الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Sciences Sociales et Humaines

جامعة البويرة

قسم العلوم الاجتماعية

فرع:علم الاجتماع

تخصص:علم الاجتماع التربوي

أسباب ضعف تلاميذ السنة الثانية ابتدائي في مادة القراءة من وجـــهة نظر المعلميـــــن

دراســـــة ميدانيـــــة لعينة من معلمي ابتدائيات ولايـــــة البويرة

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالبة:

نادي سعيدة

إشراف الأستاذة :

شوشان زهرة.

السنة الجامعية 2013/2012

شكـــــــر

لك الحمد ربنا يا من أنعمت علي بنعمة العلم ويسرت لي سبله ويسرت لي من يعينني على تحصيله ، وعلمتني ما لم أكن أعلم .

ثم الصلاة والسلام على خير المعلمين سيد الخلق أجمعين.

يتنازع في نفسي شكر وتقدير لكل من جعلهم الله عونا لي فـــــــغمروني بكل معاني العون وعلى رأسهم الأستاذة المشرفة "**زهرة شوشان**"التي لم تبخل علي يوما بعطائها وتوجيهاتها في سبيل إتمام هذه المذكرة.

كما أخص بالشكر والتقدير كل أساتذة كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية على رأسهم أساتذة علم الاجتماع التربوي خاصة الأساتذة "**العموري نصيرة، بايود صبرينة ، مساني فاطمة ، قاضي فريدة ،أحمد مرزوق** و **بوحامد لخضر**"كما لا يفوتني تقديم جزيل الشكر لأساتذة علم اجتماع الجريمة خاصة الأستاذتين" **ولد غويل خليدة وشعبان مهدية** "وإلى مديري ومعلمي الطور الابتدائي في كافة المدارس التي أجرت بها الدراسة ، الشكر الموصول إلى كل الأساتذة من داخل وخارج الوطن على قبولهم تصحيح الاستبيان وأخص بالذكر "**صالح عمار العويب، داوود جفافلة ،الطاهر قاسيمي ،محمد الطويل و واضح العمري** "إلى من ساعدني في كتابة المذكرة ،إلى كل من ساهم في إتمام هذا العمل من قريب أو من بعيد،بالكثير أو بالقليل حتى و لو بكلمة طيبة أو ابتسامة عطرة .

إلى كل هؤلاء أقول لهم:

"بارك الله فيكم و جعلها في ميزان حسناتكم و جعل الجنة مثواكم"

"آمين"

إهـــــــــداء

إلى من علمتني معنى الحب و الطيبة إلى أمي الحنون التي مهما فعلت من أجلها لن أوفيها حقها و لو بالقليل إليك يا أغلى أمٍ في الدنيا أطال الله في عمركِ .

إلى من أنار دربي بنصائحه القيمة ، إلى الذي تعب من أجلنا أنا و إخوتي إليك أبي يا رمز العطاء و المحبة أطال الله في عمرك .

إلى عطر بيتنا أختي العزيزة مسعودة ، إلى العطف بعد الأب أخي العزيز يحي ، إلى خفيف الظل أخي العزيز مراد و القريبة إلى قلبي نصيرة و رفيقي في الدراسة أخي جمال ، إلى البسمة الدائمة في البيت مصطفى و الهادئ بلال والمدللة هدى و المشاغب روح البيت ناصر .

إلى زوجتي أخواي مليكة و صباح و زوجا أختاي محمد و ياسين .

إلى أنوار بيتنا المتلألئة نور ، مرام ، تسنيم ، إسراء و الدلولة سندس حفظهم الله و رعاهم .

إلى الجدة الغالية لالاهم أطال الله في عمرها و إلى خالتي العزيزة الويزة و إلى أبي و أمي من الرضاعة عمي و زوجته و أخواي حكيم و محمد و أخواتي حدة ، سميرة نبيلة و إلى كل الأهل و الأقارب .

إلى المدرسة التي علمتني معنى الحياة إلى البيت الذي كان بديل عائلتي في الجامعة إلى مدرسة الإتحاد العام الطلابي الحر ، إلى كل من ناضل و لازال يناضل إلى كل الإخوة و الأخوات و أخص بالذكر مناضلات شعبة قبال عائشة للبنات.

إلى الحضن الذي أنعم فيه بكل معاني المودة و الأخوة إلى شقيقاتي في الإقامة

خولة ، زينب ، نادية ،ربيحة، جهيدة،لولو، مسعودة وحنان.

إلى كل من وسعهم قلبي ولم يخطهم قلمي .

إهـــــــــــــــــداء خـــــــــــــــاص

فلسطيـــــــن

كيف أنساك قدسنا ؟ كيف أنساك أقصانا؟

فلسطين الحبيبة اسمك في القلب مزروع

وكل حرف فيك محفوظ بين الضلوع

الفاء:فداء لأجلك غير محدود

اللام:لن ننساك يا أرض الجدود

السين:سيف مسلول في وجه اليهود

الطاء:طله شهيد بالجنة موعود

الياء: يمين ليس فيه رجوع

من أجل كل شبر فيك مسلوب سيعود

النون :ننتظر لقياك يا أرض

الزيتون والزعتر والليمون

إلى الفلسطينية التي أنجبت أطفال الحصار

إلى الفلسطيني الراكض وراء الحرية

إلى كل مرابط في الأقصى المبارك

بلد الأبطال والمقاومة إلى فلسطين

إليك يا بلد الشموخ والإبـــــــاء

إليك يا أرض الإسراء والمعراج

إليك يا أرض الصمود و الكفاح

إلى كل صاحب روح قوية

يبتسم للثرى ويعانق الثريا

إليك حبيبتي فلسطين

فهـــــرس الموضوعات .

شكـــر.

إهـــــداء.

مقدمة ----------أ

الجـــــــــــانب النظـــــــــــــــــري.

الفصل الأول:البناء المنهجي والنظري للدراسة.

1.أسباب اختيار الموضوع. ---------- 15

2. أهداف الدراسة. ---------- 15

3. أهمية الدراسة. ---------- 15

4.الإشكالية. ---------- 16

5. الفرضيات. ---------- 18

6. تحديد المفاهيم والمصطلحات. ---------- 18

7. المقاربة النظرية.---------- 21

8. الدراسات السابقة . ---------- 21

9.صعوبات الدراسة. ---------- 27

الفصل الثاني: القراءة عند الطفل .

تمهيد ---------- 30

1. مفهوم القراءة. ---------- 31

2. خصائص القراءة.---------- 34

3. أهمية القراءة. ---------- 36

4. أهداف القراءة.---------- 37

5.أنواع القراءة. ---------- 38

6.أساليب تعليم القراءة. ----------54

خلاصة . ---------- 59

الفصل الثالث: واقع القراءة في المدرسة الابتدائية.

تمهيد---------- 62
1. قدرات القراءة. ---------- 63
2. مهارات القراءة .---------- 67
3. منهج تدريس القراءة. ---------- 73
4. دعائم تعليم القراءة. ---------- 77
5. طرق تعليم القراءة . ---------- 79
6. العوامل المؤثرة في القراءة. ----------92
خلاصة .----------96

الجـــــــانب الميدانـــــــي .

الفصل الرابع:الأسس المنهجية للدراسة.

تمهيد ---------- 100
1. الدراسة الاستطلاعية. ---------- 101
2. المنهج المتبع في الدراسة.---------- 101
3. أدوات جمع البيانات. ---------- 102
4. مرحلتي تجريب وتوزيع الاستمارة. ---------- 102
5. مجالات الدراسة.---------- 103
6. عينة الدراسة. ---------- 104

الفصل الخامس: عرض وتحليل الجداول.

تمهيد---------- 107
1. عرض وتحليل جداول البيانات العامة. ---------- 108
2 . عرض وتحليل جداول الفرضية الأولى. ---------- 113
3 . نتائج الفرضية الأولى. ---------- 124
4. عرض وتحليل جداول الفرضية الثانية.---------- 125
5. نتائج الفرضية الثانية. ---------- 143
6.الاستنتاج العام. ---------- 144
خاتمة. ---------- 146

قائمة المراجع .

الملاحق.

فهـــــرس الجـــــداول.

رقم الجدول	عنـــــوان الجـــــــــــــــــــــــــــــــدول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	108
02	توزيع أفراد العينة حسب السن.	109
03	توزيع أفراد العيّنة حسب الأقدمية في التعليم .	110
04	توزيع أفراد العيّنة حسب المستوى التعليمي للمعلمين.	111
05	العلاقة بين مراعاة البرنامج لتدرج النصوص من السهل إلى الصعب و مدى استيعاب التلاميذ لما قرؤوه.	113
06	العلاقة بين مراعاة البرنامج للفروقات الفردية ومدى استيعاب التلاميذلما قرؤوه.	114
07	العلاقة بين التفاوت في القدرات العقلية لدى التلاميذ و مدى استيعابهم لما قرؤوه.	115
08	العلاقة يين تلاءم برنامج مادة القراءة مع الحجم الساعي المخصص له .	116
09	العلاقة بين صعوبة محاور برنامج مادة القراءة مع استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة.	117
10	العلاقة بين وحدات برنامج مادة القراءة مع إنهاءالبرنامج خلال السنة .	118
11	العلاقة بين إلزام المعلم بإنهاء البرنامج مع مستوى التلاميذ في مادة القراءة .	119
12	العلاقة بين فتح البرنامج المجال لاجتهاد المعلم و الحجم الساعي المخصص لمادة القراءة.	120
13	العلاقة بين صعوبة محاور برنامج مادة القراءة و مدى تفاعل التلاميذ مع النصوص.	122
14	العلاقة بين صعوبة برنامج مادة القراءة مع إعداد المعلمين لتدريسه.	123
15	العلاقة بين مطالبة التلاميذ بقراءة النص صامتا قبل بدء الدرس و مدى استيعابهم لما قرؤوه.	125
16	العلاقة بين تصحيح الأخطاء أثناء قراءة التلاميذ و مدى قدرتهم على	127

	التمييز بين الكلمات المتماثلة في الحرف الأول و الأخير للكلمة.	
17	العلاقة بين شرح المفردات باستخدام وسائل الإيضاح المختلفة مع قدرة التلاميذ على التفريق الكلمات المتماثلة في كلّ أو بعض الحروف.	129
18	العلاقة بين الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة و إعداد المعلمين للتدريس وفق البرنامج المقرر.	131
19	العلاقة بين الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة مع استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة.	132
20	العلاقة بين الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة و مدى استيعاب التلاميذ لما قرؤوه.	133
21	العلاقة بين الانتقال من الكل إلى الجزء في تعليم مادة القراءة مع استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة.	135
22	العلاقة بين الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة و أثرها على مستوى التلاميذ في مادة القراءة .	136
23	العلاقة بين الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة مع مكافأة التلاميذ الذين أحسنوا القراءة.	138
24	العلاقة بين الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة و قدرة التلاميذ على تكوين جملة انطلاقا مما تعلموه.	140
25	العلاقة بين عدد التلاميذ داخل القسم و مدى استيعابهم لما قرؤوه.	141

فهـــرس الأشكـــــــــــــــال.

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.	108
02	مدرج تكراري يوضح توزيعأفراد العينة حسب الفئات.	110
03	مدرج تكراري يوضح توزيع أفراد العينة حسبالأقدمية في التعليم.	111
04	أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي.	112

مقدمة

مقدمـــة:

قال الله تعالى:

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝٣ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝٥ [1]

ومن هنا فقد بين لنا الله سبحانه وتعالى أهمية القراءة وأثرها في حياة الإنسان وبناء حضارته فكانت أول سورة نزلت في القرآن الكريم وفيها دعوة من الله سبحانه وتعالى إلى الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم والى المسلمين كافة أن يقبلوا على تعلم القراءة ، باعتبارها أحد الدعائم الأساسية في قيام الحضارة الإنسانية، وكذلك الدعامة التي تبنى عليها تراثها الفكري والثقافي والحضاري.

تعتبر مهنة التعليم مهنة التبليغ ، والأمة الإسلامية لها تقاليدها العريقة في اهتمام علماءها ومعلميها بحاجات الطلبة و الناس، المادية و المعنوية، وعليه يجب أن يظل التعليم مهنة العطاء غير المحدود .

إن العديد منا لا يقف على مفهوم القراءة على وجه صحيح ، وقد يقومون بذلك من غير قصد منهم فكلنا يدرك أن القراءة أصبحت من ضروريات الحياة التي لا غنى لأي شخص عنها ، فالقراءة مفتاح لكل أنواع المعلومات حيث تمكننا من معرفة كيف نبني الأشياء ونصلها ببعضها ونوسع دائرة اهتماماتنا .

فالقراءة هي إحدى مهارات اللغة العربية ، تهدف إلى توثيق الصلة بين المتعلم والمعلم ، وقد عمدت المدرسة الجزائرية في العقد الماضي إلى تبني إصلاح جذري للمنظومة التربوية ، ودخلت حيز الإصلاحات التربوية وحيز التنفيذ من الموسم الدراسي 2003-2004 حيث شملت عدة محاور منها مثلا إعادة تنظيم المراحل التعليمية في الطور الابتدائي فأضحى المتعلم يدرس السنة التحضيرية ثم السنة الأولى وصولا إلى السنة الخامسة والتي تنتهي بإجراء امتحان شهادة التعليم الابتدائي ، أضف إلى ذلك كله فقد تجددت الكتب المدرسية ، حيث تم إدخال مناهج جديدة باعتبار التعليم في منظومته قديما كان يعتمد على تراكم المعلومات دون توظيفها في الحياة المعيشية،وقد تغيرت بذلك البرامج الخاصة بالمواد و أضيفت مواد أخرى كما تغيرت طرق

[1]- القرآن الكريم : سورة العلق، الأية من 1 إلى 5، برواية ورش.

التدريس حيث كان في القديم يعتمد على الطريقة التركيبية واستبدلت بطرق أخرى كالمقاربة بالكفاءات ، طريقة حل المشكلات وغيرها من الطرق الأخرى .

من أجل معالجة الموضوع وفي ظل هذه الدراسة قمنا بتقسيم دراستنا إلى جانبين جانب نظري وآخر تطبيقي.

فالجانب النظري هو عبارة عن تأسيس أرضية الدراسة التي تنطلق منها هذه الدراسة ، ويضم هذا الجانب ثلاثة فصول .

الفصل الأول:والذي جاء بعنوان البناء المنهجي والنظري للدراسة وتضمن ما يلي:أسباب اختيار الموضوع أهداف الدراسة ،أهمية الدراسة، الإشكالية، الفرضيات، تحديد المفاهيم والمصطلحات، الدراسات السابقة وكذا صعوبات الدراسة.

الفصل الثاني:والذي جاء بعنوان القراءة عند الطفل وقد تطرقنا فيه إلى:تعريف القراءة،خصائصها أهميتها،أهدافها، أنواعها و أساليب تدريسها.

بينما **الفصل الثالث**: والذي يعتبر آخر الفصول النظرية، جاء بعنوان واقع القراءة في المدرسة الابتدائية فقد تضمن مايلي:قدرات ومهارات القراءة،منهجها، دعائم و طرق تدريسها ، وكذا العوامل المؤثرة فيها.

كما نجد الجانب التطبيقي وهو عبارة عن إسقاط لما تم التطرق إليه في الجانب النظري بهدف الوصول إلى تفسير الظاهرة كما هي في الواقع ، حيث تضمن فصلين .

الفصل الرابع:الأسس المنهجية للدراسة ، والذي تم التطرق فيه إلى الدراسة الاستطلاعية ،المنهج المتبع في الدراسة،أدوات جمع البيانات،مرحلة تجريب الأداة مرحلة توزيع الأداة ، مجالات الدراسة وكذا عينات الدراسة .

أما**الفصل الخامس**: فقد تضمن عرض وتحليل الجداول،حيث قمنا فيه أولا بعرض جداول البيانات العامة عرض وتحليل جداول الفرضية الأولى وكذا عرض وتحليل جداول الفرضية الثانية وصولا إلى التحقق النسبي للفرضيتين ومن ثم الاستنتاج العام،كما وضعنا خاتمة للدراسة مع الإشارة في النهاية إلى المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول
البناء المنهجي و النظري للدراسة

الفصل الأول: البناء المنهجي و النظري للدراسة.

1- أسباب اختيار الموضوع.

2- أهـــــــــداف الدراسة .

3- أهمـــــــــية الدراسة.

4- الإشـــــــكالية.

5- الفرضيـــــــات.

6- تحديد المفاهيم والمصطلحات.

7- المقاربة النظرية.

8- الدراسات السابقة .

9- صعوبات الدراسة.

1- أسباب اختيار الموضوع:

تعتبر القراءة أساس وركيزة العلوم، حيث يتعلمها الطفل منذ الصغر فتزوده بمختلف المعارف التي سيتعرض لها تدريجيا مع تدرجه في التعليم وأي صعوبة أو تأخر في تعلمها تؤدي بالطفل إلى فشل في حياته الدراسية، من بين الأسباب التي دفعتنا إلى الاهتمام بهذه الدراسة هي:

1-1الأسباب الموضوعية:

- نظرا لكثرة عدد التلاميذ الذين ينهون تعليمهم الابتدائي دون تمكنهم الجيد من القراءة الصحيحة.
- كون القراءة هدف في حد ذاتها في السنتين الأولى والثانية.
- معرفة أسباب ضعف تلاميذ السنة الثانية ابتدائي في مادة القراءة.

1-2 الأسباب الذاتية:

- معرفة الآثار الايجابية التي يخلفها التعليم الابتدائي في مستقبل الطفل في الأطوار الأخرى.
- حب الدارسة لفئة الأطفال الصغار.
- إشباع رغبة وميل الدارسة للدراسة المرتبطة بتنشئة الأطفال.
- معرفة إمكانيات الطفل في هذه المرحلة.

2 - أهداف الدراسة:

- يمكن إيجاز أهداف هذه الدراسة فيما يلي:
- معرفة أهم الأسباب التي تؤدي إلى ضعف تلاميذ السنة الثانية ابتدائيفي مادة القراءة.
- إثراء حقل اللغة العربية عامة، والقراءة خاصة بمعطيات تساهم في تقدمها.

3- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها مسألة من الواجب طرحها على الصعيد التربوي، حيث يعتبر موضوع القراءة من أول المواضيع التي تتضمنها البرامج الدراسية، فعادة ما يبدأ الأطفال في السنة الأولى وإما قبل ذلك أي السنة التحضيرية ومن خلال مراحل حياتهم الدراسية وعليه تتجلى أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

أولا: الكشف عن أهم الأسباب التي تؤدي إلى ضعف تلاميذ السنة الثانية ابتدائيفي مادة القراءة.

ثانيا: بذل المعلم جهود مكثفة من خلال تدريس هذه المادة على أسس علمية وتربوية حديثة لتطوير تدريسها حتى يتمكن التلاميذ من استعمال الكتب المدرسية في المراحل الدراسية الأخرى.

ثالثا: الاهتمام بالمستجدات التربوية قصد تحسين مستوى التلاميذ.

رابعا: فسح المجال أمام الباحثين والدارسين الراغبين في الخوض لمثل هذا النوع من الدراسات.

خامسا: إثراء المكتبة بهذه الدراسات الجادة.

4-الإشكالية:

تعتبر المدرسة المكان الذي يوجه إليه الأطفال بهدف التعلم ، هذا الأخير الذي بات يشغل الأولياء فالمدرسة ووسطها حتى وإن نالا الاهتمام الكبير عند المفكرين والباحثين، فإنها قد أصبحت اليوم قضية كل الذين يهمهم مستقبل أي مجتمع أو وطن وبالخصوص الجيل الصاعد، لأن المدرسة لا تعني التلاميذ وحدهم وإنما تعني الأمة بأسرها.

فالمدرسة التعليمية بأطوارها المختلفة هي مكملة لمهمة الأسرة، فإذا كانت شخصية الطفل تتشكل في السنوات السبع الأولى من عمره،فإن المدرسة تعد المقوم الأساسي بعد الأسرة في تشكيل شخصية المتعلم، وكذلك تساعده على الولوج إلى عالم المعرفة والقيم التربوية، والسبيل إلى ذلك هو اكتساب اللغة.

فاللغة ذات أهمية كبيرة في حياة الإنسان، واللغة العربية خاصة بالنسبة لمجتمعاتنا، لما تتسم به من خصائص وما تحمله من تراث ثقافي من جيل إلى آخر، باعتبارها أداة تواصل وتفاهم بين فئات المجتمع عامة والمتعلمين مع المعلمين خاصة،فهي الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها المعلم في تربية وتعليم وتنشئة المتعلمين، لأنها العمود الفقري لكل الأنشطة الممارسة داخل المدرسة، وأساس اللغة العربية في المدارس الابتدائية يكمن في مادة القراءة ، باعتبارها إحدى مهاراتها الأربع المتمثلة في الحديث ، الاستماع والكتابة، أضف إلى ذلك أنها الوسيلة الأنجع في تحقيق المدرسة لوظائفها ، وعليه بات لزاما علينا إتقان تعليمها لأطفالنا بغية تحقيق الهدف الأسمى للقراءة.

فالقراءة تمثل أحد أهم المقومات الأساسية للمتعلم، بفضلها يمكن للفرد الوصول إلى أهدافه وغاياته،وهي أحد الركائز الأساسية للمتعلم، هذا باعتبارها أساس المعرفة الإنسانية وأدوات نموها واستمرارها من جيل إلى جيل وبواسطتها يمكن للفرد توسيع مداركه وثقافته وخبراته، وتغيير سلوكهكما أن لها أثرا بالغ الأهمية في بناء شخصيته وبناء تكوينه النفسي وتهذيب عواطفه وانفعالاته مع الأفراد في المجتمع، ومما لا شك فيه أن القراءة الواعية تتطلب استجابة واعية للرموز المكتوبة وفهمها لمعنى هذه الرموز وإدراكها للعلاقات التي بينها وللأفكار التي تعبر عنها، بالموازاة مع ذلك، نجد تأخر التلاميذ في المرحلة الابتدائية بات مشكلة يواجهها التعليم نظرا للآثار التي يطبعا في المتعلم.

ومن بين الآثار الكثيرة التي تعبر عن تأخر المتعلمين، ضعفهم في تكوين القاعدة المعلوماتية والضرورية في مشوارهم الدراسي، أضف إلى ذلك العديد من المشاكل الأخرى، سواء ما تعلق بالمعلومات، أو ما تعلق بالقيم الأخلاقية والمهارات التعليمية في بناء التلميذ المثالي، أو الباحث المستقبلي في الأطوار التعليمية التدرجية اللاحقةوأخطر أثر قد يتعرض له التلميذ نتيجة التأخر هو الضعف في اللغة والقراءة.

فوجود الضعف في القراءة لدى المتعلمين قد تنجر عنه عدة نتائج سلبية، فيصبح التلميذ يواجه عدة حواجز وصعوبات في تطوير ذاته وتوسيع أفكاره وتدعيمها، فقد يكون في هذه الحالة في مواجهة صعوبات كبيرة في التنسيق بين ما هو مكتوب من رموز من جهة وبين ما هو عبارة عن دلالات وأفكار تربط بين الجمل ونتجت باتحاد هذه الأخيرة من جهة أخرى، وبالتالي فهو يعاني من مراجعة دروسه يوميا، فيكون السبب في الملل وسوء تحصيله الدراسي فالضعف الدراسي ليس هو الأثر الوحيد الذي ينتج عن الضعف القرائي بل تكون آثار كبيرة حتى في الميادين المعرفية والاجتماعية الأخرى.

وبناء على هذا نحدد التساؤل الأساسي للدراسة:

إلى ماذا يعود ضعف تلاميذ السنة الثانية ابتدائي في مادة القراءة؟

التساؤلات الفرعية:

1- التساؤل الفرعي الأول:

هل يعود ضعف التلاميذ في مادة القراءة إلى البرنامج المخصص لها؟

2- التساؤل الفرعي الثاني:

هل تؤثر الطريقة التحليلية للتدريس على مستوى التلاميذ في مادة القراءة؟

5-الفرضيات:

5-1 **الفرضية العامة:** يعود ضعف تلاميذ السنة الثانية ابتدائي في مادة القراءة إلى سببين، الأول يتعلق بالبرنامج المخصص لها، والثاني إلى الطريقة التحليلية للتدريس.

5-2 الفرضيات الفرعية:

1-الفرضية الفرعية الأولى: يعود ضعف التلاميذ في مادة القراءة إلى البرنامج المخصص لها.

2-الفرضية الفرعية الثانية: تؤثر الطريقة التحليلية للتدريس على مستوى التلاميذ في مادة القراءة.

6- تحديد المفاهيم والمصطلحات:

تعتبر مرحلة تحديد المفاهيم والمصطلحات هامة للباحث نظرا لتعدد وجهات نظر واختلاف اتجاهات الباحثين ، ما يترتب عنه نوع من التعدد في المفاهيم التي لا يمكن الاستغناء عنها في البحث ،باعتبارها "حجر الزاوية لبناء الفروض والنظريات والاستنتاجات"[1].

6-1ضعف القراءة:

يرى **الحفني عبد المنعم** :"أن ضعف القراءة هو تخلف واضح في مستوى القدرة على القراءة مقارنة بقدرة الأطفال الآخرين من نفس العمر الزمني".[2]

كما يرى "**جاي بوند وآخرون**": ضعف القراءة هو عدم القدرة على القراءة بالمستوى الذي يناسب العمر العقلي للتلميذ، فالتلميذ الضعيف في القراءة هو الشخص الذي أتيحت له فرصة تعلم القراءة لكنه لا يقرأ كما

[1]- أحمد عبد الله اللحلح، مصطفى محمود أبو بكر: مناهج البحث العلمي، الدار الجامعية، 2007، ص ص88،89.
[2]- الحفني، عبد المنعم: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ، بيروت ،1978، ص212.

يتوقع منه حسب قدرته اللفظية، الشفهية وقدرته العقلية فهو يقع في الطرف الأدنى السالب من التوزيع في القراءة، إذا ما قورن بالتلاميذ الآخرين[1].

عرفه أيضا "**أستيتة سمير شريف**": ضعف القراءة هو ظاهرة منتشرة بين المتعلمين في المرحلة الابتدائية وهو عجز التلاميذ عن أداء بعض المهارات القرائية بصورة كلية أو جزئية، فإذا كان هذا العجز كليا كان تخلفا وإن كان جزئيا كان من السهل معالجته ومعرفة أسبابه وحصرها، وهو ينحصر بين البطء القرائي، التلعثم في القراءة، عدم فهم الكلام المقروء وعدم القدرة على متابعة القراءة.[2]

إجرائيـــــا: ضعف القراءة هو عدم استطاعة التلاميذ التفريق بين الحروف والكلمات ، وكذا عدم تمكنهم من القراءة بالشكل المطلوب.

6-2المرحلة الابتدائية:

- **وردت في معجم مصطلحات التربية والتعليم على النحو التالي:**

هي المرحلة التي تلي مرحلة الروضة ومدتها ست سنوات يدخلها من أتم السادسة من عمره على الأقل وتشتمل هذه المرحلة على حلقتين أولى وثانية مدة كل منهما ثلاث سنوات.[3]

- **ويعرفها معجم مصطلحات التربية كما يلي:**

هي أول مرحلة من مراحل التعليم العام الموجه للأطفال ، ويتراوح سن القبول والسن الذي تنتهي فيه هذه المرحلة التعليمية تبعا للنظام المتبع لكل بلد، ويزود الأطفال في التعليم الابتدائي بالمهارات الأساسية في اللغة القومية ومبادئ الحساب والجغرافيا والأشغال اليدوية.[4]

- **عرفها" أحمد عبد الحسن"بأنها:**هي المرحلة الإلزامية في التعليم في العراق وتشمل الصفوف: الأول،الثاني، الثالث، الرابع، الخامس والسادس.[5]

---

[1]- جاي بوند وآخرون: الضعف في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1983، ص113.
[2]- أستيتة، سمير شريف: علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، 2001، ص88.
[3]- جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت، 2005، ص474.
[4]- فاروق عبده فليه و أحمد عبد الفتاح الزكي: معجم مصطلحات التربية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية ص108.
[5]- أحمد عبد الحسن عبد الأمير : الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها رسالة ماجستير، كلية التربية، ابن الهيثم، بغداد 2002، ص25.

إجرائيـــــا: هي المرحلة الأولى التي يلتحق بها التلاميذ بصفة نظامية بعد بلوغ خمس سنوات من العمر تبدأ بالسنة التحضيرية وتنتهي بالسنة الخامسة، أين يجرى للتلاميذ امتحان نهائي للانتقال إلى الدراسة بالمتوسطة.

6-3تعريف المتعلم:

المتعلم:هو الشخص الذي يملك قدرة وذكاء تتيح له حفظ المعلومات التي تعلمها في المعاهد التعليمية والجامعات ويوظفها في خدمة مصالحة ومصالح المجتمع، وإعادة ما يكون المتعلم غير مبدع، لأنه يضيع في جزئيات العلوم التي يأخذها بالحفظ والتلقين.[1]

كما يعرف أيضا على أنه :هو الغاية العلمية والتربوية والتعليمية والعنصر الأكثر أهمية في المنظومة التربوية حيث أن جميع الأنشطة في جميع المجالات مسخرة لخدمته معرفيا ومهاريا ووجدانيا ولتحقيق النمو المتكامل له لاكسابه قيما وعادات حميدة وبالتالي إحداث تغيير في سلوكه وفي طريقة تفكيره.[2]

إجرائيـــــا : التلميذ هو عصب العملية التعليمية فلولاه لما وجد المعلم، ويعتبر في المرحلة الابتدائية عضوا متلقيا أي يتم تلقينه مختلف المعارف عن طريق المعلم،وقد أصبح يطلق على التلميذ بدلا من ذلك المتعلم.

6-4تعريف المعلم :

تعريف" دي لاندشير"GILBERTE DE LANDSHERE

" المدرس هو الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدرسة".[3]

مما يمكن ملاحظته من خلال هذا المفهوم أن مهمة المعلم أو بالأحرى المدرس تنحصر في المدرسة فقط لذلك يطلق عليه اسم المدرس وعملية التدريس تتم عن طريق فرد واحد لا جماعة.

[1]- قحطان أحمد الطاهر: صعوبات التعلم، 2004، ص16.
[2]- البدري طارق : تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي، دار الفكر، عمان، ط4، 2008، ص75.
[3]- ناصر الدين زيدي :سيكولوجية المدرس، دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية،، ط3، 2007، ص44.

تعريف " تورستن حسين "TORSTEN HOSEN

المدرس هو منظم لنشاطات التعلم الفردي، عمله مستمر ومتناسق، فهو مكلف بإدارة سير وتطور عملية التعليم وأن يتحقق من نتائجها .[1]

7- المقاربة النظرية:

كل دراسة تقام إلا و تكون بحاجة إلى مقاربة ، يكون منطلقها مبنياً على أساس نظرية حيث تعتبر هذه الأخيرة إطارا فكريا، يفسر من خلاله مجموعة من الفروض العلمية، ومن ثم يضعها في نسق علمي متعلق بالدراسة.
بالنظر إلى دراستنا المرتبطة بالبحث في موضوع "أسباب ضعف تلاميذ السنة الثانية ابتدائي في مادة القراءة من وجهة نظر المعلمين"، اعتمدنا فيها على نظرية البنائية الوظيفية باعتبارها تدرس الأبنية الاجتماعية و ميدان دراستنا هو المدارس التربوية و يمكن القول عليها أنها نمط من الأنماط المشكلة للنسق التربوي ، وعليه فقد اعتمدت البنائية الوظيفية الأساس الذي ترتكز عليه دراستنا الحالية.

تعتبر المدرسةالابتدائية نمط اجتماعي متكامل بنائياً وظيفياً ، حيث يربط بين المعلمين و المتعلمين من جهة و بين البرامج التعليمية و طرق التدريس من جهة أخرى.

في نهاية الأمر يمكننا أن نخلص إلى أن النظام أو البناء الاجتماعي هو مجموعة من الأنساق الاجتماعية تكون مترابطة ببعضها البعض بنائيا وظيفيا، كما تتكون الأنساق من مجموعة من الأنماط ، ولكل نمط حاجاته الاجتماعية التي تعكس وظيفته وعلى هذا الأساس يتحدد التكامل و الترابط الاجتماعي الخاص بهذا النمط.[2]

8- الدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية:

8-1 دراسة عبد الله 1975:

أجريت هذه الدراسة في مصر، وكان الهدف منها الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما هي أهم عيوب القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، و ما مدى شيوع العيوب بين التلاميذ؟

[1]-هبة عبد المجيد محمد: معجم مصطلحات التربية وعلم النفس، دار البداية، وهران، 2008، ص45.
[2]- معن خليل العمر : نقد الفكر الاجتماعي المعاصر ، دار الآفاق الجديدة ، بيروت، ،ط2 ،1991،ص152.

ما مدى العناية بالتدريب على القراءة الصامتة ومهاراتها الأساسية في الصف الرابع ابتدائي؟

ما الأسس التي يقوم عليها التعليم الفعال للقراءة الصامتة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

شملت عينة هذه الدراسة 649 تلميذا وتلميذة من الصف الرابع الابتدائي تم اختيارهم من عدة مدارس بالقاهرة، حيث مثلت هذه العينة بيئات متفاوتة في المستوى الاقتصادي والاجتماعي وقد طبق الباحث على عينة بحثه اختبارا من إعداده هدف إلى قياس بعض مهارات القراءة الصامتة والتي تشمل:

أ- مهارة فهم المفردات.

ب- مهارة الربط بين الأفكار والاستنتاج.

ج - مهارة السرعة في القراءة الصامتة.

أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

- إن تلاميذ الصف الرابع يعانون من الضعف في مهارة القراءة الصامتة التي يقيسها الاختبار بدرجات متفاوتة وأن الضعف في مهارة فهم المفردات الأكثر شيوعا بين أفراد العينة يليها الضعف في مهارة الاستنتاج ثم الضعف في مهارة الأفكار الرئيسية وأخيرا الضعف في مهارة الأفكار التفصيلية.
- إن الضعف في المهارات التي يقيسها الاختبار أكثر شيوعا بين البنين، وأن البنات يتفوقن على البنين في استخدام المهارات كلها وفي القدرة على القراءة الصامتة فيما عدا السرعة. [1]

8-2 دراسة العلاف وآخرون 1976:

أجريت في مصر وهدفت إلى محاولة فهم ظاهرة التأخر والتفوق في القراءة وذلك بالتعرف على المتغيراتالمرتبطة بهما، إذ أنم هذا الفهم يساعد على توفير ظروف أفضل لرفع مستوى تعليم القراءة. شملت العينة 519 تلميذا وتلميذة من الصف الخامس ابتدائي بمدارس مدينة القاهرة، ويطبق الباحث عليهم اختبارا للقراءة الصامتة من إعداده واختبارات أخرى مثل اختبار الشخصية والذكاء جاهزة.

[1]- عبد الله سامي محمود: بعض العيوب الشائعة في القراءة الصامتة بين تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1975.

توصل البحث إلى أن متوسط درجات المتفوقين في القراءة أعلى من متوسط درجات المتأخرين بالنسبة إلى اختبار الذكاء، كما وجد تفوق البنين على البنات في الذكاء، وأن مجموعة المتفوقين في القراءة تتميز عن مجموعة المتأخرين بارتفاع مستواهم المعيشي والاقتصادي، وأنه كلما كانت إمكانيات المدرسة مناسبة ساعدت على تفوق التلاميذ في القراءة والنطق الصحيح. [1]

8-3 دراسة السعيد وآخرون 1978:

هدفت الدراسة إلى معرفة مشكلة تردي القراءة والكتابة في الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية، تم اختيار القسم الأول ابتدائي من عشرة مدارس في مناطق مختلفة في المستوى الثقافي والاقتصادي في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وتم الإطلاع على آراء مديري هذه المدارس والإطلاع على سجلات الحصر للتلاميذ المتأخرين في القراءة والكتابة وشاهد الباحثون التلاميذ أثناء درس القراءة والتعرف على مستوى أداء المعلمين وأساليب التدريس المتبعة.

استعمل الباحثون طريقة المقابلة مع المعلمين وعددهم 23 معلما ومقابلة مع التلاميذ وعددهم 96 تلميذا متأخرا، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك عوامل كامنة وراء التأخر وهي البيئة المترلية، الغياب المتكرر.

وفي نهاية الدراسة وضع الباحثون بعض المقترحات التي يمكن أن تساعد في التقليل من مشكلة ضعف التلاميذ في القراءة وهي:

- رفع المستوى المعيشي للتلاميذ والمعلمين.
- إدخال الأساليب التربوية الحديثة في التعليم الابتدائي.
- الاهتمام بإعداد المعلم المتخصص. [2]

[1]-العلاف محمد عبد العزيز: دراسة بعض العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بكل من التفوق والتأخر في القراءة في المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1976.

[2]- السعيد عبد العزيز محمود وآخرون: بحث مشكلة تردي القراءة والكتابة في الصف الأول ابتدائي، وزارة المعارف الإدارة العامة للأبحاث والمناهج، الرياض، 1978.

8-4 دراسة السعيد 1981:

أجريت على مستوى تلاميذ الصف الثاني ابتدائي في مدينة الرياض وكان الهدف منها هو الإجابة عن الأسئلة التالية:- ما قابلية التلاميذ في القراءة؟ ما قابلية التلاميذ في الكتابة؟ ما قابلية التلاميذ في الكتابة والقراءة معا؟

اشتملت عينة الدراسة على 130 تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني ابتدائي بخمس مدارس ابتدائية في مختلف المواقع لتعكس الفروق في الخلفية الاجتماعية والثقافية، اتبع الباحث في هذه الدراسة طريقة المقابلة الشخصية مع كل تلميذ.

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:- مستوى القراءة والكتابة متوسط إذ أن غالبية التلاميذ يقرؤون ويكتبون إلا أن نسبة لا يستهان بها لا تقرأ مطلقا، وهناك علاقة قوية بين القراءة والكتابة.[1]

8-5 دراسة الجميلي (2004):

أجريت هذه الدراسة في جامعة بابل كلية التربية الأساسية وهدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1-ما صعوبات تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ المبتدئين من وجهة نظر المعلمين؟

2-ما صعوبات تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ المبتدئين من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

3-ما المقترحات اللازمة لمعالجة صعوبات تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

استعملت الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، طبقت على عينة بلغت (200) معلم ومعلمة بواقع (120) معلما مميزا و(180) معلمة مميزة تم انتقائهم من (100) مدرسة من المدارس الابتدائية في بغداد و(28) مشرفا ومشرفة يتوزعون بين المديريات العامة للتربية الأربع في مدينة بغداد.

[1]- السعيد عبد العزيز محمود وآخرون: دراسة مستوى القراءة والكتابة لدى طلاب الصف الثاني في بعض المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، وزارة المعارف، الإدارة العامة للأبحاث والمناهج، 1981

عولجت الدراسة إحصائيا وحسابيا باستعمال معامل الارتباط بيرسون ومعادلة حدة الصعوبة والوزن المئوي.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة نذكر:

- قلة الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولى في المرحلة الابتدائية.
- عدم إلمام المعلمين بطرائق التدريس الحديثة والمناسبة.
- تشابه صورة الحروف واختلاف أصواتها.
- قلة تعليم التلاميذ حسن الأداء في القراءة.
- خوف بعض التلاميذ من المدرسة.
- المعلم لا يحضر المادة ولا يخطط لتعليمها.
- قلة تقديم حوافز تشجيعية للتلاميذ المتميزين.[1]

8-6 دراسة علي محمد عبود العبيدي 2011-2012:

أجريت هذه الدراسة في محافظة بغداد بالعراق كان الهدف منها هو التعرف على أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويين في محافظة بغداد للعام الدراسي 2011-2012، تكون مجتمع البحث من 344 بواقع 175 مشرفا بنسبة 87% و169 مشرفة بنسبة 49.11%، أما عينة البحث فبلغت 100 مشرفا ومشرفة وبنسبة 29% من مجتمع البحث، صاغ الباحث استمارة تضمنت 78 فقرة توزعت في مجالات مختلفة (المناهج والكتاب المقرر، طرائق التدريس الوسائل التعليمية، المعلم، البيئة المدرسية، التلميذ، الظروف الأسرية، الإدارة المدرسية والإشراف التربوي.

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- ندرة المكتبات المدرسية وعدم الاهتمام بالقراءة الحرة.
- التأسيس الضعيف للتلميذ في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي.
- قلة توافر الوسائل التعليمية الخاصة بتدريس اللغة العربية.
- قلة الفرص لتدريب التلاميذ على الكلام كالندوات.

[1]- صلاح مهدي عبود ورائدة حسين حميدة: صعوبات تعليم المحادثة في المرحلة الابتدائية ووسائل علاجها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها والمشرفين، كلية التربية الأساسية بجامعة بابل، 2004.

- ندرة استخدام طرائق التدريس التي تعتمد على تفاعل التلاميذ ومشاركتهم.
- ضعف قدرة بعض المعلمين على ضبط القسم.
- ندرة المعلمين المختصين في تدريس اللغة العربية من حملة الشهادة الجامعية.
- اكتظاظ التلاميذ داخل حجرة الدراسة.
- القاعات الدراسية الغير ملائمة للتعليم الفعال.
- ضعف الإعداد المهني للمعلمين أكاديميا وتربويا.[1]

8-7التعليق على الدراسات :

- تعددت المجالات التي تناولتها الدراسات السابقة فيما يتعلق بموضوع الضعف في القراءة ، فمنها ما اتصلت بدراسة العيوب الشائعة في القراءة مثل دراسة " عبد الله 1975" ومنها مايتعلق بدراسة المتغيرات المرتبطة بظاهرتي التأخر و التفوق في القراءة مثل دراسة " العلاف 1976 " و منها ما يبحث عن مشكلة تردي القراءة كدراسة " السعيد و آخرون 1978 " و كذا دراسة الجميلي المتعلقة بالصعوبات التي تواجه تعليم القراءة و الكتابة ، منها ما يدرس مستوى القراءة و الكتابة مثل دراسة " السعيد 1981 " و منها من حدد الأسباب التي تؤدي إلى ضعف القراءة من وجهة نظر معلمي و معلمات المادة مثل دراسة " السعدي 1987 " ومنها الدراسة المتعلقة بأسباب تدني مستوى القراءة و الكتابة بالمدارس الابتدائية"لعلي العبيدي 2011-2012".
- اقتصرت الدراسات السابقة كافة على تلاميذ المرحلة الابتدائية فقط .
- تناولت أغلب الدراسات السابقة مادة القراءة ماعدا ثلاث دراسات قرنت القراءة مع الكتابة وهي دراسة السعيد و آخرون ، الجميلي و العبيدي .
- ركزت الدراسات السابقة على مادة القراءة بأنواعها كافة و هذا يتلاءم مع دراستنا ماعدا دراسة عبد الله حيث تناول فيها الباحث القراءة الصامتة .
- اعتمد الباحثون في دراساتهم على اختبارات من إعدادهم ماعدا الدراسة التي قام بها العلاف حيث اعتمد فيها إضافة إلى الاختبار الذي أعده اختبارات جاهزة ، أما دراسة السعدي ، الجميلي و العبيدي

[1]- علي محمد عبود العبيدي: أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويين في محافظة بغداد في العراق، مجلة البحوث التربوية والنفسية، الجامعة المستنصرية، كلية التربوية قسم العلوم التربوية والنفسية، العدد 32، ص107.

فقد استخدمت فيها الإستبانة (الاستمارة) أداة لمعرفة أسباب الضعف .

- خلصت الدراسات السابقة إلى وجود نسبة كبيرة من التلاميذ المتأخرين في القراءة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية ، إذ بينت أن التلاميذ المتأخرين من مستويات اجتماعية ، اقتصادية و ثقافية مختلفة .
- اختلفت عينة الدراسات من حيث العدد إذ تراوحت مابين 96و 649 تلميذاً وكذا 175 مشرفاً بالإضافة إلى 169 مشرفة و 300 معلماً و معلمة .
- أجريت الدراسات في بلدان مختلفة اثنين منها في مصر، ، اثنين في السعودية ، و ثلاثة في العراق .
- من حيث الوسائل الإحصائية استخدم أغلب الباحثين الوسط الحسابي ، الانحراف المعياري الاختبار التائي و النسبة المئوية .
- الدراسات التي عرضت كان لها مجتمع خاص بالبحث ، ثلاثة تناولت تلاميذ المرحلة الابتدائية ، دراستين تناولتا المعلمين ، وأخرى تناولت المعلمين و المشرفين ، و دراسة تناولت المشرفين و المشرفات التربويين و دراسة تناولت معلمي و معلمات مادة القراءة (السعدي 1987) وهي تتلاءم مع دراستنا الحالية.

صعـــوبات الدراسة :

لا يخلو أي بحث علمي من الصعوبات التي تعترض الدارس أثناء قيامه بإنجاز الدراسة ، و هي تمس مختلف الجوانب و قد واجهتنا في دراستنا لهذا الموضوع جملة من الصعوبات نذكر منها :

- ضيق الوقت في انجاز المذكرة .
- نقص المراجع التي اعتمدنا عليها في دراستنا .
- بعد المسافة بين الابتدائيات التي وزعنا فيها الاستبيان.

الفصل الثاني
القراءة عند الطفل

الفصل الثاني :القراءة عند الطفل.

تمـــهيد.

1- مفهـــوم القراءة .

2- خصائص القراءة.

3- أهميـــة القراءة.

4- أهداف القراءة.

5- أنواع القراءة.

6- أسالـــيب تعليم القراءة.

خلاصة.

تمهيـــــد:

تعتبر الأسرة النواة الأولى المشكلة لشخصية الطفل ، فهي تعلمه أولا النطق لكي يتمكن فيما بعد من التواصل معهم ، ثم يلتحق الطفل بالمدرسة من أجل التعلم ، هذا الأخير الذي لايمكن حدوثه إلا عن طريق اللغة والتي تعتبر القراءة الشكل الأول الذي تبنى عليه .

يدخل الأولياء أبنائهم إلى المدرسة رغبة منهم في تزويدهم بالعلم والمعرفة ، وليتمكنوا من التعرف على الأسس الأولى للقراءة ،حتى يصبحوا فيما بعد قادرين على القراءة دون عراقيل في المستويات الأخرى من التعليم.

سنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم القراءة،خصائصها ، أهميتها، أهدافها و كذا أنواع و أساليب تعلمها.

1- مفهوم القراءة:

1.1لغة:

من الفعل قرأ: قرأت القرآن عن ظهر قلب أو نظرت فيه هكذا يقال و لا يقال قرأت إلا ما نظرت فيه من شعر أو حديث و قرأ فلان قراءة فالقرآن مقروء.[1]

و في **لسان العرب** قرأ: لغة: القرآن: التنزيل العزيز، إنما قدم على ما هو أبسط لشرفه قرأه، يقرؤه الأخيرة عن "الزجاج" قراءا و قراءة و قرآنا الأولى عند اللّحياني فهو مقروء. و قرأ الشيء قرآنا بالضم و ضمه و منه سمي القرآن لأنه يجمع السور و يضمها لقوله تعالى: ﴿ إنَّا علينا جمعه و قرآنه ﴾. القيامة: الآية (17).[2]

و أبو إسحاق النحوي يسمي كلام الله تعالى الذي أنزل على نبيه صلى الله عليه وسلم كتابا قرآنا و فرقانا و قرأت الشيء: قرآنا أي جمعته و ضممته بعضه إلى بعض.

فرجل قراء، حسن القراءة من قوم قرائين، لذلك نجد أن القارئ و المتقرئ و القراءة كله الناسك مثل حسّان و جمّال و تقرأ أي تفقه، و يقال قرأت أي صرت قارئا نسكا و تقرأت تقرءا في هذا المعنى قرأت تفقهت.[3]

و منه قولهم أيضا: و ما قرأت هذه الناقة قط و ما قرأت جنينا قط و القارئ و الحامل و يقال للمرأة قعت أيام إقرائها أي لم تحمل و للناقة أيام قرءوها و ذلك أول ما عمل فإذا استبان ولدها في بطنها ذهب عنها اسم المقروءة و قال الله عز وجل ثلاثة قروء.[4]

و أيضا قرأ قرأت الكتاب و اقترأته و أقرأته غيري، و هو من قرأة الكتاب، و فلان قارئٌ و قراءٌ، ناسك عابد، و هو من القراء.

تقرأ فلان، تنسك، و اقرأ سلامي على فلان، و لا يقال أقرئه مني السلام. و أقرأت المرأة: حاضت، و امرأة مقرئ، و اعتدت بثلاثة قروء و أقراء و أقرؤ، و دفعت جاريتي إلى فلانة أقرِّئها، أي أمسكها عنها لتحيض، و جارية مقرّأة، و إذا اشتريت أمة فلا تقربها حتى تقرّئها و ما قرأت هذه الناقة سلاً قطٌ، ما ضمت أي، ما حملت ولدا.[5]

---

[1]- الخليل بن أحمد الفراهيدي:كتاب العين، تر: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، ص339.

[2]- الرازي محمد بن أبي بكر عبد القادر:مختار الصحاح، دار الرسالة، الكويت،ط2، 1983، ص526.

[3]- ابن منظور:لسان العرب، دار صادر، بيروت، 2000، ص50.

[4]- الخليل بن أحمد الفراهيدي:المرجع السابق، ص370.

[5]- جار الله الزمخشري: أساس البلاغة، المكتبة العصرية للطباعة و النشر، بيروت، 2003، ص271.

2.1اصطلاحـــــا:

فقد تعددت التعاريف حوله، و ذلك حسب العناصر التي يراها أصحاب التعريف هامة في فعل القراءة، فهناك من يعتبر أن القراءة عبارة عن عملية آلية لفك الرموز المكتوبة إلى رموز مسموعة.[1]

عرفها **صلاح الدين مجاور**: « على أنها نشاط فكري و عقلي يدخل فيه الكثير من العوامل سواء أكانت من ناحية القارئ نفسه و من ناحية البيئة المحيطة به أو من المادة المقروءة ».[2]

عرفت كذلك بأنها عملية يراد بها الربط بين الرموز المكتوبة و أصواتها معنى هذا أنها تربط الكلام باللفظة،فاللغة المكتوبة تتكون من رموز تشكل ألفاظا تحمل المعاني و على هذا الأساس فإن المقروء يتكون من معنى و رمز و لفظ الرمز و هذا اللفظ هو الذي يعبر عن المعنى.[3]

و القراءة كما عرفها **محسن علي عطية**: "هي سلوك لغوي يعتمد اعتمادا كبيرا على تطور القدرات اللغوية".[4]

و عرفت كذلك بأنها عملية فك الشفر processDecodin و التي تتضمن عملية تعرف الكلمات و الرموز، و هي كذلك عملية فهم المعنى باعتباره – الفهم- عملية متممة لفعل أو حدث القراءة The Reading Act، و أنها إعادة بناء Reconstruction للمادة المقروءة و التي تظهر في صفحة مكتوبة و مطبوعة.[5]

كما تعرف **ج.دي أجورياقيرا** (**AJURIAGUERRA. J. DE**): « القراءة بأنها ليست مجرد التعرف على رموز و فهم معاني الكلمات، إنما هي متوقفة على عوامل الإدراك الحسي من جهة، و من جهة أخرى على التفريق بين الأشكال المختلفة للحروف على الترتيب في الكلمات و على التسلســـل في الجمـــــلو القراءة تجري في حيز و اتجاه معين و خاص.[6]

---

[1] –MIALARET, G :L'apprentissage de la lecture, paris PLIF, 1975, p129.

[2]– محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية: أسسه و تطبيقاته التربوية، دار المعارف، القاهرة، ط2 1971 ص185.

[3]– طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثه في تدريب اللغة العربية ، دار الكنان العالمي الأردن، 2009، ص3.

[4]– محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي، دار المناهج للنشر و التوزيع، 2008، ص ص251–252.

[5] –AJURIAGUERA, j, de:Manuel de psychiatrie de l'enfant Bruxelles , pierre Mardage 1974, p339.

[6] –Waller, Louise:Teaching Reading in High school, Improving Reading in the content areas, areas, New York, Harper & Row publishers Inc. 1984, p44.

و بناء على مختلف التعاريف السابقة فإن التعريف الذي نتبناه في بحثنا هو أن القراءة عملية تعرف و فك الرموز المكتوبة و تحويلها إلى رموز و أصوات مسموعة تليها بالضرورة عملية فهم المعاني، و مهما يكن من أمر فإن اختلاف التعاريف راجع إلى الخلفية النظرية التي يتبناها كل باحث و التي تستمد منها تعريف القراءة.

3.1تطور مفهوم القراءة:

انحصر مفهوم القراءة في حيز ضيق، حدوده الإدراك البصري للرموز المكتوبة أو تعرفها و النطق بها.

تغير المفهوم و أضحى عملية فكرية "عقلية" هدفها الفهم، أي ترجمة هذه الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار.

تطور المفهوم وزاد عما سبق عنصرآخرهوتفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلايجعله يرضى، يسخط، يعجب يشتاق ، يسر أو يحزن و ذلك نتيجة تعد القارئ للمادة المقروءة و التفاعل معها.

انتقل مفهوم القراءة إلى استعمال ما يفهمه القارئ، أو ما استخلصه مما يقرأ في مواجهة المشكلات و الانتفاع به في المواقف الحيوية، فإذا لم يستعمله في هذه الأوجه لا يعد قارئا، و من هذا التطور الملحوظ نصل إلى أن التربية حرصت على أن تكون القراءة عملية مثمرة تؤدي وظيفة هامة في الحياة للفرد أو الجماعة على حد السواء.

4.1أسس تعليم القراءة: تقوم على أربعة أسس و هي:

1- التعرف و النطق و الفهم.

2- النقد و التفاعل.

3- حل المشكلات.

4- التصرف في المواقف الحيوية على هدى المقروء.[1]

5.1جوانب القراءة:للقراءة جانبان هما:

1.5.1الجانب الآلي: و هو التعرف على أشكال الحروف و أصواتها و القدرة على تشكيل كلمات و جمل منها.

2.5.1الجانب الإدراكي (الذهني): يؤدي إلى فهم المادة المقروءة و لا يمكننا الفصل بين هذين الجانبين بأي حال من الأحوال إذ تفقد القراءة أهميتها إذا مس الوهن و الضعف أي جانب منهما.

[1]-حسين راضي عبد الرحمان،زايد خالد مصطفى:طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة، دار الكندي للنشر و التوزيع الأردن، 1989، ص ص12،13.

فالقراءة تصبح ببغاوية إذا لم يكن القارئ قادرا على فهم و استيعاب ما يقرأ و لا يمكن أن تحدث القراءة ما لم يتمكن من ترجمة ما تقع عليه عيناه إلى أصوات مسموعة للحروف و الكلمات و الجمل و هي نقطة إلتقاء الجانبين الآلي و الإدراكي حتى تكون القراءة بالمعنى الدقيق.[1]

6.1مراحل القراءة:

القراءة عملية عقلية تتضمن ستة مراحل و هي:

- **التمثل**: و هي تمثل البيانات البصرية عن طريق العين.
- **التعرف**: تعرف الأحرف و الكلمات.
- **الفهم**: ربط المفردات المقروءة بالمعنى الكلي للنص.
- **الاستيعاب**: ربط المعلومات المقروءة بالتراكم أو المخزون المعرفي للقارئ.
- **الاستبقاء**: تخزين المعلومات في الذاكرة بفاعلية و كفاءة.
- **الاستدعاء**: ذكر المعلومات و استثمارها في التواصل الفعال مع الذات و مع الآخرين و يكون التواصل مع الذات بالتفكير السليم الواضح.[2]

2-خـــصائـــص القـــــراءة:

تتضمن القراءة مجموعة من الخصائص نوردها كالتالي:

1.2القراءة عملية آلية (فسيولوجية)Physiologicalprocess:

تتمثل هذه العملية في تعرف الرموز المكتوبة سواء كانت هذه الأخيرة حروفا أو كلمات أم جملا، و تتم عن طريق رؤية القارئ للصفحة المكتوبة في وجود ضوء كافٍ لهذه الرؤية حيث يقوم الضوء بعكس صورة الرمز الكتابي، ليصل هذا الضوء إلى العصب البصري حاملا هذا الرمز إلى المخ ليتعامل معه (تعرفا و نطقا).

2.2 القراءة عملية ذهنيةMental process:

تقوم هذه العملية بترجمة الرمز الكتابي على مدلوله اللغوي، قصد فهم النص و نقده و التفاعل معه، و هذه العملية هي الغاية من القراءة، في حين العملية الأولى (التعرف و النطق) هي وسيلة لهذه الغاية، و وفق هذه الرؤية ترتبط القراءة كذلك بعملية التفكير.

---

[1]- محمد عدنان عليوات:تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال و المرحلة الابتدائية، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، 2007، ص91.

[2]- رياض بدري مصطفى:مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص و العلاج)، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، 2005، ص19.

3.2 القراءة عملية بنائيةConstructive process:

يقوم القارئ في هذه العملية باستحضاره معارفه و ثقافته و خبراته، ثم توظيفه لهذه الخبرات، ليساعده على فهم النص القرائي جيدا، و قد ينتج نصا مغايرا للنص الأصلي الذي ألفه الكاتب، فالقارئ وفق هذه الرؤية هو الذي يبني المعنى، و عليه فهو يصبح مبدعا من الدرجة الثانية، و القراءة عملية بنائية من ناحية أخرى عندما يقوم القارئ بإعادة تركيب الشفرة ليفهم مضمون النص القرائي.[1]

4.2 القراءة عملية إستراتيجيةStrategicprocess:

القارئ يختار أثناء عملية القراءة عن وعي و قصد الطريقة المثلى التي يتعامل من خلالها مع النص القرائي و هذا يستدعى من القارئ أن يتصف بما يمكن أن نطلق عليه المرونة الذهنية التي تؤهله بشكل دائم و مستمر من تعديل المسار وفقاً لعدة متغيرات منها:

1. معرفة القارئ بقدراته و إمكانياته المعرفية و القرائية.
2. ألفة القارئ بموضوع القراءة أو خبرته بهذا الموضوع.
3. درجة التعقيد أو الصعوبة للمادة المقروءة.
4. الغرض من القراءة.
5. معرفة القارئ بخصائص أسلوب الكاتب، و الخلفية السابقة عن الموضوع.

5.2 القراءة عملية تواصليةCommunicative process:

القراءة نوع من أنواع التواصل بين فرد و آخر أو بين فرد و جماعة، أي أنها تواصل من الأنا إلى نحن، أو من المرسل "الكاتب" إلى المرسل إليه "القارئ" و بينهما نص الرسالة التي تحمل على قناة و هي الكلمة المطبوعة أو المكتوبة و تشترط في طرفي التواصل (الكاتب و القارئ) تقارب في:

1 المعلومات و الأفكار.
2 الخبرات و التجارب.
3 المستوى التعليمي و الثقافي.
4 المستوى العمري.
5دراية كل منهما بالموضوع.

[1] – ماهر شعبان عبد الباري:سيكولوجية القراءة و تطبيقاتها التربوية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان 2010، ص ص34، 35.

4 معرفة كل منهما بخصائص الآخر.

6.2القراءة عملية تطورية نامية Developementalprocess:

تتميز بأنها تنمو بنمو الفرد، و كلما نضج الفرد بدنيا و ذهنيا و انفعاليا زادت قدرته على القراءة، كما زادت قدرته على الفهم و الاستيعاب، فالقراءة كفن و مهارة من فنون و مهارات اللغة لا يوجد بها مهارة أساسية يعتمد عليها في بناء مهارات لاحقة، بل تنمو جميع المهارات معا، و هذا النمو يزداد عمقا و اتساعا كلما ارتقى الفرد بدنيا و علميا، ضفإلى ذلك أنها من المهارات التي لا يمكن الاستغناء عنها، فهي تلازم الفرد منذ الصغر إلى أخر يوم في حياته.[1]

3- أهميـــــــــة القـــــــراءة:

تكتسي القراءة مكانة عظيمة كونها أول أمر أنزل من عند الله سبحانه و تعالى إلى رسوله محمد صلى الله عليه وسلم، حيث حثه على القراءة في قوله تعالى: ﴿ اِقْرأ بِاسْمِ ربك الذي خلق (1) خلق الإنسان من علق (2) اقرأ و ربك الأكرم (3) الذي علم بالقلم (4) علم الإنسان ما لم يعلم (5) ﴾سورة العلق: الآية 1 إلى 5

تعتبر القراءة وسيلة لكسب المعرفة و هي كما قال **طه حسين** « زاد الشعب يقبل عليها و يشبع بها جوعه إلى العلم و المعرفة، و ألوان الحضارة »،[2]و في هذا الصدد يضيف **عباس محمود العقاد** في كتابه لماذا هويت القراءة أن أول ما يخطر على البال حين يوجه هذا السؤال إلى أحد منشغل بالكتابة أنه سيقول أنني أهوى القراءة لأنني أهوى الكتابة، و لكن الواقع أن الذي يقرأ ليكتب و كفى هو موصل رسائل ليس إلا، أو هو كاتب بالتبعية و ليس كاتبا بالأصالة، فلو لم يسبقه كتاب آخرون لما كان كاتبا على الإطلاق و لو لم يكن أحد قبله قد قال شيئا لما كان عنده شيء يقوله للقراء.

كلا لست أهوى القراءة لأكتب و لا أهوى القراءة لأزداد عمرا في تقدير الحساب، و إنما أهواها لأن عندي حياة واحدة في هذه الدنيا و حياة واحدة لا تكفيني و لا تحرك ما في ضميري من بواعث الحركة، و القراءة دون غيرها هي التي تعطيني من حياة واحدة في مدى عمر الإنسان الواحد لأنها تزيد هذه الحياة من ناحية العمق.[3]

---

[1]- ماهر شعبان عبد الباري: المرجع السابق، ص ص35،36.

[2]- طه حسين:زاد الشعب في لماذا نقرأ لطائفة من المفكرين، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1998، ص ص29، 30.

[3]- عباس محمود العقاد:لماذا هويت القراءة في لماذا نقرأ لطائفة من المفكرين، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1998 ص ص37، 39.

القراءة تساعد في تهذيب مقياس التذوق لدى الأطفال، و هي متعة للنفس و غذاء للروح، كما أنها قرابة ذهنية و صداقة فكرية و هي كذلك حماية و لو وقتية من الأزمات النفسية و ما يتبعها من تدهور، و لها أثر في تكوين شخصية الطفل و تدعيمها[1]،حيث يقول في هذا الصدد **عبد الهادي السيد و عثمان فاروق**أنه "توجد علاقة بين القراءة و الفرد، و هي موجبة معنى ذلك أنها ليست عملية آلية بحتة يقتصر فيها الأمر على مجرد التعرف و النطق بل هي عملية معقدة تستلزم استخدام العمليات العقلية العليا مثل الفهم و الاستنتاج حتى تفتح أمام الأطفال أبواب الثقافة العامة".[2]

4-أهـــــداف القـــــراءة:

أهداف القراءة كثيرة يصعب حصرها في مجال ضيق إذ أن هناك أهدافا يمكن أن تتجه إلى مجموعة من الأسس السيكولوجية و الفيزيولوجية و الاجتماعية و الثقافية و العلمية... الخ، و بدورها تنقسم إلى قسمين: أهداف عامة (وظيفية) و أخرى خاصة (أساسية).

4-1 الأهـــــداف العـــــامـــة (الوظيفية):

أ- الأهـــداف العـــامة في حياة الفرد:

يمكن حصرها بالأهداف التالية:

-كان الطفل في القديم يتعلم ليقرأ، ثم صار يقرأ ليتعلم و معنى هذا أن القراءة أضحت وسيلة لكسب المعلومات و زيادة الخبرات.

-القراءة أعظم المهارات لدى الإنسان، و هي عملية دائمة للفرد يزاولها داخل و خارج المدرسة.

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

-تمتاز القراءة بالسهولة و السرعة و الحرية، فهي لا تقيد القارئ بزمن معين و لا بمكان محدد.

-القراءة مفتاح لجميع المواد الدراسية و أساس لكل عملية تعليمية و لعل إخفاق الدارس فيها راجع إلى إخفاقهفي المواد الأخرى و في الحياة.

---

[1]- محمد عبد الرزاق إبراهيم و آخرون:ثقافة الطفل، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط2، 2004، ص ص358، 359.

[2]- مراد علي عيسى سعد:الضعف في القراءة و أساليب التعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، 2006، ص135.

-تعمل القراءة على تزويد الفرد بالأفكار و المعلومات، و توقفه على التراث البشري لأن معلومات الإنسان مستقاة من ثلاث ينابيع، أولاها التجارب الشخصية و ثانيها الحديث مع الناس و ثالثها أوسعها دائرة و أقلها تكلفة و أبعدها عن الخطأ.[1]

ب- الأهـــــــــداف العـــــــامة في حياة المجتمع:

يمكن لنا حصرها في الأهداف التالية:

-القراءة وسيلة للنهوض بالمجتمع و ارتباط بعضها ببعض عن طريق الصحافة و الرسائل و المؤلفات و النقد و التوجيه و رسم المثل العليا.

-تساهم في إيجاد مجتمع مثقف و قارئ.

-القراءة وسيلة للتفاهم و التقارب بين عناصر المجتمع الواحد.

-تكون اهتمامات و ميول جدية و تحل المشكلات الشخصية.

-القراءة لها دور بالغ الأهمية في تنظيم المجتمع.[2]

4-1 الأهـــــداف الخـــــاصة (الأساسية):

يرى المصري و البرازي في أن الهدف من القراءة هو مقدرة التلميذ على التلخيص لما يقرأ و تنمية ميله إلى القراءة.

-الكسب اللغوي و تنمية حصيلة التلميذ من المفردات و التراكيب الجديدة.

-كسب مهارات القراءة كالسرعة و القدرة على تحصيل المعاني و إحسان الوقف عند انتهاء المعنى.[3]

-جودة النطق و حسن الأداء و تمثيل المعنى.

-الفهم و هو على أربعة جوانب:

أ- فهم لكسب المعلومات، زيادة الثقافة ، المعرفة كقراءة الصحف ، كتب الرحلات و الكتب العلمية.

ب- فهم للانتفاع بالمقروء في الحياة العلمية، كقراءة الخطابات ،الإعلانات،قوائم الأسعار،الإرشاداتاللافتات، جداول مواعيد القطارات ، جداول الدراسة و الامتحانات.

---

[1]- حسين راضي عبد الرحمان و زايد خالد مصطفى: المرجع السابق، ص ص14، 15.

[2]- ماهر شعبان عبد الباري: المرجع السابق، ص ص75، 76.

[3]- المصري عبد الغني و البرازي مجد محمد الباكير:اللغة العربية الثقافة العامة، دار المستقبل للنشر و التوزيع ،عمان 1988، ص ص406، 408.

ت- فهم للمتعة ، التسلية و التذوق: كقراءة القصص ، الفكاهات ، الطرائف و الشعر.

ث- فهم لنقد الموضوعات و التعليق عليها: موضوعات الصحف أو الكتب و البحوث.[1]

5-أنـــــواع القـــراءة:

و القراءة ثلاثة أوجه **الأول** يعني بالشكل و الأداء، و **الثاني** من حيث غرض القارئ، و **الثالث** حسب تطور مراحل تعلم القراءة.

5-1 أنواع القـــــراءة حـــســـب الشكـــــل والأداء:

فأما الأول فثلاثة أضرب، قراءة صامتة، قراءة جهرية، و قراءة سمعية.

5-1-1القـــراءة الصـــــامتة:تباينت فيها الآراء و تشعبت، و لو أنها تخلص في النهاية إلى مضمون واحد في قوالب لفظية متعددة.

ففيما تتداخل التعريفات كونها "عملية عقلية إدراكية، أداتها العين البصيرة التي تفك رموز المادة المخطوطة و تترجمها إلى دلالات و معان يستوعبها العقل في حدود خبرات و إمكانيات القارئ الذهنية، دون استخدام الجهاز الصوتي، لا همس و لا تحريك لسان أو شفة".[2]

و يضيف **الدليمي**: فيقول عن القراءة الصامتة أنها القراءة التي لا يستخدم فيها أي جهاز صوتي و تتم عن طريق العين التي تنقل المادة المكتوبة إلى الدماغ إذ تستوعب الأفكار و المعاني.[3]

و يرى **محمد عدنان**:أنها لا تتحقق إلا إذا سبقت بالقدرة على القراءة الجهرية و ما يصاحبها من التعرف على أشكال الحروف و أصواتها.[4]

و بالالتفاتة من الدكتورة **مقناني صبرينة** حيث جمعت كل الآراء في هذا التعريف "القراءة الصامتة هي عملية أو نشاط فكري يهدف إلى التعرف على الكلمات و الجمل و فهمها دون النطق بها أو الاستعانة بالصوت عند القراءة في سرعة الفهم و دقته و إثراء مادة القارئ اللغوية، يكون هذا النوع من القراءة في الأماكن العامة احتراما للذوق الاجتماعي و عدم إزعاج الغير و احترام شعورهم و نجدها أيضا عند التعرض لبعض الأمراض

---

[1]- الهاشمي عابد توفيق:الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1983، ص20.

[2]- إبراهيم عبد العليم:الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط7، 1973، ص(59، 61).

[3]- الدليمي كامل محمود نجم و طه علي حسين:طرائق تدريس اللغة العربية، دار الكتب للطباعة و النشر، بغداد 1999 ص123.

[4]- محمد عدنان عليوات: المرجع السابق، ص100.

الطارئة كالحنجرة و بحة الصوت و كذا عند قراءة القصص و المجلات و الرسائل و الإعلانات و عند المطالعة في المكتبة.[1]

أ/عناصر القـــــراءة الصـــــــامتة:

تقوم القراءة الصامتة على عنصرين هما:

1- مجرد النظر بالعين إلى الرمز المقروء.

2- النشاط الذهني الذي يستثيره المنظور إليه من تلك الرموز.

و تشكل القراءة الصامتة نحو 90% من مواقف القراءة الأخرى، و لهذا النوع أثر في نمو الطفل نفسيا و اجتماعيا.

فإذا قلنا عن الناحية النفسية فهي تحرر القارئ من الحرج أو الخجل، و بخاصة الأطفال الذين لديهم صعوبات في النطق، و تنقذ القارئ أيضا من الشعور بالتعرض للسخرية، و تحاشي نقد الغير.

و إذا نظرنا في الجانب الاجتماعي ففيها احترام شعور الآخرين و تقدير حرياتهم و عدم إزعاجهم خاصة إذا كانت القراءة في حافلة أو مكتبة، أو مجمع عام، كما أنها تساعد الأخوة الكثيرين في البيت الواحد على أن يدرسوا معا في غرفة واحدة دون أن يؤثر أحدهم في الآخر.

و إذا تحدثنا عن الجانب الجسمي، فإنها تريح أعضاء النطق، و تمنعه من البحة في الصوت أو عجز أعضاء النطق عن تأدية دورها على الوجه الصحيح.

ب /مـــزايا القـــــراءة الصـــامتة:

1-من الناحية الاجتماعية:

تعد القراءة الصامتة أكثر القراءاتشيوعاً، فهي تستخدم في قراءة الصحف ، المجالات، الكتـــب الخارجيـــــة و الكتب المنهجية التي تقتضي طبيعتها القراءة الصامتة.

2-من الناحية الاقتصادية:

يستطيع القارئ عن طريق هذه القراءة التقاط المعاني بسرعة أكبر من القراءة الجهرية، إذ يمكن للقارئ أن يقرأ عدة صفحات في مدة زمنية يصحب قراءتها في تلك المدة قراءة جهرية، فهذه القراءة مجردة من النطق و لا

[1]- مقناني صبرينة:محاضرات في علم النفس الاجتماعي للاتصال نمن منظور علم المكتبات و المعلومات لطلبة السداسي الثالث L.M.D، جامعة منتوري بقسنطينة، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، قسم علم المكتبات و المعلومات 2008-2009، ص33.

تحتاج إلى قراءة كل كلمة على حدى، و إنما تجعل القارئ يلتقط معنى الجملة دون أن يلفظ كل كلمة فيها لأن عملية اللفظ فيها إعاقة و بطء.[1]

3-من ناحية الفهم و الاستيعاب:

أثبتت البحوث التربوية أن القراءة الصامتة تساعد على الفهم و الاستيعاب أكثر من القراءة الجهرية لأنها تركز على المعنى دون اللفظ بينما الجهرية فيها تركيز على اللفظ و المعنى معا.

4-من الناحية التربوية النفسية:

القراءة الصامتة مجردة من النطق فهي لا تحتاج إلى تشكيل الكلمة أو إعرابها أو إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، و عليه فإن فيها نوعا من المتعة و السرور لأن فيها تحررا من قواعد اللغة، و لأنها تسود في جو هادئ و بعيد عن الفوضى و تداخل الأصوات.

ج/التـــدريب على القـــــــراءة الصـــــــامتة:

1-في السنة الأولى:

-يتم عرض صورة تعبر عن جملة ثم صورة أخرى تعبر عن كلمة، و يطلب من التلاميذ تأملها و الإجابة عن محتواها.

-عرض عدة بطاقات (جملة) و اختيار واحدة أو كلمة من عدة كلمات لتدل على صورة معينة.

-عرض عدة بطاقات لكلمات مختلفة غير مرتبة على لوحة الجيوب أو اللوحة المغناطيسية و يطلب من التلاميذ ترتيبها و تكوين جملة مفيدة.

-بعد تأكد المعلم من أن تلاميذه قد أتقنوا قراءة العديد من جمل الدروس التي مرت معهم و مفرداتها قراءة جهرية، يمكن تدريبهم على القراءة الصامتة بإتباع مايلي:

-توزيع بطاقات جمل أو بطاقات مفردات على مجموعة من التلاميذ، ثم توزيع صور تدل على تلك البطاقات على مجموعة أخرى، ثم يطلب من المجموعتين الخروج و الوقوف أمام زملائهم متواجهين، ثم يطلب إلى التلاميذ الذين يحملون بطاقات الجمل أو المفردات النظر إلى بطاقاتهم و قراءتها قراءة سريعة ثم يطلب إليهم

[1] – فهد خليل زايد:أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع الأردن عمان ، ص ص53، 54.

أن يقف كل واحد إلى جانب زميله الذي يحمل الصورة الدالة على الكلمة التي يحملها، ثم يقوم التلميذان برفع بطاقة الكلمة و الصورة أمام زملائهم.[1]

-يمكن إجراء النشاط السابق عكسياً و ذلك بالطلب إلى من يحملون بطاقات الصور الذهاب إلى زملائهم الذين يحملون بطاقات الكلمات.

-توزيع علب تربوية (على سبيل المثال) بداخلها بطاقات مفردات تكون جملا مفيدة ثميطلب من التلاميذ تكوين جملا مفيدة، يمكن تشجيع التلاميذ على السرعة، بإخبارهم أن من ينهي عمله أولا و بسرعة تعلق جملته على اللوحة المغناطيسية أو لوحة الجيوب.

-كتابة نص ثم ترك فراغ أو أكثر فيه ثم وضع صور في هذه الفراغات تدل على الكلمات المحذوفة من ثم يطلب إلى التلاميذ أن ينتزعوا الصور و يضعوا مكانها الكلمات الدالة على تلك الصور.

2- في السنة الثانية:

يقترح على التلاميذ في هذه السنة الأنشطة و الألعاب التالية:

-عرض بطاقات كتب عليها جمل من الدرس المقرر، و يطلب من التلاميذ تأملها و توجيه أسئلة تتعلق بالمضمون بعد إخفاء تلك البطاقات.

-كتابة جمل على اللوح بشكل مبعثر ثم يطلب إلى التلاميذ بعد قراءتها قراءة صامتة ثم ترتيبها.

-كتابة جملة من الدرس المقرر على شكل بطاقات تحمل كل بطاقة كلمة من الجملة ثم يعطيها إلى عدد متساوي من التلاميذ، و يطلب من هؤلاء الخروج بالبطاقات و يقفوا غير مرتبين ، ثم يطلب المعلم من التلاميذ الجالسين قراءة الكلمات قراءة صامتة ثم يخرج واحدا منهم ليرتب التلاميذ وفق ترتيب الجملة الصحيح.

-يمكن إعادة النشاط السابق و لكن بشكل آخر حيث يخرج التلاميذ حاملين البطاقات مرتين على حسب الجملة ما عدا تلميذا ثم يطلب من هذا الأخير أن يقف في المكان الصحيح بين زملائه ليشكل الجملة مرتبة.

بعد التقدم في تدريب التلاميذ على القراءة الصامتة، تمهيدا لتصبح قراءة لهدف و خطوة رئيسية في السنة الثالثة يمكن تدريب التلاميذ على النحو التالي:

-سرد بعض الألغاز من قبل المعلم ثم يكتب إجابات عدة على بطاقات ثم يطلب إلى التلاميذ التعرف على الكلمة الدالة على هذا اللغز مثال: يظهر في النهار و يختفي في الليل، يعطينا الدفء و الضوء ما هو؟.

[1]- فهد خليل زايد: المرجع السابق، ص ص55، 57.

-كتابة مجموعة من الأسئلة على بطاقات، ثم كتابة إجابتها على بطاقات أخرى ثم توزيع بطاقات الأسئلة على بعض التلاميذ و بطاقات الإجابات على آخرين ثم يطلب من الذين يحملون بطاقات الأسئلة قراءتها صامتة ثم قراءتها جهرا و يطلب من التلميذ الذي يحمل الإجابة المعينة مصافحة زميله.[1]

د/أهميـــة القـــراءة الصـــــــامتة:

للقراءة الصامتة أهمية بالغة كونها تعفي القارئ، من الانشغال بنطق الكلام و توجيه كل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ،[2]كما أنها وسيلة القارئ في تعامله مع المادة المكتوبة بمختلف أنواعها سواء كانت كتابا أم صحيفة أم نشرة أم إلى غير ذلك، حيث توفر جوّا هادئا للقارئ و لمجاوريه و تمكنه من ممارسة القراءة أينما كان باختلاف غاياته منها (اكتساب المعرفة، شغف المطالعة)، لذا فإن المعلم مجبر على تدريب التلاميذ عليها من المراحل الأولى لدخولهم المدرسة، حتى لا تواجههم صعوبة عدم إتقانهم لها في مراحلهم الدراسية المقبلة، أين يجدون أنفسهم مع مواد قرائية طويلة.[3]

ه/أهـــــــداف القـــــراءة الصـــامتة:

بينت البحوث التربوية و النفسية أن القراءة الصامتة تحقق الأهداف التالية:

-زيادة سرعة المتعلم في القراءة مع إدراكه للمعاني المقروءة و قد ظهر من خلال تطبيق اختبارات القراءة على الأطفالأنهم عندما يجيبون عنها في صمت يستغرقون وقتا أقصر مما لو أجابوا عنها جهرا و أنها لا تعرقل الفهم.

-العناية البالغة بالمعنى و اعتبارها عنصر التصويت مشتت يعوق سرعة التركيز على المعنى و الالتفات إلى الخبرات الفنية التي تتاح للقراءة الصامتة.

-أنهاالقراءة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة اليومية على اختلافها.

---

[1]- فهد خليل زايد: المرجع السابق، ص ص58، 59.

[2]- هشام الحسن:طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، 2005، ص17.

[3]- محمد عدنان عليوات: المرجع السابق، ص101.

-زيادة قدرة الطفل على القراءة و الفهم في دروس القراءة و غيرها من المواد، و هي تساعد على تحليل ما يقرأ و التمعن فيه و الرغبة في القراءة.

-القراءة الصامتة تشغل أطفال الفصل جميعا و تعودهم الاعتماد على النفس، و تنمي فيهم حب الإطلاع أضف إلى ذلك كله فهي تراعي الفروق الفردية بينهم إذ يستطيع كل طفل أن يقرأ وفق المعدل الذي يناسبه.[1]

2-1-5 القـــــراءة الجهريـــــة:استمد تعريفها من آراء كثيرة حالها حال القراءة الصامتة.

فيعرفها **محمد عليوات**: أنها قدرة الطالب على ترجمة رموز الكتابة إلى أصوات ينطقها و قدرته على استيعاب و فهم ما قرءوا في حال فقد الطالب القدرة على الفهم، و عدم التفاعل مع المادة المقروءة يكون هدم مفهوم القراءة و ألغي الهدف منها.[2]

و أضاف **فهيم مصطفى**: أن تعلم الطفل القراءة معناه أن يربط بين الرمز المكتوب و ما يثيره من استجابات صوتية ناتجة عن خبرات الطفل السابقة، و تقوم هذه الطريقة على أساس نطق الكلمات أو المادة المقروءة بصوت مرتفع يسمعه القارئ، و زملاؤه و يجب أن تكون الكلمات المنطوقة متناسبة مع المعنى، كما يراعى فيها عدم ارتفاع الصوت مما يؤدي إلى إجهاد القارئ و بعيدة عن التكلفو تتم في صورتها الطبيعية.[3]

و يقول في هذا الصدد **هشام الحسن**: عن القراءة الجهرية أنها: نطق للمقروء بصوت مسموع مراعيا في ذلك ضبط المقروء و فهم معناه.[4]

أما ما أضافه **حسان عابدة**: أن هذه القراءة عكس سابقتها (القراءة الصامتة) لما يوجد بها منصوت و تحريك للسان و الشفة و تكون أحيانا بصوت عال مسموع.[5]

و كتعريف إجرائي شامل أخذنا بما جاءت به **مقناني صبرينة** حيث قالت عن القراءة الجهرية أنها قراءة الكلمات و الجمل بالجهر بالصوت المسموع مع مراعاة سلامة النطق، و عدم التكرار أو الحذف أو الإضافة و تراعي الناحية اللغوية، و عليه فهي أصعب من القراءة الصامتة لاستعمالها للعين و الشفاه و نغمة الصوت و نجد هذا النوع من القراءة في حصة القراءة للأطوار الابتدائية و عند إلقاء البحوث و في الملتقيات و الندوات العلمية

---

[1]- فهيم مصطفى:الطفل و القراءة، الدار المصرية اللبنانية، ط2، 1998، ص ص63، 64.

[2]- محمد عدنان عليوات: المرجع السابق، ص ص104، 105.

[3]- المرجع نفسه، ص ص66، 67.

[4]- هشام الحسن: المرجع السابق، ص18.

[5]- حسان حسين عبابدة:القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان 2008، ص25.

و في وسائل الاتصال كالتلفاز و الراديو، و من محاسن هذه القراءة أنها تؤدي إلى النطق الصحيح أو تبيان عيوبه و بالتالي علاجه.[1]

أ/عناصـــــــــر القـــراءة الجهرية:

تقوم القراءة الجهرية على ثلاث عناصر و هي:

1- رؤية العين للرمز.

2- نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز.

3- التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز.

و لهذا كانت القراءة الجهرية صعبة الأداء و كذا قيست بالقراءة الصامتة لأن القارئ يقوم بجهد كبير، حيث يراعي فوق إدراكه المعنى قواعد التلفظ من إخراج النغمات من مخارجها الأصلية، و سلامة بنية الكلمة و ضبط أواخرها، و تمثيل المعنى بنغمات الصوت زيادة على احتياجها إلى وقت أطول نظرا لأن القارئ يتوقف في أثنائها للتنفس، و من ثم احتلت المركز الثاني في صورتها لحياة الإنسان.

ب/مزايـــــا القـــراءة الجهريـــــــة:

لهذا النوع من القراءة مزاياها التي ارتبطت به من الناحية النفسية و التربوية و الاجتماعية.

1-من الناحية النفسية:

في القراءة الجهرية تحقيق لذات التلاميذ و إشباع لكثير من أوجه النشاط عنده، كما أنه يستريح لسماع صوته و يطرب له حين يمدحه المعلم على قراءته، و يشعر بالسعادة عندما يحس بنجاحه و يسر عندما يرى الغير يستمعون إليه، و لذلك فقد كان اتجاه كثيرين من المنشغلين بتعليم القراءة إلى أن تكون القراءة في المرحلة الابتدائية أو معظمها جهرية.

2-من الناحية الاجتماعية:

تدريب التلميذ على مواجهة الآخرين، و رفع الخجل و الخوف منه، و هذا يؤدي بالتالي إلى بناء الثقة بنفسه، كما أن فيها إعداد الفرد للحياة و القدرة على الإسهام و المشاركة في مناقشة مشكلات المجتمع و أهدافه.

3-من الناحية التربوية:

[1]- مقناني صبرينة: المرجع السابق، ص33.

القراءة الجهرية في أساسها عملية تشخيصية علاجية إذ هي وسيلة المعلم في تشخيص جوانب الضعف في النطق عند الأطفال، و محاولة علاجها، و هي فوق هذا أداة للتلميذ في تعلم المواد الدراسية الأخرى و في تثقيف نفسه و بناء شخصيته.[1]

ج/أهمية القـــراءة الجهريـــة:

تأتي القراءة الجهرية في المرتبة الثانية من حيث الاستخدام بعد القراءة الصامتة و تتعدد أوجه الاستعمال في الحياة اليومية حسب الأدوار التي يقوم بها الأفراد، فالإمام في خطبة الجمعة يقرأ الدرس جهرا على المصلين، و مقدم الأخبار و كذا المحامي عند مرافعته و المعلم في تلقينه الدروس للتلاميذ، فقد أثبتت الدراسات و البحوث أن القراءة على التلاميذ تولد في نفوسهم الرغبة في القراءة إذ يتعلمون منها أن القصص المثيرة تأتي من الكتبو أن القراءة جديرة بالجهد الذي نبذله من أجلها،[2] ضف إلى ذلك أن القراءة قد تساعد التلاميذ في حل مشكلة الصعوبات القرائية التي يواجهونها في ذلك ضعف المفردات و الاستيعاب و قلة الدافعية، و القراءة على التلاميذ تكسبهم المزيد من المعرفة حول عملية القراءة أو بعبارة أخرى تعلمهم كيف يقرأ الآخرون، و ما الذي يقرؤونه.[3]

تساعد القراءة الجهرية على التلاميذ فتنمي قدرتهم الاستيعابية و توفر لهم فرص للتآلف مع المفردات و البنى اللغوية الموجودة في الكتب.[4]

القراءة الجهرية من قبل المعلم تقدم بوصفه نموذجا مثاليا في القراءة و هذا ما يدفع التلاميذ إلى التأثر به في أسلوب قراءتهم.

و للأسرة دور بالغ الأهمية في تنمية قدرات الطفل في هذا الجانب، فهو بالرغم من تعلمه القراءة يحب أن يقرأ له، و قد قام "مارتن دوتش" "MARTIN DUTSH" بدراسة حول الأطفال المحرومين و تأثير ذلك على عملية التعلم، و قد أوضحت دراسته ما الذي يحدث حينما يكون الطفل محروما من التواصل مع والديه في المنازل التي لا يتم فيها تشجيع الحوارات و طرح الأسئلة.

نجد أن الطفل في الواقع يدخل المدرسة ولديه قصور واضح في الأدوات الدراسية التي سيحتاجها كي يقوم بمهام الدراسة، فسوف يطرح أسئلة أقل، و يستخدم جملا أقصر، و لديه محصول لغوي أقل، و معدل انتباه

---

[1]- فهد خليل زايد: المرجع السابق، ص(60، 62).

[2]- كلنيان برنيس:اقرأ لي، تنشئة الأطفال على حب القراءة، تر: سعيد محمد بامشموس، جدة المترجم، 1997 ص33.

[3] -Hall, S &MOAtsl:Straight tall about Reading, Chicago, contemporary Books, 1999.

[4]- مورو ليسلي مارندل:تطوير تعليم مهارتي القراءة و الكتابة في السنوات الأولىمساعدة الأطفال على القراءة و الكتابة تر: سناء حرب، العين، دار الكتاب الجامعي، 2004، ص136.

أقصر مقارنة بزملائه غير المحرومين من هذه العناصر،[1] و في هذا الصدد يقول **أحد معلمي** الصف الخامس ابتدائي "قد لا تصدقون بأن أفضل الطلاب عندي انجازا هم الذين ما زالت أسرهم تقرأ لهم" و بالرغم من ذلك كله نجد كثيرا من أسرنا تعرف عن القراءة لأبنائها و تحسبها مجرد رموز تفك، و ما دام الطفل قادرا على ذلك فلا داعي لها، و الأمر ليس كذلك فوراء الأسطر فراغات لابد من فهمها و استيعابها لتنمية جيل مثقف واع، و قد قامت هذه المدرسة الذي يدرس بها هذا المعلم بإرسال رسائل إلى أسر التلاميذ توضح فيها أهمية القراءة الجهرية لأبنائهم و بعد فترة سئل التلاميذ فمنهم من قال "أحسست بالسعادة و كأنني طفل مرة أخرى" و أحسست بأن أمي تحبني و غير هذا كثير فكم من تلميذ لا يحب القراءة لأنه لا يعرف متعتها و ها هي القراءة الجهرية تفصح لهم عن النصوص الجميلة.[2]

د/أهـــداف القـــراءة الجهريـــــة:

تهدف معظم أنواع القراءات إلى أغراض عامة تتمثل في تنمية خبرات التلاميذ ، ترقية مفاهيمهم و معلوماتهم الاجتماعية،صقل أذواقهم ، إثارة شغفهم بالقراءة وتكوين شخصيات متوازنة حساسة و متكاملة، تستطيع أن تستعمل خبرات الأجيال السابقة في حل ما يواجهها من مشاكل و يتحقق هذا متى كانت المادة المقروءة على درجة كبيرة من التشويق، مشبعة غرضا عند القارئ و ملائمة لمستوى تقدمه، و متحدية تفكيره.[3]

و للقراءة الجهرية أهداف خاصة في المرحلة الابتدائية نذكر منها:

-صحة المقروء و جودة النطق و حسن الأداء.

-فهم معنى ما يقرأ في شيء من الدقة و السرعة.

-التقاط القارئ ما يسمعه مما يلقى عليه في دروس القراءة أو غيرها و فهمها لها.

-نمو خبرات الطفل و معارفه العامة.

-زيادة ثروته اللغوية زيادة مناسبة لمرحلة النمو التي يمر بها.

-مراعاة أحكام الوقف، بأن يتوقف القارئ حين يقتضي المعنى أن يقف، و حينما يكون الاعتماد بالدرجة الأولى على الفهم.

---

[1]- عزة خليل:اقرأ لطفلك "كيف ننمي حب القراءة لدى أطفالنا؟"، دار الفكر العربي، 2001، ص16.

[2]- حسان حسين عبابدة: المرجع السابق، ص27.

[3]- محمود رشدي خاطر و آخرون:الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية و التربية الدينية، دار المعرفة، القاهرة 1981، ص67.

-حسن الإيقاع بأن يكيف القارئ صوته حسب ما يقتضيه المعنى من غير تصنع و يقصد من وراء ذلك مراعاة انتباه السامع أثناء جذبه لما يقرأ عليه و التأثير فيه عندما يكون هناك عواطف قوية من غضب أو أسف، حيث يؤدي ذلك بارتفاع صوته و انخفاضه و شدته و لينه حسب الموقف.[1]

5-1-3القـــــراءة السمعيـــــة (الاستماع):

يرى بعض المربين أن الاستماع نوع من أنواع القراءة، لأنه وسيلة الفهم و إلى الاتصال اللغوي بين المتكلم و السامع، فشأنه في ذلك شأن القراءة التي تؤدي إلى هذا الفهم و هذا الاتصال، و إذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين و القراءة الجهرية قراءة بالعين و اللسان، فإن الاستماع قراءة بالأذن، تصحبها العمليات العقلية التي تتم في كلا القراءتين الصامتة و الجهرية.[2]

و هي في تحقيق أهدافها تحتاج إلى حسن الاتصالات و مراعاة آداب السمع و الاستماع، كالبعد عن المقاطعة أو التشويش أو الانشغال عما يقول.[3]

و هو وسيلة من وسائل التثقيف و تلقي المعلومات، و هو من المهارات الهامة في العملية اللغوية.[4]

و القرآن الكريم يولي السمع أهمية أكبر من البصر، فنجد في كثير من الآيات يقدم السمع على البصر منها قوله تعالى: ﴿ إنا خلقنا الإنسان من نطفة أمشاج نبتليه فجعلناه سميعا بصيرا ﴾. سورة الإنسان: الآية (02)و منها قوله تعالى: ﴿ ختم الله على قلوبهم و على سمعهم و على أبصارهم غشاوة و لهم عذاب عظيم ﴾. سورة البقرة: الآية (07)، و قوله تعالى: ﴿ صم بكم عمي فهم لا يرجعون ﴾. سورة البقرة: الآية (18) و جاء في وصف الذات الإلهية في القرآن الكريم قال تعالى: ﴿ سبحان الذي أسرى بعبده ليلا من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى الذي باركنا حوله لنريه من آياتنا إنه هو السميع البصير ﴾. سورة الإسراء: الآية (01).

---

[1]- علي الجمبلاطي أو الفتوح التوانسي:الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية و التربية الدينية، دار النهضة للطبع و النشر و التوزيع، الفجالة، مصر، القاهرة، 1971، ص134.

[2]- إبراهيم عبد العليم: مرجع سبق ذكره ، ص ص80، 83.

[3] - البجة عبد الفتاح حسن: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية و الممارسة، المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر للطباعة و النشر، عمان، ط7، 2000، ص326.

[4]- السيد محمد علي: الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم، دار الشروق، عمان، ط9، 1988، ص162.

و السمع هو الحاسة الأولى التي يولد بها الطفل، و هي في حالة كبيرة من النضج وقت الولادة، كما أن الإنسان عندما ينام تخمد كل حواسه إلا حاسة السمع.[1]

و قلما نجد أحدا فقد حاسة السمع أخذ بحظ وافر من العلم و تبوأ منصبا أو مركزا، في حين أننا نجد أن الكثير ممن فقدوا حاسة البصر قد حصلوا على درجات علمية أو تقلدوا مناصب عالية، و منهم الأديب المصري (طه حسين) الذي تسلم زمام أمور وزارة التربية و التعليم في عهده، و هنا لابد أن نميز بين الاستماع و الإنصاتيقول تعالى: ﴿ و إذا قرأ القرآن فاستمعوا له و أنصتوا لعلكم ترحمون ﴾. سورة الأعراف: الآية (204)،يتبين لنا من هذه الآية الكريمة أن الاستماع مرحلة تسبق الإنصات و أن الإنصات يتطلب عمقا و تركيزا أكثر من الاستماع و هذا لا يعني أن الاستماع يخلوا من التركيز، و لكي نوضح هذا الأمر نتطـــرق إلى مفهـــــوم السمـــــعو الاستماع.

1-فالسمعلا يحتاج إلى أي تركيز أو تعمق، فنحن نسمع أبواق السيارات ، حركة المارة في الشوارع و الضوضاء التي تحيط بنا، فهل نحن مخيرون في سماعها؟ بالتأكيد ليس لنا خيار في ذلك ما دامت أسماعنا مفتوحة.

2-الاستماع فيحتاج إلى قصد و نية و بعض التركيز فإذا ما أولينا جل تركيزنا و تعمقنا في الاستماع و تمعنا فيه أصبح إنصاتا.

و عليه فقراءة الاستماع (أو قراءة الأذن): "هي قدرة المستمع على فهم و إدراك ما يسمع و يكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات و يحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيدا عن الشرود الذهني".[2]

أ/أهميـــة الاستمـــــاع:

يذكر **البجة عبد الفتاح** أن أهمية الاستماع تعود إلى:

-أنه وسيلة للتعلم في حياة الإنسان ، إذ عن طريقه يستطيع الطفل أن يفهم مدلول الألفاظ التي تعرض له عندما يربط الصورة الحسية للشيء الذي يراه و اللفظة الدالة عليها.

-هو وسيلة مهمة للأطفال الأسوياء لتعليمهم القراءة و الكتابة و الحديث الصحيح في دروس اللغة العربية و المواد الأخرى.[3]

و في دراسة **قام بهاجيروم كاجان**Jérôme Kagan "حول الآثار السريعة للتطور اللفظي على المهارات الدراسية و الاستذكار لدى الأطفال، وجد أن إتباع الآباء للقراءة مع الأطفال و إعطائهم الفرصة للاستماع

[1]- المصري محمد عبد الغني و البرازي مجد محمد الباكير:مرجع سبق ذكوه ، ص414.

[2]- محمد عدنان عليوات: المرجع السابق، ص109.

[3]- البجة عبد الفتاح حسن:المرجع السابق، ص ص236، 237.

بالانتباه واستماع الآباء لاستجاباتهم و تعليقاتهم نحو ما يقرؤونه يؤدي إلى زيادة الانتباه لدى التعامل مع الفرد من شخص لآخر.[1]

و **يضيف المصري و البرازي** أن الاستماع:

-هو الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي.

-الاستماع عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء، الانتباه، كالأسئلة، الأجوبة، المناقشات ،الأحاديث سرد القصص و برامج الإذاعة.

-في الاستماع تدريب على حسن الإصغاء و حصر الذهن و متابعة المتكلم، و سرعة الفهم و تبدو هذه الأهمية لطلبة الكليات و الجامعات، لأن عماد الدراسة لديهم إنما هو المحاضرات و الاستماع إليها،لذلك كان من الضروري أن يتدرب الطلبة منذ بداية حياتهم المدرسية على مهارة الاستماع و تلخيص ما يسمعون في مختلف الحصص الدراسية.[2]

ب/أهـــــداف الاستمـــــــاع:

-إكساب الطالب القدرة على متابعة المسموع.

-إكساب الطالب القدرة على التركيز و كذا القدرة على الإصغاء.

-إكساب الطالب القدرة على الفهم لما يسمعه بسرعة تتناسب مع سرعة المتحدث.

-إكساب الطالب آداب الاستماع و البعد عن التشويش.

-إكساب الطالب آداب مناقشة المسموع و بيان الرأي فيه.[3]

ج/التـــدريب على الاستمـــــاع:

-يختار المعلم موضوعا أو قصة تتناسب مع مستوى النضج العقلي للأطفال و تتوافق مع حاجاتهم و ميولاتهم، و تتلاءم مع خبراتهم السابقة، ثم يقرأها عليهم و هم يستمعون إليه.

-يستطيع المعلم أن يقص عليهم قصة شائعة مناسبة أو يطلب من الأطفال واحدا تلوى الآخر أن يسرد القصة بلغته هو، و أن يقترح لها عنوانا أو أن يضع أسئلة تناسب وقائعها.

---

[1]- عزة خليل: المرجع السابق، ص16.

[2]- المصري محمد عبد الغني، و البرازي مجد محمد الباكير: المرجع السابق، ص413.

[3]- محمد عدنان عليوات: المرجع السابق، ص ص109، 110.

-قد يطلب المعلم من طفل متفوق أن يعد موضوعا أو قصة خارج الفصل، و بعد تدريبه على قراءتها أو قصها يلقيها على زملائه، ثم يلي ذلك نشاط تعليمي يتناول القصة المسموعة، كأن تناقش وقائعها و تسلسل أحداثها أو أن يجيب الأطفال عن أسئلة يكون المعلم قد أعدها من قبل تناول أهم عناصر القصة.[1]

5-2القـــراءة حســـــب غـــرض القـــــارئ:تنقســـم إلى:

5-2-1القـــــراءة السريعـــــة العاجلـــــة:

هي القراءة التي يريد القارئ عن طريقها البحث عن شيء بشكل عاجل، تهم الباحثين و المتعجلين كقراءة فهارس الكتب... الخ، كما يحتاجها كل متعلم في مواقف حيوية مختلفة.[2]

- **استعمالاتهـــا**:تستعمـــــل في:
  - البحث عن المصطلحات.
  - استعراض المادة.
  - مراجعة المادة.
  - قراءة فهارس الكتب و قوائم الأسماء و العناوين.
  - الكشف عن معاني المفردات اللغوية من المعاجم.
- **التدريب عليهـــا**:و لتدريب التلاميذ عليها، يقوم المعلم بتكليفهم بالبحث عن الموضوع و الاهتداء إليه من الكتاب ، بعد الرجوع إلى الفهرس أو البحث عن كلمات ذات صفات خاصة في أحد الموضوعات أو الكشف عن معاني الكلمات اللغوية في بعض المعاجم أو البحث عن أسماء الكتب في قوائم المكتبات...

5-2-2 القراءة لتكويـــن فكـــرة عامـــــة عن موضـــوع متســـــع:

هي أكثر دقة من القراءة العاجلة، حيث تمتاز هذه القراءة بالوقوف في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق و السرعة مع الفهم في أماكن أخرى.

- **استعمالاتهـــــا**: تستعمل في:
  - قراءة التقارير و الموضوعات الطويلة.

[1]- فهيم مصطفى: المرجع السابق، ص ص75، 76.

[2]- هشام الحسن: المرجع السابق، ص ص19، 20.

- قراءة الكتب الجديدة لتكوين فكرة عنها.
- استيعاب الحقائق.

- **التـــــدريب عليها:** يقوم المعلم بتكليف تلاميذه بكتابة خلاصة لما يقرءون في مكتبة المدرسةأو مكتبةالفصل.

5-2-3 القـــــراءة المتأنيـــــة:

تتطلب هذه القراءة التأني و التريث لفهم المادة المقروءة بالتفصيل، يحتاجها المعلم في كافة مراحله الدراسية و حتى في تعليمه الجامعي و العالي، تعتمد هذه القراءة على:

- كتابة الملاحظات الرئيسية عن المادة المقروءة و العودة إلى تلك الملاحظات عند الضرورة.
- عقد المقارنة بين المعلومات المتشابهة و المختلفة.
- استخلاص الأفكار الأساسية و تثبيت المعلومات في الذهن.
- مراجعة المادة بين الحين و الآخر لتبقى راسخة لدى الطالب.

5-2-4القـــراءة للمتعـــــة (الترفيهية):

هي القراءة التي يقوم بها الإنسان في وقت فراغه، و غالبا ما تكون خالية من التعمق و متقطعة، فهي ترتبط إذن برغبة و ميولات و اهتمامات القارئ، من أجل التسلية، و هذا النوع قلما نجده في عالمنا العربي، و التي من خلالها يتمكن القارئ من زيادة ثقافته وسعة إطلاعه و زيادة ثروته اللغوية و إلمامه بما يجري في شعوب العالم المختلفة... الخ.

5-2-5القـــــــــراءة النقديـــة التحليلية:

هي القـــــــــــــــــــــــــراءة التي يحتاجها الناقد و الأديب في عملية نقد الأعمال الأدبية مثل: القصة، الشعر... الخو هي أعلى درجات القراءة و أكثرها تقدما إذ تستوجب التأني ، العمق ، الدقة و التمحيص للموازنة بين عدة مؤلفات في موضوع واحد، و هي تتطلب الوعي للقارئ، لتمكينه من التركيز في النص ، تحليله ، تقييمه و إبداء رأيه.[1]

5-2-6القراءة الحـــــــرة:

[1]- حسان حسين عبابدة: المرجع السابق، ص ص31، 32.

انطلاقا من مكتبة المدرسة، إذ عندما تكـــون مكتبة المدرســـة غنية بمحتويـــاتها تثير اهتمامـــات الأطفـــال و ترضي ميولهم، و تلبي حاجاتهم على أن يكون المعلم مشرفا و موجها و ناصحا، و من ثم يمكن للمعلم لأن يخصص جوائز و مكافآت لمن يقرؤون الكتب الخارجية و يقومون بتلخيصها على أن تكون المادة الملخصة مادة نقاش تعميما للفائدة و حفزا على القراءة و تحبيبا بها.[1]

5-2-7القـــراءة التفحصيـــة/ السابـــرة:

يستخدم هذا النوع عند البحث عن معلومات مثل: البحث عن تاريخ معين ، رقم ، صفحة محـــددة كلمة ، عبارة مفتاحية ، قاعدية أو مبدأ، حيث يضع القارئ نصب عينيه البحث عن شيء محدد باستخدام القراءة التفحصية.

5-2-8القـــراءة الدراسيـــة:

هي القراءة الجادة و الهادفة و هي أكثر أنواع القراءة تعقيدا باعتبارها نظاما متكاملا تشمل على جميع أنواع القراءة التي سبق ذكرها، و تتكامل وظائف الأنواع من القراءات لتشكل نظام القراءة الدراسية الفاعلة.[2]

5-2-9القـــراءة التـــحصيليـــة:

إذ تسعى للارتقاء بالفكر البشري فتثبت الحقائق و المعلومات في الأذهان و عليه تتطلب التأني و التركيز بهدف التحليل و استيعاب المعلومات و نجدها بشكل كبير في الدراسات و البحوث العلمية.

- **استعمالاتهـــا**:تستعمل في:

- استذكار الدروس لتثبيت المعلومات و الحقائق في الأذهان.
- استخلاص الأفكار من المقروء.
- كتابة الملاحظات.
- عقد موازنة بين المعلومات المتشابهة و المختلفة.

5-2-10القـــــراءة للعـــلاج:

و هي عملية التفاعل الديناميكي بين شخصية القارئ و الاندماج الفكري و هي كعلم النفس.

---

[1]- جامعة مولود معمري:الممارسات اللغوية، مجلة نصف سنوية محكمة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد 01 2010، ص 39.

[2]- رياض بدري مصطفى: مرجع سبق ذكره ، ص36.

- **استعمالاتهـــا**: تستعمل في:

- ترسيخ شخصية التلاميذ و تنميتها.[1]

5-3القـــراءة حسب تطورهـــا:

اهتم العديد من الباحثين بأنواع القراءة و يمكن تصنيفها وفقا لعدة معايير، نجد فاني (VANEY) يقسم أنواع القراءة من خلال تطور مراحل تعلمها إلى خمسة أنواع و هي كالآتي:

5-3-1القـــراءة تحـــت المقطعيـــــــة:

يقتصر الفرد هنا على فك لرموز بعض المقاطع بكيفية تجعل السامع لا يدرك التسلسل الطبيعي للفونيمات في الزمان و ارتباطها ضمن هيئات معنوية و المعنى للنص.

5-3-2القـــراءة المقطعيـــة:

تكون بطيئة مع تكرار الأخطاء، و تتميز بالمجهود المتواصل للفرد من أجل فك رموز النص.

5-3-3القـــراءة المتـــــــــــرددة:

فيها توقف قليل، و يستطيع فيها الطفل فك معظم الوحدات المكونة للنص مع تعثر عن بعض المجموعات المتعددة المقاطع.

5-3-4القـــــراءة الجاريـــــــة:

عندما يكتمل اكتساب النواحي الآلية، و يصبح الطفل قادرا على قراءة نص من مستواه حتى و إن كانت قراءته ما تزال ناقصة تأتي بعدها مرحلة القراءة العادية أو الجارية.[2]

و حسب **عليتعوينات**: فإن القراءة الجارية الصحيحة هي التي تبين أن التلميذ أصبح يعرف فك الرموز الصوتية إلى كلام واضح دون خطأ، و يشترط في ذلك أن يقرأ كل تلميذ بالسرعة التي تسمح له بعدم التوقف أو الخطأ أو الإعادة و لا فائدة من حثه على الإسراع، أو تأديبه، بل الواجب يقضي بمساعدته عن طريق تطبيق القاعدة الذهبية التالية: كل فرد يقرأ بالسرعة التي تسمح له بأن لا يرتكب أي خطألأن السرعة يتحكم فيها عاملان: السرعة الخاصة بكل فرد و الفهم لما تتم قراءته.

---

[1]- مقناني صبرينة: المرجع السابق، ص34.

[2] -Guillaum,J:Psychologie et éducation, Paris Nathan tome, 1975, p.

5-3-5القــراءة المعبــرة:

يكون هذا النوع من القراءة ممكنا عندما يكون الطفل قادرا على القراءة الجارية، أي أنه لم يعد يواجه عقبات، و يمكنه أن يتجاوز الصعوبات الكامنة في عملية القراءة، و القراءة المعبرة تساعد لفهم ما نقرأ فهما أدق و أوسع.[1]

6-أساليب تعليـــــــــم القــراءة:

6-1 أسلوب تعليم القراءة الصامتة:

الهدف الأساسي من القراءة الصامتة هو حصول الطفل على المعاني و الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبةمع استبعاد عملية التصويت، لأنها تكون عند الطفل، فيما يرى بعض المربين عادات معرقلة للسرعة في القراءة و التمعن في المقروء.

و منه يتلخص أسلوب تعليم القراءة الصامتة فيمايلي:

-يتم اختيار المعلم لموضوع يتلاءم مع مرحلة الطفل من النمو القرائي.

-يلقي المعلم بعض الأسئلة حول موضوع الدرس، تثير دوافعهم لقراءته و يلفت انتباههم إلى الأفكار الأساسية في الموضوع، و يساعدهم على الربط بينها.

-يحدد للأطفال قدرا مناسبا من الوقت لقراءة الموضوع قراءة صامتة.

- يكتب الأسئلة حول الموضوع، و يراعي أن تتوافر فيها خصائص الأسئلة الجيدة ومن هذه الخصائص نذكر:

-أن يكون السؤال واضحا و محدد المعنى و لا يحتوي على ألفاظ تقبل التأويل.

-ألا يحتمل السؤال أكثر من إجابة واحدة، أي لا يحتوي على موضوعات عدة.

-أن تثير تفكير الطفل، و يتطلب منه أن يقوم بعمليات المقارنة و الاستنباط و تقدير النتائج.

-مناقشة الأطفال في الألفاظ و العبارات التي يتضح عدم فهمهم و استيعابهم لها، و تزويدهم بحصيلة معرفية تساعدهم على الفهم و الاستيعاب.

-أن يقوموا بأنفسهم بوضع أسئلة عن الموضوع الذي قرؤوه و أن يجيبوا عن هذه الأسئلة، و ذلك في ظل توجيهاتالمعلم و إشرافه.[2]

---

[1]- علي تعوينات:التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1983 ص21.

[2]- فهيم مصطفى:المرجع السابق ص ص65، 66.

يتلخص أسلوب تعليم القراءة الصامتة في نوعين هما:

أ/أســـلوب تعليم القراءة الصامتة للمبتدئين:و نوردها فيمايلي:

- يقوم المعلم بالتمهيد للدرس من خلال مناقشة شفهية للكلمات المراد قراءتها، بحيث لا يتمكن الأطفال من رؤية هذه الكلمات أثناء هذه المناقشة.
- تعرض على الأطفال الصور و الأشياء، مع مراعاة ألا يلفظوا بأي صوت، و إنما يكتفون بالنظر إلى الأشياء و الصور ثم إلى الكلمات المدونة أسفلها و من ثم التفكير في المعاني حتى يتم الربـــط بين الرموز و المعاني على نحو مباشر.
- يعمد المعلم إلى استعمال بطاقات على كل منها جملة مثل: "إغلق النافذة"، "إفتح الباب"... و يعرض هذه البطاقة على الطفل دون قراءتها، ثم يقوم بتنفيذ ما جاء فيها من تعليمات.
- يستطيع المعلم أن يدرب الأطفال على التمييز بين بطاقات، فيعرض عليهم بطاقتين الأولى: افتح الباب،و الثانية: إفتح النافذة، ليختار واحدة و ينفذ ما بها من تعليمات، و في ضوء سلوكه يستوثق من قدرته على تمييز ما يقرأ.

ب/أسلوب تعليم القراءة الصامتة للمتقدمين نسبيا:و تتلخص فيمايلي:

- يقوم المعلم باختيار موضوع يتلاءم مع مرحلة الطفل من النمو القرائي.
- يلقي المعلم بعض الأسئلة حول موضوع الدرس، تثير دوافعهم لقراءته و يلفت انتباههم إلى الأفكار الأساسية في الموضوع، و يساعدهم على الربط بينهما.
- يحدد للأطفال قدرا مناسبا من الوقت لقراءة الموضوع قراءة صامتة.
- يكتب الأسئلة حول الموضوع مع مراعاة مايلي:
- وضوح الأسئلة و تحديد معناها أي لا تحتوي على ألفاظ تقبل التأمل.
- ألا تحتمل الأسئلة أكثر من إجابة واحدة في كل سؤال مطروح، معناه لا يحتوي على موضوعات عديدة.
- أن تثير تفكير الطفل، و يتوجب عليه القيام بعمليات المقارنة و الاستنباط و تقدير النتائج.
- مناقشة الأطفال في الألفاظ و العبارات التي يتضح عدم فهمهم و استيعابهم لها و تزويدهم بحصيلة معرفية تساعدهم على الفهم و الاستيعاب.

– أن يقوموا بأنفسهم بوضع أسئلة عن الموضوع الذي قرءوه و أن يجيبوا عن هذه الأسئلة في ظل توجيه المعلم و إشرافه.[1]

6- 2 أسلوب تعليـــــم القــراءة الجهريـــــة:

– تهيئة الأطفال للدرس ذهنيا و نفسيا بإثارة مشكلة يمكن حلها بقراءة الدرس أو إلقاء بعض الأسئلة التي تثير اهتمامهم به أو تتناول الأحداث الجارية وثيقة الصلة بالموضوع.

– يقرأ المعلم النص كله قراءة سليمة، أو يطلب من أحد الأطفال المجيدين أن يفعل ذلك مع مراعاة استعدادات الأطفال، من حيث معدل سرعة القراءة و جودة الإلقاء.

– يقسم المعلم الموضوع إلى فقرات أو جمل وفق محتواها، و يطلب من الأطفال قراءة الموضوع فيقرأ أحدهم الفقرة الأولى، ثم يقوم من يليه بقراءة الفقرة الثانية فالثالثة و هكذا.

– يجب تجنب تركيز التدريب على قراءة فقرة معينة من الدرس لأن هذا يدعوا إلى الملل، فتنوع الفقرات و اختلاف ما يحتوي عليه من معان يعد أكثر تشويقا.

– تصحيح الأخطاء التي يقع فيها الأطفال من خلال الاستعانة بزملائهم، و إن لم يقدروا على ذلك يقوم المعلم به، و يكون التصحيح فوريا عقب وقوع الخطأ.[2]

6-3أســـــلوب تعليـــم قـــــراءة الاستمـــاع:

– مقدمة مناسبة تثير انتباه التلاميذ.

– القيام بعملية إسماع الطلبةمادة القراءة، يقرؤها المعلم أو أحد الطلاب المجيدين،مع ملاحظة سلوك الطلاب عند قراءة النص و توجيههم إلى حسن الإصغاء و المتابعة.

– عدم مقاطعة القارئ أثناء قراءته للنص و التمهل في مناقشته إلى حين انتهاء المادة المقروءة.

– إثارة أسئلة حول المادة المسموعة.

– تلخيص النص المسموع و وضع أفكار رئيسية له.

– الاستماع إلى آراء و وجهات نظر الطلبة حول ما سمعوا.[3]

---

[1]– فهيم مصطفى: المرجع السابق، ص ص65، 66.

[2]– فهيم مصطفى: المرجع السابق ، ص67.

[3]-محمد عدنان عليوات:المرجع السابق، ص110.

أســـاليب تدريس القـــراءة في القسم الثاني ابتدائي:

أ/التركيز على آلية القراءة:خطواتها كالتالي:-يفضل أن يعرض المعلم النص أمام التلاميذ مكتوبا بخط النسخ على لوحة من الورق المقوى بخط كبير واضح، ثم يقوم المعلم بقراءة النص قراءة أولى بتأن مستخدما المؤشر لافتا أنظار التلاميذ إلى النص متأكدا أن كتبهم غير مفتوحة.

- يقوم المعلم بقراءة النص فقرة فقرة، ثم يطلب من بعض الطلبة قراءته-النص- فقرة فقرة.
- يحضر المعلم بطاقات تتضمن صعوبات قرائية و يعرضها أمام التلاميذ و يقوم بقراءتها و يتبع ذلك قراءة بعض التلاميذ.
- يطلب المعلم من تلاميذه فتح كتبهم على الدرس، ثم يقرأ قراءة نموذجية.

-يكلف المعلم التلاميذ بإعادة قراءة الدرس مبتدئا بالمجيدين للقراءة منهم، ثم التلاميذ الأقل قدرة مراعيا في ذلك إشراك أكبر عدد ممكن من التلاميذ.

-يوجه المعلم أسئلة مباشرة و يصحح الإجابات عند الضرورة طالباً منهم قراءة الجزء الذي يتضمن الإجابة على أن تؤجل الأسئلة الإستنتاجية إلى نهاية تدريس النص.

ب/الفهم و التدريب على آلية القراءة:تتم هذه المرحلة على النحو التالي:

-توجيه مجموعة من الأسئلة في أثناء القراءة الثانية و الثالثة، وتناول بعض الأفكار الفرعية التي لا تشملها الأسئلة المثبتة آخر النص.

-بعد قراءة الدرس مرة أخرى يوجه المعلم أسئلة تكون إجاباتها نمطا محدودا أو كلمة معينة قصد التعرف على معناها، ثم يطلب المعلم من تلاميذه توظيفها.

-يوجه المعلم في نهاية التدريب على القراءة مجموعة من الأسئلة الإستنتاجية تتضمن إجاباتها من القيم و الاتجاهات المرغوب فيها و إصدار الحكم عليها.

-تمثيل الدرس قرائيا إذا كان النص قابلا لذلك.[1]

ج/تـــدريب على التدريبـــــات:

بعد أن درب المعلم التلاميذ من خلال النص على مهارة القراءة الكلية يأتي دور التدريب على التدريبات لتعزيز هذه المهارات من خلال التكرار و للتدريب على المهارات الجزئية، و من أشهر التدريبات نذكر:

- تدريب بين الجمل الناقصة و ما يكملها.

[1]- فهد زايد خليل:مرجع سبق ذكره، ص ص82، 83.

- تدريب تحليل الكلمات.
- تدريب ملء الفراغ.
- تدريب تركيب الكلمات.
- تدريب الأساليب اللغوية.
- تدريب اقرأ.
- تدريب الألعاب اللغوية.[1]

[1]- المرجع نفسه، ص84.

خلاصـــــة :

تعتبر القراءة من مجالات النشاط التربوي اللغوي المميز في حياة الإنسان، إذ تعد وسيلة اتصال هامةفهي نافذة يطل من خلالها الفرد على المعارف و الثقافات المتنوعة ،و عامل هام في تطور الشخصية كما أنها وسيلة من وسائل الرقي ، النمو الاجتماعي و العلمي، فعن طريقها يتم إشباع الفرد لحاجاته ، إنماء أفكاره ،عواطفه و إثراء خبراته و هي تساعد على التعليم فهي أساس التعليم بمعناه الواسع و هي أبرز الدعائم التي تقوم عليها عملية التعليم و التعلم.

الفصل الثالث

واقع القراءة في المدرسة الابتدائية

الفصل الثالث : واقع القراءة في المدرسة الابتدائية.

تمـــهيد.

1-قدرات القراءة.

2-مهارات القراءة.

3-منهج تدريس القراءة.

4-دعائم تعليم القراءة.

5-طرق تدريس القراءة.

6-العوامل المؤثرة في القـــراءة.

خلاصة.

تمهيـــــــــــد:

القراءة عملية معقدة ومترابطة باختلاف أنواعها، فهي تتطلب مجموعة من القدرات والمهارات التي لابد لأي فرد أن تتوفر فيه حتى يحقق الأهداف التي يصبو إليها.

إذا كانت القراءة مهمة بالنسبة للأطفال فهي تقوم على دعائم ومنهج للتدريس،كما تحتاج إلى طرق تدريس مناسبة وفقا للبرنامج المسطر وكذلك تحتاج إلى عوامل لتدريسها .

بعدما تطرقنا إلى تعريف القراءة، أنواعها و أساليب تدريسها، نتطرق في هذا الفصل إلى معرفة قدرات و مهارات القراءة، و الدعائم التي تقوم عليها و كذا المنهج و الطرق الأنسب لتعليم القراءة لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي، وصولا إلى العوامل التي تساهم في تعلم و تعليم مادة القراءة.

1-قــدرات القـــــــــــراءة :

ينبغي أن يكتسب الطفل مجموعة من قدرات القراءة، حتى يستطيع أن يفيد أكبر فائدة من القراءة، و نذكر الآن بعض القدرات التي لها أهمية في قراءة الطفل و هي كالآتي:

1-1 القدرة على استعمال الأدوات التي لها علاقة بالقراءة قبل البدء بتعلمها:

فالكتاب ، السبورة ، القلم ،الورق ، الطباشير و الصور كلها أدوات لازمة لتعلم القراءة، و كثير من الأطفال يأتون إلى المدرسة و هم لا يعرفون هذه الأدوات و لا يحسنون استعمالها لذا على المتعلم أن يُعرف الطفل على هذه الأدوات و يدربهم على استخدامها قبل البدء بتعليم القراءة، و ذلك حتى تتكون الألفة بين هذه الأدوات و بين الطفل فيحبها و يستخدمها و يحافظ عليها.

1-2 القـــــدرة على الانتباه المركـــــز:

قد يأتي بعض الأطفال إلى المدرسة و قد تعوّدوا على الانتباه المركز و هذا يساعدهم على تعلّم القراءة بيسر و بسرعة، كما أن على المعلم أيضا أن يعوّد تلاميذه الانتباه المركز و يكون ذلك بإشراكهم بأعمال لذيذة لهم و شديدة الصلة تخبرهم و ترضي رغباتهم و حاجاتهم و تتناسب مع قدراتهم، و يجب على المعلم أن يلاحظ أفق الانتباه يزداد بصورة تدريجية عند الطفل فعليه أن يبدأ أولا بإشراكه ـــ الطفل ـــ بأعمال تتطلب انتباه لفترة قصيرة ثم تزداد هذه الفترة و هكذا، و تمكن أيضا استخدام الصور الملونة و القصص القصيرة و الألعاب المنوعة، كل هذا إذا أحسن المعلم باستخدامه بفن و مهارة و إتقان، تساعد على تعويد الطفل الانتباه .[1]

و الدراسة التي قام بها (**الدكتور :محمد قدري لطفي**) حول القراءة لخّص فيها القدرات الآتية:

1-3القدرة على القـــــراءة السريعـــــة:

تقوم على أساس اتساع المدى البصري، الذي يؤدي إلى إدراك مجموعة من الكلمات في الوقفة الواحدة للعينبالتالي إلى سرعة القراءة، و مما يساعد على اتساع المدى البصري أن تكون الكلمات مألوفة لدى الطفل، و داخلة في نطاق خبرته، لأن ذلك يساعد العين على أن تميز قدرا كبيرا من المادة المكتوبة في وقفة واحدة دون إحداث حركات رجعية تسبب البطء في القراءة و لكن زيادة المدى البصري لدى الطفل بتدريبه على إدراك مجموعة من الكلمات تبدأقليلة ثم تزداد بالتدرج حتى يبلغ أقصاه .[2]

---

[1]– حسين راضي عبد الرحمان، زايد خالد مصطفى: مرجع سبق ذكره ، ص ص 46 ، 47.

[2]– أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى محمد: الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية ، ط4، 2000، ص42.

1-4القـــدرة على القراءة الصامتـــــة:

أساسها تمييز المادة المكتوبة في صمت، لا يتخلله تحريك الشفتين، و النطق بالكلمات، فقد أظهرت الأبحاث العلمية و اختبارات القراءة الصامتة أن ضيق مدى الإدراك يرجع إلى أن الشخص يقرأ قراءة جهرية، أو ينطق بالكلمات في أثناء القراءة الصامتة .

1-5القـــــدرة على فـــــهم المـــادة المقروءة:

تتضمن هذه القدرة عدّة قدرات، يجب على الطفل أن يكتسبها و هي:

أ/ القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة:ليتمكن من جمع الفكرة العامة للمادة المكتوبة .

ب/القدرة على فهم معاني الكلمات:

كثيرا ما يكون ضعف الطفل في اللغة نفسها عاملا من عوامل ضعفه في القراءة، و من ثم يؤدي إلى إخفاقه في الإفادة من الكتاب المدرسي، و ذلك أن الضعف في اللغة و العزوف عن استعمال كلماتها يؤدي إلى الضعف في القراءة وقلة فهم المعاني التي تؤديها هذه الألفاظ وحدها، أو في الجمل التي تدخل في تركيبها.

ت/القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة:

يواجه الطفل مواقف تتطلب منه الإفادة من قراءته السابقة في صور شتى، الاقتباس أو الاستشهادبها، لذا كان من واجب المدرسة أن تعدّ أبناءها لمواجهة هذه المواقف بنجاح، و من أهم ما يساعد على الإفادة مما يقرأ تنمية قدرته على تنظيم المادة التي يقرؤها و ترتيب عناصرها، و الربط بينها و إدراك العلاقة بين أجزائها و تقدير الأهمية النسبية لكل جزء منه، و لا يكفي أن يفهم الطفل ما يقرأ في المادة، بل يجب أن يصحب ذلك قدرته على تذكرها أيضا، و من الوسائل المساعدة لتحقيق ذلك اختبار قدرة الطفل على هذا التذكر بتكليفه من وقت لآخر تلخيص ما قرأه أو وضع عنوان لقطعة أو فقرة.

ث/القدرة على معرفة الأفكار التفصيلية للقطعة:

خاصة إذا كانت المادة المقروءة مما ينبغي استظهاره و الوقوف على دقائقه،و ينطبق هذا على كثير من محتويات الكتاب المدرسي الخاصة بتحصيل المعلومات.[1]

[1]– أحمد عبد الله أحمد ، فهيم مصطفى محمد: المرجع السابق، ص ص 42،43.

ج/ القدرة على القراءة الحل المشكلات:

و المشكلة كل ما يصادفه الطفل من مواقف تحتاج إلى تفكير يوصله إلى معرفة أصولها أو نتائجها أو الوصول إلى حل لها، سواء كانت تلك المواقف حسية أو معنوية، متصلة بحياته خارج المدرسة أو داخلها فالطفل حين تواجهه كلمة غامضة في جملة يقرؤها تصبح مشكلة، قد يصل إلى حلها بالسؤال عنها أو بمحاولة فهم معنى الكلمة في السياق أو بالرجوع إلى المعجم إلى غير ذلك، في حين يريد استخلاص بعض المعلومات من قطعة أخرى يكون أمام مشكلة يفكر فيها و يصل إلى حلها في ضوء ذلك التفكير.

ح/القدرة على تذكر المادة المقروءة:

لهذه القدرة عناصر مهمة و هي كالآتي :

احتفاظ الطفل في الذاكرة بما يصادفه من مشكلات أو آراء أو موضوعات أساسية، و منها قدرته على إدراك العلاقة بين الآراء التي يقرؤها سواء أكانت في كتاب واحد أو في عدة كتب، و منها أيضا قدرته على الاحتفاظ بالأفكار الأساسية في موضوع ما و استبعاد الأفكار التي لا تتصل به اتصالا وثيقا .

مما لا شك فيه أن توفر هذه القدرة لدى الطفل يساعده على الإفادة من كتابه المدرسي إلى حد بعيد، و دونها لا يستطيع أن يجني ثمرة قراءته لذلك الكتاب و لا لغيره من الكتب ما دام يجب عليه تذكر ما قرأه.

خ/ القدرة على القراءة الدقيقة و تنفيذ التعليمات :

تتمثل هذه القدرة في القراءة الدقيقة التي لا تكتفي بالنظرة العابرة أو الإلمام بالفكرة الإجمالية،و هي لازمة للطفل في حياته، حتى يتمكن من تكوين رأي معين في موضوع ما ، إصدار حكم على مسألة من المسائل،تحقيق قول ،رأي ، فكرة أو الوصول في موضوع ما أو رأي معين.

د/القـــــدرة على التصفح:

تتضمن قدرة الطفل على الإلمام السريع بأهم نقاط الموضوع،و ربط بعضها ببعض و تذكرها، و هذه القدرة تعتبر أساسية لديه لاستعمالها في مواقف التي تستجوب على الطفل أن يحصل من الكتاب على أكبر قدر من المعلومات في أقل وقت .[1]

[1]– أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى محمد : المرجع السابق، ص 44.

ذ/القدرة على تحديد هدف القراءة (لماذا نقرأ):

نحن نقرأ من أجل بلوغ هدف ما، و هذا الأخير يختلف من شخص لآخر كما يختلف من وقت لآخر عند القارئ نفسه، و وضوح الهدف من القراءة يساعد الفرد في اختيار نوع القراءة المناسبة لهذا الغرض.

ر/القدرة على مراعاة عادات القراءة (جلسة، مسك الكتاب...):

لكل فرد عاداته الخاصة في القراءة، شرط أن تكون عادات سليمة تساعده على تحقيق أكبر قدر ممكن من أهداف القراءة، و أهمها الجلسة المريحة السليمة التي لا تؤدي إلى آلام في الظهر أو أي من أعضاء الجسم، فبعض الجلسات تحقق الراحة المؤقتة للقارئ،و لكن تعود عليه بضرر كبير فيما بعد، و يشير علماء النفس إلى أن تخصيص مكان ثابت للقراءة يساهم في اكتساب عادة القراءة، فكلما جلس القارئ في ذلك المكان شعر بميل نحو القراءة، و أمسك بكتاب و بدأ يقرأ و تؤثر كذلك الإضاءة الجيدة في عدم إرهاق عيون القارئ، و في المساعدة على الفهم،و الشعور بالراحة و الاستمتاع، و لزاوية سقوط الإضاءة على الأوراق أيضا أثرها في عدم إرهاق العيون و بالتالي المحافظة على الاستمتاع بالقراءة

ز/القدرة على التعرف على المكتوب و نطقه (حركة ميكانيكية):

كتابة رموز حرفية ترمز إلى أصوات معينة في لغة معينة، و من أراد القراءة عليه التعرف على هذه الرموز بدقة، لأن الاختلاف في صوت من أصوات الكلمة يحولها إلى كلمة أخرى،و كذلك الاختلاف في أحد الرموز الكتابية يحولها إلى كلمة أخرى، و الخطأ في معرفة الصوت الذي يدل عليه الرمز الكتابي يؤدي إلى استبداله بصوت آخر، و هذا غالباً ما يؤدي إلى اختلاف الكلمة.

ط/القدرة على إدراك أوجه التشابه و الاختلاف بين الأشكال، الحروف و الكلمات:

من خصائص الكتابة العربية أن بعض الحروف تتشابه إلى حد كبير،و الاختلاف بينها يكون في النقط غالباو لذلك يجب على القارئ أن ينتبه إلى ذلك فيعرف أوجه التشابه و الاختلاف بين الحروف و الكلمات.

ظ/القدرة على دلالة علامات الترقيم و مراعاتها في النطق:

لما كانت اللغة العربية تخلو من علامات الترقيم إلى عهد قريب، فإن دلالة علامات الترقيم تبدو غير واضحة لدى بعض القراء، و لكنها وضعت لتعويض النقص الذي يصيب الكلام عند تحويله من المنطوق إلى المكتوب و

خاصة أماكن الوقف و النبر و التنغيم، و بعض الدلالات التي ليس في مقدور الكاتب كتابتها بالحروف لذلك أضحت معرفة علامات الترقيم و دلالة كل منها ذات أهمية كبيرة إذا أردنا فهم النص كما أراد صاحبه .[1]

2- مهـــــــارات القـــــــراءة:

القراءة عمل معرفي معقد يتطلب مستوى عالي من المهارات، يصعب على الراشد أن يحلل ما يقوم به أثناء القراءة بالنسبة له أضحت آلية و سريعة و لا يستطيع أن يتذكر الخطوات التي مر بها و الصعوبات التي واجهها عندما تعلم القراءة و هو طفل ، و أساس القراءة تعرف الكلمات أنها ـــ القراءة ـــ تتضمن أكثر من مجرد رؤية أشكال معقدة، و تلك التي تسمى الحروف و الكلمات، و لا بد أن يقدر الطفل على تفسير المثيرات التي يتلقاها على شبكية العين و أن يربط بينها و المعنى المستمر من خبرة الفرد و عليهيمكن تلخيص أهم المهارات المتضمنة في عملية القراءة، [2]و قبل ذلك نعرف المهارة.

2-1 عرفت المهارة على أنها:

السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر فيه شرطان جوهريان أولها:

أن يكون موجه نحو إحراز هدف أو غرض معين.

و ثانيهما: أن يكون منظمبحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن و هذا السلوكالمتعلم يجب أن يتوافر فيهخصائص السلوك الماهر.

عرّفها " كوتريل " cottrell أنها القدرة على الأداء و التعلم الجيد وقتما نريد، و المهارة نشاط متعلم يتم تطويره خلال ممارسة نشاط ما تدعمها للتغذية الراجعة، و كل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، و القصور في أي من المهارات القرائية الفرعية يؤثر على جودة الأداء الكلي.[3]

2-2 المهـــارات حـــــسب أنـــواع القـــــراءة :

2-2-1 مهـــــارات القـــــراءة الصامتـــة:و تتضمن مهارات القراءة في كل من :

- مهارة التعرف على الكلمات الجديدة .
- القدرة على الحصول على المائدة بسرعة و تشمل .
- القدرة على استخدام الفهرس.

---

[1]- عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان،2002،ص ص101،102 .

[2]- أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى محمد: المرجع السابق، ص 57.

[3]- محمد عدنان عليوات مرجع سبق ذكره، ص ص 148، 149.

- القدرة على استخدام المادة المكتوبة.
- القدرة على السير في المادة المقروءة.
- القدرة على فهم المادة بسرعة و تشمل:

*الحركات المنتظمة السريعة للعين.

*عدم تحريك الشفاه.

*معرفة المعنى.

*القدرة على اختيار و تقويم المادة التي تحتاج إليها.

-القدرة على تنظيم ما يقرأ و يشمل :

* القدرة على التلخيص .

* القدرة على تنظيم الأفكار في وضعها الصحيح.

* القدرة على اكتشاف المواد القريبة و المرتبطة.

* القدرة على وضع الهيكل أو تخطيط للكتاب أو الموضوع.

* تذكر المادة المقروءة.

* معرفة مصادرها.

*الميل إلى القراءة بشغف.

* الميل إلى العناية بالكتب و حفظها نظيفة.[1]

2-2-2 مهـــــارات القـــــراءة الجهريـــــة:

للقراءة الجهرية مهارات نذكر منها :

- التعرف على شكل الحرف.
- التعرف على صوت الحرف.
- قراءة الحرف و نطقه و إخراجه من مخرجه الصحيح.
- قراءة الكلمة و نطقها نطقا سليما.
- فهم معنى الكلمة المقروءة.
- تحليل الكلمة إلى حروفها.

[1]- مراد علي سعد:مرجع سبق ذكره، ص86.

-تركيب كلمة من حروفها.

- قراءة الجملة.

- فهم معنى الجملة.

- تركيب جملة من كلمات مبعثرة.

- تحليل الجملة إلى كلمات.[1]

2-2-3 مهـــارة القـــــراءة السمعيـــــة (الاستماع):

و نذكرها كالآتي:

- الانتباه و المثابرة و الاستماع.

- القدرة على متابعة المتحدث و استنتاج ما يهدف إليه.

- القدرة على اصطفاء المعلومات المهمة.

وفي كثير من المواقف التعليمية لتنمية مهارات الاستماع عند الطلاب، قام الباحث بحكم طبيعة عمله كمعلم للغة العربية بخلق مواقف تنمي هذه المهارة و منها:

- كان يجري على الطلاب تمرينات الاسترخاء من خلال التنفس البطيء و العميق.

- كان يطلب من الطلاب إغماض أعينهم بهدوء و محاولة عدم الانتباه للمثيرات الخارجية.

-عندما يتأكد أن الطلاب في حالة استرخاء تام ينفذ درسه على شكل أحداث متسلسلة و مترابطة و متتابعة يتخللها التمثيل الصوتي لكل حدث، و أشد ما كان يذهل الباحث أنه بعد الانتهاء من الدرس كان يطلب من التلاميذ فتح أعينهم فيجد أن الكثير منهم تحتاج إلى وقت أو إلى عدّة نداءات ليعود إلى وعيه، و ربما كان بعضهم ينبه البعض الآخر.[2]

2-2-4 مهارة القراءة الاستطلاعية:

هي نظرة سريعة تبحث على بعض الأمور التي الضوء على محتوى المادة التي يحاول قراءتها.

2-2-5 مهارة القراءة العابرة أو التصفح:

هي قراءة تصفح سريعة تبحث عن بعض النقاط أو أفكار عامة تكون عادة مذكورة بوضوح في المادة المقروءة.

---

[1]- محمد عدنان عليوات:المرجع السابق، ص 107.

[2]- السيد محمد علي: مرجع سبق ذكره ، ص 131.

2-2-6 مهـــارة قـــراءة التفحـــــص:

هي قراءة متأنية نسبية تفيد عادة في تنظيم المادة و هي تجيب عن الأسئلة من نوع (لماذا ؟) و (كيف ؟) إضافة إلى أسئلة القراءة العابرة.[1]

2-2-7 مهـــارة قـــراءة المجـــاراة:

تعني القراءة السريعة مع الفهم السريع و هي تعتمد على المرونة أي القدرة علىقراءة النصوص المتعددة فالسرعة الأكثر توافقه مع غرض و نوعية النص، و هذه المهارة ليست كسابقاتها فهي تتطلب الكثير من التدريب و الاستمرار في التطبيق.

2-2-8 مهارة قـــــراءة التخمـــين:

هي العملية الذهنية التي يقوم بها الدماغ قبل قراءة النص، فقد يوحي العنوان بأفكار قد تكون في صلب الموضوع فيخمن القارئ خلال القراء فيتوقع ما يسرد من أفكار و نتائج عن طريق الربط بين الجمل ،[1]و هنالك مهارات يجب على المتعلم تعليمها للتلميذ في المدرسة الابتدائية

و يعمل أن يركز جهده في تنميتها و تطويرها أثناء تنفيذه للبرنامج القرائي، نوجز أهمها فيما يلي:

2-2-9 مهـــارة التمييـــــز بين الكلمـــات:

قد يحدث خلط عند التلميذ فيعتقد أن الكلمات متشابهة، ففي هذه الحالة على المعلم أن يتدارك الخطأ الذي وقع فيه التلميذ، حتى لا يتعود على الأساليب الخاطئة في التمييز بين صور الكلمات.

و على المتعلم أن يوضح للتلميذ الفرق بين الحروف المتشابهة و أشكالها، و ليس هناك شك في أن التلميذ تتكون لديه حصيلة من الكلمات يستطيع أن يتعرف عليها بمجرد النظر إليها، بل يستطيع في كل جملة أن يتعرف على مجموعة من الكلمات بشكلها العام و ملامحها المميزة، و حينما يقرأ كلمة غير مألوفة يستطيع أن يخمنها دون أن يستعين بالمعلم ذلك لأن المهارة في التمييز بين صور الكلمات عنصر أساسي في القراءة الجيدة، فإذا لم يكن لدى التلميذ قدر كاف من هذه المهارة فإن غيرها من نواحي القراءة سيصاب بالفشل[2].

---

[1]–حسان حسين عبابدة: مرجع سبق ذكره ، ص(21، 23).

[2]– فهيم مصطفى:المرجع السابق، ص95.

2-2-10 مهارة القــراءة الجيدة المتصلة بالبصـــر:

أثناء القراءة تتحرك العينان في حلقة من الكلمات و الوقفات، و التلميذ الذي تكون قراءته سليمة لا ينظر إلى كل حرف من حروف الكلمة على حدى أثناء القراءة، بل يرى كلمة أو كلمتين في كل وقفة و كلما ازداد عدد الكلمات التي يراها التلميذ في كل وقفة قل عدد الوقفات التي يقفها ،و قد تتحرك العينان حركة خلفية لكيتلقى نظرة ثانية على كلمة أو أكثر لم تكن واضحة في النظرة الأولى أو لتصحيح غلطة قرائية.[1]

2-2-11 مهـــارة القـــــدرة على الفهم و الاستيعـــــاب:

يجب على المعلم أن يضع في اعتباره ثلاثة عناصر أساسية لكي يضمن للتلميذ فهم و استيعاب المادة المقروءة و هي:

- أن يستطيع التلميذ أن يتعرف على الكلمات و التراكيب المقروءة و لا يكتفي بالتعرف على صور الكلمات و أشكالها فقط بل يجب أن يدرك معنى الكلمات قبل أن تقدم له في مادة يقرؤها كما يتوجب على المعلم أن يوجه انتباه التلميذ إلى فهم فقرات المادة المقروءة من خلال فهم العلاقة بين الجمل التي تتكون منها هذه الفقرة،و على المعلم كذلك أن يلاحظ العلاقة الوثيقة بين فقرة و أخرى في المادة المقروءة.
- ذكاء التلميذ عنصر مهم في الوقوف عند قدرة فهم المادة المقروءةو استيعابها من خلال التصور و التفكير و هذا أمر يدخل في الإطار العام للذكاء.
- الخبرات التي يكتسبها التلميذ من أسرته، فإذا كان ملم بموضوع سهل عليه أن يقرأهو يستوعبه بشكل جيد.

2-2-12 مهـــــارة السرعـــة في الفهم و الاستيعـــاب:

عادة ما يكون التلميذ في المرحلة الابتدائية بطيئا في القراءة[1] و إذا كان العكس فلا بد أن يكون دقيقا في فهمه لمعاني الكلمات و ارتباط الجمل بعضها ببعض، و ذلك لن يتحقق ما لم يكن هناك ما يعوقه أو يجعله يردد ما قرأ مرات عدة، فهنا يتوجب على المعلم ألا يلزم التلميذ على أن يسرع في القراءة إذا كان ذلك سببه في ضعف قدرته على الفهم و الاستيعاب، لأن هدف القراءة الأساسي هو الفهم فعلى المعلم ألا يبذل جهداً في مسألة السرعة بعد أن يضع أساسيات للفهم السليم .

[1]- فهيم مصطفى:المرجع السابق، ص (96، 98).

2-3 دور مهـــــارات القراءة لدى تلميذ السنة الأولى و الثانية ابتدائي:

2-3-1 تطـــور مهـــارة القـــــراءة لدى تلميذ السنة الأولى ابتدائي:

يستطيع تلميذ هذه السنة اكتساب مهارات القراءة في سهولة و دون إرهاقإذا كان مهيئا من الناحية العقلية و الجسمية، ففي نهاية العام الدراسي للسنة الأولى ابتدائي يجب أن يكون ملم بجميع حروف الهجاء و أشكالها و بشيء من شكل الكتابة و محتواها و المسافات بين الجمل وأن يستطيع كتابة جمل سهلة مكونة من كلمتين .

2-3-2 تطـور مهـــارة القـــراءة لدى تلميذ السنة الثانية ابتدائي:

يستطيع التلميذ نطق الكلمات نطقا سليما، و لديه القدرة على التعبير عن أفكاره في جمل تحريرية سهـــلة وقصيرة و أن ينسخ جملا صحيحة من السورة أو من كتاب أو من بطاقة و أن يكون قادرا على التمييز بين أشكالها و أصواتها المختلفة من الضمة و الكسرة و السكون و أن يكون قادرا على أن ينمي أفكاره في تتابع و يسر وقراءة بعض القصص القصيرة و الكتب و المصورات التي تناسب مدركاته و ميوله و عمره[1].

2-3-3 تـــدريب قيـاس مهـــارات القـــراءة:

هناك عشر تدريبات متنوعة يمكن للمعلم تطبيقها على التلاميذ ابتداء من صف السنة الثانية إلى الرابعة ابتدائي و هي كالآتي [1] نورد بعضها:

- **التدريب الأول** : مهارة استخدام اللام الشمسية و اللام القمرية، و هنا يطلب المعلم من التلميذ ترتيب الكلمات التي تبدأ ب:"أل" و "أل القمرية " مثلا : تصنيف بعض الكلمات: البحر، الصلاة، المدينة القطن، الناس، في جدول.

يطلب المعلم من التلميذ أن يقرأ فقرة ما و يستخرج منها الكلمات التي تبدأ بأل الشمسية و أل القمرية ثم يرتبها في جدول ، كأن يقول لهم :في يوم من أيام الربيع الجميلة، عاد الأب من عمله قبل غروب الشمس فوجد أبناه في الحديقة المنزلية يقطفون الأزهار.

و بعدها يطلب المعلم من التلاميذ أن يرسموا دائرة حول " أل الشمسية " و " أل القمرية " في كل كلمة كتبها لهم .

في الأخير [1]يطلب المعلم من التلاميذ أن يصنفوا " أل الشمسية و أل القمرية" لكل الكلمات التي قالها لهم ،ثم يقرؤها و من ثم يقوم التلاميذ بتحديدها " شمسية أم قمرية ".

---

[1]– فهيم مصطفى :المرجع السابق، ص101.

- **التدريب الثاني:** مهارة استخدام صيغ المفرد و المثنى و الجمع

يكلف المعلم التلاميذ بتلوين الكلمات التي تعبر عن المفرد باللون الأحمر وتلوين الكلمات التي تعبر عن الجمعباللون الأصفر.

*ثم يكتب التلميذ الصيغة المناسبة في المكان الخالي.[2]

يطلب المعلم من التلاميذ أن يصل كل صورة بما يناسبها من " مفرد " أو " جمع

* يطلب المعلم من التلميذ أن يكمل الفراغ بالكلمة المناسبة .[3]

3- منهـــج تـــــدريس القـــــــــــراءة:

3-1لغـــــة:

يعتبر من أقدم الأساليب التربوية التي عرفها الإنسان تبعا لحاجاته في مواجهة مشكلات الحياة و الاستمرار فيها حيث اختلفت تعاريفه اللغوية و الاصطلاحية إذ ورد في **لسان العرب** المنهج لغة على أنه : نَهْجٌ: طريق بيّنٌ واضح و هو النهج، قال أبو كبير " فأجزته بأقل تحسب أثره نهجه أبان بذي فريع ، و الجمع نهجات و نَهَجَ و نُهُوجٌ و طرق: نهجة و سبيل منهج و مَنْهَجَ الطريق: وضّحه[4].

و بالإضافة على هذا التعريف نجد أحمد أبو حاقة يعرفه في معجمه الوسيط على أنه " الطريق الواضح و الخطة المرسومة "[5].

و المنهاج: الطريق الواضح،و استنهج الطريق: صار نهجه.

و في **حديث العباس:** "لم يمت الرسول صل الله عليه وسلم حتى تركككم على طريق ناهجة أي واضحة و بيّنة" [6].

و زيادة على هذا فقد ورد مصطلح المنهج في التزيل الكريم و يظهر ذلك من خلال **قوله تعالى:** " **لكل جعلنامنكم شرعة و منهاجا**" سورة المائدة، الآية 48،و المنهاج هنا هو الطريق الواضح السهل أما الكلمة الانجليزية الدالة على المنهج curriculum هي تلك مشتقة من أصل لاتيني و تعني مضمار السباق الذي

---

[1]- فهيم مصطفى :المرجع السابقص ص 102 ، 103.

[2]- المرجع نفسه، ص ص 106، 107.

[3]- المرجع نفسه ، ص ص 108، 109.

[4]- الإمام أبي الفضل، جمال بن مكرم : لسان العرب لابن منظور،دار صادر للطباعة والنشر،بيروت،2005،ص265.

[5]- أحمد أبو حاقة: معجم النفائس الوسيط، دار النفائس للنشر و التوزيع،لبنان،بيروت، 2008،ص128.

[6]- إبراهيم أنيس و آخرون :معجم الوسيط، دار التراث العربي، بيروت ،2008م،ص 975.

كان يقام من وقت إلى آخر مع مرور الزمن تحول من متطلب السباق أو الجري إلى مقرر دراسي، ثم إطلاق كلمة المنهج على المقررات الدراسة.[1]

3-2اصـــــطلاحا:

عرفه**الدكتور صالح بالعيد** فقال أنه : " هو مجموعة منظمة من الإجراءات المفصلة تسعى لبلوغ هدف ما باعتباره نظام تتداخل فيه مجموعة المكونات و العوامل التي ترتبط ببعضها البعض ارتباط عضوي [2]،و هوكذلك خطة العمل، يشمل جميع الخبرات التربوية التي تزود المدرسة التلاميذ بها سواء كان ذلك في القسم أو خارج القسم، من أجل تحقيق أهداف معينة تختلف من مجتمع لآخر.[3]

3-3أنواع المنهـــــج :

3-3-1المنهـــــــج الخفـــــــي:يقصد به المنهاج المستتر أو المختبئ الذي يرافقنا في كل ما نقوم به من أعمال تتصل بعمليتي التربية و التعليم، إن أولى الأدبيات المسجلة عند هذا المنهاج تنسب إلى" جوليس هنري "ثم ظهرت كتابات " فيليب جاكسون 1968 " حيث عرف المنهاج الخفي على أنه التحصيل المدرسي الثاني بعد التحصيل الأكاديمي، الذي يعد التحصيل الأول،و يربط جاكسون المنهاج الخفي بعملية التعلم غير المقصود.

3-3-2المنهـــــج الرسمـــــي: إن المفهوم السائد للمنهج الرسمي يعني وثيقة المنهج الرسمي المقروء من وزارة التربية، هذه الوثيقة التي تتضمن الأهدافالعامة والمحتوى المعرفي و الأساليب و الأنشطة التعليمية و أساليب التقويم[4].

3-3-3المنهـــج الواقعـــــي:عادة ما يرتبط هذا المنهج بالمنهج الرسمي و يخضع لمبادئه و قواعدهوأهدافه التي تنظم التفاعل بين عناصره و أدواته.إن الاختلافات الواسعة في تنفيذ المنهج و التنوع في الممارسات

---

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:المنهاج التعليمي و التوجه الإيديولوجي بين النظرية و التطبيق، دار الشروق للنشر 2006م، ص 34، 35 .

[2]- صالح بلعيد: في المناهج اللغوية و إعداد الأبحاث، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، 2005، ص 15.

[3]-عبد الفتاح أبو معال: تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال(الأسرة، الروضة،المدرسة)،دار الشروق للنشر و التوزيع الأردن،200،ص 134.

[4]- توفيق أحمد مرعي:المناهج التربوية الحديثة(مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عمليتها)، دار المسيرة للنشر و التوزيع الأردن ، 2000، ص 47 .

التدريسية من معلم إلى آخر،أدى إلى تباين الخبرة لدى المتعلمين، فالمنهج الواقعي: يمثل الممارسات الواقعية على مستوى المدرسة قد تكون هذه الممارسات مقصودة و غير مقصودة.[1]

3-4أســـس المنهـــــج:

يصنف المنهج إلى ثلاث أسس هي الأسس الفلسفية والأسس النفسية و الأسس الاجتماعية، هذه الأسس تؤثر في شيء من محتوى المنهج سوء تنظيمه كما تؤثر في أهدافه و موارده و أنشطته.

3-4-1الأســـــــــس الفلسفيـــة:ترتكز الأسس الفلسفية على مايلي:

- اهتمام المنهج باحترام شخصية المتعلم و أهميته و دوره في المجتمع.
- الاهتمام بقدرة المتعلم على التفكير الناقد.
- الاهتمام بإتاحة فرص متكافئة أمام المتعلمين.
- الاهتمام بحرية التعبير بالطريقة التي يراها المتعلم مناسبة و بشرط احترام وجهة نظر الآخرين.[2]

3-4-2الأســـس النفسيـــــــة:يكتسب الفرد ذاته نتيجة الخبرات المباشرة، و غير المباشرة التي يمر بها في بيئته الاجتماعية، الثقافية، التقنية، الحضارية، و من هنا فمعرفة الأسس النفسية و التربوية و الإلمام بها يكون على درجة كبيرة من الأهمية عند التعامل مع اختيار المحتوى التعليمي و تحديده، فمن النتائج العلمية التي توصل إليها الفكر التربوي نتيجة لأبحاث علم النفس و خاصة علم النفس التعليمي، أن هذه الأبحاث تؤدي دورا مهما في بناء المناهج و تحديد محتوياتها و أساليب تنظيمها و استراتيجيات تطبيقها[3]. وقد طالب النفسانيون من واضعي المناهج ملاحظة فترات نمو الطفل و معرفة الأساليب التي يسير فيها عقلهعند التعليم و التعلم، زيادة على معرفة العوامل التي من شأنها أن تساعده على التعلم و العوامل التي تعوقه، و معرفة البيئة التي تحمل العوامل ليتعاملوا بمعرفة كاملة على أن يكون هذا المنهج ملم و دقيق بهذه المراحل، و منه يمكن القول أنه كلما كان العمل منسجما مع مستوى نضج التلميذ و ارتباطه بأغراض التعلم سهل التعلم.[4]

---

[1]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المرجع السابق، ص ص 57 ،58.

[2]–العزيز إبراهيم وجدي: المنهج التربوي و تحديات العصر، دار عالم للكتب، القاهرة، ط2، 2002، ص 28.

[3]– طه علي حسين الدليمي: اللغة العربية مناهجها و طرق تدريسها، دار الشروق للنشر و التوزيع،2003 ، ص 19.

[4]– سعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع ،2003،ص ص 108، 109.

3-4-3الأســـــس الاجتماعيـــــة:

تربط أفراد المجتمع روابط مشتركة و كلما كثرت الروابط تماسك المجتمع و عليه لابد للمنهج الذي يقدم للطلبة أن يسعى لرفع هذه الروابط و شدها، فتقوية الأسس الاجتماعية يأتي عن طريق الثقافة و هي كل ما يوفر للإنسان و المجتمع البشري من علم و معرفة و خبرة و عادات و تقاليد، و الثقافة تنقل من جيل إلى جيل، أما العادات الاجتماعية و القيم و الاتجاهات فتطورها،أبطأ بكثير من العنصر المادي لذلك يقعالناس في الاضطراب، و لأن التربية تهدف أساسا إلى تطبيع الفرد الإنساني اجتماعيا كي يتفاعل بنجاح مع مجتمعه و يؤدي النظام التعليمي دورا أساسيا و رئيسيا في ذلك، فالثقافة الاجتماعية هي في الواقع ميراث بشري جاء من أجيال سابقة عبر مسيرة طويلة للإنسانية، و الإنسان يولد في بيئة ثقافية مثلما يولد في بيئة طبيعية، و عليه كل ما صنعته يد الإنسان و عقله من أشياء و مظاهر و كل ما اكتشفه و اخترعه كان له دور في العملية الاجتماعية و منه نستخلص أن دور المنهج، هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية و يحولها إلى سلوك يمارسه التلميذ المثقف مع متطلبات الحياة في المجتمع، و في جوانبه المختلفة .[1]

3-5أهمـــــيـــة المنهـــــج:

يعتبر من أهم الموضوعات التربوية و هو لب التربية و أساسها، فهو الوسيلة التي نستخدمها لتحقيق الأهداف التربوية و القومية التي نريد الوصول إليها و تحقيقها و تكمن أهميته فيمايلي:

- المنهج طريق لإعداد الأجيال القادمة التي تعتبر عدة الوطن .
- المنهج هو السبيل إلى المستقبل الأسعد و العالم الأفضل الذي تسوده الثقة و الطمأنينة.
- يحدد المنهج نوع الثقافة السائدة لأن المجتمعات في تطور مستمر و تغير دائم.

3-5-1منهـــــج القـــراءة في المدرســـة الابتدائيـــــة:

علىالقراءة في المنهج الحديث أن تعلم في إطار الخبرة المثمرة و في ضوء مراعاة الفروقات الفردية بين التلاميذ، خاصة من حيث الميول ،القدرات و الاستعدادات ، ففيما يلي نضع تصورا لملامح منهج القراءة في المدرسة الابتدائية يتوفر فيه الآتي:

- توفير الجو الملائم للطفل كي يتعلم القراءة.
- يجب أن يتضمن المنهج مادة شائقة للقراءة، بحيث يجد فيها الطفل المعلومة المفيدة إلى جانب الترفيه و المتعة.

[1]–سعدون محمود الساموك : المرجع السابق ، ص ص113 ،114 .

– على المنهج أن يقدم أسلوبا لنمو مهارات الطفل في القراءة، بالإضافة إلى احتوائه على أنشطة قرائية تحقق ميول الأطفال التي تربط بينهم في الأقسام الدراسية المختلفة.[1]

– أن يتضمن منهج القراءة جانبا من القراءة الحرة التي يظهر فيها جانب الاختيار من الطفل بحيث يجد الفرصة لتحقيق ما لديه من ميول و ما يرغب فيه لإشباع حاجاته و لا يجب أن يفرض على الطفل موضوعات محددة لا يخرج عن نطاقها كما لا يصح أن تكون المادة المقروءة واحدة لجميع الأطفال دون مراعاة للفروقات الفردية بينهم.

– المنهج الناجح في القراءة هو الذي يبنى على أساس ميول الأطفال في القراءة، فنجد مثلا أن الأطفال يميلون إلى الموضوعات الغريبة ذات الخيال الواسع، كما يحبون القصص التي تتحدث عن البطولات، منهج القراءة من مسؤوليته مراعاة ميولات الأطفال.

– إن المنهج الإيجابي لتعليم الأطفال، هو الذي يتضمن مهارات ضرورية للقراءة يكتسبها الطفل كالتعرف على الكلمة و الفهم للمعنى و معرفة الأفكار الرئيسية فيها، كما يؤكد المنهج على أن تكون المادة أداة تعلم و أداة اكتساب للمعرفة.[2]

4–دعـــائم تعليـــــــم القـــــراءة:

إن عملية تدريس القراءة ليست عملية بسيطة، و تعليمها يتطلب جهد و عناية كثيرين، و هي تقوم على ثلاثة دعائم،و يقصد بها الأسس الأوليةالصحيحة في تعليم مبادئ القراءة، و هي شديدة التفاعل مع بعضها البعض، حيث تشارك كل واحدة منها في تكييف الأخرى و هي: المتعلم، المعلم و المادة الدراسية، فلا يمكن أن يكون المعلم معلما إلا بوجود طفل يتعلم و هذا الأخير لا يكون متعلما إلا بوجود من يعلمه و يقوم على توجيههو إرشاده و لا يصح المعلم و المتعلم بدون وجود المادة الدراسية التي تربط بين المعلم و المتعلم و سنورد فيما يلي بالتفصيل الدعائم التي تقوم عليها عملية التدريس.

4–1الدعـــــامة الأولى: المتعلم:

هو التلميذ بماله من استعدادات جسمية، نفسية و عقلية، فالطفل يلتحق بالمدرسة بعد قضاء طفولته المبكرة في المترل و البيئة المحيطة به، أين تعلم المشي و الكلام، و تعرف على بيئته المحدودة، بما فيها من عادات و سلوكيات و عواطف، بذلك تتكون شخصيته التي تعمل المدرسة على تدعيمها، فإذا كانت شخصية الطفل قد

[1]–رياض بدري مصطفى: مرجع سبق ذكره ، ص 125.

[2]– المرجع نفسه ، ص 126 .

نمت النواحي العقلية و الجسمية و الاجتماعية، فإنها تعتبر أساس لاكتساب مهارة القراءة و يعتقد أن سن السادسة و النصف هي أنسب سن للبدء في تعلم القراءة.

و يستخدم مصطلح الاستعداد للقراءة في الحالة التي يكون فيها الطفل قادرا على تعلم القراءة، و يعتقد أن إلزام الطفل القراءة قبل السن السادسة تكون نتائجه سلبية ذلك ما يعني العلاقة بين السن و النضج، غير أن الحقائق العلمية اليوم تؤكد أن الأطفال يحتاجون إلى خبرة تساعدهم على القيام بالعمليات البصرية و السمعية، و اكتساب قدرات حركية، و إذا غابت هذه الأخيرة لا يمكن الحصول على مهارة القراءة.

4-2الدعـــــامة الثانيـــة: المعلم:

و ما يملكه من خبرة علمية و إلمام كاف بموضوع القراءة و الإطلاع الواسع على اللغة، فهدف التعليم الحديث هو اكتساب مهارات و تنمية الذكاء و تكوين أخلاق التلاميذ و جعلهم متكيفين مع المجتمع بإكسابهم المرونة للعيش في مختلف الأوساط.

فوظيفة المعلم هي تمكين الأطفال من الحصول على المعارف و العادات الصالحة و إتقان المهارات و المثل العليا، فالمعلم مربي و التعليم جزء من وظيفته.

بما أننا نتحدث عن القراءة، و المعلم كدعامة لتعليمها ـــ القراءة ـــ فمن الواجب أن يعلم جيدا أن المهام التي يجب أن يطلع عليها تتركز على تعليم الأطفال القراءة باعتبارها وسيلة تعلم و أدوات اكتساب للمعرفة.

كما يجب أن يعلم أيضا أن معظم التلاميذ الذين يكلف بتعليمهم يعرفون شيئا من اللغة الشفهية و الكتابةو يقيم ذلك عن طريق (القراءة) التي تقوم أساسا على التقليد و المحاكاة من جهة و كثرة الممارسة من جهة أخرى.

4-3الدعـــــامة الثالثـــــــة: المادة الدراسية:

للمادة الدراسية دور كبير في المدرسة و إعدادها يتطلب جهدا كبيرا و بحثا عميقا متواصلا من أجل تهيئة المادة الصالحة للتوجيه و إنماء تلاميذ المدارس.تعتبر مادة القراءة جزء أساسي من المادة الدراسية وجب الاهتمام بها إذ أنها وسيلة لدراسة المواد و فهمهاو التلميذ المجتهد فيها بإمكانه فهم هذه المواد،و استيعابها يساعد على التقدم في غيرها من المواد الأخرى.

كل كلمة يقرؤها التلميذ يجب أن تكون مفهومة و مقبولة من طرفه، حيث يتفاعل معها لتصبح كاملة تخدم الطفل و تسمح له أن يتجاوز كل العوائق التي يصادفها في ميدان القراءة.

5-طـــــــرق تـــــــــدريس القـــراءة:

5-1 مفهـــــوم طـــــريقة التـــدريس:

تمثل طرائق التدريس و الأنشطة عنصرا رئيسيا من عناصر المنهاج و للطريق المضمون و لها خطة تسير عليها و هدف تسعى لتحقيقه و هي ، بحاجة لتقويم لمعرفة مدى نجاحها لذلك أردنا تسليط الضوء على بعض التعاريف الخاصة بها،[1] فما المقصود بطرائق التدريس؟

يقصد **بطـــــــريقة التـــــــــدريس**: الكيفية التي يتناولها المعلم في تنفيذ العملية التدريسية بصورة تميزه عن غيره و من ثم يرتبط أساسا بالخصائص الشخصية للمعلم و خلاصة القول أن طريقة التدريس تختلف من معلم لآخر.[2]

وتعرف كذلك بأنها عبارة عن خطوات محددة يتبعها المدرس لتحفيظ التلاميذ أكبر قدر ممكن من المادة العلمية التي تتصف بالجماد و الجفاف، حيث لا تنفصل الطريقة من المادة الدراسيةو يصبح بذلك المنهج مادةو طريقة.[3]

ترى **سعاد الوائلي**:أن طريقةالتدريس هي مجموعة من الخطوات المنتظمة يلجأ إليها المعلمفي القاعةو فيها يوجه انتباه طلبته إليه بأي وسيلة و يدمجهم في الخطوات لتؤدي إلى التعلمعلى أكمل وجه.[4]

5-3-2 طـــــــرق تـــــــــــــدريس القـــراءة:

إن معرفة المعلم الواسعة بطرائق التدريس و استراتيجياته أثرعلى معرفة الظروف المناسبة و الطريقة الملائمة لكل ظرف تعليمي حيث تصبح عملية التعليم مشوقة و ممتعة.

هناك ثلاث طرائق رئيسية لتعليم القراءة و هي: الطريقة التركيبية و الطريقة التحليلية و الطريقة التو ليفية أو التوفيقية (التحليلية ، التركيبية) .

يجب على المعلم أن يطرح الأسئلة التالية أثناء القيام بتدريس التلاميذ بإتباع طريقة ما:

---

[1]- توفيق أحمد مرعي و آخرون: طرائق التدريس العام، المرجع السابق، ص21

[2]- فراس إبراهيم:طرق التدريس وسائله و تقنياته(وسائل التعلم و التعليم)، دار أسامة للنشر و التوزيع، الأردن 2005 ص 06.

[3]- لبيب رشديو آخرون: الأسس العامة للتدريس ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ، 1983،ص ص 52،51 .

[4]- سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس البلاغة و الأدب و التعبير، دار الشروق للنشر و التوزيع، رام الله، 2004 ص 148.

- ماذا يحتاج القرّاء كي يفهموا المواد القرائية القصصية؟ و كيف للمعلم أن يساعدهم للوصول إلى المعنى من هذه الأنواع من الكتابة؟
- ما المواد التي يجب استخدامها لتعليم القراءة؟ كيف يختار المواد المناسبة لتعليم القراءة؟ .
- ما هي خصائص المعلم الفعّال ؟ ماذا عليَّ أن أفعل لأكون معلم قراءة فعّال ؟.[1]

و إن معرفة المعلم الواسعة بطرائق التدريس و استراتيجياته تساعده على معرفة الظروف المناسبة و الطريقة الملائمة لكل ظرف تعليمي حيث تصبح عملية التعليم مشوقة و ممتعة.

هناك عدّة طرق لتعليم القراءة نميز منها ثلاث طرق رئيسية و أخرى فرعية و هي كالآتي:

5-2-1 الطـــــريقة التـــــــركيبية (أو الجزئية):(MéthodeSynthétique)

هي الانتقال من الجزء أي الحرف إلى الكل أي الجملة، فيبحث المعلم عن المفاهيم الجزئية للموضوع المدروس عن طريق الدرس و المشاهد و حمل التلاميذ على اكتشاف الحقائق و التعرف عليها متدرجين من الجزء إلى الكل.[2]

تقوم هذه الطريقة على النمط العقلي و ترتيب الخطوات فيها ترتيبا تصاعديا فكريا و أساس هذه الطريقة هي نظرية تربوية ترى أن العقل البشري يتكون من مجموعة من المدركات الفكريةو هذه الأفكار تتفاعل مع بعضها البعض فتنتج أفكار جديدة.[3]

أ.أسلوبهـــــــا:

- البدء بتعليم الحروف.
- البدء بتعليم المقاطع.
- تعليم الكلمات.

و تندرج تحت هذه الطريقة ثلاث أنواع و هي:

---

[1]- راتب قاسم عاشور ، أحمد محمد فخري مقدداي: المهارات القرائية و الكتابية طرائق تدريسها و استراتيجياتها، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، 2005، ص ص 135 ، 136.

[2]- طه علي حسين الديلمي: المرجع السابق، ص 79.

[3]- محمد صالح جمال و آخرون: كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، دار الشعب، بيروت، ط4، ص 27.

ب.أنـــواع الطريقة التركيبية:

1 ــ الطريقة الأبجدية أو الألفبائية (الهجائية أو الحرفية):

تقوم هذه الطريقة على تعليم الحروف بأسمائها مستقلة، حيث تكون الحروف في صورها و ترتيبها المعروف (ألف، باء، تاء...)، فإذا تمكن الطفل من استيعاب هذه الحروف بأسمائها و صورها بدء في ضم حرفين منفصلين لتتألف كلمة فمثلا: الألف تضم إلى الباء فتشكل لنا (أب) و كذلك تضم الألف إلى الميم فتشكل لنا (أم)، ثم يتدرج إلى ضم ثلاث حروف منفصلة تكون لنا ثلاثية مثل: (قرأ، كتب) و هكذا تكوّن كلمات أكبر و تؤلف جمل قصيرة فيما بعد.

أما تعليم التلاميذ على الضبط بالشكل فكان يسير جنبا إلى جنب مع تعليم أسماء الحروف فيبدأ الطفل بالتعرف على الحروف المفتوحة (أَ، بَ، تُ) ثم المكسورة (إِن بِ، تِ) ثم الساكنة و الممدودة و المشددة مع التدريب على ذلك بكلمات يقرؤها الطفل لاستيعاب كل صور النطق.

الحروف التي يبدأ المعلم تعليمها للطفل أولا هي:

1. تعليم الحروف المتشابهة في الشكل بعضها تلو الآخر مثل: (ب، ت)، (ج ،ح، خ).
2. قد ترتب الحروف حسب مخارجها الحروف الفمية أولا مثل: (ب، م، و، ف....)، ثم السنية مثل: (ع، غ، ح، خ).
3. و من المعلمين من يفضل ترتيبها كما في حروف الجمل (أبجد هوز).[1]

الخطوات التي تتبع في استخدام هذه الطريقة هي:

1. يعرض المعلم مجموعة من الحالات التي تشترك في خاصية معينة.
2. يوجه المعلم نظر تلاميذه إلى الخاصية التي تشترك فيها الحالات الفردية.
3. يستقرئ المعلم الخاصية المشتركة و يعرضها للتلاميذ.
4. يقوم المعلم بصياغة عبارة عامة تمثل تجريدا لهذه الخاصية التي توصَل إليها في الخطوة السابقة.
5. يختبر المعلم صحة التعميم عن طريق التأكد من صدقه بالنسبة لحالات فرديةمتشابهة لتلك التي اشتق منها التعميم.[2]

---

[1]– هشام الحسن : المرجع السابق، ص(59،57).

[2]– أحمد المهدي عبد الحكيم: المنهج المدرسي المعاصر(أسسه بناءه تنظيمه تطوره)، دار المسيرة للنشر و التوزيع 2008، ص 197.

ت.مزايـــــــاها: (التركيبية):

- سهلة على المعلمين،و التدرج فيها يبدو أمام الكثيرين أمرا طبيعيا.
- لاقت قبولا لدى أولياء التلاميذ لأنها نتائج سريعة، فكليوم يعرف الطفل حرفا أو أكثر، و هذا ما يدخل الفرح في نفوس الآباء ما يدعوهم إلى مساعدة المدرسة في إسهامهم لتعليم الأطفال.
- تزود الأطفال بمفاتيح القراءة و نقصد بها ـــ الحروف ـــ فيسهل عليهم النطق بأية كلمة جديدة مادامت حروفها قد مرّت عليهم من قبل.
- تربط هذه الطريقة بصورة مباشرة بين الصوت و الرمز المكتوب .
- تهجئة الحروف مطابقة لنطقها بوجه عام.

ث.عيوبهـــــا :

إن هذه الطريقة بعيدة عن التعليم الصحيح، جاهلة للأسس النفسية له، فهي تبدأ بتعليم الأطفال الجزئيات ـــ الحروف ـــ في حين أن عملية الإدراك عند الطفل تشير دوما من الكل إلى الجزء فالعين تدرك الأشياء و تبصرها جملة، فهي ترى الشجرة أولا ككل ،ثم تتبين أغصانها و أعشاش الطيور فوقها و سائر أجزائها.

كما أن من مساوئها أيضا أنها بطيئة و مضيعة للوقت و الجهد، باعثة على الملل و النفور، حيث يكلف الأطفالبنطقها حرفا حرفا و هي لا معنى لها إذا كانت منفردة.[1]

5-2-2 الطـــــريقة الصوتيـــــــة:

تعتمد هذه الطريقة على تعليم الأطفال أصوات الحروف بدلا من أسمائها، فحرف السين لا ينطق (سينا) و إنما ينطق (س)، ثم ينتقل المعلم بعد ذلك إلى المقطع (la syllabe)، ثم إلى الكلمة و لتعليم التلاميذ صوت حرف من الحروف تعرض عليهم صورة حيوان مثلا أول اسمه الحرف المطلوب تعلمه مثل (أرنب) في تعليم صوت الألف و يطلب من التلاميذ تكرار كلمة الحيوان عدّة مرات.بعد النظر إلى الرمز المكتوب يطلب المعلم من التلاميذ رسمه حتى يجيد في كتابته و نطقه بعد تدريب الأطفالعلى أصوات الحروف الهجائية كلهاأو بعضها و أجادوا نطقها بضبطها المختلف فتحا و ضما و كسرا،ينتقل بهم المعلم إلى جمع صوتين في مقطع واحد ثم ثلاثة أصوات أو أربعة، و يستطيع المعلم أن يتدرج في هذه الطريقة فيبدأ بالحروف التي تكتب منفصلة في كلماتها مثل أبْ، أمْ، زَرَعَ، دَرَسَ، ثم ينتقل إلى كلمات تتصل ببعض أحرفها مثل قَرَأَ، عَرَفَ،و ينتقل بعدها، إلى كلمات تتصل جميع حروفها مثل (كَتَبَ، حَصَد، جلَسَ).

[1]– حسين راضي عبد الرحمان، زايد خالد مصطفى: المرجع السابق، ص 72، 73.

و يلاحظ أن غالبية هذه الكلمات مفتوحة الحروف، و على المعلم أن يمرن التلاميذ بعد ذلك على النطق بأصوات الحروف مكسورة أو مضمومة على النمط (زُرِعَ ، حُصِدَ)، ثم ينتقل إلى كلمات أكبر ثم إلى جمل.[1]

أ.مزايـــــا الطـــــريقة الصوتيـــــة :لها نفس مزايا الطريقة الأبجدية من حيث سهولتها على المعلمين و إرضاءها لأولياء الأمور، كما أنها تسهل على الطفل أن ينطق بما يعرض عليه من الكلمات الجديدة، لأنه عرف الأصوات التي تدل عليها حروف هذه الكلمات و لهذا كانت هذه الطريقة مشجعة للأطفال.

– تعمل على الربط المباشر بين الصوت و الرمز المكتوب.

– تساير هذه الطريقة طبيعة اللغة لأنها لغة تغلب عليها الناحية الصوتية و لان هجائها موافق لنطقها بوجه عام، وكل صوت له حرف خاص به.

– في هذه الطريقة تربية للأذن و العين و اليد معا،و هيتتفق مع ميول الأطفال و حبهم الحركةو اللعب و العمل و الألوان.

ب .عيوبهـــــا:

– تتلخص في عيوب الطريقة الأبجدية من حيث البدء بالأجزاء و تعويد الطفل على البطء في القراءة و عدم الاهتمام بالمعنى.

– كذلك من عيوبها أنها تترك في الأطفال عادات قبيحة في النطق كمد الحروف دائما، و هذه العادة كثيرا ما تلاحق التلاميذ إلى المرحلة المتوسطة، كما أن البدء بالحرف الساكن متعذر، و قد تكون بعض الحروف مما لا ينطق به مثل اللام الشمسية، كما يتعذر النطق بحروف المد المنفردة.

5-2-3الطـــــريقة المقطعيـــــة:تعتمد الطريقة المقطعية على مقاطع الكلمات، و تجعل منها وحدات لتعليم القراءة للمبتدئين بدلا من الحروف و الأصوات، و لذلكسميت بهذا الاسم، و هي محاولة تعليم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحرف و الصوت و لكنها أقل من الكلمة.

تتكون الكلمة العربية غالبا من مقطعين فأكثر، و الطفل بهذه الطريقة يتعلم عددا من المقاطع ليؤلف الكلمات، و لهذا صنفت هذه الطريقة ضمن الطريقة التركيبية أو الجزئية، و من المعروف أن الكلمات ذات المقطع الواحد في العربية قليل مثل: (من، في، لم، خذ، أب، قل، دم)،و أن كثيرا منها يصعب تقديم صور موضحة لها، لذلك كانت هذه الطريقة صعبة على الأطفال.

[1]–هشام الحسن : المرجع السابق، ص 59.

يبدأ تدريب الأطفال في هذه الطريقة على كتابة حروف العلّة مع نطقها و ذلك عن طريق كلمات تتضمن هذه الحروف، و صور تمثل هذه الكلمات، و يتكرر نطق المعلم لهذه الكلمات و لأصوات الحروف الثلاثةحتى يتقنها الطفل،و يهدف استخدام حروف العلّة في البداية لكي يستخدم بعد ذلك حروف المدّ لتوضيح أصوات بقية الحروف الهجائية، و من ثم يمكن أن يتكون من الحرف الواحد بثلاثة مقاطع مثل (با، بو، بي)،و حاصل هذه المقاطع الناتجة لكل حرف يتيح للطفل النطق بهذا الحرف أكثر، و بدقة أكبر، و المعلم الماهر يلجأ إلى تقديم مقاطع للتلاميذ ذات معنى مهم عندهم مثل (باب، ماما،) حتى يثبت لديهم صوت الحرف و نطقه بطريقة أدق.[1]

أ.مزايـــــا الطـــــريقة المقطعيـــة:

يمكن القول أن الطريقة أفضل من سابقتيها، غير أنها ما تزال بعيدة عن مفهوم القراءة المطلوبة فهي:

- طريقة جزئية في منهجها وأسلوبها.
- أن المقاطع ذات المعنى في اللغة العربية قليلة، و بناء على هذا فإن المعلم مضطر لاختيار مقاطع لا تدل على معان مثل (نا، نو، ني) و بالتالي ربما كانت هذه الطريقة أكثر نفعا في لغات تكثر فيها المقاطع.
- هذه الطريقة ثقيلة على الطفل لأنها تلقي عليه عبئا لا يحتمله في الفترة الأولى من تعلمه القراءة، لأنها تلزم الطفل أن يذكر مقاطع الكلمات، فإن لم يستطع تذكرها لا يستطيع أن يفهم المقاطع الجديدة.

ب.عيوب الطـــريقة المقطعيـــة:

- تشترك الطريقة المقطعية مع سابقتيها فيما أُخِذَ عليهما من عيوب و نقد.
- كل همّ هذه الطريقة مركز على أجزاء من الكلمة المفردة و هي المقطع الذي في نهاية الأمر يؤدي معنى للطفل فلذلك تبعث الملل و السآمة.[2]

5-2-4الطـــريقة التحليليـــــة: (الكلية)méthode analytique

تبدأ هذه الطريقة بتعليم الكلمات قبل الحروف عكس الطريقة التركيبية، فالطفل يتعلم الكل قبل الجزء و تقوم على استغلال معلومات الطفل و خبرته بالأشياء المحيطة به قبل أن يدخل المدرسة فتعرض عليه كلمات مما

[1]- فهد خليل زايد: المرجع السابق، ص 72، 73.

[2]- المرجع نفسه، ص ص 73، 74 .

يسمعه و يستعمله في حياته، حيث يكون الصوت المنطوق و المعنى الذي يدل عليه الصوت معروف لدى الطفل من قبل.[1]

أ.أنـــــواع الطــريقة التحليليـــة:

1 ــ طـــــريقة الكلمـــــة:

أساس هذه الطريقة هو البدء في تعليم المبتدئين القراءة بالكلمة أولا، ثم الانتقال إلى تحليل الكلمات إلى الحروف و الأصوات تحليلا مفصلا و تكوين كلمات جديدة من هذه الحروف و الأصوات.

*** خطواتهـــــا:**

- قراءة الكلمة بدلالة صورتها بوضوحأمام التلاميذ.
- يقوم المعلم بتكرارالنطق بالكلمة الدالة على الصورة حتى يتأكد من أن الجميع يستطيعون قراءتها و أن صورتها قد ثبتت في أذهانهم.
- تكرار بعض الحروف في الكلمات، ليسهل تحليل الكلمة إلى حروفها.
- التدرج في الاستغناء عن الصورة حتى ينتقل الطفل لمرحلة الربط بين الكلمة و الصورة إلى مرحلة تمييز الكلمة بمجرد النظر إليها، تليها خطوة تمييز الحروف.
- تحلل الكلمة إلى حروفها فيتعرف الطفل على الحروف كل باسمه و صورته و عندها تتوفر القدرة على تركيب كلمات جديدة من هذه الحروف.[2]

***مزايـــــا طـــــريقة الكلمة:**

- تعتبر طريقة كلية إلى حد ما، لأن الكلمة في ذاتها كلّ، و يتعلم منها الرمز و اللفظ و المعنى معا.
- تمكن الطفل من كسب ثروة لغوية أثناء تعليمه القراءة.
- يمكن استعمالها في تكوين جمل من الكلمات في وقت قصير.
- تجعل الطفل متشوقا للقراءة، لأن للكلمات التي ينطق بها معاني واضحة في ذهنه فلا يمل.
- تساعد هذه الطريقة على سرعة القراءة لأنها تعتمد على الحروف.

***عيوب طريقة الكلمة:**

- التخمين في الكلمات المتشابهة في الشكل العام مثل (قام، نام) و (ركب، كلب).

---

[1]–حسين راضي عبد الرحمان ، زايد خالد مصطفى : المرجع السابق، ص 82.

[2]–المرجع نفسه ، ص 83.

- عجز الطفل عن قراءة الكلمات الجديدة.
- الاتجاه الخاطئ في حركة العين.
- الضعف في الهجاء.
- القراءة كلمة كلمة قد تعرقل في ربط المعاني مع بعضها البعض، و تتعطل عملية الفهم.[1]

2- طـــــريقة الجملـــــــــة:

الجملة هي وحدة المعنى و ليست الكلمة أو الحرف و هي تطور لطريقة الكلمة يشترط فيها أن تكون قصيرة (أربع كلمات على الأكثر)، و أن تكون مألوفة لدى التلاميذ و منتزعة من خبراتهم،و أن تكون مترابطة، ثم يجب أن تكرر المفردات في الجمل عددا من المرات يساعد التلاميذ على التعرف على أشكالها و حروفها.[2]

*خطوات طـــــــريقة الجملـــــــة:

- يعرض المعلم على التلاميذ جملا قصيرة مما يألفه التلاميذ مقرونة بالصورة الدالة عليها.
- يناقش المعلم تلاميذه بالصورة قبل عملية القراءة، لتهيئة الجو العام لمعنى الجملة المقروءة، ثم يقرأ الجملة مرة أو مرتين أمام التلاميذ، ثم يردد التلاميذ قراءتها قراءة جمعية عدة مرات ثم يقرؤونها بعد ذلك قراءة فردية.
- يتأكد المعلم أن الطفل أثناء القراءة قد وقع بصره فعلا على الجملة أثناء النطق .
- لا يقف المعلم و لا التلاميذ أثناء النطق عند الكلمات المفردة، بل تتم عملية القراءة مرة واحدة للجملة.
- يفضل بعد أن تقرأ الجملة عدة مرات أن يكتبها المعلم أمام التلاميذ على السبورة بحيث يشاهدونه أثناء الكتابة، ليلاحظوا اتجاه يده في الكتابة من اليمين إلى اليسار ثم يعيد مع تلاميذه قراءة الجملة.
- التحليل إلى الكلمات حيث يبدأ المعلم بتحليل الجمل إلى الكلمات بعد أن يتعرف التلاميذ على طائفة من الجمل التي تشمل على كلمات وردت فيها مكررة في مواضع مختلفة.
- تحليل الكلمات إلى حروف.[3]

*مزايـــــــا طريقة الجمـــــل:

- تقوم على أساس نفسي سليم و هو بالوحدات المعنوية فهي تمد الطفل بثروة فكرية و لغوية.

---

[1]-هشام الحسن : المرجع السابق، ص 70.

[2]-حسين راضي عبد الرحمان ، زايد خالد مصطفى : المرجع السابق ، ص 86.

[3]- هشام الحسن: المرجع السابق ،ص 72.

- يتحدث فيها الإنسان بجمل تامة فهي تساير طبيعة الاستعمار اللغوي.
- يفهم الطفل معنى الكلمة دون تخمين لأن الكلمات وردت في سياق الجملة.
- تشوق الأطفال للقراءةو تعودهم تفهم المعنى و متابعته لأنهالا تفصل بين عملية ترجمة الرموز إلى أصوات و عملية فهم المعنى، كما هو الحال في الطريقة التركيبية.[1]

***عيـــــوب طـــــريقة الجملـــــــة:**

- تحتاج إلى وسائل تعليمية كثيرة، قد لا تتهيأ للمعلم أو المدرسة مما يقلل من أثرها.
- قد يعرض المعلم على التلاميذ عددا من الجمل، و يدرب الطفل على قراءتهاو كتابتها آليا دون الاهتمام بالتحليل إلى كلمات أو حروف.
- تحتاج إلى معلم ماهرو مدرب.[2]

3- طــريقة العبــــــــــارة:

تعتمد هذه الطريقة العبارة كوحدةيبدأ بها علما بأن العبارة شيء يفوق الكلمة من حيث اللفظو المعنى دون الجملة من حيث المعنى فقط، فهي تشتمل على كلمتين أو ثلاثة فقط كقولنا(تحت الطاولة)هذه الطريقة تبدأ بالعبارة في شكلها العام و تنتهي بالتحليل، إذ يكتب المعلم العبارة على السبورة أو على بطاقات، ثم يقرؤها فيرددها التلاميذ عدة مرات، ثم يدربهم على تحليل العبارة إلى كلمات ليلموا بقدر من الكلمات المفردة ثم يدربهمبعد ذلك على تحليل الكلمات إلى حروف، و ما يعيب على هذه الطريقة أن المعنى الكلي غير متوفر في العبارة.

4- طـــــــريقة القصـــــة:

يقص المعلم على التلاميذ قصة جذابة، يستحسن أن تكون واقعية، يكرر القصة إلىأن يحفظها التلاميذ ثم يكتب المعلم الجملة الأولى على السبورة، ثم يقرؤها لهم، و يكرر القراءة ثم يحللها إلى كلمات ثم إلى حروف و هكذا حتى يصل إلى بقية جمل القصة.

---

[1]- حسين راضي عبد الرحمان ، زايد خالد مصطفى : المرجع السابق ، ص ص 86 ، 87 .

[2]- المرجع نفسه ، ص 73.

5-2-5الطريقة المزدوجـــــة (التوليفية، التوفيقية):

كل طريقة لها محاسن و عيوبها و الطريقة المفضلة يجب أن نشتقها من الطرق جميعا، على أن تجمع المحاسن و تتجنب المساوئ، و يطلق على هذه الطريقة (الطريقة المزدوجة أو التركيبية التحليلية)، أي التي تجمع بين التركيب و التحليل، و أهم عناصر الازدواج في هذه الطريقة:

1 ــ تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة (طريقة الكلمة).

2 ــ تقدم للأطفال جملا سهلة تتكرر فيها بعض الكلمات ، (طريقة الجملة).

3 ــ تعنى بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا لتمييز أصوات الحروف و ربطها برموزها (الطريقة الصوتية).

4 ــ تهدف إلى معرفة الحروف الهجائية اسما و رسما (الطريقة الأبجدية).

و مما يزيد صلاحية هذه الطريقة البدء بالكلمات القصيرة فيستخدم فيها الصور الملونة و النماذجو الحروف الخشبية و غير ذلك.[1]

و هذه الطريقة إذن تدرب المعلم التلاميذ على تركيب كلمات من حروف بالطريقة الصوتية أو الطريقة الأبجدية.

يتميز المتعلم للقراءة: في هذه المرحلة الأخيرة بامتلاكه لمجموعة من الكلمات تمكنه من التعبير الشفوي و الكتابي وكذلك قدرته على قراءة و فهم جمل بسيطة قريبة مما يعبر عنه الطفل شفويا مع تمكنه من كتابة بعض كلماتها.

5-2-6طـــــريقة حـــــل المشـــــكلات:

يشير مصطلح مشكلة إلى موقف يكون فيه الفرد مطالبا بإنجاز مهمة ما لتحقيق هدف معين،و يكون لديه الرغبة إلى الوصول إليه و لا يستطيع بلوغه إلا في إطار الإمكانيات المتوفرة لديه و بذلك تنشأ المشكلة من وجود تعارض بين الواقع و المتوقع.تعتمد هذه الطريقة على صياغة موضوع الدرس على هيئة مشكلة أو سؤال يثير اهتمام الطلاب و يدفعهم إلى ممارسة الدرس على هيئة أنواع مختلفة من النشاطات التعليمية للوصول إلى حل المشكلة و تمر هذه الطريقة بالخطوات الآتية:

***الشعور بالمشكلة**:و هو ما يعني وصفها بدقة مما يتيح لنا رسم حدودها و ما يميزها عن سواها.

***تحليل المشكلة**:تتمثل في تعرف التلميذ على العناصر الأساسيةفي مشكلة ما و استبعاد العناصر التي لا تتضمنها المشكلة.[2]

---

[1]– حسين راضي عبد الرحمان ، زايد خالد مصطفى: المرجع السابق، ص ص 88 ، 89 .

[2]– محمد السيد علي: استراتيجيات تدريس العلوم، دار مكتبة الإسراء للطبع و النشر و التوزيع، 2006، ص 92.

و فضلا عن هذه الخطوات تمر كذلك ب:

***جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة:** تتمثل في مدى تحديد التلميذ لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات و البيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة.

***اقتراح الحلول:**تتمثل في قدرة التلميذ على التمييزو التحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل مشكلة ما.

***دراسة الحلول المقترحة:** و هنا يكون الحل واضحا و مألوفا فيتم اعتماده.[1]

و هذه الطريقة كغيرها من الطرائق الأخرى لها مزايا بقدر ما لها من مآخذ.

***مزايـــــا طريقة حل المشكلات:**

- نقل مسؤولية التعلم من المعلم إلى المتعلم.
- إثارة الدافعية للتعلم.
- تنمية جوانب الفكر.
- تنمية المعلومات لدى الطلبة.
- تفعيل دور الطالب.

***عيوب طريقة حل المشكلات:**

- لا يوجد عند جميع المعلمين الكفاءة اللازمة لتنفيذ هذه الطريقة.
- التلاميذ ذوي القدرات المحدودة يجدون صعوبة في التعلم بهذه الطريقة.
- عدم توفر أدوات و أجهزة كافية لتلبية حاجات الطلبة المتفوقين.[2]

ويمكن القول أن:

طريقة حل المشكلات ترتبط بوجود موقف يكون فيه التلميذ مطالبا بتحقيق هدف معين في ظل توفر الإمكانياتالملائمة و بذلك تنشأ المشكلة من وجود تعارض بين الواقع و المتوقع، رغم ذلك فإن هذا الأسلوب لا يصلح لجميع الموضوعات المقررة في المناهج و على المعلم أن يختار الموضوع المناسب لهذه الطريقة.

---

[1]– يحيى محمد نبهان: مهارة التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان، الأردن ، 2008، ص117.

[2]– فوزي أحمد سمارة: التدريس (مبادئ، مفاهيم و طرائق)، مؤسسة الطريق للنشر و التوزيع، عمان، 2004، ص ص 125 ،ـــ126

5-2-7طريقة المشروعـــــات:

يعرف " المشروع " على أنه عمل ميداني يقوم به الطالب، و يتسم بالناحية العلمية و تحت إشراف المعلم و يكون هادفا يخدم المادة العلمية، و أن يتم في البيئة الاجتماعية، و قد عرفه المربي الأمريكي " **ويليام كلبا ترك** " بأنه: " الفعالية المقصودة التي تجري في وسط اجتماعي متصل بحياة الأفراد "[1]، ولا يتم تحقيق هذه الطريقة إلا بالمرور بالخطوات الآتية:

- **إثارة اهتمام التلاميذ بالمشروع:** يكون إما بقراءة بعض الأخبار أو المعلومات المعنية أو القيام بالتجول في البيئة أو قد يأتي عن طريق مشكلة يصادفها التلاميذ أوغير ذلك.
- **تحديد الأهداف أو الأغراض:** ينبغي أن تكون واضحة في أذهان التلاميذ مما يحفزهم على العمل المتصل أو النشاط في سبيل الوصول إلى هذه الأهداف.
- **وضع خطة:** هذا يتضمن البحث، الدراسة و جمع المعلومات اللازمة لحل المشكلات التي تظهر في المشروع و هذا يتضمن الاطلاع في الكتب أو الاتصال بمختصين أو زيارة المتاحف في سبيل تحقيق أهداف واحدة.
- **تقدير قيمة المشروع:**بعد انتهاء التلاميذ من المشروع لا بد من أن يقوموا بنقد نواحي النشاط المختلفة التي قاموا بها أثناء المشروع فيذكروا نقاط الضعف و القوة و العيوب و طرق علاجهاو كيف يمكن التغلب عليها في مواقف متشابهة.

***مزايا طريقة المشروع:** لطريقة المشروع محاسن نذكر منها:

- إتاحة فرص النمو للتلاميذ، فتؤدي بهم إلى اكتساب ما يلزم أن يتصف به الفرد السوي من تعبير من آرائه و احترام آراء الآخرين.
- معرفة التلميذ حقوقه و ما عليه من واجبات و كيف يتحمل المسؤولية كعضو في، جماعة.
- تعمل طريقة المشروع على تفهم معنى الحرية الصحيحة و اكتساب أسلوب للتفكير السليم.[2]
- تدرب الفرد على أن يكون ناقدا، بحيث يعتمد على التجريب و البحث و الاستقصاء في جدله.

***عيوب طريقة المشروع:**

رغم ما تتبعه طريقة المشروع من مواقف تعليمية غير أنها تشمل على عيوب تذكر غير منتظمة و متفرقة.

---

[1]– حسنين محمد حسنين: طرائق التدريس، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن، 2007 ، ص 249.

[2]–لبيب رشدي وآخرون: المرجع السابق ، ص ص 71 ، 72.

ـــ يلاحظ أن طريقة المشروع: هذه لم يؤخذ بها إلا في بعض المدارس التي هيأت لها الظروف الفرصة للأخذ بها، أما بقية المدارس فلا يمكنها الأخذ بها لأنها تتطلب مدرس من نوع خاص،و هذا لا يتوفر في أغلب مدارسنا، فعدم توفر الإمكانيات جعلها قاصرة.[1]

و نتيجة لكل هذا توصلنا إلى أن طريقة المشروع طريقة تعطي اهتماما لميول المتعلم و حاجاته و هي تجعل أساس التعلم المشروع الذي يختاره التلاميذ حسب ميولهم و احتياجاتهم.

5-2-8طـــــريقة الاكتشـــاف:

تعد هذه الطريقة إحدى طرق التدريس التي تؤكد على ايجابية المتعلم و نشاطه في العملية التعليميةو ذلك بتهيئة الظروف الملائمة ليجعل المتعلم يكتشف المعلومات بنفسه بدلا من أن يحصل عليها جاهزة من كتاب يتلقاها من معلم.

" يستخدم المتعلم خلال ذلك العديد من العمليات العقلية كالملاحظة و الاستنتاج و التصنيف و الوصل و التفسير و القياس و المقارنة و غيرها من العمليات التي يحتاج إليها العالم في أثناء بحثه لمشكلة ما.

لا يعتمد التجريب في الطريقة الكشفية على تجارب تقليدية مرسومة الخطوات مسبقا بل تعد في هذه الحالة مصدر للمعرفة يمارس المتعلم خلالها عمليات التخطيط و الاستنتاج و تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة ".[2]

" و منه نلجأ إلى أن القول طريقة حل المشكلات تعد طريقة علمية للتفكير انبثقت عنها فعاليات تساعد المتعلمين على اكتساب مهارة التفكير و تنمية قدرتهم على مواجهة مواقف الحياة المختلفة إذ تعد إحدى طرق التدريس التي تؤكد على ايجابية المتعلم و نشاطه في العملية التعليمية " .[3]

لهذه الطريقة خطوات يجب مراعاتها و هي:

- يضم المعلم مواقف تعليمية ، و يقدم للتلاميذ مجموعة من المعلومات أو البيانات.
- يشجع المعلم تلاميذه على التفكير و دراسة هذه المعلومات و البيانات و تحليلها كي يصلوا إلى الاكتشاف.
- تقييم المعلم ما توصل إليه التلاميذ من اكتشاف و أساليب التوصل إليها.[4]

مميزات الطريقة الكشفية: يمكن تلخيصها فيما يلي:

---

[1]–لبيب رشدي وآخرون: المرجع السابق، ص ص 73 ،74.

[2]– عفت مصطفى الطناوي: التدريس الفعال(تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه)، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الأردن، 2009، ص 177.

[3]– عفت مصطفى الطناوي:المرجع السابقص 178.

[4]– أحمد مهدي عبد الحليم: المرجع السابق، ص 201.

- تؤكد على ايجابية المتعلم و نشاطه في العملية التعليمية، و ذلك بتهيئة الظروف الملائمة لجعله يكتشف المعلومات بنفسه بدلا من أن يستمدها جاهزة من كتاب أو يتلقاها من معلم.
- تنقل مركز الاهتمام في الموقف العلمي من المعلم إلى المتعلم و من المادة المتعلمة إلى المتعلم فالمتعلم هو المحور و الوسيلة و الغاية في نفس الوقت فلا تفرض عليه المعلومات و لكنه يشارك في التوصل إليها و لا يكون مستهلكا للمعرفة و لكن يكون منتجا لها.
- تؤكد على الأسئلةذات الإجابات المتعددة بدلا من الأسئلة ذات الإجابات المقيدة حيث تركز على توجيه الأسئلة المنشطةللمتعلم و الحافز لتفكيره، و لا تؤكد على إيجاد الإجابات الصحيحة و لكنها تؤكد على كيفية إيجاد تلك الإجابات.[1]

لكي تنجح الطريقة الكشفيةيجب على المعلم أن يوفر مناخا مقبولا من الراحة أثناء الدرس، هذا يعني إعطاء الحرية للمتعلم لكي يعبر عما يشعر به، و أن يرتب المعلم أفكاره قبل بدء الدرس و يعد إعداداجيدا على أن يطرح الدرس أمام التلاميذ في مستوى تفكيرهم مع التشجيع المستمر على المشاركة فيه.

لاكتشاف صور عديدة و مظاهر متنوعة نذكر منها:

- أنه من الممكن أن يتخذه المتعلم أسلوبه في حياته و فيما يقوم به من نشاطات،و عندما يصبح الاكتشاف بهذا المعنى فإن المتعلم يكتسب نظرة موضوعية إلى الأشياء و الظواهر التي تحدث في نفسه و حوله و يتعلم أسلوبا موضوعيا في تعامله مع الكثير من الأمور التي كان يمر بها و قد لا يعيرها اهتماما فضلا عن اكتسابه طريقة علمية في قياسها و بالتالي يكوّن عنها مفاهيم جديدة تترسخ في ذهنه.[2]

6- العوامـــل المؤثـــــــرة في القـــــراءة:

هناك عوامل رئيسية يجب أن نأخذ بها أثناء القراءة، لما لها من دور هام في إنجاح هذه العملية في إطار التداخل و التكامل، و لتكون الدراسة سهلة نقسمها إلى ثالث فئات رئيسية:

6-1العوامـــــل الحسيـــــــة (الحواسية):

6-1-1 الحاســـــة البصريـــــة (العينين):يقتضي تعلم القراءة القدرة على رؤية الكلمات و ملاحظة ما بينها من تشابه و اختلاف، و قد تؤدي عيوب الإبصار بالتلميذ إلى رؤية الكلمات مهزوزة، أو على غير صورتها الحقيقية، و قد يكون البصر سويا و لكنه لم يبلغ مستوى النضج المناسب لعملية القراءة أي

[1]- عفت مصطفى الطناوي: المرجع السابق، ص 129.

[2]- طه علي حسين الدليمي: المرجع السابق ،ص ص 95 ، 96.

لم يصل إلى القدر الذي يمكنه من التنسيق بين العينين في الرؤية (رؤية الأشياء و كأنها عين واحدة)، والأطفال لا يبلغون هذا المستوى من النضج في عمر زمني واحد لوجود فروق بينهم في معدلات النضج.

من مآخذ الإبصار رؤية الأشياء بصورة معكوسة، فإذا أبصر الكلمة " در " قرؤوها " رد " و ما لم تنشر الرعاية و الفحص الطبي للتلاميذ في المدرسة الابتدائية بصورة متكررة، فإن العيوب البصرية تنتشر بينهم و من العمل الذي يجب أن يقوم به المعلم هو ملاحظة العلامات الدالة على وجود مآخذ الإبصار عند التلاميذ حتى يتمكن من تصحيحها بالتدريب أو علاجها في الوقت المناسب لأن عملية القراءة تتطلب حس بصري سليم.[1]

6-1-2 الحاســـة السمعيـــة (الأذنين):

يستمع الطفل إلى أحاديث الكبار، و يقوم بتكرار ما يسمعه، فالسمع إذا بداية لتعليم اللغةو الأصواتو الرابط بين الحديث و القراءة مسألة واضحة، فإن عجز الطفلعن الاستماع السليم، سيجد صعوبة في الربط بين الأصوات التي يسمعها مع الكلمات التي يراها، أي بما يقرأ، كما أنه سيجد أمامه عائقا في تعلم الهجاء الصحيح للكلمات،و كذا في إتباع توجيهات المعلم الذي يقوم بتعليمه، أو في الاستماع لزملائه حين يتحدثون أو يقرؤون، و في التمييز بين عناصر الصوت،و سيجد صعوبة في ربط حديثه بنطق الغير، أضف إلى ذلك التوتر الانفعالي و الضيق الذي يؤدي إلى الحيلولة دون نجاح التلميذ في تعلم القراءة.[2]

6-2العوامـــــل النفسيـــــة (الذاتية):

للعوامل النفسية مكان هام في تكييف الطفل مع ذاته من جهة و مع ما يحيط به من جهة أخرى، هذا ما يساهم بفعالية في توفير الظروف الملائمة لتعليم القراءة بشكل جيد من حيث الهدف الذي نرجو الوصول إليه و من حيث الأداء.

6-1-1 الإدراك الجسدي و التكيف الجسمي:

يقوم الطفل بتحريك أطرافه منذ ولادته، هنا يبدأ دور الأم في ترسيخ التصور الجسدي عند الطفل لاسيما في السنة الأولى، و ذلك عندما تقوم بمداعبته و تسمي كل طرف من جسمه، و هي تلمسه بلطف تحمله في وضعيات مختلفة، و هنا يكتسب الطفل معرفة لأعضاء جسمه، تنمو تدريجيا و يقوم بحركات في سريره، عندما

[1]-عبد الله أحمد، فهيم مصطفى: المرجع السابق، ص 64 .

[2]-المرجع نفسه، ص 64.

يكبر الطفل يبدأ بتحريك كامل جسمه حتى يصبح قادرا على المشي،و يقترب من الأشياء التي يحبها و يقوم بمسكها، و هنا يظهر اللعب كعامل مساعد يتيح للطفل اكتشاف أجزاء جسمه من خلال الحركات التي يؤديها في الألعاب المختلفة، و مما يجدر بنا الإشارة إليه أن التصور الجسدي يبدأ في السنة الأولى بالتطور بشكل سليم إذا ترافق مع التشخيص المتواصل من قبل الأهل، خاصة عند ذوي الاحتياجات الخاصة ـــ الإعاقة الحركية ـــ حيث توفر لهم التجارب الفنية التي يمكنهم الاستفادة منها بدرجة كبيرة إلى أن تصبح لديهم القدرة الكافية على المشي.

و مع نهاية السنة الثانية يصبح الطفل ذاته ككل متكامل و قد ربط علماء النفس هذا الإدراك الكلي للذاته و ميل إلى الألعاب التجميعية (الدمج بين عدة قطع أو أجزاء للعبة الواحدة)، و استمتاعه بهاو نجاحه بها و نجاحه فيها.

و في السنة السادسة يصبح إدراك الطفل عاما و شبه كامل عن البنية الجسدية، و يظهر ذلك في محاولة الطفل رسم وجه إنسان أو جسم كامل للإنسان في إطاره العام، و يستمر هذا التطور إلى أن يبلغ حده الأكبر في سن الحادي عشر حيث يصبح بمقدوره التمييز بين ذاته و الآخرين.

و للإشارة فإن التصور الجسدي السليم مرتبط بنمو حركي متناسق إلى حد التوافق فكل تجربة ذات فعل حركي يمر بها الطفل، تساعد في تعزيز و تعميق إدراك الطفل لذاته.

و الطفل يبدي حركات متناسقة و منسجمة إذا كان يتمتع بوعي دقيق عن ذاته الجسدي الذي يستعمله في هذه الحركات و يتحكم به بصورة أفضل،و هو ما يوفر له تكيفا جيدا، و يجعله مرتاحا و مدركا أنه يشكل شخصية متميزة عن غيرها.

6-3العوامـــــل اللغويـــــة:

القراءة مهارة من المهارات اللغوية و تتلخص عملية تعلم القراءة في الربط بين الرموز الكتابية و معانيها اللغوية، و اللغة المنطوقة تسبق اللغة المكتوبة، و تكون أساسا لها، كما أن الفهم يسبق التلفظ، فالطفل يفهم كلما تقوله له و لكنه لا يستطيع أن يعبر عن ما يفهم بنفسهو ما إن يأتي الطفل إلى المدرسة يكون قد اكتسب المهارة في فهم اللغة و القدرة على استعمالها، مع ملاحظة التفاوت في هذه المهارة و تلك القدرة لذلك وجب على المعلمين أن ينموا لدى التلاميذ القدرة اللغوية حتى يتمكنوا فيها بعد أن يبدؤوا معهم القراءة، كأن يطلب منهم سرد القصص و التعبير عن مشهد رأوه و هنا يتوجب أن يتوفر للطفل الشعور بالأمن كي يقول ما يجول في ذهنه دون خوف و دون أن يخشى أن ينتقده أحد لقول صدر منه، و مما يساهم في تحدث الطفل بطلاقة قدرته

اللغوية التي تمكنه من صياغة أفكاره صياغة لغوية و عليه كلما امتلك الطفل حصيلة لغوية كبيرة ساعده ذلك في التعلم بيسر و بسهولة.[1]

6-4العوامـــــل البيئيـــــــة:

يساعد الجو المترلي على تنمية الثروة اللغوية للطفل، لأنه يستطيع التحدث مع والديه اللذين يشجعانه على إشباع حب استطلاعه و على التقصي و التجريب و مما لوحظ أن الأسر التي تهمل أطفالها و سوء تغذيتهم و لا تسمح لهم بالاستمتاع بالراحة تحرمهم من توفير الفرص الكافية للنمو، و القارئ نجده يكتسب خبراته التي يتعلمها من غيره في الحياة أثناء تعامله معهم، فالقراءة تتطلب التفاعل الاجتماعي الذي يكسب الإنسانالعادي خبراته و يمكنه من تفسير ما يقرأ و من الدراسات التي أجريت اتضح أن الأطفال الضعاف في القراءة هم الذين يعيشون في أسر فقيرة اجتماعيا و اقتصاديا، أكبر من تلك النسبة التي تعيش في أسر غنية اجتماعيا و اقتصادياو أن نسبة الضعاف أيضا عند الأطفال الذين يولدون في أسر كثيرة العدد مقارنة بالأسر قليلة العدد و الأمهات العاملات نجد أن أبناءهم ضعفاء في القراءة مقارنة بالأمهات اللواتي يولين رعاية لأبنائهم.

و في الأخير نصل إلى العلاقة الآتية أنه كلما كانت الرابطة سعيدة بين الوالدين لها أهمية في تنمية الميل للقراءة لأن مثل هذه القراءة تشجع الأطفال على المضي في عملية التعلم قدما، كما تؤدي إلى مشاركتهم وجدانيا عندما تواجههم الصعاب.[2]

[1]-حسين راضي عبد الرحمان ،زايد خالد مصطفى: المرجع السابق، ص ص 61، 62.

[2]- أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى محمد: المرجع السابق ص 65.

خلاصـــــــــة:

القراءة عامل مهم لتزويد الأطفال بالمعارف،من خلال إكسابه مهارات و اتجاهات جديدة و ذلك باستخدام منهج تدريس يتلاءم و قدراتهم العقلية،و بتداخل عوامل ساهمت في تعلمهم القراءةو حققت لهم حاجياتهم و لا يجب أن تفرض طريقة معينة عليهم و إنما يجب إشراكهم في اختيار ما يقرؤون و يكتفي المعلم بتوجيههم و إرشادهم .

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع
الأسس المنهجية للدراسة

الفصل الرابع : الأسس المنهجية للدراسة.

تمهيد.

1-الدراسة الاستطلاعية.

2-المنهج المتبع في الدراسة.

3-أدوات جمع البيانـــات.

4-مرحلتي تجريب وتوزيع الاستمارة.

5-مجالات الدراسة.

6- عينة الدراسة .

تمهيـــــد:

البحث الجيد هو الذي يتوصل إلى حقيقة الموضوع بكل جوانبه وبكل ما يحيط به من أسباب ونتائجوهو الذي يوصلنا إلى الأهداف والغايات المرجوة من هذا البحث، ولكي يتحقق ذلك لا بد لنا من إتباع خطوات منهجية وعلمية منظمة لمسار هذا الموضوع أو هذه الدراسة، وحتى تصنف دراستنا هذه ضمن الدراسات العلمية ركزنا في الجانب الميداني على الأسس المنهجية من خلال تحديدنا للمناهج العلمية الميدانية المستخدمة وكذا التقنيات والأدوات المعتمد في جمع البيانات بالإضافة إلى تحديد مجالات الدراسة.

1 – الدراســـة الاستطلاعية:

تعتبر المرحلة الاستطلاعية أولى المراحل التي يعرج إليها الباحث أو الدارس قبل شروعه في البحث، كي يتمكن من ضبط وتحديد موضوعه بدقة وكذا الإطلاع على الأدب السابق. وقد تكون نهاية دراسة أو بحث حول موضوع ما بداية لبحث آخر، وقد تكون هي نفسها مصدر لبحث آخر متمم لها[1]،ولذا كان من الضروري القيام بالاستكشاف الجاد. وبفعل المرحلة الاستطلاعية فإن الباحث يتجنب الوقوع في الأخطاء التي وقع فيها غيره لضمان انطلاقة صحيحة في البحث وإذا قلنا عن فوائدها فكثيرة نذكر منها:

- توفير الوقت للباحث للتعرف على مهارات جديدة.
- تجنب الباحث التكرار في دراسة مواضيع بحثت من قبل[2].

وقد بدأت دراستنا الاستكشافية بأخذ عينة من بعض المدارس الابتدائية الواقعة في ولاية البويرة سواء كانت المنطقة ريفية أو حضرية، كما أن الدراسات الاستطلاعية ساهمت كثيرا في كشف العديد من الجوانب المهمة التي ساعدتنا على صياغة أسئلة الدراسة التي نحن بصددها.

ويبقى الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو الحصول على أكبر قدر من المعلومات من أجل تحديد الأداة المستخدمة في هذه الدراسة،بالإضافة إلى محاولة اكتشاف الموقع المراد دراسته وكذا التعرف على عينة الدراسة.[3]

2–المنهج المتبع في الدراسة:

لا تسمى مرحلة معينة لأمة ما بالمتطورة إلا بمقدار ما يقدم فيها من بحوث علمية ولا يمكن أن يكتسب البحث صفة العلمية ما لم يقم على منهج يسهل سير البحث ويؤدي إلى الابتكار ويقود الفكر، ومنهجية البحث ليست قيادة الفكر فحسب، بل هي أيضا وقبل كل شيء قيادة أخلاقية، لأن روح العلم روح أخلاقية[4]،أضف إلى ذلك أن المنهج يعبر عن جملة من الأسس والقواعد والعمليات العقلية التي يستعين بها الباحث ويسير وفقها لتحقيق الهدف الذي يصبو إليه، واكتشاف الحقيقة للوصول إلى نظريات وقوانين تحكم الظاهرة والتنبؤ بما سيحدث في المستقبل[5] وقد فرضت علينا طبيعة موضوعنا المتمثل في "أسباب ضعف تلاميذ السنة الثانية ابتدائي في مادة القراءة"، ومادة المعلومات المتحصل عليها للوصول إلى الهدف والإجابة على الأسئلة التي طرحت ضمن الإشكالية، الاعتماد على المنهج **الوصفي** الذي هو عبارة عن مجموعة منظمة من العمليات

1– عامر قنديلي: البحث العلمي، دليل الطالب في الكتاب والمكتبة والبحث، بغداد مطبعة عصام 1979، ص30.

2– أحمد بدر: أصول البحث العلمي ومناهجه، الكويت، وكالة المطبوعات 1973، ص ص86،87.

3– سليماني جميلة: دراسات في علم النفس الاجتماعي الفضائي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2011،ص313

4– محمد مندور:من مقدمة كتاب لانسون مايبه، منهج البحث في اللغة والأدب، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1982 ص12 .

5– حسين عبد الرحيم رشوان: في مناهج العلوم،مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية، مصر، 2003، ص47.

التيتسعى لبلوغ الهدف [1] ، فهو إذن يدرس ظاهرة أو حدثا أو قضية موجودة حاليا ، يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل الباحث فيها، وذلك لوصف وتفسير نتائج الدراسة [2] من أجل استخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل الدراسة.[3]

3- أدوات جمع البيانات:

لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على الاستمارة (الاستبيان)، والتي تمثل أداة مهمة لجمع البيانات والحقائق المرتبطة بواقع معين، وتقدم الاستمارة على شكل أسئلة يطلب الإجابة عنها من قبل عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستمارة.[4] حيث وجه هذا الاستبيان لمجموعة من المعلمين في الطور الابتدائي بالضبط معلمي ومعلمات السنة الثانية ابتدائي وقد احتوى على 27 سؤالا موزعة على أربعة محاور هي كالآتي:

- **المحور الأول**: اشتمل على البيانات العامة (الشخصية).
- **المحور الثاني**: اشتمل على بيانات تتعلق بالقراءة.
- **المحور الثالث**: اشتمل على بيانات تتعلق بالبرنامج الدراسي.
- **المحور الرابع**: اشتمل على بيانات تتعلق بطرق التدريس.

4- مـــــرحلتي تجريب وتوزيع الاستمارة:

4-1مرحلة تجريب الاستمارة :

قمنا في هذه الدراسة بتوزيع سؤال مفتوح تضمن ما يلي: ما هي الأسباب التي تؤدي إلى ضعف تلاميذ السنة الثانية ابتدائي في مادة القراءة ؟على 12معلما، من أجل صياغة الاستمارة في شكلها النهائي وفق آراء المعلمين، ومن بعدها عرضت على مجموعة من الأساتذة والدكاترة من داخل وخارج الوطن.

4-2 مرحلة توزيع الاستمارة:

بعد التأكد من فاعلية جميع الأسئلة ونظرا للاهتمام البالغ الذي حظيت به من طرف المعلمين، قمنا بتوزيعها على عينة خارجية بلغ عددها 50 معلما ومعلمة ومن خلال النتائج التي سنتوصل إليها نقوم بـــ:

1- موريس أنجرس: منهجية البحث في العلوم،الإنسانية، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر والتوزيع الجزائر، ط2، 2006، ص204 .

2- إحسان ومحمود: تصميم البحث التربوي، غزة، ط4، 2002، ص83.

3- الرشيدي بشير صالح: مناهج البحث التربوي، دار الكتاب الحديث،2000، ص59.

4- عبيدات ذوقان وآخرون: البحث العلمي مفهوم وأدواته وأساليبه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط8 2004، ص109.

4-2-1 التحليل الكمي: والمتمثل في استعمال النسب المئوية لتحويل التكرارات في الجداول إلى نسب مئوية قصد عرض النتائج وفقها.

$$\text{والنسب المئوية} = {}^{1}\frac{\text{العدد الجزئي}}{\text{العدد الكلي}} X100$$

4-2-2 التحليل الكيفي: وهو تحليل الجداول والتعليق عليها سوسيولوجيا والمقاربة بين النتائج.

5- مجـــالات الدراســـــة:

لكل دراسة في العلوم الاجتماعية حدود تختلف حسب الأهداف الدراسية وإمكانيات الباحث، وهناك ثلاث حدود للدراسة وهي:

5-1 المجـــــال الزماني: يمكن تحديد الحد الزماني من خلال المراحل الأساسية والطريقة التي مرت بها هذه الدراسة، فكانت بدايتها مرحلة الاستطلاع وصولا إلى تحديد الإشكالية والفرضيات والإطار العام للدراسة الميدانية التي تم فيها وتحديد مكان تطبيق الاستمارة ، ومن ثم تجريبها على أفراد خارجة عن مجتمع البحث وبعدها صححت وتم تطبيقها بصفة رسمية ، وقد استمرت فترة ملء الاستمارة مدة 15يوما وهي أفضل مدة زمنية تستخدم في هذه الطريقة، بعدها جاءت مرحلة التفريغ وتحليل المعطيات الميدانية واستخلاص النتائج وتم تحديد الرسالة وطباعتها في شكلها النهائي مع الإشارة إلى الاستعانة بكتب منهجية فيما يخص التوثيق وباختصار المجال أو الحد الزماني الذي استغرقناهلإنجاز هذا البحث ستة أشهر بداية من شهر جانفي من عام 2013، وقد تم بناء الجانب النظري في ثلاثة أشهر، أما الجانب التطبيقي فقد بدأ في شهر أفريل ، حيث قمنا بناء الاستمارة وعرضها على الأساتذة لتصحيحها،من ثم وضعناها في شكلها النهائي و وزعناهافي 10ماي2013، وعليه فقد استغرق شهرين وأربعة أيام مع ترتيب وطباعة البحث.

5-2 المجـــال المكاني: تم إجراء الدراسة في مجموعة من المدارس الابتدائية الواقعة بولاية البويرة، حيث قمنا بتوزيع 50 استمارة على معلمي السنة الثانية ابتدائي، والمدارس الابتدائية التي وزعنا بها الاستمارة توجد في الملاحق نظرا لكثرتها.

1- الغريب رمزية: التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة،1977، ص112.

3-5 المجـــــال البشري: هو المجتمع الذي سحبت منه العينة العامة والخصائص التي يجب أن توفر في الوحدات المتمثلة لعينة البحث على وجه الخصوص، ويتمثل المجتمع في معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية، التي سبق ذكرها والذين بلغ عددهم 50 معلما ومعلمة.

6- عينـــة الدراســـــة:

6-1 مواصفـــــات العينـــــة: عينة الدراسة هي جزء من مجتمع البحث الأصلي، يختارها الباحث بأساليب مختلفة وبطريقة تمثل المجتمع الأصلي وتحقق أغراض البحث وتغني الباحث عن مشقات دراسة المجتمع الأصلي.

اعتمدنا استنادا على الموضوع محل الدراسة على العينة القصدية حيث يقوم فيها الباحث باختيار عدد من الأفراد على أساسهم يحققون غرض أو بعض أغراض الدراسة التي سنقوم بها، وبطبيعة الحال وضرورة البحث تقتضي أن يجيب المبحوثين بموضوعية وكما سبق ذكره، فمواصفات عينة دراستنا هي مجموعة من المعلمين يمثلون المدارس التي وزعنا بها الاستمارة و الذي بلغ عددهم 50 معلما ومعلمة.

6-2 طـــــريقة اختيار العينـــــة: لما كان من العسير في كثير من البحوث التربوية والاجتماعية القيام بدراسة شاملة لجميع المفردات التي تدخل في البحث فإنه لا توجد وسيلة أخرى يمكن الاعتماد عليها سوى الاكتفاء بعدد محدد من الحالات أو المفردات في حدود الوقت والجهد والإمكانيات المتوفرة ،ثم القيام بدراسة هذه الحالات الجزئية وتعميم نتائجها على المجتمع الكبير[1]، وعليه تخضع عملية انتقاء عناصر مجتمع البحث أو ما يعرف بالعينة لشروط ومقاييس ترتبط أساسا بطبيعة البحث وأهدافه، فانتقاء العينة تتحكم فيه مجموع الخصائص التي تميز مجموعة عن غيرها، وفي الدراسة التي نحن بصددها اخترنا العينة بطريقة الحصر الشامل مجموع المعلمين خدمة للبحث، وقد تعاملنا مع أغلبية المعلمين في المدارس الابتدائية الواقعة في ولاية البويرة وبلغ عددهم 50 معلم.[2]

1- حسن عبد الباسط محمد: أصول البحث العلمي، مكتبة وهبة، ط12، 1989، ص347.
2- آمنة بلعي: أسئلة المنهجية العلمية في اللغة والأدب، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، ط3، 2011 ص101.

الفصل الخامس

عرض وتحليل الجداول

الفصل الخامس : عرض وتحليل الجداول.

تمهيد.

1- عرض وتحليل جداول بالبيانات العامة.

2- عرض وتحليل جداول الفرضية الأولى.

3- نتائج الفرضية الأولى.

4- عرض وتحليل جداول الفرضية الثانية.

5- نتائج الفرضية الثانية.

6- الاستنتاج العام .

تمهيـــــــــــــد:

بعدما تطرقنا إلى الجانب النظري بكل فصوله والذي يمثل لنا منطلق الدراسة ، وصلنا إلى الجانب التطبيقي أو الميداني الذي يمثل لنا أرضية الدراسة كما هي في الواقع ، بحيث سيتم في هذا الفصل عرض وتحليل الجداول العامة وكذا الجداول الخاصة بالفرضية الأولى والثانية وصولا في النهاية إلى نتائج الفرضيات وكذا الخلاصة العامة لهذا الفصل .

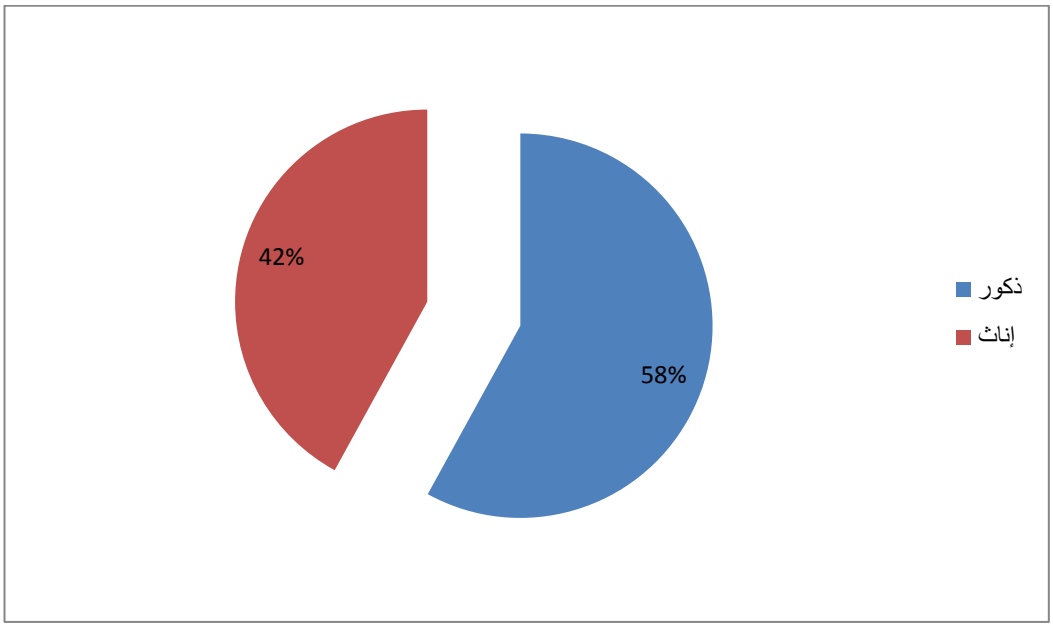
1-عرض وتحليل جداول بالبيانات العامة :

جدول رقم (1): يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسب المئوية
ذكور	29	%58
إناث	21	%42
المجموع	50	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن توزيع العينة حسب الجنس والتي بلغ مجموعها 50 معلما ومعلمة أن نسبة الذكور أكبر من نسبة الإناث حيث بلغت الأولى 58% مقابل 42% بالنسبة للإناث وعليه نجد أن الذكور هم الأكثر ميلا للتعلم في هذه السنة (الثانية ابتدائي) مقارنة بالإناث وذلك على حسب معطيات الجدول.

التمثيل البياني1 :دائرة نسبية توضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.



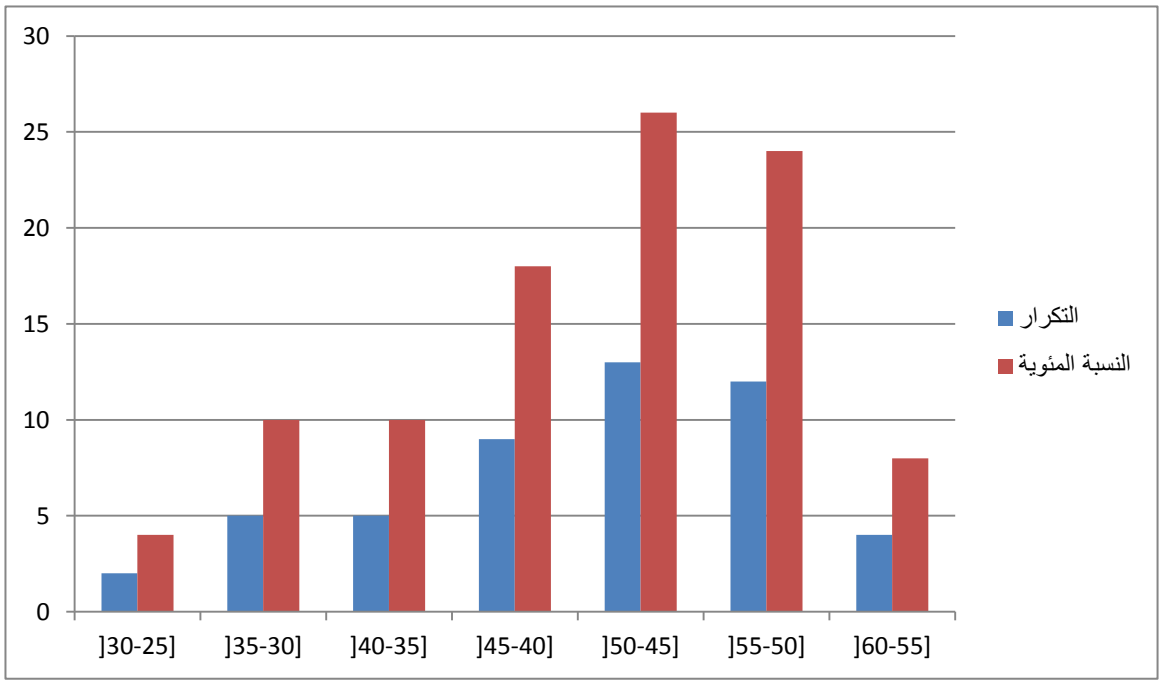
جدول رقم (2): يبين توزيع أفراد العينة حسب السن.

الفئات العمرية	التكرار	النسبة المئوية
[25-30[	02	%04
[30-35[	05	%10
[35-40[	05	%10
[40-45[	09	%18
[45-50[	13	%26
[50-55[	12	%24
[55-60[	04	%8
المجموع	50	%100

على ضوء البيانات المقدمة بالجدول أعلاه يتضح لنا جليا أن الفئة العمرية المحصورة بين [45-50[سنة احتلت الصدارة بنسبة 26%، تلتها الفئة المحصورة بين [50-55[سنة ،بنسبة بلغت 18%، وحلت الفئتين العمريتين المحصورتين بين [30-35[و[35-40[سنة بالمركز ما قبل الأخير بنسبة وصلت إلى 10%وجاءت في ذيل الترتيب الفئة العمرية المحصورة بين [25-30[سنة ،بنسبة وصلت إلى 04% فقط.

وعليه نستنتج أن الفئة العمرية المحصورة بين [45-50[سنة هم من أسندت لهم مهمة تدريس السنة الثانية ابتدائي مقارنة بالفئات الأخرى، وأيضا نلاحظ أن هذه الفئة [45-50[تمثل مرحلة الكهولة ما يعني أن أغلب معلمي هذه السنة دخلوا إلى مرحلة الكهولة.

التمثيل البياني(2): مدرج تكراري يوضح توزيع أفراد العينة حسب الفئات .



جدول رقم (03) :يبين توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في التعليم .

الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
]10-01]	07	14
]20-10]	11	22
]30-20]	17	34
]40-30]	15	30
المجموع	50	100

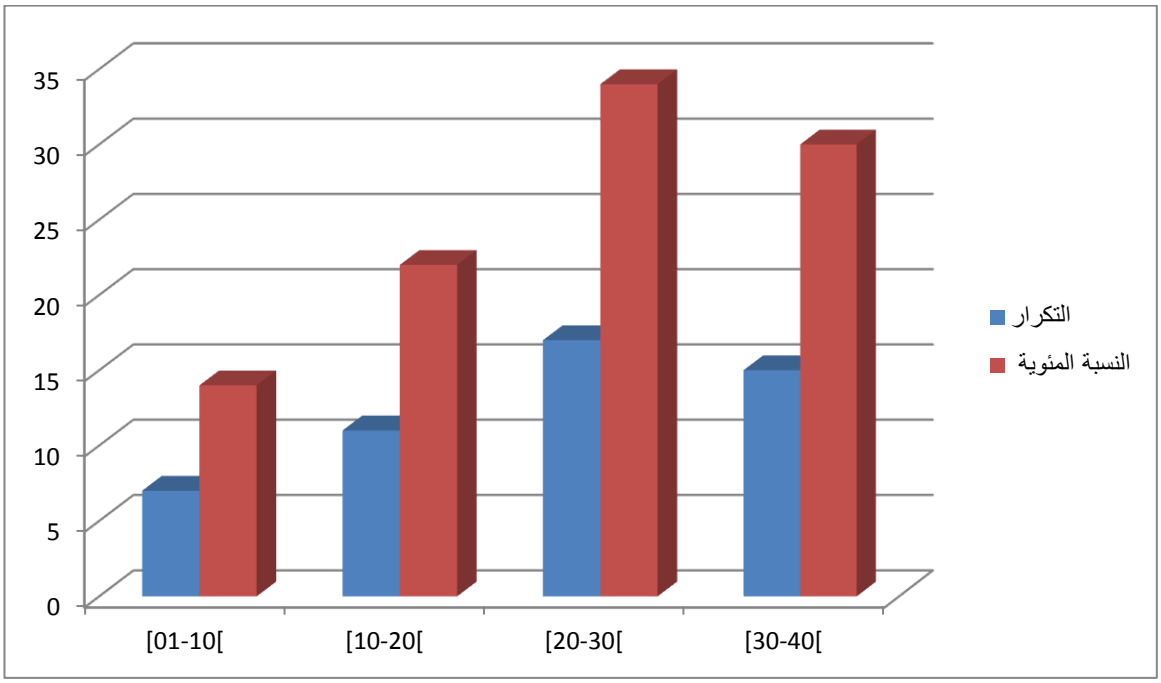
حسب المعطيات التي بين أيدينا من خلال الجدول يتضح لنا أن عينة الدراسة وزعت حسب الأقدمية في التعليم على النحو التالي :

الفئة المحصورة ما بين [01-10] سنوات بتكرار 07 أي ما يعادل نسبة 14% , أعقبتها الفئة المحصورة بين [10-20]سنة بتكرار 11و نسبة 22%، جاءت بعد ذلك الفئة المحصورة بين [20-30] سنة بتكرار

وصل إلى 17 و بنسبة وصلت إلى 34%، كما نجد الفئة الأخيرة المحصورة بين [30-40 [سنة قد تكررت 15 مرة و بنسبة مئوية وصلت إلى 30%.

وبناء على ذلك كلّه نستنتج أن الفئة المحصورة بين [20-30 [سنة قد حصلت على تكرار 17 ونسبة المئوية وصلت إلى 34% ما يعني أن معلمي السنة الثانية ابتدائي هم الأكثر أقدمية في التعليم و لهم من الخبرة ما ليس للفئات الأخرى حسب معطيات الجدول أعلاه.

التمثيل البياني(3):مدرج تكراري يوضح توزيع أفراد العينة حسبالأقدمية في التعليم.



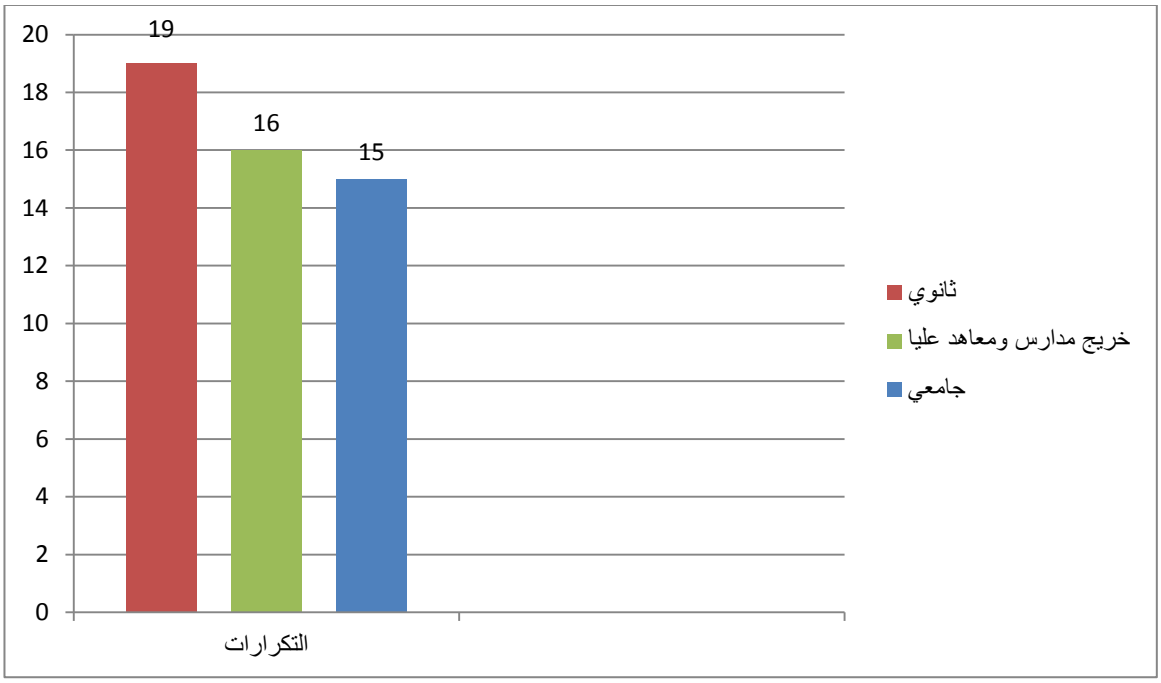
جدول رقم (04): يبين توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للمعلمين.

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية %
ثانوي	19	38%
خريج مدارس و معاهد عليا	16	32%
جامعي	15	%30
المجموع	50	%100

من خلال الجدول يتبين لنا أن مستوى التعليم الثانوي قد تصدر الترتيب بنسبة قدرت ب 38% تلاه مستوى خريجي المدارس و المعاهد العليا بنسبة وصلت إلى 32% في حين نجد أن المستوى الجامعي احتل المركز الأخيرفي الترتيب بنسبة قدرت ب30% فقط.

و منه نستنتج أن أغلبية المعلمين الذين يشرفون على تعليم السنة الثانية ابتدائي لديهم مستوى ثانوي ، بينما تبقى نسبة المعلمين المتخرجين من المدارس و المعاهد العليا و كذا الجامعين قليلة نوعا ما إذا ما قورنت بسابقتها.

التمثيل البياني(4) : أعمدةبيانية توضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للمعلمين.



2-عرض وتحليل جداول الفرضية الأولى:

جدول رقم (05):يوضح لنا العلاقة بين مراعاة البرنامج لتدرج النصوص من السهل إلى الصعب و مدى استيعاب التلاميذ لما قرؤوه.

مدى استيعاب التلاميذ / مراعاة لما قرؤوه البرنامج لتدرج النصوص من السهل إلى الصعب	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يراعي	12	%60	05	%25	03	%15	20	%100
لايراعي	06	%20	14	%47	10	%33.33	30	%100
المجموع	18	%36	19	%38	13	%26	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه و الذي يوضح لنا العلاقة بين مراعاة البرنامج لتدرج النصوص من السهل إلى الصعب و مدى استيعاب التلاميذ لكل ماقرؤوه، أن أعلى نسبة سجلت38% عند لا بحيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأن البرنامج لايراعي تدرج النصوص من السهل إلى الصعب مع عدم استيعاب التلاميذ لما قرؤوه إلى 47%،كما نجد نسبة 25% من المعلمين الذين قالوا عن البرنامج بأنه يراعي تدرج النصوص من السهل إلى الصعب مع عدم استيعاب التلاميذ لما قرؤوه ، و جاءت 36%كثاني نسبة عند نعم ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا عن البرنامج أنه يراعي تدرج النصوص من السهل إلى الصعب مع استيعاب التلاميذ لما قرؤوه إلى 60%، تلتها نسبة 20% من المعلمين الذين قالوا عن البرامج بأنه لايراعي تدرج النصوص من السهل إلى الصعب مع استيعاب التلاميذ لما قرؤوه ، لتبقى نسبة 26% كأدنى نسبة سجلت عند أحيانا ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأن البرنامج لايراعي تدرج النصوص من السهل إلى الصعب مع قدرة التلاميذ أحياناعلى استيعاب ماقرؤوه إلى 33.33%، تلتها نسبة 15% من المعلمين الذين قالوا بأن البرنامج يراعي تدرج النصوص من السهل إلى الصعب مع قدرة التلاميذأحيانا على استيعاب ماقرؤوه.

وما يمكننا استنتاجه من خلال النتائج المبينة في الجدول أن برنامج مادة القراءة المقرر للسنة الثانية ابتدائي لم يراعي تدرج النصوص من السهل إلى الصعب، هذا ما أدى إلى عدم قدرة التلاميذ على استيعاب ما قرؤوه ،

وهذا حتما سيؤدي إلى ضعفهم في القراءة ؛حيث بلغت نسبة المعلمين الذين صرحوا بذلك 60% أي مايعادل 30 معلما .

جدول(06): يوّضح لنا العلاقة بين مراعاة البرنامج للفروقات الفردية ومدى استيعاب التلاميذ لما قرؤوه.

مدى استيعاب التلاميذ لما قرؤوه / مراعاة البرنامج للفروقات الفردية	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يراعي	10	%55.55	06	%33.33	02	%11.11	18	%100
لايراعي	08	%25	13	%40.62	11	%33.37	32	%100
المجموع	18	%36	19	%38	13	%26	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول الذي يمثل لنا العلاقة بين مراعاة البرنامج للفروقات الفردية و مدى استيعاب التلاميذ لكل ماقرؤوه أن:

أعلى نسبة سجلت هي 38% عند لا،حيث بلغتنسبة المعلمين الذين قالوا بأن البرنامج لايراعي الفروقات الفردية مع عدم استيعاب التلاميذ لماقرؤوه 40,62%، تلتها نسبة 33.33% من المعلمين الذي قالوا بأن البرنامج يراعي الفروقات الفردية مع عدم استيعاب التلاميذ لكل ماقرؤوه، ونجد نسبة 36% كثاني أعلى نسبة عند نعم ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأن البرنامج يراعي الفروقات الفردية مع استيعاب التلاميذ لكل ماقرؤوه إلى 55,55%، تلتها نسبة 25% من المعلمين الذين قالوا بأن البرنامج لايراعي الفروقات الفردية مع استيعاب التلاميذ لكل ماقرؤوه ، لتأتي 26%كآخر نسبة عند أحيانا، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأن البرنامج لايراعي أحيانا الفروقات الفردية مع استيعاب التلاميذ أحيانا لماقرؤوه إلى 34,37%، تلتها نسبة 11,11% من المعلمين الذين قالوا بأن البرنامج يراعي الفروقات الفردية للتلاميذ مع قدرتهم أحيانا على استيعاب ما قرؤوه.

و نستنتج من خلال النتائج أن نسبة 64% أي مايعادل 32معلما قالوا بأن البرنامج المقرر لمادة القراءة لايراعي الفروقات الفردية للتلاميذ وهذا ما أدى إلى التأثير على درجة استيعابهم و فهمهم لما قرؤوه سابقا فقد أثبتت الدراسات أن القراءة تقوم على أساسين هما ، تفسير الرموز المكتوبة وربطها بالمعاني حيث يقوم التلميذ بتأمل الرموز وربطها بالمعاني بعد ذلك يفسرها وفقا لخبراته أي أنه يقوم بقراءة الرموز و ليس المعاني و عليه فرؤية الرموز تحتاج إلى عمل العين ،وقد تكون حاسة سمع التلميذ محدودة فيجد الطفل في البداية أن تكون الأساليب و طرق تعرف الكلمات صعبة ما يعني أنّه على البرنامج الأخذ بعين الاعتبار عند وضع برنامج تعليمي لمادة ما التكيف مع الفروق الفردية،أضف إلى ذلك كله أن البرنامج لم يراعي الفروقات الفردية المتمثلة في الميل نحو القراءة والقدرة عليها والإستعداد لها .

جدول رقم (07): يوضح لنا العلاقة بين التفاوت في القدرات العقلية لدى التلاميذ و مدى استيعابهم لماقرؤوه.

مدى استيعاب التلاميذ لما قرؤوه / التفاوت في القدرات العقلية	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يوجد	15	%38,46	14	%35.89	10	%25.64	39	%100
لايوجد	03	%27,27	05	%45.45	03	%27.27	11	%100
المجموع	18	%36	19	%38	13	%26	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول الذي بين أيدينا و المتمثل في العلاقة بين تفاوت القدرات العقلية لدى التلاميذ و مدى استيعابهم لما قرؤوه أن:

أعلى نسبة سجلت هي 38% عند لا ،حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأنه لا يوجد تفاوت في القدرات العقلية لدى التلاميذ مع عدم استيعابهم لما قرؤوه إلى 45,45%، تلتها نسبة 35,89% من المعلمين الذين قالوا بأنه يوجد تفاوت في القدرات العقلية للتلاميذ مع عدم قدرتهم على استيعاب ماقرؤوه ، بينما ثاني أعلى نسبة سجلت هي 36%عند نعم ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأنه يوجد تفاوت في قدرات

التلاميذ العقلية مع استيعابهم لما قرؤوه إلى 38,46%، تلتها نسبة 27,27% من المعلمين الذين قالوا بأنه لايوجد تفاوت في القدرات العقلية للتلاميذ مع قدرتهم على استيعاب ماقرؤوه ، و في الأخير نجد النسبة 26% عند أحيانا، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأنه لايوجد تفاوت في القدرات العقلية لدى التلاميذ مع قدرتهم أحيانا على استيعاب ما قرؤوه إلى 27,27%، في حين نجد 25,64% نسبة المعلمين الذين قالوا بأنه يوجد تفاوت في القدرات العقلية للتلاميذ مع قدرتهم أحيانا على استيعاب ماقرؤوه.

على ضوء النتائج المبينة في الجدول نستنتج أنه يوجد تفاوت في القدرات العقلية للتلاميذ و هذا ما يؤدي إلى خلل في استيعابهم للدروس التي تم قراءتها سابقا،فقد بلغت نسبة المعلمين الذين رأوا أن هناك تفاوت وربطوه بعدم الاستيعاب إلى 78%أي ما يعادل 39 معلما.

جدول رقم (08): يبين العلاقة بين تلاءم برنامج مادة القراءة مع الحجم الساعي المخصص له.

الحجم الساعي المخصص / تلاءم برنامج مادة القراءة له	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	14	%67	07	%33	21	%100
لا	08	%28	21	%72	29	%100
المجموع	22	%44	28	%56	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول والذي يمثل لنا العلاقة تلاءم برنامج مادة القراءة مع الحجم الساعي المخصص له أن:

نسبة 56% سجلت عند لا كأعلى نسبة ، حيث وصلت فيها نسبة المعلمين الذين يرون أن برنامج مادة القراءة لا يتلاءم و تلاميذ السنة الثانية مع عدم كفاية الحجم الساعي المخصص له إلى 72%،تلتها نسبة المعلمين الذين يرون بأنّ البرنامج يتلاءم والتلاميذ مع عدم كفاية الحجم الساعي المخصص له إلى 33%

وأدنى نسبة سجلت هي 44% عند نعم ، حيث وصلت فيها نسبة المعلمين الذين يرون أن البرنامج يتلاءم والتلاميذ مع كفاية الحجم الساعي المخصص له إلى 67%، تلتـــــــــــــها نسبة المعلمين الذين يرون أن البرنامج يتلاءم و التلاميذ مع كفاية الحجم الساعي المخصص له إلى 28%.

منه نستنتج أن برنامج مادة القراءة لايتلاءم مع تلاميذ السنة الثانية ابتدائي و الحجم المخصص للمادة . فنتائج الجدول سجلت بأنّ نسبة 58%أي ما يعادل 29 معلما قالوا أن الحجم الساعي المخصص للمادة غير كاف إذا ماقورن بالبرنامج المقرر ، حيث يصل الوقت المخصص للحصة الواحدة إلى 45 دقيقة وهذا الوقت لا يكفي لقراءة جميع التلاميذ و إذا قرؤوا فإنّ وقت كلّ تلميذ سيكون دقيقة واحدة إذا كان العدد داخل القسم 39تلميذا كما وجدناه في أرض الواقع عند بعض المدارس.

جدول رقم (09):يوضح لنا العلاقة بين صعوبة محاور برنامج مادة القراءة مع استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة.

استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة / صعوبة محاور مادة القراءة	يستطيعون		لا يستطيعون		أحيانا يستطيعون		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
توجد	15	%41,66	16	44.44 %	05	%13,88	36	%100
لا توجد	01	%07,14	03	21,42 %	10	%71,42	14	%100
المجموع	16	%32	19	%38	15	%30	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول و الذي يمثل لنا العلاقة بين صعوبة محاور برنامج مادة القراءة مع استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة أن:

أعلى نسبة سجلت هي 38% عند لا يستطيعون ، حيث وصلت فيها نسبة المعلمين الذين قالوا بأنه توجد محاور صعبة في مادة القراءة مع استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة إلى 44,44%، تلتها نسبة المعلمين الذين قالوا بأنه لاتوجد محاور صعبة في مادة القراءة مع عدم استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة إلى 21,42%، و كثاني نسبة سجلت في الجدول هي 32%عند يستطيعون ، حيث وصلت فيها نسبة المعلمين الذين قالوا بأنه توجد محاور صعبة في مادة القراءة مع استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة إلى 41,66% تلتها نسبة المعلمين الذين قالوا بأنه توجد محاور صعبة في مادة القراءة مع استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة إلى07,14%، و نجد أدنى نسبة سجلت في الجدول هي 30% عند أحيانا يستطيعون حيث وصلت فيها نسبة المعلمين الذين قالوا بأنه لا توجد محاورة صعبة في مادة القراءة مع استطاعة التلاميذ أحيانا قراءة الكلمات الجديدة إلى 71,42%، تلتها نسبة المعلمين الذين قالوا بأنه توجد محاور صعبة في مادة القراءة مع استطاعة التلاميذ أحيانا قراءة الكلمات الجديدة إلى 13,88% ومنه نقول أنّه كلّما كانت هناك محاور صعبة في البرنامج قلت استطاعة التلاميذ على قراءة الكلمات الجديدة .

جدول رقم (10):يبين لنا العلاقة بين وحدات برنامج مادة القراءة مع إنهاءالبرنامج خلال السنة.

إنهاء البرنامج خلال السنة / برنامج مادة القراءة	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
كثير الوحدات	23	%71,87	02	0%6,25	07	%21,87	32	%100
ليس كثير الوحدات	12	%66,66	04	%22,22	02	%11,11	18	%100
المجموع	35	%70	06	%12	09	%18	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول و الذي يمثل لنا العلاقة بين كثرة وحدات برنامج مادة القراءة مع إنهائه خلال السنة أن :

أعلى نسبة سجلت هي 70% عند نعم ، حيث بلغت نسبة المعلمين الذين يرون أن برنامج مادة القراءة كثير الوحدات مع إنهائه إلى 71,87% ، تليها نسبة المعلمين الذين يرون أن برنامج مادة القراءة ليس كثير الوحدات مع إنهائه إلى 66,66%، تليها نسبة 18% عند أحيانا، حيث بلغت نسبة المعلمين الذين يرون أن برنامج مادة القراءة كثير الوحدات مع إنهائه أحيانا إلى 21,87%، بينما نسبة المعلمين الذين يرون أن برنامج مادة القراءة ليس كثير الوحدات مع عدم إنهائه أحيانا إلى 11,11%، لتسجل أدنى نسبة في الجدول و هي 12% عند لا يستطيعون ، حيث صلت نسبة المعلمين الذين يرون أن البرنامج ليس كثير الوحدات مع عدم إنهائه خلال العام إلى 22,22%،في حين نجد نسبة 06,25% عند لا ، من المعلمين الذين يرون أن البرنامج كثير الوحدات مع عدم إنهائه خلال السنة .

من خلال نتائج الجدول نستنتج أن برنامج مادة القراءة للسنة الثانية كثير الوحدات حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأنّ البرنامج كثير الوحدات إلى 64%أي ما يعادل 32 معلما و بالرغم من ذلك فإنهم ينهون البرنامج خلال السنة ، مايعني أن التلاميذ نهاية السنة نجدهم غير مستوعبين للدروس و منه كلّما كثرت وحدات البرنامج قلّت نسبة الاستيعاب و العكس صحيح.

جدول رقم (11): يوضح لنا العلاقة بين إلزام المعلم بإنهاء البرنامج مع مستوى التلاميذ في مادة القراءة .

مستوى التلاميذ / إلزام المعلم بإنهاء البرنامج	جيد		حسن		متوسط		لمجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
ملزم	09	%21,95	27	%65,85	05	%12,19	41	%100
غير ملزم	03	%33,33	5	%55,55	01	%11,11	09	%100
المجموع	12	%24	32	%64	06	%12	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه و الذي يوّضح لنا العلاقة بين إلزام المعلم بإنهاء البرنامج مع مستوى التلاميذ في مادة القراءة أن:

النسبة الأعلى في الجدول هي 64% عند مستوي حسن،حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأنهم ملزمون بإنهاء البرنامج مع مستوى حسن بالنسبة للتلاميذ إلى65,85%، تلتها نسبة 55,55%في نفس المستوي عند المعلمين الذين يرون بأنهم غير ملزمين بإتمام البرنامج ، و حلّت في المركز الثاني النسبة 24% عند مستوى جيد ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأنهم غير ملزمين بإنهاء البرنامج مع مستوى جيد إلى 33,33%، تلتها نسبة 21,95% عند نفس المستوى قالوا بأنهم ملزمون بإنهاء البرنامج عند نفس المستوى. و حلت في المركز الأخير النسبة 12% عند مستوى متوسط ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأنهم ملزمون بإنهاء البرنامج مع مستوى متوسط إلى 12,19%، تلتها نسبة 11,11% عند نفس المستوى قالوا بأنهم غير ملزمين بإنهاء البرنامج كذلك عند نفس المستوى .

من خلال نتائج الجدول نستنتج أن المعلمين ملزمون بإنهاء البرنامج المقرر و هذا ماقالوه حيث بلغت نسبتهم 82% أي ما يعادل 41 معلما و هذا ما أثر على مستوى التلاميذ في القراءة حيث وجدنا 65,85% أحسن نسبة تتوافق و المستوى الحسن للتلاميذ ، كما نستنتج أنّه توجدعلاقة تأثير وتأثر بين إلزام المعلمين بإنهاء البرنامج و مستوى التلاميذ بحيث كلّما كان المعلم ملزما بإنهاء البرنامج قل مردود و مستوى التلاميذ لأن المعلم يصبح يسرع في تقديم الدروس دون الوقوف عند مستوى كل تلميذ.

جدول رقم (12): يبين لنا العلاقة بين فتح البرنامج المجال لاجتهاد المعلم و الحجم الساعي المخصص لمادة القراءة.

الحجم الساعي المخصص لمادة القراءة / فتح البرنامج المجال لاجتهاد المعلم	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
يفتح	10	%58,82	7	%41,17	17	%100
لا يفتح	12	%36,36	21	%63,63	33	%100

المجموع	22	%44	28	%56	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه الذي يبين لنا العلاقة بين فتح البرنامج المجال لاجتهاد المعلم و الحجم الساعي المخصص لمادة القراءة أن:

أعلى نسبة هي 56% عند لا ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بانّ البرنامج لايفتح المجال لاجتهاد المعلم مع عدم كفاية الحجم الساعي المخصص له إلى 63,63%، تليها نسبة 41,17% عند لا حيث قال المعلمون أن البرنامج يفتح المجال لاجتهاد المعلم مع كفاية الحجم الساعي المخصص له وجاءت ثاني نسبة 44% عند نعم ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا أن البرنامج يفتح المجال لاجتهاد المعلم مع كفاية الحجم الساعي المخصص له إلى 58,82%، تلتها نسبة 36,36% عند المعلمين الذين قالوا أن البرنامج لايفتح المجال لاجتهاد المعلم مع كفاية الحجم الساعي المخصص له .

ما يتضح لنا جليا من خلال نتائج هذا الجدول أن نسبة 66% أي مايعادل 33 معلما يرون بأنّ برنامج مادة القراءة لا يفتح المجال لاجتهاد المعلم مقارنة بالحجم الساعي المخصص لها ، فهذا الأخير غير كاف و بالتالي فالمعلم لا يسعى للإبداع و إنما يكتفي بما هو موجود بالكتاب المدرسي (البرنامج) ولا يخرج عن إطاره لأن ذلك يؤدي إلى إضاعة الوقت ، و عليه نقول بأنّ عدم فتح البرنامج مجالا لاجتهاد المعلم يجعله يدور في حيز ضيـــق و يحد من قدراته و يحول بينه و بين التواصل بشكل جيد مع التلاميذ لأنه بالمناقشة و الحوار مع التلاميذ تزداد فرصتهم أكثر لاستيعاب ماقرؤوه و بإعطاء أمثلة خارج حدود النص يفتح المجال أيضا للمتعلم لكي يظهر قدراته و يوسع خياله.

جدول رقم (13): يبين لنا العلاقة بين صعوبة محاور برنامج مادة القراءة و مدى تفاعل التلاميذ مع النصوص.

مدى تفاعل التلاميذ مع النصوص / صعوبة محاور البرنامج	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
توجد	12	%33,33	12	%33,33	12	%33,33	36	%100
لا توجد	06	%42.9	07	%50	01	%07,1	14	%100
المجموع	18	%36	19	%38	13	%26	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول الذي بين أيدينا أن العلاقة بين صعوبة محاور برنامج مادة القراءة ومدى تفاعل التلاميذ مع النصوص على النحو التالي:

أعلى نسبة سجلت هي 38% عند لا ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأنه لاتوجد صعوبة في محاور برنامج مادة القراءة مع عدم تفاعل التلاميذ مع النصوص إلى 50%، تليها نسبة 33,33% من المعلمين الذين قالوا بأنه توجد صعوبة في محاور برنامج مادة القراءة مع عدم تفاعل التلاميذ والنصوص ، لتأتي نسبة 36% كثاني أعلى نسبة بعد 38% عند نعم ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأنه لاتوجد صعوبة في محاور برنامج مادة القراءة مع تفاعل التلاميذ والنصوص إلى 42,9%، تليها نسبة 33,33% من المعلمين الذين قالوا بأنه توجد صعوبة في محاور برنامج مادة القراءة مع تفاعل التلاميذ و النصوص, في حين حلت كآخر نسبة في الجدول 26% عند أحيانا، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأنه أحيانا توجد صعوبة في محاور برنامج مادة القراءة مع تفاعل التلاميذ أحيانا ونصوصها إلى 33,33%،تليها نسبة 07,1% من المعلمين الذين قالوا بأنه لا توجد صعوبة في محاور برنامج مادة القراءة مع تفاعل التلاميذ أحيانا والنصوص .

ما نستنتجه هو أن صعوبة بعض محاور برنامج مادة القراءة يحول دون تفاعل التلاميذ مع النصوص ، بالتالي يقل نشاطهم داخل القسم ومع مرور الوقت يصبح تقديم الدرس روتينيا بالنسبة للمعلم ما يبعث على الملل لدى التلاميذ فينشغلون عن متابعة الدرس.

جدول رقم (14): يوّضح لنا العلاقة بين صعوبة برنامج مادة القراءة مع إعداد المعلمين لتدريسه.

إعداد المعلمين لتدريس البرنامج / صعوبة محاور برنامج مادة القراءة	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
توجد	10	%27	27	%73	37	%100
لا توجد	03	%23	10	%77	13	%100
المجموع	13	%26	37	%74	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه الذي يبين لنا العلاقة بين صعوبة محاور برنامج مادة القراءة مع إعداد المعلمين لتدرسيه أن:

أعلى نسبة سجلت هي 74% عند لاحيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأنه لا توجد صعوبة في محاور برنامج مادة القراءة مع عدم إعداد المعلمين لتدرسيه إلى 77% تليها نسبة 73% عند المعلمين الذين قالوا بأنه توجد صعوبة في محاور البرنامج مع عدم إعدادالمعلمين لتدريسه ، وحلّت في المركز الثاني النسبة 26% عند نعم حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأنه توجد صعوبة في محاور البرنامج مع إعداد المعلمين لتدريسه إلى 27%، تلتها نسبة 23% من المعلمين الذين يرون بأنه لاتوجد صعوبة في محاور برنامج مادة القراءة مع إعداد المعلمين لتدرسه.

ما نستنتجه من خلال النتائج المبينة في الجدول أن ، وجود صعوبة في محاور البرنامج المقرر للسنة الثانية ابتدائي الخاص بمادة القراءة حالت دون تمكن المعلم من التحكم أكثر في المادة نظرا لعدم إعداده وفق هذا

البرنامج ، فخلال خرجتنا الميدانية إلى الابتدائيات تحدثنا إلى بعض المعلمين فقالوا لنا بأنهم وجدوا صعوبة كبيرة في تعليم مادة القراءة حيث وصلت نسبتهم إلى 74%أي ما يعادل 37 معلما .

نستنتج بأنه كلّما كانت محاور البرنامج صعبة وكلّما قلّ إعدادالمعلمين وفقه صعب على التلميذ و على المعلم مسايرة البرنامج و هذه عبارة قالها لنا بعض المعلمين بأنهم فاقدون للشيء فكيف لفاقد الشيء أن يعطي ؟

3- نتائج الفرضية الأولى:

إن أهم ما يمكن استنتاجه من خلال النتائج الإحصائية للجداول السابقة و الخاصة بالفرضية الأولى نلخصه في النقاط التالية :

1-أنّ أغلب المعلمين في الطور الابتدائي و على وجه التحديد معلمي و معلمات السنة الثانية ابتدائي يرون بأن برنامج مادة القراءة لا يراعي تدرج النصوص من السهل إلى الصعب مما يعيق فهم التلاميذ استيعابهـــــــــــــــــــم لمـــــــــــــــــا قـــــــرؤوه، و قد وصلت النسبة التي توافق هذا الرأي إلى 60% أي ما يعادل 30 معلما .

2-نستنتج كذلك إن عدم مراعاة البرنامج المطروح في مادة القراءة للفروقات الفردية و قد وصلت النسبة إلى 64% أي مايعادل 32 معلما و هذا مايحول دون تمكن التلاميذ من القراءة بصورة جيدة كما يجب أن يراعي البرنامج التعليمي التكيف مع الفروق الفردية في القراءة لأن طاقة المدرس ،قدرته ،ووقته محدودة.

3-نستنتج أن القراءة تتأثر بالبرنامج فكلما كانت المحاور صعبة كلما وجد المعلم صعوبة في إيصالها بصورة أوضح و تقريب المعنى بالشكل الكامل لكل تلميذ ، و هذا ماتبين لنا من خلال الجدول حيث بلغت نسبة المعلمين الذين قالوا أن برنامج مادة القراءة به محاوره صعبة 72%أي ما يعادل 36 معلما ،و كلما كانت المحاور صعبة كلّما قلت درجة استيعاب التلاميذ .

4- نستنتج أن كثافة برنامج مادة القراءة أدت بالمعلم إلى الإسراع في تقديم الدروس حتى يكملها مع انتهاء العام الدراسي ليحفظ ملفه و يبقيه نظيفا أمام المدير و المفتش .

5-نستنتج أن انخفاض مستوى التلاميذ راجع إلى صعوبة بعض المحاور و كذا كثافة البرنامج ،حيث سجلت النتائج أن مستوى التلاميذ توقف عند حسن بنسبة 82%.

6- نستنتج أن برنامج مادة القراءة الخاص بالسنة الثانية لم يراعي الكيف بقدر ماراع الكم .

7- نستنتج أن برنامج مادة القراءة لم يفتح المجال لاجتهاد المعلم بسبب ضيق الوقت المخصص له ،حيث وجد المعلم نفسه ملزما بما في البرنامج ما يؤدي إلى وجود نوع من الرتابة في تقديم الدروس و بالتالي تكون حصة القراءة مبعثا للملل و الكسل بالنسبة للتلميذ .

8- غياب عنصر التشويق في نصوص القراءة فأغلبها ورد في طابع علمي جعل التلاميذ غير قادرين على الاستيعاب و لا على التفاعل و المشاركة داخل القسم .

9- نستنتج أن إلزام المعلم بإنهاء البرنامج مع عدم كفاية الحجم الساعي حال دون استيعاب التلاميذ لما قرؤوه.

4-عرض وتحليل جداول الفرضية الثانية:

جدول رقم (15):يبين لنا العلاقة بين مطالبة التلاميذ بقراءة النص صامتا قبل بدء الـــدرس و مدى استيعابهم لما قرؤوه.

مدى استيعاب التلا ميذ لما قرؤوه / مطالبة التلاميذ بقراءة النص صامتا قبل الدرس	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	13	%72,22	03	%16,66	02	%11,11	18	%100
لا	12	%63	04	%21	03	%16	19	%100
أحيانا	10	%76.92	02	%15,38	01	%07,69	13	%100
المجموع	35	%70	09	%18	06	%12	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول و الذي يمثل العلاقة بين مطالبة التلاميذ بقراءة النص صامتـــــا قبل بدء الـــــــــــــــــدرس و مدى استيعابهم لما قرؤوه أن:

النسبة التي احتلت صدارة الترتيب هي 70% عند نعم ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين يطالبون أحيانا التلاميذ بالقراءة الصامتة مع استيعابهم لما قرؤوه إلى 76,92%، تلتها نسبة 72,22% من المعلمين الذين يطالبون التلاميذ بقراءة النص صامتا مع استيعابهم لما قرؤوه ، في حين تبقى نسبة 63% من المعلمين الذين لايطالبون التلاميذ بقراءة النص صامتا مع استيعابهم لما قرؤوه، وجاءت في المركز الثاني بالنسبة

18%عند لا حيث و صلت نسبة المعلمين الذين يطالبون التلاميذ بقراءة النص صامتا قبل الدرس مع عدم استيعابهم بما قرؤوه إلى 21% تلتها نسبة المعلمين الذين يطالبون التلاميذ بقراءة النص صامتا قبل الدرس مع عدم استيعابهم لما قرؤوه حيث وصلت إلى 16,66%، بينما نسبة 15,38%من المعلمين الذين يطالبون التلاميذ أحيانابقراءة النص قراءة صامتة قبل بدء الدرس و تذيلت الترتيب النسبة 12% عند أحيانا، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين لايطالبون التلاميذ بقراءة النص صامتا قبل بدء الدرس مع استيعابهم أحيانا لما قرؤوه إلى 16% تلتها نسبة 11,11% من المعلمين الذين يطالبون التلاميذ بقراءة النص قبل بدء الدرس في استيعابهم أحيانا لما قرؤوه ، فيما تبقى نسبة07,69% من المعلمين الذين يطالبون التلاميذ أحيانا بقراءة النص صامتا قبل الدرس مع استيعابهم أحيانا لما قرؤوه.

على ضوء النتائج التي توصلنا إليها من خلال الجدول نستنتج أن المعلمين الذين لايطالبون التلاميذ بالقراءة الصامتة قبل الدرس و صلت إلى 38% أي مايعادل 19 معلما، في حين أثبتت الدراسات أن القراءة الصامتة تشكل 90% من مواقف القراءة الأخرى ولها أثر في نمو الطفل نفسياوجسميا ،فإذا قلنا عن الناحية النفسية وأثر القراءة الصامتة عليها فهي تحرر القارئ من الحرج و الخجل ، خاصة التلاميذ الذين لديهم صعوبات في النطق وتنقذهم كذلك من التعرض للسخرية و تحاشي النقد،كما أن في القراءة الصامتة راحة لأعضاء النطق وتمنع وقوع بحة الصوت ،حيث أثبتت الدراسات أن القراءة الصامتة تساعد على الاستيعاب و الفهم أكثر من القراءة الجهرية لأنها تركز على المعنى دون اللفظ ، و هذا ما وصلنا إليه من خلال نتائج الجدول ، حيث بلغت نسبة المستوعبين للنص المقروء صامتا قبل الدرس إلى 72,22% .

كذلك أظهرت الأبحاث العلمية و اختبار القراءة الصامتة أن ضيق مدى الإدراك يرجع إلى أن الشخص يقرأ قراءة جهرية أو ينطق بالكلمات أثناء القراءة. [1]

[1] أحمد عبد الله اللحلح، فهيم مصطفى محمد: المرجع السابق، ص 68.

جدول رقم(16):يوضح لنا العلاقة بين تصحيح الأخطاء أثناء قراءة التلاميذ و مدى قدرتهم على التمييز بين الكلمات المتماثلة في الحرف الأول و الأخير للكلمة.

مدى قدرة التلاميذ على التمييز بين الكلمات المتماثلة في الحروف / تصحيح الأخطاء	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يصحح الأخطاء	06	%66,66	01	%11,11	02	%22,22	09	%100
يكتفي بالاستماع	10	%34,48	05	%17,24	14	%48,27	29	%100
أحيانا يصحح	--	--	--	--	12	%100	12	%100
المجموع	16	%32	06	%12	28	%56	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه و الذي يمثل العلاقة بين تصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء القراءة و مدى قدوتهم على التمييز بين الكلمات المتماثلة في الحرف الأول و الأخير للكلمة أن:

نسبة 56% احتلت صدارة الترتيب عند أحيانا، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين يصححون أحيانا الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء القراءة مع القدرة التلاميذ أحيانا على التمييز بين الكلمات المتماثلة في الحرف الأول و الأخير إلى 100%، تلتها نسبة 48,27% من المعلمين الذين يكتفون بالاستماع مع قدرة التلاميذ أحيانا على التمييز بين الكلمات المتماثلة في الحرف الأول و الأخير للكلمة، فيما تبقى نسبة 22,22% من المعلمين الذين يصححون الأخطاء مع قدرة التلاميذ أحيانا على التمييز بين الكلمات المتماثلة في الحرف الأول و الأخير للكلمة ، وجاءت نسبة 32% كثاني نسبة في الجدول عند نعم ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين يصححون الأخطاء مع قدرة التلاميذ على التمييز بين الكلمات المتماثلة في الحرفين الأول و الأخير إلى 66,66%، تليها نسبة 34,48% من المعلمين الذين يكتفون بالاستماع مع قدرة التلاميذ على التمييز بين الكلمات المتماثلة في الحرفين الأول و الأخير، و تنعدم النسبة عند أحيانا يصححون (00%) مع

قـــــــــدرة التلاميذ على قراءة الكلمـــــــات المتماثلة في الحرفين الأول والأخير ، فيما تبقى نسبة 12% عند لا ، حيث و صلت نسبة المعلمين الذين يكتفون بالاستماع مع عدم قدرة التلاميذ على التمييز بين الكلمات المتماثلة في الحرفين الأول والأخير إلى 17,24%، تلتها نسبة 11,11% من المعلمين الذين يصححون الأخطاء مع عدم قدرة التلاميذ على التمييز بين الكلمات المتماثلة في الحرفين الأول و الأخير، بينما تنعدم النسبة (00%) عند المعلمين الذين يصححون الأخطاء أحيانا مع قدرة التلاميذ على التمييز بين الكلمات المتماثلة في الحرفين الأول و الأخير،نفس النسبة سجلت عند المعلمين الذين يصححون الأخطاء مع عدم قدرة التلاميذ على التمييز بين الكلمات المتماثلة في الحرفين الأول والأخير.

وبالنظر إلى مجموعة النسب و التكرارات نجد أن نسبة 58% أي ما يعادل 29معلما يكتفون بالاستماع إلى قراءة التلاميذ دون تصحيح الأخطاء مع قدرتهم على التمييز بين الكلمات المتماثلة في الحرف الأول والأخير للكلمة عند النسبة 48,27%، تلتها نسبة 24%أي ما يعادل 12معلما يقومون أحيانا بتصحيح أخطاء التلاميذ مع قدرتهم على التمييز بين الكلمات المتماثلة في الحرفين الأول و الأخير عند نسبة 100%، بينما تبقى نسبة 18% أي ما يعادل09 معلمين يقومون بتصحيح أخطاء التلاميذ مع قدرة التلاميذ على تمييز الكلمات المتماثلة في الحرفين الأول و الأخير عند النسبة 66,66%.

ما يتضح لنا جليا من خلال نتائج الجدول أن ، أغلب المعلمين يكتفون بالاستماع إلى قراءة التلاميذ دون تصحيح الأخطاء التي يقعون فيها ، ووجهة نظرهم تقول بأنه عند ما نوقف التلميذ الذي كثرت أخطاءه فإننا نضيع الوقت وكذلك نحد من قدراته لأنه بمرور الوقت يصبح هذا التلميذ لا يحب القراءة و لقد أثبتت الدراسات أن 10% من أخطاء تعرف الكلمة يرجع إلى الحرف الأخير و يحتاج الضعاف من التلاميذ إلى النظر المرة تلو الأخرى في الكلمة و قد يقع بصرهم على جزء منها مغفلا بقيتها و قد يلتفت التلميذ إلى تفاصيل لا حاجة لها و أن 18% من أخطاء تعرف الكلمة يرجع إلى تماثل الحرف الأول.

جدول رقم (17):يبيّن لنا العلاقة بين شرح المفردات باستخدام وسائل الإيضاح المختلفة مع قدرة التلاميذ على التفريق بين الكلمات المتماثلة في كلّ أو بعض الحروف.

قدرة التلاميذ على التفريق بين الكلمات المتماثلة في كل أو بعض الحروف / شرح المفردات باستخدام وسائل الايضاح	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الصور	22	%61,11	07	%19,44	07	%19,44	36	%100
القاموس	03	%33.33	01	%11,11	05	%55,55	09	%100
الأجهزة و المجسمات	02	%40	01	%20	02	%40	05	%100
المجموع	27	%54	09	%18	14	%28	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه و الذي يمثل لنا العلاقة بين شرح المفردات باستخدام وسائل الإيضاح المختلفة وقدرة التلاميذ على التفريق بين الكلمات المتماثلة في كلّ أو بعض الحروف أن:

أعلى نسبة سجلت هي54% عند نعم ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين يستخدمون الصور في شرح المفردات مع القدرة التلاميذ على التفريق بين كلمات المتماثلة في كلّ أوبعض الحروف إلى 61,11%، تلتها نسبة 40% من المعلمين الذين يستعملون الأجهزة أو المجسمات في شرح المفردات مع قدرة التلاميذ على التفريق بين الكلمات المتماثلة كلّ أو بعض الحروف ، في حين تبقى نسبة 33,33%من المعلمين الذين يستخدمون القاموس في شرح المفردات مع قدرة التلاميذ على التفريق بين الكلمات المتماثلة في كلّ أو بعض الحروف ،لتأتي فيما بعد النسبة 28% عند أحيانا، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين يستخدمون القاموس أحيانا في شرح اللكمات المتماثلة في كلّ أو بعض الحروف مع قدرة التلاميذ أحيانا على التفريق بينها إلى 55.55% من المعلمين الذين يستخدمون القاموس في شرح المفردات مع قدرة التلاميذ أحيانا على التفريق

بين الكلمات المتماثلة في كلّ أو بعض الحروف ، و تبقى نسبة 19,44% من المعلمين الذين يستخدمون الصور في شرح المفردات مع قدرة التلاميذ أحيانا على التفريق بين الكلمات المتماثلة في كلّ أو بعض الحروف ، لتأتي فيما بعد النسبة 18% عند لا كآخر نسبة في الجدول ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين يستخدمون الأجهزة و المجسمات في شرح المفردات مع عدم قدرة التلاميذ على التفريق بين الكلمات المتماثلة في كلّ أو بعض الحروف إلى 20%، تلتها نسبة 19,44% من المعلمين الذين يستخدمون الصور في شرح المفردات مع قدرة التلاميذ على التفريق بين الكلمات المتماثلة في كلّ أو بعض الحروف ، في حين تبقى نسبة 11,11% من المعلمين الذين يستخدمون القاموس في شرح المفردات مع قدرة التلاميذ على التفريق بين الكلمات المتماثلة في كلّ أو بعض الحروف .

نستنتج أن أغلب المعلمين يستخدمون الصور لشرح الكلمات مع قدرة التلاميذ على التفريق بين الكلمات المتشابهة في بعض أو كلّ الحروف، و خلال خرجتنا الميدانية و حضورنا لبعض دروس القراءة ولكي نكونوا دقيقين بالضبط حضرنا درس أجزاء الحاسوب في المحور الخاص بالاكتشافات و الاختراعات ، قرأت المعلمة النص كاملا حيث تكررت كلمة "فأرة " كثيرا باعتبارها من أجزاء الحاسوب توقفت المعلمة و قالت للتلاميذ من يملك جهاز الحاسوب في البيت يرفع يده ، ثلاثة تلاميذ فقط رفعوا أيديهم في حين أن عددهم كان 39تلميذاً و تلميذة و بدأت تقول لهم الفأرة لانقصد بها تلك التي تشاهدونها في سلسلة توم وجيري بل هي جزء من الحاسوب ، قرأ التلاميذ الدرس دون أن تقرب لهم الصورة لفهم المعنى فلو أحضرت المعلمة جهاز الحاسوب و أرتهم الفأرة و قالت انظروا إلى شكلها لأدركوا أنها ليست حيوان و هو جواب لكلمة فأرةكجزء من أجزاء الحاسوب.

جدول رقم(18): يبيّن لنا العلاقة بين الطريقة الأنسب في لتدريس مادة القراءة و إعداد المعلمين للتدريس وفق البرنامج المقرر.

إعدادالمعلمون للتدريس وفق البرنامج المقرر / الطريقة الأنسب في لتدريس مادة القراءة	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
التركيبية	06	%25	18	%75	24	%100
التحليلية	03	%25	09	%75	12	%100
المزدوجة	05	%35,71	09	%64,28	14	%100
المجموع	14	%28	36	%72	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول و الذي يمثل العلاقة بين الطريقة الأنسب في لتدريس مادة القراءة وإعداد المعلمين للتدريس وفق البرنامج مع المقرر أن:

أعلى نسبة هي 72% عند لا، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين صرحوا بأن أنسب طريقة لتدريس مادة القراءة هي التركيبية مع عدم إعداد المعلمين للتدريس وفق البرنامج المقرر إلى 75%، كما نجد أيضا نسبة 75% من المعلمين صرحوا بأن أنسب طريقة للتدريس هي التحليلية مع إعداد المعلمين للتدريس وفق البرنامج المقرر ، في حين نجد نسبة 64,28% قالوا بأنّ أنسب طريقة للتدريس هي المزدوجة مع إعداد المعلمين للتدريس وفق البرنامج المقرر،بينما احتلت 28% ثاني أعلى نسبة عند نعم ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين صرحوا بأن أنسب طريقة للتدريس هي المزدوجة مع إعداد المعلمين للتدريس وفق البرنامج المقرر إلى35,71%، تليها نسبة 25% من المعلمين الذين قالوا بأنّ أنسب طريقة للتدريس هي التحليلية و التركيبية باعتبار كلا النسبتين متساويتين مع إعداد المعلمين للتدريس وفق البرنامج المقرر.

من خلال نتائج المعلمين الجدول نستنتج أن المعلمين يعتبرون الطريقة التركيبية هي الأنسب لتدريس مادة القراءة ، أي الانتقال من الجزء إلى الكلّ حتى وإن لم يتم إعداد المعلمين لذلك.

جدول رقم (19): يوّضح لنا العلاقة بين الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة مع استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة .

استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة / الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة	يستطيعون		لا يستطيعون		أحيانا يستطيعون		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
التركيبية	11	%45,83	09	%37,50	04	%16,66	24	%100
التحليلية	01	%08,33	06	%50	05	%41,66	12	%100
المزدوجة	04	%28,57	04	%28,57	06	%42,86	14	%100
المجموع	16	%32	19	%38	15	%30	50	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول و الذي يمثل لنا العلاقة بين الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة مع استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة أن:

أعلى نسبة سجلت هي 38% عند لا يستطيعون، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين يرون بأن الطريقة الأنسب للتدريس هي الطريقة التحليلية مع عدم استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة 50%، تلتها نسبة 37,50% من المعلمين الذين يرون بأنّ الطريقة الأنسب هي الطريقة المزدوجة للتدريس مع عدم استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة إلى 28,57%، بينما نجد ثاني نسبة ألا وهي 32% عند يستطيعون، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين يرون بأن الطريقة الأنسب للتدريس هي الطريقة التركيبية مع استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة 45,83%، تليها نسبة 28,57% من المعلمين الذين يرون بأن الطريقة الأنسب للتدريس هي الطريقة المزدوجة، في حين بقيت نسبة 08,33% من المعلمين الذين يرون أن أنسب طريقة للتدريس هي التحليلية،وسجلت أدنى نسبة 30% عند أحيانا يستطيعون، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين يرون بأنّ الطريقة الأنسب للتدريس هي المزدوجة مع استطاعة التلاميذ أحيانا قراءة الكلمات الجديدة إلى 42,86% ، تلتها نسبة 41,66% من المعلمين الذين يرون بأنّ الطريقة الأنسب للتدريس هي الطريقة

التحليلية ، فيما تبقى نسبة 16,66% من المعلمين الذين يرون بأنّ أنسب طريقة للتدريس هي الطريقة التركيبية .

مما سبق نستنتج أن الطريقة التركيبية تمكن التلاميذ من قراءة الكلمات الجديدة ، لأنها تقوم بتزويدهم بمفاتيح القراءة ، و نقصد بها الحروف فيسهل عليهم النطق بأي كلمة جديدة مادامت حروفها قد مرّت عليهم من قبل.

جدول رقم (20):يوضح لنا العلاقة بين الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة و مدى استيعاب التلاميذ لما قرؤوه.

مدى استيعاب التلاميذ لما قرؤوه / الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
التركيبية	12	%50	08	%33,33	04	%16,66	24	%100
التحليلية	03	%25	06	%50	03	%25	12	%100
المزدوجة	03	%21,42	05	%35,71	06	%42,85	14	%100
المجموع	18	%36	19	%38	13	%26	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبين لنا العلاقة بين الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة و مدى استيعاب التلاميذ لما قرؤوه أن:

أعلى نسبة هي 38% عند لا، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأن الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة هي التحليلية مع عدم استيعاب التلاميذ لما قرؤوه إلى 50%، تليها نسبة 35,71% من المعلمين الذين قالوا بأنّ الطريقة المزدوجة هي الأنسب للتدريس مع عدم استيعاب التلاميذ لما قرؤوه ، فيما تبقى نسبة 33,33%من المعلمين الذين قالوا بأنّ الطريقة التركيبية هي الأنسب مع عدم استيعاب التلاميذ لما قرؤوه.

كما نلاحظ ثاني نسبة و هي 36% عند نعم ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأنّ الطريقة الأنسب للتدريس هي الطريقة التركيبية مع استيعاب التلاميذ لما قرؤوه إلى 50%، تلتها نسبة 25% من المعلمين الذين يرون بأنّ الطريقة الأنسب للتدريس هي التحليلية ،لتبقى الطريقة المزدوجة هي أقل نسبة بمقدار21,42% مع استيعاب التلاميذ لما قرؤوه.

و نلاحظ أيضا آخر نسبة 26% عند أحيانا، حيث وصلت نسبة المعلمين قالوا بأن أنسب طريقة للتدريس هي المزدوجة مع استيعاب التلاميذ أحيانا لما قرؤوه إلى 42,85%، تلتها نسبة 25% ممن قالوا بأنّ الطريقة التحليلية هي الأنسب للتدريس مع استيعاب التلاميذ لما قرؤوه ، لتبقى النسبة 16,66% من المعلمين الذين يرون بأنّ أنسب طريقة هي التركيبية مع استيعاب التلاميذ أحيانا لما قرؤوه .

نستنج من خلال الجدول الذي بين أيدينا أن الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة هي الطريقة التركيبية حيث أثبتت بذلك عجز الطريقة التحليلية ، لأن الأولى أدت إلى استيعاب التلاميذ لما قرؤوه بنسبة أكبر من الطريقة التحليلية وعليه مايمكننا استنتاجه هو أن تدريس مادة القراءة كلمة كلمة باعتبار هذه الأخيرة نوع من أنواع الطريقة التحليلية قد تعرقل في ربط المعاني مع بعضها البعض و بالتالي تتعطل عملية الفهم و الاستيعاب.

جدول رقم (21): يوضح لنا العلاقة بين الانتقال من الكل إلى الجزء في تعليم مادة القراءة مع استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة .

استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة / الانتقال من الكل إلى الجزء	يستطيعون		لا يستطيعون		أحيانا يستطيعون		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يساعد	10	%66,66	04	%26,66	01	%06,66	15	%100
لا يساعد	04	%21,05	12	%63,15	03	%15,78	19	%100
أحيانا يساعد	02	%12,5	12	%75	02	%12,5	16	%100
المجموع	16	%32	28	%56	06	%12	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول الذي يمثل لنا العلاقة بين الانتقال من الكل إلى الجزء في تعليم مادة القراءة مع استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة أن:

أعلى نسبة سجلت هي 56% عند لا يستطيعون ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأن الانتقال من الكل إلى الجزء أحيانا يساعد في تعليم القراءة مع عدم استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة إلى 75% تلتها نسبة 63,15% ممن يرون أن الانتقال من الكلّ إلى الجزء لايساعد في تعليم مادة القراءة مع عدم استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة ، فيما تبقى نسبة 26,66% من المعلمين الذين يرون أن الانتقال من الكل إلى الجزء يساعد في تعليم مادة القراءة مع عدم استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة .

و نجد ثاني نسبة و هي 32% عند يستطيعون، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأنّ الانتقال من الكل إلى الجزء يساعد في تعليم مادة القراءة مع استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة إلى 66,66%، تلتها نسبة 21,05% ممن يرون أن الانتقال من الكل إلى الجزء لايساعد في تعليم مادة القراءة مع استطاعة التلاميذ قراءة

الكلمات الجديدة ، بينما نجد نسبة 12,5% من المعلمين الذين يرون أن الانتقال من الكل إلى الجزء أحيانا يساعد في تعليم مادة القراءة مع استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة .

و نجد نسبة 12% و التي حلّت في المركز الأخير بأدنى نسبة عند أحيانا يستطيعون، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأنّ الانتقال من الكل إلى الجزء لايساعد في تعليم مادة القراءة مع استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة إلى 15,78%، تليها نسبة 12,5% من المعلمين الذين قالوا بأنّ الانتقال من الكل إلى الجزء يساعد أحيانا على تعليم مادة القراءة استطاعة التلاميذ أحيانا على قراءة الكلمات الجديدة، لتبقى نسبة 06,66% من المعلمين الذين يرون أن الانتقال من الكل إلى الجزء يساعد على تعليم مادة القراءة مع استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة .

نستنتج من خلال نتائج الجدول بأن الانتقال من الكل إلى الجزء لايساعد في تعليم مادة القراءة مع تسجيل عدم استطاعة التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة ،و يربط معلمو الطور الابتدائي ذلك أن الإصلاحات الجديدة التي وردت في المنهاج و التي تطلب من المعلم أن يبدأ بتعليم المبتدئين في السنة الأولى انطلاقا من الكل إلى الجزء هذا لا يتماشى مع طاقاتهم عكس النظام القديم الذي كان ينتقل فيه من الجزء إلى الكل .

جدول رقم (22): يوّضح لنا العلاقة بين الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة و أثرها على مستوى التلاميذ.

مستوى التلاميذ / الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة	جيد		حسن		متوسط		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
التركيبية	03	%13.63	18	%81,81	01	%04,54	22	%100
التحليلية	11	%68,75	03	%18.75	02	%12,5	16	%100
المزدوجة	02	%16.66	08	%66.66	02	%16,66	12	%100
المجموع	16	%32	29	%58	05	%10	50	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول و الذي يوضح لنا العلاقة بين الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة و أثرها على مستوى التلاميذ أن:

أعلى نسبة سجلت هي 58% عند المستوى حسن ، حيث وصلت النسبة المعلمين الذين يرون أن الطريقة الأنسب للتدريس هي التركيبية مع المستوى حسن للتلاميذ في مادة القراءة إلى 81,81% ، تلتها النسبة 66,66% عند المعلمين الذين يرون أن الطريقة المزدوجة هي الأنسب للتدريس مع تسجيل نفس المستوى للتلاميذ ، في حين نجد نسبة 18,75% من المعلمين الذين يرون أن الطريقة التحليلية هي الأنسب للتدريس مع تسجيل نفس المستوى كذلك ، بينما نجد النسبة التي حلّت ثانيا و هي 32%عند المستوى جيد ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين يرون أن الطريقة الأنسب للتدريس هي التحليلية مع المستوى جيد للتلاميذ في مادة القراءة إلى 68,75%، تلتها نسبة 16,66% ممن يرون أن الطريقة المزدوجة هي الأنسب للتدريس مع تسجيل المستوى جيد للتلاميذ في القراءة إلى 13,63%، وحلّت في المرتبة الثالثة النسبة 10% عند المستوى متوسط حيث بلغت نسبة المعلمين الذين يرون أن الطريقة المزدوجة هي الأنسب للتدريس مع تسجيل المستوى متوسط للتلاميذ في مادة القراءة إلى 16,66% ، في حين نجد نسبة 12,5% نسبة المعلمين الذين يرون الطريقة التحليلية هي الأنسب للتدريس مع تسجيل المستوى متوسط للتلاميذ تلتها النسبة 04,54% من المعلمين الذين يرون بأن الطريقة الأنسب للتدريس هي التركيبية مع تسجيل المستوى متوسط للتلاميذ .

من خلال نتائج الجدول نستنتج أن الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة هي الطريقة التركيبية مع تسجيل المستوى حسن للتلاميذ ، و ما لمسناه في تعليم هذه المادة أن أغلب المعلمين يقومون بتدريس مادة القراءة باستخدام الطريقة التحليلية لأن المنهاج الجديد فرض عليهم كذلك.

جدول رقم (23): يوّضح لنا العلاقة بين الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة مع مكافأة التلاميذ الذين أحسنوا القراءة.

مكافأة التلاميذ الذين أحسنوا القراءة / الطريقة الأنسب لتدريس القراءة	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
التركيب	18	%75	02	%08,33	04	%16,66	24	%100
التحليلية	09	%75	01	%08,33	02	%16,66	12	%100
المزدوجة	09	%64,28	03	%21,42	02	%14,28	14	%100
المجموع	36	%72	06	%12	08	%16	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبنّ لنا العلاقة بين الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة مع مكافأة التلاميذ الذين أحسنوا القراءة أن:

أعلى نسبة هي 72% عند نعم ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين يرون أن أنسب طريقة لتدريس مادة القراءة هي الطريقة التركيبية مع مكافأة التلاميذ الذين أحسنوا القراءة 75%، وبنفس النسبة نجد الطريقة التحليلية بينما نجد آخر نسبة هي 64,28% عند الطريقة المزدوجة مع مكافأة التلاميذ الذين أحسنوا القراءة . ثاني نسبة سجلت في الجدول هي 16% عند أحيانا، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين يرون أن أنسب طريقة لتدريس مادة القراءة هي التركيبية مع مكافأة التلاميذ أحيانا إذا أحسنوا القراءة إلى 16.66%، تلتها بنفس النسبة ومع مكافأة التلاميذ أحيانا الطريقة التحليلية ، فيما تبقى آخر نسبة و هي 14,28% من المعلمين الذين يرون أن الطريقة المزدوجة هي الأنسب لتدريس مادة القراءة مع مكافأة التلاميذ أحيانا إذا أحسنوا القراءة.

و نجد في الأخير النسبة التي حلّت ثالثا هي 12%عند لا، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين يرون أن الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة هي الطريقة المزدوجة إلى 21.42%، فيما تلتها و بنفس النسبة الطريقتين التركيبية و التحليلية بنسبة 08,33% مع عدم مكافأة التلاميذ الذين أحسنوا القراءة .

مما سبق نستنتج أن إتباع الطريقة التركيبية في تدريس مادة القراءة مع مكافأة التلاميذ الذين أحسنوا القراءة ضمان لأن يتعلم التلاميذ بشكل جيد ، حيث أن عملية التشجيع و المكافأة أو التحفيز تدخل ضمن الأشياء الرئيسية لأن التلاميذ في هذا السّن يسعون إلى لفت الأنظار إليهم فبشكر المعلم و مكافأته لأحدهم يتحفز الآخرون ، وفي الواقع نرى بأن المعلم أضحى يستعمل عبارات الشكر مثل جيد ،أحسنت،ممتاز.....إلى غير ذلك دون تحفيز مادي مثل إعطاء الحلوى ، بطاقات الاستحسان، إعطاء وسائل الكتابة أو كتب و قصص للأطفال فهذا شيء جميل لأنه باقي عكس الكلمات فقد قالها في حصة القراءة و قد يعوضها في حصة الرياضيات بشتم هذا التلميذ فتصبح لا معنى لها ،و الشيء الذي نأسف له هو أن حتى وسائل الكتابة ونقصد بها الطباشير لم تعد متوفرة حتى للكتابة فكيف للمعلم إعطائها للتلميذ كمكافأة هذا ما صرح به أحد المعلمين أثناء إجرائنا لمقابلة معه.

جدول رقم (24): يبين لنا العلاقة بين الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة و قدرة التلاميذ على تكوين جملة انطلاقا ممّا تعلموه.

قدرة التلاميذ على تكوين جملة انطلاقا مما تعلموه / الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة	قادرون		غير قادرين		أحيانا قادرون		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
التركيبية	12	%50	10	%41,66	02	%8,33	24	%100
التحليلية	04	%33,33	07	%58,33	01	%8,33	12	%100
المزدوجة	04	%28,57	05	%35,71	05	%35,71	14	%100
المجموع	20	%40	22	%44	08	%16	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول و الذي يمثل العلاقة بين طريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة و قدرة التلاميذ على تكوين جملة انطلاقا مما تتعلموه أن:

أعلى نسبة هي 44% عند غير القادرين ، حيث وصلت نسبة المعلمينالذين يرون أن أنسب طريقة لتدريس مادة القراءة مع عدم قدرة التلاميذ على تكوين جملة هي الطريقة التحليليةبنسبة 58,33%، تلتها نسبة 41,66% من المعلمين الذين يرون أن أنسب طريقة لتدريس مادة القراءة مع عدم قدرة التلاميذ على تكوين جملة هي الطريقة التركيبية ، لتأتي نسبة 35.71% من المعلمين الذين يرون أن أنسب طريقة هي الطريقة المزدوجة مع عدم قدرة التلاميذ على تكوين جملة ،وجاءت نسبة 40%كثاني أعلى نسبة عند قادرون حيث وصلت نسبة المعلمين الذين يرون بأن الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة مع قدرة التلاميذ على تكوين جملة هي الطريقة التركيبية عند النسبة 50%،في حين سجلت 33,33% كثاني نسبة للمعلمين الذين يرون بأن أنسب طريقة للتدريس هي التحليلية مع قدرة التلاميذ على تكوين جملة، بينما نسبة 28,57% حلّت كآخر نسبة للمعلمين الذين يرون بأنّ أنسب طريقة للتدريس هي المزدوجة مع قدرة التلاميذ على تكوين جملة وجاءت النسبة16% عند أحيانا حيث وصلت نسبة المعلمين الذين يرون أن أنسب طريقة للتدريس هي

المزدوجة مع قدرة التلاميذ أحيانا على تكوين جملة عند نسبة 35,71%، تلتها نسبة 08,33% من المعلمين الذين يرون أن أنسب طريقة للتدريس هي الطريقة التحليلية مع قدرة التلاميذ أحيانا على تكوين جملة تليها نفس النسبة من المعلمين الذين يرون أن أنسب طريقة للتدريس هي الطريقة التركيبية مع قدرة التلاميذ أحيانا على تكوين جملة.

من خلال نتائج الجدول نستنتج أن الطريقة الأنسب لتدريس مادة القراءة هي الطريقة التركيبية مع قدرة التلاميذ على تكوين جملة انطلاقا مما تعلموه من الحروف ، و بالنظر إلى الواقع نجد أن المعلمين يستخدمون الطريقة التحليلية لأنها مفروضة عليهم ، فقد نجد المعلم يعرض على التلاميذ عددا من الجمل الجمل و يدربهم على قراءتها و كتابتها آليا دون الاهتمام بالتحليل إلى كلما ت و حروف.

جدول رقم (25): يبيّن لنا العلاقة بين عدد التلاميذ داخل القسم و مدى استيعابهم لما قرؤوه.

مدى استيعاب التلاميذ / عدد التلاميذ داخل القسم	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
كثير	13	%32,5	17	%42,5	10	%25	40	%100
قليل	05	%50	02	%20	03	%30	10	%100
المجموع	18	%36	19	%38	13	%26	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبينّ لنا العلاقة بين عدد التلاميذ داخل القسم و مدى استيعابهم لما قرؤوه أن:

أعلى نسبة سجلت هي 38% عند لا ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأن عدد التلاميذ كثير مع عدم استيعابهم لما قرؤوه إلى 42,5%، تلتها نسبة 20% من المعلمين الذين قالوا بأنّ عدد التلاميذ قليل مع عدم قدرة استيعابهم لما قرؤوه ، كما نجد في الجدول ثاني أعلى نسبة و هي 36% عند نعم ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأنّ عدد التلاميذ قليل مع استيعابهم لما قرؤوه إلى 50%،تليها نسبة المعلمين الذين قالوا بأن عدد التلاميذ كثير مع استيعابهم لما قرؤوه بنسبة 32,5%، وتأتي في آخر النسب النسبة 26% عند أحيانا حيث وصلت نسبة القائلين من المعلمين بأنّ عدد التلاميذ قليل مع استيعابهم التلاميذ أحيانا لما

قرؤوه إلى30% فيما تبقى نسبة 25% من المعلمين الذين قالوا بأنّ عدد التلاميذ كثير مع استيعابهم أحيانا مع لما قرؤوه .

نستنتج من خلال نتائج الجدول أن كثرة عدد التلاميذ داخل القسم تؤدي بالتلاميذ إلى عدم استيعابهم لماقرؤوه ، حيث وجدت نسبة 80%أي مايعادل 40% معلما،أقروا بأن الأقسام في المدارس الابتدائية مكتظة حيث يصل في بعض الأحيان العدد إلى 39 أو أربعون تلميذا و هنا نستنتج أنّه لو قسمنا هذا العدد على حجم الساعي لوجدنا أنّ الوقت المخصص للتلميذ الواحد لا يتعدى الدقيقة و كما سبق لنا القول بأنّ مستوى التلاميذ في الغالب حسن يعني أنّه من غير المعقول أن يقرأ الجميع دون أخطاء و بلا توقف.

5- نتائج الفرضية الثانية :

على ضوء ماقدمناه من عرض للجداول السابقة و تحليلها نستنتج جملة من النقاط نلخصها فيمايلي:

1- نستنتج أن القراءة الصامتة ضرورية قبل بداية الدرس و قراءته جهرا من طرف التلاميذ.

2-نستنتج أن تعليم القراءة بإتباع الطريقة التحليلية يؤثر على القدرة في استيعاب التلاميذ لما قرؤوه بنسبة 24% و بؤثر كذلك على قدرة التلاميذ في تكوين الجملة بنسبة 24%، كما لا تساعد هذه الطريقة التلاميذ على قراءة الكلمات الجديدة و ذلك بالنظر إلىالنسبة التي وصلت إليها و هي 38%،ضف إلى ذلك كلّه الطريقة التحليلية تؤثر على مستوى التلاميذ بنسبة تصل إلى 32%.

3-نستنتج أن عدد التلاميذ داخل القسم يؤثر تأثيرا سلبيا و ايجابيا على استيعاب التلاميذ في القراءة ،فكلّما كان عدد التلاميذ قليلا زادت نسبة استيعابهم لما قرؤوه و كذلك تتاح الفرصة للجميع بالقراءة الجاهرة للنص ،و كلّما كان عددهم كثيرا قلت نسبة استيعابهم لما قرؤوه حيث بلغت نسبة استيعابهم عند ما كان عددهم كثيرا 80% و 20% في حال كان عددهم قليلا.

4-نستنتج أن إتباع الطريقة التركيبية مع القيام بالتشجيع و مكافأة التلاميذ تدخل ضمن الأشياء الرئيسية في التعليم لأن التلاميذ في هذا السن يسعون لأن ينتبه إليهم فبشكر المعلم أو مكافأته لتلميذ يتحفز الآخرون و يتحسن بذلك مستواهم .

5- نستنتج أن الاهتمام بإعداد و تكوين المعلمين يساهم في رفع مستوى التلاميذ، و كذا نقل المعرفة و التربية .

6-نستنتج أن قيام المعلم بتصحيح أخطاء التلاميذ خاصة فيما يتعلق بتشابه الكلمات في الحروف كلها أو بعضها يزيد من قدرة التلاميذ على التمييز و التفريق بين الكلمات و عليه نضمن قراءة جيدة للتلاميذ و هذا ما استخلصناه من الجدول ، حيث وجد أن المعلمين يكتفون بالاستماع فقط دون تصحيح الأخطاء وهذا ما أثر عليهم.

7- عدم التنويع في طرق وأساليب تعليم مادة القراءة حال دون التمكن الجيد لتلاميذ السنة الثانية من هذه المادة.

6- الاستنتاج العام:

بعد دراستنا لموضوع أسباب ضعف تلاميذ السنة الثانية ابتدائي في مادة القراءة من نظر وجهة نظر المعلمين لابد لنا من التذكير بأهم النتائج التي توصلنا إليها من خلال تطرقنا للبرنامج المخصص للمادة و كذا طريقة التدريس التحليلية و تأثيرها على مستوى التلاميذ نجد أنّ:

1-مستوى التلاميذ لا يتماشى و البرنامج المقرر و ذلك لأسباب عدة نذكر منها : كثرة وحدات البرنامج و صعوبة بعض المحاور بما في ذلك تعريض الأطفال الضعاف في القراءة إلى هذه المحاور الصعبة يقلل بالنسبة لهم فائدة المواد المكتوبة كمعين على التعلم و قد يسبب لهم رفضا للقراءة و عزوفا عنها ،و هو ما يؤدي إلى ضعفهم فيها .

2-كثرة أعداد التلاميذ داخل القسم الواحد لا يعطي الفرصة الكافية للتدريب على القراءة و لا يستطيع المعلم المتابعة بصورة جيدة و هذا سبب واضح من مدارسنا فأغلبها تعاني من الاكتظاظ داخل الأقسام إذ يصل التلاميذ في بعض المدارس من 30 إلى 40 تلميذا في القسم الواحد و هذا يشكل عبئا كبيرا على المعلم فلا يستطيع بوقت قصير و هو وقت الدرس أن يغطي التلاميذ كافة و يصحح أخطائهم ،و عليه فزيادة عدد التلاميذ في القسم تعيق عملية التعليم و هو ما يؤدي بالتلاميذ إلى ضعفهم في القراءة .

3-يجب تقييم البرنامج دوريا في نهاية كل عام لإجراء التعديلات اللازمة من أجل رفع مستوى التلاميذ.

4-أظهرت النتائج أن الاعتماد على الطريقة التحليلية يركز على تعلم الكلمات و الحروف ، و على وفق نتائج هذه الدراسة فإنّ أغلب المعلمين يرون بأنها سبب في ضعف التلاميذ في القراءة ،و يرجع ذلك إلى أنّ هذه الطريقة لاتتفق و المنطق العقلي السليم من حيث التدرج في القراءة و الانتقال من الجزء إلى الكل و من السهل إلى الصعب أي من العناصر و المكونات البسيطة إلى الكلمات التي تتركب منها ،و التلميذ في هذه الطريقة لا يعرف أصوات الحروف بل يعرف أسمائها و المطلوب في عملية القراءة أن يعرف الطفل صوت الحرف و ليس اسمه.

5- الحرص على وضع أهداف خاصة بتعليم مادة القراءة.

6- عدم تأهيل وإعداد المعلم لتعليم مادة القراءة وفق طريقة مناسبة تتماشى والبرنامج المخصص لهذه المادة.

7- يؤدي الضعف في مادة القراءة لدى التلاميذ إلى ضعفهم في المواد الأخرى.

8- يجب مراعاة ميول الأطفال وقدراتهم واستعداداتهم للقراءة لأنها تدخل ضمن الفروقات الفردية و محاور القراءة جافة، علمية والأطفال يميلون إلى المواضيع الغريبة ذات الخيال الواسع ويفضلون القصص التي تتحدث عن البطولات.

و إلى هنا نتوصل إلى أن البرنامج المخصص لمادة القراءة وكذا الطريقة التحليلية للتدريس هما من ضمن الأسباب التي أدت إلى ضعف تلاميذ السنة الثانية ابتدائي في هذه المادة ، وعليه نتوصل إلى الصدق النسبي للفرضيتين.

خاتمة

خاتمـــــــــــــــــــــة :

إن من بين الأسباب التي أدت إلى ضعف تلاميذ السنة الثانية ابتدائي في مادة القراءة هما البرنامج المخصص لها حيث أنه كثير الوحدات وصعب المحاور، إذ لا يتناسب مع العمر العقلي للتلاميذ أضف إلى ذلك الطريقة المتبعة في التدريس حيث إن هناك عوامل عدة تقف عندها كإتباع الطريقة التحليلية في تعليم المادة والتي وجدت بأنها غير ملائمة إلى جانب ذلك عدم إعداد المعلمين للتدريس وفق البرنامج المقرر،هذا لا يعني أن هذين السببين هما فقط المسؤولان عن ضعف التلاميذ ،بل هناك أسباب أخرى لم نتطرق لها في دراستنا كالأسرة وما تحويه من عوامل في شتى المجالات .

ونصل في نهاية الأمر للقول بأن للقراءة دور بالغ الأهمية في تلقين المعارف والعلوم ، والهدف الأساسي من تعليم هذه المادة هو توسيع آفاق المتعلم وتمكينه من المهارات اللازمة لها، وهذا لا يتم إلا بإتباع الطريقة المناسبة لتعليمها وكذا الحرص على تقديم البرنامج المناسب لكل فئة عمرية معينة عند بناء مقررات المادة .

قائمة المراجع

قائمــــــــــــــــــــــةالمصادر و المراجـــــــــع.

قائمة المصادر:

القرآن الكريم.

1. إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط7، 1973 .
2. إحسان ومحمود: تصميم البحث التربوي، غزة، ط4، 2002 .
3. أحمد المهدي عبد الحكيم: المنهج المدرسي المعاصر(أسسه بناءه تنظيمه تطوره)، دار المسيرة للنشر و التوزيع، 2008 .
4. أحمد بدر: أصول البحث العلمي ومناهجه، الكويت، وكالة المطبوعات 1973 .
5. أحمد عبد الله اللحلح، مصطفى محمود أبو بكر: مناهج البحث العلمي، الدار الجامعية، 2007.
6. أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى محمد: الطفل ومشكلات القراءة ، الدار المصرية اللبنانية ، ط4 2000.
7. أستيتة، سمير شريف: علم اللغة التعلمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
8. آمنة بلعي: أسئلة المنهجية العلمية في اللغة والأدب، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، ط3،2011
9. البجة عبد الفتاح حسن: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية و الممارسة، المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر للطباعة و النشر، عمان، ط7، 2000.
10. البدري طارق : تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي، دار الفكر، عمان، ط4، 2008 .
11. توفيق أحمد مرعي:المناهج التربوية الحديثة(مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عمليتها)، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن عمان، 2000 .
12. جار الله الزمخشري: أساس البلاغة، المكتبة العصرية للطباعة و النشر، بيروت،2003.
13. جامعة مولود معمري: الممارسات اللغوية، مجلة نصف سنوية محكمة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد ،2010 .
14. جاي بوند وآخرون: الضعف في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه، عالم الكتب، القاهرة، ط2 1983 .
15. حسان حسين عبابدة: القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، 2008.
16. حسنين محمد حسنين: طرائق التدريس، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع، عمان ، لاردن، 2007.
17. حسين راضي عبد الرحمان، زايد خالد مصطفى: طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة، دار الكندي للنشر و التوزيع، اربد، الأردن، 1989 .

18. حسين عبد الرحيم رشوان: في مناهج العلوم ،مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية، مصر، 2003.

19. الحفني، عبد المنعم: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ، بيروت ،1978.

20. الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، ت ج: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية

21. الدليمي كامل محمود نجم و طه علي حسين: طرائق تدريس اللغة العربية، دار الكتب للطباعة و النشر، بغداد 1999 .

22. راتب قاسم عاشور ، أحمد محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية و الكتابية طرائق تدريسها و استراتيجياتها، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، 2005 .

23. الرازي محمد بن أبي بكر عبد القادر: مختار الصحاح، دار الرسالة، الكويت، ط2، 1983.

24. الرشيدي بشير صالح: مناهج البحث التربوي، دار الكتاب الحديث،2000 .

25. رياض بدري مصطفى: مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص و العلاج)، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، 2005.

26. سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس البالغة و الأدب و التعبير، دار الشروق للنشر و التوزيع رام الله، ط العربية، 2004 .

27. سعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع ،2003.

28. السعيد عبد العزيز محمود وآخرون: بحث مشكلة تردي القراءة والكتابة في الصف الأول ابتدائي وزارة المعارف، الإدارة العامة للأبحاث والمناهج، الرياض، 1978 .

29. السعيد عبد العزيز محمود وآخرون: دراسة مستوى القراءة والكتابة لدى طلاب الصف الثاني في بعض المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، وزارة المعارف، الإدارة العامة للأبحاث والمناهج، 1981.

30. سليماني جميلة: دراسات في علم النفس الاجتماعي الفضائي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر 2011 محمد مندور: من مقدمة كتاب لانسون ماييه، منهج البحث في اللغة والأدب، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1982 .

31. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:المنهاج التعليمي و التوجه الايديولوجي بين النظرية و التطبيق، دار الشروق للنشر، عمان، 2006م

32. السيد محمد علي: الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم، دار الشروق، عمان، ط9، 1998 .

33. السيد محمد علي: الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم، دار الشروق، عمان، ط9، 1988.

34. صالح بلعيد: في المناهج اللغوية و إعداد الأبحاث، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، 2005.

35. طه حسين: زاد الشعب في لماذا نقرأ لطائفة من المفكرين، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1998 .

36. طه علي حسين الدليمي: اللغة العربية مناهجها و طرق تدريسها، دار الشروق للنشر و التوزيع،2003.

37. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثه في تدريب اللغة العربية ، دار الكنان العالمي، الأردن، 2009 .

38. عامر قنديلي: البحث العلمي، دليل الطالب في الكتاب والمكتبة والبحث، بغداد مطبعة عصام 1979

39. عباس محمود العقاد: لماذا هويت القراءة في لماذا نقرأ لطائفة من المفكرين، دار المعارف، القاهرة ط2، 1998.

40. عبد الرزاق إبراهيم و آخرون: ثقافة الطفل، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط2، 2004 .

41. عبد الفتاح أبو معال: تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال(الأسرة، الروضة،المدرسة)،دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن،عمان، 2006 .

42. عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان،2002 .

43. عبيدات ذوقان وآخرون: البحث العلمي مفهوم وأدواته وأساليبه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط8، 2004.

44. عزة خليل: اقرأ لطفلك "كيف ننمي حب القراءة لدى أطفالنا؟"، دار الفكر العربي، 2001.

45. العزيز ابراهيم وجدي: المنهج التربوي و تحديات العصر، دار عالم للكتب، القاهرة، ط2 2002.

46. عفت مصطفى الطناوي: التدريس الفعال(تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه)، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، 2009.

47. علي الجمبلاطي أو الفتوح التوانسي: الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية و التربية الدينية، دار النهضة للطبع و النشر و التوزيع، الفجالة، مصر، القاهرة، 1971.

48. علي تعوينات: التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1983.

49. الغريب رمزية: التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة ،1977

50. فراس ابراهيم:طرق التدريس وسائله و تقنياته(وسائل التعلم و التعليم)، دار أسامة للنشر و التوزيع، الأردن، عمان،2005

51. فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ، الأردن ، عمان

52. فهيم مصطفى: الطفل و القراءة، الدار المصرية اللبنانية، ط2، 1998

53. فوزي أحمد سمارة: التدريس (مبادئ، مفاهيم و طرائق)، مؤسسة الطريق للنشر و التوزيع، عمان 2004.

54. قحطان أحمد الطاهر: صعوبات التعلم، 2004.

55. كلنيان برنيس: اقرأ لي، تنشئة الأطفال على حب القراءة، ترجمة: سعيد محمد بامشموس، جدة المترجم،

56. لبيب رشديو آخرون: الأسس العامة للتدريس ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1983.

57. ماهر شعبان عبد الباري: سيكولوجية القراءة و تطبيقاتها التربوية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، ط1، 2010.

58. محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي، دار المناهج للنشر و التوزيع، 2008.

59. محمد السيد علي: استراتيجيات تدريس العلوم، دار مكتبة الإسراء للطبع و النشر و التوزيع، 2006.

60. محمد صالح جمال و آخرون: كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، دار الشعب، بيروت، ط4.

61. محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية: أسسه و تطبيقاته التربوية، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1971.

62. محمد عدنان عليوات: تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال و المرحلة الابتدائية، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، 2007 .

63. محمود رشدي خاطر و آخرون: الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية و التربية الدينية، دار المعرفة، القاهرة، 1981.

64. مراد علي عيسى سعد: الضعف في القراءة و أساليب التعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، 2006.

65. المصري عبد الغني و البرازي مجد محمد الباكير: اللغة العربية الثقافة العامة، دار المستقبل للنشر و التوزيع، عمان، 1988.

66. مورو ليسلي مارندل: تطوير تعليم مهارتي القراءة و الكتابة في السنوات الأولى مساعدة الأطفال على القراءة و الكتابة، ترجمة سناء حرب، مراجعة محمد جهاد جمل، العين دار الكتاب الجامعي، 2004

67. موريس أنجرس: منهجية البحث في العلوم ،الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر والتوزيع الجزائر، ط2، 2006 .

68. ناصر الدين زبدي :سيكولوجية المدرس، دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية،، ط3، 2007 .

69. الهاشمي عابد توفيق: الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1983.

70. هشام الحسن: طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان،2005.

71. يحيى محمد نبهان: مهارة التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان، الأردن 2008.

قائمة العاجم

72. إبراهيم أنيس و آخرون :معجم الوسيط، دار التراث العربي، بيروت ،2008.

73. ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، 2000.

74. أحمد أبو حاقة: معجم النفائس الوسيط، دار النفائس للنشر و التوزيع،لبنان،بيروت، 2008.

75. أحمد عبد الحسن عبد الأمير : الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها، رسالة ماجستير، كلية التربية، ابن الهيثم، بغداد 2002.

76. الإمام أبي الفضل، جمال بن مكرم : لسان العرب لابن منظور،دار صادر للطباعة و النشر،بيروت ،2005.

77. جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت 2005.

78. صلاح مهدي عبود ورائدة حسين حميدة: صعوبات تعليم المحادثة في المرحلة الابتدائية ووسائل

79. عبد الله سامي محمود: بعض العيوب الشائعة في القراءة الصامتة بين تلاميذ الصف الرابع ابتدائي رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1975.

علاجها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها والمشرفين، كلية التربية الأساسية بجامعة بابل 2004.

80. العلاف محمد عبد العزيز: دراسة بعض العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بكل من التفوق والتأخر في القراءة في المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1976.

81. فاروق عبده فليه و أحمد عبد الفتاح الزكي: معجم مصطلحات التربية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية

82. هبة عبد المجيد محمد: معجم مصطلحات التربية وعلم النفس، دار البداية، وهران، 2008.

قائمة الرسائل الجامعية

83.أحمد عبد الحسن عبد الأمير : الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها، رسالة ماجستير، كلية التربية، ابن الهيثم، بغداد 2002

84.صلاح مهدي عبود ورائدة حسين حميدة: صعوبات تعليم المحادثة في المرحلة الابتدائية ووسائل

85.عبد الله سامي محمود: بعض العيوب الشائعة في القراءة الصامتة بين تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1975

علاجها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها والمشرفين، كلية التربية الأساسية بجامعة بابل، 2004

86.العلاف محمد عبد العزيز: دراسة بعض العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بكل من التفوق والتأخر في القراءة في المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1976

مجلات

87. علي محمد عبود العبيدي: أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويين في محافظة بغداد في العراق، مجلة البحوث التربوية والنفسية، الجامعة المستنصرية، كلية التربوية، قسم العلوم التربوية والنفسية، العدد 32.

محاضرات

88. مقناني صبرينة: محاضرات في علم النفس الاجتماعي للاتصال نمن منظور علم المكتبات و المعلومات لطلبة السداسي الثالث L.M.D، جامعة منتوري بقسنطينة، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، قسم علم المكتبات و المعلومات 2008-2009.

مراجع باللغة الأجنبية

89. AJURIAGUERA, j, de: Manuel de psychiatrie de l'enfant Bruxelles , pierre Mardage, 1974.

90. Guillaum,J: Psychologie et éducation, Paris Nathan tome, 1975.

91. Hall, S &MOAtsl: Straight tall about Reading, Chicago, contemporary Books, 1999.

92. MIALARET, G : L'apprentissage de la lecture, paris PLIF, 1975.

93. Waller, Louise: Teaching Reading in High school, Improving Reading in the content areas, New York, Harper & Row publishers Inc. 1984.

الملاحق

الملحق رقم :01

وزارة التعليـــــــــــــم العالـــــــي والبحـــث العلمـــــــــــي

جـــــــــــــامعة البـــويـــــــــــــــرة

كلية العلـــــوم الاجتمـــــــــــــاعية والإنســـــــــــانية

قسم العلـــــــــــوم الاجتمـــــــــــــــاعية

تخصص تربـــــــــــــــوي

دليل الاستمارة رقم :.....

في إطار انجاز رسالة الماستر بعنوان "أسبابضعف تلاميذ السنة الثانية ابتدائي في مادة القراءة من وجهة نظر المعلمين "

دراسة ميدانية

نرجو منكم ملء هذه الاستمارة بوضع إشارةx) (في الخانة المناسبة وأحيطكم علما أنالإجابات المقدمة من طرفكم تعتبر عن آرائكم المهمة لنا كما أنهاتحظى بالسرية التامة وأهدافها لاتتعدى خدمة وإثراء البحث

أولا - البيانات العامة (الشخصية) :

الجنس: .....

السن : .....

المستوى التعليمي:

نهائي ☐ خريج مدارس ومعاهد عليا ☐ جامعي ☐

الأقدمية في التعليم:.....سنة

ثانيا - البيانات الخاصة بالقراءة :

1. هل يستطيع التلاميذ التمييز بين الكلمات المتماثلة في الحرف الأول والأخير؟

يستطيعون ☐ لا يستطيعون ☐ أحيانا يستطيعون ☐

في كل الحالات لماذا ؟.....

2. هل يقدر التلاميذ على التفريق بين الكلمات المتماثلة فيكل أو بعض الحروف ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

لماذا في كل الحالات ؟.....

3. حسب رأيك هل يصبح التلاميذ قادرين على تكوين جملة انطلاقا من الكلمات التي تعلموها؟

قادرون ☐ غير قادرين ☐ أحيانا قادرون ☐

في كل الحالات لماذا ؟.....

4. هل يستطيع التلاميذ قراءة الكلمات الجديدة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

لماذا في كل الحالات ؟.....

5. هل يستوعب التلاميذ كل ما قرؤوه؟

☐ ☐ ☐

6. هل يوجد تفاوت في القدرات العقلية لدى التلاميذ ؟

يوجد ☐ لا يوجد ☐

7. هل تم إعدادكم كمعلمين إعدادا كافيا للتدريس وفق البرنامج المقرر؟

نعم ☐ ☐

إذا كان نعم كيف يعدونكم ؟.....

8. هل الحجم الساعي المخصص لمادة القراءة كاف؟

نعم ☐ لا ☐

9. هل تكافئ التلاميذ إذا أحسنوا القراءة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كان نعم كيف تكافئهم؟.....

10. كيف تجد عدد التلاميذ داخل القسم ؟

كثير ☐ قليل ☐

11. ماهو تقيمك لمستوى تلاميذك في القراءة ؟

جيد ☐ حسن ☐ متوسط ☐

ثالثا- البيانات الخاصة ببرنامج القراءة :

12. هل يراعي برنامج مادة القراءة التدرج من السهل إلى الصعب ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐ ولماذا؟

.....

13. هل يراعي البرنامج الفرو قات الفردية لدى التلاميذ؟

يراعي ☐ لا يراعي ☐

14. هل يلاءم برنامج مادة القراءة التلاميذ السنة الثانية ؟

نعم ☐ ☐

15. حسب رأيك هل توجد محاور صعبة في البرنامج المقرر ؟

توجد ☐ لا توجد ☐

16. هل برنامج مادة القراءة كثير الوحدات ؟

نعم ☐ لا ☐

17. هل يتم الانتهاء من برنامج القراءة للسنة الثانية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

18. هل المعلم ملزم بإتمام البرنامج؟

ملزم ☐ ملزم ☐

19.هل يفتح البرنامج مجال لاجتهاد المعلم ؟

يفتح ☐ لا يفتح ☐

رابعا- البيانات الخاصة بطريقة التدريس :

20.هل تطلب من التلاميذ القراءة الصامتة أولا قبل الدرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

21.هل يقرأ جميع التلاميذ النص في الحصة الواحدة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

في كل الحالات لماذا ؟.....

22.أثناء قراءة التلاميذ هل تقوم بـ ؟

تصحيح الأخطاء ☐ تكتفي بالاستماع ☐ أحيانا تصحح ☐

لماذا في كل الحالات؟.....

23.هل تقوم بشرح المفردات مستعينا بـ؟

الصور ☐ ا لقاموس ☐ الوسائل و الأجهزة ☐

24.حسب رأيك ماهي الطريقة الأنسب لتعليم مادة القراءة ؟ولماذا؟

.....

25 .هل الانتقال من الكل إلى الجزء يساعد في تعليم مادة القراءة ؟

يساعد ☐ لا يساعد ☐ أحيانا يساعد ☐

26.هل يتفاعل التلاميذ مع نصوص القراءة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

لماذا في كل الحالات ؟.....

27 .معلومات أخرى ترغب في ذكرها ولم ترد في الاستمارة ؟

.....

.....

المدارس التي وزعنا بها الاستبيان:

1- مدرسة ماقري علي:

تقع وسط بلدية عين بسام تأسست عام 1985م، تحتوي على 12 حجرة بها 14 معلم، ويدرس بها 251 تلميذ وتلميذة، مدير ومساعده و2 من العمال

2- مدرسة حديوش أحمد:

تقع في حي 260 مسكن بدائرة عين بسام البويرة، تأسست عام 2000م ، يدرس بها 234تلميذ وتلميذة،وعدد المعلمين بها 11 معلم ، بها مدير وعوني إدارة و3 عمال صيانة.

3- مدرسة بايق عيسى:

تقع بالقرية الفلاحية في الجهة الغربية لبلدية الهاشمية ، تأسست عام 1986م ، بها 09 معلمين و240 تلميذ وتلميذة ،كما أن بها 09 أقسام ، الإدارة وبها مدير ومساعده وعدد العمال بها 07.

4- مدرسة عبدون محمد الزين:

تقع بدائرة الهاشمية تأسست عام 1989م ، بها 13 معلم و254 تلميذ وتلميذة ،تحتوي على 08حجرات ، بها 06 عمال بالإضافة إلى مدير المدرسة.

5- مدرسة دموش محمد:

تقع في حي سوريكال وسط مدينة البويرة أنشئت عام 1990يدّرس بها 22 معلم 4منهم يدرسون اللغة الفرنسية و18 الآخرون يدرّسون اللغة العربية،بها 650 تلميذ وتلميذة بالإضافة إلى المدير ومساعديه في الطاقم الإداري.

6- مدرسة الحرية:

تقع وسط بلدية المزدور ، تأسست عام 1968م بها 12 قسم و12 معلم ، يدرس بها 268تلميذ وتلميذة ، بالإضافة إلى الطاقم الإداري.

7- مدرسة الزايدي محمد:

تقع بعين الترك .مرقب.تأسست عام 1950م ، يدرس بها07 معلمين ويدرس بها 112 تلميذ وتلميذة ، بها 10 عمال وتحتوي على 06 أقسام.

8- مدرسة عيساني عيسى:

تقع ببلدية واد البردي ، تأسست عام 1996م ، يدرّس بها 06 معلمين ويدرس بها 185 تلميذ وتلميذة ، بها 06 أقسام .

9- مدرسة إبراهيمي لمنيعي:

تقع ببلدية واد البردي تأسست عام 2003م، يدرس بها 05 معلمين ويدرس فيها 146 تلميذ وتلميذة و04 عمال و04 أقسام.

10-مدرسة جنيدي سالم:

تقع بذراع البرج ببلدية البويرة ، تأسست عام 1982م يدرّس بها 10 معلمين ويدرس بها 307 تلميذ وتلميذة، تحتوي على 06 أقسام.

11-مدرسة عكريفي اعمر:

تقع بعين العلوي التابعة لعين بسام ، تأسست عام 2005، يدرس بها 118 تلميذ ويدرّس بها 07 معلمين بها 07 أقسام.

12-مدرسة صديقي بالقاسم :

تقع جنوب مدينة البويرة تأسست عام 1971م، يدرس بها 22معلم ويدرس بها 447 تلميذ وتلميذة وتحتوي على 23 حجرة. .

13-مدرسة ابن باديس :

تقع في سور الغزلان –لامزاي المختار- أنشئت عام 1950 يدرّس بها 18 معلم و380 تلميذ بها 08 أقسام .

14-مدرسة بنينان علال :

تقع في بلدية سوق الخميس، تأسست عام 1984م يدرّس 07 معلمين ويدرس فيها 118 تلميذ وتلميذة تحتوي على 06 أقسام.

15-مدرسة الإخوة قصراوي:

تقع في حي 100مسكن بالقادرية، يدرس بها 353 تلميذ وتلميذة ويدرّس 14معلم، تحتوي على 13 قسم.

16–مدرسة شايب صالح :

تقع جنوب مدينة البويرة ببلدية المزدور ،تأسست عام 1987م ،بها على 10أقسام يدّرس بها 10معلمين ويدرس بها250 تلميذ وتلميذة

17–مدرسة بشلاوي سعيد:

تقع وسط مدينة البويرة ، تأسست عام 1999م، يدرّس 20معلم و353 تلميذ وتلميذة بها 15 قسم.

18–مدرسة محمد قليل:

تقع ببلدية المزدور تم إنشائها عام 1994 يدرّس بها 07 معلمين ويدرس بها125 تلميذ وتلميذة ، بها ستة أقسام

19–مدرسة نكاز محفوظ:

تقع بدائرة الهاشمية ،أنشئت عام 1984م ، يدرّس بها 15 معلم ويدرس بها 282 تلميذ وتلميذة ، بها عشرون قسما .

20–مدرسة قندوز اعمر:

تقع وسط مدينة البويرة ، تأسست عام 1988 ، ويدرس بها 276 تلميذ وتلميذة ، ويدرّس بها 15 معلم تحتوي على 15 حجرة.

21-مدرسة نادي رابح:

تقع قرية أولاد علي التابعة لبلدية وادي البردي، تأسست عام 2006، يدرس بها ستة معلمين يدرس بها 120 تلميذا وتلميذة، تحتوي على ستة حجرات.