بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة شندي

كلية الدراسات العليا

بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في التربية (مناهج وطرائق تدريس)

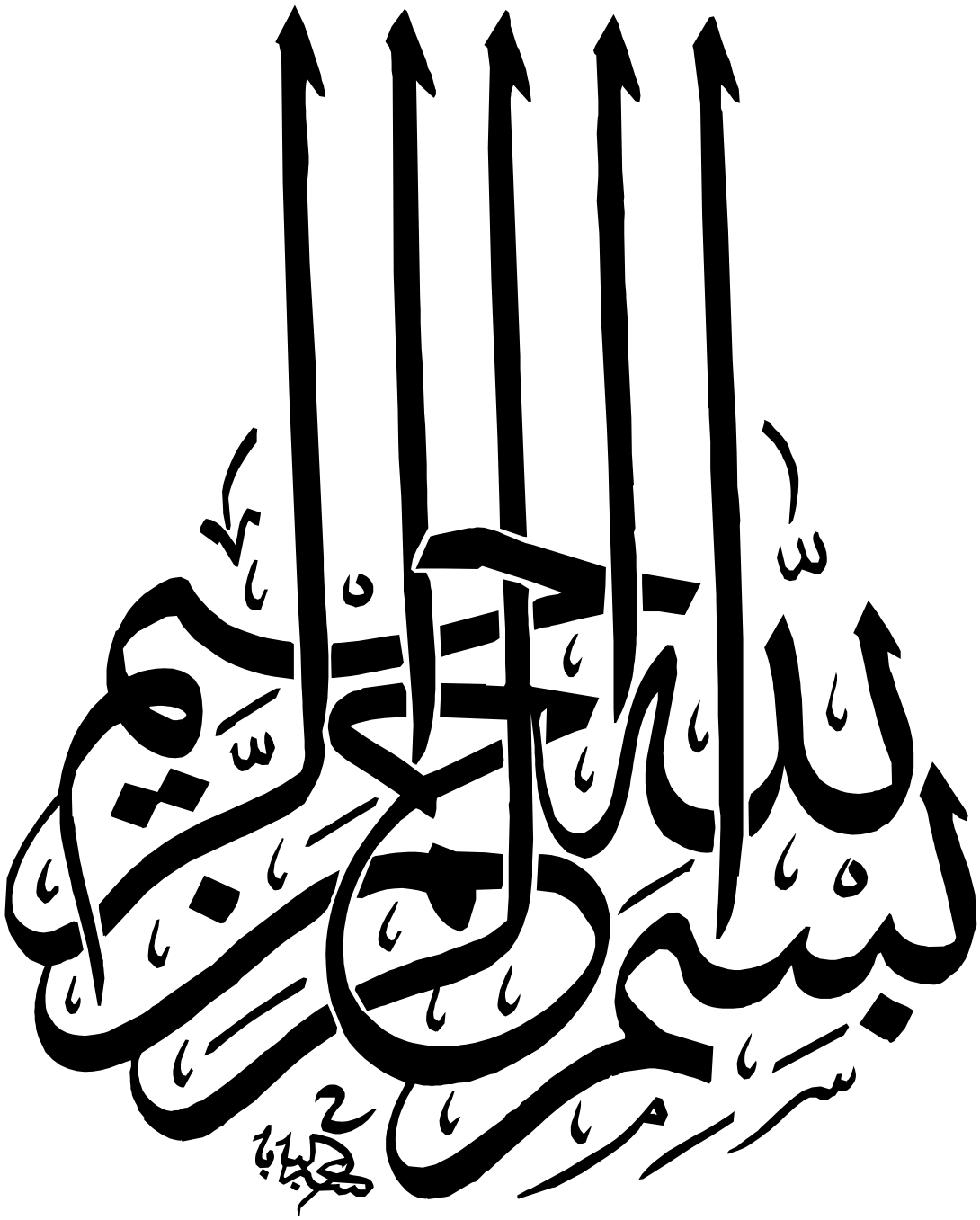
بعنوان :

مشكلات القراءة والكتابة أسبابها وطرق علاجها لتلاميذ الحلقة الثانية مرحلة الأساس (دراسة حالة وحدة كبوشية محلية شندي)

إعداد الطالب : **جمال الدين أحمد الهادي محمد**

أشراف الدكتور : **عبد القادر علي أحمد الحاج**

ديسمبر : 1444هـ - 2022م


بسم الله الرحمن الرحيم

إستهلال

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

سورة العلق الآيات (1-5)

صدق الله العظيم

إهـــــــــــــداء

بدانا بأكثر من يد وقاسينا أكثر من هم وعانينا الكثير من الصعوبات وهانحن اليوم والحمدلله نطوي سهر الليالي وتعب الأيام وخلاصة مشوارنا بين دفتي هذا العمل المتواضع .

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة إلى نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم .

إلى ملاكي في الحياة .... إلى معنى الحب وإلى معنى الحنان والاتقان إلى بسمة الحياة وسر الوجود إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بسلم جراحي إلى أغلى الحبائب

(أمهاتنا الحبيبات)

النور الذي ألهمني الطريق والأمل وعلمني الارتقاء رغم الصعاب فنور الأمل البازق بين أيدينا من عينيك الساهرة ودموع الفرح العارم من جبينك الكادح

(آباؤنا الأعزاء) .

إلى من حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكراهم فؤادي إلى

(أخواننا وأخواتنا) .

إلى من سرنا سوياً نحن نشق الطريق معاً نحو النجاح والإبداع إلى

(زملائنا وزميلاتنا)

شكر وتقدير

الحمد لله الذي هداني للصراط المستقيم

والصلاة والسلام على قائد القر المحجلين

وشفيعنا يوم الدين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

وبعد

أتقدم بالشكر للصرح العملاق جامعة شندي / كلية الدراسات العليا والبحث العلمي

مهدا للعلم والمعرفة وجزيل الشكر إلى كل الأساتذة وأتقدم بالشكر إلى من شخصه يوحي لمعرفة وأدبًا الدكتور/ [illegible] المشرف على هذا البحث حتى وصل إلى هذا الشكل الذي بين أيديكم

المستخلص

تناولت الدراسة مشكلات القراءة والكتابة وأسبابها وطرق علاجها لتلاميذ الحلقة الثانية مرحلة الأساس وحدة كبوشية ، تمثلت مشكلة الدراسة في ضعف القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الثانية والصفوف المتقدمة ، تأثير القراءة والكتابة على التحصيل .

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى النقص في عدد المعلمين المدربيين والمؤهلين لتدريس اللغة العربية في الوحدة و التعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ هذه الحلقة الوصول إلى نتائج ومقترحات تعين وتساعد المهتمين لمعالجة هذه المشكلات أو الصعوبات والقائمين على أمر التعليم خاصة بالوحدة .

افترضت الدراسة : ـ وجود علاقة بين أداء المعلم غير المدرب وصعوبات القراءة والكتابة ، وجود علاقة بين صعوبات القراءة والكتابة والمحتوى الدراسي ، تلعب البيئة التعليمية والاجتماعية دوراُ هاماً في هذه الصعوبات و علاقة طرق التدريس بالصعوبات والمشكلات .

انتهجت الدراسة : المنهج الوصفي التحليلي وهو الدراسة التي تقوم على جمع المعلومات حول الظاهرة أو مشكلة معينة بهدف معالجتها عن طريق الوصف والذي يعمل بتحديد الوضع الحالي ، موضع الدراسة والعمل علي وصفها بالعمل على تنظيم البيانات وتحليلها ومن ثم الوصول إلى تنائج وتعميمها لتسهم في تقسير الظاهرة ومن ثم تطورها أو توصلها نحو الأهداف المتوقعة والمنشودة .

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها :-

- أن منهج اللغة العربية يلبي مهارات القراءة والكتابة ويؤثر في مستوى الأداء الكتابي والقرائي للتلميذ .

- إهمال المعلم للتلاميذ الذين لا يقرؤون ولا يكتبون يؤثر في مستوى قراءتهم وكتابتهم .

- أن اعتماد المعلم على الكتاب المقرر يؤثر على مستوى القراءة والكتابة .

- عدم الاهتمام بالقراءة والكتابة في السنوات الثلاث الأولى يؤثر على مسيرة التلميذ التعليمية .

ومن خلال هذه النتائج أوصت الدراسة بالتوصيات الآتية :-

- توفير الكتاب المدرسي وتمليكه لتلاميذ مرحلة .
- وضع منهج ينمي الاستعداد للقراءة والكتابة كحد أدني في سنوات الأولى .
- قيام المكتبات التي تسهم في تعلم القراءة والكتابة .

Abstract

The study dealt with the problems of reading and writing, their causes and methods of treatment for the students of the second cycle, the foundation stage, the koposhya unit

The problems of the study were poor reading and writing among students of the second cycle and advanced grades

- Research on the application of literacy skills in many comprehensive schools

Knowing the problems and how to treat them to avoid these problems, which led to the delay of many students

The effect of reading and writing on academic achievement Avoiding the causes of weakness, reading and writing

The aim of the study is : Identify the extent of the shortage in the number of trained and qualified teachers to teach Arabic in the unit،

Identify the difficulties of learning to read and write among students of this stage.

Reaching results and proposals that help and help those interested in addressing these problems and difficulties and those in charge of education especially in this unit

The study assumed: The existence of a relationship between the performance of the untrained teacher and reading and writing difficulties،

The existence of a relationship between reading and writing difficulties and academic content

The role of the educational and social environment in these difficulties and the relationship of teaching methods to difficulties and problems

Study Approach : The descriptive analytical approach is the study that is based on collecting information about the phenomenon or a specific problem in order to address it through description, which works to determine the current situation under study and work to describe it by working to organize and analyze data and then reach results and circulate them to contribute to the interpretation of the phenomenon, and then develop or direct it towards the desired expected goals..
The study found the following results : The Arabic language curriculum (second cycle) is commensurate with its topics and content with the target age group and is achieving the goals of reading and writing.

Interest in reading and writing in the first three years affects the student's educational

The teacher's neglect of students who do not read or write and reliance on the textbook affects the level of their reading and writing - reading and writing is based on knowing the written symbols and pronouncing them correctly-

Through these results, the study recommended the following :

Those in charge of education should adopt the principle of mixing the total and partial methods of education

I recommend not separating these two skills in the processes of comprehension, information acquisition and access to innovation indicated by the writing symbols of recognition and pronunciation that provide for understanding and care for it in the reading lessons of this episode

Adopting a broad understanding of these skills rather than a weak concept enables students to keep pace with the care that modern life requires with a deep understanding and speed of these two skills

And I suggest: to conduct studies in this field and in the light of the principles that this study and similar scientific research in the field of these two skills

He suggested conducting studies to show the trends in which the materials are going to identify the strengths and weaknesses in reading and writing skills to identify and benefit those engaged in this area the author in his books and the teacher in his school and the researcher in his study،

فهرس الموضوعات

الموضوع	رقم الصفحة
آية	أ
إهداء	ب
شكر وعرفان	ج
المستخلص	د- هـ
Abstract	و- ز
الفهرست	ح-ط
قائمة الجداول	ي-ك-ل
قائمة الأشكال	م
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
1-1 المقدمة	2-1
1-2 مشكلة الدراسة	3
1-3 أهمية الدراسة	4
1-4 أهداف الدراسة	5-4
1-5 فروض الدراسة	5
1-6 منهج الدراسة	5
1-7 أدوات الدراسة	5
1-8 مجتمع الدراسة	5
1-9 عينة الدراسة	5
1-10 حدود الدراسة	6-5
1-11 مصطلحات الدراسة	6
الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة	
المبحث الأول : اللغة العربية	11-7
المبحث الثاني : مشكلات مهارات القراءة والكتابة	84-12
الدراسات السابقة	96-85

الفصل الثالث : إجراءات الدراسة الميدانية	
إجراءات الدراسة الميدانية عرض وتحليل النتائج	**102-97**
الفصل الرابع : عرض وتحليل وتفسير النتائج	
عرض البيانات ومناقشتها على ضوء فروض البحث	**166-103**
الخاتمة	
النتائج	**168-167**
التوصيات	**169**
المقترحات	**170**
قائمة المراجع	**175-171**
الملاحق	**189-176**

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
(1/3)	إحصائية المدارس بوحدة كبوشية	97
(2/3)	إحصائية معلمي ومعلمات اللغة العربية بمدارس وحدة كبوشية	97
(3/3)	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع	98
(4/3)	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي	99
(5/3)	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة	99
(6/3)	المقياس ليكرت الخماسي	101
(1/4)	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة عن عبارات المحور الأول (المنهج)	103
(2/4)	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة عن عبارات المحور الثاني (المعلم)	105
(3/4)	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة عن عبارات المحور الثالث (الوسائل)	108
(4/4)	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة عن عبارات المحور الرابع (التدريس)	111
(5/4)	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة عن عبارات المحور الخامس (البيئة)	114
(6/4)	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة عن عبارات المحور السادس (التلميذ)	117
(7/4)	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة عن عبارات المحور السابع (التقويم)	119
(8/4)	الوسط الحسابي والانحراف المعياري عن عبارات الاستبانة المحور الأول المنهج المقرر	122
(9/4)	نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الاستبانة المحور الأول المنهج المقرر	124
(10/4)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة المحور الأول المنهج المقرر	126
(11/4)	الوسط الحسابي والانحراف المعياري عن عبارات الاستبانة المحور الثاني المعلم	128
(12/4)	نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الاستبانة المحور الثاني	130

	المعلم	
(13/4)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة المحور الثاني المعلم	132
(15/4)	الوسط الحسابي والانحراف المعياري عن عبارات الاستبانة المحور الثالث الوسائل	134
(16/4)	نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الاستبانة المحور الثالث الوسائل	137
(17/4)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة المحور الثالث الوسائل	140
(18/4)	الوسط الحسابي والانحراف المعياري عن عبارات الاستبانة المحور الرابع طرق التدريس	142
(18/4)	نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الاستبانة المحور الرابع طرق التدريس	144
(19/4)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة المحور الرابع طرق التدريس	146
(20/4)	الوسط الحسابي والانحراف المعياري عن عبارات الاستبانة المحور الخامس البيئة	148
(21/4)	نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الاستبانة المحور الخامس البيئة	150
(22/4)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة المحور الخامس البيئة	153
(23/4)	الوسط الحسابي والانحراف المعياري عن عبارات الاستبانة المحور السادس التلميذ	155
(24/4)	نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الاستبانة المحور السادس التلميذ	157

(25/4)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة المحور السادس التلميذ	**159**
(26/4)	الوسط الحسابي والانحراف المعياري عن عبارات الاستبانة المحور السابع التقويم	**161**
(27/4)	نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الاستبانة المحور السابع التقويم	**163**
(28/4)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة المحور السابع التقويم	**165**

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
(1/4)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة المحور الأول المنهج المقرر	126
(2/4)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة المحور الثاني المعلم	132
(3/4)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة المحور الثالث الوسائل	140
(4/4)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة المحور الرابع طرق التدريس	146
(5/4)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة المحور الخامس البيئة	153
(6/4)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة المحور السادس التلميذ	159
(7/4)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة المحور السابع التقويم .	165

الفصل الأول
أساسيات البحث

الإطار العام للدراسة

أساسيات الدراسة

1-1 مقدمة :

اللغة العربية في مدلولها المطلق تعنى كل ما تعارف عليه الناس من وسائل التعبير والفهم والإفهام فيما بينهم ويدخل في ذلك الإشارات ولغة الأيدي ولغة العيون وايماءات الرأس إلى غير ذلك .

وغير إننا نعنى باللغة العربية الصوتية ذات المقاطع المسموعة والمقروءة والمكتوبة التي خص الله بها الإنسان دون سائر المخلوقات ، مع أن الإنسان هو يتكلم اللغة ،وهو يستعين بالحركات والإشارات في إيضاح الفكرة التي يرمى إليها فإن اهتماماً ينصب على اللغة الصوتية التي حددت أنفا .

ويعرف علماء المنطق الإنسان بأنه حيوان ناطق وهم يقصدون بأنه قادر على استعمال لغة صوتية ذات مقاطع وكلمات وجمل للتفاهم مع غيره من بني جنسه ولا يزال هذا التعريف المنطقي أكبر مميز للإنسان من أرقي أنواع الحيوان .

فالإنسان لغته الإدارية التي يتعلمها من بيئته والتي تتكون من مقاطع متنوعة وكلمات وجمل والتي هي ضرورة معيشته في الاتصال بمجتمع بشري .

فإن نمو الإنسان في مرحلة التقدم الاجتماعي سيلتزم تطور نمو مقابلا له في لغته إذ أن اللغة هي : وسيلة التفاهم الاجتماعي فلا بد أن ترقى وتطور مع تطور المجتمع ورقيه وهى مرآة تنعكس عليها صورة الحياة المدنية والثقافية للمجتمع .

– وتعد مهارتي القراءة والكتابة من أهم المهارات اللغوية في عملية الاتصال والتي يلزم إجادتهما لكل التلاميذ حتى يكون بمقدورهم مواصلة مسيرتهم التعليمية .

– ولتتفادى عملية التأخر الدراسي الذى قد تتسبب فيه هذه المشكلات من قراءة وكتابة .

– ومن الملاحظ لدى الباحث أن كثير من التلاميذ لا يتمتعون بالمقدرة الكافية في القراءة والكتابة ويواجهون في بعض الأحيان الكثير من المشكلات التي تقف عائق أمام تقدمهم ، وفي المقابل قد تعددت الجهود التي تبذل في نواحي متعددة من جوانب تعليم القراءة بشقيها الصامتة والجهرية

والكتابة من حيث الإملاء والتعبير والخط بهدف تقديم حلول المشكلات التي ثبت أنها تعوق القراءة والكتابة .

– وقد علم الكثير من الأمم في الكشف عن تلك المشكلات ووسائل تشخيصها وعلاجها.

– ولاشك أن الكثير من معلمي التعليم الأساسي تتاح لهم الفرصة لاكتشاف تلك المشكلات القرائية والكتابية التي تواجه تلاميذهم وتعوق مسيرتهم التعليمية ويبذلون الجهود لمعالجتها بحيث يتطلب ذلك العلاج كفاءة المعلم تربوياً وينتهى بتعلم التلميذ لهاتين المهارتين القراءة والكتابة وإجادتهما .

– وكل ما تقدم في مشكلات القراءة والكتابة وملاحظات كانت دافعا قويا للباحث لطرق هذا الباب ومحاولته للمعالجة . (الباحث)

1-2 مشكلة الدراسة :

لعل أهم ما أثار الباحث ودفعه للبحث في هذا المجال وشغله كثيراً الضعف في القراءة والكتابة لدى طلاب الحلقة الثانية والصفوف المتقدمة في المراحل الدراسية وملاحظة خدمته بالمدارس الأساسية والثانوية .

كان ذلك مقوداً له في الخوض في مثل هذه الدراسة لمعرفة المشكلات وكيفية علاجها لتفادى هذه المشاكل والتي أدت الى تأخر الكثير من ركبهم الذى ألفوه ،بتحصيلهم الضعيف الذي وقف حائلا وعائقا لما إليه من علم وتعليم وتأخرهم الدراسي يعنى التحصيل العلمي في مستوى أقل ما تسمح به إمكانيات التلميذ واستعداداته الدراسية .

فإذا كانت استعدادات التلميذ عالية وكان تحصيله في مستوي متوسط يعد متأخرا دراسياً وكذلك إذا كانت استعداداته متوسطة وكان تحصيله أقل من المتوسط كان متأخراً دراسياً . وبهذا المعنى أن أول الصف قد يكون متأخراً دراسياً ، وهذا السبب الذى دفعني لاختيار هذا العنوان بدلاً عن كلمة معالجة الضعف ومشكلات القراءة والكتابة وأسبابها وطرق علاجها لدى الفئة المقصودة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي حتى لا يعتقد الكثيرون أن هذا الأمر لا يعنيهم ولعل كل من عمل في مجال تدريس هذه اللغة ربما يجد الكثير من الدارسين أن هنالك حلقة مفقودة لديهم أو لدى المعلمين أنفسهم .

فإن عمليتي القراءة والكتابة واجادتهما لهما أثر واضح على التحصيل الدراسي بصفة عامة وأن تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمحلية شندي وحدة كبوشية .

وقد لاحظ الباحث هذه المشكلة أثناء عمله وتحليله لنتائج التلاميذ في مادة العربية التحصيل لكل تلميذ من نسبة التحصيل الفصلية المتحصل عليها ورأى الباحث الوقوف على مشكلات القراءة والكتابة التي تواجه تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي خلال:.

1/ معرفة المشكلات التي تعترضهم في تعليم القراءة والكتابة .

2/ معالجة أسباب الضعف في القراءة والكتابة .

1-3 أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في أن مادة اللغة العربية هي من أهم المواد التي تدرس ،إذ يعتبر تدريسها في هذه المرحلة وضعاً للبنات الأساسية لمعرفة اللغة العربية ومهاراتها وخاصة مهارتي القراءة والكتابة ، إذ أن القراءة تعتبر ترجمة الحروف إلى أصوات والكتابة عكس ذلك ترجمة الأصوات إلى حروف وكلمات وجمل ومن هذا يتضح لنا ، سر الذين يتعلمون بالطريقة القرآنية إذ يدرسون أصوات الحروف ابتداءً ثم تأتى الرمية كتطبيق عملي للكتابة على الألواح .

ومما تقدم يتضح للباحث أن القراءة مفتاح العلوم خصوصا في هذه المرحلة لأنها تعنى الأساس لما يليها من مراحل تعليمية ، وكما أن الكتابة هي فن يحتاج إتقانه الى مهارة وتدريب منظم وهي أهم الوسائل للتصنيف والتهذيب وكسب المعرفة وزيادة المعلومات وتغذية المتعلم بألوان العلوم والمعارف والفنون والآداب ، وحسب علم الباحث بطرائق التدريس الكلية والجزئية والتوليفية التي تأخذ محاسن الطريقتين الكلية والجزئية .

يمكنه القول عن شدت القائمين على امر التعليم بأن يتبعوا الطريقة القرآنية والتي تعنى دراسة أصوات الحروف في البدء ثم التطبيق العملي .

وبذلك يتحتم على القائمين على الأمر بالوقوف على مشكلات القراءة والكتابة ومعرفتها وتطوير الأداء القرائي والكتابي لدى التلاميذ وبالتالي تحسين تحصيلهم الدراسي .

1-4 أهداف الدراسة :

يهدف الباحث من إجراء هذه الدراسة إلى ما يلي :

1/ التعرف على مدى النقص في عدد المعلمين المدربين والمؤهلين لتدريس اللغة العربية في الوحدة

2/ التعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بوحدة كبوشية.

3/ الوصول الى نتائج ومقترحات تعين وتساعد المهتمين لمعالجة هذه المشكلات أو الصعوبات والقائمين على أمر التعليم خاصة بوحدة كبوشية .

1-5 فروض الدراسة :

. توجد علاقة بين أداء المعلم غير المدرب وصعوبات القراءة والكتابة .

. توجد علاقة بين صعوبات القراءة والكتابة والمحتوى الدراسي .

. تلعب البيئة الاجتماعية والتعليمية دورا هاما في هذه الصعوبات .

. توجد علاقة بين صعوبات أو مشكلات القراءة وطرائق التدريس .

1-6 منهج الدراسة :

يستخدم الباحث لهذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وهو الدراسة التي تقوم على جمع المعلومات حول الظاهرة أو مشكلة معينة بهدف معالجتها عن طريق الوصف والذى يعمل بتحديد الوضع الحالي ، موضع الدراسة والعمل على وصفها بالعمل على :

1/ تنظيم البيانات وتحليلها .

2/ الوصول الى النتائج وتعميمها لتسهم في تفسير الظاهرة ومن ثم تطورها أو توجيهها نحو الأهداف المتوقعة .

1-7 أدوات الدراسة :

استخدم الباحث الى هذه الدراسة الأدوات الأتية :

1/ الاستبانة لمعلمي الحلقة الثانية لمرحلة الأساس .

2/ تحليل المنهج ومناقشة موضوعاته .

3/ معرفة المستويات الروتينية والوظيفية .

1-8 مجتمع الدراسة :

يمثل مجتمع الدراسة :

معلمي ومعلمات مرحلة الأساس وحدة كبوشية وتلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس وحدة كبوشية.

1-9 عينة الدراسة :

قام الباحث باختيار عشوائي لعدد من مدارس البنين والبنات والمدارس المختلفة بنين وبنات بمرحلة الأساس وحدة كبوشية ثم قام بإجراء الاختبارات القرائية والكتابية للوقوف على مستوى تحصيل كل المجموعتين ودراسة وتحليل الفروق بينهم .

1-10 حدود البحث :

الزمانية : 2020م – 2022م .

المكانية : مدارس الأساس محلية شندي وحدة كبوشية .

الموضوعية : تركز على صعوبات تعلم القراءة والكتابة كما تقتصر على تلاميذ الحلقة الثنائية مرحلة الأساس وحدة كبوشية من حيث الوقوف على هذه الصعوبات لتعلم مهارتي القراءة والكتابة.

1-11 مصطلحات الدراسة :

1/ المشكلة :. هي كل ما يعترض عقل الإنسان ويحتاج إلى حل .

2/ القراءة : هي ترجمة الحروف إلى أصوات (محمد ، 2015 ، ص23) ،

3/ الكتابة : هي ترجمة الأصوات إلى حروف وكلمات وجمل (محمد ، 2015 ، ص23) .

4/ المعلم: هو الإنسان المؤهل المدرب الحاصل على دبلوم أو بكالوريوس من أحد معاهد التدريس (الباحث) .

5/ اللغة العربية : هي الرموز المكتوبة والمنطوقة ذات الدلالات المعينة المحددة التي يستخدمها الإنسان للتعبير عن مشاهدته وأفكاره وأحاسيسه وعواطفه للتعبير عن نفسه وينقل به خبراته (توفيق ، 2006م ، ص4) .

6/ الصعوبة : هي نسبة الإجابة الخطأ التي تجيب عنها مجموعة من الأفراد في اختبار معين (الباحث)

7/ التلاميذ : يقصد بهم تلاميذ مرحلة الأساس في صفوف الحلقة الثانية والتي تشمل الصفوف الرابع ، الخامس ، السادس ، والذين تتراوح أعمارهم ما بين 9 12 سنة (الباحث)

مرحلة الأساس : هي مرحلة التعليم الأساسي المدرسي والتي تأتى بعد التعليم قبل المدرسي وتمتد لثماني سنوات للفئة العمرية من (سنه ست سنوات إلى أربعة عشر سنة) ، (محمد ،2007م ، ص16) .

8/ وحدة كبوشية :

تمتد من أم علي شمالاً وحتى الشيخ الطيب جنوباً على الضفة الشرقية لنهر النيل ويحدها من الشرق طريق التحدي شندي عطبرة (الباحث) .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول

اللغة العربية

تمهيد :

انعقد مؤتمر سياسات التعليم عام 1990م بقاعة الصداقة بالخرطوم ، وكان من ضمن توصياته تطوير وتصميم التعليم في السودان ، فكانت أولى مدخلات العملية التعليمية التي شملها التغير ضرورة حتمية حتى نواكب التطور المعرفي الهائل في عالمنا المعاصر .

وقد كانت موجهات المنهج ان تكون لغته هي اللغة العربية (وهي اللغة الوحيدة ، التي تستطيع ان تجمع بين المتحدثين بذلك الكم الهائل من اللغات واللهجات المحلية التي توجد في السودان بقبائله المتعددة .

كذلك حسب طبيعة التلميذ في هذه المرحلة والفئة العمرية كان لابد ان يكون هنالك تكامل في المعرفة ، فلا تقدم في شكل مواد منفصلة ، بل ويصل هذا التكامل في منهج الصف الأول الى درجة الدمج الكامل بين الحساب واللغة باعتبار انا كليهما أداة من ادوات التعبير ، كما ان هذه المرحلة تتطلب ان يقوم بتنفيذ منهج الحلقة الأولى معلمو صف وليس معلمي مواد منفصلة ، ونعني بمنهج الحلقة الأولى الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساس (إبراهيم ، 2014م، ص1) ، وسياتي التغير في الحلقات التالية تباعاً ولنظرية الاتصال أثرها في عملية التعليم واكتساب اللغة العربية ، وكذلك للطريقة التي ينفذها المنهج والوسائل التي تعين في تنفيذ المنهج ، ثم تناول أبعاد العربية وربطها بالمحاور الدراسية الأخرى واثارة بعض الأنشطة التي آمل ان تؤلى اهتماما حتى تتم الاستفادة من الخبرات والتجارب الثرة من قبل المعلم لهذا المجال (الباحث)

أهمية اللغة العربية :

علي ان اللغة ذات أهمية كبرى في كونها اداة لاتصال الناس ووسيلة للتفاهم بينهم هذه الأهمية حين يعيش الناس زمناً في مجتمع ليعرفون لغته فيشعرون بالعزلة عن هذا المجتمع من الجنس البشري تربط بينم عوامل متعددة من النسب والحوار ووحدة الآمال والأهداف لذلك جهدت

المجموعة البشرية منذ اقدم العصور في سبيل الوصول للتفاهم المنشود فاتخذت الإشارات والحركات والأصوات والرموز وسائل تعينها على تحقيق التفاهم بينها نجد ان اللغة تطورت فانتقلت من الأصوات الى المقاطع والالفاظ .

ثم إحكام الألفاظ ودقة الدلالة على المعاني وتظهر هنا وظيفة اللغة هي تحقيق الاتصال عن طريق هذا الاتصال يدرك الإنسان حاجته وتكون له اداة لتفكيره وبما انا الإنسان يستخدم اللغة كأداة تفكير واتصال بغيره فلا تكون الوظيفة اجتماعية لأنها جمعت بين افراد المجتمع وتستخدم في الخطب والدعاية كتابة النشرات والمقالات والمؤلفات وكل ما تقدم يعد وسيلة للدعاية والتي اصبح لها شأن خطير في حياة الفرد والمجتمع .

حفظ التراث الثقافي والحضاري ونقله من جيل لأخر ونجد أن التفاهم الذي يتم عن طريق اللسان أو السمع تفاهم محدود لأنه مقيد بزمن معين ومكان محدد ولما كان الإنسان في أشد الحاجة الى التفاهم من غيره ممن تفصله عنه المسافات الزمانية والمكانية فقد جهد عقله في إنشاء وسائل للاتصال الحديثة ومما تقدم يتضح لنا أنَّ عناصر الاتصال أربعة وهي : الكلام . الاستماع ، القراءة الكتابة (إبراهيم ، 2014م ، ص3)

الكلام :

فن لغوي يظهر عند الطفل مبكراً ولا يشبه الاستماع الذي من خلاله يتعلم الطفل الكلام ولهذا فالكلام نتيجة الاستماع وانعكاس له .

والكلام خطوة اولى لتعليم الكتابة والقراءة ومن خلاله يكون الطفل ثروة من المفردات والتراكيب والأفكار والمعاني ،ومن ثم كان أي كلام لغوي مكتوب مرتكزاً على الطلاقة في الكلام

والكلام هو الشكل الأساسي في عملية الاتصال بين الأفراد وهو أكثر أنواع التعبير شيوعاً وأكثرها قدرة على ترجمة المشاعر والعواطف والأفكار والانفعالات بشكل مباشر وما ينبغي إتباعه للمتكلم او للتحدث (إبراهيم 2014 م ، ص3) .

فالمتكلم عليه اتباع الاتي عند التحدث أو الكلام :

– الجلوس أو الوقوف مع رفع الراس هز الكتف إلى الخلف والتنفس بعمق لأنه يساعد على وضوح الصوت الاستماع إلى أصحاب الصوت القوى جذاب ومحاولة تقليدهم تقليداً واعياً تجنب الانفة والخشونة والصوت العالي أو الحاد .

– الاسترخاء أمر أساسي في كل الحديث في شرح اجزاء الجسم .

– المرونة والتحكم امران مهمان لتصحيح الأصوات .

وبالنظر الى ما ورد في الفقرات السابقة يمكننا أنَّ نستخلص صفات يتصف بها المتحدث او المتكلم الجيد فهي :

. معرفة ميول مستمعية وحاجاتهم فيشاركهم الميول

. يستطيع ان يتخير الكلمات الملونة لا فكارة والحديث بها في سهولة ويسر .

. التوضيحات والتوكيدات في اماكنها الطبيعية

يجعل انتقاله من فكرة الى فكرة أخرى انتقالاً واصفاً فينخفض صوته أول الفكرة ويرتفع إذا وصل قمتها .

الاستماع :

هو العنصر الثاني من عناصر الاتصال اللغوي وهو الزمن اللغوي الأول ولذلك ينبغي ان يدرب التلاميذ عليه في وقت مبكر لأنَّ أول الاتصال للطفل باللغة يتم عن طريق الاستماع ، وأن أهمية الاستماع زادت في عصرنا الحديث اذ شاعت المخترعات من إذاعات مسموعة ومرئية ومن استخدام لشتى انواع البرقيات والهواتف .

والاستماع هو عملية انصات الى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها ويكون هذا الاستماع بدرجات متفاوتة لتحقيقه اغراض منها : .

. سماع اصوات الكلمات دون التأثر بها .

. الاستماع المنقطع .

. الاستماع الى تقرير للحصول على المعلومات التي وردت منه .

نصف الاستماع :

– الاستماع التزويقي والنقدي ، بحيث ينفصل المستمع بالكلمات ويعايشها عاطفياً

صفات المستمع الجيد :

– أنَّ يعرف لماذا يستمع

– أنَّ يطلع للمتحدث ويظهر له انصاته

– أنَّ يركز انتباهه ، ويكيف نفسه مع سرعة المتكلم

معوقات الاستماع :

التشتت :

– لانبغى للمستمع ان يشتت افكاره المسموعة

الملل :

– وعلاجه ما عولج به الأمر السابق

عدم التحمل :

– فالاستماع يحتاج الى صبر ومثابرة

التحامل :

فقد يواجه المستمع اخطاء المتحدث فينصرف عن افكاره ويوجه همه الى متابعة الأخطاء البلادة والكسل العقلي (محى الدين ، 1985م ، ص4) .

الوظيفة الجمالية :

الاستمتاع بالجمال والتعبير عنه أحد مطالب الإنسان الحيوية ولغتنا الجميلة بأساليبها الراقية وعباراتها الرشيقة وما يصاحب ذلك من موسيقى عذبة وانغام ساحرة يعتبر اقوى وسائل التعبير عن الجمال وتصويره تصوير يبعث في النفس الإحساس به وتزوقه والاستمتاع به .

الوظيفة النفسية :

مثلما يحث الإنسان بالراحة والمتعة عندما يقرأ ويستمع الى انتاج فنى راقي ابدعه منشؤه فهو يشعر الشعور نفسه عندما يوفق في استخدامه اللغة وهو يصدر أحداث الحياة .

فاللغة وسيلة من وسائل التنفس النفسي عن المشاعر والشحنات العاطفية العالية الناتجة عن مواقف الحياة المختلفة فإذا ما عبر عن انفعالاته باللغة فإنه يخفف ما به من توتر بترجمة الاصوات إلى حروف (الكتابة) أو بترجمة الحروف إلى أصوات(القراءة) كما يحدث ذلك في التجارب الشعرية والقصصية شأنه من يعبر للأخرين عما يحزبه من أمر فيشاركه الأخرين إحساسه فيظفر بالراحة والسلو ويؤوب بالرضا والارتياح (عباس ،2007م ، ص2).

ويرى الباحث :

إذا كان الكلام بشكل عام أول مهارة من مهارات الإرسال في الاتصال اللغوي فان مهارة الاستماع تعد أول مهارات الاستقبال في الاتصال اللغوي ولا يعد صواب لو قلنا إن مهارة الاستماع تعد أساساً لمهارات الاتصال الأخرى والعلاقة بينة وبين المهارات الأخرى وثيقة .

وإذا كانت اللغة تتكون من مهارات ومستويات وأنظمة متعددة فان تعلمها لا يمكن أنَّ يبدأ بغير الاستماع فالإنسان استعمل اللغة منطوقة قبل أن يستعملها مكتوبه وعلى هذا الأساس فهو استعملها استماعاً قبل أنَّ يستعملها قراءة لأغراض الاستقبال اللغوي فالاستماع نافذة الكلام إلى ذهن المستقبل به يتعلم الطفل لغة قومه فهو يسمع قبل أنَّ ينطق وينطق قبل أنَّ يقرا فهو يتقدم علي جميع مهارات الاتصال اللغوي .

فعليه يتجلى للباحث أنَّ الاستماع والكلام مهارتان متلازمتان فلا كلام من دون استماع ولا استماع من دون كلام فالاستماع إذن ركن أساسي من أركان الاكتساب اللغوي . (الباحث)

المبحث الثاني

مشكلات مهارات القراءة والكتابة

أولاً : القراءة :

مر الحديث عند عملية الاتصال اللغوي ، وذكر أنَّ الاتصال اللغوي يقتضي طرفين ،مرسلاً ومستقبلاً وان المرسل إما أنَّ يكون متكلما أو كاتباً أو المستقبل فقد يكون سامعاً أو قارئاً ، فالقراءة أذن هي احدي مهارات الاتصال اللغوي الأربع فما هو مفهوم القراءة؟ وما أهميتها ؟ وما أهداف تعليمها؟ وما أنواعهاً ؟ وكيف يتعلمها ؟ وماهي مهاراتها ؟

وما الاستراتيجيات الحديثة في تعليمها وما المشكلات القرائية وصعوباتها ؟ ما أسباب العجز القرائي ؟ وما التأخر القرائي ؟ وما علاجها ؟ وسنتناول في هذا المبحث عرض كل ما تقدم من أسئلة .

مفهوم القراءة :

القراءة عملية يراد بها الربط بين الرموز المكتوبة وأصواتها أي عملية ربط الكلام المكتوب بلفظه ، فاللغة المكتوبة تتكون من رموز تشكل ألفاظاً تحمل المعاني وعلى هذا الأساس فإن المقروء يتكون من معنى و رمز ، ولفظ الرمز وهذا اللفظ يعبر عن المعنى .

ومفهوم القراءة بمراحل شهد فيها تطوراً تبعا لتطور ما مطلوب من القراءة فقد كانت القراءة تعنى عملية تحويل الرموز المكتوبة الى أصوات ملفوظة من القارئ .

وكان هذا المفهوم سائداً أيام التعليم فيما يسمى بالكتاب ، إذ كان المعصور بالقراءة ان يتعلم القارئ كيف ينظف المكتوب لذلك كان يحتفل بالمتعلم عندما يختم قراءة القران الكريم من دون الإحاطة بمعانيه . (عبدالرحمن ،2004م ، ص2) .

تم تطور مفهوم القراءة فأصبحت تعنى تحويل الرموز المكتوبة الى الفاظ منطوقة مفهومة من القارئ وبذلك أصبح المقروء شرطاً من شروط تحقق مفهوم القراءة وهنا دخل هدف جديد على تعليم القراءة ، وهو تحقيق الفهم عند القارئ .

ولم يقف تطور مفهوم القرار عند هذا الحد ، إنما تطور ليكون عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى الفاظ منطوقه مفهومة وتقديم المقروء من القارئ بمعنى انه صار مطلوباً من القارئ ان ينطق بالمكتوب ، ويفهمه ويصدر عليه حكماً .

ثم تطور مرة أخرى بدخل فيه هدف أخر ، هو الاستفادة من المقروء في تعديل سلوك القارئ فأصبحت القراءة تعني تحويل الرموز المكتوبة الى الفاظ مفهومة ، وتقديم المقروء ، وتعديل السلوك تبعاً لما في المقروء من قيم وأفكار .

وفي ضوء هذا المفهوم يتجلى مستوى التعقيد في مهارات القراءة ، وما مطلوب من الفرد لكى يكون قارئاً جيداً ، وقادراً على تعرف الرموز المكتوبة ، قادراً على النطق بها ، قادراً على الفهم للمعنى ، قادراً على تقويمها ، قادراً على تعديل السلوك ، وذلك كله معنى أنَّ يتفاعل القارئ مع المقروء ،وينجم عن هذا التفاعل رد فعل القارئ اتجاه المقروء، ويعبر عن رد الفعل هذا باللفظ والسلوك استحساناً وتقديراً ، وإعجاباً ، أو رفضاً ، وغصباً ، وامتعاضاً ، وتسخير الخبرة التي يتحصل عليها في مواجهة المواقف والمشكلات التي قد تواجه القارئ في الحياة (عبد الفتاح ، 2000م ،ص251) .

وتأسيساً على ما تقديم يمكن القول ان القراءة عملية عقلية تفسر الرموز التي تقع عليها عين القارئ وفهم معاينها في ضوء الخيرات السابقة وهى بذلك تتطلب عمليات عقلية ونفسيه معقده تتضمن انماط التفكير والتحليل والتقويم والتعليل وحل المشكلات ، فهي إذن ليست نشاط بصرياً يقف عند تعرف الرموز (الباحث) .

تطور القراءة :

قد تطورت القراءة على مر الازمان فقد كانت قديماً ببغاوية وتعنى النطق بالألفاظ والعبارات معاً ربما بصوت مسموع سواء فهم القارئ أو لم يفهم وسواء أحس السامع مع قرأته بالمعنى أو لم يحس (حسن ، 2001م ، ص109) .

فالقراءة عملية بنائية نشطة يؤدي فيها القارئ دور المعالج الايجابي النشط للمعرفة ، ولا يكون متلقياً سلبياً وأنَّ هذه العملية البنائية تتضمن عمليات عقلية ومستويات تفكير عليا يؤديها القاري (فائزة ، 2003م ، ص253) .

وفي ضوء هذا المفهوم يمكن استنتاج ما ياتي :-

1- أنَّ القراءة عملية بنائية نشطه ذات أهداف محدده لأن القراءة لا يمكن أن تحصل من دون خبرة سابقة تتأسس عليها الخبرة الجديدة

2- أنَّ القراءة تعتمد على نشاط القاري وقدرته على ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة

3- أنَّ تعليمها يقتضى الاهتمام باستراتيجيات الأسئلة قبل القراءة والمنظمات المتقدمة واثارت الأسئلة في اثنائها وبعدها

4- مادامت القراءة تقتضى التقويم يجب الاهتمام بالقراءة الصامتة التي يتفرع فيها الذهن للمعنى

5- مادامت القراءة تنصب على اللفظ والمعنى يجب أن يتكامل التدريب على جميع أشكالها (الباحث) .

القراءة عملية بصرية يراد بها إدراك الصلة بين لغة الكلام اللسانية ولغة الرموز الكتابية (حسن ، 2000م ، ص46) .

تعرف القراءة على انها عملية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينة وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات (حسن ، 2000م ، ص46) .

بما أنَّ القراءة عملية يراد بها إجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية ، وما تتألف منه لغة الكلام من المعاني والألفاظ الدالة على المعنى من المفردات والتراكيب يظهر لدى الباحث بإن القراءة هي تعليم أجزاء الكلام من كلمة وكلمة جملة بدلالتهما وأنواعهما لتدل على التراكيب وفق القواعد البنائية للكلمات ويقصد الباحث الإشارة لقواعد النحو الضابط للكلام .

أنها القدرة على تعريف الكلمات غير المألوفة لدى التلميذ عن طريق فك رموزها واستخدام السابق والقرائن والاستعانة بالقواميس (رشدي ، 2000م ، ص68) .

ويرى الباحث أنَّ هذا التعريف لا يجازي التطور الحالي لان مفهوم القراءة تطور تطوراً كبيراً فلم تعد القراءة ترجمة لكلمات مكتوبة إلى أصوات تنطقها وتقلدها .

عليه وقد عرفها حسن شحاته تعريفاً شاملاً بأنها العملية العقلية والانفعالية ذات الدافعية التي تفسر الرسوم والرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينة وفهم المعاني والربط بين

الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق لحل المشكلات (حسن ، 2000م ، ص46) .

ويرى الباحث أنَّ أكثر التعريفات وضوحاً وشمولاً ، هو تعريف حسن شحاته لان عملية القراءة تحتاج عناية وتطلب أذكاراً عقليا في تفسير الرموز أو الحروف التي يراها التلميذ أمامه وربط ما يقرأ بالخبرة السابقة .

آلية القراءة : في ضوء مفهوم القراءة الذي سبق ذكره فإن عملية القراءة تشترك فيها العين والذهن من دون أعمال جهاز النطق عندما تكون جهرية ، أما إذا كانت صامته فتشترك فيها العين والذهن من دون عمل جهاز النطق .

وهذا يعنى أنَّ يتمتع القارئ بقدرة على الإبصار ، وقدرة على النطق وعند وجود أي خلل في أي من هذه القدرات لا تكون هناك قراءة صحيحة ، ولا تتحقق اهدافها ، وعندما نريد تمكين الفرد من قراءة علينا الاهتمام بحاسة البصر وسلامتها ، والقدرة العقلية ونضجها ، واعضاء النطق وخلوها من العيوب ، وزيادة على الاهتمام بحاسة السمع لأن القراءة في الاصل تكتسب بالمحاكاة اصواتها ، ومحاكاة الاصوات تتوقف على سلامة حاسة السمع ، والقدرة على الاستماع . وهكذا نجد ان مهارة القراءة تصل بالنطق والكتابة والاستماع فتجتمع فيها مهارات اللغة جميعا . (فائزة ، 2003م ص10) .

وفي ضوؤها يمكن إدراك تعقد وصعوبة هذه المهارة وتشعبها ، لذلك فإن الأجزاء المكونة لآلية القراءة ، زيادة على كمية المقروء ، وتوعيته لأن المهارة تكسب بالتدريب والتمرس ، وكلما زاد التدريب على القراءة تمكن المتعلم منها ، ويدخل نوع المقروء في المعادلة لما له من دور في اثارة الدافعية والرغبة في المقروء .

فعندما يكون المقروء بما يحتاج اليه القارئ ، ويلامس حاجاته النفسية الوظيفية سيندفع القارئ الى القراءة ويرغب فيها وهذا بشكل عاملاً من عوامل النجاح في تمكين المتعلم أو التلميذ في مهارة القراءة واكتسابها . (الباحث) .

أهمية القراءة :

إن القراءة مفتاح المعرفة ، ونافذة الفرد في الاطلاع على الفكر الإنساني ، والمعارف والعلوم في المجالات المختلفة في الزمان الماضي والحاضر من خلال تقليب النظر والبحث في علوم الماضيين ، وما توصل اليه العلماء ، والادباء والفنانون والقادة ودهاة الامم .

لقد احتلت القراءة مكانة بارزة بين مهارات الاتصال اللغوي ، وقد تجلت هذه المكانة في قوله :﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥﴾ .

إن الآيات الكريمات تضمن اول ما نزل من القران الكريم على نبينا محمد (ص) ونجد أول مفردة خاطب به الله سبحانه وتعالى نبيه الكريم هي (اقرأ) وذلك دليل كافي لأهمية القراءة ويظهر ذلك تكرار هذه المفردة ، وهذا يعنى بوضوح ان القراءة هي السبيل الفعال للمعرفة ، وإذا بها تفتح نوافذ الذهن على المعارف ، والعلوم ، وأسرارها فهي نافذة من نوافذ العقل الإنساني بهها يمتلك الفرد العام ، وبها تفتح كنوز المعرفة الإنسانية ، بما يتعرف تراث الاخرين ، ويتذوق الأثار الأدبية والفنية زيادة عل كونها سبيل الإنسان للاتصال بمخالفته من خلال قراراته للقران الكريم .

بجانب أنَّ القراءة تدل على التعليم وان التعليم فريضه من الفرائض المفروضة على الإنسان ومطالب بها صلاته وصيامه ، وقيامه ، وذكاته فنجد أنَّ الحديث قيد ذلك طلب العام فريضة على كل مسلمه ومسلم ، والكثير يحيد عن طريق التعليم ويكون سبباً في انقطاع مسيرته التعليمية قد يكون الإهمال من قبل المدرسة ، أو الأسرة أو المجتمع وغيرها وقد يحرم من فضل العلم والعلماء والذين يعدون ورثة للأنبياء منها توارث العلم يتجلى في كونه متوارث من الآية السابقة ، في أن المعلم على الأطلاق هو الله سبحانه وتعالى والمتعلم هو سيدنا محمد(ص) والمادة هي القران الكريم ، والوسيلة جبريل عليه السلام ، والمدرسة هي الغار . وذلك مقارنة بيومنا هذا ، يعادل ذلك الاساسيات في العملية التعليمية وجود المدرسة والمواد التعليمية (المنهج) المعلم الذى تدور حوله العملية التعليمية والقائم على أمرها ، والتلميذ المنوط بالعلم وطالبه .والوسائل التدريسية لتناول العملية التعليمية من كتب ووسائل .

وتعد القراءة اساس بقاء الشخصية الإنسانية ووسيلة الفرد في تكوين حيوله واتجاهاته ، وتعميق ثقافته وهى وسيله الفهم والتحصيل للمعرفة والتعلم والتعليم .

وفي ذلك قد أوصى النبي (صلى الله عليه وسلم) بالتعليم في سن السابعة والضرب في سنه العاشرة ويتجلى قوله (صلى الله عليه وسلم) بالحكمة لأنه اول متعلم لما يوافي هذا الحديث مرحلة التآزر هي المرحلة التي يكون فيها التلميذ يآذر ما يلي إشعارات المخ ويره وعينه ثم كتابته أو قراءته وهذه المرحلة مرحله متطورة لعلم الله بها وهو العالم لما يريده في المستقبل ومما دفع الباحث للاندفاع بحماس لشرح وتفسير هذا الحديث للواقع المرير الذى يعيشه اليوم في المدارس من عنت ومخالفة لشرعه تعالى وسنة نبيه (صلى الله عليه وسلم) في دخول سن المدرسة في السادسة دون السابعة ومخالفة الطريقة تعليم القران الكريم التي تعنى بدراسة أصوات الحروف ابتداءً بالرمية للتطبيق العملي كتابه على الألواح ، ومما يعكسه الباحث في قوله إن أهم أسباب وصعوبات القراءة والكتابة هي المعلم والمنهج ، الأسرة والمجتمع بمخالفة السنه النبي الكريم (صلى الله عليه وسلم) ونعتبر هذا السبب من أول المشكلات في القراءة والكتابة وبما أن القراءة هي ترجمة الحروف إلى أصوات والكتابة ليمكن ذلك ترجمة الأصوات إلى حروف وكلمات وجمل فقد يتضح لنا جلياً سر تفوق الذين يتعلمون بالطريقة القرآنية إذ يدرسون أصوات الحروف ابتداءً ثم التطبيق العملي كتابة على الألواح وذلك لتطبيق الشرع بعزى ذلك التفوق مما يثبت ذلك نجاح الطريقة الجزئية والتدرج من البسيط الى الاعم . إي إن الحرف إلى الكلمة ثم الجملة .

وإن أهميتها ازدادت واشتدت الحاجة بازدياد التطور المعرفي والتكنولوجي والتقدم الهائل الذى حصل في الحياة الإنسانية بعد الثورة الصناعية والتقدم الكبير الذى حصل في مجالات الحياه ، فأصبحت القراءة ضرورة ملحه ولازمه من لوازم الإنسان الذى ينشد التحضر والتقدم وعلى الرغم مما حصل في مجال تكنلوجيا الاتصال ظلت قراءة الكلمة المكتوبة تمثل بابا واسعا من ابواب المعرفة .

فعليه عملية نقل التراث الماضي للحاضر هي توارثنا لعملية العلم التي عمدت اليها السياسة لمخالفتنا للشرع الإسلامي بإفقادنا لبعض الحلقات التي انعكس أثرها على تلاميذنا بتأخيرهم الدراسي وقلة حصيلتهم القرائية والكتابية والعمر إلى امسيتهم بكثير من الاساليب فالتحضر لدينا

موجود في أول ما نزل من القران الكريم سورة العلق في ذلك ومما تقدم ومع تأكيد هذه الآية وعلمنا بها نكون قد اخطانا في اغلاق نوافذ ذهن الناشئة ما تباعنا الطريقة التوليفية التي اخذت مماسة الجزئية والكلية والفت بينها وقد اغلقنا الباب امام متعلمنا بفقده لمثل هذه المهارات من قراءة وكتابة وعدم اتصاله بغيره في بعض الحاجات .

فلا قيمة للمعارف المكتوبة من دون قراءتها ولا قيمة للكتب والموسوعات العلمية والتاريخية دون القراءة .

ومن أسباب ترجح القراءة على غيرها من وسائل الاتصال أن المكتوب يمكن إن يقرا في كل زمان ومكان ، وكان دون المحدودات والقيود التي تقتضيها وسائل الاتصال الأخرى زيادة على ذلك ما تقدم القراءة في التعليم فلا تعلم من دون قراءة لان كل العلوم المدرسية يمر تعلمها تعليمها بالقراءة ، فالقراءة وسيله المتعلم في تحصيل العلوم واداته في التعليم .

وفي ضوء ما تقدم تحديد أهمية القراءة من خلال دورها فيما يأتي:

1/ إن تحصيل المواد الدراسية جميعا يعتمد على القراءة لذلك فإن ضعف المتعلم في القراءة يؤثر سلبياً في تحصيل المتعلم في جميع المواد الدراسية ، وأن تقدم الطالب أو التلميذ في القراءة وتمكنه من مهاراتها يعني تقدمه في تحصيل المعارف المختلفة في المواد الدراسية مجالاتها .

2/ تعد القراءة النبع الثر الذي يعرف منه المعلومات والخبرات والمهارات والقيم .

3/ بها يستطيع المرء الوصول إلى الموروث الأدبي وما يحتوى من صور ومعان واخيلة .

4/ بالقراءة يقع التفاهم ويتم التواصل بين ابناء المجتمع . وبين الامم عن طريق الكتب والمؤلفات

5/ بها يتم تلاقي الافكار ، وتقاربها بين الناس .

6/ تعد وسيلة من وسائل النهوض بالمستوى الفكري والثقافي للفرد ، والمجتمع .

7/ بها تؤخذ العبر وتستمد التجارب من تراث السابقين والأخرين ، وافكارهم ، فالقراءة في ضوء المفهوم الحديث ، ومتطلبات الحياة اصبحت وسيلة للتعليم وليست اية بحد ذاتها . وهى الوسيلة الوحيدة التي تؤدي بها الكتابة أغراضها .

عليه في ضوء ما تقدم يمكن القول بأن القراءة تقوم على مراحل عديدة تؤسس لتحقيق اهدافها بنجاح منها الية القراءة وكمية المقروء ونوعه ومدى الاستعادة في مواجهة مواقف الحياة .(الباحث)

أهداف تعليم القراءة :

يعد تجديد الأهداف أمراً لابد منه في أي عمل يراد به النجاح لذلك فأنه يعد ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية لأن تحديد الأهداف يرشد إلى اختيار الطريقة والوسائل المساعدة ، وأسلوب التقويم وبناء ادوات القياس اللازمة لعملية التقويم لذلك فعندما نحدد أهداف ما نرمى إلى تعليميه وتعلمه لأى مادة يجب على المدرس أو المعلم أنَّ يجعلها أساس في تصميم التدريس وتنفيذه .

وللقراءة اهداف عامة يتم السعي الي تحقيقها من خلال ممارسة القراءة بأنواعها في مراحل دراسية تتسم بطول مدتها وهناك اهداف لكل نوع من أنواع القراءة ، وهناك اهداف خاصة تختلف باختلاف النصوص والمقروءة وما سنعرضه هنا هو الأهداف العامة لتعليم القراءة .

ومن الجدير بالذكر أن أهداف القراءة تختلف وتتدرج في تعقيداتها بحسب المرحلة الدراسية ففي مرحلة التعليم الأساسي .

يهدف تعليم القراءة إلى ما يأتي :-

1- تمكين المتعلمين من إدراك رموز الحروف والكلمات ونطقها بإخراج تلك الحروف من مخارجها الصحيحة وهذا يتطلب المعلم المدرب المؤهل ذو الكفاءة العالية في توصيل المادة والعلم بمادته.

2- تعريف المتعلمين بأسماء الحروف وأصواتها .

3- تمكيين المتعلمين من التمييز بين أشكال الحروف تفادياً للبس والخلط وما ينجم منها .

4- تمكيين المتعلمين من النطق بالكلمات والجمل نطقاً صحيحاً .

5- تمكيين المتعلمين من الربط بين الرموز الصوتية للكلمات والجمل وصورها التي كتبت عليها.

6- تمكيين المتعلمين من تحليل الكلمات الى مقاطع وحروف .

7- تمكيين المتعلمين من تجريد الكلمات من الجمل والحروف من الكلمات (توخي طرق التدريس).

8- تمكيين المتعلمين من تركيب المقاطع والكلمات والجمل .

9- تمكيين المتعلمين من فهم معانى الكلمات والجمل التي يقرؤونها .

10- تمكيين المتعلمين من تمييز الاشكال المختلفة للحرف الواحد .

11- تمكيين المتعلمين من تمييز الكلمة الواردة في اكثر من جملة .
12- تمكيين المتعلمين من تمييز الحرف الوارد في اكثر من كلمة .
13- تمكيين المتعلمين من تركيب كلمات من حروف محددة .
14- تدريب المتعلمين على محاكاة قراءة المعلم
15- تدريب المتعلمين على الاصغاء لقراءة الاخرين .
16- تمكيين المتعلمين من تركيب جمل قصيرة من كلمات .
17- تمكيين المتعلمين من الاجابة عن الاسئلة تتعلق بموضوع القراءة .
18- تمكيين المتعلمين من فهم المقروء .
19- تدريب المتعلمين على جودة النطق .
20- تدريب المتعلمين من الاستفادة من المقروء من مواقف التعبير الكتابي .
21- تمكيين المتعلمين من كتابة اسمائهم واسماء زملائهم وذويهم عندما تعرض عليه مكتوبة .
22- تدريب المتعلمين على القراءة الصامتة .
23- تدريب المتعلمين عن التعبير الصوتي عن المعاني .
24- تدريب المتعلمين على السرعة في القراءة .
25- توسيع مدارك المتعلمين وزيادة ثقافتهم .
26- تنمية القدرة على الربط بين الخبرات السابقة لدى المتعلمين والخبرة الجديدة في المقروء .
27- زيادة المحصول الادبي لدى المتعلمين .
28- تنمية المهارات اللازمة لألية القراءة .
29- تمكيين المتعلمين من مهارات الاستماع والاتصال .
30- تنمية الرغبة في القراءة لدى المتعلمين . (دليل التعلم للمهارات اللغوية ، سنة 1438هـ 2007م ، ص32) .

أما أهداف القراءة وتعلمها في المراحل اللاحقة فهي :

1- تمكيين المتعلمين من القراءة بصوت واضح ونطق سليم .
2- تمكيين المتعلمين من فهم المقروء وتحليله .

3- تمكيين المتعلمين من تقويم المقروء .

4- تمكيين المتعلمين من قراءة الموضوعات في المواد الدراسية والكتب الدراسية .

5- تمكيين المتعلمين من تحديد افكار المقروء .

6- تذوق المقروء من المتعلمين .

7- تمكيين المتعلمين من استعمال بعض المعاجم .

8- تمكيين المتعلمين من القراءة الصامتة والسرعة فيها .

9- تمكيين المتعلمين من الاستفادة من المقروء في مواقف التعبير .

10- تمكيين المتعلمين من التعبير الصوتي عن معانى علامات الترقيم .

11- تمكيين المتعلمين من التمييز بين الحقائق والآراء الشخصية للكاتب .

12- تمكيين المتعلمين من الربط بين الشائح واسبابها .

13- الانتفاع بالمقروء وتوظيفيه في خدمة الحياة .

14- تمكيين المتعلمين من تفسير التراكيب كالجمل واشباهها وانواعها والمجاذبة منها .

15- تمكيين المتعلمين من استنتاج وجهة نظر الكاتب ومعزى الموضوع .

16- التدريب على تقدير اراء الاخرين .

17- تنمية مهارات التذوق الادبي لدى المتعلمين انفسهم .

18- تنمية القدرة على الاستماع وحسن الاصغاء .

19- تمكيين المتعلمين من الاستمتاع بالمقروء .

20- تنمية الملكة الإنسانية لدى المتعلمين من حيث البلاغة في الحديث وانطلاقه في التعبير .

21- تنمية القدرة على استنتاج المعاني الضمنية .

22- توسيع مدارك المتعلمين وزيادة ثقافتهم .

23- تنمية القدرة على التعبير الصوتي عن المعاني .

24- تمكيين المتعلمين من ادراك المعاني للكلمات غير المألوفة في السياق ، (فائزة ، 2003م ص259 .)

مهارات القراءة :

تشكل مهارات القراءة من مهارات فرعية عديدة لا يمكن للقارئ أنَّ يكون قادراً على تحقيق أهداف القراءة ما لم يكن متمكناً منها ، واتقانها وهى تتدرج تعقيداً واتساعاً مع التقدم التعليمي للمتعلمين ويمكن إجمالها بالاتي :

– الإدراك البصري لرموز الحروف ، والحركات ، وصور الكلمات لأن القراءة تبدأ بعملية الإدراك البصري .

– نطق الحروف بأصواتها ، واتقان إخراجها من مخارجها الصحيحة لأن القراءة في جانب منها عملية صوتية والصوت يعد عاملا حاسما فيها ، وبما ان معاني الكلمات ترتبط بأصواتها فإن دقة الصوت تعد من المهارات المهمة في القراءة الذي يتوجب اتقانها لذلك فعلى المعلم او المدرس أن يكون قدوة في النطق ، وعلى التلاميذ اتقان محاكاته ، ثم الاعتماد على انفسهم في دقة النطق.

– توليف المقاطع الصوتية في الكلمات والكلمات في الجمل لأن اللغة العربية لغة صوتية وعلى القارئ ان يكون ماهرا في توليف المقاطع والكلمات يربط المقاطع الصوتية ببعضها ربطا صحيحا وسريعا يعطى الكلمة والجمل حقها في النطق الصوتي .

– الاسترسال في القراءة من المعروف أن الكلام المكتوب يتكون من عبارات وجمل وكلمات مترابطة مع بعضها ، لذلك فإن التلكؤ في نطقها يؤدي الى تجزئة المعاني ، ويريك السامع والقارئ نفسه في تلك المعاني لذلك يجب أنَّ يكون القارئ متمكناً من الاسترسال في القراءة فضلاً عن الاسترسال في القراءة يؤدي الى السرعة فيها ، وهى امر مطلوب في القراءة من اخلال في المعنى.

– التمييز بين الاشكال الحرف الواحد لأن بعض حروف اللغة العربية تتعدد اشكالها يتغير موقعها من الكلمة ، وهذا يتطلب قدرة القارئ على التمييز بين أشكال الحرف في البداية . الوسط . النهاية للكلمة .

– التمييز بين أشكال الحروف المتشابهة في الشكل المختلفة في الأصوات لأن التشابه في الشكل والاختلاف في الأصوات يعد مشكلة من مشكلات حروف العربية ، وهذا يتطلب تمكن القارئ من الربط بين الحرف وصوته .

– إدراك معانى الكلمات في ضوء السياق الذى ترد فيه ، لان معانى الكلمات في العربية تتغير بحسب موقعها في سياق الكلام ، ولما كانت القراءة ترمى الى تحقيق الفهم فيجب ان يكون القارئ قادرا على فهم معانى المفردات التي يقرؤها ، واحد أساليب الوصول الى معانى المفردات هو استخدام السياق التي وردت فيه ، وعلى القارئ ان يكون ماهرا في الاستفادة من السياق في تفسير معانى المفردات التي يقرؤها .

– التعبير الصوتي عن المعاني لأن المفردة تأخذ معناها من خلال بينتها ، والسياق الذي ترد فيه ، والنبرات الصوتية التي تؤدي بها وهذا يتطلب من القارئ مهارة في تكييف نبرات صوته تبعا لمتطلبات المعنى وذلك يتأسس على ادراك المعاني التي تشير اليها علامات الترقيم ، وتمثيلها في القراءة .

– الدقة في نطق الكلمات وفق تشكيلها الصرفي والنحوي لأن معنى الكلمة مرتبط ببنيتها ، وكذلك يجب مراعاة الحركات النحوية لأن الحركة النحوية ترشد القارئ الي معنى الجملة فمن حيث البنية الصرفية مثلا نجد المعنى مختلفا بين كتب وبين كتب ، وبين كاتب ، كاتب ، وهكذا ، وكذلك من حيث الحركة النحوية فالمعنى يلتبس بين قولنا : النجاح يريد الطالب ، وقولنا خطأ (النجاح) وإذا ما كان القارئ ماهراً في ذلك تمكن من عدم الوقوع في اللبس .

– تحليل الجملة إلى عناصرها ، والموضوع إلى أفكاره لأن فهم الموضوع وتقويمه يقوم على قدرة القارئ على تحليله .

– الربط بين افكار الموضوع وقيمة الواقع ، وكيفية ستخيره لخدمة الحياة لأن القراءة تقتضي أن يستفيد القارئ من المقروء في تعديل سلوكه وهذا لا يمكن من دون معرفة الكيفية التي يمكن بها استثمار افكار الموضوع في مواجهة أفكار الحياة .

– نقد المقروء وتحديد نقاط القوة والضعف فيه ، إذ أصبح مفهوم القراءة الحديث يتطلب من القارئ أن يكون قادراً على إصدار حكم بشأن المقروء ، وعملية التقويم تقتضى أنَّ يكون القارئ متمكناً من مهارة النقد وما تستند اليه من الحجج المنطقية والأدلة العقلية .

– استيعاب الموضوع والاحتفاظ به في الذاكرة ، فإذا كانت القراءة عملية بنائية فهذا يتطلب استيعاب مفهوم المقروء ومواءمته المخزون السابق لاسترجاعه عند الحاجه المواقف التي تواجه القارئ ، لذلك فإن مهارة الاستيعاب والتذكر تعد من مهارات القراءة الاساسية .

– مهارة السرعة في القراءة . إن زمن القراءة ليس مفتوحاً ، والقراءة بحد ذاتها عملية إنتاجية ، وعامل الزمن فيها من العوامل الاقتصادية التي لها دور فعال في نتائج القراءة لذا فأن السرعة فيها أمراً مطلوباً على إن لا تصل إلى الحد الذى يفسد المعنى ، فالقارئ يجب أنَّ يكون ماهراً في سرعة القراءة جامعا بين متطلبات التعبير عن المعنى والسرعة في الأداء .

– إجادة فن الالقاء لكل أسلوب من أساليب الكتابة اسلوب من اساليب الالقاء وعلى القارئ ان يكون ماهراً في اختيار الاسلوب الملائم وأدائه بشكل دقيق .

– التمييز بين اساليب المقروء ومعرفة التراكيب الحقيقية والتراكيب المجاذبة فيها .

– استخلاص النتائج والحقائق والمعاني الكامنة خلف المقروء .

– تحديد الأهداف المقروء .

– استعمال بعض المعاجم ، لأن القارئ قد يتعرض إلى مفردات لا يمكن الوصول إلى معانيها إلا من خلال المعاجم . وهذا يتطلب قدرة على استخدام المعاجم ومعرفة انظمتها وكيفية استخراج الكلمة منها .

– إجادة القراءة الصامتة في ضوء مفهومها وأهدافها .

– إدراك التشابه من المعاني والمتناقض منها .

– تلخيص الأفكار الرئيسة في المقروء .

– تصور النتائج المتوقعة من المقروءة .

– الموازنة بين مقروء واخر .

– استخدام بعض الشواهد الواردة في الموضوع في مواقف التعبير .(غيث ، 1989م ، ص85).

ما يفعله المعلم لتنمية مهارات القراءة :

يرى الباحث ان هناك ثمة وقفة تأملية لماهية المهارة ثم الانطلاق لزيادتها وتنميتها ويتأنى ذلك من التعريف الاتي :

فكلمة مهارة لها معناها اللغوي والذى جاء في (لسان العرب) (الماهر : السايح ، ويقال مهرت هذا الأمر أمهر به : أي صوت به حاذقاً) .

وأما عن تعريفها الاصطلاحي :

عرفها فريد زينة (بأنها) القيام بعمل بسرعة واتقان ، وجاء في المعجم الوسيط : المهارة هي إحكام الشيء ويقال مهم في العلم والصناعة وغيرها ، وهذا التعريف عندما نضيفه الى اللغة يقال مهارات لغوية لأى اداء لغوي وصوتي أو كتابي يتميز بالسرعة والاتقان والدقة والاحكام والكفاءة والفهم ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة . (عبد النبي ، 2015م ، ص11) .

– أن يكون مثلاً يحتذى به في سلامة النطق وحسن التعبير الصوتي .

– أن يحث التلاميذ باستمرار محاكاته ، وأن يقدم أدائه الصوتي في ضوء معايير النطق الصحيح.

– أن يستخدم أشرطة تسجيل صوتي ذات مضافين مختلفة محببة الى نفوس التلاميذ وصنهم على لاستماع اليها ومحاكاته عند القراءة .

– تعريض التلاميذ إلى اختبارات قياس الفهم والاستيعاب والقدرة على تحليل الكلمات والعبارات والجمل من المقروء بعد الانتهاء بعد القراءة .

– تكليف التلاميذ بنسخ موضوعات مختارة في الكتاب المدرسي ، أو كتب خارجية لان النسخ

– يتطلب القراءة والتشديد على صور الكلمات وهذا يساعد على تثبيتها في الذهن مقترنه بصوتها فيستدعى تلك الصورة عند القراءة .

– تعريض التلاميذ إلى انشطة قرائية يمارسون فيها القراءة تحت إشراف المعلم .

– تعريض التلاميذ إلى تدريب مستمر للتمييز بين أشكال الحروف المتشابهة الرسم والنطق وأصوات الحروف المتشابهة أيضاً في الشكل .

– إجراء تدريبات قرائية للتمييز بين حروف المد والحركات .

– إجراء تدريبات للتعبير الصوتي عن المعاني .

– تدريب التلاميذ على حسن الاصغاء الإنسان لغرض تحقيق الاستيعاب والفهم .

– تدريب التلاميذ على اساليب الاتقاء وفنونه .

إجراء مسابقات في القراءة تخضع الى معايير :

أ/ صحة النطق . ب/ حسن الاداء. ج/ السرعة د/ الفهم هـ/التحليل و/ التقديم .

– تدريب التلاميذ على ادراك معانى الادراك معانى المفردات من خلال ورودها في سياق الكلام.

– إجراء تدريبات على السرعة في القراءة مع المحافظة على التعبير الصوتي على المعاني .

– تدريب التلاميذ على شرح النصوص التي يقرؤونها ، وتبيان مضمونها .

– تدريب التلاميذ على تحليل المقروء وتحديد الافكار الرئيسية فيه .

– تدريب التلاميذ على نقد المقروء ، واصدار الاحكام التي تتأسس على حجج منطقية بشأن المقروء .

– تدريب التلاميذ على كيفية الربط بين المقروء ومواقف الحياة .

– الربط بين القراءة وفروع اللغة الأخرى .

– فإن كل ما ذكر وما تقدم تحليل لمواضيع القراءة والنصوص من مقررات الحلقة الثانية من واقع التجربة مع توجيهات المرشد (الباحث)

صفات القارئ الجيد :

يرى الباحث انه لابد من تجديد معاير الجودة في القراءة لكي يمكن الاعتماد عليها في عملية الفصل بين القراءة الجيدة والرديئة أو القارئ الجيد وسواه القارئ الغير جيد ولعملية الحكم على الجودة ويمكن تجديد معايير من خلالها يمكن أنَّ يحدد الباحث أو المدرس أو المعلم صفات القارئ الجيد وهي :

– نطق الكلمات نطقاً صحيحاً ، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وهذا يعني إعطاء كل حرف حقه ومستحقه والإحسان للحرف من تجويده وضبطه .

– القراءة بصوت ملائم لطبيعة السامع ، ومراعات سعة المكان ، حيث التنوع في نبرات الصوت

– القراءة بسرعة ملائمة يراعى فيها الاسترسال ، والدقة مع الحفاظ على المعاني ، فيقرأ الوحدات المعنوية كاملة لا مقطعية .

- الالتزام بقواعد النحو واللغة في القراءة .
- فهم المقروء ثم التعبير عن معانيه الصوتي .
- يربط بين خبراته السابقة والمقروء .
- التفاعل مع المقروء بالإيجاب .
- القدرة على استخدام السياق في الكشف عن معانى المفردات .
- تكيف أسلوب القراءة تباعاً لطبيعة الموضوع وما يهدف له .
- نقد الموضوع والابداء برائه فيه .
- يحلل المقروء ويحدد أفكاره .
- يستخلص مغزى الموضوع ، ثم الربط بينه وبين الواقع .
- إدراك العلاقات المنطقية والفكرية بين فقرات الموضوع وتراكيبه اللغوية .

ويرى الباحث وفي ما تقدم ذكر من صفات القارئ الجيد فعليه لا يتم ذلك إلا بفعل فاعل مما يحدو بالباحث لذكر دور المعلم الكبير في نجاح تعليم القراءة في المراحل الدراسية وذلك وفق صفات لابد أن تتوافر فيه وهي :

- الخلو من عيوب النطق .
- المعرفة التامة بالية القراءة وكيفية التدريب عليها .
- الإلمام بطرائق تعليم القراءة للمرحلة الدراسية كافة .
- الطلاقة في اللسان، إذا صوت جهور يحسن التعبير صوتياً ليحزي عن المعاني .
- أنَّ يكون ذا ثقافة لغوية ،ومحصول لغوى وفير .
- أنَّ يتمتع بصفة القبول عند تلاميذه .
- أنَّ يكون ذا اتجاه إيجابي نحو التلاميذ .
- أنَّ يتحرى نقاط الضعف لدى تلاميذه في القراءة ويعالجها .
- أنَّ يكون قادراً على تشخيص مشكلات القراءة ويعالجها .

وضع برامج علاجية لمشكلات القراءة .

جمع الاخطاء الشائعة في القراءة ومن ثم علاجها .

القدرة على تصميم الانشطة القرائية الكفيلة بتنمية القدرة على القراءة .

مشكلات تعليم القراءة :

إن مشكلات تعليم القراءة لا تكون بمعزل عن مشكلات اللغة العربية وهى تختلف من مرحلة إلى مرحلة أخرى فهي في المرحلة الأساسية غيرها في المراحل المتقدمة وبشكل عام يمكن توزيع مشكلات تعليم القراءة بين ثلاثة مجموعات وهى :-

1- ما يتصل باللغة العربية نفسها ومنها:

أ/ تعدد صور الحرف الواحد بحسب موقعه في الكلمة يعد مشكلة في تعليم مهارة القراءة في الصف الأول في التعليم الأساسي .

ب/ التشابه بين اشكال الحروف واختلاف اصواتها كما في (ب ، ت ،ث ، ج ، ح ،خ ، د ، ذ) وغيرها .

جـ/ التشابه بين اصوات الحروف واختلاف أشكالها كما في (س، ص) و(ذ ، ث)

د/ التداخل بين اصوات حروف المد والحركات كما في (الألف والفتحة) و (الباء والكسرة) و (الواو والضمة) .

هـ/التقارب بين صوت الفتحة والهاء الواقعة في نهاية الكلمة .

و/ وجود حروف تنطق ولا تكتب كالألف في لفظ الجلالة ، والألف في عبد الرحمن والألف في أسماء الإشارة: هذا ، هذه ،هؤلاء ، أولئك وغيرها فإن هذه الكلمات ، وإن كانت قليلة إلا أنها تشكل مشكلة أمام المتعلمين الصغار .

ذ/ وجود حروف تكتب ولا تلفظ في بعض الكلمات كما في : كتبوا ، وعمرو .

ح/ الشكل في نطق الكلمات يطلب دقة في الملاحظة والنطق الصوتي زيادة على ان بعض المفردات في الموضوعات القرائية قد نكون غير مشكولة مما يجعل نطقها مشكلة تواجه المتعلم.

ط/ تداخل اللفظ بين النون وتنوين التمكين يعد مشكلة تواجه المتعلم .

ي/ عدم لفظ همزة الوصل في (ال) التعريف إذا تلاها تعرف شمسي يعد مشكلة تواجه المتعلم.

ك/ تغير دلالة المفردة بحسب تغير السياق الذى ترد فيه .

2- عدم اختيار المفردات الملاءمة لقدرات التلاميذ المتعلمين ، وحاجاتهم اللغوية :

أ/ إذ غالباً ما يتم اختيار الموضوعات القرائية من دون النظر الى مستوى صعوبة مفرداتها ، ومدى حاجة المتعلمين إليها في المرحلة التي تدرس فيها تلك الموضوعات .

ب/ كثرت الحشو والتكرار الذى لا يتأسس على غرض معنوي مما يرهق المتعلمين ويضعف دافعيتهم نحو درس القراءة .

ج/ افتقار موضوعات القراءة إلى الوظيفة ،وضعف صلتها بالواقع .

د/ عدم تنويع موضوعات القراءة من حيث الموضوعات والأساليب يقتضي عليها دافع الرتابة فلا يجد فيها المتعلم ما هو جديد فيتسبب ذلك في عزوف التلميذ عن كتاب القراءة .

3/ ما يتصل بالمتعلم منها :

أ/ ضعف استيعاب المتعلمين ويتمثل في قصور منهم المقروء .

ب/ عجز المتعلمين عن بلوغ المستوى المطلوب من السرعة في القراءة .

ج/ تشغيل اعضاء النطق في القراءة الصامتة ضعف الصوت يعد مشكلة من مشكلات القراءة الصامتة ، لأنه يعيق تحقيق أهدافها .

د/ انصراف أذهان المتعلمين إلى النطق من دون المعين في القراءة الجهرية يفرغ القراءة من أحد العناصر الرئيسية التي تشكل مفهوم القراءة .

هـ/ ضعف القدرة على التعبير الصوتي عن المعاني ، وضفف الالتزام بنطق الحركات والسكنات وإخراج الحروف من مخارجها . (فتحي ، 1977م ، ص270) .

مظاهر ضعف المتعلمين في القراءة :

الضعف في القراءة يعنى قصور القارئ عن تحقيق الأهداف التي ترمى إليها القراءة ، وله أثار سيئة تمتد إلى كل ميادين المعرفة التي يراد اكتسابها وتؤدي إلى التخلف الدراسي ويظهر الضعف القرائي من خلال مظاهر كثيرة منها :

- ضعف القدرة على تعرف الكلمات واعتماد أسلوب القراءة من الذاكرة .
- القراءة المتقطعة للجمل والكلمات .
- الخلط بين أصوات الحروف .
- عدم التمييز بين نطق اللام مع الحروف الشمسية ونطقها مع الحروف القمرية .

– ضعف القدرة على قراءة مادة لم تسبق دراستها ، أو ورودها في الكتب المدرسية .
– ضعف القدرة على فهم مادة قرائية جديدة .
– صعوبة التعبير عما يفهمه التلاميذ من الموضوع المقروء .
– عدم القدرة على قراءة مفردة ، او فقرة ترد في سياق غير الذى وردت في موضوع القراءة .
– عدم الاسترسال في القراءة ، وقراءة الموضوع كلمة كلمة .
– عدم التعبير الصوتي عن معانى المقروء .
– ضعف الالتزام بما تفتضيه علامات الترقيم . (سميح ، 2005م ، ص70).

أسباب الضعف القرائي :

يمكن إرجاع أسباب الضعف القرائي إلى أكثر من عامل منها ما يعود إلى المتعلم نفسه ومنها ما يعود إلى النظم الدراسية ، وما يعود الى المجتمع والبيئة .

1/ الأسباب التي تعود إلى المتعلم وتتمثل في الاتي :

أ– ضعف القدرات العقلية لدى بعض المتعلمين ، وهذا يتطلب إعادة النظر في المقروء . ومنهج القراءة وجعله ملائما لقدرات المتعلمين .
ب– عدم سلامة إمضاء النطق .
ج– ضعف البصر أو السمع .
د– قلة الخبرات السابقة التي يمكن أنَّ تتأسس عليها الخبرات الجديدة ، ونقص المحصول اللغوي لدى المتعلمين .
هـ– قصور النضج العضوي ، وضعف الاستعداد للقراءة .
و– الأسرة ومستواها الاقتصادي ، والعلاقات الاجتماعية بين أفرادها ومنزلتها الاجتماعية .
ز– اتجاه المتعلم نحو القراءة ، وانطباعاته حول جدواها ، ومستوى دافعيته نحوها .
ح– طبيعة الأقران ، ومستوى دافعيتهم للتعلم .

الأسباب التي تعود للمعلم وهى : كما أوردها الباحث

أ– ضعف اندفاع المعلم لتعليم القراءة ، وقلة حماسة في درس القراءة وعدم اهتمامه بمتطلبات الدرس .

ب- نظرة المعلم إلى درس القراءة باستخفاف ، واتخاذه فرصة للراحة .

ج- ضعف الإعداد المعنى للمعلم وعدم تمكنه من طرائف تعليم القراءة واستراتيجياتها .

د- استغلال درس القراءة لتدريس فروع اخرى .

هـ- عدم قدرة المعلم على استخدام وسائل تعليمية فعالة في تعليم القراءة .

و- تحدث المعلم بالعافية في درس القراءة .

ز- عدم تنويع أساليب تعليم القراءة .

ح - عدم ربطه بين درس القراءة والأنشطة اللغوية الملائمة التي تمارس القراءة من خلالها .

ط - عدم تنبيه المتعلمين على أخطائهم في القراءة وعدم تصحيحها .

ى- عدم تشخيص نقاط الضعف لدى تلاميذه ، وعدم معالجتها .

ك- جفاف أسلوب تعامله مع التلاميذ .

2/ الأسباب التي تعود إلى الكتاب المدرسي وتتمثل فيما يأتي :

أ- سوء اختبار موضوعات القراءة وعدم مراعاتها حاجات التلاميذ وقدراتهم .

ب- قلة العناية بالكتاب وسوء طباعته وإخراجه ، وضبطه وخلوه من الصور الملائمة .

ج - عدم تنويع موضوعاته .

د- كون أغلب موضوعاته ذوات اتجاه تعليمي وتهذيبي مباشر مما يشعر التلاميذ بالسأم والملل.

هـ - عدم وضوح الأفكار في بعض الموضوعات القرائية .

و- احتواء بعض الموضوعات على تراكيب وأفكار صعبة.

ز- خلو بعض الموضوعات من الأنشطة التدريبية .

ح - انتظار الكثير من المفردات التي ترد في الموضوع إلى الشرح والتوضيح .

3/ الأسباب التي تعود الى النظام المدرسي وتتمثل في الاتي :

أ- نظام العبور الذى يعنى نقل التلميذ من صف إلى أخر من دون الالتزام بنتائج القياس إلى تؤشر مستوى استخفافه للنجاح وتحصيله .

ب - ضعف اهتمام معلمي المواد الأخرى بمهارة القراءة والكتابة ، وعدم حثهم التلاميذ عليها .

ج – نظم الاختبارات الموضوعية التي تجعل التلميذ لا يجد بنفسه حاجة إلى إتقان الكتابة والقراءة لأنه لا يستطيع النجاح بمجرد وضع الإشارات .

4/ الأسباب التي تعود الى البيئة والمجتمع وتتمثل في الاتي :

أ – عدم اهتمام أبناء المجتمع بالقراءة وعدم الشعور بأهميتها .

ب – التخاطب باللهجة العامية بين أفراد المجتمع مما يجعل الفصيحة على المتعلم .

ج – كثرة الأخطاء التي تقع فيها وسائل الإعلام .

د– عدم تشجيع الأبناء على الانخراط في الدراسة والمثابرة عليها .

هـ – ضعف المردود الاقتصادي للتحصيل المعرفي مما يشعر الناس بعدم جدوى الدراسة .

و – النظرة المتواضعة للمعلمين ، وتدنى مراتبهم يؤدى إلى عدم اندفاعهم ، للاستزادة من المعرفة في مجال مهنة التعليم ، واضطرارهم للعمل في المجالات الأخرى . (فؤاد ، 2007م ص274).

ويرى الباحث من الجدير بالذكر لو تفحصنا التلاميذ المتأخرين قرائياً وكتابياً نجدهم من بين :

أ / الذين تعرضوا لحالات مرضية اعاقت تعليمهم .

ب / الذين انتقلوا من بيئتهم إلى بيئة أخرى في أثناء الدراسة ، وكون البيئتين غير متجانستين .

ج / الذين لم يحصلوا على تشجيع يدفعهم للتعلم .

د / الذين ينفرون من القراءة ودرسها .

هـ / الذين يعانون من مشكلات في السمع والبصر والقدرات العقلية .

و / غير المتوازنين انفعالياً .

ز / الذين لم يمروا بمرحلة تهيئة واعدادية للقراءة والكتابة .

ح / الذين لا يحسنون الانتباه ولا ينشدون إلى معلمهم .

الباحث :

كيفية معالجة الضعف في القراءة : الضعف القرائي هو انخفاض الأداء القرائي عند التلميذ بشكل لا يتناسب مع استعداده ونسبة ذكائه (وليد ،1991م ، ص16) .

هناك أساليب كثيرة لمعالجة ضعف التلاميذ في القراءة منها :

– تدريب التلاميذ على الجمل والكلمات ، وتجريد الحروف ، وعدم الاكتفاء بتقديم الكل كلمة أو جملة ، لنما نبدأ بالكل كلمة أو جملة ، إنما نبدأ بالكل ثم ننتهى بالأجزاء ثم نعود من الأجزاء إلى الكل فالمعلم عندما يقدم الجملة يجب أن يدرب التلاميذ على تحليلها الى كلماتها ، والكلمات إلى مقاطع ، والمقاطع إلى حروف ، ثم إعادة تركيب المقاطع من الحروف والكلمات من المقاطع والجمل من الكلمات ، وبهذه الطريقة يزود التلميذ بمفاتيح القراءة التي هي الحروف فأنه يستطيع قراءة آية كلمة وأية جملة بسهوله ويسر .

– تعويد التلاميذ الانتباه المباشر على كل كلمة ، وعرض كل كلمة وعرض الكلمات مقترنة بالصور والتدريب على قراءتها بشكل متكرر .

– تثبيت أشكال الكلمات في أذهان التلاميذ وتعويدهم نطقها من دون أن تكون مقترنة بالصور ، وتدريبهم على قراءة الكلمات والجمل بترتيب غير الذي اعتادوا عليه .

– تدريب التلاميذ على نطق الحروف المتشابهة في الصور المختلفة في الصوت ، وتدريبهم على كلمات تتضمن مثل تلك الحروف بشكل متكرر .

– تدريب التلاميذ على تجريد الحروف بأصواتها .

– تدريب التلاميذ على التمييز بين حروف المد والحركات .

– تدريب التلاميذ على نطق كلمات تشتمل على التنوين بحالاته المختلفة .

– تدريب التلاميذ على التمييز بين الحروف الشمسية والقمرية من خلال تقديم كلمات من دون ال التعريف ، ثم نطقها مع ال التعريف .

– تدريب التلاميذ على نطق كلمات تتضمن حروفاً تنطق ولا تكتب وبالعكس (نائف وعادل، 2005م ، ص26).

– تقديم موضوعات قرائية فيها شيء من المتعة ، وتتصل بحاجات المتعلمين وتتدرج من السهل إلى الصعب .

– التشديد على المعاني في المقروء وربطها بالخبرات السابقة لدى التلاميذ .

– التهيئة الذهنية ، وإثارة الدافعية لدى التلاميذ قبل البدء بالقراءة لجذب انتباههم على المعلم وقراءته.

– طرح ما يكفي عن الاسئلة التي تتناول الموضوع من زوايا مختلفة بقصد تحليله ثم تقويمه .

– تقصي أسباب الضعف لدى كل تلميذ ، ومعالجتها بطريقة جماعية عندما تكون مشتركة ، وبطريقة فردية إذا كانت ذات طبيعة فردية .

– استعمال وسائل تعليمية فعالة في تعليم القراءة ، بما فيها مختبر اللغة والصور والأفلام والتسجيلات الصوتية .

– تحفيز التلاميذ على القراءة واثابة المميزين .

– استخدام انشطة تربوية هادفة لممارسة القراءة بأنواعها .

– جعل السرعة في القراءة هدفاً من اهداف الدرس لمعالجة ظاهرة القراءة المتقطعة .

صعوبات القراءة والاسباب وطريقة العلاج :

يجمع التربويون بأهمية تناول صعوبات القراءة تحليلاً وتشخيصاً وعلاجاً ، أنه من الواجب على تلاميذنا أن يتعلموا القراءة كي يستطيعوا قراءة ما يراد تعلمه في المستقبل وأن القراءة هي الوسيلة الأساسية لكل المدخلات الأكاديمية وأي فشل مدرسي يرتبط دائما بالفشل من القراءة (جابي ، 1998م ، ص146) .

ومن الأسباب الاتي :

عوامل تتعلق بالتلميذ :

كالعوامل الجسمية يقصد بها تلك العوامل التي تعزى إلى تلك التراكيب الوظيفية العضوية أو الفسيولوجية الذى تشبع لدى التلاميذ الذى يعانون من صعوبات التعلم وصعوبات القراءة بشكل خاص ، ثبت أن التلاميذ يعانون من علل جسمية (اصحاب الحاجات الخاصة) أقل قدرة من التلاميذ المعاقين في التعلم ذلك لأن التلميذ العليل كثير التغيب عن الدراسة مما يؤدى إلى حرمانه كثير من المفردات اللغوية التي تعينه في أحاديثه وتساعده في القراءة وإدراك المقروء ومما يرتبط بالحالة الجسمية والصحية (الزيات ، 1980م ، ص18) .

عيوب يعانى منها التلميذ :

أ. عيوب في الفرد حيث ثبت علميا ان هناك صلة قوية بين اختلاف إفرازات الفرد والفاق القرائي فزيادة هذه الافرازات قد تتسبب في الرول والكسل والتوتر والانفصال الزائد مما يؤدي الى عدم التركيز ، وقلة الاعتناء وانشغال التلميذ بأمور خارجة عن نطاق المدرس أو المقروء .(الزيات ، 1980م ، ص19)

ب. عيوب السمع مما لا شك فيه أن التلاميذ المصابين في بعلة حاسة السمع كالالتهاب الحاد وما ينجم عنه أحياناً في عدم الاستقرار أن مثل هؤلاء لا يستطيعون كسب اللغة بسهولة وبشكل سليم إلا أن اللغة في أصل تعلمها مربوطة بالسمع وفي الطبيعي أن ترتبط صعوبات القراءة ارتباطاً وثيقاً بكل الاضطرابات البصرية والسمعية وهذا شكل أساسي فهماً من الأسس التي تقوم عليها عملية القراءة فالوسيط الحسي السمعي يتيح للتلميذ سماع أصوات الحروف والكلمات ومنطوقها وموقعها ودورها في السياق فإن أي خلل أو اضطراب في أي من هذه الآليات أو الوسائط يؤثر على فاعلية القراءة كمهارة من ناحية وعلى الفهم القرائي كنشاط عقلي من ناحية أخرى حيث تكامل هذه العمليات نتيجة النمط العادي لمهارة القراءة

ج. عيوب البصر من الحقائق أن التلاميذ الذين يعانون من اضطراب في البصر كطول النظر وقصره . وأن كان بإمكانهم القراءة إلا وإن العيوب تحد من انطلاقه في القراءة كما أنها تسبب لهم الإزعاج .(الزيات ، 1980م ، ص20) .

د. العيوب السمعية يستطيع المعلم ملاحظة أثرها فيما يعمد اليه التلميذ في حرف أو أمر الكلمات لأنه يسمعها أو في عملية خلط الكلمات ذات الأصوات المتشابهة أو عجزه في الربط بين الشكل للكلمة وصوتها أو اضافته إلى الحرف صوتياً نطقاً ليس له كالتنوين إضافة النون وبهذه الطريقة تظهر اثر العيوب في قدرة التلميذ أحياناً على اعطاء الصوت الخاص بكل حرف على حده وعجزه مع ذلك عن الجمع بين الأصوات في الكلمة الواحدة (رونالد ، 1980م ، ص28) .

عيوب النطق :

يعانى بعض التلاميذ من عيوب في النطق كالتأتأة والبابأ والحبسة والتأتأة ولبعض الحروف وما يشبه ذلك وهذه عيوب دون شك تجعل التلميذ يتردد في القراءة تخوفا من نقد الأخرين

وسخريتهم به مما يدفعه إلى عملية الاهمال في المشاركة في عملية القراءة ويؤدي ذلك إلى النفور والابتعاد عنها وقلة الرغبة فيها .

عيوب سببها عوامل نفسية :

أن الصلة وثيقة بين القدرة التعبيرية للإنسان وبين حالاته النفسية ومما يدل على ذلك ما يحدث عند الفزع عند احتباس الصوت أو اضطرابه أو اللجلجة في الكلام .

عيوب سببها عوامل عضوية :

سببها عرض أو تشوه في أي عضو من أعضاء الكلام ومثل العيوب التي ترجع إلى تلك الإصابات العضوية كالتأتأة أي لكنه حرف السين لعدم النظام في اصطفاف الأسنان .

عيوب سببها نقص في قدرة السمع :

وأهم ما تسبب فيه هو تأخر الكلام عند التلاميذ وتؤدي هذه العيوب تلقائياً إلى صعوبة القراءة وساعد على صعوبة النطق تقارب بعض مخارج الحروف ووجود حروف تكتب ولا تنطق أو تنطق ولا تكتب كما ان بعض الكلمات صعبة النطق أو ذات صعوبة في مخارجها كالضاد من ناحية أخرى ، وكذلك يلعب كل من النضج والتدريب دوراً في تخطي هذه الصعوبات إلا أن بعض هذه الصعوبات لعدم الحرص على معالجتها تستمر مع التلميذ وتشكل له مشكلة وعقبة عند القراءة ويتطلب هذا الأمر من المعلم الحالات التي لديها عيوب في النطق بمعالجتها أو الاكتفاء بالقراءة الصامتة من قبل هؤلاء حتى لا يتسبب ذلك في كراهيتهم للقراءة بصفة علمة .

عيوب سببها علل عصية :

ا/ الكلام التشنجي وسبب ذلك تلف الأعصاب المرتبطة بأعضاء الكلام .

ب/ تأخر الكلام وسببه تلف بالجهاز المركزي .

ج/ عسر الكلام كإبدال حرف بأخر وحذف بعض الحروف او تحريفها . (سمك ، 1998م ، ص48) .

العلاج :

1/ تحديد الحالة المرضية للتلميذ سواء كانت سمعية أو بصرية أو نطقية والاتصال بآل التلميذ أهله وخاصته لمعالجة الخلل العضو مع الإعداد لأوضاع تخص التلميذ في الصف .

2/ الإكثار بالاتصال بذوي التلاميذ لاطلاعهم على مستوياتهم ومطالبتهم بمساعدة المدرسة في المعالجة لمهارة القراءة .

3/ التهيؤ والوضع للأنشطة في بداية تدريس القراءة من قبل المعلم .

4/ اختبارات الذكاء وإعدادها لمعرفة القدرات المتاحة عند كل تلميذ .

5/ تهيئة الجو المناسب للتلاميذ بالمدرسة والضعف بصورة خاصة .

6/ الاعتناء بما يتشر في الكتب والمجلات ووسائل التواصل واتخاذ كافة الوسائل المعالجة لترغيب التلاميذ في القراءة ومدى اهتمامهم بها .

7 / العدل عن النقل الألى في المدارس بالتحصيل والنتيجة .

عوامل ترتبط بالمعلم (الزيات ، 1980م ، ص 425-426) :

يقصد بها الممارسات الخاطئة التي يؤديها المعلمون داخل حجرات الدراسة ومن أبرزها:

1- تحدث المعلمون باللغة العامية وعدم التزامهم بالكلام باللغة العربية السليمة حتى أثناء تدريسها وهذا يؤثر سلباً على التلاميذ في هذه المرحلة وذلك لأن في طول استماع التلاميذ لمعلمهم وهو يتحدث على وفق الأساليب العربية من شأنه أن يعينهم على تطور القراءة الصحيحة السليمة والتحدث بعبارات سليمة أيضاً .

2- عدم الاهتمام من جانب المعلمين وخاصة معلمي الصف الأول بمرحلة تدريج الحروف وتدريبهم عليها تدريجياً تدريباً كافياً مما ينجم على اضطراب التلاميذ في أصوات الحروف ورموزها حتى في السنوات المتقدمة منها .

3- أقلة الاهتمام بمرحلة التحليل والتركيب في الصف الأول .

4- التنوع في أساليب تدريس القراءة وندرة تنويع الأنشطة المرافقة لتعليمها .

5- إغفال الكثير من المعلمين تصحيح أخطاء التلاميذ القرائية وعدم الاهتمام بها وعدم العناية بتحديد تلك الاغلاط وعلاجها .

6- قناعة المعلم بالنص المقرر والاكتفاء به وقلة خروجهم عن هذه النصوص وندرة إعطائهم مواد أخرى تعينهم على تعلم القراءة واكتساب مهاراتها .

7- إهمال معرفة الاستعداد القرائي لكل تلميذ من الصف الذي يدرسه وعدم معرفة المعلم لمجمعات التلاميذ اللغوية في الصف الأول .

يرى الباحث الكثير من التربويين المتخصصين أن فشل التلاميذ في عملية اكتساب مهارات القراءة يرجع بالدرجة الأولى إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التدريس على النحو الفعال والملائم بالإضافة إلى أن تقليص الزمن المخصص للقراءة سواء كانت قراءة متصورة أو قراءة حرة في البرنامج الدراسي الأسبوعي يسهم إسهاماً دالاً في عدم تصحيح الأنماط المختلفة من هذه الصعوبات .

كما أن الفروق واختلافات الثقافة عند الآباء ومدى دعهم للنشاط الذاتي للقراءة الحرة لدى أبنائهم وإمدادهم بألوان مختلفة وجذابة من الموضوعات التي تنمي الاتجاهات الموجبة والمويل نحو القراءة حيث ينمي لديهم الفهم القرائي وتصحيح العادات غير المرغوبة في مهارة القراءة.

العلاج (عبد الفتاح ، 2000م ، ص 150-152) :-

1) التركيز على تجديد الحروف في أثناء عملية التحليل والتركيز والترتيب وعدم الإسراع في مرحلة التجديد .

2) الوقوف على أخطاء التلاميذ والاهتمام بتصحيحها من قبل التلميذ نفسه أولاً ثم من قبل الملاء إذا عجز عن تصحيح خطأه فإن لم يستطيعوا قام المعلم بعملية التصحيح .

3) ممارسة الأنشطة والأساليب المتنوعة في دورس القراءة .

4) التقيد في الحديث باللغة العربية الفصحى .

5) إثراء الكتاب المقرر بنصوص قرائية مناسبة ترفع بهم من مستوى الحد الأدنى إلى مستوى الحد الوظيفي لهذه المهارة .

6) وقوف المعلم على حالة التلميذ الصحية ومتابعتها .

عوامل تتعلق باللغة (موسى ، 1940م ، ص293) :

يرى بعض الباحثين المحدثين أن اللغة العربية تعتريها الصعوبات في كثير من الجوانب فهي في نظرهم صعبة في طريقة الكتابة وفي رسم حروفها وفي الصرف والنحو إضافة لاجتماع عاملان ساعدا على هجرها صحيحاً هما :

أ- منافسة العامية لها حتى في المدرسة والعامية لا تتقيد بالقواعد اللغوية ولا تهتم بها مما جعل اللغتين متنافرتين العامية والفصحى وهذا يوقع التلميذ في جدل مع نفسه في ما يأخذ بها بلغة المدرسة أم بلغة الشارع لأن لغة الدراسة محدودة الانتشار داخل الحقل العلمي أما العامية واسعة الانتشار فيعمل بالثانية لأنها المستعملة في حياته اليومية وهذا يقف عقبة أمام قراءة التلميذ واستعداداته للغة .

ب- مزاحمة اللغات الأجنبية للغة فالمزاحمة تؤثر سلباً على التلاميذ لأن اللغات الأجنبية أصبحت تفرض نفسها على أفراد المجتمع مما أدي لهجر الناشئة لغتهم والتبجح باللغات الأجنبية لأنها أصبحت علامة للرقي والتحضر .

العلاج :

- الإكثار من قراءة النصوص القرائية والأدبية الرفيعة كالقرآن والاحاديث النبوية والشعر الفصيح.
- وضع أنشطة كثيرة مستمرة للتدريب على نطق الأصوات وكتابتها في اشكالها ومواقعها باختلاف هذه الأشكال والمواقع .
- التزام المعلم بالتحدث بالعربية الفصيحة السهلة أمام التلاميذ في كل مكان في داخل الصف أو خارجه ويأخذ بأيدي التلاميذ مع تحفيزهم على الكلام السليم وعدم قبول العامية وخاصة في إجاباتهم على الأسئلة داخل الصف .
- على المذيعين بوسائل الاعلام الالتزام بالتحدث بالفصحى والعمل على هجر اللهجات واللغات المحلية .

عوامل تتعلق بالكتاب المدرسي (عبد الفتاح ، 2000م ، ص 154):

هنالك عدة أمور يجب أن يتحلى بها الكتاب المدرسي ويمتاز بها عن غيره ومنها :

أ- الجانب المادي الشكلي مما لا شك فيه أن هذا الجانب للكتاب المقرر يعمل على جذب التلميذ نحوه وعدمه فقد ثبت بالدراسة أن هناك علاقة ذات أوامر متينة وقوية بين عملية اقبال التلميذ وجاذبية صورة وجمال غلافه وجودته ودقته وحسن خطة ووضوحه وأناقته وإخراجه .

ب- التأليف ويعني به النخبة المكلفة أشخاص لا دراية ولا معرفة أو ممن لا خبرة لهم بهذا المجال بتأليف الكتاب المدرسي واتباع نظام المسابقات في عملية التأليف .

ج- الموضوعات يجب أن تكون موضوعات القراءة والكتابة خاصة في المراحل الدنيا والأولية ، فالموضوعات الشائعة والجذابة التي تثير رغبة التلاميذ وتقوم على تلبية حاجاتهم في الحياة وأن البعض منها لا يتناسب مع مستوى التلاميذ اللغوي والعقلي ولا تميت بصلة لفروقهم الفردية .

العلاج :

- العناية بالشكل المادي للكتاب المقرر وإخراجه بالصورة الجميلة التي تعمل على جذب التلاميذ.
- أمر التأليف للكتاب يسند إلى الجهات المختصة ولذوي الخبرة الميدانية لمالهم من دراية وخبرة في مجال التأليف .
- اشتمال الكتاب المدرسي المقرر على التنوع في الموضوعات بحيث يجد كل تلميذ ما يصبو ويميل إليه .
- التجارب الميدانية على الكتاب المقرر وإجراء طريقة تدريسه لفئة معينة من التلاميذ للوقوف على ما فيه من هنات وفجوات واشراك المعلمين وأخذ آرائهم وملاحظاتهم لمعرفة مدى الجدوى والجدارة .
- مراجعة الكتاب باستمرار بهدف تعديله وتطويره .

مهارات السرعة :

يرى (محمد ، 1986م ، ص147) : أن سرعة القراءة تتطلب أن تقع العين على أكبر عدد من الكلمات في كل حركة لها ، وإذ أن هناك أمور لها الأثر الأكبر على هذه السرعة وهي :

هدف القارئ – الذكاء – الخبرة السابقة – طبيعة المادة المقروءة وصياغتها – الدافع إلى القراءة – حالة القارئ النفسية ومدى السيطرة على المهارات الأساسية للقراءة .

وقد وضع بعض العلماء معايير للقراءة السريعة فقد حددت القراءة الجيدة السريعة في الإنجليزية ب (600) كلمة في الدقيقة ، أما في العربية (400-300) كلمة في الدقيقة الواحدة ونجد أن البعض حددها من (150) كلمة في الدقيقة الواحدة .

ويرى (غيث ، 1989م ، ص156) : يجب أن تكون السرعة القرائية من أهم المهارات التي ينبغي العمل بها في المؤسسات التعليمية منذ المراحل الابتدائية على العناية بها وتدريبها للتلاميذ لأنها مهارة تعمل على إفادة الإنسان في حياته العملية والعلمية فائدة كبيرة وتختصر على التلميذ

القوت اللازم للتعلم عن طريق القراءة وتعطيه القدرة والاستفادة من الكتب المقررة وغير المقررة كالصحف والمجلات في أقل زمن ممكن ولكن الوصول إلى اتقان هذه المهارة لا يتم إلا بالتدريب والتكرار والتمرين عليها .

يقول (محمد ، 1957م ، ص41) :نالت سرعة القراءة اهتماماً كبيراً من علماء الغرب فظهرت البحوث والتجارب في الربع الأخير من القرن التاسع عشر حول حركات العين أثناء القراءة وقد نحج العلماء في اختراع آلة تصويرية فوتوغرافية لقياس سرعة الفقرات والوقفات أثبتت أن حركات العين أثناها عبارة عن سلسلة من الوقفات والفقرات التي تمكن القارئ من عملية إدراك الكلمات المكتوبة على السطر ، وعدد الكلمات المدركة في الوقفة الواحدة تسمى (مدى التعرف) والوقت الذي تأخذه العين في الوقفة يسمى (سرعة التعرف) .

ثانياً : الكتابة :

تمهيد :

أنا مهارة الكتابة من المهارات الأساسية في المعرفة الإنسانية مقرونة بالقراءة إذ لابد أن يجيد الإنسان القراءة والكتابة لكي يتحصل على المعارف المختلفة فهي مهمة في حد ذاتها ولها أهمية أنها وسيط لأن من غير إجادة مهارات القراءة والكتابة لا يستطيع التلميذ تحصيل دروسه المختلفة.

إن تعليم الكتابة يحتاج إلى معلم مؤهل يستخدم كل الأساليب التربوية ليجعل التلاميذ يتقنون هذه المهارة فلابد أن يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وأن يلم بمهارات الخط العربي وأن يكون ملماً لعلم النفس التربوي لكي يعالج أخطاء التلاميذ من الوهلة الأولى وأن يعمل على تدريب التلاميذ على الكتابة باستمرار بالقدر المناسب والحد المعقول مع مقدراتهم لكي يبرز دوره في تطوير مهارة الكتابة لتلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي .

الكتابة في اللغة العربية : (على ، 2006م ، ص298) :

اللغة العربية لها منظومة كبرى لها أنظمة متعددة فلا نظاماً للأصوات الموزع توزيعاً لا يتعارض فيه موقع مع موقع ولها نظامها النحوي والصرفي الذي لا يتعارض فيه صيغة ولا تتعارض فيه قاعدة مع قاعدة أخرى ولها نظاماً في المقاطع .

القراءة والكتابة متلازمتان والذي يقرأ يكتب والذي يكتب يقرأ والأمي لا يكتب ولا يقرأ ولكي يحسن المرء الكتابة لابد له من التدريب على الهجاء والأملاء وعن طريق الملاحظة في أثناء الاطلاع والقراءة الكثيرة وذلك لا تأتي إلا بكثرة القراءة للقضاة على الخطأ الإملائي والكتابي .

المقصود بالكتابة :

يقول (على ، 2006م ، ص299) لا شك أن اختراع الكتابة عند قدماء المصريين وانتشارها بعد ذلك في كل الدنيا كان بداية للتاريخ الحقيقي المسجل للإنسان لذلك تعتبر الكتابة من مظاهر الفعل الإنساني ويراد منها أمران :

– الأول : أمر عقلي وجداني يتصل بتكوين الأفكار وابتكارها .

– الثاني : أمر عقلي وجداني شعوري متصل بوضع الأفكار على الصفحة البيضاء بشكل يتسم بالسلامة والصحة وهذا يعني وضع الحرف بجوار الحرف داخل الكلمة وضع الكلمة بجوار الكلمة داخل الجملة وهذا يعني وضوح المكتوب برسم الحروف رسماً يتماشى مع الأبعاد التي تتوافق قواعد الخط العربي .

أهمية الكتابة : (أمل عطية ، د،ت ، ص6) :

الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره ، ولأن يقف الشخص على أفكار غيره وأن يبرز ما لديه من مفاهيم ومشاعر وتسجيل ما يود تسجيله من وقائع وكثيراً ما يكون الخطأ الكتابي في الأملاء أو في عرض الفكرة سبباً في قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة ومن ثم تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها عنصراً أساسي من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعابير عنها والوقوف على أفكار الغير والالمام بها ، وبعض أنواع الأملاء يتطلب القراءة قبل الكتابة كالأملاء المنقولة والأملاء المنظورة وهذه القراءة تزود التلاميذ بألوان من المعرفة المختلفة وتعودهم على جودة الاصغاء وتنظيم الكتابة باستخدام علامات الترقيم والتدريب على الكتابة الصحيحة إملائياً وإجادة رسم الحروف بأبعادها الحقيقة مفادها وضوح الخط العربي وقدرتهم على التعبير عما لديهم من أكفار بوضوح ودقة ولابد أن يكون التلميذ قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً وإلا اضطربت

الرموز بطريقة اتفق عليها أهل اللغة وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها وأن يكون قادراً على اختيار الكلمات ووضعها في نظام خاص وإلا استحال فهم الأفكار التي تشتمل عليها .

مشكلات الكتابة العربية : (على ، 2006م ، ص299):

وقف الباحثون على نظام الكتابة منذ أقدم العصور فمنهم من رضي عنها ومنهم من رأي فيها الموجاجأ بقيمة بعض الإصلاح ومنهم من ضاف بها جملة وتفصيلاً ومشكلات الكتابة كثيرة ومتعددة .

الخط العربي ومكانته في التعليم : (محمود ، 1986م ، 44-45) :

عند مهارى الكتابة والرسم الإملائي الصحيح فلابد من الوقوف على وسائل التعبير والكتابة مثل الخط الجيد ، ولا ينكر أن للخط الجيد مكانه سامية في المجال التعليمي وهو من وسائل التعبير الكتابي ومثل الخط الجيد في تيسير الأداء والخط المشوه الردي لا يبين أبعاد الحروف الكتابية ومثله في ذلك التغييرات المكتوبة والأساليب الركيكة التي تضجر القارئ أو السامع بها عن الفهم الدقيق المطلوب والخط من ضروريات الحياة المختصرة ومن المزايا التي أنفرد بها الإنسان عن غيره من الأحياء وتربي الذوق وترفه الحس وتغذى بالجمال والتنسيق .

وللخط العربي أثار رائعة تزدان بها المساجد والمؤسسات العربية والإسلامية ، وتبدو بهية وكذلك في المعارض والمتاحف ودور الخيالة وغيرها .

وبعض الناس يتخذون من الخط دليلاً على تقدم المؤسسة التعليمية ومدى نجاح تلاميذها والبعض يجعلون الخط مقياساً للتعلم ولكن هذا المقياس غير مطرد وكثير من عظماء المعلمين خطهم ردئ ولكنهم لو اسعفتهم مواهبهم وفرصهم في التعليم بإجادة كثير من المواهب التعليمية كالانتباه ودقة الملاحظة والاصابة الموازنة والحكم .

وهو إلى ذلك يعود التلاميذ على النظام والدقة والنظافة ويثير فيهم حب المنافسة ويأخذهم بالتأني والصبر والمثابرة وتبدو **أهمية الخط :**

في تسهيل عملية الفهم والافهام للقارئ وإثارة وجذب انتباهه لما يقرأ كما تتجلى أهميته في تسهيل عملية الحكم على الإجابات لقياس حصيلة التلاميذ في الاختبارات لما يحدثه من تيسير في قراءتها وتقديرها تقديراً عالياً مع توفير الزمن ومن المحتمل أن رداءة الخطوط والكتابة في

إجابات التلاميذ قد تصيب القائم على أمر العملية التعليمية بالضجر وتجعله يتأتي في القراءة واستيعاب جميع الأفكار وقد تحير به الدقة والعدل في التقدير .

ويقول (محمود ، 1986م ، ص45) : الخط مهم لارتباطه بالقراءة وهو أساس زمور الكتابة التي يسجل بها أحاسيسه وأفكاره ، وهو وسيلة التعبير الصامتة إذ يساعد القارئ على تذوق اللغة ، وفي المجال التعليمي يعتبر الخط من وسائل التعبير وسوء الخط مثل سوء التعبير وكلاهما يؤدي إلى سوء الفهم .

ثالثاً : تلازم القراءة والكتابة :

القراءة والكتابة عمليتان متلازمتان ، وبعد الاستعداد للقراءة من لوازم التمكن منها واتقانها ، ومثله الاستعداد للكتابة فكل منها يحتاج الى النضج والتدريب المستمر الذى يؤدي الى تمكين المتعلم منهما والحذق فيهما .

وتأسيساً على النضج من أثر في الاستعداد للقراءة ، والكتابة ، وهنا تم اتفاق المعنيون بالتربية والتعليم على ان بلوغ الطفل سن السادسة من العمر يجعله مؤهلاً لتعليم القراءة والكتابة لبلوغ آليات التعليم عند الطفل مستوى النضج المطلوب لتعليم هاتين المهارتين والقراءة والكتابة (محمد ، 2015م ، ص22) .

ومن هنا يمكن ان يوضح الباحث ما درس في علم النفس النمو والمراحل التي يمر بها الطفل عامة في مرحلة الطفولة وحتى مرحلة النضج لحواسه وأجهزته ومرحلة التأذر التي تكافئ حديث النبي (ص) في عملية التعلم سن السابعة فليس هناك ثمة خلاف وانما اتفاق في النضج تبدأ في سن السادسة وكما لها في سن السابعة نسبة على ما جاء على لسان معلم البشرية ويمكن القول بأن الاستعداد يعنى توافر القدرات اللازمة للقراءة بما فيها القدرات العقلية ، والبصرية والسمعية ، واعضاء النطق، زيادة على الخبرات التي يمكن ان تتأسس عليها الخبرات الجديدة وفي ضوء هذا المفهوم لابد ان يذكر ويتطرق الباحث للاستعداد للقراءة على ضوء ذلك يمكن عدد العوامل التي تؤثر في الاستعداد للقراءة بالاتي :

ويرى الباحث . إن الاستعداد يعنى مدى توافر القدرات اللازمة للقراءة ، بما فيها القدرات العقلية ، والبصرية ، والسمعية ، واعضاء النطق ، زيادة على الخبرات السابقة التمكين إن

تتأسس عليها الخبرات الجديدة وفي ضوء هذا المفهوم يمكن تحديد العوامل التي تؤثر في الاستعداد للقراءة بما يأتي :

أ/ الاستعداد العقلي :

وهذا يعنى أن عقل الطفل قد بلغ مستوى من النضج يمكن المتعلم من التعامل مع الخبرات الجديدة علما أن المتعلمين يختلفون في مستوى الاستعداد العقلي ، ولكن الدراسات اثبتت أن الأسوياء من المتعلمين يتلازم مستوى نضجهم العقلي وأعمارهم الزمنية ، وأن سن السادسة من العمر تؤهل المتعلم أي الطفل تعلم القراءة أو الكتابة ، ونظراً إلى أن الأطفال يتفاوتون في قدراتهم العقلية يجب على المعلم وضع برامج تدريبية تتلاءم وقدراتهم ، وتستجيب للفروق الفروية بينهم (فؤاد ، 2007م ، ص22) .

ب/ الاستعداد العضوي :

إن الأعضاء التي تشترك في عملية القراءة هي السمع والبصر وأعضاء جهاز النطق والتلميذ لكى يتعلم القراءة لابد له من اذن تسمع لمحاكاة ويسمع من نطق المعلم وقراءته ، وعين تبصر لإدراك الرموز المكتوبة ، ولا بد له من ذهن قادر على تحليل الرموز ، والايعاز بتحويلها الى أصوات ، ولابد له من اعضاء نطق تعليمية ، بمستوى من النضج يجعلها قادرة على اظهار أصوات الرموز والنطق بها بشكل صحيح .

فالطفل لا يولد ناطقاً انما يحتاج الى مراحل نمو تمتد إلى سنة أو أكثر لكى ينطق ألفاظاً يدرك معانيها .

ومما تقدم يرى الباحث أن وجود اعضاء النطق وسلامتها غير كافي لأن يقرأ التلميذ وأن تكون قراءته جيدة انما يجب ان تصل هذه الأعضاء إلى مستوى النضج ليمكن الفرد من القراءة بشكل سليم وعند ذلك تكون القراءة ذات جدوى وإلا فإن تعليمها يعد نوعاً من العبث وربما يؤدى الى نتائج سلبية .

والاستعداد للقراءة لا يتوقف على النضج فحسب إنما على الممارسة والتدريب لذلك فإن التهيئة الصوتية، وتكرار نطق الكلمات والحروف وكتابتها وسماعها المتكرر يمكن ان يخلق حالة من الاستعداد لدى المتعلم لتعلم القراءة .

جـ / الاستعداد النفسي :

ويعنى أن يكون للتلميذ المتعلم مستوى من الرغبة والدافعية نحو تعلم مهارة القراءة لأن الدافع النفسي يعد من اهم عوامل التعلم ، وان الدافعية لدى المتعلم تتوقف لحد كبير على اتجاه المتعلم التلميذ نحو التعلم ، والدراسة ، وكذلك اتجاه اسرته ، إيجابياً نحو التعلم تكون دافعيته أقوى ، وهذا يشكل عاملاً مهماً في عملية تعلم مهارة القراءة .

يرى الباحث أن للمعلم دوراً مؤثراً في عملية إثارة دافعية التلميذ ، وتنميتها ، وضمان استمرارها لذلك يجب إن يخطط لإثارة دافعية التلميذ وتنميتها .

د/ مستوى الخبرات السابقة :

إن العملية القرائية عملية بنائية تتوقف نتائجها على الخبرات السابقة لدى المتعلمين التي تعد الاساس الذي تبنى عليه الخبرات الجديدة ، إذ اثبتت الدراسات ان تعلم الخبرات الجديدة التي تتصل بالخبرات السابقة يكون ذا معنى عند المتعلم ، أما إذا كانت هناك فجوة بين الخبرات الجديدة والسابقة، وعدم اتصال الجديدة بالسابقة فإن ذلك سيجعل التعلم اكثر صعوبة، وهذا ما يجب التنبه عليه من المعلمين وواضعي مناهج القراءة ، لذا فإن الخبرات اللغوية السابقة تعد أمراً ضرورياً في نجاح تعليم مهارة القراءة ، (فؤاد ، 2007م ، ص24) .

موضوعات القراءة والكتاب المدرسي :

إن الموضوعات القرائية والكتاب المدرسي لها أثر كبير في نجاح مهارة القراءة وفي تحقيق أهدافها ولها أثر في نتائج تعليم القراءة .

وموضوعات القراءة فهي معنية بما يحتوى الموضوع من معلومات وقيم وأفكار ومدى اتصالها بحاجات المتعلم وتلبيتها لتلك الحاجات ، وعلى هذا الأساس يجب أن تخضع هذه الموضوعات لمعايير تعتمد في اختيارها وتسخيرها لتنمية مهارة القراءة ومن هذه المعايير

. سهولتها ووضوحها وسلامة لغتها .

. تضمنها محتوى تعليماً هادفاً .

. اتصالها بأهداف تعلم القراءة .

. ملاءمتها مستوى المتعلمين .

. تدرجها من الصعب الى السهل .

. احتواؤها على صور وامثلة محسوسة .

. خلوها من الحشو والزيادة غير المسوغة .

. تضمنها المفردات والتراكيب التي تنمى المحصول اللغوي للتلميذ المتعلم .

. احتواؤها على شيء من الأساليب ذوات الطبيعة الوظيفية التي يحتاجها المتعلم في الحياة .

*** أما الكتاب المدرسي فيجب أن يتوافر فيه ما يأتي :**

. جودة التصميم ، والاخراج وحسن التغليف

. جودة الورق والطباعة والتنسيق .

. احتواء الكتاب على الصور الحسية التي تدعم المعاني والمفاهيم .

. تنوع اساليب عرض الموضوعات .

. احتواء الكتاب على تدريبات وانشطة لغوية بعد كل موضوع .

. احتواؤه على مقدمة تتضمن أهداف تعلم مهارة القراءة وما مطلوب من المعلم والمتعلم فيها .

. احتواؤها على هوامش ترشد المعلمين إلى ما مطلوب منهم في معالجة بعض الأنشطة، أو يرفق بدليل يوجه المعلم نحو ما يجب فعله (الوسيلة ، 2004م ، ص33) ، (مالك ، 2003م ، ص23) .

أسس إعداد كتب تعليم القراءة والكتابة :

بعد الحديث عن القراءة والكتابة من تعريف وماهية وأنواع والصعوبات عن مشكلات القراءة والكتابة والجهود التي بذلت لمعالجتها ويمكن الحديث عن كتب تعليم القراءة والكتابة، ويمكن أن نبدأ ببيان الأسس التي ينبغي أن تقوم عليها هذه الكتب ويمكن أن تقسم نواحي النظر في كتب القراءة والكتابة إلى خمسة أقسام، وهي الفلسفة الأساسية، والتنظيم، والموضوعات، وطريقة التعليم، والإخراج. وعرضنا في كل قسم من هذه الأقسام الأسس والمبادئ التي تتصل به أما في عرض هذه المبادئ والأسس فقد كان منهجنا أن نعرضها واحداً واحداً، فنبدأ بتقرير المبدأ أو الأساس ثم ننتقل إلى بيان الأول والشواهد التي تؤيده ثم نختم بشرح الطريقة التي يمكن أن يطبق بها في إعداد المواد العامة.

وينبغي هنا أن نشير إلى أن الأسس التي يشتمل عليها هذا البحث ليست كلها مرتبة في واحدة من الثقة فبعضها مشتق من البحوث العلمية التي أجريت في هذا الميدان أي ميدان تعليم القراءة والكتابة، وبعضها مأخوذ من آراء الخبراء والمختصين في إعداد الكتب التعليمية.

أولاً: الفلسفة الأساسية : (Gray , 1956 , P20)

يتأثر كتاب تعليم القراءة والكتابة تأثراً كبيراً بالأهداف التي ينشدها المؤلف بالمراشد من تعليم مهاراتي القراءة والكتابة فإذا كان هدف تعليم القراءة والكتابة مجرد فك الخط وكتابة الأسماء فإن كتابه سيقتصر على العناية بالنواحي الآلية في القراءة والكتابة. أما إذا كان هدفه تمكينهم من الاشتراك الفعال في مناشط الحياة التي يقوم بها المثقفون في مجتمعهم فإن كتابه سيوجه غايته إلى الموضوع والفهم، ووضوح الفكرة وسلامة التعبير.

ويتأثر الكتاب تأثيراً كبيراً بفكرة المؤلف عن القراءة والكتابة. فإذا كان كل ما يفهمه المؤلف عن القراءة والكتابة أنهما عمليتا نطق سليم وتصرف صحيح للكلمات، فإن الكتاب الذي يؤلفه سوف يميل إلى الاهتمام بهذه النواحي. أما إذا كان مفهوم القراءة والكتابة عند يشمل إلى جانب هذه النواحي الآلية نواحي الفهم والتفكير والتعبير فإن كتابه سيوزع عنايته على هذه النواحي جميعها. ومفهوم القراءة والكتابة عند المؤلف، وأهدافه من تعليم القراءة والكتابة، هما اللذان يطلق عليهما الفلسفة الأساسية للكتاب، وسأحاول في هذا المبحث أو هذا الجزء أن أبين المفاهيم المختلفة للقراءة، وأوضح الأهداف التي نصبت لتعليم هاتين المهارتين، حتى أتمكن بها من الاستعانة في تحليل وتقويم كتب تعليم القراءة والكتابة وإعدادها.

يجب أن يراعى في إعداد كتب تعليم القراءة والكتابة أن تستهدف المستوى الوظيفي في هاتين المهارتين.

أهداف المستوى الوظيفي في إعداد كتب القراءة والكتابة:(Gray , 1956 , P20)

من المتفق عليه بين المشتغلين بالتربية الأساسية أن عملية تعليم القراءة والكتابة ليس غاية في حد ذاتها ، بل وسيلة لترقية حياة الفرد والمجتمع، فعن طريق قراءة اللافتات وأسماء الشوارع والإعلانات يستطيع أن يعرف ما يقع في مجتمعه من أحداث، وما يجري في العالم من أخبار

وتطورات وعن طريق الاتصال بالكتب والمطبوعات يستطيع أن يكتسب المعلومات التي تساعده على رفع مستوى معيشته، وتحسين حالته الاقتصادية وأداء واجباته المدنية ، والاشتراك في مناشط مجتمعه. عن طريق الاتصال بالتراث الأدبي والروحي لامته ويستطيع اشباع رغبته الدينية، والروحية والمعنوية ، وعن طريق كتابة الرسائل والطلبات وملء الاستمارات يتصل بغيره وينقل إليهم رغباته ومطالبه، وهكذا تؤدي معرفة القراءة والكتابة إلى مساعدة الفرد على حل مشكلاته وتحسين حياته، كما تؤدي إلى معاونة الجماعة على التقدم والرقي، ولكن معرفة القراءة والكتابة لها عدة مستويات، وهذه المستويات تتراوح بين الإلمام البسيط والاتقان الناضج ، فأي هذه المستويات يصلح لتمكين المتعلمين من بلوغ هذه الغايات والقيام بتلك الواجبات .

والإجابة عن هذا السؤال بأن هنالك مستويات كثيرة لمعرفة القراءة والكتابة ولكن أكثرها استعمالاً في العملية التعليمية الأساسية مستويان الأول أصطلح على تسميته (الحد الأدنى) والثاني (المستوى الوظيفي لمعرفة القراءة والكتابة) وسيجرى الحديث فيما يلي عن كل من هذين المستويين بالتفصيل لنبين كيف يؤثران في عملية إعداد الكتب.

أما فكرة الحد الأدنى فهي فكرة قديمة مألوفة الاستعمال في برامج التعليم وترجع نشأتها إلى عدم توفر الإمكانيات اللازمة لوضع البرامج الوافية لتعليم القراءة والكتابة بأهدافها المحدودة، وبرامجها الضيقة ولاتزال منتشرة في كثير من مناطق العالم.

ويلاحظ الباحث أن هذا الأمر أو هذه الفكرة قد تطابق برامج مكافحة الأمية في البلدان العربية لأنها كلها كانت مبنية على هذه الفكرة.

وتقوم فكرة الحد الأدنى على أن هدف تعليم مهارتي القراءة والكتابة هو تزويد المتعلمين بالمهارات الأولية في القراءة والكتابة، وتقدم هذه المهارات عادة في كتاب أو كتابين يشتملان على عدد من الدروس والتمرينات التي تدور حول تعرف الكلمات والعناصر الأساسية في الكتابة، والمفروض أن اكتساب المهارات الخاصة بتعرف الكلمات ونطقها وكتابتها يمكن المتعلم من قراءة أي مادة تعرض له، أو كتابة أي شيء يحتاج إليه، وذلك على أساس أن المادة المقروءة أو المكتوبة ليست إلا كلمات يعرفها أو يستطيع أن يعرفها، وبناء على ذلك يتوقف التعليم عند هذا

الحد، ويبدأ المتعلم في مواجهة المواقف المختلفة التي تتطلب القراءة والكتابة معتمداً على نفسه. (Gray , 1956 , P22)

أصحاب فكرة الحد الأدنى : (Gray , 1956 , P27)

وأصحاب هذه الفكرة ينسبون إليها بعض المزايا مثل اشباع رغبة كثير من المتعلمين في اكتساب القدرة على قراءة الأشياء البسيطة وقضاء بعض الحاجات العملية أو الالتحاق ببعض الأعمال التي تستلزم القدرة على القراءة والكتابة وهم يحكمون على صحتها بأنها ضرورة يحتمها عدم توفير الناحية الاقتصادية وقلة عدد المعلمين المدربين، وهم يعتقدون أن أي شخص يصل إلى الحد الأدنى يستطيع أن يقطع بقية الطريق بنفسه إذا كان لديه دافع قوي وقدرة على التعلم، وإلا فهو شخص لا يستحق المساعدة وهم يضيفون إلى ذلك حجة ثالثة، مفادها وخلاصتها أن الجهد والمشقة اللذين تستلزمها المستويات العالية وبرامج التعليم المطولة تعرفان كثيراً من المتعلمين عند الالتحاق بفصول التعليم العليا وحتى الذين يلتحقون بها سرعان ما ينقطعون عن الدراسة بعد أن يتبينوا ما تتطلبه من جهد ووقت وهذا كثير ما يشد انتباه الباحث لما يجري في المجتمع بأن التعليم هو كتابة وقراءة الرسائل.

النقد الموجه لهذه الفكرة نقدان:

– الأول أن نتائج الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال قد اثبتت أن المتعلم حين يتوقف عند حد يكون عاجزاً عن استعمال القراءة والكتابة إلا في أغراض أولية جداً، مما يؤدي إلى نسيان ما تعلمه، وفقد ما اكتسبه من قدرة. (محمد ، 1998م ، ص55)

وهذه الحقيقة تؤيدها مشاهدات الخبراء والعاملين في حقل العملية التعليمية اللغويين على وجه الخصوص، والنقد الثاني يبطل الحجة الثابتة لفكرة الحد الأدنى فقد اثبتت تجارب المنشغلين بالتعليم أن الأقلية الضئيلة من المتعلمين هي التي تعتمد على نفسها وتقوم بمتابعة التعلم بعد الحد الأدنى، أما الأغلبية الساحقة من المتعلمين فإنها لا تستطيع استغلال الفرص الجديدة في متابعة عملية التعلم والتعليم نظراً لنقص خبرتها وضعف مستواها في مهارتي القراءة والكتابة.

ويتضح للباحث من هذه الحقائق السابقة أن فكرة الحد الأدنى فكرة غير سليمة لأنها لا تؤدي إلى النتائج المنشودة من تعليم مهارتي القراءة والكتابة وهي إن أدت إلى شيء فإنها لا تؤدي إلا

إلى بعض المزايا الظاهرية التي لا تمس جوهر حياة المتعلمين، وعلى ذلك فهي لا توفر المال والجهد والوقت بل تضيعها جميعاً ، وإذا كانت العملية التعليمية وكتبها قائمة على هذه الفكرة فقد آن الأوان لتغيرها واستبدالها بفكرة أخرى تحقق ما تنشده من أهداف في تعليم مهارتي القراءة والكتابة وهذا ما يربط الباحث في عملية اجراء الدراسة بالوقوف على أفكار المعلمين ومعرفة مدى قدرتهم وتأهيلهم. (Gray , 1956 , P22)

المستوى الوظيفي:

أما فكر المستوى الوظيفي في معرفة مهارتي القراءة والكتابة فهي فكرة حديثة نسبياً، ظهرت بعد تطور العملية التعليمية الحديثة في العشرينيات من القرن الماضي وقائمة على النتائج السيئة التي أدت إليها فكرة الحد الأدنى التي دعت المشتغلين بالعملية التعليمية والباحثين يبحثون عن مستوى آخر يحقق الأغراض المنشودة من تعليم المتعلمين لمهارتي القراءة والكتابة، والمتبع لما ينشر حديثاً عن برامج مكافحة هذه المشكلات وبرامجها، وما جرى في المؤتمرات التي عقدت بشأنها في مختلف بلدان العالم، يلحظ أن التفكير في هذا الميدان متجه إلى الأخذ بفكرة المستوى الوظيفي واحلالها محل الحد الأدنى (Gray , 1956 , P23)

فكرة المستوى الوظيفي:

وتقوم فكرة المستوى الوظيفي على أن الهدف من تعليم مهارتي القراءة والكتابة هو تزويد المتعلمين بجميع المهارات والقدرات والمعلومات والاتجاهات التي تمكنهم من الاشتراك اشتراكاً فعالاً في مناشط القراءة والكتابة التي يفرضها المجتمع على المتعلمين من أبنائه، فإذا كان المجتمع يفترض على المتعلمين أن يكونوا قادرين على الاتصال بالأحداث الجارية عن طريق الصحف والمجلات، يجب على أن يتعلم المتعلمين من أبنائه حتى يصلوا إلى مستوى قراءة الصحف والمجلات، وإذا كان المجتمع ينتظر من المتعلمين أن يكونوا قادرين على الاتصال بأفراد أسرهم من على البعد عن طريق كتابة الرسائل فيجب أن يتعلم المتعلمين حتى يصلوا إلى مستوى كتابة وقراءة الرسائل، ومثل ذلك يمكن أن يقال عن بقية المناشط الأخرى ويسمى مستوى معرفة القراءة والكتابة في هذه الأحوال بالمستوى الوظيفي.(Gray , 1956 , P23)

وأصحاب هذه الفكرة ، حيث يدعون إليها يحتجون بأنها تتصل اتصالاً وثيقاً بالأغراض الأساسية من تعليم القراءة والكتابة، فما لا شك فيه أن هاتين المهارتين مطلوبتان لاستخدامهما في ترقية حياة الفرد وتقدم الجماعة، ومن ثم وجب أن يتجه تعليمهما إلى الوصول بهما إلى المستوى الذي يجعلهما أداتين أو مهارتين فعالتين في تحقيق هذا الغرض، ويحتج أصحاب هذه الفكرة أيضاً بما سبق أن عدداً كبيراً يلتحقون بفصول عليا في المرحلة الثانوية وفي الجامعية بل يحصلون على شهادات كالأساس والثانوي ويعجزون عن أبسط عمليات القراءة والكتابة ويرتدون إلى الأمية بعد هذه المراحل الدراسية. (أحمد ، 1986م ، ص23) .

ويمكن أن تؤيد هذه الحقيقة نتائج الدراسات العديدة التي أُجريت في هذا المجال للأطفال. وهذا كان مقوداً للباحث لإجراء هذه الدراسة وخاصة في المدارس، وفي الحياة المدنية، وفي الجيش، وكل هذه الدراسات تنتهي إلى نتيجة واحدة، فهي إن الذين يقضون في المدرسة ثمان سنوات فأكثر يستطيعون القيام بواجبات القراءة التي تفرضها عليهم الحياة في المجتمع بحيث يمكن اعتبارهم متعلمين، وأن الذين يقضون خمس أو ست سنوات يقومون بهذه الواجبات لكن على وجه غير مرتب بحيث يمكن اعتبارهم متعلمين أو إنصاف متعلمين، وأن الذين يقضون أربع أو ثلاث أو أقل يعجون عن القيام بهذه الواجبات بحيث يمكن اعتبارهم أميين ، ومعنى هذا أنه لابد من الوصول إلى مستوى من القدرة على القراءة والكتابة يماثل الست سنوات على الأقل وهناك ضرورة عملية تدعو إلى التمسك بالمستوى الوظيفي في معرفة القراءة والكتابة وهي عدم توفر المواد التي تتناسب من حيث الموضوع وصعوبة الأسلوب، فعظمهم المواد المتوفرة ولا يستطيع أن يقرأها إلا من بلغوا المستوى الوظيفي أو جاوزوه، ولما كان إعداد هذه المواد يستلزم وقتاً وجهداً فلم يعد أمام التربويين إذا أرادوا أن يصلوا بالمتعلمين إلى المستوى الوظيفي وأن يتخذوه هدفاً لهم. (الباحث)

وثمة اعتراض على هذه الفكرة بأن تنفيذها يستلزم أدوات ومعلمين مدربين ولا شك في أن هذا صحيح ، ولكن ينبغي أيضاً تقويمها أن يحسب حساب النتائج التي تنتج عنها ولو قارنا أن الأموال والمجهود والوقت التي تنفق في تنفيذه فكرة الحد الأدنى إنما تذهب هباءً ، وقد اعترض عليها أيضاً بأن ما تقتضيه من مشقة ووقت يصرفان كثيراً في المتعلمين عن التعليم وهذا

الاعتراض ليس جوهرياً، لأنه يمكن إزالة أسبابه بتقسيم التعليم المؤدي إلى ذلك المستوى إلى عدة مراحل وجعل المرحلة الأولى من السهولة بحيث يستطيع الراغبون في التعليم بلوغ أهدافها بجهد معقول، على أن تكون في الوقت نفسه مناسبة بحيث تمكنهم من قضاء بعض المطالب البسيطة للقراءة والكتابة في مجتمعهم، وكلما تقدم المتعلم في الصفوف وفي المراحل استثيرت دوافعه للانتقال إلى المرحلة التالية وهذه الخطة فعالة ويتضح من هذه الحقائق أن فكرة المستوى الوظيفي أقرب الأفكار لتحقيق الأهداف المنشودة في عملية تعليم القراءة والكتابة .(جابي ، 1983م ، ص33) .

ويتضح من هذه الحقائق للباحث أن فكرة المستوى الوظيفي أقرب الأفكار إلى تحقيق الأهداف والأغراض المنشودة لتعليم مهارتي القراءة والكتابة ولذا عمدت الكثير من البلاد إلى الأخذ بها في وضع وإعداد الأدوات التعليمية وهذا مدعاةٍ إلى ضرورة تغيير فكرة الحد الأدنى التي تقوم عليها عملية التعليم في بعض مدارسنا ومجتمعاتنا وفي بلادنا العربية واحلال فكرة أخرى صالحة محلها فإن أصلح الأفكار التي يمكن أن تفي بالغرض هي فكرة المستوى الوظيفي.

فبذلك البلاد العربية والمجتمعات التربوية تريد من تعليم أبنائها وتلاميذها أن تصل إلى فوائد حقيقية تبدو آثارها في حياة هؤلاء المتعلمين وحياة مجتمعهم وهي ليست في موقف يسمح لها أن تبدد جهودها وأموالها وأوقاتها في عمل لا يؤدي إلى نتائج ظاهرية لا فائدة منها ، ولذا على التربويين والمسؤولين عن العملية التعليمية أن يحددوا أهدافهم من تعليم المتعلمين تحديداً واضحاً وأن يحددوا المستوى الذي يريدون أن يبلغوه تحديداً واضحاً ويجعلوه المستوى الوظيفي الذي يمكنهم من ممارسة أهم ألوان النشاط القرائي والكتابي الذي يمارسه المتعلمين في مؤسساتهم. (حسن ، 1989 ، ص134) .

تحديد المستوى الوظيفي:

تحديد المستوى الوظيفي ليس أمراً سهلاً بل تعترضه صعوبات كثيرة، وأن مناشط القراءة تختلف من مجتمع إلى مجتمع تبعاً لاختلاف العوامل الجغرافية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي تؤثر في المجتمع.

ويترتب على الاختلاف في المناشط الاختلاف في المستويات الوظيفية فما يصلح أن يكون مستوى وظيفياً في المجتمع الذي أصبحت فيه مهارتي القراءة والكتابة عنصرين أساسيين في الحياة لا يصلح أن يكون مستوى وظيفياً في مجتمع لا يجيد هاتين المهارتين بعد ، وكل ما يمكن عمله أن يقوم المسؤولون المعلمين في مدرسة بتحليل مناشط مهارتي القراءة والكتابة الشائعة فيه ويضعوا بعض المقاييس التي تقيس نجاح المتعلمين في هذه المناشط، ثم يحددوا الكمية التي اقتضاها وصولهم إلى هذا المستوى الوظيفي من الكفاية.

وقد استخدم بعض العلماء في إنجلترا وأمريكا هذا المنطق واستطاعوا أن يحددوا المستوى الوظيفي بعدد من السنوات الدراسية يبلغ أربع سنوات أو خمساً أو ما يماثل قدرة التلميذ الذي قضى هذه السنوات في تعلم القراءة والكتابة.

ويرى الباحث ثمة مطابقة بين ما تصبوا إليه دراسته وتبينت له الحوجة إلى مثل الدراسات التي تحدد المستوى الوظيفي تحديداً ساعدنا كمعلمين على توجيه جهودنا في تعليم مهارتي القراءة والكتابة توجيهاً سليماً وحتى نتمكن من عملية تعليم مهارتي القراءة والكتابة يمكن أن نلجأ إلى الاستفادة من خبرة الأمم الأخرى في هذا المجال، مسترشدين بخصائص لغتنا وحضارتنا ووضعنا الثقافي فحضارتنا تعتمد على القراءة والكتابة إلى حد كبير. وحتى في المناطق الريفية نجد أن الكلمة المطبوعة تحتل مكاناً غير قليل في كثير من شؤون حياتنا اليومية، واضافة إلى ذلك التغيرات والتطورات الواسعة التي أخذت تطرأ على المجتمع العربي والتوسع الهائل في التعليم في شتى مجالاته، هذا يمكن أن نخطو خطوات واسعة نحو الانضمام إلى الأمم القارئة، وأن القراءة والكتابة في سبيلهما إلى أن تكونا عنصرين أساسيين في حياتنا.

فإذا أردنا تحديد المستوى المطلوب تحديداً كمياً، أمكن تحديده بأربع سنوات دراسية أو ما يماثلها من القدرة (الباحث).

وهذا الحكم يستند أساساً على الحقيقة التي كشفت عنها الأبحاث العلمية أن كثير من المتعلمين لم يبلغوا هذا المستوى ينسون ما يتعلمون مما يؤدي إلى ضعفهم في هاتين المهارتين. (محمد زياد ، 1988م، ص34) .

وهذا يؤيد ما لاحظه الباحث أثناء عمله في تدريس اللغة العربية في كثير من المدارس الأساسية أن كثير ممن تعلموا في هذه المدارس ثلاث أو أربع سنوات أو أكثر وحصلوا على شهادات يرتدون إلى مستوى يقرب إلى الأمية نسبة لضعف مهارتي القراءة والكتابة لديهم. (الباحث) .

الوصول للمستوى الوظيفي:

وللوصول إلى هذا المستوى ينبغي أن يوجه تعليم المتعلمين إلى تنمية القدرات والمهارات والاتجاهات اللازمة للاشتراك في المناشط.

فالتعرف والنطق السليمان، والفهم الواضح الدقيق للمقروء ونقده والحكم عليه والكتابة الصحيحة التي تعبر عن الغرض بوضوح ينبغي أن تكون أهدافاً أساسية لتعليم المتعلمين، كذلك ينبغي أن يقوم التعليم على أساس ما خطط له بأخذ يد المتعلم والتدرج به من مستواه إلى المستوى الوظيفي بحيث يشعر في كل مرحلة بالثقة في قدرته على اجتيازها، والرغبة في الانتقال إلى المرحلة التالية.

كما ينبغي أن تشتمل الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم في مختلف مراحل التعلم على أنواع من مناشط القراءة والكتابة التي توجد في المجتمع الخارجي حتى يشعر بفائدة التعلم من ناحية ويتدرب على مواجهة مواقف الحياة من ناحية أخرى، وينبغي أن تبنى هذه الخبرات على دوافع المتعلمين وحاجاتهم ومستوياتهم التحصيلية . (عباس ،2015م ، ص31) .

ويرى الباحث أن كل ما تقدم يتطلب ويقتضي أن تكيف الكتب والمواد التعليمية بحيث تحقق الأهداف المنشودة، وتشتمل على الخبرات المناسبة وتتمشى مع المراحل التعليمية المختلفة للمتعلم.

عناية كتب القراءة بجميع المهارات اللازمة لتعرف الكلمات:(الهاشمي ، 2005م ، ص62):

المستوى الذي يجب أن تستهدفه الكتب في تعليم القراءة والكتابة، والعناصر الرئيسية التي ينبغي أن يقوم عليها مفهوم القراءة والكتابة في الكتب الصالحة لهما. ولكن هذا لا يكفي في إعداد هذه الكتب، إذ يبقى بعد ذلك تحديد القدرات والمهارات الأساسية التي ينبغي أن تتجه هذه الكتب إلى تكوينها وتنميتها، كما يبقى بيان الوسائل التي تُتبع في تحقيق ذلك الغرض ، وهذا ما سيحاول الباحث تناوله في هذا الجزء وسيعتمد عليه اعتماداً كبيراً في دراسة هذه المهارات.

إدراك الكلمات:

من أهم القدرات التي ينبغي أن تُعنى الكتب بتكوينها وتنميتها القدرة على إدراك الكلمات، عنصر أساسي من عناصر القراءة، فعليها يتوقف الفهم والتفاعل واستخدام الأفكار وبدونها لا تكون هناك قراءة على الاطلاق ويقصد بإدراك الكلمة قدرة القارئ على تمييزها عن غيرها من الكلمات حينما يقع بصره عليها في أثناء القراءة ويدخل في هذه العملية قدرته على نطق الكلمة، أو استحضار المعاني المرتبطة بها أو كليهما معاً. (الهاشمي ، 2005م ، ص62) .

كيفية تكوين قدرة الإدراك وتنميتها:

قد حظيت ناحية الإدراك بعناية مئات من الباحثين، سواء من ناحيتها الخاصة أو العامة كظاهرة نفسية ومن الخاصة كظاهرة من ظواهر مهارة القراءة، وتدل على الدراسات التي أجريت على الإدراك عامة على أن الإنسان يدرك الأشياء والأشكال في أول الأمر كوحدات كلية، ثم لا يلبث بعد قليل لأن يدرك الجزئيات التي تتكون منها الوحدات الكلية، ويكون الإدراك في المرحلة الأولى عاماً، غامضاً، لا يتميز فيه جزء عن جزء، أو أن تميز فلا يتميز إلا الخصائص البارزة.

أما في المرحلة الثانية فإن الإدراك يتخصص ويتمي فيه الأجزاء، وتتضح علاقتها ببعضها البعض، كما تتضح علاقتها بالكل، ويتم الانتقال من إدراك الكل إلى إدراك التفصيلات بالتدرج حيث ينتقل الإنسان من الكل إلى إحدى التفصيلات، ثم يعود إلى الكل، ثم لا يلبث أن يعود إلى التفصيلات ليدرك شيئاً جديداً وهكذا ، وهذا هو ما يحدث أيضاً في إدراك الكلمات ، فيبدأ المتعلم في إدراك الكلمة كوحدة كلية ثم ينتقل إلى إدراك تفصيلاتها الجزئية. وهو في المرحلة الأولى قد يتعرفها بشكلها العام أو بإحدى خصائصها البارزة ، ولكنه في المرحلة الثانية يدرك الأجزاء التي تتكون منها إدراكاً واضحاً دقيقاً. (الهاشمي ، 2005م ، ص62) .

ويلاحظ الباحث أن الإدراك عند المتعلمين بالمرحلة الأساسية الحلقة الثانية وانتقاله من الإدراك الكلي العام إلى الإدراك التفصيلي المتميز يكون أبطء نظراً لضيق خبراتهم ومعارفهم وقدراتهم. وعلى أساس هذا التصور النظري يسير تعليم القراءة في ثلاث خطوات.

خطوات تعليم القراءة:

الخطوة الأولى النظر إلى الكلمة، والثانية التمييز بين الكلمات. والثالثة معرفة الحروف الخطوة الأولى هدفها اكساب المتعلمين عدداً من الكلمات التي يستطيعوا معرفتها من أول نظرة .

وفي هذه الخطوة يتعلم المعلمون تعرف الكلمة عن طريق استخدام شكلها العام أو بعض تفضيلاتها البارزة.

وتبدأ هذه الخطوة بعرض كلمة أو جملة جديدة، وتمرين المتعلمين على تعرفها ثم الانتقال إلى كلمة أو جملة أخرى وهكذا حتى يتكون لدى المتعلمين قدر كافٍ من هذه الكلمات ونتاج هذه الخطوات يؤدي إلى أن المتعلمين تعلموا إدراك الكلمات الجديدة بسرعة وسهولة حينما تعرض عليهم في موقف تعليمي مع توضيح معناها وتكرار نطقها وهذا التكرار يكون لديهم ارتباطات كثيرة وهذا هو عملية العرض وتكراره عدة مرات في فترات قصيرة قد يصبحوا قادرين على عملية الاسترجاع كلما وقع نظرهم عليها وعلى ذلك ينبغي على المعلم أن يكتب الكلمة الجديدة أو الجملة على السبورة أو يعرضها في بطاقات ثم ينطقها ويشرح معناها ويحاول ايصالها بخبرات المتعلمين السابقة ثم التمرين على قراءتها حتى التأكد من حسن إدراك المتعلمين وبهذه الطريقة تنمي المتعلم وتوصله إلى الهدف المنشود من تعلم القراءة.

تنظيم المواد التعليمية: (محمد، د.ت ص155) .

المقصود بتنظيم المواد التعليمية تحديد العلاقة بين أنواع الكتب والأدوات المختلفة التي تستعمل في تعليم المتعلمين، وهذه الكتب والأدوات على أنواع مختلفة ، ويشمل التنظيم تحديد العلاقة بين الكتب المختلفة الأنواع التي تستعمل معاً، كما يشمل تحديد العلاقة بين الكتب المختلفة الدرجات التي تستعمل في مراحل متتالية والغرض من هذا التنظيم هو تنسيق العمل بين هذه الكتب بحيث تتكامل الآثار الناجمة عنها فلا تترك ناحية من نواحي القراءة والكتابة دون أن تنال حظها من العناية، وبحيث تتراكم هذه الآثار ويبنى اللاحق منها على السابق.

ويتوقف هذا التنظيم على عاملين:

معرفة الكتب والأدوات التعليمية المختلفة ووظيفة كل منها، ومعرفة مراحل النمو في اكتساب عادات القراءة والكتابة والخصائص التي تتميز بها.

وسنتحدث في هذا الجزء من البحث عن كل عامل من هذين العاملين لنرى أثره في إعداد المواد التعليمية.

تخطيط المواد التعليمية بحيث تشتمل على أنواع مختلفة يتكامل بعضها مع بعض:

المتخصصون في تعليم القراءة والكتابة يرون أن برنامج سليم في تعليم هاتين المهارتين ينبغي أن يقوم على عدة أنواع من المواد التعليمية كل نوع يتميز بصفات خاصة، ويخدم ناحية معينة من نواحي البرنامج وهذه الأنواع هي:

أ. الكتب الأساسية.

ب. الكتب الإضافية (النشاط).

ج. كتب المتابعة.

د. البطاقات.

هـ. الاختبارات.

وسنتحدث فيما يلي عن كل نوع من هذه الأنواع والوظيفة التي تقوم بها. (محمد، د.ت ص155).

أ. الكتب الأساسية:

وهي الكتب التي يتعلم فيها المتعلمون القراءة والكتابة تعليماً منظماً في الفصول تحت إرشاد المعلم وتوجيهه ، وتسمى الكتب الأساسية لأنها تعنى بتكوين العادات الأساسية وتنميتها لدى جميع المتعلمين.

ونظراً لكثرة هذه العادات وتعقدها فإن تنميتها تحتاج إلى أنواع من الكتب المتوازية المتتالية التي يرتبط بعضها ببعض والتي يستعمل بعضها إثر بعض ولذا يطلق عليها أحياناً اسم سلسلة وأهم أنواع الكتب هي:

1- كتب القراءة:

وهي عبارة عن عدد من الكتب المتتالية التي تتدرج بالمتعلم منذ أن يبدأ في التعلم إلى أن يصبح قادراً على قراءة المواد البسيطة وكتابتها. والوظيفة الجوهرية لهذه الكتب هي جذب المتعلمين إلى القراءة ومساعدتهم على تعلم مهاراتها الأساسية ، ويتم ذلك عن طريق تقديم مادة صالحة للقراءة تكون موضوعاتها عادة مشوقة غنية بالمعاني حتى يقبل المتعلمون على قراءتها

في شوق واهتمام، ويكون أسلوبها متدرجاً في الصعوبة حتى يسير بانتظام في اكتساب العادات والمهارات المطلوبة. والمفردات في هذه الكتب تختار على أساس اعتبارات خاصة، كما أنها تكون مقيدة إلى حد كبير سواء من حيث العدد أو التكرار، وتقسم هذه الكتب إلى دروس، كل درس منها يشتمل على عدد قليل من الصفحات ويدور حول فكرة أو حادثة واحدة. (محمد، د.ت ص156)

2- كتب التمرينات:

وهي عبارة عن عدد من الكتب التي تصاحب كتب القراءة وتسير معها درساً درساً. ووظيفة هذه الكتب تثبيت عادات القراءة والكتابة وتنميتها لدى المتعلمين. ويتم ذلك عن طريق تقديم نشاطات وتمرينات تتناول النواحي المختلفة للقراءة من فهم ونقد وتعرف وتدريب المتعلمين على حلها ولكي يكون نمو هذه النواحي متزناً متناسقاً توضع هذه التمرينات على أساس خطة محكمة تحدد فيها أنواع المهارات المختلفة، وطرق التدريب عليها ثم توزع على الكتب المتعددة في الحلقة المعنية ، وقد جرت عادة كثير من المؤلفين على الجمع بين القراءة والتمرينات في كتاب واحد، ولكن ظهر أن هذا الجمع يقتل ميل المتعلم إلى الكتاب ، ويحول دون تعوده الاسترسال في القراءة، وهو فضلاً عن ذلك لا يمكنه من استيفاء تدريبه على المهارات الكثيرة المتشعبة التي تتضمنها القراءة والكتابة ولذا نجد الاتجاه الحديث في التأليف يميل إلى تخصيص كتاب مستقل لكل منهما، على أن يوضع الكتابان على أساس خطة محكمة تربط بينهما وفي الوقت نفسه توزع العمل عليهما. (محمد، د.ت ص156) .

3- كتاب المعلم:

وهو مكمل للكتب السابقة ولكنه لا يوجه للمتعلمين بل للمعلم، ووظيفته ارشاد المعلم إلى طرق استخدام هذه الكتب استخداماً يحقق الغرض منها. ويشتمل هذا الكتاب عادة على معلومات تبصر المعلم بالمتعلمين الذين يعلمهم وتعرفه بالكتب والأدوات التي يستعملها. وتشرح له الأسس التي تقوم عليها، وتبين له الطرق التي يتبعها في استخدامها. (محمد، د.ت ص156) .

ب- الكتب الإضافية:

وهي الكتب التي يطالعها المتعلمون إلى جانب الكتب التي يتعلمون فيها العادات الأساسية للقراءة وتأتي هذه الكتب دائماً بعد أن يكون المتعلمون قد قطعوا شوطاً في تعلم القراءة والكتابة ووصلوا إلى المستوى التوظيفي ولكنهم لم ينتهوا بعد من اكتساب عاداتهم الأساسية وتبدأ قراءة وكتابة هذه الكتب عادة بتوجيه من المعلم قراءة وتلخيصاً (كتابةً) ، ولكن الجزء الأكبر منها يتم في وقت فراغ المتعلمين وبناءاً على رغبتهم والغرض من هذه الكتب تحبيب المتعلمين في القراءة واكتساب مهارة الكتابة بتلخيصها أو تلخيص ما يقرؤون كتابةً ، وتثبيت العادات الجديدة التي تعلموها، وتعويدهم الانطلاق والاستقلال في القراءة والكتابة وتشتمل عليها الكتب الأساسية وأن كانت مقاربة لها في الأسلوب، وهذا بطبيعة الحال يدفع المتعلمين إلى الاقبال على قراءتها، ويتيح لهم الفرصة للتدريب على المهارات التي تعلموها وتنميتها ويراعى في تأليف هذه الكتب ما يراعى في تأليف الكتب الأساسية. من حيث مناسبة الموضوع وسهولة الأسلوب إلا أن مفرداتها لا يراعى فيها التقيد الشديد الذي يراعى في الكتب الأساسية.

ويرى الباحث أن هذه الكتب مهملة تماماً في المدارس التي اشتملت عليها الدراسة ويعزى ذلك لعدم اهتمام المعلمون بمثل هذه الكتب ولعدم الدراية الكافية عند البعض منهم بأهميتها ويرجع ذلك أيضاً لعدم التدريب لبعض المعلمين. ويوافق رأي الباحث على فكرة الكتب الإضافية وسابق تجربته فيها على فصل متكامل من الصف الثالث إلى الثامن فكل نتاج ذلك تجويد القراءة والكتابة لذلك الفصل.

ج- كتب المتابعة :

وهي عبارة عن كتب تعالج مهارتي القراءة والكتابة بواسطة موضوعات مختلفة مثل الصحة أو التاريخ أو مسائل اجتماعية التي يهتم بها المتعلمون وتكتب هذه الكتب بأسلوب متدرج في الصعوبة، يأخذ المتعلمين من حيث انتهوا في الكتب الأساسية ويرتقي بهم تدريجياً في المفردات والتراكيب حتى يصل بهم في النهاية إلى مستوى الصحف والمجلات والكتب التي يقروءها جمهور المتعلمين وهذه الكتب لا تقل أهمية في تعليم القراءة والكتابة عن الكتب الأساسية والاضافية فهي الحلقة التي تربط بين اكتساب العادات الأساسية والاتصال بمصادر الثقافة.

يوافق الباحث في الرأي في هذه الكتب ويرى بدون هذه الكتب يتوقف المتعلمون عن مهارتي القراءة والكتابة وينسون ما تعلموه ويرتدون إلى بدايتهم الأولى ولعل عدم توفر هذه المواد من أهم مشكلات القراءة والكتابة واسبابها، ولذا نجد المختصين بالعملية التعليمية يهتمون ويعتنون بها عناية بالغة بإعداد هذه المواد، واختيار موضوعاتها وتدرج اسلوبها حتى تحقق الغاية المنشودة منها ومن تخطيطها وما تصبوا له ولكن عملية التنفيذ بالمدارس تحول دون ذلك في بعضها. (الهاشمي ، 2005م ، ص62) .

د- البطاقات:

يلجأ المعلم في تعريف الدارسين بالكلمات الجديدة إلى كتابتها على السبورة والبطاقة وسيلة أخرى يمكن أن يستعين بها على تحقيق هذا الغرض، وتمتاز البطاقة بأنها وسيلة سهلة يمكن استعمالها أكثر من مرة، وفي أكثر من غرض، فهي أنفع في عرض الكلمات الجديدة وفي التدريب على تعرفها وتحليلها، وفي تكوين جمل منها، بل في تكوين قطع جديدة للقراءة أو لكتابة إملاء اختباري للكمات وان هذه البطاقات، مع مالها من وظائف هامة، وسيلة تضاف إلى السبورة ولا تغني عنها، ويمكن أن على السبورة أو الجدار ولكنها في هذه الحالة تحتاج إلى تثبيت، والتثبيت تعترضه صعوبات كثير فهو يحتاج مثبتات قد لا تتوفر في كل درس ، ولذا تستعمل مع البطاقات لوحة خاصة من الورق المقوى (لوحة جيدة) تتكون من عدة صفوف في كل صف منها جيب مستطيل توضع فيه البطاقات، ومن أهم مزايا لوحة البطاقات سهولة عرض بطاقات الكلمات عليها، والحرية في نقل الكلمات لتكوين الجمل أو عمل التمرينات. (حسن ، 1989م ، 34) .

هـ- الاختبارات:

يحتاج المعلم من وقت لآخر من معرفة مدى التقدم الذي أحرزه المتعلمون في تعلم القراءة والكتابة وعندئذٍ يطالبهم بقراءة بعض السطور أو كتابتها، ويلقى عليهم بعض الأسئلة عنها، ولاشك أن هذه الطريقة في الاختبار تعطيه فكرة عن تقدم متعلميه، ولكن هذه الاختبارات العرضية لا تدله على نواحي القوة والضعف عند كل واحد منهم، كما أنها لا تدله على المستوى الذي وصلوا إليه في كل ناحية من نواحي القراءة والكتابة ولذا يعمل معلمو القراءة والكتابة إلى إعداد

اختبارات لجميع هذه النواحي، فهناك اختبارات لنعرف الكلمات، وهناك اختبارات للفهم والنقد، وهناك اختبارات للخط، وللهجاء وبعض هذه الاختبارات يوضع في كتب التمرينات وبعضها يكون مستقلاً عن أي كتاب وبعض هذه الاختبارات يجرى في المرحلة الأولى من مراحل التقدم للقراءة والكتابة وبعضها عند إتمام المقرر. (حسن ، 1989م ، 34) .

و- لوحات الخبرات:

لوحة الخبرة عبارة عن قطعة من الورق المقوى تبلغ مساحتها ثلث مساحة السبورة العادية تكتب عليها بعض الجمل التي تدور حول أمر من الأمور التي تشغل المتعلمين أو مشكلة من المشكلات التي تهمهم وهذه الجمل تختار من المتعلمين أنفسهم بعد مناقشة الموضوع مع المعلم، وتستعمل هذه اللوحات كمدخل لحل مشكلات وصعوبات القراءة والكتابة على أساس أنها تثير دوافعهم إلى التعلم للمهارتين، واكتساب بعض الاتجاهات والعادات الأولية فيها وذلك لأن اتصال موضوعات القراءة والكتابة باهتمامات المتعلمين وخبراتهم تحفزهم على بذل مجهوداً أكبر في التعلم وتجعلهم ينظرون إلى الكلمات والجمل على أنها تمثل معاني وأفكاراً وتكسبهم قدراً من الكلمات والجمل التي يدركونها من أول نظرة وهذه العوامل تساعدهم على التقدم بسرعة في اكتساب العادات الأساسية في القراءة والكتابة حين يبدون في الاتصال بالكتب المعينة بالقراءة والكتابة . (حسن ، 1989م ، 34) .

ويرى الباحث مما تقدم من عرض أن هناك عدد من أنواع الكتب والأدوات التعليمية وإن لكل واحد منها وظيفة خاصة لا يؤديها سواه، وان العملية التعليمية السليمة لابد أن يخطط لها على أساس الجمع والتكامل بين هذه المواد لتحسين مهارتي القراءة والكتابة.

اكتساب الاتجاهات والمهارات الأساسية في القراءة والكتابة (محمود ، 1958م ، ص212):

تعليم القراءة والكتابة لا يتم دفعة واحدة بل على مراحل متعددة يمر بها التلميذ حتى يتقن العادات والمهارات التي تتضمنها القراءة والكتابة. وتدل الحقائق التي تجمعت من دراسة سجلات التلاميذ على أنهم يمرون بأربع مراحل رئيسية هي:

أ- مرحلة الاستعداد للقراءة والكتابة.

ب- مرحلة بدء تكوين الاتجاهات والعادات الأساسية.

ج- مرحلة النمو السريع.

د- مرحلة النضج.

وكل مرحلة من هذه المراحل تستغرق وقتاً معيناً وتبرز فيها مهارات معينة وتتجه إلى مستوى من النضج معين ولا شك أن معرفة هذه المراحل وتبين أهدافها وخصائصها من أهم العوامل التي تساعد على إعداد المواد التعليمية إعداداً سليماً فهما يساعدان على تحديد الكتب والأدوات اللازمة وتوزيعها على المراحل المختلفة ويساعدان أيضاً على اختيار الموضوعات التي تشتمل عليها الكتب والأسلوب الذي تقدم به كما يساعدان على وضع التدريبات التي تتلاءم ومطالب النمو في كل مرحلة.

ولذا كان من الضروري عند التفكير في عملية إعداد الكتب والأدوات اللازمة لتعليم التلاميذ مهارتي القراءة والكتابة على أساس ملاءمة هذه المراحل ومساعدة التلاميذ على اجتيازها بنجاح. ولكن هناك ملاحظة عن طبيعة المعلومات التي لدينا عن هذه المراحل السابقة من السجلات تبين تعلم وتقدم مجموعات كبيرة من التلاميذ الذين ينتمون إلى أعمار مختلفة نحو اكتساب النضج في مهارتي القراءة والكتابة (محمود ، 1958م ، ص212) .

وتدل مراجعة الحقائق المتصلة بتقدم التلاميذ وبرامج تعليمهم على أنهم يمرون بمراحل مماثلة أو هي أقرب لهذه المراحل التي يمر بها التلاميذ في هذه الحلقة المعنية بالدراسة ، وهذا طبعاً لا ينفي على أن الفروق العمرية بين التلاميذ فالأكبر أسرع ما يكون في تقدمه لعوامل كثيرة منها اتساع الخبرات ونضج القدرات، وينبغي في تطبيق هذه المعلومات عن مراحل النمو أن يلاحظ أنها مستمدة من تقدم التلاميذ في تعلم لغات أخرى غير العربية وأنها مبنية على نتائج تعليم حدث واستخدمت فيه طرق وأساليب في ذلك الوقت ، وليس معنى هذا أن نرفض فكرة المراحل، بل معناه أن نفسر النتائج التي نحصل عليها من تطبيقها في ضوء هاتين الحقيقتين وأن نعيد النظر فيها كلما جد ما يستدعى ذلك ولا يسعني هنا أن أقرر أن الخبراء والمختصين في تعليم القراءة والكتابة قد وصلوا الى اتفاق على صلاحية تطبيق هذه المراحل الأربع في مختلف اللغات والحضارات بناء على نتائج التي أجريت في كثير من مراكز المناهج، والآراء التي تجمعت من

كثير من بلاد العالم المختلفة ولاشك أن هذا يسمح لنا بأن نطبقها في اللغة العربية ، (محمود ، 1958م ، ص213).

المواد التي تنمي عند التلاميذ الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة: (محمود ، 1958م ، ص213):

الاستعداد من المفاهيم الأساسية في التعلم، وأن الإنسان لا يتعلم شيئاً إلا إذا كان لديه الاستعداد لتعلمه، أي إذا كان مجموع الاستجابات والقدرات التي لديه تمكنه من تعلم هذا الشيء، فإذا لم يكن في استجاباته وقدراته ما يمكنه من ذلك، فإن الأمر ينتهي غالباً بالفشل أو بنتائج سيئة وهر ذلك نتيجة للبحوث النفسية الكثيرة في ميداني النمو والتعلم وأصبح من المفاهيم الرئيسية في التعليم.

وحظي هذا المفهوم بعناية كبيرة في ميدان القراءة والكتابة أي العملية التعليمية فدرسوا أهميته، وعناصر تكوينه، وطرق الكشف عنه ووسائل تكوينه وتنميته والآثار المترتبة عليه وقد انتهت البحوث إلى أن الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة عامل ضروري للتقدم في تعلمهما وأن أي اهمال في الكشف عنه أو تكوينه قبل البدء في العملية التعليمية (القراءة والكتابة) يؤدي إلى الفشل في تعليمهما أو إلى الضعف فيهما وصعوباتهما، وكذلك أن الأفراد يختلفون في مدى ما عندهم من استعداد لتعلم هاتين المهارتين؛ فمنهم من اكتمل لديه الاستعداد ويستطيع البدء في تعلم القراءة والكتابة ومنهم من تكونت لديه بعض العناصر ويحتاج قبل البدء إلى شيء من العناية ومنهم من لا يزال في أول الطريق، وأهم ما تنتهي إليه الدراسات هو اكتشاف العوامل المؤثرة في تكوين الاستعداد ومعرفتها.

العوامل المؤثرة في تكوين الاستعداد:

فقد ثبت أن الاستعداد يتوقف على عدد من العوامل أهمها:

أ- قدرة عقلية تكفي لترجمة الرموز المكتوبة إلى معانيها، وتحدد هذه القدرة عامة بست سنوات عقلية.

ب- رغبة شديدة في تعلم القراءة والكتابة.

ج- خبرة واسعة تساعد على فهم المعاني والموضوعات المكتوبة.

د- ثروة لغوية تمكن من النفاذ من المفردات والتراكيب المعروضة إلى ما وراءها من المعاني.

هـ- قدرة على التفكير الواضح.

و- قدرة على تركيز الانتباه ودقة الملاحظة.

ز- قدرة على تمييز الأصوات والأشكال.

ح- قدرة على تفسير الصور.

ط- قدرة على العمل مع الآخرين وتكييف الذات لتتلاءم مع المواقف المختلفة.

ي- الخلو من الأمراض والعاهات الجسمية والتوترات أو الاضطرابات النفسية التي تحول دون إدراك الرموز أو التركيز على المعنى.

وإلى جانب هذه العوامل التي تتصل بالأفراد هناك عوامل تتصل بالمجتمع فهناك بعض الهيئات التي عاشت فترات طويلة دون أن تستعمل القراءة والكتابة، ودون أن تحس بنقص من جراء ذلك فهذه البيئات لا يحس أفرادها بالحاجة إلى تعلم هاتين المهارتين، كما أنهم لا يدركون معنى للرموز المكتوبة وهناك أيضاً بعض البيئات التي تنظر إلى القراءة والكتابة على أنهما عمليتان صعبتان ليستا في مقدور عامة الناس، بل هما وقف على أقلية ضئيلة هي التي تستطيع أن تتحمل مشقة تعلمهما. ولاشك أن هذه النظرة تؤثر في صرف كثير من الناس الذين يعيشون في هذه البيئات عن تعلم القراءة والكتابة.

هذه الحقائق حدث المشتغلين بتعلم التلاميذ القراءة والكتابة إلى تخصيص مرحلة الاستعداد هذه المرحلة تسبق التعليم المنظم للعادات الأولية للقراءة والكتابة وتستغرق أسبوعين أو ثلاثة وتستهدف هذه المرحلة الكشف عن مدى استعداد التلاميذ لتعلم القراءة والكتابة وتوفير الظروف اللازمة لتنميته عن من لم يكتمل لديهم.

ويتم الكشف عن استعداد التلاميذ بطرق متعددة، منها دراسة المجتمع المحلي لمعرفة نسبة الأميين والمتعلمين، ومدى رغبتهم في تعلم القراءة والكتابة واستعمالات القراءة والكتابة في المجتمع، ومدى توافر مواد القراءة والكتابة في المجتمع لضمان البيئة السليمة.

وأيضاً قيد يشتمل على سن التلاميذ وحالتهم الاقتصادية والصحية والاجتماعية والنفسية بتاريخ دخوله لهذه المرحلة ومن ذلك يمكن معرفة دافعه إلى تعلم القراءة والكتابة وهذا يؤدي إلى التجانس بين التلاميذ للسير الحسن للعملية التعليمية لدى المعلم. (الباحث) .

تنمية الاستعداد: (محمود ، 1958م ، ص84) :

تنمية الاستعداد تحتاج إلى نوعين من الأعمال:

أعمال تقوم بها المعلمين خارج فصول وحجرات التلاميذ الدراسية، وأعمال يقوم بها المعلم داخل الفصل والغرض من الأعمال الأولى استثارة التلاميذ إلى تعلم القراءة والكتابة كالجمعيات والأنشطة وإدراكهم لرغبتها على أساس أن هذه الدوافع من العوامل الهامة في تكوين الاستعداد وكثير من الطرق لتحقيق هذا الغرض منها اللوحات على الجدران بالمدرسة والجرائد الحائطية والأشياء التي تعمل على التجمع عليها تعمل على اثارة الرغبة وتقوية الدافع والاستعداد للقراءة والكتابة ثم عقد الجمعيات للمناقشة لأعضاء الجمعيات ومحرري الجرائد لكل التلاميذ بالمدرسة للموضوعات التي قروءها وكتبوها ، ومنها طريقة التربية من البدء بمشكلات التلاميذ والاهتمام بحاجاتهم من أدوات مدرسية وغيرها ومن ذلك يدركون أن هذه الأشياء التي اطلعوا عليها أو التي شاهدوها لا يمكن الوصول إليها إلا إذا تعلموا القراءة والكتابة وتعمل على إثارة دوافعهم.

وكل ذلك يبين للتلاميذ فائدة القراءة والكتابة وتدفعهم إلى تعلمهما أما المعلم فيمكنه أن بعض الأوقات في أثناء اليوم الدراسي بالقليل من الاجتماعات الصغيرة ليبين للتلاميذ مايا التعلم ويشبع شوقهم إليه وليزيد من ثروتهم اللغوية ويساعدهم على التعبير والانطلاق والحرية فيه ويكون لديهم النظر إلى الكلمات على أنها رموز للمعاني ولكي تتحقق هذه الأغراض على الإدارات المدرسية ورؤساء الشعب ومعلمي العربية أن يتناقشوا في كيفية التعليم وتبين الفوائد التي يمكن أن يجنوها المعلمين من صقل الخبرة وتدارك المواقف التعليمية وطرق التدريس، وكيفية مراعاة الفروق بين التلاميذ لتلافي أوجه القصور ويمكن القيام على عمل بعض حصص المعاينات أمام التلاميذ وبحضور المعلمين والتلاميذ ثم مناقشة الحصص لأثارة الرغبة لدى المتعلم وتجديد نشاطه ولتلافي جوانب القصور عند أصحاب المواد وسوف يؤدي أخر الأغراض والأهداف المنشودة منها .

ونخرج من هذا كله بضرورة توفر مادة تعليمية تخدم مرحلة الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة هذه المواد يتجه بعضها إلى تكوين نظرة سليمة إلى القراءة والكتابة مثل كتابات الشائعة في البيئة المدرسية ونظراً إلى أن الأفلام والملصقات تضع خارج نطاق دراستنا فإننا تكتفي بلفت

النظر إلى ضرورة الغاية بمرتجعة الفكرة التي تنقلها إلى التلاميذ والتحقق من أن الوسائل المستعملة تقوم فعلاً بذلك أما الكتابات الشائعة وهي الكتابات على اللافتات ولوحات الإعلانات والشوارع ومداخل الصفوف وجدرانها وهذه الأشياء تبين وتنمي لدى التلاميذ أهمية القراءة والكتابة عملياً ووظيفياً وتساعدهم على اكتساب النظرة السليمة إلى الكلمة المكتوبة ، وتمدهم ببعض المفردات النافعة ، وتوسيع خبرتهم بالأشياء التي يستخدمونها في حياتهم .

المواد التعليمية التي تمكن التلاميذ من اكتساب الاتجاهات والعادات الأولية في القراءة والكتابة : (أزهري ، 2007م ، ص23) :

المرحلة الثانية مراحل تعلم القراءة والكتابة هي مرحلة البدء في اكتساب الاتجاهات والعادات الأولية وتسمى هذه المرحلة احياناً مرحلة (فك الخط) ولكننا تؤثر التسمية الأولى لما فيها اهتمام بجميع جوانب القراءة والكتابة على عكس الثانية التي تهتم بالجانب الآلي فقط ، وهي تبدأ حينما يصبح التلميذ مستعداً لتعلم القراءة والكتابة على نحو ما أشرنا وشرحنا أنفاً ، ويقدر لهم فترة تتراوح بين شهر ونصف أو شهرين على أساس إعطاء خمسة دروس في الأسبوع ، وفي نهاية هذه الفترة يصبح التلميذ قادراً على قراءة وكتابة مواد بسيطة والمقصود بالقدرة هنا تعرف الكلمات التي تشمل عليها المواد ونطقها وفهمها وكتابتها والمستوى الذي يصل إليه التلميذ في نهاية المرحلة قريب جداً ، إن لم يكن مماثلاً للحد الأدنى في البرامج التعليمية لتعلم القراءة والكتابة ، وفي تلك المرحلة ينمي التلميذ بعض الأشياء التي اكتسبها في المرحلة السابقة مثل الاهتمام بتعلم القراءة والكتابة والنظر إلى الكلمات بأنها رموز تدل على معاني ولكن أهم ما يتحقق في هذه المرحلة اكتساب التلميذ الاتجاهات والعادات الأساسية في القراءة والكتابة وهي الميل إلى التفكير والبحث لمن المعاني في جميع مناشط القراءة والمهارة في تعري جميع الكلمات التي سبقت عرضها ونطقها نطقاً صحيحاً بمجرد النظر إليها والقدرة على مناهجه الكلمات الجديدة وتعرفها القدرة على استخلاص المعاني والأفكار من المادة المقروءة ، والقدرة على نقد الأفكار واستخدامها في توجيه شئون الإنسان ، والاهتمام بالقراءة والاستماع وكسب المعلومات ، والرغبة في مواصلة التعلم بعد المرحلة الثانية .

هذه الاتجاهات والمهارات لا يكتسبها التلميذ من تلقاء نفسه ، بل يكتسبها بالتعلم المنظم المقصود ، هذا التعليم يقوم على شيئين : المواد الصالحة وطريقة التدريس الفعالة ، أما المواد التعليمية فتشتمل على لوحات الخبرات وكتب القراءة وكتب التمرينات والكتب الإضافية والبطاقات وغيرها من الأدوات ، ونظراً لأهمية هذه المواد في هذه المرحلة وسيجرى الحديث عن كل نوع منها :

لوحات الخبرات (محمود ، 1958م ، ص85) :

الاتجاه السائد في كل البلاد العربية هو استخدام (كتب المبادئ) عند البدء في تعلم القراءة والكتابة ولكل ظهر من تجارب الأمم الأخرى أن التلاميذ أو المتعلمين الذين يبدؤون التعلم بتلك عن طريق استخدام لوحات الخبرات إنهم يقدمون بسرعة أكبر ممن يتعلمون في بدايتهم بتلك الكتب مباشرة ، ويرجع ذلك إلى أنهم يكتسبون في قراءة هذه اللوحات عادات واتجاهات ومفردات وتمكنهم من السير بسرعة في الكتب الأولى وقد جري الحديث من قبل عن مزايا هذه اللوحات.

وبقي يجب أن نتحدث عن طريق إعداداها واستعمالها ولإعداد اللوحة يبدأ المعلم باستشارة التلاميذ إلى التفكير في مسألة من المسائل التي تشغل اهتمامهم وتتصل بخبراتهم المباشرة وذلك عن طريق توجيه بعض الأسئلة إليهم ، وبعد السماع إلى اجاباتهم ، ويناقشهم فيها ، ويشترك معهم في اختيار الإجابات الصحيحة وصياغتها في جمل بسيطة تكتب على السبورة ، وبعد ذلك يقوم المعلم بقراءة هذه الجمل جملة جملة ويطالب التلاميذ بقراءتها ، وبعد قراءة الجمل كلها يدربهم على تعرفها ، ثم على تعرف الكلمات في الجمل أولاً ، ثم مفردة ، وعندما يتقن التلاميذ قراءة الجمل والكلمات وتعرفها ، وتنقل الجمل على اللوحة بخط كبير ، وتعلق في الفصل ،ويقوم التلاميذ بقراءتها مرة ثانية ، وفي بداية الدرس التالي تراجع هذه الجمل والكلمات أما عن طريق اللوحة أو عن طريق بطاقات تعد مقدماً لهذا الغرض ، وبعد ذلك ينتقل المعلم إلى الموضوع الجديد فيضيف كلمات أو جملاً جديدة إلى الجمل القديمة ويسير في تعليمها على النحو السابق وحينها يحس المعلم أن اهتمام التلاميذ بالموضوع بدأ بفترة فإنه ينتقل إلى مسألة أو حادثة أخرى تكون أكثر استشارة لهم ، ويسير فيها على أساس الخطوات السابقة .

على الرغم من مالها من مزايا ، لها بعض العيوب ، وأولها أن الكلمات التي تختار كثيراً ما تكون من الكلمات قليلة الشيوع في المادة المكتوبة ، وذلك لأن اختيار هذه الكلمات لا يتم على أساس تواترها في مواد القراءة ، بل على أساس أهميتها بالنسبة للموضوع الذي يهتم به التلاميذ ومن ثم يكون تعلمها ذا قيمة قليلة من حبط تقدم التلاميذ نحو الاشتراك في المناشط العامة للقراءة ، والعيب الثاني أن هذه الكلمات تقوم بسرعة كبيرة إذ أن ارتباط الموضوع باهتمامات التلاميذ وتغيير هذه الاهتمامات بسرعة يقتضيان تقديم عدد كبير من الكلمات الجديدة في كل درس والثالث أن الكلمات لا تنال حظها من التكرار ويرجع ذلك إلى تغيير اهتمامات التلاميذ بسرعة وعدم الرغبة في املالهم .

ولكن هذه العيوب يمكن أن تعالج إذا اختيرت هذه الكلمات وقدمت نسبة على أسس سليمة ، فيراعى في اختيارها مثلاً أن تكون نسبة كبيرة منها أو بعضها على الأقل ، من الكلمات ذات قيمة الوظيفية العليا ويراعى تقديمها أن يقدم للمجموعات البطئة التعلم عدد يتراوح بين كلمتين أو ثلاثة كلمات جديدة في الدرس الواحد ، وللمجموعات السريعة حوالي خمس كلمات أو أكثر قليلاً .

وكذلك يرعى في تقديمها تكرار كل كلمة جديدة عدداً من المرات سواء أول درس تقدم فيه أو في الدرس القليلة التي تليه حتى يتمكن التلاميذ ممن استيعابها وتعرفها من أول نظرة وهذا التكرار بطبيعة الحال تم في جمل مختلفة ، وفي تمرينات على السبورة على نحو ما أشرنا أنفاً.

هناك كلمة وملاحظة في أمر هذه اللوحات ، وهي أن بعض المعلمين تبهرهم جدة الفكرة التي تقوم عليها هذه اللوحات ، وتثيرهم النتائج السريعة التي يحصلون عليها من جراء استعمالها في أول الأمر فيمضون في استعمالها خلال المرحلة كلها بحيث يستغنون عن الكتب الأساسية الأولى وينقلون التلاميذ منها مباشرة إلى الكتب التي تليها وهذا خطأ كبير ينبغي الإقلاع عنه ، فالغرض الجوهري من هذه اللوحات هو التمهيد للكتب لا الحلول محلها ، ثم أن أقصى ما تحققه هذه اللوحات هو تنمية بعض الاتجاهات السليمة نحو القراءة والكتابة وفيها التعرف بعدد محدود من الكلمات ومن حيث أن الكتب الأساسية تقدم إلى جانب ذلك بتكوين كثير من المهارات الأساسية في القراءة مثل فهم المعاني وتحليل الكلمات إلى عناصرها ، ونقد الأفكار ، فإذا حققت

اللوحات هذه الأهداف فإنها تكون قد خرجت عن طبيعتها ، وحادت عن غرضها والمادة التي تقدم في اللوحات لا يمكن أن يراعى في اختيارها وتدريجها ما يراعى في المادة التي تقدم في الكتب الأولى سواء من حيث الموضوع ، أو الجمل ، أو الكلمات ، ولهذا تترك اللوحات فجوات كثيرة في التعلم عند من يعتمدون عليها فقط ، في حين أن من يتعلمون عن طريق الكتب يكون تقدمهم متدرجاً منتظماً ، والنتيجة التي يخرج بها أن اللوحات مفيدة إذا استعملت كمدخل للكتب الأساسية أو الكتب الأولى ، ولكنها مشكلة إذا استخدمت بدلاً منها .

القراءة والكتابة من حيث الطريقة التعليمية المستخدمة (محمد ، 1958م ، ص222) :

تعتبر الطريقة التعليمية المستعملة من أهم العوامل المؤثرة في تعليم القراءة والكتابة وذلك لأنها الوسيلة المؤدية إلى تكوين المهارات اللازمة وتكوينها وتمرينها كما أنها هي التي تؤثر في تكوين نظرة التلميذ إلى القراءة والكتابة وعاداته فيما ومليها إليها .

وقد تعددت طرق تدريس وتعليم القراءة والكتابة الطرق ، وبزلت محاولات لتصنيف هذه الطرق وتقسيمها بحيث يمتنع اللبس والاختلاط وقد صنف كثير من الباحثين هذه الطرق إلى مجموعتين كبيرتين (الطريقة التركيبية) (الطريقة التحليلية) وهناك مجموعة ثالثة لها بعض عناصر المجموعتين وهي (الطريقة التحليلية التركيبية) وقد أثار هذا القسم بعض المشاكل نظراً لأن البعض ترجم الاصطلاحين : تركيبية وتحليلية في ضوء فلسفات معينة ، وأخيراً اتبع الأساس التاريخي في تصنيف الطرق قسمت إلى مجموعتين كبيرتين :

المجموعة الأولى :

الطرق التي ظهرت مبكرة والتي كانت أصلاً مخصصة جداً فهي تؤكد ناحية معينة في القراءة والكتابة .

المجموعة الثانية :

الطرق التي ظهرت حديثاً والتي تعد منفصلة إلى حدما ، وهذه الخطة في التصنيف لها ثلاثة مزايا واضحة .

1- فهي طريقة بسيطة .

2- ولم تظهر معها أي مشاكل عند التصنيف .

3- وتعطي مجالاً واسعاً لاستيعاب طرق تعليم القراءة والكتابة .

طرق تعلم القراءة والكتابة (محمد ، يوسف ، 1998م ، ص66) :

والتي كانت أصلاً متخصصة جداً تقسم هذه الطرق إلى قسمين :

1) القسم الأول :

ويشتمل على الطرق التي تؤكد الاهتمام بعناصر الكلمة واصواتها منذ البداية .

2 القسم الثاني :

ويشتمل على الطرق التي تهتم بالمعنى من البداية .

أما عن القسم الأول سبقت هذه الطرق غيرها في الظهور وهي مبنية على افتراض أن تعليم القراءة والكتابة ينبغي أن يبدأ بالسيطرة على عناصر الكلمات وهي الحروف فالمقاطع يستطيع أن يكون منها التلميذ بعد ذلك مقاطع وكلمات وتراكيب جملاً ، ويستطيع التمرينات المتدرجة أن تنمي عند التلاميذ مهارة التعرف على الكلمات في المواد غير المألوفة ، وتقوم هذه الطرق على أساس أن تعلم عناصر الكلمات واكتساب المهارات في ربطها في وحدات أكبر تكوين عند التلاميذ الدقة والاعتماد على النفس في تعرف الكلمة مما يوقر وقتاً كبيراً في تعليميهم وتقسم الطرق التي تعتمد على عناصر الكلمة إلى ثلاثة طرق :

أ- طريقة الحروف الهجائية .

ب- الطريقة الصوتية .

ج- الطريقة المقطعية .

أ/ طريقة الحروف الهجائية :

من أقدم الطرق المعروفة وكانت شائعة منذ زمن بعيد في كثير من البلاد ولا تزال تستعمل في معظم البلاد العربية واحياناً يطلق عليها طريقة النهجي ، وذلك لأنها تستخدم الحروف بأسمائها المحاولة التعرف على الكلمات ونطقها ، وبناءاً على هذا فإن التلميذ يتعلم فيها أولاً الحروف وأصواتها وأشكالها ورسمها حسب ترتيبها التقليدي ، ثم يتعلم مقاطع مكونة من حرفين أحدهما حرف من حروف العلة ثم ينتقل إلى وحدات مكونة من ثلاثة حروف ، ثم أربعة ، ثم خمسة ، توكون هذه الحروف مقاطع ، أو في تراكيب لا معنى لها ، أو في كلمات وتسير

الطريقة بعد ذلك فتقدم مجموعات وحدة على صورة تركيب أو جملة قصيرة وتعتمد كثيراً على التكرار حتي يتقن التلميذ الربط بين الحروف والكلمات وبعد تدريب كافي بهذه الصورة والكتابة في مجموعات من الجمل والقطع قراءة وكتابة .

ب/ الطريقة الصوتية (محمود ، 1958م ، ص87) :

تتفق هذه الطريقة مع طريقة الحرف في الأساس ، ولكنها تختلف معها في خطوة كم خطواتها وهي تعليم أسماء الحروف ، فهي ترى أن الهدف من تعليم القراءة هو تعرف الكلمات والنطق بها ، وهذا لا يأتي إلا إذا استطاع التلميذ أن يتعرف أصوات الحروف ويضم بعضها إلى بعض ليكون منها كلمات ، ولكن هذه القدرة على التركيب لا تقتضي سوى معرفة اشكال الحروف وأصواتها ، أما أسماءها فلا لزوم لمعرفتها بل أن معرفتها قد تعوق وتشكل على التلميذ أثناء تحليل الكلمة والنطق بها .

ج/ الطريقة المقطعية :

تختلف الطريقة المقطعية عن الطريقتين السابقتين في أنها تعتبر المقطع هو الوحدة في تعلم القراءة ، وبعد أن تعلم المقاطع تضم بعضها إلى بعض وتكون منها كلمات وجمل ، تفضل الطريقة المقطعية على غيرها لأن كثيراً من الحروف الساكنة لا يمكن نطقها دون ضمها لحروف متحركة لذلك فهي تناسب اللغات التي يدخل في بنائها مقاطع سهلة كاللغة الاسبانية والبرتغالية وبعض اللهجات العامية في أفريقية ويتبع في تعليمها ما يتبع في الطريقة الصوتية فتكرر المقاطع للتعرف عليها وتطقها وتثبيتها وكتابتها ويلي كل درس بعد الدرس الأول تمرينات لتكوين جمل من الكلمات والمقاطع التي سبق تقديمها وهذا يساعد على التحليل للجمل من قبل التلاميذ.

القسم الثاني : الطرق التي ظهرت حديثاً (خاطر ، 1998م ، ص23) :

الطرق المتخصصة لتعليم القراءة والكتابة تختلف فيما بينها إلى وجهتين رئيستين الأولى طبيعة وحدات اللغة التي تستخدم في الدروس الأولى لمهارات القراءة والكتابة والثانية العمليات العقلية الأساسية التي تتطلبها الطريقة ، وقد طرأت على هذه الطرق عدة تعديلات لتعالج نواحي الضعف التي ظهرت في ضوء استخدامها ولمواجهة الصعوبات والاعتراضات النظرية عليها ، لتسير السلاسة والسرعة في القراءة والكتابة وكان من نتيجة هذه التعديلات أن ظهرت الطرق

التوليفية ، وتقدم هذه الطرق على أساس الاخذ ببعض العناصر في كل مجموعة من الطرق والتوليف بينها في طريقة واحدة فهي تبدأ بالإدراك لوحدات كلية وتهتم بالمعنى منذ البداية ، ثم تقوم بتحليل هذه الوحدات ، والتدريب على تعرف عناصر الجملة والكلمة تدريباً منظماً فتدريب على تميز أصوات الحروف ، وعلى ربط صوت الحرف بشكله ورسمه المميز ، على تحليل بنية الكلمة وبعد ذلك تدريب التلميذ على استخدام المهارات في تركيب الكلمات الجديدة والتعرف عليها .

ويصنف جراي إلى الاتجاه التوليفي (Gray , 1956 , P28) :

اتجاهاً أخر وهو الاتجاه المركز حو التلميذ ويقوم هذا الاتجاه على مبدأ أساسي وهو أن نمو التلميذ هو الهدف الرئيسي للتعليم المدرسي والسيطرة على المادة وتنمية المهارات ليست هي الأهداف الرئيسية ، ولما كان التقدم في القراءة والكتابة يعد مظهراً هاماً في نمو الفرد فإن ميول القارئ أو الكاتب وحاجاته الحاضرة وخبراته السابقة يكون لها الاعتبار الأول في المادة والطريقة ، ويظهر لك في المبدأ للمادة التي يعدها المؤلف وتلك التي يعدها المعلم والتلميذ ، ولم ينشأ عن هذا الاتجاه طرق بالمعنى المفهوم للطريقة ، ولكن أقتصر على إعداد مواد للقراءة والكتابة حسب المبدأ الذي ذكر انفاً مع استعمال أحدى الطرق السابقة .

* ينبغي أن تتفق طريقة التعليم مع طبيعة اللغة :

يستعمل اللغويون تصنيفات عدة للغات على أساس نمط الحرف المستعمل في الكتابة ويمكن تصنيف اللغات على هذا الأساس إلى أنماط ثلاثة :

أ- لغات تمثل فيها الحروف معنى مثل اللغة الصينية .

ب- لغات تمثل فيها الحروف أصوات مقاطع مثل الاسبانية .

ج- لغات تمثل فيها الحروف أصواتاً وذلك في سائر اللغات التي تستعمل الحروف .

ولكل مجموعة من هذه المجموعات خصائص يجب دراستها ، كما يجب دراسة مشكلات وصعوبات تعليم القراءة والكتابة في كل مجموعة حتى يمكن أن نتبين أثر شكل اللغة المكتوبة وبنيتها في طريقة التعليم ، وما يهمنا هو المجموعة الثالثة نظراً لأن اللغة العربية تندرج تحتها ويلاحظ الباحث على الرغم من أن لغات هذه المجموعة تتفق في استعمال الحروف التي ترمز

إلى أصوات إلا أنها تختلف في بعض النواحي اختلافات هامة ، فهنالك الاختلاف الأول والكبير في شكل ورسم الحروف ، والاختلاف في عدد الأصوات المتميزة وطبيعتها في كل لغة فالأصوات الهامة في لغة قد تكون كذلك في لغة أخرى ، ونتيجة لذلك يختلف عدد الحروف من لغة لأخرى اختلافاً كبيراً وقد كان من المعتقد أن تختلف طريقة تعليم القراءة والكتابة بالنسبة للغة معية على لغة أخرى تبعاً للاختلافات التي سبق ذكرها .

فإذا قصرنا الكلام على اللغة العربية فإننا نسمع بعض الأصوات التي تنادي بضرورة تغيير طريقة تعليم القراءة والكتابة في اللغة العربية عنها في الإنجليزية مثلاً فطبيعة الإنجليزية لا تعمد على أصوات ثابتة للحرف فالحروف تتغير اصواتها بتغيير أماكنها من الكلمة وعلى هذا الأساس فإن الطرق تبدأ بالكل وتعتمد على التكرار في تثبيت شكل الكلمات وتهتم بعدد الكلمات التي يعرفها التلميذ ، إلى غير ذلك من المبادئ والقواعد الخاصة بهذه الطرق التي تنفع عند تعليم هذه اللغة ، أما العربية فصوت الحرف فيها ثابت لا يتغير من كلمة إلى أخرى فلذلك فهي لغة قياسية يمكن فيها الاعتماد على الحرف بقيمته الأساسية وما يحمله من حركة معه ، كما يمكن أن تبنى فيها كلمة على كلمة ، وأن تقتطع كلمة من كلمة .

ويمكن الرد على هذه الدعوى في نقاط :

1- أن المشكلات التي تدور حول الفرق بين الصوت والشكل ليست قاصرة على لغة معينة كالإنجليزية حسب إلمام الباحث فهي أيضاً في العربية ويكفي أن نستعرض أسماء الإشارة والأسماء (الموصولة وهمزة الوصل ، والقطع و(ال)) الشمسية والقمرية ، والتنوين ، والحركات والتشديد ، واو الجماعة ، وكثيراً من أسماء الاعلام والالف المقصورة في أخر الاسم أو الفعل ، والفعل الثلاثي وحركاته والقيم الصوتية في بعض الحروف في مواضع مخصوصة مثل (القسم) (والله) (بالله) (تالله) واختلاف نطق حروف المد كما في فوق ، فروق ، توت ، ... الخ مع استعراض القاعدة والتدريب عليها قراءة وكتابة وتمرسه عليها وذلك نستعرض كل هذه الأشياء لندرك أن العلاقة بين الكتابة والنطق مشكلة من مشاكل اللغة العربية وليس هذا الكلام وليد ملاحظة شخصية ، بل أن كثير من اللغوين يقدرون ذلك حسب اطلاع الباحث ، فيقولون أن اللغة العربية ابتدأت صوتية صرفه تقوم على الحروف ، ثم انتقلت فصارت لغة لفظية تقوم على

الحركات فيما كانت تقوم فيه على الحروف من قبل ، ولم تتحرر من الصوتية تحرراً مطلقاً بل بقيت صوتية في نواح غير قابلة فالقاري الناضج يدرك صعوبات القراءة والكتابة في متبعته للسطور في سلسلة من الحركات والوقفات القصيرة التي تقوم بها العين وفي كل وقفة يتعرف الكلمات كوحدات كاتبة بشكلها العام وخصائصها البارزة والقاعدة العامة أنه يتعرف على كلمتين أو ثلاث في كل وقفة من الوقفات العين مع معرفة المهارات اللغوية وخاصة علامات الترقيم .

وكذلك توصلت الدراسات والأبحاث على أن الاتجاهات والمهارات التي تتطلبها مهارة القراءة من القارئ الناضج واحدة في كل اللغات ، هذه الاتجاهات والمهارات التي تشتمل على اتجاه واع للقراءة ، ودقة استقلال في تعرف الكلمات ومدى للتعرف على درجة معقولة من السعة وحركات تقدمية من العنين على السطر ، ومزج الكلمات المقروءة ومجموعات الكلمات في الأفكار التي تمثلها ، وقدرة على التفكير وعلى تفسير هذه الأفكار .

وأيضاً دلت الأبحاث على طرق تعليم القراءة والكتابة لمختلف اللغات أن الطرق الناجحة مع اللغة الإنجليزية مثلاً تنجح مع العربية .

قد تظهر شواهد تدل على فشل هذه الطريقة ، ولكن الباحث المدقق والمعلم المتمكن يتبين سبب الفشل هو إغفال الخصائص المميزة للغة العربية ، لا للطريقة من حيث المبدأ ، وقد عملت التجارب والأبحاث في كل من أم درمان معهد التربية العالي للمعلمين للغة والفكر ، 1948م ، ص139 – وسندبيس ، اليونسكو بمصر ، 1951م والمركز الدولي للتربية الأساسية بسرس الليان ، (محمود ، 1958م ، ص115) .

الأشكال المختلفة للحروف ، الحركات والشدة ، والتنوين ، و(ال) الشمسية والقمرية والتاء المربوطة والمفتوحة ، والهمزات ، والألف المقصورة والاصوات التي ليس لها مقابل في بناء الكلمة ، والحروف التي تكتب ولا نطقت ، إلى غير ذلك من الخصائص المميزة للغة العربية .

وبذلك يرى الباحث سلامة الطريقة من حيث المبدأ أو التطبيق بعد عنايته بخصائص اللغة العربية وهذا من حيث الوضع العام للطريقة ولكن لا يكتفي ، إذ أنه من تمام ما ينبغي أن تعني بهذه الطريقة أن تحدد موعداً البدء في تعلم هه الخصائص ، وترتيب إدخالها وكيفية التعليم ومدى

انسجامها مع المبادئ العامة للطريقة ، والوسائل المختلفة التي يصطنعها المعلم أو الطريقة للتغلب على الصعوبات المرتبطة بتعليم هذه الخصائص .

ويرى الباحث ليست هناك معلومات تستند إلى بحوث علمية في هذا الصدد ولكن ويري كيفية إفادة هذه المعلومات في إعداد الكتب من ناحية كتب القراءة ينبغي أن تؤلف هذه الكتب على أساس الطرق التي تبدأ بإدراك وحدات كلية ثم ينبغي أن تؤلف هذه الكتب وأن تتمثل المفردات الموجودة فيها كل الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة ، وكذلك تمثل الخصائص الأخرى التي سبق الإشارة إليها في أما في كتب التمرينات فيجب الاهتمام بتعليم هذه الخصائص تعليماً مقصوداً منظماً ، وتجريب طرق نصل إلى معلومات موضوعية في هذا الأمر لتلافي نواحي القصور في هاتين المهاتين . (محمود ، 1958م ، ص115) .

مدى اتفاق الطريقة الإدراكية الكلية مع البحوث :

رأي الباحث :

سبق أن قلنا أن الإنسان يدرك الأشياء والاشكال في أول الأمر كوحدات كلية ثم لا يلبت بعد قليل أمن يدرك الجزئيات التي تتكون منها هذه الوحدات الكلية ، ويكون الإدراك في المرحلة الأولى عاماً ، غامضاً ، لا يتميز فيه جزء عن جزء ، أو أن تميز فلا يتميز إلا الخصائص البارزة أما في المرحلة الثانية فإن الادراك بتخصص ، وتتميز فيه الأجزاء وتتضح علاقتها بعضها ببعض كما يتضح علاقتها بالكل ، ويتم الانتقال من إدراك الكل إلى إدراك التفصيلات بالتدريج بحيث ينتقل الإنسان من الكل إلى أحدى التفصيلات ثم يعود إلى الكل ثم لا يلبث أن يعود إلى التفصيلات ليدرك شيئاً جديداً وهكذاً .

ويرى الباحث مما لا شك فيه أن أيه طريقة من الطرق التي تهتم بعناصر الكلمة من البدء لا تتفق مع ما أثبتته البحوث في الادراك .

كما أن الطرق الأخرى التي تهتم بالمعنى منذ البداية وتتخصص في هذا لا تتفق أيضاً مع هذه النتائج ، وعلى ذلك فإن الطرق التوليفية هي الطرق التي تتماشى مع نتائج الأبحاث في الإدراك .

ولكن كيف تفيد هذه المعلومات في إعداد مواد التعليم ؟

ويرى الباحث في أن تفيد هذه المعلومات في إعداد كتب القراءة والكتابة والتمرينات ، وكتب القراءة والكتابة ينبغي أن تبدا بوحدات كلية ، ولكن بشرط الا تضيع التفصيلات في هذه الكلية ، وينبغي إبراز التفصيلات ومساعدة التلميذ على إدراكها ، كذلك ينبغي أن تكون المفردات المستعملة في الكتاب ممثلة للحروف الهجائية كلها وفي كتاب التمرينات ، ينبغي أن تعد التمرينات على أساس التدريب على إدراك الحروف وأصواتها ، ثم الانتقال مرة أخرى إلى إدراك كليات جديدة وهكذا الأمر .

كما يرى مدى اتفاق الطريقة مع مفهوم القراءة والكتابة مع مقارنته بالبحوث الحديثة :

سبق وأشرنا إلى أن مفهوم القراءة والكتابة قد انتقل في نصف القرن الأخير من عملية بسيطة تتكون من عنصر واحد ، وهو تعرف الكلمات إلى نشاط معقد يتكون من أربعة عناصر هي : التعرف ، الفهم ، التفاعل ، استخدام الأفكار في الحياة وذلك لزيادة المطالب الاجتماعية والمدرسية المفروضة على القارئ أو الكاتب واتضاح العناصر التي تتكون منها عمليتي القراءة والكتابة كنتيجة لبحوث عملية أجريت في هذا الميدان .

ولاشك أن الطرق التوليفية التي تهتم بكل عناصر القراءة والكتابة هي الطرق التي تتمشى مع هذا المفهوم وتتفق معه .

ولكن كيف يظهر أثر ذلك في مواد التعليم ؟

لا شك أن هذا الأثر يظهر في ناحيتين : الاهتمام باختيار موضوعات كتب القراءة والكتابة بحيث تتناسب ميول التلاميذ ، وتستغل خبراتهم ويتحقق دوافعهم .

وإعداد كتب التمرينات على أساس خطة منظمة للتدريب على عناصر القراءة والكتابة المختلفين من تعرف ، وفهم ، وتفاعل ، واستخدام الأفكار في الحياة .

وبذلك يكون التلميذ قد وصلت إلى الهدف والحد الوظيفي الذي ترمي إليه الوزارة في التعليم للمهارتي وذلك يتطلب تقسيم المراحل وتغيير السلم التعليمي من 1-4 مستوى حد أدني ، و5- مستوى وظيفي .

كما يرى الباحث أن تتمشى الطريقة مع البحوث التي أجريت خاصة في تحركات العين :

أثبتت البحوث أن هناك عدداً من الحقائق التي تتعلق بسلوك العين في القراءة والكتابة وتتلخص هذه الحقائق فيما يلي :

– تتحرك العين من اليمين إلى الشمال على السطر في سلسلة من الحركات والوقفات القصيرة والسريعة ، تليها حركة رجعية سريعة من أخر السطر إلى أول السطر الذي يليه ، وقد اتضح أن العنين لا تتحركان حركات متصلة على السطر كما كان يظن أولاً .

– القاعدة العامة أن العين تقف على السطر ذي الطول العادي ما بين 4–10 مرات الوقفة الأولى تقع إلى الداخل قليلاً من أول السطر والوقفة الأخيرة تقع بعد نهاية السطر بقليل .

– يختلف الأفراد اختلافاً كبيراً في عدد الوقفات التي يقفونها التلاميذ في القراءة والكتابة لقطعة معينة ، ويترتب على ذلك اختلافهم في سرعة القراءة والكتابة فالكمية التي يقرؤونها ويكتبوها في وقت محدد قد تبلغ خمسة أمثال الكمية التي يقرؤونها ويكتبوها البعض الأخر في نفس الوقت .

– تختلف عدد الوقفات التي يقوم بها القارئ والكاتب ذاته اختلافاً كبيراً تبعاً لألفة للمادة ، وصعوبتها وتشويقها .

– القارئ والكاتب الناضج يقف في السطر عدداً من المرات يتوافق على سهولة المادة المقروءة والمكتوبة فهو قليل حين يقرأ ويكتب مادة سهلة ، فإذا ما زادت المادة المقروءة والمكتوبة صعوبة زاد معها عدد الوقفات في السطر الواحد .

– ويرى الباحث من النتائج السابقة إلى الشك في صحة الفكرة التي تقول أن القراءة والكتابة تتم حرفاً وأن العين تتحرك حركة متصلة على السطر ، كما أدت لنشأة مفهوم جديد للقراءة والكتابة ، فالقارئ والكاتب الجيد قارئ أو كاتب منصرف إلى معنى ما يقرأ وما يكتب ، وفي كل وقفة يتعرف الكلمات ، أو مجموعة من الكلمات ، كوحدات أي بشكلها العام ومعالمها المميزة ، ويسير على السطر بالسرعة التي يستطيع بها أن يدرك المعنى إلا أنه حينما يقابل كلمة جديدة أو غير مألوفة فإنه يقف عندما تفاصيلها وكلما إزداد ألفة بأمثال هذه الكلمات قلت الإشارات التي يحتاج إليها لضمان تعرفه لكل من نطقها ومعناها .

ويمكن الاستفادة في هذه المعلومات عند عمل الكتب بأن تعد هذه المواد على أساس طريقة تتمشى مع هذه البحوث ، هذه الطريقة هي التي تهتم بالمعنى منذ البداية ، وتبدأ يتعرف ومرات

كلية ، وتدرب على المهارات المختلفة التي تستلزمها عمليتي القراءة والكتابة حسب المفهوم الجديد الذي نشأ .

– ويرى الباحث وجوب تجمع الطريقة بين مزايا الطرق المختلفة وتتغلب على نواحي الضعف فيها :

دلت الأبحاث التي أجريت على طرق التعليم المختلفة ، كما اثبت تجريب هذه الطرق ، على أن كل واحدة منها تتميز بمزايا ، وتتصف بعيوب ، فالطرق التي تؤكد الاهتمام بعناصر الكلمة وأصواتها منذ البدء بنسب إليها ثلاثة مزايا هامة :

المزية الأولى :

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

المزية الثانية :

أنها تتدرج بالتلميذ المتعلم تدرجاً طبيعياً من الحروف إلى الكلمات إلى الجمل .

المزية الثالثة :

أنها تمكن المتعلم منذ البدء من اتقان الحروف ، وبذا تضع الأساس الذي يساعده على تعرف أيه كلمة تقابله ، وهذا يوفر عليه فيما بعد الوقت والجهد الذي يبذله في تعرف الكلمات التي تمر به .

وقد وجهت انتقادات لهذه الطرق فتلخص في ثلاث انتقادات رئيسية :

الانتقاد الأول :

أنها تتمشى مع الطريقة الطبيعية التي يدرك بها الإنسان الأشياء والأفكار فهي تبدأ بالجزء وهو الحرف ، ثم ينتقل إلى الكل وهو الكلمة بينما الإنسان في إدراكه للأشياء يبدأ بالكل ، ثم ينتقل إلى الجزء .

الانتقاد الثاني :

إنها تعرف التلميذ أي المتعلم عن الاهتمام بالمعنى إلى الاهتمام بالشكل ، فهي تبدأ بتعليم الحروف ونطقها على أساس أنها هي الأدوات التي يمكن المتعلم من تعرف الكلمات أو الجمل ، أما المعنى والفهم فيأتيان بعد أن يكون المتعلم أي التلميذ قد اكتسب هذه الأدوات ، وعرف أشكال الحروف وأصواتها معرفة جيدة .

وهذا أساس غير سليم من وجهة رأي الباحث لأن البدء بتعليم الحروف يكون عند المتعلم الميل إلى تجزى الكلمة عند القراءة والكتابة ، ولأن ذلك يعوده الاهتمام يتعرف شكل الكلمة ونقطها دون الاهتمام والالتفات إلى معناها .

الانتقاد الثالث :

هو أن هذه الطرق غير مشوقة ولا تشتغل دوافع التلميذ المتعلم ، ولا تستفيد من نشاطه التلقائي ، وربما كان العيب راجعاً إلى انعدام عنصر المعنى في تعليم الحروف .

كذلك الأمر في الطرق التي تهتم بالمعنى من البداية ، فقد اثبتت التجارب أن لها كثيراً من

ويري الباحث أن المزايا يمكن تلخيصها في أربع مزايا رئيسية :

الأول :

أنها تتمشى مع الطريقة الطبيعية التي يدرك بها الإنسان الأشياء ، ويتعلمها .

الثانية :

أنها تشغل دوافع المتعلم وما عنده من طاقة ونشاط بما تقدمان إليه من جمل وكلمات تتصل بخبراته وأغراضه ، وتتلاءم مع قدراته واستعداداته وهذه العوامل بطبيعة الحال تساعد على تنمية الاهتمام بالقراءة والكتابة في نفسه من ناحية ، وعلى تثبيت ما يتعلمه من ناحية أخرى .

الثالثة :

وهى أهم المزايا في نظر أنصار هذه الطرق ، أن اهتمامها بالمعنى منذ البدء في تعلم القراءة والكتابة يكون عند التلميذ المتعلم الميل إلى البحث عن المعنى ، والاهتمام بالموضوع أثناء القراءة أو الكتابة .

الرابعة :

أنها تعود المتعلم السرعة والانطلاق سواء القراءة أو الكتابة كنتيجة طبيعية لإقباله على الكتاب ، فهمه لما يقرأ ويكتب وتعوده تعرف الكلمات من النظرة الأولى .

يرى الباحث على الرغم من هذه المزايا فإن هذه الطرق لم تسلم من النقد ومن أهم ما يوجه إليها نقد أن حسب علم الباحث .

النقد الأول :

أنها لا تعني عناية كافية بتكوين المهارات اللازمة لتعرف الكلمات فهي في أحسن صورها تعنى بتعليم الحروف ، وتمهل تدريب المتعلم أو التلميذ على استخدامها في تعرف كلمات جديدة اعتماداً على أنه سوف يكتسب المهارات التي يتطلبها هذا العمل أثناء ممارسته للقراءة أو الكتابة وفي أسوا صورها تمهل التدريب على تعرف الحروف جمله ، أو تؤخره فترة طويلة ، اعتماداً على فطنة التلميذ المتعلم .

ولكن القراءة والكتابة يتطلبان القدرتين :

- القدرة على الفهم .
- القدرة على تعرف الكلمات .
- والأخيرة لا تقل أهمية عن الأولى بحال من الأحوال .

النقد الثاني :

هي أنها تتطلب من المعلم الذي يستعملها إعداداً خاصاً ، على العكس من الطرق التركيبية ، إذ يستطيع أي معلم أن يعمل بها .

وقد واجهت هذه المشكلة : صعوبة اختيار الطريقة الصالحة ، وكما نجد أن كتير من الباحثين أجروا تجارب الدقيقة على هذه الطرق ووازنوا بينهما ولكنهم في أخر الأمر لم يتوصلوا إلى طريقة واحدة من هذه الطرق على أمها الأصلح : وقد دلتهم التجارب على أن أيه طريقة من هذه الطرق لا تكفي وحدها لتكوين القارئ أو الكتاب الجيد الذي تتكامل فيه نواحي القراءة أو الكتابة المختلفة إذ أن كل طريقة منها تؤدي إلى تقوية ناحية معينة ، فالطرق التركيبية تقوى عند المتعلم المهارات

الخاصة يتعرف الكلمات ، والطرق التحليلية تقوى عنده الميل إلى القراءة والكتابة والاهتمام بالمعنى والقدرة عن الفهم والتعبير الإبداعي . (محمود ، 1958م ، ص117) .

ومن كل ما تقدم يتضح للباحث أن أحسن الطرق هي التي تجمع العناصر الصالحة من هذه الطرق كلها ، وبذلك ويعد ظهور الاتجاهات الحديثة في طرق تعليم القراءة والكتابة وكان من نتيجة هذه الاتجاهات ظهور الطرق التوليفية ، هذه هي الطرق التي يشيع وينتشر استعمالها واستخدامها وكما يرى التمكن من الاستفادة بهذه المعلومات في إعداد الكتب ، فتعد كتب القراءة والكتابة على أساس الاهتمام بالمعنى منذ البدء وتعد كتب التمرينات بحيث تدريب على جميع مهارات القراءة والاملاء والتعبير تدريباً منظماً مقصوداً فتخصص تمرينات للتدريب على مهارات التعرف وإدراك عناصر الكلمة ، والتعبير وادراك عناصر الكلمة البنائية ، إلى جانب التمرينات التي تدرب علي مهارات الفهم واستخلاص المعنى والتعبير عن المشاعر والأحاسيس.

ويرى الباحث من حيث الإخراج :

يقصد بالإخراج النواحي المادية المتعلقة بالكتاب وقد سبق أن بينا في منهج التحليل الذي ذكرته في العناصر المختلفة بالإخراج وقد حظى كل عنصر من هذه العناصر بدراسات وافية في اللغة الإنجليزية وأصبح لدى المنشغلين بإعداد الكتب التعليمية حقائق ومعلومات تقودهم إلى إخراج الكتب إخراجاً بتشوق المتعلمين ، ويحقق الأهداف المرجوة من التعليم .

ويمكن تلخيص نتائج هذه الدراسات في النقاط التالية :

أ- يبدو أن حجم الكتاب المقبول لدى التلاميذ في الفصول الأساسية والابتدائية هو حوالي 7.5 طولاً × 5 عرضاً × ربع بوصة سمكاً .

ب- الألوان الزاهية عامل يبعث على السرور في نفوس التلاميذ وقد وجد أن اللون الأزرق والأحمر والأصفر من أكثر الألوان المحببة لأغلبية التلاميذ حسب الجاذبية والملاحظة وشد الانتباه بالنسبة للصور .

ج- كثرة الرسوم التوضيحية تحبب الكتب إلى التلاميذ ، ويظهر أن الحد الأدنى للمساحة التي يجب أن تشغلها الرسوم التوضيحية هو حوالي 25% من الكتاب المقرر ، كذلك تبين أن الرسوم

الكبير التي تشغل صفحة كاملة من الكتاب منفصلة على الرسوم الصغيرة التي توجد في نصف الكتاب .

د- أن الألوان المحببة في الصور هي الألوان البراقة ذات الدرجة العالية من التشبع ، وكلما كبر التلميذ في السن زاد تفضيله للألوان الهادئة .

هـ- يميل التلاميذ في هذه المرحلة إلى الصور التي تعبر عن المرح والفكاهة والحركة .

و- الصور التي تروي قصة لها جاذبية كبيرة عند التلاميذ .

ز- الهامش الواسع يبعث على الجاذبية ويستحسن أن يكون متوسط عرضه بوصة واحدة .

ووضح للباحث من النتائج السابقة أن معظم الدراسات قد عملت على التلاميذ في المرحلة الابتدائية والاساسية ، وأما كتب الكبار فلم أجد أبحاثاً مماثلة ولكننا نجد فيما كتب عن إعداد المواد التعليمية للكبار والمراحل المتقدمة هي اقتراحات خاصة بعناصر الاخراج وقد حاول الباحث أن يسترشد بالأبحاث التي أجريت على التلاميذ في سن الطفولة والاقتراحات التي قدمت بالنسبة لكتب الكبار ، عند الكلام عن الكتب الخاصة بكل مرحلة من مراحل تعليم القراءة والكتابة. (سعيد ، 1993م ، ص34) .

فذكرت الصور بأحجامها وبالتفصيل ونسبتها إلى المادة المكتوبة ، وتدرجها وعلاقتها بالنص ، وعن نبط الكتابة ، وحجمه وتدرجه في مختلف الكتب المعنية بالدراسة في هذه الحلقة وفي هذه المرحلة .

وقد حاول الباحث أم يكتب هذه الاقتراحات تبعاً لمطالب الدراسة ومطالب التلاميذ المتعلمين من ناحية ، وتبعاً لطبيعة الكتابة والقراءة العربية من ناحية أخرى ، فعممت ما يمكن تعميمه مثل حجم الصورة مثلاً وتدرجها ، أما نبط الكتابة فقد روعي فيه الانباط العربية وذلك لسبب افتقار الأبحاث والدراسات في اللغة العربية لذلك .

وعلى العموم فقد خرج الباحث من كل ما ذكر عن الإخراج بأربعة مبادئ مكتفياً بتقديرها بعد أن فصلت فيما سبق ، هذه المبادئ هي :

1) يجب أن تكون الصورة واضحة لا تتحمل تفسيرات مختلفة .

2) يجب أن يندرج حجم الصورة فيبدأ كبيراً في الصفحات الأولى وتقل بالتدريج كلما تقدم التلميذ في الكتاب ، وكلما انتقل من كتاب لأخر وعلى العكس من ذلك النص المكتوب ، إذ يجب أن يشغل مساحة بسيطة عند البدء ، وتزداد هذه المساحة بالتدرج في الكتاب الواحد في مختلف كتب المرحلة وهذه الحلقة خاصة .

3) يجب أن تكون الصورة متصلة بالنص اتصالاً وثيقاً بحيث يكمل منها الأخر فتشتمل الصورة على أشياء تؤدي إلى قراءة النص وفهمه ، وإن يشمل النص على معاني جديدة لستن في الصورة ، وتؤدي قراءتها إلى زيادة وضوح الصورة وادراك الأشياء الجديدة فيها .

4) يجب أن تكون الكتابة في البدء ببنط كبير على أن يكون هذا النبط أقل من المستعمل في الكتب الأولى للتلاميذ الصغار في (الحلقة الأولى) ثم يقل هذا البنط بالتدرج في كتب الحلقة الثانية لهذه المرحلة حتى يصل أخيراً إلى البنط العادي المستعمل في المواد التي تقوم في المراحل التالية لهذه المرحلة . (سعيد ، 1993م ، ص34) .

المبحث الثالث

الدراسات السابقة

أولاً : الدراسات السودانية :

1/ دراسة آمنة الطيب يس إبراهيم (1428هـ .2007م) بعنوان :

تقويم كتاب الأساس في القراءة الصف الأول بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين محلية شرق النيل . جامعة النيلين ، بحث تكملي لنيل درجة الماجستير في التربية.

تهدف الدراسة لتقويم كتاب الاساس في القراءة من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل واخراج الكتاب .

التعرف على نظرة المعلمين والمعلمات في الصعوبات التي تواجههم في تدريس الكتاب التعرف على الطريقة المناسبة لتدريس ، انتهجت الباحثة المنهج الوصفي

أهم النتائج :

1- اهداف الكتاب واضحة وقابله لتحقيق .

2- الطريقة تحتاج الى تدريب المعلم على استخدامها.

3- الوسائل الواردة في الكتاب تلائم المحتوى تحقق اساليب التقويم المستخدمة لأهداف الكتاب

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية ان تقوم الكتاب الأساسي يعتبر من العوامل المؤثرة في الأداء القرائي والكتابي، ومن حيث طرق التدريس والمحتوي والاهداف والصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس مهارتي القراءة والكتابة لأنها تقويم كتاب الأساس الأول الحقلة الأولى والدراسة الحالية في مشكلات القراءة والكتابة اسبابها وطرق علاجها لتلاميذ الحلقة الثانية بالإضافة للاختلاف في الحدود الزمنية والمكانية والفئه العمرية.

2- دراسة آسيا الريح أبو إدريس بعنون :

العوامل المدرسية ودورها في تدنى التحصيل اللغوي في مادة اللغة العربية (الحلقة الاولى) جامعة النيلين بحث مقدمه لنيل درجة الماجستير في التربية المنهاج وطرق التدريس .

تهدف الدراسة الى :

1-التعرف على العوامل المدرسية ودورها في تدنى التحصيل اللغوي لمادة اللغة العربية لدي تلاميذ وتلميذات الحلقة الاولي.

ستحقق الباحثة المنهج الوصفي وقد توجهات الى نتائج عديدة أهمها :

تناسب موضوعات المقرر مع تلاميذ هذه الحلقة.

بالنسبة لطرق التدريس :كان التركيز على طريقة حل المشكلات والطريقة الاستنباطية ،وطريقة النشاط.

تتفق مع الدراسة الحالية في معرفة العوامل المؤثرة في عملية الفصيل اللغوي وتختلف في انها تشير الى العوامل المؤثر في التحصيل اللغوي كافة والدراسة الحالية في مشكلات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الثانية الاسباب والحلول .

3/ دراسة ياسر محمد أحمد حسين (1425هـ_2004م) بعنوان :

واقع التهيئة اللغوية في رياض الاطفال ،جامعه النيلين ،دراسة ميدانية بولايتي الخرطوم والبحر الاحمر لنيل درجة الماجستير في التربية – مناهج طرق تدريس.

أهداف الدراسة :

1- الكشف عن طبيعة الممارسات الفعلية التي تتم بغرض تعلم اللغة العربية في رياض الأطفال. هل هذه الدراسة تتناسب وتحقيق التهيئة المنشودة للطفل في هذه المرحلة العمرية من خلال مراحل التعليم الأولى وخلال السنوات الأولى في المدرسة في مرحلة الاساس التي تبني فيها القاعدة اللغوية للطفل ، اتبع الباحث المنهج الوصفي والتاريخي .

أهم النتائج :

1- البرامج اللغوية المقدمة في الرياض لا تتناسب مع الفئة العمرية التي تقدم لها.

2- لا تتوخر الوسائل الكافية بالرياض لتحقيق الأهداف .

3- الا شخاص الذين يقومون بالتدريس غير مؤهلين تأهيلاً كافيًا يمكنهم من تحقيق التهيئة.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أهمية التهيئة اللغوية للطفل وتختلف مع الدراسة الحالية بانها تأخذ عينتها من اطفال الرياض وهذه الدراسة من تلاميذ الحلقة الثانية مرحلة الاساس

4/ دراسة انشراح عجيب السيد عجب بعنوان :

العوامل المؤثرة في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ مرحله الاساس (من الأول حتى الرابع) جامعة النيلين ،كلية الدراسات العليا بحث تكميلي لنيل درجه الماجستير في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة الى الكشف عن العوامل المؤثرة في تنمية مهارة القراءة لدي تلاميذ مرحله الأساس (من الأول إلى الرابع) .

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي وقد توصلت الى نتائج عديدة اهمها :

التأخر في القراءة يؤدى الى التلف الدراسي ، كما يؤدى الى الاضطرابات النفسية والانفعالية لدى التلاميذ.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في العوامل المؤثرة في القراءة وبما فيها الصعوبات التي تواجه التلاميذ في بداية الحلقة الثانية.

وتختلف في انها اشتملت على صفوف في الحلقة الاولي بالإضافة الى الرابع وما الدراسة الحالية اهتمت بصعوبات مهارتي القراءة والكتابة المشاكل والحلول في الحلقة الثانية للصفوف (الرابع والخامس والسادس) .

5/ دراسة خالد غليان محمد أبو الدراين ، بعنوان:

تطوير مناهج اللغة العربية لصفوف الحلقة الثالثة من مرحلة الأساس باستخدام مهارات القراءة الجهرية 1422هـ –2002م جامعة النيلين ، دراسة لنيل درجه دكتوراه الفلسفة في التربية

أهداف الدراسة :

ا– تعرف موقع مهارات القراءة الجهرية في الكتب اللغة العربية لصفوف الحلقة الثالثة .

ب– التعرف على طرائق تدريسها ،كما تهدف الى تطبيق استراتيجية تدريسية مقدمة لهذه المهارات.

منهج البحث :

اتبع الباحث المنهج الوصفي والدراسة التجريبية ،وقد توصل الى عدة نتائج أهمها ، اتفق خبراء مناهج اللغة العربية لصفوف الحلقة الثالثة ومؤلفي كتبها على عدم تمثيل الاهداف لعدد من مهارة القراءة الجهرية مثل مراعاة الإيقاع وادراك المعنى التقريبي من النص وتمثيل العلامات الموجودة فيه .

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تنمية مهارة القراءة.

وتختلف في انها تناولت مهارة القراءة الجهرية فقط اما الحالية تناولت مهارتي القراءة والكتابة في الحلقة الثانية الاسباب والحلول والصعوبات ومن الفئة العمرية والحدود.

6- دراسة زينب عباس جعفر (1427هـ ،2006) **،بعنوان:**

دور الأنشطة المدرسية في تنمية مهارات اللغة العربية للصف الثامن بمرحلة الاساس ،دراسة ميدانية محافظة جبل الاولياء جامعة النيلين ،دراسة لنيل درجة الدكتوراه في التربية ،تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية .

تهدف الدراسة الى :

التعرف على الأنشطة التعليمية التي تمارس في المدارس الأساس التي تؤدى الى تنمية مهارات اللغة العربية لتلاميذ مرحله الاساس.

التعرف على الامكانات المادية ولإقامة هذه الأنشطة ودور معلمي ومعلمات اللغة العربية في اقامة هذه الانشطة بالمدرسة.

منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي

النتائج :

وقد توصلت الى كثير النتائج أهمها

الاهتمام بإقامة الانشطة الاتية :

جمعيات اللغة العربية تدريس التلاميذ والتلميذات على مهارة القراءة و حرص المعلمين والمعلمات على المشاركة في الأنشطة وان تكون بذات صله بمقرر اللغة العربية.

تدريب التلاميذ والتلميذات على مهارة التحدث وزيادة الحصيلة الثقافية تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في انها تناولت الانشطة في التنمية المهارات اللغوية، وتختلف في انها اهتمت بدور الأنشطة في تنمية اللغة العربية في المرحلة الأساس ،والدراسة الحالية تهتم بالصعوبات واسبابها وحلول لمهارتي القراءة والكتابة بالحلقة الثانية مرحلة الاساس مع الاختلاف في الحدود الزمانية والمكانية .

ثانياً : الدراسات العربية:

من الأبحاث والدراسات وما قام به عبدالفتاح شبلي وزملاؤه عام 1960م في وضع تقرير عن تسيير قواعد الدعم الاحدائى الكتابي وعرضوا فيه الاخطاء الشائعة وهى بمثابه الصعوبات والمشاكل في الاملاء واسبابها وقد سار البحث في خطوات كان اهمها مسخ الاخطاء الكتابية في امتحانات النقل في المراحل الابتدائية الاساسية و الاعدادية والثانية ثم وضع اختيار في بعض القواعد الاملائية الكتابية يتكون من قطع تتناسب مع الصفين الخامس والسادس الابتدائيين والصفوف الاربعة في المرحلة الاعدادية والصفين الاول والثاني في معاهد المعلمين والمعلمات وقدد وعى في اعدادها التدرج الفكري واللغوي.

وقد اسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

أ /اختفت الاخطاء كماً نوعاً بالاختلاف في الصفوف الدراسية فقد كثرت الاخطاء في الصفين الخامس والسادس الابتدائيين في الاف اللينة ، والهمزة في الوسط الكلمة واخرها ،وفي الحروف التي يجب ان تزاد أو تحذف اصطلاحا ،وفي هاء التأنيث ،وكذلك في الصفوف الأربعة الاولى بالمرحلة الاعدادية بالإضافة الى الاخطاء التي وقعت فيما ان يوصل بغيره من الكلمات اما في دور المعلمين او المعلمات فقد ارتفعت نسبة الخطأ في الهمزة المتوسطة والحروف التي يجب ان تحذف.

ب/كانت الاخطاء البنات اقل من اخطاء البنين في كل الصفوف الدراسية السابقة

ج/ وقع الطلاب و المعلمين والمعلمات في اخطاء لم يكن في المنتظر ان يخطئوا فيها مثل الاف اللينة ،الهمزتين المتطرقة والمتوسطة.

د/ من الظواهر الشائعة بتر الكلمات قرارا من صعوبات الهجاء فالملاحظ ان التلميذ يتبعد عن الكلمات الصعبة حينما تكون حرا ،ذلك ان يلجا الى قطع بتر الكلمات فرارا من الصعوبات المتماثلة امامه.

هـ/ بعض انواع الاخطاء لم تستمر على وتيره واحدة فكانت تصعد حينا وتهبط حينا اخر مثل: الحروف التي تزاد والتي تحذف وما يجب ان يفصل ومر ذلك الى امرين منذ الصغر، التلميذ الدى مرت على رسم هذه الانواع منذ الصغر ووحد توجيها من المربية او المربى استمر على هذا الرسم الصحيح .

و/ ترى اللجنة التي قامت بالبحث ان صعوبة قواعد الرسم الكتابي الاملاء هي السبب والصعوبة في نوع التلاميذ في الخطأ الكتابي الإملائي وان علاج الاخطاء والصعوبات في مظهرها بعيد حرا ميسورا اذا ما تم تيسير الرسم الكتابي والإملائي.

دراسة رجب فضل الله عام 1987م :

وتدور حول كيفية تنميه مهارات الكتابة الإملائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي واهم اجراءات هذه الدراسة ما يلى:

أ/بناء قائمه مهارات الكتابة الاملائية من خلال مسح الكتب الاملاء ومقابلة بعض المتخصصين في اللغة العربية وتدريسها.

نباء برنامج لتنمية مهارات الكتابة الاملائية ،ثم تدريسها بعد التأكد من سلامتها.

ونعتبر اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة:

نجاح البرنامج في التنمية مهارات الكتابة الاملائية في الصفوف موضع الدراسة .

ب/ تحقق البرامج نسبة عالية من الكفاءة والفاعلية في الصف الرابع فحسب دون الصفين الخامس والسادس.

دراسة عبد المنعم عبد الصمد في عام 1988م :

وموضوعها : برنامج مقترح لتعليم الاملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية ،أهم اجراءات الدراسة ما يلى:

أ/ تحدد اسس بناء البرنامج من خلال طبيعة الكتابة العربية وطبيعة المتعلم وطبيعة البرنامج ومادة الاملاء.

ب/ بناء برنامج متعلم الرسم الكتابي الإملائي في الحلقة الاولى من التعليم الأساسي من حيث الاهداف ومحتوى البرنامج وطرق التدريس والتقويم.

ج/ أدوات قياس عائد البرنامج من التحصيل الإملائي والتأكد من صدق الاختبار وثباته.

وفي أهم النتائج التي توصل اليها البرنامج :

أ/ ساعد البرنامج في تنمية مهارات الكتابة والإملائية في الصفوف الدراسية من الرابع الى السادس الابتدائي

ب/ حقق البرنامج درجه قبول من الفاعلية والكفاءة.

ج/ طريقة المناقشة المؤجلة لها أثر واضح في تنمية مهارا الكتابة الاملائية.

من خلال الدراسات السابق توصل الباحث الى نتائج تصب في صالح دراسته ومنها ان :

المقاطع الاولى في الكلمة اسهل في التهجي من المقاطع الأخيرة.

– طول الكلمة وحروفها الصائتة ،وموقع الغير فيها له تأثير بسببها من الصعوبة.

– طريقة المناقشة الموجهة لها اثر واضح في تنمية مهارات الكتابة.

– من الظواهر الشائعة يثر الكلمات فرارا من صعوبات الهجاء والملاحظ ان التلميذ يبتعد عن الكلمات الصعبة حينما يكون حرا ولذلك يلجا الى بتر الكلمات فرارا من الصعوبات الماثلة الإمامة.

كما ان الدراسات تحيط بكل جوانب مهار الكتابة والقراءة عند التلميذ ،ومن اهم ما توصلت إليه نتائجها ان الحروف الصائتة تمثل موقعها من مواقع الصعوبة في الكلمة ،وقد شاع الخطأ في صورتي الابدال والحذف لدى بعض التلاميذ اذا ان اخطاء التلاميذ المتفرقة لها اثر سلب في كتاباتهم .

كما ان عرض الاخطاء الشائعة والصعوبات من اهم نتائجها وتختلف الاخطاء نوعا لاختلاف الصفوف الدراسية والحلقات ،وان اخطاء البنات اقل من اخطاء البنين في كل الصفوف الابتدائية.

ومن ذلك وجد الباحث ان موضوع الاملاء والكتابة والقراءة من البحث والتحميص من خلال لمده بحوث عربيه واجنبية ولم يعثر الباحث على دراسة سودانية شملت المهارتي القراءة والكتابة نصب

في هذا الموضوع بالرغم من الاهمية البالغة لموضوع القراءة والكتابة بالنسبة لفروع اللغة الاخرى والمواد التعليمة والتعلمية

دراسة فهيم مصطفي 2005 بعنوان :

القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة القاهرة. تناولت الدراسة تحسين مهارات القرائية وتلمس مشاكل التلميذ ومحاولة ايجاد حلول لها وتوثيق الصلة بين التلميذ والمواد القرائية كما تناولت الدراسة اهداف القراءة في التربية المعاصرة وتطرفت الى القراءة واهدافها وطرق تدريسها والدوافع المنشطة لها.

استخدام الباحث المنهج الوصفي وكانت اداة بحثه اختبارات لقياس المغردات اللغوية لدى تلميذ المدرسة الابتدائية.

ومن أهم نتائج الدراسة :

ظهور ضعف في المهارات القرائية ووضع برنامج مقترح لعلاج حالات الصعف في القراءة.

دراسة عبدربه السميري 2006 بعنوان :

أثر استخدام طريقه الصعف الذهني لتدريس التعبير في تنميه التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن لأساس بغزة/ رساله ماجستير غير مشورة كلية التربية / جامعة الإسلامية غزه

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر استخدام طريقه الصعف الذهني لتدريس التعبير لإبداعي في تنمية التفكير لأبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساس بغزه مقارنته بالطريقة التقليدية وقد تكونت عنه الدراسة من شعبتين دراسيتين منتظمتين في مدرسة بنات الشيخ عجلين الاساسية العليا.

وقسمت العينة البالغ عددها 70 طالبة على مجموعتين متكافئتين ،مجموعه تجريبية وعددها 35 طالبة واخرى مترابطة وعدد35 ودرست المجموعة التجريبية بطريق العصف الذهني ،اما الضابطة قد رست بالطريقة التقليدية واستخدم الباحث الادوات البحثية التالية في دراسته اداة تحليل المحتوى للكشف على مدى توافر قدرات التفكير الإبداعي الطلاقة المرونة الأصالة في الدروس العشرة الأولى من كتابة المطالعة والنصوص المقرر على الصف الثامن الأساسي في العام الدراسي 2004م___2005م

أظهرت النتائج

حروق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ معامل ثبات طريق العصف الذهني 90% .

دراسة : ماجد محمد عثمان :2007م بعنوان :

اثر تدريبي لاستراتيجيات التعليم بالتبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوى الصعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي مجلة كليه التربية– المجلد السابع العدد الاول القاهرة ، كلية الانجلو المصرية

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على اثر برنامج تدريب لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي ، وقد تكونت عينه الدراسة من 69طالبا من الذكور من ذوى صعوبات الفهم القرائي ، وجمعيهم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وقد قسمت العينة عشوائيا الى مجموعتين.

الأولى تجريبية وتكونت من 40 طالبا والثانية ضابطة وتكونت من 29طالبا وتمثلت ادوات الدراسة في اختبار الفهم القرائي واختبار التعرف القرائي ومقياس ستانفورد---- بينية للذكاء ومقياس ما وراء الفهم اعداد الباحث والبرنامج التدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي من اعداد الباحث.

أظهرت نتائج الدراسة :

تحسن مستوى ما وراء الفهم ، وكذلك الفهم القرائي لدى الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية ، ولم يظهر هذا التحسن لدى نظراتهم في المجموعة العنابية .

ثالثاً : الدراسات الأجنبية :

من اقرب الدراسات اتصال الموضوع هذا البحث تلك الدراسة التي قام بها منذ نهال "Mandenhall" عام 1930بعنوان "تحليل الاخطاء الاملائية في الولايات المتحدة الامريكية" وقد اعتمد على تقديم 2300كلمة عرضت على 100مدرسة ابتدائية من الصف الاول وحتى السادس بقصد التعرف على طبيعة الاخطاء الاملائية وكانت نتائج الدراسة على النحو التالي :

1–أهم اشكال الاخطاء الشائعة هي ابدال الحروف ونسبته المئوية 48%من مجموع الأخطاء وحذف الحروف ونسبته 37%

2-كان التوافق اللفظي نوعا من الاخطاء ظهر في الصف الثاني اكثر من غير.
3-أعلى نسبة الخطأ كانت أصعب اجزاء الكلمة اي في وسطها او اعلى يمين الوسط مباشرة او اكثر الحروف بالكلمة فلم تكن صعوبة ولا سبب.
4-المقاطع الاولى في الكلمة اسهل في التهجي في المقاطع الاخيرة.
5-الحروف الصامتة تمثل فوقها من مواقع الصعوبة في الكلمة.
6- أطوال الكلمة وحروفها الهجائية وموقع الغير فيه له تأثير بسيط من حيث الصعوبة الكتابية.
7- يرجع 50%من الاخطاء في كل الصفوف تقريبا الى اسلوب المعلم في الاملاء.
من الدراسات المتشابهة لهذا الموضوع دراسة لفنجستنون عام 1962م حيث قام بفحص الاخطاء الاملائية لتلاميذ الصف الخامس الاساس الابتدائي في المملكة المتحدة الذين اعمارهم بين التاسعة والعاشرة، وكانت عينه البحث تتراوح بين (160-150) تلميذا موزعين على اربعه فصول وكان الغرض من حيث تصنيف اخطاء الاملاء ثم تحدد النسبة المئوية للشائع فيها.
وقد توصلت الباحثة الى النتائج التالية:
1- شاع الخطأ في صورتي الابدال والحذف لدى مجموعه الصف الخامس وكانت اخطاء التلاميذ المتفوقين هي نفس اخطاء المجموعة السابقة تقريبا ولكنها كانت اقل كما منها .

2- سجلت المجموعة الضعيفة زياده في الاخطاء وهذه الزيادة كانت ابدال مكان الحرف في التضعيف وفي الحذف وفي ابدال الحروف .

3- الاشكال المشتركة في الاخطاء وكانت هي الابدال والحذف والتضعيف.

علاقة الدراسات السابقة بموضوع الدراسة :

أولاً : أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية :

في ضوء العرض السابق للدراسات السابقة يتضح أن كل هذه الدراسات ذات صلة بموضوع الدراسة حيث تتفق دراسة انشراح عجيب السيد 1999م مع دراسة أمنة الطيب يس إبراهيم 1428هـ - 2007م مع الدراسة الحالية في متغير القراءة ومنهج الدراسة وأداة الدراسة واستخدام المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأنسب لمثل هذه الدراسة واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع

البينات ، واتفقت الدراسة مع دارسة آسيا الريح أبو ادريس 2009م ودراسة ياسر محمد أحمد حسين 2004م في منهج وأداة الدراسة حيث استخدمت الدراسات المنهج الوصفي وأداة الاستبانة لجمع البيانات ، وتتفق أيضاً مع دراسة زينب عباس 2006م ودراسة جعفر خالد غليان محمد أبو الرراين 2002م من حيث منهج الدراسة حيث استخدمت الدراسات السابقة والدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات .

ويمكن القول بأن جميع هذه الدراسات تتفق مع الدراسة الحالية في منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي وكذلك في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة ولجمع البيانات واستخدام برامج التحليل الاحصائي SPSS في التحليل أو الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتربوية .

ثانياً : أوجه الاختلاف مع الدراسة الحالية :

تختلف دراسة انشراح عجيب السيد 1999 ودراسة أمنة الطيب يس إبراهيم 2007م مع الدراسة الحالية في مجتمع وعينة الدراسة حيث استخدمت دراسة انشراح عجيب السيد تلاميذ مرحلة الأساس بشكل عام بمعهد الخرطوم الدولي أما دراسة أمنة الطيب استخدمت تقويم كتاب الأساس من وجهة نظر المعلمين – أما الدراسة الحالية استخدمت معلمين ومعلمات وتلاميذ مرحلة الأساس الحلقة الثانية بمحلية شندي وحدة كبوشية ، وأيضاً تختلف في استخدام دراسة انشراح عجيب الاستبانة والمقابلة كأداة لجمع المعلومات بينما استخدمت دراسة أمنة المقابلة والملاحظة كأداة لجمع المعلومات بجانب الاستبيان وكان الاختلاف مع الدراستين السابقتين (انشراح أمنة) في مجتمع وعينة الدراسة أدوات الدراسة والمتغيرات .

واختلفت دراسة أسيا الريح 2009م ودراسة ياسر محمد أحمد حسين 2004م في مجتمع الدراسة بأن دراسة أسيا استخدمت رياض الأطفال التعليم قبل المدرسي في عملية التهيئة بينما دراسة ياسر محمد أحمد حسين استخدمت العوامل المدرسية لتلاميذ مرحلة الأساس ، والأداة الملاحظة ومع الاستبانة ، وأيضا اختلاف الدراستين في مجتمع الدراسة حيث كان بولاية الخرطوم بينما الدراسة الحالية بولاية نهر النيل تلاميذ مرحلة الأساس الحلقة الثانية واستخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والاختبار كقياس للمهارات والتحليل للمنهج المقرر .

– وخلاصة القول أن كل الدراسات السابقة المذكورة فيما بينها في مجتمع الدراسة وحدودها والمراحل الدراسية بعض منها طبقت في مرحلة التعليم قبل المدرسي ، المرحلة الإعدادية والمرحلة الأساسية وبصفة عامة .

في استخدام المتغيرات مع الدراسة الحالية استخدمت مهارتي القراءة والكتابة بينما كل الدراسة السابقة استخدم فيها مهارة واحدة فيما تختلف بأن هذه الدراسة اتخذت منحي في الاختلاف بأنها تحدثت عن متغيرين لهما أثر واضح في تنمية المهارات الحياتية للإنسان .

ومما تقدم لم يجد الباحث مع البحث والتمحيص من خلال عدد من الدراسات والبحوث على دراسة سودانية ولا عربية شملت لمهارتي (القراءة والكتابة) أو تحمل نفس المتغيرات أو موضوع الدراسة بالرغم من الأهمية البالغة لموضوع الدراسة الحالية في (القراءة والكتابة) .

بالنسبة لفروع اللغة الأخرى والمواد التعليمية والعلمية التعليمية بصفة عامة .

الفصل الثالث

منهجية الدراسة إجراءاتها

الفصل الثالث

منهج الدراسة إجراءاتها

تناول هذا الفصل خطوات سير الدراسة وكيفية جمع المعلومات بما أن موضوع الدراسة (مشكلات القراءة والكتابة أسبابها وطرق علاجها لدى تلاميذ الحلقة الثانية مرحلة الأساس (دراسة حالة وحدة كبوشية محلية شندي)) .

قام الباحث في هذا الجانب بوصف الآتي :

1- مجتمع الدراسة (وعينة الدراسة المختارة) .

2- منهج الدراسة .

3- أدوات الدراسة .

4- المعالجة الإحصائية (عرض للأساليب الإحصائية) المستخدمة لمعالجة وتحليل البيانات .

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ وتلميذات الحلقة الثانية مرحلة الأساس ومعلمي ومعلمات اللغة العربي الحلقة الثانية وحدة كبوشية والبالغ عددهم (365) منهم (328) معلمة و (37) معلماً واختار الباحث من بينهم معلمين اللغة العربية وكان عددهم (54) معلماً ومعلمة وعدد التلاميذ والتلميذات (881) منها 548 تلميذاً وتلميذة بنين وبنات ومنها (97) مدارس مختلفة .

جدول رقم (1/3) يوضح إحصائية المدارس بوحدة كبوشية :

عدد مدارس البنين	عدد مدارس البنات	عدد المدارس المختلطة	المجموع
3	3	6	12

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م .

جدول رقم (2/3) يوضح إحصائية معلمي ومعلمات اللغة العربية بمدارس وحدة كبوشية :

عدد المعلمات	عدد المعلمين	عدد معلمي اللغة العربية	عدد المعلمين بالوحدة	نسبة المئوية لمعلمي العربية
44	54	10	365	%42.1

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

عينة الدراسة :

تم توجيه الاستبانة إلى عينة تتكون من (43) فرد من معلمي مرحلة الأساس وحدة كبوشية – محلية شندي .

وتم جمع (43) استمارة بعد توزيعها وتم تحليل (43) استمارة صالحة للتحليل من جملة الاستمارات المستردة .

الجداول التالية توضح توزيع العينة حسب (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) :

1/ النوع:

جدول (3/3)

التوزيع التكراري لإجابات إفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	11	% 25
أنثى	32	% 74
المجموع	43	%100

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الجدول **أعلاه** أن هنالك نسبة **(74%)** نوعهم **ذكر**، وأن هنالك نسبة **(25%)** نوعهم **أنثى**.

2/ المؤهل العلمي :

جدول (4/3)

التوزيع التكراري لإجابات إفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
ثانوي	2	%4,7
دبلوم فوق الثانوي	6	%14
الجامعي	35	%81,4
المجموع	43	%100

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

من الجدول **أعلاه** يتضح أن هنالك نسبة (81,4%) مؤهلهم العلمي **جامعي**، وأن هنالك نسبة (14%) مؤهلهم العلمي **دبلوم فوق الثانوي**.

3/ سنوات الخبرة:

جدول (5/3)

التوزيع التكراري لإجابات إفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
1 – 5 سنوات	4	%9,3
6 – 9 سنوات	7	%16,3
10 – 15 سنة	11	%25,6
أكثر من ذلك	21	%48,8
المجموع	43	%100

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الجدول والشكل البياني **أعلاه** أن هنالك نسبة (48,8%) سنوات خبرتهم **أكثر من ذلك**، وأن هنالك نسبة (25,6%) سنوات خبرتهم **10 – 15 سنة**، وأن هنالك نسبة (16,3%) سنوات خبرتهم **6 – 9 سنوات**، وأن هنالك نسبة (9,3%) سنوات خبرتهم **1 – 5 سنوات**.

منهج الدراسة :

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي وذلك لأنه أنسب المناهج لمثل هذه الدراسات وانحصر دور الباحث في وصف وتتبع وتفسير الجوانب المختلفة التي تؤدي إلى الخطاء القرائي والكتابي وصعوباته مما جعل المنهج الوصفي هو الأنسب وكما أنه يزودنا بمعلومات عن الوضع الراهن لموضوع مشكلة الدراسة .

حيث يعرفه (لويس ، 1999م ، ص16) بأنه ذلك المنهج الذي يهدف إلى وصف الظاهرة في وضعها الراهن وكما أنه يهتم بالظروف والقيم والاتجاهات ودراسة العلاقة بين ما هو كائن والأحداث السابقة .

وتعتبر هذه المعلومات ذات قيمة عملية تؤثر على ممارسات قائمة أو ترشد إلى سبيل تغييرها نحو ما ينبغي أن يكون هدفاً تطبيقياً .

أداة الدراسة :

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات للدراسة الميدانية والمقابلة الشخصية ، بجانب استخدام المصادر والمراجع في الدراسة النظرية التي تفيد في إعداد أدوات الدراسة ، ثم إعداد الاستبانة في صورتها الأولى وهي مقسمة إلى محاور ملحق رقم (1) على النحو التالي محور المنهج – محور المعلم – محور الوسائل – محور التدريس – محور البيئة – محور التلميذ – محور التقويم .

عبارات الاستبانة :

تم توجيه عبارات الاستبانة على الموظفين معلمي وتلاميذ مرحلة الأساس وحدة كبوشية – محلية شندي (عينة الدراسة) وقد احتوت الاستبانة على (57) سؤال وعلى كل فرد من عينة الدراسة تحديد إجابة واحدة في كل سؤال وفق مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدةً).

وقد تم توزيع عبارات الاستبانة على فرضيات الدراسة السبعة، وقد اشتملت كل فرضية على عدة عبارات.

جدول (6/3) المقياس ليكرت الخماسي للاستبانة

المتوسط المرجح	المستوى/ الاتجاه
من 4.20 – 5	أوافق بشدة
من 3.40 – 4.19	أوافق
من 2.60 – 3.39	لا رأي
من 1.80 – 2.59	لا أوافق
من 1 – 1.79	لا أوافق بشدة

المصدر : إعداد الباحث ، من الدراسة الميدانية ،2022م .

صدق وثبات الاستبانة :

ثبات أداة الدراسة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبا لو تكرر تطبيقها علي الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة . (ذوقان، وأخرون ، 2002م ، 179) .

استخدمت طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة وقد تبين أن معامل الثبات مرتفعة مما يطمئن علي استخدام الاستبانة .

وتم اختبار ثبات عبارات الاستبانة عن طريق معامل ألفا كرونباخ الإحصائي وقد كانت النتيجة 0,78 من 1 وهذا يدل على ثبات عبارات الاستبانة.

صدق الاستبانة

يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه ،كما يقصد بالصدق شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية ، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية ، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها . (حمد ، 1995م ، ص430) .

تم التأكد من صدق فقرات الاستبيان بطريقتين بالصدق الظاهري للأداة (صدق الاستبانة).

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

لتحقيق أهداف الدراسة وللتحقق من فرضياتها ، تم استخدام الطرق والإجراءات الإحصائية التالية:

— العرض البياني والتوزيع التكراري للإجابات.

— النسب المئوية.

— الوسط الحسابي.

— الانحراف المعياري

— اختبار مربع كاى لحسن للاستقلالية لاختبار فرضيات الدراسة.

ولتطبيق الطرق والأساليب الإحصائية المذكورة أعلاه علي البيانات التي تم الحصول عليها من إجابات العينة تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي (Spss) Statistical Package for social science والذي يعد من أكثر الحزم الإحصائية دقة في النتائج كما تم استخدام برنامج Microsoft Office Excel 2007 في عمليات الرسم البياني

المراحل التي مرت بها الاستبانة :

وزعت الاستبانة على عينة الدراسة وتم تفريغ البيانات في جداول أعدتها الباحثة لهذا الغرض ، حيث تم تحويل المتغيرات الاسمية (أوافق بشدة ، أوافق ، محايد ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة) إلى متغيرات كمية (1 2 3 4 5) ، بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة قام الباحث بتوزيع الاستبانة بنفسه بعد مقابلة مديري المدارس لتسهيل مهمته البحثية ، وكان التعاون ملحوظ من قبل إدارات المدارس والمعلمين والمعلمات وقد تم توزيع عدد (43) استبانة على 12 مدرسة منها ثلاث مدارس بنين وثلاث مدارس بنات وست مدارس مختلطة جنوب وحدة كبوشية ومن ثم شمال وحدة كبوشية حتى أم علي وكان عدد الاستبيانات الكلي (80) استبانة أبعدت منها 14 للأخطاء الاملائية و10 لعدم وضوح الطباعة ، وتبقي منها (46) استبانة وفقدت ثلاثة استبيانات .

ثم قام الباحث بتفريغ الاستبانات وقد تم تسليمها إلى المحلل الاحصائي وتم تحليل البيانات بالأكسل .

الفصل الرابع
عرض وتحليل وتفسير الفروض ومناقشتها

الفصل الرابع

عرض البيانات ومناقشتها على ضوء فروض البحث

تحليل عبارات الاستبيان :

جدول (1/4) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة عن عبارات المحور الأول (المنهج) .

م.	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
.1	عدم الاهتمام بالقراءة والكتابة في السنوات الثلاث الأولى يؤثر سلباً على مسيرة التلميذ التعليمية.	–	–	41	%95,3	–	–	2	%4,7	–	–
.2	منهج اللغة العربية (الحلقة الثانية) يعتبر سبباً في صعوبات القراءة والكتابة.	–	–	23	%53,5	13	%30,2	7	%16,3	–	–
.3	منهج اللغة العربية (الحلقة الثانية) تتناسب موضوعاته ومحتواه مع الفئة العمرية المستهدفة.	–	–	12	%27,9	21	% 48,8	10	%23,3	–	–
.4	منهج اللغة العربية (الحلقة الثانية) يهتم بجانب الفروق الفردية.	–	–	18	%41,9	19	% 44,2	6	%14	–	–
.5	المنهج المقرر يساعد في اتقان مهارتي القراءة والكتابة.	–	–	29	%67,4	10	%23,3	4	%9,3	–	–
.6	المنهج المقرر (الحلقة الثانية) يحقق أهداف تعليم القراءة والكتابة	–	–	27	%62,8	11	%25,6	5	%11,6	–	–
.7	قصور منهج اللغة العربية المقرر لتنمية مهارات القراءة والكتابة يؤثر سلباً في مستوى الأداء القرائي والكتابي لدى التلميذ	–	–	34	%79,1	6	%14	3	%7	–	–

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الجدول **(1/4)** يتضح الاتي

1/ من العبارة الأولى نجد أن هنالك بنسبة (95,3%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (4,7%) لم يوافقوا ويتضح من خلال ذلك أن عدم الاهتمام بالقراءة والكتابة في السنوات الثلاث الأولى يؤثر سلباً على مسيرة التلميذ التعليمية.

2/ من العبارة الثانية نجد أن هنالك بنسبة (53,3%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (30,2%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (16,3%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن منهج اللغة العربية (الحلقة الثانية) يعتبر سبباً في صعوبات القراءة والكتابة.

3/ من العبارة الثالثة نجد أن هنالك بنسبة (27,9%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (48,8%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (23,3%) لم يوافقوا ويتضح من خلال ذلك أن منهج اللغة العربية (الحلقة الثانية) تتناسب موضوعاته ومحتواه مع الفئة العمرية المستهدفة.

4/ من العبارة الرابعة نجد أن هنالك بنسبة (41,9%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (44,2%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (14%) لم يوافقوا، ومن خلال ذلك يتضح أن منهج اللغة العربية (الحلقة الثانية) يهتم بجانب الفروق الفردية.

5/ من العبارة الخامسة نجد أن هنالك بنسبة (64,4%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (23,3%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (9,3%) لم يوافقوا ومن خلال ذلك يتضح أن المنهج المقرر يساعد في اتقان مهارتي القراءة والكتابة.

6/ من العبارة السادسة نجد أن هنالك بنسبة (62,8%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (25,6%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (11,6%) لم يوافقوا، ومن خلال ذلك يتضح أن المنهج المقرر يحقق أهداف تعليم القراءة والكتابة.

7/ من العبارة السابعة نجد أن هنالك بنسبة (79,1%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (14%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (7%) لم يوافقوا، ومن خلال ذلك يتضح أن قصور منهج اللغة العربية المقرر لتنمية مهارات القراءة والكتابة يؤثر سلباً في مستوى الأداء القرائي والكتابي لدى التلميذ .

جدول (2/4)

التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة عن عبارات المحور الثاني (المعلم)

م.	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1.	اعتماد المعلم على الكتاب المقرر يؤثر على مستوى القراءة والكتابة.	–	–	23	%35,5	8	%18,6	12	%27,9	–	–
2.	يراعي معلم اللغة العربية الفروق الفردية في تعليم القراءة والكتابة.	–	–	42	%97,7	–	–	1	%2,3	–	–
3.	اهمال المعلم للتلاميذ الذين لا يقرءون ولا يكتبون معه يؤثر في مستوى قراءتهم وكتابتهم.	–	–	38	%88,4	3	%7	2	%4,7	–	–
4.	تنقلات المعلمين أثناء العام يؤثر مستوى القراءة والكتابة للتلاميذ.	–	–	34	%79,1	8	%18,6	1	%2,3	–	–
5.	معلم اللغة العربية الحلقة الثانية يقوم بتصحيح الأخطاء جماعياً لعموم الفائدة.	–	–	29	67,4 %	8	%18,6	6	%14	–	–
6.	التدريس بالطريقة الكلية يساعد في إجادة مهارتي القراءة والكتابة.	–	–	14	%32,6	15	%34,9	14	%32,6	–	–
7.	التقويم المستمر للتلميذ في القراءة والكتابة يوجه المعلم تلقائياً للتبديل والتعديل في الأسلوب والطريقة.	–	–	34	%79,1	7	%16,3	2	%4,7	–	–

8.	كثرة الأخطاء في عملية القراءة والكتابة تعمل على تحفيز المعلم في عملية الاتقان والأداء.	–	–	27	%62,8	12	%27,9	4	%9,3	–	–	–

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الجدول **(2/4)** يتضح الأتي

1/ من العبارة الأولى نجد أن هنالك بنسبة (35,5%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (18,6%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (27,9%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن اعتماد المعلم على الكتاب المقرر يؤثر على مستوى القراءة والكتابة.

2/ من العبارة الثانية نجد أن هنالك بنسبة (97,9%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (2,3%) لم يوافقوا ويتضح من خلال ذلك أن يراعي معلم اللغة العربية الفروق الفردية في تعليم القراءة والكتابة.

3/ من العبارة الثالثة نجد أن هنالك بنسبة (88,4%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (7%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (4,7%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن اهمال المعلم للتلاميذ الذين لا يقرءون ولا يكتبون معه يؤثر في مستوى قراءتهم وكتابتهم.

4/ من العبارة الرابعة نجد أن هنالك بنسبة (79,1 %) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (18,6%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (2,3%) لم يوافقوا ومن خلال ذلك يتضح أن تنقلات المعلمين أثناء العام يؤثر مستوى القراءة والكتابة للتلاميذ.

5/ من العبارة الخامسة نجد أن هنالك بنسبة (67,4%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (18,6%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (14%) لم يوافقوا، ومن خلال ذلك يتضح أن معلم اللغة العربية الحلقة الثانية يقوم بتصحيح الأخطاء جماعياً لعموم الفائدة.

6/ من العبارة السادسة نجد أن هنالك بنسبة (32,6%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (34,9%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (32,6%) لم يوافقوا، ومن خلال ذلك يتضح أن التدريس بالطريقة الكلية يساعد في إجادة مهارتي القراءة والكتابة.

7/ من العبارة السابعة نجد أن هنالك بنسبة (79,1%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (16,3%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (4,7%) لم يوافقوا، ومن خلال ذلك يتضح أن التقويم المستمر للتلميذ في القراءة والكتابة يوجه المعلم تلقائياً للتبديل والتعديل في الأسلوب والطريقة.

8/ من العبارة الثامنة نجد أن هنالك بنسبة (62,8%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (27,9%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (9,3%) لم يوافقوا، ومن خلال ذلك يتضح أن كثرة الأخطاء في عملية القراءة والكتابة تعمل على تحفيز المعلم في عملية الاتقان والأداء.

جدول (3/4)

التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة عن عبارات المحور الثالث (الوسائل)

م.	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1.	سبورة الفصل.	–	–	38	% 88,4	4	%9,3	1	%2,3	–	–
2.	سبورة متحركة.	–	–	31	%72,1	10	%23,3	2	%4,7	–	–
3.	الكتب الاحتياجية.	–	–	27	%62,8	14	%32,6	2	%4,7	–	–
4.	كتب المتابعة.	–	–	30	% 69,8	13	%30,2	–	–	–	–
5.	لوحة الجيوب.	–	–	31	%72,1	8	% 18,6	4	%9,3	–	–
6.	البطاقات.	–	–	29	%67,4	11	%25,6	3	%7	–	–
7.	لوحة وبرية.	–	–	27	%62,8	13	%30,2	3	%7	–	–
8.	لوحة الخبرات.	–	–	24	%55,8	16	%37,2	3	%7	–	–
9.	لوحة مغناطيسية.	–	–	24	%55,8	16	%37,2	3	%7	–	–
10.	الاختبارات.	–	–	34	%79,1	7	%16,3	2	%4,7	–	–
11.	توجيه التلميذ لمتابعة البرامج التلفزيونية تساعد على تطوير مستواه الكتابي والقرائي.	–	–	25	%58,1	14	%32,6	4	%9,3	–	–
12.	الاهتمام بالأنشطة اللاصفية تساهم في تعويده على القراءة والكتابة الصحيحة.	–	–	28	%65,1	12	%27,9	3	%7	–	–
13.	الانخراط في حلقات قراءة القران وتعليمه تعين على طلاقة اللسان وسرعة القراءة وجمال الخطط	–	–	39	%90,7	3	%7	1	%2,3	–	–

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الجدول **(3/4)** يتضح الأتي

1/ من العبارة الأولى نجد أن هنالك بنسبة (88,4%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (9,3%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (2,3%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك سبورة الفصل.

2/ من العبارة الثانية نجد أن هنالك بنسبة (72,1%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (23,3%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (4,7%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك سبورة متحركة.

3/ من العبارة الثالثة نجد أن هنالك بنسبة (62,8%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (32,6%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (4,7%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن الكتب الاحتياجية.

4/ من العبارة الرابعة نجد أن هنالك بنسبة (69,8%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (30,2%) وافقوا إلى حد ما، ومن خلال ذلك يتضح كتب المتابعة.

5/ من العبارة الخامسة نجد أن هنالك بنسبة (72,1%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (18,6%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (9,3%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك لوحة الجيوب.

6/ من العبارة السادسة نجد أن هنالك بنسبة (67,4%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (25,6%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (7%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك البطاقات.

7/ من العبارة السابعة نجد أن هنالك بنسبة (62,8%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (30,2%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (7%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك لوحة وبرية.

8/ من العبارة الثامنة نجد أن هنالك بنسبة (55,8%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (37,2%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (7%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك لوحة الخبرات.

9/ من العبارة التاسعة نجد أن هنالك بنسبة (55,8%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (37,2%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (7%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك لوحة مغناطيسية.

10/ من العبارة العاشرة نجد أن هنالك بنسبة (79,1%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (16,3%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (4,7%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك الاختبارات.

11/ من العبارة الحادية عشر نجد أن هنالك بنسبة (58,1%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (32,6%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (9,3%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن توجيه التلميذ لمتابعة البرامج التلفزيونية تساعد على تطوير مستواه الكتابي والقرائي.

12/ من العبارة الثانية عشر نجد أن هنالك بنسبة (65,1%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (27,9%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (7%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن الاهتمام بالأنشطة اللاصفية تساهم في تعويده على القراءة والكتابة الصحيحة.

13/ من العبارة الثالثة عشر نجد أن هنالك بنسبة (90,7%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (7%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (2,3%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن الانخراط في حلقات قراءة القران وتعليمه تعين على طلاقة اللسان وسرعة القراءة وجمال الخطط.

جدول (4/4)

التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة عن عبارات المحور الرابع (التدريس)

م.	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
.1	طرق تدريس اللغة العربية المستخدمة تعتبر احدى أسباب صعوبات القراءة والكتابة.	–	–	16	%37,2	16	%37,2	11	%35,6	–	–
.2	عدم المام المعلم بطرق التدريس يؤثر على التلميذ في عمليتي القراءة والكتابة.	–	–	37	%86	6	%14	–	–	–	–
.3	طرق التدريس تسهم بفعالية في تحسين المستوى القرائي والكتابي للتلميذ كالنظرية البنائية الحديثة.	–	–	33	76,7 %	7	%16,3	3	%7	–	–
.4	التباين في طرق التدريس يعمل على رفع مستوى التلميذ قراءة والكتابة.	–	–	30	%69,8	8	%16,6	5	%11,6	–	–
.5	الاختيار السليم لطريقة التدريس تعين المعلم على الأداء الجيد في مهارتي القراءة والكتابة.	–	–	39	%90,7	3	%7	1	% 2,3	–	–
.6	المعلم غير المتمكن من طرق التدريس يفقد ثقة تلاميذه في عملية توصيل مهارتي القراءة والكتابة.	–	–	35	%81,4	5	%11,6	3	%7	–	–

.7	تمكن المدرس من اللغة العربية ومعرفة أسرارها واسرار هجائها عامل حاسم في تعليم القراءة والكتابة بل أهم عامل في هذا المجال.	–	–	37	%86	5	%11,6	1	%2,3	–	–	–

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الجدول **(4/4)** يتضح الأتي

1/ من العبارة الأولى نجد أن هنالك بنسبة (37,2%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (37,2%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (25,6%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن طرق تدريس اللغة العربية المستخدمة تعتبر احدى أسباب صعوبات القراءة والكتابة.

2/ من العبارة الثانية نجد أن هنالك بنسبة (86%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (14%) وافقوا إلى حد ما، ويتضح من خلال ذلك أن عدم المام المعلم بطرق التدريس يؤثر على التلميذ في عمليتي القراءة والكتابة.

3/ من العبارة الثالثة نجد أن هنالك بنسبة (76,7%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (16,3%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (7%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن طرق التدريس تسهم بفعالية في تحسين المستوى القرائي والكتابي للتلميذ كالنظرية البنائية الحديثة.

4/ من العبارة الرابعة نجد أن هنالك بنسبة (69,8%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (18,6%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (11,6%) لم يوافقوا، ومن خلال ذلك يتضح أن التباين في طرق التدريس يعمل على رفع مستوى التلميذ قراءة والكتابة.

5/ من العبارة الخامسة نجد أن هنالك بنسبة (90,7%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (7%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (2,3%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن الاختيار السليم لطريقة التدريس تعين المعلم على الأداء الجيد في مهارتي القراءة والكتابة.

6/ من العبارة السادسة نجد أن هنالك بنسبة (81,4%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (11,6%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (7%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن المعلم غير المتمكن من طرق التدريس يفقد ثقة تلاميذه في عملية توصيل مهارتي القراءة والكتابة.

7/ من العبارة السابعة نجد أن هنالك بنسبة (86%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (11,1%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (2,3%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن تمكن المدرس من اللغة العربية ومعرفة أسرارها واسرار هجائها عامل حاسم في تعليم القراءة والكتابة بل أهم عامل في هذا المجال.

جدول (5/4)

التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة عن عبارات المحور الخامس (البيئة)

الرقم	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
.1	الجلسة المريحة للتلاميذ داخل الصف تساعد على تعلم القراءة والكتابة الجيدة.	–	–	40	%93	3	%7	–	–	–	–
.2	كثرة عدد التلاميذ وازدحام الصفوف يؤدي إلى ضعف القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الثانية.	–	–	33	%76,7	10	%23,3	–	–	–	–
.3	عدم استخدام اللغة الفصحى في المجتمع يؤدي إلى اضعاف المستوى القرائي والكتابي عند التلاميذ.	–	–	24	%55,8	14	%32,6	5	%11,6	–	–
.4	الناحية الاقتصادية للتلميذ تؤثر على مستوى القراءة والكتابة.	–	–	13	%30,2	18	%41,9	12	%27,9	–	–
.5	الجانب الاقتصادي لا يمكن التلميذ من اثراء عقله بشراء كتب القصص وأدوات الكتابة.	–	–	33	%76,7	7	%16,3	3	% 7	–	–
.6	التكلف بالأعباء المنزلية غير المدرسية يؤثر على مستوى التلميذ القرائي والكتابي معاً.	–	–	19	%44,2	12	%27,9	12	%27,9	–	–

.7	عدم وجود مساعدة من الأسرة لتذليل العقبات والصعوبات التي تواجه التلميذ تكون سبباً في ضعف القراءة والكتابة.	–	–	23	%53,3	18	%41,9	2	%4,7	–	–
.8	أمية الوالدين تكون سبباً في ضعف القراءة والكتابة لدى التلميذ	–	–	11	%25,6	14	%32,6	18	%41,9	–	–
.9	البيئة المدرسية تؤثر على مستوى التلميذ القرائي والكتابي	–	–	30	%69,8	9	%20,9	4	%9,3	–	–

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الجدول **(5/4)** يتضح الأتي

1/ من العبارة الأولى نجد أن هنالك بنسبة (93%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (7%) وافقوا إلى حد ما، ويتضح من خلال ذلك أن الجلسة المريحة للتلاميذ داخل الصف تساعد على تعلم القراءة والكتابة الجيدة.

2/ من العبارة الثانية نجد أن هنالك بنسبة (76,7%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (23,3%) وافقوا إلى حد ما، ويتضح من خلال ذلك أن كثرة عدد التلاميذ وازدحام الصفوف يؤدي إلى ضعف القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الثانية.

3/ من العبارة الثالثة نجد أن هنالك بنسبة (55,8%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (32,6%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (11,6%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن عدم استخدام اللغة الفصحى في المجتمع يؤدي إلى اضعاف المستوى القرائي والكتابي عند التلاميذ.

4/ من العبارة الرابعة نجد أن هنالك بنسبة (30,2%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (41,9%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (27,9%) لم يوافقوا، ومن خلال ذلك يتضح أن الناحية الاقتصادية للتلميذ تؤثر على مستوى القراءة والكتابة.

5/ من العبارة الخامسة نجد أن هنالك بنسبة (76,7%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (16,3%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (7%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن الجانب الاقتصادي لا يمكن التلميذ من اثراء عقله بشراء كتب القصص وأدوات الكتابة.

6/ من العبارة السادسة نجد أن هنالك بنسبة (44,2%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (27,9%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (27,9%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن التكلف بالأعباء المنزلية غير المدرسية يؤثر على مستوى التلميذ القرائي والكتابي معاً.

7/ من العبارة السابعة نجد أن هنالك بنسبة (53,5%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (41,9%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (4,7%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن عدم وجود مساعدة من الأسرة لتذليل العقبات والصعوبات التي تواجه التلميذ تكون سبباً في ضعف القراءة والكتابة.

8/ من العبارة الثامنة نجد أن هنالك بنسبة (25,6%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (32,6%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (41,9%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن أمية الوالدين تكون سبباً في ضعف القراءة والكتابة لدى التلميذ.

9/ من العبارة التاسعة نجد أن هنالك بنسبة (69,8%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (20,9%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (9,3%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن البيئة المدرسية تؤثر على مستوى التلميذ القرائي والكتابي.

جدول (4/6)

التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة عن عبارات المحور السادس (التلميذ)

م.	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1.	علاقة المعلم بالتلاميذ لها أثر عظيم على تعليم القراءة والكتابة.	–	–	39	%90,7	4	% 9,3	–	–	–	–
2.	اهتمام أولياء الأمور ومتابعتهم لأبنائهم لها أثر إيجابي في تعليم القراءة والكتابة.	–	–	36	%83,7	6	%14	1	%2,3	–	–
3.	حرص المعلم على التحفيز يؤدي إلى إجادة القراءة والكتابة لدى التلميذ.	–	–	33	76,7 %	9	%20,9	1	%2,3	–	–
4.	معرفة المعلم بقدرات التلاميذ لها الأثر الفعال في إجادة مهارتي القراءة والكتابة.	–	–	38	%88,4	5	%11,6	–	–	–	–
5.	ضعف التلميذ في مهارتي القراءة والكتابة يعتبر سبباً في عملية التسرب وانقطاع مسيرته التعليمية.	–	–	33	%76,7	7	%16,3	3	%7	–	–
6.	الاقران لهم أثر كبير في عملية عدم تعلم القراءة والكتابة.	–	–	22	%51,2	14	%32,6	7	%16,3	–	–
7.	إهمال التلميذ للأنشطة القرائية والكتابية لها أثر سلبي في عدم تعلم القراءة والكتابة.	–	–	27	%62,8	14	%32,6	2	%4,7	–	–

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الجدول **(6/4)** يتضح الأتي

1/ من العبارة الأولى نجد أن هنالك بنسبة (90,7%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (9,3%) وافقوا إلى حد ما، ويتضح من خلال ذلك أن علاقة المعلم بالتلاميذ لها أثر عظيم على تعليم القراءة والكتابة.

2/ من العبارة الثانية نجد أن هنالك بنسبة (83,7%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (14%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك بنسبة (2,3%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن اهتمام أولياء الأمور ومتابعتهم لأبنائهم لها أثر إيجابي في تعليم القراءة والكتابة.

3/ من العبارة الثالثة نجد أن هنالك بنسبة (79,7%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (20,9%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (2,3%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن حرص المعلم على التحفيز يؤدي إلى إجادة القراءة والكتابة لدى التلميذ.

4/ من العبارة الرابعة نجد أن هنالك بنسبة (88,4%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (11,6%) وافقوا إلى حد ما، ومن خلال ذلك يتضح أن معرفة المعلم بقدرات التلاميذ لها الأثر الفعال في إجادة مهارتي القراءة والكتابة.

5/ من العبارة الخامسة نجد أن هنالك بنسبة (76,7%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (16,3%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (7%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن ضعف التلميذ في مهارتي القراءة والكتابة يعتبر سبباُ في عملية التسرب وانقطاع مسيرته التعليمية.

6/ من العبارة السادسة نجد أن هنالك بنسبة (51,2%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (32,6%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (16,3%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن الاقران لهم أثر كبير في عملية في عملية عدم تعلم القراءة والكتابة.

7/ من العبارة السابعة نجد أن هنالك بنسبة (62,8%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (32,6%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (4,7%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن إهمال التلميذ للأنشطة القرائية والكتابية لها أثر سلبي في عدم تعلم القراءة والكتابة.

جدول (7/4)

التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة عن عبارات المحور السابع (التقويم) .

م.	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1.	كتب اللغة العربية (الحلقة الثانية) قامت على أساس متكامل يتمثل فيه تعرف الرموز المكتوبة وقراءتها وفهم معنيها وتحليلها ونقلها وتطبيقها.	–	–	35	%58,1	16	%37,2	2	%4,7	–	–
2.	لكي توصل الكتب المقررة للمستوى الوظيفي ينبغي أن تعد سلسلة متدرجة من تلك الكتب المقررة.	–	–	34	%79,1	8	%18,6	1	%2,3	–	–
3.	استعمال الأدوات والوسائل من بطاقات ولوحات وخبرات واختبارات تخدم اعداد المنهج واستعماله وتقويمه.	–	–	34	%79,1	9	%20,9	–	–	–	–
4.	اختبارات الاستعداد بعد الأيام الأولى من بدء الدراسة يساعد المعلم في وضع مادته التي تتلخص في مناقشة الدارسين مما يؤدي إلى تحمسهم للقراءة والكتابة.	–	–	34	%79,1	7	%16,3	2	%4,7	–	–

.5	الاهتمام بمهارتي القراءة والكتابة يكشف للمعلم نطاق خبرات وقدرات التلاميذ على ادراك العلاقات مقوما إياها بجانب اختبار حواس السمع والنظر والنطق.	–	–	39	%90,7	4	%9,3	–	–	–	–	–
.6	اختبار النضج في مهارتي القراءة والكتابة الذي يلي المرحلة الأخيرة في تعلمها يعمل على قياس القدرة على التعرف والفهم والكتابة والتعرف على المفردات نفسها.	–	–	31	%72,1	10	%23,3	2	%4,7	–	–	–

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الجدول **(7/4)** يتضح الأتي

1/ من العبارة الأولى نجد أن هنالك بنسبة (58,1%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (37,2%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (4,7%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن كتب اللغة العربية (الحلقة الثانية) قامت على أساس متكامل يتمثل فيه تعرف الرموز المكتوبة وقراءتها وفهم معنيها وتحليلها ونقلها وتطبيقها.

2/ من العبارة الثانية نجد أن هنالك بنسبة (79,1%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (18,6%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك بنسبة (2,3%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن لكي توصل الكتب المقررة للمستوى الوظيفي ينبغي أن تعد سلسلة متدرجة من تلك الكتب المقررة.

3/ من العبارة الثالثة نجد أن هنالك بنسبة (79,1%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (20,9%) وافقوا إلى حد ما، ويتضح من خلال ذلك أن استعمال الأدوات والوسائل من بطاقات ولوحات وخبرات واختبارات تخدم اعداد المنهج واستعماله وتقويمه.

4/ من العبارة الرابعة نجد أن هنالك بنسبة (79,1%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (16,3%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (4,7%) لم يوافقوا، ومن خلال ذلك يتضح أن اختبارات الاستعداد بعد الأيام الأولى من بدء الدراسة يساعد المعلم في وضع مادته التي تتلخص في مناقشة الدارسين مما يؤدي إلى تحمسهم للقراءة والكتابة.

5/ من العبارة الخامسة نجد أن هنالك بنسبة (90,7%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (9,3%) وافقوا إلى حد ما، ويتضح من خلال ذلك أن الاهتمام بمهارتي القراءة والكتابة يكشف للمعلم نطاق خبرات وقدرات التلاميذ على ادراك العلاقات مقوما إياها بجانب اختبار حواس السمع والنظر والنطق.

6/ من العبارة السادسة نجد أن هنالك بنسبة (72,1%) وافقوا على العبارة أعلاه، وأن هنالك نسبة (23,3%) وافقوا إلى حد ما، وأن هنالك نسبة (4,7%) لم يوافقوا، ويتضح من خلال ذلك أن اختبار النضج في مهارتي القراءة والكتابة الذي يلي المرحلة الأخيرة في تعلمها يعمل على قياس القدرة على التعرف والفهم والكتابة والتعرف على المفردات نفسها.

عرض ومناقشة نتائج الفرضيات

وفى الجزء التالي تقوم الباحثة باستعراض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة كل على حداها

أولاً: **محور المنهج المقرر.**

جدول رقم (8/4)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري عن عبارات الاستبانة

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
عدم الاهتمام بالقراءة والكتابة في السنوات الثلاث الأولى يؤثر سلباً على مسيرة التلميذ التعليمية.	1,09	0,426	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
منهج اللغة العربية (الحلقة الثانية) يعتبر سبباً في صعوبات القراءة والكتابة.	1,63	0,757	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
منهج اللغة العربية (الحلقة الثانية) تتناسب موضوعاته ومحتواه مع الفئة العمرية المستهدفة.	1,95	0,722	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
منهج اللغة العربية (الحلقة الثانية) يهتم بجانب الفروق الفردية.	1,72	0,701	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
المنهج المقرر يساعد في اتقان مهارتي القراءة والكتابة.	1,42	0,663	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
المنهج المقرر (الحلقة الثانية) يحقق أهداف تعليم القراءة والكتابة	1,49	0,703	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
قصور منهج اللغة العربية المقرر لتنمية مهارات القراءة والكتابة يؤثر سلباً في مستوى الأداء القرائي والكتابي لدى التلميذ	1,28	0,591	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الجدول رقم **(8/4)** أن

1/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الأولى هي 1,09 والانحراف المعياري لها يساوي 0,426 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن عدم الاهتمام بالقراءة والكتابة في السنوات الثلاث الأولى يؤثر سلباً على مسيرة التلميذ التعليمية.

2/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الثانية هي 1,63 والانحراف المعياري لها 0,757 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن منهج اللغة العربية (الحلقة الثانية) يعتبر سبباً في صعوبات القراءة والكتابة.

3/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الثالثة هي 1,95 والانحراف المعياري لها يساوي 0,722 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن منهج اللغة العربية (الحلقة الثانية) تتناسب موضوعاته ومحتواه مع الفئة العمرية المستهدفة.

4/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الرابعة هي 1,72 والانحراف المعياري لها يساوي 0,701 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن منهج اللغة العربية (الحلقة الثانية) يهتم بجانب الفروق الفردية.

5/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الخامسة هي 1,42 والانحراف المعياري لها يساوي 0,663 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن المنهج المقرر يساعد في اتقان مهارتي القراءة والكتابة.

6/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة السادسة هي 1,49 والانحراف المعياري لها يساوي 0,703 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن المنهج المقرر (الحلقة الثانية) يحقق أهداف تعليم القراءة والكتابة.

7/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة السابعة هي 1,28 والانحراف المعياري لها يساوي 0,591 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن قصور منهج اللغة العربية المقرر لتنمية مهارات القراءة والكتابة يؤثر سلباً في مستوى الأداء القرائي والكتابي لدى التلميذ.

جدول رقم (9/4)

نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الاستبانة

العبارة	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية	التفسير
عدم الاهتمام بالقراءة والكتابة في السنوات الثلاث الأولى يؤثر سلباً على مسيرة التلميذ التعليمية.	35,372	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
منهج اللغة العربية (الحلقة الثانية) يعتبر سبباً في صعوبات القراءة والكتابة.	9,116	0,010	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
منهج اللغة العربية (الحلقة الثانية) تتناسب موضوعاته ومحتواه مع الفئة العمرية المستهدفة.	4,791	0,091	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
منهج اللغة العربية (الحلقة الثانية) يهتم بجانب الفروق الفردية.	7,302	0,026	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
المنهج المقرر يساعد في اتقان مهارتي القراءة والكتابة.	23,767	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
المنهج المقرر (الحلقة الثانية) يحقق أهداف تعليم القراءة والكتابة	18,047	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
قصور منهج اللغة العربية المقرر لتنمية مهارات القراءة والكتابة يؤثر سلباً في مستوى الأداء القرائي والكتابي لدى التلميذ	40,791	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الجدول رقم **(9/4)** أن

1/ قيمة مربع كاي للعبارة الأولى تساوي 35,372 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة .

2/ قيمة مربع كاي للعبارة الثانية تساوي 9,116 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,010 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة .

3/ قيمة مربع كاي للعبارة الثالثة تساوي 4,971 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,091 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

4/ قيمة مربع كاي للعبارة الرابعة تساوي 7,302 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,026 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة .

5/ قيمة مربع كاي للعبارة الخامسة تساوي 23,767 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة .

6/ قيمة مربع كاي للعبارة السادسة تساوي 18,047والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة .

7/ قيمة مربع كاي للعبارة السابعة تساوي 40,791 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة .

جدول رقم (10/4)

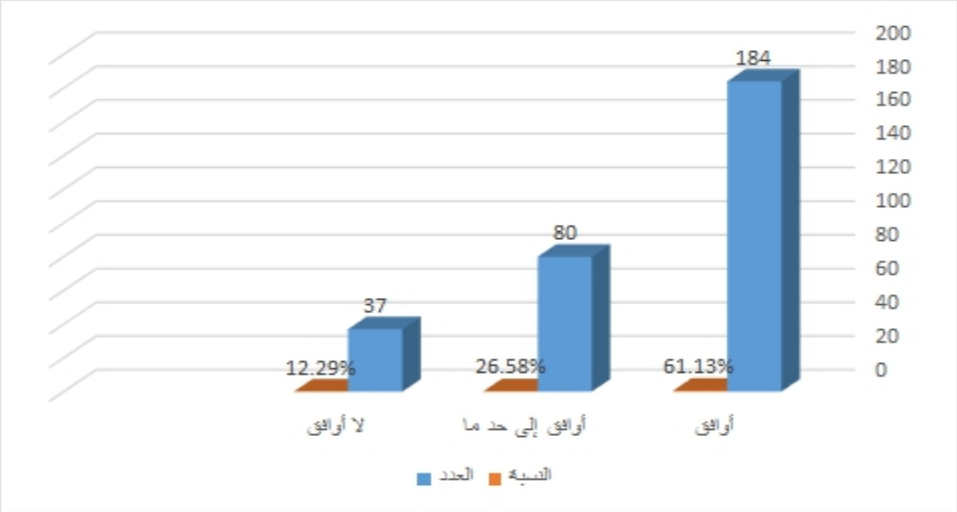
التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة

الإجابة	التكرار	النسبة
أوافق بشده	–	–
أوافق	184	%61,3
محايد	80	%26,5
لا أوافق	37	%12,2
لا أوافق بشده	–	–
المجموع	301	%100

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

شكل رقم (1/4)

الشكل البياني لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة



المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الشكل البياني و الجدول **أعلاه** أن عدد الأفراد الموافقين بدون تشدد عن جميع عبارات الفرضية الأولي بلغ نسبة (61,3%) وعدد والموافقين إلى حد ما بنسبة (26,5%)، والغير موافقين بنسبة (12,2%).

يتضح من الجدول (9/4) أن القيمة الاحتمالية لاختبار مربع كاى2 لدلالة الفروق بين إجابات عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الأولي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعنى أن الفروق بين أعداد الأفراد الموافقين والغير موافقين والموافقين بشدة و المحايدين ذات دلالة إحصائية عالية لصالح الموافقين على ما جاء بجميع عبارات الفرضية الأولي. وعليه تأسيساً على ما تقدم من تحليل تستنتج الباحثة بأن الفرضية الأولي والتي نصت على أن **(محور المنهج المقرر) قد تحققت** .

ثانياً: محور المعلم.

جدول رقم (11/4)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري عن عبارات الاستبانة

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
اعتماد المعلم على الكتاب المقرر يؤثر على مستوى القراءة والكتابة.	1,74	0,875	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
يراعي معلم اللغة العربية الفروق الفردية في تعليم القراءة والكتابة.	1,05	0,305	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
اهمال المعلم للتلاميذ الذين لا يقرءون ولا يكتبون معه يؤثر في مستوى قراءتهم وكتابتهم.	1,16	0,485	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
تنقلات المعلمين أثناء العام يؤثر مستوى القراءة والكتابة للتلاميذ.	1,23	0,480	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
معلم اللغة العربية الحلقة الثانية يقوم بتصحيح الأخطاء جماعياً لعموم الفائدة.	1,47	0,735	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
التدريس بالطريقة الكلية يساعد في إجادة مهارتي القراءة والكتابة.	2,00	0,816	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
التقويم المستمر للتلميذ في القراءة والكتابة يوجه المعلم تلقائياً للتبديل والتعديل في الأسلوب والطريقة.	1,26	0,539	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
كثرة الأخطاء في عملية القراءة والكتابة تعمل على تحفيز المعلم في عملية الاتقان والأداء.	1,47	0,667	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م .

يتضح من الجدول رقم **(11/4)** أن

1/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الأولى هي 1,74 والانحراف المعياري لها يساوي 0,875 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن اعتماد المعلم على الكتاب المقرر يؤثر على مستوى القراءة والكتابة.

2/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الثانية هي 1,05 والانحراف المعياري لها 0,305 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن يراعي معلم اللغة العربية الفروق الفردية في تعليم القراءة والكتابة.

3/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الثالثة هي 1,16 والانحراف المعياري لها يساوي 0,485 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن اهمال المعلم للتلاميذ الذين لا يقرءون ولا يكتبون معه يؤثر في مستوى قراءتهم وكتابتهم.

4/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الرابعة هي 1,23 والانحراف المعياري لها يساوي 0,480 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن تنقلات المعلمين أثناء العام يؤثر مستوى القراءة والكتابة للتلاميذ.

5/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الخامسة هي 1,47 والانحراف المعياري لها يساوي 0,735 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن معلم اللغة العربية الحلقة الثانية يقوم بتصحيح الأخطاء جماعياً لعموم الفائدة.

6/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة السادسة هي 2,00 والانحراف المعياري لها يساوي 0,816 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن التدريس بالطريقة الكلية يساعد في إجادة مهارتي القراءة والكتابة.

7/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة السابعة هي 1,26 والانحراف المعياري لها يساوي 0,539 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن التقويم المستمر للتلميذ في القراءة والكتابة يوجه المعلم تلقائياً للتبديل والتعديل في الأسلوب والطريقة.

8/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الثامنة هي 1,47 والانحراف المعياري لها يساوي 0,667 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن كثرة الأخطاء في عملية القراءة والكتابة تعمل على تحفيز المعلم في عملية الاتقان والأداء.

جدول رقم (12/4)

نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الاستبانة .

العبارة	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية	التفسير
اعتماد المعلم على الكتاب المقرر يؤثر على مستوى القراءة والكتابة.	8,419	0,015	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
يراعي معلم اللغة العربية الفروق الفردية في تعليم القراءة والكتابة.	39,093	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
اهمال المعلم للتلاميذ الذين لا يقرءون ولا يكتبون معه يؤثر في مستوى قراءتهم وكتابتهم.	58,651	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
تنقلات المعلمين أثناء العام يؤثر مستوى القراءة والكتابة للتلاميذ.	42,186	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
معلم اللغة العربية الحلقة الثانية يقوم بتصحيح الأخطاء جماعياً لعموم الفائدة.	22,651	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
التدريس بالطريقة الكلية يساعد في إجادة مهارتي القراءة والكتابة.	0,047	0,977	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
التقويم المستمر للتلميذ في القراءة والكتابة يوجه المعلم تلقائياً للتبديل والتعديل في الأسلوب والطريقة.	41,349	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
كثرة الأخطاء في عملية القراءة والكتابة تعمل على تحفيز المعلم في عملية الاتقان والأداء.	19,023	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الجدول رقم **(12/4)** أن 1/ قيمة مربع كاي للعبارة الأولى تساوي 8,419 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,015 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

2/ قيمة مربع كاي للعبارة الثانية تساوي 39,093 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة .

3/ قيمة مربع كاي للعبارة الثالثة تساوي 58,651 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

4/ قيمة مربع كاي للعبارة الرابعة تساوي 42,186 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة .

5/ قيمة مربع كاي للعبارة الخامسة تساوي 22,651 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

6/ قيمة مربع كاي للعبارة السادسة تساوي 0,047 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,997 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

7/ قيمة مربع كاي للعبارة السابعة تساوي 41,349 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

8/ قيمة مربع كاي للعبارة الثامنة تساوي 19,023 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

جدول رقم (13/4)

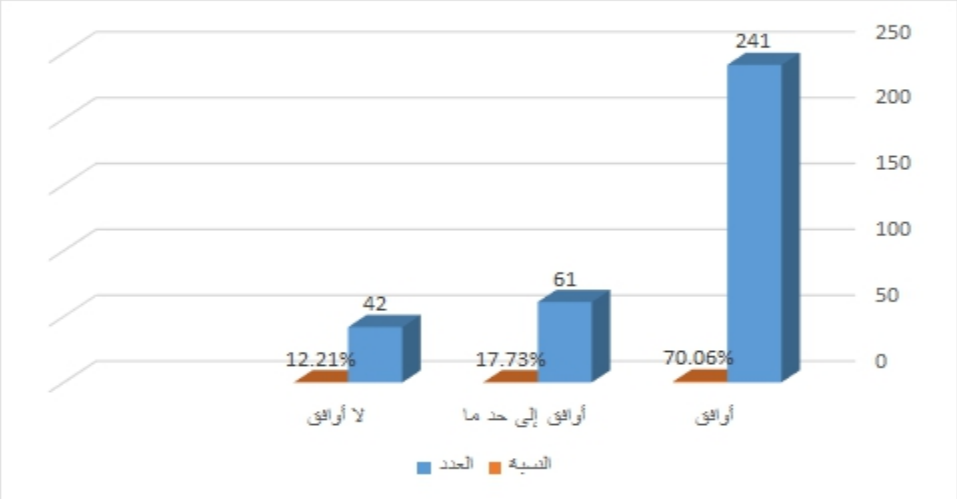
التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة

الإجابة	التكرار	النسبة
أوافق بشده	–	–
أوافق	241	%70
محايد	61	%17,8
لا أوافق	42	%12,2
لا أوافق بشده	–	–
المجموع	344	%100

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

شكل رقم (2/4)

الشكل البياني لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة



المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الشكل البياني و الجدول **أعلاه** أن عدد الأفراد الموافقين عن جميع عبارات الفرضية الثانية بلغ نسبة (70%) وعدد الموافقين إلى حد ما بلغ نسبة (17,8%)، والغير موافقين بنسبة (12,2%) .

يتضح من الجدول رقم (12/4) أن القيمة الاحتمالية لاختبار مربع كاى2 لدلالة الفروق بين إجابات عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الثانية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعنى أن الفروق بين أعداد الأفراد الموافقين والغير موافقين والموافقين بشدة و المحايدين ذات دلالة إحصائية عالية لصالح الموافقين على ما جاء بجميع عبارات الفرضية الثانية. وعليه تأسيساً على ما تقدم من تحليل تستنتج الباحثة بأن الفرضية الثانية والتي نصت على أن **(محور المعلم.) قد تحققت.**

ثالثاً: محور الوسائل.

جدول رقم (14/4)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري عن عبارات الاستبيانة

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
سبورة الفصل.	1,14	0,413	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
سبورة متحركة.	1.33	0,566	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
الكتب الاحتجاجية.	1,42	0,587	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة بشدة
كتب المتابعة.	1,30	0,465	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
لوحة الجيوب.	1,37	0,655	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
البطاقات.	1,40	0,623	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
لوحة وبرية.	1,44	0,629	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
لوحة الخبرات.	1,51	0,631	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
لوحة مغناطيسية.	1,51	0,631	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
الاختبارات.	1,26	0,539	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
توجيه التلميذ لمتابعة البرامج التلفزيونية تساعد على تطوير مستواه الكتابي والقرائي.	1,51	0,668	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
الاهتمام بالأنشطة اللاصفية تساهم في تعويده على القراءة والكتابة الصحيحة.	1,42	0,626	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
الانخراط في حلقات قراءة القران وتعليمه تعين على طلاقة اللسان وسرعة القراءة وجمال الخطط	1,12	0,391	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الجدول رقم **(14/4)** أن

1/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الأولى هي 1,14 والانحراف المعياري لها يساوي 0,413 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على سبورة الفصل.

2/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الثانية هي 1,33 والانحراف المعياري لها 0,566 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على السبورة المتحركة.

3/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الثالثة هي 1,42 والانحراف المعياري لها يساوي 0,587 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على الكتب الإحتياجية.

4/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الرابعة هي 1,30 والانحراف المعياري لها يساوي 0,465 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على كتب المتابعة.

5/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الخامسة هي 1,37 والانحراف المعياري لها يساوي 0,655 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على لوحة الجيوب.

6/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة السادسة هي 1,40 والانحراف المعياري لها يساوي 0,623 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على البطاقات.

7/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة السابعة هي 1,44 والانحراف المعياري لها يساوي 0,629 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على اللوحة الوبرية.

8/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الثامنة هي 1,51 والانحراف المعياري لها يساوي 0,631 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على لوحة الاختبارات.

9/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة التاسعة هي 1,51 والانحراف المعياري لها يساوي 0,631 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على اللوحة المغناطيسية.

10/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة العاشرة هي 1,26 والانحراف المعياري لها يساوي 0,539 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على الاختبارات.

11/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الحادية عشر هي 1,51 والانحراف المعياري لها يساوي 0,668 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن توجيه التلميذ لمتابعة البرامج التلفزيونية تساعد على تطوير مستواه الكتابي والقرائي.

12/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الثانية عشر هي 1,42 والانحراف المعياري لها يساوي 0,626 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن الاهتمام بالأنشطة اللاصفية تساهم في تعويده على القراءة والكتابة الصحيحة.

13/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الثالثة عشر هي 1,12 والانحراف المعياري لها يساوي 0,391 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن الانخراط في حلقات قراءة القران وتعليمه تعين على طلاقة اللسان وسرعة القراءة وجمال الخطط.

جدول رقم (15/4)

نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الاستبانة .

العبارة	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية	التفسير
سبورة الفصل.	58,930	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
سبورة متحركة.	31,302	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
الكتب الاحتياجية.	21,814	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
كتب المتابعة.	6,721	0,010	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
لوحة الجيوب.	29,628	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
البطاقات.	24,744	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
لوحة وبرية.	20,279	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
لوحة الخبرات.	15,674	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
لوحة مغناطيسية.	15,674	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
الاختبارات.	41,349	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة

توجيه التلميذ لمتابعة البرامج التلفزيونية تساعد على تطوير مستواه الكتابي والقرائي.	15,395	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
الاهتمام بالأنشطة اللاصفية تساهم في تعويده على القراءة والكتابة الصحيحة.	22,372	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
الانخراط في حلقات قراءة القران وتعليمه تعين على طلاقة اللسان وسرعة القراءة وجمال الخطط	63,814	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الجدول رقم**(15/4)** أن

1/ قيمة مربع كاي للعبارة الأولى تساوي 58,930 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,00 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة .

2/ قيمة مربع كاي للعبارة الثانية تساوي 31,302 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة .

3/ قيمة مربع كاي للعبارة الثالثة تساوي 21,814 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

4/ قيمة مربع كاي للعبارة الرابعة تساوي 6,721 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,010 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة .

5/ قيمة مربع كاي للعبارة الخامسة تساوي 29,628 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

6/ قيمة مربع كاي للعبارة السادسة تساوي 24,744 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

7/ قيمة مربع كاي للعبارة السابعة تساوي 20,279 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

8/ قيمة مربع كاي للعبارة الثامنة تساوي 15,674 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

9/ قيمة مربع كاي للعبارة التاسعة تساوي 15,674 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

10/ قيمة مربع كاي للعبارة العاشرة تساوي 41,349 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

11/ قيمة مربع كاي للعبارة الحادية عشر تساوي 15,395 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

12/ قيمة مربع كاي للعبارة الثانية عشر تساوي 22,372 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

13/ قيمة مربع كاي للعبارة الثالثة عشر تساوي 63,814 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

جدول رقم (16/4)

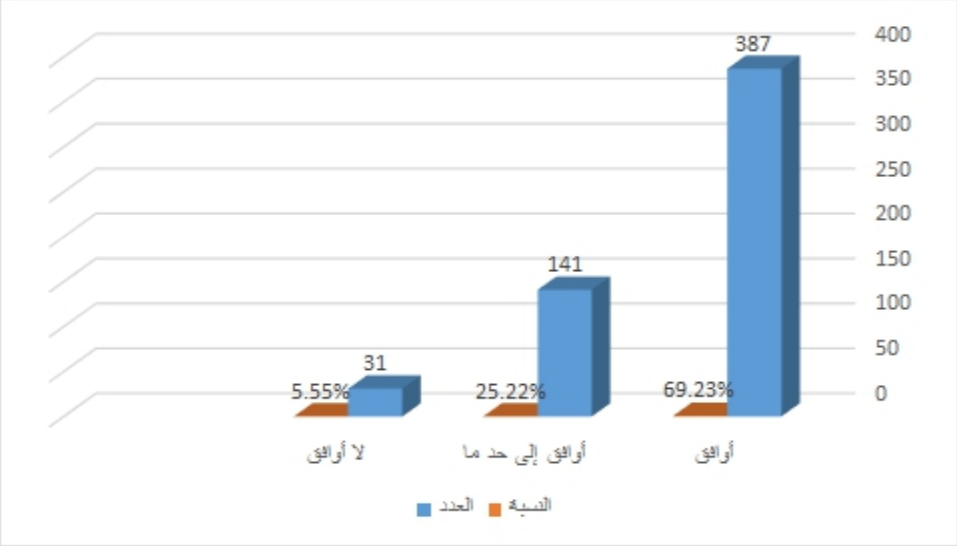
التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة

الإجابة	التكرار	النسبة
أوافق بشده	–	–
أوافق	387	%69,2
محايد	141	%25,2
لا أوافق	31	%5,6
لا أوافق بشده	–	–
المجموع	559	%100

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

شكل رقم (3/4)

الشكل البياني لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع الاستبانة



المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الشكل البياني و الجدول **أعلاه** أن عدد الأفراد الموافقين عن جميع عبارات الفرضية الثالثة بلغ نسبة (69,2%) وعدد الموافقين إلى حد ما بلغ نسبة (25,2%)، والغير موافقين بنسبة (5,6%).

يتضح من الجدول رقم (15/4) أن القيمة الاحتمالية لاختبار مربع كاى^2 لدلالة الفروق بين إجابات عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الثالثة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعنى أن الفروق بين أعداد الأفراد الموافقين والغير موافقين والموافقين بشدة و المحايدين ذات دلالة إحصائية عالية لصالح الموافقين على ما جاء بجميع عبارات الفرضية الثالثة . وعليه تأسيساً على ما تقدم من تحليل تستنتج الباحثة بأن الفرضية الثالثة والتي نصت على أن **(محور الوسائل) قد تحققت .**

رابعاً: محور طرق التدريس

جدول رقم (17/4)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري عن عبارات الاستبانة

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
طرق تدريس اللغة العربية المستخدمة تعتبر احدى أسباب صعوبات القراءة والكتابة.	1,88	0,793	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
عدم المام المعلم بطرق التدريس يؤثر على التلميذ في عمليتي القراءة والكتابة.	1.14	0,351	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
طرق التدريس تسهم بفعالية في تحسين المستوى القرائي والكتابي للتلميذ كالنظرية البنائية الحديثة.	1,30	0,599	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
التباين في طرق التدريس يعمل على رفع مستوى التلميذ قراءة والكتابة.	1,42	0,698	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
الاختيار السليم لطريقة التدريس تعين المعلم على الأداء الجيد في مهارتي القراءة والكتابة.	1,12	0,391	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
المعلم غير المتمكن من طرق التدريس يفقد ثقة تلاميذه في عملية توصيل مهارتي القراءة والكتابة.	1,26	0,581	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
تمكن المدرس من اللغة العربية ومعرفة أسرارها واسرار هجائها عامل حاسم في تعليم القراءة والكتابة بل أهم عامل في هذا المجال.	1,16	0,433	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م .

يتضح من الجدول رقم **(17/4)** أن

1/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الأولى هي 1,88 والانحراف المعياري لها يساوي 0,793 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن طرق تدريس اللغة العربية المستخدمة تعتبر احدى أسباب صعوبات القراءة والكتابة.

2/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الثانية هي 1,14 والانحراف المعياري لها 0,351 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن عدم المام المعلم بطرق التدريس يؤثر على التلميذ في عمليتي القراءة والكتابة.

3/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الثالثة هي 1,30 والانحراف المعياري لها يساوي 0,599 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن طرق التدريس تسهم بفعالية في تحسين المستوى القرائي والكتابي للتلميذ كالنظرية البنائية الحديثة.

4/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الرابعة هي 1,42 والانحراف المعياري لها يساوي 0,698 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن التباين في طرق التدريس يعمل على رفع مستوى التلميذ قراءة والكتابة.

5/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الخامسة هي 1,12 والانحراف المعياري لها يساوي 0,391 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن الاختيار السليم لطريقة التدريس تعين المعلم على الأداء الجيد في مهارتي القراءة والكتابة.

6/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة السادسة هي 1,26 والانحراف المعياري لها يساوي 0,581 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن المعلم غير المتمكن من طرق التدريس يفقد ثقة تلاميذه في عملية توصيل مهارتي القراءة والكتابة.

7/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة السابعة هي 1,16 والانحراف المعياري لها يساوي 0,433 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن تمكن المدرس من اللغة العربية ومعرفة أسرارها واسرار هجائها عامل حاسم في تعليم القراءة والكتابة بل أهم عامل في هذا المجال.

جدول رقم (18/4)

نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الاستبانة

العبارة	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية	التفسير
طرق تدريس اللغة العربية المستخدمة تعتبر احدى أسباب صعوبات القراءة والكتابة.	1,163	0,559	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
عدم المام المعلم بطرق التدريس يؤثر على التلميذ في عمليتي القراءة والكتابة.	22,349	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
طرق التدريس تسهم بفعالية في تحسين المستوى القرائي والكتابي للتلميذ كالنظرية البنائية الحديثة.	37,023	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
التباين في طرق التدريس يعمل على رفع مستوى التلميذ قراءة والكتابة.	26,000	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
الاختيار السليم لطريقة التدريس تعين المعلم على الأداء الجيد في مهارتي القراءة والكتابة.	63,814	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
المعلم غير المتمكن من طرق التدريس يفقد ثقة تلاميذه في عملية توصيل مهارتي القراءة والكتابة.	44,837	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
تمكن المدرس من اللغة العربية ومعرفة أسرارها واسرار هجائها عامل حاسم في تعليم القراءة والكتابة بل أهم عامل في هذا المجال.	54,326	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الجدول رقم**(18/4)** أن

1/ قيمة مربع كاي للعبارة الأولى تساوي 1,163 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,559 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة .

2/ قيمة مربع كاي للعبارة الثانية تساوي 22,349 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

3/ قيمة مربع كاي للعبارة الثالثة تساوي 37,023 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

4/ قيمة مربع كاي للعبارة الرابعة تساوي 26,000 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

5/ قيمة مربع كاي للعبارة الخامسة تساوي 63,814 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

6/ قيمة مربع كاي للعبارة السادسة تساوي 44,837 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

7/ قيمة مربع كاي للعبارة السابعة تساوي 54,326 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

جدول رقم (19/4)

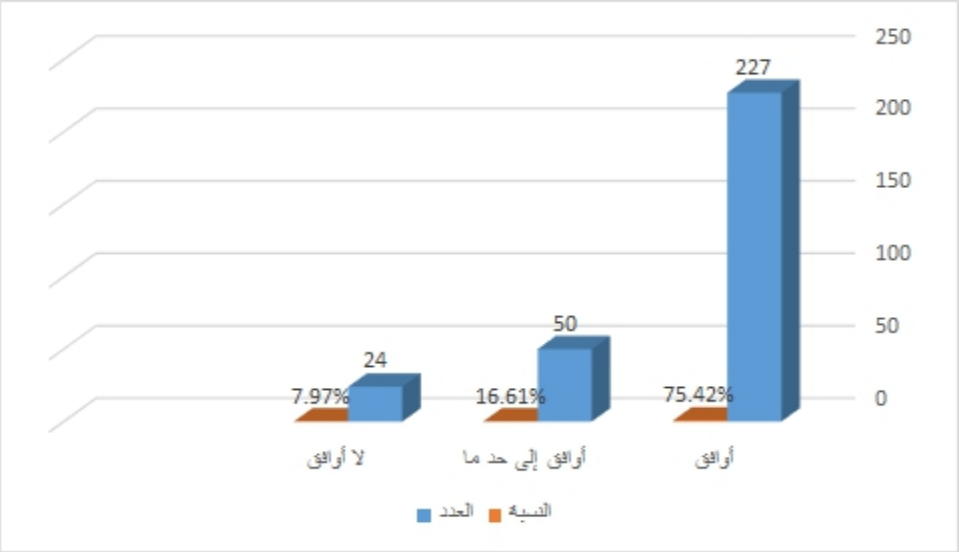
التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة

الإجابة	التكرار	النسبة
أوافق بشده	–	–
أوافق	227	%75,4
محايد	50	%16,6
لا أوافق	24	%8
لا أوافق بشده	–	–
المجموع	301	%100

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

شكل رقم (4/4)

الشكل البياني لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة



المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2021م

يتضح من الشكل البياني و الجدول **أعلاه** أن عدد الأفراد الموافقين عن جميع عبارات الفرضية الرابعة بلغ نسبة (75,4%) وعدد الغير الموافقين بلغ نسبة (8%)، والغير موافقين بنسبة (16,6%).

يتضح من الجدول رقم (18/4) أن القيمة الاحتمالية لاختبار مربع كاى^2 لدلالة الفروق بين إجابات عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الرابعة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعنى أن الفروق بين أعداد الأفراد الموافقين والغير موافقين والموافقين بشدة و المحايدين ذات دلالة إحصائية عالية لصالح الموافقين على ما جاء بجميع عبارات الفرضية الرابعة. وعليه تأسيساً على ما تقدم من تحليل تستنتج الباحثة بأن الفرضية الرابعة والتي نصت على أن **(محور طرق التدريس) قد تحققت.**

خامساً: محور البيئة

جدول رقم (20/4)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري عن عبارات الاستبانة

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
الجلسة المريحة للتلاميذ داخل الصف تساعد على تعلم القراءة والكتابة الجيدة.	1,07	0,258	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
كثرة عدد التلاميذ وازدحام الصفوف يؤدي إلى ضعف القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الثانية.	1.23	0,427	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
عدم استخدام اللغة الفصحى في المجتمع يؤدي إلى اضعاف المستوى القرائي والكتابي عند التلاميذ.	1,56	0,700	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
الناحية الاقتصادية للتلميذ تؤثر على مستوى القراءة والكتابة.	1,98	0,771	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
الجانب الاقتصادي لا يمكن التلميذ من اثراء عقله بشراء كتب القصص وأدوات الكتابة.	1,30	0,599	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
التكلف بالأعباء المنزلية غير المدرسية يؤثر على مستوى التلميذ القرائي والكتابي معاً.	1,84	0,843	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
عدم وجود مساعدة من الأسرة لتذليل العقبات والصعوبات التي تواجه التلميذ تكون سبباً في ضعف القراءة والكتابة.	1,51	0,592	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
أمية الوالدين تكون سبباً في ضعف القراءة والكتابة لدى التلميذ	2,16	0,814	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
البيئة المدرسية تؤثر على مستوى التلميذ القرائي والكتابي	1,40	0,660	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م .

يتضح من الجدول رقم **(20/4)** أن

1/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الأولى هي 1,07 والانحراف المعياري لها يساوي 0,258 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن الجلسة المريحة للتلاميذ داخل الصف تساعد على تعلم القراءة والكتابة الجيدة.

2/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الثانية هي 1,23 والانحراف المعياري لها 0,427 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن كثرة عدد التلاميذ وازدحام الصفوف يؤدي إلى ضعف القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الثانية.

3/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الثالثة هي 1,56 والانحراف المعياري لها يساوي 0,700 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن عدم استخدام اللغة الفصحى في المجتمع يؤدي إلى اضعاف المستوى القرائي والكتابي عند التلاميذ.

4/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الرابعة هي 1,98 والانحراف المعياري لها يساوي 0,771 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن الناحية الاقتصادية للتلميذ تؤثر على مستوى القراءة والكتابة.

5/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الخامسة هي 1,30 والانحراف المعياري لها يساوي 0,599 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن الجانب الاقتصادي لا يمكن التلميذ من اثراء عقله بشراء كتب القصص وأدوات الكتابة.

6/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة السادسة هي 1,84 والانحراف المعياري لها يساوي 0,843 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن التكلف بالأعباء المنزلية غير المدرسية يؤثر على مستوى التلميذ القرائي والكتابي معاً.

7/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة السابعة هي 1,51 والانحراف المعياري لها يساوي 0,592 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن عدم وجود مساعدة من الأسرة لتذليل العقبات والصعوبات التي تواجه التلميذ تكون سبباً في ضعف القراءة والكتابة.

8/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الثامنة هي 2,16 والانحراف المعياري لها يساوي 0,814 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن أمية الوالدين تكون سبباً في ضعف القراءة والكتابة لدى التلميذ.

9/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة التاسعة هي 1,40 والانحراف المعياري لها يساوي 0,660 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن البيئة المدرسية تؤثر على مستوى التلميذ القرائي والكتابي.

جدول رقم (21/4)

نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الاستبانة

العبارة	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية	التفسير
الجلسة المريحة للتلاميذ داخل الصف تساعد على تعلم القراءة والكتابة الجيدة.	31,837	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
كثرة عدد التلاميذ وازدحام الصفوف يؤدي إلى ضعف القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الثانية.	12,302	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
عدم استخدام اللغة الفصحى في المجتمع يؤدي إلى اضعاف المستوى القرائي والكتابي عند التلاميذ.	12,605	0,002	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
الناحية الاقتصادية للتلميذ تؤثر على مستوى القراءة والكتابة.	1,442	0,486	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
الجانب الاقتصادي لا يمكن التلميذ من اثراء عقله بشراء كتب القصص وأدوات الكتابة.	37,023	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
التكلف بالأعباء المنزلية غير المدرسية يؤثر على مستوى التلميذ القرائي والكتابي معاً.	2,279	0,320	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
عدم وجود مساعدة من الأسرة لتذليل العقبات والصعوبات التي تواجه التلميذ تكون سبباً في ضعف القراءة والكتابة.	16,791	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
أمية الوالدين تكون سبباً في ضعف القراءة والكتابة لدى التلميذ	1,721	0,423	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
البيئة المدرسية تؤثر على مستوى التلميذ القرائي والكتابي	26,558	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م .

يتضح من الجدول رقم(**21/4**) أن

1/ قيمة مربع كاي للعبارة الأولى تساوي 31,837 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

2/ قيمة مربع كاي للعبارة الثانية تساوي 12,302 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

3/ قيمة مربع كاي للعبارة الثالثة تساوي 12,605 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,002 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

4/ قيمة مربع كاي للعبارة الرابعة تساوي 1,442 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,486 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

5/ قيمة مربع كاي للعبارة الخامسة تساوي 37,023 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

6/ قيمة مربع كاي للعبارة السادسة تساوي 2,279 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,320 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

7/ قيمة مربع كاي للعبارة السابعة تساوي 16,791 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

8/ قيمة مربع كاي للعبارة الثامنة تساوي 1,721 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,423 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

9/ قيمة مربع كاي للعبارة التاسعة تساوي 26,558 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

جدول رقم (22/4)

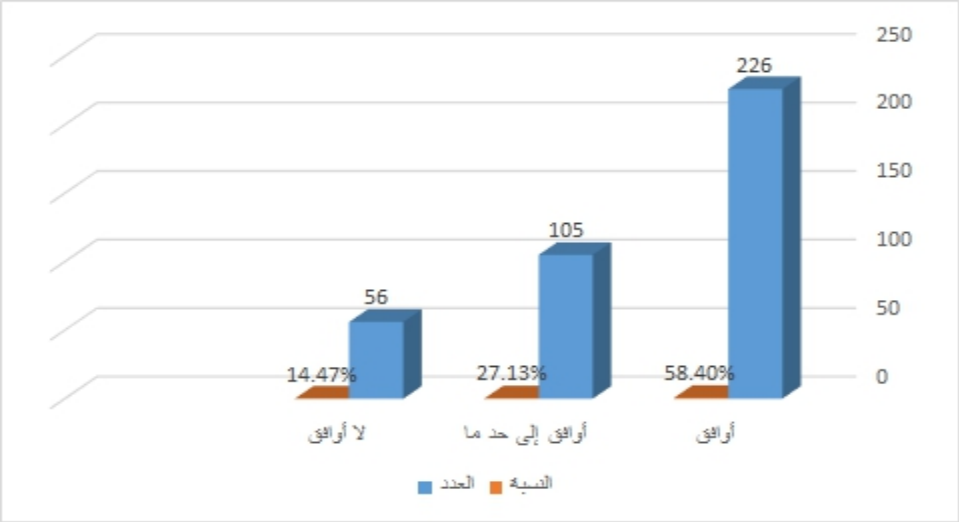
التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة

الإجابة	التكرار	النسبة
أوافق بشده	–	–
أوافق	226	%58,4
محايد	105	%27,1
لا أوافق	56	%14,5
لا أوافق بشده	–	–
المجموع	387	%100

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

شكل رقم (5/4)

الشكل البياني لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة



المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الشكل البياني والجدول **أعلاه** أن عدد الأفراد الموافقين عن جميع عبارات الفرضية الخامسة بلغ نسبة (58,7%) وعدد الموافقين إلى حد ما بلغ نسبة (27,1%)، والغير موافقين بنسبة (14,5%).

يتضح من الجدول رقم (21/4) أن القيمة الاحتمالية لاختبار مربع كاى^2 لدلالة الفروق بين إجابات عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الخامسة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعنى أن الفروق بين أعداد الأفراد الموافقين والغير موافقين والموافقين بشدة و المحايدين ذات دلالة إحصائية عالية لصالح الموافقين على ما جاء بجميع عبارات الفرضية الخامسة. وعليه تأسيساً على ما تقدم من تحليل تستنتج الباحثة بأن الفرضية الخامسة والتي نصت على أن **(محور البيئة) قد تحققت.**

سادساً: محور التلميذ

جدول رقم (23/4)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري عن عبارات الاستبانة

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
علاقة المعلم بالتلاميذ لها أثر عظيم على تعليم القراءة والكتابة.	1,09	0,294	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
اهتمام أولياء الأمور ومتابعتهم لأبنائهم لها أثر إيجابي في تعليم القراءة والكتابة.	1.19	0,450	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
حرص المعلم على التحفيز يؤدي إلى إجادة القراءة والكتابة لدى التلميذ.	1,26	0,492	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
معرفة المعلم بقدرات التلاميذ لها الأثر الفعال في إجادة مهارتي القراءة والكتابة.	1,12	0,324	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
ضعف التلميذ في مهارتي القراءة والكتابة يعتبر سبباً في عملية التسرب وانقطاع مسيرته التعليمية.	1,30	0,599	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
الاقران لهم أثر كبير في عملية في عملية عدم تعلم القراءة والكتابة.	1,65	0,752	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
إهمال التلميذ للأنشطة القرائية والكتابية لها أثر سلبي في عدم تعلم القراءة والكتابة.	1,42	0,587	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الجدول رقم **(23/4)** أن

1/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الأولى هي 1,09 والانحراف المعياري لها يساوي 0,294 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن علاقة المعلم بالتلاميذ لها أثر عظيم على تعليم القراءة والكتابة.

2/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الثانية هي 1,19 والانحراف المعياري لها 0,450 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن اهتمام أولياء الأمور ومتابعتهم لأبنائهم لها أثر إيجابي في تعليم القراءة والكتابة.

3/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الثالثة هي 1,26 والانحراف المعياري لها يساوي 0,492 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن حرص المعلم على التحفيز يؤدي إلى إجادة القراءة والكتابة لدى التلميذ.

4/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الرابعة هي 1,12 والانحراف المعياري لها يساوي 0,324 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن معرفة المعلم بقدرات التلاميذ لها الأثر الفعال في إجادة مهارتي القراءة والكتابة.

5/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الخامسة هي 1,30 والانحراف المعياري لها يساوي 0,599 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن ضعف التلميذ في مهارتي القراءة والكتابة يعتبر سبباُ في عملية التسرب وانقطاع مسيرته التعليمية.

6/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة السادسة هي 1,65 والانحراف المعياري لها يساوي 0,752 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن الاقران لهم أثر كبير في عملية في عملية عدم تعلم القراءة والكتابة.

7/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة السابعة هي 1,42 والانحراف المعياري لها يساوي 0,587 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن إهمال التلميذ للأنشطة القرائية والكتابية لها أثر سلبي في عدم تعلم القراءة والكتابة.

جدول رقم (24/4)

نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الاستبانة

العبارة	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية	التفسير
علاقة المعلم بالتلاميذ لها أثر عظيم على تعليم القراءة والكتابة.	28,488	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
اهتمام أولياء الأمور ومتابعتهم لأبنائهم لها أثر إيجابي في تعليم القراءة والكتابة.	50,000	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
حرص المعلم على التحفيز يؤدي إلى إجادة القراءة والكتابة لدى التلميذ.	38,698	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
معرفة المعلم بقدرات التلاميذ لها الأثر الفعال في إجادة مهارتي القراءة والكتابة.	25,326	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
ضعف التلميذ في مهارتي القراءة والكتابة يعتبر سبباً في عملية التسرب وانقطاع مسيرته التعليمية.	37,023	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
الاقران لهم أثر كبير في عملية في عملية عدم تعلم القراءة والكتابة.	7,860	0,020	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
إهمال التلميذ للأنشطة القرائية والكتابية لها أثر سلبي في عدم تعلم القراءة والكتابة.	21,814	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الجدول رقم **(24/4)** أن

1/ قيمة مربع كاي للعبارة الأولى تساوي 28,488 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

2/ قيمة مربع كاي للعبارة الثانية تساوي 50,000 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

3/ قيمة مربع كاي للعبارة الثالثة تساوي 38,698 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

4/ قيمة مربع كاي للعبارة الرابعة تساوي 25,326 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

5/ قيمة مربع كاي للعبارة الخامسة تساوي 37,023 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

6/ قيمة مربع كاي للعبارة السادسة تساوي 7,860 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,020 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

7/ قيمة مربع كاي للعبارة السابعة تساوي 21,814 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

جدول رقم (25/4)

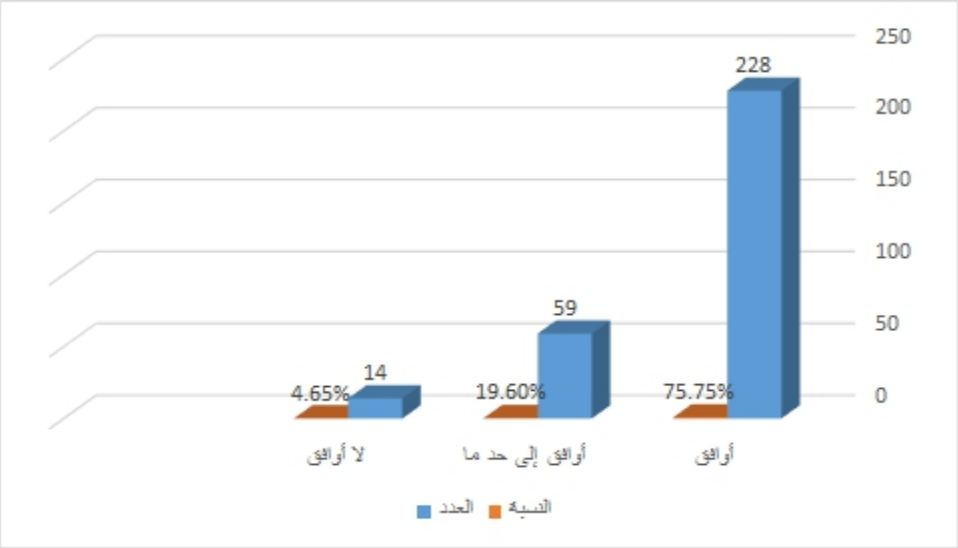
التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة

الإجابة	التكرار	النسبة
أوافق بشده	–	–
أوافق	228	%75,7
محايد	59	%19,6
لا أوافق	14	%4,7
لا أوافق بشده	–	–
المجموع	301	%100

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

شكل رقم (6/4)

الشكل البياني لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة



المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الشكل البياني والجدول **أعلاه** أن عدد الأفراد الموافقين عن جميع عبارات الفرضية السادسة بلغ نسبة (75,7%) وعدد الموافقين إلى حد ما بلغ نسبة (19,6%)، والغير موافقين بنسبة (4,7%).

يتضح من الجدول رقم (24/4) أن القيمة الاحتمالية لاختبار مربع كاى^2 لدلالة الفروق بين إجابات عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية السادسة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعنى أن الفروق بين أعداد الأفراد الموافقين والغير موافقين والموافقين بشدة و المحايدين ذات دلالة إحصائية عالية لصالح الموافقين على ما جاء بجميع عبارات الفرضية السادسة. وعليه تأسيساً على ما تقدم من تحليل تستنتج الباحثة بأن الفرضية الخامسة والتي نصت على أن **(محور التلميذ) قد تحققت**.

سابعاً : محور التقويم

جدول رقم (26/4)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري عن عبارات الاستبانة

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
كتب اللغة العربية (الحلقة الثانية) قامت على أساس متكامل يتمثل فيه تعرف الرموز المكتوبة وقراءتها وفهم معنيها وتحليلها ونقلها وتطبيقها.	1,47	0,592	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
لكي توصل الكتب المقررة للمستوى الوظيفي ينبغي أن تعد سلسلة متدرجة من تلك الكتب المقررة.	1.23	0,480	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
استعمال الأدوات والوسائل من بطاقات ولوحات وخبرات واختبارات تخدم اعداد المنهج واستعماله وتقويمه.	1,21	0,412	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
اختبارات الاستعداد بعد الأيام الأولى من بدء الدراسة يساعد المعلم في وضع مادته التي تتلخص في مناقشة الدارسين مما يؤدي إلى تحمسهم للقراءة والكتابة.	1,26	0,539	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
الاهتمام بمهارتي القراءة والكتابة يكشف للمعلم نطاق خبرات وقدرات التلاميذ على ادراك العلاقات مقوما إياها بجانب اختبار حواس السمع والنظر والنطق.	1,09	0,294	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة
اختبار النضج في مهارتي القراءة والكتابة الذي يلي المرحلة الأخيرة في تعلمها يعمل على قياس القدرة على التعرف والفهم والكتابة والتعرف على المفردات نفسها.	1,33	0,566	إجابات المبحوثين تميل نحو الموافقة

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الجدول رقم **(26/4)** أن

1/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الأولى هي 1,47 والانحراف المعياري لها يساوي 0,592 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن كتب اللغة العربية (الحلقة الثانية) قامت على أساس متكامل يتمثل فيه تعرف الرموز المكتوبة وقراءتها وفهم معنيها وتحليلها ونقلها وتطبيقها.

2/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الثانية هي 1,23 والانحراف المعياري لها 0,480 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن لكي توصل الكتب المقررة للمستوى الوظيفي ينبغي أن تعد سلسلة متدرجة من تلك الكتب المقررة.

3/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الثالثة هي 1,21 والانحراف المعياري لها يساوي 0,412 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن استعمال الأدوات والوسائل من بطاقات ولوحات وخبرات واختبارات تخدم اعداد المنهج واستعماله وتقويمه.

4/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الرابعة هي 1,26 والانحراف المعياري لها يساوي 0,539 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن اختبارات الاستعداد بعد الأيام الأولى من بدء الدراسة يساعد المعلم في وضع مادته التي تتلخص في مناقشة الدارسين مما يؤدي إلى تحمسهم للقراءة والكتابة.

5/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة الخامسة هي 1,09 والانحراف المعياري لها يساوي 0,294 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن الاهتمام بمهارتي القراءة والكتابة يكشف للمعلم نطاق خبرات وقدرات التلاميذ على ادراك العلاقات مقوما إياها بجانب اختبار حواس السمع والنظر والنطق.

6/ قيمة الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارة السادسة هي 1,33 والانحراف المعياري لها يساوي 0,566 وتعنى أن غالبية أفراد العينة موافقون على أن اختبار النضج في مهارتي القراءة والكتابة الذي يلي المرحلة الأخيرة في تعلمها يعمل على قياس القدرة على التعرف والفهم والكتابة والتعرف على المفردات نفسها.

جدول رقم (27/4)

نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الاستبانة

العبارة	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية	التفسير
كتب اللغة العربية (الحلقة الثانية) قامت على أساس متكامل يتمثل فيه تعرف الرموز المكتوبة وقراءتها وفهم معنيها وتحليلها ونقلها وتطبيقها.	18,744	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
لكي توصل الكتب المقررة للمستوى الوظيفي ينبغي أن تعد سلسلة متدرجة من تلك الكتب المقررة.	42,186	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
استعمال الأدوات والوسائل من بطاقات ولوحات وخبرات واختبارات تخدم اعداد المنهج واستعماله وتقويمه.	14,535	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
اختبارات الاستعداد بعد الأيام الأولى من بدء الدراسة يساعد المعلم في وضع مادته التي تتلخص في مناقشة الدارسين مما يؤدي إلى تحمسهم للقراءة والكتابة.	41,349	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
الاهتمام بمهارتي القراءة والكتابة يكشف للمعلم نطاق خبرات وقدرات التلاميذ على ادراك العلاقات مقوما إياها بجانب اختبار حواس السمع والنظر والنطق.	28,488	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة
اختبار النضج في مهارتي القراءة والكتابة الذي يلي المرحلة الأخيرة في تعلمها يعمل على قياس القدرة على التعرف والفهم والكتابة والتعرف على المفردات نفسها.	31,302	0,000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الجدول رقم(**27/4**) أن

1/ قيمة مربع كاي للعبارة الأولى تساوي 18,744 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

2/ قيمة مربع كاي للعبارة الثانية تساوي 42,186 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

3/ قيمة مربع كاي للعبارة الثالثة تساوي 14,535 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

4/ قيمة مربع كاي للعبارة الرابعة تساوي 41,349 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

5/ قيمة مربع كاي للعبارة الخامسة تساوي 28,488 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

6/ قيمة مربع كاي للعبارة السادسة تساوي 31,302 والقيمة الاحتمالية لها تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 لذلك توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين على العبارة.

جدول رقم (28/4)

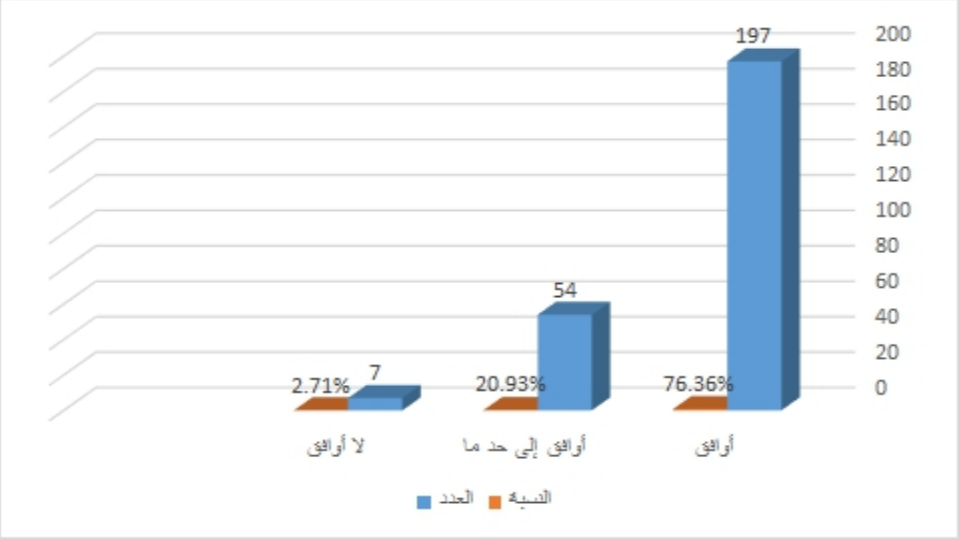
التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة

الإجابة	التكرار	النسبة
أوافق بشده	–	–
أوافق	228	%75,7
محايد	59	%19,6
لا أوافق	14	%4,7
لا أوافق بشده	–	–
المجموع	301	%100

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

شكل رقم (7/4)

الشكل البياني لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الاستبانة



المصدر: إعداد الباحث من نتائج الدراسة الميدانية 2022م

يتضح من الشكل البياني والجدول **أعلاه** أن عدد الأفراد الموافقين عن جميع عبارات الفرضية السابعة بلغ نسبة (76,3%) وعدد الموافقين إلى حد ما بلغ نسبة (21%)، والغير موافقين بنسبة (2,7%).

يتضح من الجدول رقم (27/4) أن القيمة الاحتمالية لاختبار مربع كاى^2 لدلالة الفروق بين إجابات عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية السابعة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعنى أن الفروق بين أعداد الأفراد الموافقين والغير موافقين والموافقين بشدة و المحايدين ذات دلالة إحصائية عالية لصالح الموافقين على ما جاء بجميع عبارات الفرضية السابعة. وعليه تأسيساً على ما تقدم من تحليل تستنتج الباحثة بأن الفرضية الخامسة والتي نصت على أن **(محور التقويم) قد تحققت.**

الفصل الخامس

الخاتمة

أولاً النتائج

ثانياً : التوصيات

رابعاً : المقترحات

الخاتمة :

الحمدلله رب العاملين الذي لما توصلت إليه من خلال هذه الدراسة ، حيث ظهر وتبين لي من خلال عملية العرض السابقة مدى أهمية مهارتي القراءة والكتابة في الحلقة الثانية لمرحلة الأساس وأثرها الواضح في مواصلة وانقطاع الكسيرة التعليمية .

مقدمة قام الباحث في هذا الفصل بتلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، كما تقدم ضمن هذا الفصل بعض التوصيات التي تقدم لمعالجة مشكلتي القراءة والكتابة أي مشكلة الدراسة ثم تقديم عدد من المقترحات .

أولاً : النتائج :

1- عدم الاهتمام بالقراءة والكتابة في السنوات الثلاث الأولى يؤثر على مسيرة التلميذ التعليمية.

2- أن منهج اللغة العربية يلبي مهارات القراءة والكتابة ويؤثر في مستوى الأداء الكتابي والقرائي للتلميذ .

3- المنهج المقرر (الحلقة الثانية) يحقق أهداف تعليم القراءة والكتابة .

4- التقويم المستمر للقراءة والكتابة يوجب على المعلم تلقائياً للتبديل والتعديل في الطريقة .

5- سبورة الصف لها أثر في تعليم القراءة والكتابة .

6- متابعة البرامج التلفزيونية تساعد على تطوير مستوى التلميذ في القراءة والكتابة .

7- الطرق المستخدمة في التدريس تعد من أسباب صعوبات القراءة والكتابة .

8- عدم إلمام المعلم بطرق التدريس يؤثر على التلميذ في عملتي القراءة والكتابة .

9- النظرية البنائية الحديثة تسهم بفعالية في تحسين المستوى القرائي والكتابي .

10- عدم تمكن المعلم من طرق التدريس يؤدي لفقدان الثقة لتلاميذه في عملية توصيل القراءة والكتابة .

11- عدم مساعدة الأسرة للتلميذ في تذليل العقبات في القراءة والكتابة تمثل صعوبات .

12- ازدحام الفصول المدرسية .

13- الاقران لهم الأثر الوضاح في تعليم القراءة والكتابة .

14- إهمال الأنشطة القرائية والكتابية له الأثر الكبير في عدم تعلم هاتان المهارات .

15- تكامل أساس تمثل في مقرف الرموز المكتوب وقراءتها وفهم معانتيها وتحليها وتقلها وتطبيقها .

16- استخدام المستوى الوظيفي في السلم .

17- اختيار التقييم يعمل علي قياس القدرة على التعرف والفهم والكتابة والتعرف على المفردات نفسها .

18- واضيف من الدراسة لمعالجة الضعف والصعوبات في مهارتي القراءة والكتابة بانت لي فجوة بين تعليم البت والولد في بعض المدارس على رقم من أن التعليم حق للجميع ولأن البت هي العنصر المهم في الأجيال .

19- إهمال المعلم للتلاميذ الذين لا يقرؤون ولا يكتبون يؤثر في مستوى قراءتهم وكتابتهم .

20- أن اعتماد المعلم على الكتاب المقرر يؤثر على مستوى القراءة والكتابة .

ثانياً : التوصيات :

المرحلة الأولى هي اللغة التي مفادها البناء على أساس متين تعهدها بالرعاية والتوجيه يضمن تعليماً يتسم بالجدية والفاعلية مما يؤدي ذلك إلى تحقيق الأهداف المنشودة التي يؤدي العملية النمو المتوازن ولذا يوصي الباحث بالآتي :

1- توفير الكتاب المدرسي وتمليك كل التلاميذ في المرحلة الأولية الأساسية .

2- وضع منهج ينمي الاستعداد للقراءة والكتابة كحد أدني في سنوات الأولى .

3- قيام المكتبات التي تسهم في تعلم القراءة والكتابة .

4- توفير الوسائل التي تعين المعلم في توصيل المادة ومهاراتها .

5- إعطاء القراءة والكتابة النسبة المناسبة في التقويم .

6- استخدام الوسائل والطرق التي تساعد في إجادة مهارتي القراءة والكتابة .

7- الاهتمام بالتقويم في اللغة العربية وتعلم مهاراتها الاستمرارية في اللغة العربية الحلقة وأثره على القراءة والكتابة

ثالثاً : المقترحات :

1- إجراء دراسة عن ضعف وصعوبات القراءة والكتابة الحلقة الثانية الأسباب والمشاكل والحلول.

2- اتجاهات التلاميذ نحو معلمي العربية وأثرها في تعلم مهاراتي القراءة والكتابة .

3- الوسائل الحديثة وأثرها في تجويد مهاراتي القراءة والكتابة .

4- إجراء دراسة لتعليم البنت في السودان لمعالجة الفجوة التي ظهرت بينها وبين تعليم الولد .

المراجع والمصادر

المصادر والمراجع :

أولاً : المصادر :

القرآن الكريم

السنة النبوية .

ثانياً : المراجع :

1- إبراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، مقرر المهارات شعبة اللغة العربية ، الدامر ، جامعة وادي النيل ، كلية المعلمين ، 2014م .

2- أحمد فؤاد عليان ، المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها ، الرياض ، دار المسلم ، 1992م.

3- أزهري محمد سلافة ، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي ، ط2 ، 2007م .

4- جابي بوند وأخرون ، الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه ، تعريب إسماعيل أبو العزائم ، القاهرة ، دار الفكر ، 1983م .

5- حسن سيد شحاتة ، قراءات الأطفال ، بيروت ، الدار المصرية اللبنانية ، 2001م .

6- حسن عسر ، قضايا في تعليم اللغة العربية ، وتدريسها ، الإسكندرية ، المكتب العربي الحديث ، 1989م .

7-حمد العساف ، المدخل إلي البحث في العلوم السلوكية ، الرياض ، كتبة الكعيبان، 1995م.

8- ذوقان العبيدات وآخرون ، البحث العملي – مفهومة وأدواته وأساليبه ، (عمان : دار الفكر ، 2002م) .

9- رشدي أحمد ، قراءات الأطفال ، اعدادها وطرق تدريسها ، ط2 ، المنصورة ، جامعة المنصورة ، 2000م .

10- رونالد نيران ، القراءات التوظيفية ، ورقة عمل ، مصر ، مكتبة مصر ، 2003م .

11- سعيد التل ، المرجع في مبادئ التدريس ، عمان ، دار الشروق للنشر ، 1993م .

12- سميح أبو مغلي ، سلامة اللغة ، دراسات تطبيقية ، عمان ، دار البداية ، 2005م .

13- عباس محجوب محمود ، المهارات اللغوية ، الخرطوم ، دار جامعة السودان المفتوحة ، 2015م.
14-عبد الرحمن السفاسفة ، طرائق تدريس اللغة العربية ، عمان ، دار الحامد ، 2004م .
15- عبد الرحمن الهاشمي ، فائز العزواي ، تدريس مهارة الكتابة من منظور واقعي ، عمان ، دار المناهج ، 2005م .
16- عبد الفتاح حسن ، أساليب التدريس مهارات العربية ، الإمارات المتحدة العربية ، 2000م.
17-عبد النبي محمد علي ، المهارات اللغوية ، جامعة السودان ، 2015م .
18- فائزة السيد محمد ، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها ، القاهرة ، إيتراك للطباعة والنشر ، 2003م .
19- فتحي مصطفي الزيات ، صعوبات التعلم – الأسس النظرية والشخصية والعلاجية : اضطرابات العملية المعرفية والقدرات الاكاديمية ، مصر ، دار الجامعات للنشر ، 1980م .
20- فتحي يونس ، أساسيات تدريس اللغة العربية وتعلمها ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، 1977م .
21- فؤاد حسن أبو الهجاء ، أساليب طرق تدريس اللغة العربية ، إعداد دروسها اليومية ، ط2 ، دار المناهج ، 2007م .
22- مالك محجوب ، تحليل منهج الأساس ، قاعة شكاك محاضرة المستوى الثاني ، شندي ، جامعة شندي كلية التربية ، 2003م .
23- محمد رشدي خاطر ، يوسف الحجازي ، طرق التدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية ، الكويت ، مؤسسة الكتب الجامعية ، 1998م .
24- محمد زياد حمدان ، التدريس المعاصر وتطوره وأصوله وعناصره ، القاهرة ، دار التربية الحديثة ، 1988م .
25- محمد صالح ، فن التدريس في التربية اللغوية ، طبعة منقحة ، القاهرة ، مكتبة دار الفكر ، 2005م .
26- محمد لطفي قدري ، التأخر القرائي تشخيصه وعلاجه ، القاهرة ، مكتبة مصر ، 1958م.

27- محمود رشدي خاطر ، كتب تعليم القراءة والكتابة ، القاهرة ، دار المعارف ، 1958م .
28- محي الدين رمضان ، صوتيات العربية ، عمان ، مكتبة الرسالة ، 1985م .
29- موسى بريل ، قاموس الصحافة العربية ، أو رشليم ، 1940م .
30- نائف أحمد سليمان ، وعادل صالح محمود ، المشرف الفني في أساليب تدريس اللغة العربية ، عمان ، دار القدس ، 2005م .
31- الوسيلة إبراهيم ، محاضرة ، شندي ، كلية التربية جامعة شندي ، قاعة مهدي ، المستوى الرابع ، الفصل السابع – طرائق التدريس مهارات اللغة العربية ، 2004م .
32- وليد جابر محمد ، أساليب تدريس اللغة العربية ، ط3 ، عمان ، دار القدس ، 1991م .

ثانياً : الرسائل الجامعية :

1- آمنة الطيب يس إبراهيم ، تقويم كتاب الأساس من وجهة نظر المعلمين ، رسالة ماجستير ، الخرطوم جامعة النيلين ، 1428هـ - 2007م
2- آسيا الريح أبو ادريس ، العوامل المدرسية ودورها في عوامل التحصيل اللغوي ، رسالة ماجستير ، الخرطوم ، جامعة النيلين . 2009م .
3- انشراح عجيب السيد ، العوامل المؤثرة في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ مرحلة الأساس ، رسالة ماجستير ، الخرطوم ، معهد الخرطوم الدولي ، 1999م .
4- خالد غليان محمد أبو الرراين ، تطوير مناهج اللغة العربية صفوف الحلقة الثالثة واستخدام مهارات القراءة الجهرية ، رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية ، الخرطوم النيلين ، 1422هـ - 2002م.
5- زينب عباس جعفر ، دور الأنشطة المدرسية في تنمية مهارات اللغة العربية ، رسالة ماجستير ، الخرطوم ، جامعة النيلين ، 2006م .
6- عبد الفتاح شبلي وزملاؤه ، وضع تقرير عن تسير قواعد الرسم الاملائي الكتابي وهي بمثابة الصعوبات والمشاكل في الاملاء ، 1960م .
7- عبد الله السمري ، استخدام طريقة العصف الذهني ، رسالة ماجستير ، غزة ، جامعة غزة ، 2006م .

8- عبد المنعم عبد الصمد ، برنامج مقترح لتعليم الاملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية ، 1988م .
9- علي أحمد الطايش ، الكاتبات الإسلامية ، دراسة في نشأة الخط العربي وتطويره ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، كلية السياحة والآثار ، 2006م .
10- غيث مسعود الرقيعي ، اختبار القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، 1958م .
11- فضل الله رجب ، مسح لكتب الأملاء لمقابلة بعض المتخصصين في اللغة العربية لتأكد من سلامتها ، المركز القومي ، 1987م .
12- فهمي مصطفى ، القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية ، رسالة دكتوراه ، القاهرة ، جامعة القاهرة ، 2005م .
13- ماجد عثمان ، صعوبات الفهم القرائي للصف الخامس الابتدائي – القاهرة ، مجلة كلية التربية جامعة القاهرة ، العدد الأول ، المجلد السابع ، 2007م .
12- ياسر محمد أحمد حسين ، واقع التهيئة اللغوية في رياض الأطفال ، رسالة ماجستير تربية ، الخرطوم ، جامعة النيلين ، 2004م .

ملحق رقم (1)

أسماء المحكمين لاستبانة مشكلات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الثانية مرحلة الأساس الأسباب والحلول :

الرقم	الاسم	المؤهل	الوظيفة
1	نادر سر الختم	ماجستير في اللغة الإنجليزية ومهاراتها	محاضر جامعة شندي
2	عبد الباقي قاسم	دكتوراه في اللغة الإنجليزية ومهاراتها	أستاذ مشارك جامعة شندي
3	منال محمد أحمد	دكتوراه في اللغة العربية	أستاذ مشارك جامعة شندي
4	الشيخ سالم القراي	دكتوراه في اللغة العربية	أستاذ مشارك جامعة شندي
5	عوض عباس	دكتوراه في اللغة الإنجليزية	أستاذ مشارك جامعة شندي
6	الوسيلة إبراهيم	دكتوراه في اللغة العربية	أستاذ مشارك جامعة شندي

الملاحـــــــــــــــــــــــق

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة شندي

الدراسات العليا – قسم العلوم التربوية

ملحق رقم (2)

استبان تقويم أداء تلاميذ الحلقة الثانية الصف الخامس بمرحلة الاساس فى القراءة و الكتابة

أخي المعلم

أختي المعلمة

لكم الاحترام والتقدير

استبانة موجهة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية الحلقة الثانية الصف الخامس

أرجو من سيادتكم التكرم بالإجابة على فقرات الاستبانة بوضع علامة (√) في المكان الذى تتمثل فيه وجهة نظرك علما بان لكل فقرة عدة إجابات : (أوافق بشدة . أوافق . الى حد ما . لا أوافق . لا أوافق بشدة)

وأخبركم بأن هذه المعلومات تستخدم فقط لأغراض بحث علمي لعموم الفائدة.

وشكراً

اولا البيانات الخاصة بالمعلم :

1/النوع : ذكر ( ) انثى ( )

2/ المؤهل العلمي :

ثانوي ( ) دبلوم فوق الثانوي ( ) جامعي ( )

3/ عدد سنوات الخبرة

1–5 سنوات ( ) 6–9 سنوات ( ) 10–15 سنوات ( ) أكثر من ذلك ( )

ثانياً : محاور الاستبانة

أولاً : محور المنهج المقرر

الرقم	(العبارة)	أوافق بشدة	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
.1	عدم الاهتمام بالقراءة والكتابة في السنوات الثلاث الاولى يؤثر سلبا في مسيرة التلميذ التعليمية .					
.2	منهج اللغة العربية الحلقة الثانية لا يعتبر سببا في صعوبات القراءة والكتابة .					
.3	منهج اللغة (الحلقة الثانية) تتناسب موضوعاته ومحتواه مع الفئة العمرية المستهدفة .					
.4	منهج اللغة (الحلقة الثانية) يهتم بجانب الفروق الضرورية .					
.5	المنهج المقرر يساعد في اتقان مهارتي القراءة والكتابة .					
.6	المنهج المقرر الحلقة الثانية يحقق اهداف تعليم القراءة والكتابة .					
.7	قصور منهج اللغة المقرر في تنمية مهارات القراءة والكتابة ويؤثر سلبا في مستوى الاداء القرائي والكتابي لدى التلميذ .					

ثانياً محور : المعلم

الرقم	(العبارة)	أوافق بشدة	أوافق	الى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
.1	اعتماد المعلم على الكتاب المقرر يؤثر في مستوى القراءة والكتابة .					
.2	يراعى معلم اللغة العربية الفروق الفردية في تعليم القراءة والكتابة .					
.3	إهمال المعلم للتلاميذ الذين لا يقرؤون ولا يكتبون معه يؤثر في مستوى قراءتهم وكتابتهم .					
.4	تنقلات المعلمين اثناء العام يؤثر في مستوى القراءة والكتابة للتلاميذ .					
.5	معلم اللغة العربية الحلقة الثانية يقوم بتصحيح الاخطاء جماعيا لعموم الفائدة .					
.6	التدريس بالطريقة الكلية يساعد في إجادة مهارتي القراءة والكتابة .					
.7	التقويم المستمر للتلميذ في القراءة والكتابة يوجه المعلم تلقائيا للتبديل والتعديل في الاسلوب والطريقة .					
.8	كثرة الاخطاء في عملية القراءة والكتابة تعمل على تحفيز المعلم في عملية الاتقان في الاداء.					

ثالثاً محور : الوسائل

سيتعمل معلم اللغة العربية الحلقة الثانية الوسائل الرافعة في عملية تعلم القراءة والكتابة

الرقم	(العبارة)	أوافق بشدة	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
.1	سبورة الفصل					
.2	سبورة متحركة					
.3	الكتب الإحتياجية					
.4	كتب المتابعة					
.5	لوحة الجيوب					
.6	البطاقات					
.7	لوحة وبريه					
.8	لوحة الخبرات					
.9	لوحة مغنطيسية					
.10	الاختبارات					

.1	توجيه التلميذ لمتابعة البرامج التلفزيونية تساعد على تطوير مستواه الكتابي والقرائي	أوافق بشدة	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
.2	الاهتمام بالأنشطة اللاصفية تساهم في تعويده على القراءة والكتابة الصحيحة					
.3	الانخراط في حلقات قراءة القران وتعلمه تعيين على طلاقه اللسان وسرعة القراءة وجمال الخط .					

رابعاً محور : طرق التدريس

الرقم	العبارة	أوافق	الى حد ما	لا اوافق
1.	طرق تدريس اللغة العربية المستخدمة احدى اسباب صعوبات القراءة والكتابة .			
2.	عدم الالمام المعلم بطرق التدريس يؤثر على التلميذ في عمليتي القراءة والكتابة .			
3.	طرق التدريس تسهم بفعالية في تحسين المستوى القرائي والكتابي للتلميذ كالنظرية البنائية الحديثة .			
4.	التباين في طرق التدريس يعمل على رفع مستوى التلميذ قراءة وكتابة .			
5.	الاختيار السليم لطريقة التدريس تعين المعلم على الاداء الجيد في مهارتي القراءة والكتابة .			
6.	المعلم غير المتمكن من طرق التدريس يفقد ثقة تلاميذه في عملية توصيل مهارتي القراءة والكتابة .			

خامساً : محور البيئة

الرقم	(العبارة)	أوافق بشدة	أوافق	الى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1.	الجلسة المريحة للتلاميذ داخل الصف تساعد على تعلم القراءة والكتابة الجيدة.					
2.	كثرة عدد التلاميذ وازدحام الصفوف يؤدى الى ضعف القراءة والكتابة لدى الحلقة الثانية .					
3.	عدم استخدام اللغة الفصحى في المجتمع يؤدى الى اضعاف المستوى القرائي والكتابي عند التلاميذ .					
4.	الناحية الاقتصادية التلميذ تؤثر في مستوى القراءة والكتابة .					
5.	الجانب الاقتصادي لا يمكن التلميذ من اشراء عقلية التلميذ بشراء كتب القصص وادوات الكتابة .					
6.	التكيف بالأعباء المنزلية غير المدرسية يؤثر في مستواه القرائي والكتابي معا .					
7.	عدم وجود مساعد من الاسرة من العقبات والصعوبات التي تواجه التلميذ تكون له سبب في ضعف قراءته وكتابته .					
8.	أميه الوالدين تكون سببا في ضعف القراءة والكتابة عند التلميذ .					
9.	البيئة المدرسية تؤثر في مستوى التلميذ القرائي والكتابي .					

سادساً : محور التلميذ

الرقم	(العبارة)	أوافق بشدة	أوافق	الى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
.1	علاقة المعلم بالتلاميذ لها اثر عظيم بتعلم القراءة والكتابة .					
.2	اهتمام اولياء الامور ومتابعتهم لأبنائهم لها اثر ايجابي في تعلم القراءة والكتابة .					
.3	حرص المعلم على التحفيز يؤدى إلى إيجاده القراءة والكتابة لدى التلميذ .					
.4	معرفة المعلم بقدرات التلاميذ لها اثرها الفعال في اجادة مهارتي القراءة والكتابة .					
.5	ضعف التلميذ في مهارتي القراءة والكتابة سببا في عملية التسرب وانقطاع مسيرته التعليمية .					
.6	لأقران لهم أثر كبير في عملية عدم تعلم القراءة والكتابة .					
.7	إهمال التلميذ للأنشطة القرائية والكتابية لها اثر سلبي في عدم تعلم القراءة والكتابة .					

سابعاً : محور التقويم

الرقم	(العبارة)	أوافق بشدة	أوافق	الى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
.1	كتب اللغة العربية الحلقة الثانية قامت على اساس متكامل يتمثل فيه تعرف الرموز المكتوبة وقراءتها وفهم معانيها وتحليلها ونقلها وتطبيقها .					
.2	لكى توصل الكتب المقررة للمستوى الوظيفي ينبغي ان تعد سلسلة متدرجة من تلك الكتب المقررة .					
.3	استعمال الادوات والوسائل من بطاقات ولوحات وخبرات واختبارات تخدم اعداد المنهج واستعمله وتقويمه					
.4	اختبار الاستعداد بعد الايام الأولى من بدء الدراسة يساعد المعلم في وضع مادته التي تتلخص في مناقشة الدراسين مما يؤدى إلى تحمسهم للقراءة والكتابة .					
.5	الاهتمام بمهارتي القراءة والكتابة يكشف للمعلم نطاق خبرات وقدرات التلاميذ على ادراك العلاقات مقوما ايها جانب اختبار حواس السمع والنظر والنطق .					

6.	اختبار النضج في مهارتي القراءة والكتابة الذى يلي المرحلة الأخيرة في تعلمها يعمل على قياس القدرة على التعرف في الفهم والكتابة والتعرف على المفردات نفسها .					
7.	كتب اللغة العربية الحلقة الثانية قامت على اساس متكامل يتمثل فيه تعرف الرموز المكتوبة وقراءتها وفهم معانيها وتحليلها ونقلها وتطبيقها .					

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة شندي

الدراسات العليا – قسم العلوم التربوية

ملحق رقم (3)

السيد ..... المحترم .

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

الموضوع : تحكيم استبانة

بالإشارة للموضوع أعلاه أرجو شاكراً منكم تحكيم الاستبانة التي تم تصميما لجمع البيانات لإجراء دراسة دكتوراه في فلسفة التربية بعنوان (مشكلات القراءة والكتابة أسبابها وطرق علاجها لتلاميذ الحلقة الثانية مرحلة الأساس – دراسة حالة وحدة كبوشية محلية شندي) .

مع خالص شكري وتقديري

الباحث

جمال الدين أحمد الهادي محمد

0909513370

– مرفقة الاستبانة .

ملحق رقم (4)
ملحق الكتابة

الخط العربى فن جميل

الخط العربى من الفنون الجميلة. ولعلّك لاحظت اللافتات التى تحمل أسماء بعض الاشخاص وقد كتبت بخط جميل .

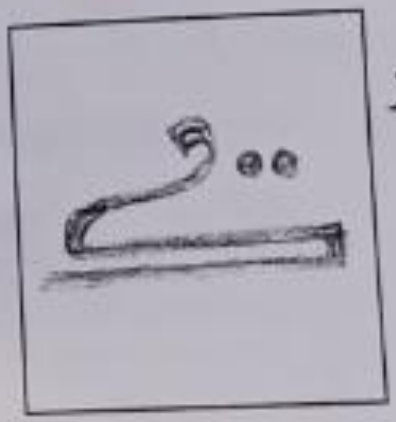
ولابد أنك شاهدت بعض اللافتات الكبيرة التى عُلّقت على المحلات التجارية فى الأسواق وقد كتبت بأنواع من الخطوط الجميلة.

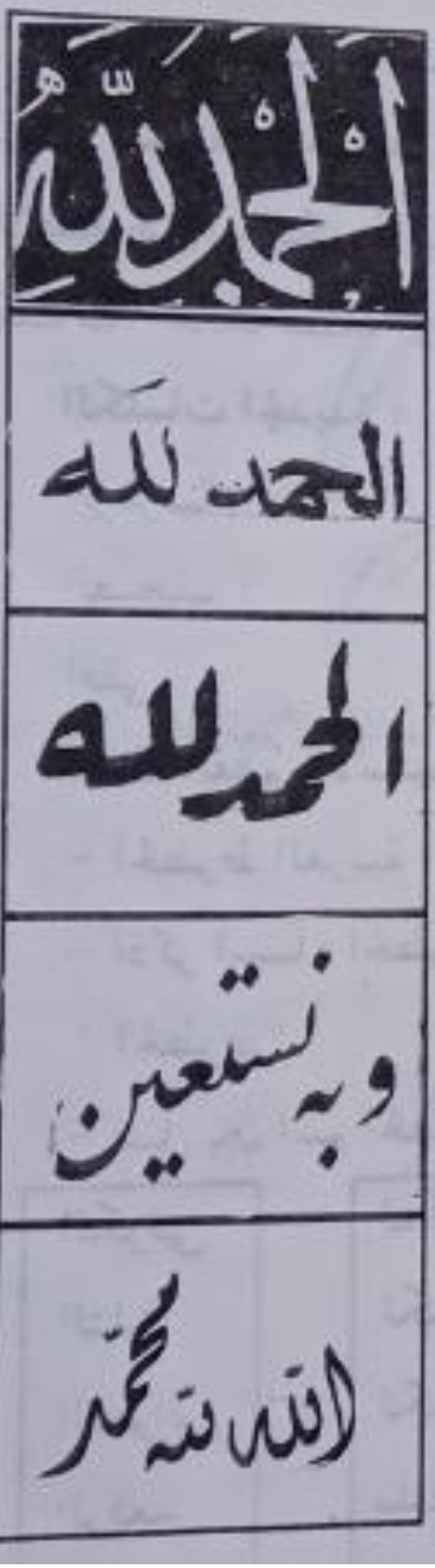
ولو زرت بعض المساجد القديمة فى الخرطوم أو فى بعض مدن السودان لشاهدت جدرانها وقد زينت بآيات من القرآن الكريم وقد كتبت بخطوط حلوة بديعة.

الخط العربى أنواع مختلفة والفرق بين خط وآخر واضح فى طريقة رسم الحروف وأوضاعها. ولأنواع الخط العربى اسماء كثيرة اشهرها :

الخط الكوفى :

وهو أقدم هذه الخطوط ويمتاز بأشكاله الهندسية الزخرفية .





خط الثلث

ويُسمّى ملك الخطوط

لجماله وفخامته.

خط النّسخ

وهو خط سهل فى كتابته والنسخ

هو الخط الذى تكتب به المطابع الكتب.

خط الرّقعه

خط سهل وبسيط وتكتب به

عناوين الصحف والمجلات

الخط الفارسى

خط رقيق ، مشهور

بانحناءاته

الخط الديوانى

خط فيه استدارات كثيرة وتكتب

به الشهادات المدرسية والشعر

ملحق رقم (5)
نموذج القراءة

الحيوانات البريّة فى السودان

يتميز السودان - عن بقية أقطار العالم ، باحتوائه على مجموعة فريدة من الحيوانات البريه.

ففيه آكلات اللحوم، مثل الأسد، والفهد، والنمر، والضبع المرقط، والقط الوحشى.

وفيه آكلات الأعشاب، كالغزلان ، والوعول، وحُمُر الوحش، وبقر الوحش الإفريقى ووحيد القرن، وفرس النهر.

وفيه - كذلك - مجموعة من القرود ، والطيور ذات الألوان الجميلة الزاهية.

ويضم السودان مجموعة من الطيور الضخمة مثل النعام، والعقبان والنسور.

وفيه أنواع من الزواحف كالثعابين والأصلة .

وتقوم الدوله بحماية هذه الحيوانات النادرة، والحفاظ عليها وذلك بإقامة عدد من الملاجئ الحيوانية، لأن هذه الحيوانات تعتبر ثروة قومية. وقد أقامت الدوله ست حدائق كما فى الدندر وطوكر وقولى ... وهناك بعض الحظائر مثل حظيرة الردوم فى جنوب دارفور.

الكلمات الجديدة :

الوعول :

العقبان :

حمر الوحش :

بقر الوحش :

أسئلة الفهم والاستيعاب :

- فى السودان انواع فريدة من الحيوانات، آكلات اللحوم والأعشاب ومن الطيور. وزعها حسب نوعها فى الجدول. وهذه الحيوانات هى : النمر ، النعام ، بقر الوحش، الأسد، النسور، القط الوحشى ، وحيد القرن.

آكلات اللحوم	آكلات الأعشاب	الطيور