الوقت(زقوت، 1999: 120).

8- اكتفاء المعلم بالمادة المقروءة ، وعدم إعطاء التلاميذ مادة إثرائية قرائية .

9- عدم وقوفه على مدى الاستعداد القرائي ، والمحصول اللغوي للتلاميذ في الصف الأول

10-عدم التزام المعلمين التحدث باللغة العربية الصحيحة في تدريسهم.

ويمكن علاج تلك الصعوبات من خلال:

1- بذل المزيد من الاهتمام والتدريب على تجريد الحروف في أثناء التحليل والتركيب.

2- التزام المعلم التحدث بالغة العربية السليمة (البجة، 2000: 417) .

3- أن يعود الطلاب قراءة الجمل وليس الكلمات المتفرقة أو الجمل مبتورة المعنى.

4- ربط دروس القراءة بفروع اللغة العربية الأخرى من نحو وتعبير وإملاء وغير ذلك حتى يشعر الطلاب بوحدة اللغة وتكاملها وبأهمية القراءة وقيمتها (زقوت، 1999: 122).

5- أن يستخدم في التدريس الطرق الشيقة، التي تبعث نشاط التلاميذ، وتضاعف فائدتهم من الدرس.

6- وعليه – مستعيناً بالمدرسة – أن يعقد بين التلاميذ مسابقات في القراءة الحرة على أن يخصص للمجيدين جوائز قيمة (إبراهيم، 1982: 136).

7- ضرورة إجراء فحوص تشخيصية على التلاميذ للوقوف على حالاتهم الصحية والتعرف إلى جوانب الخلل الجسمي والنفسي ، ووضع خطط لمعالجة ذلك .

ثانياً : ما يتعلق بالتلميذ

من الحقائق المسلم بها أن كثيراً من التلاميذ لا يجيدون القراءة، وينصرفون عن حصصها، وهناك أسباب لهذه الظاهرة منها:

1- العوامل الجسمية، ومنها:

- الصحة العامة: إذ ترتبط قدرة التلميذ على القراءة - في غالب الأحيان - بصحته العامة، فالتلميذ الصحيح الجسم يستطيع مواصلة القراءة، والمواظبة على الحضور إلى المدرسة، والمشاركة في ميادين النشاط التي تتطلب القراءة، والتلميذ العليل يتأخر ويقل نصيبه من النمو والتقدم.

- قوة الإبصار: لوحظ أن التلاميذ ضعاف النظر، يتأخر نموهم في القراءة.

- قوة السمع: فضعاف السمع لا ينتفعون كثيراً بالقراءة الجهرية والاستماع ، ولهذا يتأخرون عن زملائهم (إبراهيم: 1989: 135).

2- الحالة الاجتماعية والاقتصادية وتشمل : اليتم ، والسكن غير المناسب ، والغذاء غير الكافي والفقر ، ونسبة الأمية في البيت (البجة، 2000 : 415).

3- الأسباب النفسية: وهي من الأمور الهامة التي يجب مراعاتها ومتابعتها والحرص على اكتشافها لدى التلاميذ، ومن الجوانب النفسية التي يمكن ملاحظتها على التلميذ وتؤثر في تحصيله القرائي الانفعالات، كالخوف المفاجئ والقلق والتردد واللجلجة أثناء القراءة ، كما أن الانطواء والخجل لهما أثرهما الفعال في التردد وعدم الإقدام على القراءة .

(إسماعيل، 1900: 127)

4- قلة مطالعة الطالب وزهده في القراءة وضعف حصيلته اللغوية.

5- عدم اهتمام الطالب بدروس القراءة وعدم متابعته للمقروء .

6- ضعف الدافع لدى الطالب في القراءة .

7- عدم زيارة الطالب للمكتبات العامة وعدم وجود مكتبة بيتية يلجأ إليها للقراءة (زقوت، 1999 : 120) .

ويمكن علاج تلك الصعوبات من خلال:

1- رصد الحالة الصحية للأطفال، والاتصال بأولياء الأمور لمعالجة ما يشير إلى وجود خلل عضوي لدى الأطفال، مع ترتيب أوضاع خاصة لمثل هؤلاء الأطفال.

2- التعاون بين المدرسة والأهالي ، لتعريف أولياء الأمور بمستويات أبنائهم ومساعدة المتأخرين منهم .

ثالثاً : ما يتعلق بالكتاب المقرر

- الجانب الشكلي المادي: أثبتت الدراسات العلمية العلاقة الوثيقة بين درجة إقبال التلاميذ، وخط الكتاب الجيد السليم من العيوب، وجاذبية صوره، وأناقة غلافه، وجودة ورقه، وحسن إخراجه .

- التأليف : ويقصد به إسناد تأليف الكتب المقررة إلى غير المختصين، وقليلي الخبرة في هذا الميدان، وإتباع أسلوب المسابقات في تأليفها .

- التعديل والتطوير: لا يجري في الغالب على الكتب المقررة تعديل، أو تطوير برغم الملاحظات الكثيرة التي يبذلها المعلمون المشتغلون في الميدان.

- الموضوعات: بعض موضوعات الكتب غير شائقة ، ولا مثيرة لرغبة التلاميذ ، ولا تلبي حاجاتهم المتصلة بحياتهم اليومية، كما أن بعض هذه الموضوعات لا تتناسب مع مستوى التلاميذ ، بل هي فوق طاقاتهم العقلية (البجة، 2000 : 416) .

ويمكن علاج تلك الصعوبات من خلال:

1- ضرورة أن يفرز فريق مؤهل، جرب الميدان، وخبره لتأليف الكتب المقررة.

2- ضرورة تنوع موضوعات الكتاب بحيث يجد كل طفل ما يروق له.

3- إجراء تجارب على الكتاب المقرر، وذلك بتدريسه لعينة من الطلاب، ثم مطالبة المعلمين بإبداء آرائهم، وملاحظاتهم عليه، بغية التطوير والتعديل.

4- ضرورة الاعتناء بالشكل المادي للكتاب، وجعله جذاباً مشوقاً.

رابعاً : ما يتعلق بطبيعة اللغة العربية

يقرر بعض الباحثين أن اللغة العربية تعد من اللغات الصعبة في طريقة كتابتها ، ورسم حروفها وفي قواعد نحوها وصرفها ، يضاف إلى هذا ، مزاحمة اللغة العامية للغة الفصيحة في البيت والشارع ووسائل الإعلام ، وهذه العامية تهمل الإعراب الذي يعد أهم الخصائص التي تتميز بها اللغة العربية . وبجانب العامية تقف اللغات الأجنبية التي تؤثر سلباً في الطلاب ، فيهجرون لغتهم ويتمسكون باللغة الأجنبية(البجة، 2000 : 416).

وقد أجمل (سمك) بعض الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعلم اللغة العربية فيما يأتي:

1- تعدد صور الحروف وتنوعها، فلكل حرف صورة خاصة في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها .

2- تعدد أشكال بعض الحروف في الأبجدية العربية ، مثل الكاف لها ثلاثة أشكال .

3- تشابه كثير من الحروف الصوتية في الرسم الخطي تشابهاً يصعب معه التمييز بينها.

4- تقارب بعض الحروف في الأداء الصوتي مما يشعر بالخلط بينها في النطق ومن ذلك (ت، ط) (س، ص) (ق، ك).

5- بعض الحروف تنطق صائتة في كلمات ، وتنطق صامتة في سواها .

6- الحركات وبخاصة الإعرابية لا ترسم على الحروف في الكتابة العربية العادية في الكتب وغيرها، مما يكتبه الناس في حياتهم العملية، وذلك يجعل النطق بالكلمات أمراً عسيراً بالنسبة للمبتدئين من التلاميذ وأوساط المتعلمين.

7- التنوين وهو صوت ينطق ولا يرسم في الكلمة، بل يرسم فتحتين بعدها ألف فيها عدى التاء المربوطة.

8- الحروف التي تكتب ولا تلفظ مثل الألف بعد واو الجماعة، والواو في (أولئك) والواو في (عمرو) و أل الشمسية...

9- الحروف التي تلفظ ولا تكتب في الشدة والتنوين.

10 –الوقف ، وفيه يسكن الحرف المتحرك ويقلب تنوين الفتح ألفاً، وتلفظ التاء المربوطة هاء، إذا كان تنوينها بالفتح لا ترسم بعدها ألف .

11– اتصال لام الجر بالكلمات المبدوءة بأداة التعريف (أل) الشمسية والقمرية.

12– المدة وهي همزة تليها ألف ممدودة ، تكتب برسم خاص فوق اللف هكذا (آ) .

(سمك ، 1989 : 255 – 256)

ويمكن علاج تلك الصعوبات من خلال:

1– التحدث باللغة الفصيحة داخل غرفة الصف ، وتدريب الطلاب على ذلك .

2– على المسئولين عن برامج الإذاعة والتلفزيون هجر اللغات المحلية ، والتحدث باللغة العربية الفصيحة.

3– تكرار التدريب على نطق الحروف، وكتابتها بأوضاعها المختلفة .

4– الإكثار من قراءة النصوص الأدبية الرفيعة .

(البجة ، 2000 : 417 – 418)

وترى الباحثة أنه لا يوجد استراتيجيه أو طريقة أو برنامج محدد لتعليم القراءة يناسب جميع من يواجهون صعوبات في تعلم القراءة ، لذا فعلى المعلم أن يختار الأسلوب المناسب حسب المشكلة ودرجة حدتها وقدرات كل تلميذ ومستواه العقلي والعمري ؛ إذ يستطيع المعلم كونه مرشداً وموجهاً وقائداً تربوياً أن يساعد التلاميذ على التغلب على هذه الصعوبات من خلال تحديد الصعوبات والتعرف على أسبابها واقتراح الأساليب والأنشطة المناسبة مع مراعاة الفروق الفردية والخصائص النمائية للتلاميذ .

وسائل ترغيب التلاميذ في القراءة

لن ينجح المدرس في تحقيق أغراض القراءة وأهدافها إلا إذا استطاع أن يحبب التلميذ في القراءة وينمي ميوله إليها، فإنه إذا أحبها وشغف بها أقبل عليها ووجد فيها متعته ومسرته.

فتصبح عادة له وتؤدي مهمتها في النهوض به وتحقق غايتها المرموقة في نموه اللغوي والثقافي

ومن وسائل الترغيب في القراءة ما يأتي :

1- أن تقدم للتلاميذ مادة شائقة مما في الكتب والمجلات والبطاقات بحيث تتناسب مع ميولهم الخاصة ، ورغباتهم الشخصية وحاجاتهم الاجتماعية .

2- أن تكون المادة التي تقدم إليهم لقراءتها في الكتب وغيرها مناسبة لمستواهم العقلي والتحصيلي ودرجة نضجهم واستعداداتهم حتى يستطيعوا فهمها وإدراك مراميها بدون مشقة فيغرمون بقراءتها والإقبال عليها .

3- مراعاة الربط بين حاجات التلاميذ النفسية الشخصية الأساسية ولا سيما الحاجة إلى الأمن وبين دروس القراءة حتى يدركوا أن القراءة بالنسبة إليهم عملية حيوية فهي وسيلتهم لفهم ما وعته الكتب في مكنونها من غوامض وأسرار رمز إليها بالكتابة .

4- تشجيع القراءة الحرة الخارجة عن حدود المنهج الدراسي وتوفير القراءة المفيدة بحيث تكون متعددة متنوعة سهلة ميسورة.

5- عناية المدرس بالطريقة التي يعالج بها دروس القراءة في الحصص المخصصة لها وذلك بأن يحسن اختيار الموضوعات التي يقرؤها التلاميذ بحيث تكون متصلة بحياتهم ومسايرة لقواهم ومواهبهم ومثيرة لأشواقهم وملائمة لهم في أفكارها وأسلوبها مع توضيحها بالصور والرسوم الجذابة.

6- من وسائل الترغيب بالقراءة زيادة التعاون بين مدرس اللغة العربية ومدرسي المواد الأخرى.

7- استغلال ميل التلاميذ على الجمع والاقتناء وتنميته عن طريق تشجيعهم على اقتناء الكتب وجمعها، فلسوف يكون اقتناؤهم إياها باعثاً على تخيرها وقراءتها.

8- استغلال مظاهر التطور الاجتماعي والثقافي لترغيب التلاميذ في القراءة فإن كثيراً من المهن وأعمال الحياة العامة يتوقف نجاح المرء فيها على ما عنده من حصائل القراءة وقدرته عليها وفهمه لما يتناوله فيها .

9- ومن الوسائل التي تؤدي إلى ترغيب التلاميذ في القراءة تقديم الكتب القرائية العلمية البسيطة المرتبطة بعصرهم ، حتى ينشئوا وهم مدركون لواقع الحياة وما يجري حولهم من أحداث وإنجازات علمية هامة.

10–العناية بالكتاب المدرسي بصفة عامة وكتاب القراءة بصفة خاصة، والاهتمام باستخدام وسائل الإيضاح والمعينات السمعية و البصرية، واتخاذ كل الوسائل الممكنة لجعل المكتبة خير خادم لعملية القراءة.

11– ومن وسائل الترغيب في القراءة إنشاء (نادي الكتاب) بالمدرسة بحيث يكون لكل تلميذ حق الانضمام إليه.

12– ومن الوسائل أيضاً أن يقرأ المدرس أمام التلاميذ جزءاً من كتاب أو قصة، ثم يقف عند نقطة مثيرة ويطلب من التلاميذ أن يتموا قراءة ما بدأ به معهم، وعليه أن يحسن إرشادهم وتوجيههم في أثناء القراءة الفردية.

(سمك ، 1989 : 324 –333)

الفصل الثالث
الدراسات السابقة

- **المحور الأول: الدراسات التي تناولت القراءة على وجه الخصوص.**
- **المحور الثاني: الدراسات التي تناولت صعوبات تعلم المواد المختلفة.**

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تناولت الباحثة في هذا الفصل بعض الدراسات السابقة التي أجريت في البيئة المحلية والعربية والأجنبية، والتي لها علاقة بموضوع البحث.

ونظراً لأهمية هذه الدراسات، أوردت الباحثة عدداً منها مبينة موضوعها، والهدف الأساسي منها ووصفاً للعينة والأدوات المستخدمة فيها، وأهم النتائج التي توصلت إليها، وتعقيب على دراسات كل محور، بالإضافة إلى تعقيب عام عليها، ومكانة البحث الحالي، ومدى إفادة الباحثة منها.

هذا واستعرضت الباحثة أهم هذه الدراسات وفق ترتيبها الزمني.

وقامت الباحثة بتقسيم الدراسات إلى محورين :

المحور الأول: الدراسات التي تناولت القراءة على وجه الخصوص.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت صعوبات تعلم المواد المختلفة.

المحور الأول: الدراسات التي تناولت القراءة على وجه الخصوص

1- دراسة أبو طعيمة (2010)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج بالعيادات القرائية، في علاج بعض المهارات القرائية ،لدى تلاميذ الرابع الأساسي في محافظة خان يونس، وتمثلت أدوات الدراسة في :

- برنامج العيادة القرائية، الذي وضع لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي .
- اختبار قرائي، لتشخيص الضعف في المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.
- بطاقة ملاحظة للقراءة الجهرية لتشخيص الضعف في المهارات القرائية الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي .

وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة، المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة خان يونس للعام الدراسي(2009 – 2010م)، حيث تألفت عينة الدراسة من (40) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وقسم الباحث العينة إلى عينتين تجريبيتين، إحداها للتلاميذ في مدرسة عبد الكريم الكرمي الأساسية للبنين ، وبلغ عددها (20) تلميذاً، والأخرى للتلميذات في مدرسة شجرة الدر الأساسية للبنات ، وبلغ عدد التلميذات (20) تلميذةً ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية على اختبار المهارات القرائية ، قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

وقد خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات أهمها : العمل على إنشاء عيادات قرائية، لعلاج ضعف المهارات القرائية لدى تلاميذ جميع المراحل التعليمية .

2- دراسة أبو عكر (2009)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ السادس الأساسي بمدارس خان يونس ، وتمثلت أدوات الدراسة في :

- قائمة مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الأساسي .
- اختبار مهارات القراءة الإبداعية لتلاميذ الصف السادس الأساسي .
- برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية .

وبتطبيق أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً على مجموعة من تلاميذ الصف السادس الأساسي قوامها (70) تلميذا تم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية ، وضابطة .

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ في اختبار مهارات القراءة الإبداعية، بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام الألعاب التعليمية في التدريس، سواء في موضوعات القراءة أم غيرها من المواد الأكاديمية الأخرى، مع ربط الموضوعات التي تقدم للتلاميذ بميولهم القرائية المختلفة، وخاصة القراءة الإبداعية .

3- دراسة الشخريتي (2009)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية – بشمال غزة .

ومن أدوات الباحثة إعداد اختبار قرائي يكشف عن الضعف الموجود عند التلاميذ، وبنت الباحثة برنامجاً مقترحاً لتنمية المهارات القرائية، مبنياً على استخدام الألعاب التربوية، واستخدمت المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة شمال غزة للعام الدراسي 2009م، وتألفت عينة الدراسة من (83) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدرسة بيت حانون الابتدائية، بحيث وزعت على مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (41) تلميذاً وتلميذة، والأخرى ضابطة، وعددها (42) تلميذاً وتلميذة .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين يدرسون البرنامج المقترح)، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (الذين يدرسون المنهج المدرسي بالطريقة العادية)، لصالح المجموعة التجريبية .

وقد خلصت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات أهمها : ضرورة توظيف الألعاب التربوية في تعليم المهارات القرائية، والعمل على توفير أجهزة مصادر التعلم الحديثة في بعض المدارس الأساسية الدنيا وتدريب المعلمين على كيفية استخدامها وصيانتها بشكل سليم.

4- دراسة العماوي (2009)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمدارس خان يونس وهي مدرسة معن ومدرسة القرارة ، ومدرسة بني سهيلا ، تكونت عينة الدراسة من المجموعة التجريبية (103) والمجموعة الضابطة (100) ، وطبقت عليهم أداة الدراسة المتمثلة في اختبار التفكير التأملي والذي تكون من (34) فقرة موزعة على خمس مهارات وهي (الملاحظة والتأمل – ووضع حلول مقترحة – التفسير – والاستنتاج – الكشف عن المغالطات) ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة : وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ، وأوصت الدراسة إلى الاستفادة من

طريقة لعب الأدوار في مختلف فروع اللغة العربية ، والتركيز على وضع مناهج وأساليب تدريس حديثة ومبتكرة تعمل على تنمية التفكير التأملي .

5- دراسة عثمان (2007)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي لاستراتجيات التعلم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي ، وقد تكونت عينة الدراسة من(69) طالباً من الذكور من ذوي صعوبات الفهم القرائي ، وجميعهم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وقد قسمت العينة عشوائياً إلى مجموعتين : الأولى تجريبية وتكونت من (40) طالباً ، والثانية ضابطة وتكونت من (29) طالباً ، وتمثلت أدوات الدراسة في (اختبار الفهم القرائي) إعداد (خيري المغاري) ، (اختبار التعرف القرائي ومقياس ستانفورد – بينيه للذكاء) إعداد (محمد عبد السلام ولويس كامل ملكية) ، (ومقياس ما وراء الفهم) ، إعداد الباحث (والبرنامج التدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي) إعداد الباحث ، وتم التدريس على البرنامج خلال ثلاث عشرة جلسة بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيا ، وتمثلت نتائج الدراسة في تحسن مستوى ما وراء الفهم ، وكذلك الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية ، ولم يظهر هذا التحسن لدى نظرائهم في المجموعة الضابطة .

6- دراسة أبو جحجوح وآخرون (2006)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مهارات القراءة في منهاج لغتنا الجميلة للصف الثالث الأساسي بفلسطين . واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي ركز على بحث المشكلة المتعلقة بالواقع الراهن بوصفها وتحليلها، وقام الباحثان ببناء استبانة لتحديد مهارات القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الأساسي ، وتكونت العينة من (37) مهارة توزعت على ثلاثة مجالات ،وتم اختيار عينة الدراسة بطريق عشوائية عنقودية وشملت (200) تلميذ وتلميذة ، واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية : التكرارات ، والنسب المئوية ، ومما توصلت إليه الدراسة النتائج التالية : المهارات تناسب تلاميذ الصف الثالث الأساسي ، بالإضافة إلى توافرها في كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي وامتداداً لكتابي الأول والثاني الأساسيين ، واهتمام مدرسي الصف الثالث بتدريب التلاميذ عليها

7- دراسة منصور (2005)

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي باستخدام أسلوب قراءة المعلمين القصص عليهم، ومن ثم قياس أثر تطبيق البرنامج في اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

وقد قام الباحث ببناء برنامج قراءة القصص على أسس علمية، وضمنه عدداً من النشاطات المساندة مثل :إنشاء ركن للقراءة داخل الفصل وتشجيع التلاميذ على استعارة القصص .ولمعرفة أثر تطبيق البرنامج على اتجاهات التلاميذ نحو القراءة أعد الباحث أداتين لهذا الغرض:

1. مقياس اتجاهات تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة؛ وذلك لاستخدامه في قياس اتجاه التلاميذ نحو القراءة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

2. استمارة المستوى الثقافي للأسرة؛ لمعرفة العلاقة بين تأثير برنامج القراءة والمستوى الثقافي للأسرة.

وبعد تطبيق البرنامج على عينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مجمع الأمير سلطان

التعليمي بالرياض توصل الباحث إلى أن استخدام أسلوب قراءة القصص على التلاميذ كان ذا أثر كبير في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة؛ حيث كشف اختبار (ت)عن وجود فروق بين التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

وقدم الباحث عدداً من التوصيات، أهمها .:أن يقوم معلمو المرحلة الابتدائية بقراءة القصص على تلاميذهم في جميع صفوف هذه المرحلة وبشكل يومي خلال العام الدراسي ودمج برنامج قراءة القصص في منهج مادة القراءة والكتابة في الصفوف الأولية.

8- دراسة محمد (2004)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية استراتيجيات تدريسية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وقد تضمنت تلك الاستراتيجيات : استراتيجية طرح الأسئلة ، واستراتيجية التنبؤ القرائي واستراتيجية التحويل . وتم استخدام المنهج التجريبي في هذه الدراسة ،وتم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بإحدى مدينتي سما لوط بمحافظة المنيا ، وأسفرت النتائج عن فعالية الاستراتجيات التدريسية المقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الابتكارية .

9- دراسة عطا الله (2003)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام البرنامج المقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي . استخدمت في هذه الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي ، حيث استعانت في المنهج الوصفي في الدراسة النظرية ، أما المنهج التجريبي فقد تمثل في اختيار مجموعة من أدوات الدراسة عن تجريب البرنامج المقترح ، والتطبيق البعدي والقبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ، لبيان فاعلية البرنامج المقترح في علاج الضعف القرائي لدى تلاميذ مجموعة الدراسة . وتم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين يعانون الضعف القرائي في مهارات القراءة الجهرية ، وتم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2002 – 2003) وكان عدد العينة المستخدمة (60) تلميذاً وتلميذة نصفهم من البنين والنصف الآخر من البنات ، واستخدم الأساليب الإحصائية التالية : اختبار – ت – لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات ، المعادلة العامة لمعامل الارتباط ، وتوصلت إلى النتائج التالية : توجد فروق بين متوسط درجات التلاميذ ومتوسط درجات التلميذات في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ، إلا أنها غير دالة إحصائياً ،ومرد ذلك أنه لا أثر للجنس في التجربة .

10-دراسة فورة (2003)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة ، ولتنفيذ الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي ، واقتصرت هذه الدراسة على مجموعة من تلاميذ الصف السادس ممن لديهم صعوبات تعلم القراءة ، لتطبيق البرنامج العلاجي عليهم لعام (2002 – 2003) ، أما أدوات الدراسة فقد كانت : اختبار القراءة التشخيصي وبطاقة ملاحظة لتحديد أهم صعوبات تعلم القراءة الجهرية ، وقد كانت عينة الدراسة مكونة من (30) تلميذاً وتلميذة ، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ قبل وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي ، وهذا يعني فعالية البرنامج المقترح ، وقد خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات أهمها : ضرورة الاهتمام بالطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة وضرورة تأهيل المعلمين الذين يدرسونهم .

11-دراسة العسوي (2002)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيه القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة وتحسين الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي وقد جمعت الدراسة بين المنهج الوصفي والمنهج التجريبي ، واستخدم الباحث الأدوات الآتية : اختبار ذكاء غير اللغوي ، اختبار تشخيصي ، واختبار لقياس مستوى الفهم القرائي، دليل المعلم ، وتم اختيار العينة من الصف الثالث الأساسي بطريقة عشوائية متماثلتين في العدد تقريباً ومن بيئة واحدة .

واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية : التكرارات ، المتوسط، النسب المئوية ، حساب نسب الاتفاق بين الملاحظين ، اختبار – ت – ، معاملات الارتباط ، وتوصل على النتائج التالية : توجد علاقة ارتباطيه موجهة دالة بين كل من القدرة على القراءة الجهرية ، والفهم القرائي .

12-دراسة الدخيل (2002)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف أثر برنامج مقترح في اللغة العربية باستخدام الأسلوب التكاملي على التحصيل المعرفي ، واكتساب مهارات القراءة الجهرية والكتابة الوظيفية لتلاميذ الصف الأول المتوسط ، واستخدم الباحث المنهج التجريبي ، ومن أدوات الباحث الاختبار ومقياس أداء التلاميذ لمهارات القراءة الجهرية ، ومقياس أداء التلاميذ لمهارات الكتابة الوظيفية ، وقام الباحث بتطبيق البرنامج على عينتين ، المجموعة التجريبية والضابطة ، وخلص الباحث إلى مجموعة من النتائج وهي : لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في مادة القراءة عند مستوى التذكر ، والفهم ، والتطبيق ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اكتساب تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة لمهارات القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية .

أما التوصيات التي خرج بها الباحث فهي : الاهتمام بوضع خطة متكاملة تغطي سنوات التعليم الأساسي ، بحيث توزع عليها المهارات اللغوية وتحقق من خلال منهج لغوي متكامل ، يراعي فيه تحقيق معيار الاستمرارية والتتابع .

13-دراسة السليطي (2001)

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج متعدد المداخل لعلاج الضعف في مهارة القراءة لدى تلميذات الصفوف الثلاثة الأولى في مهارتي التعرف والنطق وعلاجها ، وتكونت عينة الدراسة من (52) تلميذة من تلميذات الصف الثالث الابتدائي ، تم اختيارهن من ثلاث مدارس من مدارس البنات

الابتدائية بدولة قطر ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية عددها (32) تلميذة من التلميذات المتأخرات في القراءة ، ومجموعة ضابطة بلغ عددها (20) تلميذة، وقامت الباحثة بإعداد اختبار للقراءة لتحديد جوانب الضعف في مهارتي التعرف والنطق في القراءة، وقامت بتصميم برنامج علاجي لمشكلات القراءة ، وأسفرت النتائج عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة البعدي عند مستوى (05) لصالح تلميذات المجموعة التجريبية ؛ مما يدل على التأثير الإيجابي للبرنامج ، ومساعدته للتلميذات في التغلب على المشكلات التي يعانين منها ، وحدوث تحسن في أداء تلميذات المجموعة التجريبية (فرادى – مجموعات) في اختبار القراءة التشخيصي البعدي.

14-دراسة بدير (2001)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف في درجات اختبار الاستعداد للقراءة لطفل ما قبل المدرسة باستخدام الكمبيوتر كمساعد في عملية التعلم واستخدام الخبرات المباشرة، حيث تكونت عينة الدراسة من (46) طفلاً وطفلة ، وزعت على مجموعتين، مثلت الأولى (23) طفلاً وطفلة ، والثانية (23) طفلاً وطفلة من مدرسة شبرا التجريبية بالقاهرة ، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية : اختبار المصفوفات المتتابعة لدافن الملون ، واختبار الاستعداد للقراءة ، مؤشرات الحالة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وبرنامج المعلم لتعليم الحروف والكلمات ، وبطاقات مصورة باقتران الكلمات والحروف ، وأظهرت نتائج الدراسة انه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الأطفال على اختبار الاستعداد للقراءة قبل المدرسة قبل استخدام الكمبيوتر ، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية مستخدمين الكمبيوتر على الاختبارات الفرعية للاستعداد للقراءة ، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح برنامج الحروف والكلمات باستخدام الكمبيوتر .

15-دراسة علاونة (2001)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي واستيعابهم في فهم المادة المقروءة باللغة العربية ،استخدم الباحث المنهج الوصفي تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس، شريطة أن يكون المعلم أو المعلمة من حملة درجة الدبلوم أو ما يعادلها في تخصص اللغة العربية، وبذلك فقد جاء تعداد المجتمع (3526) تلميذاً وتلميذة ، موزعين على (90) شعبة دراسية، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (12) شعبة صفية من مدارس الوكالة والحكومة مناصفة بين الذكور والإناث والتي اشتملت على (480) تلميذاً و تلميذة، (236) تلميذاً و(242) تلميذة ، أي

بنسبة تقدر ب (13%) من مجتمع الدراسة تقريباً ، صمم الباحث اختباراً تحصيلياً أعدت فقراته لقياس مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة ، وقد أظهرت النتائج : وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة تعزى إلى السلطة المشرفة ولمصلحة تلاميذ المدارس الحكومية على نظرائهم تلاميذ مدارس وكالة الغوث الدولية ، وأوصت الدراسة : بضرورة التركيز على المهارات اللغوية المختلفة وبخاصة مهارة إعادة تسلسل الأحداث في المنهاج الفلسطيني الجديد لكون المنهاج يخلو منها تقريباً .

16-دراسة خليل (2000)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التعلم باللعب في مادة القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي باستخدام البرنامج التعليمي اللعبي المصمم لهذا الغرض ، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي في هذه الدراسة ، حيث قامت باستخدام عينة قصديه من تلاميذ الصف الأول بمدارس دمشق الرسمية ، وقد بلغ عدد أفراد العينة (68) تلميذا وتلميذة ، بحيث كان عدد تلاميذ المجموعة التجريبية (34) تلميذا وتلميذة ، وعدد تلاميذ المجموعة الضابطة (34) تلميذا وتلميذة ، واستمر تطبيق البرنامج لمدة (خمسة) أسابيع بواقع ثماني حصص في الأسبوع الواحد ، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية : برنامجا مصمما للتعلم باللعب ، وبطاقة ملاحظة لكل تلميذ ، واختبارا قرائيا ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة ، في التطبيق البعدي للاختبار لصالح المجموعة التجريبية ، وأوصت الدراسة بما يلي:

ضرورة استخدام الألعاب التربوية في تعليم مادة القراءة لدى تلاميذ الصفوف الابتدائية.

17-دراسة الفوري (1999)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مهارات القراءة الصامتة اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ، وقد تكونت عينة الدراسة من (207) من تلاميذ الصف الأول الإعدادي وتلميذاته ، يمثلون (6%) من المجتمع الأصلي للدراسة البالغ عددهم (10126) تلميذاً وتلميذة ، قام الباحث بتطبيق الاختبار الذي أعده عليهم ، أما عينة المعلمين و المعلمات فكان عددها (85) معلماً ومعلمة ، ويمثلون (20%) من مجتمع الدراسة البالغ (425) معلماً ومعلمة ، أما عينة الموجهين والموجهات فكان حجمها (9) من الموجهين والموجهات ، يمثلون (65 %) من مجتمع الدراسة البالغ (14) موجهاً موجهة ، للعام الدراسي 1998- 1999 م ، قام الباحث بتطبيق

الاستبانتين اللتين أعدهما عليهم، وتمثلت أهم نتائج الدراسة في ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة ككل ؛ فقد وصلت نسبة تحصيلهم (70%) ، وهي نسبة أقل من الحد الأدنى للإتقان الذي حددته الدراسة الحالية، وهو (75%) ، كما كشفت الدراسة عن عدم إتقان تلاميذ الصف الأول الإعدادي لمهارات القراءة الصامتة كل مهارة على حدة .

18-دراسة العبد الله (1997)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير برنامج علاجي مقترح لتحسين قدرة الطلبة ذوي الصعوبات القرائية في مدارس الأغوار الشمالية، وتكونت عينة الدراسة من (358) تلميذاً وتلميذة قسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدم الباحث عدة أدوات بحثية منها اختبار جوردون لفرز حالات (الديسلكسيا) ، واختيار القراءة المقنن ، وقائمة ملاحظة ، وقد انتهت الدراسة إلى نتائج منها أن نسبة الطلبة الذين يعانون من (الديسلكسيا) بلغ (9.5 %) وكان هناك تأثير ايجابي للبرنامج العلاجي المقترح، وكان هذا التأثير أكثر عند الذكور منه عند الإناث.

19-دراسة يعقوب (1996)

هدفت هذه الدراسة إلي تشخيص صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا ، وتكونت عينة الدراسة من (171) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس (بنين) ، وعينة المعلمين من أصحاب الخبرة ما بين سنتين وثماني سنوات ، وأصحاب مؤهلات جامعية ودبلوم .

واستخدم الباحث أدوات الدراسة هي : اختبار تشخيص صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة ، واختبار الذكاء المصور إعداد (أحمد صالح) ، واختبار المصفوفات المتتابعة ، وأسفرت النتائج عن : وجود تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم مهارة التعرف ؛ لأن هناك صعوبة في مهارة الفهم بنسبة (41 %) من مجموع العينة (171) تلميذاً ، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المقياس القبلي لصالح المقياس البعدي ، بمعنى أن التعلم التعاوني يؤدي إلى تحسين أداء التلاميذ من ذوي الصعوبات في تعلم مهارات القراءة الصامتة في المجموعة التعاونية.

التعقيب على دراسات المحور الأول:

من خلال استعراض الباحثة لدراسات المحور الأول التي تناولت موضوع القراءة على وجه الخصوص يمكن استخلاص النقاط التالية:

- ركزت جميع الدراسات السابقة على موضوع القراءة ، وضرورة الاهتمام بها ، وقدمت مجموعة من الاستراتجيات لتحسين القدرة على القراءة واكتساب مهاراتها .

- المنهج التجريبي كان القاسم المشترك بين معظم الدراسات السابقة ، وهذا ما يخالف الدراسة الحالية التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي .

- تناولت بعض الدراسات عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية مثل دراسة (محمد، 2004)، ودراسة (الفوري ، 1999) .

- ركزت معظم الدراسات على المرحلة الأساسية ، مثل دراسة (الشخريتي ، 2009) ودراسة (عثمان ، 2007) ، ودراسة (الدخيل ، 200) .

- ركزت الدراسة الحالية على الصف الرابع الأساسي ، في حين ركزت بعض الدراسات أيضاً على هذا الصف ، مثل دراسة (أبو طعيمة، 2010)، دراسة (علاونة ، 2001).

- تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات من حيث مكان إجرائها مثل دراسة (عكر، 2009)، دراسة (العماوي ، 2009)، ودراسة (جحجوح ، 2006)، ودراسة (علاونة ، 2001) حيث أجريت في فلسطين ، بخلاف بعض الدراسات الأخرى كدراسة (منصور، 2005) التي أجريت في الرياض ، ودراسة (بدير، 2001) التي أجريت في القاهرة، ودراسة (السليطي، 2001) التي أجريت في قطر .

- تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات من حيث اختيارها لعينة من التلاميذ وأخري من المعلمين كدراسة (يعقوب ، 1996) ، دراسة (الفوري ، 1999) .

- بينما تختلف هذه الدراسة مع دراسة كل من (الشخريتي، 2009)، ودراسة (فورة، 2003) التي أجريت دراساتهم على عينة من التلاميذ فقط دون المعلمين .

- اعتمدت بعض الدراسات السابقة على أدوات للدراسة مثل بطاقة الملاحظة مثل دراسة (خليل، 2000) ، وبعضها اعتمد الاختبار التشخيصي مثل دراسة (الدخيل، 2002)، ودراسة (يعقوب، 1999) وبعضها اعتمد الاختبار التحصيلي مثل دراسة (علاونة ، 2001) .

- اعتمدت دراسات على أدوات دراسة مثل الاختبار التشخيصي، وبطاقة الملاحظة مثل دراسة (فورة، 2003)، في حين اعتمدت الدراسة الحالية أدوات دراسة: الاختبار التشخيصي، الاستبانة، وبطاقة الملاحظة .

مدى إفادة الباحثة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في :

- الإطار النظري لهذه الأبحاث والدراسات .
- إن هذه الأبحاث والدراسات ، ساعدت الباحثة في تصميم أدوات الدراسة الحالية ، وطريقة المعالجة الإحصائية ، وكيفية تحليل المعطيات .
- في تحديد أهمية الدراسة الحالية وموقعها .
- وفي بيان أهم المتغيرات التي ترتبط بمستوى صعوبات تعلم القراءة .
- وأخيراً في صياغة مقترحات الدراسة .

ورغم اتفاق هذه الدراسة مع العديد من تلك الدراسات إلا أنها تنفرد وتتميز في كونها دراسة تجرى للمرة الأولى في قطاع غزة في موضوع صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع ووضع تصور مقترح لعلاجها، هذا في حدود علم الباحثة .

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم بشكل عام.

أولاً:الدراسات العربية

1-دراسة عبد الله (2009):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى صعوبات تعلم الهندسة التحليلية الفراغية لدى طلبة

الصف الحادي عشر العلمي وأسبابها، ووضع تصور مقترح لعلاجها.

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقد اختار الباحث عينة الدراسة بطريقة عشوائية، حيث بلغت عينة الدراسة(150) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (110) طالب وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر العلمي في محافظة شمال غزة في الفصل الدراسي الأول من العام (2008– 2009).

وقد تمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:

– الاختبار التشخيصي، وذلك للوقوف على الصعوبات الحقيقية التي توجد لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي.

– المقابلة الشخصية مع عينة من طلبة الصف الحادي عشر العلمي الذين أنهوا دراسة وحدة الهندسة التحليلية الفراغية بغرض التعرف إلى الأسباب الكامنة وراء صعوبات تعلم هذه الوحدة.

وقد تم التحقق من صلاحية هذه الأدوات بالطرق المناسبة، كما استعان الباحث بالأسلوب الإحصائي المناسب لهذه الدراسة وهو أسلوب التكرار والنسبة المئوية.

كما توصلت الدراسة إلى الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات تعلم الهندسة التحليلية الفراغية وهي أسباب ناجمة عن طبيعة المادة الدراسية وأسباب ناجمة عن الكتاب المدرسي وأسباب ناجمة عن المعلم وأسباب ناجمة عن الطالب نفسه، وبناء على هذه النتائج تم وضع أسس التصور العلاجي الذي اعتمد في طريقة تدريسه على التعليم التعاوني لمناسبته لتحقيق أغراض الدراسة، وتم اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة للتصور العلاجي، كما اعتمد الباحث في التصور العلاجي على أدوات تقويم متنوعة وذات أثر فعال ،وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج أوصى الباحث بضرورة التركيز على المتطلبات الأساسية اللازمة للطلبة لتعلم الهندسة التحليلية الفراغية، مع ضرورة التنويع والتدرج في عرض الأمثلة، وربط المادة بالحياة العملية، والاهتمام بتقويم الطلبة تقويمًا كاملا وشاملا .

2–دراسة الفقعاوي (2009)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع في محافظة خان يونس ، واستخدم الباحث المنهج البنائي التجريبي، وتمثل مجتمع الدراسة من طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة خان يونس للعام الدراسي (2008 – 2009 م) ، وتكونت عينة الدراسة من (136) طالباً وطالبة، منهم (75) طالباً من مدرسة عبد الكريم الكرمي الأساسية للبنين و (61) طالبة من مدرسة دالية الكرمل الأساسية للبنات، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وتتكون من (36) طالباً و(30) طالبة، ومجموعة ضابطة تتكون من (39) طالباً و(31) طالبة ومن نتائج الدراسة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث،

وأوصت الدراسة بأهمية العناية بالتلميذ في اللغة العربية في الصفوف الدراسية الأولى وأهمية إعداد معلم الصف إعداداً جيداً في اللغة العربية وفي طرق تدريسها .

3- دراسة الحناوي (2006):

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمدارس شمال غزة ،استخدم الباحث المنهج البنائي التجريبي، وتم اختيار عينة الدراسة والتي اشتملت على (72) طالباً و طالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي بمدارس شمال غزة، استخدم الباحث الأدوات التالية: تحليل المحتوى، اختبار تحصيلي، وكانت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائية بين التحصيل و مستوى الصعوبات من جهة والبرنامج المقترح من جهة أخرى تعزى للبرنامج أي أن هناك فاعلية للبرنامج المقترح في علاج الصعوبات ،وأوصت الدراسة: بضرورة إعادة النظر في منهج التكنولوجيا في المرحلة الإعدادية بحيث يكون هناك تكامل بين منهاج المرحلة الإعدادية و مناهج المرحلة الابتدائية، ولا تكون هذه المناهج مكررة تحمل نفس المضمون .

4- دراسة زقوت (2004)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد صعوبات حفظ النصوص الأدبية لدى طلبة الصف التاسع في محافظة غزة، وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على (436) من الطلبة المسجلين للعام الدراسي (2003– 2004)، وكذلك على (52) معلماً و معلمة، هم مجموع معلمي اللغة العربية للصف التاسع في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة غزة، وقد أعد الباحث أداتين للدراسة هما عبارة عن استبانتين الأولى خاصة بالمعلم، والثانية خاصة بالتلميذ ، وكانت نتائج الدراسة : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مؤهل المعلم (دبلوم ، بكالوريوس) ، أو لمتغير سنوات خبرة المعلم، بينما دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات حفظ النصوص الأدبية تعزى لمتغير جنس الطلاب في بعدي الصعوبات التي ترجع إلى النص الأدبي و الصعوبات التي ترجع إلى التلميذ ، وقد كانت الفروق لصالح التلاميذ الذكور ، وأوصت الدراسة : بضرورة اختيار النصوص الأدبية المقدمة للتلاميذ حسب أسس و معايير يتم وضعها من قبل التربويين المختصين ، وكذلك ضرورة اهتمام المعلمين وإلمامهم بالطرق و الأساليب و الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس النصوص الأدبية .

5- دراسة حرب (2004):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد صعوبات تعلم الصرف لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة ،اعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، حيث اشتملت عينة الدراسة على (500) طالب و طالبة من طلاب الصف السادس الأساسي، وكذلك من معلمي اللغة العربية لطلبة الصف السادس الأساسي، والبالغ عددهم (55) معلماً و معلمة في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة شمال غزة ، وقد أعد الباحث ثلاث أدوات للدراسة استبانة و بطاقة ملاحظة للمعلمين و المعلمات، واختبار تحصيلي لمعرفة مستوى الطلبة في مادة الصرف، وكانت نتائج الدراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب و الطالبات في مادة الصرف، وذلك لصالح الطالبات، وأوصت الدراسة بضرورة حث الطلبة على الاهتمام بمادة الصرف، مع بيان فائدة تعلم الصرف، وأهميته في دراسة اللغة العربية ، وذلك من قبل المعلمين .

6-دراسة عايش (2003):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة و برنامج مقترح لعلاجها ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ،

وكانت أدوات الدراسة استبانة استطلاعية تضمنت المباحث التي سبق دراستها في البلاغة العربية " معاني، بيان ، بديع " على عينة عشوائية من طلبة قسم اللغة العربية ممن أتموا دراسة مساق البلاغة في الجامعة الإسلامية ،إعداد اختبار تشخيصي في ستة مباحث كشفت نتائج الاستبانة الاستطلاعية بأنها الأكثر صعوبة ، كشفت نتائج الاختبار التشخيصي عن ثلاثة مباحث هي الأكثر صعوبة و هي : اللف و النشر ، التجريد ، التورية ، تم بناء برنامج علاجي مقترح يضم المباحث الثلاثة " اللف والنشر ، التجريد ، التورية " ، تم عقد و رشة عمل حضرها أساتذة من المحكمين في البلاغة و التربية ؛ لتقييم البرنامج المقترح .

7-دراسة الناقة (2000):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه الطلبة في كليتي العلوم والتربية في تعلم الكيمياء العامة للمستوى الأول في الجامعة الإسلامية بغزة وقد أعد الباحث أدوات الدراسة كالآتي: اختار تحصيلي، واستبانة للتعرف على الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم الكيمياء من وجهة نظر الطلبة والمدرسين ، تكونت عينة الدراسة من (164) طالباً وطالبة مقسمة إلى (72) طالباً و(92) طالبة، أما عينة الدراسة بالنسبة للمدرسين تكونت من (11) مدرساً ومدرسة، ومن

نتائج الدراسة : أن هناك صعوبات تواجه الطلبة في تعلم الكيمياء من وجهة نظر الطلبة والمدرسين، وأوصت الدراسة : بإعادة النظر في كتاب الكيمياء العامة المقرر لطلبة السنة الأولى في الجامعة الإسلامية بحيث يكون للمدرس دور أساسي في تنظيم محتوى المادة العلمية.

8-دراسة المذحجي (2000):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الصعوبات التي تعاني منها طالبات كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة في استخدام الحاسوب عند عملية التعليم التعلم .

وتكونت عينة الدراسة من (138) طالبة من طالبات كلية التربية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1998 – 1999)، وقد استخدم الباحث استبانة من إعداده تضمنت (40) فقرة موزعة على ثلاثة محاور كالتالي:

- صعوبات تتعلق بدرجة استخدام ومعرفة الحاسوب .
- صعوبات تتعلق بالعمل في مختبرات الحاسوب .
- صعوبات تتعلق بالعملية التعليمية .

وأظهرت النتائج أن عدم توافر الأجهزة يشكل مشكلة كبيرة للطالبات ، حيث يؤدي إلى عدم توفر فرص مناسبة للتدرب على استخدام الحاسوب ،وكذلك عدم اتصاله بشبكة الإنترنت ، هذا بالإضافة إلى عدم توافر حاسبات باللغة العربية .

9-دراسة عطية (1994):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات التي تعيق تعلم تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لموضوعات الكسور ، والتعرف على أسبابها ووضع تصور مقترح لعلاج هذه الصعوبات ، وقد أجريت الدراسة في السعودية على عينة قوامها (2409) طالباً وطالبة، حيث قام الباحث باستطلاع أراء المعلمين حول الموضوعات التي تمثل صعوبة أمام التلاميذ من وجهة نظرهم، وقام بإعداد اختبار تشخيصي من نوع اختبارات المقال يعطي التلميذ فيه حرية الكتابة وفرصة لتسجيل خطوات الحل ، وبهذه الطريقة تمكن الباحث من التعرف إلى مسارات تفكير الطلاب وتحليلهم وقد تم التوصل إلى مجموعة من الصعوبات أهمها : التعبير عن الكسور بنوعيها وتمثيلها بأشكال هندسية ، وإيجاد الكسور المكافئة للكسر ، وتحويل الكسور من صورة إلى أخرى ، وقد تم تحديد أسباب هذه الصعوبات ووضع المقترحات لعلاجها .

10-دراسة نصر (1992):

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص صعوبات التعلم في مادة الكيمياء لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة القاهرة، وتكونت عينة الدراسة من (520) طالباً، منهم (120) طالباً لديهم صعوبات في مادة الكيمياء و(400) طالباً عادياً، واستخدم الباحث أداتين الأولى من إعداده وهي: عبارة عن استبانة في أسباب صعوبات التعلم في مادة الكيمياء كما يدركها أصحاب الصعوبة، والأداة الثانية هي: اختبار الذكاء المصور من إعداد (أحمد زكي)، وأشارت نتائج الدراسة أن الطلبة أصحاب الصعوبات في تعلم الكيمياء واجهوا صعوبات في التطبيق، تليها صعوبات في الفهم، ثم صعوبات في التذكر، وجاءت نتائج استبانة صعوبات التعلم كما يراها الطلبة على شكل مجموعات، الأولى: أرجعت سبب الصعوبة إلى التلميذ، والثانية: إلى المعلم الثالثة إلى المنهج الدراسي، والرابعة إلى الأسرة، ورأت المجموعة الخامسة أن أسباب صعوبات التعلم في مادة الكيمياء ترجع إلى المدرسة مثل كثرة أعداد التلاميذ في الفصل الواحد .

11-دراسة رضوان (1992):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم صعوبات التعلم الشائعة في القراءة، والكتابة، والرياضيات، لدى تلاميذ الصف الرابع في الحلقة الابتدائية في التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية، وتحديد أهم العوامل المرتبطة بهذه الصعوبات وتشخيصها، وتصميم برنامج لعلاج هذه الصعوبات، وتطبيق البرنامج التدريبي المقترح على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، واشتملت عينة الدراسة على (70) معلماً من معلمي اللغة العربية و الرياضيات للصف الرابع الابتدائي، و(30) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع في بعض مدارس الحلقة الابتدائية للتعليم الأساسي بمدينة الإسكندرية. وقد طبقت الدراسة الأدوات الآتية : استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، اختبار المصفوفات المتتابعة في الذكاء، اختبارات تحصيلية في القراءة، والكتابة، والرياضيات اتبعت فيه أسلوب التدريس الفردي والاستشاري، وكانت أهم نتائج الدراسة أنه يوجد عوامل مرتبطة بصعوبات تعلم القراءة، والكتابة، والرياضيات أهمها: الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس، والمنهاج الدراسي، وطبيعة العلاقة بين المدرس والتلميذ .

التعقيب على دراسات المحور الثاني من الدراسات السابقة:

باستعراض الباحثة للدراسات التي تناولت صعوبات التعلم بوجه عام يتضح الآتي:

– تتفق معظم الدراسات التي تم استعراضها أنه يوجد صعوبات في التعلم في معظم المواد الدراسية وهذه الصعوبات في التعلم تكون لأسباب مرتبطة بالتلميذ وطبيعة المادة، وأسباب مرتبطة بالمعلم وطريقة التدريس، أسباب مرتبطة بالكتاب المدرسي وطريقة عرضه لمحتوى المادة ، وأسباب أخرى متفرقة.

– تناولت بعض الدراسات عينة من طلبة المرحلة الجامعية كدراسة (المذجحي، 2000)، ودراسة (عايش، 2003)، دراسة (الناقة، 2000).

– وبعض الدراسات تناولت عينة من المرحلة الثانوية كدراسة (عبد الله، 2009) ، دراسة (نصر، 1992).

– ومن هذه الدراسات من اتخذ عينة من المرحلة الإعدادية كدراسة (الفقعاوي و2009)، ودراسة (زقوت ،2004).

– ومن هذه الدراسات من اتخذ عينة دراسته من المرحلة الابتدائية كدراسة (رضوان، 1992) حيث اتخذت عينة من تلاميذ الصف الرابع وهي بهذا تتفق مع الدراسة الحالية .

– تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات من حيث مكان إجرائها ، مثل دراسة كل من (حرب ، 2004) ، ودراسة (الحناوي ، 2006).

حيث أجريت في فلسطين بخلاف بعض الدراسات الأخرى كدراسة (عطية، 1994) التي أجريت في السعودية و ودراسة (نصر ، 1992) التي أجريت في مصر.

– كما تختلف هذه الدراسة عن بعض الدراسات في منهجها مثل دراسة (الفقعاوي، 2009) التي اعتمدت المنهج البنائي التجريبي ، بينما اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وهو ما تتفق به مع العديد من الدراسات .

– كانت معظم الدراسات تستهدف الكشف عن الصعوبات ، والبعض منها تناولت الأسباب والعوامل المؤدية لهذه الصعوبات مثل دراسة (حرب ، 2004) ، والقليل منها قام بوضع أسس

لبرامج مقترحة لعلاج تلك الصعوبات مثل دراسة (عبد الله ، 2009) وهو ما تتفق معه هذه الدراسة حيث تقوم بوضع تصور علاجي مقترح لصعوبات تعلم القراءة .

– تتفق هذه الدراسة أيضاً مع بعض الدراسات من حيث اختيارها لعينة من التلاميذ وأخري من المعلمين كدراسة (حرب، 2004)، ودراسة (زقوت، 2004).

– بينما تختلف هذه الدراسة عن دراسة كل من (المذجحي، 2000)، ودراسة (الفقعاوي، 2009) التي أجريت دراساتهم على عينة من التلاميذ فقط دون المعلمين.

– تنوعت الأدوات التي استخدمت في دراسات هذا المحور ، فاستخدمت معظمها الاختبارات التشخيصية والمقابلات والاستبانات ، بينما استخدمت بعضها الاختبارات التحصيلية.

– تنوعت المعالجات الإحصائية، وفقاً لطبيعة المشكلة والأدوات المستخدمة فيها وحجم العينة.

وقد استفادت الباحثة من خلال اطلاعها على تلك الدراسات:

- التعرف على بعض جوانب صعوبات التعلم في مواد أخرى غير اللغة العربية ، وهذا سيساعد الباحثة في فهم وجود صعوبات في جانب دون آخر عند تطبيق دراستها .
- الإطلاع على خطوات وإجراءات تطبيق تلك الدراسات وتصميم أدوات الدراسة .

ثانيا:- الدراسات الأجنبية:

1-دراسة فتش، fithch (1997)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج علاجي للقراءة بمدرسة أساسية صيفية ، تنتمي إلى مجموعة مدارس أوماها الأمريكية . وتكونت عينة الدراسة من (90) قارئا متأخراً ممن التحقوا بأحد فصول التقوية ، وهم من تلاميذ السنة النهائية من المرحلة الابتدائية .

واشتملت أدوات الدراسة على برنامج علاجي يدرس في فصول التقوية لمدة عام دراسي كامل ، ولعينة قوامها (15) تلميذاً متأخرا في القراءة ، وكان المنهج المقدم في هذا الفصل منهجاً عادياً، إلا أن أنشطة القراءة كانت تصل إلى درجة أكبر من المعتاد في المدارس، وانصب الاهتمام على تعديل اتجاهات التلاميذ نحو القراءة .

وأسفرت النتائج عن أن مقارنة نتائج المجموعة التجريبية بمجموعة أخرى مكن المتأخرين قرائياً ممن التحقوا بفصول التقوية، أظهرت حدوث تحسن ملحوظ في كل من: التحصيل القرائي، وفي زيادة الاتجاهات نحو القراءة نتيجة لفصل التقوية والخاصة .

2-دراسة بروبست، brobst (1996)

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين طريقة الاستماع للمحاضرة وطريقة القراءة الصامتة لنص نفسه وأثرها في الاستيعاب القرائي على تلاميذ الجامعة ، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بلغ عدد تلاميذها (40) تلميذاً وتلميذة ، والأخرى ضابطة بلغ عدد تلاميذها (38) تلميذاً وتلميذة ، بحيث استمعت المجموعة التجريبية إلى محاضرة مدتها (20) دقيقة ، وقرأت المجموعة الضابطة موضوع المحاضرة نفسها على شكل نص مكون من (11) صفحة . وبعد ذلك طلب من المجموعتين تدوين الملاحظات حول ما استمعوا وقرأوا ، حيث أعطي التلاميذ خمس عشرة دقيقة لمراجعة الملاحظات قبل أن يقوموا بتعبئة استبانة تعتمد على التذكر الحر والنشاط المقالي ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تلاميذ المجموعة التجريبية أخذوا ملاحظات من المحاضرة أكثر من تلاميذ المجموعة الضابطة .

3- دراسة تشايا ، Chia (1995)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات التعلم عند تقديم موضوع المتجهات في مادة الفيزياء، والاستراتجيات لجعل تعلم المتجهات ممتعة وذات مغزى للطلاب ، وتطوير المواد التعليمية المرتبطة بموضوع المتجهات عند طلاب المستوى الأول في سنغافورة .

واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ، وقد اشتملت الدراسة على (94) طالباً من طلاب الكلية ، قسمت العينة إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، حيث عُلمت المجموعة التجريبية موضوع المتجهات بطريقة التفسير، ولأغراض الدراسة طبقت الدراسة اختبارات قبلية وبعدية على المجموعتين ، وقد أسفرت الدراسة عن النتيجة التالية :

أن الطلاب في المجموعة التجريبية التي قد علمت موضوع المتجهات بطريقة التفسير أظهرت تحسن بشكل أفضل في الأداء على الاختبارات من المجموعة الضابطة .

4- دراسة وايزنياتش ، Weisenbach (1998)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية التدريس المباشر من خلال الاستماع في الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع ، وتكونت عينة الدراسة من (74) تلميذاً من منطقة (انديانا الأمريكية) ، حيث قسم أفراد المجموعة إلى تجريبية تلقت (ثمانية) دروس في الاستماع من خلال معلمين عاديين ، في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أية دروس في الاستماع ، وقد تم تقسيم أفراد العينة في المجموعتين إلى ثلاث مستويات من القدرة القرائية المتوسطة ، والثالث يمثل ذوي القدرة القرائية المتدنية ، ولم تظهر نتائج الدراسة أية فروق في استيعاب المجموعتين تعزى إلى طريقة التدريس ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر القدرة القرائية في الاستيعاب .

5- دراسة جيل، Juel ، (1988)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر عملية القراءة في مواقف التعليم والاستعمال اللغوي على الارتقاء بمستويات الكتابة ، وتكونت عينة الدراسة من (54) طالباً وطالبة ، تم اختيارهم من صفوف مختلفة اشتملت الصف الأول، والثاني، والثالث، والرابع ، منهم (23) طالباً و(31) طالبة، جميعهم من ولاية تكساس الأمريكية من منطقة ذات مكانة اقتصادية محدودة ، ثم قام الباحث بمتابعة ارتقاء هؤلاء الطلبة في التعليم ، من خلال تطبيق مجموعة من الإجراءات ، تمثلت في اختبارات بسيطة منها :

1- اختبار التركيز على وحدات الكلام .

2- اختبار القدرة على التمييز بين الكلمات ، من خلال قراءة بعض الكلمات ، وربطها بصور معروضة .

3- اختبار سمعي للتعرف إلى صورة الكلمة المنطوقة .

4- اختبار القراءة البيتية من خلال تعين مواد قرائية ، يقوم الطلبة بقراءتها في البيت ثم مناقشتهم فيما قرؤوه .

5- اختبار اتجاه الطلبة وميولهم نحو القراءة من خلال الإجابة عن بعض الأسئلة .

6- اختبار الكتابة من خلال التعبير باستخدام الصور، بحيث يطلب من الطلبة التعبير عن بعض الصور بجمل بسيطة ، ثم التدرج في كتابة قصة كاملة تتعلق بالصور المعروضة وبعد جمع البيانات، ورصد النتائج ، توصلت الدراسة إلى ما يلي :

إن الارتباط بين عملية القراءة، والكتابة يزداد كلما ارتقى التلاميذ في السلم التعليمي، إذ بلغت النسبة بينها في الصف الأول (27%)، وفي الثاني (39%)، وفي الثالث (43%) في حين ارتقت إلى (52%) في مستوى الصف الرابع .

وأن الضعف في القراءة عند بعض الطلبة أدى إلى ضعفهم في التعبير ، إذ لم يستطيعوا أن يعبروا بشكل جيد .

6- دراسة كتشجنز، kitchhings (1988)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المتغيرات التي تؤثر في التحصيل القرائي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي في المدارس العامة في المسيسبي ،وكان من بين المتغيرات العديدة في هذه الدراسة : الخبرة التعليمية ، ومستوى شهادة معلمي المدرسة الابتدائية ، وقد وزع الباحث بالبريد استبانة إلى (108) من المدرين في المنطقة ، وعالج المعلومات المستخرجة من الاستبانة بطريقة الانحدار المتعدد ، وكشف تحليل المعلومات على وجود أثر ايجابي لمستوى شهادة معلمي المدرسة الابتدائية في التحصيل القرائي للصف الرابع .

7-دراسة فدروفك، Vidrovic (1988)

كان الهدف من الدراسة تقديم بعض التدريبات التعليمية ، لتنمية مهارات القراءة ، وعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة .

وتكونت عينة الدراسة من (15) طفلاً لديهم صعوبة تعلم القراءة ، ومن أدوات الباحث استخدم اختبارات تحصيلية في القراءة ، لتحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة .

وأسفرت النتائج عن أن الدقة الشديدة وسرعة الاستجابة للأوراق المكتوبة والمقاطع اللفظية أثناء تطبيق البرنامج ، أدت إلى تحسين مهارات القراءة عند الأطفال ، والتدريبات المقدمة لم تؤدي إلى تحسين مهارات الأطفال في القراءة فحسب ، ولكنها أدت أيضاً إلى انتقال اثر التدريب إلى التحصيل في القراءة ، ولها فعالية وأثر في تحسن مهارات الأطفال في القراءة .

8-دراسة اتكنز، Atkins (1986)

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل نفسي لغوي للمفارقات في القراءة الجهرية والصامتة والاستيعاب وعلاقتهم لتلاميذ الصف الخامس، وكان هدف البحث أن يفحص عملياً إن كانت هناك عملية داخلية معينة للقراءة الصامتة والجهرية، وشمل البحث تحليل العمليات والناتج في استيعاب القراءة، وقد تم استخلاص النتائج من علامات امتحان القراءة البعدي ومن عملية الاستدعاء وحللت المفارقات من خلال التسجيلات الصوتية للقراءة الصوتية للقراءة الجهرية والحذوفات في امتحان القراءة الجهرية البعدي، وحذوفات في امتحان القراءة الصامتة البعدي ، وتوصلت الدراسة إلى أن ناتج القراءة نفسه سواء في القراءة الجهرية أو في القراءة الصامتة .

9-دراسة الإكسندر، Alexander، (1981)

كان الهدف من الدراسة تحديد أثر برنامج علاجي للقراءة على مجموعة من التلاميذ . وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصفوف النهائية بالمرحلة الأساسية الصف الرابع والخامس ، واشتملت العينة المستخدمة في البرنامج العلاجي على عينة مكونة من (46) تلميذاً ممن كانت قراءتهم أقل من المتوقع .

ومن أدوات الباحث استخدم مقياس التحصيل القرائي ، ومقياس مفهوم الذات، استبيان في الأداء الذهني. وأسفرت النتائج عن أن هناك تحسنا ملحوظاً قي مستوى التحصيل القرائي للمجموعتين في الصف الرابع والخامس، كما حدث تحسن ذو دلالة إحصائية في الاتجاه نحو القراءة لكل من مجموعتي الصفين الرابع والخامس، كما حدث تحسن كذلك في مفهوم الذات في مجموعة الصف

الخامس، ولم يحدث مثل هذا التحسن لمجموعة الصف الرابع، كما حدث تحسن في مجال الأداء العقلي المعرفي لكل من مجموعتي الصف الرابع والخامس.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج العلاجي للقراءة أدى إلى حدوث تحسن ملحوظ في مستوى التحصيل القرائي للتلاميذ المعالجين، وفي مفهوم الذات، والاتجاه نحو القراءة والأداء الذهني.

تعقيب على الدراسات الأجنبية :

1- اتفقت جميع الدراسات السابقة على وجود صعوبات ومشكلات في تعلم القراءة سواء أكانت قراءة جهرية ،أو قراءة صامتة ، أو قراءة للاستماع .

2- استخدمت بعض الدراسات عينة من الطلبة في المرحلة الجامعية ، كدراسة (chia ،1995) ، ودراسة (brobst، 1996)، بينما تناولت معظم الدراسات عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، كدراسة (fithch ،1997) ، ودراسة (juel ، 1988).

3- تناولت دراسات عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، كدراسة (weisenbach ،1989)، ودراسة (kitchhings، 1988)، ويتفقان بذلك مع الدراسة الحالية في تناول عينة الدراسة .

4- اعتمدت بعض الدراسات على المنهج الوصفي التحليلي كدراسة (atkins ، 1986) وهي بذلك تتفق مع الدراسة الحالية .

5- اعتمدت بعض الدراسات على المنهج التجريبي كدراسة (chia ، 1995) ودراسة (weisenbach ، 1989) .

6- اختلفت معظم الدراسات السابقة في استخدام أدوات الدراسة فمنها من استخدم الاستبانة مثل دراسة (kitchings، 1988) ، ومنها من استخدم الاختبار التحصيلي كدراسة (vidrovic ، 1988) .

7- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات الأجنبية في التعرف على أسباب صعوبات التعلم بشكل عام ، وصعوبات تعلم القراءة بشكل خاص .

8- كذلك استفادت الدراسة الحالية من الدراسات الأجنبية في تصميم الاختبار التشخيصي وأيضاً تصميم بطاقة الملاحظة لمعرفة أداءات التلاميذ في مهارة القراءة الجهرية .

9- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات الأجنبية ، في أنها اعتمدت على اختبار للقراءة الصامتة وبطاقة ملاحظة للقراءة الجهرية ، لتحديد بعض مظاهر الضعف في المهارات القرائية ، وكذلك استبانة للمعلمين لتحديد أسباب صعوبات تعلم القراءة .

تعقيب عام على الدراسات السابقة :

- وجدت الباحثة أن هناك علاقة بين تلك الدراسات ودراستها الحالية ، فبعض الدراسات تناولت موضوع صعوبات التعلم المتعلقة بفروع اللغة العربية ، أو بالمواد الأخرى .

- أظهرت الدراسات المتعلقة بصعوبات تعلم المواد المختلفة بأن هذه الصعوبات ترجع إلى المعلم ، التلميذ ، الكتاب المدرسي ، المادة التعليمية ، وأسباب أخرى متفرقة .

- أكدت نتائج الدراسات السابقة على أهمية علاج الضعف القرائي في القراءة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي ، لخطورة هذا الأمر على التلاميذ وتفاقمه ، إذا ما ترك في المراحل التعليمية المتقدمة .

- أجمعت الدراسات السابقة على أهمية القراءة ، بنوعيها الصامتة والجهرية ، وهذا مما يزيد من أهمية الدراسة الحالية .

- أوصت بعض الدراسات بضرورة عمل دراسات لتطوير المهارات القرائية وعلاج الضعف القرائي لدى التلاميذ في المراحل المختلفة خاصة المرحلة الابتدائية الأولى وعلى ذلك فالحاجة قائمة إلى الدراسة الحالية .

الاستفادة من الدراسات والأبحاث السابقة :

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في النقاط التالية :

- تحديد مشكلة الدراسة .

- تحديد وبناء إطار نظري يتعلق بمتغيرات الدراسة .

- بناء استبانة لتحديد أسباب صعوبات القراءة .

- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة .

- تفسير النتائج وتحليلها .

- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بحثها أسباب صعوبات القراءة بحيث أرجعتها إلى أسباب تعود للمدرس ، وأسباب تعود للتلميذ ، وأسباب تعود للمادة الدراسية

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات التي سبق عرضها فيما يلي :

- ركزت الدراسة الحالية على تحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية .

- أعدت الباحثة أربع أدوات للدراسة وهي : استمارة جمع المعلومات عبارة عن سؤال مفتوح ، استبانة للمعلمين ، اختبار تشخيصي لقياس مهارة فهم المقروء – وهي من مهارات القراءة الصامتة – ، بطاقة ملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهرية .

تعتبر الدراسة الحالية الدراسة الثانية – في حدود علم الباحثة – التي تناولت موضوع صعوبات تعلم القراءة ، بعد دراسة (فورة ، 2003) ، ولكن تميزت الدراسة الحالية عنها بتحديد الصف الدراسي وهو الصف الرابع وحددت المنطقة التعليمية وهي محافظة الوسطى ، في حين تناولت دراسة فورة تلاميذ المرحلة الابتدائية في فلسطين وكانت الدراسة تجريبية في حين تميزت الدراسة الحالية بأنها استخدمت المنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة كما هي ، وهذا يعطي الدراسة شيئاً من الصدق والموضوعية والتميز لتناولها موضوع من أكثر المواضيع المقلقة للعاملين في السلك التعليمي وأولياء الأمور أيضاً .

الفصل الرابع
الطريقة والإجراءات

- ❖ منهجية الدراسة.
- ❖ مجتمع الدراسة.
- ❖ عينة الدراسة.
- ❖ أدوات الدراسة.
- ❖ صدق وثبات أدوات الدراسة.
- ❖ المعالجات الإحصائية.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

تناولت الباحثة في هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة، والأفراد مجتمع الدراسة وعينتها، وكذلك أداة الدراسة المستخدمة وطرق إعدادها، وصدقها وثباتها، كما يتضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات التي قامت بها الباحثة في تقنين أدوات الدراسة وتطبيقها، وأخيرا المعالجات الإحصائية التي اعتمدت الباحثة عليها في تحليل الدراسة.

منهجية الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرف بأنه " طريقة في البحث تتناول أحداث وظواهر وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها" (الأغا، 2000)،

مجتمع الدراسة:

ويقصد بالمجتمع كل العناصر التي تنتمي لمجال الدراسة (الأغا، 2000 : 183)

تكون مجتمع الدراسة من فئتين:

1- **فئة المعلمين:** تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الرابع الأساسي، والتابعين لوكالة الغوث الدولية بمحافظة الوسطى، والبالغ عددهم (52) معلماً و معلمة .

2- **فئة التلاميذ:** تكون مجتمع الدراسة من جميع تلامذة الصف الرابع الأساسي ،التابعين لوكالة الغوث الدولية بمحافظة الوسطى، والمسجلين في العام الدراسي (2009–2010)، والبالغ عددهم (5172) تلميذاً وتلميذة ، موزعين على (26) مدرسة .

عينة الدراسة:

1- **فئة المعلمين** :تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الرابع الأساسي التابعين لوكالة الغوث الدولية بمحافظة الوسطى، والبالغ عددهم (45) معلماً ومعلمة، من أصل (52) معلماً و معلمة، بنسبة (53، 86%) من المجتمع الأصلي.

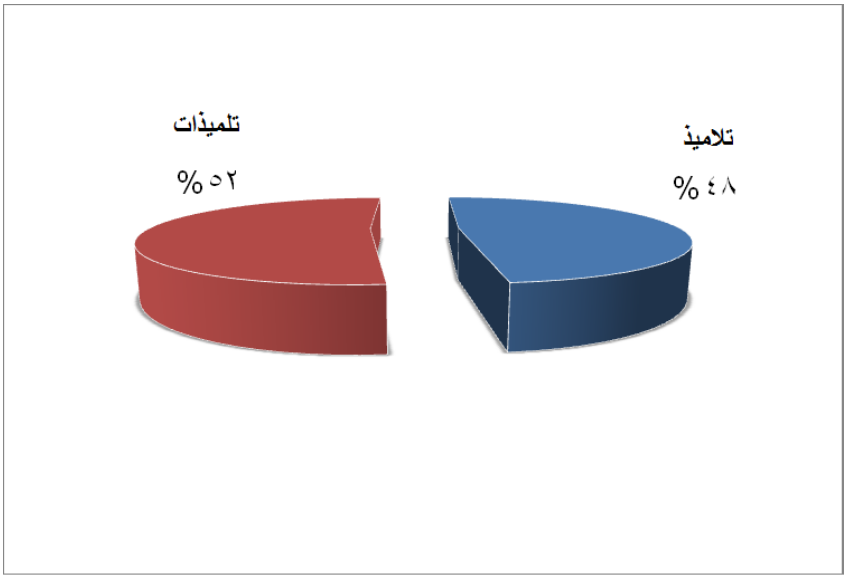
2- **فئة التلاميذ:** اختارت الباحثة عينة الدراسة من تلامذة الصف الرابع الأساسي، التابعين لوكالة الغوث الدولية بمحافظة الوسطى، والمسجلين في العام الدراسي (2009–2010)، والبالغ عددهم (85) تلميذاً وتلميذة، بنسبة (1,6%) منهم (41) تلميذاً من مدرسة ذكور النصيرات الابتدائية "ب" للاجئين، و(44) تلميذة من مدرسة النصيرات الابتدائية المشتركة

"ج" للاجئين. والجدولان رقم (1–2) يوضحان كيفية توزيع عينة الدراسة من فئة التلاميذ حسب الجنس والمستوى الدراسي العام .

جدول رقم (1)

توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

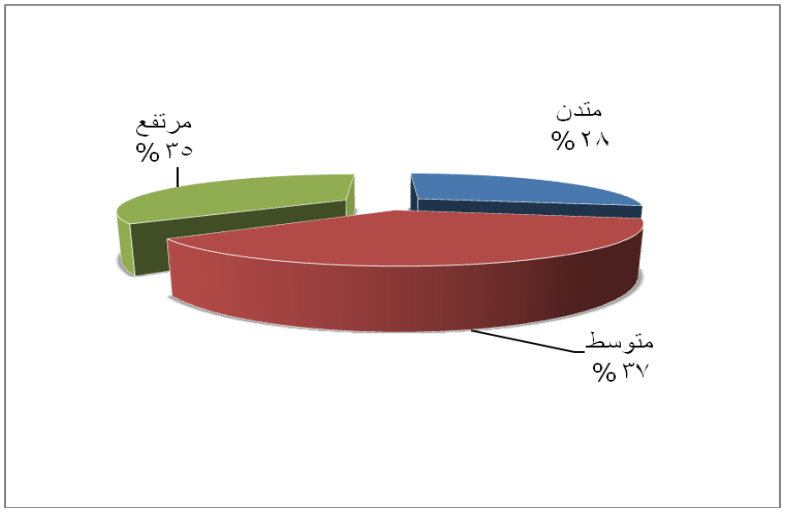
الجنس	التكرار	النسبة المئوية
تلاميذ	41	48.24
تلميذات	44	51.76
المجموع	85	100.00



جدول رقم (2)

توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي العام

المستوى الدراسي العام	التكرار	النسبة المئوية
متدن (اقل من 200درجة)	24	28.2
متوسط (200–250 درجة)	31	36.5
مرتفع (أعلى من 250 درجة)	30	35.3
المجموع	**85**	**100.0**



ومن أجل جمع البيانات اللازمة لإجراء الدراسة فقد وزعت عليهم أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة لتحديد صعوبات تعلم القراءة و بطاقة ملاحظة للتأكد من ما ورد في الاستبانة من صعوبات واختبار قياس مهارة فهم المقروء للصف الرابع الأساسي وذلك للتعرف على مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي .

وصف أدوات الدراسة:

أولا: <u>استبانة تحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي</u>

وقد تم إعداد الاستبانة على النحو التالي:

1- الاطلاع على الأدب التربوي ، والدراسات النظرية في هذا المجال .

2- تحليل إجابات المعلمين و المعلمات على السؤال المفتوح الذي وجه إليهم لتحديد أهم صعوبات تعلم القراءة التي يواجهونها ، ملحق رقم (2)

3- إعداد استبانة تحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي بصورة أولية من أجل استخدامها في جمع البيانات والمعلومات.

4- عرض الاستبانة على المشرف من أجل اختبار مدى ملاءمتها لجمع البيانات.

5- تعديل الاستبانة بشكل أولي حسب ما يراه المشرف.

6- تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين والذين قاموا بدورهم بتقديم النصح والإرشاد وتعديل وحذف ما يلزم(ملحق رقم 6 الاستبانة قبل التعديل).

7- توزيع الاستبانة على جميع أفراد العينة لجمع البيانات اللازمة للدراسة ، ولقد تم تقسيم الاستبانة إلى ثلاثة محاور تقيس صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي كما يلي: (ملحق رقم 3 الاستبانة بعد التعديل)

- **المحور الأول** : يقيس **صعوبات ترجع إلى المعلم** ، ويتكون من15 فقرة
- **المحور الثاني** : يقيس **صعوبات ترجع إلى التلميذ** ، ويتكون من15 فقرة.
- **المحور الثالث** : يقيس **صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية** ، ويتكون من 15 فقرة

وقد كانت الإجابات على كل فقرة مكونة من (3) إجابات حسب جدول رقم (3)

جدول رقم(3)

مقياس الإجابة على الفقرات

درجة الصعوبة	كبيرة	متوسطة	قليلة
الوزن	3	2	1

ثانيا: الاختبار التشخيصي

أعدت الباحثة في بادئ الأمر اختباراً تشخيصياً يقيس مهارات القراءة الرئيسة للصف الرابع (ملحق رقم 7) وبعد عرضه على مجموعة من المحكمين والذين قاموا بدورهم بتقديم النصح والإرشاد بتغير الاختبار كلياً وإعداد اختبار لقياس مهارة فهم المقروء، وبعد موافقة المشرف على ذلك، تم إعداد اختباراً تشخيصياً لقياس مهارة فهم المقروء يقيس صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، ويتكون هذا الاختبار من ثلاثة أقسام مكونة من (30) فقرة. (ملحق رقم 4)

صياغة فقرات الاختبار:

لقد صيغت فقرات الاختبار بحيث كانت:-

1. سليمة لغوياً.
2. صحيحة علمياً.
3. واضحة وخالية من الغموض.
4. ممثلة للمحتوى والأهداف.
5. مناسبة لمستوى التلاميذ.

وتم عرض الاختبار على لجنة تحكيم مكونة من ذوي الاختصاص في التربية وطرق التدريس ملحق رقم (1) وذلك للوقوف على مدى:

1. سلامة بنود الاختبار لغوياً.
2. صحة بنود الاختبار علمياً.
3. تمثيل بنود الاختبار للمحتوى.

وبناءاً على المعايير السابقة تمت الموافقة على البنود من حيث الصياغة والسلامة اللغوية ودقة البدائل المقترحة .

تجريب الاختبار:

بعد إعداد الاختبار بصورته الأولية طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (42) تلميذة، من تلامذة الصف الرابع الأساسي من خارج عينة الدراسة وقد أجريت التجربة الاستطلاعية للاختبار بهدف :

-التأكد من صدق الاختبار وثباته .

-حساب معاملات الصعوبة و التمييز لفقرات الاختبار .

-تحديد الزمن الذي تستغرقه إجابة الاختبار عند تطبيقه على عينة البحث .

تحديد زمن الاختبار :

في ضوء التجربة الاستطلاعية ، وجدت الباحثة أن الزمن المناسب لتطبيق الاختبار هو(40) دقيقة، ما يعادل حصة دراسية واحدة ، وذلك لأن متوسط المدة الزمنية التي استغرقتها أفراد العينة الاستطلاعية تساوي (40) دقيقة .

تصحيح الاختبار:

تم تصحيح الاختبار بعد استجابة تلاميذ وتلميذات العينة على بنود الاختبار وذلك لتحديد درجة واحدة لكل فقرة من الفقرات. وبذلك تكون الدرجة التي يمكن للتلميذ والتلميذة الحصول عليها محصورة بين(0، 30).

ثالثاً : بطاقة الملاحظة :

- قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهرية، وهي عبارة عن قطعة للقراءة الجهرية، يندرج بعدها (ست) مهارات من مهارات القراءة الجهرية أجمع ذوو الاختصاص أنها الأهم لتلامذة الصف الرابع الأساسي .(ملحق رقم 5)

- تم عرض البطاقة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين؛ لتحكيمها، والتأكد من صلاحية القطعة لمهارات القراءة التي وضعت من أجلها، وسلامة الصياغة اللغوية لها، والتأكد من ملاءمة المهارات المندرجة بعدها، وتعديلها إذا لزم الأمر، وكذلك إضافة أو حذف أي مهارة إذا كان ذلك ضرورياً من وجهة نظر المحكمين، هذا و لقد تمت الموافقة دون حذف أو تعديل.

صدق وثبات أدوات الدراسة (الاستبانة وبطاقة الملاحظة والاختبار)

قامت الباحثة بتقنين فقرات الاستبانة وبطاقة الملاحظة والاختبار قبل توزيعهما على عينة الدراسة وذلك للتأكد من صدقهما وثباتهما كالتالي:

صدق فقرات الاستبانة:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

1- صدق المحكمين:

ويقصد به المظهر العام للاستبانة وبطاقة الملاحظة والاختبار من حيث نوع المفردات، وكيفية صياغتها ومدى نضوجها، ويشير هذا النوع من الصدق أيضاً إلى كيفية مناسبة الاستبانة وبطاقة الملاحظة والاختبار للغرض الذي وضع من أجلهما. حيث قامت الباحثة بعرض الاستبانة وبطاقة الملاحظة والاختبار على مجموعة من المحكمين تشمل مختصين في التربية وطرق التدريس، لتحديد مدى شمولية الفقرات للهدف الذي تم إعدادهم من أجله. حيث أبدى المحكمون آراءهم في فقرات الاستبانة وبطاقة الملاحظة والاختبار وقد استجابت الباحثة لآراء السادة المحكمين وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم بعد تسجيلها في نموذج تم إعداده، وقد قبلت الفقرات إذا وافق عليها أكثر من (8) محكمين أي بنسبة (80%) من المحكمين، وعدلت إذا وافق عليها من (6-8) من المحكمين أي بنسبة تتراوح من (60- 80%) من المحكمين ورفضت إذا وافق عليها أقل من (6) محكمين، أي بنسبة أقل من (60%) من المحكمين، وبذلك خرجت الاستبانة وبطاقة الملاحظة والاختبار في صورتهم شبه النهائية ليتم تطبيقهم على العينة الاستطلاعية .

2)صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها (30) مفردة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له كما يلي.

الصدق الداخلي لفقرات المحور الأول: صعوبات ترجع إلى المعلم

جدول رقم (4) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول (صعوبات ترجع إلى المعلم) والمعدل الكلي لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من (0.05) وقيمة (r) المحسوبة أكبر من قيمة (r)

الجدولية والتي تساوي (0.361)، وبذلك تعتبر فقرات المحور الأول (صعوبات ترجع إلى المعلم) صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (4)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول (صعوبات ترجع إلى المعلم) ومعدل فقراته

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	ضعف تفاعل المعلم مع التلاميذ	0.652	0.000
2	القراءة الخطأ للمعلم وذلك من خلال عدم الالتزام بضبط الكلمات .	0.648	0.000
3	سرعة المعلم في قراءته الأولى للدرس مما يقلل الفهم .	0.367	0.046
4	وجود بعض الصعوبات في النطق عند بعض المعلمين .	0.472	0.008
5	كثرة أعباء المعلم مما يحول دون معرفة خلفية التلاميذ ومستوى تفكيرهم .	0.509	0.004
6	عدم إعطاء المعلم للتلاميذ دروس القراءة كاختبارات قرائية تقويمية .	0.581	0.001
7	عدم تفعيل المعلم لدور المكتبة المدرسية كدافع للقراءة الصحيحة .	0.394	0.031
8	تدني كفايات المعلم في تشخيص المشكلة عند التلميذ ووضع حل لها .	0.653	0.000
9	عدم تعزيز المعلم للمهارات اللغوية الداعمة للقراءة السليمة .	0.757	0.000
10	عدم التعاون المتبادل بين مدرسي اللغة العربية ، ومدرسي المواد الأخرى .	0.511	0.004
11	إغفال المعلم لعلاج الأخطاء الشائعة و المتكررة في القراءة .	0.810	0.000
12	اكتفاء بعض المعلمين بقراءة طالبين أ و ثلاثة للفقرة أثناء القراءة .	0.666	0.000
13	الضعف اللغوي لدى فئة من معلمي اللغة العربية وافتقارهم إلى السليقة اللغوية السليمة.	0.750	0.000
14	خط المعلم غير الواضح أحياناً.	0.423	0.020
15	نقص كفايات المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.	0.661	0.000

الصدق الداخلي لفقرات المحور الثاني: صعوبات ترجع إلى التلميذ

جدول رقم (5) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني (صعوبات ترجع إلى التلميذ) والمعدل الكلي لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة

(0.05)،حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من (0.05)وقيمة (r) المحسوبة أكبر من قيمة (r) الجدولية والتي تساوي (0.361) وبذلك تعتبر فقرات المحور الثاني (صعوبات ترجع إلى التلميذ) صادقة لما وضعت لقياسه .

جدول رقم (5)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني (صعوبات ترجع إلى التلميذ) ومعدل فقراته

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	عدم قدرة التلميذ على نطق الأصوات نطقاً صحيح.	0.462	0.010
2	إهمال علامات الترقيم .	0.404	0.027
3	عدم التمكن من القراءة الصحيحة و الممثلة للمعنى .	0.679	0.000
4	عدم امتلاك القدرة على التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج .	0.439	0.011
5	عدم امتلاك القدرة على التفرقة بين الكلمات المتشابهة في الشكل ومختلفة في المعنى .	0.686	0.000
6	قصور القدرة على الاستخدام الوظيفي للقراءة .	0.587	0.001
7	العجز عن إتقان كل المهارات اللغوية المطلوبة .	0.409	0.018
8	إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها.	0.615	0.000
9	قراءة الجمل بطريقة سريعة جداً وغير واضحة .	0.570	0.001
10	عدم قدرة التلميذ على فهم المقروء.	0.750	0.000
11	وجود مشكلات عند التلميذ في النطق أو السمع أو البصر.	0.621	0.000
12	ضعف ميول التلاميذ نحو القراءة.	0.457	0.011
13	ضعف التمييز بين الحروف المتشابهة رسماً والمختلفة لفظاً مثل (ج،ح) (ت ، ث).	0.413	0.023
14	ضعف التمييز بين الحروف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثل (ك، ق) (س ، ز).	0.597	0.000
15	العجز عن التحكم في التنفس أثناء القراءة .	0.397	0.022

الصدق الداخلي لفقرات المحور الثالث: صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية

جدول رقم (6) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث (صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية) والمعدل الكلي لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)،حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من (0.05) وقيمة(r) المحسوبة أكبر من قيمة(r) الجدولية والتي تساوي(0.361) وبذلك تعتبر فقرات المحور الثالث (صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية) صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (6)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث (صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية) ومعدل فقراته

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	طول المادة الدراسية مقارنةً بعدد الحصص المقررة لمادة اللغة العربية.	0.687	0.000
2	صعوبة المادة الدراسية بالنسبة للتلاميذ متوسطي و متدني التحصيل .	0.718	0.000
3	افتقار المادة الدراسية لعنصر الإثارة و التشويق وإعمال الفكر .	0.588	0.001
4	سوء إخراج الكتاب المدرسي ورداءة الطباعة و الورق .	0.475	0.008
5	التركيز في الموضوعات على المهارات اللغوية والنحوية على حساب القراءة.	0.568	0.001
6	التركيز في المادة الدراسية على الكم لا الكيف .	0.782	0.000
7	التباين بين أسئلة المهارة و الهدف المخصص لها .	0.408	0.025
8	كثرة المترادفات فلا يستطيع التلميذ حفظها.	0.749	0.000
9	اغتراب المادة الدراسية عن بيئة التلميذ وواقعه.	0.549	0.002
10	عدم تلبية المادة الدراسية حاجات التلاميذ وميولهم.	0.774	0.000
11	وجود بعض الكلمات الصعبة في اللفظ عند القراءة في بعض الموضوعات.	0.663	0.000
12	ضعف الصلة بين موضوعات كتاب القراءة والمواد الأخرى .	0.726	0.000
13	النقص في شرح مفردات الكلمات الصعبة في الكتاب .	0.397	0.030
14	تغيب المعلم عن المشاركة في إعداد وتصميم الكتاب المدرسي .	0.712	0.000
15	عدم العناية بالصور في الكتاب المدرسي من حيث المعنى والجمال والشكل.	0.534	0.002

قيمة (r) الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 38 تساوي 0.315

الصدق الداخلي لفقرات بطاقة الملاحظة

جدول رقم (7) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة والمعدل الكلي لفقراتها، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من (0.05) وقيمة (r) المحسوبة أكبر من قيمة(r) الجدولية والتي تساوي(0.361) وبذلك تعتبر فقرات بطاقة الملاحظة صادقة لما وضعت لقياسه .

جدول رقم (7)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة ومعدل فقراته

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	نطق الأصوات نطقاً صحيحاً .	0.843	0.000
2	قراءة الكلمات بسرعة مناسبة .	0.868	0.000
3	القراءة في جمل تامة .	0.934	0.000
4	ضبط الكلمات ضبطاُ صحيحاً .	0.671	0.000
5	تمثل المعنى .	0.834	0.000
6	الطلاقة .	0.891	0.000

قيمة (r) الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 38 تساوي 0.315

معامل الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

تم اختيار مجموعتين من عينة الدراسة، المجموعة الأولى حصلت على أعلى العلامات في الاختبار وحجمها (27%) من العينة الاستطلاعية أي ما يعادل (13) تلميذاً و تلميذة وسميت المجموعة العليا، والمجموعة الثانية حصلت على أدنى الدرجات في الاختبار ونسبتها (27%) من عينة الدراسة أي ما يعادل (13) تلميذاً وتلميذة ، وسميت المجموعة الدنيا. وقد تم إيجاد معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار كالتالي :

أولا : إيجاد معامل الصعوبة

لإيجاد معامل الصعوبة تم إيجاد مجموع درجات المجموعة العليا ودرجات المجموعة الدنيا لكل فقرة والتعويض بالقانون التالي:

قانون معامل الصعوبة $\text{م ص} = \frac{\text{ع ص}}{\text{ن}} \times 100$

(أبو ناهية، 1988: 113)

حيث إن:

م ص : معامل الصعوبة

ع ص : عدد المفحوصين الذين أجابوا على الفقرة بشكل صحصح من المجموعتين العليا والدنيا.

ن : العدد الكلي للمفحوصين الذين حاولوا الإجابة على الفقرة (في المجموعتين العليا والدنيا)

وتفضل الباحثة إن تكون معاملات الصعوبة المرغوبة والمقبولة واقعة بين (50% و75%).

ثانيا : إيجاد معامل التمييز

ولكي تتحقق الباحثة من قدرة فقرات الاختبار على تمييز التلاميذ المتفوقين من غير المتفوقين تم اختيار أعلى(27%) من التلاميذ الحاصلين على أعلى الدرجات و(27%) من التلاميذ الحاصلين على أدنى الدرجات في العينة الاستطلاعية، وبعد ذلك تم حساب معامل التمييز حسب القانون التالي :

قانون معامل التمييز:

$$\text{م ت} = \frac{\text{مج ع} - \text{مج د}}{\frac{1}{2}\text{ن}} \times 100$$

حيث إن:

م ت: معامل التمييز

مج ع: عدد المفحوصين الذين أجابوا على الفقرة بشكل صحيح من بين أفراد المجموعة العليا

مج د: عدد المفحوصين الذين أجابوا على الفقرة بشكل صحيح من بين أفراد المجموعة الدنيا

ن : العدد الكلي للمفحوصين في المجموعتين العليا والدنيا.

يشير معامل التمييز إلى قوة تمييز الفقرة وقدرتها على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا، ويتراوح معامل التمييز بين (+100) إلى (−100) ، وعندما تكون قيمة معامل التمييز موجبة فان الفقرة تأخذ تمييزا موجبا، وهذا يعني أن عدد المجيبين من بين المتفوقين (أفراد المجموعة العليا) يفوق عدد المجيبين من بين المتأخرين (أفراد المجموعة الدنيا) أما إذا كان الفقرة تأخذ تمييزا سالبا فإن هذا يعني أن عدد المجيبين من بين أفراد المجموعة الدنيا يفوق عدد المجيبين من بين أفراد المجموعة العليا، وهو تمييز في الاتجاه الخاطئ .

وكلما كان معامل التمييز مرتفعا كلما كان أفضل لأنه يؤدي إلى زيادة قدرة الفقرة على التمييز ويجب ألا يقل معامل تمييز الفقرة عن (+ 20 %)

و يبين جدول رقم (7) أن جميع الفقرات تتميز بمعامل صعوبة مقبول حيث أن معامل الصعوبة لكل فقرة يقع بين (50 %) و (75%) وكذلك بلغت قيمة معامل التمييز لكل فقرة من هذا المجال قيمة أكبر من(+ 20 %) .

جدول رقم (8)

النسب المئوية للصعوبة والنسب المئوية للتمييز لفقرات الاختبار صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي

رقم الفقرة	النسب المئوية للصعوبة %	النسب المئوية للتمييز %
1	0.6154	0.6154
2	0.6154	0.4615
3	0.7308	0.2308
4	0.6154	0.4615
5	0.5769	0.3846
6	0.5385	0.7692
7	0.7307	0.2307
8	0.6923	0.4615
9	0.5385	0.4615
10	0.7308	0.5385
11	0.7308	0.3846
12	0.7308	0.3846
13	0.5385	0.4615
14	0.6923	0.3077
15	0.7308	0.5385
16	0.6923	0.3077
17	0.7308	0.5385
18	0.6538	0.5385
19	0.6923	0.6154
20	0.6538	0.3846
21	0.6538	0.3846
22	0.6538	0.3846
23	0.7308	0.5385
24	0.6538	53.85
25	0.6923	0.6154
26	0.7308	0.5385
27	0.6154	0.4615
28	0.5385	0.4615
29	0.6923	0.3077
30	0.7308	0.5385

ثبات فقرات الاستبانة:

وقد أجرت الباحثة خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بطريقتين هما طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

- **طريقة التجزئة النصفيةSplit-Half methed :** تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية ومعدل الأسئلة الزوجية لكل قسم وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معادلة ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown methed) حسب المعادلة التالية:

معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$ حيث ر معامل الارتباط وقد بين جدول رقم (8) أن هناك معامل ثبات كبير نسبيا لفقرات الاختبار.

جدول رقم (9)

طريقة التجزئة النصفية Split-Half methed

المحور	عنوان المحور	عدد الفقرات	معامل الارتباط بين نصفي الاختبار	معامل الثبات	مستوى الدلالة
الأول	**صعوبات ترجع إلى المعلم**	15	0.722	0.838	0.000
الثاني	**صعوبات ترجع إلى التلميذ**	15	0.619	0.764	0.000
الثالث	**صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية**	15	0.749	0.856	0.000
	جميع المجاور	45	0.7249	0.8405	0.000

ثانياً: طريقةالفا كرونباخ

استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات فقرات الاختبار كطريقة ثانية لقياس الثبات وقد يبين جدول رقم (9) أن معاملات الثبات مرتفعة.

جدول رقم (10)

طريقة الفا كرونباخ للثبات

المحور	عنوان المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الأول	**صعوبات ترجع إلى المعلم**	15	0.857
الثاني	**صعوبات ترجع إلى التلميذ**	15	0.797
الثالث	**صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية**	15	0.874
		45	0.862

- **طريقة ريتشارد سون لثبات الاختبار (21: Richardson and Kuder)**

استخدمت الباحثة طريقة ثالثة من طرق حساب الثبات باستخدام طريقة ريتشاردسون (21)، حيث تم الحصول على قيمة معادلة ريتشاردسون (21) للدرجة الكلية للاختبار ككل طبقا للمعادلة التالية: (ملحم، 2005 : 267)

$$\text{ر } 21 = 1 - \frac{\text{م} \times (\text{ك} - \text{م})}{\text{ك} \times \text{ع}^2}$$

حيث أن : م : متوسط درجات الاختبار

ك: عدد الفقرات

ع^2 : تباين درجات الاختبار

وقد تم الحصول على معامل ريتشاردسون21 للاختبار ككل فكان (0.8294) وهي قيمة عالية ما يطمئن الباحثة إلى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة

وبذلك تأكدت الباحثة من صدق وثبات الاختبار ، و أصبح الاختبار في صورته النهائية (30 فقرة) انظر ملحق رقم (3)

إجراءات الدراسة :

تم الأخذ بعين الاعتبار الإجراءات ، و الاستعدادات التي تساعد على نجاح عملية تطبيق أدوات الدراسة ، ويمكن إجمالها فيما يلي :

1- الحصول على خطاب رسمي لتسهيل مهمة الباحث صادر عن عمادة كلية الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية إلى دائرة التربية و التعليم في وكالة الغوث الدولية في غزة، انظر ملحق رقم (6) .

2- الحصول على موافقة من وكالة الغوث الدولية بشأن السماح بتطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة. نفس ملحق رقم (6) .

3- تمت زيارة مدارس الوكالة الأساسية في محافظة الوسطى التي تتواجد فيها عينة الدراسة، والتي سيتم تطبيق أدوات الدراسة فيها، وتم الالتقاء بمديريها، وتم تحديد العينة، ومقابلتها بهدف توضيح هدف الأدوات و تعليماتها.

4- قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2009 – 2010 م).

5- حرصت الباحثة على تطبيق الاستبانة أولاً، ثم بطاقة الملاحظة، ثم الاختبار التشخيصي، وذلك في بداية اليوم الدراسي قدر المستطاع .وذلك في مدرسة الذكور كما هو الحال في مدرسة الإناث .

6- طبقت الباحثة الأدوات، وروعي الزمن اللازم لتسليم أوراق الإجابة .

7- تصحيح أوراق الإجابة، ورصد النتائج .

المعالجات الإحصائية:

تم تفريغ وتحليل استبانة تحديد صعوبات تعلم القراءة و بطاقة الملاحظة للتأكد من ما ورد في الاستبانة من صعوبات و اختبار قياس مهارة فهم المقروء للصف الرابع الأساسي من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي وتم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

1- النسب المئوية والتكرارات للعينات الاستطلاعية .

2- اختبار التجزئة النصفية لقياس ثبات المقياس والاختبار .

3- اختبار الثبات لفقرات الاختبار باستخدام معادلة (ريتشاردسون 21)

4- اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات المقياس والاختبار .

5- معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الفقرات لمقياس .

6- اختبار السهولة والصعوبة لفقرات الاختبار.

7- اختبار التميز لفقرات الاختبار.

8- اختبار(t) لقياس الفروق بين المتوسطات حسب متغير الجنس .

9- اختبار تحليل التباين الأحادي حسب متغير مستوى التحصيل العام .

الفصل الخامس
نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

- ❖ النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة ومناقشتها.
- ❖ النتائج المتعلقة بفرضيتي الدراسة ومناقشتها.
- ❖ توصيات الدراسة.
- ❖ مقترحات الدراسة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

تناولت الباحثة في هذا الفصل أهم نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، بناء على المعالجات الإحصائية التي أجريت باستخدام البرنامج الإحصائي (spss)، وتحليل هذه النتائج وتفسيرها، ومن ثم وضع التصور المقترح، ومن ثم انتهى هذا الفصل بتقديم التوصيات والمقترحات اللازمة.

تحليل فقرات الدراسة

تم استخدام اختبار(T) للعينة الواحدة (One Sample T test) لتحليل فقرات الاستبانة، وتكون الفقرة إيجابية بمعنى أن أفراد العينة يوافقون على محتواها إذا كانت قيمة (t) المحسوبة أكبر من قيمة (t) الجدولية والتي تساوي(2.1) أو القيمة الاحتمالية أقل من (0.05) والوزن النسبي أكبر من (66.6%)، وتكون الفقرة سلبية بمعنى أن أفراد العينة لا يوافقون على محتواها إذا كانت قيمة (t) المحسوبة أصغر من قيمة (t) الجدولية والتي تساوي (2.0) أو القيمة الاحتمالية أقل من (0.05) والوزن النسبي أقل من (66.6%)، وتكون آراء العينة في الفقرة محايدة إذا كان القيمة الاحتمالية لها أكبر من (0.05) .

تحليل فقرات المحور الأول (صعوبات ترجع إلى المعلم)

تم استخدام اختبار(t) للعينة الواحدة والنتائج مبينة في جدول رقم (10) والذي يبين آراء أفراد عينة الدراسة في فقرات **المحور الأول (صعوبات ترجع إلى المعلم)** يتبين أن أعلى ثلاث فقرات هي كما يلي:

1–في الفقرة رقم " 5" بلغ المتوسط النسبي (69.50%) ومستوى الدلالة (0.420) وهي أكبر من (0.05) مما يدل على أن " الصعوبات التي ترجع إلى المعلم هي كثرة أعباء المعلم مما يحول دون معرفة خلفية التلاميذ ومستوى تفكيرهم " .

2– في الفقرة رقم " 7" بلغ المتوسط النسبي (66.67%) ومستوى الدلالة (1.000) وهي أكبر من (0.05) مما يدل على أن " الصعوبات التي ترجع إلى المعلم هي عدم تفعيل المعلم لدور المكتبة المدرسية كدافع للقراءة الصحيحة " .

3–في الفقرة رقم " 10" بلغ المتوسط النسبي (66.67%) ومستوى الدلالة (1.000) وهي أكبر من (0.05) مما يدل على أن " الصعوبات التي ترجع إلى المعلم هي عدم التعاون المتبادل بين مدرسي اللغة العربية ، ومدرسي المواد الأخرى " .

كما يتبين أن أقل ثلاث فقرات هي كما يلي:

1. في الفقرة رقم (14) بلغ المتوسط النسبي (57.25%) ومستوى الدلالة (0.011) وهي أقل من (0.05) مما يدل على أن " خط المعلم واضح " .
2. في الفقرة رقم (4) بلغ المتوسط النسبي (55.07%) ومستوى الدلالة (0.001) وهي أقل من (0.05) مما يدل على أن " عدم وجود بعض الصعوبات في النطق عند بعض المعلمين ." .
3. في الفقرة رقم (2) بلغ المتوسط النسبي (53.90%) ومستوى الدلالة (0.003) وهي أقل من(0.05) مما يدل على أن " عدم وجود قراءة خطأ من قبل المعلم وذلك من خلال الالتزام بضبط الكلمات " .

وترى الباحثة بأن من أسباب تلك المشكلات و الصعوبات قد يكون بسبب ما يعانيه المعلمين من أعباء إدارية غير أعباء التدريس من عمل سجلات، ورصد درجات، وتحليلها ، وتصنيفها ، وغيرها

مما يجعل المعلم يهتم فقط بمستوى التلاميذ الدراسي دون وجود الوقت الكافي لتفقد أحوالهم واهتماماتهم وميولهم .

وكذلك بعض معلمي المواد الأخرى – غير اللغة العربية – يرون بأن صحة القراءة ، و سلامة النطق، و مراعاة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ، هي من متطلبات حصة القراءة ومطالب بها معلمو اللغة العربية فقط ، وهذا ليس من اختصاصهم وأنهم وموادهم في منأى عن ذلك ، وكذلك لا يسعى معلمو اللغة العربية للتعاون والإرشاد للمعلمين الآخرين بدعوى أنهم بذلك يحرجون زملاءهم ويتدخلون بأمورهم وبأسلوب تدريسهم

وكذلك **تعتقد الباحثة** بأن المعلم لا يفعل دور المكتبة المدرسية كدافع للقراءة الصحيحة فقد يضطر المعلم لذلك بسبب كبر حجم المادة الدراسية مقارنة بعدد الحصص ، و المعلم ملزم بوقت محدد ينهي به المنهاج ، مع مراعاة أي تعطيل لأي طارئ ،(خاصةً أننا نعيش في بلد غير مستقر أمنياً بسبب الاحتلال و جرائمه المتكررة) فيكون المعلم في سباق بين الكم المعرفي في المادة الدراسية وزمن تطبيقه خلال الفصل الدراسي ، فلا وقت لديه لأخذ التلاميذ للمكتبة أو تحفيزهم على القراءة و متابعة قراءاتهم.

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المحور الأول (صعوبات ترجع إلى المعلم) تساوي (1.83،) و المتوسط النسبي يساوي (60.98%) وهي أقل من الوزن النسبي المحايد (66.6%) وقيمة(t) المحسوبة تساوي(2.620-) وهي أقل من قيمة(t) الجدولية والتي تساوي(−2.01) ، و القيمة الاحتمالية تساوي(0.012) وهي أقل من (0.05) مما يدل على عدم وجود صعوبات ترجع إلى المعلم

وترى الباحثة أن ذلك قد يعزى إلى العناية مؤخراً (في مدارس وكالة الغوث) بإعداد المعلم وتأهيله من خلال إقامة دورات تدريبية لمساعدتهم على النمو المهني والأكاديمي المناسب .

وتعتقد الباحثة أيضاً أن النتائج أظهرت عدم وجود صعوبات ترجع إلى المعلم لأن الاستبانة أجاب عنها المعلمون ، وأنه لربما بعض المعلمين لم يلتزموا بالحيادية وانحازوا إلى نصرة أنفسهم وتبرئتها من أن تكون سبباً لصعوبات تعلم عند التلاميذ، واستبعدوا أي سلوكيات قد يمارسها البعض اعتقاداً منهم بأن هذا فيه إنقاص من شأنهم، ومن الجهود التي يبذلونها في العملية التعليمية.

جدول رقم (11)

تحليل فقرات المحور الأول (صعوبات ترجع إلى المعلم)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي (من3)	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
1	ضعف تفاعل المعلم مع التلاميذ	1.72	0.772	57.45	-2.457	0.018
2	القراءة الخطأ للمعلم وذلك من خلال عدم الالتزام بضبط الكلمات .	1.62	0.822	53.90	-3.193	0.003
3	سرعة المعلم في قراءته الأولى للدرس مما يقلل الفهم .	1.96	0.690	65.25	-0.423	0.675
4	وجود بعض الصعوبات في النطق عند بعض المعلمين .	1.65	0.674	55.07	-3.501	0.001
5	كثرة أعباء المعلم مما يحول دون معرفة خلفية التلاميذ ومستوى تفكيرهم .	2.09	0.717	69.50	0.814	0.420
6	عدم إعطاء المعلم للتلاميذ دروس القراءة كاختبارات قرائية تقويمية .	1.80	0.687	60.14	-1.932	0.060
7	عدم تفعيل المعلم لدور المكتبة المدرسية كدافع للقراءة الصحيحة .	2.00	0.722	66.67	0.000	1.000
8	تدني كفايات المعلم في تشخيص المشكلة عند التلميذ ووضع حل لها .	1.72	0.743	57.45	-2.552	0.014
9	عدم تعزيز المعلم للمهارات اللغوية الداعمة للقراءة السليمة .	1.74	0.642	58.16	-2.728	0.009
10	عدم التعاون المتبادل بين مدرسي اللغة العربية ،ومدرسي المواد الأخرى .	2.00	0.752	66.67	0.000	1.000
11	إغفال المعلم لعلاج الأخطاء الشائعة و المتكررة في القراءة .	1.91	0.830	63.83	-0.703	0.485
12	اكتفاء بعض المعلمين بقراءة طالبين أ و ثلاثة للفقرة أثناء القراءة .	1.91	0.803	63.83	-0.727	0.471
13	الضعف اللغوي لدى فئة من معلمي اللغة العربية و افتقارهم إلى السليقة اللغوية السليمة .	1.77	0.758	58.87	-2.117	0.040
14	خط المعلم غير الواضح أحياناً.	1.72	0.720	57.25	-2.662	0.011
15	نقص كفايات المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.	1.83	0.608	60.87	-1.942	0.058
	المحور الأول (صعوبات ترجع إلى المعلم)	1.83	0.446	60.98	-2.620	0.012

تحليل فقرات المحور الثاني (صعوبات ترجع إلى التلميذ)

تم استخدام اختبار(t) للعينة الواحدة والنتائج مبينة في جدول رقم (11) والذي يبين آراء أفراد عينة الدراسة في فقرات **المحور الثاني (صعوبات ترجع إلى التلميذ)**يتبين أن أعلى ثلاث فقرات هي كما يلي:

1. في الفقرة رقم (1) بلغ المتوسط النسبي (81.56%) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05) مما يدل على أن "**من الصعوبات التي ترجع إلى التلميذ هي** عدم قدرة التلميذ على نطق الأصوات نطقاً صحيح".

2. في الفقرة رقم (10) بلغ المتوسط النسبي (78.01%) ومستوى الدلالة (0.001) وهي أقل من (0.05) مما يدل على أن "**من الصعوبات التي ترجع إلى التلميذ هي** عدم قدرة التلميذ على فهم المقروء " .

3. في الفقرة رقم (11) بلغ المتوسط النسبي (76.60%) ومستوى الدلالة (0.009) وهي أقل من (0.05) مما يدل على أن " **من الصعوبات التي ترجع إلى التلميذ هي** وجود مشكلات عند التلميذ في النطق أو السمع أو البصر." .

كما يتبين أن أقل ثلاث فقرات هي كما يلي:

1. في الفقرة رقم (7) بلغ المتوسط النسبي (68.79%) ومستوى الدلالة (0.497) وهي أقل من (0.05) مما يدل على أنه " **من الصعوبات التي ترجع إلى التلميذ هي** العجز عن إتقان كل المهارات اللغوية المطلوبة" .

2. في الفقرة رقم (9) بلغ المتوسط النسبي (65.96%) ومستوى الدلالة (0.830) وهي أقل من(0.05) مما يدل على أنه " **من الصعوبات التي ترجع إلى التلميذ هي** قراءة الجمل بطريقة سريعة جداً وغير واضحة " .

3. في الفقرة رقم (15) بلغ المتوسط النسبي (63.83%) ومستوى الدلالة (0.351) وهي أكبر من (0.05) مما يدل على أنه " **من الصعوبات التي ترجع إلى التلميذ هي من** العجز عن التحكم في التنفس أثناء القراءة " .

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المحور الثاني (صعوبات ترجع إلى التلميذ) تساوي (2.19،) و المتوسط النسبي يساوي (73.09%) وهي أكبر من الوزن النسبي المحايد (66.6%) وقيمة (t) المحسوبة تساوي (3.741) وهي أكبر من قيمة(t) الجدولية والتي تساوي(2.01) ، و القيمة الاحتمالية تساوي (0.001) وهي أقل من (0.05) مما يدل على وجود صعوبات ترجع إلى التلميذ .

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (أحمد ، 1997) ، التي أرجعت الصعوبات إلى المعلم و المتعلم والمادة الدراسية، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (زقوت ، 2004) بحيث جاءت الصعوبات التي ترجع إلى التلميذ في المرتبة الثانية .

وترى الباحثة أن الصعوبات التي ترجع إلى التلميذ قد تكون ناشئة عن عيوب عضوية، أو عوامل وجدانية، أو عدم فهم المعنى، أو عن الإهمال، وبعض هذه المشكلات يكون في استطاعة المعلم علاجها، ويجب على كل معلم أن يبادر في التصدي للمشكلات التي تدخل في مقدوره علاجها، واستخدام أسلوب التعزيز الذي يشجع التلاميذ على الدراسة، واستخدام كل ما من شأنه تسهيل المادة وتبسيطها لتلاميذه من وسائل تعليمية وطرق إيضاح، وإحالة الحالات التي تحتاج إلى أخصائيين للعلاج سواء كان للأطباء أم الباحثين الاجتماعيين .

جدول رقم(12)

تحليل فقرات المحور الثاني (صعوبات ترجع إلى التلميذ)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي (من3)	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
1	عدم قدرة التلميذ على نطق الأصوات نطقاً صحيح.	2.45	0.653	81.56	4.691	0.000
2	إهمال علامات الترقيم .	2.23	0.666	74.47	2.408	0.020
3	عدم التمكن من القراءة الصحيحة والممثلة للمعنى .	2.21	0.720	73.76	2.025	0.049
4	عدم امتلاك القدرة على التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج .	2.21	0.657	73.76	2.219	0.031
5	عدم امتلاك القدرة على التفرقة بين الكلمات المتشابهة في الشكل	2.21	0.720	73.76	2.025	0.049

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي (من3)	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
	ومختلفة في المعنى.					
6	قصور القدرة على الاستخدام الوظيفي للقراءة.	2.20	0.625	73.33	2.146	0.037
7	العجز عن إتقان كل المهارات اللغوية المطلوبة.	2.06	0.639	68.79	0.684	0.497
8	إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها.	2.13	0.741	70.92	1.182	0.243
9	قراءة الجمل بطريقة سريعة جداً وغير واضحة.	1.98	0.675	65.96	-0.216	0.830
10	عدم قدرة التلميذ على فهم المقروء.	2.34	0.668	78.01	3.491	0.001
11	وجود مشكلات عند التلميذ في النطق أو السمع أو البصر.	2.30	0.749	76.60	2.725	0.009
12	ضعف ميول التلاميذ نحو القراءة.	2.28	0.649	75.89	2.920	0.005
13	ضعف التمييز بين الحروف المتشابهة رسماً و المختلفة لفظاً مثل (ج، ح) (ت ، ث).	2.17	0.732	72.34	1.594	0.118
14	ضعف التمييز بين الحروف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثل (ك ، ق) (س ، ز).	2.19	0.798	73.05	1.646	0.107
15	العجز عن التحكم في التنفس أثناء القراءة .	1.91	0.620	63.83	-0.942	0.351
	المحور الثاني (صعوبات ترجع إلى التلميذ)	2.19	0.353	73.09	3.741	0.001

تحليل فقرات المحور الثالث (صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية)

تم استخدام اختبار(t) للعينة الواحدة والنتائج مبينة في جدول رقم (12) والذي يبين آراء أفراد عينة الدراسة في فقرات **المحور الثالث (صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية)** ويتبين أن أعلى ثلاث فقرات هي كما يلي:

1. في الفقرة رقم (1) بلغ المتوسط النسبي (85.11%) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05) مما يدل على أن " توجد **صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية** نتيجه طول المادة الدراسية مقارنةً بعدد الحصص المقررة لمادة اللغة العربية " .

2. في الفقرة رقم (6) بلغ المتوسط النسبي (80.85%) ومستوى الدلالة (0.001) وهي أقل من(0.05) مما يدل على أن "توجد **صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية** نتيجه التركيز في المادة الدراسية على الكم لا الكيف" .

3. في الفقرة رقم (2) بلغ المتوسط النسبي (79.43%) ومستوى الدلالة (0.001) وهي أقل من(0.05) مما يدل على أن " توجد **صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية** نتيجه صعوبة المادة الدراسية بالنسبة للتلاميذ متوسطي و متدني التحصيل " .

كما يتبين أن أقل ثلاث فقرات هي كما يلي:

1. في الفقرة رقم (7) بلغ المتوسط النسبي (63.83%) ومستوى الدلالة (0.420) وهي أكبر من (0.05) مما يدل على أن "لا توجد **صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية** نتيجه التباين بين أسئلة المهارة و الهدف المخصص لها".

2. في الفقرة رقم (15) بلغ المتوسط النسبي (57.45%) ومستوى الدلالة (0.008) وهي أقل من (0.05) مما يدل على أن "لا توجد **صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية** نتيجه عدم العناية بالصور في الكتاب المدرسي من حيث المعنى والجمال والشكل " .

3. في الفقرة رقم (4) بلغ المتوسط النسبي (50.35%) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)مما يدل على أن "لا توجد **صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية** نتيجه سوء إخراج الكتاب المدرسي ورداءة الطباعة و الورق " .

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المحور الثالث (صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية) تساوي (2.10) ، والمتوسط النسبي يساوي (69.86%) وهي أكبر من الوزن النسبي المحايد (66.6%) وقيمة (t) المحسوبة تساوي (1.625) وهي أقل من قيمة (t) الجدولية والتي تساوي (2.01) ، و القيمة الاحتمالية تساوي (0.111) وهي أكبر من (0.05) مما يدل على أن وجود صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية .

إن نتائج هذه الدراسة اتفقت مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (عايش، 2003)، (ودراسة حرب 2004)، والتي أرجعت صعوبات التعلم إلى طبيعة المادة الدراسية .

وتعزو الباحثة السبب في ذلك ؛ أن موضوعات القراءة المقررة على تلامذة الصف الرابع أعلى من مستواهم، وقطع القراءة كبيرة، ومفرداتها صعبة، مما أشعرهم بالنقص تجاه تعلم تلك الموضوعات، وعدم رغبتهم في تعلمها و الاهتمام بها و الإقبال عليها .

جدول رقم(13)

تحليل فقرات المحور الثالث (صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي (من3)	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
1	طول المادة الدراسية مقارنةً بعدد الحصص المقررة لمادة اللغة العربية .	2.55	0.653	85.11	5.807	0.000
2	صعوبة المادة الدراسية بالنسبة للتلاميذ متوسطي و متدني التحصيل .	2.38	0.768	79.43	3.420	0.001
3	افتقار المادة الدراسية لعنصر الإثارة والتشويق وإعمال الفكر.	2.26	0.736	75.18	2.377	0.022
4	سوء إخراج الكتاب المدرسي ورداءة الطباعة و الورق .	1.51	0.621	50.35	-5.402	0.000
5	التركيز في الموضوعات على المهارات اللغوية والنحوية على حساب القراءة .	2.09	0.590	69.57	1.000	0.323
6	التركيز في المادة الدراسية على الكم لا الكيف .	2.43	0.801	80.85	3.644	0.001
7	التباين بين أسئلة المهارة و الهدف	1.91	0.717	63.83	-0.814	0.420

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي (من3)	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
	المخصص لها .					
8	كثرة المترادفات فلا يستطيع التلميذ حفظها .	2.30	0.689	76.60	2.964	0.005
9	اغتراب المادة الدراسية عن بيئة التلميذ وواقعه.	2.00	0.808	66.67	0.000	1.000
10	عدم تلبية المادة الدراسية حاجات التلاميذ وميولهم.	2.09	0.661	69.57	0.892	0.377
11	وجود بعض الكلمات الصعبة في اللفظ عند القراءة في بعض الموضوعات ..	2.00	0.722	66.67	0.000	1.000
12	ضعف الصلة بين موضوعات كتاب القراءة و المواد الأخرى .	2.02	0.675	67.38	0.216	0.830
13	النقص في شرح مفردات الكلمات الصعبة في الكتاب .	2.15	0.807	71.63	1.265	0.212
14	تغيب المعلم عن المشاركة في إعداد وتصميم الكتاب المدرسي .	2.02	0.794	67.38	0.184	0.855
15	عدم العناية بالصور في الكتاب المدرسي من حيث المعنى والجمال والشكل.	1.72	0.682	57.45	-2.780	0.008
	المحور الثالث (صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية)	2.10	0.405	69.86	1.625	0.111

بطاقة ملاحظة لقياس إتقان مهارات القراءة الجهرية

يبين جدول رقم (13)مهارات القراءة الجهرية مرتبة تصاعديا من المهارة الأكثر صعوبة لدى التلاميذ إلى المهارة الأقل صعوبة حسب المتوسط النسبي كما يلي:

1- بلغ المتوسط النسبي لمهارة تمثل المعنى (18.59%) وحصلت على الترتيب " الأول "

2- بلغ المتوسط النسبي لمهارة الطلاقة (% 20.0) وحصلت على الترتيب " الثاني"

3- بلغ المتوسط النسبي لمهارة القراءة في جمل تامة (26.35) وحصلت على الترتيب "الثالث".

4- بلغ المتوسط النسبي لمهارة نطق الأصوات نطقاً صحيحاً (31.06) وحصلت على الترتيب "الرابع".

5- بلغ المتوسط النسبي لمهارة قراءة الكلمات بسرعة مناسبة ("36.2) وحصلت على الترتيب " الخامس".

6- بلغ المتوسط النسبي لمهارة ضبط الكلمات ضبطاُ صحيحاً (40.94) وحصلت على الترتيب " السادس".

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع المهارات تساوي (1.44،) و المتوسط النسبي يساوي(28.86%) وهي أقل من الوزن النسبي المحايد (60%) وقيمة (t) المحسوبة المطلقة تساوي (21.132) وهي أكبر من قيمة (t) الجدولية والتي تساوي (2.01)، والقيمة الاحتمالية تساوي(0.000) وهي أكبر من(0.05) مما يدل على أن مستوى المهارات لدى تلامذة الصف الرابع متدنية .

وقد أظهرت نتائج تحليل بطاقة الملاحظة الضعف الشديد لتلامذة الصف الرابع الأساسي في مهارات القراءة الجهرية، وقد انسجمت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (فورة 2003)، التي كشفت عن وجود ضعف لدى التلاميذ في مهارة ضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً ،في حين أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن أكثر المهارات صعوبة وفي الترتيب الأول مهارة تمثل المعنى، فهذه المهارة مهارة أساسية من مهارات القراءة الجهرية، وتعني أن يقرأ التلميذ قراءة صحيحة معبرة عن اختلاف المعاني، يسرد بنفس السرد، ويقدر بنفس التقدير، ويقرأ التعجب بنغمة التعجب، ويؤدي الاستفهام بلهجة الاستفهام، وغير ذلك من تلون الصوت والإحساس بالمقروء، وهذا يتطلب من المعلم أن

يضع في اعتباره أنماط الأداء التي يدرب التلاميذ عليها، وأن يحلل درس القراءة الجهرية تحليلاً دقيقاً ، لغاية القراءة المعبرة، ويحدد الأساليب اللغوية التي يجب أن يدرب تلاميذه عليها، وعليه أن يقرأ الدرس قراءة نموذجية تصلح لأن تكون قدوة صالحة ليحاكيها تلاميذه .

وكانت مهارة الطلاقة القرائية متدنية، بحيث احتلت المرتبة الثانية فكثير من التلاميذ لا يمتلكون هذه المهارة و يقرؤون قراءة متقطعة متعثرة، فيجب على المعلم تكثيف التدريبات القرائية الجهرية، وتشجيع التلاميذ على المحادثات الشفوية والحوار .

ومهارات القراءة الجهرية كان لها نفس الضعف عند التلاميذ، وهذا ما لمسته الباحثة أثناء قراءة التلاميذ وأظهرته نتائج الدراسة ولذلك على المعلم مراعاة الآتي:

- تدريب التلاميذ على القراءة جملة جملة، لا كلمة كلمة، وتدريبهم كذلك على ما يجب الوقوف عليه من علامات الترقيم.
- تدريب التلاميذ على القراءة بسرعة مناسبة، وبصوت مناسب، ومن الملاحظ بأن بعض المعلمين يطلبون من تلاميذهم رفع أصواتهم بالقراءة إلى حد الإزعاج مما يؤثر على صحتهم ولا سيما حناجرهم .
- تدريب التلاميذ على القراءة السليمة، من حيث مراعاة الشكل الصحيح للكلمات ولا سيما أواخرها .
- تدريب التلاميذ على الشجاعة في مواقف القراءة ومزاولتها أمام الآخرين بصوت واضح، وأداء مؤثر دون تلجلج أو تلعثم أو تهيب وخجل .
- تدريب التلاميذ على الفهم وتنظيم الأفكار أثناء القراءة .
- أن يطلب من تلاميذه التركيز مع المعلم أثناء القراءة النموذجية، والصبر عليهم وأخذهم باللين والرفق، وتشجيع من تقدم منهم وتحفيزه .

جدول رقم (14)

بطاقة ملاحظة لقياس إتقان مهارات القراءة الجهرية

الرقم	مهارات القراءة الجهرية	المتوسط الحسابي(من3)	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة	الترتيب
5	تمثل المعنى .	0.93	0.923	18.59	-20.680	0.000	1
6	الطلاقة .	1.00	0.913	20.00	-20.199	0.000	2
3	القراءة في جمل تامة .	1.32	0.941	26.35	-16.478	0.000	3
1	نطق الأصوات نطقاً صحيحاً .	1.55	0.982	31.06	-13.585	0.000	4
2	قراءة الكلمات بسرعة مناسبة .	1.81	0.748	36.24	-14.647	0.000	5
4	ضبط الكلمات ضبطاُ صحيحاً.	2.05	0.872	40.94	-10.080	0.000	6
	جميع المهارات	1.44	0.679	28.86	-21.132	0.000	

أسئلة الدراسة:

ما صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وما التصور المقترح لعلاجها.

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي ؟

تم استخدام اختبار(t) للعينة الواحدة والنتائج مبينة في جدول رقم (15) والذي يبين آراء أفراد عينة الدراسة في محاور الدراسة، وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع محاور الدراسة تساوي

(2.04 ، والوزن النسبي يساوي (67.98%) وهي أكبر من الوزن النسبي المحايد (66.6%) وقيمة(t) المحسوبة تساوي(0.815) وهي أقل من قيمة(t) الجدولية والتي تساوي(2.01)، والقيمة الاحتمالية تساوي(0.419) وهي أكبر من(0.05) مما يدل على وجود صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع بصورة متوسطة

ترى الباحثة بأن وجود صعوبات تعلم القراءة أمر واقع وملموس، وهذا ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية وهي بذلك تتفق و تنسجم مع نتائج دراسة كلٍ من (فورة ، 2001)، ودراسة (عايش، 2003) ، ودراسة (زقوت ، 2004) ، ودراسة (حرب، 2004)، ودراسة (الربيعي ، 1998) ، التي أرجعت الصعوبات في التعلم إلى (طبيعة المادة الدراسية – و الكتاب المدرسي – و المتعلم و المعلم) على اختلاف بينهم في ترتيب تلك الصعوبات .وترى الباحثة أنه مهما اختلف ترتيب تلك الصعوبات فالنتيجة واحدة ، مشكلات وصعوبات يعاني منها المتعلم مسببة الضعف القرائي الذي له آثار سيئة على القارئ تمتد به إلى كل ميادين المعرفة ، وتؤدي به إلى التخلف الدراسي بصفة عامة .

فمن أجل ذلك ترى الباحثة أنه يجب النهوض بالمعلم وبإعداده المهني والأكاديمي ليتمكن من معالجة موضوعات القراءة مع تلاميذه و يتخذ الوسائل الكفيلة بترغيبهم في القراءة و اهتمامهم بها أداءً و فهماً ، وكذلك يجب عليه رعاية تلاميذه صحياً و نفسياً .

جدول رقم(15)

تحليل محاور الدراسة

رقم المحور	عنوان المحور	المتوسط الحسابي (من3)	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
1	**صعوبات ترجع إلى المعلم**	1.83	0.446	60.98	-2.620	0.012
2	**صعوبات ترجع إلى التلميذ**	2.19	0.353	73.09	3.741	0.001
3	**صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية**	2.10	0.405	69.86	1.625	0.111
	جميع المحاور	2.04	0.332	67.98	0.815	0.419

السؤال الثاني: ما مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد مجموع الدرجات وكذلك المتوسط النسبي لكل فقرة من فقرات الاختبار لجميع تلاميذ وتلميذات عينة الدراسة والبالغ عددهم (85) طالباً وطالبة، ويبين جدول رقم (16) مجموع درجات الطلاب على كل فقرة، وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات يساوي (57.23) والمتوسط النسبي للإجابات لجميع فقرات الاختبار يساوي (67.33%) وهو أكبر من (5%) مما يعني أن مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع متوسطاً.

وعلى ضوء هذه النتيجة ترى الباحثة بأن أداء التلاميذ المتوسط على مهارات الاختبار، إن دل على شيء فإنما يدل على الضعف الذي يعاني منه تلاميذ المرحلة الأساسية وبالذات في مستوى فهم المقروء باللغة العربية لدى تلامذة المرحلة الأساسية عامة والصف الرابع منها خاصة ، وهذا لا ينعكس سلباً على منهاج اللغة العربية وحسب، بل ينسحب على مستوى التحصيل في سائر المناهج الدراسية .

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (علاونة، 2001) حيث جاءت نتائج تلاميذ دراسته على اختبار لفهم المادة المقروءة بتقدير متوسط، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الكخن، 1980) حيث ظهر متوسط أداء تلاميذه على مهارات الفهم القرائي بنسبة (68,8%) أي بتقدير معادل للمتوسط. وكما اتفقت أيضاً مع دراسة (كوكجة، 1991) والتي كان متوسط استيعاب التلاميذ فيها متوسطاً، وكذلك مع دراسة (العايدي، 1991) والذي جاء تقدير أداء تلاميذه في اختبار فهم المقروء متوسطاً هو الآخر.

وبالمقابل نجد أنها اختلفت مع نتيجة دراسة (الجماعيني، 1990) حيث جاءت النتيجة منخفضة . أوضحت نتائج الدراسة بأن مستوى الصعوبات متوسط بحيث ترى الباحثة أنه لربما يكون أحد الأسباب، أن المدارس التي قامت بتنفيذ الاختبار فيها يقدم فيها برنامج المعالجة للتلاميذ متدني التحصيل، ويعرف العمل العلاجي بأنه "جملة من الإجراءات يتم تنفيذها لتحسين أداء الطالب أو تصحيحه ليصبح قريباً من الأداء الطبيعي قدر المستطاع " .

وتقوم برامج المعالجة لمادتي اللغة العربية والرياضيات والتركيز على المهارات الأساسية في تعليم هاتين المادتين ، وقد يكون لهذا البرنامج العلاجي خطوات على طريق صعوبات تعلم القراءة مما ساعد على تقليلها والمساهمة في الحد من نسبة انتشارها وتفاقمها بين التلاميذ .

جدول رقم (16)

تحليل فقرات الاختبار (عدد أفراد العينة 85 تلميذاً و تلميذة)

رقم الفقرة	مجموع الدرجات على إجابة الفقرة (من 85)	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي للإجابة
1	74	0.338	87.06
2	69	0.393	81.18
3	71	0.373	83.53
4	58	0.468	68.24
5	37	0.499	43.53
6	52	0.490	61.18
7	56	0.474	65.88
8	43	0.503	50.59
9	42	0.503	49.41
10	46	0.501	54.12
11	79	0.258	92.94
12	76	0.310	89.41
13	68	0.402	80.00
14	76	0.310	89.41
15	68	0.402	80.00
16	70	0.383	82.35
17	73	0.350	85.88
18	69	0.393	81.18
19	57	0.473	67.06
20	51	0.493	60.00

رقم الفقرة	مجموع الدرجات على إجابة الفقرة (من 85)	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي للإجابة
21	36	0.498	42.35
22	53	0.485	62.35
23	30	0.482	35.29
24	56	0.474	65.88
25	68	0.395	80.00
26	56	0.474	65.88
27	57	0.470	67.06
28	38	0.501	44.71
29	44	0.502	51.76
30	44	0.502	51.76
المتوسط الحسابي لجميع الفقرات	**57.23**	**1.261**	**67.33**

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة($\alpha = 0.05$) في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير الجنس (تلاميذ – تلميذات)

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للفروق في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير الجنس (تلاميذ – تلميذات)، والبيانات مبينة في جدول رقم (16) والذي يبين أن القيمة الاحتمالية تساوي(0.209) وهي أكبر من(0.05) ، وكذلك قيمة(t) المحسوبة المطلقة تساوي (1.267) وهي أقل من قيمة(t) الجدولية والتي تساوي (2.01) ،(أي أن قيمة (t) المحسوبة تقع في منطقة قبول الفرضية) مما يعني قبول الفرضية بمعنى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.05$) في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير الجنس (تلاميذ – تلميذات)

وبتلك النتيجة تكون هذه الدراسة قد اتفقت مع دراسات عديدة منها دراسة (الحسن، 1991)، ودراسة (التل، 1992) والتي لم تظهر بدورها أثر لمتغير الجنس على مستوى التحصيل وفهم واستيعاب المادة المقروءة .

كما اختلفت هذه الدراسة مع دراسات أخرى أظهرت تفوقاً للإناث مثل دراسة (حرب، 2004)، ودراسة (علاونة، 2001)، واختلفت أيضاً مع دراسة (زقوت، 2004) التي أظهرت تفوقاً للذكور.

وترى الباحثة بأن ذلك يوضح أن صعوبات تعلم القراءة يعاني منها التلاميذ والتلميذات على حد سواء، ولا توجد عند مجموعة دون الأخرى، وهذا يؤكد أنه فعلاً هناك صعوبات في تعلم القراءة لدى كل من التلاميذ والتلميذات. وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم ملاءمة دروس القراءة من حيث الحجم والمحتوى للتلاميذ، وعدم مراعاتها للفروق الفردية بينهم، وإثقال كاهل التلاميذ بدرس تلو الآخر قبل أن يتقن التلميذ مهارات الدرس الأول، مما يؤدي إلى إحباط التلاميذ وإفقادهم الرغبة في تقبل العلم وبالتالي القدرة عليه.

وترى الباحثة أيضاً أنه قد يكون أحد الأسباب أن المعلمون يخضعون لدورات واحدة ويشرف عليهم المشرفون أنفسهم فلا جديد يشد انتباه المعلمين ويحفزهم على تطوير أنفسهم لرفع كفاياتهم للعمل على المساهمة في علاج الصعوبات التي قد يواجهها تلاميذهم في تعلم القراءة.

جدول رقم (17)

اختبار(t) للفروق مستوى صعوبات تعلم القراءة تعزى لمتغير الجنس (تلاميذ – تلميذات)

الاختبار	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
صعوبات تعلم القراءة	تلاميذ	41	19.220	7.202	-1.267	0.209
	تلميذات	44	21.114	6.578		

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "83 " تساوي 2.01

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير المستوى الدراسي العام (متفوق – متوسط – متدن)

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) للفروق في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير المستوى الدراسي العام (متفوق – متوسط – متدن)، والبيانات مبينة في جدول رقم (18) والذي يبين أن القيمة الاحتمالية تساوي(0.000) وهي أقل من (0.05)، وكذلك قيمة (F) المحسوبة تساوي

(176.681) وهي أكبر من قيمة (F) الجدولية والتي تساوي (3.11)، (أي أن قيمة F المحسوبة تقع في منطقة رفض الفرضية) مما يعني رفض الفرضية بمعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير المستوى الدراسي العام (متفوق – متوسط – متدن) لصالح المتفوق ، ويبين اختبار(شفيه) للفروق المتعددة جدول رقم (19) أن الفروق بين كل طبقتين من طبقات التحصيل الدراسي العام (متفوق – متوسط – متدن).

- بحيث كانت الفروق بين مرتفعي التحصيل وكلٍ من متوسطي ومتدني التحصيل لصالح مرتفعي التحصيل .
- وكذلك وجدت فروق بين متوسطي التحصيل ومتدني التحصيل لصالح متوسطي التحصيل.

وهذه النتيجة تبين أن التلاميذ المتفوقين دراسياً هم أكثر تحصيلاً من غيرهم من التلاميذ منخفضي ومتدني التحصيل، وهي بذلك تتفق مع دراسة (حرب، 2004).

وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمامات التلاميذ وميولهم الدراسية تختلف باختلاف مستواهم التعليمي، فالتلميذ المتفوق يسعي دائماً إلى الازدياد والتميز والتنافس مع أقرانه على مستوى التحصيل الأعلى، مما يدفعه إلى تقبل العلم والإقبال عليه، بالرغم من وجود بعض الصعوبات التي تعيقه، ولكنه يسعى جاهداً لتذليلها والتغلب عليها وطلب المساعدة من المعلم والأهل ، بخلاف أقرانهم من متوسطي و متدني التحصيل، الذين لا يولون اهتماماً بدروسهم، بالإضافة إلى ما يتعرضون له من عقبات وصعوبات ومشكلات من قلة فهم وقلة استيعاب المادة الدراسية، وهذا ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

جدول رقم (18)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في مستوى صعوبات تعلم القراءة تعزى لمتغير المستوى الدراسي العام (متفوق – متوسط – متدن)

الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
صعوبات تعلم القراءة	بين المجموعات	150399.676	2	75199.838	176.681	0.000
	داخل المجموعات	34901.312	82	425.626		
	المجموع	185300.988	84			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (2، 82) و مستوى دلالة 0.05 تساوي 3.11

جدول رقم (19)

اختبار شفيه للفروق المتعددة حسب متغير التحصيل الدراسي العام

الفروق	متدني(اقل من 200 درجة) م.الحسابي =155.13	متوسط (200–250 درجة) م.الحسابي =225.71	متفوق (أكثر من 250 درجة) م.الحسابي =260.30
متدني(اقل من 200 درجة) م.الحسابي =155.13		-70.585*	-105.175*
متوسط (200–250 درجة) م.الحسابي =225.71	70.585*		-34.590*
متفوق (أكثر من 250 درجة) م.الحسابي =260.30	105.175*	34.590*	

السؤال الخامس: ما التصور المقترح لعلاج هذه الصعوبات ؟

انطلاقاً من واقع الدراسة، ونتائجها التي تشير إلى وجود صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع، فإن هناك حاجة ماسة إلى بناء تصور مقترح لعلاجها ، ويشتمل هذا التصور على:

- تعريف التصور .
- منطلقات التصور .
- أهداف التصور .
- معوقات التنفيذ .
- نموذج عملي للتطبيق وفق التصور المقترح .

اقتضت طبيعة التطوير التربوي، توظيف أساليب التعليم والتعلم الفاعلة والحديثة لتحقيق نوعية جيدة في مخرجات التعليم و خاصة في الحلقة الأولى، كون هذه المرحلة أهم وأخطر المراحل التي يمر بها التلميذ وتأسيساً لمراحل عمرية لاحقة .

ولما كان التقويم التشخيصي أسلوب تعليم و تعلم يلبي حاجات التلاميذ التعليمية نظراً لانسجامه مع طبيعة الخصائص النمائية التي تميز تلاميذ هذه المرحلة عن غيرها من المراحل ولانعكاس الفروق الفردية على عملية التعلم فيها بشكل واضح ، ارتأت الباحثة أن يكون التصور المقترح قائماً على توظيف أسلوب التقويم التشخيصي .

والتقويم التشخيصي هو " أسلوب تعليم وتعلم يتطلب الجمع المنظم لمعلومات قبلية عن تحصيل التلاميذ ؛ لتحديد مواطن القوة والضعف لديهم ، وبناء أنشطة صفية في ضوء نتائج التقويم تلبي حاجات التلاميذ التعليمية ، و يمر التقويم التشخيصي في مراحل متعددة أهمها :

- التخطيط .
- التعليم و التعلم .
- التسجيل .
- التقرير .
- التقويم . (أبو اصفر و آخرون ، 2000)

منطلقات التصور المقترح :

1- ينبغي مواكبة طرق التدريس للتطور العام في المجتمع المحلي والمجتمع العالمي ، وإلى الأخذ بالأسلوب العلمي في ذلك خاصة في تعليم اللغات و القراءة بوجه خاص .

2- إن التلاميذ عنصر هام لحاضر مجتمعنا الفلسطيني و مستقبله ، وإن إعدادهم إعداداً جيداً يجعل الفرد إنساناً صالحاً ينفع نفسه ووطنه ، وهذا هدف سامٍ يجب أن يهتم به المربون والمسئولون .

3- إن العمل المخطط الهادف المستمر ، هو الذي يسهم بفاعلية أكبر في التغلب على مشكلات التعلم وخاصة مشكل وصعوبات تعلم القراءة .

4- إن ما توصلت إليه المؤتمرات والندوات والدراسات التي أجريت ، أكدت على ضرورة التغلب على صعوبات تعلم القراءة ، ووضع تصورات ومقترحات جديدة لذلك .

أهداف التصور :

1- إيجاد مقاييس التشخيص الكيفية في تشخيص المشكلات القرائية والكتابية .

2- التركيز على عملية تفريد التعليم .(أبو أصفر وآخرون ، 2000: 45)

3- التركيز على جودة العمليات للوصول إلى جودة نتاجات التعلم .

4- اعتماد قاعدة بيانات لمظاهر الأداء المختلفة لدى التلاميذ في اللغة العربية في الحلقة الأولى .

5- اعتبار عملية التعليم عملية مستمرة .

6- تبني اتجاهات جديدة وتطوير طرق تدريسية جديدة .

7- بناء الأنشطة الصفية الفردية أو الجماعية وتشكيل المجموعات مع مراعاة الفروق الفردية تلبية حاجات المتعلمين .

8- التخطيط للدروس على شكل خطوات قابلة للتعديل والتطوير حسب طبيعة مدخلات الموقف التعليمي .

9- استثارة نقاط القوة لدى التلاميذ في تعلم جديد .(ملحم:2000 ،23)

10-الالتزام بتحقيق التحسن المستمر .

معوقات تنفيذ التصور المقترح :

1- عدم توفر القناعة الكافية لدى المعلمين في توظيف هذا الأسلوب لأنهم لم يجربوه بشكل مستقل .

2- عدم توافر التسهيلات المادية اللازمة لتنفيذ أنشطة هذا الأسلوب بشكل كافٍ .

3- نظام الإدارة الصفية الصارم والقائم على التلقين .

4- عدم مراعاة الأنشط الصفية حاجات التلاميذ و مراعاة الفروق الفردية بينهم .

قبل عرض النموذج العملي للتطبيق وفق التصور المقترح يجب عرض محتويات خطة التحضير لحصة صفية حسب أسلوب التقويم التشخيصي :

تتكون خطة التحضير المعدة حسب هذا الأسلوب من العناصر الآتية :

1- الأهداف التدريسية .

2- المتطلبات السابقة .

3- الأخطاء المتوقعة .

4- مهمات تقويمية (المتطلبات السابقة).

5- أنشطة علاجية وإغنائية (المتطلبات السابقة) .

6- التمهيد و الشرح (عرض الخبرة الجديدة) .

7- مهمات تقويمية (المعرفة الجديدة) .

8- أنشطة علاجية (المعرفة الجديدة) .

9- أنشطة إغنائية للمتميزين (المعرفة الجديدة)

10-الأنشطة العلاجية المقترحة . (أبو أصفر ، 2000)

وهذا وتعتبر النشاطات العلاجية والإغنائية من أهم خصائص التقويم التشخيصي الهامة .

فعناصر هذا التقويم تتلخص في تحليل الموضوع وتحديد طريقة تعلمه من خلال إعداد مجموعة من الأنشطة المنتمية وتوقع السلوك المحدد من التلميذ، وكذلك تحديد الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها ومستوياتها ومن ثم عرض المادة الجديدة والخبرات التي ستساعد على تحقيق الأهداف لتوجيه التلاميذ في الاتجاه المرغوب من خلال معالجة نواحي الضعف وتلافيها وتعزيز جوانب القوة لإثارة دافعية المتعلم للتعليم والاستمرار فيه ومن ثم لنتجاوز حدود المعرفة إلى الفهم ؛ ولتسهيل انتقال أثر التعلم ، ولا يمكن أن يكون هذا الأسلوب ناجحاً إلا إذا فهم المعلمون أسس مشكلات التعلم من حيث ارتباطها بحاجات المتعلم الخاصة وأهمية إشباعها من خلال تحديد الخبرات والمشكلات التي سيصادفونها ، وبذلك سيتمكن المعلم من تنويع طرائق التعليم وتطويرها لإحداث تعلم ذي معنى .(قسم التطوير المدرسي، دائرة التربية والتعليم، الأونروا)

نموذج عملي ونظري (درس متلفز على CD) مقترح للتطبيق وفق أسلوب التقويم التشخيصي

المادة اللغة العربية

الموضوع: التمييز بين التنوين والنون الساكنة .

الصف : الرابع الأساسي .

الأهداف :

- يميز التلميذ بين التنوين والنون الساكنة .
- يتقن التلميذ قراءة التنوين و الكلمات التي تنتهي بنون .

التعلم القبلي :

- قراءة الكلمات مع تنوين الفتح .
- قراءة الكلمات مع تنوين الكسر .
- قراءة الكلمات مع تنوين الضم .

الصعوبات المتوقعة:

عدم قدرة التلميذ على:

- قراءة الكلمات مع تنوين الفتح .
- قراءة الكلمات مع تنوين الكسر .
- قراءة الكلمات مع تنوين الضم .

أنشطة تقويمية للمتطلبات السابقة :

الهدف : يقرأ التلميذ الكلمات المنونة قراءة صحيحة .

محتوى النشاط :

اقرأ الكلمات الآتية :

شجرٌ ، هدوءٍ ، شكراً ، مدرسةٍ ، كتاباً ، بستانٌ .

أنشطة علاجية تقويمية :

الهدف : تنمية القدرة على قراءة الكلمات المنونة .

1- اقرأ الكلمات الآتية :

سماء سماءٌ

حليب حليباً

ملعب ملعبٍ

2- أكمل حسب المثال :

عادل عادلاً

متعاون .....

..... قلماً

حريص حريصٌ

شمس .....

..... مسجدٌ

باب بابٍ

صديق .....

..... قصةٍ

نشاط إغنائي للمتطلبات السابقة :

في أثناء تقديم النشاط العلاجي يقدم المعلم للتلاميذ الذين لم يقعوا في أخطاء النشاط التالي :

أكمل الجمل التالية بالكلمة التي تناسبها من النجمة :

1- يعمل الفلاح بجدٍ و.....

2- عمر المختار بطلٌ .....

3- عذب المحتل أسرانا تعذيباً .....

عرض الخبرة الجديدة

اقرأ الفقرة التالية مع مراعاة صحة نطق التنوين والنون الساكنة .

كان محمدٌ – صلى الله عليه وسلم – رجلاً عادلاً زاهداً متقشفاً في المسكن و المأكل ، حسنَ اللباس ، يسهر الليل في نشر دين الله ، غير طامعٍ في دولةٍ أو سلطانٍ .

أنشطة تقويمية للمعرفة الجديدة .

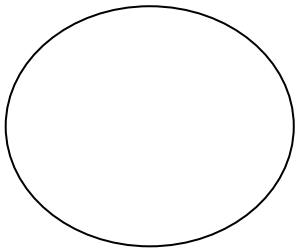
الهدف : يميز التلميذ بين الكلمة التي تنتهي بتنوين ، والكلمة التي تنتهي بنون .

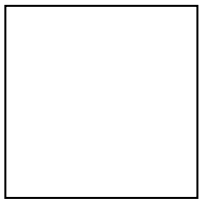
ضع الكلمات التي تنتهي بنون فيما يلي في الدائرة ، والكلمات التي تنتهي بتنوين في المربع .

1-علمني حب الوطن أن أكون مجاهداً .

2–عدوٌ عاقل خيرٌ من صديقٍ جاهل .

3–إن أردت أن تكون سعيداً مد يد العون للمحتاجين .

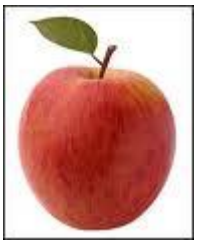




أنشطة علاجية للمعرفة الجديدة

الهدف : أن يقرأ التلميذ الكلمات المنتهية بتنوين قراءة سليمة .

اقرأ الكلمات التالية مع مراعاة صحة نطق التنوين .



تفاحةٌ قلماً كتابٍ وردةً

أنشطة إغنائية للمعرفة الجديدة

الهدف : يكمل التلميذ بكلمة واحدة مما بين القوسين .

أكمل بكلمة واحدة مما بين القوسين :

1–كان الخليفة ..... في حكمه . (عادلاً – عادلان)

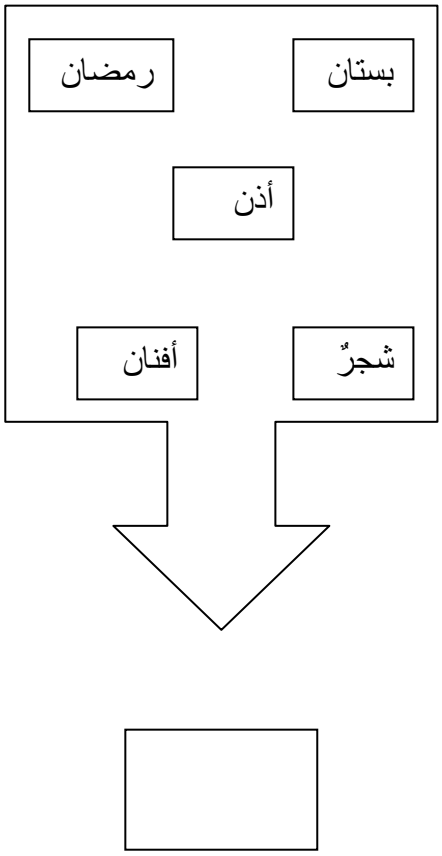
2–الصديقان ..... في العمل (متعاونان – متعاونٌ)

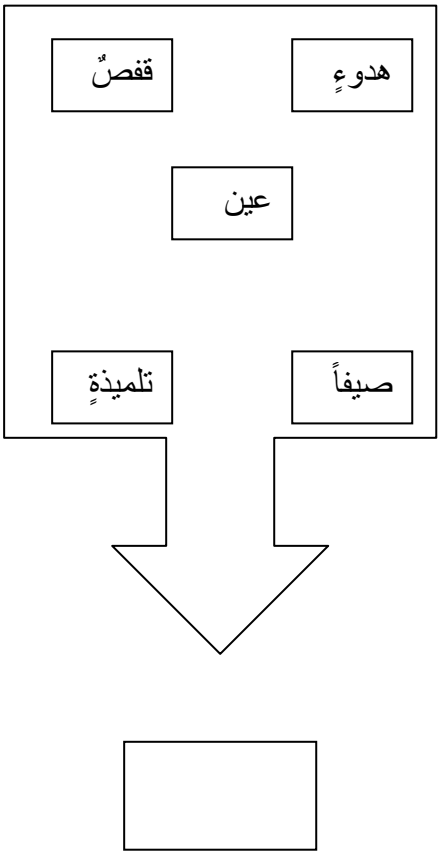
3–نفخر بمعلمٍ ..... لعمله . (متقنٍ – متقنين)

أنشطة علاجية مقترحة للمعرفة الجديدة

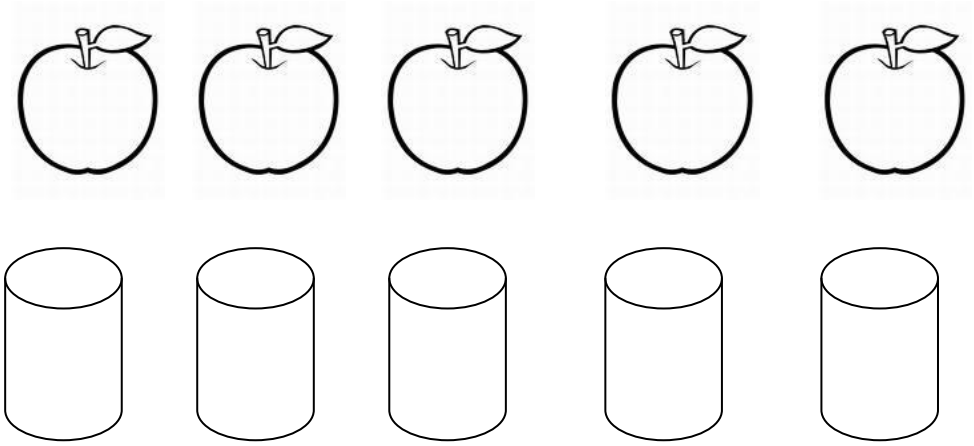
الهدف : يميز التلميذ بين التنوين والنون الساكنة .

1–اختر الكلمة الشاذة من بين الكلمات التي على الشكل .





2- اكتب في كل تفاحة كلمة تنتهي بنون أصلية ، واكتب في كل أسطوانة كلمة تنتهي بتنوين



توصيات الدراسة :

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي :

- ❖ مراعاة النطق السليم للحروف في تعليم المهارات القرائية، وتمثيل الطول المناسب للحروف والحركات، والحرص على الحديث باللغة العربية الفصحى .
- ❖ ضرورة إعادة النظر في موضوعات القراءة المقررة على تلامذة الصف الرابع الأساسي، وتقديمها في إطار يمكنها من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة منها بكفاءة وفاعلية .
- ❖ اهتمام مشرفي اللغة العربية، والمرحلة الأساسية في أثناء زياراتهم بتعليم مهارات القراءة وطرق علاج الضعف القرائي.
- ❖ تبصير أولياء الأمور بمستوى أبنائهم ، وإشراكهم في علاج الضعف القرائي .
- ❖ إعداد معلمين معالجين في المرحلة الأساسية الدنيا ، لمعالجة الضعف القرائي عند التلاميذ، واختيار الطرق السليمة للتخلص من هذه المشكلة .
- ❖ ضرورة إعداد " دليل معلم " في تدريس القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا يتضمن الأساليب المناسبة التي أثبتت الدراسات فاعليتها في تنمية مهارات القراءة .
- ❖ مواكبة طرق التدريس للتطور العام في المجتمع المحلي و المجتمع العالمي ، وإلى الأخذ بالأسلوب العلمي في ذلك، خاصة في تعليم القراءة .
- ❖ أن يراعى في ترتيب موضوعات الكتاب أن تكون مترابطة يكمل بعضها البعض في أسلوب مشوق للأطفال، على أن يراعى في ترتيب الموضوعات الاعتبارات النفسية ومراحل النمو عند الأطفال .
- ❖ أن تكون عملية التقويم عملية مستمرة طوال العام الدراسي ، لما في ذلك من آثار طيبة في معرفة مستويات التلاميذ ونقاط القوة والضعف لديهم .
- ❖ أن يكون معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على دراية وخبرة للتعامل مع هؤلاء التلاميذ ، ويستطيع الكشف عن أبرز الصعوبات لديهم .

مقترحات الدراسة:

من المقترحات التي قد تفتح المجال أمام دراسات أخرى في هذا المجال ما يلي :

- ❖ إجراء دراسة لبناء برنامج محوسب لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي .
- ❖ إجراء دراسة لتقويم موضوعات القراءة المقررة على تلامذة الصف الرابع الأساسي.
- ❖ إجراء دراسات مماثلة تهدف إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة في المراحل الدراسية المختلفة .
- ❖ البحث في أساليب التدريس الملائمة لتعليم القراءة وعلاقتها بصعوبات التعلم .
- ❖ إجراء دراسة لمعرفة أثر توظيف الدراما التعليمية على تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية .

المراجـــع والملاحـــق

قائمة المراجع

القرآن الكريم.

أولاً: المراجع العربية.

1. إبراهيم، عبد العليم (1982) : " **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** " الطبعة العاشرة ، دار المعارف ، القاهرة.
2. أبو أصفر، رزق و آخرون (2000): " **مرشد المعلم في التقويم التشخيصي**" ، وزارة التربية الأردنية ، مديرية الامتحانات، عمان .
3. أبو الدرابي، خالد (1989): " **أثر تزويد التلاميذ مهارات القراءة الجهرية في تنمية القدرات القرائية**"، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك : إربد – الأردن .
4. أبو الهيجاء، فؤاد حسن حسين (2002) : " **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية**"، الطبعة الثانية.
5. **أبو** طعمية ، محمد (2010) :" **أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية . غزة .
6. أبو عكر،محمد (2009):" **أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لد تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس**"،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.
7. أبو لبدة، عبد الله (1996) : " **منهج المرحلة الابتدائية** " ، دار العلم للنشر والتوزيع.
8. أبو مرق، جمال (2001) :" **العلاقة بين صعوبات التعلم وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية والعليا في محافظة الخليل** " ، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية (5) ، دار الفكر . عمان .
9. أبو مغلي، سميح وسلامة، عبد الحافظ (2000): " **أساليب تعليم القراءة و الكتابة**"، الطبعة الأولى، دار يافا العلمية : عمان .
10. أبو مغلي، سميح (1986): " **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية** " ، الطبعة الثانية، مطبعة دار الشعب: عمان – الأردن
11. أبو ناهية ، صلاح الدين (1988) : " **الاختبارات التحصيلية** " مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة .

12. أحمد ، أحمد وفهيم ، محمد (1988) : " **الطفل ومشكلات القراءة** " ، الطبعة الأولى ، الدار المصرية اللبنانية : مصر.
13. أحمد ، محمد عبد القادر (1979) : " **طرق تدريس اللغة العربية** " ، الطبعة السادسة ، مكتبة النهضة المصرية : القاهرة .
14. إسماعيل ، زكريا (1998) : " **طرق تدريس اللغة العربية**"، دار المعرفة الجامعية.
15. إسماعيل، علي إبراهيم (2003) :"**فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحوها** "، رسالة دكتوراة، غير منشورة ، جامعة القاهرة ، معهد الدراسات التربوية .
16. الأغا، إحسان (2000): " **دور المشرف التربوي في فلسطين في تطوير أداء المعلم**"، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء ، القاهرة ، جامعة عين شمس.
17. آمين ، هبة محمد (2003):" **أثر استخدام الكمبيوتر في اكتساب أطفال الرياض لبعض المهارات اللغوية** ". رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
18. البجة، عبد الفتاح (2000): " **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة**"، الطبعة الأولى ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
19. البطاينة، وآخرون (2005): "**صعوبات التعلم النظرية و الممارسة**"، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة : عمان .
20. بوند، جاي وآخرون (1984): "**الضعف في القراءة تشخيص وعلاجه**"، القاهرة: عالم الكتب.
21. التل، شادية : " **أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية و الجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن** " ، مجلة أبحاث اليرموك ، م (8) ، عدد (4) .
22. توق ، محي الدين، عدس، محمد (1992): "**المدخل إلى علم النفس**" ، دار الفكر للطباعة والنشر: عمان – الأردن .
23. جابر، وليد (1991): "**أساليب تدريس اللغة العربية**"، الطبعة الثالثة، دار الفكر والنشر والتوزيع : عمان – الأردن .
24. الجماعيني ، سليمان (1990) : " **أثر خبرة المعلمين وتخصصهم في التحصيل القرائي لدى طلبة الصف الأول الابتدائي** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية، عمان – الأردن .
25. الجندي، أنور (1992): " **الفصحى لغة القرآن** "، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة، بيروت.

26. حجازي، أيمن (2008) : " **فعالية استخدام استراتجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي و الميول القرائية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي**"، رسالة دكتوراه، غير منشورة ، معهد البحوث و الدراسات العربية قسم البحوث والدراسات التربوية ، جامعة الدول العربية .
27. حرب ، هاني (2004) :" **صعوبات تعلم الصرف لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة** " رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، كلية التربية .
28. حسان، حسن (1993) : " **التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق** " ، دار النهضة العربية : بيروت .
29. الحسن، سهى محمد (1991) : " **العلاقة بين كفاية الوظائف العصبية و التحصيل لطلبة الصفوف الرابع و الخامس و السادس في عمان الكبرى** " رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان – الأردن .
30. الحناوي، هاني(2006):" **برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمدارس شمال غزة** "،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.
31. خاطر ، محمود (1999) : " **طرق تدريس اللغة العربية و التربية الدينية في ضوء الأبحاث الحديثة** .
32. الخطيب، منى (1997) : " **التدخل المبكر مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة** " ، الطبعة الأولى ، دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع : عمان – الأردن .
33. خليل، قمر(2000):" **فاعلية التعلم باللعب في مادة القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي**"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق.
34. خليل، أبو المجد (2000):" **تصور مقترح في منهج اللغة العربية لتلميذات الصف السادس من المرحلة الابتدائية بسلطنة عمان في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين ، المتغيرات المستقبلية** " ، مجلة كلية التربية وعلم النفس ، العدد الرابع والعشرون ، الجزء الأول ، مكتبة زهران السوق .
35. خير الزاد ، فيصل محمد (1991) :" **صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة**" ، دراسة مسحية ، تربوية ، نفسية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، رسالة الخليج العربي ، العدد (38).
36. خير الزراد ، فيصل محمد (1997) : " **التخلف الدراسي وصعوبات التعلم التشخيصي** " ، الطبعة الثانية ، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع : بيروت – لبنان

37. الدراويش ، محمود (1997) : " **فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية** " الطبعة الثانية .
38. الدليمي، طه علي حسين ، الوائلي ، سعاد عبد الكريم عباس (2003) : " **الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية** " ، دار الشروق : عمان – الأردن ،
39. رزق، سامي وآخرون (1994) : " **تطوير تدريس اللغة العربية و التربية الدينية الإسلامية** " ، جامعة الأزهر .
40. رسلان ، مصطفى (1998) : " **الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي (عام وفني) ، وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية** " مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس .
41. رضوان ، هويدا (1992) : " **برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة و الكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي** " ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة الإسكندرية .
42. رضوان، هويدى(1992):"**برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعلم الأساسي**"، رسالة دكتوراة، جامعة الإسكندرية.
43. الركابي ، جودت (1995) :" **طرق تدريس اللغة العربية** " ، دار الفكر : دمشق .
44. الروسان ، فاروق (2001) : " **سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة** " ، الطبعة الخامسة ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع : عمان – الأردن .
45. زقوت، محمد شحادة (1999) : " **المرشد في تدريس اللغة العربية** " الطبعة الثانية، غزة ، مكتبة الأمل للطباعة و النشر والتوزيع .
46. زقوت ، شحادة (2004) :"**صعوبات حفظ النصوص الأدبية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين والطلبة**" ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية . غزة .
47. الزهراني، حناس سفر (2002): " **التعبير أنواعه وطرق تدريسه** "، بحث منشور، مركز الإشراف التربوي : المندق – السعودية .
48. الزيات، فتحي مصطفى (1998) : " **صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية** " ، الطبعة الأولى ، دار النشر للجامعات : مصر .
49. السر طاوي ، زيدان أحمد (1995) : " **خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم**" ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد (37) .

50. السليطي ، حمده(2001):" "**برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، بدولة قطر** " ، رسالة دكتوراة ، جامعة عين شمس .
51. سليمان ، نايف وآخرون (2001): " **تعليم الأطفال القراءة و الكتابة**"، الطبعة الأولى، دار النشر : عمان .
52. سمك، محمد صالح (1979): " **فن التدريس للتربية اللغوية**"، مكتبة الأنجلو المصرية.
53. السيد، السيد (2000): " **صعوبات التعلم ، تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها، علاجها**"، دار الفكر العربي: القاهرة .
54. السيد، عبد الحميد مصطفى (1998): " **المغني في علم الصرف**" ، الطبعة الأولى، دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع : عمان – الأردن .
55. السيد، محمود أحمد (1980): " **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها**" ، الجزء الأول، الطبعة الأولى، دار العودة : بيروت .
56. شحاته، حسن (1992): " **تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق**"، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر و التوزيع : القاهرة .
57. شحاته، حسن (1996): " **قراءات الأطفال** " ، الطبعة الثالثة و الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.
58. الشخريتي، سوسن(2009):"**أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية – بشمال غزة** " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية – غزة .
59. ظافر، محمد و والحمادي، يوسف (1984) : " **التدريس في اللغة العربية** " ، دار المريخ للنشر: الرياض .
60. ظافر، محمد والحمادي، يوسف (1992):" التدريس في اللغة العربية"، عمان: دار المسيرة.
61. عاشور، راتب قاسم ، والحوامدة ، محمد فؤاد (2007): " **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق**"، الطبعة الثانية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة : عمان.
62. عاشور، راتب قاسم ، والحوامدة ومحمد فؤاد (2003) : " **أساليب تدريس اللغة العربية**"، كلية العلوم التربوية : الجامعة الأردنية .
63. عامر، فخر الدين (1992) : " **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية**"، الطبعة الأولى ، منشورات جامعية ، الفاتح – ليبيا .

64. العايدي ، أحمد حسين (1991) : " **أثر طريقة عرض القصة في استيعاب طلبة الصف الرابع الابتدائي لمضمونها** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان – الأردن.
65. عايش ، آمنة محمود (2003) : " **صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية في غزة ، وبرنامج مقترح لعلاجها** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية – غزة .
66. عبد الباري ، ماهر شعبان (2010) : " **سيكولوجية القراءة و تطبيقاتها التربوية** " الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة .
67. عبد الباري ، ماهر شعبان (2010) : " **استراتجيات فهم المقروء أسسها النظرية و تطبيقاتها العملية** " ، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة
68. عبد الحميد ، هبة محمد (2006) : " **أنشطة و مهارات القراءة و الاستذكار في المدرستين الابتدائية و الإعدادية** " الطبعة الأولى ، دار الصفاء : الأردن .
69. عبد الرحيم ، محمود عبد القادر علي (1979) : " **تربية الطفل المعوق ، دراسات نفسية تربوية للأطفال غير العاديين** " ، دار الشباب للطباعة : القاهرة .
70. عبد السلام ، فايزة أحمد (2007) : " **فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي و الميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري** " ، رسالة دكتوراة منشورة ، كلية الدراسات الإنسانية ، شعبة التربية ، جامعة الأزهر .
71. عبد العال ، عبد المنعم سيد (2002) : " **طرق تدريس اللغة العربية** " ، مكتبة غريب : القاهرة
72. عبد الله، أحمد(2009):" **صعوبات تعلم الهندسة التحليلية الفراغية لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي و أسبابها، ووضع تصور مقترح لعلاجها**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.
73. عبد النبي ، محمود (1988): "**العوامل النفسية المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية كما يدركها تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**"، ملخص البحوث والدراسات العربية للدكتور أنور الشرقاوي، ج(1) ، مكتبة الأنجلو المصرية، ص(254 . 257).
74. عبيد، ماجدة السيد (2000): "**تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة** " الطبعة الأولى، الدار العلمية ودار الثقافة للنشر والتوزيع : عمان – الأردن .
75. عثمان، ماجد محمد (2007) : "**أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم الطلابي لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس**

الابتدائي"، مجلة كلية التربية، العدد الأول، المجلد الثالث و العشرون ، جامعة أسيوط، مصر.

76. عجاج، خيري المغازي: "**صعوبات القراءة و الفهم القرائي (التشخيص والعلاج)**"، الطبعة الأولى، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع .
77. عدس، محمد (1998) : "**صعوبات التعلم**"، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع: عمان – الأردن .
78. عريفج، سامي(1993):"**علم النفس التطوري**" ، دار مجلاوي للنشر والتوزيع ،عمان،الأردن.
79. العزة ، سعيد حسني (2002) : " **المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة** " ، الطبعة الأولى ، الدار الأولى ، الدار العلمية ودار الثقافة للنشر و التوزيع : عمان الأردن .
80. علاونة، عمر (2001) : " **مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة باللغة العربية في محافظة نابلس** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .
81. العماوي، جيهان(2009):" **أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمدارس خانيونس**" رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية– غزة .
82. عوض ، فايزة (2003) : " **الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة و تنمية ميولها** " ، ط1 ،القاهرة ، إيتراك للطباعة والنشر و التوزيع .
83. عوض، أحمد (1994):" **فضل اللغة العربية**" ، مجلة الأزهر،(5) ،662،656 غزة، مطبعة الأمل التجارية.
84. غزالة ، شعبان (1993) : " **ظاهرة انخفاض المستوى اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالأزهر – أسبابها و علاجها** " ، التربية ، مجلة للأبحاث التربوية ، العدد السابع و العشرون ، كلية التربية : جامعة الأزهر .
85. الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية وآدابها (1999) : " **الخطوط العريض لمنهاج اللغة العربية وآدابها للصفوف (1– 12)** " مركز تطوير المناهج ، الإدارة العامة للمناهج ، وزارة التربية والتعليم فلسطين .
86. الفقعاوي،جمال(2009):" **فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع في محافظة خان يونس**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.

87. الفليت، جمال كامل (2007) : " **فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مجتمع المعرفة و الاتجاهات نحو القراءة لدى طلبة الصف العاشر بغزة** " ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، معهد البحوث و الدراسات العربية قسم البحوث و الدراسات التربوية ، جامعة الدول العربية .
88. فهيم ، مصطفى (1999) : " **الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال و المدرسة الابتدائية رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي** " ، دار الفكر العربي : القاهرة .
89. القضاة والترتوري (2006) : " **تنمية مهارات اللغة العربية والاستعداد القرائي عند طفل الروضة** " ، الطبعة الأولى : عمان – الأردن .
90. قورة ، جمين سليمان (1981) : " **دراسات تحليلية و مواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية و التربية الإسلامية** " ، دار المعارف : القاهرة .
91. الكخن ، أمين علي : " **الفهم في القراءة الصامتة لدى طلبة الثالث الإعدادي في الأردن** " ، مجلة دراسات الجامعة الأردنية ، سلسلة العلوم الإنسانية .
92. كوكجة ، ريم مصطفى (1991) : " **مستوى الاستيعاب الحرفي و الاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي في منطقة عمان الكبرى** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان – الأردن .
93. لافي ، سعيد (2006) : " **القراءة وتنمية التفكير** " ، الطبعة الأولى ، عالم الكتب : القاهرة .
94. مجاور ، محمد صلاح الدين (1983) : " **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته** " ، دار القلم : الكويت .
95. مجاور ، محمد صلاح الدين ، و آخرون (1966) : " **سيكولوجية القراءة** " ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
96. مجاور ، وآخرون (1981) : " **المنهج المدرسي ،أسسه وتطبيقاته التربوية** " ، دار القلم للنشر والتوزيع : الكويت .
97. مدكور ، علي أحمد (2009) : " **تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق** " ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
98. مصطفى ، رياض (2005) : " **مشكلات القراءة من الطفولة على المراهقة التشخيص والعلاج** " ، دار الصفاء : عمان .
99. مصطفى ، فهيم (1999) : " **مهارات القراءة : قياس – و تقويم** " ، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب .

100. المقوسي ، أحمد (1995) : " **أساليب تدريس اللغة العربية و التربية الإسلامية** " ، مطبعة مقداد : غزة .
101. المقوسي ، راوية (2008):" **تحديد الأخطاء الصوتية والقرائية لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة غزة في مدارس الحكومة** " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، غزة .
102. ملحم، سامي (2000)، "**القياس و التقويم في التربية وعلم النفس**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
103. منسي ، محمود عبد الحليم (1993) : " **التعليم الأساسي و إبداع التلاميذ** " ، دار المعرفة الجامعية ، النسخة الأخيرة .
104. الناقة ، محمود كامل (2002) : " **تعلم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته** " ، الجزء الأول .
105. الناقة،صلاح(2000):" **الصعوبات التي تواجه الطلبة في كليتي العلوم والتربية في تعلم الكيمياء العامة للمستوى الأول في الجامعة الإسلامية بغزة** "، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، الجامعة الإسلامية– غزة.
106. وادي، حسين (2008) : " **خطة علاجية مقترحة لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة** " ،(رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، غزة . فلسطين .
107. يحيى، خوله أحمد (2006) : " **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة** " ، دار المسيرة للنشر والتوزيع : عمان .
108. يعقوب ، حسين (1998):" **مستوى إتقان طلبة الصف السادس الأساسي لمهارة الفهم والاستيعاب القرائي في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الدول المضيفة** " ، مجلة المعلم الطالب (2) ، عمان ، الأردن .
109. يعقوب، علي (1996) : " **التعلم التعاوني ودوره في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس .
110. يعقوب،علي(1996):"**صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا**"، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس.
111. يونس، فتحي (1977): " **أساسيات تعليم اللغة العربية** " ، دار الثقافة للطباعة والنشر: القاهرة.

112. يونس، فتحي (2001): "**القراءة، الفصل الأول في كتاب التربية**"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثالث .

ثانياً: المراجع الأجنبية.

113. Aukerman , Robert c. and aukerman , louise . r . (1981) :"**how do teac reading''**, john wiley , new york, inc.
114. Crestman , d . l (1990) :" **dyslexia and hyberlcia – diagnosis and mangment of developmental reading disabilities"**, new York ,pitman .
115. Darrell , Donald d (1956) : " **improving reading instruction**", new york , Harcourt , brace and world , inc .
116. Feitelso , dina (1983) : " **learning to read** " in staiger , r . c . (ed.) the thatching of reading , paris , unseco
117. Harding l (1984) : **" reading errors and styles in children with a specific reading disability** " journal of research in reading .v . (7). n.(2).
118. Hoor , lorraine (1996) : **" inclusion a practicall guide for parents tools to cnhance your child , success in learning** " , eric – ed 402719 .
119. Mills, Wallace regland (1983) :**"a study of phonemic segmentation learning to read "** ph. D., the university of texas at ustin , 1982. in dissertation, vol. 43, no. 1, January
120. Stanovitch, k.a .(1994) :"**does dyslexia exist** ", journal of child psychiatric , val 35.

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	اسم المحكم	الدرجة العلمية	مكان العمل
1-	د . نعمان علوان	عميد كلية التربية	جامعة الأقصى
2-	د . محمد علوان	أستاذ مساعد بقسم المناهج	الجامعة الإسلامية
3-	د . داوود حلس	أستاذ مساعد بقسم المناهج	الجامعة الإسلامية
4-	د . خليل حماد	نائب مدير عام الإشراف و التدريب والمناهج	وزارة التربية والتعليم
5-	د . جمال الفليت	أستاذ مساعد بقسم المناهج	جامعة القدس المفتوحة
6-	د . ماجد الزيان	أستاذ مساعد بقسم المناهج	جامعة القدس المفتوحة
7-	د . إياد عبد الجواد	أستاذ مساعد بقسم المناهج	جامعة القدس المفتوحة
8-	د . فتحي كلوب	أستاذ مساعد بقسم المناهج	جامعة الأقصى
9-	د . ناهض فورة	أستاذ مساعد بقسم المناهج	جامعة الأقصى
10-	أ . محمد أبو ريا	مشرف اللغة العربية ماجستير في النحو والصرف	وكالة الغوث الدولية
11-	أ . رأفت الهباش	مشرف اللغة العربية ماجستير في النحو و الصرف	وكالة الغوث الدولية
12-	أ . غانم أبو شاويش	مدير مساعد بكالوريوس لغة عربية	النصيرات الابتدائية المشتركة " هـ "
13-	أ . ناريمان ياسين	مدير مساعد بكالوريوس لغة عربية	النصيرات الابتدائية المشتركة " ج "
14-	أ . سمية شاهين	معلمة لغة عربية بكالوريوس لغة عربية	النصيرات الابتدائية المشتركة " هـ "
15-	أ . آمال أبو قادوس	معلمة لغة عربية بكالوريوس لغة عربية	النصيرات الابتدائية المشتركة " ج "

ملحق رقم (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم ..... أختي المعلمة .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية من كلية التربية بالجامعة الإسلامية بعنوان :"صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها" المطلوب برجاء:

تحديد صعوبات تعلم القراءة لدى هؤلاء التلامذة من وجهة نظركم

ولكم جزيل الشكر

صعوبات ترجع إلى المعلم	صعوبات ترجع إلى التلميذ	صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية

أسباب أخرى متفرقة :

.....

.....

.....

الباحثة

إيمان أحمد النوري

ملحق رقم (3)

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الأستاذ الدكتور : ..... حفظه الله .

تحية طيبة وبعد ،

الموضوع : تحكيم استبانة لتحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي

تقوم الباحثة بإعداد دراسة تهدف إلي تحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وذلك للحصول على درجة الماجستير في التربية ، من الجامعة الإسلامية بغزة

ومن متطلبات هذه الدراسة إعداد استبانة لتحديد صعوبات القراءة التي توصلت إليها الباحثة من خلال سؤال مفتوح وجه لمعلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الرابع الأساسي، ومن خلال الاطلاع على الدراسات و البحوث التي أجريت في مجال صعوبات القراءة .

والمرجو من سيادتكم التكرم بالاطلاع على هذه الاستبانة ، وإبداء الرأي حولها من حيث مدى شمول الاستبانة على صعوبات القراءة ، واقتراح ما يمكن حذفه من مضمون الاستبانة ، أو الإضافة إليها ، أو التعديل فيها حسب ما ترونه مناسبا لصالح البحث.

ولكم جزيل الشكر و التقدير

الباحثة

إيمان أحمد النوري

الرقم	العبارات المجال الأول (صعوبات ترجع إلى المعلم)	تنتمي بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
1-	ضعف تفاعل المعلم مع التلاميذ			
2-	القراءة الخطأ للمعلم وذلك من خلال عدم الالتزام بضبط الكلمات.			
3-	سرعة المعلم في قراءته الأولى للدرس مما يقلل الفهم.			
4-	وجود بعض الصعوبات في النطق عند بعض المعلمين.			
5-	كثرة أعباء المعلم مما يحول دون معرفة خلفية التلاميذ و مستوى تفكيرهم.			
6-	عدم إعطاء المعلم للتلاميذ دروس القراءة كاختبارات قرائية تقويمية.			
7-	عدم تفعيل المعلم لدور المكتبة المدرسية كدافع للقراءة الصحيحة .			
8-	تدني كفايات المعلم في تشخيص المشكلة عند التلميذ ووضع حل لها.			
9-	عدم تعزيز المعلم للمهارات اللغوية الداعمة للقراءة السليمة .			
10-	عدم التعاون المتبادل بين مدرسي اللغة العربية ، و مدرسي المواد الأخرى .			
11-	إغفال المعلم لعلاج الأخطاء الشائعة و المتكررة في القراءة .			
12-	اكتفاء بعض المعلمين بقراءة طالبين أ و ثلاثة للفقرة أثناء القراءة .			
13-	الضعف اللغوي لدى فئة من معلمي اللغة العربية و افتقارهم إلى السليقة اللغوية السليمة .			
14-	خط المعلم غير الواضح أحياناً.			
15-	نقص كفايات المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.			

الرقم	العبارات المجال الثاني (صعوبات ترجع إلى التلميذ)	تنتمي بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
1-	عدم قدرة التلميذ على نطق الأصوات نطقاً صحيح.			
2-	إهمال علامات الترقيم .			
3-	عدم التمكن من القراءة الصحيحة و الممثلة للمعنى .			
4-	عدم امتلاك القدرة على التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج .			
5-	عدم امتلاك القدرة على التفرقة بين الكلمات المتشابهة في الشكل و مختلفة في المعنى .			
6-	قصور القدرة على الاستخدام الوظيفي للقراءة .			
7-	العجز عن إتقان كل المهارات اللغوية المطلوبة .			
8-	إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها.			
9-	قراءة الجمل بطريقة سريعة جداً وغير واضحة .			
10-	عدم قدرة التلميذ على فهم المقروء.			
11-	وجود مشكلات عند التلميذ في النطق أو السمع أو البصر.			
12-	ضعف ميول التلاميذ نحو القراءة.			
13-	ضعف التمييز بين الحروف المتشابهة رسماً و المختلفة لفظاً مثل (ج، ح) (ت ، ث).			
14-	ضعف التمييز بين الحروف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثل (ك ، ق) (س ، ز).			
15-	العجز عن التحكم في التنفس أثناء القراءة .			

الرقم	العبارات	تنتمي بدرجة		
	المجال الثالث (صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية)	كبيرة	متوسطة	قليلة
1-	طول المادة الدراسية مقارنةً بعدد الحصص المقررة لمادة اللغة العربية.			
2-	صعوبة المادة الدراسية بالنسبة للتلاميذ متوسطي ومتدني التحصيل.			
3-	افتقار المادة الدراسية لعنصر الإثارة و التشويق وإعمال الفكر.			
4-	سوء إخراج الكتاب المدرسي ورداءة الطباعة والورق.			
5-	التركيز في الموضوعات على المهارات اللغوية والنحوية على حساب القراءة.			
6-	التركيز في المادة الدراسية على الكم لا الكيف.			
7-	التباين بين أسئلة المهارة و الهدف المخصص لها.			
8-	كثرة المترادفات فلا يستطيع التلميذ حفظها .			
9-	اغتراب المادة الدراسية عن بيئة التلميذ وواقعه.			
10-	عدم تلبية المادة الدراسية حاجات التلاميذ وميولهم.			
11-	وجود بعض الكلمات الصعبة في اللفظ عند القراءة في بعض الموضوعات.			
12-	ضعف الصلة بين موضوعات كتاب القراءة و المواد الأخرى.			
13-	النقص في شرح مفردات الكلمات الصعبة في الكتاب.			
14-	تغيب المعلم عن المشاركة في إعداد و تصميم الكتاب المدرسي.			
15-	عدم العناية بالصور في الكتاب المدرسي من حيث المعنى و الجمال والشكل.			

ملحق رقم (4)

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الأستاذ الدكتور ..... حفظه الله

تحية طيبة وبعد،

<u>الموضوع : تحكيم اختبار تشخيصي في القراءة</u>

تقوم الباحثة بإعداد دراسة تهدف إلى التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي ، ومن متطلبات هذه الدراسة إعداد اختبار تشخيصي لقياس مهارة فهم المقروء ونظراً لأهمية رأيكم وخبرتكم في هذا المجال ، ترجو الباحثة التفضل بالاطلاع على الاختبار ، و إبداء الرأي حول الأمور التالية :

- صلاحية أسئلة الاختبار لقياس مهارة القراءة التي وضعت من أجلها .
- مناسبة كل سؤال للمهارة المستهدفة .
- مدى وضوح تعليمات الاختبار .
- إجراء ما ترونه لصالح البحث من إضافة أو حذف أو تعديل .

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

إيمان أحمد النوري

اختبار القراءة

تعليمات الاختبار

اسم التلميذ : .....

الصف : .....

المدرسة : .....

عزيزي التلميذ/ة :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارة فهم المقروء للصف الرابع الأساسي ، وهو معد لأغراض البحث العلمي ، وليس له علاقة بدرجاتك المدرسية وهو مكون من (30) سؤالاً .

ولذا عليك الالتزام بالتعليمات التالية:

- اقرأ /ي الأسئلة بدقة قبل البدء في الإجابة .
- اتبع /ي تعليمات كل سؤال .
- أجيب /ي حسب المطلوب من السؤال .

اقرأ القطعة التالية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها :

بلادي جميلة ، خصها الله سبحانه و تعالى بطبيعة ساحرة ، و مناظر خلابة . أينما توجهت رأيت تلالاً وسهولاً وبساتين وحقولاً، و كأنها لوحة فنية مزج فيها الفنان شتى الألوان .كما أن جوها معتدل في كل الفصول ، فالشمس حانية ، و الهواء عليل ، و فيها آثار تاريخية خالدة تعبر عن ماضٍ تليد. هذه بلادي بمعالمها السياحية البديعة التي تحضنها شواطئ تبكي الغربة، وتئن من الألم ، و تنتظر الفجر الجديد ، محروسة من جبال شامخات كالحات الوجوه تنتظر العائدين .

الأسئلة:

1- خص الله بلادنا فلسطين بـ

(أ- جو ساحر ب- آثار تاريخية ج- جمال بديع د- كل ما ذكر)

2- تنتظر جبال فلسطين :

(أ- التقدم ب- الحرية ج- الدمار د- الانهيار)

3- "تبكي الغربة " يدل على :

(أ- المرح و السرور ب- عدم الاكتراث ج- الحزن و الاشتياق د- شد الانتباه)

4- معنى " خلابة " في العبارة " مناظر خلابة " هو :

(أ- شاسعة ب- جذابة ج- مؤذية د- نادرة)

5- مضاد " خالدة " في العبارة " وفيها آثار خالدة " هو :

(أ- باقية ب- مستمرة ج- مندثرة د- متواضعة)

6- مفرد "معالمها "في العبارة "هذه بلادي بمعالمها السياحية " هو :

(أ عالم ب- مُعلِم ج- مَعلَم د- عِلم)

7- العاطفة المتضمنة في النص السابق :

- الفرح والسرور.

- الألم و الحزن.

- الحب و الحنان.

8- ضع أكبر عدد من العناوين المناسبة للنص السابق.

.....

.....

9- وضح الجمال في العبارة التالية " تحتضنها شواطئ تبكي الغربة "

.....

.....

10- أي العبارتين التاليتين أفضل في رأيك ؟ ولماذا ؟

" تبكي من الألم " "تئن من الألم "

.....

.....

.....

اقرأ القطعة التالية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها :

ليلى طالبةٌ مجتهدةٌ تُحب القراءة كثيراً ،أهدت إليها أُمها مجموعةً من الكتب و القصص هديةٌ لها بمناسبة تفوقها في المدرسة ،سُرت ليلى كثيراً بالهدية ، ثم رتبت الكتب و القصص على رفوف المكتبة ،ثُم اختارت قصة منها و جلست إلى إخوتها الصغار و قرأتها فاستمتعوا بها كثيراً، ثم أعادتها إلى مكتبتها كي تحافظ عليها .

الأسئلة :

1- الشيء التي تحبه ليلى هو :

(أ- النظافة ب- الرياضة ج- القراءة د- السباحة)

2- معنى كلمة مجتهدة في عبارة " طالبة مجتهدة " هي :

(أ- تطيع والديها ب- متفوقة في دروسها ج- تحافظ على نظافة ملابسها د- تعتني بإخوتها)

3- في النص كلمة بمعنى" فرحت" هي :

(أ- تحب ب- تحافظ ج- اختارت د- سُرت)

4- رتبت ليلى الكتب .....

(أ-على رفوف المكتبة ب- في الخزانة ج- على الطاولة ج- في الحقيبة)

5- عكس كلمة تحافظ بالمعنى هو .....

(أ- تُهمل ب- تعتني ج- ترتب د- ترعى)

6- ضع كلمة " سُرت " في جملة من تعبيرك .

.....

7- نتعلم من النص السابق أشياء كثيرة منها :

.....

.....

.....

8- ما رأيك في ليلى من خلال فهمك للنص السابق ؟

.....

.....

9- لخص النص السابق بما لا يزيد عن سطرين.

.....

.....

10- اقترح عنواناً مناسباً للنص السابق.

.....

اقرأ القطعة التالية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها :

تقدم العلم تقدماً هائلاً أذهل الناس ، و حملهم على التفكير الدائب في قدرة العقل البشري ، فالتفكير الهادئ و العمل المتواصل ، ساعدا على كشف كثير من أسرار الكون التي حققت الرضا للعالم و السعادة لأبنائه ، فما أجمل ثمرة المعرفة ، فاحرص أن تكون ممن يبحثون عن الحقيقة ، ينشدون الرقي .

الأسئلة :

1- اذكر ثمرة من ثمار التقدم العلمي.

.....

2- ما الذي حمل الناس على التفكير الدائب ؟

.....

3- هات عدد من المرادفات لكلمة" الدائب " .

.....

4- ضع علامة (√) أمام وجهة نظر الكاتب في النص السابق

أ- يكره الإنجازات العلمية .

ب-يقلل من شأن الإنجازات العلمية .

ج- يثني على الإنجازات العلمية .

5- معنى" هائلاً " في العبارة "تقدماً هائلاً "

(أ- كثيراً ب- قليلاً ج- ضخماً)

6- ما رأيك في كل من :

عالم اخترع سلاحاً فتاكاً يدمر البشرية .....

عالم اخترع علاجاً لمرضى القلب .....

7- ضع كلمة "احرص" في جملة من تعبيرك .

.....

8- ضع أكبر عدد من العناوين المناسبة للنص السابق.

.....

.....

9- الفكرة الرئيسة للنص

.....

10- اكتب ثلاثة أفكار فرعية للنص السابق

.....

.....

.....

ملحق رقم (5)

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الأستاذ الدكتور ..... حفظه الله

تحية طيبة وبعد،

<u>الموضوع : تحكيم بطاقة ملاحظة للقراءة الجهرية</u>

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بهدف التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي ، ومن متطلبات هذه الدراسة إعداد بطاقة ملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهرية ، وقد اقتصرت البطاقة على قياس المهارات التالية :

نطق الأصوات نطقا صحيحا ، قراءة الكلمات بسرعة مناسبة ، القراءة في جمل تامة ، ضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً ، تمثل المعنى ، الطلاقة.

ونظرا لأهمية رأيكم وخبرتكم في هذا المجال ، ترجو الباحثة التفضل بالاطلاع على البطاقة ، وإبداء الرأي حول الأمور التالية :

- صلاحية القطعة لمهارات القراءة التي وضعت من أجلها .
- سلامة الصياغة اللغوية للقطعة .
- إجراء ما ترونه لصالح البحث من إضافة أو حذف أو تعديل .

ولكم جزيل الشكر والتقدير،،،

الباحثة

إيمان أحمد النوري

اختارت حمامة شجرة وبنت بين أغصانها عشاً ، خبأته عن عيون الناس ، وباضت

فيه ، و احتضنت البيض حتى خرجت منه الفراخ ، و عاشت آمنة مطمئنة .

مر صياد بقرب الشجرة ، وكان قد أنهكه التعب ، بعد أن اجتاز السهول ، و تسلق

الجبال ، من غير أن يصطاد طريدة واحدة . جلس الصياد تحت الشجرة ، وكان يغفو

من شدة التعب . وفي هذه الأثناء ، خرجت الحمامة من عشها ، و قالت للصياد : عمَّ

تبحث أيها الصياد ؟ و لماذا أنت حزين ؟ هل أصابكَ مكروه ؟

فما كان من الصياد إلا أن حمل بندقيته ، و أطلق منها النار على الحمامة ، فسقطت

تتخبط بدمها . وقبل أن تلفظ أنفاسها الأخيرة ، قالت : " لقد قضيت على نفسي بسبب

ثرثرتي " .

بطاقة ملاحظة لقياس إتقان مهارات القراءة الجهرية

الرقم	مهارات القراءة الجهرية	درجة إتقان المهارة			
		3	2	1	0
1-	نطق الأصوات نطقاً صحيحاً .				
2-	قراءة الكلمات بسرعة مناسبة .				
3-	القراءة في جمل تامة .				
4-	ضبط الكلمات ضبطاُ صحيحاً .				
5-	تمثل المعنى .				
6-	الطلاقة .				

ملحق رقم (6)

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الأستاذ الدكتور : ..... حفظه الله .

تحية طيبة وبعد ،

الموضوع : تحكيم استبانة لتحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي

تقوم الباحثة بإعداد دراسة تهدف إلي تحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وذلك للحصول على درجة الماجستير في التربية ، من الجامعة الإسلامية بغزة

ومن متطلبات هذه الدراسة إعداد استبانة لتحديد صعوبات القراءة التي توصلت إليها الباحثة من خلال سؤال مفتوح وجه لمعلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الرابع الأساسي، ومن خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال صعوبات القراءة .

والمرجو من سيادتكم التكرم بالاطلاع على هذه الاستبانة ، وإبداء الرأي حولها من حيث مدى شمول الاستبانة على صعوبات القراءة، واقتراح ما يمكن حذفه من مضمون الاستبانة ، أو الإضافة إليها ، أو التعديل فيها حسب ما ترونه مناسبا لصالح البحث.

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

إيمان أحمد النوري

الرقم	العبارات المجال الأول (صعوبات ترجع إلى المعلم)	تمثل صعوبة بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
1-	ضعف تفاعل المعلم مع التلاميذ			
2-	القراءة الخاطئة للمعلم وذلك من خلال عدم الالتزام بضبط الكلمات .			
3-	سرعة المعلم في قراءته الأولى للدرس مما يقلل الفهم .			
4-	وجود بعض الصعوبات في النطق عند بعض المعلمين.			
5-	كثرة أعباء المعلم مما يحول دون معرفة خلفية التلاميذ و مستوى تفكيرهم.			
6-	عدم إعطاء المعلم للتلاميذ دروس القراءة كاختبارات قرائية تقويمية .			
7-	عدم تفعيل المعلم لدور المكتبة المدرسية كدافع للقراءة الصحيحة .			
8-	عدم قدرة المعلم على تشخيص المشكلة عند التلميذ ووضع حل لها .			
9-	عدم تعزيز المعلم للمهارات اللغوية الداعمة للقراءة السليمة .			
10-	عدم التعاون المتبادل بين مدرسي اللغة العربية، ومدرسي المواد الأخرى.			
11-	إغفال المعلم لعلاج الأخطاء الشائعة و المتكررة في القراءة .			
12-	اكتفاء بعض المعلمين بقراءة طالبين أو ثلاثة للفقرة أثناء القراءة .			
13-	الضعف اللغوي لدى فئة من معلمي اللغة العربية و افتقارهم إلى السليقة اللغوية السليمة .			
14-	خط المعلم غير الواضح أحياناً.			
15-	نقص كفايات المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.			

الرقم	العبارات المجال الثاني (صعوبات ترجع إلى التلميذ)	تمثل صعوبة بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
1-	عدم قدرة التلميذ على نطق الأصوات نطقاً صحيح.			
2-	إهمال علامات الترقيم .			
3-	عدم التمكن من القراءة الصحيحة والممثلة للمعنى .			
4-	عدم امتلاك القدرة على التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج .			
5-	عدم امتلاك القدرة على التفرقة بين الكلمات المتشابهة في الشكل ومختلفة في المعنى .			
6-	قصور القدرة على الاستخدام الوظيفي للقراءة .			
7-	العجز عن إتقان كل المهارات اللغوية المطلوبة .			
8-	إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها.			
9-	قراءة الجمل بطريقة سريعة جداً وغير واضحة وحذف الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.			
10-	عدم قدرة التلميذ على فهم المقروء.			
11-	وجود صعوبات تعليمية في النطق أو السمع أو البصر.			
12-	ضعف ميول التلاميذ نحو القراءة.			
13-	ضعف التمييز بين الحروف المتشابهة رسماً والمختلفة لفظاً مثل (ج، ح) (ت، ث).			
14-	ضعف التمييز بين الحروف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثل (ك، ق) (س ، ز).			
15-	عدم التحكم في التنفس أثناء القراءة .			

الرقم	العبارات المجال الثالث (صعوبات ترجع إلى المادة الدراسية)	تمثل صعوبة بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
1-	طول المادة الدراسية مقارنةً بعدد الحصص المقررة لمادة اللغة العربية .			
2-	صعوبة المادة الدراسية بالنسبة للتلاميذ متوسطي ومتدني التحصيل .			
3-	افتقار المادة الدراسية لعنصر الإثارة والتشويق وإعمال الفكر .			
4-	سوء إخراج الكتاب المدرسي ورداءة الطباعة والورق .			
5-	التركيز في الموضوعات على المهارات اللغوية والنحوية على حساب القراءة.			
6-	التركيز في المادة الدراسية على الكم لا الكيف.			
7-	عدم مناسبة الأسئلة للمهارة موضع الهدف والتركيز.			
8-	كثرة المترادفات فلا يستطيع التلميذ حفظها .			
9-	عدم ربط المادة الدراسية ببيئة التلميذ وواقعه.			
10-	عدم تلبية المادة الدراسية حاجات التلاميذ وميولهم.			
11-	وجود بعض الكلمات الصعبة في اللفظ عند القراءة في بعض الموضوعات .			
12-	قلة الصلة بين موضوعات كتاب القراءة والمواد الأخرى.			
13-	النقص في شرح مفردات الكلمات الصعبة في الكتاب .			
14-	تغيب المعلم عن المشاركة في إعداد وتصميم الكتاب المدرسي .			
15-	عدم العناية بالصور في الكتاب المدرسي من حيث المعنى والجمال والشكل.			

(ملحق رقم 7)

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الأستاذ الدكتور ..... حفظه الله

تحية طيبة وبعد،

<u>الموضوع : تحكيم اختبار تشخيصي في القراءة</u>

تقوم الباحثة بإعداد دراسة تهدف إلى التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي ، ومن متطلبات هذه الدراسة إعداد اختبار تشخيصي لقياس مهارات القراءة الرئيسة، ونظراً لأهمية رأيكم وخبرتكم في هذا المجال ، ترجو الباحثة التفضل بالاطلاع على الاختبار ، وإبداء الرأي حول الأمور التالية :

- صلاحية أسئلة الاختبار لقياس مهارات القراءة التي وضعت من أجلها .
- مناسبة كل سؤال للمهارات المستهدفة .
- مدى وضوح تعليمات الاختبار .
- إجراء ما ترونه لصالح البحث من إضافة أو حذف أو تعديل .

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

إيمان أحمد النوري

اختبار القراءة

تعليمات الاختبار

اسم التلميذ : .....

الصف : .....

المدرسة : .....

عزيزي التلميذ/ة :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات القراءة الرئيسة للصف الرابع الأساسي ، وهو معد لأغراض البحث العلمي ، وليس له علاقة بدرجاتك المدرسية وهو مكون من (30) سؤالاً .

ولذا عليك الالتزام بالتعليمات التالية:

- اقرأ /ي الأسئلة بدقة قبل البدء في الإجابة .
- اتبع /ي تعليمات كل سؤال .
- أجيب /ي حسب المطوب من السؤال.

1- ضع دائرة حول الحرف الذي تسمعه من المعلم:

د	ذ	ر	ز
ب	ت	ث	ن
س	ش	ص	ض
ج	ح	خ	ع

2- ضع دائرة حول الحرف أو المقطع الذي تسمعه من المعلم:

ذٌ	ذِ	ذَ	ذٍ
سو	سي	سا	صا
لَ	لِ	كَ	كِ
سم	شم	صم	ضم

3- ضع دائرة حول الكلمة التي تسمعها من المعلم:

باسم	قاسم	جاسم	حاسم
موقد	موعد	منجد	منقذ
سامر	ساهر	شاهر	صابر

4- اقرأ كل كلمة من الكلمات في العمود الأول ثم صلها مع الصورة المناسبة في العمود الثاني:

شجرة

طائرة

ساعة

حقيبة

5- صل بين الكلمات المتماثلة:

قلم	مسطرة
مسطرة	سلم
سلم	كرة
كرة	لوح
	قلم

6- ضع دائرة حول حروف المد (العلة) (ا ، و ، ي) في الكلمات التالية:

بناء	ماء	شتاء
حوت	حول	موقف
سعيد	بعيد	خليل

7- اقرأ العبارات التالية، ثم صل ما في العمود الأول بما يناسبه من العمود الثاني:

أحب قيس كرة القدم	سينجو من العقاب
احتلَ الصليبيون الكرك	وعزم على أن يصبح لاعباً مشهوراً
ظن اللص أنه	لكن صلاح الدين طردهم

8- **اقرأ النص التالي ثم أجب عن الأسئلة من (1-6) التي تليه:**

ليلى طالبةٌ مجتهدةٌ تُحب القراءة كثيراً، أهدت إليها أُمها مجموعةً من الكتب والقصص هديةٌ لها بمناسبة تفوقها في المدرسة ،سُرت ليلى كثيراً بالهدية ، ثم رتبت الكتب و القصص على رفوف المكتبة، ثُم اختارت قصة منها وجلست إلى إخوتها الصغار وقرأتها فاستمتعوا بها كثيراً ، ثم أعادتها إلى مكتبتها كي تحافظ عليها .

الأسئلة :

1. الشيء التي تحبه ليلى هو :

(أ- النظافة ب- الرياضة ج- القراءة د- السباحة)

2. معنى كلمة مجتهدة في عبارة " طالبة مجتهدة " هي :

(أ- تطيع والديها ب- متفوقة في دروسها ج- تحافظ على نظافة ملابسها د- تعتني بإخوتها)

3.في النص كلمة بمعنى" فرحت" هي :

(أ- تحب ب- تحافظ ج- اختارت د- سُرت)

4. رتبت ليلى الكتب ...

(أ-على رفوف المكتبة ب- في الخزانة ج- على الطاولة ج- في الحقيبة)

5. عكس كلمة تحافظ بالمعنى هو ...

(أ- تُهمل ب- تعتني ج- ترتب د- ترعى)

6. العنوان الأكثر مناسبة للنص هو...

(أ- الطالبة النظيفة ب- الطالبة المطيعة ج- الطالبة المجتهدة د- المكتبة)

9- صل بين الجملة والصورة المناسبة:

ماجد يعزف

أحمد مريض

تقوى ترسم

10-اكتب الكلمة المناسبة في الفراغ المناسب:

(موجاً ، فوجاً ، زوجاً)

1- ذهبت في رحلة إلى البحر وشاهدت ..... عالياً .

2- اشتريت ..... من الحمام الزاجل.

3- استقبلت ..... من حجاج بيت الله الحرام.

11- أكمل الكلمة بالحرف المناسب:

1-....ائرة (ط- ت)

2-....نارة (س- ص)

3- يسب.... (ح – خ)

4-....لم (ع – غ)

12-كون من الحروف الآتية كلمات لها معنى.

(ب ح ر ش س م)

....

....

13- رتب الكلمات التالية لتكون جملة تامة:

من أتعلم حقي أن

.....

مبتسمة الصف المعلمة غرفة دخلت

.....

14 - ضع خطاً تحت الكلمة التي تشتمل على أل مع حرف شمسي:

(السنة – الخريطة – الفصول – الزيارات – الوطن – الديانات- المهندس – الرافعات)