

بحوث وتطبيقات في تعليم القراءة وتعلمها

تأليف

أ.د. صالح بن عبدالعزيز النصار
أستاذ المناهج وتعليم اللغة العربية
كلية التربية - جامعة الملك سعود



الطبعة الأولى

١٤٣٤هـ / ٢٠١٣م

ح) دار الناشر الدولي، ١٤٣٢هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

أ.د. صالح بن عبدالعزيز النصار

بحوث وتطبيقات في تعليم القراءة وتعلمها/

ط ١ - الرياض ١٤٣٤هـ

٢٨٤ ص: ١٧ × ٢٤ سم

ردمك: ٦-٨-٩٠٢٠٤-٩٧٨-٦٠٣

١ - ٢ -

٣ - أ - العنوان

ديوي ٩٠٤٣.٣٧١.٩٠٢ / ١٤٣٤

ردمك: ٦-٨-٩٠٢٠٤-٩٧٨-٦٠٣ رقم الإيداع: ١٤٣٤ / ٧٩٠٢

الطبعة الأولى

١٤٣٤هـ / ٢٠١٣م



دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع

ص.ب: ٣٠١٩٦٥ الرياض: ١١٣٧٢

المملكة العربية السعودية

تلفاكس: ٠٠٩٦٦ ١٢٠٧٠٥٨٧

البريد الإلكتروني: ippd@live.com

جميع الحقوق محفوظة لدار الناشر الدولي. لا يجوز إعادة طباعة أي جزء من هذا الكتاب أو تخزينه بواسطة أي نظام يستخدم لإسترجاع المواد الإلكترونية، أو إعادة إنتاج هذا الكتاب أو أي جزء منه بأي وسيلة من الوسائل الإلكترونية أو الآلية أو التصويرية أو التسجيلية أو غيرها من الوسائل المتاحة، من دون الحصول على إذن خطي مسبق من دار الناشر الدولي.



بحوث وتطبيقات في تعليم

القراءة وتعلمها

مقدمة الناشر

إن المتتبع لحركة النشر العربية خلال السنوات الماضية يلحظ التزايد المضطرد في أعداد دور النشر العربية في محاولة لسد العجز الواضح في المكتبة العربية وملاحقة التطورات العلمية المتسارعة في عصر الثورة التكنولوجية.

وبالرغم من سهولة انتشار وتوافر المعلومات وبسرعة هائلة عبر وسائل الاتصال الحديثة، إلا أن الكتاب ازدادت أهميته لتوفير مصادر علمية وأكاديمية وثقافية أصيلة تساهم في التعلم وتنمية مجتمع المعرفة. لذلك نهضت دار الناشر الدولي للمشاركة في خدمة الكتاب مادة وإخراجاً ومضموناً وشكلاً لإثراء مصادر العلم والمعرفة، وتفعيل المنهج التثقيفي وإثراء الفكر الجامعي ومساعدة المتعلم والقارئ.

تتمثل رسالة دار الناشر الدولي في أن تكون المصدر المفضل للمعرفة في المجالات العلمية والأكاديمية والثقافية وفي دعم السعي إلى التعلم والثقافة على مختلف المستويات. من هذا المنطلق يسرنا أن نضع بين يدي القارئ الكريم هذا الإصدار العلمي، وكلنا أمل أن يلبي احتياجات القارئ، وأن يجد فيه ضالته، وأن يساهم، هذا الكتاب، في إثراء المكتبة العربية.

الناشر الدولي

شعلة القراءة

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ ﴿١﴾ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾

﴿أَقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ﴾ ﴿٣﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿٤﴾

﴿عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ ﴿٥﴾

(العلق، ١-٥)

بالقراءة تعلمت كل شئ

إنه "توماس أديسون" مخترع المصباح الكهربائي، ومطور الأجهزة الكثيرة في دنيا العلوم والرياضيات، الذي يقول: "بالقراءة تعلمت كل شئ".

وقد وصف أديسون أهمية القراءة في حياته فقال:

"لم أتلق في حياتي علوماً رياضية على يد معلم، ولم أدخل مدرسة ثانوية إطلاقاً، ولكن تعلمت ما تعلمته عن طريق المطالعة وحدها، وبرغم اختراعاتي لم أكن متخصصاً في علم الرياضيات، ولكنني كنت أستطيع حل معظم مسائل الرياضيات العالية بفضل القراءة ودراستي الخاصة"

المقدمة

الثقافة أساس بناء الإنسان، والبنية الثقافية أساس كل تنمية، ولا يمكن أن تتم أي تنمية اقتصادية أو علمية أو اجتماعية بمعزل عن التنمية الثقافية، ولا سبيل إلى التنمية الثقافية إلا بالقراءة والاطلاع والبحث وتحصيل المعرفة. والإقبال على القراءة إقبال على المعرفة، والمعرفة هي أساس التنمية الشاملة. لذا، فلا غرابة أن تكون القراءة في الدول التنموية المتقدمة أسلوب حياة، فالقراء الإيجابيون يساهمون في خلق مجتمع منتج ومزدهر، كما يتمتعون في الوقت ذاته بحياة ممتعة وسعيدة.

ومن منطلق التنمية الشاملة التي محورها الإنسان، فإن تنمية الإنسان القارئ يجب أن تكون هدفاً أساسياً من أهداف التنمية التي تنشدها الأمم. بمعنى آخر، يجب أن تكون أنشطة وفعاليات القراءة بجميع أشكالها حاضرة في كل أهداف التنمية، الصناعية والتقنية والزراعية والثقافية والاجتماعية وغيرها. كما يجب أن تكون حاجة الإنسان للقراءة والاطلاع حاضرة في أذهان الخبراء والمسؤولين والمخططين لأهداف وفعاليات التنمية.

وإن نظرة على إحصائيات معدلات القراءة وتأليف الكتب وترجمتها ونشرها في الوطن العربي كفيلة بالوقوف طويلاً عند ذلك المستوى المتدني للقراءة وإقبال الناس عليها. نعم، إن هناك عزوفاً ملحوظاً عن القراءة، وهناك جهات متعددة تتحمل مسؤولية تغذية هذا العزوف، وتعميق أزمة القراءة. وعلى رأس هذه الجهات الأسرة والمدرسة.

فمن جهة الأسرة، فإن عدداً من البحوث المهمة بهذا المجال تؤكد أن اتصال الأطفال بعالم الكتب في البيت له تأثير كبير على تقدمهم المستقبلي في المدرسة. وفي هذا إشارة للوالدين إلى أهمية تعريف أبنائهم بعالم الكتب والقراءة منذ السنين الأولى في حياتهم؛ وأهمية أن يقرأ الآباء على أبنائهم باستمرار، وأن يشعر الأبناء أن آباءهم يحبون القراءة، وأنهم -أي الآباء- يقدمون المثال الذي يحتذى لأطفالهم.

وأما دور المدرسة، فالكل يتفق على أن القراءة والكتابة هما حجر الزاوية في أي تعليم. بل إن القراءة هي أساس التربية والتعليم؛ فقد أظهرت الدراسات أن حوالي ٧٠٪ من

المعلومات التي يتعلمها الإنسان ترد إليه عن طريق القراءة. أما الباقي، فيتعلمه بالبحث، والسؤال، والتأمل، والاستماع، والتجربة، وغير ذلك من المواقف الحياتية المختلفة.

لكن مشكلة القراءة لدينا ليست في تعليمها فحسب، فمعظم الأطفال - إن لم يكن كلهم - ينتقلون إلى الصف الثاني الابتدائي ولديهم الحد الأدنى من المهارات التي تعنى بكيفية القراءة. مشكلة القراءة في التعليم هي في تربية الأذواق، وغرس الاتجاهات والقيم التي تنمي عادة القراءة، وفي تشكيل شخصية القارئ الفاعل والواعي والناقد، وفي تخريج أطفال لا يعرفون كيف يقرأون فقط، بل يحبون القراءة، ويدركون أهميتها وفائدتها ومظاهر الإمتاع فيها. وإلا مافائدة أن نعلم أطفالنا كيف يقرأون، ثم لا يقرأون، وإن قرأوا لا يفهمون، ولا يبدعون في إنتاج معرفة جديدة تضيف إلى ما قرأوه.

ومن هذه الخلفية، فقد بدت الحاجة إلى تأليف هذا الكتاب الذي يضم بين دفتيه عشرة فصول لمجموعة بحوث وأوراق عمل نشرت في مصادر وأوعية مختلفة وتدور موضوعاتها حول تعليم القراءة وتعلمها. وإنني لأرجو، مثلما كانت القراءة وتأليف البحوث حولها شغلي الشاغل لسنوات عديدة من عملي الأكاديمي، أن تكون أيضاً شغل المربين والآباء، والمعلمين والمعلمات، والباحثين والباحثات، لنعالج بها شيئاً مما أصاب أمتنا من التأخر عن اللحاق بركب العلم والمعرفة. فالقراءة تُعلِّم، وتثقف، وتوجه، وتعالج، وتفتح آفاقاً واسعة نحو المعرفة بشتى صنوفها. ولن تصل أمتنا إلى ما تصبو إليه من التقدم في مجالات العلم والمعرفة والثقافة إلا لما تصبح القراءة في طليعة أولوياتها، ويكون الكتاب - بشتى أنواعه - في طليعة اهتمامات أفراد المجتمع.

والحمد لله رب العالمين

المؤلف

أ.د. صالح بن عبدالعزيز النصار

محتويات الكتاب

| الصفحة | الموضوع | الفصل |
|--------|--|----------------|
| ٧ | تقديم | |
| ١١ | القراءة تبدأ من البيت | الفصل الأول: |
| ٥٣ | اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ ... | الفصل الثاني: |
| | أثر تطبيق برنامج قراءة القصص على التلاميذ في تنمية | الفصل الثالث: |
| ٩٥ | اتجاهات تلاميذ الصف الثاني الابتدائي نحو القراءة | |
| | درجة تمكن معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من | الفصل الرابع : |
| | مطالب التنمية المهنية، ووسائل تنميتها، المتعلقة بتدريس | |
| ١٤٩ | القراءة والكتابة | |
| | مقياس فون (Vaughan) المطور لقياس اتجاهات المعلمين | الفصل الخامس: |
| ٢١١ | نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية | |
| | مهارات وإستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل | الفصل السادس: |
| ٢٢٧ | اللفظية في مادة الرياضيات | |
| | أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على | الفصل السابع: |
| ٢٥٣ | التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط | |
| | الدافعية للقراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية | الفصل الثامن: |
| ٢٩٣ | والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة | |
| ٣٨٥ | تدريس القراءة لذوي الاحتياجات الخاصة | الفصل التاسع: |
| ٤١٣ | إستراتيجيات قراءة الكتب المدرسية | الفصل العاشر: |

الفصل الأول

القراءة تبدأ من البيت

تمهيد:

أحمد، تلميذ في الصف الأول الابتدائي، عمره سبع سنوات، لم يكن أحمد يختلف عن باقي زملائه في الفصل، إلا بشيء واحد؛ هو أنه كان قادراً على القراءة، مما لفت انتباه معلمه في الفصل. ولأهمية هذا الموضوع، فقد حاول أحد الباحثين معرفة المزيد عن أحمد، وعن أسرته. وفي نهاية البحث، كُتب التقرير التالي:

كان أحمد أصغر إخوانه، وكان أبوه عاملاً بسيطاً. إخوته الأكبر سناً يجيدون القراءة أيضاً. وقد أوضحت نتائج البحث أن الأب يحب قراءة القصص مع أنه قد ترك المدرسة وعمره خمسة عشر عاماً، وكان يحكي هذه القصص لأولاده باستمرار، هذا الأب وزوجته يحبان القراءة بشكل عام، وكانا دائماً يصطحبان أطفالهما معها للمكتبات العامة. لم يحاول أحد أن يعلم أحمد القراءة في سنواته الأولى، لكنه لما كان محاطاً ببيئة غنية بالكتب، وحوله أناس يقرؤون، فقد تعلم القراءة في هذه السن المبكرة.

إن هذا المشهد يمثل جزءاً من حقيقة علمية توصلت إليها الباحثة مارجريت كلارك (في: بتلر و كلي، ١٩٨٢م Butler & Clay) التي أنجزت أحد البحوث المتعلقة بهذا الموضوع، وكان مما قالت:

"لقد لقي هذا المشروع اهتماماً خاصاً، لأنه يركز على حياة اثنين و ثلاثين طالباً جميعهم كانوا يقرؤون عندما بدؤوا الدراسة في الصف الأول الابتدائي. خلفيات هؤلاء الأطفال

الاجتماعية كانت مختلفة. فبعضهم من سلالة أسر غنية وبعضهم الآخر من أسر فقيرة، لكنهم كانوا جميعاً قد تربوا في أسر كانت الكتب فيها تُقرأ، والقصص تُحكى."

إن حالة أحمد تمثل أنموذجاً لبعض الأطفال - العاديين - الذين يأتون إلى المدرسة وقد اكتسبوا جملة من التجارب والخبرات التي تساعدهم على تعلم القراءة بشكل أسرع، وفي الفهم والاستيعاب بدرجة أكبر.

وأحمد، ليس بدعاً بين الأطفال، بل إن معظم الأطفال يستطيعون تعلم القراءة في سن مبكرة. ففي دراسة تتبعية استمرت ست سنوات أجرتها "داركن" Durkin (م ١٩٦٦) لتتبع أثر قراءة الطفل منذ سن مبكرة في حياته - أي حوالي الثالثة من عمره - على تطورها لديه؛ كان من بين أهم نتائج تلك الدراسة أن الأطفال يستطيعون أن يقرءوا قبل دخولهم الصف الأول الابتدائي، وقبل أن يتلقوا أي تعليم رسمي للقراءة خصوصاً إذا توافر جو أسري قارئ.

ومن هذه النتيجة، وأمثالها، فقد حوّل المعنيون بتعليم الأطفال القراءة اهتمامهم من المدرسة ودورها في ذلك، إلى البيت.

الاستعداد للقراءة يبدأ من البيت

من الأمور المتفق عليها بين العديد من التربويين أن الجهود الأولى التي يبذلها الأطفال في تعلم القراءة في مراحلهم الأولى لا تتم بين جدران المدرسة وحدها سواء في رياض الأطفال، أو في الصفوف الأولية من المدرسة الابتدائية. بل إن المهتمين بموضوع تعليم القراءة للأطفال قد أصبحوا أكثر اقتناعاً بأن نجاح الطفل في تعلم القراءة يتأثر بشكل كبير بالتجارب القرائية التي يمر بها خلال فترة حياته في مرحلة ما قبل المدرسة (أي: في البيت)، وليس بالتجارب المتعلقة بالقراءة التي يمر بها الطفل بعد التحاقه بالمدرسة.

لذا، فلا عجب أن يشير بوتلر وكلاي Butler and Clay (١٩٨٢) إلى أن الباحثين الذين اشتركوا في دراسة تبحث في كيفية تعلم الأطفال للقراءة والكتابة قد ركزوا جهودهم على معرفة دور البيت أكثر من تركيزهم على دور المدرسة. يقول الباحثان: "إن هنالك كمّاً هائلاً من البحوث العلمية التي تدعم وجهة النظر القائلة بأن اتصال الطفل بالكتب والمواد المطبوعة في البيت قبل التحاقه بالمدرسة له تأثير كبير على نموه المعرفي بعد التحاقه بها" (ص، ٨).

ولأهمية دور البيت، فقد خلصت "بعثة القراءة" Commission of Reading، - وهي مجموعة مكونة من عشرة خبراء قضوا عاماً في مراجعة كل ما ألف حول القراءة- خلصوا في تقريرهم الذي أطلقوا عليه "حتى نكون أمة قارئة"، إلى أن الأب والأم، هما المعلم الأول للطفل في عالم اللغة المكتوبة، وهما المصدر الثري لتعلم الطفل. وقد أوصى التقرير -تبعاً لذلك- الآباء أن يقرؤوا لأطفالهم في سن ما قبل المدرسة، ويعلموهم بصورة غير رسمية القراءة والكتابة. فالقراءة للأطفال، ومناقشة القصص والخبرات اليومية معهم، ومساعدتهم على تعلم الحروف والكلمات تتسق مع النجاح العام في القراءة.

وخلال السنوات القليلة الماضية، قامت العديد من المؤسسات المعنية، مثل جمعية بائعي الكتب الأمريكية، وجمعية بائعي كتب الأطفال، وجمعية المكتبات الأمريكية، بتطوير ونشر الأفكار التي تشير إلى أن تعلم القراءة والكتابة يبدأ في المنزل من خلال مساعدة الكبار للصغار على القراءة (شمتر ١٩٩٧، Schmit).

ونظراً لتأثير القراءة في التعلم، فقد أوضح ريتشاردسون Richardson (١٩٩٨) أنه عندما يلتحق الأطفال بالمدرسة وهم غير مهئين لبداية تعلم القراءة، فمن الممكن أن تصبح عملية التعلم محبطة لكل من الأطفال والمعلمين. ويعلق ريتشاردسون على هذا بقوله: "إن هناك اختلافاً بين الأطفال الذين يقرؤون في المنزل ويقضي الوالدان بعض الوقت معهم في

القراءة لهم والتحدث معهم ومساعدتهم على تعلم الحروف، وبين أولئك الأطفال الذين يذهبون إلى المدرسة دون إعداد يذكر في المنزل" (ص ١٨).

ومن هنا، تدرك عزيزي القارئ، أن أحد أهم العوامل التي تؤثر في تهيئة الأطفال لتعلم القراءة والكتابة في المدرسة يتعلق بمسؤولية الأبوين في ربط هؤلاء الأطفال بالكتب ومتعلقاتها، وفي غرس عادات القراءة في نفوسهم منذ سن مبكرة. إن مسؤولية تعليم الأطفال القراءة، وتنمية الاتجاه الإيجابي نحوها لا تقع على المدرسة وحدها، أو على برنامج القراءة المدرسية وحده، بل يتحمل البيت والأبوان جزءاً كبيراً من هذه المسؤولية. واستشعار هذه المسؤولية من قبل الآباء يؤدي -بلا شك- إلى نجاح أبنائهم في تعلم القراءة.

دور البيئة المنزلية في تعليم الأطفال القراءة

تعد البيئة المنزلية انعكاساً لما يؤمن به الأبوان من مواقف واتجاهات نحو القراءة والتعلم بصفة عامة. وقد أكدت تراكمات نتائج البحوث على مر السنين في دول عديدة الأهمية المتزايدة لتلك البيئات المنزلية في تطوير مهارات القراءة والكتابة.

ونتيجة لهذه الأهمية، فقد كشفت دراسات عدة عن العلاقة بين نمو مهارات القراءة والكتابة الأولية والبيئة المنزلية التي يعيش فيها الطفل. فمثلاً، بينت بعض الدراسات أن هناك ارتباطاً بين قراءة الكتب في المنزل وبين تطور مهارات النطق، وتعلم مفاهيم الكتابة، والتعود على استخدام اللغة بأشكالها المختلفة، والاتجاهات الإيجابية نحو القراءة والكتابة (ليزمان وديجونق، ١٩٩٨، ص ٢٩٤، Leseman & De Jong). بل إن العالم الأمريكي كراشين Krashen (١٩٩٣) قد أشار إلى أن عدداً من البحوث تدعم وجهة النظر التي تشير إلى أنه عند توافر الكتب وإتاحتها للقراءة، وعندما تكون البيئة المنزلية ثرية بالمطبوعات وأشكالها المختلفة، فإن إقبال الأطفال على القراءة سيحدث بشكل أكبر، واتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة ستتمو بشكل أفضل.

وطبقاً لما أورده سبيجل Spiegel (١٩٩٤) فإن البيئات المنزلية التي تشجع على القراءة والكتابة تتميز بالعديد من العناصر، اثنان من تلك العناصر يتعلّقان بأدوات الرسم والكتابة، وبالأحداث التي تتم في المنزل. فوجود أدوات الرسم والكتابة في البيئة المنزلية، يساعد على فحص مدى توافر البيئة المناسبة لتعلم القراءة والكتابة. ومن تلك الأدوات التي تساعد على غنى البيئة المنزلية: الأفلام، الألوان، الورق بأنواعه وأشكاله، الخطابات، ومواد القراءة والكتابة الأخرى مثل الصحف، والكتب، والمجلات. ووعي الوالدين بأهمية توافر تلك الأدوات، والاستخدام الأمثل لها مهم جداً في تنمية مهارات الأطفال في القراءة والكتابة.

القراءة والأحداث الاجتماعية

لقد بدأت البحوث الحديثة تركز على الطبيعة الاجتماعية للأحداث المتعلقة بعادات تعلم القراءة والكتابة. وتبرز هذه الأحداث حين يقيم الوالدان نشاطات أو أحداث يُقصد منها تعليم الأطفال شيئاً ما عن عادات تعلم القراءة والكتابة. وقد ركزت الأبحاث الأولية على هذه التفاعلات والأحداث الاجتماعية، وتوصلت إلى أنها كانت شائعة بشكل عام في حياة الأطفال الذين تعلموا القراءة في سن مبكرة.

فمن جهة، أكدت نتائج البحوث أن صغار الأطفال لا يتعلمون القراءة بأنفسهم، بل إن آباء وأمهات الأطفال الذين قرؤوا في سن مبكرة، كانوا يقضون قدراً كبيراً من الوقت في التحدث مع أطفالهم والقراءة لهم (ويلز ١٩٨٥ Wells؛ وكلارك ١٩٨٦ Clark؛ وداركن ١٩٦٦ Durkin). وكان من بين نتائج هذا أن من قرؤوا في سن مبكرة من الأطفال تميزوا بأن أسألهم كثيرة، وكان الوالدان يأخذان وقتاً كافياً في الإجابة عن تلك الأسئلة.

من جهة أخرى، فإن الأطفال يتعلمون الكثير حول عادات القراءة والكتابة من خلال ملاحظة ما يجري في بيئاتهم مما له علاقة بالقراءة والكتابة.

جيروم هارس، وكارولان بيرك، و فرجينيا وودوارد في جامعة انديانا، كتبوا التقرير التالي سنة (١٩٨٢) للمؤسسة الدولية للتربية:

إنه بقصد أو بغير قصد، فإن الأطفال الذين يشار إليهم بأنهم دائمو التنقل، والخروج إلى التسوق، أو زيارة مبنى المحكمة، أو زيارة الطبيب، أو القيام برحلة إلى أي مكان، سواء ارتبطت هذه الرحلة باهتمام الطفل أم لا، أو أنها ذات قيمة من عدمها؛ هؤلاء الأطفال هم أنفسهم الذين يوصفون بأنهم لصيقون بآبائهم في تنقلاتهم. فهم -أي الأطفال- يشاركون بصورة طبيعية في الطبخ، وترتيب مائدة الطعام. وهم الذين يقومون بكتابة قائمة المشتريات، ومن ثم يقرؤنها عند التسوق. وهم الذين يُسلمون ورقة وقلماً لكتابة رسائل إلى ذويهم بينما يقوم الوالدان بكتابة الرسائل الأخرى. وهم الذين يُسمح لهم بفتح بعض الرسائل وقراءتها بينما تقوم الأم بقراءة الرسائل الأخرى. إن غالب هذه الأنشطة في نظر الوالدين لا تشتمل على قدر كبير من الأهمية في تعليم القراءة والكتابة، لكنها في حقيقة الأمر تنبني على حقيقة مفادها أن اشتراك الطفل في هذه الأنشطة هو الطريق المنطقي الوحيد أمام الوالدين، لإفادة الطفل ومساعدته على تعلم القراءة من خلال إنجاز الأعمال اليومية. (نقلاً عن: بتلر وكلي، ١٩٨٩)

والمقصود من ذلك، أن الأطفال الذين يتعرضون لخبرات منزلية وبيئية واجتماعية متجددة ومتغيرة، تتكون لديهم حصيلة من الكلمات والجمل ومجالات الاهتمام أكبر بكثير من تلك التي يقضي فيها الأطفال جل وقتهم في مشاهدة التلفاز أو في التعرض لخبرات يومية متشابهة أو مكرورة.

وبالرغم من وضوح دور الأسرة في هذا المجال، إلا أنه لا بد من تأكيد أهمية أن يقضي الآباء وقتاً في جهد منظم لتحضير أطفالهم للقراءة. فالأطفال لا يتعلمون القراءة تلقائياً، بل لا بد من التمهيد لذلك في وقت مبكر جداً. ويجب أن يقوم شخص بوضعهم على نقطة البداية، ولعل أحد الوالدين أو كليهما هو ذلك الشخص.

وبالإضافة إلى منح الأطفال الفرص لترتيب حياتهم الخاصة، وتنظيم خبراتهم، وتجميع سلوكهم، ومن ثم تفهم دورهم في عالمهم الخاص، فإنهم يحتاجون أيضاً إلى منحهم الحرية للقيام بذلك الدور. لكن، ماذا يفيد هذا القول في مجال القراءة؟ يجب عن هذا السؤال الباحثان بتلر و كلي بقولهما:

إننا مهما حاولنا مساعدة الأطفال فإننا سنصل إلى مرحلة لا نستطيع فيها ذلك، ومن ثم فهم يحتاجون إلى الاعتماد على أنفسهم في القراءة. إن الأطفال يجب أن يكتشفوا النص، وأن يتجاوبوا معه، وأن يعيدوا تأليف القصة، وأن يحددوا أخطاءهم، وأن يصوبوها، ومن ثم يقرؤوا، إنهم يجب أن يربّوا سلوكهم. إن خبرات الأطفال السابقة مع اللعب؛ ستساعدهم وتؤهلهم للتحكم فيما يودون فعله. والعاملون في مجال التربية ينظرون إلى اللعب بصفته مجالاً ذا قيمة كبيرة في نفوس الأطفال. فمن خلال لعبهم بأدوات المطبخ مثلاً، أو بالرمل، الماء، الأرض، المكعبات، السيارات، الحيوانات، العرائس، وجميع ما يحيط بالطفل. وبذلك كله يوسع الأطفال مداركهم، وينمّون معارفهم حول العالم المحيط بهم، وكيف يتعاملون معه. وهم إضافة إلى ذلك يختبرون نمو مهاراتهم، وأجسادهم، وعقولهم في تلبية متطلبات البيئة المحيطة بهم.

الأطفال وعالم الكتب

بإمكانك - عزيزي القارئ- أن تستنتج مما سبق أن الأطفال الذين يتعرضون لعالم الطباعة والكتب في حياتهم اليومية، ويعيشون في بيئة غنية بحب القراءة، يننون قاعدة صلبة تمنحهم ميزات عظيمة عندما تبدأ الدراسة. لذلك، فالبحوث المهمة بهذا المجال، تؤكد أن اتصال الأطفال بعالم الكتب في البيت له تأثير كبير على تقدمهم المستقبلي في المدرسة.

إن وجود الكتب ومستلزماتها في المنزل لا يكفي لغرس حب القراءة في نفوس الأطفال،

بل لابد أن يصحب ذلك وجود أناس يقرؤون تلك الكتب. والسؤال الذي يلفت النظر في هذا المجال هو: هل من المعتاد أن يراك أطفالك وأنت تقرأ الكتب، أو حتى المجلات والجرائد؟ إن الطفل الذي يشاهد أحد والديه مشدوداً إلى كتاب يقرؤه، يشعر أن ثمة شيئاً ما جدير بالاهتمام، وبالتالي محاولة اكتشاف ذلك الشيء. "طفلة نعرفها عمرها خمس سنوات، سحبت الكتاب فجأة من والدها الذي كان مستغرقاً في القراءة، وبشيء من الحماس والاندفاع قالت لو والدها: أخبرني ماذا في هذا الكتاب؟ اقرأه علي! لقد كانت متأكدة أن ثمة شيئاً مثيراً وجذاباً جعل والدها لا يرفع عينيه عن الكتاب لمدة ساعة كاملة." (بتلر و كلي، ١٩٨٩)

إن مشاهدة الوالدين الآخرين يتعاملون مع الكتاب بصفته جزءاً مهماً في حياتهم اليومية، يساعد الطفل على أن يكون قارئاً، كما أن مشاركة الطفل لأسرته في كتابة الخطابات والرسائل، أو حتى قائمة المشتريات، تسهم في تركيز انتباه الطفل على الشيء المكتوب، وقدرته على استيعاب اللفظ الإنساني. والفكرة التي تقول إن الرسائل تأتي من إشارات يخطها الناس بالقلم على الورق، مما يحث الطفل أيضاً على أن يوصل رسالته بهذه الطريقة، سواء عن طريق الإرسال أو الاستقبال. وتلك إحدى الطرق التي تساعد الأطفال على تعلم الحروف والكلمات، لتحقيق أغراضهم الشخصية.

وقد خلص عدد من التربويين إلى أن أحد المبادئ الأساسية لتعليم القراءة هو ربط الأطفال مباشرة مع الكتب. وهذه النتيجة تستدعي توجيه انتباه الآباء إلى أهمية وجود الكتب التي تناسب أعمار الأطفال، ليقرأوا فيها في المنزل.

لكننا نتوقع سؤالاً مباشراً بعد ذلك وهو أن الأهل في بعض الأحيان لا يملكون المال الكافي لشراء الضروريات، فضلاً عن الكماليات، فكيف تشتري الكتب؟ يجب عن هذا السؤال المؤلفان بتلر و كلي بقولهما:

من المحتمل أنك في الطريق إلى أن تضع الكتب في قائمة الأولويات؛ إدراكاً منك بأهميتها، ولكن ذلك في الحقيقة يحتاج منك إلى بعض الوقت. دعونا الآن نناقش السؤال الرئيس، وهو: كيف يكون لدى الوالدين القدرة على توفير الكتب المناسبة لأطفالهم قبل سن المدرسة؟ أولاً نود التذكير بأن المكتبات (١) توفر الكثير من الكتب التي تلبي حاجات الأطفال (وهذا شاهد آخر على أهميتها للأطفال)، ولكن المشكلة تكمن في أن عدداً من الآباء لا يرغبون في استعارة هذه الكتب لأولادهم؛ خوفاً من أن تتلف أو تضيع. إن من المؤكد - في كثير من الأحيان - أن القائمين على هذه المكتبات يدركون هذا القلق من الآباء ولكنهم يتعاملون معه بصورة جيدة لعلمهم بسلوك الأطفال، ولكنهم في الوقت نفسه لا يستغنون عن مساعدة الوالدين في تعويد أطفالهم المحافظة على هذه الكتب.

إن الكتب تعد أحد الأشياء المفضلة والمحبة في حياة الأطفال، خاصة تلك التي تُعد وتُؤلف في المنزل. كيف ذلك؟ يجمع الأب أو الأم قصاصات لبعض الصور الزاهية الألوان والمألوفة في حياة الطفل من المجلات وغيرها، ثم يؤلف منها كتاب جميل. إذا كنت ترغب - عزيزي الوالد، عزيزي الأم - في عمل ذلك، فما عليك إلا أن تقوم ب لصق هذه الصور الملونة على أوراق، ثم تقوم بتغطيتها بورق بلاستيك شفاف لحفظها، ثم تقوم بتدبيس هذه الأوراق بغلاف جذاب، عندئذ يصبح هذا الكتاب المؤلف خاصاً وملكاً للطفل، وهذا يعني له الشيء الكثير.

أحرص أيضاً على أن يقوم الطفل بالتعبير عن أفكاره وشعوره من خلال هذه الصور

(١) من المؤسف أن كثيراً من المكتبات العامة في الوطن العربي تضع القارئ الصغير في ذيل اهتماماتها، بل ربما لا يكون مرحباً به في بعض تلك المكتبات لما قد يحدثه من فوضى أو إزعاج، وهذا أحد أسباب انصراف أبائنا عن زيارة المكتبات العامة، هذا إذا كانت تحتوي على الكتب التي تناسب أعمارهم، وما أقلها!

أو القصص، مع الاستماع الجيد لما يقوله أو يسأله. ويمكن مساعدة الطفل في التعبير عن نفسه من خلال توجيه بعض الأسئلة عن بعض الأشياء التي تعرفها أنت عن شخصيته وهوأياته. تذكر أن تعبير الطفل عن نفسه واهتماماته، مع منحه الوقت والاهتمام بما يقول، يساعده في التعرف إلى شخصيته بشكل أكبر، والقدرة على التعبير عما في نفسه بأسلوب أفضل.

القراءة للأطفال: النشاط الأهم

إن البيئة المنزلية مهما تكن غنية بمستلزمات وأدوات القراءة والكتابة، فإنها لن تكون مؤثرة بشكل جيد ما لم يكن للوالدين دور إيجابي في تفعيل هذه البيئة؛ بما ينعكس على نمو مهارات القراءة والكتابة منذ سن مبكرة. والقراءة للأطفال خير دليل على إيجابية الوالدين تجاه دورهما في تفعيل نشاط القراءة.

إن نشاط القراءة للأطفال لا يقل أهمية - في حقيقة الأمر - عن وجود الكتب والقصص المؤلفة في البيت. والمقصود بالقراءة للأطفال، أي قراءة الأب أو الأم أو الإخوة الكبار شيئاً من الكتب التي تناسب أعمار الأطفال أو القصص المؤلفة للأطفال بصوت عال ومؤثر ومثير، وبطريقة تربوية وجذابة.

وقراءة الأب أو الأم لأطفالهما تمثل حدثاً اجتماعياً وتربوياً يتعلم الأطفال من خلاله الكثير من المعارف والخبرات عن نفسه، وأسرته، ومجتمعه، وبيئته، والعالم المحيط حوله. والوقت الذي يقضيه الأب أو الأم في القراءة لأطفالهما يعد من أمتع الأوقات للطفل وأسعدها، وربما يكون هذا الوقت فرصة له للتحاور مع والديه، وسؤالهما عما يشكل عليه، وإبراز المكنون من عواطفه ومشاعره وانفعالاته. أما بالنسبة للوالدين، فوقت القراءة للأطفال فرصة لاتعوض للتوجيه والتربية والتعليم بشكل غير مباشر.

وقد تبين من سلسلة دراسات دورية (داركن Durkin، ١٩٦٦) أن وجود نموذج يقرأ في البيت، ويقلده الطفل هو أكثر العوامل - التي تنبأت بالنجاح في القراءة - أهمية. بل إن القراءة للأطفال من أهم النشاطات لبناء المعرفة المطلوبة للنجاح في القراءة، كما لاحظت ذلك اللجنة القومية للقراءة في تقرير: "لنصبح أمة قارئة". ولهذا النشاط دور في نمو العادات الصحية المرتبطة بالقراءة منذ وقت مبكر، إضافة إلى زيادة دافعتهم وتنمية ميولهم نحو القراءة (Spiegel, 1994).

وقد بينت البحوث التي تجرى على الأطفال في سن مبكرة، أن الأطفال الذين يقرؤون في سن مبكرة يأتون - غالباً - من بيوت يقرأ الآباء فيها لأطفالهم بشكل منتظم، كما أنه من خلال نشاط القراءة للأطفال؛ يتولد لديهم حس وتصور لكيفية بناء القصص، إضافة إلى أن القراءة للأطفال تفتح أمامهم عالماً أرحب للغة المطبوعة بجميع أشكالها، وهي تشري التطور اللغوي لديهم، وتسهم - إلى حد كبير - في تطوير جهم لها ومهاراتهم فيها.

(ريتزل وكوتر Reutzel & Cooter، ١٩٩٦؛ بولوك Bullock، ١٩٨٢؛ شايبرو

(Chapparo، ١٩٧٥)

من جهة أخرى، أظهرت نتائج عدد من البحوث الدور المهم الذي تؤديه الخبرة المبكرة مع الكتب في نجاح الأطفال مسبقاً في المدرسة. فعلى سبيل المثال، وجد ويلز (١٩٨٥) أن مقدار ما قرأ للأطفال خلال سنوات ما قبل المدرسة كان أكثر المتغيرات اللغوية ارتباطاً بنجاحهم الأكاديمي في الصف الخامس. كما أن اهتمام الوالدين، وانخراطهم في النشاط القرائي لأطفالهم - كما تشير دراسة "إرفن" Irvine (١٩٨٢) - كان على ارتباط عال جداً بتحديد درجات أطفالهم في مادتي اللغة والرياضيات.

وحول سؤال عن مدى مساعدة استماع الأطفال للقصص، في تعلمهم القراءة عندما يبدؤون فعلياً ذلك في الصف الأول الابتدائي، يجيب عن ذلك بتلر و كلي بقولهما:

إنه من المؤكد أن الاستماع للقصص يساعد الطفل على تنمية مفرداته اللغوية. فحديث الطفل الذي يستمع إلى لغة الكتب (من خلال الاستماع للقصص) أكثر تنوعاً وغناءً. وهذا سهل الفهم، ذلك لأن الطفل في هذه الحالة لديه مخزون وافر من المفردات والأفكار التي يبني منها حديثه. وهذا المخزون يسهم أيضاً في مساعدة الأطفال عندما يبدؤون محاولة التعرف على الكلمات المكتوبة. إن الأطفال يحتاجون إلى مصادر تساعدهم على إعطاء معاني للكلمات التي تواجههم أثناء تعلم القراءة، وإلا كيف يتعرف الطفل على كلمة مكتوبة إذا لم يكن معناها موجوداً في ذاكرته مسبقاً؟

هناك شيء آخر مهم (والكلام للمؤلفين)، وهو أن الطفل الذي اعتاد سماع القصص التي تقرأ له؛ يكون أكثر تأهلاً للقراءة. هل تساءلت يوماً ما عن اختلاف لغة الكتاب المقروء عن اللغة التي نستعملها في محادثاتنا اليومية؟ (ليس اختلاف الكلمات، وإنما ترتيب هذه الكلمات ووضعها في الجملة أو المقطع). إننا عندما نتحدث إلى بعضنا البعض نتوقف أحياناً عن الحديث، ونكتفي باستخدام الإشارات أو الإيحاءات التي توصل المعنى للشخص الآخر. إن ترتيب الكلمات في الجملة يتغير عند الحديث المباشر، وربما يتغير الوضع النحوي كذلك، لكن دون أن يؤثر ذلك في فهم المستمع؛ ذلك لأن الشخص الذي نتحدث إليه، يلتقط التلميحات والإشارات التي تؤدي إلى المعنى المقصود من خلال سلوكنا الكلي وليس من خلال لغة الحديث وحدها.

في مقابل ذلك، تعتمد الكتب غالباً على الكلمات والجمل فقط؛ لذا فلغتها مرتبة في نمط معين. ومن خلال القراءة المستمرة للقصص المكتوبة على الطفل، منذ وقت مبكر من عمره، فإنه سيألف ذلك النمط اللغوي الذي تكون عليه الكتب، مما يزيد فرص التعلم المبكر للقراءة. وهذا الاتجاه تسانده البحوث التي تشير إلى أن الطفل الذي يُقرأ عليه (أي يستمع

للقصص) يستخدم لغة أكثر غناءً، وجمالاً أعقد تركيباً من الطفل الذي اعتاد الاعتماد على اللغة المحكية فقط.

وبعد هذا العرض عن أهمية القراءة للأطفال، فإننا ندعو الآباء إلى المبادرة إلى تطبيق هذا النشاط الاجتماعي في أسرع فرصة ممكنة، وسيجدون أثر ذلك سريعاً في زيادة دافعية الأطفال نحو القراءة، وفي تعلم القراءة منذ وقت مبكر.

آباء ناجحون لقراء ناجحين

من خلال العرض السابق في هذا الفصل، تظهر صورتان لدور الوالدين في تنمية عادة القراءة والاهتمام بها. الصورة الأولى: صورة لثقافة القراءة المنزلية التي تجعل الطفل ينغمس في القراءة والكتابة، أما الصورة الأخرى: فهي لآباء أولئك القراء الناجحين.

إن الدراسات حول قراءة الأطفال في وقت مبكر، قد خلصت إلى أن إيمان الوالدين وطموحاتهم وأفعالهم تؤثر في نمو القراءة والكتابة لدى الطفل. ووفقاً لما ذكره سبيجل Spiegel (١٩٩٤)، فإن هناك عاملين أساسيين يؤثران في اهتمام الطفل واتجاهه نحو القراءة، أولهما: هو المناخ المنزلي الذي يحيط بالطفل منذ الميلاد ويحمل رسائل واضحة ومحددة عن قيمة القراءة. أما ثانيهما: فهو قدرة الطفل الشخصية على القراءة.

والوالدان اللذان لهما أطفال يقرؤون بشكل جيد، ويحبون القراءة؛ لهما دور مؤثر في خلق بيئة قرائية ثرية. هذان الوالدان يقدران قيمة التعليم بشكل عام، والقراءة بشكل خاص، ويأملان أن يكون أطفالهما في نفس المستوى أو أفضل فيما يتعلق بتقدير القراءة والاستمتاع بها. هذه التوقعات العالية تعكس حب واحترام الوالدين لأطفالهم. كما أن آباء القراء الجيدين حريصون على بذل مجهود أكبر؛ لخلق بيئة غنية بالقراءة ومؤثرة في أطفالهم.

وقبل التعرف على صفات آباء القراء الناجحين ندعو الآباء إلى الاهتمام ببعض الجوانب التي تكمل دورهم المشار إليه سابقاً، والتي تزيد من إقبال أبنائهم على القراءة، وتجعلهم بحق قراءً ناجحين.

١ - اجعلوا شراء القصص وكتب الأطفال عادة مستمرة. واحرصوا على اشتراك أبنائكم في نوادي الكتب أو المكتبات التي ترسل الكتب والقصص إلى الأطفال بشكل دوري.

٢ - قدموا بعض القصص والكتب هدية لأطفالكم عند القدوم من السفر، أو عند النجاح أو التفوق في الدراسة. وعودوا أطفالكم أيضاً على إهداء القصص والكتب لزملائهم وأقربائهم. واجعلوا تبادل القصص بين الأطفال أمراً متيسراً ومقبولاً.

٣ - ضعوا رفوفاً لاحتواء كتب وقصص الأطفال تكون في متناول أيديهم، وفي المكان الذي يقضون فيه وقتاً أطول، مثل غرف النوم، أو المعيشة، أو أماكن الجلوس المحيطة لديهم. فالكتب إذا كانت قريبة من أعين الأطفال فإنها تصبح أكثر حظاً في الإقبال عليها وقراءتها.

٤ - احرصوا على اصطحاب القصص والكتب المحببة للأطفال، أينما ذهبتم بصحبة أطفالكم، وتوقعتم الانتظار. احرصوا على ألا تخلوا السيارة من الكتب والقصص المحببة للأطفال ليتسنى الحصول عليها عند الحاجة إليها.

٥ - احرصوا على اصطحاب أطفالكم إلى المكتبات العامة والخاصة. واتركوا لأطفالكم بعض الحرية في التنقل بين الكتب وتقليبها وقراءة ما يرغبون في قراءته منها. امنحوا أطفالكم الوقت الكافي للاستمتاع بالقراءة، وإذا كان هناك بعض الأنشطة القرائية التي تنظمها المكتبة في أيام محددة، فاحرصوا على زيارة المكتبة في تلك الأيام.

٦- خذوا أطفالكم إلى محلات بيع الكتب، وساعدوهم على شراء كتبهم المفضلة. وعند زيارة المكتبة، ضعوا ميزانية محددة -بالاتفاق مع أبنائكم- لشراء بعض الكتب والقصص. فهذا مما يربي في الطفل حسن التصرف، وكيفية الاختيار، والموازنة بين قيمة الكتاب المادية وقيمته الموضوعية.

٧- شجعوا أطفالكم على قراءة أي شيء تقع عليه أعينهم. في المنزل، مثلاً، شجعوا الأطفال على قراءة الجرائد، و الرسائل، و حتى الفواتير وإيصالات الشراء. وفي السيارة شجعوا الأطفال على قراءة اللوحات الإرشادية والتجارية، وغيرها.

٨- اقتنوا الأشرطة المسجل عليها بعض كتب الأطفال أو القصص بأصوات المؤلفين أنفسهم، أو بأصوات بعض المحترفين من المذيعين أو الممثلين؛ فإن الاستماع إلى هذه الأشرطة مما يدخل السرور والمتعة إلى نفوس الأطفال، ويشجعهم على محاكاة القراء الجيدين أثناء القراءة.

٩- تعاونوا مع المعلمين في تشجيع أطفالكم على القراءة. شجعوا أطفالكم على أخذ بعض القصص إلى مدارسهم، وعلى استعارة بعض القصص والكتب من مكتبة الفصل أو المدرسة. وإذا كانت المدرسة تستقبل الإهداءات، فاحرصوا على تقديم بعض القصص والكتب المحببة للأطفال هدية إلى مكتبة الفصل أو المدرسة.

صفات آباء القراء الناجحين

يؤدي الآباء دوراً مهماً في نمو وتطور مستوى القراءة لدى الأطفال ومساعدتهم على أن يصبحوا قراءً ناجحين. والقراء الناجحون هم "الأطفال الذين أحرزوا درجات عالية في اختبارات التحصيل في القراءة، أو الذين تعلموا القراءة في وقت مبكر من حياتهم، أو الذين أظهروا اهتماماً عالياً بالقراءة كنشاط في وقت الفراغ" Spiegel (١٩٩٤، ص ٧٦).

إن وراء هؤلاء القراء الناجحين آباء كانوا بحق المثل الأعلى لأبنائهم، فهم يتمتعون بصفات تؤهلهم لأن يقوموا بواجبهم تجاه أبنائهم وترغيبهم في القراءة على أكمل وجه. وإيراد هذه الصفات إنما هو للاحتذاء بها، ومحاولة التمتع بها، وتطبيقها قدر المستطاع. فمن صفات آباء القراء الناجحين ما يلي:

١ - يغرس آباء القراء الناجحين في نفوس أطفالهم أهمية التعليم

هذا النوع من الآباء يوصلون لأطفالهم بطريقة أو بأخرى توقعاتهم العالية، وآمالهم العريضة في المستوى الذي يرغبون في أن يصل إليه أطفالهم، ويحاولون جذب انتباه أطفالهم إلى أهمية الاجتهاد في المدرسة. وهم مع ذلك، لديهم ثقة عالية في أن أطفالهم سيحققون تلك الآمال.

٢ - يرغبون في نجاح أطفالهم

هناك العديد من نتائج الدراسات في كل من اليابان واسكتلاند وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية، التي تشير إلى وجود علاقة قوية بين اهتمام الآباء بنجاح أبنائهم وتقديمهم في مجال القراءة، وبين التحصيل في مادة القراءة. وبعبارة أخرى، فكلما زاد اهتمام الآباء بنجاح وتقدم أبنائهم في القراءة، زاد مستوى تحصيل أبنائهم فيها.

٣ - يظهرون حبهم للقراءة، ويحاولون تنمية الشعور بقيمة القراءة، وغرس حبها في

نفوس أبنائهم

هناك العديد من البحوث التي أظهرت علاقة قوية بين استمتاع الآباء بالقراءة، وبين إمكانية أن يتعلم الأبناء من آبائهم تبعاً لذلك كيفية الاستمتاع بالقراءة. ومع هذا الاستمتاع، فإن الآباء ينقلون لأبنائهم تجاربهم المشيرة مع القراءة ويوضحون دورها في إدخال المتعة والسُرور على نفوسهم.

٤- يظهرون حبهم واحترامهم لأولادهم، ومستعدون لبذل مزيد من الوقت والجهد والمال لمساعدة أطفالهم على تعلم القراءة والكتابة

الاتجاه الرئيس الذي يدير كل هذه الخصائص في منزل أولئك القراء الجيدين، هو أنهم يشعرون باحترام الآخرين لهم ورعايتهم والفرح بإنجازهم. إضافة إلى ذلك، نجد أن الآباء الناجحين يمنحون أولادهم وقتاً كافياً للإجابة عن أسئلتهم، وتلبية احتياجاتهم عند تعلم القراءة والكتابة.

٥- يؤمنون بأنهم المعلمون الأوائل لأطفالهم

هناك عدد قليل فقط من أمهات القراء الذين تمكنوا من مهارات القراءة في سن مبكرة (قبل بدء الدراسة الرسمية) يؤمنون بأن تعلم القراءة يجب أن يترك للمدارس، في حين أن العكس صحيح. أي أن نسبة كبيرة من أمهات الأطفال الذين تأخروا في التمكن من مهارات القراءة إلى وقت دخول المدرسة، كان لديهم الاعتقاد بأن تعليم القراءة هو من عمل المدرسة فقط.

٦- يتابعون عملية تعلم أطفالهم القراءة والكتابة، ويعرفون ما يدور داخل المدرسة فيما يتعلق بتدريس القراءة

هناك ارتباط قوي بين القراءة في مراحل مبكرة ومدى اهتمام الأبوين بتقدم مستوى أطفالهم في المدرسة. وقد تبين وفقاً لدراسة أشار إليها سيجل أن (٩٦٪) من آباء الأطفال الذين تعلموا القراءة في مراحل مبكرة على اتصال قوي ووثيق بالمدرسة، في حين أن (٥٦٪) من الآباء الذين لم يتعلم أطفالهم القراءة في سن مبكرة كان لديهم ذلك الاهتمام.

٧- يدركون أن لهم تأثيراً على تطور ثقافة أطفالهم، ويعون كيفية حدوث هذا التأثير

إن الأبوين اللذين لديهما أطفال شغوفون بالقراءة يعتقدون -دون استثناء- أن لهم

تأثيراً إيجابياً على نمو وتطور عادات القراءة والكتابة لدى أطفالهم. وهم -مع ذلك- يسعون إلى تنمية هذا التأثير ليستمر أبنائهم في النجاح في القراءة.

أسئلة الوالدين

يشعر الوالدان أحياناً بالحيرة تجاه بعض طرائق التربية والتدريس الحديثة التي قد لا يفهمونها، أو يبحثون عن من يساعدهم على اتخاذ القرار الصحيح تجاهها. وقد حاول كل من بتلر و كلي الإجابة عن بعض أسئلة الوالدين حول دورهم في تربية الأطفال عموماً، وطرق تدريس القراءة خصوصاً. ومع أن القارئ ربما يلحظ في هذا الجزء بعض التكرار لما سبقت الإشارة إليه في الفصل المتعلق بدور الأسرة، إلا أن هذا لا يهم، فإذا كانت بعض النقاط مهمة فهي تستحق الإعادة.

وقد أوضح الباحثان أن إجابتهما في هذا القسم تعتمد على الاقتراح القائم على أن طريقة التدريس ينبغي أن تدعم وتناسب عملية التعلم في كل مرحلة من مراحل النمو. والآن إلى الأسئلة، والإجابات المقترحة عنها.

- لقد اقتصت بأهمية القراءة لأطفالي، فكيف أبدأ؟

إن هناك بعض الأشياء المحددة التي يجب على القارئ المبتدئ أن يلم بها ويحيدها قبل أن تبدأ عملية التقدم في القراءة، بغض النظر عن نظام التدريس المستخدم. ومن المؤكد أن معرفة هذه الأشياء ستكون خير معين للوالدين لمساعدة أطفالهما على القراءة.

إنه من المهم أن تلاحظ جيداً وبحرص مدى معرفة الطفل بالكتب، فهناك أشياء كثيرة يجب أن يتعلمها الأطفال حول هذا الموضوع. استخدم النقاط التالية بوصفها بطاقة ملاحظة، تفيدك في التعرف على مدى معرفة أطفالك بالكتب.

• هل يعلم الأطفال أن الكتاب يبدأ من الأمام، ثم يتتبع صفحة بعد أخرى حتى يصل إلى النهاية؟ (اطلب منهم أن يعينوا أول الكتاب وآخره).

• هل يعلمون أن الكلمات المطبوعة يجب أن تقرأ من اليمين إلى اليسار؟

• هل يعلمون أنه إذا كان هناك أكثر من سطر، فإنه يجب أن يقرأ السطر الأعلى أولاً، ثم السطر الذي يليه؟

إن بعض المصطلحات التي تمر على سمع الطفل، من مثل "كلمة"، "حرف"، "علامة" و "عنوان"، من خلال جلسات الاستماع للقصص أو قراءة الكتب، تفيد كثيراً. إن التعرف على هذه المصطلحات قد يحدث بدهياً ومن غير تعليم في نظر بعض الآباء، لكن لو أعادوا الفحص لفوجئوا بأن الطفل قد غفل عن التعرف على هذه المصطلحات من خلال القراءة له. ربما تلاحظ أن الطفل يحجم عن التعاون في هذا المجال، لكن لا يهم، فمثل هؤلاء الأطفال الذين لم يتعرضوا حتى للتدريس قبل المدرسة سيكونون بخير إذا بدأت المدرسة.

وإذا قمت بفحص مدى فهم الطفل لبعض الحقائق عن الكتاب، ووجدت أن أدائه في هذا المجال مرض إلى حد ما، فإننا نقترح الخطوات التالية لمواصلة التعليم.

• اختر كتاباً مناسباً ومختصراً، ومحتواه بسيط وسهل الفهم، وكلماته مكتوبة بشكل واضح. يمكن عمل كتاب أو تأليفه من أفكار الطفل نفسه، لكن يجب أن يكون سهلاً جداً، ربما يشتمل على جملة واحدة فقط بخط كبير في كل صفحة، مزيّناً بالصور والرسومات التي تزيد المعنى وضوحاً.

• اقرأ بعض الصفحات ببطء للطفل، واضعاً إصبعك تحت الكلمة المقروءة.

• حاول زيادة عدد الصفحات المقروءة كلما لمحت استمتاع الطفل بالشيء المقروء.

• حاول قراءة كتب أخرى بالطريقة نفسها، ويمكن إعادة قراءة كتاب معين مرة أخرى إذا لمحت استمتاع الطفل بذلك الكتاب أو تلك القصة.

إذا كانت الخطوات السابقة تسير بشكل حسن فيمكن الانتقال إلى خطوات أخرى أكثر تقدماً.

• من أحد الكتب المقرءة على الطفل سابقاً، اقرأ جملة واحدة قصيرة، واطلب منه أن يعيد قراءتها وراءك، واضعاً إصبعك أيضاً تحت الكلمات المقرءة. في البداية حاول قراءة صفحة أو صفحتين فقط، ومن ثم زيادة عدد الصفحات إذا لحظت استمتاع الطفل بالقراءة وتعاونيه في ترديد المقرء.

• اقرأ كتباً عديدة بهذه الطريقة، ويمكن قراءة الكتب القديمة أيضاً.

• الخطوة التالية يمكن أن يقوم بها الطفل أحياناً، أو أن تقترحها عليه، وهي أن يقوم الطفل بنفسه بوضع إصبعه تحت الكلمة المقرءة وهو يقرأ، وتساعدته أنت على ذلك.

عموماً، تذكر أن الطفل ربما لا يكون لديه التحكم الكافي في عضلاته الغضة لعمل هذا، أو ربما يكون سريع التعب؛ وعلى كل حال فإن معرفة هذا يساعد الأبوين على التعامل مع الطفل حال قراءة القصص أو غيرها.

ومن فضلك، إذا شعرت أنت نفسك بعدم الرغبة في المواصله، أو أحسست بالتعب أو الغضب، فعليك التوقف عن استخدام هذه الطريقة والعودة إلى القراءة العادية للقصص. وتذكر أن عملية القراءة عملية معقدة، ولكنك ربما تعتقد أنها يجب أن تكون أسهل في تعلم الطفل القراءة مما هي عليه للكبار. وفي جميع الحالات يجب أن تتجنب ربط تعلم القراءة مع عدم السرور، التوتر، أو الضجر والملل.

- كيف يمكن أن أعزز ثقة طفلي في تعلم القراءة؟

معظم الأطفال يتعلمون كيف يقرؤون، لكن قليلاً منهم من يتعلم القراءة دون صعوبة أو معاناة. إن الطفل الواثق من نفسه هو الذي يحاول عدة مرات، لأنه يعلم أن محاولاته قد نجحت في السابق. إن الطفل الذي تربي على الإخفاق و الشعور بالفشل، يتوقع الإخفاق منه حقيقة عندما يواجه شيئاً جديداً أو غريباً. وفي المقابل، فإن الطفل الذي رُبي على إعادة المحاولة مرة بعد أخرى عندما يخفق، ويتعود على ذلك، مع ما يحظى به في الوقت نفسه من مباركة الوالدين وحثهم له بمحاولة النجاح، فإنه سينقل هذه الخبرات معه إلى المدرسة، وستكون عوناً له على تذليل الصعوبات التي تواجهه مستقبلاً، وأولى هذه الصعوبات هي تعلم القراءة والكتابة.

إن ذلك إذا كان يبدو غريباً بعض الشيء، فعليك التفكير في ذلك الطفل ذي الست سنوات عندما يطلب منه المعلم الغريب أن يقرأ كتاباً لم يره في حياته. لا بد أنه سيتعثر في القراءة في السطر الأول أو الثاني، المعلم في هذه اللحظة سيحثه على المواصلة، عندئذ ربما يشعر الطفل بالارتباك والذعر، فإذا كان قد نجح في محاولات سابقة في البيت، فإنه سيثبت نفسه، مع الشعور بأنه قادر على أداء هذا العمل. إن هذا الطفل ربما يقول للمدرس: سأبدأ من جديد، وربما يضيف: و بنفسى، ليتجنب مقاطعة المدرس له. إن هذا الطفل سيشعر بالمسؤولية لأداء هذا العمل، وسيتمكن من معالجة الضغط والتوتر الذي قد يصيبه جراء تدريسه القراءة والكتابة.

وعندما تكون ثقة الطفل بنفسه ضعيفة، أو قد تربي على الشعور بالإخفاق والفشل، فإن سلوكه سيكون مختلفاً في هذه القضية؛ ربما يصاب بالإحباط، أو يغلق الباب أمام مساعدة المدرس له، ومن ثم سيحرم نفسه من فرصة تعلم شيء جديد.

كما أن الطفل الذي يشعر بالتهديد تجاه إمكانية إخفاقه في القراءة، أو يشعر بأن الكبار ينظرون إلى تعلم القراءة بأنه مهم جداً ولا يقبلون أي إخفاق في ذلك، فإنه سينتظر بالملل والسأم، وعدم الرغبة في مواصلة التعلم. لذا فمن الأفضل أن تجعل من مهمة تعلم الطفل للقراءة شيئاً ممتعاً وجميلاً، ومما يدخل البهجة والسرور إلى نفس الطفل.

- إذا كان يبدو على ابني أنه بطيء التقدم في المرحلة الأولية من القراءة، ماذا أفعل؟

إن الآباء لا يشعرون بالقلق كثيراً إذا رأوا ابنهم يتأخر قليلاً في المشي، أو تتأخر أسنانه الأولية في السقوط، ويعدون ذلك طبيعياً، مقارنة مع غيره، لاختلاف الفروق الفردية بين الأطفال. الحال كذلك مع القراءة؛ فبعض الأطفال يتأخر قليلاً في الانتقال إلى المرحلة التالية من تعلم القراءة. فالأطفال يختلفون في مستوى السرعة أو البطء عند تعلمهم القراءة.

إن إدراك مسألة الفروق الفردية بين الأطفال وعدم القلق تجاه هذه القضية، وكذلك عدم إقلاق الطفل نفسه، يسهم كثيراً في مساعدة الطفل في تخطي هذه المرحلة. قم -أنت- ببحث الطفل على القراءة، امدحه أكثر من الشئ على إنجازه. انقل هذا الإحساس للمعلم للمساعدة في دفع تقدم الطفل. وخطوة بعد خطوة، سيتقدم الطفل. لا تُرعب الطفل، أو تُرغمه على التقدم، فهذا قد يهدم أكثر مما يبني.

- هل عليّ أن أستمع إلى قراءة الطفل في المنزل؟

إن الآراء تختلف حول فاعلية قراءة الطفل الجهرية، وفي هذه الحالة فإننا نحثك على اتباع وجهة نظر المدرسة التي يدرس فيها ابنك حول هذه المسألة. وإذا رغبت منك المدرسة المساعدة، فينبغي استشارة المعلم فيما يمكن أن تقوم به أنت وطفلك في المنزل. وفي جميع الحالات، حاول أن تكون مسألة تعلم القراءة، أو القراءة بصوت عال متعة أكثر منها واجباً. وعندما تستعصي الكلمات على الطفل، فكن إيجابياً ومساعداً قدر المستطاع. مثلاً، يمكنك أن تقول:

"هل نظرت إلى هذا الجزء؟"

"هل تريد أن أخبرك؟"

"لنعد إلى ذلك الجزء، ولنؤجل هذا إلى وقت آخر."

فإذا أحسست أن الأمور تتجه نحو الصعوبة ولا يستطيع الطفل التقدم بعدها، فاعرض المساعدة عليه من خلال قراءة بعض الصفحات؛ فإنه سيكون بمقدوره قراءتها بشكل أفضل في وقت آخر إذا تعرّف على كيفية قراءة تلك الكلمات. إذا أحسست أن الطفل بدأ يتململ، أو لا يرغب في مواصلة القراءة فعندئذ اطلب منه التوقف، وانتقل أنت بدورك إلى قراءة قصة محببة للطفل.

- ماذا عن التلفاز؟

إن أقصر إجابة عن هذا السؤال هي: "الأقل هو الأفضل"^(١).

فالآباء الذين يولون عناية لبرامج الأطفال الجيدة غالباً ما يتحدثون عن البرامج الهابطة أو المؤذية للأطفال. إن الأطفال المحظوظين عندهم آباء وأمّهات يتحدثون إليهم ويصغون إليهم، يقرؤون عليهم القصص المتنوعة، ويمنحونهم الفرصة الكاملة لمشاركة الأسرة في أمور الحياة، كما يحرصون على توفير الألعاب التي تغني خبراتهم.

(١) نقلت جريدة الشرق الأوسط (العدد ٩١٠٣ في ٥/٩/١٤٢٤) أن دراسة أمريكية قالت إن إدمان مشاهدة التلفزيون أو الإقبال على الألعاب الإلكترونية يهددان التطور الطبيعي للأطفال دون الثانية. والنتيجة المتوقعة تبعاً لذلك - كما بينت نتائج البحث الذي أجرته مؤسسة "كايسر" في الولايات المتحدة - هي تأثر القدرة على تعلم الكتابة والقراءة لدى هؤلاء الأطفال.

إن الأطفال يحتاجون إلى إشراكهم في الأمور التي تعود عليهم بالنفع، يتصلون بالناس المحيطين بهم، يتعلمون منهم العطاء، ويجيبون بثقة ورضا عما يطرح عليهم من أسئلة أو استفسارات. أما التلفاز فيقود ببطء إلى السلبية في التعامل. فالأسئلة لا يمكن أن يجاب عنها من خلال الجلوس أمام التلفاز، ومن ثم فهي لا تطرح أصلاً. اللغة المستخدمة كذلك في برامج التلفاز ليست كاللغة التي تستخدم من خلال المحادثة المباشرة، ومن ثم فهي لا تعين على الاستماع الجيد. كما أنك لا تستطيع العودة إلى الوراء أو توقف المتحدث لتفهم ما أشكل عليك فهمه.

إنك - عزيزي الوالد - إذا كنت ترى أن ابنك سيتعلم فعلاً من خلال برنامج معين، فحاول أن تشاهد ذلك البرنامج معه^(١). وبعد انتهاء البرنامج أغلق الجهاز وناقش ابنك فيما شاهده. إنك لا تريد أن يكون التلفاز لابنك كالمربية، خاصة إذا كنت قد سعت في بناء اهتمامات إبداعية لديه. هذه الاهتمامات بناة ومثمرة، وهي بعكس المشاهدة السلبية للتلفزيون. إن أطفالك يحتاجون إلى الاستفادة من سنوات ما قبل الدراسة على أفضل وجه للتعلم والنمو، كما هي للاستعداد لما قد يأتي مستقبلاً.

(١) هناك عدد من برامج الأطفال الجيدة التي تعرض في بعض القنوات الفضائية، لكن ينبغي على الوالدين توجيه الأطفال للاستفادة من هذه البرامج بالشكل الأفضل. يوجد، للأسف، بعض برامج الأطفال التي تغذي السلوك العدواني، أو السلوك غير الأخلاقي، أو السلوك اللغوي الخاطئ، أو السلوك غير الصحي، وقرب الوالدين من أطفالهم عند مشاهدة البرامج يسهم في التقليل من آثارها السيئة. وعلى كل، فإن دور الوالدين هو البحث عن البديل الأفضل من البرامج العلمية أو الترفيهية الهادفة، وليس الاستسلام دوماً لما يعرض على الشاشة الفضية.

- أليس من الأفضل للأطفال أن يقرأوا بدقة ودون الوقوع في أخطاء؟

نعم، إذا كانوا قد تعلموا القراءة فعلاً، ولكن، لا، إذا كانوا لا يزالون يتعلمون القراءة. نعد إلى فكرة نظام التطوير الذاتي، كلما كان الطفل أكثر قراءة، كان أفضل. وإلا كيف سيتطور النظام نفسه إذا لم يكن هناك بعض الصعوبات التي يتعلم منها القارئ؟ ومن الممكن أن تكون كلمة واحدة من كل عشرين كلمة صعبة، أو تشتمل على بعض الصعوبة التي تتحدى القارئ، ولكن أية زيادة فوق هذا المستوى ربما تؤدي إلى الإحباط. ونظام التطوير الذاتي سيساعد الطفل على التصحيح الذاتي للأخطاء التي يقع فيها، وهذا يحدث غالباً عندما يواجه الطفل كلمة أثناء القراءة لم يكن قد مر بها من قبل. إننا نقوم - نحن الكبار - بهذا التصحيح الذاتي عندما نقرأ ورقة، ولكننا نقوم به سراً.

إن الهدف الحقيقي - بالطبع - ليس هو النطق الصحيح للكلمة، ولكن الاستقبال الصحيح للرسالة المقروءة. والكلمات المكتوبة يجب أن تكون ذات صلة بالخبرات السابقة للطفل بطريق مباشر أو غير مباشر. لذا، فللحصول على المعنى المقصود من الكلمات المقروءة، فإننا نريد من الطفل - حتى ولو كان مبتدئاً - أن يفكر فيما يقرأه، يتفاعل معه، يستنتج الأفكار منه، ثم يربط هذه الأفكار بالحصيلة السابقة من الأفكار التي تجمعت لديه من خلال الخبرات التي سبق له المرور بها.

- في ضوء ما سبق، هل ينبغي على الوالدين تعليم أولادهما القراءة في سن ما قبل المدرسة؟

نحن نعتقد أنه ينبغي على البالغين الشروع في تعليم أبنائهم القراءة، ولكن باحتراس! وذلك باستخدام الطرائق التي تمت الإشارة إلى بعضها. وربما تكون مفاجأة لك إذا علمت أن بعض الدراسات تشير إلى أن تدريس الأولاد الأكبر سنّاً لإخوانهم الصغار أكثر فعالية من تدريس الوالدين. الأولاد الأكبر سنّاً يساعدون إخوانهم في التعلم أفضل من البالغين، لأنهم -

أي الأكبر سنًا - أقرب إلى الخبرات المتعلمة من البالغين، في حين أن البالغين قد تعدوا هذه المرحلة بسنوات، مما يقودهم إلى الحكم على بعض الأخطاء بأنها بسيطة ويمكن تلافيها أو عدم الوقوع فيها. وهنا إشارة إلى أن البالغين ربما يخطئون في تقدير حاجات الطفل لتعلم القراءة.

- هل سيبدأ ابني في تعلم القراءة منذ اليوم الأول من أيام الدراسة؟

إن جهد المعلم سيتوجه إلى تعليم ابنك القراءة في اليوم الأول الذي سيلتقيه. وفي البداية سيسعى المعلم إلى ملاحظة المدى الذي وصل إليه ابنك في التعلم قبل إدخاله المدرسة؛ حتى لا يخطئ في وضعه في المكان المناسب. إنه ليس من العسير أن تتخيل اختلاف مستويات الأطفال في الصف الأول؛ حتى تدرك حجم المعاناة التي يمر بها المعلم. والتربية الحديثة تدعو إلى معاملة كل طفل على حدة، وعلى أن له احتياجات خاصة^(١).

وقبل أن يتقدم الطفل في القراءة، سيبدأ المعلم معه من خلال كتاب صغير يحتوي على صورة في صفحة، وجملة قصيرة في الصفحة المقابلة. هذا الكتاب يطلق عليه أحياناً "الكتاب الأول لتعليم القراءة"، لأنه بمساعدة الصورة والجملة الأولى من الكتاب فإن الطفل يكون قادراً على إنشاء جمل مماثلة لما هو موجود في الكتاب.

وبعد التعرف على مستوى كل طفل، فإن المعلم سيبدأ بتعريض التلاميذ للقراءة الحقيقية في أوقات مختلفة، وعلى فترات محددة. لكن كن متأكداً - تقريباً - من أن تعليم القراءة بصفته هدفاً أمر يلوح في رأس كل معلم ناصح من معلمي الصفوف الأولية.

(١) لا يوجد - للأسف - من أدوات التقويم العربية ما يساعد معلم الصف الأول الابتدائي في التعرف الأولى على مستويات الأطفال في القراءة والكتابة قبل البدء بالتدريس. ومع أهمية هذا الإجراء في التعرف على مستويات الأطفال القرائية، إلا أن بعض المعلمين يغفلون حتى الملاحظة الشخصية، أو ما توافر من أساليب تقويم ذاتية، مثل مشاركة الأطفال في قراءة قصة قصيرة أو كلمات معلقة في الصف.

- هل صحيح أن غالب المدارس الابتدائية لديها ما يسمى: "برنامج التهيئة للقراءة"؟

يأتي بعض الأطفال إلى المدرسة ولديهم بعض الخبرات عن الكتب، لكن ليس كل الأطفال كذلك. لذا، فإن المعلم يقوم بإعداد بعض الأنشطة التي يمكن من خلالها ملاحظة أي من الأطفال يحسن التعامل مع الكتاب، يفتحه بالطريقة المناسبة، يقلب الصفحات، يتوصل إلى الموضوع المطلوب من خلال الصور، وينظر من اليمين إلى اليسار عند القراءة^(١).

ولأن بعض الأطفال ليسوا معدين لمثل هذا، فهم يحتاجون إلى التدريب على محاولة التعرف على الصور واستنتاج الأفكار منها. كما أن انتباههم سيصرف أيضاً إلى التعرف على الاختلاف والتشابه بين الصور، وفي الصور نفسها، وهذا مما يقود إلى المساعدة في التعرف على الاختلافات بين الحروف في الكلمة. إن عادة التعرف على الاختلافات الدقيقة بين الأشياء مهمة في عملية تعلم الكلمات، حيث يكون من الأسهل البدء بالصور والمجسمات قبل الحروف.

- كيف يمكن للأطفال أن يتعلموا إذا كانوا لم يتعودوا على الجلوس بهدوء وبتركيز ذهن لما يقوله المعلم؟

الجو العام للمدرسة أقل رسمية في السنوات المتأخرة عما كان عليه من قبل. لكن، مع هذا فهناك ترتيب، ونظام، وانضباط. إن عديداً من الأنشطة التي تعد التلميذ للقراءة تتطلب التحدث والكلام. والمعلم يسعى أحياناً إلى إيجاد بعض الأنشطة التي تحث الطفل على الحديث. والمعلم لا يسعى فقط إلى الاستماع إلى بعض أحاديث التلاميذ المستعدين للتحدث،

(١) يوجد في مدارسنا الابتدائية ما يسمى "أسبوع التهيئة للمدرسة"، لكن لا يوجد - للأسف - شيء يذكر حول تهيئة التلاميذ الجدد للقراءة.

بل يترقب مشاركة جميع التلاميذ، ومن ثم إحساسهم بالراحة في استخدام اللغة في الفصل^(١).

وكلما تعود التلاميذ على التعبير عن أنفسهم فإنهم يكونون أكثر تحكماً في الكلمات التي تساعدهم في فهم لغة الكتب. فالتحدث غير الرسمي للطفل قبل وبعد القراءة مهم في مساعدته على الاستفادة من أكبر قدر ممكن مما يقرأ. ولربما ترى أن الجلوس "بهدوء" هو أقل شيء يحتاجه الأطفال، إنهم يحتاجون بشكل أكبر إلى المخالطة وإشراكهم في الحديث. والمعلمون في الوقت الحاضر يحاولون إتاحة فرص المشاركة لجميع الأطفال.

- كيف يمكن للأطفال أن يتعلموا القراءة قبل البدء في تعلم الأصوات والحروف؟

يؤمن معظم المتخصصين في القراءة بأهمية التفكير في "الرسالة" منذ البدء في تعلم القراءة. وقبل أن يحرز الأطفال أي تقدم، عليهم أن يعرفوا أن الغاية من القراءة هي الحصول على تلك "الرسالة" من النص المقروء. وهذا هو السبب في استخدام المعلمين لما يسمى: "الكتاب الأول لتعليم القراءة" منذ سن مبكرة، وذلك كي يربط الأطفال بعملية القراءة. حالما يشعر المعلم أن هذا الشعور بدأ ينمو لدى الأطفال فإنه سيبدأ في تعليم الحروف والأصوات وأجزاء الكلمة. بعد هذا، فإن كتب القراءة الحقيقية ستتمي الخبرات المتعلقة بربط هذه الأجزاء ببعضها البعض للوصول إلى رسالة مفهومة. وعبر السنين، فإن معظم الأطفال ستكون لديهم خبرات سريعة حول علاقة الحرف بالصوت، والنمط الذي تكتب به اللغة.

(١) لايتوانى بعض المعلمين عن محاولة إسكات التلاميذ بكل السبل الممكنة، بدءاً بالتهديد بالطرد من الصف، أو بالتوبيخ، أو بالخصم من أعمال السنة. كما أن صمت التلاميذ في الفصل دليل -عند بعض المعلمين والمشرّفين على حد سواء- على سيطرة المعلم، وقدرته على ضبط الفصل. لذا، لا غرابة أن نرى إجحاماً من التلاميذ عن المشاركة في الإجابة عن الأسئلة خوفاً من الخطأ، فضلاً عن التحدث بحرية لإبداء الرأي أو الحديث عن الخبرات الشخصية.

إن تعلم القراءة ينبغي أن يكون خبرة مصحوبة بالراحة والمتعة. ولهذا ينبغي أن تكون الأدوات المعدة للطفل مليئة بالمعاني التي تستحث الطفل على التفكير فيما يقرؤه. إن هذا ليس تدليلاً للأطفال، وإنما هو استخدام محسوس لما هو معروف عن عملية تعلم القراءة. وبالطبع، ففي عملية الكتابة التي يقوم بها الأطفال فإنهم يتعاملون مع الحروف والأصوات الحقيقية للغة. وبعبارة أخرى، فهم يستخدمون علم الأصوات من البداية، ومن ثم فهم يحاولون التوصل لإظهار هذه الحروف التي يسمعونها على شكل كلمات مكتوبة.

من البيت إلى المدرسة

إن دور الوالدين في تعليم أطفالهما القراءة لا يتوقف عند التحاقهم بالمدرسة. إن الأطفال في سن دخول المدرسة أحوج ما يكونون إلى مساعدة والديهم، وإلى دعمهم وتشجيعهم، ودفعهم لمواصلة النجاح الذي حققوه في البيت.

وعندما ينتقل الأطفال إلى عالم المدرسة الجديد، والغريب عليهم، لابد أن نتوقع تغييراً في سلوكهم. إنهم يحتاجون إلى الوثوق بأنفسهم حتى يكونوا قادرين على معالجة المشكلات التي تواجههم. وعندما تأخذ الأمور في الصعوبة، ويبدأ الشك يدب في النفوس، يحتاج الأطفال إلى وقوف أهلهم معهم، يحتاجون إلى حبهم والتلطف معهم؛ لينخفوا من حدة التوتر والقلق الذي يمرون به. إنهم يحتاجون إلى ثقة أهلهم بهم إذا هم أرادوا أن يحاولوا مرة أخرى لو أخفقوا. فالأطفال يحتاجون إلى من يغرس في نفوسهم أن النجاح ليس مستحيلاً عليهم.

إن هناك شاهداً واضحاً على أن ما يأتي به الطفل من استعدادات عند البدء بتعلم القراءة أكثر أهمية مما يقدمه المدرس له في داخل الصف. والحقيقة، أن قدوم الطفل إلى المدرسة أول مرة دون تهيئة كافية للبدء بمهمة تعليمه القراءة، يضاعف جهود المعلم في محاولة إصلاح بعض الخلل وإكمال النقص عند هذا الطفل، قبل أن تبدأ عملية التدريس الحقيقية.

دور معلم القراءة في الصفوف الأولية

إن معلم القراءة الناجح هو الذي يضع نصب عينيه الأهداف العامة لتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، ويحاول أن يوجه جهده ونشاطه لتحقيقها. وينبغي لمعلم القراءة ألا يقف عند ذلك الهدف الضيق لتعليم القراءة المتمثل في "تمكين الطفل من إدراك صور الكلمات، وجعله قادراً على تمييز أشكالها المختلفة والمتشابهة، ومعرفة مقاطعها وحروفها، وإخراج أصواتها من مخارجها الطبيعية، ورسمها وكتابتها، وغير ذلك من المهارات التي تجعل مفهوم القراءة مفهوماً آلياً ضعيف الأثر في تكوين شخصية الطفل و تقويمها وإنمائها" (مصطفى، ١٤١٤، ص ١١٨).

إن معلم القراءة -إضافة إلى ما سبق- يؤدي دوراً مهماً في تعزيز دافعية التلاميذ للقراءة، وتحسين الاتجاه الإيجابي نحوها، فهو -لا شك- أهم مصدر لتعزيز اتجاه التلاميذ الإيجابي نحو القراءة.

كما أن على معلم القراءة أن يعمل على تحديد أهم التطبيقات التدريسية أو التعليمية الأساسية في القراءة، وأن يكون واعياً بهذه التطبيقات مطوراً ومقيماً لها بين الحين والآخر. وينبغي أن يسعى المعلم إلى أن تكون التطبيقات التدريسية نابعة من اهتمامات التلاميذ وحاجاتهم، كي تسهم في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة وتعلم مهاراتها.

ولتحقيق الأدوار والتطبيقات المشار إليها أعلاه، ينبغي على معلم القراءة ما يلي:

- ١- أن يكون قدوة في نفسه من حيث حبه للقراءة والاطلاع.
- ٢- أن يحاول إظهار حبه للقراءة وميله نحوها لتلاميذه، كي يقتدوا به ويتأثروا بطريقته.

- ٣- أن يكون نموذجاً وممثلاً جيداً للقارئ الجيد، سواء عن طريق القراءة الجهرية، أو القراءة الصامتة.
- ٤- أن يتحدث مع التلاميذ -كلما سنحت الفرصة- عن قراءاتهم، وخبراتهم في مجال القراءة، وعن الجديد من القصص أو الكتب، وعن المعارض والمسابقات التي تقيمها المدرسة، ويشجعهم على الاشتراك فيها.
- ٥- أن يسعى للتخطيط لأنشطة القراءة التي يجلبها تلاميذه، داخل الفصل وخارجه.
- ٦- أن يجعل من الفصل بيئة مشجعة على القراءة من خلال توفير القصص والكتب التي تلائم أعمار التلاميذ، ومن خلال عرض الصور والملصقات التي تشجع على القراءة.
- ٧- أن يستخدم الأدوات أو الكتب التي تتصل بحياة التلاميذ اليومية، أو تتعلق باهتماماتهم الشخصية.
- ٨- أن لا يستخدم القراءة -بأي شكل كان- لعقاب التلاميذ.
- ٩- أن يشجع التلاميذ على استعارة القصص والكتب التي تلائم اهتماماتهم، وأن يسهل إجراءات الاستعارة، سواء من مكتبة الفصل، أو من مكتبة المدرسة.
- ١٠- أن يقدم الحوافز والجوائز التشجيعية للتلاميذ القراء كلما سنحت الفرصة، ويمكن أن تكون الجوائز عبارة عن مجموعة من القصص أو الكتب التي تناسب أعمار التلاميذ، أو بطاقات تخفيض للشراء من المكتبات التجارية، أو اشتراكات مجانية في بعض مجلات الأطفال، أو في نادي كتاب الطفل.
- ١١- أن يمنح التلاميذ فرصة -في بعض الدروس- للحديث والحوار حول خبراتهم في القراءة، وتبادل القصص فيما بينهم.

١٢- أن يطلب من التلاميذ سرد بعض القصص التي قرأوها واستمتعوا بقراءتها، إما من خلال القراءة المباشرة من الكتاب، أو عن طريق السرد الذاتي للقصّة.

١٣- أن يجعل من حصص الانتظار، أو من أوقات الفراغ في الحصص العادية، فرصة لزيارة المكتبة، أو للقراءة الحرة داخل الفصل، أو لقراءة القصص للتلاميذ، أو لتمثيل بعض القصص التي قرأها التلاميذ.

١٤- أن يتواصل مع الآباء -من خلال الرسائل أو الملاحظات التي يدونها المعلم في كراسات التلاميذ- ليشاركوا في تعليم أطفالهم القراءة من خلال إظهار الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، والقراءة لأبنائهم، وتوفير القصص والكتب التي تناسب أعمارهم.

١٥- وإن أحد أهم وسائل تنمية اتجاه التلاميذ الإيجابي نحو القراءة ونحو التعلم هو قراءة المعلم للقصص والكتب المختلفة التي تناسب أعمار التلاميذ. ولهذا النشاط، وقفة خاصة.

قراءة المعلم للتلاميذ: النشاط الأهم

يعد نشاط القراءة للأطفال أو للتلاميذ أحد أهم الأنشطة الفاعلة والنافعة التي يقوم بها البالغون مع الأطفال، أو المعلمون مع التلاميذ. كما أن القراءة للتلاميذ من أهم النشاطات المعينة على تحقيق أهداف القراءة، وتنمية اتجاه التلاميذ الإيجابي نحوها.

وربما يتساءل البعض: لماذا يقتطع المعلم وقتاً ثميناً من وقت التدريس المخصص لكي يقرأ للتلاميذ؟ تجيب تريلس Trelease (١٩٨٩) عن هذا التساؤل بقولها: "إن السبب هو السبب نفسه الذي يدعوك للحديث للطفل: للراحة، وللتسلية، وللشرح، ولتنمية حب

الاستطلاع، وأخيراً للدعم والتعزيز. وكل هذه الخبرات تخلق أو تعزز الاتجاه الإيجابي نحو القراءة" (ص ٢).

وقراءة المعلم لتلاميذه القصص والقطع الأدبية الجميلة بصوت عال مثير ومؤثر لا تعود بالنفع على التلاميذ وحدهم، بل إنها تعود بمنافع وفوائد كثيرة على المعلم نفسه. ومن أهم هذه الفوائد ما ذكره ماي May (١٩٩٤) في الآتي:

١ - عندما يقرأ المعلم قراءة جاهرة فإنه يتمثل سلوك القراءة الصحيح، مما ينعكس إيجاباً على تلاميذه.

٢ - يقدم المعلم - من خلال القراءة - البناء اللغوي، والعديد من المفردات والمصطلحات أو المفاهيم التي لم تمر على التلاميذ، سواء شفهاً أو سمعياً، وإنما تظهر في شكل مكتوب فقط.

٣ - يُظهر المعلم للتلاميذ كيفية رد فعل القارئ لحدث أو قضية في القصة، سواء بالتحدي أو التعجب أو الفرح أو الحزن.

٤ - يظهر المعلم للتلاميذ كيف يتم اختيار الكتاب المناسب للقراءة.

٥ - يقدم المعلم للتلاميذ العديد من أشكال الكتابة وأساليبها من خلال قراءة الكتب المختلفة.

٦ - يظهر المعلم للتلاميذ كيف يتم تناول القضية أو الموضوع الواحد من مؤلفين مختلفين.

٧ - يبين المعلم - من خلال القراءة - كيف يمكن للقارئ أن يواصل استمتاعه بالقراءة، ومعرفته بالموضوع الواحد من كتب أو مصادر مختلفة.

٨ - يبين المعلم للتلاميذ كيف يتصرف القارئ عندما يشعر بالملل من القراءة في الموضوع الواحد، أو يتضجر من طريقة أو أسلوب الكتابة، أو عندما يشعر بالشك أو عدم الارتياح من النص المقروء.

توجيهات للمعلمين حول قراءة القصص للتلاميذ

يعد نشاط قراءة القصص المسلية والمفيدة للتلاميذ أحد أبرز أشكال القراءة للتلاميذ. والتربويون يعلقون أهمية كبيرة على القصة؛ ويرون أنها أسلوب ناجح يحقق كثيراً من أهداف التربية والتعليم المنشودة في كثير من مجالات التعليم. فالقصة تساعد في الإجابة عن بعض الأسئلة والاستفسارات التي تدور في ذهن الأطفال، وتعينهم على النمو العقلي والعاطفي المتوازن، وفي الاتجاه الذي ترغبه الجماعة، وعن طريقها تُبَثُّ القيم السامية، ويُحَثُّ على السلوكيات الصحيحة، ويُحَذَرُ من السلوكيات الخاطئة. وعندما يختار المعلم لتلاميذه قصة تربوية شائعة ومثيرة، ويقرأها عليهم بصوت مؤثر ومعبر، فإنه يقدم لهم أسلوباً تعليمياً راقياً، يخرج بهم عن الطرق والأساليب التقليدية المعروفة في التعليم العام، ويضفي جواً من الأُنس والسعادة.

إن القصة تنقل التلاميذ إلى عالم آخر أوسع وأرحب من البيئة التي يعيشون فيها، فمرة في الغابة وأخرى في حديقة الحيوانات، ومرة في الأرض وأخرى في الفضاء، ومرة في البحر وأخرى في البر، ومرة في الماضي وأخرى في الحاضر، ومرة في البيت وأخرى في الشارع، ومرة في المستشفى وأخرى في السوق، ومرة مع الطيور وأخرى مع الحيوانات، ومرة في المدينة وأخرى في القرية. وهكذا، عالم غني ومثير يثري ثقافة الأطفال كما يثري لغتهم.

وعندما يود المعلم قراءة القصص لتلاميذه، فإنه يمكن أن يستخدم أنماطاً مختلفة:

- فهو يمكن أن يقرأ القصة ويتوقف عند المكان المناسب لسؤال التلاميذ عما سيحدث لاحقاً.

- وربما يتوقف لسؤال التلاميذ عن شعورهم حول بعض أحداث القصة، أو لماذا حدثت بعض الأحداث في القصة؟
- ويمكن أن يطلب المعلم من بعض التلاميذ إعادة سرد القصة بلغتهم الخاصة، وقياس مدى فهمهم لأحداث القصة.
- ويمكن له مناقشة التلاميذ حول بعض الرسومات المعبرة في القصة، وسؤالهم عنها، وكيفية ارتباطها بما قبلها وما بعدها.
- كما يمكن أن يبدأ المعلم بقراءة القصة ويطلب من التلاميذ إكمالها أو توقع أحداثها اللاحقة.
- ولمزيد من تشويق التلاميذ يمكن أن يحول المعلم القصة إلى مسرحية، ويطلب من التلاميذ تقمص شخصياتها وتطبيق أحداثها ولو بشكل مبسط داخل الصف.
- وقبل القراءة، على المعلم أن يسعى جاهداً لاختيار القصص الملائمة للقراءة، مع مراعاة ما يلي:

- عمر التلاميذ، ومدة انتباههم، ومستوى قدراتهم على القراءة (يفضل اختيار القصص التي لا يستطيع التلاميذ قراءتها بأنفسهم).
- ينبغي أن تبث القصص المختارة في نفوس التلاميذ التحدي؛ لتنمية وتطوير مهاراتهم في القراءة، كما تبث في الوقت نفسه تقدير الأدب.
- أن يكون لها مغزى تهنئبي وخلقى.
- أن تتوافر فيها الإثارة والتشويق، كالجدة والطرافة والخيال والحركة.

- أن يراعى في طولها الزمن المخصص لقراءتها.
 - أن تزود التلاميذ بشيء من المعارف والخبرات الجديدة.
 - أن تكون مناسبة لميولهم.
- وبعد اختيار القصة الملائمة، على المعلم الإعداد الجيد لقراءة القصة، وذلك من خلال:
- (١) إعداد مدخل جيد يتعلق بالقصة.
 - (٢) محاولة جعل القصة حية قدر المستطاع من خلال تفعيل الصوت، والحركات والرسومات أو النماذج المختلفة.
 - (٣) استخدام درجة وفخامة الصوت المناسبة والملائمة لوضع الشخصية أو الأحداث في القصة، بمعنى أن يقرأ المعلم بطريقة توصل المعنى، فإذا كان الكتاب ممتعاً أو مملاً، يقرأه حسب طبيعته، وإذا كانت أحداث الكتاب ظريفة، فيقرأها بصوت مرح، وهكذا.
 - (٤) استخدام الأصوات الأخرى الخارجية المعينة، كصوت الحيوانات أو الرعد أو غيرها لتصاحب عرض القصة.
- وللفت انتباه التلاميذ عند القراءة لهم، نوصي المعلم بما يلي:
١. اقرأ العنوان بصوت عال، ولفت انتباه التلاميذ إلى الغلاف والصور، ثم اسألهم أن يتنبأوا بموضوع القصة.
 ٢. اقرأ عدداً من الصفحات، ثم توقف قليلاً لتسأل التلاميذ عما سيحدث، أو مالذي يتوقعون أن يقوله أو يفعله أبطال القصة في الصفحات التالية.

٣. أسألهم على أي أساس بنوا توقعاتهم.
٤. استخدم الصور أو العناوين، لتوضيح ما يتوقع الطفل أن يسمعه في القصة.
٥. ا طرح الأسئلة التي تساعد الأطفال على ربط تجاربهم الشخصية بمحتوى القصة.
٦. اقرأ الصفحات التالية ثم اترك الفرصة ليؤكدوا أو ينفوا توقعاتهم.
٧. اقرأ كامل القصة مكرراً الخطوات ٢، ٣، ٤.
٨. ولجعل وقت القراءة وقتاً مميزاً وممتعاً للتلاميذ، فحاول أن تحدد وقتاً معيناً كل يوم لقراءة القصة، وتأكد أن هذا الوقت سيكون من أمتع وأجمل الأوقات التي يقضيها التلاميذ داخل المدرسة، ومن أفضلها في التعلم.

توصيات من أجل أمة قارئة

بعد ظهور تقرير "أمة في خطر" الذي كشف عن أزمة خطيرة في سير التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، سعت "اللجنة القومية للقراءة" لدراسة الوضع القائم بالنسبة لتعليم القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية، واقتراح الحلول لتحسين هذا الوضع. وانتهت اللجنة إلى كتابة تقريرها ونشره تحت عنوان: "أمة قارئة". وقد قام الدكتور شوقي الشريفي - مشكوراً- بترجمة هذا التقرير إلى اللغة العربية، وكما قال: تعميماً للفائدة ... وحتى يمكن لنا الاستفادة منه في تشخيص حالة تعليم القراءة في مدارسنا، والاستفادة من الأفكار المطروحة في التقرير لعلاج أوجه القصور في نظامنا.

وفي دياجّة التوصيات ورد ما يلي: إن التوصيات التالية تلخص كل المعلومات التي ذكرت في التقرير، عن الظروف التي يحتمل أن تخرج لنا مواطنين قادرين على القراءة بمستويات عالية من المهارة، وقادرين على تكرار القراءة باستمتاع بين. ولأهمية هذه التوصيات، نذكرها فيما

يلي - مع تصرف يسير - لتذكير الآباء والمعلمين، وجميع التربويين والمسؤولين عن التربية والتعليم، بأهمية تطبيق تلك التوصيات، إذا أردنا أن تكون أمتنا أمة قارئة.

- ينبغي على أولياء الأمور أن يقرأوا لأطفالهم قبل المدرسة ويعلموهم بصورة غير رسمية مبادئ القراءة والكتابة. فالقراءة للأطفال، ومناقشة القصص والخبرات اليومية معهم، ومساعدتهم بصورة مخففة - على تعلم الحروف والكلمات؛ كلها ممارسات مرتبطة بشكل متسق مع النجاح النهائي في القراءة.

- ينبغي على أولياء الأمور أن يدعموا الأطفال في سن المدرسة كي يستمروا في النمو كقراء. إن أولياء أمور الأطفال الذين يصبحون قراء أكفاء يراقبون تقدم أطفالهم في حل الواجب المنزلي، ويشتررون لهم الكتب، أو يصبحونهم للمكتبات العامة، ويشجعونهم على جعل القراءة هي هوايتهم في وقت الفراغ، ويضعون حلولاً معقولة للهوايات الأخرى مثل مشاهدة التلفزيون.

- ينبغي أن تركز برامج الاستعداد للقراءة الخاصة بأطفال ما قبل المدرسة وأطفال الرياض على القراءة والكتابة واللغة الشفهية. فمعرفة الحروف، وأصواتها، والكلمات، والقصص، وتوجيه الأسئلة والإجابة عنها كلها أمور مرتبطة بتعلم القراءة. لكن هناك أدلة قليلة عن مدى قدرة أنشطة مثل التلوين، وقطع الأوراق بالقص، والتمييز بين الأشكال (باستثناء أشكال الحروف)؛ على تحسين النمو القرائي.

- ينبغي على المعلمين أن يحافظوا على فصولهم منظمة ومثيرة للدافعية. فالمعلمون ذوو الفعالية في تعليم القراءة يخلقون بيئة صفية متعلمة، ويخصصون مقداراً مناسباً من الوقت للقراءة والكتابة، ويحافظون على أن يظل الأطفال متبهين، وعلى إيقاع شائق للدرس، ويحافظون كذلك على معدلات نجاح مرتفعة.

- ينبغي على المعلمين الذين يقدمون القراءة للأطفال المبتدئين أن يستخدموا الطريقة الصوتية بطريقة منتظمة. فبالرغم من أن معظم الأطفال اليوم يتعلمون الأصوات اللغوية، فإنه غالباً ما يتم ذلك التعليم بصورة سيئة. والطريقة الصوتية يمكن أن تكون أكثر نفعاً، عندما يسمع الأطفال الأصوات مصحوبة بمعظم الحروف منفصلة داخل كلمات، وعندما يتعلمون كيف يخرجون معاً الأصوات لتعرف الكلمات. وبالإضافة إلى ذلك، فإن تشجيع الأطفال كي يفكروا في كلمات أخرى يعرفونها لها نفس الهجاء، وكذلك تشجيعهم على مواجهة كلمات لا يمكنهم تعرفها على الفور؛ كل هذا يساعدهم على اكتساب إستراتيجية الكبار في فهم الكلمات التي لا يعرفونها بمقارنتها بأخرى يعرفونها. إن التعليم بالطريقة الصوتية ينبغي أن يظل بسيطاً، ويجب أن يتم تعلم جميع الأصوات اللغوية مع نهاية الصف الثاني بالنسبة لمعظم الأطفال.

- ينبغي أن تكون كتب القراءة في الصفوف الأولية شائعة وشاملة، وتعطي الأطفال فرصاً لتطبيق الطريقة الصوتية. فينبغي أن يكون هناك تنسيق دقيق بين التعليم بالطريقة الصوتية وقراءة الكلمات في مختارات ذات معنى. إلا أن معظم كتب القراءة تحتوي على كلمات قليلة جداً يمكن تعرفها باستخدام الطريقة الصوتية التي تكون قد قدمت بالفعل. وبعد المختارات الأولى، ينبغي أن تقدم كتب القراءة الأولية قصصاً بأكملها تتميز بالتشويق.

- ينبغي على المعلمين إعطاء مزيد من الوقت لتعليم مهارة الفهم. فالتعليم الذي يشرف عليه المعلم بصورة مباشرة عند التدريب على استراتيجيات القراءة وجوانب الفهم الأخرى، تحسّن من التحصيل القرائي، لكن هناك قليل جداً من التعليم المباشر لمهارة الفهم في معظم المدارس الأمريكية.

- ينبغي أن يقضي الأطفال وقتاً أقل في الإجابة عن الأسئلة في كراسات التدريبات وأوراق المهارات. فأنشطة كراسة التدريب وأوراق المهارات تستنفد نسبة كبيرة من الوقت المخصص لتعليم القراءة في معظم فصول المدارس الأمريكية. وبالرغم من وجود أدلة ضعيفة على أن هذه الأنشطة ترتبط بالتحصيل القرائي، إلا أنه ينبغي أن تقلص أنشطة كراسات التدريبات وأوراق المهارات إلى الحد الأدنى الذي يعطي حقيقة تدريباً ذا قيمة في جوانب القراءة المختلفة.

- ينبغي أن يقضي الأطفال وقتاً أطول في القراءة الحرة. حيث ترتبط القراءة الحرة -سواء تمت في المدرسة أو خارجها- بالتحسن في التحصيل القرائي. وبانتقالهم إلى الصفين الثالث أو الرابع ينبغي أن يقرأ الأطفال قراءة حرة بحد أدنى ساعتين كل أسبوع. وينبغي أن تشتمل قراءات الأطفال على أعمال حديثة وكلاسيكية في الأدب والنصوص الوصفية، وكل ذلك يمثل جوهر تراثنا الثقافي.

- ينبغي أن يقضي الأطفال وقتاً أطول في الكتابة. إن الفرص المتاحة للأطفال لكتابة جملة أو جملتين، هي فرص نادرة في معظم فصول مدارس المرحلة الابتدائية. فكما أن الكتابة ذات قيمة في حد ذاتها، فإنها تنمي القدرة على القراءة.

- ينبغي أن تحتوي الكتب المدرسية على شرح ملائم للمفاهيم المهمة. فينبغي أن تكتب الكتب المدرسية في العلوم، والدراسات الاجتماعية، والمجالات الأخرى بشكل واضح، وحسن التنظيم، وأن تحوي معلومات ومفاهيم مهمة. وكثير جداً من الكتب المدرسية المستخدمة في الفصول الدراسية الأمريكية لا تلي هذه المعايير.

- ينبغي أن تخلق المدارس مناخاً نفسياً داعماً للقراءة. فالمدارس ذات الفعالية في تعليم القراءة تتصف بأنها ذات قيادة مملوءة بالحيوية، ولها طموحات عالية، وتركز على التعليم

الأكاديمي، وعلى الترتيب والنظام، وتوفير فرصاً للتعلم لا تتخللها مقاطعات، كما أن هذه المدارس بها هيئة تدريس تعمل معاً.

- ينبغي أن تقدم مقاييس أكثر شمولية للقراءة والكتابة. وينبغي أن يضاف للاختبارات المقننة مقاييس للطلاقة في القراءة، والقدرة على عمل التلخيص، وعلى التقويم الناقد للمختارات المطولة، وعلى كمية القراءة الحرة، وعلى مقدار وجودة الكتابة.

- ينبغي للمدارس أن تجذب معلمين أكثر كفاءة للعمل بها والبقاء في هذه المهنة. فعدد المعلمين الأكفاء الذين يختارون التعليم كمهنة قد تضاعف في السنوات الأخيرة. وقلب هذا الوضع يحتاج إلى التمسك بمستويات أعلى للالتحاق ببرامج إعداد المعلمين، ومعايير أكثر جدية في منح شهادات ممارسة مهنة التعليم، وتحسين ظروف العمل، ومنح مرتبات أعلى للمعلمين.

- ينبغي إطالة برامج إعداد المعلمين وتحسين نوعيتها. لا يحصل الآن الطلاب الذين يعدون للعمل كمعلمين للمرحلة الابتدائية على أساس مناسب، سواء في المواد الإنسانية أو العلمية من جانب، أو المواد التربوية من جانب آخر. فهم يحصلون فقط على مقدمة عابرة للمعرفة المطلوبة لتعليم القراءة. وينبغي أن تمتد برامج إعداد المعلمين إلى خمس سنوات وينبغي أن تزداد نوعية وجدية التعليم في هذه البرامج.

- ينبغي أن تُيسر المدارس النمو المهني المستمر للمعلمين. بحيث يكون لدى المدارس برامج تُيسر انتقال المعلم الجديد من الكلية إلى مهنة التعليم، كذلك برامج أخرى تحافظ على اطلاع المعلمين ذوي الخبرة الطويلة على التقدم المعرفي.

المراجع

أندرسون، رتشارد، و ألفرايدا هيبيرت، و جوديث سكوت، و أيان ويلكسون. (١٩٩٨). أمة قارئة. ترجمة:

شوقي السيد الشريفي. القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

- Bullock, A. (1975) A language for life. A report for the British Government.
- Butler, D. & Clay, M. (1982). Reading begins at home. New Hampshire: Heinemann.
- Chapparo, J. (1975) A new look at language experience. Reading Research Quarterly.
- Durkin, D. (1966). Children who read early: two longitudinal studies. New York; Columbia University Press.
- Irvine, D. (1982) Parents involvement affects children's cognitive growth. Albany, N.Y. State Department of Education.
- Kita, B., Eshel, M., Marom, A., Mazor, E., Krnfeld, G. (1996). Reading aloud to students: Effects on reading comprehension and pleasure. English Teachers' Journal, 23-25.
- Krashen, S. (1993). The power of reading. Englewood, Co: Libraries Unlimited, Inc.
- Leseman, P. & De Jong, P. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, Cooperation and social- emotional quality predicting early reading achievement. Reading research quarterly, 33 (3), 294-318.
- May, F. (1994). Reading as communication. New York: Macmillan Publishing Company.
- Reutzel, D. & Cooter, R. (1996). Teaching children to read. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Richardson, E. (1998) Encouraging families to read. The educational Digest, 63 (8), 18-22.
- Richardson, J.S. (1997). Read it aloud. Journal of Adolescent and adult literacy. A column published for times a year, starting in 1994.
- Spiegel, D.L. (1994). A portrait of Parents of successful readers. In E.H. Cramer & M. Castle (Eds.) Fostering the love of reading: The effective domain in reading education. (pp. 74-87). Newark: International Reading Association.
- Trelease, J. (1989). The new read aloud handbook. New York: Penguin.
- Wells, G. (1985). Preschool literacy related activities and success in school.. In D.R. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds), Literacy, Language and Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

الفصل الثاني

اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ^(١)

تمهيد

بعد الدور الكبير للوالدين والأسرة في ربط الأطفال بالكتب، وفي زيادة خبراتهم، وتوسيع مداركهم، وتنمية اللغوية، يأتي دور معلم الصفوف الأولية الذي لا يقل أهمية عن دور الوالدين في هذا المجال. فمعلم الصفوف الأولية - خصوصاً معلم الصف الأول الابتدائي - يؤدي دور الوسيط بين المحيط الأسري الذي يأتي منه الطفل، حيث يتسم ذلك المحيط بالحرية الكبيرة للطفل، والعناية الدائمة به، والعاطفة والحنان اللذان يلفان جميع مشاعره، إلى المحيط المدرسي الذي يتسم عادة بال رسمية في التعامل، والقيود الكثيرة في التنقل واللعب، إضافة إلى جو التعلم الرسمي المنظم الذي لم يعهده الطفل.

وعندما يدخل الطفل المدرسة في السنة الأولى فإنه عادة ما يواجه ثلاث صعاب. الأولى لغة التعلم التي يجدها في الكتب، وفي خطاب المعلمين، والثانية في التعامل مع أناس يقابلهم لأول مرة من المعلمين ومدير المدرسة والأطفال الآخرين، والثالثة في التعلم الرسمي المنظم الذي يطلب من الطفل أشياء لم يعهدها من قبل مثل القراءة والكتابة، والواجبات الفصلية والمنزلية، وغير ذلك من مطالب التعلم المختلفة.

ومن هنا يأتي دور معلم الصف الأول الابتدائي في تسهيل عملية الانتقال بين المحيطين

(١) توثيق الأصل:

النصار، صالح عبدالعزيز. (١٤٢٣هـ). اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ دراسة منشورة عن طريق مركز البحوث التربوية في كلية التربية/ جامعة الملك سعود، برقم ١٩٠، في العام ١٤٢٣هـ.

(محيط الأسرة ومحيط المدرسة)، وفي مساعدة الأطفال على التكيف السريع مع المحيط الجديد، وفي إضفاء جو من المتعة والرغبة في التعلم، وفي تسهيل عملية التعلم، وفي تنمية الثروة اللغوية، وتقريب اللغة العربية الفصيحة إلى مستوى الطلاب، من خلال سماعهم لها، وتحادثهم بها. وقراءة المعلم للقصص والقطع الأدبية الجميلة للتلاميذ لتحقيق كل تلك الأهداف.

وهذه الدراسة -موضوع هذا الفصل- تهدف إلى توجيه الانتباه إلى أهمية قراءة معلم الصفوف الأولية للقصص والقطع الأدبية الجميلة التي تناسب أعمار التلاميذ، لما لها من فوائد لغوية وعلمية واجتماعية وثقافية كبيرة. ونظراً لما يمثله اتجاه المعلم نحو القراءة للتلاميذ من أهمية كبيرة في الإقبال على تنفيذ هذا النشاط، أو الإحجام والتقاعس عن تطبيقه، فقد سعت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الأولية (الأول والثاني والثالث الابتدائي) نحو القراءة للتلاميذ، ومدى الاختلاف في اتجاهاتهم تبعاً لمتغيرات الصف الدراسي، والتخصص، والخبرة في التدريس. ولتحقيق هذا الهدف تم توزيع ١١٣ استبانة على عينة عشوائية من معلمي الصفوف الأولية في مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢١-١٤٢٢هـ.

وقد أظهرت نتائج الدراسة اتجاهات إيجابية لمعلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ بمتوسط قدره (٨٣.٢٥ من إجمالي الدرجة الكاملة البالغة ١١٠). كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية في اتجاهاتهم نحو القراءة للتلاميذ تبعاً لمتغيرات الصف الدراسي، والتخصص، وسنوات الخبرة. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث المهتمين بالتربية والتعليم بالإفادة من الاتجاه الإيجابي للمعلمين نحو القراءة للتلاميذ في تفعيل نشاط القراءة للتلاميذ، وتصميمه برنامج تدريس القراءة في الصفوف الأولية.

المقدمة

تولي معظم نظم التعليم في الدول المتقدمة عناية خاصة بتدريس القراءة في المرحلة الابتدائية بشكل عام، وفي الصفوف الأولية بشكل خاص، لما له من أهمية بالغة في تيسير سبل التعلم المختلفة، وفي تطوير مهارة القراءة التي يحتاجها الفرد في كل شؤون حياته، وفي تنمية عادة القراءة التي تفتح أمام القارئ باب المعرفة والثقافة والأنس والسعادة. والقراءة أحد عوامل تنمية اللغة العربية لدى قارئها؛ فهي "تزودهم بالكلمة الفصحى، والجملة الصحيحة، والتراكيب المقبولة، والأساليب البلاغية التي تحب اللغة إليهم بحيث يعملون على اكتسابها، ويحاولون السيطرة عليها، كما تقرّبهم من الكتب ذات المستوى الرفيع: قديمها وحديثها، ثم ما تؤهله لتكلمها من مكانة ثقافية مقبولة." (الكندري وعطا، ١٤١٦ هـ، ص ٤٦).

وتدريس القراءة - بمفهومه العام - لا يقتصر على تعليم التلاميذ القراءة الصحيحة فقط، بل يتعداه إلى تربية الأذواق وغرس الاتجاهات والقيم التي تعمل على تنمية عادة القراءة، و تشكيل شخصية القارئ الفاعل والواعي بأهمية القراءة للفرد والمجتمع. وقد نوه فضيل (١٤١٥) إلى أن من أبرز المشكلات التي يعانيها تعليم القراءة في مدارسنا تركيز المعلمين على الآليات التي تمكن المتعلم من فك الرموز والإشارات الكتابية المختلفة، والنطق بها، وأن غاية ما يهدف إليه المعلمون من حصص القراءة هو أن يكسبوا تلاميذهم قدرة على الأداء أو القراءة.

وفي الحقيقة، فإن دور معلم القراءة في الصفوف الأولية أشمل بكثير مما يتصوره بعض المعلمين والمتمثل في تعليم الأطفال القراءة الصحيحة أو نطق الحروف بشكل جيد. إن تنمية اتجاه التلاميذ الإيجابي نحو القراءة يأتي في منزلة توازي منزلة عملية تعليم القراءة نفسها. وتبرز أهمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة في كونه أحد العوامل التي تدفع التلاميذ مستقبلاً نحو ممارسة القراءة، وكثرة الاطلاع، وصحبة الكتاب، والبحث عن المعرفة.

وحيث تؤدي قراءة المعلم للتلاميذ إلى تسهيل عملية تعلم القراءة واستثارة دافعية الطفل نحو القراءة، وتنمية الاتجاه الإيجابي نحوها كما أشارت بذلك العديد من الدراسات (فيشر و أليمن ١٩٨٤، دوهاور ١٩٩٤، والمسلي، ووالب ١٩٨٩، ماشنر ١٩٨٨)، فإن على معلم الصفوف الأولية مسؤولية كبيرة تتمثل في كونه "القائد، الدافع، الموجه، والذي عليه تهيئة الجو المناسب والمثير داخل الفصل. والقراءة للأطفال يمكن أن توجد هذا الجو، وتنمي تلك الدافعية" (هيميرك، ١٩٩٩، ص ١).

وهذه الدراسة محاولة لتوجيه أنظار المعلمين والمربين والقائمين على التربية والتعليم إلى القراءة للتلاميذ من حيث أهميتها واتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحوها، أملاً في إيجاد قراء فاعلين ومتعلمين مدركين لأهمية القراءة، ومستخدمين جيدين للغة العربية التي تعد القراءة أحد أبرز فنونها.

مشكلة الدراسة وأهميتها

أولت وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية عناية خاصة بتعليم القراءة في الصفوف الأولية، ولكن جانب القراءة المؤثرة للتلاميذ لم يحظ بالعناية الكافية من جانب المعلمين. فقد لاحظ الباحث - من خلال زيارته لعدد من المدارس الابتدائية، وسؤاله لبعض معلمي الصفوف الأولية - غياب نشاط القراءة للتلاميذ - مع أهميته - من برنامج تعليم القراءة في كثير من المدارس الابتدائية. ولأهمية التعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ لما لها من دور في إقبال المعلمين أو إحجامهم عن تنفيذ هذا النشاط، ولندرة الدراسات العربية التي تبحث في هذا المجال، خصوصاً في المملكة العربية السعودية - حسب اطلاع الباحث - فإن مشكلة الدراسة يمكن صياغتها في السؤال التالي: ما اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ؟

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية.

- (١) ما اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ؟
- (٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ تبعاً لمتغير الصف الدراسي؟
- (٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ تبعاً لمتغير التخصص؟
- (٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ تبعاً لمتغير الخبرة؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة بشكل رئيس إلى تسليط الضوء على أهمية هذا الموضوع الحيوي (القراءة للتلاميذ) في مجال تدريس القراءة في الصفوف الأولية. كما تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ، ومدى الاختلاف في اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغيرات الصف الدراسي والتخصص والخبرة في التدريس.

حدود الدراسة

تلتزم الدراسة الحالية بالحدود التالية.

- (١) قراءة المعلمين المؤثرة للتلاميذ داخل البيئة المدرسية بنوعيتها الميكانيكي الصوتي والاستيعاب. وقد تم الاقتصار على هذا النوع من القراءة، لأنه مدار الدراسة الحالية.

(٢) معلمي الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية، نظراً لتركيز التدريس في هذه المرحلة على القراءة والكتابة، ولتأثير القراءة للتلاميذ في هذه المرحلة على نموهم اللغوي والمعرفي.

(٣) المدارس الابتدائية في مدينة الرياض.

(٤) الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢١-١٤٢٢هـ.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصفوف الأولية (الأول والثاني والثالث الابتدائي) في مدينة الرياض وعددهم ٤٤٩ معلماً (وزارة المعارف، ١٤٢١ هـ). وتم اختيار عينة الدراسة باستخدام الطريقة العشوائية تكونت من ١١٣ معلماً من معلمي الصفوف الأولية، وهي ممثلة، إذ شكلت (٢٥٪ من مجتمع الدراسة). وقد تمت الاستفادة من قوائم معلمي الصفوف الأولية المتوفرة في إدارة تعليم الرياض للاختيار العشوائي عن طريق الأرقام المتابعة إلى أن تم الحصول على العدد الكافي، ومن ثم تحديد مدارسهم وإرسال الاستبانات إليهم للإجابة عنها.

مصطلحات الدراسة

١ - الاتجاه

عرفه قاموس علم النفس بأنه: "حالة ثابتة ثباتاً نسبياً تعبر عن الآراء والاهتمامات والهدف الذي يتضمن توقع أنواع محددة من الخبرة والاستعداد باستجابات مناسبة" (Derver, 1975). أما زهران (١٩٨٦) فقد عرف الاتجاه بأنه: "موقف الفرد من القضايا التي تهمه بناء على خبرات مكتسبة عن طريق التعلم من مواقف الحياة المختلفة في

البيئة التي يعيش فيها، وهذا الموقف يأخذ شكل الموافقة أو الرفض عن طريق السلوك اللفظي أو العملي للفرد".

وفي هذه الدراسة، يمكن تعريف الاتجاه نحو القراءة للتلاميذ بأنه موقف معلم الصفوف الأولية في مدارس الرياض إزاء موضوع القراءة للتلاميذ. وهذا الموقف يأخذ شكل الموافقة أو الرفض من خلال استجابة المعلم لمقياس الاتجاه نحو القراءة للتلاميذ والمستخدم في هذه الدراسة.

٢ - معلمو الصفوف الأولية

هم المعلمون من جميع التخصصات الذين يقومون بالتدريس في الصفوف: الأول والثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، (وزارة المعارف، ١٤٢٠هـ).

٣ - القراءة للتلاميذ

يقصد بها قراءة معلمي الصفوف الأولية للتلاميذ داخل المدرسة القصص، أو القطع الأدبية المناسبة لأعمارهم، وبشكل يساعد في تنمية عادة القراءة عند التلاميذ، وتحصيل الفوائد البارزة لمثل هذا النوع من القراءة.

الدراسات السابقة

١ - أجرى هيميرك Hemerick (1999) دراسة هدفت إلى معرفة أثر القراءة المنتظمة للتلاميذ على دافعيّتهم واتجاههم الإيجابي نحو القراءة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التلاميذ الذين يقرأ عليهم يومياً لمدة نصف ساعة، وذلك في تغيير الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، وفي زيادة دافعيّتهم نحو استعارة الكتب واصطحابها معهم للبيت. وقد قام الباحث بتجربة تقتضي بأن يقوم المعلمون بالقراءة

المنتظمة لطلبة الصف الرابع والصف الخامس لمدة ٣٠ دقيقة يومياً، في حين تترك الحرية لطلبة فصلين آخرين من الصف الرابع والصف الخامس في أن يقرؤوا بأنفسهم ما يشاؤون من القصص وغيرها. وقد تم استخدام الاختبار القبلي والاختبار البعدي باستخدام مقياس إيس (Estes Scale) لقياس اتجاه التلاميذ نحو القراءة.

٢ - أجرت كيتا Kita (1992) دراسة في مدينة الخليل لبحث مدى تأثير القراءة المنتظمة لسلسلة من القصص من المعلم على تحصيل التلاميذ في القراءة. خلصت الباحثة إلى جملة من النتائج أبرزها أن القراءة المنتظمة للقصص داخل الفصل من قبل المعلم على التلاميذ تساعد في اكتساب مهارات القراءة، كما تزيد من معدل فهمهم وتحصيلهم في مادة القراءة، ومن قدرتهم على قراءة القصص المصورة.

٣ - في دراسة أخرى تجريبية لمجموعة من الباحثين: كيتا، إيشل، ماروم، مازور، و كورنفيلد Kita, Eshel, Marom, Mazor, Krnfeld (1996)، أعطي في خلالها اختبار قبلي للتلاميذ لقياس مدى الفهم والاستيعاب في مادة اللغة الإنجليزية، والإجابة عن أسئلة استبانة حول خلفياتهم في اللغة الإنجليزية؛ ثم طلب الباحثون من معلم المادة أن يقرأ يومياً قصة من القصص لمدة عشر دقائق قبل بدء الدرس، تعقب ذلك مناقشة جماعية حول القصة المقروءة بأساليب وطرق مختلفة للنقاش. وبعد تطبيق الاختبار البعدي تبين وجود تحسن ملحوظ ذي دلالة إحصائية لمستوى تحصيل التلاميذ في أسئلة الفهم والاستيعاب في القراءة، وكذلك في نمو الاتجاه الإيجابي نحو القراءة الحرة.

٤ - أجرى كل من لاكتق وريسول Lackteig & Russell (1993) لقياس مدى ما يقرأ ١٨٣ معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية في ولاية نبراسكا الأمريكية القراءة الجاهرة لتلاميذهم أثناء اليوم الدراسي، وكم من الوقت يمضون في قراءتهم للتلاميذ، وتحديد

مدى فوائد القراءة للتلاميذ من وجهة نظرهم، وما هي الكتب أو القصص الأكثر رغبة من التلاميذ للقراءة. وقد استخدم الباحثان استبانة لهذا الغرض من إعدادهما. أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة ٧١٪ من المعلمين يقرؤون للتلاميذ في كل يوم بمعدل ٢٠ دقيقة تقريباً، في حين أن (٢٨٪) من المعلمين يقرؤون من ١٠ إلى ١٥ دقيقة يومياً تقريباً. كما أن من فوائد القراءة للتلاميذ من وجهة نظر المعلمين في هذه الدراسة تتمثل في الإمتاع (٥٢٪)، وغرس حب القراءة في نفوس التلاميذ (٤٩٪)، وبناء مهارات الاستماع (٢٣٪)، والراحة والاستجمام (٢٣٪)، وزيادة الدافعية للقراءة (١٩٪) وبناء المفردات (١٥٪).

٥ - أجرى قنقورا (Gongora 1993) دراسة لقياس مدى تأثير تدريب الآباء على تكتيك القراءة على الأطفال على نمو المفردات لدى أبنائهم. تألفت عينة البحث من ١١ طفلاً تراوحت أعمارهم بين الخامسة والسادسة مع والديهم في مدينة بيتاون في ولاية تكساس الأمريكية. وقد تم توزيع العينة على مجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية. كما تم تدريب الأطفال ووالديهم في المجموعة التجريبية على استراتيجيات أو تكتيك القراءة للأطفال، والتي تشتمل على تعزيز الدافعية، المحتوى أو المعلومات، التدريب، وأخيراً التطبيق، في حين لم يتم تدريب المجموعة الضابطة على شيء، مع العلم أن القراءة للأطفال كانت في المجموعتين. وقد كانت النتائج الإيجابية غير الدالة إحصائياً في صالح المجموعة التجريبية من حيث اكتساب المفردات ونموها، واتجاه الآباء الإيجابي نحو القراءة للأطفال.

٦ - في دراسة أخرى عربية لعبد الرحمن (١٤١١هـ) عن أثر استخدام القصص الديني في تدريس بعض فروع التربية الإسلامية على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي وعلى

سلوكهم الديني، قامت الباحثة بإعداد قائمة بأهم الخصائص الواجب توافرها في القصص الديني، وكذلك بناء اختبار تحصيلي موضوعي في الموضوعات المختارة، وبناء مقياس لاختبار السلوك الديني المناسب. وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج أبرزها أن استخدام أسلوب القصص الديني في تدريس منهج التربية الإسلامية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي له أثر فعال في تحسين تحصيل التلاميذ على مستوى التذكر والفهم.

٧ - قام السيد (١٩٨٧) بدراسة حول استخدام القصة في تدريس التاريخ في مستوى التعليم الأساسي على تحصيل التلاميذ وتنمية ميولهم نحو مادة التاريخ. وقد قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي يقيس مستويات التذكر والفهم والتطبيق، وكذلك باستخدام مقياس الميول نحو المادة الدراسية. وقد كان من ضمن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستويات الاختبار وهي: التذكر والفهم والتطبيق، والمجموع الكلي للاختبار لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. كذلك، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى الميل نحو دراسة مادة التاريخ لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة

اطلع الباحث على العديد من الدراسات الأجنبية التي تبحث في موضوع القراءة للتلاميذ، في حين لم يجد شيئاً يذكر - حسب اطلاعه - حول هذا الموضوع باللغة العربية، مما يدل على ندرة الدراسات العربية المتعلقة بموضوع القراءة للتلاميذ؛ وإن كان هناك بعض الدراسات التي بحثت في موضوع القصة وأثرها في التدريس كما في دراسة كل من عبد

الرحمن والسيد. لكن موضوع القراءة للتلاميذ بالشكل المشار إليه في هذه الدراسة لم يتم التطرق إليه، فضلاً عن التطرق إلى موضوع اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ. ومما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة تركيزها على قياس اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ، وأثر تخصص هؤلاء المعلمين، والصف الذي يدرسون فيه، والخبرة في إيجابية أو سلبية اتجاههم نحو قراءة القصص والقطع الأدبية الجميلة لتلاميذهم.

منهجية الدراسة

أداة الدراسة

لجمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحث ببناء أداة بحث تهدف إلى قياس اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ؛ وهي استبانة تتألف من شقين: المعلومات الشخصية، والأسئلة المغلقة.

وقد شملت المعلومات الشخصية أسئلة عن الصف الدراسي، والتخصص الرئيس للمعلم أثناء دراسة البكالوريوس أو الدبلوم، وسنوات الخبرة في التدريس. في حين شملت أسئلة الاستبانة المغلقة (٢٢) سؤالاً لقياس اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ. وقد كتبت أسئلة الاستبانة المغلقة بطريقة تغطي معظم النقاط التي تتردد عادة في البحوث والمؤلفات التي اطلع عليها الباحث فيما يتعلق بموضوع القراءة للتلاميذ، ودور معلم الصف في تنمية عادة القراءة والاتجاه الإيجابي نحوها.

ولتجنب الفهم الخطأ من المجيبين لمفهوم: "القراءة للتلاميذ"، ورغبة في مساعدتهم على الإجابة بشكل أكثر دقة، فقد قام الباحث بتزويد المجيبين بتعريف واضح ومحدد لمفهوم قراءة المعلم للتلاميذ. وقد طلب من المجيبين اختيار الإجابة المناسبة التي تبين درجة الموافقة،

أو عدم الموافقة على كل فقرة من فقرات الاستبانة وفقاً لمعيار (ليكرت) الخماسي التالي: أوافق بشدة (٥)، أوافق (٤)، لا أدري (٣)، لا أوافق (٢)، أعارض بشدة (١).

ولأن المقياس يتضمن عبارات صيغت بطريقة إيجابية، وأخرى بطريقة سلبية للفت انتباه المجيب، ولزيد من التأكد عند الإجابة فقد قام الباحث بإعطاء وزن نسبي Priori Weight بالترتيب التنازلي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للعبارات الإيجابية وهي ذوات الأرقام: ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢. وأعطيت العبارات السلبية أوزاناً بالترتيب التصاعدي (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، وهي العبارات ذوات الأرقام: ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢.

والجدول رقم (١) يبين كيفية تفسير مجموع الدرجات المتكونة من تطبيق المقياس لقياس اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ. وتتراوح الدرجة بين ٢٢ و ١١٠، وتعكس الدرجة العالية اتجاهاً أكثر إيجابية نحو القراءة للتلاميذ، في حين تعكس الدرجة المنخفضة اتجاهاً أكثر سلبية نحو القراءة للتلاميذ.

جدول رقم (١)

يبين كيفية تفسير درجات اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ.

| المدى | الدرجة | مستوى الاتجاه | نوع الاتجاه |
|------------|-------------|---------------|-------------|
| ٩٩-١١٠ | ٥-٤.٥٠ | مرتفع | إيجابي |
| ٨٨-٩٨ | ٤-٤.٤٥ | فوق المتوسط | إيجابي |
| ٧٧-٨٧ | ٣.٩٥-٣.٥ | متوسط | إيجابي |
| ٦٦-٧٦ | ٣-٣.٤٥ | دون المتوسط | سلبي |
| ٥٥-فما دون | ٢.٥٠ أو أقل | منخفض | سلبي |

صدق الأداة

يعد "الصدق الظاهري" أحد طرق التعرف على صدق المقياس. ويمكن الوصول إلى ذلك النوع من الصدق عن طريق عرض المقياس على مجموعة من الخبراء ذوي العلاقة بموضوع البحث لفحص المقياس، والتأكد من أنه يقيس فعلاً ما وضع لقياسه. فبعد إكمال المراجعة الأولية التي أجراها الباحث على أسئلة الاستبانة وعباراتها، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، ومناهج البحث، ومشرقي اللغة العربية ومعلميها للتعرف على رأيهم حول سلامة الأسئلة وموضوعيتها، ودرجة شمولها وارتباطها بموضوع الدراسة. وقد طلب الباحث في استمارة التحكيم أن يبدي المحكم رأيه في كل عبارة من حيث الوضوح، ومدى مناسبتها للغرض الذي صممت من أجله الاستبانة. وقد أخذت اقتراحات المحكمين بالتعديل، أو الحذف أو الزيادة بعين الاعتبار، فتم إجراء التعديلات المقترحة، وتم إعداد الاستبانة في صورتها النهائية.

ثبات الأداة

لحساب ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة عشوائية من معلمي الصفوف الأولية في مدينة الرياض وعددهم عشرة معلمين، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢١/١٤٢٢ هـ. وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach Coefficient، وبلغت قيمة المعامل (٠.٨٢)، وهي درجة ثبات تعد جيدة لهذه الدراسة. ولضمان عدم تكرار أفراد العينة الذين أجابوا عن أسئلة الاستبانة في مرحلتها الأولى، فقد روعي عدم إدراج أسمائهم عند توزيع الاستبانة في صورتها النهائية.

إجراءات الدراسة ومواصفات عينتها

(١) بعد أن تم حصر أعداد معلمي الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية في مدينة الرياض، حصل الباحث على إذن من إدارة التعليم في منطقة الرياض لتطبيق أداة البحث على المعلمين الذين يقع عليهم الاختيار العشوائي (انظر الملحق رقم ١).

(٢) تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من المدارس الابتدائية التي ستوزع فيها الاستبانات على معلمي الصفوف الأولية، ثم تم تصوير الأعداد المطلوبة من الاستبانات وتوزيعها مع خطاب تسهيل مهمة الباحث في أطرف منفصلة وفقاً لاسم كل مدرسة، وعدد المعلمين الذين وقع عليهم الاختيار فيها. وقد حرص الباحث على أن يكون إعداد الاستبانات جذاباً ومرتباً، كما تم إرفاق هدية تتمثل في قلم مع كل استبانة، وذلك لتقوية استجابة المعلمين، وحثهم على الإجابة عن بنود الاستبانة، وإعادتها إلى الجهة المحددة بأسرع وقت ممكن.

(٣) في الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٢١ / ١٤٢٢ هـ، تم توزيع الأعداد المطلوبة من الاستبانات على المدارس المحددة، وذلك بالاستعانة بمساعد الباحث، الذي أعطى تعليمات محددة عن كيفية التوزيع، ومقابلة المعلمين، والإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم، وحثهم على الدقة في الإجابة، ومن ثم إعادة الاستبانة إلى وكيل المدرسة أو مديرها. وقد حرص الباحث على متابعة سير توزيع الاستبانات بنفسه في المدارس التي تأخر المعلمون فيها عن تسليم الأداة، وقام بجمع بعضها بنفسه.

(٤) بعد ثلاثة أسابيع - تقريباً - من بدء التوزيع تم استعادة جميع الاستبانات الموزعة على العينة العشوائية من معلمي الصفوف الأولية في مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. ويعزو الباحث إعادة جميع الاستبانات إلى طريقة الاستبانة وشكلها الجذاب المرتب بطريقة جيدة، وكذلك القلم المرفق مع الاستبانة، والمتابعة المستمرة من الباحث، ومساعدة المجيبين، وحثهم على الإجابة عن بنود الاستبانة، وإعادتها إلى الجهة المحددة.

(٥) بعد استلام الاستبانات من المجيبين تم فرزها للتأكد من اكتمال البيانات وصلاحياتها للتحليل الإحصائي. وتم فعلاً استبعاد سبع استبانات منها بسبب عدم اكتمال الإجابة عن

بعض الأسئلة ونقص في المعلومات الشخصية، أو لعدم الوضوح أو الدقة في الإجابة عن أسئلة الاستبانة.

(٦) ويظهر من إجابة أفراد العينة وجود اختلافات بينهم في الصف الذي يقومون بتدريسه، والتخصص، وسنوات الخبرة على النحو المبين في جدول رقم ٢.

جدول رقم (٢) أعداد ونسب معلمي الصفوف الأولية وفقاً للصف الدراسي والخبرة والتخصص

| أولاً: الصف الدراسي | التكرار | النسبة | النسبة التراكمية |
|---------------------|---------|--------|------------------|
| الصف الأول | ٥٠ | ٤٧.٢ | ٤٧.٢ |
| الصف الثاني | ٣٨ | ٣٥.٨ | ٨٣.٠ |
| الصف الثالث | ١٨ | ١٧.٠ | ١٠٠.٠ |
| ثانياً: التخصص | التكرار | النسبة | النسبة التراكمية |
| اللغة العربية | ٢٢ | ٢٠.٨ | ٢١.٦ |
| العلوم الشرعية | ٤٧ | ٤٤.٣ | ٦٧.٦ |
| الاجتماعيات | ٥ | ٤.٧ | ٧٢.٥ |
| العلوم والرياضيات | ٦ | ٥.٧ | ٧٨.٤ |
| أخرى | ٢٢ | ٢٠.٨ | ١٠٠.٠ |
| ثالثاً: الخبرة | التكرار | النسبة | النسبة التراكمية |
| ١ - ٥ سنوات | ٣٢ | ٣٠.٢ | ٣٠.٨ |
| ٦ - ١٠ سنوات | ٣٠ | ٢٨.٣ | ٥٩.٦ |
| ١١ - ١٥ سنة | ١٩ | ١٧.٩ | ٧٧.٩ |
| ١٦ - ٢٠ سنة | ٢ | ١.٩ | ٧٩.٨ |
| ٢١ - ٢٥ سنة | ٤ | ٣.٨ | ٨٣.٧ |
| ٢٦ - ٣٠ سنة | ١٥ | ١٤.٢ | ٩٨.١ |
| ٣١ سنة فأكثر | ٢ | ١.٩ | ١٠٠.٠ |

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحث بإدخال البيانات التي تم الحصول عليها وتحليلها من خلال استخدام برنامج الحاسب الإحصائي "الرمزة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS". وتم عن طريق البرنامج الحصول على درجة الاتجاه العامة لكل معلم من معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ، والعلاقات الإحصائية بين اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ، والعوامل الأخرى موضع الدراسة، المتمثلة في الصف الذي يدرسه المعلم، والتخصص، وسنوات الخبرة.

وتم عن طريق البرنامج الإحصائي حساب ما يلي.

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسط العام لاتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ.

- ثبات الأداة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ.

- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق في اتجاهات معلمي الصفوف الأولية، وفقاً لمتغيرات الصف الدراسي، والتخصص والخبرة.

الإطار النظري

أولاً: المرحلة الابتدائية: أهميتها وأهدافها

لمرحلة الدراسة الابتدائية أهمية خاصة، كونها أولى مراحل تعليم الطفل، وتوجيه خبراته، وتنمية ميوله واهتماماته، وغرس الاتجاهات الإيجابية التي تستمر مع الإنسان طول حياته، وتوجه سلوكه وتؤثر في أهدافه. ولأهمية هذه المرحلة وحساسيتها، فقد حظيت باهتمام المربين والمهتمين بصياغة أهدافها، وبناء الخبرات التعليمية، والمهارات الحياتية التي يحتاجها التلاميذ.

فالمرحلة الابتدائية "هي القاعدة التي يركز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعاً، وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات". (وزارة المعارف، ١٣٩٠، ص ١٨)

ونصت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (وزارة المعارف، ١٣٩٠هـ) على عدد من الأهداف العامة التي تقوم عليها عملية التربية والتعليم في هذه المرحلة المهمة وهي:

١ - تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل، ورعايته بتربية إسلامية متكاملة في خلقه وجسمه وعقله ولغته وانتمائه إلى أمة الإسلام.

٢ - تدريبه على إقامة الصلاة وأخذه بآداب السلوك والفضائل.

٣ - تنمية المهارات الأساسية المختلفة، خاصة المهارات اللغوية والعديدية والمهارات الحركية.

٤ - تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات.

٥ - تعريفه بنعم الله عليه في نفسه، وفي بيئته الاجتماعية والجغرافية ليحسن استخدام النعم وينفع نفسه وبيئته.

٦ - تربية ذوقه البديعي، وتعهد نشاطه الابتكاري، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه.

٧ - تنمية وعيه ليدرك ما عليه من الواجبات وماله من الحقوق في حدود سنه وخصائص المرحلة التي يمر بها، وغرس حب وطنه والإخلاص لولي أمره.

٨ - توليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح، وتدريبه على الاستفادة من أوقات فراغه.

٩ - إعداد الطالب لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته.

ويظهر جلياً بعد عرض هذا الجزء مدى حساسية هذه المرحلة وأهميتها بصفتها قاعدة أو ركيزة أساسية لما يليها من مراحل أخرى. كما تبرز بشكل خاص أهمية الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية، ودورها المنشود في تحقيق الأهداف التربوية، بالإضافة إلى الأهداف التعليمية أو المعرفية لهذه المرحلة.

ثانياً: خصائص النمو العقلية واللغوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية

يأخذ النمو العقلي أو الفكري للطفل في المرحلة الابتدائية بالتسارع والانتساع والنشاط والقوة، إذ "يصبح لديه القدرة على التفريق والتمييز، ويستطيع أن يتتبع الأشياء في حركاتها وسكناتها وعملياتها في تأمل وتفكير." (الحبيب، ١٤١١، ص ٢١٦). ويتصف النمو العقلي في هذه المرحلة بصفات متعددة، إذ يبدأ الطفل في إدراك الأشياء من حيث علاقات المكان والحركة واللون، ويبدأ التحصيل في الظهور حين يتعلم الطفل المهارات الأساسية، من قراءة وكتابة وحساب، وحب القصص، والاطلاع على الكتب. كما تتميز هذه المرحلة بقوة الذاكرة، إذ يحفظ الطفل كل ما يقال له من أناشيد وأقوال حفظاً تلقائياً دون فهم، كما ينمو جانب التخيل، ويبدأ اهتمام الطفل بالواقع والحقيقة. وهو - أي الطفل - في هذه المرحلة يجب الاستطلاع، ويبدأ بالسؤال والاستفسار عن كل شيء، ويصر على الحصول على إجابات شافية ووافية لأسئلته (أحمد، غير معروف).

أما عن خصائص النمو اللغوية - فهي وإن كانت تشتمل عليها بعض مظاهر النمو العقلية فإنه يمكن القول إن الطفل في هذه المرحلة يتدرج في استخدامه للغة من نطق الأسماء، ثم الأفعال، ثم الحروف، ثم الضمائر ثم الروابط التي تربط المعاني. وهو يحتاج إلى تدريب على اللغة وكيفية استخدام الكلمات والمفردات والجمل اللغوية والنطق الصحيح (أحمد، غير معروف). وقد أشار خليفة وآخرون، (١٤١٧هـ) إلى أن هذه المرحلة (من ٦-٩ سنوات)

تتطور فيها القدرة على القراءة لتصل إلى تعرف الجمل وربط مدلولاتها بأشكالها، ثم تتطور بعد ذلك إلى مرحلة القراءة الفعلية، التي تبدأ بالجملة، فالكلمة فالحرف، وتزداد سرعة القراءة الجهرية من انتقال الطفل من صف دراسي إلى الذي يليه في حين يقل عدد الأخطاء تدريجياً كلما تقدم به العمر.

ثالثاً: تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية

تتميز المرحلة الابتدائية بأنها مرحلة البدء الرسمي أو المنظم لتعلم القراءة والكتابة؛ لكن، هذا ليس هو وحده الهدف من تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية بل إن هناك أهدافاً أخرى لا تقل أهمية وفائدة للمتعلّم ينبغي للمعلمين أن يكونوا على وعي وإدراك بها وأن يسعوا إلى تحقيقها وتطبيقها على أرض الواقع. وهذه الأهداف يمكن تقسيمها إلى أهداف عامة لتدريس القراءة في التعليم العام، وأهداف خاصة لتدريس القراءة في المرحلة الابتدائية. أما الأهداف العامة من تعليم القراءة فقد أشار إلى بعضها الكندري وعطا (١٤١٦)، ص (١٤٩) ومنها:

- ١ - مد خبرات الأطفال بالأشياء الموجودة في بيئتهم.
- ٢ - إضفاء مزيد من المغزى على حياتهم عن طريق فهم خبرات الآخرين.
- ٣ - بسط معرفتهم عن الأشياء والأحداث والمناشط إلى أماكن وبلاد وشعوب وأزمنة أخرى.
- ٤ - تعميق اهتمامهم بديناميهم المتسعة.
- ٥ - غرس اتجاهات ومثل وأنماط سلوك محسنة.

٦ - تمكين التلاميذ من إيجاد حلول للمشكلات الشخصية والجماعية تناسب مستوى أعمارهم.

٧ - إثراء خلفيتهم الثقافية.

٨ - غرس أساليب محسنة للتفكير والتعبير عن الأفكار.

٩ - مساعدتهم على أن يألفوا اهتمامات ومناشط ومشكلات الجماعة.

أما عن أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية فقد عددها مجاور (١٩٨٣) فيما يلي.

١ - نمو المهارات الأساسية للقراءة والتي لا بد منها في تكوين القدرة القرائية وذلك عن طريق:

(أ) التعرف على الكلمات.

(ب) التأكد من معاني الكلمات.

(ج) فهم ما يقرأ وتفسيره.

(د) إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والعبارات.

(هـ) القراءة في صمت بما يحقق الاقتصاد في الجهد والزمن.

(و) القراءة جهراً في صحة وسلامة.

(ز) استعمال الكتب بمهارة.

٢ - تهيئة الفرصة للمتعلم كي يكتسب خبرات غنية مصقولة من خلال عمليات القراءة.

٣ - الاستمتاع بالقراءة وجعلها ممتعة.

٤- تنمية الرغبة في القراءة، وذلك عن طريق مراعاة ميول الطفل فيما يقرأ.

٥- اكتساب الطفل حصيلة لغوية نامية من المفردات والتراكيب والعبارات والأساليب والمعاني والأفكار.

٦- تدريب الطفل على أن يستفيد مما قرأه في حياته.

ويظهر من تلك الأهداف الخاصة لتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية عدم تركيزها على تدريس المهارات الأساسية للقراءة التي أشار إليها مجاور، والتي لا بد منها في تكوين القدرة القرائية. وإن من أهم أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية إضافة إلى تسليح الطفل بالمهارات والقدرات التي تساعد على إجادة القراءة، هو تحبيب الطفل للقراءة، واتخاذ الكتاب صديقاً ومنهلاً دائماً للمعرفة وغرس الرغبة الدائمة للقراءة حيث تعد هذه المرحلة من أفضل المراحل العمرية وأخصبها لتنمية الميل نحو القراءة وخلق العلاقة الحميمة بين الطفل والكتاب (فضل الله، ١٩٩٥).

رابعاً: دور معلم القراءة في الصفوف الأولية

إن معلم القراءة الناجح هو الذي يضع نصب عينيه تلك الأهداف العامة لتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، ويحاول أن يوجه جهده ونشاطه لتحقيقها. وينبغي لمعلم القراءة ألا يقف عند ذلك الهدف الضيق لتعليم القراءة المتمثل في "تمكين الطفل من إدراك صور الكلمات، وجعله قادراً على تمييز أشكالها المختلفة والمتشابهة، ومعرفة مقاطعها وحروفها، وإخراج أصواتها من مخارجها الطبيعية، ورسمها وكتابتها، وغير ذلك من المهارات التي تجعل مفهوم القراءة مفهوماً ألياً ضعيف الأثر في تكوين شخصية الطفل وفي تقويمها وإنمائها" (مصطفى، ١٤١٤، ص ١١٨).

ومعلم القراءة يؤدي دوراً مهماً في تعزيز دافعية التلاميذ للقراءة وتحسين الاتجاه الإيجابي نحوها. ولتحقيق هذا الدور ينبغي على المعلم أن يكون قدوة في نفسه من حيث حبه للقراءة والاطلاع، وأيضاً يحاول إظهار هذا الميل للقراءة للتلاميذ، كي يقتدوا به ويتأثروا بطريقته. ويشير بيرنز وآخرون Burns, & others (١٩٩٦) إلى أنه ليس هناك أدنى شك في أن المعلم يعد أهم مصدر لتعزيز الاتجاه الإيجابي للتلاميذ نحو القراءة. كما أن اتجاه التلاميذ الإيجابي نحو القراءة يساعدهم على التعلم الذاتي، ومن ثم زيادة التحصيل العلمي. وإن أحد أهم وسائل تنمية اتجاه التلاميذ الإيجابي نحو القراءة ونحو التعلم هو قراءة المعلم للقصص والكتب المختلفة التي تناسب أعمار التلاميذ.

وقد ذكر عدس أن من أهم واجبات المدرسة الابتدائية تنمية عادة القراءة في نفوس التلاميذ والإقبال عليها برغبة و بشغف. ولا يتأتى ذلك للمدرسة إلا إذا كان المعلم فيها ممن يحب القراءة ويزاولها ليكون بذلك قدوة لطلبته (عدس، ١٩٩٨). كما أشار تريليس Trelease (١٩٩١) إلى أن المعلم في الفصل، الذي يستمتع بالقراءة، الذي يتحين الفرص المناسبة لتزويد التلاميذ بالخبرات القرائية، والذي يسمح ببعض الوقت للتلاميذ للقراءة الحرة أثناء اليوم الدراسي، هو الذي يدعم الاتجاه الإيجابي نحو القراءة. وقد علق ريتشاردسون Richardson (١٩٩٧) على هذا النص بقوله: "والقراءة الدورية للتلاميذ يمكن أن تساعد على تحقيق هذا الهدف" (ص، ٨).

وبين ماي May (١٩٩٤) أن قراءة المعلم اليومية للتلاميذ تعود عليه بمنافع وفوائد كثيرة من أهمها:

- ١ - أن المعلم يتمثل سلوك القراءة الصحيح، مما ينعكس إيجاباً على طلابه.
- ٢ - يقدم المعلم - من خلال القراءة - البناء اللغوي، والعديد من المفردات

والمصطلحات أو المفاهيم التي لم تمر على الأطفال، سواء شفهيًا أو سمعيًا، وإنما تظهر في شكل مكتوب فقط.

٣ - يظهر المعلم للتلاميذ كيفية رد فعل القارئ لحدث أو قضية في القصة، سواء بالتحدي أو التعجب أو الفرح أو الحزن.

٤ - يظهر المعلم للتلاميذ كيف يتم اختيار الكتاب المناسب للقراءة.

٥ - يقدم المعلم للتلاميذ العديد من أشكال الكتابة وأساليبها من خلال قراءة الكتب المختلفة.

٦ - يظهر المعلم للتلاميذ كيف يتم تناول القضية أو الموضوع الواحد من مؤلفين مختلفين.

٧ - يبين المعلم - من خلال القراءة - كيف يمكن للقارئ أن يواصل استمتاعه بالقراءة، ومعرفته بالموضوع الواحد من كتب أو مصادر مختلفة.

٨ - يبين المعلم للتلاميذ كيف يتصرف القارئ عندما يشعر بالملل من القراءة في الموضوع الواحد، أو يتضجر من طريقة أو أسلوب الكتابة، أو عندما يشعر بالشك أو عدم الارتياح من النص المقروء.

وفي معرض حديثه عما يمكن لمعلم القراءة عمله لتدريس أفضل، أوصى روتمان Routman (١٩٩٦) معلمي القراءة بأن يعملوا على تعريف التلاميذ بأنواع مختلفة من الأدب، وبمؤلفين مختلفين وأساليب كتابية مختلفة. كما أوصاهم باختيار الكتب ذات اللغة الراقية، والعبارات الجميلة والقصص الجذابة. ويعد نشاط القراءة للأطفال أو التلاميذ أحد أهم الأنشطة الفاعلة والنافعة التي يقوم بها البالغون مع الأطفال، أو المعلمون مع التلاميذ.

كما أن القراءة للتلاميذ من أهم النشاطات المعينة على تحقيق أهداف القراءة، وتنمية اتجاه التلاميذ الإيجابي نحوها. وربما يتساءل البعض: لماذا يقتطع المعلم وقتاً ثميناً من وقت التدريس المخصص لكي يقرأ للتلاميذ؟ تجيب تريلس Trelease (١٩٨٩) عن هذا التساؤل بقولها: "إن السبب هو السبب نفسه الذي يدعوك للحديث للطفل: للراحة، والتسلية، للشرح، لتنمية حب الاستطلاع، وأخيراً للدعم والتعزيز. كل هذه الخبرات تخلق أو تعزز الاتجاه الإيجابي نحو القراءة" (ص ٢).

خامساً: أهمية القراءة للتلاميذ في المرحلة الابتدائية

أبرزت كثير من أدبيات البحث الأهمية المتزايدة لنشاط القراءة للتلاميذ في المرحلة الابتدائية عموماً، وفي الصفوف الأولية بشكل خاص. فقد ذكر ريتزل و كوتر Reutzel & Cooter (١٩٩٦) أن البحوث المبكرة بينت أن الأطفال الذي يقرؤون في سن مبكرة يأتون - غالباً - من بيوت يقرأ الآباء فيها لأطفالهم بشكل منتظم، كما أنه من خلال نشاط القراءة للأطفال يتولد لديهم حسّ وتصور لكيفية بناء القصص، كما أن القراءة للأطفال تفتح أمامهم عالماً أرحب للغة المطبوعة بجميع أشكالها.

كما أشار ماي May (١٩٩٤) إلى أنه من خلال القراءة للأطفال تدرس المفردات الجديدة بشكل طبيعي خال من التصنع أو التكلف، إذ إن الفرصة سانحة أمام الأطفال للسؤال والحديث، ومحاولة الحصول على إجابات لبعض الأسئلة الغامضة التي تدور في أذهانهم، وكل ذلك يتم في سياق القصة. ويشرح ماي أكثر حول هذا الموضوع فيقول: إنه في مثل هذا اللقاء الطبيعي (قراءة القصة) لا أحد يخشى من الاختبار، وفرص التعلم من الأخطاء تصبح أكثر، إذ لا خوف من العقاب، كما أنها فرصة لربط الخبرات الجديدة بالخبرات القديمة في جو من المتعة والمشاركة.

وقد نوه كالكنس Kalkins (١٩٩٠) أنه بعد النظر فيما يقرب من عشرة آلاف بحث ، أصدرت لجنة القراءة في قسم التربية الأمريكي تقريراً بعنوان: لنصبح أمة القراءة. وقد خلص التقرير إلى أن أهم نشاط يمكن القيام به لبناء المعرفة اللازمة للنجاح في القراءة يتمثل في: "القراءة الجاهرة للتلاميذ." كما خلص القائمون على التقرير أيضاً إلى أنهم وجدوا عدداً كبيراً من الأدلة التي تدعم أهمية قراءة الكبار للأطفال في البيت وفي الفصل. وأشار التقرير إلى حاجة قراءة الكبار، ليس للأطفال الذين لم يتعلموا بعد فقط، ولكن لجميع الأعمار، وفي جميع المراحل الدراسية.

وقد أجرى فيشر وإيلمن Fisher & Elleman (١٩٨٤) بحثاً بعنوان: العلاج بالقراءة الجاهرة، خلصا من خلاله إلى أن هناك عشرة أسباب تدعو إلى ضرورة القراءة للتلاميذ في مختلف الأعمار، وهذه الأسباب هي:

- ١ - إن القراءة للتلاميذ تعرفهم بكلمات جديدة لم يمروا بها من قبل.
- ٢ - تعرفهم على بناء جمل أكثر تعقيداً.
- ٣ - تعرفهم على جمل أكثر فصاحة وتركيباً من التي يستخدمونها.
- ٤ - تعرفهم على أنماط وأساليب مختلفة للغة المكتوبة.
- ٥ - تنمي فيهم الحس نحو القصص وتركيبها.
- ٦ - تساعد على تطوير مهاراتهم القرائية.
- ٧ - تزودهم بدافعية أكبر نحو الكتابة الإبداعية.
- ٨ - تكون زاداً يستخدم عند الحاجة إليه في المناقشات أو الأنشطة والتمارين الإبداعية.

٩ - تثري المعرفة العامة.

١٠ - تضيف مزيداً من الحيوية والمتعة إلى اليوم.

وقد لخص دوهاور Dowhower (١٩٩٤) بحثاً يشير إلى أن تفاعل البالغين مع الأطفال أثناء القراءة، المتمثل في السؤال والجواب مهم في تنمية جانب استحضار المعلومات، في الفهم والاستيعاب، وفي تنمية المفردات.

أما والمسلي ووالب Walmsley and Walp (١٩٨٩) فقد وجدوا أن:

- ١ - القراءة للتلاميذ تعد أحد أهم الطرق في تنمية اتجاههم نحو الأدب.
- ٢ - إشعارهم أن الأدب أحد مصادر الأنس والشعور باللذة. وهو ليس بأفضل من القراءة للتلاميذ لتنمية الاتجاه الإيجابي نحو الكتب ونحو القراءة.
- ٤ - الاتجاه الإيجابي أحوج ما يكون إليه التلاميذ في المراحل الأولى عندما تبدأ معهم معاناة تعلم القراءة.
- ٥ - الأنس أو الراحة التي يجدها التلاميذ عند القراءة لهم.
- ٦ - يتعلمون أنماطاً مختلفة من بناء الكتب أو القصص التي يسمعون.
- ٧ - أنهم يستمعون إلى أنماط وأساليب لغوية جديدة، ومفردات جديدة لم يمروا بها من قبل.
- ٨ - أن القراءة للأطفال عامل مهم من عوامل زيادة الدافعية للقراءة الخاصة وتقضية الوقت مع الكتب.

أما كيتا Kita (١٩٩٢) فيلفت انتباه المربين إلى أهمية القراءة بقوله: "إن القراءة

للأطفال ليست مجرد لفظ الكلمات، إنها حدث اجتماعي. إن الطفل يتعلم من القراءة له أكثر من مجرد سماع القصص، إنه يتعلم حول الحياة، حول أسرته، وحول موقعه في هذا العالم" وقد نقل لاسيدونيا Lacedonia (١٩٩٩) نتائج دراسة طبقت على تلاميذ الصف الثاني، والثالث المتوسط في نيوزلاند، أظهرت أن الأطفال قد اكتسبوا ما تتراوح نسبته بين ١٥ و ٢٠٪ من المفردات الجديدة نتيجة سماعهم للقصص التي تقرأ عليهم. وأخيراً فقد أشار ماشنر (١٩٨٨) إلى أن عدداً من البحوث تدعم الفوائد التالية لقراءة القصص والقطع الأدبية للتلاميذ، سواء من المعلم أو من غيره وهي:

- ١ - تساعدهم على تعلم القراءة بصورة أسرع.
 - ٢ - تساعدهم على تحسين مهارات الاستماع.
 - ٣ - تساعدهم على زيادة اعتمادهم على أنفسهم في القراءة.
 - ٤ - تزيد مفرداتهم وتنميها.
 - ٥ - تساعدهم على تنمية لغتهم والرقى بأسلوبهم.
 - ٦ - تساعدهم على أن يصبحوا متحدثين جيدين.
 - ٧ - تساعدهم على أن يصبحوا كتاباً جيدين.
 - ٨ - تنمي مستوى الكم والكيف في القراءة الحرة وتطوره.
 - ٩ - تساعدهم على فهم السلوك الإنساني وتفسيره.
- ويعد نشاط قراءة القصص المسلية والمفيدة للتلاميذ أحد أبرز أشكال القراءة للتلاميذ. والتربويون يعلقون أهمية كبيرة على القصة؛ ويرون أنها: "أسلوب ناجح يحقق كثيراً من

الأغراض التعليمية والتربوية المنشودة في كثير من مجالات التعليم" (ابراهيم، ١٩٨٦، ص ٢٤٤). والقصة أحد الوسائل المهمة لتحقيق الأهداف التربوية، فهي: "وسيلة للإجابة عن أسئلة معلقة، وطريق لدفع النمو في الاتجاه الذي ترغبه الجماعة، والإنسان بطبعه يضيق بالوعظ والإرشاد، ومن ثم اكتشف القصص أن بث القيم والمستويات السلوكية عن القصة وسيلة ناجحة لإيصال هذه الأخلاقيات إلى الناس وبخاصة الشباب." (الحديدي، ١٩٧٦، ص ٢٥-٢٦).

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: متوسطات اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ

يشير السؤال الأول من أسئلة البحث إلى التالي: ما اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للحصول على بعض المعلومات الوصفية الإحصائية. ويوضح جدول رقم (٣) المتوسط العام لاتجاه معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ، وكذا متوسطات قيم الاتجاه لكل فئة من فئات متغيرات البحث. ويلاحظ على قيم هذه المتوسطات أن لدى معلمي الصف الثاني الابتدائي اتجاهها نحو القراءة للتلاميذ أعلى من نظرائهم معلمي الصف الأول والثالث الابتدائي. من جهة أخرى، فقد حصل المعلمون من ذوي التخصصات الأخرى مثل: إدارة الأعمال، الصحافة والإعلام، التقنية الميكانيكية، تكنولوجيا الأغذية على متوسط اتجاه نحو القراءة للتلاميذ أعلى من نظرائهم من معلمي اللغة العربية، والعلوم الشرعية، والاجتماعيات، والعلوم، والرياضيات.

أما فيما يتعلق بالخبرة في التدريس، فيلاحظ من الجدول رقم (٣) أن من لديه سنوات

خبرة في التدريس تزيد على ٣٠ سنة يملك اتجاهاً أعلى من غيره من ذوي الخبرات الأقل نحو القراءة للتلاميذ. ويعزو الباحث هذه النتيجة - غير الدالة إحصائياً - إلى أن من لديه خبرة أكثر في مجال التدريس قد عرف أهمية القراءة للتلاميذ، ولاحظ بعض فوائدها، وربما مارس بنفسه القراءة للتلاميذ، بما يملك من خبرة، وقدرة في الاستفادة من الوقت المتاح في التدريس لتنفيذ هذا النشاط المفيد للتلاميذ.

جدول (٣). تقديرات عينة الدراسة على مقياس الاتجاه.

| المتغيرات | فئات المتغيرات | متوسط الاتجاه | النهاية العظمى |
|---------------|---------------------|---------------|----------------|
| | الصف الأول | ٨٢.٩٨ | |
| الصف الدراسي: | الصف الثاني | ٨٣.٦٣ | |
| | الثالث | ٨٣.٢٢ | |
| | اللغة العربية | ٨٤.٤٥ | |
| | العلوم الشرعية | ٨١.٦١ | |
| التخصص | الاجتماعيات | ٨٤.٤٠ | |
| | العلوم والرياضيات | ٨١.٥٠ | |
| | أخرى | ٨٦.٢٢ | |
| | ٥ - أقل من ١٠ سنوات | ٨٢.٥٦ | ١١٠* |
| | ١٠ - أقل من ١٥ سنة | ٨٢.٧٨ | |
| | ١٥ - أقل من ٢٠ سنة | ٨٢.٥٠ | |
| | ٢٠ - أقل من ٢٥ سنة | ٨١.٠٠ | |
| الخبرة | ٢٥ - أقل من ٣٠ سنة | ٨٤.١٣ | |
| | ٣٠ - سنة فأكثر | ٨٧.٥٠ | |
| | متوسط الاتجاه العام | ٨٣.٢٥ | |

*هذه القيمة هي ناتج ضرب عدد العبارات (٢٢) X النهاية العظمى لإجابة كل عبارة.

وباستخدام الجدول رقم (١)، الذي يفسر درجات اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ يتضح أن الاتجاه العام لمعلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ هو متوسط بدرجة كلية بلغت ٨٣.٢٥. وهذه الدرجة - وإن كانت ليست عالية - تشير إلى اتجاه إيجابي من معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ.

ووفقاً لإجابات أفراد العينة، عما يتعلق باتجاهاتهم نحو القراءة للتلاميذ يتضح أن هناك خمس عبارات حصلت على متوسط عال (الجدول رقم ٤)، في حين أن خمس عبارات أخرى حصلت على متوسط منخفض أو متدن فيما يتعلق باتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ (الجدول رقم ٥).

جدول رقم (٤) الفقرات التي نالت أعلى المتوسطات مرتبة تنازلياً

| رقم العبارة | العبارة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|----------------|--|---------|----------------------|
| ١ | القراءة للتلاميذ مهمة لتنمية مفرداتهم اللغوية. | ٤.٨١ | ٤١. |
| ٤ | قراءة القصص والقطع الأدبية للتلاميذ تساعدهم على تحسين مهارات الاستماع. | ٤.٧٠ | ٤٧. |
| ١٤ | القراءة للتلاميذ مهمة لتنمية مهاراتهم اللغوية. | ٤.٦٩ | ٥٠. |
| ٢٠ | القراءة للتلاميذ وسيلة جيدة لزيادة خبراتهم. | ٤.٦٠ | ٤٩. |
| ٩ | القراءة للتلاميذ مضيعة للوقت. (سالبة) | ٤.٦٠ | ٥٨. |

جدول رقم (٥) الفقرات التي نالت أقل المتوسطات مرتبة تصاعدياً

| رقم العبارة | العبارة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|----------------|--|---------|----------------------|
| ١٦ | هناك أشياء أهم من القراءة للتلاميذ في المنهج المدرسي. (سالبة) | ٣.٠٦ | ١.٢٦ |
| ٧ | أود معرفة المزيد عن كيفية سرد القصص أو قراءة القطع الأدبية للتلاميذ. | ٣.٩١ | ١.٠٧ |
| ٦ | ينبغي أن يتضمن التدريب على رأس العمل كيفية قراءة القصص والقطع الأدبية للتلاميذ. | ٣.٩٤ | ١.٠١ |
| ١٧ | يجب أن يدرب معلمو الصفوف الأولية على كيفية قراءة القصص والقطع الأدبية للتلاميذ. | ٣.٩٨ | ٩٥. |
| ١٠ | أتوق إلى معرفة المزيد عن أهمية قراءة المعلم للتلاميذ. | ٤.٠٣ | ٩٠. |

بالنظر إلى الجدولين (رقمي ٤ و ٥) يمكن القول إن لدى معلمي الصفوف الأولية اتجاهًا عاليًا فيما يتعلق بأهمية القراءة للتلاميذ كونها تساعد التلاميذ على تنمية مفرداتهم، ومهاراتهم اللغوية، ومهارات الاستماع، وزيادة خبراتهم. لكن، ومع إيمان معلمي الصفوف الأولية بأهمية القراءة للتلاميذ إلا أن لديهم شيئًا من الإحجام عن التعرف أكثر على كيفية القراءة للتلاميذ من خلال القراءة العامة، أو عن طريق التدريب على رأس العمل. وربما يعزى هذا إلى عدم إدراك المعلمين لطبيعة الدور الذي يقوم به المعلم في موضوع القراءة للتلاميذ، وتخوفهم من صعوبة القيام بهذا الدور إذا طلب منهم ذلك، أو من تخوف بعضهم من أن التدريب على كيفية القراءة للتلاميذ قد يضيف عليهم عبئًا آخر يضاف إلى أعبائهم الكثيرة الناتجة عن تدريس تلاميذ الصفوف الأولية.

ثانياً: أثر متغير الصف الدراسي على مستوى الاتجاه

يشير السؤال الثاني من أسئلة البحث إلى التالي.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ تبعاً لمتغير الصف الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (On-Way ANOVA) لمعرفة أثر متغير الصف الدراسي في تحديد مستوى اتجاهات المعلمين نحو القراءة للتلاميذ، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين

الاتجاهات حسب متغير الصف الدراسي

| مصدر التباين | مجموع الدرجات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | درجة الدلالة |
|----------------|---------------|--------------|----------------|--------|--------------|
| بين المجموعات | ٩.١٨ | ٢ | ٤.٥٩ | ١.٠٧ | ٠.٨٩٨ * |
| داخل المجموعات | ٤٤٠٤.٩٣ | ١٠٣ | ٤٢.٧٦ | | |

* غير دالة إحصائياً.

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة $F = ١.٠٧$ أقل من القيمة الجدولية. وهذا يعني أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥.

عند تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في متوسط اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ باختلاف الصف الدراسي الذي يقومون بتدريسه، يتضح من نتائج الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات معلمي الصفوف الأولية في اتجاهاتهم نحو القراءة للتلاميذ. وربما يرجع

ذلك إلى التشابه الكبير بين معلمي الصفوف الأولية من حيث طبيعة التدريس، والمناهج الدراسية، وغيرها من الخصائص والميزات التي يتمتع بها معلمو الصفوف الأولية، سواء في الصف الأول الابتدائي، أو الثاني، أو الثالث الابتدائي.

ثالثاً: أثر متغير التخصص على مستوى الاتجاه

يشير السؤال الثالث من أسئلة البحث إلى التالي.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ تبعاً لمتغير التخصص؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (On-Way ANOVA) لمعرفة أثر متغير التخصص للمعلم في تحديد مستوى اتجاهات المعلمين نحو القراءة للتلاميذ، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين

الاتجاهات حسب متغير التخصص

| مصدر التباين | مجموع الدرجات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | درجة الدلالة |
|----------------|---------------|--------------|----------------|--------|--------------|
| بين المجموعات | ٣٧٦.١٧٠ | ٤ | ٩٤.٠٤ | | |
| داخل المجموعات | ٣٨٩٧.١٢٥ | ٩٧ | ٤٠.١٧ | ٢.٣٤١ | *.٠٦٠ |

* غير دالة إحصائياً.

تشير نتيجة الاختبار الموضحة في الجدول رقم (٧) إلى أن قيمة ف المحسوبة = ٢.٣٤١، وهي أقل من القيمة الجدولية، مما يشير إلى أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠٥.

وقد يرجع ذلك - في رأي الباحث - إلى أن موضوع القراءة للتلاميذ من الموضوعات الحديثة في تدريس الصفوف الأولية، وإلى أن معلمي الصفوف الأولية لم يتلقوا في أثناء دراستهم في البكالوريوس، أو في إعدادهم للتدريس في المرحلة الابتدائية شيئاً حول القراءة للتلاميذ، مما قد يكون سبباً في اختلاف تخصص عن آخر، مما يعني أن المعلمين المتخصصين في اللغة العربية، أو العلوم الشرعية لا يختلفون كثيراً عن غيرهم ممن تخصصوا في العلوم والرياضيات، أو أي تخصص آخر.

رابعاً: أثر متغير سنوات الخبرة على مستوى الاتجاه

يشير السؤال الرابع من أسئلة البحث إلى التالي.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ تبعاً لمتغير الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (On-Way ANOVA) لمعرفة أثر متغير الخبرة في تحديد مستوى اتجاهات المعلمين نحو القراءة للتلاميذ، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٨).

جدول رقم (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين الاتجاهات حسب سنوات الخبرة للمعلم.

| مصدر التباين | مجموع الدرجات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | درجة الدلالة |
|----------------|---------------|--------------|----------------|--------|--------------|
| بين المجموعات | ٩١.٣٩٦ | ٦ | ١٥.٢٣٣ | | |
| داخل المجموعات | ٤٢٧٦.٧٥٨ | ٩٧ | ٤٤.٠٩٠ | ٣٤٥ | ٠.٩١١ * |

* غير دالة إحصائياً.

تشير نتيجة الاختبار الموضحة في الجدول رقم (٨) إلى أن قيمة (ف) المحسوبة $= 0.345$ وهي أقل من القيمة الجدولية، مما يشير إلى أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 .

ويتضح من نتائج الجدول رقم (٨) أن سنوات الخبرة لا تؤثر كثيراً في اتجاه معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية وفقاً لاختلاف سنوات الخبرة. ومع أن المعلمين الذين لديهم خبرة في التدريس تزيد عن ٣٠ سنة حصلوا على متوسط في الاتجاه نحو القراءة أعلى من غيرهم، إلا أن الاختلاف ليس دال إحصائياً، ومن ثم فلا يمكن الاعتماد عليه في تفسير نتائج الدرجات المختلفة وفقاً لسنوات الخبرة في التدريس.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية - بشقيها النظري والميداني - يوصي الباحث التربويين والمخططين لنظم التعليم والمناهج الدراسية، خصوصاً المسؤولين عن تطوير التدريس في الصفوف الأولية بما يلي.

١ - العمل على تنمية مزيد من الاتجاه الإيجابي لمعلمي الصفوف الأولية نحو موضوع القراءة للتلاميذ.

٢ - الاستفادة من الاتجاه الإيجابي لمعلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ في دعوتهم إلى تفعيل هذا النشاط اللغوي المفيد، وتضمينه في برنامج تدريس القراءة في الصفوف الأولية.

٣ - توفير دليل لمساعدة معلمي الصفوف الأولية على التعرف على طرق وأساليب

القراءة للتلاميذ، وكيفية اختيار النصوص المناسبة، وكيفية القراءة المؤثرة، وما يتعلق بذلك من نشاطات مصاحبة.

٤ - إجراء مزيد من الأبحاث والتجارب حول نشاط القراءة للتلاميذ، وكيفية تفعيله في المرحلة الابتدائية، والعقبات التي تواجه تطبيقه وسبل تذليلها.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، صبحي طه، (١٩٨٦). التربية الإسلامية وأساليب تدريسها. ط ٢ عمان: دار الأرقم.
- أحمد، عائشة عبد الله. (د. ت). "الطفل واللغة والذكاء في دولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة ميدانية مقارنة". الكتاب رقم "١" من سلسلة الرسائل العلمية التي تصدر عن جمعية الاجتماعيين. الإمارات العربية المتحدة.
- الحبيب، فهد. (١٤١١). تنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. التعليم الابتدائي ودوره في تنمية المهارات الأساسية لدى التلاميذ: الكتاب السنوي الثالث للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ٢٠٦-٢٣٢.
- الحديدي، علي. (١٩٧٦). في أدب الأطفال. ط ٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- خليفة، شعبان؛ حسن شحاته؛ حسن عبد الشافي. (١٤١٧). "التربية المكتبية لتلاميذ المدرسة الابتدائية". دليل المعلم. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الدوسري، عادل. (١٤١٤). "أثر استخدام الأسلوب القصصي- على تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مقرر التوحيد واتجاهاتهم نحو هذا المقرر". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- زهران، حامد عبد السلام. (١٩٨٦). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.
- السيد، أحمد جابر. (١٩٨٧). "أثر استخدام القصة في تدريس التاريخ بالتعليم الأساسي

على تحصيل التلاميذ وتنمية ميولهم نحو مادة التاريخ. "رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، سوهاج، جامعة أسيوط، مصر.

▪ عبد الرحمن، هدى مصطفى. (١٤١١). "استخدام القصص الديني في تدريس بعض فروع التربية الإسلامية وأثره على تحصيل تلاميذ الأول الإعدادي وعلى سلوكهم الديني." رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، سوهاج، جامعة أسيوط، مصر.

▪ عدس، محمد عبد الرحيم، (١٩٩٨). تعليم القراءة بين المدرسة والبيت. عمان: دار الفكر.

▪ فضل الله، محمد رجب. (١٩٩٥). القراءة الحرة للأطفال. القاهرة: عالم الكتب.

▪ فضيل، عبد القادر. (١٤١٥). "مشكلات تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي." ندوة أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي. عقدت في الشارقة في الفترة من ١٨-٢١/١٤١٥ هـ. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

▪ الكندري، عبد الله؛ إبراهيم عطا. (١٤١٦). تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية. الكويت: مكتبة الفلاح.

▪ مجاور، محمد صلاح الدين. (١٩٨٣). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. الكويت: دار القلم.

▪ مصطفى، فهم. (١٤١٤). الطفل والقراءة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

▪ وزارة المعارف. (١٣٩٠). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

▪ وزارة المعارف. (١٤٢٠). شعبة الصفوف الأولية بالرياض: إنجازات وتطلعات وآمال.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Burns, P & Others. (1996). *Teaching reading in today's elementary schools*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Derver, J. (1975). *A Dictionary of Psychology*. London: Penguin Books, 17th ed.
- Dowhower, S. (1994). Repeated reading revisited: Research into practice. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming learning difficulties*, (10). 343-358.
- Fisher, C. J. & Elleman, B. (1984). The reading aloud remedy. *Instructor*, 15-18.
- Gongora, B. H. (1993). The effects of reading aloud on vocabulary development. *Bilingual Research Journal*, (17). 135-139.
- Hemerick, Kari Ann. (1999). The effect of reading aloud in motivating and enhancing students' desire to read independently. Unpublished dissertation. Kean University.
- Kalkins, L. (1990). Let the words work their magic. *Instructor*, found in:
- www.findarticles.com/cf_0lm0STRl3_110l66035121lprint.jhtml
- Kita, B. (1992). Reading series stories to first graders compared to other texts as a means to improve reading skills and habits of leisure reading. A thesis submitted for the degree of "Doctor of philosophy," University of Haifa.
- Kita, B., Eshel, M., Marom, A., Mazor, E., Krnfeld, G. (1996). Reading aloud to students: Effects on reading comprehension and pleasure. *English Teachers' Journal*, 23-25.
- Lacedonia, N. (1999) Why do teachers read aloud?. *The New England Reading Association Journal* 35(1), 16-21.
- Lickteig, M. & Russell, J. (1993). Elementary teachers' read-aloud practices. *Reading Improvement* (30), 202-208.
- May, F. (1994). *Reading as communication*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Michener, Darlene M. (1988). "Test your reading aloud IQ." *The Reading Teacher*, 42, 118-122.
- Reutzel, D. & Cooter, R. (1996). *Teaching children to read*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Richardson, J.S. (1997). Read it aloud. *Journal of Adolescent and adult literacy*. A column published for times a year, starting in 1994.
- Routman, R. (1996). *Literacy at the crossroads*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Trelease, J. (1989). *The new read aloud handbook*. New York: Penguin.
- Trelease, J. (1991). *Read me a story: Parents*, 106-110.
- Walmsley, S. A., and Walp, T. P. (1989). Teaching literature in elementary school: *A report on the elementary school antecedents of secondary school literature instruction*. Report Series 1.3, Albany, N.Y.: Center for the Teaching and Learning of Literature. University at Albany, State University of New York, (ERIC No. ED 315 754).

ملحق الدراسة

عزيزي المعلم: فضلاً، أجب عن فقرات الاستبانة التالية وذلك باختيار الإجابة المناسبة التي تبين مدى قراءتك للقصص والقطع الأدبية الجميلة لتلاميذك، وكذلك اتجاهك نحو القراءة للتلاميذ بشكل عام.

والمقصود بالقراءة للتلاميذ:

قراءة المعلم جهراً القصص أو القطع الأدبية الجميلة، والمناسبة لأعمار التلاميذ في الصفوف الأولية، بأسلوب جذاب، وبشكل يساعد على تنمية عادة القراءة لدى التلاميذ وتحصيل الفوائد المهمة لمثل هذا النوع من القراءة.

وذلك حسب المعيار التالي: موافق جداً، موافق، لا أدري، لا أوافق، أعارض بشدة.

عزيزي المعلم: ما اتجاهك نحو قراءة القصص والقطع الأدبية الجميلة للتلاميذ؟

| م | العبارة | موافق جداً | موافق | لا أدري | لا أوافق | أعارض بشدة |
|---|---|------------|-------|---------|----------|------------|
| ١ | القراءة للتلاميذ مهمة لتنمية مفرداتهم اللغوية. | | | | | |
| ٢ | أجد متعة في قراءة القصص والقطع الأدبية للتلاميذ. | | | | | |
| ٣ | قراءة القصص والقطع الأدبية الجميلة تدفع التلاميذ نحو تعلم القراءة بشكل أسرع. | | | | | |
| ٤ | قراءة القصص والقطع الأدبية للتلاميذ تساعد على تحسين مهارات الاستماع. | | | | | |
| ٥ | إن قراءة القصص والقطع الأدبية الجميلة للتلاميذ جزء مهم من عملية تدريس القراءة، لذا ينبغي ضمها إلى المنهج الذي أقوم بتدريسه. | | | | | |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| ٦ | ينبغي أن يتضمن التدريب على رأس العمل كيفية قراءة القصص والقطع الأدبية للتلاميذ. | | | | |
| ٧ | أود معرفة المزيد عن كيفية سرد القصص أو قراءة القطع الأدبية للتلاميذ. | | | | |
| ٨ | سرد القصص للتلاميذ هو دور الوالدين في البيت فقط. | | | | |
| ٩ | القراءة للتلاميذ مضيعة للوقت. | | | | |
| ١٠ | أتوق إلى معرفة المزيد عن أهمية قراءة المعلم للتلاميذ. | | | | |
| ١١ | القراءة للتلاميذ مهمة في مرحلة الروضة والتمهيدي فقط. | | | | |
| ١٢ | القراءة للتلاميذ تقوي العلاقة بينهم وبين المعلم. | | | | |
| ١٣ | تعد القراءة للتلاميذ من أكثر الأوقات متعة عندهم. | | | | |
| ١٤ | القراءة للتلاميذ مهمة لتنمية مهاراتهم اللغوية. | | | | |
| ١٥ | أستمتع بقراءة القصص المخصصة للتلاميذ. | | | | |
| ١٦ | هناك أشياء أهم من القراءة للتلاميذ في المنهج المدرسي. | | | | |
| ١٧ | يجب أن يدرب معلمو الصفوف الأولية على كيفية قراءة القصص والقطع الأدبية للتلاميذ. | | | | |
| ١٨ | ما يقال عن أهمية القراءة للتلاميذ أمر مبالغ فيه. | | | | |
| ١٩ | القراءة للتلاميذ وسيلة جيدة لتنمية فهمهم للحياة. | | | | |
| ٢٠ | القراءة للتلاميذ وسيلة جيدة لزيادة خبراتهم. | | | | |
| ٢١ | القراءة للتلاميذ تزيد من التفاعل الاجتماعي داخل غرفة الصف. | | | | |
| ٢٢ | القراءة للتلاميذ تساعد على تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة. | | | | |

الفصل الثالث

أثر تطبيق برنامج قراءة القصص على التلاميذ

في تنمية اتجاهات تلاميذ الصف الثاني الابتدائي نحو القراءة^(١)

ملخص البحث

هدف هذا البحث إلى إعداد برنامج لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي باستخدام أسلوب قراءة المعلمين القصص عليهم، ومن ثم قياس أثر تطبيق البرنامج في اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

وقد قام الباحثان ببناء برنامج قراءة القصص على أسس علمية، مثل خصائص النمو اللغوي والنفسي لتلاميذ مرحلة الصفوف الأولية، والاعتماد في اختيار القصص المقروءة أو القصص التي زود بها ركن القراءة على معايير اختيار الكتب المناسبة لهذه المرحلة، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في مستوياتهم القرائية وفي الموضوعات التي يفضلون القراءة فيها، واستخدام التعزيز المادي والمعنوي بشكل مستمر لترسيخ الآثار الإيجابية التي يتم تحقيقها أثناء تنفيذ البرنامج.

كما تضمن البرنامج (١٠) نشاطات مساندة اقترح على المعلم القيام بها، لما لها من أثر فاعل في تعزيز الدور الإيجابي لبرنامج القراءة، مثل: نشاط استعارة الكتب من ركن القراءة داخل الصف، وتوجيه الدعوة لشخص آخر ليقراً قصة على التلاميذ، والقيام بزيارات

(١) توثيق الأصل:

النصار، صالح عبدالعزيز، و محمد بن عبدالله المجيدل. (١٤٣١هـ). أثر تطبيق برنامج قراءة القصص على التلاميذ في تنمية اتجاهات تلاميذ الصف الثاني الابتدائي نحو القراءة. "المجلة التربوية"، جامعة الكويت، العدد (٩٦) المجلد (٢٤)، شوال ١٤٣١هـ سبتمبر ٢٠١٠م.

مرتبطة بالكتب مثل زيارة إحدى المكتبات العامة، وتوزيع قصص على الأطفال كهدايا، وتكرار قراءة القصة أكثر من مرة، وقيام بعض التلاميذ بقراءة قصص مختارة بصوت مؤثر على بقية تلاميذ المدرسة أثناء الاصطفاف الصباحي أو في إذاعة المدرسة.

وقد استغرق تطبيق برنامج قراءة القصص على التلاميذ (٦) أسابيع، قرأ خلالها معلمها المجموعتين التجريبيتين ما بين (١٢-١٦) قصة.

ولمعرفة أثر تطبيق البرنامج على اتجاهات التلاميذ نحو القراءة فقد تم مقياس اتجاهات تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة؛ وذلك لاستخدامه في قياس اتجاه التلاميذ نحو القراءة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

وبعد تطبيق البرنامج على عينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مجمع الأمير سلطان التعليمي بالرياض توصل البحث إلى أن تطبيق برنامج قراءة القصص على التلاميذ كان ذا أثر كبير في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة؛ حيث كشف اختبار (ت) عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠٠) بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

وانطلاقاً من هذه النتائج التي توصل إليها قدم الباحثان عدداً من التوصيات، أهمها:

١. أن يقوم معلمو المرحلة الابتدائية بقراءة القصص على تلاميذهم في جميع صفوف هذه المرحلة وبشكل يومي خلال العام الدراسي.
٢. دمج برنامج قراءة القصص في منهج مادة القراءة والكتابة في الصفوف الأولية.
٣. إنشاء ركن للقراءة داخل كل فصل من فصول الصفوف الأولية وتزويده

بالمكونات المادية التي توفر للتلاميذ الجو المناسب للقراءة، بالإضافة إلى تزويده بمواد قرائية متنوعة في موضوعاتها وطولها وأساليبها.

٤. إقامة دورات تدريبية لمعلمي الصفوف الأولية حول أسلوب قراءة القصص وأهميته وفوائده والعوامل التي تساعد على تحقيق هذه الفوائد.

٥. تضمين مناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في كليات المعلمين مقررات متخصصة في أدب الأطفال وأسلوب قراءة القصص، مع التركيز على الجوانب التطبيقية والممارسة العملية لهذا الأسلوب.

المقدمة

تمثل القراءة أحد أهم وسائل النجاح في الحياة، فهي الوسيلة الأهم والأكثر استخداماً في التفاعل مع الآخرين، وفي فهم الماضي والحاضر والمستقبل. وبغض النظر عن مقدار استعمالنا لأساليب التعلم والمعرفة الأخرى فإن هذه الأساليب لا تزال تعتمد على القراءة، بل إن انتشار التقنية وتنوع مصادر المعرفة يؤكد -مع كل تطور جديد- أهمية القراءة ودورها الفاعل في حياة الفرد والمجتمع.

ونظراً لأهمية القراءة بشكل عام، وفي المرحلة الابتدائية بشكل خاص، لا سيما في الصفوف الأولية، فقد حظيت باهتمام وزارة التربية والتعليم، ويظهر ذلك واضحاً في تركيز وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام على القراءة، إذ شغلت ما نسبته (٤٠٪) من الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٣، ص ١٢).

ويرتبط الحديث عن أهمية القراءة في هذه المرحلة -عادة- بالحديث عن تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة، بالنظر لما أكدته العديد من الدراسات والتجارب من أن

الاتجاهات تقوم بدور حاسم في التعلم (مسعود، ٢٠٠١)، ويقع عبء تكوين هذه الاتجاهات على كل من البيت والمدرسة، فمسؤولية الآباء في توفير البيئة المنزلية الغنية بالكتب ومتعلقاتها وربط أطفالهم بها هي أحد أهم العوامل التي تؤثر في غرس عادات القراءة في نفوسهم وتكوين الاتجاه الإيجابي نحوها في سن مبكرة (الנסار، ١٤٢٤، ص ١١).

من جهة أخرى، فإن الاتجاه الإيجابي نحو القراءة هو أحد العوامل المهمة التي تدفع التلاميذ لممارسة القراءة، وكثرة الاطلاع، وصحبة الكتاب، والبحث عن المعرفة. وقد أشار تقرير (أمة قارئة) (أندرسون وهيرت، وسكوت، وويلكنسون، ١٩٩٨، ص ١٥) إلى أن من المبادئ العامة التي تحدد طبيعة القراءة، أن تعلم القراءة في حاجة إلى دافعية؛ بالنظر إلى أن تعلم القراءة الجيدة يستغرق سنوات عدة، ويحتاج إلى كثير من الجهد والثقة بالنفس، وأن القراءة مهارة متنامية باستمرار، ولا يمكن أن يتقنها الفرد مرة واحدة في سن معينة، بل هي مهارة يستمر تحسينها من خلال الممارسة (المرجع السابق، ص ١٥-٢٧). ولا شك أن الاتجاه الإيجابي نحو القراءة هو أحد العوامل المهمة التي تسهم في زيادة دافعية التلاميذ لممارسة القراءة، وكثرة الاطلاع، وصحبة الكتاب، والبحث عن المعرفة.

وقد أصبح موضوع تنمية اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو المواد الدراسية يحظى باهتمام التربويين حتى صار من أولويات الإجراءات التربوية لأي مادة دراسية. ويعود ذلك، وفقاً لنصر الله (١٤٠٨) إلى أن المتغيرات الوجدانية مثل الاتجاهات والدوافع والميول تؤدي دوراً مهماً بوصفها متغيرات وسيطة يمكن أن تسهل أو تعرقل عملية التعليم، وتؤثر على مستوى ومعدل اكتساب الفرد للمادة المتعلمة. وتؤثر هذه المتغيرات على استجابة الفرد الكمية أو الكيفية لمحتويات المقرر الدراسي وما يتبعه من نشاطات تعليمية مما ينعكس سلباً أو إيجاباً على مخرجات العملية التعليمية.

هذا من جهة الاتجاه نحو المواد الدراسية عموماً، أما الاتجاه نحو القراءة فإن أبرز مؤشر يدل على أهمية الاتجاه نحو القراءة هو ذلك الذي يربط بين تعلم القراءة والاتجاه نحوها، وفي هذا السياق يشير أندرسون وآخرون (١٩٩٨، ص ٢٤) إلى الدافعية بوصفها أحد أهم مفاتيح تعلم القراءة. وإذا كان ضعف القدرة القرائية يؤدي إلى وجود اتجاهات سلبية نحوها فإن وجود تلك الاتجاهات هو أيضاً سبب في فشل التلميذ أو تأخره في تعلم القراءة.

ويؤكد داوونينج ولونج Downing & leong (١٩٩٨، ص ٢٥٣) على أن وجود الاتجاه نحو القراءة هو السبب المباشر في التعلم المثمر، وأن فقدانه أو ضعفه يؤدي إلى فشل التعلم وعدم النضج القرائي. إضافة إلى ذلك، فإن الاتجاه الإيجابي نحو القراءة هو أفضل وسيلة لإشباع دافع الاستطلاع الذي هو من الدوافع الفطرية لدى الإنسان؛ إذ يدفعه دائماً إلى البحث في بيئته وإعداد نفسه للحياة فيها (فضل الله، ١٩٩٠).

ويعد نشاط القراءة على التلاميذ من أهم أساليب وإستراتيجيات تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، وأكثرها تأثيراً وفاعلية. ولذا، فلا يكاد يخلو برنامج لتنمية اتجاهات التلاميذ نحو القراءة من نشاط قراءة المعلم على التلاميذ القصص أو القطع الأدبية الجميلة لما لهذا النشاط من فوائد وآثار إيجابية تُشير إلى بعضها في الإطار النظري، ومن أهمها تنمية اتجاهات التلاميذ نحو القراءة ودفعهم إلى ممارسة القراءة وكثرة الاطلاع وصحة الكتاب والبحث عن المعرفة فيما يستقبلون من حياتهم.

ومن هنا ظهر اهتمام الباحثين بالبحث في الوسائل والأساليب التي تسهم في تكوين اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو القراءة، ومن ثم فقد سعي إلى إعداد برنامج يعتمد على استخدام معلمي الصفوف الأولية أسلوب قراءة القصص على تلاميذهم وقياس أثره في تنمية اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو القراءة.

مشكلة البحث

نشرت اللجنة القومية للقراءة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي لجنة تم تشكيلها لدراسة الوضع القائم بالنسبة لتعليم القراءة في الولايات المتحدة واقترح الحلول لتحسينه، نشرت تقريرها بعنوان "أمة قارئة" لتؤكد فيه على أن القراءة للأطفال هي أهم نشاط يمكن أن يسهم في بناء المعرفة اللازمة لنجاحهم في القراءة مستقبلاً (أندرسون وآخرون، ١٩٩٨، ص ٣١). كما أكدت العديد من الدراسات على الأثر الكبير الذي يمكن أن يحدثه برنامج يعتمد على قراءة القصص على التلاميذ في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة: (Lawzides, 1993; Nagan 1994; Primamore 1994; Lippe & Weber, 1996 ;) (Hemerick, 1999; McCarthy & Others 2001; Dean & Trent 2002).

ومع أهمية برنامج القراءة على التلاميذ في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة إلا أنه غائب عن برنامج تعليم القراءة في كثير من المدارس الابتدائية رغم إيمان كثير من المعلمين بأهمية هذا النشاط ودوره الفاعل في تحقيق أهداف تدريس القراءة، وفقاً لما ذكره النصار (١٤٢٣). هذا، مع ما أكدته عدد من الدراسات حول ضعف القراءة الحرة لدى التلاميذ ووجود اتجاهات سلبية نحوها (الحاجي، ١٤٢٣؛ نصر الله، ١٤٠٨).

ولمزيد من التحقق، فقد قام الباحثان باستطلاع هدفاً من خلاله إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي الصفوف الأولية أسلوب قراءة القصص على تلاميذهم، حيث وُجه إلى عدد من مشرفي الصفوف الأولية (٨ مشرفين) ومعلمي اللغة العربية (١٥ معلماً) سؤال حول مدى تطبيق برنامج يعتمد على نشاط القراءة على التلاميذ في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية فكانت نتائج الاستطلاع تشير بشكل واضح إلى غياب هذا البرنامج في الممارسات التدريسية لمعلمي الصفوف الأولية. ومن هنا، تبلورت مشكلة البحث في السؤال التالي: ما

أثر تطبيق برنامج قراءة القصص على التلاميذ في تنمية اتجاهات تلاميذ الصف الثاني الابتدائي نحو القراءة؟

أسئلة البحث

١. ما التصور المقترح لبرنامج يعتمد على نشاط قراءة المعلمين القصص على التلاميذ في تنمية اتجاهات تلاميذ الصف الثاني الابتدائي نحو القراءة؟
٢. ما أثر تطبيق برنامج قراءة القصص على التلاميذ في تنمية اتجاهات تلاميذ الصف الثاني الابتدائي نحو القراءة؟

أهمية البحث

يمكن تلخيص أهمية هذا البحث في النقاط التالية:

١. يعد هذا البحث من أوائل البحوث العربية التي تلفت نظر مشرفي اللغة العربية ومعلمي القراءة في الصفوف الأولية إلى أهمية تطبيق برنامج القراءة على التلاميذ بوصفه أحد الأساليب التربوية الحديثة في تنمية اتجاهات تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو القراءة.
٢. يمكن أن يفيد هذا البحث المعلمين في تقديم مادة علمية قابلة للتطبيق حول أساليب تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى التلاميذ.
٣. يمكن أن يفيد هذا البحث القائمين على تأليف وتطوير مناهج القراءة في الصفوف الأولية، إذ يقدم لهم أفكاراً عملية تساعد على تحقيق أهداف تعليم القراءة في هذه المرحلة.
٤. يؤمل أن يسهم هذا البحث في توجيه اهتمام الباحثين إلى دراسة وتطبيق أساليب أخرى لتنمية اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو القراءة.

حدود البحث

١. اقتصر هذا البحث على استخدام أسلوب واحد من أساليب تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى التلاميذ، وهو أسلوب قراءة المعلمين القصص عليهم من خلال برنامج القراءة على التلاميذ، نظراً لما لهذا البرنامج من تأثير وفاعلية في تنمية الاتجاه نحو القراءة كما أظهرته نتائج عدد من الدراسات الأجنبية.
٢. اقتصر تطبيق البرنامج على عينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مدينة الرياض. واختير الصف الثاني الابتدائي - باعتباره يمثل المستوى المتوسط في هذه المرحلة - لتجربة البرنامج عملياً والتأكد من تحقيقه أهدافه المرجوة.
٣. طبق هذا البحث في الفترة الزمنية الواقعة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦ هـ.

مصطلحات البحث

١. نشاط قراءة القصص على التلاميذ:
عرفه النصار (١٤٢٣) بأنه نشاط يعتمد على "قراءة معلمي الصفوف الأولية للتلاميذ داخل المدرسة القصص، أو القطع الأدبية المناسبة لأعمارهم، وبشكل يساعد في تنمية عادة القراءة عند التلاميذ، وتحصيل الفوائد البارزة لمثل هذا النوع من القراءة". أما في هذا البحث فيقصد به: قراءة معلمي الصف الثاني الابتدائي القصص على تلاميذهم، بشكل يساعد في تنمية عادة القراءة لدى هؤلاء التلاميذ، وتحصيل الفوائد البارزة لمثل هذا النوع من القراءة.
٢. الاتجاه الإيجابي نحو القراءة:

الاتجاه: "استعداد أو تأهب عصبي ونفسي يجعل الفرد يستجيب لمؤثر معين بطريقة

معينة فيحدد شكل إدراكه وشعوره وسلوكه تجاه الأشياء والأشخاص" (جرجس و حنا الله، ١٩٩٨، ص ٥٨). ويعرفه اللقاني والجمال (١٤١٦، ص ٧) بأنه: "حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيراً دينامياً على استجابة الفرد تساعد على اتخاذ القرارات المناسبة سواء أكانت بالرفض أو الإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات".

ويقصد بالاتجاه الإيجابي نحو القراءة في هذا البحث: موقف تلاميذ الصف الثاني الابتدائي تجاه القراءة، من خلال الاستجابة الإيجابية لمقياس الاتجاه نحو القراءة المستخدم في هذا البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تولي معظم نظم التعليم في الدول المتقدمة عناية خاصة بتدريس القراءة في المرحلة الابتدائية بشكل عام، وفي الصفوف الأولية بشكل خاص. ومرد ذلك الاهتمام إلى أمرين: الأول، لدور المعلم المهم -في هذه المرحلة- في مساعدة المتعلمين على التعلم، وتطوير مهارات القراءة التي يحتاجونها في كل شؤون حياتهم، وتنمية عادة القراءة التي تفتح أمامهم أبواب المعرفة والثقافة والمتعة والسعادة. والثاني، لما للقراءة نفسها من أهمية في هذه المرحلة فهي أحد عوامل تنمية اللغة العربية لدى قارئها، وأحد عوامل تنمية المعارف والخبرات، وأحد أساليب نقل القيم والأخلاق التي يرتضيها المجتمع، وأخيراً فهي أداة مهمة في توجيه ميول واهتمامات التلاميذ العامة والخاصة (النصار، ١٤٢٣).

وفي الحقيقة، إن دور معلم القراءة في التعليم العام، وفي الصفوف الأولية بشكل خاص، أشمل بكثير مما يتصوره البعض، والمتمثل في تعليم الأطفال القراءة الصحيحة أو نطق الحروف بشكل جيد. فاهتمام المعلمين بتنمية اتجاه التلاميذ الإيجابي نحو القراءة يأتي في منزلة توازي منزلة عملية تعليم القراءة نفسها.

ولكي يحقق تدريس القراءة أهدافه فإن على المعلم أن يعنى عناية فائقة باتجاهات تلاميذه؛ فالاتجاهات الإيجابية - وفقاً للسرطاوي، (١٤١٦) - تؤثر بشكل إيجابي في التقدم في تعلم القراءة، بينما تؤدي الاتجاهات السلبية إلى العجز والفشل، ولا يستطيع المعلم تجاهل اتجاهات تلاميذه نحو القراءة بسبب أهميتها الكبيرة في اكتساب المهارات القرائية وفي استخدام القراءة للوصول إلى المعرفة وللاستمتاع بها في أوقات الفراغ.

ويؤكد بيوتروسكي Piotrowski (١٩٩٦) على أن المعلمين - في سعيهم لتشكيل عادات القراءة مدى الحياة لدى تلاميذهم - يجب أن يأخذوا في الاعتبار المكون الانفعالي؛ فالمعلمون الذين يبذلون جهوداً حثيثة لإدراج المكون الانفعالي في تعليمهم للقراءة هم أوفر فرصة في الاستفادة من الآثار الإيجابية التي يحدثها هذا المكون في اتجاهات تلاميذهم نحو القراءة.

وحتى يكون المعلمون قادرين على رصد اتجاهات تلاميذهم نحو القراءة فإن من المهم، كما يذكر بيوتروسكي Piotrowski (١٩٩٦)، أن يسلحوا أنفسهم بأدوات مصممة لقياس وتوثيق الاتجاهات نحو القراءة، ورصد أي تغييرات تطرأ على هذه الاتجاهات، وربط ذلك بآطر زمنية محددة في برنامج التدريس على نحو يساعد على التخطيط المستقبلي. وإذا استخدمت هذه المقاييس للكشف عن الاتجاه نحو القراءة في وقت مبكر من العام الدراسي فإن ذلك سيقدم مساعدة أساسية للمعلمين في وضع البرامج المناسبة لتعديل هذه الاتجاهات أو دعمها.

وقد تضمنت الدراسات التي كتبت في مجال الاتجاهات نحو القراءة أسباباً عديدة تؤثر في اتجاهات التلاميذ نحو القراءة وتدفعها في الاتجاه السلبي، مثل العوامل الشخصية، والعوامل الأسرية والاجتماعية. لكن العديد من التربويين يعدون العوامل المدرسية -

وأبرزها ما يتصل بالمعلم - من أبرز العوامل التي تؤثر في اتجاهات التلاميذ نحو القراءة؛ إذ تشير أنجليتي وآخرون (Angeletti, Hall and Warmac ١٩٩٦) إلى أن المعلمين يميلون إلى قراءة الكتب للمعرفة أكثر من التسلية؛ وبالتالي فهم لا يمارسون القراءة إلا عند الحاجة إلى المعرفة، مما يقلل فرص ممارستهم للقراءة، كما أن المنهج المثقل لكاهل التلاميذ وقلة الوقت تجعل من الصعب بالنسبة للمعلمين أن يعطوا الفرصة لتلاميذهم في القراءة الحرة داخل الفصل، ولهذا فإن المعلمين يميلون إلى التركيز على تدريس مهارات القراءة أكثر من ممارستها، فهم يعلمون التلاميذ كيف يقرؤون ولا يعلمونهم أن يقرؤوا.

وفي دراسة أجرتها مورو (Morrow ١٩٨٥) اعتبر المعلمون أن القراءة الحرة مهمة، ولكن عند التصنيف وضعوها في مرتبة بعد مهارات القراءة، وهذا بلا شك يوجه رسالة سلبية للتلاميذ مفادها أن القراءة لا تستحق الكثير من الوقت كي نمضيه فيها (أنجليتي وآخرون Angeletti, et al. ١٩٩٦). ويؤكد هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسة النصار (١٤٢٣) من أنه رغم وجود اتجاهات إيجابية نحو القراءة على التلاميذ لدى معلمي الصفوف الأولية فإن هذا النشاط كان غائباً عن برنامج تعليم القراءة في كثير من المدارس الابتدائية.

وقد تناولت بعض الدراسات التي حاولت بناء برامج لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى التلاميذ عدداً من الأساليب والإستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في زيادة مستوى إيجابية التلاميذ نحو القراءة، وحبهم لها، مثل: إستراتيجية القراءة الصامتة المستمرة Sustained Silent Reading، وإستراتيجية قراءة تلاميذ الصفوف العليا لتلاميذ الصفوف الدنيا، وإستراتيجية القراءة الموجهة Guided Reading، وإستراتيجية القراءة المشتركة Shared Reading، وما يطلق عليه "وقت القراءة الحرة"، وأسلوب الدمج بين القراءة والنشاطات المحيية للتلميذ، وإنشاء ركن للقراءة داخل الفصل. لكن نشاط القراءة على

الأطفال أو التلاميذ يعد من أهم أساليب وإستراتيجيات تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، وأكثرها تأثيراً وفاعلية. ولذا، فقد اتخذ الباحثان ليمثل الركيزة الأساسية للبرنامج المقترح في هذا البحث، لما لهذا النوع من الأنشطة القرائية من آثار إيجابية يمكن الحصول عليها بالممارسة المنتظمة لهذا الأسلوب، ومن هذه الآثار ما يلي:

١ - أن الجلسات المنتظمة للقراءة على التلاميذ تمثل العامل الرئيس في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو الكتب ونحو أنفسهم كقراء. وتبرر موني Mooney (١٩٩٤) ذلك بقولها: عندما يعرض القارئ أفكار المؤلف بحماس كما لو كانت أفكاره الشخصية فإنه يروج للكتب، ويقدمها للتلاميذ بوصفها مصدراً للراحة والسرور، كما أن المتعة الواضحة التي يحصل عليها المعلم من الكتب والشعور بالرضا أثناء القراءة يساعد التلاميذ على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة. وعلى مستوى التلميذ فإن التجربة الممتعة مع القراءة الجهرية سوف تحول تلك الاتجاهات الإيجابية إلى رغبة التلميذ في أن يكون قارئاً.

٢ - أن القراءة على التلاميذ تولد في نفوسهم الرغبة في القراءة؛ إذ يتعلمون منها أن القصص المثيرة تأتي من الكتب، وأن القراءة جديرة بالجهد الذي نبذله من أجلها (كلينان، ١٩٩٧، ص ٣٣). وهناك عدد كبير من الدراسات التي توصلت إلى هذه النتيجة (لويزد Lawzides، ١٩٩٣؛ ناجان Nagan، ١٩٩٤؛ بورتر Porter، ١٩٩٥؛ مكارثي وآخرون McCarthy, et al.، ٢٠٠١).

٣ - أن القراءة على التلاميذ يمكن أن تساعد في حل مشكلة الصعوبات القرائية التي يواجهها التلاميذ، بما في ذلك ضعف المفردات وضعف الاستيعاب وقلة الدافعية (بريماور Primamore، ١٩٩٦).

أنها (أي القراءة على الأطفال) تكسب الأطفال المزيد من المعرفة حول عملية القراءة، أو بعبارة أخرى تعلمهم كيف يقرأ الآخرون، وما الذي يقرؤونه (هول وموتس Hall & Moats، ١٩٩٩).

أنها تساعد على تنمية المفردات اللغوية، أو ما يعبر عنه تيريليز Trelease (٢٠٠١، ص ٣٩) بأنه: "صبُّ المفردات في أذن الطفل"، ففي دراسة لفونداس Fondas (١٩٩٢) حول تنمية مفردات التلاميذ باستخدام أسلوب قراءة القصص عليهم أكدت نتائج الدراسة على أن القراءة على التلاميذ كانت مصدراً أساسياً لاكتساب المفردات الجديدة، وأن شرح المعلم معاني تلك المفردات والنشاطات المرتبطة بها قد ساهمت في تعلم التلاميذ قدراً كبيراً من المفردات.

٤ - أنها تساعد على تنمية القدرة على الاستماع والتركيز لفترات أطول، ففي أثناء فترات الاستماع إلى القصص يكتسب التلميذ القدرة على تركيز انتباهه وتوسيع مداه، بل إن ذلك يمكنه من تطوير مستويات مختلفة من الاستماع، مثل الاستماع للتمييز والاستماع للتذوق والاستماع الناقد (عبد الله، ١٩٩٨).

٥ - أنها تساعد على تنمية القدرة على الاستيعاب وتوفير الفرص للتآلف مع المفردات والبنى اللغوية الموجودة في الكتب (مورو Morrow، ٢٠٠٤، ص ١٣٦).

٦ - أنها تعرّف التلاميذ بلغة الكتب والاختلافات بينها وبين اللغة الشفهية. وهذا الأثر، كما تؤكد كلينان (١٩٩٧، ص ٣٤)، هو أحد الأسباب المهمة التي جعلت القراءة على التلاميذ سبباً في تفوقهم الدراسي؛ حيث إن الأطفال يلتقطون بشكل آلي معلومات كثيرة حول اللغة المكتوبة أثناء استماعهم لما يقرأ عليهم.

٧- أنها تساعد التلاميذ على التألف مع لغة الأدب، فعن طريق الاستماع إلى القصص يتعرف التلميذ على الأشكال المختلفة لتركيب وبناء الجمل وعلى كيفية الربط بين الأفكار، وتصبح هذه الخبرات جزءاً من النظام الداخلي الذي يستخدمه في بناء الجمل (هول وموتس Hall & Moats، ١٩٩٩، ص ٥٩).

٨- أنها تساعد التلاميذ على إدراك البناء القصصي، فعندما يستمع التلاميذ إلى مجموعة من القصص المبنية بشكل جيد فإنه يمكنهم تخمين ما سيحدث لاحقاً في قصة غير مألوفة بناء على إدراكهم بنية القصة، كما أن ذلك يساعدهم على كتابة وسرد قصصهم الخاصة (مورو Morrow، ٢٠٠٤، ص ١٣٦)، بل إن هذا الإدراك يجعل تكوين مخطط عقلي لأحداث القصة وتذكر تفاصيلها أكثر سهولة بالنسبة إليهم (هول وموتس Hall & Moats، ١٩٩٩، ص ٦١).

٩- أنها تساعد على تنمية الخلفية المعرفية للتلاميذ حول عدد كبير ومتنوع من الموضوعات (مكارثي وآخرون McCarthy, et al.، ٢٠٠١)؛ حيث تفتح القصة الباب إلى عوالم مجهولة بالنسبة للتلاميذ، وترحل بهم إلى أماكن لا يستطيعون السفر إليها، كما توفر لهم الفرصة للنظر إلى العالم من داخل إنسان آخر (كلينان، ١٩٩٧، ص ص ٣٢-٣٣).

١٠- أنها تربط القراءة بالمتعة، فالقراءة على التلاميذ تعلمهم أن الكتب ممتعة، وأنها مصدر أنس للفرد عندما يكون وحده أو مع الآخرين (عبد الله، ١٩٩٨، أ؛ مورو Morrow، ٢٠٠٤، ص ١٣٦؛ تريليز Trelease، ٢٠٠١، ص ٣٩).

١١- أنها تساعد على تنمية خيال الطفل وإثراؤه، خاصة عندما تقرأ عليه القصص الخيالية (ليبي وويبر Lippe & Weber، ١٩٩٦).

- ١٢- أنها تعلم الأطفال كيفية التعامل مع الكتب، فيتعلمون مهارات العناية بها واستعمالها وكيفية المحافظة عليها (عبد الله، ١٩٩٨).
- ١٣- أنها تسهم في تنمية القيم الأخلاقية المحببة، ففي دراسة أجرتها محمد (٢٠٠١) حول أثر استخدام برنامج قصصي لتنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة أكدت نتائج الدراسة على الدور الفعال الذي يمكن أن تحدثه البرامج القصصية في تنمية القيم الأخلاقية.
- ١٤- أنها تعلم التلاميذ كيف يتفاعلون مع أجزاء النص أو صوره التي تثير التحدي أو السرور أو الحيرة أو غيرها (موني Mooney، ١٩٩٤).
- ١٥- أنها تعلم التلاميذ أن الكتب تحتوي على المعرفة، وأنه يمكن استخدامها للحصول على ما يحتاجه المرء من تلك المعرفة (عبد الله، ١٩٩٨).
- ١٦- أن قراءة القصص على التلاميذ تقدم المعلم بوصفه نموذجاً مثالياً في القراءة الجهرية، وهذا ما يدفع التلاميذ إلى محاكاته والتأثر به في أسلوب قراءتهم (ليبي وويبر Lippe & Weber، ١٩٩٦).
- ١٧- أنها تدعم الروابط العاطفية، وتزيد من التقارب الروحي بين القارئ والمستمع، فالدفء الذي يصاحب قراءة القصص من قبل الآباء والمعلمين يدوم حتى بعد انتهاء فترة القراءة (مورو Morrow، ٢٠٠٤، ص ١٣٧)، بل إن مضمون الكتاب قد لا يكون على نفس القدر من الأهمية للطفل كما هي الحال في الحميمية والدفء الذي يرافق جو القراءة (كلينان، ١٩٩٧، ص ٣٥).
- ١٨- أنها تعمل على مواجهة بعض الرسائل الضارة التي يتلقاها الأطفال من أجهزة

التلفزيون والفيديو، خاصة تلك التي تشجع على العنف، وتغرسه في نفوس الأطفال (فريمان Freeman، ١٩٩٢).

وقد أكدت نتائج عدد من الدراسات تلك الآثار الإيجابية للقراءة على الأطفال والتلاميذ سواء أكانت القراءة تتم من الوالدين في المنزل أم من المعلم في المدرسة.

فأما القراءة على الأطفال في المنزل فقد حظيت باهتمام لويزد Lawzides (١٩٩٣) الذي هدفت دراسته إلى التعرف على أثر القراءة على الطفل في تنمية رغبته في القراءة واستمتاعه بها بعد دخول المدرسة، حيث وزعت الباحثة استبانة حول نشاطات القراءة التي تمارس داخل المنزل على آباء الأطفال المشاركين في الدراسة والذين تراوحت مستوياتهم بين الروضة والصف الثالث الابتدائي، وطلب من الآباء إعطاء معلومات حول النشاطات القرائية التي يقدمونها لجميع الأطفال الموجودين في المنزل والذين تتراوح أعمارهم بين (٣) أشهر و (١٧) سنة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن القراءة للأطفال يومياً بشكل منتظم تؤثر إيجاباً على اكتساب الطفل مهارات اللغة، وتنمي لديه الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، كما تؤكد الدراسة على أهمية توفير مكتبة للطفل داخل المنزل، وعلى أهمية ممارسة المعلمين هذا النشاط بهدف تعزيز دور الأسرة في هذا المجال.

كذلك، فيرلازو Ferlazzo (١٩٩٤) الذي هدفت دراسته إلى الكشف عن مدى تأثير قراءة الآباء على أطفالهم قبل دخول المدرسة في تحسين مستوياتهم القرائية كما تظهرها تقاريرهم الدراسية في الصف الأول الابتدائي. وقد شملت عينة الدراسة (٨٥) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول، وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ الذين قرأ آباؤهم عليهم حصلوا على مستوى (ج) أو أعلى في تقاريرهم الدراسية، وتؤكد الدراسة على أهمية ممارسة الوالدين هذا النشاط مع أبنائهم خلال فترة ما قبل المدرسة.

كما استهدفت دراسة كاباك Kaback (١٩٩٥) التعرف على أثر مشاركة الوالدين أطفالهم في نشاطات القراءة داخل المنزل، بالإضافة إلى التعرف على النشاطات القرائية التي يمارسها الآباء مع أطفالهم. ولتحقيق ذلك أعدت الباحثة استبانة ووزعتها على الأسر المشاركة في الدراسة، كما قامت الباحثة بتوزيع أشرطة صوتية تعرف الآباء بالأساليب التي تساعد على تنمية اتجاهات أطفالهم نحو القراءة. وقد أكدت نتائج الدراسة على أهمية أن يكون الآباء نموذجاً لأبنائهم في الحرص على القراءة وأن يظهروا هذا الحرص بحيث يلاحظه أطفالهم، كما أكدت الدراسة على أهمية دمج الآباء في برامج القراءة التي تنفذ داخل المدرسة حيث إن ذلك ينعكس إيجاباً على مشاركتهم أطفالهم في نشاطات القراءة داخل المنزل، وحذرت الدراسة من التأثير السلبي لمشاهدة التلفزيون على اتجاه الأطفال نحو القراءة.

وأما عن موضوع قراءة المعلمين القصص لتلاميذ داخل المدرسة فقد حظي باهتمام عدد كبير من الباحثين، نذكر منهم فونداس Fondas (1992) الذي هدفت دراسته إلى تقديم طريقة بديلة لتدريس المفردات للتلاميذ الذين يعانون من العجز القرائي، وذلك باستخدام أسلوب قراءة القصص المقروءة بمناقشة موجهة تركز على المفردات قبل وأثناء وبعد القراءة. وقد طبق البرنامج المقترح على مجموعة مستهدفة تتكون من (١١) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وأظهرت نتائج الدراسة أن القراءة على التلاميذ شكلت مصدراً رئيساً لاكتساب المفردات الجديدة، وأن شرح المعلم معاني تلك المفردات والنشاطات المرتبطة بها قد سمحت للتلاميذ بتعلم مقدار كبير من المفردات.

وكذلك، بريامور Primamore (١٩٩٤) الذي هدفت دراسته إلى الكشف عن مدى تأثير استخدام أسلوب القراءة على التلاميذ في تطوير قدرتهم على القراءة من جهة وفي تنمية رغبتهم في القراءة في موضوعات معينة من جهة أخرى. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة

بتطبيق برنامج قرائي على عينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي تراوحت أعمارهم بين (٦ - ٧) سنوات، وقد تضمن البرنامج قراءة يومية على التلاميذ المشاركين لمدة (٢٥) دقيقة، حيث يقرأ المعلم في كل أسبوع من أسابيع البرنامج الستة في موضوع معين، وفي آخر يوم من الأسبوع كان يطلب من التلاميذ تسجيل عناوين وأسماء مؤلفي القصص التي اختاروها خلال الأسبوع المنصرم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن (٢٠٪) فقط من التلاميذ اختاروا القراءة في نفس الموضوعات التي قرئ عليهم فيها خلال الأسبوع، في حين أن (٦٨٪) من المعلمين كانوا يعتقدون أن التلاميذ يختارون القراءة في نفس الموضوعات التي يقرأ عليهم فيها عادة.

وهدف دراسة ناجان Nagan (١٩٩٤) إلى وضع برنامج لتنمية اتجاهات تلاميذ الصف الأول الابتدائي نحو القراءة، حيث أجرت الباحثة قياساً لاتجاهات تلاميذ الصف الأول نحو القراءة، وكشفت النتائج عن أن (٦) تلاميذ من بين (٢٢) تلميذاً لديهم اتجاهات سلبية نحو القراءة؛ لهذا فقد أعدت الباحثة برنامجاً يتضمن إنشاء مكتبة داخل الفصل وتزويدها بالمطبوعات المختلفة، كما طبقت عدداً من إستراتيجيات تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة بما في ذلك القراءة اليومية على التلاميذ والقراءة المشتركة، بالإضافة إلى تطبيق إستراتيجية Cross-age Reading حيث كان عدد من تلاميذ الصف الرابع يقرؤون على التلاميذ الستة.

وعند تطبيق مقياس الاتجاه في منتصف العام الدراسي أشارت النتائج إلى أن (٥) من التلاميذ الستة قد غيروا اتجاهاتهم نحو القراءة. أما القياس الذي طبق في نهاية العام الدراسي فقد أشارت نتائجه إلى أن جميع التلاميذ بمن فيهم التلاميذ الستة لديهم اتجاهات إيجابية نحو القراءة، وأنهم استمتعوا بالقراءة، وشعروا بأنهم قراء جيدون. وقد أكدت الدراسة على أن

بيئة الفصل والخبرات التي يمر بها التلاميذ مع القراءة قد لعبت دوراً مهماً في تغيير اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

وهدف دراسة ليبى وويبر Lippe & Weber (١٩٩٦) إلى وضع برنامج يساعد على تنمية رغبة التلاميذ في القراءة، حيث أشارت نتائج استبانة لقياس اتجاهات التلاميذ نحو القراءة وقائمة ملاحظات وزعت على عدد من معلمي الصفوف الأولية إلى وجود اتجاهات سلبية نحو القراءة لدى العينة التي شملها الاستطلاع. ولعلاج المشكلة أعدت الباحثتان برنامجاً يتضمن تنفيذ عدد من الإستراتيجيات لتنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة لدى التلاميذ، وشملت تلك الإستراتيجيات إنشاء ركن للقراءة داخل الفصل مع السماح للتلاميذ باستعارة محتوياته، بالإضافة إلى القراءة على التلاميذ بشكل يومي وتنفيذ استراتيجية Cross-age Reading التي تعتمد على قراءة تلاميذ الصفوف العليا على أقرانهم من تلاميذ الصفوف الأولية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ إيجاباً نحو القراءة بعد تطبيق البرنامج المقترح.

وأما إنجليتي وآخرين (Angeleti et. al) (١٩٩٦) فقد هدفت دراستهم إلى وضع برنامج يساعد على تنمية اتجاهات تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو القراءة، حيث استند الباحثون إلى نتائج استبانات وزعت على مجموعة من الآباء والمعلمين، وأشارت نتائجها إلى وجود ضعف في اتجاهات تلاميذ هذه المرحلة نحو القراءة للمتعة. وقد تضمن برنامج المعالجة تنفيذ أربع استراتيجيات، هي: القراءة الجهرية على التلاميذ يومياً، وتخصيص وقت يومي للقراءة الصامتة، وإنشاء ركن للقراءة داخل الفصل، وتنفيذ عدد من النشاطات المرتبطة بالقراءة، مثل مشاركة الكتب ونشرها والمقارنة بين مؤلفي ورسامي القصص. وقد أكدت نتائج الدراسة، بعد تطبيق البرنامج على عينة من تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث

الابتدائي، على الأثر الإيجابي الذي أحدثه البرنامج في اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة القراءة وبخاصة داخل المدرسة، كما أكدت الدراسة على أهمية إنشاء ركن للقراءة داخل جميع الفصول يتضمن ما معدله (٥) كتب لكل تلميذ على الأقل.

وتناولت دراسة بورتر Porter (١٩٩٥) الكشف عن مدى تأثير برنامج مقترح يعتمد على قيام مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالقراءة الجهرية على زملائهم في الصف الثالث من خلال مجموعات زوجية، كما استهدفت الدراسة التعرف على مدى وجود علاقة بين تأثير البرنامج المقترح وبعض المتغيرات مثل البناء الأسري والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وثقة التلميذ بنفسه. وقد تم تطبيق البرنامج لمدة (٣٠) أسبوعاً بمعدل (١٥) دقيقة يومياً، وترك الخيار لتلاميذ الصف الثالث خلال الأسابيع الخمسة عشر الأخيرة في أن يقرؤوا على زملائهم من الصف السادس بدل أن يستمعوا إليهم. وباستخدام مقياس ERAS لقياس الاتجاه نحو القراءة قبل البرنامج وأثناءه وبعده كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو القراءة لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج، كما أشارت تلك النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في تأثير البرنامج المقترح يمكن أن تعزى لمتغيرات البناء الأسري أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة أو ثقة التلميذ بنفسه. في حين حاولت دراسة بيوتروسكي Piotrowski (١٩٩٦) التعرف على مدى تأثير القراءة على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة، حيث طبق الباحث برنامجاً لقراءة أنواع مختلفة من الأدب على مجموعة من تلاميذ الصف الرابع تراوحت أعمارهم بين (٨ - ٩) سنوات وذلك لمدة (١٥) دقيقة يومياً، واستمر تنفيذ البرنامج (١٤) أسبوعاً. وباستخدام مقياس إيستس Estes لقياس الاتجاه نحو القراءة تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التلاميذ قبل البرنامج

وبعده، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن تأثير البرنامج على الذكور كان إيجابياً في حين كان التأثير سلبياً على الإناث. وقد عزا الباحث ضعف تأثير البرنامج إلى قصر-المدة. وأكد في دراسته على أهمية عناية المعلمين بتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذهم واستخدام الوسائل والأدوات التي تعينهم على قياس تلك الاتجاهات بشكل مستمر.

من جهة أخرى، هدفت دراسة بوتن وجونسون Button & Johnson (١٩٩٧) إلى التعرف على أثر القراءة الجماعية في تشجيع الأطفال على ممارسة القراءة حتى قبل أن يتعلموا فك الرموز المكتوبة، حيث أعدت الباحثتان برنامجاً يعتمد على قراءة مجموعة من القصص المصورة التي تحتوي على كلمات ونصوص مألوفة لدى الأطفال ومكتوبة بخط كبير وواضح. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن تطبيق البرنامج المقترح أدى إلى انشغال أطفال المجموعة التجريبية بعملية القراءة أكثر من نظرائهم في المجموعة الضابطة التي لم يمارس معها ذلك النشاط؛ لهذا فقد أكدت الدراسة على أهمية قراءة القصص على الأطفال بشكل يومي، وتوفير بيئة غنية بالمطبوعات والقصص بهدف مساعدة الأطفال على إدراك المفاهيم المكتوبة وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة.

وأما هيميريك Hemerick (١٩٩٩) فقد هدفت دراسته إلى الكشف عن أثر القراءة للتلاميذ بشكل منتظم في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة الحرة، حيث استخدم الباحث مقياس إستس Estes لقياس اتجاهات عينة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي نحو القراءة، ومن ثم قام بتطبيق برنامج يعتمد على قراءة القصص عليهم لمدة (٣٠) دقيقة يومياً لفترة امتدت (٨) أسابيع. وقد أكدت نتائج المقياس وسجلات الإعارة الخاصة بمكتبة المدرسة على وجود تأثير إيجابي للبرنامج في اتجاهات التلاميذ المشاركين فيه نحو القراءة، كما أكدت الدراسة على أهمية عناية المعلمين بتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى

تلاميذهم وإتاحة الفرصة لهم في أن يستمعوا للقصص وأن يقرؤوها في أوقات فراغهم داخل المدرسة وخارجها.

وهدف دراسة مكارثي وآخرين McCarthy & Others (٢٠٠١) إلى وضع برنامج لتنمية اتجاهات تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو القراءة للمتعة، وقد أعد الباحثون برنامجاً يعتمد على استخدام أسلوب القراءة للتلاميذ بشكل يومي لمدة (١٥) دقيقة، مع إنشاء ركن للقراءة داخل الفصل وتزويده بأنواع مختلفة من المواد القرائية كالكتب والمجلات والصحف والموسوعات. وعند تطبيق البرنامج على عينة من تلاميذ الصف الأول والثالث والخامس الابتدائي أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه التلاميذ نحو القراءة الحرة في كل من المدرسة والمنزل، بالإضافة إلى إظهارهم مزيداً من الرغبة في قراءة القصص عليهم.

وحديثاً، هدفت دراسة دين وترنت Dean & Trent (٢٠٠٢) إلى وضع برنامج لتنمية اتجاهات تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة، ويتضمن برنامج القراءة المقترح تنفيذ عدد من الإستراتيجيات ذات الأثر في تنمية الاتجاه نحو القراءة، مثل القراءة الموجهة، وقراءة المعلمين على التلاميذ، وتخصيص وقت للقراءة الحرة. وقد أشارت نتائج الدراسة -بعد تطبيق البرنامج على عينة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث- إلى أن البرنامج كان ذا أثر كبير في تنمية اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو القراءة وفي قدرتهم على الاستمتاع بها، كما كان التلاميذ المشاركون في البرنامج قادرين على الاستفادة من المهارات التي اكتسبوها من نشاط القراءة الموجهة في قراءاتهم الحرة.

كما حظي موضوع تنمية اتجاهات وميول التلاميذ نحو القراءة من خلال الوسائل المختلفة بشكل عام، وأسلوب القراءة على التلاميذ بشكل خاص، باهتمام الباحثين من التربويين العرب، وإن كان ذلك الاهتمام لا يصل إلى مستوى الدراسات الأجنبية إلا إنه

يعكس رغبة الكثير في تسليط الضوء على موضوع اتجاهات التلاميذ نحو القراءة وأهمية تنميتها بشتى الوسائل والإستراتيجيات الممكنة. ومن أولئك الباحثين، شحاته (١٩٨٨) الذي هدفت دراسته إلى وضع برنامج لتنمية الميول القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر، حيث قام الباحث بتصميم برنامج يتضمن عدداً من الأنشطة التي تنفذ داخل المكتبة، كما أعد أدلة إرشادية لكل من المنزل والمدرسة والتلفزيون والإذاعة بين فيها دور كل جهة في عملية تنمية الميول القرائية لدى تلاميذ هذه المرحلة، كما ضمنها توجيهات وأنشطة مقترحة تساعد على تحقيق هذا الهدف. وقد كشفت نتائج الدراسة، بعد تطبيق البرنامج على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، عن أن البرنامج أحدث تنمية واضحة في مجال الميول القرائية لدى تلاميذ هذه المرحلة.

أما حسن (١٩٩٠) فقد هدفت دراسته إلى إعداد برنامج قصصي يهتم باختيار القصة المناسبة لتلاميذ الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية وربطها بطرق التدريس والوسائل التعليمية اللازمة، ومن ثم معرفة تأثير ذلك على النمو اللغوي للتلاميذ. وللقيام بذلك أعدت الباحثة برنامجاً يتكون من (٤٨) قصة تنوعت بين القصص الدينية وقصص المغامرات والقصص الاجتماعية والقصص العلمية، واستخدمت أساليب متنوعة في عرض تلك القصص بهدف تنمية مهارات الاستماع والتعبير الشفهي والقراءة الجهرية والصامتة. وباستخدام الاختبارات اللغوية التي أعدتها الباحثة كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في المهارات الأربع بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية؛ ولذلك فقد أكدت الدراسة على أهمية وضع مقرر دراسي في قصص الأطفال للصفوف الثلاثة الأولى، كما أكدت على دور المعلم في استخدام القصة لتنمية لغة التلاميذ وتعزيز القيم والاتجاهات المفيدة لديهم.

من جهتها، حاولت محمد (٢٠٠١) بناء برنامج تربوي يستخدم القصة لتنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة، حيث أعدت الباحثة برنامجاً يتكون من (٦٦) نشاطاً قصصياً، واستخدمت أساليب متنوعة في عرض القصص، مثل: مسرح العرائس وبطاقات العرض ورسم الشخصيات والتمثيل، وطبق البرنامج على أطفال المجموعة التجريبية لمدة (١١) أسبوعاً بواقع (٦) نشاطات أسبوعياً. وقد أكدت الدراسة على الدور الفعال الذي يمكن أن تحدثه البرامج القصصية في تنمية القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة وخاصة القصص ذات الشخصيات البشرية، كما أكدت على أهمية التنوع في أساليب عرض القصة في هذه المرحلة.

وأخيراً، هدفت دراسة مسعود (٢٠٠١) إلى إعداد برنامج لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى أطفال المستويين الأول والثاني من رياض الأطفال، ويعتمد البرنامج على إنشاء عدد من الأركان داخل الفصل مثل: ركن اللعب، ركن الفن، ركن المكتبة، وركن الطهي وغيرها، وجميع هذه الأركان تتضمن محتوياتها أنشطة قرائية بحيث يختار الطفل بنفسه ممارسة النشاط المحبب إليه في أي من هذه الأركان. وقد استخدمت الباحثة استمارة ملاحظة لتسجيل سلوك الأطفال أثناء اشتراكهم في البرنامج، كما أعدت مقياساً يعتمد على الملاحظة لقياس اتجاهات الأطفال نحو القراءة قبل البرنامج وبعده، بالإضافة إلى استمارة لقياس المستوى الثقافي للأسرة تم إرسالها إلى أسر الأطفال المشاركين في البرنامج. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأطفال نحو القراءة قبل البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي، في حين لم تكشف النتائج عن أي فروق بين أطفال المستوى الأول وأطفال المستوى الثاني في تأثير البرنامج المقترح.

وعلى حد علم الباحثين، فإنه لا توجد أي دراسات عربية تناولت موضوع أثر القراءة

على التلاميذ في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه النصار (١٤٢٣) من ندرة الدراسات العربية في هذا الموضوع. وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في إعداد مقياس الاتجاه نحو القراءة، وفي إعداد التصميم المقترح لركن القراءة داخل الفصل، بالإضافة إلى الاستفادة من تلك الدراسات في بناء البرنامج المقترح للقراءة على التلاميذ داخل الصف الدراسي.

إجراءات البحث

أ- منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي القائم على استخدام ثلاث مجموعات من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، اثنتان منها تجريبيتان والأخرى ضابطة، والغرض من استخدام مجموعتين تجريبيتين هو ضبط أثر القاص (المعلم) حيث يتم حساب الفروق في أثر البرنامج المقترح بين المجموعتين التجريبيتين للتأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائية يمكن أن تعزى لأثر القاص.

ب- مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مدينة الرياض وعددهم (٢٧٤٨٦) سبعة وعشرون ألفاً وأربعمائة وستة وثمانون تلميذاً، يدرسون في (١١٠٨) ألف ومائة وثمانية فصول، موزعة على (٣٩١) ثلاثمائة وإحدى وتسعين مدرسة مركز الحاسب والمعلومات في الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة الرياض، (١٤٢٥).

ج- عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٧٠) تلميذاً، يدرسون في ثلاثة من فصول الصف الثاني

الابتدائي في مجمع الأمير سلطان التعليمي في مدينة الرياض. والسبب في اختيار القسم الابتدائي في المجمع المذكور هو أن فصول الصف الثاني فيه تزيد عن ثلاثة مما يتيح فرصة أكبر في الحصول على معلمين متعاونين في تطبيق البرنامج، كما يمتاز المجمع بمبناه الحكومي ذي الفصول الواسعة التي مكنت الباحثين من إنشاء ركنين للقراءة داخل فصلي المجموعتين التجريبتين. وقد قام الباحثان باختيار ثلاثة من فصول تلك المدرسة وتطبيق "مقياس الاتجاه نحو القراءة" عليها للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو القراءة بين تلاميذ تلك الفصول قبل تطبيق البرنامج، وباستخدام الطريقة العشوائية البسيطة تم اختيار اثنين من هذه الفصول ليمثلا المجموعتين التجريبتين بينما مثل الفصل الثالث المجموعة الضابطة. وقد تم توزيع التلاميذ على مجموعات البحث كما يلي:

(٢٦) تلميذاً يمثلون المجموعة التجريبية الأولى.

(٢٢) تلميذاً يمثلون المجموعة التجريبية الثانية.

(٢٢) تلميذاً يمثلون المجموعة الضابطة.

وقد تم التأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في مقياس الاتجاه نحو القراءة؛ حيث استخدم الباحثان كلاً من تحليل التباين الأحادي وتحليل كروسكال والاس Kruskal-Wallis. وقد جاءت نتائجها على النحو التالي:

جدول (١)

تحليل التباين الأحادي بين المجموعات الثلاث في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو القراءة

| المجموعة | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|---------------|
| بين المجموعات | ١٤٦.٤٣٤ | ٢ | ٧٣.٢١٧ | ٢٠٦ | ٨١٤ |
| داخل المجموعات | ٢٣٧٨٠.٤٤١ | ٦٧ | ٣٥٤.٩٣٢ | | |
| الكلية | ٢٣٩٢٦.٨٧٥ | ٦٩ | | | |

جدول (٢) تحليل كروسكال والاس

بين المجموعات الثلاث في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو القراءة.

| المجموعة | العدد | متوسط الرتب | قيمة كاي | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|-------------------|-------|-------------|----------|--------------|---------------|
| التجريبية الأولى | ٢٦ | ٣٧.١٥ | ٦٩٠ | ٢ | ٧٠٨ |
| التجريبية الثانية | ٢٢ | ٣٢.٥٥ | | | |
| الضابطة | ٢٢ | ٣٦.٥٠ | | | |
| المجموع | ٧٠ | | | | |

ويتضح من الجدولين السابقين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات

الثلاث في الاتجاه نحو القراءة.

د- أدوات البحث:

استخدم الباحثان في بحثهما الأدوات التالية:

١. "برنامج تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي باستخدام أسلوب قراءة القصص عليهم"، وسيتم بسط الحديث عن هذا البرنامج في إجابة السؤال الأول ضمن نتائج البحث.

٢. "مقياس الاتجاه نحو القراءة".

كان الهدف من بناء المقياس هو تزويد الباحثين بأداة علمية موثوقة تساعد في الحصول على بيانات صادقة حول اتجاهات تلاميذ الصف الثاني الابتدائي نحو القراءة، ومن ثم يمكن الحكم على مدى فاعلية وتأثير برنامج قراءة القصص في تلك الاتجاهات. وقد استفاد الباحثان في بناء المقياس من الاطلاع من عدد من الدراسات والمقالات حول قياس الاتجاه نحو القراءة، مثل دراسة ماكينا وكير McKenna & Kear (١٩٩٠) التي تناولت وضع مقياس خاص لقياس اتجاهات تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة، ومقال كربي Kerby (١٩٨٦) حول أساليب تقدير اتجاهات التلاميذ نحو القراءة. من جهة أخرى، طلع الباحثان على عدد كبير من مقاييس الاتجاه نحو القراءة في المراحل المختلفة، سواء أكانت عربية أم أجنبية، ومن تلك المقاييس:

- مقياس ERAS المصور (Elementary Reading Attitude Survey) لقياس اتجاهات تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة، وهو من إعداد ماكينا وكير McKenna & Kear (١٩٩٠).

- مقياس إستس Estes (١٩٧١) لقياس الاتجاهات نحو القراءة.

- مقياس RAS (Reading Attitude Survey) من إعداد دين وترنت Dean & Trent (٢٠٠٢).
- مقياس SRAS (Student Reading Attitude Survey) لقياس اتجاهات التلاميذ نحو القراءة (مكارثي وآخرون. McCarthy, Nicastro; Spiros; Staley, ٢٠٠١).
- مقياس اتجاهات التلاميذ نحو القراءة من إعداد ليببي وويبر Lippe & Weber (١٩٩٦).
- قائمة ملاحظة لقياس ميل طلاب المرحلة المتوسطة نحو القراءة، (القرشي، ١٩٩٢).
- مقياس الاتجاه نحو القراءة لتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، (السرطاوي، ١٤١٦).
- مقياس الاتجاه نحو القراءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، (الكوري، ١٩٩٧).
- مقياس الميل إلى القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، (العقيل، ١٤١٨).
- مقياس CHART المصور (Children Attitude Toward Reading Test) لريدليم Redelheim (١٩٧٥).
- استبانة اتجاهات الأطفال نحو القراءة وعاداتهم القرائية لديفيز وبرمبر Davies & Brember (١٩٩٥).

ويتكون المقياس من أربعة أجزاء، على النحو الآتي:

أولاً: المقدمة، وتتضمن إيضاح الهدف من المقياس وتقديم نبذة عامة حول أسئلته وخيارات الإجابة عنها.

ثانياً: خطوات التطبيق، وهي عبارة عن مجموعة من التعليمات الموجهة إلى من يقوم بتطبيق المقياس.

ثالثاً: حساب الدرجات، ويصف هذا الجزء طريقة تحويل إجابات التلاميذ إلى أرقام، حيث أعطيت (٥) درجات للاختيار الأول (نعم دائماً)، و (٢.٥) درجات للاختيار الثاني (أحياناً)، و (صفر) للاختيار الثالث (لا). وقد تم توزيع الدرجات بهذا الشكل حتى تكون الدرجة العظمى للمقياس من (١٠٠) وحتى يساعد ذلك على استخراج النسبة المئوية مباشرة. وعند حصول التلميذ على أكثر من (٥٠٪) في مجموع الدرجات فإن ذلك يعني أن لديه اتجاهًا إيجابيًا نحو القراءة، في حين أن التلميذ الذي يقل متوسط درجاته عن (٥٠٪) لديه اتجاهات سلبية نحو القراءة. ويعود السبب في استخدام طريقة ليكرت Likert في حساب درجات المقياس إلى ملاءمتها لطبيعة المقياس، أما الاختصار في إجابات الأسئلة على ثلاثة اختيارات فلأن هذا أقرب لمستوى فهم تلاميذ الصفوف الأولية الذين قد يصعب عليهم التمييز بين أكثر من ثلاثة اختيارات. وهذه الطريقة في حساب الدرجات شبيهة بالطريقة التي اعتمدها ماكيننا وكير McKenna & Kear (١٩٩٠) في تصحيح مقياس ERAS، وتمتاز بأن نتيجتها تعبر مباشرة عن النسبة المئوية لاتجاه التلميذ أو تلاميذ الفصل نحو القراءة.

رابعاً: أسئلة المقياس، وتتكون من عشرين سؤالاً مقسمة إلى قسمين:

- القسم الأول: يحتوي على (١٧) سؤالاً يصف كل منها موقفاً ذا علاقة بالقراءة ويطلب من التلميذ التعبير عن شعوره تجاه هذا الموقف بواحد من ثلاثة اختيارات هي:

سعيد، وعادي، وحزين، وهي خيارات عبر عنها بالنص والصورة معاً إذا اتبع كل سؤال بثلاث صور، وطلب من التلميذ وضع دائرة على الصورة التي تعبر عن شعوره تجاه الموقف الذي يطرحه السؤال.

- القسم الثاني من أسئلة المقياس: يحتوي على (٣) أسئلة فقط تناقش رأي التلميذ في سهولة القراءة، ومدى حبه للكتب، أو الاستماع للقصص. ويجب التلميذ عن هذه الأسئلة بأحد الاختيارات (نعم دائماً، أحياناً، لا).

وقد تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة على تلاميذ المجموعات الثلاث للتأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائية بينها في الاتجاه نحو القراءة قبل تنفيذ البرنامج، ومن ثم طبق برنامج تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة على تلاميذ المجموعتين التجريبيتين، وبعد انتهاء البرنامج أعيد تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة على تلاميذ المجموعات الثلاث، وباستخدام اختبارات (مان وتني Mann-Whitney) و(ويلكوكسن Wilcoxon) واختبار (ت) استطاع الباحثان قياس أثر البرنامج في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذ المجموعتين التجريبيتين.

صدق المقياس وثباته :

تم التحقق من صدق محتوى المقياس بعرضه على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وتعليم اللغة العربية عموماً، وتعليم القراءة خصوصاً، وعدد من المعلمين والمشرفين المتميزين في تدريس القراءة. ووفقاً لما أبداه المحكمون من ملاحظات واقتراحات أجريت التعديلات على المقياس.

وبعد التأكد من صدق المقياس، تمت تجربته على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي وعددهم (٢٠) تلميذاً؛ وذلك بهدف التأكد من انقراطية الأسئلة وقدرة

تلاميذ الصف الثاني الابتدائي على فهمها والاستجابة لها، وحساب الوقت الذي يستغرقه تطبيق المقياس، وحساب درجة ثبات المقياس.

وتم حساب ثبات المقياس باستخدام أسلوب إعادة التطبيق حيث طبق المقياس على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وقد بلغت نسبة ثبات المقياس وفق معامل ألفا كرونباخ (٠.٧٤)، وهي نسبة ثبات مرتفعة.

خطوات تطبيق البحث

قام الباحثان باتباع عدد من الخطوات التي مكنتهم من تحقيق أهداف البحث، وذلك على النحو الآتي:

١. الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت برامج تنمية الاتجاهات نحو القراءة.

٢. بناء برنامج تنمية الاتجاه نحو القراءة وفقاً للأسس التالية:

- تحديد أهداف البرنامج.
- اختيار القصص المناسبة لميول التلاميذ في هذه المرحلة، كما حددتها دراسة شحاته (١٩٨٩).
- تحديد إستراتيجية قراءة القصص، ومراعاة العوامل التي تجعلها ممتعة ومؤثرة.
- تحديد الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج.
- تضمين البرنامج عدداً من الأنشطة المصاحبة للقراءة أو التالية لها.

٣. بناء مقياس الاتجاه نحو القراءة بالاستفادة من بعض المقاييس الأجنبية، مثل

مقياس Kear & McKenna (١٩٩٠)، ومقياس McCarthy وآخرين (٢٠٠١).

٤. إعداد بطاقة المستوى الثقافي للأسرة، مستفيدين من البطاقة التي أعدها مسعود (٢٠٠١).

٥. التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها.

٦. تطبيق "مقياس الاتجاه نحو القراءة" على فصول الصف الثاني.

٧. تحديد المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة، على نحو ما هو موضح في مجتمع البحث.

٨. توزيع بطاقة المستوى الثقافي للأسرة على تلاميذ المجموعتين التجريبيتين.

٩. تطبيق "برنامج تنمية الاتجاه نحو القراءة" على تلاميذ المجموعتين التجريبيتين.

١٠. تطبيق "مقياس الاتجاه نحو القراءة" على المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة.

١١. تفسير النتائج التي تم التوصل إليها وتحليلها.

١٢. تقديم المقترحات والتوصيات.

الأساليب الإحصائية

نظراً لوجود مجموعتين تجريبيتين في مقابل مجموعة ضابطة واحدة فقد استخدم الباحثان أساليب إحصائية متنوعة؛ وذلك على النحو التالي:

- معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach لحساب الثبات في مقياس الاتجاه نحو القراءة.

اختبار (مان وتني Mann-Whitney) الذي يستخدم في حساب الفروق بين العينات المستقلة التي يقل عددها عن (٣٠)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين كل واحدة من المجموعتين التجريبتين وبين المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة.

- اختبار (ويلكوكسن Wilcoxon) الذي يستخدم في حساب الفروق بين العينات المترابطة التي يقل عددها عن (٣٠)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في كل واحدة من المجموعتين التجريبتين على حدة.

- اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في المجموعتين التجريبتين ككل، أي باعتبارهما مجموعة واحدة.

الجدول الزمني لتطبيق البرنامج وإجراء التجربة

استغرق تطبيق برنامج قراءة القصص على التلاميذ (٤) أسابيع، قرأ خلالها معلما المجموعتين التجريبتين ما بين (١٢-١٦) قصة. وإذا أضيف إلى هذه المدة أسبوعا للاستعداد والتقويم قبل التجربة وبعدها فإن مدة تطبيق البرنامج تكون (٦) أسابيع، سارت فيها خطوات التطبيق على النحو التالي:

الأسبوع الأول (الاستعداد):

حُصص هذا الأسبوع لإكمال الترتيبات الأولية والاستعداد لتطبيق البرنامج، حيث تم فيه تطبيق "مقياس الاتجاه نحو القراءة" على تلاميذ ثلاثة من فصول الصف الثاني الابتدائي ممن أبدى معلموهم استعداداً لتطبيق التجربة. كما تم مقابلة معلمي المجموعتين التجريبتين وتقديم فكرة عامة عن البرنامج والهدف منه والنشاطات التي يتضمنها ودور المعلم فيها. كما سلمت

حقيبة لكل معلم من معلمي المجموعتين التجريبيتين تحتوي على برنامج القراءة، ونسخة من مختصر مراحل قراءة القصة، وقائمة القصص المختارة للقراءة على التلاميذ من قبل المعلم والجدول الزمني لقراءتها، ونسخة من كل قصة مختارة، وسجل استعارة التلاميذ، ونماذج مصورة لتقارير الإعارة التي يكلف التلاميذ بكتابتها عن كل قصة يستعيرونها لقراءتها في المنزل. وفي هذا الأسبوع أيضا قام الباحثان بتركيب محتويات ركن القراءة، وترتيب محتويات الركن وتنظيم سجلات التلاميذ فيه، وتنظيم نشاط وضع الملصقات الملونة على القصص الموجودة في ركن القراءة حسب تصنيفها، وذلك من قبل التلاميذ بمشاركة من المعلم والباحث.

الأسبوع الثاني (بداية تطبيق البرنامج):

في هذا الأسبوع بدأ التطبيق العملي لبرنامج القراءة على التلاميذ، وذلك باتباع الخطوات التالية:

- في اليوم الأول قام معلمو المجموعتين التجريبيتين بقراءة القصة الأولى بحضور أحد الباحثين، حيث تمت مناقشة كل معلم في أسلوب قراءته، وطريقة إدارته للوقت المخصص لنشاط القراءة مع إبداء الملاحظات والتعليقات.
- توزيع ظرف على كل تلميذ من تلاميذ المجموعتين التجريبيتين مطبوع عليه اسمه ويحتوي على استمارة المستوى الثقافي للأسرة، وقصة هدية للتلميذ، ومجموعة من الصور التي تظهر جميع تلاميذ الفصل وهم يقومون بوضع ملصقات التصنيف على القصص الموجودة في ركن القراءة، وعدد من المطويات والنشرات التي تتناول أهمية القراءة وفوائد القراءة على الطفل (موجهة للأسرة).
- بدء استعارة القصص من قبل التلاميذ لقراءتها في المنزل مع إرفاق تقرير إعارة مع كل قصة.

- تزويد مدير المدرسة بنموذج لتسجيل تساؤلات أولياء الأمور وانطباعاتهم حول البرنامج.

- قراءة القصص المختارة من قبل معلم الفصل بحضور وإشراف الباحث.

الأسابيع: الثالث والرابع والخامس:

وفي هذه الأسابيع استمر معلما المجموعتين التجريبيتين في قراءة القصص حسب البرنامج الزمني، وتنفيذ أنشطة مختلفة للقراءة مثل: نشاط قراءة قصة في الهواء الطلق، ونشاط قراءة قصة في الإذاعة المدرسية، وتوزيع مجموعة من القصص على التلاميذ المتميزين في القراءة والاستعارة وذلك أثناء الاصطفاف الصباحي.

الأسبوع السادس (التقويم):

وهو الأسبوع الأخير من البرنامج، وتم فيه تطبيق "مقياس الاتجاه نحو القراءة" على تلاميذ المجموعات الثلاث، ومراجعة تقارير الإعارة التي كتبها التلاميذ واختيار نماذج منها، وتوزيع ورقة يكتب فيها أولياء أمور التلاميذ المشاركين انطباعاتهم حول البرنامج بعد انتهائه وما لاحظوه من تغيرات في عادات ابنهم القرائية.

نتائج البحث

إجابة السؤال الأول:

ما التصور المقترح لبرنامج ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي باستخدام أسلوب قراءة القصص عليهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم بناء برنامج لتنمية اتجاهات تلاميذ الصف الثاني الابتدائي نحو القراءة، وذلك وفقاً للأهداف والأسس والإجراءات التالية:

لقد كان هدف بناء البرنامج هو تنمية اتجاهات تلاميذ الصفوف الأولية الإيجابية نحو القراءة. وقد روعي عند بنائه الالتزام بالأسس التالية:

- خصائص النمو اللغوي والنفسي لتلاميذ مرحلة الصفوف الأولية.
- الاعتماد في اختيار القصص المقروءة أو القصص التي زود بها ركن القراءة على معايير اختيار الكتب المناسبة لهذه المرحلة، وهي المعايير التي تضمنتها دراسات شحاته (١٩٨٩) وعبد الله (١٩٩٨) وعيسوي (١٤٢٥)، وبنيت على أساسها استمارة تحليل القصص التي سيأتي الحديث عنها.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في مستوياتهم القرائية وفي الموضوعات التي يفضلون القراءة فيها، حيث تضمن البرنامج قصصاً متفاوتة في الطول والموضوعات، وساعد تصنيف القصص كلاً من المعلمين والتلاميذ على اختيار القصة المناسبة.
- إضفاء جو من المودة والألفة على جلسة القراءة.
- توفير قدر من الحرية للتلاميذ أثناء نشاطات القراءة، حيث يسمح لهم بالانتقال إلى ركن القراءة وتغيير الجلسة النمطية المعتادة للدرس، كما أن هناك هامشاً كبيراً من الحرية التي أعطيت للتلميذ أثناء فترات القراءة الحرة سواء في اختيار النشاط القرائي المرغوب أو في اختيار المكان المفضل أو القصة المفضلة. يضاف إلى ذلك ما يقدمه البرنامج من نشاطات قرائية تنفذ خارج الفصل.
- تنويع النشاطات المصاحبة للقراءة بحيث يساعد ذلك على دفع السأمة والملل وتحقيق أكبر قدر من الآثار الإيجابية لبرنامج القراءة.

- ربط القراءة بالنشاطات الحركية التي يجلبها التلاميذ عادة وخاصة نشاطات الرسم والكتابة.

- توفير بيئة غنية بالمطبوعات داخل الفصل. ويشكل إنشاء ركن القراءة ركيزة أساسية في هذا الجانب بما تضمنه من القصص ومن أدوات الكتابة والرسم.

- إدماج الأهل في برنامج القراءة عن طريق التواصل معهم بشكل مستمر وتعريفهم بأهداف البرنامج ونشاطاته ودعوتهم لزيارة المدرسة في أي وقت.

- الاستفادة من أوقات فراغ التلاميذ داخل المنزل، حيث تضمن البرنامج تشجيع التلاميذ على استعارة القصص وكتابة تقارير عما قرؤوه.

- استخدام التعزيز المادي والمعنوي بشكل مستمر لترسيخ الآثار الإيجابية التي يتم تحقيقها أثناء تنفيذ البرنامج.

وتضمن البرنامج اختيار (١٦) قصة ليقوم المعلم بقراءتها على تلاميذه، بمعدل (٤) قصص لكل أسبوع من الأسابيع الأربعة التي استغرقها تطبيق البرنامج، حيث أعطي المعلم حرية اختيار ثلاث قصص من القصص الأربع المحددة لكل أسبوع ليقوم بقراءتها على تلاميذه، كما أن اختيار (٤) قصص لكل أسبوع يسمح للمعلم بقراءة المزيد من القصص عندما يجد الوقت لذلك. وقد جاء اختيار القصص بعد أن تم فحص ما مجموعه (١٧٠) قصة جمعت من المكتبات التجارية، ومن نادي كتاب الطفل في مكتبة الملك عبد العزيز العامة. وروعي في القصص المختارة للقراءة توافر عنصر التشويق فيها وارتباطها بخبرات التلاميذ وتجاربهم اليومية، كما روعي تدرجها من القصص القصيرة إلى الطويلة.

كما تضمن البرنامج تزويد ركن القراءة (سيتم الحديث عنه لاحقاً) بالقصص المناسبة،

حيث بلغت (١٢٥) قصة لكل مجموعة من المجموعتين التجريبيتين. وقد جاء فحص هذه القصص واختيارها وفقاً لاستمارة "تحليل قصة مناسبة للصفوف الأولية"، وهي الاستمارة التي أعدت لهذا الغرض.

طريقة قراءة القصة. ويتضمن هذا الجزء من البرنامج إرشادات عملية تساعد المعلم على تطبيق الأسلوب الأمثل في قراءة القصص على تلاميذه. وقد قسم نشاط القراءة في هذا الجزء إلى ثلاث مراحل، هي: مرحلة الاستعداد للقراءة، ومرحلة القراءة، ومرحلة ما بعد القراءة، وتضمنت كل مرحلة مجموعة من التوجيهات والاقتراحات التي ذكرها عدد من الخبراء والمختصين حول هذا النشاط.

النشاطات المساندة للبرنامج. وهي (١٠) نشاطات اقترح على المعلم القيام بها، ويتوقع أن يكون لها أثر فاعل في تعزيز الدور الإيجابي لبرنامج القراءة، مثل: نشاط استعارة الكتب من ركن القراءة داخل الصف، وتوجيه الدعوة لشخص آخر ليقراً قصة على التلاميذ، والقيام بزيارات مرتبطة بالكتب مثل زيارة إحدى المكتبات العامة، وتوزيع قصص على الأطفال كهدايا، وتكرار قراءة القصة أكثر من مرة، وتنظيم ورشة عمل لأولياء الأمور حول البرنامج لشرح أهدافه ونشاطاته، وقيام بعض التلاميذ بقراءة قصص مختارة بصوت مؤثر على بقية تلاميذ المدرسة أثناء الاصطفاف الصباحي أو في إذاعة المدرسة.

مختصر مراحل قراءة القصة. وهو عبارة عن مختصر لمراحل قراءة القصة التي شرحت بالتفصيل في البرنامج. والغرض من وضع هذه المختصر - هو تقديم دليل مرجعي مختصر - وسريع لتزويد المعلم بالإرشادات التي يحسن اتباعها أثناء قراءة القصص على التلاميذ.

الوسائل المساعدة. لتحقيق أهداف البرنامج استخدمت فيه عدد من الوسائل، أهمها:

- ١ - ركن القراءة. حيث شمل البرنامج إنشاء ركن للقراءة داخل كل فصل من فصلي المجموعتين التجريبيتين، أما محتويات الركن فأهمها ما يلي:
 - دولاب ثابت يحتوي على أربعة رفوف، كل منها مقسم إلى أربعة أجزاء. وقد وضعت سجلات التلاميذ في الرف العلوي وسلال القصص في الرف الثالث، بينما وضعت أدوات الرسم والكتابة في الرف الثاني وترك الرف السفلي فارغاً.
 - أربع سلال بلاستيكية وضعت فيها القصص حسب تصنيفها.
 - سلتان من الخشب وضعت فيها مجموعة من أقلام التلوين بأنواعها المختلفة، بالإضافة إلى مجموعة من الأوراق.
 - سبورة ورقية يضعها المعلم بجانبه أثناء قراءة القصة، ويستخدمها لكتابة ما يحتاج إلى كتابته أثناء القراءة مثل عنوان القصة أو مؤلفها أو بعض المفردات التي تحتاج إلى مزيد من العناية بها.
 - سجادة خفيفة بمقاس (٣x٢م)، وقد وفرت هذه السجادة مكاناً مناسباً لجلوس التلاميذ الذين يرغبون في الجلوس على الأرض أثناء قراءة المعلم. واختيرت السجادة بحيث تكون خفيفة يستطيع التلاميذ طيها ووضعها فوق دولاب القصص بعد انتهاء نشاط القراءة؛ وذلك بهدف المحافظة عليها.
 - ثلاث وسائل وثيرة، يجلس التلاميذ عليها أثناء تنفيذ نشاطات القراءة الحرة.
 - ثلاثة كراسٍ بلاستيكية ذات ألوان مختلفة، روعي فيها أن تكون قابلة للطّي كيلا تشغل مساحة كبيرة داخل الفصل، حيث يمكن وضع الكراسي الثلاثة داخل بعضها البعض.

- كرسي هزاز ذو شكل مميز يجلس عليه قارئ القصة سواء أكان المعلم أم الزائر أم أحد التلاميذ، ويسمى هذا الكرسي كرسي الشرف.

- طاولتان خفيفتان ذواتا ألوان جذابة روعي فيها سهولة التحريك وإمكانية الترتيب بأشكال مختلفة. ويستخدمهما التلاميذ أثناء ممارسة نشاطات الكتابة والرسم، وأثناء فترات القراءة الحرة.

- ستة كراسٍ بلاستيكية تستخدم مع الطاولتين السابقتين.

- سجل قراءة لكل تلميذ تجمع فيه التقارير التي يكتبها حول القصص التي قرأها في المنزل، كما يحتوي السجل على ورقة يدون فيها التلميذ معلومات حول القصص التي قرأها في الفصل. وقد وضعت هذه السجلات في دولايب الكتب.

- سجل الاستعارة الذي يضم ورقة لكل تلميذ تسجل فيها عناوين القصص المستعارة وتاريخ إعارتها واسترجاعها.

وقد روعي في هذا الجانب تعريف التلاميذ بركن القراءة منذ اليوم الأول، حيث اشترك التلاميذ في وضع ملصقات التصنيف المناسبة على القصص الموجودة في الركن، كما جرى تعريفهم بمحتويات الركن، وأسندت إليهم مهام ترتيب الركن وإعداده قبل تنفيذ نشاط القراءة وبعده، وشارك التلاميذ في تسجيل القصص المستعارة ومتابعة استرجاعها. وفي إحدى المجموعتين التجريبيتين قسم المعلم دفتر الاستعارة إلى خمسة أقسام وأسند لخمس تلاميذ مهمة متابعة استعارات زملائهم، بحيث يكون كل تلميذ من هؤلاء الخمسة مسؤولاً عن عدد من زملائه.

٢- استمارة تحليل قصة مناسبة للصفوف الأولية.

وقد أعدت هذه الاستمارة لمساعدة المعلم في اختيار القصص المناسبة للتلاميذ في هذه المرحلة. وقد تضمنت الاستمارة في صورتها الأولية عشرين فقرة موزعة على ثلاثة محاور، هي: الإخراج والشكل المادي، ويتضمن (٧) فقرات، والمضمون (المحتوى)، ويتضمن (٧) فقرات، واللغة والأسلوب، ويتضمن (٦) فقرات. وقد أعتمد في بناء الاستمارة على معايير اختيار الكتب المناسبة لأطفال هذه المرحلة وخاصة ما ذكره كل من شحاته (١٩٨٩)، وعبد الله (١٩٩٨)، وعيسوي (١٤٢٥). وبعد عرض الاستمارة على المحكمين أضيفت فقرتان إلى بند المضمون تتعلق إحداهما باتفاق المضمون مع القيم الاجتماعية والثقافية للمجتمع، وتتعلق الأخرى باشتراط خلو المضمون مما يتعارض مع الدين الإسلامي. وبهذا بلغت فقرات الاستمارة اثنتين وعشرين فقرة، بنسبة اتفاق بين المحكمين مقدارها (٩٥.٧٧٪). وللتأكد من ثبات الاستمارة فقد أعاد الباحث تحليل مجموعة من القصص بعد شهرين من التحليل الأول وبلغت نسبة الثبات (٩٨٪) وهي نسبة ثبات مرتفعة.

وقد طبقت الاستمارة على (٢٠٠) قصة، واختير منها بناء على نتائج التحليل ما مجموعه (١٤١) قصة، منها (١٦) قصة يقرأها المعلم و(١٢٥) قصة زود بها ركن القراءة في المجموعتين التجريبيتين.

٣- التقارير. وقد استخدمت هذه التقارير بوصفها وسائل مساعدة، ومن هذه

التقارير:

- سجل الاستعارة، ويحتوي على صفحة خاصة لكل تلميذ يدون فيها معلومات عن القصص التي استعارها، وتاريخ إعارتها واسترجاعها.

- تقارير القصص المستعارة، وهي تقارير طلب من التلاميذ كتابتها عن أي قصة من القصص التي يستعرونها لقراءتها في المنزل. وهذه التقارير ذات صيغ وأشكال مختلفة، ويتم حفظها في سجل القراءة الخاص بالتلميذ والموجود في ركن القراءة.
- سجل القراءة، وهو عبارة عن ورقة يدون فيها التلميذ معلومات عن القصص التي يقرأها في الفصل أثناء فترات القراءة الحرة، وتكون هذه الورقة محفوظة في سجل قراءة التلميذ، كما يتم اطلاع الوالدين عليها بشكل دوري.

عرض البرنامج على المحكمين:

بعد الانتهاء من بناء البرنامج تم عرضه بصورته الأولية على (١٢) من المحكمين المختصين الذين يمثلون شرائح مختلفة ذات علاقة بالبحث الحالي، بمن فيهم خبراء القراءة والمهتمون بأدب الطفل ومشرفو الصفوف الأولية ومعلموها. وقد أخذت ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم بالاعتبار حيث أجريت بعض التعديلات والمقترحات على البرنامج ليصبح جاهزاً للتطبيق.

إجابة السؤال الثاني:

ما أثر تطبيق البرنامج المقترح في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت ثلاث طرق:

الطريقة الأولى: حساب الفروق بين كل مجموعة من المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة، وذلك باستخدام اختبار مان وتني Mann-Whitney. وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٣) حساب الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه باستخدام اختبار (مان وتني).

| المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | اختبار مان وتني | قيمة (ز) | مستوى الدلالة |
|------------------|-------|-------------|-------------|-----------------|----------|---------------|
| التجريبية الأولى | ٢٦ | ٣٠.٦٢ | ٧٩٦.٠٠ | ١٢٧.٠٠٠ | ٣.٢٩٧- | ,٠٠١ |
| الضابطة | ٢٢ | ١٧.٢٧ | ٣٨٠.٠٠ | | | |

جدول (٤) حساب الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه باستخدام اختبار (مان وتني).

| المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | اختبار مان وتني | قيمة (ز) | مستوى الدلالة |
|-------------------|-------|-------------|-------------|-----------------|----------|---------------|
| التجريبية الثانية | ٢٢ | ٢٦.٥٧ | ٥٨٤.٥٠ | ١٥٢.٥٠٠ | ٢.١٠٦- | ,٠٣٥ |
| الضابطة | ٢٢ | ١٨.٤٣ | ٤٠٥.٥٠ | | | |

ويتضح من الجدولين السابقين (٣، ٤) وجود فروق بين المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة في اختبار مان وتني Mann-Whitney، وهي فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بالنسبة للمجموعة التجريبية الأولى، ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٣) بالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية.

الطريقة الثانية: حساب الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في كل مجموعة من المجموعتين التجريبتين على حدة، وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسن Wilcoxon. وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٥) حساب الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في المجموعة التجريبية الأولى باستخدام اختبار (ويلكوكسن).

| الرتبة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (ز) | مستوى الدلالة |
|-----------------|-------|-------------|-------------|----------|---------------|
| الرتب السلبية | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٤.٣٧٩- | ,٠٠٠ |
| الرتب الإيجابية | ٢٥ | ١٣.٠٠ | ٣٢٥.٠٠ | | |
| الرتب المتساوية | ١ | | | | |
| المجموع | ٢٦ | | | | |

جدول (٦) حساب الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في المجموعة التجريبية الثانية باستخدام اختبار (ويلكوكسن).

| الرتبة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (ز) | مستوى الدلالة |
|-----------------|-------|-------------|-------------|----------|---------------|
| الرتب السلبية | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣.٨٣٠- | ,٠٠٠ |
| الرتب الإيجابية | ١٩ | ١٠.٠٠ | ١٩٠.٠٠ | | |
| الرتب المتساوية | ٣ | | | | |
| المجموع | ٢٢ | | | | |

ويتضح من الجدولين السابقين (٥، ٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٠) بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في كل من المجموعتين التجريبتين، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

الطريقة الثالثة: حساب الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في المجموعتين التجريبيتين ككل باعتبارهما مجموعة واحدة، وذلك باستخدام اختبار (ت). وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧) حساب الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في

المجموعتين التجريبيتين باستخدام اختبار (ت)

| التطبيق | المتوسط الحسابي | العدد | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---------|-----------------|-------|-------------------|----------|--------------|---------------|
| القبلي | ٦٨.٩٦ | ٤٨ | ١٩.٣٥٠ | ٨.٥٧٧- | ٤٧ | ,٠٠٠ |
| البعدي | ٨٣.٧٥ | ٤٨ | ١٢.٨٠٠ | | | |

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (,٠٠٠)، بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في المجموعتين التجريبيتين، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

وهكذا فإن الجداول السابقة جميعها (٣، ٤، ٥، ٦، ٧) تكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة.

وللتأكد من أن هذا الأثر الإيجابي إنما يعود إلى "برنامج قراءة القصص على التلاميذ" نفسه وليس إلى المعلم الذي قام بتطبيقه، أُستُخِلَ اختبار مان وتني Mann-Whitney لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة. وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٨) حساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة باستخدام اختبار (مان وتني).

| المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | اختبار مان وتني | قيمة (ز) | مستوى الدلالة |
|-------------------|-------|-------------|-------------|-----------------|----------|---------------|
| التجريبية الأولى | ٢٦ | ٢٦.٧٣ | ٦٩٥.٠٠ | ٢٢٨.٠٠٠ | ١.٢٠٥- | ,٢٢٨ |
| التجريبية الثانية | ٢٢ | ٢١.٨٦ | ٤٨١.٠٠ | | | |

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبتين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة؛ مما يعني أن البرنامج كان ذا أثر إيجابي في تنمية اتجاهات التلاميذ نحو القراءة بغض النظر عن المعلم الذي قام بتطبيق البرنامج.

وللتأكد من قوة تأثير برنامج القراءة على التلاميذ المقترح في تنمية اتجاهات التلاميذ نحو القراءة، تم حساب حجم الأثر Effect Size، وذلك باستخدام مؤشر (د)، وجاءت نتائج المؤشر على النحو التالي:

جدول (٩) نتائج مؤشر (د) لحساب قوة الأثر بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في المجموعتين التجريبتين.

| المجموعة | المتوسط القبلي | المتوسط البعدي | الانحراف المعياري | مؤشر (د) |
|----------|----------------|----------------|-------------------|----------|
| الأولى | ٦٩.٩٠ | ٨٦.٠٦ | ١١.٨١٥ | ١.٣٧ |
| الثانية | ٦٧.٨٤ | ٨١.٠٢ | ١٣.٦٤٢ | ٠.٩٧ |

ووفقاً لما ذكره نصار (١٤٢٣، ص ٢٠) نقلاً عن كوهين حول معايير الحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر (د) فإن حجم الأثر يعتبر كبيراً إذا بلغ (٠.٨٠) أو أكثر، كما هي الحال في نتائج مؤشر (د) لكل من المجموعتين التجريبيتين في هذا البحث؛ حيث بلغت نتيجة المؤشر (١.٣٧) للمجموعة التجريبية الأولى و(٠.٩٧) للمجموعة التجريبية الثانية.

وتتفق هذه النتيجة التي تم التوصل إليها في الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة هذا البحث مع نتائج عدد كبير من الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع أثر القراءة على التلاميذ في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة، مثل دراسات لويزررد Lawzides (١٩٩٣) وبورتر Porter (١٩٩٥) وهيميريك Hemerick (١٩٩٩). وقد سبقت الإشارة إلى هذه الدراسات وغيرها في الإطار النظري والدراسات السابقة من هذا البحث.

ولا شك أن ما وفره برنامج قراءة القصص على التلاميذ من أوقات ممتعة للتلاميذ أثناء القراءة عليهم، بالإضافة إلى ما صاحب البرنامج من نشاطات متنوعة، مثل إنشاء ركن القراءة، وتوفير المواد المطبوعة داخل الفصل، وتشجيع التلاميذ على استعارة القصص، وإعطائهم مزيداً من الوقت والحرية أثناء فترات القراءة، كل ذلك ساهم -من وجهة نظر الباحثين- في تحقيق هذا التغير الإيجابي الكبير في اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة التي توصل إليها هذا البحث فإن الباحثين يوصيان بما يلي:

أولاً: فيما يتعلق بالقراءة على التلاميذ:

- أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو القراءة لصالح أولئك الذين تعرضوا لبرنامج قراءة المعلم القصص عليهم؛ لذا فإن الباحثين

يوصيان بتطبيق برنامج قراءة القصص على التلاميذ المحدد في هذا البحث، مع التأكيد على أن يقوم معلمو المرحلة الابتدائية بقراءة القصص على تلاميذهم في جميع صفوف هذه المرحلة وبشكل يومي خلال العام الدراسي.

- دمج برنامج قراءة القصص على التلاميذ المقترح في هذا البحث في منهج مادة القراءة والكتابة في الصفوف الأولية.

- ضرورة عناية المعلمين بملاحظة ومتابعة اتجاهات تلاميذهم نحو القراءة واستخدام الوسائل المناسبة لقياس هذه الاتجاهات ووضع برامج لحل المشكلات التي يواجهها بعض التلاميذ في هذا الجانب.

- ضرورة أن يعتني المعلمون باختيار المادة المقروءة المناسبة للتلاميذ في كل مرحلة من المراحل الدراسية.

- ويرتبط بما سبق، أهمية تزويد المكتبة المدرسية، خاصة في المرحلة الابتدائية، بالمواد المطبوعة المناسبة لتلاميذ هذه المرحلة وتوفير الفرص المناسبة لهم لزيارة هذه المكتبة والاستفادة منها ابتداء من الصف الأول الابتدائي.

- أهمية إنشاء ركن للقراءة داخل كل فصل من فصول الصفوف الأولية وتزويده بالمكونات المادية التي توفر للتلاميذ الجو المناسب للقراءة، بالإضافة إلى تزويده بمواد قرائية متنوعة في موضوعاتها وطولها وأساليبها.

ثانياً: فيما يتعلق بتدريب المعلمين على قراءة القصص:

- إقامة دورات تدريبية لمعلمي الصفوف الأولية حول أسلوب قراءة القصص وأهميته وفوائده والعوامل التي تساعد على تحقيق هذه الفوائد.

- وضع دليل إرشادي يتضمن معايير اختيار القصص المناسبة لكل صف من صفوف المرحلة الابتدائية.
 - تضمين مناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في كليات المعلمين مقررات متخصصة في أدب الأطفال وأسلوب قراءة القصص، مع التركيز على الجوانب التطبيقية والممارسة العملية لهذا الأسلوب.
-

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

- أندرسون، ريتشارد؛ وهبرت، ألفرايدا؛ وسكوت، جوديت؛ وويلكنسون، أيان. (١٩٩٨). أمة قارئة. (ترجمة شوقي السيد الشريفي). القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- جرجس، ميشيل تكلأ؛ وحنا الله، رمزي كامل. (١٩٩٨). معجم المصطلحات التربوية. بيروت: مكتبة لبنان.
- الحاجي، علي عبد الله. (١٤٢٣). واقع القراءة الحرة لدى الشباب. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- حسن، ثناء عبد المنعم رجب. (١٩٩٠). برنامج مقترح في قصص الأطفال لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي وتأثيره على نموهم اللغوي. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية البنات، جامعة عين شمس: القاهرة.
- السراطوي، زيدان أحمد. (١٤١٦). اتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة التربية وعلم النفس. ٦، ٧٩-١٠٧.
- شحاته، حسن. (١٩٨٩). اتجاهات قراءة القصص لدى الأطفال وعلاقتها بالانقائية. ثقافة الطفل. مجلد ٤. ٦٩-١١١.
- عبد الله، عبد الرحيم صالح. (١٩٩٨). اتجاهات حديثة لتطوير استعداد الطفل لتعلم اللغة المكتوبة. التربية. ١٢٤، ١٤٢-١٥٩.
- العقيل، عبد الله عقيل. (١٤١٨). فاعلية برنامج مقترح لتنمية الميل إلى القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة طنطا: طنطا.
- عيسوي، صباح عبد الكريم. (١٤٢٥، شعبان). القصة في منهج رياض الأطفال في المملكة: الواقع

والمأمول. بحث مقدم في ندوة الطفولة المبكرة: خصائصها واحتياجاتها. وزارة التربية والتعليم: الرياض.

▪ فضل الله، محمد رجب. (١٩٩٠). تنمية الميول القرائية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بأسوان، جامعة أسيوط: أسوان.

▪ القرشي، عبد الفتاح. (١٩٩٢). قائمة ملاحظة لقياس ميل الطلاب نحو القراءة. المجلة التربوية. ٢٣،

١١٧-١٤٣.

▪ كلينان، برنيس. (١٩٩٧). اقرأ لي: تنشئة الأطفال على حب القراءة. (ترجمة سعيد محمد بامشموس).

جدة: المترجم.

▪ الكوري، عبد الله علي علي. (١٩٩٧). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة على الأداء

القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بالجمهورية اليمنية. رسالة دكتوراه

غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإسكندرية: الإسكندرية.

▪ اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي. (١٤١٦). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق

التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

▪ محمد، نجلاء السيد عبد الكريم. (٢٠٠١). أثر شخصيات القصة في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى

طفل الروضة من خلال برنامج قصصي مقترح. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم رياض الأطفال

والتعليم الابتدائي، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة: القاهرة.

▪ مسعود، كلير أنور. (٢٠٠١). تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة المصورة لدى أطفال ما قبل المدرسة.

رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم رياض الأطفال والتعليم الابتدائي، معهد الدراسات والبحوث

التربوية، جامعة القاهرة: القاهرة.

▪ مورو، ليسلي ماندل. (٢٠٠٤). تطوير تعلم مهارتي القراءة والكتابة في السنوات الأولى: مساعدة الأطفال

على القراءة والكتابة. (ترجمة سناء حرب). (مراجعة محمد جهاد جمل). العين: دار الكتاب الجامعي.

▪ النصار، صالح عبد العزيز. (١٤٢٣). اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ. مركز

بحوث كلية التربية، إصدار رقم (١٩٠)، جامعة الملك سعود: الرياض.

- النصار، صالح عبد العزيز.(١٤٢٤). تعليم الأطفال القراءة: دور الأسرة والمدرسة. الرياض: المؤلف.
- نصار، يحيى.(١٤٢٣). حجم الأثر كأسلوب مكمل لفحص الفرضيات الإحصائية. مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- نصر الله، توفيق محمد.(١٤٠٨). اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- وزارة التربية والتعليم.(١٤٢٣). وثيقة منهج اللغة العربية بالتعليم العام. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Angeletti, N; Hall, C; Warmac, E.(1996).Improving Elementary Students' Attitudes toward Recreational Reading. (**Master dissertaion**, Saint Xavier University,1996). (Eric Document Reproduction Service No. ED398553).
- Button, K; Johnson, M.(1997). The Role of Shared Reading in Developing Effective Early Reading Strategies. **Reading Horizons**, 37, 262-273.
- Davies, J; Brember, I.(1995).Stories in Tke Kitchen: Reading Attitude and Habits of Year 2, 4 and 6 Children. **Educational Research**, 37 (3), 305-313.
- Dean, S & Jane T.(2002).Improving Attitudes toward Reading. (**Master dissertaion**, Saint Xavier University,2002). (Eric Document Reproduction Service No. ED471784).
- Downing, J; Leong, C.(1989). **Psychology of Reading**. New York: Macmillan.
- Estes, T. H. (1971). A scale to Measure Attitudes Toward Reading. **Journal Of Reading**, 15 (2), 135-138. (EJ046711).
- Ferlazzo, J.(1994).The Effect of Reading Aloud on a Child's Success in First Grade. (**Master dissertaion**, Kean College of New Jersey,1994). (Eric Document Reproduction Service No. ED369046).
- Fondas, L.(1992).The Acquisition of Vocabulary from Reading Stories Aloud. (**Master dissertaion**, Nova University,1992). (Eric Document Reproduction Service No. ED348661).
- Freeman, J.(1992).Reading Aloud: a Few Tricks of the Trade.**School Library Journal**, 38 (7), 26-29. (EJ448956).
- Hall, S & Moats, L.(1999).**Straight Talk About Reading**. Chicago: Contemporary Books.

- Hemerick, K.(1999).The Effects of Reading Aloud in Motivation and Enhancing Students' Desire to Read Independently. (**Master dissertaion**, Kean University,2004). (Eric Document Reproduction Service No. ED427308).
- Hoffman, J; Roser, N; Battle, J.(1993).Reading Aloud in Classrooms: From The Modal towadr a "Model".**The Reading Teacher**, **46** (6), 496-503.
- Kaback, S.(1995). Hey Parents Grab a Book & Join The Reading Group. **Christian Science Monitor**, **90** (16), 85.
- Kerby, M.(1986). Assessing Students Attitudes Toward Reading. **School Library Journal**, **34**, 43.
- Lippe, M; Dana W.(1996).Increasing Students Intrinsic Reading Motivation. (**Master dissertaion**, Saint Xavier University,1996). (Eric Document Reproduction Service No. DE399506).
- Lawzides, S.(1993).The Effect of Reading Aloud on a Child's Reading for Pleasure after Entering School. (**Master dissertaion**, Kean College of New Jersey,1993). (Eric Document Reproduction Service No. ED355482).
- McCarthy, S; Nicastro, J; Spiros, I; Staley, K.(2001).Increasing Recreational Reading through The Use of Read-Alouds. (**Master dissertaion**, Saint Xavier University,2001). (Eric Document Reproduction Service No. ED453541).
- McKenna, Mi; Kear, D.(1990).Measuring Attitude toward Reading: A New Tool for Teachers.**The Teacher Reading**, **43** (9), 626-639. (EJ410137).
- Mooney, M.(1994).Reading to Children: A Positive Step on the Read to Literacy. **Teaching Pre K-8** , **25** (1), 90-92. (EJ489870).
- Morrow. L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving children's comprehension, concept of story and oral language complexity. **The Elementary School Journal**, **85**, 647-661.
- Nagan, C.(1994).**Immersion in Literacy**.Unpublished Report. (Eric Document Reproduction Service No. ED372365).
- Piotrowski, J.(1996).The Effect of Reading Aloud on a Student's Attitude toward Reading in Fourth Grade. (**Master dissertaion**, Kean College of New Jersey,1996). (Eric Document Reproduction Service No. ED394124).
- Porter, S.(1995).Effects of a Read-Aloud Program on Reading Attitudes of Elementary Children. (**Master dissertaion**, Fort Hays State University,1995). (Eric Document Reproduction Service No. ED387766).
- Primamore, M A..(1994).The Effects of Reading Aloud in Promoting Literacy and Enhancing Desire to Read. (**Master dissertaion**, Kean College of of New Jersey,1994). (Eric Document Reproduction Service No. ED367970).
- Redelheim, P.(1975).**Children's Attitude Toward Reading Test (CHART)**. (Eric Document Reproduction Service No. ED195580).
- Trelease, J.(2001).**The Read-Aloud Hand Book**. 4th ED. New York: Penguin Books.

الفصل الرابع

درجة تمكن معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية

من مطالب التنمية المهنية، ووسائل تنميتها، المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة^(١)

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة تمكن معلمي الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، وتحديد درجة استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الرسمية، ووسائل التنمية المهنية الذاتية للتمكن من مطالب تدريس القراءة والكتابة. وقد تطلب ذلك دراسة مسحية لكشف تلك المطالب ووسائل تنميتها لدى معلمي الصفوف الأولية. ووزعت استبانة تغطي محاور الدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها على (٣٠٠) معلم من معلمي الصفوف الأولية في مدينة الرياض ممن تم اختيارهم عشوائياً، ويمثلون (٦٪) من مجتمع الدراسة.

وأظهرت النتائج المتعلقة بصفات عينة الدراسة أن (٤٠٪) من معلمي الصفوف الأولية غير متخصصين في اللغة العربية، وترتفع هذه النسبة لتصل إلى (٦٦.٧٪) من المعلمين في المدارس الحكومية، مقابل (٣٣.٣٪) في المدارس الأهلية. وتدل هذه النتيجة على أن إشكالية تدريس القراءة والكتابة من غير المتخصصين في اللغة العربية لا تزال قائمة في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض.

(١) توثيق الأصل:

النصار، صالح عبدالعزيز. (٢٠٠٨م). درجة تمكن معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية، ووسائل تنميتها، المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة. مجلة "القراءة والمعرفة"، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد رقم (٧٧) ٢٠٠٨م.

كما أظهرت نتائج السؤال الأول أن نسبة كبيرة من معلمي الصفوف الأولية متمكنين من كثير من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة. لكن، في المقابل هناك نسبة من المعلمين تقل درجة تمكنهم من بعض مطالب التنمية المهنية المهمة إلى الدرجة المتوسطة أو الضعيفة. فمثلاً، (٥٠٪) فقط من المعلمين يتمكنون بدرجة كبيرة من "المعرفة بالإستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة والكتابة" في حين أن النصف الآخر من المعلمين تقل درجة تمكنهم من هذا المطلب إلى الدرجة المتوسطة أو الضعيفة. وهذه النتيجة تتطابق تماماً على المطلب المتعلق "بالمعرفة بكيفية الاستفادة من أدب الأطفال في تدريس القراءة والكتابة".

وأظهرت نتائج السؤال الثاني استفادة المعلمين الكبيرة من بعض وسائل التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، خصوصاً الوسائل الميدانية التطبيقية منها، مثل: الاستفادة من المعلمين المتميزين في المدرسة، والاستفادة من حلقات النقاش الجماعية للمعلمين المتخصصين في تدريس القراءة والكتابة، والاستفادة من مشرف الصفوف الأولية في التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة. في حين أن وسائل التنمية المهنية النظرية، مثل: حضور المحاضرات المنهجية، أو قراءة الكتب المتخصصة لا تحظى بقدر كبير من عناية المعلمين، إذ إن نسبة من المعلمين تتراوح ما بين (٢٤ إلى ٣٥٪) كانت استفادتهم من تلك الوسائل إما (ضعيفة) أو (غير متحققة). أما فيما يتعلق بالاستفادة من الدورات التدريبية التي تقدمها إدارة التدريب التربوي فقد كانت نسبة من استفادوا منها من المعلمين بدرجة كبيرة وصلت إلى (٤١.٧٪) فقط، في حين أن النسبة الباقية من المعلمين قد استفادوا منها إما بدرجة متوسطة (٣٧.٢٪) أو بدرجة ضعيفة (١٣.٩٪) أو لم يستفيدوا منها إطلاقاً (٧.٢٪).

كما أظهرت نتائج السؤال الثالث عزوفا ملحوظاً من المعلمين في الاستفادة من وسائل

التنمية الذاتية. فمثلاً، هناك (٤٢٪) من معلمي الصفوف الأولية لم يشتركوا في جمعية علمية متخصصة، و(٣٥.٣٪) منهم لم يشتركوا في مجلة علمية متخصصة في تدريس القراءة والكتابة، و(٢٩.٧٪) منهم لم يشتركوا في الدروس والمحاضرات الصيفية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، و (٢٦.٧٪) منهم لم يشتركوا في منتديات (على الإنترنت) مهتمة بتدريس القراءة والكتابة.

وأخيراً، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير نوع المدرسة (حكومية أو أهلية) لصالح العاملين في المدارس الأهلية، وكذلك متغير التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس (اللغة العربية، أو غير اللغة العربية) لصالح المعلمين المتخصصين في اللغة العربية وذلك في جميع المحاور الثلاثة: التمكن من مطالب التنمية المهنية، والاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية، والاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية.

المقدمة :

يتفق معظم التربويين على أن مرحلة الصفوف الأولية من أهم مراحل التعليم وأخطرها؛ لأن المعارف والمهارات والخبرات والاتجاهات المكتسبة في هذه المرحلة تمثل أساساً يبنى عليه التعلم في المراحل التالية. وبشكل أخص تمثل مهارتي القراءة والكتابة في هذه المرحلة أساساً مهماً للتعليم والتعلم ليس في ميدان اللغة العربية فحسب بل في جميع العلوم والمعارف، سواء ما يُعَلَّم منها في داخل المدرسة أم في خارجها. وقد انعكست عناية المربين بتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ على معلمي القراءة والكتابة من حيث العناية بإعدادهم وتأهيلهم وتدريبهم ليكونوا مؤهلين لتدريس مهارتي القراءة والكتابة بالأساليب التي تؤهل التلاميذ للرقى والنجاح ليس في الدراسة فحسب بل وفي أوجه الحياة المختلفة.

ولأهمية القراءة والكتابة في مرحلة الصفوف الأولى فقد كثفت وزارة التربية والتعليم ساعات دراستها في تلك المرحلة، حيث بلغت حصص القراءة والكتابة في الصف الأول (١٢ حصة) في الفصل الدراسي الأول تمثل (١٠٠٪) من مجموع الحصص، وفي الفصل الدراسي الثاني (١١ حصة) تمثل (٤٣٪) من إجمالي ما يدرسه الطالب في تلك المرحلة، وفي الصف الثاني (٩ حصص) في كل فصل دراسي تمثل (٣٩٪) من إجمالي ما يدرسه الطالب في تلك المرحلة، وفي الصف الثالث (٥ حصص) في كل فصل دراسي تمثل (٣٢٪) من إجمالي ما يدرسه الطالب في تلك المرحلة، وتناولت الحصص اللغوية في الصفوف الأولية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٩هـ).

وقد جمعت الحصص اللغوية في الصف الأول والثاني في كتاب واحد يسمى "كتاب القراءة والكتابة والأنشيد" (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٩هـ) يدرس في اثني عشرة حصة في الأسبوع الواحد للصف الأول، وتسع ساعات حصص في الأسبوع الواحد للصف الثاني. أما الصف الثالث فخصصت الوزارة له كتابا للقراءة والأنشيد، يدرس في خمس حصص في الأسبوع، وكتابا للإملاء يدرس في حصتين في الأسبوع، وكتابا للخط يدرس في حصة واحدة، كما خصصت حصة واحدة لمادة التعبير دون تحديد كتاب لها.

وإنما أورد الباحث تلك المعلومات المتعلقة بحجم ساعات تدريس القراءة والكتابة ليؤكد أهمية دور معلم القراءة والكتابة في تلك المرحلة في إكساب الطالب مهارات القراءة والكتابة، وتنمية الثروة اللغوية التي تفتح أمامه آفاقا رحبة نحو الرقي في سلم العلم والمعرفة بقدر تمكنه من تلك المهارات الحيوية والمؤثرة.

وعلى الرغم من الوزن الكبير لمواد اللغة العربية (القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع) في توزيع المواد الدراسية في مرحلة الصفوف الأولية؛ إلا أن عددا كبيرا ممن

يضطلعون بمهمة التدريس في هذه المرحلة هم من غير المتخصصين في اللغة العربية. ففي آخر إحصاء لمركز المعلومات في إدارة التربية والتعليم في الرياض (١٤٢٤هـ) بلغ عدد معلمي الصفوف الأولية المتخصصين في اللغة العربية (٥٢٥ معلماً)، في حين بلغ عدد المعلمين غير المتخصصين في اللغة العربية في تلك المرحلة (١٦٠٣ معلماً) يتوزعون على تخصصات مختلفة مثل: الاجتماعيات، والدين، والزراعة، والرياضيات، والعلوم، والأحياء، والمكتبات، وغيرها. أي أن نسبة المعلمين المتخصصين في اللغة العربية إلى غير المتخصصين فيها تقترب من (٢٥٪) فقط. أي أن ما يقرب من (٧٥٪) من معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية هم من غير المتخصصين في تدريس القراءة والكتابة، ولا يُعلم هل تلقى هؤلاء المعلمون الدورات التدريبية الكافية التي تؤهلهم لتدريس مادة القراءة والكتابة في تلك المرحلة أم لا.

وانطلاقاً من تأكيد وثيقة سياسة التعليم الصادرة من اللجنة العليا لسياسة التعليم التي اعتمدت بقرار من مجلس الوزراء في العام (١٣٨٩هـ) على أن "تدريب المعلمين عملية مستمرة، فتوضع لغير المؤهلين خطة لتدريبهم وتأهيلهم كما توضع للمؤهلين خطة لرفع مستواهم وتجديد معلوماتهم وخبراتهم"، فقد رجع الباحث إلى الخطة التنفيذية العاشرة للبرامج التدريبية للعام الدراسي ١٤٢٨ / ١٤٢٩هـ (إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض، ١٤٢٨هـ) ولم يجد في تلك الخطة التدريبية ما هو موجه لمعلمي الصفوف الأولية إلا ثلاثة برامج هي: التعلم الإثني للصفوف الأولية، ومهارات التربية الحركية للصفوف الأولية، والتعامل مع طلاب المرحلة الابتدائية. وهذه البرامج لا تغطي إلا جزءاً يسيراً مما يحتاج إليه معلمو الصفوف الأولية في هذه المرحلة الحساسة والمهمة جداً في حياة الطالب التعليمية، فضلاً عن أنه لا توجد أية برامج موجهة للمعلمين في تلك المرحلة حول مراحل النمو

اللغوي أو كيفية تعلم القراءة والكتابة، أو الإستراتيجيات الحديثة في تدريس مهارات القراءة والكتابة، أو غيرها من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة.

من جهة أخرى، أشار بعض الباحثين إلى أن معلمي الصفوف الأولية ضعيفين في إعدادهم وتأهيلهم اللغوي (الحميدي، ١٤٢١)، ويوجد لديهم قصور في عملية تدريب التلاميذ على مهارات القراءة، مع عدم قدرتهم على تنمية ميول التلاميذ القرائية، بل إن أساليبهم اقتصرت على إجراءات روتينية في تعليم القراءة (الدخيل، ١٤٢٧)، هذا مع تأكيد الباحث (الدخيل) عدم وجود برنامج تدريبي لمفهوم تعليم القراءة ضمن الخطة التدريبية لوزارة التربية والتعليم في العام الدراسي ١٤٢٥ / ١٤٢٦ هـ. ولاشك أن ضعف المعلمين ينعكس حتماً على الطلاب الذين يدرسونهم، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة العايد (١٤٢٧) التي أكدت على أن هناك ضعفاً عاماً لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مهارة تعرف الكلمة ومهاراتها الفرعية وقصوراً عن مستوى الإتقان، علماً أن دراسات كل من: الحميدي (١٤٢١) والدخيل (١٤٢٧) والعايد (١٤٢٧) المشار إليها سابقاً كلها قد أجريت في مدينة الرياض، مما يقوي الارتباط بين ضعف المعلمين وضعف التلاميذ.

ومن هنا، فقد ثار فضول الباحث للتحقق من درجة تمكن معلمي الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، ومدى معرفتهم بوسائل تنميتها، ومدى استفادة المعلمين من برامج التدريب والتأهيل التي تقدمها الوزارة لمُسويها المعلمين، وهو ما أثار مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة

أظهرت نتائج بعض الدراسات (الثقفي، ١٤١٤؛ الغديان، ١٤١٦؛ العوين، ١٤٢٠؛ الغدير، ١٤٢٢، الرميح ١٤٢٥) أن برامج تدريب المعلمين كغيرها من البرامج التدريبية، يواجهها عدد من المشكلات، تتركز بشكل أساسي في عدم تحديد الحاجات الدقيقة

للمتدربين، وضعف برامج التدريب القائمة، بسبب جمودها، وعدم تحديثها وفق ما يستجد في الساحة التربوية، وعدم ارتباطها بالحاجات الفعلية للمتدربين، وارتفاع أنصبة المعلمين من الحصص، وعدم وجود خطة واضحة لمتابعة النمو المهني للمعلمين.

كما أظهرت نتائج دراسة الشريف (١٤٢٦) أن من أبرز مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية ندرة الدورات التأهيلية لتدريب معلمي ومعلمات القراءة في الصفوف الأولية، هذا مع اتفاق المعلمين والمعلمات على أن كثرة نصاب المعلم والمعلمة من الحصص اليومية من غير حصص القراءة يسبب لهما إعاقة في عملية تدريس القراءة على أسس علمية.

ومع حاجة معلمي الصفوف الأولية للتنمية المهنية الشاملة ومنها الدورات التدريبية المناسبة إلا أن الباحث - حسب علمه - لم يجد أية دراسة تحدد مطالب التنمية المهنية ذات العلاقة بتدريس القراءة والكتابة المناسبة لمعلمي ومعلمات الصفوف الأولية، ومدى إلمام المعلمين بوسائل تنمية تلك المطالب.

ومن هنا، فقد ظهرت الحاجة إلى هذه الدراسة للإسهام في تجاوز المشكلة التي يمكن صياغتها في السؤال الآتي:

ما درجة تمكن معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية، ووسائل تنميتها، المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة؟

أسئلة الدراسة

السؤال الأول:

ما درجة تمكن معلمي الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية؟

السؤال الثاني:

ما درجة استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة؟

السؤال الثالث:

ما درجة استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة؟

السؤال الرابع:

س: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية فيما يتعلق بدرجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة تعزى إلى: نوع المدرسة، الصف الدراسي، المؤهل العلمي، التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، الخبرة في تدريس الصفوف الأولية؟

السؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية فيما يتعلق بدرجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة تعزى إلى: نوع المدرسة، الصف الدراسي، المؤهل العلمي، التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، الخبرة في تدريس الصفوف الأولية؟

السؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية فيما يتعلق بدرجة

الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة تعزى إلى: نوع المدرسة، الصف الدراسي، المؤهل العلمي، التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، الخبرة في تدريس الصفوف الأولية؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمها:

- تحديد درجة تمكن معلمي الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة.
- تحديد درجة استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الرسمية، وهي تلك التي تنظمها وزارة التربية والتعليم أو إدارة التعليم، أو تتم تحت إشرافها.
- تحديد درجة استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الذاتية، وهي تلك التي تتم بمبادرة المعلم إلى تنمية نفسه ذاتيا للتمكن من مطالب تدريس القراءة والكتابة.
- التعرف على أن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية فيما يتعلق بدرجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة، ودرجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية، ودرجة الاستفادة من وسائل التنمية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة تعزى إلى: نوع المدرسة، الصف الدراسي، المؤهل العلمي، التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، الخبرة في تدريس الصفوف الأولية.
- تقديم التوصيات والمقترحات لوزارة التربية والتعليم للمساهمة في تنمية معلمي الصفوف الأولى مهنيًا للرفع من مستوى أدائهم في تدريس القراءة والكتابة.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهمية علمية للأسباب الآتية:

- أهمية الموضوع الذي تخدمه هذه الدراسة؛ وهو تدريس القراءة والكتابة، لما له من أهمية بالغة في عملية التعليم والتعلم خصوصا في مرحلة الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية.

- أهمية الفئة المستهدفة بهذه الدراسة وهم معلمو القراءة والكتابة في الصفوف الأولية؛ حيث يمثل معلمو هذه المرحلة حجر الزاوية في نجاح العملية التعليمية وإعداد الطلاب للمراحل التعليمية الآتية.

- أن تطوير مستوى معلمي الصفوف الأولية علميا ومهنيا، قد أصبح أمرا ملحا ومتطلبا عاجلا لارتباطه الوثيق بتحسين مخرجات العمل التعليمي، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى المساهمة فيه.

- أن هذه الدراسة تركز على مطالب النمو المهني للمعلمين على رأس العمل، وهذا التوجه لا يقل أهمية وحاجة من الإعداد العلمي والأكاديمي قبل ممارسة العمل حتى يتمكن المعلمون من القيام بمهامهم التعليمية والتربوية على الوجه الأفضل، ووفقا للمستجدات والتوجهات الحديثة في أساليب التعليم والتعلم واستراتيجياته ووسائله.

- أن نتائج هذه الدراسة تحدد مطالب النمو المهني ووسائل تنميتها لمعلمي الصفوف الأولية في مدينة الرياض وهو ما يمكن أن يساعد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في تحقيق هذه المطالب للرفعي بمستوى المعلمين.

حدود الدراسة

تتأثر الدراسة الحالية بالمحددات الآتية:

١- تتحدد نتائج الدراسة بطبيعة عينة الدراسة، فعينة الدراسة مقتصرة على معلمي الصفوف الأولية الذين هم على رأس العمل في مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩ / ١٤٣٠ هـ، وعددهم (١٨١ معلماً).

٢- وتتحدد نتائج الدراسة في الأجزاء المشمولة بالأداة (الاستبانة) التي قام الباحث بتطبيقها، وهي ثلاثة أجزاء: درجة تمكن المعلمين من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية، ودرجة استفادة المعلمين من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية، ودرجة استفادة المعلمين من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية.

٣- تتحدد نتائج الدراسة بمدى تمتع أداة الدراسة بدلالات الصدق والثبات.

التعريفات الإجرائية

أ- التنمية المهنية:

ظهرت في الساحة التربوية تعريفات عدة لمفهوم التنمية المهنية بوصفها عملية أشمل وأوسع من عملية التدريب. فقد عرّف الفونسو، وفيرث، ونيفيل (Alfonso, Firth, Neville, 1981) النمو المهني على أنه "الجهد المنظم لتحسين ظروف التعليم ومصادره ومهاراته وتحسين أداء المعلمين" (ص ٣٥). كما وصف نشوان (١٩٨٢) النمو المهني بأنه: "تطوير كفايات

المعلمين التعليمية، بجانبها المعرفي والسلوكي" (ص ١٤٥). أما حمدان (١٩٨٩) فقد عرف التنمية المهنية للمعلمين بأنها: "عملية منظمة ومدرسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم أداءهم الفعال للمسؤوليات المدرسية اليومية أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إغنائها، أو سد العجز الملاحظ فيها لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية المعلمين وبالتالي زيادة التحصيل النوعي والكمي للمتعلمين" (ص ٦). من جهته، عرف سليم (٢٠٠٢) التنمية المهنية للمعلمين بأنها "عملية نمو مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم تؤدي إلى تحسين كفايات المعلمين المهنية وتجويد مسؤولياتهم التربوية وتزويدهم بكل ما هو جديد في مجال المعارف والمهارات والسلوكيات المهنية التي يتطلبها عملهم التعليمي، بالإضافة إلى إثراء ما يتوافر لديهم منها من أجل رفع مستوى الأداء المهني والإداري والتواصل الفعال مع الزملاء بالحقل التعليمي" (ص ٨٤).

ويمكن تعريف التنمية المهنية إجرائياً في هذا البحث بأنها: "عملية النمو المستمرة والمقصودة لتحسين كفايات المعلمين المهنية، وتزويدهم بكل جديد في مجال المعارف والمهارات والسلوكيات التي يتطلبها تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية".

ب- مطالب التنمية المهنية:

في ضوء التعريف السابق للتنمية المهنية، فيمكن تعريف مطالب التنمية المهنية إجرائياً في هذا البحث بأنها: ما ينبغي لمعلمي الصفوف الأولية أن يتمكنوا منه في مجال المعارف والمهارات والسلوكيات التي يتطلبها تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية.

ج- وسائل التنمية المهنية الرسمية:

يمكن تعريف وسائل التنمية المهنية إجرائياً في هذا البحث بأنها: المواد أو النشاطات أو

البرامج التي توفرها وزارة التربية والتعليم أو إدارة التعليم، أو تتم تحت إشرافهما، لمساعدة المعلمين على التمكن من المعارف والمهارات والسلوكيات التي يتطلبها تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية.

د - وسائل التنمية المهنية الذاتية:

يمكن تعريف وسائل التنمية المهنية الذاتية إجرائياً في هذا البحث بأنها: النشاطات أو البرامج التي تعين المعلمين على التمكن من المعارف والمهارات والسلوكيات التي يتطلبها تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية، وتتم بمبادرة من المعلمين أنفسهم، ودون إشراف الجهات الرسمية".

منهجية الدراسة

لما كانت هذه الدراسة تستهدف التعرف على مطالب التنمية المهنية ووسائل تنميتها لدى معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية، فقد تطلب ذلك دراسة مسحية لكشف تلك المطالب ووسائل تنميتها لدى معلمي الصفوف الأولية. وعليه، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة التربوية كما توجد في الواقع، ويتم التعبير عنها كمياً بغرض الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم واقع تلك المطالب والوسائل لدى المعلمين من خلال تحليل النتائج وتفسيرها.

مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة الحالية هم جميع معلمي الصفوف الأولية في مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، وقد بلغ عددهم في آخر إحصاء (٥٠٩٢ معلماً) (مركز المعلومات التربوية في إدارة التعليم بمنطقة الرياض، ١٤٢٩هـ).

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة الحالية على (٣٠٠) معلم من معلمي الصفوف الأولية ممن تم اختيارهم عشوائياً، ويمثلون (٦٪) من مجتمع الدراسة. وقد تم توزيع الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة على المعلمين المستهدفين بوساطة مراكز التوجيه السبعة المنتشرة في مدينة الرياض في مطلع الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ، وقد عاد من مجموع الاستبانات الموزعة (١٨١ استبانة) صالحة للتحليل الإحصائي، وبنسبة إعادة وصلت إلى (٦٠٪) من إجمالي عدد الاستبانات الموزعة. وفيما يأتي وصف تفصيلي للعينة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة وفق نوع المدرسة

| النسبة | العدد | |
|--------|-------|---------|
| ٤٩.٧ | ٩٠ | حكومية |
| ٤٩.٧ | ٩٠ | أهلية |
| ٠.٦ | ١ | لم يحدد |
| ١٠٠.٠ | ١٨١ | المجموع |

جدول رقم (٢) توزيع عينة الدراسة وفق الصف الدراسي

| النسبة | العدد | |
|--------|-------|---------|
| ٤٠.٩ | ٧٤ | الأول |
| ٣٥.٤ | ٦٤ | الثاني |
| ٢١.٠ | ٣٨ | الثالث |
| ٢.٨ | ٥ | لم يحدد |
| ١٠٠.٠ | ١٨١ | المجموع |

جدول رقم (٣) توزيع عينة الدراسة وفق المؤهل العلمي

| النسبة | العدد | |
|--------|-------|-----------|
| ٨٧.٨ | ١٥٩ | تربوي |
| ٩.٩ | ١٨ | غير تربوي |
| ٢.٢ | ٤ | لم يحدد |
| ١٠٠.٠ | ١٨١ | المجموع |

جدول رقم (٤) توزيع عينة الدراسة وفق التخصص

| النسبة | العدد | |
|--------|-------|-------------------|
| ٥٧.٥ | ١٠٤ | اللغة العربية |
| ٣٩.٨ | ٧٢ | غير اللغة العربية |
| ٢.٨ | ٥ | لم يحدد |
| ١٠٠.٠ | ١٨١ | المجموع |

جدول رقم (٥) توزيع عينة الدراسة وفق عدد سنوات

الخبرة في تدريس الصفوف الأولية

| النسبة | العدد | عدد سنوات الخبرة |
|--------|-------|------------------------|
| ٨.٣ | ١٥ | أقل من ٣ سنوات |
| ١٣.٨ | ٢٥ | من ٣ - أقل من ٥ سنوات |
| ٢٩.٨ | ٥٤ | من ٥ - أقل من ١٠ سنوات |
| ٤٨.١ | ٨٧ | ١٠ سنوات فأكثر |
| ١٠٠.٠ | ١٨١ | المجموع |

تظهر الجداول السابقة المتضمنة وصف العينة أن ما يقرب من (٥٠٪) من معلمي الصفوف الأولية المشاركين في الإجابة عن أداة الدراسة هم من العاملين في المدارس الحكومية، والنصف الآخر من العاملين في المدارس الخاصة (الأهلية)، و(٨٨٪) من معلمي الصفوف الأولية الممثلين في هذه الدراسة يحملون المؤهل التربوي، لكن (٤٠٪) من المعلمين غير متخصصين في اللغة العربية، هذا ولدى (٤٨٪) من المعلمين خبرة (١٠ سنوات فأكثر) في التدريس، و(٣٠٪ تقريباً) لديهم خبرة (من ٥ - إلى أقل من عشر سنوات).

أداة الدراسة

استخدم الباحث الاستبانة أداة لقياس درجة تمكن معلمي الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، ودرجة استفادتهم من وسائل التنمية المهنية الرسمية ووسائل التنمية الذاتية. وقد تم اختيار عبارات الاستبانة وصياغتها وفقاً للأدبيات المتوافرة حول الموضوع، وخبرة الباحث، ورأى بعض المختصين في مجال المناهج وطرائق التدريس وبعض المشرفين التربويين. واشتملت الاستبانة على (٣٤) أربع وثلاثين عبارة تدرج تحت ثلاثة محاور هي: مطالب التنمية المهنية (١٧ عبارة)، و وسائل التنمية المهنية الرسمية (٨ عبارات)، ووسائل التنمية الذاتية (٩ عبارات).

صدق الأداة:

للتحقق من مستوى صدق الأداة، فقد عُرضت على (خمسة) من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بغرض التأكد من أن فقرات كل محور من المحاور الثلاثة التي اشتملت عليها الأداة تعبر عن الموضوع الذي يسعى ذلك المحور لقياسه. كما عرضت الأداة بعد تعديلات المحكمين على (٣) من مشرفي الصفوف الأولية، و (٤) من معلمي الصفوف الأولية، للاستئناس برأيهم حول مدى وضوح العبارات وقياسها

للموضوع الذي بنيت من أجله. وفي ضوء ملاحظات المحكمين والمشرفين والمعلمين تم تعديل بعض العبارات كي تصبح أكثر وضوحاً من حيث الصياغة وانتائها للمحاور التي تندرج تحتها. كما قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تتكون من (٤٦) معلماً من معلمي الصفوف الأولية، وكانت جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية لكل محور من المحاور الثلاثة مقبولة ودالة عند مستوى لا يقل عن (٠.٠١).

ثبات الأداة:

يقصد بثبات الأداة مدى استقرار درجات أفراد العينة عبر فقراتها المختلفة وانسجامها مع بعضها (Best & Kahn, 1998). لذلك فقد تم استخراج معامل ألفا كرونباخ لفحص ثبات الاتساق الداخلي للمحاور الثلاثة التي تشكل الأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تتكون من (٤٦) معلماً من معلمي الصفوف الأولية. والجدول الآتي يظهر أن معامل (ألفا كرونباخ) تراوح بين ٠.٨٩ و ٠.٩٥ مما يدل على تمتع المحاور الثلاثة بدرجة جيدة من الثبات.

جدول رقم (٦) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

(العينة الاستطلاعية ن=٤٦)

| المحاور | عدد البنود | معامل ثبات ألفا كرونباخ |
|-------------------------------|------------|-------------------------|
| مطالب التنمية المهنية | ١٧ | ٠.٩٥ |
| وسائل التنمية المهنية الرسمية | ٨ | ٠.٩٠ |
| وسائل التنمية المهنية الذاتية | ٩ | ٠.٨٩ |

المعالجة الإحصائية:

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية. وقد اعتمد الباحث في تحليل بيانات هذه الدراسة على التكرارات، والنسب المئوية، وحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية. كما تم استخدام معامل ثبات ألفا ومعاملات ارتباط بيرسون لفحص ثبات الأداة وصدقها. وتم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي -أحادي الاتجاه- للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمعرفة دلالة الفروق بين عينة الدراسة. وأخيراً، اختبار مان-وتني (كبدل لاختبار (ت) للعينات المستقلة ذات المجموعات الصغيرة).

آلية تفسير النتائج في ضوء خيارات المجيبين:

فيما يتعلق بمحور مطالب التنمية المهنية، فقد سئل المجيبون تحديد درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية من بين الخيارات الآتية: (كبيرة، متوسطة، ضعيفة، غير متمكن)، وفي ضوء ذلك فقد فسرت النتائج وفق الآتي:

$$\text{المدى: } ٣ = ٤ - ١$$

$$\text{طول الفئة} = \text{المدى} / \text{عدد الفئات} = ٣ / ٤ = ٠.٧٥ \text{ فإذا:}$$

(١) إلى (١.٧٥) درجة التمكن: غير متمكن

(١.٧٦) إلى (٢.٥) درجة التمكن: ضعيفة

(٢.٥١) إلى (٣.٢٥) درجة التمكن: متوسطة.

(٣.٢٦) إلى (٤) درجة التمكن: كبيرة.

أما فيما يتعلق بالمحورين الثاني والثالث فقد سئل المجيبون تحديد درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية من بين الخيارات التالية: (كبيرة، متوسطة، ضعيفة، غير متحققة)، وفي ضوء ذلك فسيتم تفسير النتائج وفق الآتي:

المدى: ٣ = ٤ - ١

طول الفئة = المدى / عدد الفئات = $٣ / ٤ = ٠.٧٥$ فإذاً:

(١) إلى (١.٧٥) درجة الاستفادة: غير متحققة.

(١.٧٦) إلى (٢.٥) درجة الاستفادة: ضعيفة.

(٢.٥١) إلى (٣.٢٥) درجة الاستفادة: متوسطة.

(٣.٢٦) إلى (٤) درجة الاستفادة: كبيرة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

تعد مهنة التدريس من المهن الضرورية التي لا تستغني عنها الأمم قديماً وحديثاً، ولأهميتها فقد وصفت بالمهنة "الأم" لأنها تسبق جميع المهن الأخرى، ولا غنى لها عنها. والتقدير بأن التعليم مهنة Profession يعني أن التعليم تنطبق عليه معايير المهنة، ومن أهمها، وما له علاقة بمجال هذه الدراسة (رسالان، ١٤٢٠، ص ٣٥):

١- أن ممارسة المهنة تتطلب اكتساب مهارات قائمة على معرفة نظرية تتيح معرفة أعمق

لفهم وتحليل مشكلات المهنة، وتحديد الحلول المناسبة لها.

٢- أن ممارسة المهنة تتطلب تأهيلاً مهنيًا وإعداداً منظماً يؤهل الإنسان لممارسة المهنة.

٣- أن المهنة تتطور، وتنمو من يوم لآخر، وهذا يستدعي برامج تدريبية لممارسي المهنة ليلحقوا بالتطورات المستجدة.

كما أن من شروط المهنة "أن العاملين فيها يحتاجون إلى إعداد مسبق يؤهلهم للعمل

فيها، كما أن معظمهم يستمر في التدريب على كل جديد يستحدث في مهنته مهما وصل علمه وتعمقت خبرته، وهذا هو ما يعرف بالنمو المستمر أثناء الخدمة" (مرسي، ١٤١٥، ص ١٢).

ولأن التعليم مهنة، فإنها تتطلب -بالإضافة إلى بعض الخصائص الشخصية- مهارات وكفايات معينة يجب توافرها لدى المعلم ليكون تعليمه فعالاً. وقد تكون الجهود المستمرة لتطوير برامج إعداد المعلمين خير دليل على ذلك، فتزايد الخبرات والمعارف، من الوجهتين الكمية والنوعية، والناجمة عن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يواجهها مجتمعنا الحالي، يجعل أمر هذا التطوير ضرورياً، لأنه يتيح فرص تزويد المعلمين بالمعلومات والوسائل والطرائق التي أسفرت عنها بحوث التعلم والتعليم والتي تم إنجازها في ضوء تلك التغيرات (نشواتي، ١٩٩٨، ص ٢٢٩).

ويحتاج المعلم الذي يمتن التدرّيس إلى صفات علمية تساعده على أن يكون في مستوى المهنة التي يضطلع بها، تلك الصفات التي تعين المعلم على التمكن من مادته، كما تعينه على التجديد والابتكار والإضافة إلى مجال تخصصه. ومن أبرز تلك الصفات الحرص على التزود من العلوم والمعارف في مجال التخصص. وقد نوه الكثيرون والنصار (١٤٢٦هـ) إلى أهمية هذه الصفة بقولهم: "أنه في الوقت الذي أصبحت المعلومات والمعارف كالسيل الجارف لكثرتها وتجدها فإن إقبال المعلم على طلب العلم من خلال القراءة المستمرة في مجال التخصص، وحضور المحاضرات والندوات، والاشتراك في الدورات التدريبية وورش العمل صفة ينبغي على المعلم أن يتحلى بها لتجعله دائماً في تجدد ونمو وهذا لا شك سينعكس على طلابه وسعة علمهم ونمو معارفهم" (ص ١٤٥). وأشار المومني (٢٠٠٧) إلى أهمية السعي إلى التنمية المهنية بقوله: "أنه نظراً للتطورات الهائلة، والتغيرات السريعة، التي تطرأ على طرائق وأساليب التعليم والتعلم، يقع على عاتق المعلم، مسؤولية أن يكون على اطلاع

كبير على مواد التجدد في مجالات العملية التربوية، وأن يتمرس ويتدرب عليها، في الوقت الذي يكون فيه المعلم بحاجة إليها، عند القيام بعمله، ومن هنا تظهر أهمية التأهيل والتدريب التربوي الأكثر التصاقاً بالنمو المهني" (ص ١٣).

وقد حدد المعيار التاسع من المعايير العشرة لإعداد المعلم وجودة التدريس التي وضعتها مؤسسة Interstate New Teacher Assessment & Support Consortium ١٩٩٢ م (نقلاً عن: زيتون، ٢٠٠٤، ص ص ١٢٦-١٣٦) والتي تمثل إطاراً يشمل المعايير التي صيغت من قبل المؤسسات والدراسات الأخرى، بأن على المعلم أن "يتأمل ممارساته ويقوم آثار اختياراته وأفعاله على الآخرين (سواء متعلمون أو آباء أو غيرهم من العاملين بالمجال) ويسعى دائماً للنمو المهني".

كما حدد البند الرابع عشر من أخلاقيات مهنة التدريس التي صدر إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج عنها عام (١٤١٥ هـ) أن "المعلم في مجال تخصصه طالب علم وباحث عن الحقيقة، لا يدخر وسعاً في التزود من المعرفة، والإحاطة بتطورها في حقل تخصصه، تقوية لإمكاناته المهنية موضوعاً وأسلوباً ووسيلة" (ص ٥).

وقد رأت اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين في تقريرها الذي قدمته لليونسكو عام ١٩٩٦ (جاك ديلور وآخرون، ١٩٩٦) أن عملية إعداد المعلمين بحاجة إلى إعادة نظر كاملة، وأنه في سبيل تحسين نوعية التعليم ينبغي أولاً تحسين حال المعلمين وإعدادهم، ووضعهم الاجتماعي، وظروف عملهم، نظراً لأنهم لن يكونوا قادرين على الوفاء بما يطلب منهم إلا إذا اكتسبوا المعارف والمهارات، والصفات الشخصية، والقدرات المهنية، والعزيمة المشددة.

من زاوية أخرى، اقترح كاتز Katz (في: فيفر، و دنلاب، ١٩٩٧، ص ٢٢) أن حاجات

المعلمين تختلف باختلاف مراحل تطويرهم المهني، ففي المرحلة الأولى التي سُمّتها "مرحلة البقاء" Survival Stage، يحتاج المعلم فيها إلى الفهم والطمأنينة والتشجيع، ولذلك فإن تعليمه مهارات الوقوف على مسميات السلوك، وإكسابه بصيرة فيها سوف يكون ذا فائدة له في هذه المرحلة، وبعد أن يكتسب المعلم خبرة قليلة في التدريس، تبدأ ما يسمى بفترة الإدماج Liaison، وفيها يكون المعلم مستعداً للتركيز على تلاميذه وعلى تعلمهم بشكل فردي، وفي هذه المرحلة (الثانية) من التطوير المهني، ينصح بالاستفادة من خبرات المعلمين في التدريس، فقد يصل المعلمون إلى المرحلة الثالثة التي تسمى مرحلة التجديد innovation stage، وهي مرحلة يكون المعلمون فيها على وشك الوقوع في روتين ممل؛ أي القيام بتكرار الشيء ذاته، وهنا يحتاج المعلمون إلى الاستشارة Consolidation عن طريق الاجتماعات المهنية وتبادل الزيارات والمجلات المهنية ومراكز المعلمين، والتعرض إلى أساليب جديدة مثل التسجيل التلفزيوني بغرض التحليل الذاتي، وبعد مرور خمس سنوات من التدريس يصل معظم المعلمين إلى المرحلة النهائية من التطور المهني، وهي مرحلة النضج mature stag وفي هذه المرحلة تُعمل الدراسات العليا والأدبيات المهنية المتخصصة والندوات والمؤتمرات العلمية كوسائل يمكن استخدامها في تنمية تطورهم المهني، وفي هذه المرحلة يكون المعلمون قد طوروا كفاءاتهم التعليمية والثقة بأنفسهم، إلا أنهم مع ذلك لم يفقدوا الحاجات الملحة في تحسين أنفسهم وتنميتها.

وقد أشارت لجنة استشراف مستقبل العمل التربوي التابعة لمكتب التربية العربي لدول الخليج في المؤتمر الثالث لاستشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٢٠) إلى أهمية مواصلة تدريب معلمي الصفوف الأولية، وتيسير استمرار تمهينهم أثناء الخدمة بأساليب حديثة. كما أكد دافيس Davis (٢٠٠٢) على

أن الحاجة إلى المعلم المعد إعدادا جيدا أصبحت أكثر حدة قبل أي وقت مضى- في التاريخ، وذلك بسبب التغيرات الاقتصادية المتسارعة، وحاجة سوق العمل إلى مخرجات تتمتع بمهارات تقنية وعلمية عالية إضافة إلى مهارات الاتصال والتواصل الجيد، ومهارات حل المشكلات.

ووفقا لحواشين (١٩٨٨) على أهمية النمو المهني لزيادة فعالية عمل المعلمين عن طريق تحسين كفاياتهم الإنتاجية، ورفع مستوى أدائهم الوظيفي، وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم وإنعاش معلوماتهم وتجديد خبراتهم لمواجهة المواقف التعليمية واستغلال كل ما حوله لتحقيق الأهداف المرجوة .

والنمو المهني للمعلمين يشير إلى التطورات في مجموعة من الأساليب السلوكية المتعلقة بالطرائق التربوية التي تميز معلما عن غيره في أدائه مهمته، وتشمل تطوره الأكاديمي، وإلمامه بالأساليب التربوية الحديثة، وإعداداته الجيد للدروس، وأسلوبه في عرض الدروس وتنفيذها، وعلاقته بتلاميذه وحل مشكلاتهم، ومشاركته في النشاط المدرسي، وقدرته على التقويم الجيد (زايد، ٢٠٠٠).

وتستهدف التنمية المهنية تحقيق أربعة أهداف (مدبولي، ٢٠٠٢، ص ٢٧) هي:

- إضافة معارف مهنية جديدة إلى المعلمين.
- تنمية المهارات المهنية لديهم.
- تنمية القيم المهنية الداعمة لسلوكهم وتأكيدها.
- تمكينهم من تحقيق تربية ناجعة لتلاميذهم.

ومما سبق، يتضح أن مفهوم التنمية المهنية أوسع وأشمل من مفهوم التدريب السائد في

مدارسنا في الوقت الحاضر. وفي هذا الصدد، يؤكد مورانت (Morant, 1982) على أن برنامج تنمية المعلم أوسع من التدريب بمعناه القريب، ويطلق عليه لفظ التعليم، وهو يتعلق بالنمو المهني والأكاديمي والشخصي- للمعلم من خلال تقديم سلسلة من الخبرات والنشاطات الدراسية التي يكون فيها التدريب بمعناه القريب مجرد جانب واحد فيها.

كما فرق إبراهيم (٢٠٠٠) بين الحاجات التدريبية Training needs والحاجات المهنية Professional Needs بقوله إن: "الحاجات التدريبية ترتبط بالملبوس تغييره أو تعديله أو تطويره بالنسبة لمعلومات ومهارات واتجاهات المعلمين، وذلك بهدف تحسين مستوى أدائهم الوظيفي. أما الحاجات المهنية فلا تقتصر على الجانبين: الأكاديمي والتربوي فقط، وإنما تشمل أيضا الجوانب النفسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية... الخ، والتي ينبغي أن يسيطر عليها المعلم ليؤدي [دوره] بمستوى راق، وليكون متفاعلا مع المواقف التدريسية (ص ص ٩١٣-٩١٤).

ويشير مقرب (٢٠٠٠) إلى أن عدد من التربويين يتفقون على أن مجالات التنمية المهنية للمعلم تتركز في ثلاثة مجالات هي:

١- المجال التربوي: الذي يختص بالدرجة الأولى بمهارات المادة الدراسية والمعلومات والمعارف والكفايات العقلية والأكاديمية التي يشتمل عليها تحصيل المعلم العلمي والتعليمي العام، وكيفية تيسير اكتساب المتعلمين لها مثل المادة الدراسية، وأساليب التدريس المختلفة وطرائقها، والأهداف التربوية والسلوكية، ووسائل وتكنولوجيا التعليم، وتطوير مواد التعليم والتدريس.

٢- المجال الإداري: الذي يركز على إجراءات التعليم والتدريس وتنظيم وإدارة وقت المتعلمين مثل: الاتصال والتفاعل الإنساني، والتوجيه، والقيادة التربوية

للمتعلمين ، وتحفيز التعلم وتعزيزه ، وتخطيط الدروس وتحضيرها ، وتعديل السلوك الصفّي ، والإدارة الصفّية ، وتقويم التحصيل ، وتخطيط النشاطات الصفّية وغير الصفّية وتنفيذها.

٣- المجال الشخصي-: الذي يعتني بخصائص المعلمين الإنسانية البناءة للتعلم والتدريس، مثل: المظهر ، والقيم والاتجاهات ، والأخلاق المتصلة في مهنة التعليم التي تشكل في مجموعتها سمة الالتزام بالمهنة والانتفاء إليها والاعتزاز بها (ص ٤٦).

كما أن هناك أساليب كثيرة ومتنوعة تساعد في تحقيق النمو المهني للمعلمين، ذكر سليم (٢٠٠٢) أبرزها فيما يأتي:

- أسلوب الإشراف والتوجيه التربوي: حيث يعتني هذا الأسلوب بتحسين البيئة المدرسية وتطوير النشاطات التربوية المفيدة إلى جانب العمل على ترقية الممارسات التدريسية للمعلمين ، وتقديم أفضل الخبرات التدريسية لهم، بالإضافة إلى تحسين الأسلوب المهني للمعلمين.

- أسلوب التعاون والتفاعل مع الزملاء والإدارة المدرسية: حيث يؤدي التعاون مع الزملاء في منهج التدريس إلى تنمية المعالج المهنية وتحسين المناخ المدرسي وتطوير كفايات العمل لدى جميع العاملين بالمدرسة.

- أسلوب التدريب في أثناء الخدمة: حيث تأخذ تدريبات التنمية المهنية للمعلمين عدة أنماط منها ما يتم داخل المدرسة، ومنها ما يتم خارجها، ومنها ما يتم عن طريق ابتعاث المعلمين في دورات تدريبية إلى بعض الدول المتقدمة بهدف تطوير الممارسات المهنية للمعلمين داخل الصفوف وفي البيئة المدرسية.

- أسلوب التعليم الذاتي: حيث يطور المعلم من معارفه ومهاراته من خلال التأمل في ممارساته اليومية، ومن خلال القراءة الحرة في المراجع العلمية الإضافية، ومن خلال تحليله للممارسات التدريسية لزملائه، خاصة القدامى منهم.

- أسلوب التعليم عن بعد: حيث يسهم هذا الأسلوب في التعليم والتعلم عن بعد في تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وإلى ترقية إلمام المعلمين بالمواد الدراسية وبمفاهيمها الأساسية، وبالخبرات التربوية الأساس حولها.

- أسلوب الشراكة مع بعض مؤسسات التربية في المجتمع: حيث يستطيع المعلمون الاستفادة من الروابط المهنية في المجتمع في تطوير ممارساتهم التعليمية وإثراء خبراتهم التربوية والتدريسية (ص ١١٣).

ويمثل تدريب المعلمين أثناء الخدمة ركيزة أساس في مجال التطوير المهني والإعداد التربوي؛ لما له من نتائج ملموسة على عملية التعليم والتعلم، كما يعد التدريب من الوسائل المعينة على تحسين الأداء التعليمي ورفع كفاءة المعلم التعليمية، وإحساسه بالثقة في نفسه، والعمل على تأصيل الجانب العلمي والتربوي في مجال تخصصه.

ومن الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين، تدريبهم في أثناء الخدمة داخل المدرسة، ويقوم هذا الاتجاه على نقل التدريب في داخل المدرسة بهدف رفع كفاءة المعلم فيما يتعلق بالممارسات التربوية في داخل الصف المدرسي، وتطوير أداء المجتمع المدرسي، وتحقيق التنمية المهنية للمعلمين. ويوجز شريف وسلطان (١٩٨٣) أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة في عدة أمور منها:

١- تطوير أداء المعلمين وتزويدهم بالمعلومات والمستحدثات العلمية والتربوية لمواجهة تحديات العصر.

- ٢- معالجة أوجه القصور في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة.
 - ٣- زيادة كفاءة المعلمين وتحسين أدائهم التعليمية.
 - ٤- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي، وإكسابهم المهارات اللازمة لاستخدام التقنيات التربوية.
- ومن الأساليب التدريبية المستخدمة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة (هلال، ٢٠٠٣) أساليب التدريب النظري: التي تشتمل على المناقشة الجماعية، والمحاضرة، والندوة الحوارية، والقراءة والنشرات، وتوليد الأفكار، والمطبوعات. وأساليب التدريب العملي، مثل: دراسة الحالة، وتمثيل الأدوار، والزيارات الميدانية، وورش العمل، والمختبرات والمعامل التدريبية، والدروس النموذجية التدريبية، وسلة القرارات، والمباريات الإدارية، والحلقة الدراسية الميدانية، والتدريب التعاوني، والتعليم المصغر. وكذلك أساليب التدريب الذاتي التي تتمثل في التدريب عن بعد، والتدريب باستخدام الحاسوب، أو التعليم المبرمج، أو استخدام الحقيبة التدريبية.
- وقد نصت السياسة العامة للتدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم (دليل التدريب التربوي والابتعاث، ١٤٢٣) على أن التدريب التربوي حق إلزامي لجميع منسوبي الوزارة، وواجب وظيفي وفق ما نصت عليه المادة رقم (٣٤) من نظام الخدمة المدنية، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الآتي:

- ١- إلزام المعلم بالالتحاق بالبرامج التدريبية التي تلبي حاجاته ضمن البرامج التدريبية المتوافرة.
- ٢- تأكيد وجوب التحاق المعلم بأحد البرامج التدريبية بما لا يقل عن برنامج واحد كل خمس سنوات كحد أقصى.

٣- إتاحة الفرصة بتوفير البرامج التدريبية لجميع شاغلي الوظائف التعليمية وفق احتياجاتهم التدريبية الفعلية، وتمكينهم من الالتحاق بها.

ونظرا لما تمثله مرحلة الصفوف الأولية من أهمية بالغة في تكوين شخصية التلاميذ العلمية وتنمية مهاراتهم المختلفة، فقد أنشأت وزارة التربية والتعليم شعبة الصفوف الأولية في جميع إدارات التعليم، وكان من أبرز الأهداف التي سعت الشعبة لتحقيقها (وفقا لتعميم الوزارة رقم ٣١ / ٢٤٤ / ٢٥ / ٤ / ١٤٢٥ هـ): تنمية القدرات والمهارات العلمية والتربوية وتطويرها لدى معلمي الصفوف الأولية ومشرفيها وذلك من خلال:

- تحديد الكفايات اللازمة لمعلمي الصفوف الأولية ومشرفيها.
- إتاحة الفرصة لمعلمي الصفوف الأولية ومشرفيها لتحقيق النمو المهني لهم.
- إقامة البرامج التنشيطية والدورات التدريبية لمختلف معلمي الصفوف الأولية.
- تفعيل مبدأ تبادل الخبرات، وذلك بالإفادة من المعلمين المتميزين في تعليم الصفوف الأولية في تدريب زملائهم.

كما أنه في إطار حرص وزارة التربية والتعليم على تدريب المعلمين فقد أنشئت إدارة خاصة بالتدريب التربوي تسعى إلى تحسين أداء الفرد، وتطوير قدراته، وتزويد المتدربين بالمعلومات والمستحدثات العلمية والتقنية والنظريات والمعارف الإدارية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه التغيرات (دليل التدريب والابتعاث، ١٤٢٣ هـ).

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على عدد كبير من الدراسات في مجال التدريب والتنمية المهنية في التخصصات المختلفة وفي عدد من الدول العربية. ونظرا إلى أن مجال الدراسة الحالية هو

التنمية المهنية لمعلمي الصفوف الأولية في مدينة الرياض فقد حرص الباحث على استعراض أبرز الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع، أو الموضوعات المرتبطة به مثل مستوى المعلمين أو الطلاب على حد سواء، في السعودية عامة، وفي مدينة الرياض بخاصة، مع التركيز على ما له علاقة بالتدريس في الصفوف الأولية. ومن الدراسات ذات الصلة، مرتبة حسب الأقدم، ما يأتي:

هدفت دراسة الفاهمي (١٤٢١) إلى تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مشرفي اللغة العربية ومعلميها، وصمم الباحث استبانة وزعها على (٦٤) مشرفا للغة العربية، و (١٨٦) معلما من معلمي الصفوف الأولية، وتوصل الباحث في ختام بحثه إلى قائمة بالحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية، وأوصى بضرورة إعادة النظر في البرامج التدريبية التي تنفذها وزارة التربية والتعليم، وإجراء دراسات تقويمية لمدى فاعلية الدورات التدريبية التي تعقد سنويا لمعرفة مدى تلبيتها حاجات المعلمين.

وهدف دراسة الرميح (١٤٢٥) إلى التعرف على مدى إسهام المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين، واستخدم الباحث استبانة وزعها على (٥٢٢) معلما و (١٦) مديرا و (٢٧) مشرفا مقيما في جميع المراحل الدراسية في مدارس مدينة الرياض، وأظهرت نتائج الدراسة أن المشرف المقيم يسهم (بدرجة متوسطة) في تنمية المعلم مهنيًا، وأن ارتفاع أنصبة المعلمين من الحصص تمثل أبرز الصعوبات التي تحد من تنمية المشرف المقيم للمعلمين مهنيًا، وكذلك عدم وجود خطة واضحة لمتابعة النمو المهني للمعلمين، وأوصى الباحث تبعا لتلك النتائج بأهمية إعادة تأهيل المشرف المقيم ليقوم بدوره في تنمية المعلمين مهنيًا، وتخفيض نصاب المعلم، وإعداد خطة واضحة لمتابعة النمو المهني للمعلمين.

وأظهرت نتائج دراسة الشريف (١٤٢٦) التي طبقها على (٥٧٦) من معلمي ومعلمات الصفوف الأولية في مدينة الرياض، أن مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية متوافرة بدرجة كبيرة، وأن من أبرز مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية هي ندرة الدورات التأهيلية لتدريب معلمي ومعلمات القراءة في الصفوف الأولية، هذا مع اتفاق المعلمين والمعلمات على أن كثرة نصاب المعلم والمعلمة من الحصص اليومية من غير حصص القراءة يسبب لهما إعاقة في عملية تدريس القراءة على أسس علمية.

كما هدفت دراسة النصار (١٤٢٦) إلى تعرف واقع أداء معلمي اللغة العربية من المتخصصين وغيرهم في الصفوف الأولية في المدارس الحكومية في مدينة الرياض، من حيث تطبيقهم للغة العربية قراءة، وكتابة، ومحادثة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على بطاقة ملاحظة طبقت على (٦٠) معلماً من معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية في مدارس مدينة الرياض. وقد توصل النصار إلى أن معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية -عموماً- سواء أكانوا من المتخصصين في اللغة العربية أم من غيرهم متمكنون (بدرجة ضعيفة) في أدائهم اللغوي في القراءة والكتابة والمحادثة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين المتخصصين في اللغة العربية وغير المتخصصين فيها، في جميع المجالات اللغوية وذلك لصالح المعلمين المتخصصين، مما يعني أن المعلمين المتخصصين أفضل من غير المتخصصين في أدائهم اللغوي بشكل عام. وقد أوصى الباحث بضرورة تنمية أداء معلمي اللغة العربية الذين هم على رأس العمل وذلك في جميع فنون اللغة العربية، مع التركيز على المعلمين غير المتخصصين في اللغة العربية.

وأجرى الدخيل (١٤٢٧) دراسة هدفت إلى تعرف مدى إلمام معلمي اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمفهوم تعليم القراءة، ومن ثم تصميم برنامج تدريبي

يعين المعلمين على تنمية مفهوم تعليم القراءة نظريا وتطبيقا، وقياس أثر البرنامج في أداء المعلمين في موقف تعليم القراءة. وأظهرت نتائج الدراسة التي اشترك في تجربتها (١٨) معلما أن جميع الحالات قد تحسنت بعد التحاقها بالبرنامج التدريبي عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يعني أن البرنامج التدريبي قد نجح في تنمية مفهوم تعليم القراءة والرفع من درجة ممارسة مقتضيات ومكونات مفهوم تعليم القراءة لدى أفراد العينة على المستوى التطبيقي في محاور: مطالب التعلم، والأساليب والإجراءات، والتقويم.

وهدف دراسة السبيعي (١٤٢٧) إلى تعرف أثر التدريب القائم على مطالب تعليم قواعد اللغة العربية في أداء معلميه بالمرحلة المتوسطة، واختار الباحث (٢٠) معلما من معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في مدينة الخرج، وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي قد نجح في رفع مستوى كفاءة أفراد العينة المتعلقة بمطالب تعليم قواعد اللغة العربية، وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ومن الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية دراسة السيف (١٤٢٧) التي هدفت إلى تحديد أبرز الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية، ومعرفة مدى ممارسة هؤلاء المعلمين لمهام الإدارة الصفية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، وقد صمم الباحث استبانة وزعها على (٢٩٠) معلما من معلمي الصفوف الأولية في مدينة الرياض، و(١٣٦) مديرا من مديري المدارس الابتدائية في مدينة الرياض. وأظهرت نتائج البحث ترتيبا لأبرز الحاجات التدريبية المتعلقة بمهام الإدارة الصفية، وعلى رأسها "تدريب المعلم على التعامل الجيد مع التلاميذ واتباع الوسائل التي تجذبهم للدرس. كما أظهرت نتائج دراسة السيف أيضا أن من المعوقات التي تحول دون ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهام الإدارة الصفية داخل الصف حسب ترتيب أهميتها من وجهة نظر المعلمين والمديرين: "كثرة المهام والواجبات المطلوبة من

المعلم داخل المدرسة" وكذلك أن "البرامج التدريسية التي تعقد للمعلم تهتم بالجانب النظري" (ص هـ)، ومن ثم فقد أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالبرامج التدريسية لمعلمي الصفوف الأولية وخاصة البرامج التدريسية في مجال إدارة الصف.

وأحدث دراسة اطلع عليها الباحث في هذا المجال هي دراسة النمري (٢٠٠٨) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريسية المهنية اللازمة لمعلمة اللغة العربية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته في عدد من المجالات مثل: المعارف، والمعلومات النظرية المتصلة بالجانب المهني، وتخطيط دروس اللغة العربية، وطرائق التدريس الفعال للغة العربية وأساليبه وإستراتيجياته. واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع معلوماتها وطبقت على (٧٠) معلمة لغة عربية في المرحلة المتوسطة، و (٦٠) معلمة في المرحلة الثانوية، في مدينة مكة المكرمة. وأسفرت الدراسة عن تحديد (٤٦) حاجة تدريسية مهنية لازمة لمعلمة اللغة العربية في ضوء مستجدات العصر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بأهمية الاحتياجات التدريسية تعزى لصالح معلمات المرحلة الثانوية. وأوصت الباحثة بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلمات وتكوينهن مهنياً قبل العمل وأثنائه لتلبية حاجات العصر المتغيرة.

وتظهر الدراسات السابقة عدم الرضا عن مستوى التنمية المهنية والتدريب على رأس العمل الذي يتم في مدارس التعليم العام في الوقت الحاضر (دراسات الفاهمي ١٤٢١، والرميح ١٤٢٥، والنمري ٢٠٠٨)، وأن هناك عدداً من العوائق التي تحول دون فاعلية الدورات التدريبية - مع قتلها - التي تقدم للمعلمين عموماً ولمعلمي الصفوف الأولية خصوصاً (دراسات الشريف ١٤٢٦، والسيف ١٤٢٧)، وأن قلة التأهيل والتدريب المناسبين قد أديا - ربما - إلى ضعف الأداء اللغوي للمعلمين خصوصاً غير المتخصصين أصلاً في تعليم اللغة العربية (دراسة النصار، ١٤٢٦)، وأن البرامج التدريبية الموجهة قد يكون لها أثر إيجابي على أداء المعلمين إذا أدت بشكل جيد (دراسات الدخيل، ١٤٢٧، والسبيعي، ١٤٢٧)

عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما درجة تمكن معلمي الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية

المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية ؟

جدول رقم (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لدرجة

تمكن معلمي الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس

القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

| م | مطالب التنمية المهنية | | درجة التمكن | | | | الترتيب |
|---|--|---|-------------|--------|-------|-----------|---------|
| | | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | غير متمكن | |
| ١ | المعرفة بمراحل تطور اللغة عند التلاميذ. | ت | ١٠٠ | ٦٨ | ٦ | ٦ | ١٣ |
| | | % | ٥٥.٦ | ٣٧.٨ | ٣.٣ | ٣.٣ | |
| ٢ | المعرفة بنظريات اكتساب اللغة. | ت | ٧٣ | ٩٠ | ١٠ | ٧ | ١٧ |
| | | % | ٤٠.٦ | ٥٠.٠ | ٥.٦ | ٣.٩ | |
| ٣ | المعرفة بأساليب التعلم اللغوي. | ت | ٩٦ | ٦٤ | ١٢ | ٣ | ١٤ |
| | | % | ٥٤.٩ | ٣٦.٦ | ٦.٩ | ١.٧ | |
| ٤ | المعرفة بمراحل تطور القراءة والكتابة. | ت | ١٣٢ | ٤١ | ٢ | ٣ | ٤ |
| | | % | ٧٤.٢ | ٢٣.٠ | ١.١ | ١.٧ | |
| ٥ | المعرفة بكيفية تعلم التلاميذ القراءة والكتابة. | ت | ١٤٧ | ٣١ | ٢ | | ١ |
| | | % | ٨١.٧ | ١٧.٢ | ١.١ | | |
| ٦ | المعرفة بأسس ومبادئ تعليم القراءة والكتابة. | ت | ١٣٨ | ٣٨ | ٤ | | ٢ |
| | | % | ٧٦.٧ | ٢١.١ | ٢.٢ | | |
| ٧ | المعرفة بالإستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة والكتابة. | ت | ٩٠ | ٧٧ | ١٠ | ٢ | ١٦ |
| | | % | ٥٠.٣ | ٤٣.٠ | ٥.٦ | ١.١ | |
| ٨ | المعرفة بكيفية تحقيق التكامل بين تدريس القراءة وتدريس الكتابة. | ت | ١٢٥ | ٤٨ | ٧ | | ٥ |
| | | % | ٦٩.٤ | ٢٦.٧ | ٣.٩ | | |

| | | | | | | | | |
|------|--|---------------------------------------|------|------|-----|------|------|---|
| ٩ | المعرفة بكيفية تحقيق التكامل بين تدريس القراءة والكتابة والمواد الدراسية الأخرى. | ت | ١١٩ | ٥٤ | ٧ | ١ | ٣.٦١ | ٧ |
| | | % | ٦٥.٧ | ٢٩.٨ | ٣.٩ | ٠.٦ | | |
| ١٠ | المعرفة بإستراتيجيات تحفيز التلاميذ على القراءة والكتابة. | ت | ١٣٥ | ٤٢ | ٤ | ٣.٧٢ | ٣ | |
| | | % | ٧٤.٦ | ٢٣.٢ | ٢.٢ | | | |
| ١١ | المعرفة بكيفية معالجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة. | ت | ٩٠ | ٨٦ | ٥ | ٣.٤٧ | ١٢ | |
| | | % | ٤٩.٧ | ٤٧.٥ | ٢.٨ | | | |
| ١٢ | المعرفة بأنشطة القراءة والكتابة غير الصفية. | ت | ١٠١ | ٦٨ | ١٠ | ٣.٤٩ | ١٠ | |
| | | % | ٥٦.١ | ٣٧.٨ | ٥.٦ | | | |
| ١٣ | المعرفة بمتطلبات البيئة الصفية الغنية بالقراءة والكتابة. | ت | ٩٦ | ٧١ | ٩ | ٣.٤٧ | ١١ | |
| | | % | ٥٣.٩ | ٣٩.٩ | ٥.١ | | | |
| ١٤ | المعرفة بكيفية استخدام الوسائل الحديثة في تدريس القراءة والكتابة. | ت | ١٢٤ | ٥٠ | ٥ | ٣.٦٥ | ٦ | |
| | | % | ٦٨.٩ | ٢٧.٨ | ٢.٨ | | | |
| ١٥ | المعرفة باستخدام الإستراتيجيات الحديثة في تقويم القراءة والكتابة. | ت | ١٠٣ | ٦٩ | ٧ | ٣.٥٢ | ٩ | |
| | | % | ٥٧.٢ | ٣٨.٣ | ٣.٩ | | | |
| ١٦ | المعرفة بكيفية الاستفادة من أدب الأطفال في تدريس القراءة والكتابة. | ت | ٩١ | ٧٧ | ١٢ | ٣.٤٤ | ١٥ | |
| | | % | ٥٠.٦ | ٤٢.٨ | ٦.٧ | | | |
| ١٧ | المعرفة بوسائل تنمية ميول واتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو القراءة. | ت | ١١١ | ٥٩ | ١٠ | ٣.٥٥ | ٨ | |
| | | % | ٦١.٣ | ٣٢.٦ | ٥.٥ | | | |
| ٣.٥٥ | | المتوسط العام لدرجة التمكن من المطالب | | | | | | |

يظهر الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجة تمكن معلمي الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة يتراوح بين (٣.٢٧ - ٣.٨١)، وبمتوسط عام قدره (٣.٥٥) وهو يقع في فئة التمكن الكبيرة. وحصلت مطالب التمكن الآتية: "المعرفة بكيفية تعلم التلاميذ القراءة والكتابة"، و "المعرفة بأسس تعليم القراءة والكتابة ومبادئها"، و "المعرفة بإستراتيجيات تحفيز التلاميذ على القراءة والكتابة" على أعلى متوسطات درجات التمكن على التوالي. في حين كانت درجة تمكن المعلمين أقل في المطالب الآتية: "المعرفة بنظريات اكتساب اللغة"، و "المعرفة بالإستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة والكتابة"، و "المعرفة بكيفية الاستفادة من أدب الأطفال في تدريس القراءة والكتابة"، حيث إن ما يقرب من (٥٠٪) من المعلمين متمكنين من تلك المطالب بدرجة متوسطة أو ضعيفة.

السؤال الثاني: ما درجة استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة؟

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لدرجة

استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة

والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

| م | وسائل التنمية المهنية الرسمية | درجة الاستفادة | | | | المتوسط الحسابي | الترتيب |
|----|--|----------------|--------|-------|------------|-----------------|---------|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | غير متحققة | | |
| ١٨ | الاستفادة من مشرف الصفوف الأولية | ٩٠ | ٥٣ | ٣٣ | ٥ | ٣.٢٦ | ٣ |
| | في التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة. | ٤٩.٧ | ٢٩.٣ | ١٨.٢ | ٢.٨ | | |

| | | | | | | | | |
|--|--|---|------|------|------|------|------|---|
| ١٩ | الاستفادة من المعلمين المتميزين في المدرسة في التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة. | ت | ١٠٧ | ٥٤ | ١٤ | ٥ | ٣.٤٦ | ١ |
| | | % | ٥٩.٤ | ٣٠.٠ | ٧.٨ | ٢.٨ | | |
| ٢٠ | الاستفادة من الدورات التدريبية التي تقدمها إدارة التدريب التربوي في التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة. | ت | ٧٥ | ٦٧ | ٢٥ | ١٣ | ٣.١٣ | ٥ |
| | | % | ٤١.٧ | ٣٧.٢ | ١٣.٩ | ٧.٢ | | |
| ٢١ | الاستفادة من حضور المحاضرات التخصصية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة. | ت | ٦٠ | ٧٣ | ٢٥ | ٢٣ | ٢.٩٤ | ٧ |
| | | % | ٣٣.١ | ٤٠.٣ | ١٣.٨ | ١٢.٧ | | |
| ٢٢ | الاستفادة من حلقات النقاش الجماعية للمعلمين المتخصصين في تدريس القراءة والكتابة. | ت | ١٠٤ | ٤٣ | ٢٣ | ١١ | ٣.٣٣ | ٢ |
| | | % | ٥٧.٥ | ٢٣.٨ | ١٢.٧ | ٦.١ | | |
| ٢٣ | الاستفادة من حضور المحاضرات المنهجية في مؤسسات إعداد المعلمين المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة. | ت | ٥٥ | ٦٣ | ٣٠ | ٣٢ | ٢.٧٨ | ٨ |
| | | % | ٣٠.٦ | ٣٥.٠ | ١٦.٧ | ١٧.٨ | | |
| ٢٤ | الاستفادة من حضور الدروس النموذجية في طرق تدريس القراءة والكتابة. | ت | ٩٤ | ٥١ | ٢٠ | ١٦ | ٣.٢٣ | ٤ |
| | | % | ٥١.٩ | ٢٨.٢ | ١١.٠ | ٨.٨ | | |
| ٢٥ | الاستفادة من الكتب المتخصصة أو النشرات العلمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة التي توزعها الوزارة على المعلمين أو تتيحها في مكتبة المدرسة. | ت | ٧٣ | ٦٥ | ٢٣ | ٢٠ | ٣.٠٦ | ٦ |
| | | % | ٤٠.٣ | ٣٥.٩ | ١٢.٧ | ١١.٠ | | |
| المتوسط العام لدرجة الاستفادة من الوسائل | | | | | | | ٣.١٥ | |

يظهر الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجة استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة يتراوح بين (٢.٧٨ - ٣.٤٦) وهو يقع في درجات الاستفادة الكبيرة والمتوسطة. وقد حصلت وسائل التنمية المهنية الآتية على أعلى درجات الاستفادة (الكبيرة): "الاستفادة من المعلمين المتميزين في المدرسة في

التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة" ، و "الاستفادة من حلقات النقاش الجماعية للمعلمين المتخصصين في تدريس القراءة والكتابة" ، و "الاستفادة من مشرف الصفوف الأولية في التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة". في حين حصلت وسائل أخرى على أقل درجات الاستفادة (المتوسطة) وهي على التوالي: "الاستفادة من حضور المحاضرات المنهجية في مؤسسات إعداد المعلمين المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة" و "الاستفادة من حضور المحاضرات التخصصية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة" و "الاستفادة من الكتب المتخصصة أو النشرات العلمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة التي توزعها الوزارة على المعلمين أو تتيحها في مكتبة المدرسة".

السؤال الثالث: ما درجة استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة ؟

جدول رقم (۹)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لدرجة

استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة

والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

| م | وسائل التنمية المهنية الذاتية | درجة الاستفادة | | | | الترتيب |
|----|--|----------------|--------|-------|------------|---------|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | غير متحققة | |
| ٢٦ | حضور المحاضرات العلمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة. | ٤٥ | ٦٩ | ٣٠ | ٣٣ | ٥ |
| | | ٢٥.٤ | ٣٩.٠ | ١٦.٩ | ١٨.٦ | |
| ٢٧ | الاشتراك في مجلة علمية متخصصة في تدريس القراءة والكتابة. | ٢٠ | ٣٩ | ٥٣ | ٦١ | ٨ |
| | | ١١.٦ | ٢٢.٥ | ٣٠.٦ | ٣٥.٣ | |

| | | | | | | | | |
|------|------|--|------|------|------|---|--|----|
| ٢ | ٢.٨٠ | ٢٥ | ٣٤ | ٧٠ | ٤٨ | ت | الاطلاع على البحوث والدراسات ذات العلاقة بتدريس القراءة والكتابة. | ٢٨ |
| | | ١٤.١ | ١٩.٢ | ٣٩.٥ | ٢٧.١ | % | | |
| ٩ | ١.٩٨ | ٧٤ | ٤٧ | ٤٠ | ١٥ | ت | الاشتراك في جمعية علمية متخصصة، مثل: "جمعية اللغة العربية"، أو "جمعية القراءة والمعرفة". | ٢٩ |
| | | ٤٢.٠ | ٢٦.٧ | ٢٢.٧ | ٨.٥ | % | | |
| ١ | ٣.١٢ | ١١ | ٢٤ | ٧١ | ٦٧ | ت | قراءة الكتب العلمية المتخصصة في تدريس القراءة والكتابة. | ٣٠ |
| | | ٦.٤ | ١٣.٩ | ٤١.٠ | ٣٨.٧ | % | | |
| ٦ | ٢.٣٩ | ٤٧ | ٥٠ | ٤٢ | ٣٧ | ت | الاشتراك في منتديات (على الإنترنت) متخصصة في تدريس القراءة والكتابة. | ٣١ |
| | | ٢٦.٧ | ٢٨.٤ | ٢٣.٩ | ٢١.٠ | % | | |
| ٤ | ٢.٧٢ | ٢٦ | ٤٥ | ٥٨ | ٤٨ | ت | زيارة مواقع الإنترنت التعليمية المتخصصة في تدريس القراءة والكتابة. | ٣٢ |
| | | ١٤.٧ | ٢٥.٤ | ٣٢.٨ | ٢٧.١ | % | | |
| ٣ | ٢.٧٩ | ٢٤ | ٣٩ | ٦٤ | ٥٠ | ت | مشاهدة الأفلام التعليمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة. | ٣٣ |
| | | ١٣.٦ | ٢٢.٠ | ٣٦.٢ | ٢٨.٢ | % | | |
| ٧ | ٢.٣١ | ٥٢ | ٤٤ | ٥١ | ٢٨ | ت | الاشتراك في الدروس والمحاضرات الصيفية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة. | ٣٤ |
| | | ٢٩.٧ | ٢٥.١ | ٢٩.١ | ١٦.٠ | % | | |
| ٢.٥٥ | | المتوسط العام لدرجة الاستفادة من الوسائل | | | | | | |

يظهر الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجة استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة يتراوح بين (١.٩٨ - ٣.١٢) وهو يقع في درجات الاستفادة المتوسطة والضعيفة. وقد تمثلت أعلى درجات الاستفادة المتوسطة في "قراءة الكتب العلمية المتخصصة في تدريس القراءة والكتابة" يليها "الاطلاع

على البحوث والدراسات ذات العلاقة بتدريس القراءة والكتابة، ثم "مشاهدة الأفلام التعليمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة". في حين كانت أقل درجات الاستفادة الضعيفة تتمثل في: "الاشتراك في جمعية علمية متخصصة، مثل: "جمعية اللغة العربية"، أو "جمعية القراءة والمعرفة"، يليها "الاشتراك في مجلة علمية متخصصة في تدريس القراءة والكتابة"، ثم "الاشتراك في الدروس والمحاضرات الصيفية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة".

السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية فيما يتعلق بدرجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة تعزى إلى: نوع المدرسة، الصف الدراسي، نوع المؤهل العلمي، التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، الخبرة في تدريس الصفوف الأولية ؟

٤-١ - الفروق باختلاف نوع المدرسة:

الجدول (١٠)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة

بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف نوع المدرسة الملتحقين بها

| نوع المدرسة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | التعليق |
|-------------|-------|-----------------|-------------------|--------|---------------|---------------------|
| حكومية | ٩٠ | ٣.٤٠ | ٠.٤٢ | ٥.٥٧ | ٠.٠٠٠ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |
| أهلية | ٩٠ | ٣.٧٠ | ٠.٣٠ | | | |

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس

القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف نوع المدرسة الملتحقين بها، وذلك لصالح العاملين في المدارس الأهلية. أي أن معلمي الصفوف الأولية في المدارس الخاصة (الأهلية) أكثر تمكنا من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من أقرانهم في المدارس الحكومية.

٤-٢- الفروق باختلاف الصف الدراسي:

جدول رقم (١١)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف نوع الصف الدراسي

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | التعليق |
|----------------|----------------|--------------|----------------|--------|---------------|----------|
| بين المجموعات | ٠.٠٧ | ٢ | ٠.٠٤ | ٠.٢٢ | ٠.٨٠٢ | غير دالة |
| داخل المجموعات | ٢٧.٤٤ | ١٧٣ | ٠.١٦ | | | |

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف الصف الدراسي. أي أنه لا توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصف الأول أو الصف الثاني أو الصف الثالث فيما يتعلق بدرجة تمكنهم من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة.

٤-٣- الفروق باختلاف نوع التأهيل العلمي:

الجدول (١٢)

اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف نوع تأهيلهم العلمي

| نوع التأهيل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق |
|--------------------|-------|-----------------|-------------|-------------|--------|---------------|----------|
| تربوي | ١٥٩ | ٣.٥٦ | ٨٩.٨١ | ١٤٢٧٩.٥ | ١٣٠٢ | ٠.٥٣ | غير دالة |
| غير تربوي | ١٨ | ٣.٥١ | ٨١.٨٦ | ١٤٧٣.٥ | .٥ | ٢ | |

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيمة (يو) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف نوع تأهيلهم العلمي. أي أنه لا توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين التربويين وغير التربويين فيما يتعلق بدرجة تمكنهم من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة.

٤-٤- الفروق باختلاف التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس:

الجدول (١٣) اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف تخصصهم في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس

| التخصص | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | التعليق |
|-------------------|-------|-----------------|-------------------|--------|---------------|---------------------|
| اللغة العربية | ١٠٤ | ٣.٦٢ | ٠.٣٤ | ٢.٨٦ | ٠.٠٠٥ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |
| غير اللغة العربية | ٧٢ | ٣.٤٥ | ٠.٤٤ | | | |

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠.٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصهم في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، وذلك لصالح المتخصصين في اللغة العربية. أي أن معلمي الصفوف الأولية المتخصصين في اللغة العربية أكثر تمكناً من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من أقرانهم من ذوي التخصصات الأخرى غير اللغة العربية.

٤-٥- الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة في تدريس الصفوف الأولية:

جدول رقم (١٤)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات خبرتهم

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | التعليق |
|----------------|----------------|--------------|----------------|--------|---------------|---------------------|
| بين المجموعات | ٢.١٧ | ٣ | ٠.٧٢ | ٤.٩٤ | ٠.٠٠٣ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |
| داخل المجموعات | ٢٥.٩١ | ١٧٧ | ٠.١٥ | | | |

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠.٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات خبرتهم في تدريس الصفوف الأولية. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق تبين أنه توجد فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ للمعلمين ذوي الخبرة (من ٥ - إلى أقل من ١٠ سنوات) وذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر)، لصالح ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر). أي أن معلمي الصفوف الأولية الذين أمضوا أكثر من (١٠ سنوات) في التدريس أكثر تمكناً من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من أقرانهم الذين تقل خبرتهم عن عشر سنوات.

السؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية فيما يتعلق بدرجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة تعزى إلى: نوع المدرسة، الصف الدراسي، نوع المؤهل العلمي، التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، الخبرة في تدريس الصفوف الأولية ؟

١-٥ - الفروق باختلاف نوع المدرسة:

الجدول (١٥)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف نوع المدرسة الملتحقين بها

| نوع المدرسة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | التعليق |
|-------------|-------|-----------------|-------------------|--------|---------------|---------------------|
| حكومية | ٩٠ | ٢.٨١ | ٠.٧٤ | ٦.٩٨ | ٠.٠٠٠ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |
| أهلية | ٩٠ | ٣.٤٨ | ٠.٥٤ | | | |

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف نوع المدرسة الملتحقين بها، وذلك لصالح العاملين في مدارس أهلية. أي أن معلمي الصفوف الأولية في المدارس الخاصة (الأهلية) أكثر استفادة من وسائل التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من أقرانهم في المدارس الحكومية.

٥-٢- الفروق باختلاف الصف الدراسي:

جدول رقم (١٦)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف نوع الصف الدراسي

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | التعليق |
|----------------|----------------|--------------|----------------|--------|---------------|----------|
| بين المجموعات | ٠.٥٩ | ٢ | ٠.٢٩ | ٠.٥٤ | ٠.٥٨٢ | غير دالة |
| داخل المجموعات | ٩٣.٥٦ | ١٧٣ | ٠.٥٤ | | | |

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية في التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف نوع الصف الدراسي (الأول، الثاني، الثالث الابتدائي).

٥-٣- الفروق باختلاف نوع التأهيل العلمي:

الجدول (١٧)

اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف نوع تأهيلهم العلمي

| نوع التأهيل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق |
|--------------------|-------|-----------------|-------------|-------------|--------|---------------|----------|
| تربوي | ١٥٩ | ٣.١٢ | ٨٦.٩٤ | ١٣٨٢٣.٥ | ١١٠٣.٥ | ٠.١١١ | غير دالة |
| غير تربوي | ١٨ | ٣.٣٨ | ١٠٧.١٩ | ١٩٢٩.٥ | | | |

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن قيمة (يو) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف نوع تأهيلهم العلمي (تربوي، غير تربوي).

٥-٤ - الفروق باختلاف التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس:

الجدول (١٨)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف تخصصهم في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس

| التخصص | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | التعليق |
|-------------------|-------|-----------------|-------------------|--------|---------------|---------------------|
| اللغة العربية | ١٠٤ | ٣.٣٧ | ٠.٦٠ | ٥.٠٣ | ٠.٠٠٠ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |
| غير اللغة العربية | ٧٢ | ٢.٨٢ | ٠.٧٨ | | | |

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصهم في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، وذلك لصالح المعلمين المتخصصين في اللغة العربية.

٥-٥ - الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة في تدريس الصفوف الأولية:

جدول رقم (١٩)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية في التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة

باختلاف عدد سنوات خبرتهم

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | التعليق |
|----------------|----------------|--------------|----------------|--------|---------------|----------|
| بين المجموعات | ٢.٧٨ | ٣ | ٠.٩٣ | ١.٧٧ | ٠.١٥٥ | غير دالة |
| داخل المجموعات | ٩٢.٧٦ | ١٧٧ | ٠.٥٢ | | | |

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات خبرتهم في تدريس الصفوف الأولية.

السؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية فيما يتعلق بدرجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة تعزى إلى: نوع المدرسة، الصف الدراسي، نوع المؤهل العلمي، التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، الخبرة في تدريس الصفوف الأولية؟

٦-١ - الفروق باختلاف نوع المدرسة:

الجدول (٢٠)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف نوع المدرسة الملتحقين بها

| نوع المدرسة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | التعليق |
|-------------|-------|-----------------|-------------------|--------|---------------|---------------------|
| حكومية | ٩٠ | ٢.٣٨ | ٠.٧٥ | ٣.٠٩ | ٠.٠٠٢ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |
| أهلية | ٨٦ | ٢.٧٢ | ٠.٧١ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠.٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف نوع المدرسة الملتحقين بها، وذلك لصالح العاملين في مدارس أهلية. أي أن معلمي الصفوف الأولية في المدارس الخاصة (الأهلية) أكثر استفادة من وسائل التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من أقرانهم في المدارس الحكومية.

٦-٢ - الفروق باختلاف الصف الدراسي:

جدول رقم (٢١)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف نوع الصف الدراسي

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | التعليق |
|----------------|----------------|--------------|----------------|--------|---------------|----------|
| بين المجموعات | ٠.٥٨ | ٢ | ٠.٢٩ | ٠.٥٣ | ٠.٥٩٢ | غير دالة |
| داخل المجموعات | ٩٣.٦٧ | ١٦٩ | ٠.٥٥ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٢١) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف الصف الدراسي.

٦-٣- الفروق باختلاف نوع التأهيل العلمي:

الجدول (٢٢)

اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف نوع تأهيلهم العلمي

| نوع التأهيل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق |
|-----------------------|-------|--------------------|----------------|----------------|--------|------------------|----------|
| تربوي | ١٥٦ | ٢.٥٣ | ٨٦.٤٣ | ١٣٤٨٣.٠ | ١٢٣٧.٠ | ٠.٦٥٠ | غير دالة |
| غير تربوي | ١٧ | ٢.٦١ | ٩٢.٢٤ | ١٥٦٨.٠ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٢٢) أن قيمة (يو) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف نوع تأهيلهم العلمي.

٦-٤- الفروق باختلاف التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس:

جدول رقم (٢٣)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف تخصصهم في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس

| التخصص | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | التعليق |
|-------------------|-------|--------------------|----------------------|--------|------------------|------------------------|
| اللغة العربية | ١٠٢ | ٢.٧٠ | ٠.٦٧ | ٣.٢١ | ٠.٠٠٢ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |
| غير اللغة العربية | ٧٠ | ٢.٣٣ | ٠.٨١ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٢٣) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصهم في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، وذلك لصالح المتخصصين في اللغة العربية. أي أن معلمي الصفوف الأولية المتخصصين في اللغة العربية أكثر استفادة من وسائل التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من أقرانهم غير المتخصصين في اللغة العربية.

٦-٥- الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة في تدريس الصفوف الأولية:

جدول رقم (٢٤)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات خبرتهم

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | التعليق |
|----------------|----------------|--------------|----------------|--------|---------------|----------|
| بين المجموعات | ٠.٦٥ | ٣ | ٠.٢٢ | ٠.٣٩ | ٠.٧٦٤ | غير دالة |
| داخل المجموعات | ٩٧.٤٤ | ١٧٣ | ٠.٥٦ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٢٤) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات خبرتهم في تدريس الصفوف الأولية.

جدول رقم (٢٥)

ملخص نتائج أسئلة الفروق الإحصائية

| المحاور | المتغيرات | نوع المدرسة | نوع الصف | نوع المؤهل | التخصص في | الخبرة في |
|--|---|------------------|-----------------------------------|---------------------------|---|--|
| | | (حكومية - أهلية) | (الأول، الثاني، الثالث الابتدائي) | العلمي (تربوي، غير تربوي) | مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس (اللغة العربية، غير اللغة العربية) | تدريس الصفوف الأولية (أقل من عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات) |
| التمكن من مطالب التنمية المهنية | توجد فروق لصالح العاملين في المدارس الأهلية | لا توجد فروق | لا توجد فروق | لا توجد فروق | توجد فروق لصالح المتخصصين في اللغة العربية | توجد فروق لصالح ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر). |
| الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية | توجد فروق لصالح العاملين في المدارس الأهلية | لا توجد فروق | لا توجد فروق | لا توجد فروق | توجد فروق لصالح المتخصصين في اللغة العربية | لا توجد فروق |
| الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية | توجد فروق لصالح العاملين في المدارس الأهلية | لا توجد فروق | لا توجد فروق | لا توجد فروق | توجد فروق لصالح المتخصصين في اللغة العربية | لا توجد فروق |

التعليق على النتائج

يحسن قبل مناقشة نتائج أسئلة الدراسة التذكير ببعض صفات عينة الدراسة المشار إليها في الجداول رقم (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، حيث أظهرت النتائج أن (٥٠٪) من عينة الدراسة هم من المعلمين العاملين في المدارس الخاصة (الأهلية)، و (٨٨٪) من أفراد عينة الدراسة يحملون المؤهل التربوي، و (٤٠٪) من العينة من غير المتخصصين في اللغة العربية، ولدى (٤٨٪) من أفراد العينة خبرة (١٠ سنوات فأكثر) في التدريس، و (٣٠٪ تقريباً) لديهم خبرة (من ٥ - إلى أقل من عشر سنوات).

ومع أن (٨٨٪) من معلمي الصفوف الأولية الممثلين في هذه الدراسة يحملون المؤهل التربوي، وهذا شيء جيد، إلا أن (٤٠٪) من معلمي الصفوف الأولية غير متخصصين في اللغة العربية، وترتفع هذه النسبة لتصل إلى (٦٦.٧٪) من المعلمين في المدارس الحكومية، مقابل (٣٣.٣٪) في المدارس الأهلية. وهذه النتيجة توضح مدى البطء في إحلال المعلمين المتخصصين في اللغة العربية محل غير المتخصصين فيها وذلك خلال السنوات الأربع الماضية، حيث أشار الباحث في مقدمة هذه الدراسة إلى إحصائية مركز المعلومات في إدارة التربية والتعليم في الرياض (١٤٢٤هـ) التي تشير إلى أن ما يقرب من (٧٥٪) من معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية هم من غير المتخصصين في تدريس القراءة والكتابة. وعلى كل، فهذه النتيجة تدل على أن إشكالية تدريس القراءة والكتابة من غير المتخصصين لا تزال قائمة في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض، وهذا - لا شك - له انعكاسات سلبية على عملية تدريس القراءة والكتابة، والتمكن من مهاراتها المتعددة.

وقد أظهرت نتائج السؤال الأول أن نسبة كبيرة من معلمي الصفوف الأولية متمكنين من كثير من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة. لكن، في المقابل هناك

نسبة من المعلمين تقل درجة تمكنهم من بعض مطالب التنمية المهنية المهمة إلى الدرجة المتوسطة أو الضعيفة. فمثلاً، (٥٠٪) فقط من المعلمين يتمكنون بدرجة كبيرة من "المعرفة بالإستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة والكتابة" في حين أن النصف الآخر من المعلمين تقل درجة تمكنهم من هذا المطلب إلى الدرجة المتوسطة أو الضعيفة. وهذه النتيجة تتطابق تماماً على المطلب المتعلق "بالمعرفة بكيفية الاستفادة من أدب الأطفال في تدريس القراءة والكتابة". وهذان المطلبان من مطالب التدريس الأساس في عملية تعليم القراءة والكتابة، والضعف فيهما يؤدي إلى استخدام طرائق وإستراتيجيات قديمة أو غير فعالة في تدريس القراءة والكتابة، وكذلك عدم الاستفادة من أدب الأطفال، مثل: قراءة القصص المشوقة، أو الأشعار المغناة في التدريس، وتنمية اتجاهات الأطفال الإيجابية نحو القراءة. وقد أكدت هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة الحميدي (١٤٢١) من أن معلمي الصفوف الأولية ضعيفين في إعدادهم وتأهيلهم اللغوي، ودراسة الدخيل (١٤٢٧) التي أشارت إلى وجود قصور في عملية تدريب التلاميذ على مهارات القراءة، وعدم قدرتهم على تنمية ميول التلاميذ القرائية، بل إن أساليبهم اقتصرت على إجراءات روتينية في تعليم القراءة.

وأما إجابات السؤال الثاني، فقد أظهرت النتائج استفادة المعلمين الكبيرة من بعض وسائل التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، خصوصاً "الاستفادة من المتميزين في المدرسة في التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة"، و"الاستفادة من حلقات النقاش الجماعية للمعلمين المتخصصين في تدريس القراءة والكتابة"، و"الاستفادة من مشرف الصفوف الأولية في التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة". وهذه الوسائل المهنية يجمعها قاسم مشترك، وهي أنها جميعاً وسائل ميدانية تطبيقية تعكس مدى الفائدة من التعلم من الأقران إما بواسطة الاحتكاك بالمعلمين المتميزين في المدرسة وحضور

بعض الدروس التي يقدمونها للاستفادة من طرائق التدريس التي يستخدمونها، وكيفية عرض الدروس، وكيفية التفاعل مع الطلاب، وتقويمهم، وتحفيزهم على التعلم بطرائق جديدة، وإما بوساطة زيارات المشرفين الميدانية التي تساعد على تقويم أداء المعلمين وتوضيح نقاط الضعف والقوة لديهم في عملية التدريس. ويؤكد هذا الاتجاه أن وسائل التنمية المهنية النظرية، مثل: حضور المحاضرات المنهجية، أو قراءة الكتب المتخصصة لا تحظى بقدر كبير من عناية المعلمين بوصفها وسيلة من وسائل التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، حيث إن نسبة من المعلمين تتراوح ما بين (٢٤ إلى ٣٥٪) كانت استفادتهم من تلك الوسائل النظرية إما (ضعيفة) أو (غير متحققة).

أما فيما يتعلق بالاستفادة من الدورات التدريبية التي تقدمها إدارة التدريب التربوي في التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، فقد كانت نسبة من استفادوا منها من المعلمين بدرجة كبيرة وصلت إلى (٤١.٧٪) فقط، في حين أن النسبة الباقية من المعلمين قد استفادوا منها إما بدرجة متوسطة (٣٧.٢٪) أو بدرجة ضعيفة (١٣.٩٪) أو لم يستفيدوا منها إطلاقاً (٧.٢٪). وتؤكد هذه النتيجة عدد من الدراسات السابقة مثل دراسات (الثقفي، ١٤١٤؛ الغديان، ١٤١٦؛ العوين، ١٤٢٠؛ الغدير، ١٤٢٢، الرميح ١٤٢٥) التي أشارت إلى ضعف برامج التدريب القائمة، بسبب جمودها، وعدم تحديثها وفق ما يستجد في الساحة التربوية، وعدم ارتباطها بالحاجات الفعلية للمتدربين، وارتفاع أنصبة المعلمين من الحصة، وعدم وجود خطة واضحة لمتابعة النمو المهني للمعلمين. وقد تعود قلة استفادة المعلمين من الدورات التدريبية التي تقدمها الوزارة إلى ضعف ارتباط موضوعات تلك الدورات باحتياجات المعلمين المهنية والعلمية التي تسهم في نموهم المهني وتربطهم بالجديد والمفيد في مجال تخصصهم. وقد سبقت الإشارة في مقدمة هذه الدراسة إلى أن الخطة التنفيذية العاشرة

للبرامج التدريبية للعام الدراسي ١٤٢٨ / ١٤٢٩ هـ لم تتضمن أية برامج موجهة للمعلمين في تلك المرحلة حول مراحل النمو اللغوي أو كيفية تعلم القراءة والكتابة، أو الإستراتيجيات الحديثة في تدريس مهارات القراءة والكتابة، أو غيرها من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة المشار إليها في الاستبانة الموجهة للمعلمين.

وفي الوقت الذي يتجه فيه معلمو الصفوف الأولية إلى الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية التي تتم في داخل المدرسة أو خارجها خصوصا منها تلك الوسائل العملية أو التطبيقية المتمثلة في الاتصال بالمعلمين المتميزين أو المشرفين المتخصصين، فإن نتائج السؤال الثالث تظهر عزوفا ملحوظا من المعلمين في الاستفادة من وسائل التنمية الذاتية، أي التي تتم بمبادرة ذاتية من المعلم ودون تدخل أو توجيه من المدرسة أو إدارة التعليم. فمثلا، أظهرت نتائج السؤال الثالث أن (٤٢٪) من معلمي الصفوف الأولية لم يشتركوا في جمعية علمية متخصصة، مثل: "الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية"، أو "جمعية القراءة والمعرفة"، و (٣٥.٣٪) منهم لم يشتركوا في مجلة علمية متخصصة في تدريس القراءة والكتابة، و (٢٩.٧٪) منهم لم يشتركوا في الدروس والمحاضرات الصيفية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، و (٢٦.٧٪) منهم لم يشتركوا في منتديات (على الإنترنت) مهتمة بتدريس القراءة والكتابة. ووسائل التنمية المهنية الذاتية هذه وغيرها من الوسائل المذكورة في الاستبانة لا تقل أهمية وفائدة عن نظيراتها من وسائل التنمية المهنية الرسمية. بل إن هذه الوسائل الذاتية تعكس - بحق - مدى ولاء المعلم لمهنته وحرصه على فائدة طلابه من خلال تطوير مهاراته وتنمية معارفه وخبراته، دون الوقوف عند حدود المدرسة وما يقدم فيها من خبرات منهجية ودورات تدريبية. وقد سبقت الإشارة إلى أن البند الرابع عشر من أخلاقيات مهنة التدريس التي صدر إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج عنها عام ١٤١٥ هـ، ينصّ

على أن "المعلم في مجال تخصصه طالب علم وباحث عن الحقيقة، لا يدخر وسعاً في التزود من المعرفة، والإحاطة بتطورها في حقل تخصصه، تقوية لإمكاناته المهنية موضوعاً وأسلوباً ووسيلة"، وهو ما لم تعززه - مع شديد الأسف - نتيجة السؤال الثالث.

من جهة أخرى، تضمنت نتائج أسئلة الدراسة (الرابع والخامس والسادس) عدداً من الإجابات المتعلقة بإمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية فيما يتعلق بمحاور الاستبانة الثلاثة وهي: درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية، ودرجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية، ودرجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية تعزى إلى عدد من المتغيرات، مثل: نوع المدرسة، الصف الدراسي، نوع المؤهل العلمي، التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، الخبرة في تدريس الصفوف الأولية.

وبالنظر إلى الجدول رقم (٢٥) الذي يلخص نتائج أسئلة الفروق الإحصائية، يمكن التركيز على النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير نوع المدرسة (حكومية أو أهلية) لصالح العاملين في المدارس الأهلية وذلك في جميع المحاور الثلاثة: التمكن من مطالب التنمية المهنية، والاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية، والاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية. وقد يعزى تفوق معلمي الصفوف الأولية في المدارس الأهلية - وهم في الأكثرية غير سعوديين - إلى إعدادهم العلمي أو المهني قبل العمل، أو من حيث حرصهم على تنمية خبراتهم ومعارفهم المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة في أثناء عملهم في المدارس الأهلية، أخذاً في الاعتبار حرص معظم المدارس الأهلية على عملية التدريب المستمرة للمعلمين، وربط الخوافز والمكافآت بمدى تحصيل المعلم للخبرات المتعددة من خلال حضور حلقات النقاش، أو مشاغل العمل، أو الدورات التدريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس (اللغة العربية، أو غير اللغة العربية) لصالح المعلمين المتخصصين في اللغة العربية وذلك في جميع المحاور الثلاثة: التمكن من مطالب التنمية المهنية، والاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية، والاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية. وليس غريبا أن تظهر الفروق لصالح المعلمين المتخصصين في اللغة العربية نظرا لطبيعة الإعداد العلمي والمهني الذي يؤهل المعلمين لتدريس مواد اللغة العربية عموما ومواد القراءة والكتابة خصوصا. وفي هذه النتيجة إشارة صريحة إلى أهمية أن يقوم بتدريس اللغة العربية المتخصصين فيها فقط دون غيرهم، لقدرتهم على استيعاب المتغيرات العلمية والتقنية ذات العلاقة، وارتباطهم بوسائل التنمية المهنية ذات العلاقة بتدريس اللغة العربية، واستفادتهم -أكثر من غيرهم- من وسائل التنمية المهنية الرسمية مثل التدريب على رأس العمل.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة في التدريس (أقل من ١٠ سنوات، أكثر من عشر سنوات) لصالح المعلمين الذين تزيد خبرتهم في التدريس على (١٠ سنوات) وذلك في محور واحد فقط هو "التمكن من مطالب التنمية المهنية". وقد تعزى تلك النتيجة إلى تمكن المعلمين من المطالب المهنية ذات العلاقة بالتخصص لزيادة تعرضهم لعدد من الخبرات العلمية والمهنية إما من خلال القراءات العامة أو حضور الدورات التدريبية المتعددة. وقد توقع الباحث أن تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين بسبب سنوات الخبرة في محوري وسائل التنمية المهنية الرسمية ووسائل التنمية المهنية الذاتية، وذلك وفقا لما أشار إليه كاتز Katz (في: فيفر، و دنلاب، ١٩٩٧، ص ٢٢) من أنه بعد مرور خمس سنوات من التدريس يصل معظم

المعلمين إلى المرحلة النهائية من التطور المهني، وهي مرحلة النضج mature stag وفي هذه المرحلة تعمل الدراسات العليا، والأدبيات المهنية المتخصصة والندوات والمؤتمرات العلمية كوسائل يمكن استخدامها في تنمية تطورهم المهني، وفي هذه المرحلة يكون المعلمون قد طوروا كفاءاتهم التعليمية والثقة بأنفسهم، إلا أنهم مع ذلك لم يفقدوا الحاجات الملحة في تحسين مستوياتهم وتنميتها.

التوصيات

عطفا على أبرز النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة فإن الباحث يوجه عناية المسؤولين في شعبة الصفوف الأولية في وزارة التربية والتعليم، والمعنيين بتطوير التدريس في مرحلة الصفوف الأولية إلى أهمية العمل بالتوصيات الآتية:

١ - ضرورة أن يقوم بتدريس مهارتي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية معلمون متخصصون في تدريس اللغة العربية عامة، وتدريس القراءة والكتابة بخاصة، وألا يسمح لغير المعلمين المتخصصين في تدريس اللغة العربية بتدريس طلاب الصفوف الأولية إلا عند الضرورة القصوى.

٢ - في حال الحاجة إلى الاستعانة بمعلمين غير متخصصين في تدريس القراءة والكتابة للتدريس في الصفوف الأولية، فيجب إخضاعهم لدورة تدريبية لا تقل عن (٦ أشهر) للتمكن من العلوم والمعارف والمهارات والخبرات اللغوية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة في مرحلة الصفوف الأولية.

٣ - ضرورة بناء استمارات تقييم لأهلية معلمي الصفوف الأولية وكفاءتهم تقيس درجة تمكنهم من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، وإلزام المعلمين بحضور الدورات التدريبية المتخصصة بناء على نتائج التقييم.

٤ - إعادة النظر في برامج التدريب القائمة لتشمل موضوعات متخصصة تهتم معلمي الصفوف الأولية، مثل: "التمكن من استخدام الإستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة والكتابة" و "التمكن من كيفية الاستفادة من أدب الأطفال في تدريس القراءة والكتابة"، وغيرها من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة.

٥ - العمل على تقليل أنصبة بعض المعلمين المتميزين في تدريس القراءة والكتابة، وتوجيههم إلى مساعدة زملائهم في المدرسة من خلال تقديم الدروس النموذجية، والزيارات الصفية، وإقامة حلقات النقاش المتخصصة.

٦ - توجيه مشرفي الصفوف الأولية إلى ضرورة حث معلمي الصفوف الأولية على حضور المحاضرات التخصصية في مجال تدريس القراءة والكتابة، وقراءة الكتب المتخصصة، والاشتراك في الجمعيات العلمية المتخصصة، والاطلاع على نتائج البحوث الحديثة في المجالات العلمية المتخصصة، وزيارة مواقع الإنترنت المتخصصة، والاستفادة من كل ذلك في زيادة التمكن من مهارات تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية.

٧ - إجراء دراسات إضافية عن تأثير ضعف تمكن معلمي الصفوف الأولية من بعض مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة في تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو تعلم القراءة والكتابة، وأسباب عزوف المعلمين عن الاستفادة من بعض وسائل التنمية المهنية الرسمية والذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، وكذلك دراسة أسباب تفوق معلمي الصفوف الأولية في المدارس الأهلية على أقرانهم من المعلمين في المدارس الحكومية، وذلك في درجة تمكنهم من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، وفي استفادتهم من وسائل التنمية المهنية والذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة.

المراجع

- إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٠). موسوعة المناهج التربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة الرياض. (١٤٢٤). مركز المعلومات التربوية. الرياض.
- الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة الرياض. (١٤٢٨). الخطة التنفيذية العاشرة للبرامج التدريبية للعام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩ هـ. الرياض.
- الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة الرياض. (١٤٢٩). مركز المعلومات التربوية. الرياض.
- الثقفي، نورة محمد. (١٤١٤). برنامج تدريب مديرات المدارس الثانوية والمتوسطة بمعهد الإدارة العامة بالرياض وعلاقته بأدائهن الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- جاك ديلور وآخرون (١٩٩٦). التعلم: ذلك الكنز المكنون. القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو.
- حمدان، محمد زياد. (١٩٨٩). تطوير العاملين المدرسين أثناء الخدمة. عمان: دار التربية الحديثة.
- الحميدي، سعد. (١٤٢١). مشكلات تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: كلية التربية / جامعة الملك سعود.
- حواشين، برهان رشيد صالح. (١٩٨٨). الممارسات الإدارية لمديري المدارس الابتدائية لتحقيق النمو المهني للمعلمين كما يراها المعلمون والمديرون في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اردب، الأردن.
- الدخيل، عواد بن دخيل. (١٤٢٧). أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. الرياض: قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- رسلان، عثمان عبدالمعز. (١٤٢٠). دستور المعلمين. طنطا: دار البشير للثقافة والعلوم.
- الرميح، عبدالرحمن بن عيسى. (١٤٢٥). دور المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.

- زايد، نبيل محمد. (٢٠٠٠). النمو الشخصي والمهني للمعلم. القاهرة: دار المعارف، ط ٣.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٤). تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر. المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان: تكوين المعلم. ٢١-٢٢ / ٧ / ٢٠٠٤. المجلد الأول، ص ص ١١٥-١٤٢.
- السبيعي، عبدالله محمد. (١٤٢٧). أثر التدريب القائم على مطالب تعليم قواعد اللغة العربية في أداء معلمها بالمرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: كلية التربية/ جامعة الملك سعود.
- سليم، محمد الأصمعي. (٢٠٠٢). أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مجلة البحث التربوي (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية)، س ١، ع ١، ص ص ٧٠-١٧٣.
- السيف، عادل بن سعد. (١٤٢٧). الحاجات التدريبية في مهام الإدارة الصفية لمعلمي الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.
- شريف، غانم سعيد؛ وحنان سلطان. (١٩٨٣). الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية. الرياض: دار العلوم.
- الشريف، محمد بن سعد. (١٤٢٦). مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.
- العايد، عبدالله بن حسين. (١٤٢٧). تشخيص مظاهر الضعف في مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وبناء برنامج لعلاج الضعف فيها. رسالة دكتوراه غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.
- العوين، عبداللطيف. (١٤٢٠). مدى إلمام مديري المدارس المتوسطة والثانوية للبنين في مدينة الرياض بمهامهم اشرافية والمعوقات التي تحد من ذلك. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الغديان، عبدالمحسن. (١٤١٦). تقويم برامج التدريب التربوي بمعهد الإدارة العامة في إطار التعليم المستمر. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: كلية التربية/ جامعة الملك سعود.

- الغدير، أمل إبراهيم. (١٤٢٢). البرامج التدريسية وأثرها في أداء المديرات والمساعدات بالمدارس المتوسطة والثانوية في الرياض باستخدام نماذج تقويم الأداء الوظيفي. رسالة ماجستير غير مشورة. الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الفاهمي، حسن بن أحمد حسن. (١٤٢١). الحاجات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى.
- فيفر، إيزابيل، وجين دنلاب. (١٩٩٧). الإشراف التربوي على المعلمين. ترجمة: محمد عيد ديراني، الجامعة الأردنية، ط ٢.
- الكثيري، راشد، و صالح النصار. (١٤٢٦هـ). المدخل للتدريس. الرياض: مطابع الحمضي.
- مدبولي، محمد عبد الخالق. (٢٠٠٢). التنمية المهنية للمعلمين - الاتجاهات المعاصرة - المداخل - الإستراتيجية. العين: الإمارات العربية المتحدة .
- مرسي، محمد عبد العليم. (١٤١٥). المعلم والمناهج وطرق التدريس. القاهرة.
- مقرب، علي أحمد. (٢٠٠٠). النمو المهني وحاجات الإشراف التربوي لمعلمي التعليم الابتدائي (دراسة ميدانية). مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، (مج ١٤)، عدد (٢)، ص ص ٩١-٢٨.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج. (١٤١٥). أخلاقيات مهنة التدريس. الرياض
- مكتب التربية العربي لدول الخليج. (١٤٢٠). استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء. الرياض.
- المومني، خالد سليمان. (٢٠٠٧). التخطيط للنمو المهني للمعلمين. مجلة المعلم الإلكترونية <http://www.almualem.net/almualem/news.php?action=view&id=372>
- نشواتي، عبد المجيد. (١٩٩٨). علم النفس التربوي. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- نشوان، يعقوب. (١٩٨٢). الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع .

- النصار، محمد عبدالعزيز. (١٤٢٦). واقع أداء معلمي اللغة العربية من المتخصصين وغيرهم في الصفوف الأولية. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: كلية التربية / جامعة الملك سعود.
- النمري، حنان سرحان. (٢٠٠٨). الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته في المملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، ع (٧٤)، ص ص ٢٣١-٢٥٨.
- هلال، محمد عبدالغني حسن. (٢٠٠٣). مهارات التدريب أثناء العمل. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.
- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٣). دليل التدرب التربوي والابتعاث. الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث: الرياض.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٩). دليل الإدارة العامة للمناهج. الرياض.
- وزارة المعارف. (١٣٩٠). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. ط ١. الرياض.

المراجع الإنجليزية:

- Alfonso Rebert, Geral firth and Richard Nevill. (1981). Instructional supervision a behavior system. Second, Boston: Allyn and Bacon, Inc. P35-36.
- Best, J. , & Kahn, J. (1998). Research in education. Boston: Allyn and Bacon.
- Davis, Shirley, L. (2002). Trends in teacher certification and literacy: The preparation of tomorrow's reading teachers. The reading Teacher. Vol. 56, Iss. 2; pg. 196, 2 pgs.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. (1992). Model Standards for Beginning Teacher Licensing. Assessment and Development: A Resource for State Dialogue. Available at: www.Ccso.org/content/pdfs/corestrd.pdf
- Morant, Roland. (1982). In service education with in the school, (London: George Allen and Lin win in -service). Pp. 6-8.

الفصل الخامس

مقياس فون (Vaughan) المطور لقياس

اتجاهات المعلمين نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية^(١)

الملخص:

إنه مع أهمية التعرف على اتجاهات معلمي المواد الدراسية نحو تدريس القراءة إلا إنه يوجد عدد محدود جداً من الأدوات أو المقاييس الثابتة والصادقة والتي تقيس اتجاهات معلمي المواد الدراسية نحو تدريس القراءة في موادهم. وهذه الورقة عبارة عن عرض لمقياس فون المطور لقياس اتجاهات المعلمين نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية. وقد حرص الباحث على تطوير هذا المقياس والتأكد من مدى صدقه وثباته ومن ثم ترجمته إلى اللغة العربية وتطبيقه على عينة من معلمي ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية للتعرف على اتجاهاتهم نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية.

وقد تركز الحديث في هذه الورقة على التعريف بمقياس فون الأساسي وكيفية بناءه، ثم الحديث عن مقياس فون المطور وكيفية بناءه وتطبيقه، وأهم التوجيهات المعينة على الاستفادة المثلى من نتائج تطبيق هذا المقياس على معلمي ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية أو من في حكمهم ممن له علاقة بالعملية التعليمية بشكل عام مثل المشرفين التربويين ومديري المدارس وغيرهم.

(١) توثيق الأصل:

النصار، صالح عبدالعزيز. (٢٠٠١م). مقياس فون (Vaughan) المطور لقياس اتجاهات المعلمين نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر جمعية القراءة والمعرفة المنعقد في القاهرة في الفترة من ١١-١٢/٥/٢٠٠١م.

ربما لا يجادل اثنان في أهمية تدريس الأطفال القراءة في جميع المراحل التعليمية، لكن قد يتوقف البعض عند الحديث عن أهمية تدريس القراءة في جميع المواد الدراسية. إذ كيف تدرس القراءة في مواد مثل الرياضيات أو العلوم أو الاجتماعيات أو التربية البدنية أو غيرها. في حين أن الموضوع الصحيح لتدريس القراءة هو في مادة القراءة فقط وأن المسؤولين عن تدريسها هم بالدرجة الأولى معلموا اللغة العربية بشكل عام، وأحياناً في المرحلة الابتدائية فقط. لكن هذا المفهوم أو هذه النظرة إلى تدريس القراءة بدأت تتغير مع النظرة الحديثة إلى القراءة وأنها عملية مستمرة وأن التمكن من مهاراتها واستراتيجياتها أحد أهم عوامل النجاح وزيادة التحصيل.

وإذا كان تركيز التدريس في المرحلة الابتدائية على كيف يتعلم الأطفال القراءة فإن هدف التدريس في المرحلتين المتوسطة والثانوية ينبغي أن يكون على كيف يوظف الطلاب مهاراتهم القرائية في زيادة تعلمهم وتحصيلهم وفهمهم لما يقرأون. ذلك أن الأطفال في المستويات العليا في المرحلة الابتدائية وفي المرحلتين المتوسطة والثانوية يتعرضون لكم هائل ومتشعب من المعلومات والمعارف والخبرات والمصطلحات والمفردات من خلال دراسة المواد المختلفة التي لم يعتادوا على دراستها في الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية. لذا يبدو دور معلمي المواد الدراسية كبيراً في الاستفادة من مهارات واستراتيجيات القراءة المختلفة وذات العلاقة بكل مادة دراسية ومحاولة تدريس الطلاب تلك المهارات والاستراتيجيات لمساعدتهم في قراءة محتويات الكتب التي يدرسونها وزيادة مستوى الفهم والاستيعاب لما يقرأون. ويشير قلسمبي ورازنسكي (١٩٨٩) Gillespie and Ransinki إلى أن معظم المربين والمهتمين بالتدريس في المرحلتين المتوسطة والثانوية متفقون على أن تدريس القراءة

والمهارات الدراسية يقع تحت مسؤولية جميع معلمي المواد الدراسية. كما يؤكد كوهران (١٩٩٣) Cohran على أن المسؤولية تكون أكبر على معلمي المستويات العليا من المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية في تدريب الطلاب على كيفية زيادة الفهم والاستيعاب عند القراءة في كل مادة دراسية.

ومن هذا المنطلق تبرز أهمية التعرف على اتجاهات المعلمين نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية لمساعدة الباحثين والتربويين والمهتمين بتطوير المناهج التعليمية على تطوير برنامج القراءة في المرحلتين المتوسطة والثانوية. كما أن التعرف على اتجاهات المعلمين نحو تدريس القراءة يساعد على تطوير برامج التدريب التربوي قبل وأثناء الخدمة، والتعرف على مواطن القوة والضعف في عملية إعداد المعلمين.

لكن، ووفقاً لفون Vaughan (١٩٧٧م) فإنه مع أهمية التعرف على اتجاهات معلمي المواد الدراسية نحو تدريس القراءة (أي تدريس المهارات والاستراتيجيات اللازمة للفهم والاستيعاب في تلك المواد) كعامل مهم من عوامل التعلم، إلا إنه يوجد عدد محدود جداً من الأدوات أو المقاييس الثابتة والصادقة والتي تقيس اتجاهات معلمي المواد الدراسية نحو تدريس القراءة في موادهم. وحيث إن جميع هذه المقاييس -وحسب اطلاع الباحث- كتبت باللغة الإنجليزية ووجهت أصلاً إلى مجتمع مختلف عن مجتمعنا العربي، فقد حرص الباحث على البحث عن أفضل تلك المقاييس ومحاولة تطويرها والتأكد من مدى صدقه وثباته ومن ثم ترجمته إلى اللغة العربية وتطبيقه على عينة من معلمي ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية للتعرف على اتجاهاتهم نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية. وإن الباحث بنشر- مقياس فون المطور ليأمل أن يكون قد أسهم في إضافة لبنة إلى بناء التربية والتعليم في الوطن العربي، كما يأمل أن يكون قد ساهم في تسليط الضوء على موضوع تدريس القراءة في المواد الدراسية المختلفة.

وسيركز الحديث في هذه الورقة على التعريف بمقياس فون الأساسي وكيفية بناءه، ثم الحديث عن مقياس فون المطور وكيفية بناءه وتطبيقه، وأهم التوجيهات المعينة على الاستفادة المثلى من نتائج تطبيق هذا المقياس على معلمي ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية أو من في حكمهم ممن له علاقة بالعملية التعليمية بشكل عام مثل المشرفين التربويين ومديري المدارس وغيرهم.

مقياس فون لاتجاه المعلمين نحو تدريس القراءة

يعد مقياس فون للاتجاه (VAS) (Vaughan Attitudes Scale) ذي سلم الإجابة المكون من سبعة مستويات وفقاً لمقياس ليكرت (Likert Scale)، أحد أفضل المقاييس التي اطلع عليها الباحث والتي تقيس اتجاهات المعلمين نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية، وقد تشكل هذا الرأي بعد البحث والاطلاع في كثير من أدبيات الموضوع المتعلقة بتدريس القراءة في المواد الدراسية، وكذلك في موضوع اتجاهات المعلمين عموماً نحو القراءة وتدريس مهاراتها واستراتيجياتها في المواد الدراسية، وبعد سؤال بعض المهتمين بموضوع تدريس القراءة في الجامعات الأمريكية. من جهة أخرى، لاحظ الباحث قبول مقياس فون لدى كثير من الباحثين الذين قاموا بإجراء دراسات مسحية عن اتجاهات المعلمين نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية وتطبيق هذا المقياس في دراساتهم، ويذكر منهم على سبيل المثال:

Lloyd (1985), O'Connor (1986), O'Rourke (1980), and Wilson (1995).

وقد قام فون بالتدليل على صدق وثبات المقياس بإجراء ثلاث دراسات قام بها كل من فون و سابرز Vaughan and Sabers (١٩٧٧). وقد أوضح فون أيضاً ما يلي: "لقد تم فحص نوعين من الثبات لهما علاقة بهذا المقياس - الثبات الداخلي والاستقرار Internal consistency and stability. وقد جاءت درجة معامل كرونباخ للثبات الداخلي لجميع المقياس 87، مرتفع جداً لمقياس الاتجاه. أما معامل ارتباط بيرسون Person moment-product correlation فقد بلغ 77، ولمدى بين 66، إلى 89،" (ص. ٦٠٨).

وبالإضافة إلى اختبار الثبات الداخلي، قام فون و سابرز (١٩٧٧) بالتحقق من صدق البناء أو المفهوم (Construct Validity) بإجراء بعض التجارب للتحقق من ثلاثة أنواع من الصدق: الصدق التقاربي (Convergent validity)، التأثير بالمعالجة (Sensitivity to treatment)، والصدق التمييزي (Discriminate validit) وقد أظهرت نتائج هذه التجارب ما يلي:

(١) أثبت مقياس فون لاتجاه المعلمين نحو تدريس القراءة فروقاً في الاتجاه لمجموعتين توقع الباحثان وجود فروق بينهما في الاتجاه نحو تدريس القراءة.

(٢) أمكن استخدام مقياس فون لقياس الاختلاف في الاتجاه نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية.

(٣) كما أظهر مقياس فون أيضاً تفرداً في البناء.

مقياس فون المطور لاتجاه المعلمين نحو تدريس القراءة

لقد وجد الباحث أن مقياس فون للاتجاه (VAS) يحتاج إلى بعض التعديل ليكون أكثر شمولية ولكي يغطي بعض الجوانب المتعلقة بتدريس القراءة في المواد الدراسية والتي لم يتم التطرق إليها في مقياس فون الأساسي والتي رأى الباحث ضرورة إضافتها بعد القراءة والاطلاع في أدبيات الموضوع.

فمن جهة، وحيث إن مقياس فون المطور سيتم تطبيقه على عينة من مجتمع عربي (المجتمع السعودي) والذي يختلف في لغته عن لغة المجتمع الذي صمم من أجله المقياس (اللغة الإنجليزية)، كان لزاماً على الباحث أن يقوم ببعض الإضافة والتعديل في بعض العبارات حتى تتوافق مع لغة المجتمع العربي. فمثلاً، حيث إن مادة القراءة في المملكة العربية السعودية تدرس

بواسطة معلمي اللغة العربية فقد تم تغيير العبارة رقم (٧) في مقياس فون المطور لتصبح: "ينبغي أن يكون مدرسو اللغة العربية - فقط لا غير - مسؤولين عن تدريس مهارات القراءة في المرحلتين المتوسطة والثانوية"، وذلك بدلاً من: "ينبغي أن يكون مدرسو اللغة الإنجليزية - فقط لا غير - مسؤولين عن تدريس مهارات القراءة في المرحلتين المتوسطة والثانوية".

من جهة أخرى، فقد أضاف الباحث خمس عبارات جديدة تتعلق باتجاهات المعلمين نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية وتغطي بعض الجوانب التي لم يتطرق إليها فون في مقياسه. هذه العبارات الخمس (العبارات: ١٩، ١٨، ١٧، ١٦، و ٢٠ في المقياس الجديد) أخذت من مقياس هاكو Haque والذي تم بناؤه بواسطة جانيت هاكو (Janet Haque) عام ١٩٧٦ م. كما قام الباحث نفسه ببناء أربع عبارات أخرى لتغطي بعض الجوانب التي لاحظ الباحث غيابها من مقياسي فون و هاكو، وهذه العبارات هي ذات الأرقام: ٢١، ٢٢، ٢٣، و ٢٤.

هذه الإضافات والتغييرات على مقياس فون الأساسي قادت إلى تشكيل مقياس جديد أطلق عليه الباحث اسم: مقياس فون المطور لقياس اتجاهات المعلمين نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية. وكنتيجة لهذه الإضافات والتغييرات (باللغة الإنجليزية) على المقياس الأصلي فقد أراد الباحث أن يتحقق من مدى ثبات المقياس بصورته الجديدة المطورة ومدى ارتباط العبارات الجديدة بالعبارات الخمس عشرة الأساسية في المقياس. ولمعرفة مدى ارتباط العبارات التسع الجديدة بالعبارات الخمس عشرة الأساسية فقد قام الباحث أثناء وجوده في الولايات المتحدة الأمريكية بتطبيق المقياس بصورته المطورة والجديدة باللغة الإنجليزية على مجموعتين من طلبة كلية التربية في جامعة أوهايو في الولايات المتحدة الأمريكية. فأحد هاتين المجموعتين تتألف من ٢٨ طالباً و طالبة يدرسون مادة القراءة كمتطلب تخصصي (تم اختيار هذه المجموعة لتوقع معرفتهم بمفهوم وكيفية تدريس القراءة في المواد الدراسية)، وأما

المجموعة الأخرى فتألف من ٢٤ طالباً وطالبة يدرسون مقرراً آخر لا علاقة له بتدريس القراءة أو تخصص فنون اللغة. وبعد تحليل الإجابات، عمل اختبار ثبات للعبارة التسع الإضافية على مقياس فون المطور حيث ظهر أن معامل ألفا يساوي (٠,٦٥). كما تم بإجراء اختبار آخر للتعرف على مستوى العلاقة بين العبارات الخمس عشرة الأساسية في مقياس فون والعبارات التسع الجديدة في مقياس فون المطور ووجد أن معامل ألفا للمقياس الجديد المطور يساوي (٠,٧٢)، مما يشير إلى وجود علاقة مرتفعة بين العبارات التسع الجديدة والعبارات الخمس عشرة الأساسية في مقياس فون المطور.

ولمزيد من التأكد، فقد تم فحص الارتباط بين كل عبارة من العبارات التسع الجديدة وبين مقياس فون الأساسي وتبين وجود ارتباط إيجابي حيث كان مدى الارتباط بين ٣٦،

و ٥١. وقد ظهر من خلال معطيات الاختبارات السابقة أن تلك العبارات التسع المضافة إلى مقياس فون الأساسي تقيس الموضوعات نفسها التي يسعى مقياس فون إلى قياسها، كما أن العبارات التسع الجديدة أضافت مزيداً من الثبات إلى مقياس فون المطور.

كما قام الباحث أيضاً بتكييف مقياس فون المطور من طريقتين: الطريق الأول، حين غير سلم الإجابة على أسئلة المقياس من سبعة مستويات وفقاً لمعيار ليكرت Likert Scale إلى خمسة مستويات وفقاً للمعيار نفسه حيث طلب من المجيبين الإشارة إلى واحد من المستويات الخمسة كإجابة على كل سؤال من أسئلة المقياس، وقد عوملت المستويات الخمسة كأوزان تتراوح من ١-٥ درجات لتصبح كالتالي: أؤيد بشدة: ٥؛ أوافق: ٤؛ محايد: ٣؛ لا أوافق: ٢؛ أعارض بشدة: ١. وحيث إن المقياس المطور يتضمن عبارات صيغت بطريقة إيجابية وأخرى بطريقة سلبية، فقد قام الباحث بإعطاء وزن Priori weight بالترتيب التنازلي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للعبارة الإيجابية (العبارات ذات الأرقام: ١، ٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٣، ١٥، ١٩، ٢١،

٢٢، ٢٣، ٢٤). من جهة أخرى، أعطيت العبارات السلبية أوزاناً بالترتيب التصاعدي (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، وهي العبارات ذات الأرقام: ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٤، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠.

أما الطريق الآخر لتكييف المقياس المطور، فإنه في حين أظهرت الاختبارات الأولية ارتباطاً إيجابياً جيداً بين العبارات التسع الجديدة في مقياس فون المطور وبين مقياس فون الأساسي، فقد زادت وبشكل نسبي درجات مستويات الاتجاه لتعكس توزيع الدرجات في مقياس فون الأساسي. ويبين الجدول التالي والذي ابتكر بواسطة فون (١٩٧)، وطور بواسطة الباحث، كيفية تفسير مجموع الدرجات المتكونة من تطبيق مقياس فون المطور لمقياس اتجاه المعلمين نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية. وتراوح الدرجة بين ٢٤ إلى ١٢٠، حيث تعكس الدرجة العالية اتجاهاً أكثر إيجابية نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية، في حين تعكس الدرجة المنخفضة اتجاهاً أكثر سلبية نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية.

جدول رقم (١)

جدول يبين كيفية تفسير درجات اتجاهات المعلمين نحو تدريس

القراءة في المواد الدراسية والمأخوذة من مقياس فون المطور

| الاتجاه | المدى (الدرجة) |
|-----------------|------------------------|
| مرتفع | ١٠٤ (٤.٣٣) أو أعلى |
| أعلى من المتوسط | ٩٢ (٣.٨٣) - ١٠٣ (٤.٢٩) |
| متوسط | ٨١ (٣.٣٧) - ٩١ (٣.٧٩) |
| أقل من المتوسط | ٦٩ (٢.٨٧) - ٨٠ (٣.٣٣) |
| منخفض | ٦٨ (٢.٨٣) - أو أقل |

وقد تم تزويد المجيبين على مقياس فون المطور (معلمي المرحلة الثانوية) بتعريف واضح ومحدد لمفهوم "تدريس القراءة في المواد الدراسية" تجنباً للفهم الخاطئ من قبل المجيبين لمفهوم تدريس القراءة في المواد الدراسية لما وجد الباحث من خلال السؤال والمناقشة مع بعض المدرسين قبل التطبيق النهائي للمقياس من حيرة وتردد في قبول هذا المفهوم الجديد على الساحة التربوية واعتقاداً منهم بأن المقصود ينبغي أن يكون معلموا اللغة العربية فقط. كما أن تزويد المجيبين بتعريف مفهوم تدريس القراءة في المواد الدراسية كان الغرض منه كما أشار أوكونر (١٩٨٦) "مساعدة معلمي المرحلة الثانوية للإجابة بشكل أكثر دقة، وربما الإجابة بشكل أكثر إيجابية تجاه تدريس القراءة في المواد الدراسية".

ترجمة المقياس إلى اللغة العربية

بعد أن تم التحقق من صدق وثبات مقياس فون المطور في صورته الأولية باللغة الإنجليزية تم ترجمته إلى اللغة العربية بحكم أن لغة المجتمع المستهدف في هذه الدراسة هي اللغة العربية. ولتحقيق هذا الهدف، تم أولاً ترجمة مقياس فون المطور إلى اللغة العربية من قبل الباحث نفسه - حيث إن تخصص الباحث الأصلي هو اللغة العربية -، ومن ثم تم تسليم المقياس بصورته الجديدة وباللغة العربية إلى اثنين من طلبة الدكتوراه العرب والدارسين في تخصص القراءة وفنون اللغة في كلية التربية في جامعة أوهايو في الولايات المتحدة الأمريكية لإبداء رأيهم في المقياس واقتراح التعديلات اللازمة. وفي خطوة مقابلة، وبعد إجراء التعديلات الشكلية المطلوبة، قام الباحث سلم المقياس إلى اثنين آخرين من طلبة الدكتوراه العرب والمتخصصين في تدريس اللغة الإنجليزية للقيام بترجمة المقياس مرة أخرى إلى اللغة الإنجليزية لفحص فيما إذا كان هناك اختلاف بين المقياس في صورته العربية وصورته الإنجليزية. وقد وجد الباحث تطابقاً كبيراً بين المقياسين مما طمأنه إلى أن المقياس المطور

يقيس فعلاً ما ألف من أجله مقياس فون الأساسي، وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة البحث.

تطبيق مقياس فون المطور على معلمي ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية

بعد أن تم تجهيز مقياس فون المطور في صورته النهائية باللغة العربية تم استخدام المقياس إضافة إلى مقياس آخر في رسالة الباحث للدكتوراه والتي هي بعنوان: اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية ونحو القراءة بشكل عام. وقد وزعت الاستبانة بشقيها: المعلومات الشخصية (الجنس، المرحلة الدراسية، والتخصص)، ومقياس فون المطور على ٣٥٠ من المعلمين والمعلمات في المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض، أخضع منها ٣١٠ استبانة -وبنسبة إرجاع مقدارها ٨٨٪- للتحليل الإحصائي. وقد بلغت درجة معامل كرونباخ للثبات الداخلي لمقياس فون المطور ٠,76، مما يدل على أن المقياس ثابت ويمكن استخدامه لقياس اتجاهات المعلمين نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية.

كلمة أخيرة

إن الهدف من مقياس فون المطور هو مساعدة الباحثين والمهتمين بتطوير المناهج في التعرف على اتجاهات المعلمين نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية. كما يمكن الاستفادة من هذا المقياس في التعرف على اتجاهات عينات أخرى من غير المعلمين ممن لهم علاقة وثيقة بالتدريس من مثل المشرفين التربويين ومديري المدارس وطلبة الكليات التربوية أو الذين سيلتحقون بسلك التدريس.

والمقصود من تدريس القراءة كما بينه الباحث في التعريف الموجه للمجيبين هو:

تدريس مهارات واستراتيجيات القراءة ومهارات الدراسة و التعلم والتي تساعد

التلاميذ على فهم و بناء المفردات والمصطلحات المتعلقة بالمادة أو التخصص، كما تعين أيضاً على فهم واستيعاب المادة المقروءة سواء داخل الفصل أو خارجه مما يعمل على خلق قراء فاعلين ومتعلمين قادرين .

وقد حرص الباحث على أن يخرج هذا المقياس بالشكل الذي يتواءم وثقافتنا كما وأنظمتنا التعليمية العربية. ولقدر أكبر من الاستفادة من هذا المقياس يأمل الباحث تطبيق هذا المقياس على عينات مختلفة في مناطق مختلفة في المملكة العربية السعودية وفي العالم العربي. وعلى من يرغب في تطبيق هذا المقياس التنبه إلى بعض الأمور ومنها: (١) التأكد من سلامة المقياس اللغوية والإملائية عند إعادة كتابته حيث إن أي تغيير في الصياغة قد يحدث بعض اللبس أو عدم الفهم لدى المجيبين؛ (٢) التنبه عند إدخال البيانات وتحليلها إلى أن هناك بعض العبارات التي صيغت بطريقة إيجابية وعددها ١٤ عبارة، كما أن هناك بعض العبارات التي صيغت بطريقة سلبية وعددها ١٠ عبارات؛ (٣) إن أي إضافة أو حذف في عدد عبارات المقياس يؤثر في عملية تفسير الدرجات وفقاً للجدول الموضح أعلاه؛ (٤) عند تطبيق هذا المقياس على غير المذكور ينبغي التأكد من إعادة صياغة العبارات مرة أخرى لتتوافق وخطاب المؤنث.

إن الباحث وهو يقدم هذا المقياس المطور خدمة للعملية التعليمية والتربوية في وطننا العربي ليأمل من المهتمين بموضوع تدريس القراءة في المواد الدراسية الاستفادة من النتائج التي تتمخض عن تطبيق هذا المقياس في تطوير برنامج القراءة في المرحلتين المتوسطة والثانوية. كما يُرحب بأي اقتراح أو تنبيه يساعد على تطوير هذا المقياس أو تدارك بعض الخلل أو القصور فيه. وأخيراً، يأمل الباحث ممن يرغب في تطبيق هذا المقياس أخذ الأذن المسبق، والاطلاع على أي تغيير يتم في المقياس، والنتائج التي توصل إليها الباحث من خلال تطبيق هذا المقياس.

المراجع

- Alnassar, S. A. (2000). The attitudes of secondary school teachers in the kingdom of Saudi Arabia toward teaching reading in the content areas and toward reading. Unpublished doctoral dissertation, Ohio University, Athens.
 - Cochran, J. A. (1993). Reading in the content areas for junior high and high school. Boston: Allyn and Bacon.
 - Gillespie, C., & Rasinski, B. (1989). Content area teachers' attitudes and practices toward reading in the content areas: A review. Reading Research and Instruction, 28(3), 45-67.
 - Haque, J. (1976). Secondary classroom teachers' awareness, perception, and attitude toward reading in the content areas. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University.
 - Lloyd, B. A. (1985). Secondary reading: What high school teachers think. A research study of secondary teachers' opinions on the need for teaching reading skills. Paper presented at the Annual Meeting of the Colorado Council of the International Reading Association, Denver, CO. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 254 837)
 - O'Connor, M. R. (1986). Attitudes of selected secondary teachers toward reading in the content areas. Unpublished doctoral dissertation, The University of Michigan, Ann Arbor.
 - O'Rourke, W. J. (1980). Research on the attitude of secondary teachers toward teaching reading in content classrooms. Journal of Reading, 23, 231-339.
 - Vaughan, J. L. (1977). A scale to measure attitudes toward teaching reading in content classrooms. Journal of Reading, 20(7) 605-609.
 - Vaughan, J. L., & Sabers, D. (1977). Factors in validating affective scales: An applied study. Journal of Reading, 9(3), 253-258.
 - Wilson, E. A. (1995). Reading at the middle and high school levels: Building active readers across the curriculum. Arlington, VA: Educational Research Service.
-

(الملاحق)

مقياس فون المطور

لقياس اتجاهات المعلمين نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية

إعداد

د. صالح بن عبدالعزيز النصار

اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية

إن المقصود بتدريس القراءة في المواد الدراسية في فقرات هذه الاستبانة هو: تدريس مهارات واستراتيجيات القراءة ومهارات الدراسة والتعلم والتي تساعد التلاميذ على فهم وبناء المفردات والمصطلحات المتعلقة بالمادة أو التخصص، كما تعين أيضاً على فهم واستيعاب المادة المقروة سواء داخل الفصل أو خارجه مما يعمل على خلق قراء فاعلين ومتعلمين قادرين .

فضلاً، قم باختيار درجة الموافقة أو عدمها على العبارات الواردة في الاستبانة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، وفق المعيار التالي: أؤيد بشدة = ٥؛ أوافق = ٤؛ محايد = ٣؛ لا أوافق = ٢؛ أعارض بشدة = ١ .

| درجة الموافقة | | | | | العبارة |
|----------------|------------|------------|---------------|-----------------|---|
| أؤيد بشدة ٥ | أوافق ٤ | محايد ٣ | لا أوافق ٢ | أعارض بشدة ١ | |
| | | | | | ١. يجب على معلم المواد الدراسية (كالرياضيات و العلوم، واللغة العربية، و المواد الاجتماعية وغيرها) مساعدة الطلبة على تحسين قدراتهم القرائية. |
| | | | | | ٢. ينبغي تعريف الطلبة في المواد الدراسية بالمفردات والمصطلحات المتعلقة بالدرس قبل التعرض لهذه المفردات أو المصطلحات أثناء قراءة القطعة المقررة. |
| | | | | | ٣. ينبغي أن تكون المسؤولية الأولى لمعلم المواد الدراسية نقل المعرفة المتعلقة بالمادة فقط. |
| | | | | | ٤. عدد قليل من الطلبة يمكن أن يتعلموا كل ما يحتاجونه حول كيفية القراءة في السنوات الست الأولى من الدراسة. |
| | | | | | ٥. ينبغي أن تقع المسؤولية الأولى حول تعليم الطلبة كيف يدرسون |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | (أو يذاكرون) على عاتق معلمي القراءة فقط. |
| | | | | ٦. ينبغي أن يكون التعرف على كيفية تدريس مهارات القراءة في المواد الدراسية متطلباً للحصول على شهادة التأهل للتدريس في المرحلة المتوسطة والثانوية . |
| | | | | ٧. ينبغي أن يكون مدرسو اللغة العربية - فقط لا غير - مسؤولين عن تدريس مهارات القراءة في المرحلة المتوسطة والثانوية. |
| | | | | ٨. ينبغي على المعلم أن يظهر اهتماماً و محبة للقراءة إذا كان يرغب في تحسين ميل الطلبة نحو القراءة. |
| | | | | ٩. ينبغي على معلمي المواد الدراسية أن يدرسوا محتوى المادة فقط ويتركوا تدريس مهارات القراءة لمعلمي القراءة. |
| | | | | ١٠. ينبغي على معلم المواد الدراسية أن يكون مسؤولاً عن مساعدة الطلبة على التفكير في المستويين التفسيري (أو العميق) والمباشر (أو السطحي) عند القراءة. |
| | | | | ١١. ينبغي على معلمي المواد الدراسية أن يكونوا مهتمين بالدرجة الأولى بالموضوع الذي يدرسونه بغض النظر عن تدريس أية مهارة للقراءة حتى ولو كان باستطاعتهم ذلك. |
| | | | | ١٢. ينبغي على معلمي المواد الدراسية مساعدة الطلبة على تعلم وضع هدف أو أهداف لما يقرأونه. |
| | | | | ١٣. ينبغي على كل معلم للمواد الدراسية أن يدرس الطلبة كيف يقرأوا الكتاب المتعلق بالتخصص أو المادة. |
| | | | | ١٤. تدريس مهارات القراءة في المرحلة المتوسطة والثانوية مضيعة للوقت. |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | ١٥. ينبغي على معلمي المواد الدراسية أن يكونوا على وعي بالمفاهيم النظرية لعملية القراءة. |
| | | | | ١٦. إن مسؤولية تدريس مهارات القراءة تقع على عاتق المدرسة في المرحلة الابتدائية فقط وليس في المرحلة المتوسطة أو الثانوية. |
| | | | | ١٧. إن تدريس أو تنمية المفردات والمصطلحات لدى الطالب جزء من عملية تدريس القراءة، لذا فينبغي عدم تضمينها المنهج الذي أقوم بتدريسه. |
| | | | | ١٨. تدريس مهارات البحث في المكتبة وكيفية الحصول على المراجع ليس من مسؤوليتي. |
| | | | | ١٩. إن مسؤولية تدريس مهارات القراءة تقع على عاتق كل معلم في المرحلة المتوسطة و الثانوية في المجال الذي يقوم بالتدريس فيه. |
| | | | | ٢٠. ينبغي أن يكون تدريس مهارات القراءة فقط للطلبة الضعاف في القراءة في المرحلة المتوسطة والثانوية. |
| | | | | ٢١. إنه لمن المهم أن يتم ربط الطلبة بكتب أخرى خارجية حول الموضوع المدرس غير الكتاب المقرر. |
| | | | | ٢٢. إنه لمن المهم أن أتعاون مع مدرس القراءة حول مهارات واستراتيجيات القراءة التي يحتاجها طلبي. |
| | | | | ٢٣. ينبغي أن يتضمن التدريب على رأس العمل كيفية تدريس مهارات واستراتيجيات القراءة في المواد الدراسية. |
| | | | | ٢٤. يمكن أن يقوم معلم المواد الدراسية بدور مهم في دعم اتجاه الطلبة الإيجابي نحو القراءة. |

الفصل السادس

مهارات وإستراتيجيات القراءة

المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات^(١)

التمهيد

تعد القراءة أحد العوامل المهمة للتفوق والنجاح، ليس في مادة القراءة أو مواد اللغة العربية فحسب، بل في جميع المواد. وتمكن الطلاب من مهارات وإستراتيجيات القراءة عامل مهم في تحصيلهم في جميع المواد. وتدرّس المهارات والإستراتيجيات القرائية لا يقتصر على معلمي القراءة أو اللغة العربية فقط، مع أهمية دورهم في ذلك، بل يتعداه إلى معلمي المواد الدراسية أنفسهم، وذلك كونهم أعرف بطبيعة المواد التي يدرسونها، والمهارات أو الإستراتيجيات التي يحتاجها طلبتهم في كل موضوع. إذًا، فكل معلم، في جميع المراحل، هو معلم للقراءة.

ومعلم الرياضيات هو أحد أولئك المعنيين بمساعدة التلاميذ على تطوير الكفاءة اللغوية خلال درس الرياضيات. كما هو المعني أيضاً بتطوير قدرات الطلاب القرائية و تدرّس مهارات وإستراتيجيات القراءة اللازمة لفهم المسائل اللفظية الرياضية، لما لذلك من انعكاس إيجابي على تحصيل الطالب في تلك المادة وزيادة استفادته من معطياتها. ودعوة معلمي الرياضيات إلى تدرّس القراءة في موادهم لا يعني -وكما يفهمه البعض- أن يقوم المعلم بتخصيص حصص أو جزء من الحصة في كل يوم لتدرّس مهارات وإستراتيجيات

(١) توثيق الأصل:

النصار، صالح عبدالعزيز. (١٤٢٤هـ). مهارات وإستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، العدد ١٥ / ٢، في العام ١٤٢٤هـ.

القراءة، وإنما يعني أن يكون المعلم على وعي ومعرفة بالمهارات القرائية اللازمة التي يحتاجها طلبته لفهم الموضوع، وعلى وعي بالإستراتيجيات المعينة على قراءة المواد والكتب التي تدور حول مجال التخصص، ومن ثم توجيه الطلاب إلى استخدام تلك المهارات أو الإستراتيجيات عند الحاجة إليها وذلك في سياق تدريس الموضوع أو المادة الدراسية.

وتركيز هذه الدراسة على دور معلمي الرياضيات في تدريس مهارات وإستراتيجيات القراءة، إنما هو مثال ونموذج للدور الذي يمكن أن يؤديه كل معلم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وفي المرحلتين المتوسطة والثانوية، في تدريس القراءة بمفهومها الواسع الذي يتعدى تدريس التلاميذ القراءة الصحيحة، وهو ما يقوم به معلم القراءة في الصفوف الأولية، إلى تنمية المهارات والإستراتيجيات التي يحتاجها التلاميذ في داخل المدرسة وخارجها لمساعدتهم على التعلم، وعلى فهم ما يقرأون بشكل أفضل، بل والاستمتاع بما يقرأون.

ومحاولة من الباحث في طرح بعض الحلول العملية لمشكلة ضعف الطلاب في قراءة المسائل اللفظية وفهمها، وفهم المطلوب منها، ومن ثم الإجابة عن المشكلة الرياضية الواردة فيها، فقد هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الدور الذي تؤديه القراءة في تدريس الرياضيات بشكل عام، وفي تدريس المسائل اللفظية بشكل خاص. كما هدفت إلى عرض بعض المهارات والإستراتيجيات القرائية التي تساعد الطلاب على التغلب على مشكلة قراءة وفهم المسائل الرياضية الواردة في كتب الرياضيات.

وقد أوصى الباحث في ختام هذه الدراسة القائمين على تدريس الرياضيات والمهتمين بتأليف الكتب الرياضية الدراسية بضرورة تزويد معلمي الرياضيات في كل مرحلة دراسية بأهم مهارات وإستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية الرياضية، وإشراك

المتخصصين في اللغة العربية والمهتمين بكتابة القصص للأطفال عند تأليف الكتب الرياضية المشتملة على المسائل اللفظية، وتوفير الدورات المتخصصة في تدريس القراءة (المهارات والإستراتيجيات) لمعلمي ومشرفي الرياضيات قبل الخدمة وأثناء الخدمة لمساعدتهم على الأداء الأفضل أثناء تدريس المسائل اللفظية الرياضية.

المقدمة

تعد القراءة والكتابة والرياضيات (الحساب بالمفهوم القديم) الثلاثي المشترك والتي حظيت على مر العصور بال العناية الخاصة حتى إن معرفة الحد الأدنى فيها يعد ضرورياً للخروج من دائرة الأمية إلى دائرة العلم والمعرفة. لذا فإنه لا غرابة أن يكون هناك قدر مشترك بين هذه العلوم الثلاثة وتأثير وتأثر متبادل، ولا غرو أن تغطي هذه العلوم بعناية المربين بشكل عام والعاملين في حقل المناهج وطرق التدريس بشكل خاص ومحاولة التطوير المستمر لهذه المواد وتيسير تمكن الطلاب منها.

وفي الآونة الأخيرة، اتجه اهتمام المربين والمهتمين بالتدريس في المرحلتين المتوسطة والثانوية بشكل خاص إلى القراءة وعلاقتها بالمواد الدراسية الأخرى، ودورها في زيادة التحصيل في تلك المواد. وكيف أنه مع تقدم الطالب في سنوات الدراسة تزداد حاجة إلى استخدام مهارات وإستراتيجيات القراءة المعينة على الدراسة بشكل عام والفهم والاستيعاب لما هو مقروء في كل مادة دراسية بشكل خاص. وفي هذا الصدد، فقد أشار كل من بيرنز، رو، وروس [١، ص ٤٧٧] إلى أن النصوص المقروءة في كتب المقررات الدراسية مثل العلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية وغيرها من المواد غالباً ما تكون صعبة على الطلاب، لأنها أولاً تشتمل على موضوعات علمية يصعب قراءتها وفهمها على كثير من الطلاب، كما أنها تشتمل على العديد من المفاهيم والمصطلحات الدراسية التي لم يتعرف عليها الطلاب أثناء

دراستهم في المرحلة الابتدائية. لذلك - وفقاً للمؤلفين أنفسهم - فإن الطلاب يحتاجون إلى التمكن من مهارات واستراتيجيات قرائية مختلفة لفهم المقروء في تلك المواد الدراسية.

ولا شك أن قراءة الرياضيات تختلف عن القراءة العامة "حيث تتطلب قراءة الرياضيات دقة ونظاماً ومرونة وتركيزاً، فنجد الشخص الذي يقرأ جريدة أو رواية قد يواجه القليل من الانتباه للتفاصيل، أو قد يمر على المعنى أو قد ينصرف ذهنياً. أما عند قراءة جزء من رياضيات من كتاب رياضيات فيجب على القارئ أن يعرف المعنى الدقيق لكل مصطلح رياضي ولكل رمز رياضي." [٢، ص ٩٧] لذا، فإن الطلاب في مادة الرياضيات يحتاجون إلى مهارات وإستراتيجيات القراءة اللازمة للفهم والاستيعاب لما هو مقروء بشكل عام، ولقراءة وفهم المسائل اللفظية الرياضية بشكل خاص. وقد أكد العمري [٣] أن النجاح في مسائل الرياضيات اللفظية يعتمد بدرجة كبيرة على قراءة المسألة، وأن عدم تمكن الطالب من القراءة وضعفه فيها يجعله غير قادر على حلها، وأن من أهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء حلهم للمسائل الرياضية اللفظية الصعوبات اللغوية والقرائية. كما أشار موث إلى أهمية القراءة في تدريس الرياضيات بقوله: "إنه لمن المؤكد أهمية الدور الذي تلعبه القراءة في تعلم الرياضيات، وخاصة فيما يتعلق بدراسة المشكلات اللفظية." [٤، ص ٧٦]

و هذه الدراسة محاولة لتسليط الضوء على أهمية تدريس القراءة في مادة الرياضيات، والتنبيه على بعض المهارات والإستراتيجيات القرائية المعينة على قراءة المسائل الرياضية وفهمها ومن ثم التمكن من حل المشكلات الرياضية الواردة فيها، وأخيراً، عرض بعض التوصيات الكفيلة بتطوير كتب الرياضيات المشتملة على المسائل اللفظية، وكذلك تطوير كفاءة وقدرة معلمي الرياضيات للاستفادة الأمثل من مهارات وإستراتيجيات القراءة لزيادة فهم الطلاب واستيعابهم عند قراءة المسائل اللفظية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الدور الذي تؤديه القراءة في تعلم الرياضيات بشكل عام، وفي تعلم المسائل اللفظية بشكل خاص. كما تهدف هذه الدراسة إلى عرض بعض المهارات والإستراتيجيات القرائية التي تساعد الطلاب على التغلب على مشكلة قراءة وفهم المسائل الرياضية الواردة في كتب الرياضيات، إيماناً من الباحث بالترابط بين القراءة والرياضيات، وأن يتمكن من المهارات والإستراتيجيات القرائية اللازمة في مادة الرياضيات أحد أسباب التفوق والنجاح وزيادة التحصيل في تلك المادة وفي جميع المراحل التعليمية.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها إحدى الدراسات القليلة التي تسلط الضوء على العلاقة بين القدرة على القراءة وبين فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات. وتتميز هذه الدراسة عن غيرها بتقديم بعض الحلول والمقترحات العملية لمشكلة الضعف في قراءة المسائل اللفظية وفهمها والتي تحظى بعناية الباحثين والمهتمين بتدريس القراءة في المواد الدراسية المختلفة. يذكر أبو زينة [٥، ص ٢١٠] أن حل المسائل الرياضية اللفظية وطرق تدريسها من أهم الموضوعات التي شغلت العاملين في حقل تدريس الرياضيات أو المهتمين بها منذ وقت طويل. ومع أن المسائل اللفظية قد حظيت بكثير من اهتمام الباحثين في حقل الرياضيات، إلا أنها لم تحظ بالدراسات الكافية من قبل المهتمين بتدريس القراءة. وقد أشار موث [٤] ضمناً إلى أهمية التعاون بين المهتمين بتدريس الرياضيات والمهتمين بتدريس القراءة بقوله: إن القائمين على تدريس الرياضيات والمهتمين بتطويرها يدركون أهمية الدور الذي يلعبه الفهم القرائي في الرياضيات، لكنهم يتطلعون إلى طرق أكثر عملية وتماسكاً لمساعدة معلمي الرياضيات على تدريس المهارات القرائية اللازمة المعينة على الفهم والاستيعاب.

ومن هذا المنطلق فإن هذه الدراسة تستمد أهميتها من أنها تسعى إلى:

- ١- توضيح أهمية تدريس القراءة في مادة الرياضيات.
- ٢- توضيح دور معلم الرياضيات في تدريس المهارات والإستراتيجيات القرائية المعينة على فهم المسائل اللفظية.
- ٣- التعريف بأهم الإستراتيجيات والمهارات القرائية المعينة على قراءة المسائل اللفظية في مادة الرياضيات وزيادة الفهم والاستيعاب لذلك النوع من المسائل.

خلفية المشكلة

إن من المشكلات التي تواجه الطلاب في مادة الرياضيات ضعفهم في قراءة المسائل اللفظية وفهمها، وفهم المطلوب منها ومن ثم الإجابة عن المشكلة الرياضية الواردة فيها. وقد أكد فهر [٦، ص ٥٣٦] صعوبة المسائل الرياضية اللفظية على التلاميذ بقوله:

إن دراسة المسائل اللفظية في حد ذاتها مشكلة بالنسبة للتلاميذ في أي مرحلة تعليمية، والدليل على ذلك إنه عندما تتحول إحدى المسائل اللفظية إلى عملية حسابية، تتضاءل صعوبتها، وبالعكس إذا تحولت مجموعة من المعادلات السهلة إلى مسائل لفظية ارتفع مستوى صعوبتها.

كما أوضح العمري [٣] أن عدداً من المهتمين بتعليم الرياضيات أشاروا إلى أن قراءة المسألة وفهمها واستيعاب اللغة المكتوبة بها يؤثر على حلها، وبالمقابل فإن ضعف القدرة على قراءة المسألة وفهمها يعد من أهم العوائق التي تعيق الطالب عند حلها وتقلل من تحصيله فيها. وقد أشار أبو زينة [٥] إلى أن نتائج إحدى الدراسات دلت على أن ٢٩٪ من طلاب المرحلة الابتدائية يعود ضعفهم في المسائل اللفظية إلى ضعفهم في القراءة وأن ١٩٪ منهم إلى عدم قدرتهم على تفسير ما تمت قراءته.

كما بين أبو زينة في موضع آخر أن عدم تمكن التلاميذ من القراءة الصحيحة يعد أحد أسباب ضعف الطلاب في المسائل الرياضية اللفظية. ومن الأسباب التي ذكرها إضافة إلى هذا السبب [٧، ص ٢١٠-٢١١]:

- ١- ضعف حصيلة المفردات اللغوية لدى الطالب.
 - ٢- الإخفاق في استيعاب المسألة لغوياً من قبل الطالب.
- أما المغيرة [٨، ص ١٥٣] فقد رد ضعف الطلاب في قراءة مسائل الرياضيات اللفظية إلى وقوعهم في الأخطاء القرائية التالية:
- ١- يخطئون في تفسير معطيات المسألة .
 - ٢- يخلطون بين المعطى والمطلوب .
 - ٣- يجدون صعوبة في الاحتفاظ بالمشكلة عقلياً .
 - ٤- عدم القدرة على تحليل ما يقرؤون .
 - ٥- عدم القدرة على فهم لغة المشكلة .

مشكلة الدراسة

في ضوء العرض السابق لخلفية المشكلة، يمكن تحديد مشكلة الدراسة على النحو التالي:

- ما مهارات وإستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات؟
- وينبثق عن هذه المشكلة الرئيسة عدد من الأسئلة الفرعية وهي:
- ١- ما أهمية تدريس القراءة في مادة الرياضيات؟

٢- ما دور معلم الرياضيات في تدريس مهارات وإستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية؟

٣- ما مهارات وإستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات؟

مصطلحات الدراسة

مهارات القراءة: القدرات المطلوبة للنجاح في القراءة، مثل: مهارة الفهم والاستيعاب، مهارة التعرف على الكلمة، وغيرها. [٩، ص ٢٣٥]

إستراتيجيات القراءة: مجموعة الخطط المحكمة التي يضعها المتعلم لنفسه لتحسين أدائه وتحقيق أهدافه من وراء القراءة. [٩، ص ٢٤٤]

المسائل اللفظية الرياضية: عرفتها حنان مقداد [١٠] بأنها المشكلات الرياضية المكتوبة بمفردات، ورموز لغوية، والتي تدور حول موقف كمي، وتحتاج إلى حل دون الإشارة إلى نوع العملية المطلوبة عند الحل.

تدريس القراءة في مادة الرياضيات: المقصود بتدريس القراءة في مادة الرياضيات هو تدريس مهارات وإستراتيجيات القراءة التي تساعد التلاميذ على قراءة المسائل اللفظية بشكل صحيح وكذلك فهمها واستيعاب مضمونها للوصول إلى الحل الصحيح للمشكلة الرياضية الواردة فيها.

الدراسات السابقة

تدور أغلب الدراسات السابقة التي تحصل عليها الباحث حول دراسة المسائل اللفظية الرياضية ومشكلة ضعف الطلاب في قراءتها وفهمها. ولم يجد الباحث -حسب اطلاعه

وبحثه - أي دراسة عربية تتحدث عن المهارات والإستراتيجيات القرائية اللازمة لمعالجة الضعف في قراءة المسائل اللفظية الرياضية أو كيفية تدريس تلك المهارات والإستراتيجيات. ومن أهم الدراسات التي تتصل بموضوع هذه الدراسة ما يلي:

١. دراسة لنفل Linville

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مستوى المفردات اللغوية المستخدمة في المسألة وصعوبة المسألة على التلاميذ. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن مستوى المفردات اللغوية المستخدمة في المسألة يؤثر تأثيراً ذا دلالة إحصائية على صعوبة المسألة، كما بينت النتائج أن اختلاف الأداء حسب الذكاء والقدرات اللغوية ذو دلالة إحصائية، أما الفروق بين أداء الذكور والإناث فلم يكن ذا دلالة إحصائية. [١١]

٢. دراسة مقداد

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير الصعوبات اللغوية للمسائل الرياضية اللفظية على فهمها لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ تلميذة من متوسطات التحصيل في جميع المواد الدراسية في الصف الرابع الابتدائي في عشر مدارس من مدارس مكة المكرمة. وقد كان من أبرز نتائج الدراسة استبدال بالكلمات الصعبة المستخدمة في المسائل كلمات مألوفة للتلميذات يسهل فهم المسائل اللفظية. [١٠]

٣. دراسة نوح

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم القدرة على قراءة الأعداد وأنشطتها (العديدية وغير العديدية) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالتعليم الأساسي في محافظة الاسكندرية وذلك في مستويات: إدراك الرموز، تحديد المعاني اللفظية للرموز، تحليل العلاقات بين الرموز، وحل المسائل اللفظية. وقد بينت نتائج الدراسة انخفاض مستوى أداء التلاميذ في حل

المسائل اللفظية المتصلة بالأعداد وأنشطتها. وأن معظم التلاميذ لا يتمكنون من القدرة على حل المسائل اللفظية التي تتضمن هذه الأعداد. وقد أوصى نوح في ختام دراسته بضرورة الاهتمام بتدريس مهارات القراءة الرياضية كنشاط رياضي أساسي في منهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية. [١١]

٤. دراسة عميرة

هدفت دراسة عميرة إلى التعرف على صعوبات قراءة التلاميذ للرياضيات والعلاقة بين القدرة القرائية في الرياضيات وانقرائية كتب الرياضيات. وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك صعوبات تقابل الأطفال أثناء قراءة لغة الرياضيات من مثل: ترجمة الأعداد والأرقام إلى ألفاظ، وعدم القدرة على قراءة الأعداد الكبيرة، وعدم التمييز بين مدلولات ومعاني بعض الرموز الرياضية، وعدم القدرة على المسائل الحسابية اللفظية والمربطة بعمليات جمع وطرح الأعداد. كما بينت الدراسة أن كتب الرياضيات المقررة على أطفال الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي متوسط الانقرائية، وأن مستوى القدرة القرائية لأطفال مجموعة البحث ضعيف. [١٢]

٥. دراسة حسن

هدفت دراسة حسن إلى التعرف على الصعوبات التي تصادف تلاميذ الصفوف الأخيرة من الحلقة الابتدائية (الثالث والرابع والخامس) في حل المشكلات اللفظية الحسابية، والتعرف على أسباب هذه الصعوبات وتقديم بعض الخطوط الإرشادية لعلاج هذه الصعوبات. وقد أوضحت نتائج الدراسة أنه يوجد صعوبات تواجه التلاميذ عند حل المسائل الرياضية اللفظية في كل من الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية، وأن من الصعوبات: الصعوبة في قراءة المسألة قراءة صحيحة، و الصعوبة في ترجمة المسألة اللفظية إلى

جمل وعلاقات عديدة. ومن الأسباب التي أشارت إليها الدراسة و تنتج عنها هذه الصعوبات: ضعف قدرة التلاميذ على القراءة الصحيحة للمسائل اللفظية، وعدم فهم التلاميذ لبعض المصطلحات المستخدمة في المسألة. [١٣]

٦. دراسة القحطاني

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير أسلوب حل المشكلات على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي المقارنة مع الأسلوب التقليدي، وفهم تلاميذ الصف السادس للمسائل الرياضية اللفظية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية ككل لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مهارتي فهم المسألة الرياضية اللفظية والقدرة على التحقق من صحة الحل وذلك لصالح المجموعة التجريبية. [١٤]

٧. دراسة العمري

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قدرة الطالب على القراءة وقدرته على حل المسائل الرياضية اللفظية، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت قدرة الطالب على حل المسألة الرياضية اللفظية تختلف تبعاً لاختلاف درجة المجهول المستخدم في المسألة -الدرجة الأولى أو الدرجة الثانية- وكذلك عدد المجاهيل -مجهول واحد أو مجهولان. وقد توصلت دراسة العمري إلى عدد من النتائج المهمة ومنها: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قدرة الطالب على القراءة وقدرته على حل المسائل الرياضية اللفظية. وقد أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بموضوع المسائل الرياضية اللفظية من قبل المسؤولين عن المقررات الدراسية والمدرسين، وكذلك الاهتمام بمادة المطالعة (القراءة) لتأثيرها على التحصيل في المواد الدراسية الأخرى. [٣]

و يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

١. ركزت دراسات كل من العمري و مقداد و لنفل على مشكلة فهم المسائل اللفظية الرياضية، وأن أحد أسباب ضعف الطلاب في فهم ذلك النوع من المسائل يعود إلى ضعفهم في القراءة أو عدم تمكنهم من استخدام المهارات اللازمة لفهم تلك المسائل.
٢. بينت دراسة القحطاني أن أسلوب حل المشكلات القائم على فهم المسألة يؤثر إيجاباً على القدرة على حل المسائل اللفظية الرياضية.
٣. ركزت دراستي حسن وعميرة على التعرف على الصعوبات التي تصادف تلاميذ الصفوف الأخيرة من الحلقة الابتدائية عند حل المشكلات اللفظية، وأن أحد أهم هذه الصعوبات هي الصعوبة في قراءة المسألة قراءة صحيحة، وعدم القدرة على حل المسائل اللفظية المشتملة على بعض العمليات الرياضية.
٤. لم تتضمن أي من الدراسات السابقة الحلول العملية أو المقترحات المتضمنة لبعض المهارات والإستراتيجيات القرائية اللازمة للتغلب على الضعف في قراءة وفهم المسائل اللفظية (عدا دراستي حسن و نوح اللتان غطتا جانباً يسيراً من الحلول العملية لمعالجة ذلك الضعف).
٥. تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تركز أكثر على دور القراءة في تعلم مادة الرياضيات، واقتراح الخطوات والحلول العملية المتضمنة بعض المهارات والإستراتيجيات القرائية التي يحتاجها الطلاب لفهم واستيعاب المسائل اللفظية، ومن ثم الإجابة الصحيحة للمشكلات الرياضية الواردة فيها. كما تقدم هذه الدراسة بعض التوجيهات لمعلمي الرياضيات حول تدريس المهارات

والإستراتيجيات اللازمة لفهم المسائل اللفظية، وتوجيه الطلاب لاستخدام تلك المهارات والإستراتيجيات عند حل المسائل اللفظية.

أولاً: أهمية تدريس القراءة في مادة الرياضيات

إن اللغة بشكل عام تأثيراً مباشراً أو غير مباشر على التعلم بجميع أشكاله. وقد أكد عدد من الباحثين تأثير اللغة على تعلم الرياضيات. فهذا سكادا Secada [١٥] يشير إلى أن لديه عدداً كافياً من الأدلة التي تجعله يصل إلى نتيجة مفادها أن التحصيل في الرياضيات يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتمكن من اللغة. وفي دراسة لريد نقلاً عن سوفيني [١٦] أجراها على طلاب الرياضيات بالمستوى الثالث تبين وجود علاقة بين استيعاب اللغة ونمو المهارات الرياضية على المستويين الابتدائي والثانوي في مراحلها المبكرة. "وهو (أي ريد) يعرف ثلاث فئات من النمو اللغوي: استيعاب اللغة، وتكوين المفهوم، والرموز الرياضية. وهو يرى أن الاستيعاب يصبح مهماً بشكل مضطرب خلال المراحل المبكرة في تطور الرياضيات. والاعتماد في هذه الحالة على استيعاب اللغة الإنجليزية يقل في المرحلة المتقدمة من المستوى الثاني وفي المستوى الثالث الأكثر تقدماً مفسحاً المجال أمام المتطلبات الأصعب للغة شديدة الاقتضاب هي لغة الرموز الرياضية" [١٦، ص ٢٣٣].

هذا بالنسبة لدور اللغة بشكل عام في تعلم الرياضيات، أما القراءة - كأحد فنون اللغة - فتعد أحد العوامل المهمة للتفوق والنجاح ليس في مادة القراءة أو مواد اللغة العربية فحسب بل في جميع المواد. وتمكن الطلاب من مهارات وإستراتيجيات القراءة عامل مهم في تحصيلهم في جميع المواد والتي منها مادة الرياضيات. يقول العمري [٣، ص ٢٩]:

تعد القراءة الوسيلة الرئيسية في مجال التربية والتعليم وتحمل الجزء الأكبر في تحقيق أهداف عملية التربية والتعليم، فعلى الرغم من أن تعليم القراءة يعد من أول الأهداف التي

يجب أن تتحقق عند كل متعلم إلا أنها تتحول لتصبح وسيلة لا هدفاً بذاته فالقراءة ليست مادة منفصلة عن المواد التحصيلية الأخرى بل إنها جزء من كل مادة فهي الوسيلة للحصول على المعلومات من هذه المواد وبالتالي فإن عدم تمكن الطلاب من القراءة ونقص قدراتهم القرائية يؤثر على التحصيل في المواد الأخرى.

وقد بينت أبو عميرة [٢، ص ٩٨] أن قراءة الرياضيات تعد إحدى المهارات الرياضية الأساسية التي ينبغي تنميتها لدى التلاميذ، وأن نقص هذه القدرة لديهم يمكن أن يعرضهم ومدرسيهم إلى صعوبات في تدريس وتعليم الرياضيات. كما أكد القحطاني [١٤، ص ٤٦] أن العلاقة بين القدرة على القراءة والقدرة على حل المسائل الرياضية اللفظية في المراحل الابتدائية علاقة مؤثرة، "لأن الذي لا يقرأ غالباً يتعثر في حل المسائل التي لا بد من قراءتها". كما ربط هاملتون صراحة بين القدرة على القراءة الصحيحة وقراءة المسائل الرياضية اللفظية والتي هي في نظره مشكلة تحتاج إلى علاج وذلك بقوله:

تعد قراءة المسائل الرياضية اللفظية واحدة من أكبر المشاكل التي لا بد من مواجهتها، حقيقة أن معظم التلاميذ لديهم صعوبات في مجال أسلوب حل المسائل، هؤلاء لم يتعلموا أبداً كيف يقرأون مسائل الرياضيات. [٣، ص ٤]

وما ذكره هاملتون يشير ضمناً إلى أن للقراءة دوراً مهماً في فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات وأن التمكن من إستراتيجيات ومهارات القراءة المطلوبة في مثل مادة الرياضيات معين على زيادة التحصيل ومن ثم التفوق والنجاح في هذه المادة.

والعلاقة بين القراءة والكتابة والرياضيات مدعمة بكثير من الشواهد. فهذا ديل و بينز Dail and Bains [١٧، ص ١١٣] يؤكدان بقولهما: "لقد تبين أنه كلما كان الطالب أكثر تمكنًا من القراءة والكتابة، كان فهمه للرياضيات أكبر". كما بين سوفيني [١٦، ص ٢٣٢] أن قدرة

التلميذ على حل المسائل القصصية تنقيد إلى حد كبير بمستوى استيعابه للغة. أما عن علاقة اللغة بالتحصيل فيشير كل من رو وستود و بيرنز [Roe, Stoodt and Burnz ١٨]، ص ٢٤٦ إلى وجود علاقة قوية بين القدرة على القراءة والتحصيل في الرياضيات، وأن طالب الرياضيات يجب أن يكون لديه مهارات قرائية جيدة لكي يفهم ويستوعب المفاهيم الرياضية والتي تشرح بكلمات مكتوبة. وبشكل عام، فإن تعليم القراءة سوف يؤدي إلى فوائد كثيرة في الدافعية والتحصيل في الرياضيات.

ثانياً: دور معلم الرياضيات في تدريس مهارات وإستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية

إن تدريس المهارات والإستراتيجيات القرائية لا يقتصر على معلمي القراءة أو اللغة العربية فقط مع أهمية دورهم في ذلك، بل يتعداه إلى معلمي المواد الدراسية أنفسهم وذلك كونهم أعرف بطبيعة المواد التي يدرسونها والمهارات أو الإستراتيجيات التي يحتاجها طلبتهم في كل موضوع. ويؤكد سارجنت Sargent [١٩، ص ٢٢] على هذا الدور بقوله:

إن معلم المواد الدراسية هو المعلم (١) الأقدر على تدريس المفاهيم والمصطلحات الجديدة والمتعلقة بالدرس، (٢) الأكثر إدراكاً ومعرفة على وضع الأهداف القرائية المتعلقة بالمادة، (٣) الأقدر على تنمية اتجاه وميول الطلاب نحو القراءة، (٤) الأقدر على تحديد المفاهيم والمصطلحات المهمة والمتوقع تدريسها، (٥) الأكثر إلماماً بالمصادر والوسائل المختلفة وأهميتها وكيفية استخدامها في تطوير خبرات الطلاب، (٦) وأخير فهو الذي أكثر تأقلاً ودراية بالموضوع أو النص وكيفية قراءته ومن ثم فهمه.

ومعلم الرياضيات هو أحد أولئك المعنيين بمساعدة التلاميذ على تطوير الكفاءة اللغوية خلال درس الرياضيات. كما هو المعني أيضاً بتطوير قدرات الطلاب القرائية و

تدريس مهارات وإستراتيجيات القراءة اللازمة لفهم المسائل اللفظية الرياضية، لما لذلك من انعكاس إيجابي على تحصيل الطالب في تلك المادة وزيادة استفادته من معطياتها. ودعوة معلمي الرياضيات إلى تدريس القراءة في موادهم لا يعني -وكما يفهمه البعض- أن يقوم المعلم بتخصيص حصص أو جزء من الحصة في كل يوم لتدريس مهارات وإستراتيجيات القراءة، وإنما يعني أن يكون المعلم على وعي ومعرفة بالمهارات القرائية اللازمة التي يحتاجها طلبته لفهم الموضوع، أو الإستراتيجيات المعينة على فهم المسائل اللفظية بشكل خاص، ومن ثم توجيه الطلاب إلى استخدام تلك المهارات أو الإستراتيجيات عند الحاجة إليها وذلك في سياق تدريس الموضوع أو المادة الدراسية "والمعلم الناجح هو الذي يستطيع بشكل أو آخر زيادة قدرة الطلاب على القراءة وفهم ما يقرأون". [٢٠، ص ٢١٨]

ومن هذا المنطلق، فإن على معلم الرياضيات أن يطور من اتجاهه نحو القراءة بشكل عام، حيث إن اتجاه المعلم الإيجابي نحو القراءة واستشعاره لأهميتها ينعكس إيجاباً على رغبة المعلم في تطوير مهارات وإستراتيجيات القراءة اللازمة لفهم المسائل اللفظية، كما ينعكس أيضاً على اتجاه التلاميذ نحو القراءة ورغبتهم في تطبيق ما تعلموه من مهارات وإستراتيجيات عند حل المسائل اللفظية أو عند القراءة بشكل عام. ويؤكد اليكساندر على أهمية اتجاه المعلم -أي معلم- نحو القراءة بقوله: "إنه لا يوجد أدنى شك في أن المعلم هو العامل الأقوى في تنمية اتجاه الطلاب نحو القراءة". [٢١، ص ١٧٦]

ولأن أغلب المسائل اللفظية تحتوي على عدد من المفردات والمصطلحات الجديدة على الطلاب، فينبغي على معلم الرياضيات التحضير المسبق لكل مسألة من المسائل اللفظية ومحاولة التعرف على الطريقة المناسبة لتدريسها، والتعرف على المفردات والمصطلحات الجديدة المشتملة عليها تلك المسألة، والطريقة المناسبة لتعريف الطلاب بتلك المصطلحات

وضرب الأمثلة المناسبة عليها. كما أن على معلم الرياضيات التمكن من المهارات والإستراتيجيات القرائية اللازمة لقراءة المسائل اللفظية، ومحاولة تمثل هذه المهارات والإستراتيجيات عند ضرب الأمثلة التوضيحية، ومحاولة مساعدة التلاميذ على استخدام الإستراتيجيات القرائية المناسبة وتطبيقها داخل الفصل وخارجه.

ولكي يكون التلاميذ أكثر تصوراً وإدراكاً لأهداف القصة أو المسألة اللفظية في مادة الرياضيات، فإن على المعلم أن يدرب التلاميذ على كيفية بناء القصة، وكيفية تضمينها المسألة الرياضية، والتعرف على ما هو مهم وما ليس مهماً لحل المسألة الرياضية. ويمكن لمعلم الرياضيات الوصول إلى ذلك الهدف بأن يطلب من التلاميذ بين فترة وأخرى أن يصوغوا هم أنفسهم قصصاً أو مسائل لفظية مشتملة على بعض المشكلات اللفظية، أو يطلب منهم العمل في مجموعات لتأليف مسألة لفظية حول موضوع الدرس والطلب من مجموعة أخرى إيجاد الحل الصحيح لها. ويمكن للمعلم أن يوفر المساندة الخارجية للتلاميذ لمساعدتهم على إنجاز المهمة أو حل المسألة، على أن تقل هذه المساندة تدريجياً كلما أصبح التلاميذ أكثر تمكنًا للمهارة المطلوبة.

ثالثاً: مهارات وإستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة

الرياضيات

١. كيفية القراءة

يجب تنبيه الطلاب على أن قراءة المسائل اللفظية تختلف عن قراءة النصوص الأخرى، فهي تحتاج إلى تركيز وتدقيق في المعنى ومعرفة مراد كل كلمة في المسألة. ويؤكد على هذا الأمر كل من رو و ستود و بيرنز [Roe, Stoodt and Burnz, ١٨، ص ٢٥٠] بقولهم: إنه يجب على الطلاب (في مادة الرياضيات) أن يتعلموا القراءة بإمعان، فليس بإمكانهم تجاوز بعض

الكلمات أو فهم المعنى من سياق الكلام. كما أنه من الأهمية أن يفهم الطلاب المعنى الدقيق لكل كلمة حيث إن قراءة كلمة واحدة بشكل خاطئ يمكن أن يغير معنى القطعة أو المسألة كاملة. ولكي يقرأ الطالب المسألة الرياضية بفاعلية ويفهم المطلوب منها بشكل دقيق ينبغي على معلم الرياضيات تنبيه الطلاب إلى اتباع الخطوات التالية:

١-١. قراءة المسألة بطريقة صامته وبسرعة متوسطة لاستيعاب الفكرة العامة من النص المقدم أو المسألة.

٢-١. قراءة المسألة مرة أخرى ببطء وترو، وفي هذه القراءة يقوم الطلاب بالتعرف على المطلوب أو السؤال الموجود في المسألة والإشارة إليه بوضع خط تحته أو وضعه بين قوسين.

٣-١. يطلب من أحد الطلاب قراءة المسألة قراءة جاهرة، ثم يطلب المعلم من الطلاب التنبيه على بعض الكلمات الصعبة أو غير الواضحة في المسألة ومن ثم شرحها وبيان معناها.

٤-١. يطلب من أحد الطلاب إعادة صياغة المسألة دون الرجوع إلى الكتاب ومساعدة الطلاب على فهم المسألة بشكل كامل.

٥-١. تنبيه الطلاب على التأمل في الرسوم التوضيحية أو الجداول والبيانات المرفقة بالسؤال إن وجدت.

٦-١. قراءة السؤال المتضمن في المسألة، ومحاولة توضيحه للطلاب ثم تنبيههم على كيفية ترتيب الإجابة وفقاً للسؤال.

٢. قاموس المصطلحات الرياضية:

تعد فكرة قاموس المصطلحات الرياضية من أهم الإستراتيجيات التي تساعد الطلاب على التعرف الدقيق والاستخدام الأمثل للمفردات والمصطلحات الرياضية. إن أحد أسباب صعوبة فهم المسائل الرياضية هو طبيعة الكلمات والمفاهيم الواردة في تلك المسائل من حيث جدتها وغرابتها على أذهان الطلاب. وتزداد هذه الصعوبة كلما كان الطفل أصغر سناً ومن ثم أقل قدرة على تصور وفهم المعاني المجردة. لذا ينصح الباحثون في موضوع تدريس القراءة في المواد الدراسية بمساعدة الطلاب على بناء المفردات والمفاهيم والمصطلحات الجديدة وذلك بعمل قاموس شخصي مصغر لكل مفردة رياضية جديدة تمر على الطالب، ومن ثم تدوين هذه المفردات والمفاهيم في هذا القاموس ثم القيام بتشجيع الطلاب على كتابة معاني تلك المفردات والمفاهيم بتعبيرهم الخاص وليس باستخدام تعاريف القاموس القياسي. ويمكن للمعلم مراجعة هذه المفردات بشكل دوري مع الطلاب أو في بداية كل حصة بشكل سريع وخاصة المفردات أو المفاهيم ذات العلاقة بالدرس المقرر. كما يمكن إبراز هذه المصطلحات والمفاهيم مع تعاريفها في صحيفة الفصل. [١٨، ص ٢٥١]

٣. صياغة التعريفات الرياضية:

أورد كل من رو، ستود، و بيرنز [١٨، ص ٢٥٢] في كتابهم طريقة أخرى مساعدة لتكوين وصياغة التعريفات الرياضية قدمت من قبل رتشارد إيرل الذي اقترح أربعة أنواع أو طرق للتعريف الرياضي وهي: التعريف الرسمي، بيان الصفات، الأمثلة التشبيهية، وأخيراً الأمثلة الواقعية. هذا ويمكن للمعلمين استخدام هذه الطرق في تعريف المصطلحات أو المفاهيم الرياضية قبل قراءة الطلبة للمسائل اللفظية. ويمكن أن يقوم الطلاب أنفسهم بتعريف مصطلحات جديدة مستخدمين تلك الطرق الأربعة في التعريف. وفيما يلي أمثلة لكل نوع من هذه التعريفات [١٨، ص ٢٤٧]:

٣-١. التعريف الرسمي: يعرف المربع على أنه متوازي الأضلاع، ذو زوايا أربع قائمة، وله أربعة أضلاع متساوية في الطول.

٣-٢. بيان الصفات: هناك عدة أشياء حقيقية لأي مربع، فله بعدان فقط وهما الطول والارتفاع. كما أن له بالضبط أربعة أضلاع وهي خطوط مستقيمة لها نفس الطول. وللمربع أربع زوايا داخلية مجموعها ٣٦٠ درجة، وكل زاوية في المربع عبارة عن ٩٠ درجة.

٣-٣. الأمثلة التشبيهية: يمكن أن ترسم نماذج من المربعات على اللوح أو على ورقة أو أي مادة أخرى، كما يمكن أن يشار إليها من خلال الرسومات والصور.

٣-٤. الأمثلة الواقعية: يمكن أن يبحث عن أشياء واقعية أو من صنع الإنسان لتمثيل تكوين المربع. فيمكن أن يشار إلى المربعات في الديكور أو في بعض الصفات المعمارية، أو الإشارة إلى البرواز الداخلي للنافذة أو الغرفة أو أي قطعة من الأثاث.

هذا ويمكن الاستعانة بهذه التعريفات الرياضية أثناء قراءة الطلاب للمسائل اللفظية وذلك من خلال إعادة شرحها أو تذكير الطلاب بها كلما دعت الحاجة.

٥. طريقة كريس

لقد اقترح إلين كريس [١٨، ص ٢٥٢] طريقة لمساعدة الطلاب على حل المسائل التي تكون على شكل قصة. وهذه الطريقة التي اقترحها كريس تساعد الطلاب على تعيين العملية أو العمليات المناسبة لحل المسألة. ويمكن تطبيق هذه الطريقة بالشكل التالي:

٥-١. ابحث المشكلة بصوت عال (التفكير بصوت عال)، وحاول أن تتصور الحل.

٥-٢. اسأل ماذا يريدني السؤال أن أجده؟ هذه الخطوة تساعد الطلاب على وضع هدف لما يقرأون ولماذا يقرأون.

٥-٣. اسأل ما هو الإجراء الصحيح؟ (جمع - طرح - قسمة... الخ)

٥-٤. اقرأ المسألة قراءة جاهرة.

٥-٥. أجب عن المسألة.

هذا وينصح "كريس" بالتأكد من عمل الطلاب بإجراء تعداد الخطوات المطبقة في المسألة. وفيما يلي نموذج أو مثال لهذه العملية:

أ- السؤال: ما العملية التي استخدمتها لحل المسألة؟

ب- الإجابة: الجمع والقسمة.

ج- كيفية الحل: يجب أن أجد متوسط القيمة، ثم أجمع وأقسم لتحديد متوسط القيمة.

د- خطوات الحل: جمعت تكلفة تشغيل السيارة وثمان السيارة عندما اشتراها المالك. بعد

ذلك قمت بقسمة المجموع على رقم أميال السيارة التي قطعتها بواسطة المالك.

٦. طريقة إيرل

هذه الطريقة لحل المسائل الرياضية اللفظية قدمت من قبل ريتشارد إيرل وفيها

يستخدم المعلم مجموعة من الخطوات لإرشاد الطلاب من خلال اللغة المكتوبة للمسألة.

الخطوات التالية مبنية أساساً على الخطوات المقترحة من إيرل [١٨، ص ٢٥٢]:

٦-١. اقرأ المسألة بسرعة لتحصل على تصور عام أو فهم عام لها. تصور المسألة، لا

تشغل فكرك بالأرقام.

٦-٢. اختبر المسألة مرة ثانية. حدد السؤال المطلوب إجابته. هذا السؤال يأتي عادة في آخر المسألة، ولكن قد يوجد في أي مكان آخر من المسألة.

٦-٣. اقرأ المسألة مرة أخرى لتحديد المعلومات المعطاة. هذه المعلومات قد تكون أرقاماً معينة أو قيم.

٦-٤. حلل المسألة لترى كيفية العلاقة بين المعلومات. حدد أي معلومة ناقصة أو أي معلومات غير ضرورية.

٦-٥. قم بحساب الحل.

٦-٦. اختبر إجابتك. ضع علامة على الأجزاء من الحل والمتوافقة مع السؤال أو الأسئلة المطلوب حلها. تأكد، هل إجابتك منطقية؟

٧. عمل قصة من عنوانها

تساعد هذه الاستراتيجية التلاميذ على تصور الهدف من استخدام القصة أو المسألة اللفظية في مادة الرياضيات وتدريبهم على كيفية بنائها وصياغتها وتضمينها المشكلة اللفظية مما يعينهم على الوصول الصحيح للمسائل اللفظية التي تواجههم في مادة الرياضيات. وتقوم خطوات هذه الطريقة على النحو التالي: [١٦، ص ٢٣٦]

أخبر التلاميذ بأنهم سوف يكتبون قصصاً صحفية من "عناوين" تؤولفها. واكتب "عنواناً" على السبورة على شكل جملة عددية واطلب من الأطفال أن يؤلفوا قصة تتماشى مع ذلك العنوان. ويمكن للأطفال أن يرسموا صوراً لحكاية القصة أيضاً. والمثال التالي يوضح هذه الطريقة:

$$١٢ = ٤ \times ٣$$

القصة: يمكن لزورق أن يسع ٣ أشخاص، ولدينا أربعة زوارق، ويستطيع حوالي ١٢ شخصاً أن يركبوا.

كذلك يمكن استخدام عناوين من جمل مفتوحة، ويستطيع أطفال آخرون أن يحلوا المسائل المقدمة في مثل هذه القصص. والمثال التالي يوضح هذه الطريقة:

اصطدنا ٥ سمكات، ثم اصطدنا ٤ سمكات أخرى، وقفزت ثلاثة من القارب. كم سمكة بقيت لدينا للأكل؟

الإجابة: ٦

التوصيات والمقترحات

في ختام هذه الدراسة التي عنيت بموضوع مهارات وإستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات، يوصي الباحث القائمين على تدريس الرياضيات والمهتمين بتأليف الكتب الرياضية الدراسية بما يلي:

١. توجيه معلمي الرياضيات إلى تدريس مهارات وإستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية والمقترحة في هذه الدراسة.

٢. تزويد معلمي الرياضيات في كل مرحلة دراسية بأهم المهارات والإستراتيجيات القرائية الملائمة لتدريس المسائل اللفظية الرياضية في تلك المرحلة.

٣. توفير الدورات المتخصصة في تدريس القراءة (المهارات والإستراتيجيات) لمعلمي ومشرفي الرياضيات قبل الخدمة وأثناء الخدمة لمساعدتهم على الأداء الأفضل أثناء تدريس المسائل اللفظية الرياضية.

٤. ضرورة إشراك المتخصصين في اللغة العربية والمهتمين بكتابة القصص للأطفال

عند تأليف الكتب الرياضية المشتملة على المسائل اللفظية، وضرورة التأكد من صحتها لغوياً وإملائياً.

٥. وضع ملحق بالمفردات الرياضية الجديدة المستخدمة في كتاب الرياضيات لكل مرحلة وتوضيح معاني تلك المفردات إما في نهاية كل موضوع أو في نهاية الكتاب المقرر، وتدريب الطلاب على استخدام تلك المفردات في كتاباتهم الرياضية، وإدخالها ضمن التقويم المرحلي أو النهائي.

٦. يقترح الباحث إجراء دراسات تجريبية للتأكد من مدى فاعلية مهارات وإستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات المبينة في هذه الدراسة، وكذلك التعرف على آراء معلمي الرياضيات ومشرفيها حول تطبيق هذه المهارات والإستراتيجيات ونواحي القوة والضعف فيها.

المراجع

- Burns, P. C., Roe, B. D., & Ross, E. P. "Teaching reading in today's elementary schools". Boston: Houghton Mifflin Company, 1988.
- أبو عميرة، محبات. تحسين قراءة الرياضيات. القاهرة: الحلقة الدارسية عن مهرجان القراءة للجميع: الواقع والمستقبل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩١.
- العمري، ناعم بن محمد. العلاقة بين قدرة الطالب على القراءة وقدرته على حل المسائل الرياضية اللفظية. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤١٧هـ.
- Muth, K. "Reading in mathematics: Middle school mathematics teachers' beliefs and practices." Reading research and instruction, 32(2), (1993), pp76-83
- أبو زينة، فريد كامل. مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٤١٥هـ.
- فهر، هوارد. تدريس الرياضيات في المدرسة الثانوية. ط٢، ترجمة لييب حوجي. القاهرة: مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٦م.
- أبو زينة، فريد كامل. الرياضيات: مناهجها وأصول تدريسها. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط٤، ١٩٩٠م.
- المغيرة، عبدالله عثمان. طرق تدريس الرياضيات. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٤٠٩هـ.
- Harris, T. L. & Hodges, R. E. The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing. Newark: International Reading Association, 1995.
- حنان، مصباح مقداد. عوامل الصعوبات اللغوية في مسائل الرياضيات اللفظية للصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٦هـ.
- Linville, W. J. "Syntax, vocabulary, and the verbal arithmetic problems." School science and mathematics, 76, 152-58 (1976).
- نوح، محمد مسعد. "القدرة على قراءة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة تقويمية". مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة القاهرة، العدد الأول، ص ص ١١٧-١٤١، (١٩٨٦).

- حسن، محمود محمد. "دراسة تشخيصية علاجية للصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي في حل المشكلات اللفظية الحسابية." مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد السابع، (١٩٩١).
- القحطاني، مبارك بن فهد. أثر استخدام أسلوب حل المشكلات على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الخرج. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤١٦هـ
- Secada. (cited in: Molli MacGregor and Elizabeth Price. Journal for research in mathematics education, 30 (4), pp 449-467, (1999)
- سوفيني، راتدال. "تناول المسائل ذات الطابع القصصي". وردت ضمن: دراسات في تعليم الرياضيات: إعداد معلم المرحلة الابتدائية لتعليم الرياضيات. إعداد: روبرت موريس. ترجمة: عبد الفتاح الشرقاوي. مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ص ٢٣١ - ٢٤١، (١٤٠٧).
- Dail, M. & Bains, L. "The language of words and numbers". In J. S. Simmons & L. Bains. Language study in middle school, high school, and beyond. Newark: International Reading Association, pp 112-124, (1998).
- Roe, B. D., Stoodt, B. D., & Burns, P. C. Secondary school reading instruction: The content areas. (3rd ed.) Boston: Houghton Mifflin Company, 1987.
- Sargent, E. E. "Integrating reading skills in the content areas." In H. A. Robinson & E. L. Thomas (Eds.), Fusing reading skills and content. Newark, DE.: International Reading Association, pp 17-25, (1969).
- Jacobson, J. M. Content area reading: Integration with the language arts. New York: Delmar Publisher, 1998.
- Alexander, J. (Ed.). Teaching reading (3rd ed.). Glenview, IL: Scott Foresman and Company, 1988.

الفصل السابع

أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية

القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط (١)

الملخص

هدف هذا البحث إلى معرفة أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط ، عن طريق إعداد برنامج تعليمي يستند في بنائه على إستراتيجية المراحل الخمس للكتابة، واعتمد البرنامج على جوانب أساسية تمثلت في تدريب التلاميذ على كتابة مقدمة تكون بمثابة المدخل للموضوع، وخاتمة تلخص الأفكار الواردة فيه، وكذلك تدرج التلاميذ في الكتابة عبر مراحل خمس، تتضمن كل مرحلة منها عمليات مختلفة، وهذه المراحل هي: (١) مرحلة ما قبل الكتابة، (٢) مرحلة الكتابة الأولية، (٣) مرحلة المراجعة، (٤) مرحلة التصحيح، (٥) مرحلة النشر. إضافة إلى استخدام إستراتيجية التقويم الذاتي عن طريق قوائم التصحيح المصاحبة لكل مرحلة من مراحل الكتابة.

وقد تطلب تحقيق هدف البحث إعداد اختبار للتعبير الكتابي، يقيس مدى امتلاك تلاميذ الصف الثاني المتوسط المهارات الأساسية للتعبير. كما تطلب كذلك إعداد مقياس لتصحيح الاختبار شمل مجموعة من المهارات التي ينبغي توفرها لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

(١) توثيق الأصل:

النصار، صالح عبدالعزيز، عبدالكريم روضان الروضان. (١٤٢٨هـ). أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط . مجلة "رسالة الخليج العربي"، العدد (١٠٤) سنة ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م. ص ص ١٣-٥٧.

وقد تكونت عينة البحث من (٤٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني المتوسط، اختير عشرون تلميذاً بطريقة عشوائية ليمثلوا المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج البحث، فيما اختير عشرون آخرون ليمثلوا المجموعة الضابطة التي تدرس التعبير الكتابي بالطريقة المعتادة في تدريس التعبير.

وقد طبق الاختبار القبلي على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج الذي استغرق (٧) أسابيع دراسية، بعدها طبق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة لقياس أثر استخدام البرنامج.

وقد أوضحت نتائج التحليل الإحصائي أن تدريس التعبير الكتابي عن طريق استخدام المراحل الخمس للكتابة كان ذا أثر مقارنة بالطريقة التقليدية، حيث كشفت نتائج اختبار (ت) عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠٠) بين متوسط المجموعتين في الاختبار البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء نتائج البحث التي أكدت على وجود أثر إيجابي لاستخدام إستراتيجية المراحل الخمس في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى التلاميذ، خرج الباحثان بجملة من التوصيات إلى وزارة التربية والتعليم، أهمها:

١ - المبادرة إلى بناء منهج جديد لتعليم التعبير الكتابي، يشمل الأهداف، والمحتوى، وإستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، والتقويم، يعتمد على إستراتيجية المراحل الخمس للكتابة.

٢ - تدريب معلمي اللغة العربية على تدريس التعبير الكتابي باستخدام المراحل الخمس للكتابة التي تساعد التلاميذ على تنمية قدراتهم على التعبير الكتابي.

المقدمة

يستمد التعبير أهميته من أهمية اللغة في حياة الإنسان، كما يستمد أهميته التربوية من مكانته المتميزة بين المواد الدراسية، ومن إسهامه المنتظر في تكوين شخصية التلاميذ اللغوية، فالتعبير هو "القلب الذي يصب فيه المرء ما لديه من الأفكار والمشاعر بعبارات وألفاظ متناسقة، ويمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وعواطفه وخبراته الحياتية والإفصاح عنها تحدثاً أو كتابة بلغة عربية سليمة ومعبرة" (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٤، ص ١٠)، وهو الذي يهدف إلى "إقدار المعلمين على التحدث بطلاقة، والكتابة المعبرة عن الأفكار بعبارات سليمة تتناسب ومستواهم اللغوي، وإبداء آرائهم وجلاء أفكارهم بصراحة ووضوح وحسن عرض، وبأسلوب راق ومؤثر" الملا والمطاوعة (١٩٩٧، ص ٢٢).

وقد جرت العادة أن يسير تدريس التعبير في مدارسنا وفق طريقة نمطية تفتقر إلى تحفيز الطلاب على الإبداع والتجديد، حيث يقوم المعلم باختيار الموضوع وإعداده مسبقاً في دفتر التحضير، ثم يقوم بكتابة الموضوع المختار وكتابة عناصره على السبورة، وبعد أن يتكلم المعلم عن الموضوع يطلب من بعض التلاميذ الحديث عنه إلى أن تنتهي الحصة، وقد يطلب منهم كتابة الموضوع في كراساتهم، ثم إحضاره جاهزاً في الحصة القادمة، ويكون دور المعلم عندئذ تصحيح ما تيسر منها وفق معايير الخاصة، (مذكور، ١٩٨٨). ووفقاً لوزارة التربية والتعليم السعودية (١٤٢٤) فقد مر مقرر التعبير بحقبة من الزمن ترك فيه للمعلم الاجتهاد في التطبيق إلى حد كبير في حدود الأهداف والمفردات الصادرة من وزارة التربية والتعليم في مناهج التعليم، فتباينت تلك الاجتهادات، بتباين الخبرات والقدرات، ولم يحقق غالبها الهدف من هذا المقرر وأصبحت ساعة التعبير في البرنامج الدراسي اليومي حملاً ثقيلاً على المعلم والطالب. وقد أفرزت هذه الممارسات التقليدية افتقار كتابات التلاميذ إلى المبادئ الأساسية

التي يستند إليها التعبير الجيد، وكثرة الأغلاط الإملائية والنحوية، وتميزها بالحشو والتطويل غير المجدي، وعدم ترابط الموضوع، إضافة إلى السطحية في الأفكار والتشتت في عرضها (الحوالة، ٢٠٠١).

ونظراً لقلّة البحوث التجريبية في مجال تدريس التعبير، فقد رغب الباحثان في تعرف أثر تطبيق أسلوب جديد في تدريس التعبير الكتابي، يقوم على استخدام المراحل الخمس للكتابة، وهذه المراحل هي: (١) مرحلة ما قبل الكتابة، (٢) مرحلة الكتابة الأولية، (٣) مرحلة المراجعة، (٤) مرحلة التصحيح، (٥) مرحلة النشر، أملاً في الرقي بمستوى التعبير الكتابي لدى الطلاب في مراحل التعليم العام.

مشكلة البحث

على الرغم من جهود القائمين على تطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم في تطوير منهج التعبير إلا أن ظاهرة ضعف التلاميذ في التعبير، وافتقارهم العديد من مهارات التعبير لا يزال يورق الجهات المعنية بالعملية التربوية، وبالأخص المعلم الذي أصبح درس التعبير يشكل حملاً ثقيلاً على عاتقه، حيث لم تنجح الاجتهادات الفردية والطرق التقليدية في تنمية القدرة على التعبير لدى التلاميذ.

وقد أجريت دراسات وبحوث على تدريس مادة التعبير في التعليم العام في المملكة العربية السعودية وأظهرت نتائجها أن ضعف التلاميذ في مقرر التعبير أكبر من ضعفهم في الإملاء والنحو والقراءة، وأن درجة تحقق الأهداف المرجوة من تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة تتراوح بين المتوسطة والقليلة، وأن هناك مجموعة من المشكلات التي تعوق تحقق تلك الأهداف، منها المشكلات التي تتعلق بالمحتوى وطرائق التدريس، كما أن هناك ضعفاً شديداً في توظيف المعلمين مهارات التعبير الكتابي في تعليمهم التعبير، وأن توظيف معلمات

المرحلة الابتدائية مهارات التعبير الكتابي ضعيف جداً (إسماعيل، ١٩٩٠؛ الحريشي، ١٩٩١؛ القحطاني، ١٩٩٨؛ السيف، ١٤٢٥هـ)

وقد أدرك الباحثان مما سبق، ومما لاحظاه من زيارتهما الميدانية لمدارس المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية مشكلة ضعف قدرة التلاميذ على التعبير الكتابي، ورأيا ضرورة إعداد برنامج لتدريس التعبير الكتابي يقوم على المراحل الخمس للكتابة، ومن ثم قياس أثره في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى التلاميذ.

أسئلة البحث

س١: ما البرنامج المقترح الذي يقوم على المراحل الخمس للكتابة لتدريس مادة التعبير الكتابي؟

س٢: ما أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

س٣: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الثاني المتوسط الذين يدرسون التعبير باستخدام المراحل الخمس للكتابة، ومتوسط درجات التلاميذ الذين يدرسون بالطريقة التقليدية تعزى إلى مهارات المضمون والأسلوب والتنظيم؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

- ١- التعرف بالمراحل الخمس لتدريس التعبير الكتابي بوصفها أسلوب تدريس جديد يساعد على تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى التلاميذ.

- ٢- إعداد برنامج يقوم على المراحل الخمس للكتابة لمساعدة المعلمين على تدريس التعبير الكتابي.
- ٣- تطبيق البرنامج على عينة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط، ثم قياس أثره في تنمية قدراتهم على التعبير الكتابي.

أهمية البحث

يكتسب هذا البحث أهميته مما يلي:

- ١- إسهامه في التجديد في الطرق والأساليب المستخدمة في تدريس مادة التعبير، حيث ظلت الطرق التقليدية قاصرة في تنمية القدرة على التعبير لدى التلاميذ، وهذا البحث يطرح أسلوباً جديداً في تدريس التعبير الكتابي يستند إلى ما يسمى بالمراحل الخمس للكتابة.
- ٢- تزويده معلمي اللغة العربية ببرنامج عملي يوضح كيفية تدريس التعبير الكتابي باستخدام المراحل الخمس للكتابة.
- ٣- إفادة القائمين على تطوير مناهج التعبير، حيث يقدم لهم طريقة حديثة تساعد على تحقيق أهداف المادة عموماً، وأهداف التعبير الكتابي على وجه الخصوص.

حدود البحث

- ١- اقتصر البحث الحالي على استخدام برنامج تعليمي يستند إلى إستراتيجية المراحل الخمس للكتابة. وهذه المراحل هي: (١) مرحلة ما قبل الكتابة، (٢) مرحلة الكتابة الأولية، (٣) مرحلة المراجعة، (٤) مرحلة التصحيح، (٥) مرحلة النشر.
- ٢- اقتصر تطبيق البحث على عينة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض (٤٠ تلميذاً).

٣- تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٥/

١٤٢٦هـ.

إجراءات البحث

منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج التجريبي القائم على استخدام مجموعتين من تلاميذ الصف الثاني المتوسط، مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، بهدف ضبط متغير الزمن، وقد تم تطبيق اختبار التعبير الكتابي على المجموعتين قبل تطبيق البرنامج للتأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين قبل التطبيق، ومن ثم طبق البرنامج حيث درس تلاميذ المجموعة التجريبية مادة التعبير باستخدام طريقة المراحل الخمس للكتابة، في حين درس تلاميذ المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وقد قام بتدريس المجموعة التجريبية والضابطة معلمان مختلفان لضمان عدم تأثر طريقة التدريس المتبعة في التعليم العام، بطريقة التدريس باستخدام المراحل الخمس للكتابة فيما لو كان معلم المجموعتين واحداً، وبعد الانتهاء من البرنامج أعيد تطبيق اختبار التعبير الكتابي على المجموعتين التجريبية والضابطة وباستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين استطاع الباحثان قياس أثر البرنامج في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف الثاني المتوسط الذين يدرسون في المدارس الحكومية النهارية داخل مدينة الرياض وعددهم (٢٢٢٩١) تلميذاً موزعين على (١٩٥) مدرسة متوسطة. (وفق إحصاءات مركز المعلومات والحاسب الآلي بإدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض، ١٤٢٥).

عينة البحث:

قام الباحثان باختيار متوسطة الإمام الأنباري وذلك بطريقة قصدية، حيث تتوفر فيها الأجهزة والأدوات اللازمة لإجراء التجربة، ولكونها تشمل أربعة فصول للصف الثاني المتوسط تساعد على اختيار وتحديد العينة المطلوبة، وقد تم اختيار فصلين بطريقة عشوائية لتمثل عينة البحث، ثم قسمت العينة عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وكان عدد كل مجموعة يتكون من (٢٠) تلميذاً. وبذا يصبح عدد أفراد العينة التي طبق عليها البحث (٤٠) تلميذاً فقط).

بعد ذلك، ولضمان تكافؤ المجموعتين رجع الباحثان إلى درجات التحصيل الدراسي في مادة التعبير لتلاميذ المجموعتين، والدرجة الكلية للتحصيل الدراسي في الفصل الدراسي الأول لكل تلميذ، ودرجة الاختبار القبلي الذي تم تطبيقه على تلاميذ المجموعتين، وباستخدام اختبار (مان وتني) لحساب دلالة الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تأكد الباحثان من تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (١)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في درجة مادة التعبير في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٢٥/١٤٢٦ هـ.

| المعيار | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|------------------------------------|-----------|-------|-----------------|-------------------|--------|---------------|
| درجة التحصيل الدراسي لمادة التعبير | التجريبية | ٢٠ | ٣٨.٤٠ | ١٠.٤٢ | ٠.٠٨ | ٠.٩٣٧ |
| | الضابطة | ٢٠ | ٣٨.١٥ | ٩.٣٢ | | |

جدول (٢)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في درجة التحصيل العام في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٢٥/١٤٢٦ هـ.

| المعيار | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|-----------------------------------|-----------|-------|-----------------|-------------------|--------|---------------|
| درجة التحصيل العام في الفصل الأول | التجريبية | ٢٠ | ٨٥١.٤٥ | ١٥٣.٦٥ | ٠.٢٧ | ٠.٧٩٠ |
| | الضابطة | ٢٠ | ٨٦٢.٥١ | ١٠٢.١٧ | | |

جدول (٣)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في درجة التحصيل القبلي.

| المعيار | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|----------------------|-----------|-------|-----------------|-------------------|--------|---------------|
| درجة الاختبار القبلي | التجريبية | ٢٠ | ٦٠.٢٠ | ١١.٢٨ | ٠.٢٨ | ٠.٧٨٠ |
| | الضابطة | ٢٠ | ٥٩.٣٠ | ٨.٨١ | | |

ويلاحظ من الجداول السابقة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في كل عنصر من العناصر الثلاثة المحددة، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

خطوات البحث:

سار الباحثان في بحثهما وفق الخطوات التالية:

- ١ - الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات والأبحاث السابقة المتعلقة بالتعبير الكتابي وما قدمته من نتائج وتوصيات في سبيل تطوير مهارة التعبير الكتابي لدى التلاميذ.

- ٢ - تحديد مجتمع الدراسة المتمثل في تلاميذ الصف الثاني المتوسط في مدينة الرياض.
- ٣ - اختيار عينة من تلاميذ متوسطة الإمام الأنباري في مدينة الرياض، وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة.
- ٤ - بناء أدوات البحث، والتحقق من صدقها وثباتها.
- ٥ - تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء في تطبيق البرنامج، وذلك في يوم (١٢ من شهر صفر عام ١٤٢٦ هـ).
- ٦ - تصحيح الاختبار القبلي باستخدام معيار التصحيح المعتمد في هذا البحث.
- ٧ - تطبيق البرنامج على طلبة المجموعة التجريبية وفق الخطوات المعدة، وبقاء المجموعة الضابطة في ظروفها الطبيعية.
- ٨ - إعادة تطبيق الاختبار على المجموعتين بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، وذلك في يوم (١٠ من شهر ربيع الثاني عام ١٤٢٦ هـ).
- ٩ - تصحيح الاختبار البعدي وفق معيار التصحيح المعتمد في هذا البحث.
- ١٠ - تحليل النتائج إحصائياً، ومناقشتها، وتقديم التوصيات.

أدوات البحث:

استخدم الباحثان في بحثهما الأدوات التالية:

- ١ - برنامج تعليمي يقوم على المراحل الخمس للكتابة. (من إعداد الباحثين)، وتم تحكيم هذا البرنامج من قبل مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في تخصص المناهج وتعليم اللغة العربية، ومن عدد من المشرفين التربويين والمعلمين المتخصصين في تدريس اللغة العربية في التعليم العام، وسيتم تفصيل الحديث عن هذا البرنامج في إجابات أسئلة الدراسة.

٢- اختبار التعبير الكتابي. أوجب إجراء البحث إعداد اختبار لقياس أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تدريس مادة التعبير في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، لذا قام الباحثان بإعداد اختبار في التعبير الكتابي يقيس مدى امتلاك تلاميذ الصف الثاني المتوسط المهارات الأساسية للتعبير الكتابي، في ضوء الأهداف المحددة، والمهارات التي ركز عليها البرنامج التعليمي، وقد اختار الباحثان موضوعاً من الموضوعات التي يعايشها المجتمع السعودي في هذه الفترة، ألا وهو الأمن والحاجة إليه. وقد شمل الاختبار تعليمات وضوابط مثل كتابة مقدمة تمهد للموضوع تكون بمثابة المدخل له، وإنهاء الموضوع بخاتمة مناسبة تلخص الأفكار الواردة فيه، كما أكدت التعليمات المقدمة للتلاميذ على الاهتمام بنظافة الورقة، والكتابة بخط واضح، وذلك أن معيار التصحيح شمل وضع درجات لهذه الجوانب.

وقد جاءت خطوات إعداد الاختبار على النحو التالي:

أ- بناء الاختبار بصورته المبدئية، حيث تضمن مقدمة توضح آلية الاختبار، وكيفية الإجابة عنه، بشكل يزيل أي استفسار قد يرد في أذهان التلاميذ.

ب- التأكد من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المناهج وتعليم اللغة العربية، ومن بعض المشرفين التربويين المتخصصين في الإشراف على تدريس اللغة العربية، وقد أجرى الباحثان بعض التعديلات وفق مقترحاتهم وملاحظاتهم، حيث شملت تلك التعديلات تغيير صيغة السؤال، وإجراء بعض التغييرات في تعليمات الاختبار.

ج- التأكد من ثبات الاختبار باختيار عينة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط مكونة من (١٩) تلميذاً من خارج عينة البحث لكنهم ينتمون إلى مجتمعها، وتطبيق الاختبار على أفراد هذه العينة مرتين بفواصل زمني مقداره (١٥) يوماً. وباستخدام معامل

ارتباط (بيرسون) تم حساب ثبات الاختبار حيث بلغ (٠.٩٣) درجة، وهذا دليل على أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات كافية ومناسبة لأغراض البحث.

وللتحقق من أن الاختبار مناسب لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، قام الباحثان بتطبيقه استطلاعياً على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بمجمع العليان التعليمي (القسم المتوسط)، بتاريخ ٢٩ / ١ / ١٤٢٦ هـ، وقد تبين من هذا التطبيق ملاءمة موضوع الاختبار لمستوى التلاميذ ووضوح صياغته لهم.

وفي ضوء التحقق من صدق وثبات الاختبار وما أسفر عن تجريبه استطلاعياً تم وضعه في صورته النهائية استعداداً للجانب التجريبي من البحث.

٣- معيار تصحيح الاختبار. انطلاقاً من الهدف الأساسي لهذا البحث والمتمثل في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط عن طريق امتلاكهم للمهارات الأساسية للتعبير الكتابي، قام الباحثان بإعداد معيار لتصحيح الاختبار يشمل أهم المهارات التي يتوقع أن يمتلكها التلميذ، ويتم تقييم أدائه بناءً عليها، وقد استعان الباحثان في بناء هذا المعيار على مجموعة من الكتب والدراسات التي تناولت طرق تدريس التعبير الكتابي وحددت أهم مهاراته، إضافة إلى الدراسات التي ركزت على أسس تصحيح موضوعات التعبير كما في دراسة عطا (١٩٨٨).

٤- وقد تضمن المعيار مجموعة من المهارات قسمت إلى ثلاثة أجزاء على النحو التالي:

أ- مهارات تتعلق بالمضمون، وتشمل (المقدمة، صلب الموضوع، الخاتمة).

ب - مهارات تتعلق بالأسلوب، وتشمل (المفردات، الجمل والتراكيب، جمال الأسلوب).

ج - مهارات تتعلق بالتنظيم، وتشمل تنظيم الكتابة ووضوح الخط ونظافة وترتيب الورقة.

ثم عرض الباحثان المعيار في صورته المبدئية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص لتحكيمه، وتم إجراء التعديلات عليه وفق ملاحظاتهم ومقترحاتهم، ولضمان ثبات المصحح طبق الباحثان اختباراً على (١٠) من تلاميذ الصف الثاني المتوسط ينتمون إلى مجموعة الدراسة وخارج عينتها، وقام الباحثان بتصحيح الاختبار وفق معيار التصحيح ثم طلبا من أحد معلمي اللغة العربية في متوسطة الإمام الأنباري تصحيحها وفق المعيار نفسه، وتم حساب ثبات المصحح باستخدام معادلة كوبر (عدد مرات الاتفاق ÷ عدد أسئلة الاختبار × ١٠٠) حيث بلغت نسبة التوافق (٨٧٪) درجة، وهذه النسبة كافية لثبات المصحح.

الأساليب الإحصائية

لإظهار نتائج البحث استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية:

- ١ - معامل ارتباط بيرسون لقياس ثبات الاختبار.
- ٢ - اختبارات (T-test) لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
- ٣ - اختبارات (WT-test Paired) لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين، لحساب الفروق بين الاختبارين البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية.

مصطلحات البحث

١ - التعبير الكتابي:

عرّف اللقاني (١٩٩٩) التعبير بأنه "ترجمة للأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد

تحدثاً وكتابة بطريقة منظمة ومنطقية، مصحوبة بالأدلة والبراهين، التي تؤيد أفكاره وأدائه تجاه موضوع معين أو مشكلة معينة" (ص ٨٤). فيما عرّف النجار وآخرون (١٤٢٢) الكتابة بأنها "رسم الحروف وكتابتها بشكل واضح بحيث يسمح للقارئ التعرف عليها وفهم مدلولاتها ومضامينها" (ص ١٤).

وأما مفهوم التعبير الكتابي فقد عرّفه البجة (١٩٩٩) بأنه "إقدار التلاميذ على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأخطاء بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار وتبويبها، وتسلسلها، وربطها" (ص ٣١٣). كما عرفت وزارة التربية والتعليم السعودية (١٤٢٤) التعبير الكتابي بأنه: "التعبير بالقلم عما في النفس من مشاعر وأفكار، ومن أمثلته: المقالة، الرسالة، التقرير... " (ص ١١). والباحثان يرتضيان تعريف وزارة التربية والتعليم إجرائياً لهذا البحث لشموله واختصاره.

٢ - المراحل الخمس للكتابة:

لا يوجد تعريف اصطلاحي للمراحل الخمس للكتابة، وإنما يتوفر وصف لمهارات التعبير الكتابي التي يمكن أن تشكل مجموعة من المراحل. وقد عرّفت صالح (١٩٩٤) مهارات التعبير الكتابي بأنها "مجموعة الأداءات التي يقوم بها الطلاب أثناء الكتابة، لتكون كتابتهم دقيقة وصحيحة ومترابطة" (ص ٩٩).

ومن هنا، يمكن تعريف المراحل الخمس للكتابة إجرائياً في هذا البحث بأنها المراحل التي يتدرج فيها التلميذ أثناء عملية الكتابة، لتكون كتابته دقيقة وصحيحة ومترابطة، وتتضمن كل مرحلة منها عمليات وأنشطة متنوعة، وهذه المراحل هي: (ما قبل الكتابة، الكتابة الأولية، المراجعة، التصحيح، النشر).

الإطار النظري والدراسات السابقة

الكتابة هي وسيلة من أهم وسائل التواصل الإنساني التي يتم بواسطتها الوقوف على أفكار الآخرين، والتعبير عما لديهم من معان ومشاعر، وتسجيل ما يودون تسجيله من حوادث ووقائع. ووصف يونس وآخرون (١٩٩٥) الكتابة بأنها من أهم أدوات التثقيف التي يقف بها الإنسان على نتاج الفكر البشري، وهي أعظم ما أنتجه العقل البشري. ويفيد النجار وآخرون، (١٤٢٢) أن الكتابة ليست نشاطاً سهلاً أو فطرياً، بل هي نشاط مكتسب قوامه الدراسة والتعلم والدربة والمران والخبرة، وتتطلب جهداً ذهنياً واعياً وقدرة تعبيرية وفكرية ناضجة. كما أشار مجاور (١٩٩٨) أن الكتابة مرتبطة بالتفكير، فإذا أردنا أن نعلم التلاميذ كيف يكتبون بوضوح وكفاءة ومهارة، فلا بد أن يفكروا بوضوح وكفاءة ومهارة، ولكي يكتبوا في قوة وتخيل لا بد أن يفكروا بقوة وتخيل، وعملية الكتابة تسير هكذا فكم فكر ثم اكتب... واكتب وأنت تفكر. من جهة أخرى، يُعنى تعليم الكتابة بأمور ثلاثة رئيسية (مذكور، ١٩٩١):

أولها: الكتابة بشكل يتصف بالأهمية والجمال ومناسبتها لمقتضى الحال.

وثانيها: الكتابة السليمة من حيث الهجاء وعلامات الترقيم والمشكلات الكتابية الأخرى.

وثالثها: الكتابة بشكل واضح وسليم.

والتعبير - كما يذكر عطا (٢٠٠٥) - هو الغاية من تعليم اللغة للتلاميذ، وكل ما يدرسونه من سائر فروع اللغة إنما هي وسائل وخواص لهذه الغاية، غاية إتقان التعبير، حتى يصبحوا قادرين على الإفصاح عما يخالج نفوسهم من الأمور العادية بلغة سليمة في غير تعثر ولا خجل، وحتى يستطيعوا تنظيم مجموعة من الأفكار في موضوع درسه، أو مسألة يهتم بها

الناس، فيعمدون إلى تصويرها تصويراً وافياً، ويكتبونها في أسلوب جيد يجمع بين الترتيب والتأثير، سواء أكان مختصراً أم مطولاً. ويشير خاطر ورسلان، (١٤١٠) إلى أن التعبير الكتابي هو أداة الاتصال بين الفرد وغيره ممن تفصله عنه المسافات الزمنية أو المكانية، ولهذا النوع من التعبير صور عديدة، منها: كتابة الرسائل، والمقالات، والأخبار، وتلخيص القصص والموضوعات المختلفة، مقروءة أو مسموعة، وكتابة المذكرات والتقارير والواجبات، وأداء الاختبارات التحريرية. يضاف إلى ذلك أنه وسيلة كتابة السجلات واللوحات والإعلانات، وملء الاستمارات، وعمل قوائم المراجع وكتابة الملاحظات ومحاضر الجلسات، والكتابة الإبداعية.

وقد لقي التعبير الكتابي -وفقاً لنورتون Norton (١٩٩٧) اهتماماً متزايداً في البحوث والدراسات الحديثة، كما في المؤتمرات والندوات التي تعنى بتعليم اللغات، وأن منظمات عالمية مثل المجلس الوطني لمعلمي اللغة الإنجليزية National Council of Teachers of English قد نشرت كتيبات توضح دور المعلمين في مساعدة التلاميذ على تعلم الكتابة الصحيحة، وعملية الكتابة، ومراحل الكتابة، وكيفية تقويم كتابات التلاميذ.

وقد لخص عبيد (١٤٢١) أهمية التعبير الكتابي في أنه:

- ١ - مجال لتدريب التلاميذ على سلامة الخط واختيار الألفاظ والعبارات.
- ٢ - يساعد على تعرف عيوب التلاميذ في تناول الأفكار، والأسلوب الذي يستخدمونه للتعبير عنها، فيعمل المدرسون على معالجتها.
- ٣ - يعد مجالاً لاكتشاف مواهب التلاميذ الكتابية، ليتعهدهم المعلم بالرعاية والتشجيع، ليصبحوا من رجال القلم وأصحاب البيان.

مراحل الكتابة:

تتكون عملية الكتابة من عمليات التفكير والتأليف التي يختارها الكاتب بعناية. وبهذا يتعلم التلاميذ أن الكتابة عملية مكررة المراحل. فهناك مرحلة التفكير، التي تسبق الكتابة، ثم مرحلة التسويد (الصياغة الأولية)، ثم مرحلة التنقيح، ثم مرحلة ما بعد الكتابة، التي تختلف باختلاف الجمهور المخاطب بهذه الكتابة (Reading / Language Arts Framework for California Public Schools, 1999). ويشير إطار القراءة وفنون اللغة لمدارس كاليفورنيا المحلية (المرجع السابق) إلى أن التلاميذ ينبغي أن يتعلّموا، كذلك، أن عملية الكتابة، بتركيزها على التخطيط والتنقيح من أجل وضوح الكتابة، تهيئهم إلى أن الكتابة تختلف عن الحديث المكتوب. وأنهم، بتدريهم المباشر على آليات نوع كتابي محدّد، يتعلّمون كيف يتجاوزون تسجيل المحادثات كتابياً. ومن آليات الكتابة هذه: [الأفكار، والتنظيم، والتناسب الصوتي للكلمات، وانتقاء المفردات، وسلاسة العبارة، واصطلاحات الكتابة] (ص ٢٦).

كما يشير التقويم الوطني للتقدم التربوي NAEP لعام (١٩٩٨ م) إلى أن كثيراً من معلمي الكتابة يؤكدون على أنها عملية متجدّدة، تتطلب إعادة التفكير، والتنقيح المستمر. وقد يلاحظ المعلم اليوم في أية قاعة من قاعات تدريس الكتابة [في أمريكا] التلاميذ وهم يتعلّمون كيف يعدّون العدة لكتاباتهم، ويخططون لها، وينقدونها، وينقحونها، وكيف ينقدون كتابات الآخرين. وبتأمّلهم في كتاباتهم، وتكرير ذلك التأمل، يصبحون كتاباً أفضل، قادرين على التعبير عن مكنون أنفسهم بوضوح، وقادرين على صياغة أساليب اتصالهم بما يتناسب مع جمهور قرائهم ("تقويم الكتابة"، ص ١).

من جهته، يذكر قننق Gunning (١٩٩٦) أن تدريس الكتابة قد تغير في السنوات الأخيرة بصورة متسارعة، وأن تدريس الكتابة أصبح يستند حالياً على ما يسمى بمراحل

الكتابة التي يستخدمها الكتاب فعلياً أثناء ممارستهم للكتابة. ويضيف فننق (المرجع السابق) إلى أن هناك سلسلة من المراحل التي تصف كيف يكتب الناس الممارسون للكتابة بشكل احترافي، وهذه المراحل هي: ما قبل الكتابة، التعبير أو الكتابة الفعلية، المراجعة، وأخيراً النشر (ص ٤١٦).

ويصف كالكينز Calkins (١٩٨٦) نموذج مراحل الكتابة بأنه نموذج بارز يسعى إلى تحويل الاهتمام عن النتاج النهائي للتعبير الكتابي إلى الاهتمام بعمليات الكتابة والسلوكيات التي يؤديها الطلبة وهم يكتبون، والعمليات التي يقومون بها أثناء انهماكهم بالكتابة.

ويعتبر النموذج الذي تم استخدامه في البحث لتدريس التعبير الكتابي ممثلاً للاتجاه القائم على توجيه الاهتمام إلى الطريقة التي يفكر بها الطالب، والعمليات العقلية التي تتم أثناء الكتابة بدلاً من الاهتمام بالنتاج النهائي للطالب، مما يساعده على تنمية قدرته على التعبير والكتابة.

وهذا الاتجاه يركز على أن الصورة النهائية للنص المكتوب لا تظهر من أول محاولة للكتابة، ولكن بعد عدد من المحاولات والمراحل على خلاف الاتجاه الذي يركز على الكتابة كمنتج نهائي، حيث تظهر الصورة النهائية للنص المكتوب من أول محاولة للكتابة مما يجعل التلاميذ يتعجلون فيها دون قدر كاف من التفكير (قاسم، ٢٠٠٠).

ويشير بعض الباحثين إلى صعوبة فصل مراحل الكتابة وتحديداتها، لما تتضمنه هذه المراحل من عمليات متمازجة فيما بينها، حيث إن الطالب ينتقل عبر هذه المراحل بشكل متسلسل، أو ينتقل بينها بشكل متكرر، وقد اختلفت الدراسات والبحوث التي تناولت عمليات الكتابة في تحديد هذه المراحل فمنهم من يجعلها ثلاث مراحل وبعضهم يراها أربعاً وآخرون يرونها أكثر من ذلك.

وبغض النظر عن هذه الاختلافات فيمكن استخلاص المراحل الرئيسة التي تمر بها الكتابة واعتمدها البحث الحالي فيما ذكره تومبكنز (Tompkins، 1997) على النحو الآتي:

أ- مرحلة ما قبل الكتابة (Prewriting).

وفيها يتم التهيئة للكتابة، حيث يشير بعض الباحثين إلى أن ٧٠٪ من وقت الكتابة ينبغي أن يصرف في هذه المرحلة، وتتضمن هذه المرحلة:

١- اختيار الموضوع: الحرية في اختيار الموضوع تساعد التلميذ على الكتابة في الموضوعات التي يميل إليها، ويرغب في الكتابة عنها.

٢- تحديد الغرض من الكتابة: وهذا بمثابة الحافز الذي يوجه التلميذ للكتابة، إذا ما حدد هدفاً يسعى للوصول إليه.

٣- كتابة قائمة بالأفكار الرئيسة للموضوع: وهذا عبارة عن شحذ للفكر، حيث يقوم التلميذ بكتابة جميع الأفكار التي ترد إليه وترتبط بالموضوع الذي اختاره على شكل نقاط، دون النظر في ترتيبها.

٤- مراجعة وترتيب قائمة الأفكار: يعود التلميذ في هذه المرحلة إلى الأفكار التي دونها، ويقوم بمراجعتها وترتيبها وتنظيمها حسب البنود التالية: (المقدمة، صلب الموضوع، الخاتمة)، ويضع كل فكرة تحت ما يناسبها، كما يمكن أن يغير في الأفكار بالإضافة أو الحذف حسب ما يراه مناسباً.

ب- مرحلة الكتابة الأولية (Drafting).

وتسمى بالمسودة، وفيها يركز التلاميذ اهتمامهم على توليد الأفكار وكتابة الجمل المعبرة، بالاستعانة بالقائمة التي دونوها في المرحلة السابقة، دون النظر في الأخطاء الإملائية أو النحوية، وتشمل هذه المرحلة ما يلي:

١ - كتابة المسودة الأولية: حيث يقوم التلاميذ بكتابة مسودة أولية للموضوع، بناء على ما دونوه من أفكار يراعي فيها التلميذ تسلسل الأفكار وينتقل فيها من فكرة إلى أخرى بشكل منطقي وسليم.

٢ - كتابة مقدمة للموضوع: يركز التلاميذ هنا على كتابة مقدمة للموضوع تكون بمثابة المدخل له، وتبرز أهميته، وتهيب القارئ وتجذب انتباهه، وتعرفه بالموضوع الذي يتناوله المقال.

٣ - كتابة خاتمة مناسبة للموضوع: ينهي التلاميذ كتاباتهم بخاتمة تلخص الموضوع، وتذكر القارئ بما ورد فيه من أفكار، وغالباً ما تتضمن رأياً أو نصيحة.

ج - مرحلة المراجعة (Revising).

وفيها يقوم التلاميذ بمراجعة الأفكار والجمل التي دونوها في الكتابة الأولية، (المسودة)، وتشتمل هذه المرحلة على:

١ - قراءة المسودة قراءة ذاتية متأنية تساعد التلميذ على اكتشاف الأخطاء وتبين الخلل في ترتيب الجمل أو العبارات التي كتبها.

٢ - تبادل الكراسات بين التلاميذ، ليقوم كل تلميذ بقراءة الموضوع الذي كتبه زميله ووضع الملاحظات التي يراها، والتعديلات التي يقترحها.

٣ - إجراء التعديلات وفقاً لما لاحظته التلميذ بعد قراءته أو ما لاحظته زميله، بالتقديم أو التأخير أو الحذف أو الإضافة.

٤ - إعادة كتابة المسودة وتنظيمها بعد التعديلات التي أجريت عليها.

د - مرحلة التصحيح (Editing).

في هذه المرحلة يركز التلاميذ على عملية الإخراج وتصحيح الأخطاء النحوية والإملائية وتشمل:

- ١ - مراجعة المسودة بعد إجراء التعديلات.
- ٢ - التركيز في هذه المرحلة على الأخطاء الإملائية والنحوية.
- ٣ - تبادل الكراسات لإجراء التصحيح النحوي والإملائي.

هـ - مرحلة النشر (Publishing).

عندما يتم مراجعة الكتابة الأولية وتصحيح الأخطاء، يحاول التلاميذ في هذه المرحلة إخراج التعبير في شكله الأخير ونشره، وتشمل هذه المرحلة:

- ١ - كتابة التعبير في شكله النهائي (المبيضة).
- ٢ - نشر هذا المقال أو الموضوع حسب الهدف والغرض المحدد في المرحلة الأولى.
- ٣ - تتم عملية النشر إما بقراءة الموضوع على التلاميذ أو في الإذاعة المدرسية أو نشره في صحيفة الفصل أو مجلة تصدر في المدرسة ونحوها.

الدراسات السابقة:

عريباً، توجد دراسات كثيرة تدور موضوعاتها حول مادة التعبير عموماً، والتعبير الكتابي خصوصاً، وبعض تلك الدراسات اعتمدت المنهجين الوصفي والتجريبي للوصول إلى النتائج، وقد تنوعت موضوعات البحث في تلك الدراسات، فمنها ما بحث أثر طريقة المواقف الوظيفية في تدريس التعبير التحريري (أحمد، ١٩٨٤)، ومنها ما بحث في وسائل

تنمية مهارات التعبير الكتابي (عبد الولي، ١٩٨٥، يوسف، ١٩٨٧، درويش، ١٩٨٨). كما أن من تلك الدراسات ما هدفت إلى تعرف أسس تصحيح موضوعات التعبير التحريري (عطا، ١٩٨٨)، أو إلى تعرف أسباب ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي (محمود، ١٩٩٣)، أو إلى التعرف على العوامل التي تعوق تعليم مهارات التعبير الإبداعي (الملا والمطاوعة، ١٩٩٧)، أو إلى التعرف على فعالية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي (قاسم، ٢٠٠٠). وضيق مساحة البحث تحد من ذكر المزيد من تلك الدراسات.

أما الدراسات العربية ذات الصلة بالمرحلة الخمس للكتابة فلم يجد الباحثان سوى دراسة واحدة أجريت في المملكة الأردنية الهاشمية وهي دراسة الخوالدة (٢٠٠١) التي هدفت إلى قياس فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن مقارنة بالطريقة التقليدية المتبعة في تدريس التعبير الكتابي، واستخدمت الباحثة في دراستها المنهجين الوصفي والتجريبي. وقد عمدت الباحثة إلى تصميم برنامج تعليمي لتدريس التعبير الكتابي يستند في بنائه على نموذج مراحل عمليات الكتابة، وارتكز هذا البرنامج على مركبات أساسية منها تدرج الطلبة في عملية الكتابة واستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني والتقويم الذاتي. وأظهرت نتائج بحث الخوالدة أن طريقة تدريس التعبير الكتابي باستخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كانت ذات أثر مقارنة مع طريقة التدريس التقليدية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في اختبار التعبير الكتابي تعزى إلى متغير الجنس.

وأما في المملكة العربية السعودية (النطاق المكاني للبحث الحالي) فهناك دراسات عدة اهتمت بتعليم التعبير في التعليم العام عموماً، والمرحلة المتوسطة خصوصاً، وتنوعت

موضوعات تلك الدراسات بين التركيز على منهج التعبير من حيث أهدافه ومحتواه، أو التركيز على دور المعلم وطريقة التدريس، أو التركيز على واقع الإشراف التربوي في تعليم التعبير. وسيتم عرض بعض تلك الدراسات مرتبة تاريخياً مع التركيز على ماله علاقة بتعليم التعبير الكتابي -موضوع البحث الحالي- دون التعبير الشفهي.

فمثلاً، هدفت دراسة مذكور (١٩٨٨) إلى الوقوف على أثر تدريس الموضوعات الوظيفية على تحسين التعبير لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والتجريبي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. كما أكدت النتائج أن العوامل النفسية والاجتماعية المتصلة بالموضوعات الوظيفية جعلت تلاميذ المجموعة التجريبية يتعلمون بسرعة أكبر من المجموعة الضابطة.

كما هدفت دراسة الحريشي (١٩٩١) إلى تقويم منهج التعبير في ضوء الأهداف المرجوة منه في المرحلة المتوسطة للبنات في مدينة الرياض، وقد استخدمت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي. وأظهرت النتائج أن درجة تحقق الأهداف المرجوة تتراوح بين متوسطة وقليلة، كما أن هناك مجموعة من المشكلات التي تعوق تحقق الأهداف، وقسمتها الباحثة إلى مشكلات تتعلق بالأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والوسائل، والتقويم.

وهدف دراسة الزهراني (١٩٩٥) إلى تحديد مطالب تعليم التعبير الكتابي للصف الثالث المتوسط، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أن مطالب التعبير الكتابي في الصف الثالث المتوسط تتلخص في سبع عشرة كفاية منها (تحديد فكرة الموضوع، تحليل الموضوع، إتقان اللغة العربية الفصحى، استخدام علامات التقييم...) وقد حددت الدراسة لكل كفاية مجموعة من الأساليب والإجراءات التي تحققها.

أما العرفج (١٩٩٨) فهدفت دراستها إلى تحديد مواقف التعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي. وأسفرت نتائجها عن حصر- المواقف الكتابية التي تمارسها تلميذات المرحلة المتوسطة وتلميذات المرحلة الثانوية، واقترح موضوعات تعبير لكل صف من صفوف المرحلة المتوسطة والثانوية.

وهدف دراسة القحطاني (١٩٩٨) إلى التعرف على مدى توظيف معلمي اللغة العربية مهارات التعبير الكتابي في تعليمهم مقرر التعبير في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأسفرت النتائج عن وجود ضعف شديد في توظيف المعلمين مهارات التعبير الكتابي في تعليمهم التعبير.

وهدف دراسة الميني (١٩٩٩) إلى تتبع تطور التعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض من خلال نقصان أخطائهن، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج حدوث تطور إيجابي على أخطاء التلميذات في بعض المباحث الإملائية والنحوية والأخطاء التي ترجع إلى الخط، حيث تقل الأخطاء بارتقاء التلميذات من صف دراسي إلى صف آخر أعلى منه.

أما البشري (٢٠٠٠) فهدفت دراسته إلى التعرف على واقع الإشراف على تعليم التعبير الكتابي في المرحلة المتوسطة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى وجود قصور في أداء مشرفي اللغة العربية عن تحقيق مطالب الإشراف على تعليم التعبير الكتابي في المرحلة المتوسطة.

وأخيراً، هدفت دراسة السيف (١٤٢٥) إلى التعرف على مدى توظيف معلمات اللغة العربية مهارات التعبير الكتابي في تعليم مادة التعبير للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية،

باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. وأسفرت نتائج الدراسة أن توظيف المعلمات -عينة البحث- لمهارات التعبير الكتابي كان ضعيفاً جداً وأن المهارات التي وظفتها عينة الدراسة حظيت بنسب منخفضة ولم توظف بالشكل المطلوب، وأن هناك مهارات لم توظف إطلاقاً مثل مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش ومهارة اختيار العنوان المناسب.

وإجمالاً، يمكن ملاحظة أن الدراسات السابقة قد اختلفت من حيث المنهج والطريقة، حيث تناولت بعض هذه الدراسات التعبير الكتابي من الجانب النظري، واعتمدت المنهج الوصفي في دراستها، والقليل منها تناول التعبير من الناحية التجريبية، وتدريب التلاميذ على كيفية الكتابة.

من جهة أخرى، يمكن النظر إلى أن جميع الدراسات السابقة قد اتفقت في الغاية التي تسعى إليها وهي النهوض بتعليم التعبير، ومحاولة تحسين القدرة على التعبير لدى التلاميذ، سواء أكان ذلك عن طريق طرح برامج تعليمية، أم بتناول موضوعات ذات صلة بالتعبير الكتابي، كما اتفقت هذه الدراسات على وجود ضعف -بوجه عام- لدى التلاميذ في مهارات التعبير ومجالاته.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في التعرف على مهارات التعبير الكتابي الملائمة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، والوقوف على مجالات التعبير الكتابي المناسبة لهذا الصف، وفي إعداد اختبار التعبير الكتابي الملائم لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، وفي صياغة معيار التصحيح المتضمن مجموعة من المهارات المناسبة لهذه الفئة من التلاميذ، وأخيراً في إعداد البرنامج التعليمي المبني على المراحل الخمس للكتابة. كما استفاد الباحثان من دراسة الخوالدة في إعداد البرنامج التعليمي للبحث الحالي وفي آلية تنفيذه، ولم يستخدم البحث الحالي التعلم التعاوني في تطبيق البرنامج كما فعلت الخوالدة، حيث إن هذه الإستراتيجية تكفي وحدها في حدوث الأثر وتنمية المهارات لدى التلاميذ.

وقد تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بتطبيق برنامج تعليمي وقياس أثره على أداء التلاميذ الكتابي، حيث قلت الدراسات التي ركزت على التجريب والتدريب على تعلم المهارات الكتابية باستثناء دراسة كل من قاسم (٢٠٠٠) والخوالدة (٢٠٠١).

النتائج والتوصيات

السؤال الأول:

ما البرنامج المقترح الذي يقوم على المراحل الخمس للكتابة لتدريس مادة التعبير؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان ببناء برنامج تعليمي لتدريس التعبير الكتابي يقوم على المراحل الخمس للكتابة، وذلك في ضوء طبيعة المقرر وأهدافه، ونظراً لضيق مساحة النشر المتاحة لهذا البحث فسيتم استعراض أهم ملامح هذا البرنامج من حيث أسسه ومكوناته وآلية تطبيقه، وذلك على النحو الآتي:

أ- أسس بناء البرنامج:

يهدف البرنامج التعليمي لتدريس التعبير الكتابي -بشكل عام- إلى تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط. وقد ارتكز البرنامج في بنائه على مجموعة من الأسس أهمها:

١- تدرج التلاميذ في عملية الكتابة عبر مراحل خمس، تشمل كل مرحلة منها عمليات وأنشطة متنوعة.

٢- إعطاء التلميذ الحرية في اختيار موضوع الكتابة.

٣- زرع الثقة في نفس التلميذ عن طريق منح الفرصة في التقويم الذاتي ومراجعة كتابته.

٤- تعويد التلميذ على النقد وتصحيح الأخطاء أثناء تبادل الكراسات مع أقرانه التلاميذ.

ب- مكونات البرنامج:

يتكون البرنامج من وحدتين دراسيتين هما:

الوحدة الأولى: وشملت توضيحاً لمفهوم المقال، والأسس الفنية لكتابة المقال، مع تدريبات ونماذج لهذه الأسس، وتعريف بالمراحل الخمس للكتابة، مع عرض لنماذج موضحة لها، وكيفية التدرج أثناء الكتابة وفق تلك المراحل.

الوحدة الثانية: التدريب على التعبير الكتابي وفق المراحل الخمس للكتابة المشار إليها في صدر هذا البحث وهي:

١ - مرحلة ما قبل الكتابة (Prewriting).

٢ - مرحلة الكتابة الأولية (المسودة) (Drafting).

٣ - مرحلة المراجعة (Revising).

٤ - مرحلة التصحيح (Editing).

٥ - مرحلة النشر (Publishing).

وقد قام الباحثان ببيان وتحديد ما يقوم به المعلم والتلاميذ في كل مرحلة من تلك المراحل، وإعداد ما يتطلبه البرنامج من أوراق، وفق الآتي:

- تحديد العمليات والأنشطة التي تتطلبها كل مرحلة.

- تحديد الزمن اللازم لكل مرحلة.

- إعداد الأوراق والنماذج الخاصة بكل مرحلة.

- تصميم قوائم للتقويم الذاتي بعد كل مرحلة.

- إعداد ملف لكل تلميذ لحفظ ما يقوم به من أعمال وتنظيمه وفق مراحل الكتابة.
 - وقد شمل ملف كل تلميذ ما يلي:
 - غلافًا يتضمن البيانات الشخصية للتلميذ.
 - ورقة تتضمن الأنشطة التي يقوم بها التلميذ في مرحلة ما قبل الكتابة.
 - ورقة تتضمن تعليمات خاصة بمرحلة الكتابة الأولية (المسودة).
 - ورقة لكتابة المسودة.
 - قائمة التقويم الذاتي الخاصة بمرحلة الكتابة الأولية.
 - ورقة تشتمل على تعليمات خاصة بمرحلة المراجعة.
 - قائمة التقويم الذاتي لعملية المراجعة.
 - ورقة لكتابة الموضوع بعد إجراء التعديلات.
 - ورقة تشتمل تعليمات وتوجيهات خاصة بمرحلة التصحيح.
 - قائمة التقويم الذاتي لعملية التصحيح.
 - ورقة لكتابة الموضوع بصورته النهائية.
 - قائمة التقويم النهائي لمراحل الكتابة.
- وتحفظ ملفات التلاميذ بعد انتهاء الحصة في القاعة المعدة لتنفيذ التجربة حتى موعد الحصة التالية، حيث يقوم المعلم بتصحيحها، وتعاد مرة أخرى للتلاميذ، وذلك لئلا تتعرض للتلغ أو الضياع أو التعديل في حالة بقائها مع التلاميذ.

ج تحكيم البرنامج:

بعد الانتهاء من بناء البرنامج عرض على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد أجرى الباحثان بعض التعديلات على البرنامج في ضوء ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم.

د-تطبيق البرنامج:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج وتحكيمه قام الباحثان باختيار مدرسة الأنباري المتوسطة لتطبيق البرنامج على تلاميذ الصف الثاني المتوسط، وقابل الباحثان مدير المدرسة والمعلم الذي سيقوم بتنفيذ البرنامج مع التلاميذ، وجرى شرح البرنامج للمعلم في عدة جلسات، حتى اتضحت الصورة والطريقة التي سيسير بها في عملية تدريس مادة التعبير الكتابي وفق المراحل الخمس للكتابة، وبعد تأكد الباحثين من استيعاب المعلم للبرنامج، قسم الباحثان عينة البحث إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، ومن ثم جرى تهيئة المقرر لإجراء التجربة، حيث ضم المقرر جهاز عرض ودولاباً لحفظ الأوراق والملفات، وقد استغرق إجراء التجربة (٧) أسابيع، خصصت الأسابيع الثلاثة الأولى منها لتدريس الوحدة الأولى من البرنامج، أما الأسابيع الأربعة الأخيرة فقد خصصت لتدريس التعبير للتلاميذ عبر المراحل الخمس للكتابة كما في الوحدة الثانية من البرنامج.

السؤال الثاني:

ما أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار (ت) لحساب الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في اختبار التعبير الكتابي البعدي.

جدول (٤) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين

متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في التعبير الكتابي البعدي.

| المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|-----------|-------|-----------------|-------------------|--------|---------------|
| التجريبية | ٢٠ | ٧٩.٣٠ | ٧.٦٣ | ٦.٠٦ | ٠.٠٠٠ |
| الضابطة | ٢٠ | ٦٢.٨٠ | ٩.٥٠ | | |

يظهر الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في المجموع الكلي للدرجات التي حصل عليها التلاميذ في الاختبار البعدي، مما يدل على تحسن القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط الذين درسوا التعبير الكتابي باستخدام إستراتيجية المراحل الخمس للكتابة.

كما قام الباحثان بحساب الفروق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية، وذلك باستخدام اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (T-test Paired) حيث كانت النتائج كما يلي:

جدول (٥)

اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية

| المهارة | قبل التجربة | | بعد التجربة | | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|--------|---------------|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| مهارة المضمون | ٥٣.١٨ | ١٢.١٧ | ٧٩.٣٢ | ٨.٢٧ | ١٧.٧٨ | ٠.٠٠٠ |
| مهارة الأسلوب | ٦٥.٥ | ١١.٢٣ | ٧٨.٧٥ | ٨.٠٩ | ١١.٩٩ | ٠.٠٠٠ |
| مهارة التنظيم | ٦٦.٢٥ | ١٢.٨٩ | ٨٠.٦٣ | ٧.٥٦ | ٦.٩٠ | ٠.٠٠٠ |
| الدرجة الكلية | ٦٠.٢٠ | ١١.٢٨ | ٧٩.٣٠ | ٧.٦٣ | ١٧.٣٦ | ٠.٠٠٠ |

ويتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وذلك لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية. أي أن تلاميذ المجموعة التجريبية قد استفادوا فعلاً من برنامج تدريس التعبير الكتابي باستخدام إستراتيجية المراحل الخمس للكتابة، وتحسنت قدرتهم على التعبير الكتابي بشكل عام، وفي مهارات المضمون والأسلوب والتنظيم بشكل خاص.

ولقياس حجم الأثر تم حساب مربع ايتا (η^2) للتعرف على حجم أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، حيث بلغت قيمة مربع ايتا ($\eta^2 = 0.94$)، وبذلك يمكننا القول أن ٩٤٪ من تباين درجة التعبير الكتابي يرجع إلى استخدام برنامج المراحل الخمس للكتابة.

السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الثاني المتوسط الذين يدرسون التعبير باستخدام إستراتيجية المراحل الخمس للكتابة، ومتوسط درجات التلاميذ الذين يدرسون بالطريقة التقليدية تعزى إلى مهارات المضمون والأسلوب والتنظيم؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان حساب الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التعبير الكتابي البعدي، وذلك باستخدام اختبار (ت) (T-test). وقد تم حساب الفروق لكل محور على حده حسب المعيار المعد للتصحيح، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في كل مهارة من مهارات التعبير الكتابي بعد التجربة.

| المهارة | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---------------|-----------|-------|-----------------|-------------------|--------|---------------|
| مهارة المضمون | التجريبية | ٢٠ | ٧٩.٣٢ | ٨.٢٧ | ٨.٣٢ | ٠.٠٠٠ |
| | الضابطة | ٢٠ | ٥٤.٣٢ | ١٠.٥٨ | | |
| مهارة الأسلوب | التجريبية | ٢٠ | ٧٨.٧٥ | ٨.٠٩ | ٤.١٩ | ٠.٠٠٠ |
| | الضابطة | ٢٠ | ٦٦.٠٠ | ١٠.٩٥ | | |
| مهارة التنظيم | التجريبية | ٢٠ | ٨٠.٦٣ | ٧.٥٦ | ١.١٩ | ٠.٢٤١ |
| | الضابطة | ٢٠ | ٧٨.١٣ | ٥.٥٥ | | |

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠٠) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وذلك في مهارات التعبير الكتابي المتعلقة بالمضمون ومهارات التعبير الكتابي المتعلقة بالأسلوب.

في حين تظهر نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية في مهارات التعبير الكتابي المتعلقة بالتنظيم، مما يعني أن تلاميذ المجموعتين كانوا متقاربين في مهارة التنظيم.

التعليق على النتائج

من النتائج السابقة يتبين وجود أثر لتدريس التعبير الكتابي عن طريق البرنامج المبني على المراحل الخمس للكتابة في تنمية مهارات التعبير الكتابي بشكل عام لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، ويلاحظ أن الأثر الحاصل من تطبيق البرنامج كان أكبر في مهارات المضمون ومهارات الأسلوب، وذلك أن البرنامج يشمل في الوحدة الأولى تدريباً للتلاميذ على كتابة

المقدمة وصلب الموضوع وخاتمة الموضوع، وهي أهم عناصر التقييم المتعلقة بمهارات المضمون، كما ركز البرنامج في الوحدة الثانية على تدريب التلاميذ على اختيار الكلمات والمفردات وبناء الجمل والفقرات وتنقيحها من خلال مراحل الكتابة، وهذه أهم عناصر التقويم التي تضمنتها مهارات الأسلوب، ولا شك أن مهارتي المضمون والأسلوب من أهم مهارات التعبير الكتابي التي تميز الكتابة الراقية عن الكتابة المتواضعة، وربما أن المعلمين لا يولون العناية الكافية بتدريس هاتين المهارتين في الظروف العادية لتدريس التعبير الكتابي، مما جعل التلاميذ في المجموعة التجريبية يستفيدون فعلاً من تدريس هاتين المهارتين، ومن ثم ظهر ذلك جلياً على كتاباتهم، بخلاف أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرفوا على تدريس هاتين المهارتين بشكل كاف.

من جهة أخرى، قلّ أثر تطبيق البرنامج المبني على المراحل الخمس للكتابة، ولم تكن الفروق دالة إحصائياً في مهارات تنظيم الكتابة التي ركز التقييم فيها على وضوح الخط ونظافة الورقة واستخدام علامات الترقيم، وهذه المهارات تحظى بعناية معلمي الكتابة عموماً، بل ربما يزيد تركيز بعض المعلمين عليها على حساب مهارات مضمون أو محتوى التعبير وأسلوب الكتابة. هذا إضافة إلى أن تعليقات الاختبار للمجموعتين شملت توجهات تدعو التلاميذ إلى الاهتمام بنظافة الورقة وحسن الخط.

وهكذا فإن الجداول السابقة رقم (٣، ٤، ٥، ٦، ٧) تكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست التعبير الكتابي وفقاً لبرنامج تدريس التعبير الكتابي المبني على استخدام إستراتيجية المراحل الخمس للكتابة. وهذا يشير إلى أن تدريس التعبير الكتابي باستخدام طريقة المراحل الخمس للكتابة كان ذا أثر إيجابي في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، مقارنة مع طريقة التدريس التقليدية.

ويرجع الباحثان هذا التقدم إلى أن البرنامج تضمن عدة إستراتيجيات ساعدت في تقدم التلاميذ في التعبير الكتابي، ومنها:

١ - تدرج التلاميذ في الكتابة عبر خمس مراحل تتضمن كل منها خطوات وعمليات متنوعة.

٢ - إعطاء التلميذ الحرية في اختيار الموضوع الذي يرغب الكتابة فيه.

٣ - تقمص التلميذ شخصية الكاتب الحقيقي أثناء حصة التعبير، إذ هو الذي يخطط ويكتب ويراجع ويصحح وينشر موضوعه، مما يساعد على إدراك التلميذ أهمية التعبير الكتابي.

٤ - تنوع الأنشطة والتدريبات المصاحبة لكل عملية من العمليات مما يدخل السرور والبهجة على عملية الكتابة.

٥ - ممارسة التلاميذ لنوعين من النقد: أحدهما يتعلق بالنقد الذاتي لما كتبه التلميذ نفسه، والآخر نقد التلميذ لما كتبه زميله من خلال تبادل أدوار المراجعة والتقويم للمنتج الكتابي.

٦ - تحول دور المعلم من التلقين والتدريس المباشر إلى دور المساعد والمرشد والموجه لما يقوم به التلاميذ من عمليات في تعلم مهارات التعبير الكتابي.

كما يعزو الباحثان ما أظهره نتائج البحث من أثر تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى التلاميذ إلى ما وفره برنامج تدريس التعبير الكتابي باستخدام المراحل الخمس للكتابة لهم من حرية في التعبير عن أفكارهم وتدوينها والعمل على ترتيبها وتنقيحها دون القلق بداية للأخطاء اللغوية التي قد تحد من التركيز على الأفكار وتنظيمها وتدوينها بأسلوب شائق ومثير.

وقد ساعد تدريب التلاميذ على التقويم الذاتي -عن طريق المراجعة واستخدام قائمة التصحيح والتقويم الذاتي بعد كل مرحلة من مراحل الكتابة- على تنمية شعورهم بالمسؤولية تجاه ما يكتبون، وجعلهم قادرين على تحليل مضمون ما يكتبون، واكتشاف الأخطاء الأسلوبية واللغوية إن وجدت، وقد أظهر التلاميذ تفاعلاً مع قوائم التصحيح الذاتي حيث قد أشبعت رغبتهم في تعرف أخطائهم وتصحيحها بأنفسهم.

وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع ما أظهرته نتائج دراسة الخوالدة (٢٠٠١) التي أشارت إلى وجود أثر لاستخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبير الكتابي. كما اتفقت نتائج البحث مع دراسة قاسم (٢٠٠٠) التي أظهرت فاعلية تدريس التعبير عن طريق المداخل الثلاثة التي ارتكزت في تدريس التعبير على مراحل الكتابة.

ونتيجة للبحث الحالي تسير في سياق نتائج بعض الدراسات التي أظهرت تفوقاً لطرائق تدريس التعبير الكتابي الحديثة على حساب الطرق التقليدية، ومنها دراسات: أحمد (١٩٨٤)، ودرويش (١٩٨٨)، ومذكور (١٩٨٨)، مما يؤكد على ضرورة الأخذ بالطرق والوسائل الحديثة في تدريس التعبير الكتابي وخصوصاً طريقة التدريس باستخدام إستراتيجية المراحل الخمس للكتابة.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث التي أكدت على وجود أثر إيجابي لاستخدام إستراتيجية المراحل الخمس في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى التلاميذ، فإن الباحثين يوصيان وزارة التربية والتعليم بما يلي:

- ١- المبادرة إلى بناء منهج جديد لتعليم التعبير الكتابي، يشمل الأهداف، والمحتوى، وإستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، والتقويم، يعتمد على إستراتيجية المراحل الخمس للكتابة.

٢- تدريب معلمي اللغة العربية على تدريس التعبير الكتابي باستخدام المراحل الخمس للكتابة التي تساعد التلاميذ على تنمية قدراتهم على التعبير الكتابي.

٣- توجيه المشرفين التربويين إلى أهمية متابعة معلمي مادة التعبير لاستخدام طرق وإستراتيجيات حديثة في تدريس التعبير عمومًا والتعبير الكتابي خصوصاً، وتشجيع المعلمين على تجربة استخدام المراحل الخمس للكتابة في تعليم التعبير الكتابي وملاحظة الفرق الذي تحدثه في تحسن قدرة التلاميذ على التعبير الكتابي.

٤- توجيه مركز البحوث في الوزارة إلى تطبيق تجربة تدريس التعبير باستخدام المراحل الخمس للكتابة في مناطق أخرى في المملكة العربية السعودية، وإلى إجراء بحوث ودراسات أخرى تبين أثر استخدام مراحل الكتابة الخمس في اتجاهات معلمي اللغة العربية والتلاميذ نحو التعبير.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد، محمد عبدالقادر. (١٩٨٤). أثر طريقة المواقف الوظيفية على تدريس التعبير التحريري لدى تلميذات الصف الثاني الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: كلية التربية، جامعة عين شمس.
- إسماعيل، زكريا الحاج. (١٩٩٠). التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للبحوث التربوية، العدد الأول. ص ص ٢٧٤ - ٣١٣.
- البجة، عبد الفتاح حسن. (١٩٩٩). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الأساسية العليا). عمان: دار الفكر.
- البشري، محمد شديد. (٢٠٠٠). واقع الإشراف على تعليم التعبير الكتابي في المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الحريشي، منيرة. (١٩٩١). تقويم منهج التعبير في ضوء الأهداف المرجوة منه في المرحلة المتوسطة للبنات بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الرياض.
- خاطر، رشدي، ومصطفى رسلان. (١٤١٠). تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة: دار الثقافة.
- الخوالدة، نجود محمود محمد. (٢٠٠١). فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- درويش، عفت حسن. (١٩٨٨). تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة طنطا.
- الزهراني، أحمد. (١٩٩٥). مطالب تعليم التعبير الكتابي للصف الثالث المتوسط بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- السيف، مشاعل بنت سعد بن سيف. (١٤٢٥). توظيف معلمات اللغة العربية مهارات التعبير الكتابي في تعليم التعبير للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية للبنات.

- صالح، هدى. (١٩٩٤). الأنشطة اللغوية وأثرها على تنمية بعض المهارات الكتابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبد الولي، طه غانم محمد. (١٩٨٥). تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في الجمهورية العربية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، مصر كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبيد، حسين راضي عبد الرحمن. (١٤٢١). طرق تدريس اللغة العربية من منظور تربوي حديث. الأردن: دار الفكر.
- العرفج، عبير. (١٩٩٨). مواقف التعبير لكتابي لدى تلميذات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- عطا، إبراهيم محمد. (١٩٨٨). أسس تصحيح موضوع التعبير التحريري، مجلة دراسات تربوية بمصر، المجلد الثالث، الجزء (١٢)، ص ص ١٩٦ - ٢٣٤
- عطا، إبراهيم محمد. (٢٠٠٥). المرجع في تدريس اللغة العربية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- قاسم، حازم محمود. (٢٠٠٠). فعالية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- القحطاني، ماجد مصدي. (١٩٩٨). مدى توظيف معلمي اللغة العربية مهارات التعبير الكتابي في تعليمهم مقرر التعبير في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- اللقاني أحمد حسين و علي الجمل. (١٤١٦). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- مجاور، محمد صلاح الدين علي. (١٩٩٨). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.

- محمود، لطيفة محمد. (١٩٩٣). دراسة تقويمية لواقع تعليم التعبير الكتابي في الصف الثالث الإعدادي بدولة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين.
- مذكور، علي أحمد. (١٩٨٨). تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية. مجلة كلية التربية. جامعة الملك سعود م ٥. ص ص ١٩٥ - ١٩٠
- الملا، بدرية سعيد، وفاطمة محمد المطاوعة. (١٩٩٧). دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعليم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة السادسة، العدد الثاني عشر. ص ص ٢١-٦٦
- المنيفي، سعاد. (١٩٩٩). تطور التعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض متمثلاً في نقصان أخطائهن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- النجار، محمد رجب، وسعد عبدالعزيز مصلوح، وأحمد إبراهيم الهواري. (١٤٢٢). الكتابة العربية مهاراتها وفنونها. الكويت: دار العروبة للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٤). دليل المعلم لمقرر التعبير في المرحلة المتوسطة. الرياض: وزارة التربية والتعليم.
- يوسف، عيطة عبد المقصود. (١٩٨٧). تنمية بعض مهارات التعبير التحريري الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- يونس، فتحي علي وآخرون. (١٩٩٥). اللغة والتواصل الاجتماعي. الكويت: دار ذات السلاسل.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Calkins, L.M. .(1986). The Art of Teaching Writing. Portsmouth , NH: Heinemann.
 - Gunning, Thomas, G. (1996). Creating reading instruction for all children. Toronto: Allyn and Bacon.
 - National Council of Teachers of English. (1983). National Council of Teachers of English. Language Arts 60 (February, 1983); 244-248.
 - Norton, Dona E. (1997). The effective teaching of language arts. Ohio: Merrill, an Imprint of Prentice Hall.
 - “Reading/Language Arts Framework for California Public Schools.” (1999). Adopted by the California State Board of Education. (NAEP). (1998).The National Assessment of Educational Progress. U.S.A
 - Tompkins, Gail E. (1997). Literacy for the 21st century: A balanced approach. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
-

الفصل الثامن

الدافعية للقراءة وعلاقتها ببعض

المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة^(١)

ملخص

هدف البحث الحالي إلى تعرف علاقة الدافعية للقراءة ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية (مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي) لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. وكذلك دراسة تأثير الصف الدراسي (الأول، والثاني، والثالث المتوسط) على الدافعية للقراءة. وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من الدافعية للقراءة، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية. وإمكانية التنبؤ بالدافعية للقراءة من الاتجاه نحو القراءة والميول القرائية، وكذلك طبيعة البناء العاملي لمتغيرات الدافعية للقراءة والاتجاه نحو القراءة والميول القرائية. وتكونت العينة من (٣٥٧) طالباً في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، منهم (١١٥) طالباً بالصف الأول، (١١٠) طالباً بالصف الثاني، (١٣٢) طالباً بالصف الثالث. وتم تطبيق استبيان الدافعية للقراءة، ومقياس مفهوم الذات القرائي، ومقياس الاتجاه نحو القراءة، ومقياس الميول القرائية، كما تم معرفة درجات التحصيل الدراسي من واقع نتائج الاختبارات النهائية. وباستخدام تحليل التباين أحادى الاتجاه، واختبار شيفيه، ومعامل الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد، والتحليل العاملي، أظهرت النتائج ما يلي:

(١) توثيق الأصل:

النصار، صالح عبدالعزيز، ومحمد محمد سالم، والسيد محمد أبو هاشم. (٢٠٠٦م). الدافعية للقراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية/ جامعة عين شمس، العدد الثلاثون (الجزء الرابع) ٢٠٠٦، ص ص ١٢٩ - ١٩٨.

- ١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الصفوف الثلاثة (الأول، والثاني، والثالث) في المرحلة المتوسطة في كل من: الدافعية للقراءة، مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية.
- ٢- وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الدافعية للقراءة بمكوناتها الفرعية وكل من: مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي.
- ٣- يمكن التنبؤ بدرجات التحصيل الدراسي من: مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية.
- ٤- يمكن التنبؤ بدرجات الدافعية للقراءة من: مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية.
- ٥- تتشعب متغيرات البحث الحالي (الدافعية للقراءة، ومفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية) على عامل عام واحد.

المقدمة:

تعد القراءة " أنبل الفنون " والوسيلة التي تنقل إلينا أسمى الإلهامات وأرفع المثل وأنقى المشاعر التي عرفها الجنس البشري، فكانت أول آية نزلت على رسول الله صلى الله عليه وسلم: "اقرأ باسم ربك الذي خلق" (العلق: ١)، ويتكرر لفظ اقرأ مرة ثانية وفي نفس السورة بقوله تعالى "اقرأ وربك الأكرم" (العلق: ٣). وهذه دعوة صريحة للإنسان أن يقرأ ويفكر ويستخدم العقل، فهذا الأمر الإلهي هو إشارة عميقة إلى أن مفتاح الحياة الدنيا ومفتاح الدين هو القراءة فكأنها مفتاح للحياة الخيرة.

وتعد القراءة الوسيلة الأساسية للحصول على معرفة منظمة ومتعمقة، فهي تصل الإنسان بمنابع التراث الأصيل في ثقافته، فعن طريقها يتخطى الإنسان بفكره حاجزي الزمن والمسافة مما يساعده على اتساع ثقافته، وتكامل شخصيته وتميزها بحيث يصبح أكثر قدرة على التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه في مختلف المجالات العلمية والاجتماعية والمهنية، هذا فضلاً عن اعتبارها وسيلة لقضاء وقت الفراغ في نشاط يجمع بين المتعة والفائدة (السويدى، ١٩٩٥: ١٧٨).

فالقراءة عملية ديناميكية يشترك في أدائها الفرد، وتتطلب منه توازناً عقلياً ونفسياً وجسماً، فإذا حدث اضطراب أو عدم اتزان انخفضت كفايته في القيام بعملية القراءة بحيث تتناسب طردياً مع مقدار ذلك الخلل ونوعه، وغالباً ما تكون العوامل النفسية أكثر تأثيراً في القدرة على القراءة من العوامل الجسمية، فالاتجاه نحو القراءة ومفهوم الفرد عن ذاته وميله للقراءة والطريقة التي يتعلم بها لها تأثير على قدرته القرائية (السيد وفاروق، ١٩٩٥: ١٤).

وتتيح القراءة الفرص أمام القراء لمعرفة الإجابات عن أسئلتهم واستفساراتهم ومحاولات الاستكشاف واستخدام الخيال وتقبل الخبرات الجديدة وتحقيق الثقة بالنفس، وروح المخاطرة في مواصلة البحث، وحب الاستطلاع، والدافع للإنجاز الذي يدفع إلى المخاطرة العلمية المحسوبة من أجل الكشف عن المجهول والتحرر من الأساليب المعتادة للتفكير والميل إلى البحث في الاتجاهات الجديدة، والإقدام نحو ما هو غير يقيني، وتفحص البيئة بحثاً عن الخبرات الجديدة، والمثابرة في الفحص والاستكشاف من أجل مزيد من المعرفة لنفسه ولبنيته (شحاتة، ١٩٩٢: ٥٥).

والدافعية بشكلها العام هي استعداد الفرد لبذل الجهد في سبيل تحقيق عدد من الأهداف التي يملئها تعامله مع مواقف الحياة المختلفة، ومن مظاهرها الطموح والحماس، والإصرار على تحقيق الأهداف والمثابرة، والتفاني في العمل، والرغبة المستمرة في تحقيق الذات، والتفوق، والإنجاز (حسين، ١٩٨٨: ٩٦).

وتوجد أشكال مختلفة للدافعية منها: دافعية داخلية Intrinsic Motivation وتعنى النمو الطبيعي لميل أو اهتمام الفرد بموضوع محدد، وتعتبر انعكاساً لهدف الفرد الذي يسهم في زيادة معرفته والمشاركة المستمرة في أداء الأعمال المختلفة، وتتضح في ثقة الفرد بنفسه واستقلاليته الذاتية، وحب الاستطلاع، وكل ذلك هدفه الأساسي هو تحقيق الذات. ودافعية خارجية Extrinsic Motivation وتعنى الرغبة في النجاح وإتمام الأعمال على نحو مرضى في الوقت المحدد، ويتطلب ذلك وجود مهارات خاصة بالعمل المراد إنجازه لدى الفرد، بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بشعور الرضا عن الذات، وتمثل في الشاء والمكافأة ويكون هدفها الأساسي هو تقدير الذات. ودافعية الإنجاز Achievement Motivation وهى حالة ناشئة لدى الفرد في موقف معين نتيجة لبعض العوامل الداخلية، أو وجود بعض المثيرات الخارجية في هذا الموقف ((Brown & et al , 1998:138).

ويشير نشواقي (١٩٩٨) إلى وجود علاقة بين دافعية الفرد وميوله، فهي الموجهة لانتباهه إلى نشاط دون آخر ولها علاقة بحاجاته واهتماماته فتجعل بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال، وأن التلاميذ الذين ينظرون إلى العمل أو النشاط الذي يقومون به على أنه غاية في حد ذاته وليس كوسيلة للحصول على مكافأة يتميزون بدافعية داخلية.

والدافعية للقراءة Reading Motivation قد تكون داخلية وتظهر في رغبة الفرد في الاشتراك في البرامج والأنشطة القرائية، سواء أكان للنشاط قيمة خارجية أم لا، ويتمثل ذلك في اختيار الكتب المناسبة للقراءة الحرة في المدرسة أو المنزل، ويتميز الفرد ذو الدافعية الداخلية للقراءة بالنشاط والحماس المرتفع والبحث المستمر عن الفرص المناسبة للاشتراك في برنامج قرائي معين، ويرى المعلمون أن هؤلاء التلاميذ يكونون أكثر استقلالاً وأقل احتياجاً للضغط

الخارجي لإنجاز واجباتهم. أما الدافعية الخارجية فيرجع إلى عوامل خارجية تدفع أو تحث الفرد على المشاركة في النشاط، كأن يستكمل الفرد موضوعاً بدأ في قراءته من أجل النجاح فقط (Sweet & Guthrie , 1998: 210)

وتشير البحوث إلى أن أكثر المتغيرات ارتباطاً بالدافعية للقراءة هي: ثقة الفرد في قدراته القرائية، واتجاهه نحو القراءة، وميوله القرائية، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة مستوى تحصيله الدراسي (Wigfield & Guthrie , 1997: 421).

وحيث إن التعلم في بداية الحياة المدرسية يعتمد بصورة كبيرة على القراءة فإن تعرف مفهوم الذات القرائي يعتبر شيئاً مهماً، لأنه يعنى ثقة الفرد في قدراته القرائية والتي تتضح في الكفاءة المدركة في القراءة، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة، والتغلب على الصعوبة في النشاط القرائي (Chapman & Tunmer , 1995:154).

ومفهوم الذات القرائي Reading Self Concept هو أحد أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي، وناتج للعلاقات الداخلية بين ثلاثة مكونات هي: الكفاءة المدركة في أداء المهام القرائية المختلفة، وإدراك الأنشطة القرائية بصفة عامة على أساس مستوى سهولتها أو صعوبتها، والمشاعر المختلفة تجاه المواقف القرائية. ويتضح ذلك في المثابرة والإنجاز والمجهود الواضح في القراءة، ويعد محدداً مهماً للقدرة القرائية لدى الأفراد (Chapman & Tunmer , 1997:279)

ويُعد الاتجاه نحو القراءة Attitude Towards Reading من المهارات الأولية التي يجب أن يكتسبها الفرد كي يكون بإمكانه تعلم القراءة، بالإضافة إلى دافعيته للقراءة ومفهومه عن ذاته القرائية، وميوله القرائية.

والاتجاه نحو القراءة هو الاستجابة المكتسبة سلباً أو إيجاباً، فهو ليس وراثياً حيث

يكتسبه الطفل من الوالدين في المنزل، ومن بيئته العامة وزملائه، ويتكون نتيجة لمحاولة تحقيق رضا بعض الأفراد الذين يهتم الطفل الحفاظ على علاقته بهم، وإذا كان اتجاه هؤلاء الأفراد أو الزملاء إيجابياً نحو القراءة فإنه سيكون مثلهم وذلك بالاستمرار في القراءة واقتناء الكتب لكي يساهمهم في اتجاههم، ومن ثم يتكون لديه الاتجاه الإيجابي نحو كل موضوع يقرؤه إلى أن تصبح القراءة جزءاً مهماً في حياته، ويشكل عاملاً مساعداً في الدافعية المستمرة للقراءة (Davies & Brember, 1995: 307).

وتُعد الميول القرائية Reading Interests من الدوافع المهمة التي تساعد في اكتساب العادات وتكوين اتجاهات إيجابية نحو القراءة، الأمر الذي يجعل ميول التلاميذ إلى القراءة أمراً طبيعياً، ولا سيما في المراحل المتقدمة من الدراسة.

وكثيراً ما يقترن الميل بالدافعية والقدرة، فالإنسان يتعلم إذا كانت لديه رغبة وميل إلى التعلم، وإذا كانت لديه القدرة على التعلم، وأتيحت له الفرصة للتعلم، وقدم إليه الإرشاد فيما يتعلم. غير أن القدرة والفرصة والإرشاد لا تجدي شيئاً إذا لم يكن لدى المتعلم ما يدفعه إلى التعلم، فلا بد من دافع، وليست الميول إلا دوافع ذاتية داخلية (الإبراهيم، ١٦: ١٩٨٧).

وتشير الميول القرائية إلى ميول الفرد للقراءة في مجالات معينة كالموضوعات الدينية أو الأدبية أو التاريخية أو العلمية (القرشي، ١٩٨٥: ٩٠).

وتوصل جوتفرايد Gottfried (١٩٨٥) إلى أن الدافعية للقراءة منبأ جيد بالتحصيل الدراسي في جميع المواد الدراسية.

كما أكد جوتفرايد Gottfried (١٩٩٠) على وجود ارتباط موجب بين الدافعية للقراءة ومفهوم الذات القرائي.

من جهته استخدم ليو (Liu ١٩٩٣) أسلوب النماذج البنائية لفحص العلاقة بين الدافعية للقراءة ومفهوم الذات القرائي والتحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج وجود تأثير مباشر لمفهوم الذات القرائي على الدافعية للقراءة، ووجود تأثير مباشر لكل من الدافعية للقراءة ومفهوم الذات القرائي على التحصيل الدراسي.

وهدف كان Chan (١٩٩٤) إلى بحث العلاقة بين الدافعية للقراءة والتحصيل الدراسي في مراحل دراسية مختلفة، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الدافعية للقراءة والتحصيل الدراسي، وكذلك وجود تأثير مباشر للدافعية للقراءة على التحصيل الدراسي عبر المراحل الدراسية المختلفة.

وأسفر بحث تشبان وتونمر (Chapman & Tunmer ١٩٩٥) عن وجود ارتباط موجب بين مفهوم الذات القرائي والتحصيل الدراسي عبر مراحل عمرية مختلفة، وأن مفهوم الذات القرائي يتأثر بدافعية الأطفال للقراءة، وكذلك نوعية الموضوعات التي يقرأونها.

وهدف بحث السرطاوى (١٤١٦هـ) إلى تعرف اتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقة تلك الاتجاهات بمتغيرات الجنس والتحصيل والمرحلة التعليمية. وأشارت النتائج إلى أن معظم اتجاهات الطلاب نحو القراءة كانت إيجابية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو القراءة ترجع إلى الجنس والتحصيل والمرحلة التعليمية. بينما لم تظهر النتائج تغيراً دالاً في اتجاهات الطلاب نحو القراءة عبر المستويات الصفية في كل من المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.

وباستخدام أسلوب تحليل المسار توصل تشبان وتونمر (Chapman & Tunmer ١٩٩٧) إلى نموذج يجمع مفهوم الذات القرائي والدافعية للقراءة والتحصيل الدراسي، يتضح فيه وجود تأثير مباشر لمفهوم الذات القرائي على كل من الدافعية للقراءة

والتحصيل الدراسي، ووجود تأثير مباشر للدافعية للقراءة على التحصيل الدراسي؛ وأن جميع هذه المتغيرات تتأثر ببعض المتغيرات الثقافية والبيئية والمنزلية.

وتوصل ميلر وميس Miller & Meece (١٩٩٧) إلى وجود تأثير مباشر موجب لمفهوم الذات القرائية على الدافعية للقراءة، وكذلك وجود تأثير مباشر موجب للدافعية للقراءة على التحصيل الدراسي.

وهدف بحث وايفلد وجاثري Wigfield & Guthrie (١٩٩٧) إلى تعرف العلاقة بين الدافعية "الداخلية / الخارجية" للقراءة وكل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو القراءة. وأشارت النتائج إلى أن أكثر مظاهر الدافعية للقراءة انتشاراً بين التلاميذ كانت "حب الاستطلاع - التحدي - المشاركة - التعاون"، وجميعها لها ارتباطات موجبة بكل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو القراءة، وأن الدافعية للقراءة منبأ جيد للميول القرائية التي تتضح في نوعية ومقدار أو كمية القراءة.

وبحثت سويت وجاثري Sweet & Guthrie (١٩٩٨) إدراكات المعلمين لدافعية تلاميذهم القرائية، وكذلك علاقتها بالتحصيل الدراسي، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين إدراكات المعلمين لدافعية تلاميذهم القرائية ودرجة تحصيلهم الدراسي، وأن إدراك المعلمين لمظاهر الدافعية للقراءة يكون أكثر قوة ودلالة وفي الاتجاه المباشر للتلاميذ ذوي الدرجات المرتفعة.

وأشارت نتائج بحث سالم (٢٠٠٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية ترجع إلى الجنسية والتخصص، وأن التفضيل القرائي متدن في أهميته لدى طلاب الصف الثاني الثانوي من المصريين والسعوديين.

كما سبق يمكن أن نفترض أن الدافعية للقراءة ترتبط إيجابياً بكل من مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، وكل هذه المتغيرات مجتمعة تؤدي إلى زيادة مستوى التحصيل الدراسي. ومعنى ذلك أن العلاقة بين هذه المتغيرات علاقة منطقية من الناحية النظرية فكل منها يرتبط بالآخر ويؤثر فيه، وهذا ما يحاول البحث الحالي التأكد منه.

مشكلة البحث

إن مراجعة الدراسات والبحوث التي اهتمت بالدافعية للقراءة ترى أنها تتأثر ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية ومنها: مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي.

ولهذا، فإن تصور نموذج أو أكثر يمثل العلاقات السببية بين هذه المتغيرات يعتبر من الجوانب المهمة في مشكلة البحث الحالي، وذلك لأنها توضح أسباب كل من الدافعية للقراءة، وزيادة مستوى التحصيل الدراسي بشكل عام من خلال هذه العلاقة السببية. وبناء على ما سبق فإن مشكلة البحث الحالي تثير الأسئلة الآتية:

١- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصفوف الثلاثة في المرحلة المتوسطة في كل من: الدافعية للقراءة، مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية؟

٢- هل توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات الطلاب في كل من: الدافعية للقراءة، ومفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي؟

٣- هل يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب في التحصيل الدراسي من درجاتهم في كل من: الدافعية للقراءة، مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية؟

- ٤- هل يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب في الدافعية للقراءة من درجاتهم في كل من:
مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية؟
- ٥- ما طبيعة البنية العاملية لمتغيرات البحث الحالي المرتبطة بالقراءة " الدافعية،
ومفهوم الذات، والاتجاه، والميول "؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تعرف:

- ١- الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصفوف الثلاثة في المرحلة المتوسطة في كل من: الدافعية للقراءة، مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية.
- ٢- العلاقة بين درجات الطلاب في الدافعية للقراءة وكل من المتغيرات الآتية: مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي.
- ٣- التنبؤ بدرجات الطلاب في التحصيل الدراسي من درجاتهم في كل من: الدافعية للقراءة، مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية.
- ٤- التنبؤ بدرجات الطلاب في الدافعية للقراءة من درجاتهم في كل من: مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية.
- ٥- البنية العاملية لمتغيرات البحث الحالي المرتبطة بالقراءة " الدافعية، مفهوم الذات، الاتجاه، والميول ".

أهمية البحث

إن للقراءة والاطلاع أهمية كبيرة على المستوى الفردي والجماعي، فالقراءة وسيلة لتهديب النفوس تمكن الفرد من تعرف ما يدور حوله في المجتمع، وما يدور في العالم، وهي أداة في نفس الوقت لإشباع حاجات لدى القارئ، تقدم له ما يفيد في حياته وما يساعده على حل مشكلاته وما يواجهه في حياته من صعب، كما أنها تساعده على معرفة إمكانياته وقدراته، والقراءة وسيلة مهمة لارتباط أبناء المجتمع بعضهم ببعض.

وإذا كانت للقراءة كل هذه الأهمية وتلك الفوائد والمزايا، فإن عملية تعرف المتغيرات الشخصية والمعرفية المرتبطة بالدافعية للقراءة لدى الأفراد تعد من الموضوعات المهمة التي تكتسب أهميتها من أهمية القراءة نفسها. وتعرف الدافعية للقراءة لدى أبناء هذا المجتمع عملية تتجلى أهميتها للمجتمع ذاته. فالأبناء في مجتمع اليوم أحوج ما يكونون إلى القراءة التي تصقل مواهبهم وتنمي لديهم حب الاستطلاع وتزيد من ثقافتهم العامة، ويزداد بالتالي فهمهم لأنفسهم وللناس والأحداث من حولهم. وبقدر ما يعترف الفرد بأهمية القراءة وفائدتها بقدر ما يهتم بممارسة القراءة المستمرة. وتعرف أهم المتغيرات التي تسهم في زيادة الدافعية للقراءة لدى الطلاب من شأنه تقديم ما يشجعهم على الاستمرار في قراءة ما يفضلونه أو يميلون إلى قراءته، ويعمل هذا بدوره على زيادة مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

مصطلحات البحث

– الدافعية للقراءة Reading Motivation:

هي رغبة الفرد المستمرة في القراءة، واستمتاعه بما يقوم بقراءته، ويتصف هذا الفرد بالتحدي والمثابرة، وحب الاستطلاع، والمشاركة في الأنشطة القرائية، والمنافسة، والتعاون

والألفة، وفعالية الذات المرتفعة (Wigfield & Guthrie, 1997). وتتحدد في البحث الحالي بأنها: "مجموع درجات الطالب على استبيان الدافعية للقراءة بأبعاده المختلفة".

- مفهوم الذات القرائي Reading Self Concept:

هو قدرة الفرد على تقويم نفسه في القراءة من خلال معرفته لمستواه القرائي، واحتفاظه بما يقوم بقراءته، ويتضح ذلك في كفاءته القرائية، وثقته بقدراته، ودرجة صعوبة ما يقرأه (Chapman & Turner, 1995). ويتحدد في البحث الحالي بأنه: "مجموع درجات الطالب على مقياس مفهوم الذات القرائي".

- الاتجاه نحو القراءة Attitude Towards Reading:

هو استجابة انفعالية مكتسبة إيجابياً أو سلبياً نحو القراءة للاستمتاع أو القراءة للتحصيل الدراسي، ويتضح في وصف الفرد شعوره نحو القراءة بأنواعها المختلفة فقد يكون سعيداً أو مضطرباً (Mckenna & Kear, 1990). ويتحدد في البحث الحالي بأنه: "مجموع درجات الطالب على مقياس الاتجاه نحو القراءة".

- الميول القرائية Reading Interests: هي أنواع القراءات التي يفضلها الفرد على غيرها من الأنواع الأخرى، ويستمتع بقراءتها بدرجة أكبر من غيرها. وتتحدد في البحث الحالي بأنها: "الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الميول القرائية".

- التحصيل الدراسي Scholastic Achievement:

هو مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معرفية ومهارية في مجموعة المقررات الدراسية التي يدرسونها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية في جميع المواد الدراسية "المجموع الكلي للدرجات" وذلك في الفصل الدراسي الأول ١٤٢٦/١٤٢٧هـ.

الإطار النظري

أولاً: الدافعية للقراءة

تعد الدافعية الإنسانية من العناصر الأساسية التي تؤثر في سلوك الفرد، الأمر الذي أعطاها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس، فالإنسان يعيش حياته مدفوعاً نحو تحقيق أهدافه التي تبلور معنى الحياة عنده، ومن ثم يمكن تفسير كثير من السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد، ولذلك نجد أن تباين واختلاف سلوك الأفراد من الناحية الكمية والكيفية في الموقف الواحد أو تباين سلوك الفرد في المواقف المختلفة قد يكون سببه الأساسي هو الدافعية (البدر، ١٩٨٧: ٧٥)٠

والدافعية بشكلها العام هي استعداد الفرد لبذل الجهد في سبيل تحقيق عدد من الأهداف التي يملئها تعامله مع مواقف الحياة المختلفة، ومن مظاهرها الطموح، والحماس، والإصرار على تحقيق الأهداف، والمثابرة، والتفاني في العمل، والرغبة في تحقيق الذات والتفوق، والرغبة المستمرة في الإنجاز (حسين، ١٩٨٨: ٩٦).

وينظر التربويين إلى الدافعية على أنها هدفاً تربوياً ينشده أى نظام تربوي، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية تتعدى نطاق المدرسة كما أنها وسيلة تستخدم في إنجاز الأهداف التعليمية (شبيب، ١٩٩٨: ١٦٤)٠

ولذلك قد نجد أن سلوك الفرد يتميز بالنشاط والرغبة في بعض المواقف دون مواقف أخرى. وذلك يرجع إلى مستوى دافعية الفرد نحو ممارسة السلوك في هذه المواقف دون غيرها. ولذلك تعتبر الدافعية حالة ناشئة لدى الفرد في موقف معين نتيجة بعض العوامل الداخلية، أو وجود بعض المثيرات الخارجية في هذا الموقف. وهذه المتغيرات هي التي توجه

سلوك الفرد وجهة معينة دون غيرها بطريقة محددة حتى يستطيع أن يحقق الهدف من السلوك في الموقف (الشرقاوى، ١٩٩١: ٢٥٣).

ويحدد آمز وآمز Ames & Ames (١٩٨٤) عدة خصائص يمكن خلالها استنتاج السلوك ذو الدافعية المرتفعة لدى الفرد وهى:

أ - اتجاه السلوك: ويعنى أن اختيار الفرد لعمل ما دون عمل آخر يعبر أن هذا الفرد مدفوع أكثر لهذا العمل دون ذاك.

ب- المثابرة: وتعنى الوقت الذي يقضيه الفرد في أداء المهمة، وهى أحد مؤشرات الدافعية، فكلما طالت الفترة الزمنية التي يقضيها الفرد في عمل معين دون التفتات للمشتات المحيطة به استنتجنا أن ذلك نابع من دافعية هذا الفرد للعمل.

ج- الاستمرارية: وتعنى رغبة الفرد في العودة التلقائية لعمل كان قد تركه، إما لاستكمال هذا العمل أو الاستزادة منه، ويعبر بدرجة واضحة عن مستوى دافعيته لهذا العمل.

د - مستوى النشاط: فكلما بذل الفرد نشاطاً مرتفعاً في عمل ما كان ذلك تعبيراً عن دافعيته لهذا العمل.

والدافعية لا يمكن فرضها على الفرد ولكن ما يمكن عمله هو جعل الفرد مدفوعاً ذاتياً وذلك من خلال إرشاده واستكشاف دافعيته، ويعنى ذلك أن الدافعية الداخلية هي القيام بعمل لأجل العمل نفسه دون انتظار المردود منه، والإشباع الذي يحصل عليه الفرد يأتي من خلال الأنشطة التي يقوم بها والتي لها سيطرة كبيرة عليه، ومثال ذلك القراءة للاستمتاع وزيادة المعرفة لدى الفرد (Cohen, 1983:12).

وإن أي سلوك إرادي يصدر عن الفرد لابد أن يكون مدفوعاً بدافع معين أو عدد من الدوافع، وبعد الفرد غير طبعي عندما يتصرف تصرفات دون دافع ولهذا فإننا عندما نسأل عن السبب في حدوث سلوك معين، ولماذا حدث؟ فنحن نسأل عن الدافع وراء هذا السلوك إلا أن هذه الدوافع، قد تكون غير واضحة في بعض الأحيان، وقد تختفي الدوافع الحقيقية أحياناً خلف دوافع ظاهرية يعتقدها الفرد (المفدى، ١٤٢١: ٥٨٩).

ويلخص نشواتي (٢٠٧: ١٩٩٨) وجهات النظر التي تفسر الدافعية في:

١ - النظرية الارتباطية Association Theory:

وتعنى هذه النظرية بتفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي، أو ما يطلق عليها عادة بنظريات المثير والاستجابة. وأن النشاط السلوكي وسيلة للوصول إلى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته. فالاستجابات الصادرة من أجل الحصول على المعززات تشير إلى دافعية خارجية تحدها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته.

٢ - النظرية المعرفية Cognitive Theory:

وتؤكد على مفاهيم أكثر ارتباطاً بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية داخلية متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدرجات الحسية المتوافرة للفرد في الوضع المثير الذي يوجد فيه، وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي.

٣ - النظرية الإنسانية Humanistic Theory:

وتهتم بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقتها بدراسات التعلم، وتنسب معظم مفاهيم هذه النظرية إلى ماسلو الذي يفترض إمكانية تفسير

الدافعية الإنسانية جميعها بدلالة مفاهيم الارتباطيين أو السلوكيين، كالحافز والحرمان والتعزيز، رغم اعترافه بأن أشكال السلوك الإنساني، تكون مدفوعة بإشباع حاجات بيولوجية معينة.

٤ - نظرية التحليل النفسي Psychoanalysis Theory:

وترى أن معظم جوانب السلوك الإنساني مدفوع بحافزين غريزيين، هما حافز الجنس وحافز العدوان، ويؤكد فرويد على أهمية دور خبرات الطفولة المبكرة في تحديد سلوك الفرد المستقبلي، كما يطرح مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الفرد من سلوك دون أن يكون قادراً على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء سلوكه هذا.

يتضح مما سبق أن الدخول في أى نشاط لذات النشاط نفسه يسمى "دافعية داخلية"، مثل الأشياء التي نفعها للاستمتاع بفعلها (القراءة للمتعة)، ويمكن أن يكون العمل لدافع خارجي مثل القراءة من أجل النجاح في مادة دراسية.

وتتضح الدافعية للقراءة في المشاركة بانتظام في برامج القراءة ليس من أجل النجاح في المدرسة أو زيادة درجات التحصيل الدراسي، ولكن للاستمتاع والرغبة المستمرة في الإطلاع والبحث ومعرفة الأحداث الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المختلفة عن المجتمع الذي يعيش فيه الفرد وكذلك العالم من حوله (Chan , 1994:319).

ويتصف الفرد ذو الدافعية للقراءة بفعالية الذات المرتفعة، والتحدى والمثابرة، وحب الاستطلاع، والمشاركة في الأنشطة القرائية، والتعاون والألفة، والقدرة على التعبير أمام الآخرين ((Wigifield & Guthrie , 1997:421).

ثانياً: مفهوم الذات القرائي

يمثل مفهوم الذات متغيراً هاماً من متغيرات الشخصية ويلعب دوراً خطيراً في الدافعية، ويعد عاملاً بالغ الأثر في توجيه سلوك الفرد.

ومفهوم الذات ليس بعداً شخصياً محدوداً، وإنما هو بناء نفسي متنوع ومتغير، ويتضمن كمّاً هائلاً من المعتقدات عن الذات التي تنتظم في عدد كبير من الخبرات المتراكمة لدى الفرد في مواقف حياتية مختلفة، ولم يعد من المناسب الحديث عن مفهوم ذات عام في كل المواقف، ولكن يجب النظر إلى كل من: الذات الواقعية والتي تعني فكرة الفرد عن خصائصه الحالية، والذات المثالية وهي الصورة المثالية كما يتمناها الفرد لنفسه، والذات الواجبة وهي الخصائص التي يعتقد الفرد أنها يجب أن تكون لديه (العنزي، ٢٠٠١: ١٦٤).

ويأخذ مفهوم الذات أشكالاً مختلفة، فقد يكون مفهوم الذات العام "أكاديمياً، وغير أكاديمي"، ومن مظاهر مفهوم الذات الأكاديمي ما يطلق عليه مفهوم الذات القرائي، ويقاس هذا المفهوم من خلال مفردات مثل "أنا قارئ جيد، أنا أقرأ الموضوع عدة مرات لأفهمه" ويوجد ارتباط بين الدافعية للقراءة ومفهوم الفرد عن ذاته (السيد وعثمان، ١٩٩٥: ١١٢).

ويكون مفهوم الذات بناء هرمياً متعدد المظاهر، حيث يوجد مفهوم الذات العام في القمة ثم ينقسم بعد ذلك إلى مفاهيم ذات أكاديمية، ومفاهيم ذات غير أكاديمية، وبناء على ذلك فمفاهيم الذات في المجالات الأكاديمية المختلفة "الرياضيات والعلوم واللغة" تتحد مع بعضها لتكون رتبة أعلى هي مفهوم الذات الأكاديمي، ومفاهيم الذات في الجوانب غير الأكاديمية "الجسمية والانفعالية والاجتماعية" تتحد معاً وتكون أيضاً رتبة أعلى هي مفهوم الذات غير الأكاديمي، وأن مفاهيم الذات اللفظية "القراءة واللغة والتعبير الهجائي"، ومفاهيم الذات الحسائية غير مرتبطة مع بعضها، ولا يمكن أن تتحد لتعطى بعداً واحداً

يسمى مفهوم الذات المدرسي. وينحو مفهوم الذات في تطوره طابعاً ارتقائياً، حيث يكون عاماً في الطفولة، ثم يتجه إلى التمايز مع زيادة العمر إلى مرحلة الرشد (Marsh & Shavelson, 1985:107).

ويعرف مفهوم الذات بأنه ذلك التنظيم الإدراكي المتضمن للخصائص والصفات الإيجابية والسلبية التي يعتقد الفرد أنه يتصف بها، ويشمل " مفهوم الذات الجسدي " بمعنى وعى الفرد وتصوره عن شكله وأجزاء جسمه، و " مفهوم الذات الانفعالي " بمعنى وعى الفرد وإدراكه وتصوره للحالة الانفعالية الإيجابية والسلبية التي يتصف بها، و " مفهوم الذات الاجتماعي " ويعنى تصور الفرد ووعيه بعلاقات بالآخرين، و " مفهوم الذات العقلي " ويعنى وعى الفرد وتصوره عن قدراته العقلية واستعداداته للتحصيل الأكاديمي (النقيشان، ٢٠٠١: ٢٧).

ويضيف زهران (٢٠٠٢: ٩٥) أن مفهوم الذات تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته، ويتكون من أفكار الفرد الذاتية المتسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكيونته الداخلية أو الخارجية وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو " مفهوم الذات المدرك "، والمدركات والتصورات التي تحدد علاقة الفرد بالآخرين من خلال التفاعل الاجتماعي معهم " مفهوم الذات الاجتماعي "، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية التي يود الشخص أن يكون عليها " مفهوم الذات المثالي " .

وتؤدي اتجاهات الفرد نحو ذاته دوراً مهماً في توجيه سلوكه، كما أن فكرة الفرد عن ذاته تؤدي دوراً مهماً في تحصيله الدراسي، وقد أوضحت الدراسات المختلفة أن مفهوم الفرد

عن ذاته وقدراته عامل أساسى في التنبؤ بتحصيله. هذا بالإضافة إلى أن مفهوم الذات الإيجابى يولد الثقة بالنفس، ويعد من أهم السمات النفسية التي تعنى الشعور بالقدرة والكفاية في مواجهة كل العقبات والظروف، وتحقيق الأهداف المرجوة ومثل هذا الشعور مدعاة للعمل والانطلاق دون خوف ليحرب الفرد ويناقش ويتحدى وصولاً إلى الهدف (الديب، ١٩٩٤: ١٥).

مما سبق يتضح أن مفهوم الذات يعتبر أحد الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، ذات الأثر الأكبر في سلوك الأفراد وتصرفاتهم، ويعبر عن المجموع الكلى لإدراكات الفرد وما تتضمنه من: مكانة الفرد ووضعه الاجتماعى، ودوره بين المجموعة التي يعيش فيها أو ينتمى إليها، وانطباعاته الخاصة عن مظهره العام وشكله، وعما يحبه ويكرهه، وأساليب تعامله مع الآخرين، وعن تحصيله وخصائصه الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والانفعالية، واتجاهاته نحو نفسه، وتفكيره، وبما يفكر الآخرون عنه، وبما يفضل أن يكون.

ثالثاً: الاتجاه نحو القراءة

يحظى موضوع تنمية اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو المواد الدراسية باهتمام التربويين وعنايتهم حتى صارت من أولويات الإجراءات التربوية لأي مادة دراسية.

ويعود اهتمام التربويين بموضوع تنمية الاتجاهات الإيجابية حسب ما تذكر شعير ومنسي (١٩٨٨) (مي؛ المجيدل، ١٤٢٦هـ) إلى أن المتغيرات الوجدانية مثل الاتجاهات والدوافع والميول تؤدي دوراً مهماً كمتغيرات وسيطة يمكن أن تسهل أو تعرقل عملية التعليم، وتؤثر على مستوى ومعدل اكتساب الفرد للمادة المتعلمة. وتؤثر هذه المتغيرات على استجابة الفرد الكمية أو الكيفية لمحتويات المقرر الدراسي وما يتعبه من نشاطات تعليمية مما ينعكس سلباً أو إيجاباً على مخرجات العملية التعليمية.

ويمثل موضوع الاتجاه نحو القراءة محوراً أساسياً في عملية القراءة من جهة وفي خلق الدافعية للقراءة والرغبة فيها من جهة أخرى. وإن أبرز مؤشر يدل على أهمية الاتجاه نحو القراءة هو ذلك الذي يربط بين تعلم القراءة والاتجاه نحوها، وفي هذا السياق يشير أندرسون وآخرون (١٩٩٨، ص ٢٤) إلى الدافعية بوصفها أحد أهم مفاتيح تعلم القراءة. وإذا كان ضعف القدرة القرائية يؤدي إلى وجود اتجاهات سلبية نحوها فإن وجود تلك الاتجاهات هو أيضاً سبب في فشل التلميذ أو تأخره في تعلم القراءة. إضافة إلى ذلك، فإن الاتجاه الإيجابي نحو القراءة هو أفضل وسيلة لإشباع دافع الاستطلاع الذي هو من الدوافع الفطرية لدى الإنسان؛ إذ يدفعه دائماً إلى البحث في بيئته وإعداد نفسه للحياة فيها (فضل الله، ١٩٩٠). من جهته، يؤكد داوونينج ولوننج Downing & leong (١٩٨٩، ص ٢٥٣) على أن وجود الاتجاه نحو القراءة هو السبب المباشر في التعلم المثمر، وأن فقدانه أو ضعفه يؤدي إلى فشل التعلم وعدم النضج القرائي.

وللاتجاه تعريفات كثيرة من أشهرها التعريف الذي قدمه ألبرت Alport عام ١٩٣٥م، حيث عرفه بأنه "حالة من الاستعداد العقلي تنتظم من خلال التجربة، وتؤثر تأثيراً توجيهياً أو دينامياً على استجابة الفرد لكافة الأشياء والمواقف ذات الصلة بها (بيوتروسكي Piotrowski، ١٩٩٦؛ يوسف، ١٤٢٣، ص ٧٩).

وعرف قاموس علم النفس الاتجاه بأنه: "حالة ثابتة ثباتاً نسبياً تعبر عن الآراء والاهتمامات والهدف الذي يتضمن توقع أنواع محددة من الخبرة والاستعداد باستجابات مناسبة" (Derver, 1975). ويعرف زهران (١٩٨٦) الاتجاه بأنه: "موقف الفرد من القضايا التي تمه به بناء على خبرات مكتسبة عن طريق التعلم من مواقف الحياة المختلفة في البيئة التي يعيش فيها، وهذا الموقف يأخذ شكل الموافقة أو الرفض عن طريق السلوك اللفظي أو العملي للفرد".

كما يعرف راجح (١٩٧٩، ص ١١١-١١٢) الاتجاه بأنه "استقرار وجداني مكتسب ثابت نسبياً، يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء موضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها".

من جهة أخرى، تذكر مسعود (٢٠٠١) خمس سمات تحدد طبيعة الاتجاه، وهي:

- ١- أنه مكتسب، أي أن الفرد يكتسبه عن طريق احتكاكه ببيئته وتفاعله معها.
- ٢- ثابت نسبياً، بمعنى أن من الممكن أن يطرأ عليه نوع من التغير وفقاً لخبرات الفرد.
- ٣- عقلي ووجداني، فالفرد يحاول دائماً أن يبرر اتجاهاته بالأدلة العقلية، ويقويها بالشحنات الانفعالية.
- ٤- يتكون بتكرار التجربة، وليس دفعة واحدة.
- ٥- يؤثر في سلوك الفرد من حيث إنه قوة دافعة لسلوك الفرد، توجهه وجهة تتفق مع طبيعة الاتجاه.

وفي هذا الصدد، يؤكد آيزن Ajzen (١٩٨٨، ص ٢٠-٢١) على أن الاتجاه بنية افتراضية غير قابلة للملاحظة المباشرة، وإنما يستدل عليها من الاستجابات القابلة للقياس، ويشير إلى أن هذه البنية تتضمن ثلاثة أبعاد، هي: المعرفة Cognition، والوجدان Affection، والرغبة Conation. ومن هذا المفهوم، يعرف ديشان وسميث Dechant & Smith (١٩٧٩، ص ١٧٨) الاتجاه نحو القراءة بأنه "استجابات متعلمة تعبر عن الاهتمام بممارسة القراءة، وهذه الاستجابات نتيجة تفاعل بين الحاجات النفسية ووسائل إشباعها". وإذا كانت الاتجاهات بشكل عام تتضمن أبعاد المعرفة والوجدان والرغبة فإن الاتجاه نحو القراءة يتضمن هذه الأبعاد نفسها. وكثيراً ما تبدو المجالات المعرفية والوجدانية متمازجة

ومتداخلة على نحو يجعل الجوانب الوجدانية أمراً مهماً في أي تعليم معرفي يتلقاه التلميذ. ومن هنا يمكن القول: إن المجالين لا يقومان بوظيفتهما بصورة يستقل فيها أحدهما عن الآخر (الكوري، ١٩٩٧).

وتُعد اتجاهات الطلاب نحو القراءة عامل مهم في قراءتهم الاختيارية، وقد أظهرت الدراسات أن أطفال ما قبل المدرسة لديهم اتجاه إيجابي نحو القراءة لكن الاتجاه السلبي نحو القراءة ينمو خلال المرحلة الابتدائية (شايبور و Shapiro, 1979) فالتغير في الاتجاه قد يكون بشكل جزئي نتيجة أن مدرسي مرحلة تعليمية معينة يقضون وقتاً قليلاً في محاولة لتطوير اتجاه إيجابي نحو القراءة (هتزنجتون والكسندر Heathington & Alexander, 1981) وتتأثر الاتجاهات نحو القراءة بالمفاهيم الذاتية للطلاب ومستويات مقدرتهم القرائية، وتتأثر أيضاً الميول بالاتجاهات وسلوكيات أولياء الأمور، والاقتران والمدرسين، وجنس الطلاب، وذكائهم، والحالة الاقتصادية الاجتماعية وسيلي بيان ذلك (الكسندر وفيلر Alexander & Filler, 1976).

وتظهر الدراسات بصفة عامة أن القراء المجيدين لديهم اتجاه إيجابي نحو القراءة أكثر من القراء الضعاف (وجفلد وأشر Wigfield & Asher, 1984). ويكون لدى الطلاب اتجاه مستحب نحو المناشط والمهام والقراءات التي يجدونها مشوقة في حين يتجنبون تلك التي يرونها غير مشوقة أو صعبة (سالم، ١٩٩٦).

وتتأثر الاتجاهات بصفة عامة بهؤلاء الذين يحيطون بنا، فالآباء الذين يستمتعون بالقراءة أو من يضعون أولويات للقدرة القرائية يكسبون هذه الاتجاهات إلى أبنائهم. أيضاً عندما يوفر المدرسون التعليمات المناسبة لمن يظهرون حبهم للقراءة فغالباً ما يطورون عندهم اتجاهات إيجابية نحو القراءة. أما الدارسون الذين يطلبون من التلاميذ عمل واجبات بصفة مستمرة ذات

درجات عالية من الصعوبة أو يعطونهم كتباً صعبة أو غير شيقة أو لا يوفر لهم الفرص للقراءة الترفيهية ينشأ عندهم اتجاهات سلبية نحو القراءة (سالم، ١٩٩٦: ٨٣-٨٤).

من ناحية أخرى فإن محاولات تحسين الاتجاهات نحو القراءة قد تكون ناجحة لكن ليس بالضروري أن ترتبط بها انجازات قرائية على مستوى عال (الكسندر وفيلر Alexander & Filler, 1976) إن الاتجاهات أمور شخصية لا يمكن التنبؤ بها ولكن إذا أشبعت القراءة الاحتياجات فإن ذلك يؤدي عادة إلى نمو اتجاهات إيجابية نحو القراءة.

رابعاً: الميول القرائية

من المفاهيم التي تتردد كثيراً في التربية "الميل" وهو سمة من سمات الشخصية الإنسانية، كما أنه استعداد تجاه تقبل شيء أو نشاط معين أو رفضها. ويعرف الميل أيضاً بأنه استجابة الفرد نتيجة خبرات مرّ بها. وغالباً ما تكون هذه الخبرات ذات طابع انفعالي محبب لدى النفس. وهذا الطابع الانفعالي السار من شأنه أن يساعد على تكوين الميل ونموه لدى الفرد، وأن يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد في المواقف المختلفة المشابهة.

والميل من الدوافع السلوكية المكتسبة من تفاعل الإنسان مع بيئته الخارجية، وهو يوجه صاحبه إلى الاستجابة - بطريقة خاصة - إلى ناحية معينة من البيئة التي تحيط به، كما أنه "ينشط جهد الاستجابة، وينوعها ويعمقها وقد يدفعها إلى الابتكار، ويجعلنا نعمل على قدر ما أوتينا من قدرة. أما عدم توافر الميل فهو يجعلنا نعمل بأقل مجهود لنؤدي واجباً، أو نتجنب عقاباً، فيصل مستوى عملنا إلى الأداء الروتيني التريب" (صالح، ١٩٨٢: ٢٨١).

أما الميل للقراءة فيمكن أن يطلق عليه بأنه حالة من الشعور والرغبة تتمثل بتفاعل الفرد واندماجه مع المادة القرائية بهدف إشباع حاجاته أو إثارة عواطفه وانفعالاته. ويعرف

ويلسون Wilson الميل للقراءة " بأنه عبارة عن تنظيم وجداني ثابت نسبياً يجعل الفرد يعطي انتباهاً واهتماماً لموضوع معين، ويشارك في أنشطة إدراكية أو عملية ترتبط به، ويشعر بقدر من الارتياح في ممارسته لهذه الأنشطة. ويفرق ديشان وسميث (Dechan and Smith) بين مفهوم الميل للقراءة (Interest in Reading) - ويقصد به أن يتوافر لدى الفرد اهتمام ورغبة الميول القرائية (Reading Interests) - ويقصد بها ميول الفرد للقراءة في مجالات معينة كالموضوعات الدينية أو الأدبية أو التاريخية أو العلمية (القرشي، ١٩٨٥: ٩).

وتؤدي المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها دوراً مهماً في تكوين الميول القرائية وغيرها عن طريق الموضوعات التي تقدمها للطلاب ومساعدته على معرفة حقيقتها والطريقة التي تكتسب بها. وتختلف الميول باختلاف المواقف المتغيرة والعوامل المتباينة: فللأطفال ميولهم، وللمراهقين ميولهم. كما تختلف باختلاف الجنس: فالأطفال الذكور في طفولتهم المتأخرة يميلون إلى الألعاب التي تعتمد على القوة والنشاط الزائد، بينما البنات يملن إلى الحركات التي تعتمد على التوازن والتناسق العضلي. بل إن الميول تختلف تبعاً لاختلاف البيئة والتنشئة الاجتماعية. فالطفل الذي ينشأ بين أبوين مثقفين يميلان إلى القراءة، ينشأ - بدوره - ميالاً إلى القراءة والاطلاع وهكذا.

وكثيراً ما يقترن الميل بالدافعية والقدرة، فالإنسان يتعلم إذا كانت لديه رغبة وميل إلى التعلم، وإذا كانت لديه القدرة على التعلم، وأتيحت له الفرصة للتعلم، وقدم إليه الإرشاد فيما يتعلم. غير أن القدرة والفرصة والإرشاد لا تجدي شيئاً إذا لم يكن لدى المتعلم ما يدفعه إلى التعلم، فلا بد من دافع، وليست الميول إلا دوافع ذاتية داخلية. وقد أدى إهمال الدوافع والميول في ميداني التعليم والصناعة إلى نتائج سلبية. والبحث عن القوة الدافعة التي تظهر في سلوك الفرد وتوجهه أمر أساسي، لا بالنسبة لعملية التعلم وحدها، وإنما بالنسبة لجميع

مظاهر السلوك الإنساني التي لا يمكن معرفتها على حقيقتها إلا إذا عرفنا الدوافع التي وراءها. وقد تنشأ بعض هذه الدوافع عن حاجات الجسم الفسيولوجية والنفسية. وهذه الحاجات قد تكون أساسية، وقد تكون ثانوية. وهذا من شأنه أن يقودنا إلى الحديث عن الحاجات وعلاقتها بالميول (الإبراهيم، ١٩٨٧: ١٦).

فيكاد المربون يتفقدون على أن التربية ينبغي أن تعمل على إشباع حاجات التلاميذ في كل مراحل نموهم، وبناء على ذلك رأينا أن أنصار المناهج التعليمية يدافعون عنها بحجة أنها تفي بحاجات التلاميذ. وحينما نحاول التعرف على مفهوم الحاجة نجد اختلافاً بين المربين في تفسيرها. فمن هؤلاء المربين من يفهم "الحاجات" على أنها مطالب المجتمع كما يتصورها الكبار المهيمنون على وضع المناهج والخطط الدراسية فمن يتحدثون عن حاجة المراهق مثلاً نراهم يقصدون ما يحتاج إليه المراهق لكي يصبح رجلاً بالغاً.

وكرر فعل لهذا التفسير وما أدى إليه من تربية تقليدية جافة، قام فريق آخر من المربين بتفسير الحاجات على أنها "توترات نفسية بيولوجية" فالحاجة إلى الطعام منشؤها شعور الفرد بتوترات جسمية تدفعه إلى البحث عن الطعام، فإذا أشبع هذه الحاجة اختفت هذه التوترات. وتفسير "الحاجة" على هذا النحو الأخير معناه الاهتمام بما يشعر به التلميذ من رغبات وميول وأمنيات ومشكلات. وقد كان هذا هو الأساس الذي قامت عليه مناهج التعليم في ظل الحركة التقدمية في التربية التي ظهرت في بداية القرن العشرين الميلادي، والتي نقلت مركز الاهتمام من المادة والكتاب إلى الطفل وما يعبر عنه من ميول ورغبات (المرجع السابق: ١٧).

ونظراً لقصور هذا الاتجاه في تفسير "الحاجة" وإغفاله للمجتمع ظهر اتجاه آخر في تفسيرها أعم وأشمل من سابقه. ذلك الاتجاه هو تفسير رجال التربية للحاجة على أنها

تتضمن الجانبين: الشخصي والاجتماعي معاً. فالحاجة في نظر أصحاب هذا الاتجاه، لها جانبان مترابطان لا ينفصل أحدهما عن الآخر، أحدهما شخصي يتضمن توتراً بيولوجياً أو جسمياً أو نفسياً، ويظهر في صورة رغبة يسعى الفرد إلى تحقيقها، أو مشكلة تحفزها إلى حلها، أو ميل يرغب في إشباعه. ولكن "الحاجات" لا توجد في الفرد بمعزل عن البيئة الطبيعية والاجتماعية التي تعيش فيها ويتفاعل معها تفاعلاً مستمراً (Smith, 1998).

وإذا كانت التربية الحديثة قد نادت برعاية حاجات التلاميذ بجانبها الشخصي والاجتماعي معاً، فإنها - بدورها قد دعت إلى مراعاة ميول التلاميذ والاستجابة لرغباتهم، لأنه يترتب على إهمال ميول التلاميذ أضرار تربوية منها: كراهية التلاميذ لما يدرسون، وانصرافهم عنه. ومنها تشتت اهتمامهم بين محاولة إرضاء المعلم وإشباع ميولهم التقليدية، إذ يجد التلميذ نفسه مضطراً لأن يستذكر دروسه، لكي يجتاز الامتحان، أو ليرضى مدرسيه أو والديه. ولكن المادة الدراسية بجفافها وبعدها عن مشكلات حياته الحقيقية وميوله لا تستطيع أن تجذب اهتمامه لفترة طويلة، وسرعان ما يشرذ ذهنه، ويستغرق في أحلام اليقظة، ولهذا نادت الحركة التقدمية في التربية بالعناية بالتلميذ ورعاية ميوله واتخاذها محوراً في بناء المناهج، وقد أوضحت الدراسات والبحوث التربوية أن دراسة الميول عامة تكشف لنا الكثير من خصائص نمو التلاميذ وعن ظروفهم الحياتية والثقافية.

وفي ضوء ما تقدم فإن الميل من الناحية التكوينية يعد أحد عوامل تكوين الفرد، وقد يكون الميل فطرياً أو مكتسباً، وهو من الناحية الوظيفية نوع من الخبرة العاطفية تستحوذ على اهتمام الفرد وتثير اهتمامه نحو موضوعات أو أشياء أو أعمال معينة. كما ينظر إلى الميل على أنه دافع يحدد استجابة الفرد بطريقة انتقائية، وهو أيضاً عامل محدد أساسي لإشباع حاجات نفسية معينة لدى الفرد (الإبراهيم، ١٩٨٧: ١٨).

والميل القرائي هو نوع من الميول يعبر عن اهتمام لدى الفرد يدفعه إلى قراءة أنواع معينة من موضوعات القراءة ليس فقط بهدف الاستمتاع وإشباع حاجات نفسية معينة ولكن أيضاً كوسيلة لنمو شخصيته.

وتُعد الميول القرائية من الدوافع المهمة التي تساعد في اكتساب العادات وتكوين اتجاهات إيجابية نحو القراءة، الأمر الذي يجعل ميول التلاميذ إلى القراءة أمراً طبيعياً، ولا سيما في المراحل المتقدمة من الدراسة. وهناك عوامل تصرف التلاميذ عن القراءة منها كثرة الواجبات الدراسية، وقلة الكتب المتاحة لأغراض القراءة الحرة وعدم وجود التوجيه والتشجيع الكافي من جانب المعلمين والمدرسة.

وقد أجريت دراسات قليلة عن تأثير الاتجاهات النفسية على الميول القرائية فقد أجرت ماكلوب Mckillop (١٩٩٥) دراسة لتفسير العلاقة بين اتجاهات القارئ وميوله القرائية الخاصة. وقد خلصت من هذه الدراسة إلى أن الاستجابة الجيدة هي نتيجة تفاعل ثلاث مجموعات من العوامل: مهارة القراءة العامة، الخبرة، الاتجاه، ووجدت أن الأسئلة التي تحتاج إلى حكم تقييمي تتأثر بوضوح باتجاه الطالب (سالم، ١٩٩٦: ٨٤).

وانتهى سولز Sauls (١٩٧١) بعد دراسة قام بها في هذا المجال.. إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عدد الكتب التي يقرأها التلميذ واتجاهاته نحو القراءة، وقدرته القرائية وتشجيع الأسرة والمدرس. وذلك عندما توصل إلى أن تلاميذ الصف الثاني الثانوي الكنديين عجزوا عن التعرف على الأدب الكندي، وتمييزه عن غيره بدرجة واضحة في حين استجابوا استجابة إيجابية وبدرجة كبيرة، وفهموا القصائد الشعرية فهماً أفضل عندما أخبروا بأنها أشعار كندية (Ross, 1978). والاتجاهات لا تتضمن الميول بالضرورة، ولكن الميول تتضمن الاتجاهات، فإذا كانت القراءة تشبع حاجة من حاجات التلميذ، فإن هذا يؤدي إلى

تكوين اتجاه إيجابي نحوها، وبتفاوت الجهود التي تبذل في بيئة التلميذ، وباختلاف تأثير الأتراب، فالاتجاهات شخصية وفريدة، ويصعب التنبؤ بها (عبد الحميد، ١٩٨٢).

البحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالي

في عام (١٩٨٢) أعد جابر وسلامة دراسة تبحث في العلاقة بين الاتجاهات النفسية نحو القراءة واليول القرائية والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الإعدادية بدولة قطر. وهدفت الدراسة الكشف عن اتجاه تلاميذ المرحلة الإعدادية في دولة قطر نحو القراءة، وخصائص هذا الاتجاه، ومحاولة الكشف عن علاقة هذا الاتجاه بمستواهم في التحصيل الدراسي، كما استهدفت الدراسة تحديد مجالات القراءة المفضلة عند التلاميذ.

وقد استخدم في هذا البحث منهج (دراسة الحالة) إذ اختيرت العينة من مدرسة قطر الإعدادية للبنين، على أساس أنها دراسة استطلاعية أولاً، ولأن هذه المدرسة تمثل - إلى حد كبير - هذا القطاع التعليمي. وأجريت الدراسة على (٩٠) تلميذاً بالصف الثاني الإعدادي بهذه المدرسة، وهم يشكلون تلاميذ ثلاثة فصول، وكان ذلك خلال العام الدراسي ١٩٨٢/٨١ م.

واستخدم الباحثان مقياس الاتجاه نحو القراءة الذي وضعه مولي رونزبري (Molly Ronsbury) سنة ١٩٧١ م. وترجمه إلى العربية جابر عبد الحميد (أحد الباحثين). كما استخدم الباحثان مقياس تفضيل محاولات القراءة، وهو مقياس أعده كل من يارلوت وهاربن (Yarlott and Harpin) سنة ١٩٧١ م. وتم تعرف مستوى التحصيل الدراسي لكل طالب من مجموع درجاته في اختبارات النقل من الصف الأول الإعدادي إلى الصف الثاني، كما جرى حصر مقدار استعارات الطلبة من الكتب، من مكتبة مدرسة قطر الإعدادية للبنين.

واتضح من تحليل بيانات الدراسة النتائج التالية:

- ١ - إن الجانب المعرفي من الاتجاه نحو القراءة هو أقوى الجوانب، يليه الجانب الوجداني، ثم الجانب السلوكي.
 - ٢ - اتضح أن درجات التلاميذ على مقياس الاتجاه نحو القراءة ترتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطاً دالاً إحصائياً.
 - ٣ - نسبة المترددين على المكتبة هي ١٣٤٥ من مجموع التلاميذ، وهي نسبة منخفضة. كما أن نصيب التلميذ من الاستعارة يبلغ أقل من كتاب واحد. الأمر الذي يستوجب وضع برامج تعليمية تستهدف تنمية الميول القرائية وتعويد الطلاب على الإقبال على الاستفادة من المكتبة.
 - ٤ - أما عن مجالات القراءة الحرة التي يفضلها التلاميذ في المرحلة الإعدادية فقد كانت على الترتيب التالي:
 - قراءات تتصل بتحقيق المكانة الاقتصادية كراشدين.
 - قراءات تتصل بالاستقلال عن الراشدين.
 - قراءات تتصل بتنمية الجسم.
 - قراءات تتصل بتنمية القيم.
 - قراءات تتصل بالتنميط الجنسي.
- وأجرى جوتفرايد Gottfried (١٩٨٥) دراسة هدفت إلى تعرف طبيعة الدافعية الداخلية للدراسة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في علاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي، وكذلك معرفة توقعات المعلمين لدافعية تلاميذهم للقراءة، وتم اختيار العينة من تلاميذ

الصفوف من الرابع حتى الثامن على النحو التالي (١١٦) بالصف الرابع، (١١٠) بالصف الخامس، (١٢١) بالصف السادس، (١١٣) بالصف السابع، (١٠٧) بالصف الثامن، وطبق عليهم استبيان الدافعية الداخلية الأكاديمية، واختبار ستانفورد للتحصيل الدراسي، واختبار الكفاءة المدركة، واختبار الفهم القرائي، وكذلك تقديرات المعلمين لتلاميذهم في القراءة والحساب، وباستخدام معامل الارتباط، وتحليل الانحدار أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الدافعية الداخلية بمظاهرها المختلفة وكل من: الكفاءة الذاتية، وتقديرات المعلمين لمستوى دافعية تلاميذهم وتحصيلهم الدراسي كما يقاس بالاختبارات التحصيلية، وأن الدافعية للقراءة منبى جيد بمستوى التحصيل الدراسي وذات تأثير إيجابي في تحصيل المواد الدراسية المختلفة "الحساب والعلوم والدراسات الاجتماعية".

وأجرى القرشي (١٩٨٥م) دراسة هدفت إلى تعرف تأثير بعض المتغيرات على تنمية القراءة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالكويت. وقد تطرقت الدراسة إلى متغيرات مثل ذكاء الطالبة وما تلقاه من تشجيع في الأسرة وفي المدرسة. وأجريت الدراسة على عينة من (٥٨٥) طالبة من مدارس المرحلة المتوسطة في الكويت، وعلى جميع صفوف تلك المرحلة (من الصف الأول حتى الرابع).

وقد أعد الباحث لهذه الدراسة ثلاث أدوات هي:

- استفتاء للطالبات للتعرف على ميلهن القرائي وعلى آرائهن في مدى التشجيع على ممارسة القراءة الذي يتلقينه من الأسرة والمدرسة.
- مقياس تستخدمه المدرسة لتقدير ميل الطالبة للقراءة.
- مقياس تستخدمه المدرسة لتقدير ذكاء الطالبة.

وكان منهج الدراسة معتمداً على الطريقة الارتباطية، حيث أظهرت النتائج وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين الميل للقراءة والمتغيرات موضوع البحث. وكانت أعلى الارتباطات التي تم الحصول عليها بين الميل للقراءة وتشجيع الأسرة. يليها في الترتيب الارتباط بين الميل للقراءة وتشجيع المدرسة. بينما كانت أقل الارتباطات هي بين الميل للقراءة وتقدير ذكاء الطالبة. وتؤكد هذه الدراسة أيضاً على أهمية الجهود التي تبذلها كل من الأسرة والمدرسة في تنمية ميول الطالبة للقراءة.

ومن دولة قطر كذلك أجرى الإبراهيم (١٩٨٧) دراسة تدور حول الميول القرائية لدى طلاب الجامعة وطالبتها. وقد استهدف الباحث من هذه الدراسة ثلاثة أمور هي:

أولاً: تعرف آراء عينة من طلاب جامعة قطر وطالبتها بشأن بعض القضايا التي تتعلق بتفضيلاتهم وميولهم القرائية، وهي:

- ١ - مجالات القراءة الحرة التي يفضلونها.
- ٢ - أنواع القراءات الحرة التي يميلون إليها.
- ٣ - أنواع القراءة التي يفضلونها.
- ٤ - الفوائد التي تحققها لهم القراءة الحرة.
- ٥ - المصادر التي يعتمدون عليها في الحصول على الكتب والمراجع.
- ٦ - الصعوبات التي تحول بينهم وبين القراءة الحرة.

ثانياً- المقارنة بين آراء فئات عينة الدراسة بشأن القضايا الست المذكورة طبقاً للمتغيرات التالية التي تقوم عليها الدراسة: الكلية، الجنسية، الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي.

ثالثاً- تحديد مدى الاتفاق أو الاختلاف بين آراء فئات عينة الدراسة بشأن القضايا الثلاث الأولى، وهي:

- مجالات القراءة الحرة التي يفضلونها، وأنواع القراءات التي يميلون إليها، وأنواع القصص التي يفضلون قراءتها.

واستناداً إلى تلك الأهداف حددت مشكلة الدراسة، وأهميتها ومصطلحاتها.

أما عينة الدراسة فتكونت من (٤٠٧) من الطلبة، ذكوراً وإناثاً، وقد جرى اختيارهم من جامعة قطر بطريقة عشوائية، وهم يمثلون جميع كليات الجامعة، من القطريين وغيرهم، ومن التخصصات العلمية والأدبية، وقد صمم الباحث استبانة للحصول على البيانات المطلوبة لهذه الدراسة.

وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها:

أولاً- مجالات القراءة الحرة المفضلة:

١- اتضح من إجابات عينة الدراسة أن مجالات القراءة الحرة التي يفضلونها بشكل عام هي الدين والمشكلات الاجتماعية.

٢- وعلى مستوى الكليات تبين أن الطلبة يتفقون في أن مجال الدين يحتل المرتبة الأولى في سلم التفضيلات، ويضعون المشكلات الاجتماعية في المرتبة الثانية.

٣- ومن حيث الجنسية فإن هناك اتفاقاً بين القطريين وغير القطريين في وضع الدين في المرتبة الأولى والشعر في المرتبة الثانية.

٤- ومن حيث الجنس فقد اتفق الذكور والإناث في تفضيل الدين ثم المشكلات الاجتماعية ثم الأحداث الجارية ثم الشعر.

٥ - ومن حيث التخصص، فقد اتفق طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في مجالات الدين والعلوم والشعر.

٦ - من حيث المستوى الدراسي: فقد اتفقت تفضيلات طلبة المستوى الدراسي الأول مع تفضيلات المستوى الدراسي الثاني والثالث في مجالات الدين والمشكلات الاجتماعية والشعر.

أما دراسة الصراف (١٩٨٨) فتتناول الميول القرائية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية - تعليم عام - بدولة الكويت. وقد استهدفت هذه الدراسة تحديد ميول الطلبة القرائية بوقت مبكر حتى يمكن، بقدر المستطاع - توفير القراءات الملائمة لهم، وتنمية هذه الميول وتوجيهها الوجهة التربوية السليمة. وتأمل الدراسة كذلك أن يستفيد المدرسون والمدرسات في المرحلة الثانوية وكذلك أولياء الأمور في الأسرة وكافة المربين في الحقل التربوي والمشرفون والمشرفات على إدارة المكتبات المدرسية والعامة وذلك من أجل تعميم الفائدة على الطلبة في المرحلة الثانوية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ١ - ميل الطلبة من الذكور والإناث إلى المجال الديني كان ميلاً متوسطاً.
- ٢ - ميل الطلبة إلى المجال العلمي كان بدرجة متوسطة.
- ٣ - يُقبل الطلاب من الذكور على قراءة القصص الخيالية بدرجة كبيرة، في حين كان إقبال الطالبات في هذا المجال ضعيفاً.
- ٤ - يُقبل الطلبة من الذكور والإناث على قراءة القصص البوليسية بدرجة متوسطة.
- ٥ - يُقبل الطلبة من الذكور والإناث على قراءة قصص الرحلات والمغامرات بدرجة متوسطة.

- ٦- يُقبل الطلبة من الذكور والإناث على قراءة الكتب الأدبية بدرجة لافتة للنظر.
- ٧- يُقبل الطلبة على قراءة المواد الاجتماعية بدرجة متوسطة.
- ٨- يزيد إقبال الطلاب من الذكور على قراءة الموضوعات الرياضية بدرجة فوق المتوسط، في حين يضعف إقبال الطالبات على قراءة الموضوعات الرياضية بدرجة لافتة للنظر.
- ٩- يُقبل الطلبة على قراءة كتب الثقافة العامة بدرجة فوق المتوسطة.
- أما الحلبي (١٩٨٩) فقد أجرى دراسة تبحث في الميول القرائية لدى طلاب المرحلة المتوسطة وطالباتها في دولة الكويت. وحصر الباحث مشكلة بحثه في السؤال التالي: ما طبيعة الميول القرائية لدى طلاب المرحلة المتوسطة وطالباتها؟
- وطمح الباحث من خلال هذا السؤال إلى معرفة العوامل التي تؤدي إلى الميول القرائية، ومدى تأثير كل من البيت والمدرسة بجهازها الفني والإداري في تكوين بعض الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة من قبل الطلاب والطالبات، ومدى تأثير التفوق الدراسي في تكوين اتجاهات إيجابية نحو القراءة، ومدى تأثير الترقى إلى الصفوف العليا في تكوين اتجاهات إيجابية نحو القراءة.
- وقد توصل الباحث إلى نتائج مهمة، منها:
- ١- إن أفراد العينة في معظمهم يميلون إلى قراءة قصص الأنبياء وغزوات الرسول صلى الله عليه وسلم.
- ٢- إن الإناث يملن أكثر من الذكور نحو قراءة موضوعات مشاهير الرجال ومشاهير النساء، والأخبار والنوادر وفن الطبخ، وأعمال المنزل، والأزياء، وتفصيل

الملابس، وحقوق المسلم وواجباته، والديانات السماوية.

٣- إن الذكور يميلون أكثر من الإناث في قراءة أخبار الحروب الدينية، وقراءة كتب عن كرة القدم، والسلة والطائرة.

أما فيشر بيتر وجورج آيرز (Fisher Peter J. L. and Ayres George) (١٩٩٠م) فقاما بدراسة قارنا فيها الميول القرائية بين أطفال من بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية، تتراوح أعمارهم بين (٨) و (١١) سنة. وقد تم التركيز في هذه الدراسة الميدانية على أثر جنس الطفل والدولة التي ينتمي إليها. وأفادت نتائج الدراسة أن الأطفال الأمريكيين قد أظهروا ميولاً أكبر من البريطانيين نحو الكتب التي هي من صنف العلوم والشعر السير الذاتية. أم الميول التي هي من صنف الفكاهة أو الدعايات المضحكة، والروايات الغمضة، والحرف اليدوية، والمغامرات فكانت ذات قبول متقارب لدى الطرفين. أما عامل الجنس فبدأ أكثر قوة لدى الفتيات، حيث أنهن يفضلن قراءة كتب تهتم بالدعايات المضحكة والحرف اليدوية والأساطير والحيوانات والشعر، والسير الذاتية، بينما يفضل الذكور الكتب العلمية وكتب الرياضة.

ويحاول جوتفرايد (١٩٩٠) تأكيد نتائج دراسته السابقة من خلال بحث العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي، وإمكانية التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي من دافعية تلاميذ الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية، حيث أجرى دراسة طولية على (١٣٠) تلميذاً وتلميذه بالصف الأول وتبعهم حتى نهاية الصف الثالث، وطبق عليهم استبيان الدافعية الداخلية الأكاديمية، وباستخدام معامل الارتباط وتحليل التباين، أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي في الصفوف الثلاثة، وأن الدافعية تعد منبأ جيد للتحصيل الدراسي، وأنه أمكن التنبؤ بمستوى دافعية التلاميذ في الصفوف العليا، بالإضافة عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية للدراسة.

وأعدت كيلرمن وكيرين كنيدي (Kellerman & Karen Kennedy) (١٩٩١م) رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية كين (Kean College) الأمريكية، تتناول السبب في رفض الطلاب قراءة الكتب التي يوصي بها مدرسوهم. وقد طبقت استبانة على مجموعة من طلبة الفصل الثامن المتوسط تتضمن الميول القرائية لأولئك الطلبة، وتستهدف تحديد الميول القرائية لهم، ثم قدم لهم قائمة من (١٥) كتاباً من الكتب القرائية المختارة والتي تم تأليفها من قبل رابطة الوسائل التربوية (Educational Media Association) لكي يختار الطلبة منها ما يناسبهم للقراءة الحرة المستقلة.

واستمرت التجربة لمدة تصل إلى خمسة أشهر. وقد تم تصنيف هذه الكتب إلى قائمة مكونة من واحد إلى عشرين موضوعاً من الموضوعات القرائية حسب أهميتها بالنسبة للطلبة. وهذه القائمة مشتقة من الاستبانة التي تم بموجبها تحديد ميول الطلبة. وقد تم مقارنة نتائج تلك الاستبانة بتلك القائمة من الكتب، وأفادت نتائج الدراسة بأن الطلبة يرفضون قراءة الكتب الموصى بها من قبل مدرسيهم لأن المدرسين يتجاهلون ميول طلابهم القرائية.

وبحث روا Rowe (١٩٩١) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للنشاط القرائي في المنزل والاتجاه نحو القراءة ودرجة الانتباه في حجرة الدراسة على التحصيل في القراءة، وتكونت العينة من (٥٠٠٠) تلميذ وتلميذة، أعمارهم من (٥-١٤) سنة، وطبق عليهم استبيان النشاط القرائي في المنزل، واستبيان الاتجاه نحو القراءة بالإضافة إلى تقديرات المعلمين لدرجة الانتباه في حجرة الدراسة، وكذلك المستويات القرائية للتلاميذ، ودرجات الاختبارات النهائية في القراءة، وباستخدام نماذج المعادلات البنائية والتحليل العاملي التوكيدي، أسفرت النتائج عن وجود تأثير مباشر وإيجابي للنشاط القرائي في المنزل على الاتجاه نحو القراءة ودرجة الانتباه ومستوى التحصيل الدراسي، وأيضاً وجود تأثير مباشر

وإيجابي للاتجاه نحو القراءة على مستوى التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى وجود تأثيرات أخرى للعمر والجنس والمستوى الدراسي على كل من النشاط القرائي والاتجاه نحو القراءة والتحصيل الدراسي.

وأعدت لينا سنيلمن Leena M. Snellman (١٩٩٣م) دراسة تبحث في ميول طلبة الصف السادس القرائية في مجتمع ريفي بولاية فرجينيا الأمريكية. وكانت الأداة المستخدمة في دراسة ميول هؤلاء الطلبة القرائية هي استفتاء مكون من أربع صفحات تتضمن مجموع أسئلة يجاب عنها (نعم أو لا)، وكذلك الإجابة بالكتابة عن أسئلة مفتوحة. وقد كان من نتائج هذه الدراسة أن لدى الطلبة ميدان واسع من الميول القرائية، وليس هناك من موضوع محدد كان له التفضيل القرائي الأكبر من بين الموضوعات التي عرضت على الطلبة، بينما كان كتاباً معيناً، أو مؤلفاً بذاته. ولكن يبدو أن الكتب الغامضة والخرافية، والكتب الهزلية والفكاهية، كانت مفضلة قليلاً أكثر من غيرها. وكانت المجالات مفضلة بشكل كبير جداً من قبل الطلبة. ويرى الباحث أنه من الممكن أن يجد المدرسون هذا الاستفتاء مفيداً لتقويم ميول طلبتهم القرائية.

بينما هدف ليو Liu (١٩٩٣) إلى بحث أثر المتغيرات النفسية والعائلية على التحصيل الدراسي في القراءة، وتكونت العينة من (١٨٤٩) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة، طبق عليهم استبيان الدافعية الأكاديمية، ومقياس مفهوم الذات، واستبيان المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة، وباستخدام نماذج المعادلات البنائية، وتحليل التباين متعدد المتغيرات، أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر إيجابي للدافعية على مفهوم الذات والتحصيل الدراسي في القراءة، وكذلك تأثير مباشر إيجابي للمستوى الاقتصادي والثقافي والظروف العائلية على التحصيل الدراسي في القراءة ومستويات الدافعية ومفهوم الذات، بينما لم يوجد تأثير دال إحصائياً للجنس على متغيرات الدراسة.

وفي هذا المجال دراسة لجوليا جريير Julia Greer (١٩٩٤)، لمواقف الطلبة نحو مظاهر وسمات ورشة عمل قرائية مبنية على طريقة محددة في تدريس اللغة بولاية فرجينيا الأمريكية. وقد وضع جزء من الطلبة في مجموعة تجريبية لدراسة أثر أربعة مظاهر من آداب اللغة. وهذه المظاهر هي: القراءة والكتابة، والتحدث والاستماع. والجزء الآخر من الطلبة وضعوا في مجموعة ضابطة. وكان عليهم أن يقرأوا فقط في الوقت المخصص للقراءة. وقد طبق على المجموعتين مقياس من نوع استفتاء لكرت، يطبق قبل التجربة وبعدها. إضافة إلى ذلك عملت مقابلات في ذات الموضوع على المجموعة التجريبية. وكانت نتائج الدراسة على النحو التالي:

١ - يفضل الطلبة اختيار مادتهم القرائية بأنفسهم، ولا يرون أنهم يصرفون وقتاً كثيراً في القراءة في المدرسة.

٢ - اتجاهاهم نحو المدرس الكتابة (الإنشاء)، والتغذية الراجعة، والكتابة قد تحسنت.

٣ - وجدوا بأن القراءة والحوارات هي مجال مهم في برنامج آداب اللغة.

وبحث شان Chan (١٩٩٤) العلاقة بين الدافعية وقدرات ما وراء المعرفة والتحصيل القرائي في مراحل عمرية مختلفة من (١٠-١٥) سنة، بالإضافة إلى مقارنة بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين في متغيرات الدراسة، وتكونت العينة من (٣٣٨) طالباً وطالبة من العاديين، بواقع (١٠٤) بالصف الخامس، (١٣٣) بالصف السابع، (١٠١) بالصف التاسع، (٨٦) طالب وطالبة من ذوى صعوبات التعلم وفقاً لتقديرات المعلمين، منهم (١٨) بالصف الخامس، (٤٣) بالصف السابع، (٢٥) بالصف التاسع، وطبق عليهم مقياس العزو السببي، ومقياس الكفاءة المدركة، ومقياس استراتيجيات القراءة، ومقياس استراتيجيات التعلم، واختبار الفهم القرائي. وباستخدام معامل الارتباط، وتحليل التباين أحادى الاتجاه، وتحليل التباين متعدد المتغيرات أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الصفوف الدراسية

المختلفة في متغيرات الدراسة لصالح الصفوف الأعلى، وكذلك وجود تأثير دال إحصائياً لكل من الجنس ونوع العينة على متغيرات الدراسة، بالإضافة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الدافعية والتحصيل القرائي كما يقاس باختبار الفهم القرائي.

وأجرى جوتفرايد وآخرون (١٩٩٤) دراسة طولية حول دور الممارسات الوالدية في تحسين مستوى دافعية أبنائهم للقراءة، والعلاقات بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (١٠٧) تلميذ وتلميذة في عمر سبع سنوات وتم تتبعهم حتى عمر عشر سنوات، طبق عليهم استبيان الدافعية الداخلية الأكاديمية، وبطارية جونسون للإنجاز الأكاديمي، بالإضافة إلى استبيان الممارسات الوالدية (للآباء والأمهات). وباستخدام معامل الارتباط وتحليل الانحدار وتحليل المسار، أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الدافعية والتحصيل الدراسي في القراءة في المراحل العمرية الأعلى، بالإضافة إلى أن الدافعية في عمر تسع سنوات منبأ جيد بالتحصيل الدراسي في القراءة والحساب ومستوى الدافعية في عمر عشر سنوات، ووجود تأثير مباشر إيجابي ودال للممارسات الوالدية على مستويات الدافعية عبر المراحل العمرية المختلفة.

وهناك دراسة روبي تومسون، وغلوريا مكسن Ruby Thompson, and Gloria Mixon (١٩٩٥) هدفت إلى تعرف الميول والاتجاهات القراءة للأطفال كعوامل ذات صلة بالقراءة الحرة في وقت الفراغ. وتبحث الدراسة في عوامل أخرى ذات علاقة، ومنها العوامل الاجتماعية والثقافية والبيئية، والتي قد يكون لها أثر على الأداء القرائي. كما تبحث هذه الدراسة كذلك في أهمية العلاقة المتداخلة التي قد توجد بين المواقف والميول وأسلوب التحفيز.

وطبق في الدراسة ما يعرف بنموذج ماثيوس المصمم لقياس أثر القراءة. وكان من نتائج هذه الدراسة المهمة ما يلي:

- ١- إن الموقف تجاه القراءة هو أساس مركزي في عملية القراءة.
- ٢- الموقف المحبب من القراءة، وعلاقته بالتحصيل القرائي كان يعتبر ولفترة طويلة ذا علاقة إيجابية، إلا أن الدراسات الحديثة أظهرت أن تلك العلاقة ليست بتلك القوة أو الإيجابية. كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك عوامل أخرى، مثل العمل والعرف، قد يكون لها آثار في تحديد قوة تلك العلاقة.
- ٣- على الرغم من أن الموقف الإيجابي تجاه القراءة كان له تأثير على ممارسة القراءة، إلا أن ذلك الموقف يجب أن لا يختلط بمفهوم الميل. الموقف هو المفهوم الأوسع، ويفيد الاتجاه العام للفرد، والميل أكثر تحديداً من الموقف لأنه موجه نحو موضوع محدد أو نشاط بذاته.
- ٤- إن الدراسات الكثيرة الأخرى قد كشفت عن طبيعة ميول الأطفال بمن فيهم طلبة الفصول المتوسطة، وأظهرت تلك الدراسات كذلك بأنه ومن خلال عملية نمو الطفل في العمر، فإن أثر العمر والجنس على ما يقرأ يتغير بصورة تدريجية. فإذا وصل الأطفال إلى الفصول المتقدمة من المدرسة الابتدائية فإن عدد الموضوعات القرائية التي يجدون أنها ممتعة تأخذ بالتناقص، وأن أثر الجنس على موضوع الميل القرائي يأخذ في التزايد.
- ٥- ومن الأمور التي كانت معتبرة لفترة طويلة، أن الأطفال الجيدين في القراءة صاروا كذلك، لأنهم يقرءون بشكل متكرر، ولأنهم يستمتعون بالقراءة. غير أن الأبحاث الحديثة تشير إلى أن العديد من الطلبة الذين هم من ضمن أكفأ القراء لا يمارسون القراءة من أجل المتعة. وأن أعداداً متزايدة من هؤلاء الطلبة الذين مارسوا القراءة الحرة من أجل المتعة كانوا قليلين، وبشكل محدود جداً. كما أن العديد من القراء

الأكفاء ينظرون إلى القراءة على أنها عمل روتيني رتيب لا أنها ممارسة ممتعة. وهذا المنظور يشير إلى الحاجة إلى باحثين للتعلمق في تدقيق هذه المشكلة وذلك لتحديد أثر عدد من المتغيرات مثل العمر، والجنس، والعرق، والتحفيز. والتحصيل الدراسي، والمعارف السابقة والتجارب القرائية السابقة في الفصل الدراسي.

ويبدو أن التحدي أمام الباحثين في ميدان عملية التعلم هو التدقيق بشكل متأن في الطريق التي تعمل بها تلك المتغيرات على طلبة الفصول الوسطى من السلم التعليمي، حتى يمكن مقارنة أثر هذه العوامل على هؤلاء الطلبة، وعلى طلبة المدرسة الثانوية. ومحاولة معرفة أثر هذه المتغيرات في ممارسة القراءة من أجل المتعة في وقت الفراغ على الطلبة الأمريكيان الذين ينحدرون من أصول أوروبية، وما هو الفرق بين هاتين المجموعتين.

وتناول تشبان وتونمر **Chapman & Tunmer (١٩٩٥)** المكونات العاملة لمفهوم الذات القرائي، وكذلك علاقته بالتحصيل القرائي لدى الأطفال في مراحل عمرية مختلفة، وذلك من خلال إجراء أربع دراسات منفصلة بهدف تقنين مقياس مفهوم الذات القرائي بأبعاد المختلفة (الكفاءة القرائية، والصعوبة، والاتجاه نحو القراءة)، وتكونت العينة النهائية من (٧٧١) تلميذاً وتلميذة في مراحل عمرية من خمس إلى عشر- سنوات، وطبق عليهم مقياس مفهوم الذات القرائي، واختبار التحصيل القرائي، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي، ومعامل الارتباط، وتحليل التباين، وطريقة شفية. وأظهرت النتائج تمتع مقياس مفهوم الذات القرائي بدرجة مرتفعة من الصدق العاملي والثبات، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين مفهوم الذات القرائي بأبعاده المختلفة والتحصيل القرائي في جميع المراحل العمرية، ووجود تأثير دال إحصائياً للعمر والصف الدراسي والتفاعلات بينهما على مفهوم الذات القرائي، واختلاف استجابات الأطفال على مقياس مفهوم الذات القرائي باختلاف المرحلة العمرية حيث يتأثر بنوعية الموضوعات التي يقرأونها.

وأجرت ليزا هيفرتي وآخرون Lisa Heverty and Others (١٩٩٦) دراسة مصممة لتحسين اتجاهات الطلبة نحو القراءة. طبقت على عينة من الطلاب تُعد القراءة بالنسبة لهم ذات أولوية متدنية. وقد تم تحديد وتوثيق مشكلات الاتجاه نحو القراءة من خلال استبانات للآباء والطلاب، ومن الملاحظات الميدانية العملية. وتبين من تحليل الاستبانات أن القراءة متدنية في أهميتها لدى الطلبة بسبب منافسة أنشطة أخرى لها، مثل: مشاهدة التلفزيون، وممارسة ألعاب الفيديو، ومن مراجعة الاستراتيجيات المطروحة للتعامل مع هذه المشكلة تم اختيار ثلاثة منها هي:

١ - تأسيس برنامج للقراءة الشفوية في المدرسة وفي البيت.

٢ - تطبيق برنامج لتحفيز وعي الطلبة بأهمية العملية التعليمية الأساسية.

٣ - زيادة وقت القراءة الحرة في الفصل الدراسي.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة تحسناً إيجابياً في اتجاه الطلبة نحو القراءة الحرة. كما أظهرت أن الطلاب سيختارون القراءة وبنشاط إذا سمح لهم باختيار الوقت الذي يفضلون فيه القراءة في الفصل الدراسي. واستناداً إلى مذكرات الطلاب حول قراءتهم المنزلية فإنهم انهمكوا في القراءة، أو بأنشطة لها ارتباط بالقراءة، وبمعدل يتراوح من أربع إلى خمس مرات في الأسبوع. أما سالم (١٩٩٦) فأجرى دراسة تحليلية للميول القرائية لطلاب المرحلة الثانوية في النصف الثاني من القرن العشرين.

وقد صمم الباحث استبانة للحصول على البيانات التي يهدف إليها البحث، وتكونت هذه الاستبانة من عدة أقسام تتضمن معرفة ما إذا كان المفحوص يميل إلى القراءة الحرة أم لا، والحوافز التي تدعو المبحوث إلى القراءة، ودور المدرس في تشجيع الطلاب على القراءة،

والأشياء التي يمكن أن يطلبها المدرس من الطالب بعد ممارسة القراءة، وأنواع القراءات الحرة التي يميل إليها المفحوص.

وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج من أهمها:

١ - أن طلاب المرحلة الثانوية في مصر يميلون ميلاً شديداً إلى موضوعات الغموض وقصص البوليس السري، وقصص عن ناس حقيقيين قاموا بأعمال عظيمة، الديانات والمتدينين، والمرح والفكاهة، والخيال العلمي وحكايات عما وراء الطبيعة، المغامرات والرومانسية، وأدب الخيال العلمي، والحاسب الآلي والكمبيوتر، والمراهقون ومشاكلهم.

٢ - هناك فروق في الميول القرائية لطلاب المرحلة الثانوية فيما بين سنة (١٩٤٥) إلى سنة (١٩٩٥م).

- ففي سنة ١٩٤٥ كان الطلاب يميلون إلى القراءات الدينية، والحربية، والسياسية، والمشاكل الاجتماعية والأدبية والقصصية.

- وفي سنة (١٩٥٥م) كان الطلاب يميلون إلى القراءات البطولية، والعاطفية، والاجتماعية، والدينية، والتاريخية، والبوليسية.

- وفي سنة (١٩٧١) كان الطلاب يميلون إلى القراءات الدينية والقيم الروحية، وفلسطين والصهيونية، والمشاكل الاجتماعية، والتربية والتعليم، إضافة إلى القراءات الأدبية والسياسية.

- وفي سنة (١٩٧٩م) كان الطلاب يميلون إلى قراءات القصص، والديانات، وعلم النفس والتراجم، والرحلات، ووصف البلدان، والطب والصحة.

- وفي سنة (١٩٩٥م) أخيراً، كانت ميول الطلاب القرائية مطابقة لما هو موضح في النتيجة السابقة.

ويشير الباحث إلى أن هناك تغييراً قد حدث في ثقافة المجتمع، وفي مناهج التعليم وفي التركيبة الاجتماعية بصورة عامة، وهذا أثر بدوره على ميول الطلاب القرائية من مرحلة إلى أخرى.

وقدم محمد (١٩٩٦) دراسة نظرية عن ميول الأطفال القرائية. بدأ فيها الباحث بتحديد أهمية القراءة على أن تعلمها يمثل خبرة سارة للطفل تجعله يميل إلى تكرارها والإقبال عليها. ويؤكد الباحث على عاملين يؤثران في تحفيز الميل القرائي عند الأطفال: أولهما أن ميل الطفل للقراءة يتأثر بمستواه العقلي، وثانيهما أن ميل الطفل للقراءة يتأثر بعمره الزمني.

ومن جانب آخر يؤكد الباحث على أن الدراسات الحديثة في هذا الميدان اتفقت على أمور مهمة هي:

١ - العمر والجنس لهما الأثر الواضح في تفضيل واختيار المواد المقروءة عند الأطفال.

٢ - الذكاء والحالة الاقتصادية والقدرة على القراءة كلها عوامل تؤثر في اختيار الأطفال للمادة القرائية.

٣ - الأطفال ذكوراً وإناثاً، وفي عمر السادسة أو السابعة يفضلون القصص التي تصور حيوانات حقيقية كما يفضلون القصص الفكاهية والخيالية وقصص البطولة وقصص المغامرات.

٤ - الأطفال الذكور يفضلون القصص التي تعالج الحياة خارج البيت، وقصص البطولة، وقصص المغامرات، والحيوانات، وقصص الألعاب الرياضية، والقصص العلمية الخيالية، وأيضاً القصص الفكاهية.

٥ - الأطفال الإناث، الأكبر عمراً، يفضلون قراءة الألغاز والقصص التي تدور حول الحياة المنزلية، والمدرسية، والحب الرومانسي، وقصص الشخصيات الخارقة للطبيعة ص ٢٤٩-٢٥٠.

وفي بحث آخر يستخدم تشبهان وتونمر (١٩٩٧) منهج الدراسة الطولية للتعرف على العلاقة بين التحصيل القرائي ومفهوم الذات القرائي لدى (١١٨) طفل وطفلة في عمر سنتين وتم تتبعهم حتى عمر خمس سنوات، وطبق عليهم مقياس مفهوم الذات القرائي، ومقياس القدرة القرائية الأولية، ومقياس الأداء القرائي، واختبار بيبودي للطلاقة اللفظية، وباستخدام معامل الارتباط، وأسلوب تحليل المسار تم التوصل إلى نموذج بنائي يجمع متغيرات البحث ويؤكد على أهمية مفهوم الذات القرائي في زيادة مستوى التحصيل الدراسي والأداء القرائي، وكذلك وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين مفهوم الذات القرائي وجميع متغيرات البحث.

وهدف ميللر وميس Miller & Meece (١٩٩٧) إلى تحسين الدافعية للقراءة لدى تلاميذ المرحلة الأولية من خلال برنامج مقترح للمعلمين يشمل الاستراتيجيات القرائية المستخدمة، والأنشطة الدافعية، ومفهوم الذات القرائي، وتكونت العينة من (١٨٧) تلميذاً وتلميذة بالصفوف من الثالث حتى الثامن، وتم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات وفقاً لمستوياتهم التحصيلية اختبار كاليفورنيا للتحصيل الدراسي، وبعد تنفيذ البرنامج طبق عليهم مقياس مفهوم الذات القرائي، وبعض المهام التي تشمل القراءة، وفنون اللغة، والكتابة. وباستخدام تحليل التباين أظهرت النتائج أن زيادة مفهوم الذات القرائي يؤدي إلى زيادة مستوى الدافعية، ووجود تأثير للدافعية على التحصيل والأداء في المهام القرائية.

وحاول ويفيلد وجاثرى Wigfield & Guthrie (١٩٩٧) الإجابة على أربع

تساؤلات هي:

أ - ما مظاهر الدافعية للقراءة لدى الأطفال ؟

ب - هل توجد علاقة بين الدافعية للقراءة ووقت ومقدار القراءة ؟

ج - ما أكثر مظاهر الدافعية للقراءة انتشاراً أو وضوحاً لدى الأطفال ؟

د - هل توجد فروق في الدافعية للقراءة ترجع إلى الجنس، والصف الدراسي، ووقت القراءة؟ وتكونت العينة من (١٠٥) تلميذاً وتلميذة بالصفين الرابع والخامس الابتدائي، منهم (٥٨) تلميذاً، (٤٧) تلميذة، طبق عليهم استبيان الدافعية للقراءة، واستبيان النشاط القرائي، واستبيان مقدار القراءة خارج المدرسة، وباستخدام التحليل العاملي، ومعاملات الارتباط، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار شيفية، أسفرت النتائج عن تشبع استبيان الدافعية للقراءة بعاملين هما: الدافعية الداخلية وتشمل حب الاستطلاع والمشاركة والتحدى، والدافعية الخارجية وتشمل المعرفة والدرجات والاجتماعية والمنافسة والتعاون. ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الدافعية للقراءة بمظاهرها المختلفة ومقدار ووقت القراءة، وأن مظاهر الدافعية للقراءة أكثر وضوحاً لدى الذكور مقارنة بالإناث، بالإضافة إلى وجود فروق في مستويات الدافعية للقراءة ترجع إلى الجنس والصف الدراسي ووقت القراءة.

وعرضت الباحثة ليلي كرم الدين (١٩٩٨)، في دراسة لها دور المكتبة المدرسية في تنمية الميل القرائي لأطفال مرحلة التعليم الأساسي بمصر في عام ١٩٩٢.

وقد طبقت هذه الدراسة على عينة من (٥١٠) طفل وطفلة من الذين يرتادون المكتبة النموذجية الملحقه بمركز توثيق بحوث أدب الأطفال والذين تتراوح أعمارهم بين (٩) و(١٥) عاماً، خلال العطلة الصيفية من عام (١٩٩١)، حيث يزداد ارتياد الأطفال على المكتبة زيادة كبيرة.

وقد كانت إجراءات الدراسة مكونة من استمارة للبيانات الأولية تتضمن المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسرة الطفل. وتم كذلك اختبار حجم الذكاء. وتم أيضاً تطبيق أدوات لتحديد الميول القرائية للأطفال والموضوعات التي يميلون لقراءتها ويفضلونها على غيرها. كما تم كذلك ملاحظة السلوك القرائي للأطفال داخل المكتبة والتعرف على نشاطاتهم، وترتيب القراءة بين تلك النشاطات.

ومن أهم النتائج العامة التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي:

١ - بالنسبة للتفضيلات القرائية للأطفال تحتل الكتب القصصية المرتبة الأولى ثم المجالات وكتب المعلومات. وأن أكثر الكتب القصصية التي يميل إليها الأطفال هي القصص الخيالية، ثم قصص المغامرات والقصص العلمية.

٢ - بالنسبة للميول القرائية للأطفال عند مختلف المراحل العمرية التي درست تبين أن الميول القرائية تختلف باختلاف أعمار الأطفال والمراحل التي ينتمون إليها. فعند انتقالهم من مرحلة عمرية إلى أخرى أو من مرحلة دراسية إلى أخرى يقل ميلهم لقراءة الكتب القصصية، ويزداد ميلهم لقراءة كتب المعلومات. ويقل ميلهم لقراءة القصص الخيالية، ويزداد لقراءة قصص المغامرات، والقصص العلمية والتاريخية. ويبقى ميلهم ثابتاً في قراءة القصص الدينية، والاجتماعية. كما يقل ميلهم لقراءة كتب الهوايات، ويزداد لقراءة كتب تبسيط العلوم والتكنولوجيا والتاريخ.

٣ - بالنسبة للفروق القرائية بين الجنسين، تبين وجود تقارب في ميولهم القرائية طوال مرحلة الطفولة. ولكن يزداد ميل الإناث في المرحلة العمرية الثانية (١٢-١٥ سنة) لقراءة الكتب القصصية. بينما يميل الذكور الذين هم في نفس المرحلة العمرية إلى

قراءة كتب المعلومات. ويزيد ميل الإناث في هذه المرحلة العمرية لقراءة القصص الخيالي، والقصص الدينية، والاجتماعية، وكتب الهوايات والصحة. في حين يزداد ميل الذكور في هذه المرحلة العمرية لقراءة كتب قصص المغامرات، والقصص العلمية والتاريخية، وكتب تبسيط العلوم والتكنولوجيا والتاريخ.

أما سويت وآخرون Sweet et al. (١٩٩٨) فبحثوا في إدراك المعلمين لدافعية تلاميذهم للقراءة، وقد تكونت عينة البحث من (٦٨) معلماً ومعلمة، و (٣٧٧) تلميذاً وتلميذة في المرحلة الابتدائية، منهم (١١٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الثالث، (٩٢) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع، (٨٧) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس، (٨٤) تلميذاً وتلميذة بالصف السادس، وقام المعلمون بتقدير دافعية تلاميذهم وفقاً لاستبيان إدراك المعلمين، وتم الاعتماد على المعدلات التراكمية كمقياس لمستوى التحصيل الدراسي، وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات، واختبار توكي، ومعاملات الارتباط، أظهرت النتائج أن إدراك المعلمين لمظاهر الدافعية للقراءة "الاستقلال، والتعاون، والاجتماعية، والنشاط المستمر" أكثر قوة ودلالة وفي الاتجاه المباشر للطلاب ذوي الدرجات المرتفعة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية في درجة المعلمين لدافعية تلاميذهم وفقاً للصف الدراسي، وذلك لصالح الصفوف الأعلى، ووجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين مظاهر الدافعية للقراءة والتحصيل الدراسي.

وأجرى هيميرك Hemerick (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى معرفة أثر القراءة المنتظمة للتلاميذ على دافعتهم واتجاههم الإيجابي نحو القراءة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التلاميذ الذين يقرأ عليهم يومياً لمدة نصف ساعة، وذلك في تغيير الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، وفي زيادة دافعتهم نحو استعارة الكتب واصطحابها معهم للبيت. وقد قام الباحث بتجربة تقتضي بأن يقوم المعلمون بالقراءة المنتظمة لطلبة الصف

الرابع والصف الخامس لمدى ٣٠ دقيقة يومياً، في حين تترك الحرية لطلبة فصلين آخرين من الصف الرابع والصف الخامس في أن يقرؤوا بأنفسهم ما يشاؤون من القصص وغيرها. وقد تم استخدام الاختبار القبلي والاختبار البعدي باستخدام مقياس إيسست (Estes Scale) لقياس اتجاه التلاميذ نحو القراءة.

واقترح كولينز وماتى Collins & Matthey (٢٠٠١) برنامجاً لتحسين مستوى مفهوم الذات القرائي والدافعية للقراءة لدى الأطفال، وتكونت العينة من (٣١) تلميذاً وتلميذة في المرحلة الابتدائية، منهم (٢٣) تلميذاً، (٨) تلميذات، تم توزيعهم على ثلاث مجموعات الأولى تجريبية وتشمل (١٠) تلاميذ وتلميذات ويستخدم معهم استراتيجية التعلم الفردي، والثانية تجريبية وتشمل (١٢) تلميذاً وتلميذة ويستخدم معهم استراتيجية التعلم الجمعي أو التعاوني، والثالثة ضابطة وتشمل (٩) تلاميذ وتلميذات وينفذ معهم البرنامج اليومي المعتاد، وطبق عليهم جميعاً قبل اختبار كوفمان للتحصيل الدراسي، ومقياس مفهوم الذات القرائي وبروفيل الدافعية للقراءة، واختبار بيودي لطلاقة الصور، وبروفيل القراءة المنزلية حيث تم تحقيق التكافؤ بين المجموعات الثلاث في مستويات الذكاء والقراءة، ثم نفذ البرنامج المقترح وطبقت عليهم نفس الأدوات بعدياً، وباستخدام اختبار مان ويتنى، واختبار ويلكوكسون، أظهرت النتائج تفوق مجموعة التعلم الفردي على مجموعة التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة في مستوى مفهوم الذات القرائي والدافعية للقراءة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعتين التجريبيتين لصالح القياس البعدي.

وأجرى سالم (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تعرف اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية نحو القراءة، واستقصاء توجهاتهم نحو الأنشطة التي يفضلونها، وتعرف أسر التخصص الدراسي على الاتجاه نحو القراءة.

ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس للاتجاه القرائي على عينة الدراسة المكونة من (٤٠٠) طالب من طلاب الصف الثاني الثانوي في كل من مصر والسعودية.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي:

١ - أن معظم الطلاب من أفراد العينة يحملون اتجاهات إيجابية نحو القراءة لكنها ليست مرتفعة.

٢ - أن الطلاب أفراد العينة يتأثرون بسلوك بعضهم البعض نحو موقفهم ورغبتهم من القراءة، وفي حجم ما يقرأون.

٣ - أن التفضيل القرائي متدنٍ في أهميته لدى طلاب الصف الثاني الثانوي من المصريين والسعوديين بسبب منافسة أنشطة أخرى لها، مثل: مشاهدة التلفزيون، سماع الإذاعة، النوم والاسترخاء، ممارسة ألعاب الفيديو (البلاي ستيشن)، وممارسة كرة القدم...

٤ - توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من الطلاب المصريين والسعوديين نحو الاتجاه القرائي لصالح الطلاب المصريين.

٥ - توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة ككل نحو الاتجاه القرائي لصالح طلاب التخصص العلمي.

وبحث ونج وجاثري Wang & Guthrie (٢٠٠٤) العلاقات البينية والتأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة للدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية، والتحصيل القرائي السابق على الفهم لدى التلاميذ الأمريكيين والصينيين، وتكونت العينة من (١٨٧) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي بأحد المدارس الأمريكية، منهم (٩٢) تلميذاً، (٩٥)

تلميذة، (١٩٧) تلميذاً وتلميذة منهم (٩٤) تلميذاً، (١٠٣) تلميذة، وطبق عليهم استبيان الدافعية للقراءة، واختبار الفهم، واستبيان النشاط القرائي، بالإضافة إلى استمارة تقييم المعلمين للتحصيل القرائي السابق لدى تلاميذهم. وباستخدام نموذج المعادلة البنائية، وتحليل المكونات الأساسية، وتحليل الانحدار، والتحليل العاملي التوكيدي، أظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائياً بين جميع متغيرات البحث لدى المجموعتين، وأن اختلفت قيم معاملات الارتباط في كل منهم. ووجود تأثير إيجابي ومباشر دال إحصائياً للدافعية الداخلية على الفهم، ووجود تأثير سلبي ومباشر للدافعية الخارجية، بينما لا يوجد تأثير دال للجنس على متغيرات البحث لدى المجموعتين، وكذلك اختلاف النموذج البنائي في المجموعتين وهذا راجع للتأثير الثقافي والمجتمعي.

وتحقق وتكينز وكوفي Watkins & Coffey (٢٠٠٤) من الصدق البنائي لاستبيان الدافعية للقراءة بأبعادها المختلفة (المشاركة - التحدى - حب الاستطلاع - المعرفة - الدرجات - الاجتماعية - التعاون - المنافسة - الأهمية - النشاط القرائي)، وتكونت العينة من (٣٢٧) تلميذاً وتلميذة، منهم (١٠٠) تلميذ وتلميذة بالصف الثالث، (١١٨) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع، (١٠٩) تلميذ وتلميذة بالصف الخامس. طبق عليهم استبيان الدافعية للقراءة مكونة من (٥٤) مفردة لقياس الدافعية الداخلية والخارجية للقراءة، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis أسفرت النتائج عن تشبع مفردات الاستبيان على ثمان عوامل فقط هي " الاجتماعية، الدرجات والمنافسة، حب الاستطلاع، التعاون، المشاركة، النشاط القرائي، المعرفة، الفعالية ". وبإعادة تطبيق الاستبيان في صورته الجديدة على عينة مكونة من (٧٣٥) تلميذاً وتلميذة، منهم (٢٥٨) تلميذاً وتلميذة بالصف الثالث، و(٢٣٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع، و(٢٤٣) تلميذاً

وتلميزة بالصف الخامس، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis أظهرت النتائج تشبع مفردات الاستبيان على الثمان عوامل، وأن جميعها تحقق شروط حسن المطابقة، وأن جميع معاملات الارتباط بين العوامل في العينيتين دالة إحصائياً، وهذا يدل على تمتع الاستبيان بدرجة مرتفعة من الصدق البنائي.

وهدف ويفيلد وآخرون Wigfield (٢٠٠٤) من خلال دراسة أعدوها إلى زيادة الدافعية للقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من (٣٥٠) تلميذاً وتلميذة بالصف الثالث الابتدائي، منهم (١٥٠) تلميذاً وتلميذة ملتحقين ببرنامج التدريس الموجه، (٢٠٠) تلميذاً وتلميذة ملتحقين ببرنامج للتدريس الاستراتيجي، وطبق عليهم استبيان الدافعية الداخلية للقراءة "حب الاستطلاع - المثابرة والتحدى - فعالية الذات القرائية" قبل التحاقهم بالبرامج وبعد الانتهاء منها. وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين أحادي الاتجاه ذي القياس المتكرر، ومعامل ايتا أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً ودالاً إحصائياً في الدافعية الداخلية للقراءة بأبعادها المختلفة لدى المجموعتين، وأن كان هذا التحسن أعلى في مجموعة التدريس الموجه، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعتين لصالح القياس البعدي.

فروض البحث

في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي:

- ١- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصفوف الثلاثة في المرحلة المتوسطة في كل من: الدافعية للقراءة، مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية.

٢- يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات الطلاب في الدافعية للقراءة وكل من مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي.

٣- يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب في التحصيل الدراسي من درجاتهم في كل من: الدافعية للقراءة، مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية .

٤- يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب في الدافعية للقراءة من درجاتهم في كل من: مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية .

٥- تشبع متغيرات البحث الحالي المرتبطة بالقراءة (الدافعية، مفهوم الذات، الاتجاه، الميول) على عامل عام واحد.

منهج البحث وإجراءاته :

منهج البحث

تم استخدام المنهج الإمبريقي **Empirical method** وذلك باستخدام كل من الطريقتين الارتباطية والفارقة حيث أنه أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي والتي تتمثل في تحديد ظاهرات معينة واكتشاف كل من العلاقات والفروق بين تلك الظاهرات لدى أفراد العينة، كما أن المنهج الارتباطي يوضح إلى أي حد يرتبط متغيران، أو إلى أي حد تتفق التغيرات في أحد العوامل مع التغيرات في عامل آخر. أي أن المنهج الارتباطي تظهر أهميته كأسلوب تمهيدى للكشف عن الظاهرة موضوع البحث.

عينة البحث

اختيرت العينة الاستطلاعية بالبحث الحالي بطريقة عشوائية بسيطة من طلاب المرحلة

المتوسطة بمدينة الرياض، وتكونت من (٨٩) طالباً، منهم (٢٩) طالباً في الصف الأول، (٢٧) طالباً في الصف الثاني، (٣٣) طالباً في الصف الثالث. واستخدمت درجات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات البحث الحالي.

أما العينة النهائية فقد اختيرت بطريقة عشوائية طبقية من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وتكونت من (٣٥٧) طالباً، (١١٥) طالباً في الصف الأول، ١١٠ طالباً في الصف الثاني، ١٣٢ طالباً في الصف الثالث). واستخدمت درجات هذه العينة في التحقق من فروض البحث.

أدوات البحث

تضمن البحث الحالي الاستبيانات والمقاييس التالية:

١ - استبيان الدافعية للقراءة - (إعداد الباحثين)

أعد هذا الاستبيان Yu Wang & Guthrie (٢٠٠٤) لقياس الدافعية للقراءة، ويتكون من (٤٥) مفردة موزعة على الدافعية الداخلية وتشمل (حب الاستطلاع، والمشاركة، والتحدى)، والدافعية الخارجية وتشمل (المعرفة، الدرجات، والاجتماعية، والمنافسة، والتعاون) وهو من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الاستجابة على مفرداته في ضوء مقياس رباعي يبدأ بالاستجابة الأولى "تنطبق تماماً" وينتهي بالاستجابة الرابعة "لا تنطبق تماماً". وتصحح جميع المفردات في الاتجاه الإيجابي (٤-٣-٢-١)، ويشير معدا المقياس إلى تمتعه بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات (Yu Wang & Guthrie , 2004).

جدول (١)

توزيع مفردات استبيان الدافعية للقراءة على العوامل الفرعية

| المفردات | العوامل | |
|---------------------|--------------|----------------------|
| ٤٣،٣٩،٣٣،٢٥،١٧،٩،١ | حب الاستطلاع | الدافعية الداخلية |
| ٤٤،٤٠،٣٤،٢٦،١٨،١٠،٢ | المشاركة | |
| ٣٥،٢٧،١٩،١١،٣ | التحدى | |
| ٣٦،٢٨،٢٠،١٢،٤ | المعرفة | الدافعية الخارجية |
| ٢٩،٢١،١٣،٥ | الدرجات | |
| ٤٥،٤١،٣٧،٣٠،٢٢،١٤،٦ | الاجتماعية | |
| ٤٢،٣٨،٣١،٢٣،١٥،٧ | المنافسة | |
| ٣٢،٢٤،١٦،٨ | التعاون | |

وبعد تعريب هذا الاستبيان ومراجعة الترجمة مع أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة الإنجليزية، وتم تعديل صياغة بعض العبارات. وللتحقق من صدق وثبات الاستبيان في البيئة العربية، تم اتباع الخطوات الآتية:

أولاً: الثبات: وتم التحقق من ذلك باستخدام بعض مؤشرات الثبات ومنها:

(أ) الاتساق الداخلي للاستبيان، وتم التحقق من ذلك بحساب:

- معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمحور الذى تنتمى إليه، وكانت قيم

معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول الآتى:

جدول (٢)

معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمحاور الفرعية

| المحاور | المفردات | معامل الارتباط | المحاور | المفردات | معامل الارتباط | المحاور | المفردات | معامل الارتباط |
|--------------|----------|----------------|------------|----------|----------------|----------|----------|----------------|
| حب الاستطلاع | ١ | ***٠.٤٨٧ | المشاركة | ٢ | ***٠.٦٥١ | التحدى | ٣ | ***٠.٤٥٣ |
| | ٩ | ***٠.٤٢٤ | | ١٠ | ***٠.٥٧٠ | | ١١ | ***٠.٦٠٤ |
| | ١٧ | ***٠.٦٣١ | | ١٨ | ***٠.٥٩٤ | | ١٩ | ***٠.٥٩٥ |
| | ٢٥ | ***٠.٤٤٧ | | ٢٦ | ***٠.٤٢٩ | | ٢٧ | ***٠.٤٥٩ |
| | ٣٣ | ***٠.٦٧٤ | | ٣٤ | ***٠.٦٠٧ | | ٣٥ | ***٠.٥٩٨ |
| | ٣٩ | ***٠.٥٨٨ | | ٤٠ | ***٠.٦١١ | | | |
| | ٤٣ | ***٠.٥٣٠ | | ٤٤ | ***٠.٣٦٣ | | | |
| المعرفة | ٤ | ***٠.٦٧٦ | الاجتماعية | ٦ | ***٠.٥٤٣ | المنافسة | ٧ | ***٠.٦٦٢ |
| | ١٢ | ***٠.٧٢٤ | | ١٤ | ***٠.٥٠٤ | | ١٥ | ***٠.٥٣٧ |
| | ٢٠ | ***٠.٤٢٤ | | ٢٢ | ***٠.٥٢٦ | | ٢٣ | ***٠.٧٤٧ |
| | ٢٨ | ***٠.٦٧٩ | | ٣٠ | ***٠.٥٥٩ | | ٣١ | ***٠.٧٩١ |
| | ٣٦ | ***٠.٥٩٨ | | ٣٧ | ***٠.٥١٥ | | ٣٨ | ***٠.٤٤١ |
| | ٥ | ***٠.٦٤٦ | | ٤١ | ***٠.٦١٧ | | ٤٢ | ***٠.٥١٤ |
| الدرجات | ١٣ | ***٠.٦١٧ | | ٤٥ | ***٠.٥٤٩ | التعاون | ٨ | ***٠.٥٢٥ |
| | ٢١ | ***٠.٥٦٨ | | | | | ١٦ | ***٠.٦٦٢ |
| | ٢٩ | ***٠.٧١٨ | | | | | ٢٤ | ***٠.٦٣٤ |
| | | | | | | | ٣٢ | ***٠.٦٣٥ |

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمحاور

الفرعية التي تنتمي إليها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، ويحقق هذا تمتع المفردات

بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس الدافعية للقراءة.

- معاملات ارتباط المحاور الفرعية بالدرجة الكلية:

جدول (٣)

معامل الارتباط بين المحاور الفرعية والدرجة الكلية في استبيان الدافعية للقراءة

| المحاور | معامل الارتباط | المحاور | معامل الارتباط |
|--------------|----------------|------------|----------------|
| حب الاستطلاع | ٠.٨٣٨*** | الدرجات | ٠.٧٧٦*** |
| المشاركة | ٠.٨٣٣*** | الاجتماعية | ٠.٨٦٦*** |
| التحدى | ٠.٧١٣*** | المنافسة | ٠.٨٥٩*** |
| المعرفة | ٠.٨٣٥*** | التعاون | ٠.٧٥٩*** |

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع معاملات ارتباط المحاور الفرعية بالدرجة الكلية للاستبيان محصورة بين (٠.٧١٣، ٠.٨٦٦) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، ويحقق هذا تمتع المحاور بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلى في قياس الدافعية للقراءة.

(ب) معامل ألفا كرونباخ:

جدول (٤)

قيم معامل ألفا للمحاور الفرعية والدرجة الكلية في استبيان الدافعية للقراءة

| المحاور | معامل ألفا | المحاور | معامل ألفا |
|-----------------------|------------|------------|------------|
| حب الاستطلاع | ٠.٦٧٠ | الدرجات | ٠.٦٨٠ |
| المشاركة | ٠.٦٣٧ | الاجتماعية | ٠.٧٠٤ |
| التحدى | ٠.٦٦٨ | المنافسة | ٠.٧٢٠ |
| المعرفة | ٠.٧٥٢ | التعاون | ٠.٧٤٢ |
| الدرجة الكلية = ٩٤٢.. | | | |

يتضح من الجدول رقم (٤) تمتع المحاور الفرعية وكذلك الدرجة الكلية لاستبيان

الدافعية للقراءة بدرجة مرتفعة من الثبات حيث انحصرت قيم معامل ألفا للمحاور بين (٠.٦٣٧، ٠.٧٥٢) مما يدل على تمتع المقياس بجميع مكوناته بدرجة مرتفعة من الثبات.

يتضح من جميع الإجراءات السابقة تمتع استبيات الدافعية للقراءة بمكوناته الفرعية بدرجة مرتفعة من الثبات والصدق، وبذلك يمكن استخدامه في البحث الحالي. والصورة النهائية لاستبيان الدافعية للقراءة (كما هي موضحة بالملحق رقم (١) وتتكون من (٤٥) عبارة).

٢- مقياس مفهوم الذات القرائي (إعداد الباحثين)

ويتكون من (٢٧) مفردة لقياس مفهوم الذات القرائي، تتم الاستجابة عليه من خلال اختيار إجابة واحدة من إجابتين (نعم / لا)، ويعطى الدرجات (١، صفر)، وجميعها في الاتجاه الإيجابي، وبعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية تم حساب معامل ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معاملات الارتباط على النحو التالي:

جدول (٥)

معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات القرائي

| المفردات | معامل الارتباط | المفردات | معامل الارتباط | المفردات | معامل الارتباط |
|----------|----------------|----------|----------------|----------|----------------|
| ١ | ٠.١٩١ | ١٠ | ٠.٣٠٢ | ١٩ | ٠.٣٥٧ |
| ٢ | ٠.٣٦١ | ١١ | ٠.٤٢٨ | ٢٠ | ٠.١٨٦ |
| ٣ | ٠.٢٠٣ | ١٢ | ٠.٢٣٤ | ٢١ | ٠.٣٧٧ |
| ٤ | ٠.٤٠٠ | ١٣ | ٠.١٩٣ | ٢٢ | ٠.٤٦٦ |
| ٥ | ٠.٢٧١ | ١٤ | ٠.٢٨٦ | ٢٣ | ٠.٤٢٢ |
| ٦ | ٠.٤١٠ | ١٥ | ٠.١٩١ | ٢٤ | ٠.٤٨٧ |
| ٧ | ٠.٣٣٢ | ١٦ | ٠.٢٦٧ | ٢٥ | ٠.٣٢١ |
| ٨ | ٠.٢٧٥ | ١٧ | ٠.١٥٢ | ٢٦ | ٠.٤٠٦ |
| ٩ | ٠.٤٠٩ | ١٨ | ٠.١٤٦ | ٢٧ | ٠.٢٩٤ |

* دال عند (٠.٠٥) ** دال عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (٥) أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات القرائي دالة إحصائياً ما عدا المفردات أرقام (١، ١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ٢٠) غير دالة إحصائياً.

وبحساب معامل ألفا للتحقق من ثبات المقياس كانت قيمته (٠.٦٧٩)، وبعد حذف المفردات غير الدالة إحصائياً كانت قيمة معامل ألفا (٠.٧٨٩)، مما يؤكد تمتع المفردات بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي والاطمئنان إلى استخدامها في البحث الحالي لمقياس مفهوم الذات القرائي، ويوضح ملحق رقم (٢) الصورة النهائية لمقياس مفهوم الذات القرائي والتي تتكون من (٢١) عبارة.

٣- مقياس الاتجاه نحو القراءة (إعداد الباحثين)

وقد تم بناء فقرات مقياس اتجاه تلاميذ المرحلة المتوسطة نحو القراءة استناداً إلى الخبرة في مجال تدريس القراءة، وبالاستعانة بعدد من مقياس الاتجاه نحو القراءة من أهمها: مقياس أوستس للاتجاهات (١٩٨١)، ومقياس تيل - لويس (١٩٨١)، ومقياس رودي - إليكساندر (١٩٨٠)، ومقياس تونل وآخرون (١٩٨٨)، ومقياس السرطاوي (١٤١٦هـ).

ويتكون من (٣٠) مفردة لمقياس الاتجاه نحو القراءة، تتم الاستجابة عليه من خلال اختيار استجابة من مقياس رباعي متدرج من أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة. وتعطى الدرجات ٤، ٣، ٢، ١، وبعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية تم حساب معامل ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معاملات الارتباط على النحو التالي:

جدول (٦)

معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو القراءة

| المفردات | معامل الارتباط | المفردات | معامل الارتباط | المفردات | معامل الارتباط |
|----------|----------------|----------|----------------|----------|----------------|
| ١ | ***٠.٥٩٦ | ١١ | ***٠.٦٨٤ | ٢١ | ***٠.٤٨٠ |
| ٢ | ***٠.٤٥٨ | ١٢ | ***٠.٧٠٤ | ٢٢ | ***٠.٧٢١ |
| ٣ | ***٠.٥٧٦ | ١٣ | ***٠.٥٥١ | ٢٣ | ٠.٠٧٦ |
| ٤ | ***٠.٢٧٨ | ١٤ | ***٠.٦٥١ | ٢٤ | ***٠.٦٤٢ |
| ٥ | ***٠.٥٤٥ | ١٥ | ***٠.٦٣٥ | ٢٥ | *٠.٢٥٤ |
| ٦ | ***٠.٤٦٤ | ١٦ | ***٠.٦٦٧ | ٢٦ | ***٠.٣٩٠ |
| ٧ | ***٠.٦٥٥ | ١٧ | ***٠.٢٧٦ | ٢٧ | ***٠.٦٧٢ |
| ٨ | ***٠.٤٩٩ | ١٨ | ***٠.٤٨١ | ٢٨ | ***٠.٣٩٣ |
| ٩ | ***٠.٦٣٠ | ١٩ | ***٠.٦٢٨ | ٢٩ | ***٠.٤٣٠ |
| ١٠ | ٠.١٤٤ | ٢٠ | ***٠.٥٤١ | ٣٠ | ***٠.٥٢١ |

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو القراءة دالة إحصائياً ما عدا المفردتين أرقام (١٠، ٢٣) غير دالة إحصائياً.

وبحساب معامل ألفا للتحقق من ثبات المقياس كانت قيمته (٠.٩٢١)، وبعد حذف المفردات غير الدالة إحصائياً كانت قيمة معامل ألفا (٠.٩٢٣)، مما يؤكد تمتع المفردات بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي والاطمئنان إلى استخدامها في البحث الحالي لمقياس الاتجاه نحو القراءة، ويوضح ملحق رقم (٣) الصورة النهائية لمقياس الاتجاه نحو القراءة والتي تتكون من (٢٨) عبارة.

٤ - مقياس الميول القرائية (إعداد الباحثين)

ويتكون من (٣١) مفردة لقياس الميول القرائية، تتم الاستجابة عليّة من خلال اختيار استجابة من التدرج الخماسي أوافق جداً، أوافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق جداً. ويعطى الدرجات: ٥، ٤، ٣، ٢، ١، وبعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية تم حساب معامل ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معاملات الارتباط على النحو التالي:

جدول (٧)

معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس الميول القرائية

| المفردات | معامل الارتباط | المفردات | معامل الارتباط | المفردات | معامل الارتباط |
|----------|----------------|----------|----------------|----------|----------------|
| ١ | ***٠.٤٨٠ | ١٢ | ***٠.٥٩٩ | ٢٣ | ***٠.٥١٩ |
| ٢ | ***٠.٦٢٩ | ١٣ | ***٠.٥٧٣ | ٢٤ | ***٠.٥٥٦ |
| ٣ | ***٠.٦١٧ | ١٤ | ***٠.٥٧٦ | ٢٥ | ***٠.٥٦٢ |
| ٤ | ***٠.٦٩٢ | ١٥ | ***٠.٦٨٢ | ٢٦ | ***٠.٦٤٤ |
| ٥ | ***٠.٧٥٤ | ١٦ | ***٠.٥٦٣ | ٢٧ | ***٠.٤٩٧ |
| ٦ | ***٠.٦٧٠ | ١٧ | ***٠.٣٧٨ | ٢٨ | ***٠.٥٠٥ |
| ٧ | ***٠.٦٢٥ | ١٨ | ***٠.٦٧٦ | ٢٩ | ***٠.٦٢٣ |
| ٨ | ***٠.٦١٧ | ١٩ | ***٠.٥٢٣ | ٣٠ | ***٠.٤٣٣ |
| ٩ | ***٠.٦٢٢ | ٢٠ | ***٠.٤٨٤ | ٣١ | ***٠.٥٦٧ |
| ١٠ | ***٠.٥١٨ | ٢١ | ***٠.٦٤٢ | | |
| ١١ | ***٠.٥١٥ | ٢٢ | ***٠.٤٨٠ | | |

يتضح من الجدول رقم (٧) أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس

الميول القرائية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وانحصرت قيمتها بين (٠.٣٧٨، ٠.٧٥٤) ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للمقياس.

وبحساب معامل ألفا للتحقق من ثبات المقياس كانت قيمته (٠.٩٤٢) مما يؤكد تمتع المفردات بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي والاطمئنان إلى استخدامها في البحث الحالي لقياس الميول القرائية، ويوضح ملحق رقم (٤) الصورة النهائية لمقياس الميول القرائية والتي تتكون من (٣١) عبارة.

(٤) قوائم درجات التحصيل الدراسي للطلاب: تم الرجوع إلى قوائم درجات التحصيل الدراسي في نهاية الفصل الدراسي الأول ١٤٢٧هـ، وتم تحويل الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي إلى نسبة مئوية للاعتماد عليها في التحليل الإحصائي للنتائج نظراً لاختلاف المجموع الكلي للدرجات من فرقة دراسية إلى أخرى.

إجراءات البحث:

بعد ترجمة وتعريب ومن ثم إعداد أدوات البحث يتم تقنينها على العينة الاستطلاعية، ثم تطبيقها على العينة النهائية وتصحيحها ورصد الدرجات في قوائم بحيث يكون لكل طالب خمس درجات تعبر عن المتغيرات الآتية: الدافعية للقراءة - مفهوم الذات القرائي - الاتجاه نحو القراءة - الميول القرائية - التحصيل الدراسي.

المعالجة الإحصائية: بناء على فروض البحث الحالي تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

أ - تحليل التباين أحادي الاتجاه **One- Way ANOVA**

ب - طريقة شفية للمقارنات البعدية **Scheffe Method**

ج - معاملات الارتباط **Correlation Coefficients**

د - الانحدار المتعدد **Multiple Regression**

هـ - التحليل العاملي **Factor Analysis**

نتائج البحث وتفسيرها

نتائج الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصفوف الثلاثة في المرحلة المتوسطة في كل من: الدافعية للقراءة، مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية" تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين الصفوف الثلاثة في متغيرات البحث

| المتغيرات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف ودلالاتها |
|---------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|-------------|
| الدافعية للقراءة | بين المجموعات | ٣٥٧٩.٣٢ | ٢ | ١٧٨٩.٦٧ | **١٤.٦٩ |
| | داخل المجموعات | ٤٣١٠١.٠٠ | ٣٥٤ | ١٢١.٧٥ | |
| مفهوم الذات القرائي | بين المجموعات | ٩٩٦.٧٧ | ٢ | ٤٩٨.٣٨ | **٩.٣٧ |
| | داخل المجموعات | ١٨٨١٣.٦٩ | ٣٥٤ | ٥٣.١٤ | |
| الاتجاه نحو القراءة | بين المجموعات | ٢٥٤٢.٩٣ | ٢ | ١٢٧١.٤٦ | **٧.٣٣ |
| | داخل المجموعات | ٦٠٨٥٠.٦٥ | ٣٥٤ | ١٧٣.٣٦ | |
| الميول القرائية | بين المجموعات | ٤٧١٦.٠٤ | ٢ | ٢٣٥٨.٠٢ | **٩.٥٣ |
| | داخل المجموعات | ٨٦٠٨٢.٦١ | ٣٥٤ | ٢٤٧.٣٦ | |

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الصفوف الثلاثة (الأول، الثاني، والثالث) في المرحلة المتوسطة في كل من: الدافعية للقراءة، ومفهوم الذات القرأني، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية. ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شفية للمقارنات البعدية وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين أحادى الاتجاه للفروق بين الصفوف الثلاثة في متغيرات البحث

| المتغيرات | الصف الدراسي | الأول | الثاني | الثالث |
|---------------------|--------------|-------|--------|--------|
| الدافعية للقراءة | الأول | | | |
| | الثاني | ٢.٠٩ | | |
| | الثالث | *٧.٣٥ | *٥.٢٧ | |
| مفهوم الذات القرأني | الأول | | | |
| | الثاني | *٢.٧٩ | | |
| | الثالث | *٣.٩٥ | ١.١٥ | |
| الاتجاه نحو القراءة | الأول | | | |
| | الثاني | ٢.٧٢ | | |
| | الثالث | *٦.٤٢ | ٣.٦٩ | |
| الميول القرائية | الأول | | | |
| | الثاني | ١.٠٩ | | |
| | الثالث | *٦.٩٩ | *٨.٠٨ | |

من نتائج الجدول رقم (٩) يتضح ما يلي:

بالنسبة للدافعية للقراءة:

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين الصفين الأول والثالث، وذلك لصالح طلاب الصف الأول.

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين الصفين الثاني والثالث، وذلك لصالح طلاب الصف الثاني.

بالنسبة لمفهوم الذات القرائي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين الصف الأول وكل من الصفين الثاني والثالث، وذلك لصالح طلاب الصف الأول.

بالنسبة للاتجاه نحو القراءة:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين طلاب الصفين الأول والثالث، وذلك لصالح طلاب الصف الأول.

بالنسبة للميول القرائية:

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين الصفين الأول والثالث، وذلك لصالح طلاب الصف الأول.

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين الصفين الثاني والثالث، وذلك لصالح طلاب الصف الثاني.

يتضح من الجدولين أرقام (٨، ٩) عدم تحقق صحة الفرض الأول وقبول الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في متغيرات الدراسة.

نتائج الفرض الثاني

لاختبار صحة الفرض الثاني الذى ينص على أنه " يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات الطلاب في الدافعية للقراءة بمكوناتها الفرعية وكل من مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين الدافعية للقراءة وكل من مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي.

| المتغيرات | مفهوم الذات القرائي | الاتجاه نحو القراءة | الميول القرائية | التحصيل الدراسي |
|---------------|---------------------|---------------------|-----------------|-----------------|
| حب الاستطلاع | ***٠.٥٢١ | ***٠.٥٠٩ | ***٠.٦٢٠ | *٠.١٠٢ |
| المشاركة | ***٠.٤٩٨ | ***٠.٥٧٠ | ***٠.٥٢٧ | ***٠.٢٤١ |
| التحدى | ***٠.٤٦٧ | ***٠.٤٤٥ | ***٠.٥٠٩ | ***٠.٢٥٢ |
| المعرفة | ***٠.٥١٩ | ***٠.٤٦٥ | ***٠.٥٦٠ | *٠.١٠٦ |
| الدرجات | ***٠.٤٦٧ | ***٠.٤٨٨ | ***٠.٥٢٥ | ***٠.١٥٨ |
| الاجتماعية | ***٠.٥٣٢ | ***٠.٥١٢ | ***٠.٥٨٨ | ***٠.١٥١ |
| المنافسة | ***٠.٥٨٧ | ***٠.٥٤٩ | ***٠.٦١٤ | ***٠.١٩٦ |
| التعاون | ***٠.٥١٣ | ***٠.٤٠٧ | ***٠.٥٤٥ | ٠.٠٧٧ |
| الدرجة الكلية | ***٠.٦٤٥ | ***٠.٦٢٠ | ***٠.٧٠١ | ***٠.٢٠٢ |

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلى:

وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الدافعية للقراءة بمكوناتها الفرعية ومفهوم الذات القرائي، انحصرت قيمته بين (٠.٤٦٧، ٠.٦٤٥).

وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الدافعية للقراءة بمكوناتها الفرعية والاتجاه نحو القراءة، انحصرت قيمته بين (٠.٤٠٧، ٠.٦٢٠).

وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الدافعية للقراءة بمكوناتها الفرعية والميول القرائية، انحصرت قيمته بين (٠.٥٢٥، ٠.٧٠١).

وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الدافعية للقراءة بمكوناتها الفرعية والتحصيل الدراسي، ما عدا بُعد التعاون، وانحصرت قيمته بين (٠.١٠٢، ٠.٢٠٢).

نتائج الفرض الثالث

لاختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه: "يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب في التحصيل الدراسي من درجاتهم في كل من: الدافعية للقراءة، ومفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية". وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين لانحدار متغيرات الدافعية للقراءة،

ومفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية على التحصيل الدراسي

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف ودالاتها |
|--------------|----------------|--------------|----------------|------------|
| الانحدار | ٤٨٩١.٧٣ | ٣ | ١٦٣٠.٥٨ | |
| البواقي | ٣٤٣٩٠.٢٦ | ٣٤٢ | ١٠٠.٥٦ | |
| الكل | ٣٩٢٨١.٩٨ | ٣٤٥ | | ١٦.٢٢** |

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لمتغيرات مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية على التحصيل الدراسي. في حين لم يوجد تأثير دال إحصائياً للدافعية للقراءة على التحصيل الدراسي.

جدول (١٢)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمتغيرات مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول

القرائية على التحصيل الدراسي

| مصدر الانحدار | معامل الانحدار | الخطأ المعياري | معامل بيتا | ت ودالاتها |
|---------------------|----------------|----------------|------------|------------|
| الثابت | ٥٤.٤٨ | ٥.٩٤ | | **٩.٢٣ |
| مفهوم الذات القرائي | ٠.٢٨٦ | ٠.٠٩٢ | ٠.١٩٨ | **٣.٠٩ |
| الاتجاه نحو القراءة | ٠.٢٥٣ | ٠.٠٥٣ | ٠.٣١٤ | **٤.٧٧ |
| الميول القرائية | ٠.١٦٣ | ٠.٠٤٤ | ٠.٢٤٥ | **٣.٧٣ |

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن معادلة انحدار متغيرات الدافعية للقراءة، ومفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة على التحصيل الدراسي هي:

$$\text{التحصيل الدراسي} = ٥٤.٤٨ + ٠.٢٨٦ \times \text{مفهوم الذات القرائي} + ٠.٢٥٣ \times \text{الاتجاه نحو القراءة} + ٠.١٦٣ \times \text{الميول القرائية}.$$

وتم استبعاد الدافعية للقراءة لعدم تأثيرها حيث كان قيمة "ت" (١.٤٦) وغير دالة إحصائياً

يتضح مما سبق تحقق الفرض الثالث جزئياً حيث يمكن التنبؤ بدرجات التحصيل الدراسي من: مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية.

نتائج الفرض الرابع

لاختبار صحة الفرض الرابع الذى ينص على أنه: "يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب في الدافعية للقراءة من درجاتهم في كل من: مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية". وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد جاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين لانحدار متغيرات مفهوم

الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية على الدافعية للقراءة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف ودلالاتها |
|--------------|----------------|--------------|----------------|-------------|
| الانحدار | ٢٨٦٧٧.٤٢ | ٣ | ٩٥٥٩.١٤ | ***١٨٩.٦٦ |
| البواقي | ١٧٤٣٨.٨٥ | ٣٤٦ | ٥٠.٤٠ | |
| الكل | ٤٦١١٦.٢٧ | ٣٤٩ | | |

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لمتغيرات مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية على الدافعية للقراءة.

جدول (١٤) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمتغيرات

مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية على الدافعية للقراءة

| مصدر الانحدار | معامل الانحدار | الخطأ المعياري | معامل بيتا | ت ودلالاتها |
|---------------------|----------------|----------------|------------|-------------|
| الثابت | ٢.٦٨ | ٤.١٨ | | ٠.٦٤٠ |
| مفهوم الذات القرائي | ٠.٤٧٩ | ٠.٠٦٤ | ٠.٣٠٩ | ***٧.٤٩ |
| الاتجاه نحو القراءة | ٠.١٩٢ | ٠.٠٣٧ | ٠.٢٢٣ | ***٥.٢٢ |
| الميول القرائية | ٠.٢٩٠ | ٠.٠٣١ | ٠.٤٠٧ | ***٩.٤٦ |

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن معادلة انحدار متغيرات مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة على الدافعية للقراءة هي:

$$\text{الدافعية للقراءة} = ٠.٤٧٩ \times \text{مفهوم الذات القرائي} + ٠.١٩٢ \times \text{الاتجاه نحو القراءة} \\ + ٠.٢٩٠ \times \text{الميول القرائية}.$$

وتم استبعاد الثابت لعدم تأثيره حيث كان قيمة "ت" (٠.٦٤٠) وغير دالة إحصائياً
يتضح مما سبق تحقق الفرض الرابع حيث يمكن التنبؤ بدرجات الدافعية للقراءة من:
مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية.

نتائج الفرض الخامس

لاختبار صحة الفرض الخامس الذى ينص على أنه: "تشبع متغيرات البحث الحالي المرتبطة بالقراءة (الدافعية، ومفهوم الذات، والاتجاه، والميول) على عامل عام واحد" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام التحليل العاملي، وأسفر ذلك عن تشبع جميع المتغيرات على عامل واحد بجذر كامن (٢.٨١) وفسر (٧٠.١٥٪) وهى نسبة مرتفعة، تؤكد أن هذه المتغيرات تقيس إلى كبير شئ واحد مرتبط بالقراءة. وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (١٥)

اشتراكيات المتغيرات المرتبطة بالقراءة

| المتغيرات | الاشتراكيات |
|---------------------|-------------|
| الدافعية للقراءة | ٠.٧٩٥ |
| مفهوم الذات القرائي | ٠.٦٤٣ |
| الاتجاه نحو القراءة | ٠.٦٥٨ |
| الميول القرائية | ٠.٧١٠ |

جدول (١٦) تشبعات المتغيرات على العامل العام

| المتغيرات | التشبعات |
|---------------------|----------|
| الدافعية للقراءة | ٠.٨٩١ |
| مفهوم الذات القرائي | ٠.٨٠٢ |
| الاتجاه نحو القراءة | ٠.٨١١ |
| الميول القرائية | ٠.٨٤٣ |

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن تشبعات المتغيرات على العامل العام مرتفعة وانحصرت بين (٠.٨٠٢) لمفهوم الذات القرائي، (٠.٨٩١) للدافعية للقراءة). ويؤكد هذا تحقق صحة الفرض الخامس من فروض البحث الحالي.

تفسير النتائج

يتضح مما سبق تحقق فروض البحث الحالي، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: جوتفريد (١٩٨٥، ١٩٩٤، ١٩٩٠)، ليو (١٩٩٣)، كان (١٩٩٤)، تشابمان وتينمر (١٩٩٥، ١٩٩٧)، وميللر وميس (١٩٩٧)، ويفيلد وجاثرى (١٩٩٧)، وسويت وجاثرى (١٩٩٨)، ونج وجاثرى (٢٠٠٤)، ويتكنز وكوفي (٢٠٠٤)، ويفيلد وآخرون (٢٠٠٤). ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب مرتفعي الدافعية للقراءة يتصفون بحب استطلاع مرتفع، وزيادة المعرفة لديهم في مجالات العلوم المختلفة، والقدرة على التغلب على المصاعب التي تواجههم، والتحدى، ومن ثم سيكون لديهم إدراك مرتفع لمفهوم ذاتهم القرائية ويكون تصورهم إيجابياً عن ذواتهم، حيث أنهم يستمتعون بالتعلم ذاته ويظهرون مشابة أكثر في أدائهم للأعمال والمهام المختلفة.

وتعد القراءة مظهراً مهماً من سمات الشخصية، وعاملاً مهماً من نموها، وهى تلعب دوراً أساسياً في عملية البناء المعرفي للفرد، وهذه المعرفة التي تعطيها القراءة للفرد ذات أثر كبير في تكوين شخصيته المتكاملة، وعن طريق القراءة يتخطى الفرد بفكره حاجز الزمن، وحاجز المسافة مما يساعد على اتساع ثقافته وارتقاء فكره وبناء شخصيته المتميزة الإيجابية المتفاعلة، بالإضافة إلى تأثر ذلك بالدافع للقراءة ودرجة تأثير هذا الدافع على مفهوم الفرد عن ذاته وإمكانياته القرائية.

ويمكن تفسير العلاقة بين الدافعية للقراءة والاتجاه نحوها في ضوء أن مكونات الدافعية للقراءة ومنها المشاركة وحب الاستطلاع وزيادة المعرفة توجد بصورة كبيرة لدى الشخص الذي يملك الاتجاه الإيجابي نحو القراءة فهو دائماً يحاول البحث عن المعرفة والمشاركة في البرامج والأنشطة القرائية المختلفة، فالأشخاص نحو القراءة مكتسب ومتعلم وليس وراثياً، حيث يكتسبه الشخص مثله في ذلك مثل أى اتجاه آخر، وذلك نتيجة تأثره بعوامل البيئة المحيطة به والتي نشأ وتربى فيها، وبخاصة الأخوة والوالدين في محيط الأسرة والاقراء والمعلمون في البيئة المدرسية.

ويمكن تفسير العلاقة بين الدافعية للقراءة والتحصيل الدراسي من خلال مظاهر الدافعية للقراءة وهى حب الاستطلاع والتحدى والمنافسة والتعاون وزيادة المعرفة والرغبة في الحصول على الدرجات المرتفعة والآلفة والاهتمام القرائي والمشاركة في الأنشطة القرائية المختلفة، كل هذه المظاهر وغيرها تؤدي بالشخص الذي يتسم بمستوى مرتفع من الدافعية إلى زيادة مستوى تحصيله، فهو دائماً يجتهد ويثابر ويستمتع بالتعلم، ويتناول المهام الأكثر صعوبة، بالإضافة إلى تأثر التحصيل الدراسي بدرجة الاهتمام القرائي والتي تعتبر كذلك مظهراً أكثر أهمية للدافعية للقراءة.

وتشبع متغيرات البحث الحالي (الدافعية للقراءة، ومفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي) على عامل عام واحد يؤكد أنها جميعاً تشترك في قدرة واحدة وهي القدرة القرائية بعواملها المختلفة.

التوصيات

بناء على ما سبق وفي ضوء نتائج هذا البحث يمكن إبداء التوصيات التربوية التالية:

١- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية والتربوية وأولياء الأمور إلى ضرورة معرفة مستوى الدافعية للقراءة لدى الطلاب، والعمل على تنميتها أو تعزيز الدافع للقراءة لما له من دور هام وتأثير مباشر على جميع الأنشطة.

٢- ضرورة توفير الكتب والمجلات العلمية في المجالات المختلفة، وتعويد الطلاب على زيارة المكتبة المدرسية والإطلاع والمناقشة والحوار وآداب الاستماع، وكذلك الاشتراك في الأنشطة القرائية والمسابقات المختلفة.

٣- على الولدين مساعدة أبنائهم في القراءة وحثهم عليها وإثارة الحماس والمنافسة بينهم لما لذلك من دور في تكوين الاتجاه الإيجابي نحو القراءة سواء للاستمتاع أو القراءة لزيادة المستوى التحصيلي، ويؤثر هذا على مستوى تحصيلهم الدراسي بوجه عام، والتحصيل القرائي بخاصة.

٤- يجب أن يكون هناك تعاون بين الأسرة والمدرسة في مجال القراءة لتنمية مفهوم الذات القرائي، وكذلك الاتجاه الإيجابي لممارسة القراءة بانتظام.

٥- على مختلف المؤسسات التربوية، العمل على تنمية الميول والاتجاهات وتوفير خبرات وأنشطة ومناخ للتعلم يدفع الطالب إلى القراءة الحرة، وينمي لديه الكفاءة

أو المهارة التي تساعد على الإفادة من هذه القراءات، فيما يتصل بمختلف الجوانب المعرفية التي يميل إليها.

٦- إعادة النظر في تقويم الطلاب بحيث يخصص قدر من درجات الطلاب على نشاطاتهم القرائية.

٧- واستكمالاً للبحث الحالي فإن الباحثين يقترحون إجراء البحوث التالية:

- الاتجاه النمائي للدافعية للقراءة في مراحل عمرية مختلفة.
- المتغيرات الأسرية والمنزلية وأثرها على الدافعية للقراءة.
- فعالية برنامج مقترح لتحسين الدافعية للقراءة لدى الطلاب.

المراجع

- الإبراهيم، عبدالرحمن (١٩٨٧). الميول القرائية لدى طلاب الجامعة وطالباتها، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، المجلد (١٨).
- أندرسون، ريتشارد؛ وهيرت، ألفرايدا؛ وسكوت، جوديت؛ وويلكنسون، أيان (١٩٩٨). أمة قارئة. (ترجمة شوقي السيد الشريفي). القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- البدر، بدر عمر (١٩٨٧). دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت، الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (٤)، ص ص ٧٥-٩٥.
- جابر، جابر عبد الحميد، وسلامة محمد أحمد (١٩٨٢). دراسة العلاقة بين الاتجاهات النفسية نحو القراءة والميول القرائية والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الإعدادية بدولة قطر. بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية. المجلد السابع، الجزء الثاني، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، قطر.
- حسين، محي الدين (١٩٨٨). دراسات في الدافعية والدوافع، القاهرة، دار المعارف.
- الحلبي، وفيق حسن (١٩٨٩). الميول القرائية لدى طلاب المرحلة المتوسطة وطالباتها. وزارة التربية، مركز البحوث التربوية، الكويت.
- الديب، علي (١٩٩٤). نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسي، بحوث في علم النفس على عينات مصرية - سعودية - عمانية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص ٩-٣٨.
- راجح، أحمد عزت. (١٩٧٩). أصول علم النفس. القاهرة: دار المعارف.
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٢). التوجيه والإرشاد النفسي، ط٣، القاهرة، عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٦). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.
- سالم، محمد محمد (١٩٩٦). دراسة تحليلية للميول القرائية لطلاب المرحلة الثانوية في النصف الثاني من

القرن العشرين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

- سالم، محمد محمد (٢٠٠٤). اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية في مصر والسعودية نحو القراءة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، بحوث المؤتمر العلمي الرابع "القراءة وتنمية التفكير"، المجلد الأول.
- السرطاوي، زيدان أحمد (١٤١٦). اتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة التربية وعلم النفس، ٦٤، ص ص ٧٩-١٠٧.
- السويدي، وضحي على (١٩٩٥). القراءة الحرة.. كيف ننميتها لدى الأطفال، قطر، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة التربية، العدد (١١٥)، ص ص ١٧٨-١٨٢.
- السيد، عبد الهادي وعثمان، فاروق (١٩٩٥). سيكولوجية القراءة، القاهرة، دار المعارف.
- شبيب، محمود محمد (١٩٩٨). بعض أنماط السلوك الدافعي للمعلم كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالدافعية الداخلية لديهم، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بقنا، مجلة العلوم التربوية، العدد (١٠) يناير، ص ص ١٦٣-١٨٨.
- شحاتة، حسن (١٩٩١). أدب الطفل العربي، دراسات وبحوث. الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، جمهورية مصر العربية، القاهرة.
- شحاتة، حسن (١٩٩٢). قراءات الأطفال، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن (١٩٩٦). قراءات الأطفال، الطبعة الثالثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، جمهورية مصر- العربية.
- الشراقوي، أنور محمد (١٩٩١). التعلم: نظريات وتطبيقات، ط٤، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- صالح، أحمد زكي (١٩٧٢). الأسس النفسية للتعليم الثانوي، القاهرة، دار النهضة العربية.
- الصراف، يوسف عبدالله، الميول القرائية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية - تعليم عام. وزارة التربية، مركز البحوث التربوية، دول الكويت.

- العنزي، فلاح محروت (٢٠٠١). علم النفس الاجتماعي، ط٣، الرياض (المؤلف).
- عواد، نبيلة شرف (١٩٩٩). تنمية الميول القرائية لدى الأطفال. مجلة التربية. تربوية. علمية. فصلية. تصدر عن مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية. العدد الثلاثون، السنة التاسعة، الكويت.
- فضل الله، محمد رجب (١٩٩٠). تنمية الميول القرائية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بأسوان، جامعة أسيوط: أسوان.
- فضل الله، محمد رجب (١٩٩٥). القراءة الحرة للأطفال ووسائل تنميتها في المنزل والمدرسة والمكتبة، ووسائل الإعلام، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- القرشي، عبدالفتاح (١٩٨٥). الميل للقراءة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالكويت، دراسة لبعض المتغيرات، المجلة التربوية. تصدر عن كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت. العدد السابع، المجلد الثاني، ربيع الأول ١٤٠٦، ديسمبر.
- كرم الدين، ليل (١٩٩٨). دور المكتبة المدرسية في تنمية الميول القرائية للأطفال. الندوة المصرية حول المكتبات المدرسية وسبل تطورها، التقرير الختامي والتوصيات. القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- الكوري، عبد الله علي علي (١٩٩٧). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة على الأداء القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بالجمهورية اليمنية. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإسكندرية: الإسكندرية.
- المجيدل، محمد (١٤٢٦). أثر قراءة المعلمين القصص على تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- محمد، فهمي مصطفى (١٩٩٦). ميول الأطفال القرائية، التربية، مجلة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد التاسع عشر بعد المائة، السنة الخامسة والعشرون، قطر.
- مسعود، كلير أنور (٢٠٠١). تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة المصورة لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم رياض الأطفال والتعليم الابتدائي، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة: القاهرة.

- المفدى، عمر عبدالرحمن (١٤٢١). دوافع الطلاب للالتحاق بمراكز النشاط الصيفية، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة جامعة الإمام، العدد (٣٠)، ٥٨٣-٦٣٢.
- نشواتى، عبد المجيد (١٩٩٨). علم النفس التربوي، ط٩، الأردن، مؤسسة الرسالة.
- النقيثان، إبراهيم حمد (٢٠٠١). فعالية برنامج تعديل مفهوم الذات على تحصيل المتأخرين دراسياً بمدينة الرياض "دراسة تجريبية"، رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض.
- يوسف، ماهر إسماعيل (١٤٢٣). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.
- Ajzen, Icek.(1988). Attitudes, Personality, and Behavior. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Alexander, J. Estill & Filler, Ronald C (1976). Attitudes and reading. Newark, DE: International reading Association.
- Ames, R. & Ames, C.(1984). Research On Motivation In Education: Student Motivation, New York, Academic Press.
- Brown, S., Armstrong, S. and Thompson, G. (1998). Motivating Students . London, Kogan Page Published In Association With The Staff and Educational Development Association .
- Chan, L (1994). Relationship of motivation, Strategic learning, and reading achievement in Grades 5, 7 and 9, Journal Of Experimental Education, Vol . 62, No . 4, PP . 319-339 .
- Chapman, J & Tunmer, W(1995). Development of young children's reading self – concepts: An examination of emerging sub components and their relation with reading achievement, Journal Of Educational Psychology, Vol. 87, No. 1, PP. 154-167.
- Chapman, J & Tunmer, W. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self concept, British Journal Of Educational Psychology, Vol. 57, No. 3, PP. 279-291.
- Cohen, K (1983). Using Motivation Theory As Framework For Teacher Education, Journal Of Teacher Education, Vol.3,PP.10-13.
- Collins, L & Matthey, S (2001). Helping Parents To Read With Their Children: Evaluation Of An Individual And Group Reading Motivation Programme, Journal Of Research In Reading, Vol.24, No. 1, PP. 65-81.
- Davies, Julie; Brember, Ivy.(1995). Stories in Tke Kitchen: Reading Attitude and Habits of Year 2, 4 and 6 Children. Educational Research, 37 (3), 305-313.

- Dechant, Emerald; Smith, Henry.(1977). Psychology in Teaching Reading. Engewood Cliffs: Prentice Hall.
- Derver, J. (1975). A Dictionary of Psychology. London: Penguin Books, 17th ed.
- Downing, John; Leong, Che Kan.(1989). Psychology of Reading. New York: Macmillan.
- Estes, T. (1971). A scale to measure attitudes toward reading. Journal of reading, 15, 135-138.
- Fisher, J. L. Peter and Ayres, George (1990). A Comparison of the Reading Interests of Children in England and the United States. Reading Improvement, V. 21, p. 111-15.
- Gottfried, A & Fleming, J .and Gottfried, A (1994) . Role of Parental Motivational Practices in Children's Academic Intrinsic Motivation and Achievement, Journal Of Educational Psychology, Vol . 86,No.1, PP. 104-113.
- Gottfried, A (1985) . Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school student, Journal Of Educational Psychology, Vol . 77,No. 6, PP. 631-645.
- Gottfried, A (1990) .Academic Intrinsic motivation in young elementary school children, Journal Of Educational Psychology, Vol . 82,No. 3, PP. 525-538 .
- Greer, Julia T. (1994). Student Attitudes Regarding a Reading workshop: The Effects of the Process. The Curry School of Education, University of Virginia, Va., USA.
- Guthrie, J. T. (1996). Educational contexts for engagement in literacy. The Reading Teacher, 49, 432-445.
- Haverty, Lisa, and Others (1996). Improving Elementary school students, Attitudes forward Voluntary Reading. M. A. Project, Saint Xavier University, Illinois, USA.
- Hemerick, Kari Ann.(1999).The Effects of Reading Aloud in Motivation and Enhancing Students' Desire to Read Independently. (Master dissertaion, Kean University,2004). (Eric Document Reproduction Service No. ED427308).
- Kellerman, Karen Kennedy (1991). Students Rejection of Teacher Choice of Free Reading Books. Master Theses, Kean College, USA.
- Liu, S (1993) . Familial And Psychological Effect On Students Reading Achievement, Diss. Abs. Inter ., Vol.53,No.7, P. 2301.
- Liu, S (1993). Familial and psychological effect on students reading achievement, Diss. Abs . Inter, Vol. 53, No. 7, P . 2301.
- Marsh, H & Shavelson, R (1985). Self –Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure, Educational Psychologist, Vol . 20,No. 3, PP. 107-123.
- Mckenna, I & Kear, D (1990). Measuring attitude toward reading: Anew tool for teacher, The Reading Teacher, Vol . 43, No. 9, PP. 626-639.
- Miller, I & Meece, J (1997). Enhancing elementary students motivation to read and write: A class room intervention study, Journal Of Educational Research, Vol . 90,No. 5, PP. 286-299.

- Piotrowski, Joanne B.(1996).The Effect of Reading Aloud on a Student's Attitude toward Reading in Fourth Grade. (Master dissertaion, Kean College of New Jersey,1996). (Eric Document Reproduction Service No. ED394124).
- Rhody, R, T., and Alexander, J., Estill. (1980). A scale for assessing attitudes toward reading in secondary school. Journal of reading, 23 (n7), 609-614.
- Rose, Cynthia, Zimet, Sare, G., & Blom, Gaston E. (1972). A comparative study of the responses made by grade II Vancouver students to condition and New Zealand opens. Research in the Teaching of English, 12.
- Rowe, K (1991). The Influence Of Reading Activity At Home On Students Attitudes Towards Reading, Classroom Attentiveness And Reading Achievement: An Application of Structural Modeling, British Journal Of Educational Psychology, Vol . 61, No.1, PP.19-35.
- Sauls, C. W. (1971). The Relationship of Selected Factors to the recreational reading of sixth grade students. Unpublished doctoral dissertation, Louisjorna. State University and Agriculture and Mechanical College.
- Shapiro, Jon E. Developing an awareness of attitudes (1979). In J. Shapiro (ED). Using literature and poetry effectively, Newark. DE: International Reading Association, 2-7.
- Smith, Christin, Tracy, Esther, Weber, Lynne (1998). Motivating Independent Reading: The Rout to lifetime of Education. Master Action Research Saint Xavier University, Chicago, Illinois, USA.
- Snellman, Leena M. (1993), Sixth Grade Reading Interests: A Survey. University of Virginia, USA.
- Sweet, A & Guthrie, J and Ng, M. (1998) . Teacher perceptions and student reading motivation, Journal Of Educational Psychology, Vol . 90, No. 2, PP. 210-223.
- Teal, W., and Lewis, R. (1981). The nature and measurement of secondary school students' attitudes toward reading. Reading Horizons, 21, 94-102.
- Thompson, Ruby, Mixon, Gloria A. (1995). Factors Influencing the Reading Status of Inner-City, African – American Children. Perspectives in Reading Research No. 8. Clark Atlanta University, National Reading Research Center, Athens, G.A., USA.
- Tunnell, M.O., Calder, J. E., & Justen, J, E. (1988). A short form reading attitude survey. Reading improvement, 25, 146-151.
- Wang, J & Guthrie, J (2004) .Modeling The Effects Of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amount Of Reading, And Past Reading Achievement On Text Comprehension Between U.S. And Chinese Students, Reading Research Quarterly(RRQ), Vol. 39, No. 2, PP.162-186.
- Watkins, M & Coffey, D (2004) . Reading Motivation: Multidimensional And Indeterminate, Journal Of Educational Psychology, Vol . 96, No.1, PP. 110-118.
- Wigfield, A & Guthrie, J (1997) . Relation of children's motivation for reading to amount and breadth of their reading, Journal Of Educational Psychology, Vol . 26, No. (3&4), PP. 233-261.

- Wigfield, Auan, & Asher, Steven R. (1984). Social and motivation influences on reading. In P. D. Pearson (ED.), Handbook of reading research, New York: Longman, 4223-452.
- Wigfield, A., Guthrie, J., Tonks, S. and Perenevich, K. (2004). Children's Motivation For Reading: Domain Specificity And Instructional Influences, Journal Of Educational Research, Vol . 97, No. 6, PP. 299-309.

ملحق رقم (١)

استبيان الدافعية للقراءة

الاسم: المدرسة: الفصل:

التعليمات:

يحاول هذا الاستبيان تعرف مدى دافعتك للقراءة، ولذلك يقدم لك مجموعة من المواقف المختلفة المرتبطة بدافعتك للقراءة، والمطلوب منك أن تحيى على كل موقف بما يعبر عن سلوكك الشخصي وينطبق عليك تماماً * وعليك أن تضع علامة على ما يناسبك من الاختيارات الموجودة أمام كل عبارة:

فإذا كانت العبارة تنطبق عليك تماماً ضع علامة (x) تحت تنطبق تماماً.

إما إذا كانت تنطبق عليك بدرجة بسيطة ضع علامة (x) تحت تنطبق إلى حد ما.

وإذا كانت لا تنطبق عليك بدرجة بسيطة ضع علامة (x) تحت لا تنطبق إلى حد ما.

إما إذا كانت غير متوفرة فيك ولا تناسبك تماماً ضع علامة (x) تحت لا تنطبق تماماً.

والآن حاول أن تحيى على جميع الأسئلة في الصفحات التالية ولا تترك عبارة بدون إجابة.

| م | العبارات | تنطبق تماماً | تنطبق إلى حد ما | لا تنطبق تماماً |
|---|--|--------------|-----------------|-----------------|
| ١ | أنا أحب القراءة وأشعر بالسعادة عندما أقرأ أشياء تهمني | | | |
| ٢ | عندما يناقش المعلم موضوعاً ضمن اهتماماتي أقرأ الكثير عنه | | | |

| م | العبارات | تنط بق تماماً | تنطبق إلى حد ما | لا تنطبق إلى حد ما | لا تنطبق تماماً |
|----|---|---------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| ٣ | أنا أحب القراءة في موضوعات مفضلة لدى | | | | |
| ٤ | أقرأ لاكتساب معلومات جديدة حول موضوعات تهمني | | | | |
| ٥ | أقرأ الكثير عن هواياتي لإشباعها | | | | |
| ٦ | أحب القراءة حول أفكار جديدة ليس لدى خبرة سابقة عنها | | | | |
| ٧ | أستمع بقراءة الكتب عن أشخاص مميزين في الدول المختلفة | | | | |
| ٨ | عندما أقرأ في موضوعات تتمني لا أستغرق وقتاً طويلاً | | | | |
| ٩ | أقرأ قصصاً خيالية وأصدقها | | | | |
| ١٠ | أحب قراءة القصص الغامضة | | | | |
| ١١ | أقوم بعمل تصور في ذهني لما أقرأه | | | | |
| ١٢ | أشعر باكتساب صداقات جديدة مع أشخاص من الكتب الجيدة | | | | |
| ١٣ | أحب قراءة قصص المغامرات | | | | |
| ١٤ | أستمع بقصص أو كتب الخيال الطويلة | | | | |
| ١٥ | أحب الكتب الصعبة التي تتسم بالتحدي | | | | |
| ١٦ | إذا كان الموضوع ضمن اهتمامي أستطيع قراءة مادته الصعبة | | | | |
| ١٧ | أحب أن يجعلني ما يثيره الكتاب الذي أقرأه في تفكير مستمر | | | | |
| ١٨ | أتعلم أشياء صعبة من خلال القراءة | | | | |

| م | العبارات | تنطبق تماماً | تنطبق إلى حد ما | لا تنطبق تماماً |
|----|--|--------------|-----------------|-----------------|
| ١٩ | إذا كان الكتاب الذي أقرؤه مهماً لي فلا تهمني صعوبة القراءة | | | |
| ٢٠ | أفضل أن يقول لي معلمي أنني قارئ جيد | | | |
| ٢١ | أحب أن يقول عني زملائي أنني قارئ جيد | | | |
| ٢٢ | أحب تلقي مجاملات كثيرة حول ما أقرأه | | | |
| ٢٣ | أشعر بالسعادة وزيادة معرفتي بالقراءة | | | |
| ٢٤ | يخبرني والدي أن ما أقوم بقراءته يعد عملاً جيداً | | | |
| ٢٥ | أرى أن الدرجات طريقة جيدة لمعرفة مستوى القراءة لدي | | | |
| ٢٦ | أتطلع للحصول على أعلى الدرجات في القراءة | | | |
| ٢٧ | أحب أن أقرأ من أجل الحصول على درجة أعلى | | | |
| ٢٨ | أحب أن يسألني والدي عن درجاتي في القراءة | | | |
| ٢٩ | أحب زيارة المكتبة مع عائلتي للاستفادة منها | | | |
| ٣٠ | في أوقات كثيرة أقرأ لأخي وأختي | | | |
| ٣١ | أبادل أنا وأصدقائي الكتب لقراءتها | | | |
| ٣٢ | في أوقات كثيرة أقرأ لوالدي | | | |
| ٣٣ | أحب أن أتناقش مع أصدقائي حول ما نقرأه | | | |
| ٣٤ | أحب مساعدة أصدقائي في عملهم المدرسي المتصل بالقراءة | | | |
| ٣٥ | أحب التحدث مع عائلتي حول ما أقوم بقراءته | | | |
| ٣٦ | أحاول الحصول على الإجابات الصحيحة من أصدقائي | | | |
| ٣٧ | أحب أن أكون الأفضل في القراءة | | | |

| م | العبارات | تنط بق تماماً | تنطبق إلى حد ما | لا تنطبق إلى حد ما | لا تنطبق تماماً |
|----|--|---------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| ٣٨ | أحب الانتهاء من قراءتي قبل الطلاب الآخرين | | | | |
| ٣٩ | أنا فقط الذي يعرف إجابات الأسئلة حول موضوعات نقرأها | | | | |
| ٤٠ | مهم لي أن أرى اسمي في قائمة أفضل القارئ | | | | |
| ٤١ | أنتفوق على زملائي في الأعمال الصعبة بفضل القراءة | | | | |
| ٤٢ | أقوم بعمل في القراءة كما يريد مني المعلم | | | | |
| ٤٣ | مهم جداً عندي الانتهاء من واجبات القراءة | | | | |
| ٤٤ | أقرأ لأنني مضطر لذلك | | | | |
| ٤٥ | أحاول الانتهاء من قراءتي في موعدها المحدد | | | | |

ملحق رقم (٢)

مقياس مفهوم الذات القرائي

الاسم: المدرسة: الفصل:

التعليمات:

هذا المقياس يحاول تعرف مفهوم الذات القرائي لديك، وفيما يلي مجموعة من الأسئلة، والمطلوب منك أن تجيب عن كل سؤال حسب سلوكك في مواقف القراءة المختلفة، واعلم أنك تعبر عن شخصيتك، وأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عنك بصراحة، وعليك أن تضع علامة (x) تحت الاختيار الذي ترى أنه يناسبك. والآن حاول أن تجيب على جميع الأسئلة ولا تترك سؤالاً بدون إجابة.

| م | العبارات | نعم | لا |
|----|---|-----|----|
| ١ | هل تتذكر ما تقوم بقراءته؟ | | |
| ٢ | هل تفكر أثناء القراءة؟ | | |
| ٣ | هل تحاول الالتزام بمخارج الكلمات التي تقرأها؟ | | |
| ٤ | هل تفهم أحداث القصة التي تقرأها بعيداً عن الصور؟ | | |
| ٥ | هل تعرف مواطن القوة والضعف في قدراتك القرائية؟ | | |
| ٦ | هل يمكنك إثارة أسئلة حول ما تقوم بقراءته؟ | | |
| ٧ | هل تحاول إعادة صياغة ما تقرأه بأسلوبك الخاص؟ | | |
| ٨ | هل تعطى أمثلة لجعل ما تقرأه أكثر وضوحاً؟ | | |
| ٩ | هل تنوع في طرق وأساليب القراءة تبعاً لطبيعة ما تقرأه؟ | | |
| ١٠ | هل تحاول قراءة الكتب الصعبة عليك؟ | | |
| ١١ | هل تخطئ فيما تقرأه في حصص القراءة؟ | | |
| ١٢ | هل تجد صعوبة في فهم أي قصة أثناء قراءتها؟ | | |

| | | | |
|----|--|--|--|
| ١٣ | هل تحتاج إعادة ما تقرأ أكثر من مرة لكي تفهمه ؟ | | |
| ١٤ | هل تشعر بالملل والإحباط أثناء القراءة المدرسية ؟ | | |
| ١٥ | هل تبحث في معاني الكلمات أثناء قراءتك ؟ | | |
| ١٦ | هل تقرأ أثناء وجودك في المنزل ؟ | | |
| ١٧ | هل تعتبر القراءة جزءاً مهماً في حياتك ؟ | | |
| ١٨ | هل تحب الاشتراك في برامج القراءة داخل المدرسة ؟ | | |
| ١٩ | هل تتردد على المكتبة للقراءة والاطلاع ؟ | | |
| ٢٠ | هل تهوى القراءة الحرة مثل القصص والمجلات ؟ | | |
| ٢١ | هل تضع خطة لقراءتك أثناء وقت فراغك ؟ | | |

ملحق (٣)

مقياس اتجاه طلاب المرحلة المتوسطة نحو القراءة

| م | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|----|--|------------|-------|----------|---------------|
| ١ | أحب القراءة في أوقات الفراغ. | | | | |
| ٢ | أحب تبادل الكتب مع أصدقائي. | | | | |
| ٣ | أشعر بالفائدة من القراءة الحرة. | | | | |
| ٤ | أنا أقرأ لأجل المذاكرة فقط، وليس من أجل المتعة والفائدة. | | | | |
| ٥ | إنفاق المال على شراء الكتب مكسب كبير. | | | | |
| ٦ | أشعر بالملل فور قراءتي للكتب. | | | | |
| ٧ | القراءة أفضل وسيلة لقضاء وقت الفراغ. | | | | |
| ٨ | القراءة الحرة تضيف إلى معلوماتي أشياء جديدة. | | | | |
| ٩ | سأكون سعيداً لو خصصت المدرسة وقتاً للقراءة الحرة. | | | | |
| ١٠ | قليلاً ما أشتري القصص أو الكتب. | | | | |
| ١١ | هدايا الكتب تدخل السرور على نفسي. | | | | |
| ١٢ | أشتاق إلى القراءة الحرة كلما انقطعت عنها. | | | | |
| ١٣ | أفضل زيارة مكتبة المدرسة في حصص الفراغ. | | | | |
| ١٤ | إذا أنشئت جماعة للقراءة في المدرسة فسألتحق بها. | | | | |
| ١٥ | أحب زيارة معارض الكتب. | | | | |
| ١٦ | أحب اقتناء الكتب في البيت. | | | | |
| ١٧ | أعتقد أن القراءة مضيعة للوقت. | | | | |
| ١٨ | أفضل القراءة على اللعب في وقت الفراغ. | | | | |
| ١٩ | أحب زيارة المكتبات التجارية وشراء الكتب التي تعجبني. | | | | |

| م | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|----|---|------------|-------|----------|---------------|
| ٢٠ | أحب قراءة القصص. | | | | |
| ٢١ | أحب مادة القراءة في المدرسة. | | | | |
| ٢٢ | القراءة ممتعة بالنسبة لي. | | | | |
| ٢٣ | أفضل قراءة الكتب المدرسية فقط. | | | | |
| ٢٤ | القراءة في أثناء الإجازات شيء محبب بالنسبة لي. | | | | |
| ٢٥ | أفضل مشاهدة التلفزيون على قراءة الكتب. | | | | |
| ٢٦ | أشعر بالحزن على أصدقائي الذين لا يقرأون. | | | | |
| ٢٧ | القراءة هي أحد هواياتي المفضلة. | | | | |
| ٢٨ | أقرأ فقط عندما يُطلب مني ذلك. | | | | |
| ٢٩ | القراءة الحرة ضرورية للنجاح في الحياة. | | | | |
| ٣٠ | أتمنى أن تكون لي مكتبي الخاصة التي تشتمل على كتب أحبها. | | | | |

ملحق (٤)

مقياس الميول القرائية

يجب بعضنا أن يقرأ كثيراً، وقد لا يجب بعضنا القراءة. لكن تقريباً كلنا يقرأ على الأقل لسبب أو لآخر ولهذا بني هذا الاستبيان، فهو يجيب عن سؤال مهم ماذا يقرأ الطلاب؟

نقرأ أحياناً الروايات، ونقرأ أحياناً المسرحيات، ونقرأ أحياناً في الدين. إن لكل إنسان ميوله الخاصة في القراءة. ومعرفة ميول الطلاب في القراءة أمراً مهماً لأنه يساعد المعلمين، والمؤلفين، وأمناء المكتبة وغيرهم في اختيار الكتب المناسبة للطلاب.

وهناك دوافع كثيرة للقراءة منها على سبيل المثال توقع مكافأة أو الرغبة في الحصول على درجات أعلى إلى آخره.. وهناك أنشطة يقوم بها الطالب أحياناً بعد أن يقرأ فقد يلخص ما يقرأ، وقد يعلق على ما يقرأ إلى آخره... وهناك بعض الطلبة يحبون قراءة الأشياء الغامضة أو العلوم أو دوائر المعارف، هذا على سبيل المثال. وهناك من يفضل قراءة الكتب، وهناك من يفضل قراءة الصحف والمجلات.

وفي ضوء ما سبق فإن هذا الاستبيان يتضمن (٣١) عبارة تقيس درجة ميلك نحو القراءة. فالمرجو الإجابة عنها بوضع علامة (✓) في خانة استجابة ميلك لها، بدقة وأمانة.

مقدرين حسن تعاونكم...

| الرقم | العبارة | درجة الميل | | | | |
|-------|----------------------------|------------|-------|---------|-----------|----------------|
| | | أوافق جداً | أوافق | لا أدري | غير موافق | غير موافق جداً |
| ١ | أميل للقراءة: لأنها ممتعة. | | | | | |
| ٢ | لزيادة ثقافتي العامة. | | | | | |

| الرقم | العبارة | درجة الميل | | | |
|-------|--|------------|-------|---------|----------------|
| | | أوافق جداً | أوافق | لا أدري | غير موافق جداً |
| ٣ | لأنها تكسبني خبرات جديدة. | | | | |
| ٤ | لأن عائلتي تهتم بالقراءة وتشجعني عليها. | | | | |
| ٥ | لأن مجتمعي يهتم بالقراءة. | | | | |
| ٦ | لأن الإسلام يدعونا إلى القراءة. | | | | |
| ٧ | لأن أصدقائي يتبادلون الكتب معي. | | | | |
| ٨ | لأنها مفيدة في تحسين وضعي الدراسي. | | | | |
| ٩ | لأن المعلمين يشجعونا كثيراً على القراءة ويتابعون ذلك. | | | | |
| ١٠ | لأن في المدرسة ناد للكتاب يجتمع فيه الطلاب للقراءة أوقات الفراغ. | | | | |
| ١١ | أميل إلى القراءة: من أجل الحصول على تقدير. | | | | |
| ١٢ | من أجل كتابة اسمي في لوحة الشرف بالمدرسة. | | | | |
| ١٣ | للحصول على جوائز. | | | | |
| ١٤ | لأن المعلم يقوم بقراءة الكتب لنا في الفصل. | | | | |
| ١٥ | لأن المعلم يمثل أجزاء من كتاب أو قصة لنا في الفصل. | | | | |
| ١٦ | لأن المعلم يصطحبنا إلى مكتبة المدرسة. | | | | |
| ١٧ | لأنها تساعدني على حل الكلمات المتقاطعة في الصحف. | | | | |
| ١٨ | لأنني أحب عادات وتقاليد الشعوب. | | | | |
| ١٩ | لمعرفة مشكلاتنا الاجتماعية. | | | | |
| ٢٠ | حتى أتفقه في الدين. | | | | |

| الرقم | العبارة | درجة الميل | | | | |
|-------|--|------------|-------|---------|-----------|----------------|
| | | أوافق جداً | أوافق | لا أدري | غير موافق | غير موافق جداً |
| ٢١ | لمعرفة تاريخ الزعماء والأبطال والشعوب. | | | | | |
| ٢٢ | أميل للقراءة: لإشباع حب الاستطلاع لديّ، وتعلّم أشياء جديدة | | | | | |
| ٢٣ | لزيادة فهمي لنفسي. | | | | | |
| ٢٤ | للترويح عن نفسي في وقت الفراغ. | | | | | |
| ٢٥ | لزيادة فهمي للناس، والأحداث في العالم من حولي. | | | | | |
| ٢٦ | لتنمية قدراتي اللغوية. | | | | | |
| ٢٧ | لمساعدتي على حل بعض ما يواجهني من مشكلات. | | | | | |
| ٢٨ | لأنني أحب الكتابة. | | | | | |
| ٢٩ | لأنني أرى والديّ يقرآن ويشجعاني على ذلك. | | | | | |
| ٣٠ | لمعرفة ما يكتب في الإنترنت. | | | | | |
| ٣١ | لأنها تجعلني واثق من نفسي. | | | | | |

الفصل التاسع

تدريس القراءة لذوي الاحتياجات الخاصة

تمهيد :

يؤدي كثير من معلمي القراءة في الوطن العربي واجباتهم التدريسية استناداً إلى المعلومات والخبرات التي مروا بها أو اكتسبوها في أثناء إعدادهم في مؤسسات إعداد المعلمين. ومع أن مناهج التدريس في كليات إعداد المعلمين تعد المعلمين نظرياً على ما ينبغي عليهم فعله مع التلاميذ العاديين في أثناء تدريسهم القراءة والكتابة إلا تلك المناهج تغفل -في معظم الأحيان- إعداد المعلمين بشكل جيد على ما ينبغي عليهم فعله مع الطلاب غير العاديين في الفصل أو ما يطلق عليهم في الأدبيات السائدة حالياً (ذوو الاحتياجات الخاصة) مثل التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في القراءة لأسباب صحية أو نفسية أو اجتماعية، والتلاميذ الموهوبين، أو الأطفال الذين يتحدثون لهجة عربية غير فصحي أو لغة أخرى غير العربية. وإذا لم يتعرض المعلمون -على رأس العمل- بشكل دوري ودقيق إلى دورات تدريبية متخصصة على كيفية التعامل المهني والإنساني مع ذوي الاحتياجات الخاصة التي تساعد على فهم حاجات الأطفال التعليمية الخاصة، وتأهيلهم على أن يكونوا قادرين على تبديل طريقة التدريس لاستيعاب تلك الحاجات، فإنهم سيكونون بلا فائدة لهؤلاء التلاميذ، هذا إذا لم يؤد ما يقومون به من إجراءات تدريسية خاطئة أو تعاملات إنسانية غير مناسبة إلى نتائج عكسية على أولئك التلاميذ الذين يتوقعون من معلمهم الكثير للأخذ بأيديهم إلى مستويات أفضل من التعلم والرقى العقلي والمهاري والنفسي الذي يؤهلهم للقيام بأدوارهم المنتظرة في الحياة.

ولأهمية هذا الموضوع، ولضعف تناوله في الأدبيات العربية، وخصوصاً في مجال تعليم القراءة والكتابة، أحبت تسليط الضوء عليه من خلال ترجمة جزء من فصل بعنوان: تدريس

القراءة لذوي الاحتياجات الخاصة، ورد ضمن كتاب تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية، مؤملاً أن يكون عوناً للباحثين التربويين والمتخصصين في تعليم اللغة العربية، والمشرّفين التربويين ومعلمي القراءة والكتابة.

أولاً: الأطفال الاستثنائيون

يعرف كل من بول سي برنز Paul C Burns و بيتي دي رو Betty D. Roe (١٩٨٠)، الطفل الاستثنائي **Exceptional Child** بأنه:

الطفل، الذي ينحرف نموه عن نمو الطفل العادي، بالقدر الذي لا يمكن معه تحقيق الفائدة القصوى من تجربة التعلم في الصف الدراسي العادي، من دون بعض السمات الإضافية أو المختلفة في المنهج الدراسي. وهذا الانحراف، قد يراوح بين الأدنى والأقصى، وقد يقع في مجالات: اللغة، والذكاء، والسمع، والرؤية، والإدراك، والصحة، والسلوك (ص ٤٢٣).

وبطبيعة الحال، يُعدّ كل شخص، شخصاً استثنائياً، في جانب من الجوانب؛ بيد أن هذا المصطلح يُقصد به الأطفال، الذين يحتاجون إلى مناهج دراسية معدلة. ولن تتناول هذه المناقشة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة الكبرى، مثل الإعاقات العاطفية والبدنية المتعددة، لأنهم يحتاجون إلى برامج منفصلة، تماماً.

إنّ كل صف ابتدائي يضم بعض التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، وهي الحقيقة، التي ينبغي أن يدركها المعلمون، وألاً يفترضوا أن اختصاصياً ينبغي أن يكون مسؤولاً عن تعليم هؤلاء التلاميذ. ونظراً إلى قيود المكان، فلا يمكن التعامل مع كل الاحتياجات الخاصة، في هذا البحث؛ غير أنه يغطي أكثر أنواع التلاميذ الاستثنائيين شيوعاً، والاقتراحات المقدمة، التي من المفترض أن تفيد كلّ التلاميذ في الصف الدراسي.

ثانياً: استعراض البحوث في هذا المجال

يختلف الأطفال ذوو الحاجات الخاصة في جوانب عديدة؛ فمثلاً، ما تذكره البحوث عن التلاميذ، الذين يتحدثون لهجة غير فحصى، قد لا ينسحب على الذين يعانون بطلاً في التحصيل. ومع ذلك، فإن معظم التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، تجمع بينهم مشكلة مشتركة، هي: بطء التحصيل مقارنة بأقرانهم. وقد أُجري هذا البحث، لاستكشاف مدى تأثير توقعات المعلم في تحصيل التلاميذ. وتبدو توقعات المعلم مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بقدرة التلاميذ على التحصيل، ولكن البحوث لا يثبت وجود علاقة "السبب والنتيجة".

لقد راجع توماس إل جود Thomas L Good (١٩٨١)، البحوث، مراجعة شاملة، من حيث هذه العلاقة. ونظراً إلى أن المعلمين، يفترضون أن سلوك المعلمين، يؤثر في المفاهيم الذاتية لدى التلاميذ وفي تحفيزهم ومطامحهم، فإن مستويات تحصيل التلاميذ تعكس افتراضات المعلم الأصلية أو توقعاته عن قدرة التلاميذ. وقد بحث كثير من الباحثين هذه النبوءة؛ فوجد جود أن معظم التلاميذ يركزون على السؤال الآتي: هل تختلف معاملة المعلمين للطلاب ذوي التحصيل العالي عن التلاميذ ذوي التحصيل البطيء؟ بصفة عامة، لا يسلك المعلمون سلوكيات مختلفة نحو هاتين المجموعتين. ويورد جود أن سلوك بعض المعلمين يختلف فعلاً في تدريسهم لهاتين المجموعتين بشكل محدد، وذلك عن طريق:

١. إجلاس التلاميذ ذوي التحصيل البطيء أبعد من المعلم أو في جماعة (ما يجعل من الصعب عليه مراقبتهم أو معاملتهم أفراداً).

٢. توجيه اهتمام أقل لذوي التحصيل البطيء في المواقف الدراسية (قلة الابتسام، وقلة اتصال العين).

٣. تقليل مرات استدعاء ذوي التحصيل البطيء للإجابة عن الأسئلة في الصف، أو

لتقديم بيانات عامة.

٤. منح ذوي التحصيل البطيء مدة زمنية أقل عندما يطلب منهم الإجابة عن الأسئلة.

٥. عدم البقاء مع الذين يعانون ببطء التحصيل في حالات الإخفاق (مثل تقديم إيماءات تساعد على الإجابة، توجيه أسئلة متابعة).

٦. نقد ذوي التحصيل البطيء أكثر من ذوي التحصيل العالي، على الإجابات غير الصحيحة أمام التلاميذ.

٧. قلة الإشادة بذوي التحصيل البطيء، مقارنة بذوي التحصيل العالي، بعد الإجابات الصحيحة أمام التلاميذ.

٨. شدة مدح التلاميذ ذوي التحصيل البطيء، مقارنة بذوي التحصيل العالي، على الإجابات الهامشية أو غير الملائمة، أمام التلاميذ.

٩. تزويد التلاميذ ذوي التحصيل البطيء بتعقيبات وملاحظات أقل دقة وأقل تفصيلاً، من ذوي التحصيل العالي.

١٠. عدم تزويد التلاميذ ذوي التحصيل البطيء بتعقيبات وملاحظات على إجاباتهم أكثر من ذوي التحصيل العالي.

١١. مطالبة التلاميذ ذوي التحصيل البطيء بعمل وجهد أقل من ذوي التحصيل العالي.

١٢. تعطيل أداء التلاميذ ذوي التحصيل البطيء أكثر من تعطيل ذوي التحصيل العالي. (ص ٤١٦).

وقد أشار جود Good إلى أن المعلمين كلهم، لا يعاملون التلاميذ معاملة مختلفة. وأشار، كذلك، إلى أن "التماثل" في معاملة التلاميذ ذوي التحصيل البطيء ونظرائهم من ذوي التحصيل العالي، ليس بالضرورة محبذاً؛ "فالمعلمون قد يخطئون في معاملة التلاميذ معاملة شديدة التماثل أو معاملة شديدة الاختلاف" (ص ٤١٦). ولكن المعلمين، ينبغي أن ينظروا في الطرق، التي ينتهجونها نحو التلاميذ الناجحين وغير الناجحين، وأن يتأكدوا من وضع توقعات عالية، تلائم الجميع. فقد يحتاج الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة، إلى قدر ونوع مختلفين من الاهتمام؛ غير أن المعلمين ينبغي ألا يستجيبوا للأطفال الاستثنائيين، بطرق تعزز استمرار بطء التحصيل والإنجاز.

ثالثاً: تعليم التلاميذ الذين يعانون مشكلات في القراءة

قد تظهر أنواع كثيرة من التلاميذ، الذين يعانون مشكلات في القراءة، في الصفوف الابتدائية. وتعدّ محاولات تصنيف هؤلاء التلاميذ صعبة، لأن كثيراً من التلاميذ الذين يعانون مشكلات في القراءة قد ينتمون إلى أكثر من فئة، وقد لا يلائم بعضهم التصنيف في أي فئة تقريباً. وعلى الرغم من ذلك، لا بد للمعلمين من الاعتراف بأن فشل التلاميذ في القراءة يعود لأسباب مختلفة. ويوضح الجدول ١٢-١، خمس فئات من التلاميذ، الذين يعانون مشكلات في القراءة.

المتعلم البطيء

المتعلم البطيء slow learner، هو طفل ذو قدرة أدنى من المستوى المتوسط. ويحقق كثير من المتعلمين الذين يعانون من البطء في التعلم، تحصيلاً أدنى من أقرانهم، في القراءة والمواد الدراسية الأخرى. ومن ثم، ينبغي على المعلمين التركيز الشديد على المتعلم البطيء لديهم، حين يفشل في تحصيل ما يحصّله أقرانه، وليس حين يفشل في القراءة، وكذلك التلاميذ

ذوو القدرات الأعلى. ولا تشمل فئة المتعلم البطيء، غالباً، الأطفال ذوي الإعاقات الذهنية الشديدة. ويحقق المتعلمون ذوي التحصيل البطيء، عادة، درجات تتراوح بين ٧٠ و ٨٥ أو ٩٠ درجة حسب اختبار الذكاء IQ. (تشير الدرجات، التي تتراوح بين ٩٠ و ١٠٠، إلى أن قدرة الطفل متوسطة). أما التلاميذ الذين يسجلون ٧٠ درجة، فغالباً ما يوزعون على صفوف دراسية خاصة بالمعوقين ذهنياً.

وعلى الرغم من ذلك، ينبغي ألا توضع ثقة كبيرة على اختبارات ذكاء التلاميذ؛ فقد كشف بحث أجراه ميرلي بي كارنيس Merle B. Karnes وآخرون (١٩٧٠)، أن تدخل الأمهات في البيوت في تعليم الأطفال المعاقين، قد أدى إلى تحقيق التلاميذ المشاركين في اختبارات الذكاء درجات عالية جداً. بمعنى آخر، فإن اختبار الذكاء لا يُعدّ سمة ثابتة، دائماً، لمعظم التلاميذ. لا، بل إن الأهم من ذلك، أن نتيجة اختبار الذكاء التي تُنقل إليك، قد تكون غير دقيقة؛ بسبب خطأ كتابي أو تعامل غير سليم مع الاختبار أو مع الدرجات، وهو أمر متوقع من الطفل؛ أو لأسباب أخرى. ونظراً إلى أن توقعات المعلم لها أثر عميق في الأطفال الذين يعلمهم، فينبغي ألا يعول كثيراً على نتيجة اختبارات الذكاء، التي ربما تكون غير دقيقة أو مضللة. ومع ذلك، ينبغي ألا تُغفل تلك البيانات، ولكن ينبغي أن يراعى أنها لا تمثل سوى عامل واحد من عوامل عدة، ينبغي استخدامها في تقييم قدرات التلاميذ الدراسية.

ويعد معظم الذين يعانون ببطء التعلم، قادرين على القراءة، إذا تلقوا التعليم الملائم. ولكن هؤلاء التلاميذ، لسوء الحظ، يعانون، معاناة عاطفية، غالباً؛ لتوقع آباءهم أو معلمهم أو أقرانهم منهم، الكثير جداً أو القليل جداً؛ من حيث المستوى الدراسي. وتختلف نسبة ذوي التحصيل البطيء في كل مدرسة أو فصل، باختلاف التعريف المستخدم، ومجتمع المدرسة نفسها؛ غير أن ١٥٪، تعد نسبة عادية. ومن المؤكد، أن يكون وجود صف لا يضم أحداً يعاني ببطء التعلم، أمراً غير عادي بالنسبة لك.

التلميذ الممانع أو المقاوم لتعلّم القراءة

يعرف ديكانت Dechant، التلميذ الممانع أو المقاوم لتعليم القراءة **Reluctant Reader**، بأنه طفل قادر على القراءة، ولكنه يختار عدم القراءة. والتعامل مع التلاميذ الممانعين في القراءة، يبدأ بتغيير اتجاهاتهم نحو القراءة. ويحصل هؤلاء الأطفال، غالباً، على تحفيز قليل جداً على القراءة في المنزل. وهم يعزفون، أحياناً، عن القراءة؛ بسبب الممارسات التعليمية غير الملائمة في المدرسة. ومهما كان السبب، فإن المعلم يعد في وضع مثالي، لتحفيز الأطفال الممانعين أو المقاومين للقراءة.

ويرى معظم المعلمين أن صفوفهم الدراسية، تضم عدداً قليلاً جداً، من التلاميذ، الذين يقرأون في كل فرصة تتاح لهم أو الذين يعيدون قراءة الكتب أكثر من مرة، مرات إذا لم تتح لهم كتب جديدة. أما القارئ الممانع أو المقاوم، فهو على النقيض تماماً من ذلك؛ إذ لا يظهر إلا اهتماماً ضئيلاً بالقراءة، لا، بل حتى بالمواد التي قد تكون مثيرة له. وثمة إجراءات مهمة تتعلق بالقراءة، لو طبقت تطبيقاً أميناً، فمن المفترض أن تقلل من عدد التلاميذ الممانعين والمقاومين للقراءة في الصف الدراسي.

القارئ المعوز

القارئ المعوز disadvantaged reader، هو طفل يحصل، غالباً، أدنى من قدراته؛ بسبب حالات عجز تتعلق باللغة والخبرة. فمثلاً، يتحدث كثير من التلاميذ المعوزين، لهجة غير فصحي، أو لغة أخرى غير اللغة العربية. وكذلك، يعد الأطفال، الذين يعيشون في فقر اقتصادي، من الأطفال المعوزين. ولكن، تذكر أن بعض الأطفال القادمين من خلفيات فقيرة، ربما يكونون موهوبين دراسياً. فالطفل لا يعد قارئاً معوزاً، إلا إذا كانت الظروف البيئية تسهم، بطريقة ما، في إخفاقه في القراءة. وبطبيعة الحال، يمكن القارئ المعوز، كذلك،

أن يكون متعلماً بطيء التحصيل، أو قارئاً متردداً؛ فتذكر أن تلك الفئات هي فئات اعتباطية، بقدر ما، وقد يتداخل بعضها في بعض.

جدول يحدد سمات مختلف فئات التلاميذ، الذين يعانون مشكلات في القراءة

| المتعلم البطيء | القارئ المانع أو المقاوم للقراءة | القارئ المعوز | القارئ المعاق | بطيء التحصيل |
|--|--|---|--|--|
| مستوى القدرة أدنى من ٩٠ درجة في اختبار الذكاء. | قادر على القراءة ولكنه لا يرغب في القراءة. | قدراته تتجاوز أدائه كثيراً. | متوسط أو فوق متوسط الذكاء، على الرغم من أنه يمكن أن يكون متعلماً بطيئاً. | مستوى القدرة أعلى من المتوسط بكثير. |
| يقرأ، بصفة عامة، حول مستوى القدرة. | أصل صعوبات القراءة، هو اتجاه ذهني لدى التلميذ. | قادر على التعلم، عادة، ولديه الرغبة في القراءة. | لا يقرأ بمستوى قدرته. | يقرأ بصفة عامة حسب مستوى صفه أو أعلى قليلاً. |
| مستوى قراءته، بصفة عامة، أدنى من مستوى صفه؛ ومن حيث متطلبات النجاح، لا يحصل التلميذ ما يحصله مستوى صفه التاريخي. | ينبغي أن يبدأ حل مشكلة القراءة بتغيير اتجاه التلميذ نحو القراءة. | أهم حالات العجز لديه تتعلق باللغة والخبرة. | قد يقرأ أدنى من مستوى صفه، وقد لا يقرأ. | يقرأ أدنى من مستوى قدرته، بكثير. |

| | | | |
|--|--|---|--|
| يجب تكييف التعليّات مع قدرة التلميذ المحدودة؛ فسرّعة التعليّات وتوقّعات المعلم يجب أن تكون واقعية. | يعاني كثيرا من قلة الاهتمام السمعي. يحتاج إلى تعلم كيفية التعلم. | قد تظهر عليه صعوبات في التعلم، وخاصة صعوبات عاطفية أو عصبية، تبعد عن تعلم القراءة. | |
|--|--|---|--|

القارئ المعاق

القارئ المعاق disabled reader، يقرأ أدنى من مستوى قدرته. ويصف هذا المصطلح، غالباً، الأطفال ذوي القدرة الظاهرة، الذين يعانون صعوبات خطيرة في القراءة. فعجز القراءة، قد ينجم عن سلسلة مختلفة من العوامل البدنية والنفسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، التي تجتمع لتعوق تطور القراءة الطبيعي. وتعد قدرة اختصاصي القراءة، على تحديد أسباب عجز القراءة لدى الشخص تحديداً دقيقاً قدرة محدودة؛ غير أن هذه المحدودية، قد لا تكون مهمة؛ لأن تحديد الأسباب لا يؤدي، بالضرورة، إلى تحديد الحلول.

ومن خلال التدريب الملائم، والخبرات المناسبة، يمكنك أن تتعلم كيفية تشخيص الصعوبات التي تظهر على كثير من القراء المعاقين في صف عادي، وعلاجها. وقد تحتاج الحالات الأشد قسوة إلى مساعدات خاصة من اختصاصي قراءة، في جماعات صغيرة أو في بيئة طبية. ويبدو أن بعض القراء المعاقين، يحقق تقدماً ضئيلاً، حين يحصل على مساعدات كثيرة.

ويمثل هؤلاء التلاميذ تحديات وإحباطات خاصة؛ إذ لا يوجد - غالباً - سبب واضح لعدم نجاحهم في التعلم. ويُطلق على هؤلاء الأطفال، غالباً، مصطلح "معاقى التعلم". وكثيراً ما يستخدم مصطلح "إعاقة التعلم" و"الإعاقة الخاصة بالتعلم"، ولكن - للأسف - لا توجد تعريفات مقبولة لهما.

في العام ١٩٦٨، قدمت اللجنة الاستشارية الوطنية المعنية بالأطفال المعاقين، إلى الكونجرس، تعريفاً لإعاقات التعلم. وقد أصبح ذلك التعريف جزءاً من التشريع الفدرالي، لعام ١٩٧٥، الذي تناول الحقوق التعليمية للمعاقين. والتعريف الذي قدمته اللجنة، هو:

"يظهر على الأطفال أصحاب إعاقات التعلم الخاصة، خللاً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتعلق بالفهم أو استخدام اللغات المنطوقة أو المكتوبة. وقد تظهر هذه الحالات في شكل اضطرابات في الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب. وتشمل هذه الحالات، كذلك، حالات، تُشير إلى أنها إعاقات إدراكية، أو خَلْلٌ وَظِيفِيٌّ هَاغِيٌّ بِسِيطِ minimal brain dysfunction، أو خَلْلُ الْقِرَاءَةِ dyslexia، أو حُجْسَةٌ نَهَائِيَّةٌ developmental aphasia الخ... ولا تشمل هذه الإعاقات، مشاكل التعلم، التي ترجع، أساساً، إلى إعاقات الرؤية أو السمع أو الحركة، أو إلى تخلف عقلي أو إلى اضطرابات عاطفية أو إلى مشاكل بيئية (بي إل ٩٤-١٤٢، ١٩٧٥، ص ١٤٢).

وهذا التعريف ليس دقيقاً أو محدداً؛ ولكنه تعريف فضفاض. ويختلف بعض الخبراء مع أجزاء منه. فالبعض يعتقد، مثلاً، أن تعريف الإعاقات ينبغي أن يتضمن الصعوبات العاطفية والعوامل البيئية.

وسواء استخدم المعلمون مصطلح "إعاقات التعلم" أو المصطلح غير الدقيق، كذلك،: خلل القراءة Dyslexia abilities - الذي يشير، بالنسبة إلى معظم الناس، إلى عيب عصبي، ربما يكون موروثاً - فإن الاسم قد يؤدي إلى مشكلات عديدة، خطيرة، للمعلم:

١. فقد تكون أقل رغبة في مساعدة القراء المعاقين، مساعدة جادة، إذا اعتقدت أنهم يعانون مرضاً لا تملك له علاجاً.
 ٢. وقد تعتقد أن الإجراءات التعليمية التقليدية السليمة غير ملائمة لهؤلاء التلاميذ، في الوقت الذي تمثل فيه تلك الإجراءات - فعلاً - الأمل الأفضل لهم.
 ٣. وقد تشعر أن المساعدة المطلوبة، لا يقدر على تقديمها إلا اختصاصي.
 ٤. وقد تكون توقعاتك حيال نجاح هؤلاء الأطفال ضعيفة، ضعفاً يجعلها نبوءة ذاتية التحقيق، تفضي إلى استمرار الفشل.
 ٥. الأطفال أنفسهم - ما إن تعلموا أنهم موسومون بخلل القراءة أو بعجز التعلم - حتى يشعروا أنهم غير أسوياء، ما يؤدي إلى انخفاض المفاهيم الذاتية، وقلة الجهد، واستمرار سوء الأداء.
 ٦. بدلاً من أن تسهل التواصل بين المعلمين والآباء، قد تمنع هذه المسميات فهم الإعاقة، نظراً إلى أن الطرفين، قد لا يتفقان على تعريفات المصطلحات.
- وربما يحسن بالمعلمين الاعتراف بأن عدداً قليلاً من الأطفال يفشل في تعلم القراءة، ولا نعلم سبباً لذلك. ثم، قد يركز المعلمون جهودهم في تعليم التلاميذ أفراداً. وتعكس طريقة التعليم، التي ينتهجها المعلم، تقيمه لنقاط الضعف ونقاط القوة، التي يتفرد بها كل طفل، ومن ثم، يبذل المعلم جهداً أقل في تحديد ما يسمى "التلاميذ الذين يعانون من عجز التعلم" ووضعتهم في أماكنهم الملائمة.
- لقد أشرف كل من إيكوال Ekwall وشانكر Shanker، وهما من مديري عيادات القراءة المنفصلة، أكثر من عشر سنوات، على تعليم مئات التلاميذ، الذين عانوا حالات عجز

شديدة في القراءة. وقد تحسن بعضهم، تحسناً كبيراً، خلال فترة زمنية وجيزة؛ فيما أحرز آخرون تقدماً تدريجياً في القراءة. وكان تطور عدد قليل منهم هامشياً وضعيفاً. ولكن الأطفال، كلهم، تحسنوا بدرجة أو بأخرى. وتعلم كثير من التلاميذ، الذين وصمهم آخرون بأنهم، يعانون من خلل في القراءة لا أمل في علاجه، أو عجزاً في تعلم القراءة، نتيجة "خلل وظيفي بسيط في الدماغ"، تعلماً فاعلاً، بمجرد تحديد الأنشطة التعليمية، التي تلبى حاجاتهم، تحديداً سليماً.

إن التحسن الممكن في بيئة علاجية، لا يمكن تكراره في بيئة مدرسية عامة؛ لأن من غير الواقعي أن نتوقع من معلم الصف أو اختصاصي القراءة، أن يوجه قدراً كبيراً من الاهتمام الفردي للأطفال الذين يعانون عجزاً شديداً في القراءة. وينبغي أن يدرك المعلمون أن العجز لا يكون، عادة، كبيراً لدى التلاميذ، كما في حالة عجز المؤسسة عن تكييف الأنشطة التعليمية تكييفاً يلبي احتياجات هؤلاء التلاميذ.

وعلى الرغم من عدم وجود تعريف واضح لعجز التعلم، إلا إنه يساعد المعلمين على معرفة بعض الأعراض المرتبطة بعجز القراءة الشديد. وتظهر هذه الأعراض غالباً في شكل جماعي. لاحظ أن هذه الأعراض قد تظهر على القراء، العاديين، بدرجة ما.

١. عكس الحروف أو الكلمات. ففي حالة الحروف، يمكن التلميذ أن يعكس الحروف b و d و p و q، أو أن يعكس الحرفين n و u، وهو الأقل شيوعاً؛ ومن ثم تحوّل كلمة bad إلى dab، و baby إلى dady. أما في حالة الكلمات، فيمكن عكس أجزاء من الكلمات، مثل ant التي تحوّل إلى nat؛ أو عكس كلمات كاملة، مثل saw التي تُعكس إلى was و on إلى no.

٢. قصر ذاكرة حفظ الكلمات أو شرودها. قد تحتاج الكلمات، التي يتعلمها القارئ

العادي، في حالات التعليم والتعلم، من القارئ المعاق إلى مزيد من التركيز. وكذلك، يمكن حفظ الكلمة ونطقها، نطقاً سليماً، مرة واحدة، ثم لا يتعرفها القارئ في المرة التالية. وقد يحدث هذا الإخفاق في تعرف الكلمة، خلال دقائق معدودة.

٣. عدم تحسن القراءة الشفوية بعد القراءة الصامتة أو القراءة الشفوية الأولى.

٤. عدم القدرة على حفظ المعلومات في الذاكرة حتى الحاجة إليها. تظهر مشكلات الذاكرة عند استخدام مفاتيح السياق، أي أن التلميذ لا يستطيع أن يحفظ ما قرأ، ومن ثم لا يستطيع أن يستخرج كلمة جديدة من السياق. كما تظهر هذه المشكلات عند استخدام طريقة تعليم الصوتيات أو التحليل البنيوي للكلمة. فعند نطق كلمة مكونة من ثلاث فونيمات (وحدات لفظية)، قد ينسى التلميذ الوحدة الأولى أو الوديتين الأوليين، عند ظهور الوحدة الثالثة.

٥. صعوبة التركيز. لا يتمكن بعض التلاميذ من متابعة فقرة أو قصة، عند قراءتها، أو الاستماع لفترات، تتجاوز نصف دقيقة. وتوضح هذه المشكلة، عند التعامل مع العلاقات المجردة، مثل: العلاقة بين الصوت والرمز. فقد لا يظهر على التلميذ، الذين يعانون صعوبة بسيطة في التركيز، مشكلات فرط النشاط، أو مشكلات سلوكية أخرى.

٦. عدم القدرة على إدراك العلاقات الكاملة أو تكوين صورة متكاملة. يبين هذه الصعوبة المتهجيء الصوتي، الذي لا يستطيع تكوين صورة ذهنية عن كلمة ما. وكذلك، تُكتب الكلمات غالباً، حسب نطقها، مثل: الرموز الصوتية *liks* لكلمة *likes* أو *hav* لكلمة *have*.

٧. العجز العاطفي. يثار معظم التلاميذ، حين يفشلون في تحقيق بعض النجاح. غير أن التلاميذ الذي يعانون عجزاً شديداً في القراءة، يميلون إلى شدة الاستثارة عند مواجهة مهمة، لا يحققون فيها نجاحاً مباشراً. وكذلك، قد تتغير أمزجتهم تغير سريعاً.

٨. التهور. تتضح هذه المشكلة لدى التلميذ الذي يخمن الكلمات بدلا من استنباطها باستخدام مهارات "هجوم الكلمات". ويظهر التهور بصورة واضحة عند التعبير عن الصور في صفحة من الصفحات. فقد يقول التلميذ، bunny قاصداً بذلك كلمة rabbit (أرنب) حين تكون كلمة أرنب مصحوبة بصورة للأرنب.

٩. سوء تنسيق حركة العين. يمكن قياس هذه المشكلة باستخدام الاختبارات. كما يمكن ملاحظتها بمراقبة التلميذ، وهو يكتب أو يشارك في أنشطة حركية، مثل القص القص أو التلوين. ويتميز القص، بأنه يوفر معايير للنتائج أو معايير يمكن من خلالها الحكم على أداء التلميذ. بيد أن عين المعلم المتمرس قد تكون قادرة على تحديد مشكلات تنسيق حركة العين.

١٠. صعوبة الترتيب. تنشأ هذه المشكلة في حالات سوء التهجئة، ولكنها قد تكون أكثر شيوعاً في حالة القراءة، حين يواجه التلميذ صعوبة في تذكر الترتيب المحدد للكلمات في جملة من الجمل، أو ترتيب الأحداث في فقرة من الفقرات أو ترتيب أيام الأسبوع أو شهور السنة.

١١. عدم القدرة على سرعة العمل. تنشأ هذه المشكلة في واجبات القراءة، غير أنها لا تقل عنها شيوعاً، في الأعمال التحريرية. وغالباً ما يتخلف التلميذ عن السرعة التي يحددها الآخرون، ويضطرب التلميذ إذا أُحمِل على التعجل. وثمة اتجاه نحو المثابرة، أو الاعتماد على منح التلميذ فترة زمنية إضافية أطول.

١٢. تجاهل الكلمات أو العبارات. ينبغي التأكيد على أن كثيراً من التلاميذ، يتجاهل كلمة في بعض المناسبات؛ غير أن بعض التلاميذ، الذين يعانون عجزاً شديداً، في القراءة يعمدون، دائماً، إلى تجاهل الكلمات. كما يميلون إلى تخطي عبارات أو سطور كاملة، والى فقدان القدرة دائماً على تحديد المكان.

١٣. ارتباك الاتجاهات. قد يظهر هذا الارتباك، كما ذكر من قبل، في عدم القدرة على التمييز بين حرف b وحرف d الخ.. وقد يمتد الارتباك إلى عدم القدرة على التمييز بين اليسار واليمين أو بين المقدمة والمؤخرة أو بين قبل وبعد.

١٤. ضعف التمييز السمعي. قد تظهر هذه الحالة حتى ولو كانت حدة سمع التلميذ ممتازة. ومرة أخرى، يواجه كثير من التلاميذ صعوبة في التمييز السمعي؛ غير أن التلميذ الذي يعاني عجزاً شديداً في القراءة، يواجه صعوبة في تعلم الفروق الدقيقة في الكلمات، مثل pen أو pin، أو حتى him و hen.

١٥. فرط النشاط. يعاني التلميذ المفرط النشاط، كثيراً، من قصر-مساحة الاهتمام، ويتذبذب ويرتبك ويفرك أصابعه الخ... وتظهر هذه العلامات أكثر، حين يتعرض التلميذ لضغطٍ كما في حالة إنجاز الواجبات.

١٦. ضعف تركيب الجمل، والتمتمة وتوقف الكلام. يبدو التلميذ، الذي تظهر عليه مشكلات في النطق، في حاجة إلى أن يفكر قبل أن يتكلم، أي أن الكلمات لا تخرج منه سلسلة مناسبة، وإذا خرجت، فلا يكون ترتيبها منطقياً.

١٧. ارتفاع الإنجاز في الرياضيات عنه في القراءة والتهجئة. قد يكون هناك تفسير فسيولوجي لهذه المشكلة. فبعض التلاميذ الذين يعانون هذه المشكلة، تركوا عاجزين عن القراءة، على الرغم من قدرتهم على حل المسائل الحسابية الصعبة.

وبعد مناقشة ضعف التحصيل، يتناول هذا البحث اقتراحات عديدة لتعليم التلاميذ، الذين يعانون مشكلات في القراءة. وكثير من هذه الإجراءات الخاصة، تفيد التلاميذ الذين يعانون صعوبات في القراءة فائدة كبيرة.

ضعف التحصيل

كما تبين في الجدول السابق، لا يفتقر التلميذ ضعيف التحصيل إلى القدرة؛ وإنما يميل إلى أداء أقل من مستوى قدرته، حتى ولو كان الإنجاز على مستوى الصف. وكثيراً ما يكون التلميذ ضعيف التحصيل، طالباً موهوباً؛ ولكنه يكون قارئاً متردداً. ويحتاج التلميذ ضعيف التحصيل، عادة - كما هو الحال مع القراء المترددين - إلى تغيير اتجاهه، نحو القراءة والمدرسة. وفي الجزء المتعلق بالتلاميذ الموهوبين، قد تكون الاقتراحات الخاصة المقدمة لهم، ملائمة للعمل مع التلاميذ ضعيفي التحصيل.

رابعاً: اقتراحات العمل مع التلاميذ الذين يعانون مشكلات في القراءة

نظراً إلى أن البحوث أو الخبرات التدريسية، لم تضع إجراءات محددة، تُستخدم مع التلاميذ، الذين يعانون مشكلات في القراءة؛ فلن يتعرض البحث لهذه الإجراءات. وإنما، سيستعرض اقتراحات عامة وخاصة، أثبتت نجاحها مع معظم المعلمين، عند الحكمة في استخدامها. وينطبق معظم هذه الاقتراحات على التلاميذ، الذين يعانون بطئاً في التعلم، والقراء المعوزين، والتلاميذ ذوي التحصيل الضعيف. غير أنه لا مناص - عند النظر في أي اقتراح - من القلق حول مدى ملاءمته للطالب المعني، بقطع النظر عن اسم المشكلة.

الاقتراحات العامة. عند العمل مع التلاميذ، الذين يعانون مشكلات في القراءة، حاول

تجربة الطرق العامة الآتية:

بناء علاقة جيدة:

اقض وقتاً في بناء علاقة إيجابية مع التلميذ، تتسم بالتشجيع والقبول والثقة. فقد يتجاهل كثير من التلاميذ أنفسهم، ويبدلون في البداية، جهداً أكبر من جهدهم لمساعدة أنفسهم. فكلما آمن التلميذ بك ووثق بك وبقدرك على المساعدة، حاول الإنتاج.

تشجيع التطور:

اطلب من التلميذ أن يتابع الأنشطة التعليمية التي تملئها عليه. فالتلميذ، الذي يعاني مشكلات في القراءة لا يتحسن، من دون ممارسة القراءة، ممارسة كثيرة. وكلما ازدادت المسؤولية التي يتحملها التلميذ، ازداد تقدمه. وتختلف درجة الالتزام، اختلافاً بيناً، باختلاف عُمر التلميذ، وطبيعة المشكلة.

إشراك الأسرة:

أشرك والدي التلميذ وأعضاء أسرته في علاج المشكلة. فإذا لم تبحث مشكلة التلميذ مع والديه، فقد تفقد فرصة الحصول على رؤى مهمة حول التلميذ. إضافة إلى ذلك، فإن والدي التلميذ وأقرباءه، يساعدون، كثيراً، على تعزيز التعلم أو على خلق بيئة دراسية ملائمة. ولكن الآباء، ينبغي ألا يعلموا أطفالهم مهارات القراءة؛ فضرر ذلك أكثر من نفعه، بالنسبة إلى المعنيين كلهم.

توفير النجاح:

امنح التلميذ أكبر قدر ممكن من النجاح؛ إذ لا يوجد أمام معظم التلاميذ بديل عن النجاح. فإضافة إلى مدح التلميذ شفوياً، حين ينجح، يمكنك أن تقدم له إيماءات بصرية تدل على تحسن مستواه، مدعومة برسومات بيانية وجداول. سجل للطالب حين يقرأ - إن أمكن - في مناسبات عديدة، ثم اطلب منه أن يسمع ما سجل له ليلاحظ تحسنه.

فردية التعليمات:

قدم التعليمات الفردية قدر الإمكان. فقد يكون من غير الواقعي، بالنسبة إلى معظم المعلمين، تقديم تعليمات فردية لكل طفل؛ ولكن، بالنسبة إلى الذين يعانون مشكلات القراءة، لا بد من درجة ما من الفردية. حاول تكييف التعليمات والواجبات، وامنح التلميذ الذي يعاني مشكلة في القراءة وقتاً فردياً، حتى ولو كانت دقائق قليلة، كل يوم. وتزداد القدرة على تخصيص الوقت الفردي للطلاب، بازدياد الخبرة.

اختيار المواد الملائمة:

من المهم اختيار مواد قراءة ملائمة للطلاب، الذين يعانون مشكلات في القراءة. وبطبيعة الحال، لا بد من النظر في مستوى الصعوبة؛ إذ ينبغي أن يقرأ التلميذ مواد ليست شديدة السهولة ولا شديدة الصعوبة. وكذلك، فإن مستوى الاهتمام، والموضوع، مهمان للطلاب، الذين يعانون مشكلات في القراءة. ويمكن أن تكون الاختيارات شديدة التحفيز، ووسيلة لها فاعلية خاصة مع بعض التلاميذ المترددين أو المعوزين أو ضعيفي التحصيل في القراءة. ولا بد، كذلك، من الاختيار الدقيق لمواد مهارات التعليم: فهل تُعرض المهارات عرضاً منطقياً، ومنظماً؟ وهل البرنامج متوازن؟ والأهم، ألا تمنح هؤلاء التلاميذ مهام الورقة والقلم أو أعمال لمجرد إشغال الوقت.

الاقتراحات الخاصة:

تشمل هذه الاقتراحات الخاصة جداً، مبادئ للتعليم، أثبتت فاعليتها، مع معظم التلاميذ، الذين يعانون مشكلات في القراءة.

١. لا تتعجل في تقديم المهارات الجديدة، حتى تسمح بزيادات طفيفة تدريجية، في التعلم.

٢. راجع المواد والمهارات التي سبق تعلمها، متى دعت الضرورة، لتقديم إجابات فورية.

٣. قدم المواد بطرق مختلفة. واستخدام منهجاً متعدد الحواس للتعليم، متى ما أمكن ذلك.
٤. ينبغي أن يكون التعليم، عادة، مبنياً بناءً شديداً، مع وضع توقعات واضحة لأداء التلاميذ، والتخطيط للدروس تخطيطاً دقيقاً.
٥. استخدم حصصاً قصيرة المدة للتعليم، وحدد فترات للتعلم، تستوعب قدرة التلميذ، على اكتساب معلومات أو مهارات جديدة.
٦. يثبت استخدام المساعدات السمعية والبصرية المختلفة - غالباً - فاعليته.
٧. تأكد من أن تكون التوجيهات واضحة ومحددة. فمثلاً، قسم الواجب المؤلف من ثلاثة أجزاء إلى ثلاثة واجبات منفصلة، وقدم التوجيهات المتعلقة بكل منها، على حدة.
٨. حدد أهدافاً معقولة قصيرة الأجل. فإذا كانت الواجبات تستغرق وقتاً طويلاً، فقد لا يستطيع التلاميذ الاستمرار.
٩. أتح للطلاب الفرصة للإجابة عن الأسئلة؛ فالبحوث تشير إلى أن معظم المعلمين ينتظرون مدة، قد لا تتجاوز نصف ثانية، للإجابات. فإذا انتظرت خمس ثوان أو عشر ثوان، فقد يجيب التلاميذ الذين يعانون مشكلات في القراءة، إجابات وافية.
١٠. يوصي الخبراء، أحياناً، بأن يعرض المعلمون المواد، عرضاً شفوياً، للطلاب، الذين يعانون صعوبات في القراءة. وهذا المنهج، للأسف، يفاقم المشكلة ولا يحلها. فحاول، متى ما أمكن، تخفيف صعوبة المادة، وتقديم مساعدات إضافية على القراءة، أو امنح التلميذ مزيداً من الوقت لإنجاز الواجب.
١١. لا تمنع في تغيير الطرق التي تستخدمها. فالإسراف في الطرق غير المترابطة، نادراً، ما يثبت فاعليته. كذلك، لا بد من استخدام طريقة فترة طويلة لتحقيق الأثر المرجو. ومن ناحية أخرى، كن مرناً، فلا تظل دائماً متشبثاً بالطرق التي يستمر فشلها.

١٢. شجع التلميذ على استخدام عكازين، برهه، إذا لزم الأمر. فبعض التلاميذ يحتاج إلى استخدام إصبعاً أو قلم رصاص أو أداة تحديد (مثل المسطرة أو ورقة) للمحافظة على مكانه عند القراءة. وعلى الرغم من أن التلميذ قد لا يحتاجون فعلاً إلى هذه الوسائل، إلا إنها توفر أمناً مؤقتاً. ومع مرور الوقت، يمكن القضاء على المساعدات التي تعوق أداء القراءة، تدريجياً.

خامساً: تعليم التلميذ الموهوب

على الرغم من أن تحديد التلاميذ الموهوبين، قد يبدو أمراً سهلاً، إلا إن هؤلاء التلاميذ، يخفون موهبتهم، أحياناً، في ظل الاتجاهات السيئة. وكذلك، قد يكون تعليم التلميذ الموهوب أصعب مما يُفترض؛ إذ إن المنهج الدراسي يوضع، غالباً، للطالب المتوسط؛ ومن ثم، فقد يتعرض التلميذ الموهوب لمشكلات سلوكية، لشعوره بالملل الخ...؛ بيد أن هناك طرق عديدة لمساعدة المعلم، على تخفيف هذه المشكلات، ومساعدة الأطفال الموهوبين.

خصائص الأطفال الموهوبين

يشير مصطلح "التلميذ الموهوب" غالباً، إلى التلاميذ أصحاب القدرة العقلية الفائقة. ومن المصطلحات الأخرى المستخدمة: موهوب دراسياً، ألمعي، قادر، موهوب فكرياً. وقد كان هؤلاء التلاميذ، يُعرفون، في الماضي، عن طريق اختبارات الذكاء. وتحدد الموهبة، غالباً، بتحقيق ١٣٠ درجة أو أعلى في اختبار الذكاء. ويندرج نحو ثلاثة في المائة من السكان ضمن هذه الفئة. وتتسع طرق التقييم، حالياً، اتساعاً كبيراً؛ وتوضع، غالباً، على المستوى المحلي. فكثير من التلاميذ، أصحاب القدرات الفائقة أو ذوو المواهب الإبداعية، يدخلون، حالياً، ضمن الموهوبين، حتى ولو لم يحققوا النتائج العليا في اختبار الذكاء. ومن ثم، فإن التلاميذ الموهوبين، يمتلكون عدداً من السمات الآتية: (١) قدرة ذهنية فائقة؛ و(٢) ذكاء؛ و(٣) قدرة على التفكير

الإبداعي؛ و(٤) قدرة خاصة في الفنون الإبداعية. ويضيف بعض الخبراء إلى التلاميذ الموهوبين، التلاميذ ذوي القدرة الحركية والنفسية الاستثنائية، وأصحاب التفوق الرياضي.

وحين يشير المعلمون أو الآباء إلى طفل، بوصفه موهوباً، فإنهم يقصدون، عادة، طالباً ذا قدرة ذهنية أو دراسية فائقة. وتظهر القدرات الخاصة، التي يتمتع بها هؤلاء الأطفال، في سن مبكرة. وغالباً، ما يبدأون الكلام قبل السنة الأولى، ثم يطورون خلال فترة وجيزة مفردات لغوية، تثير الإعجاب. وكثيراً ما يتمكنون من القراءة قبل دخول المدرسة، عن طريق تعليم أنفسهم أو التقاط المهارات من خلال ملاحظة الآخرين. وإذا لم يتعلم هؤلاء التلاميذ القراءة قبل سن الروضة، فإنهم سرعان ما يتقدمون في الروضة أو الصف الأول، ما لم يتخبطوا أو يمنعوا من القراءة.

يرى دوروثي آيه سيسك Dorothy A. Sisk (١٩٧٧)، أن التلاميذ الموهوبين يتمتعون بالسمات التالية:

١. الاستخدام المبكر للمفردات اللغوية المتقدمة.
٢. دقة الملاحظة، وحب الاستطلاع.
٣. الاحتفاظ بسلسلة مختلفة من المعلومات.
٤. فترات التركيز الشديد.
٥. القدرة على فهم المفاهيم المعقدة، وإدراك العلاقات، وتجرد التفكير.
٦. الطيف العريض والمتغير من الاهتمامات.
٧. مهارات التفكير الأساسية والقوية، والنقد الذاتي.

مشكلات تعليم التلاميذ الموهوبين

تُعدّ الموهبة، غالباً، نعمة مختلطة؛ فكثيرٌ من الأطفال الموهوبين، يعاني مشكلات اجتماعية واقتصادية. ونظراً إلى اختلافهم عن غيرهم من الأطفال، فقد ينشأ سوء فهم، وتوقعات غير واقعية. إذ من السهل، أن ينسى الكبار المعجبين بمواهبهم وتفكيرهم المعقد، أن الموهوبين أطفال، وليسوا بالغين صغار. وغالباً ما يستجيب التلاميذ الموهوبين، استجابة عاطفية، بالطريقة التي يستجيب بها أقرانهم، وليس كما يتوقع الكبار. كذلك، يعاني كثير من التلاميذ الموهوبين مشكلات خاصة؛ إذ غالباً ما يستعرض التلاميذ الموهوبون أمام أقرانهم أو يهددونهم أو يتحدثونهم. إضافة إلى ذلك، فإن كثيراً من الصغار الموهوبين ناقدين لذواتهم، وينزعون إلى التكامل في سلوكياتهم.

ويرى معظم المعلمين أن من الصعب استيعاب حاجات التلاميذ الموهوبين؛ إذ إن المناهج الدراسية في المدارس تنصب على التعليم للطفل المتوسط أو البطيء. ومن ثم، يتعرض كثير من التلاميذ الموهوبين للإهمال أو للإجبار على إتباع المنهج، الثابت، نفسه، المقدم للأطفال الآخرين، ما يؤدي، غالباً، إلى الملل والإحباط وعدم الراحة، ومن ثم إلى مشكلات سلوكية.

ويدرك المعلمون، أحياناً، أن الطفل موهوب، ولكنه يتكيف بتوفير، الشيء نفسه، بدلاً من شيء مختلف. وهذه الإجابة المضللة، تسبب غالباً مشكلات أكثر من الحلول. فمثلاً، يعطي كثير من المعلمين التلاميذ الموهوبين، واجبات إضافية، في كتاب التمرينات workbook، في الوقت الذي يضعونهم في مستوى القارئ الأساسي، الذي لا يمثل تحدياً ولا اهتماماً لهم. وقد يفترضون أن التلاميذ الأملعين، سريعي التفكير، يعملون بسرعة؛ ولكن كثيراً من التلاميذ الموهوبين، ينجزون مهام الورقة والقلم، ببطء. ومن ثم، فإن المعلم، الذي يعتمد على العمل الإضافي، قد يعاقب الطفل الموهوب، عقاباً غير متعمد.

وفي هذه الحالة، قد يكون الأفضل للطالب، القراءة المستقلة، أثناء الدروس الأساسية، على افتراض أن بعض التلاميذ الأملعين، لا يمكن تجهيزهم. ومع ذلك، فقد يكون من الخطأ، أحياناً، المفاضلة بين الأطفال. فقد يفضل الأطفال الموهوبون، مثلهم في ذلك مثل الأطفال الآخرين، أن يكونوا ضمن جماعة، حتى ولو لم تكن تمثل تحدياً لهم. فقط، سل الطفل عما يفضلُه في تلك الحالة. فإذا كان التلميذ يريد المشاركة في جماعة للقراءة، فضعه في أعلى جماعة، وقدم له واجبات ملائمة، تنطوي على التحدي، للعمل في الصف والأنشطة المستقلة.

وكما لوحظ آنفاً، يتعلم كثير من التلاميذ الموهوبين، القراءة قبل سن الروضة. ومن الثابت، كذلك، أن التلاميذ ذوي المهارات العالية في القراءة، قد يكونون على معرفة بقواعد الصوتيات كلها، وقد لا يكونون. وتمثل هذه القواعد أدلة هادية للأطفال، الذين يحتاجون إليها. أما وإنهم قد برعوا في فك شفراتها، فيحسّن إعفائهم من الدروس والواجبات، التي لا حصر لها، المتعلقة بالصوتيات. ولكن، العكس هو الذي حدث تماماً، للأسف!

ويعوق تقدم التلاميذ الموهوبين، إنهاكهم في تعليم غيرهم. فعلى الرغم من أن الأطفال قد يستمتعون بهذا الدور، وعلى الرغم من أنهم يمتلكون المهارات التي تمكنهم من أدائه أداءً فاعلاً، إلا إن الوقت الكثير، الذي يُقضى في مساعدة الآخرين، قد يمنع الأطفال الموهوبين من متابعة دروسهم، وقد يؤدي إلى عواقب اجتماعية سلبية.

فينبغي على المعلم أن يكيّف البرنامج التعليمي، بما يحفّز الطفل الموهوب ويشحذ همته، من دون أن يضر بحاجاته الذهنية أو العاطفية. فالممارسات غير السليمة، مثل تلك المذكورة، قد حولت طلاباً موهوبين عديدين، إلى طلاب ضعيفي التحصيل أو مترددين في القراءة.

اقتراحات لتعليم التلاميذ الموهوبين

يرى كلُّ من جون هوباك John Hoback وفيليس بيرى Phyllis Perry (١٩٨٠)، أن معلم التلاميذ الموهوبين، ينبغي أن يمتلك سمات خاصة عديدة، منها:

١. مهارة التعرف على الموهبة لدى التلاميذ.
٢. المرونة والتسامح، من حيث غير المتوقع.
٣. الشخصية الآمنة، غير المهددة.
٤. الفطنة.
٥. الحكم الناضج والقيادة في التعامل مع المجموعات.
٦. سعة الخيار والإبداع.

وفي الواقع، ينبغي أن يسعى المعلمون جميعهم إلى امتلاك هذه السمات.

ويقترح هوباك وبيري، كذلك، تعديل نظام الدراسة، تعديلاً، يلائم التلاميذ الموهوبين؛ إذ إن برامج الموهوبين الفاعلة، تسمح بالمرونة، في الوقت والموضوعات؛ وما تتيح الفرصة، لاستكشاف قدرات التعلم، خلف جدران الصفوف الدراسية؛ فضلاً عن أن المدارس ينبغي أن توفر للتلاميذ الموهوبين الفرصة للتفاعل، بعضهم مع بعض، والاستفادة من ثروة الموارد التعليمية، مثل: المكتبات الكبيرة، والمختبرات المجهزة.

أمّا مارثا دالمان Marth Dallman وآخرون (١٩٨٢)، فيصفون ثلاث خطط عامة، تلبي حاجات التلاميذ الموهوبين: (١) الإثراء؛ و(٢) التعجيل؛ و(٣) المجموعات الخاصة. فخطط الإثراء، تشتمل على أنشطة خاصة للموهوبين، داخل الصف الطبيعي. وتنطوي هذه

الأنشطة، عادة، على تحديات للطلاب، وغالباً، ما تكون أشد تعقيداً، ومفتوحة إلى حدٍّ ما. أمّا التسريع، فيشير إلى قبول التلميذ، مبكراً، في المدرسة، أو ترقيته ترقية مضاعفة، عند بدء المدرسة. ومن الطبيعي، أن يقلق الآباء والمعلمون، بسبب النتائج العكسية المتوقعة، للتعجيل بتحقيق الاحترام الذاتي، للطلاب الموهوبين. ولكن البحوث تثبت، أن هذا التعجيل لا يمثل مشكلة، بصفة عامة؛ إذ إن المدرسة، يمكن أن توفر دروساً خاصة، للطلاب الموهوبين طوال اليوم أو خلال جزء منه. ويرى معظم الآباء أن البرنامج المثالي للطلاب الموهوبين، يشتمل على الإثراء في الصف، وتصنيف التلاميذ في جماعات خاصة، فترةً من الوقت.

من البرامج الأخرى الممكنة للطلاب الموهوبين: (١) الوضع المتقدم. وهو يُقدم لطلاب المدارس العليا، فيتمكنون، بموجبه، من حضور دروس الكليات، قبل التخرج في المدرسة العليا (وهو نوع من التعجيل). (٢) غرف الموارد، التي تضم مواد للبحوث أو الدراسات المستقلة (يمكن تجهيز هذه الغرف بمعلمين متخصصين أو متطوعين). (٣) برامج المعلم، التي يلتقي، خلالها، التلاميذ الموهوبون مع المختصين المجتمعين، وغيرهم من المعنيين بالموارد.

وفيما يلي اقتراحات، لمساعدة التلاميذ الموهوبين، على تطوير مهاراتهم، في القراءة واللغة:

ملاحظة: تذكر أن كثيراً من هذه الاقتراحات، يمكن أن تفيد - كذلك - التلاميذ، ذوي التحصيل المنخفض والمترددين في القراءة، حتى ولو لم يُصنّفوا طلاباً موهوبين. ويستطيع المعلمون إدخال جُلّ هذه الأفكار، ضمن برنامج الإثراء، في الصف الدراسي العادي.

١. توفير وقت كاف للتلاميذ، ومنحهم الفرصة، للقراءة بصوت مرتفع، في المدرسة.

٢. عمل الترتيبات اللازمة، لمنح التلاميذ الفرصة لدخول المكتبة المدرسية، من دون قيود.

٣. التأكد من احتواء الصف الدراسي، على أكبر قدر ممكن، من الكتب والمجلات والصحف ومواد المطالعة الأخرى.
٤. تشجيع التلاميذ على مطالعة سلسلة مختلفة من الأشكال الأدبية، الخيالية وغير الخيالية.
٥. عرض سلسلة من الطرق أو الوسائط المختلفة، على التلاميذ؛ لاستخدامها في إعداد التقارير عن ما قرأوه من كتب.
٦. تشجيع التلاميذ على قراءة الكتب أو المقالات كلها، التي يكتبها مؤلف مفضل.
٧. تعليم التلاميذ طريقة إجراء البحث في المكتبة، والمهارات الدراسية الأخرى.
٨. اقتراح مشروعات بحثية شيقة، يجريها التلاميذ، فرادى أو أزواجاً، أو ضمن جماعات صغيرة.
٩. توفير موضوعات أو أفكار للمشروعات الإبداعية، مثل: الأنشطة الفنية أو المسرحية.
١٠. تقديم توجيهات مباشرة، عن مهارات للفهم، ذات مستوى أعلى.
١١. تقديم أنشطة متكررة، تنطوي على التحدي، لبناء المفردات اللغوية. (تتوفر كتب كثيرة، تساعدك على هذه المهمة).
١٢. عرض مسائل عسيرة، وألغاز، وكلمات متقاطعة، الخ.. على التلاميذ.
١٣. تكيف برنامج القراءة الأساسي، للطلاب الموهوبين، متى دعت الحاجة. لا تطلب منهم أداء أعمال لشغل الوقت فقط، أو مهارات سبق إتقانها.
١٤. اطلب من التلاميذ الموهوبين، من وقت إلى آخر، تعليم طلاب آخرين. شجعهم على وضع خطط دقيقة، لأداء مسؤوليات التعليمية.

١٥. وقرّ فرصاً كثيرة للكتابة، مثل:

أ- الاحتفاظ بصحيفة أو دفتر مذكرات يومية.

ب- كتابة مسرحيات.

ج- مراسلة أصدقاء المراسلة.

د- كتابة الشعر.

هـ - إعداد لوائح مشروحة، بالكتب المفضلة، لزملائهم.

و- إعداد صحيفة أو مجلة مكتبية بالتعاون مع زملائهم من التلاميذ.

١٦. تكوين جماعات صغيرة من التلاميذ الموهوبين لأغراض خاصة، مثل:

أ. مناقشة الروايات، والأعمال الأخرى، التي يقرأها أعضاء الجماعة.

ب. وضع خطط الأنشطة الخاصة، المتعلقة بالقراءة واللغة، للصف.

ج. إعداد لوحة إعلانات خاصة بهم.

وعلى الرغم من أن أنشطة الإثراء، المحفزة، تلك، يمكن، وينبغي، أن تكون جزءاً من

أي صف دراسي؛ إلا إن العمل مع التلاميذ الموهوبين لا يحتاج إلى جهد خاص.

يقول ألبرت جيه هاريس Albert J Harris وإدوارد آر سيباي Edward R Sipay

(١٩٧٩)، إن الأطفال المتفوقين عقلياً، هم أئمن موارد أمتنا؛ فهم، عادة، محبون للاستطلاع،

ومهتمون بالتعلم؛ إن لم تحمد المدرسة جذوة هذا الاهتمام، عن طريق التركيز في الالتزام

بالقوانين والتمرينات المتكررة. وتتمثل أفضل سياسة للتعامل مع هؤلاء الأطفال، في توفير

أفضل الكتب لهم، ومساعدتهم على تحقيق أكبر قدر ممكن من التقدم (ص ٤٩١).

المرجع

- Teaching reading in the elementary school. (1985). Ekwai, Eldon & Shanker, James. Bell & Howell Company: Columbus. (chapter# 12: Pages 336-346).

الفصل العاشر

إستراتيجيات قراءة الكتب المدرسية^(١)

تمهيد :

تعد الكتب المدرسية أحد أبرز مصادر الدعم والنمو العلمي للطلاب والمعلمين إذا أُحسن استخدامها والاستفادة من العلوم والمعارف التي تحتويها. ونظراً لأهمية الكتب المدرسية في تحصيل العلوم والمعارف المختلفة فإن معظم المعلمين يعتمدون عليها بوصفها مراجع رئيسة وحديثة للإلمام بكل ما يتعلق بالمادة المقررة أو الموضوعات المختارة.

من جهة أخرى، تعد الكتب المدرسية مرآة لثقافة الدولة وهويتها وحضارتها، وانعكاساً لمستوى التقدم فيها. لذا، فلا غرابة أن تلقى الكتب المدرسية العناية والاهتمام ليس من القائمين على التربية والتعليم فحسب بل حتى من أعلى سلطة في البلد كونها تترجم سياسة التعليم وما تشتمل عليه من قيم وأخلاق ومبادئ.

ونظراً إلى دور الكتب المدرسية في التعليم والتعلم فإن على المعلمين الإلمام ببعض الإستراتيجيات والطرق التي تعين الطلاب على الاستفادة القصوى من الكتب المدرسية، وأن يسعوا إلى تدريب طلابهم عليها لزيادة دافعيتهم للتعلم، والارتقاء بمستوى فهمهم لما يقرأون.

وهذه الورقة تقدم عرضاً مختصراً لبعض إستراتيجيات قراءة الكتب المدرسية التي يمكن للمعلمين الاستفادة منها في توجيه الطلاب إلى أساليب القراءة الصحيحة ليس للكتب المدرسية فحسب بل لجميع أنواع الكتب التي يقرأونها.

(١) ورقة عمل مقدمة للملتقى "الكتاب المدرسي السعودي: أصالة وتجديد"، الذي أقامته كلية المعلمين في الأحساء (٣/٣/١٤٢٧هـ).

أولاً: مبادئ تتعلق بالكتاب المدرسي

قبل البدء في عرض إستراتيجيات قراءة الكتب المدرسية يحسن التنبيه إلى بعض المبادئ المتعلقة بالكتاب المدرسي، وهذه المبادئ ضرورية لفهم رسالة الكتب المدرسية، ولتوجيه الطلاب إلى الاستفادة القصوى من محتواها.

١. الكتاب المدرسي جزء من المنهج المدرسي وليس هو المنهج نفسه. فالمفهوم الواسع للمنهج المدرسي يضع الكتاب في دائرة تتضمن منظومة من العناصر الأخرى مثل الأهداف وطرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقييم.

٢. الكتاب المدرسي وسيلة وليس غاية. فالكتاب المدرسي ليس هدفاً في حد ذاته وإنما هو وسيلة من وسائل التعلم وتيسير فهم الطلاب لما يدرسون. وجعل الكتاب المدرسي غاية في حد ذاته يكرس من الاعتماد عليه والانغلاق على ما فيه، واقتصار التقويم النهائي على محتواه.

٣. الكتاب المدرسي مصدر من مصادر دعم النمو العلمي والمهني للطلاب. ومن ثم فإن على المعلمين العمل على أن يكون هذا المصدر غنياً ومفيداً ومشوقاً ومرغباً في التعلم.

٤. الكتاب المدرسي يحوي مجموعة من النصوص والوثائق وأساليب التعلم. لذا، فليست وظيفة المعلم نقل محتوى الكتب المدرسية للتلاميذ، بل بث الروح في ذلك المحتوى، وترجمته على أرض الواقع، وجعله مدخلاً إلى مزيد من التعلم.

٥. الكتاب المدرسي ترجمة لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. لذا، فإن المعلم مؤتمن على تنفيذ هذه السياسة وما تشتمل عليه من قيم وأخلاق ومبادئ.

٦. الكتاب المدرسي وسيلة اتصال. والاتصال هو: الطريقة التي تُنقل المعرفة والأفكار بوساطتها من شخص (أو جهة) إلى شخص آخر (أو جهة أخرى)، بقصد التفاعل والتأثير المعرفي أو الوجداني في هذا الشخص، أو إعلامه بشيء، أو تبادل الخبرات والأفكار معه، أو الارتقاء بمستواه الجمالي والقيمي، أو إقناعه بأمر ما، أو الترفيه عنه.

وإذا كان الكتاب المدرسي وسيلة اتصال فإن المرسل هو المؤلف أو المؤلفون، والطالب هو المستقبل والذي توجه إليه الرسالة، والرسالة هي مجموعة الرموز اللفظية أو غير اللفظية التي تعبر عن الأفكار أو الآراء أو الخبرات، وهي تتضمن في محتوى الكتاب المدرسي، وأخيراً فإن الكتاب نفسه هو قناة الاتصال التي تمر من خلالها الرسالة بين المرسل والمستقبل.

٧. المعلم مؤلف. يتطلب تدريس إستراتيجيات قراءة الكتب المدرسية وعي المعلمين بأساليب وطرق تنظيم المحتوى وإخراجه في الكتب المؤلفة عموماً والكتب المدرسية خصوصاً، وأثر تنظيم المحتوى في إقبال القارئ على القراءة وفهمه لما يقرأ، مما يستلزم تدريب المعلمين على ذلك، أو تزويدهم بالنشرات والكتيبات التي ترفع من مستوى وعيهم حول هذا الموضوع.

٨. المعلم قارئ جيد، يميل إلى القراءة ويحبها، ويقدر الكتب والمؤلفات المختلفة. وإذا كان المعلم قدوة أمام طلابه، فإن عليه أن يكون مدرّكاً لإستراتيجيات القراءة عموماً وإستراتيجيات قراءة الكتب المدرسية خصوصاً.

٩. الطلاب يحتاجون إلى إجادة إستراتيجيات قراءة الكتب المدرسية. مما يعني ضرورة اهتمام المعلمين بتزويد طلابهم بإستراتيجيات قراءة الكتب المدرسية التي تعمق

فهمهم، وتثير تفكيرهم، وتعينهم على النجاح في القراءة بشكل عام، وعلى تسهيل التعلم، وزيادة التحصيل في المرحلة الجامعية بشكل خاص.

١٠. مؤلفو الكتب المدرسية واعون لاستراتيجيات القراءة. فالمعلمون والطلاب لن يستفيدوا من إستراتيجيات قراءة الكتب المدرسية ما لم يعتن مؤلفو الكتب المدرسية بهذا الجانب بشكل كبير أثناء التأليف.

ثانياً: فوائد الكتاب المدرسي

إن الكتاب المدرسي المكتوب بشكل جيد، والمنظم بشكل جيد، يفيد الطلاب من عدة أوجه، فهو:

- يبنى لديهم المعارف والخبرات السابقة بشكل منظم.
- يساعدهم على النظر إلى المحتوى المعرفي في بناء منطقي متماسك، يجعل من السهل البحث فيه، وسرعة الحصول على المعلومة، وسهولة إعادة القراءة مرة أخرى.
- يجعلهم أكثر ألفة بنوع المحتوى الذي سيدرسونه خلال العام الدراسي.
- يسهّل فهم الطلاب واستيعابهم لما يقرؤون.
- يساعدهم على قراءة وفهم الكتب العلمية الأخرى التي يواجهونها في حياتهم العلمية.

ثالثاً: ثلاثة أسئلة مهمة

يستحسن بالمعلمين في أول لقاء لهم مع تلاميذهم أن يساعدهم في الإجابة عن ثلاثة أسئلة مهمة تتعلق بالمادة المقررة التي يدرسون، هي: ماذا؟ ولماذا؟ وكيف؟

أما سؤال (ماذا؟) فيجيب التلاميذ من خلاله عن محتوى المادة المقررة، محاولاً (المعلم) إثارة خبراتهم السابقة حول الموضوعات التي درسوها في السنوات السابقة، ومحفزاً لهم على التنبؤ بما سيدرسونه في المادة في السنة الجديدة.

وأما سؤال (لماذا؟) فيجيب التلاميذ من خلاله عن سبب دراستهم للمادة المقررة، وفائدتها لهم، وعلاقتها بالمواد الدراسية الأخرى. فكلما زادت معرفة التلاميذ بسبب دراسة المادة المقررة زادت قدرتهم على فهمها، وزادت إمكانية ربط الخبرات الجديدة في تلك المادة بما لديهم من معارف وخبرات عامة.

أما السؤال (كيف؟) فيجيب التلاميذ من خلاله عن الوسائل والأدوات التي تعينهم على دراسة المادة المقررة، ومن بينها إستراتيجيات قراءة الكتاب المقرر.

إستراتيجيات قراءة الكتب المدرسية

هناك عدد من الإستراتيجيات المهمة التي يمكن للمعلم تدريب طلابه عليها دون اعتبار لعدد أدوات التعلم المساعدة التي يشتمل عليها الكتاب. ومن أكثر هذه الإستراتيجيات شيوعاً ما يعرف بـ (SQ3R) وهي (Question, Read, Recite Survey, & Review). وهي: استطلع أو انظر نظرة عامة، اسأل، اقرأ، أجب، راجع (دون مقرر Don Meagher، ١٩٩٧ م).

هذه الطريقة، والطرق الأخرى المشابهة، تتضمن كلها إستراتيجيات في ثلاث مراحل أساسية: النظرة العامة التمهيدية، القراءة الفعلية، المراجعة.

أولاً: إستراتيجيات النظرة العامة التمهيدية:

قبل أن يبدأ الطالب فعلياً في قراءة الفصل (أي فصل من كتاب)، هناك إستراتيجيتان

تساعدانه على فهم ما يقرأ. هاتان الإستراتيجيتان تشملمان فحص النص وإلقاء نظرة عامة عليه، وتشمل كذلك صياغة بعض الأسئلة التي تحتاج إلى الإجابة عنها خلال قراءتك.

١-١ - إلقاء النظرة العامة:

الخطوة الأولى في القراءة المفيدة تتضمن تخصيص دقائق قليلة لإلقاء نظرة عامة على كل الفصل للتعرف على الخطط العامة للمحتويات. ويمكن القيام بذلك من خلال إلقاء نظرة سريعة على الفصل، وقراءة بعض الأجزاء التي تتناول الأفكار المهمة، أو المفاهيم الرئيسة.

عند إلقاء النظرة العامة، يطلب المعلم من الطالب أن يبحث عن السمات التالية التي تعطي فكرة عامة جيدة عن المحتويات: العنوان يوضح ب كلمات قليلة مضمون الفصل. المقدمة أو الخاتمة قد تتضمن قوائم بالأهداف أو بإفادات عن الخلاصة الحقيقة. وقد تتضمن الفقرات القليلة الأولى والأخيرة من الفصل خلاصات للأفكار الرئيسة فيه. العناوين الرئيسة والفرعية توضح النقاط الرئيسة لكل جزء من الفصل. المذكرات أو التوضيحات على الهامش، أو الأسئلة قد تلخص أو تشير إلى كثير من النقاط المهمة. الكلمات المكتوبة بطريقة خاصة "خط عريض"، أو "ما تحته خط"، أو بلون مختلف قد تشير إلى تعابير أو أفكار مهمة. الصور والرسوم البيانية، والجداول، والتوضيحات الموجودة بين الصفحات، توضح أيضاً المعلومات المهمة أو تلخصها.

إستراتيجية إلقاء النظرة العامة مهمة لاكتساب فكرة عامة عن الفصل أو الجزء المقروء، كما أنها مهمة لمساعدة الطالب على تذكر ما تعلمه مسبقاً عن الموضوع، ولخلق إطار ذهني تضع في داخله المادة التي ستقرأها.

١-٢ - طرح الأسئلة: Questioning

الإستراتيجية الثانية المفيدة ضمن إلقاء النظرة العامة، هي وضع أو صياغة أسئلة يحاول

الطالب الإجابة عنها أثناء قراءته للفصل. هناك طريقة سهلة وهي أن يحول الطالب كل العناوين الرئيسة والفرعية إلى أسئلة، وأن يحاول استخلاص الإجابات من قراءة المتن تحت كل عنوان. وتساعد إستراتيجية الأسئلة على التركيز على المعلومات المهمة الموجودة في كل قسم من أقسام الفصل.

ثانياً: إستراتيجيات القراءة الفعلية: Active reading strategies

حالما يتعرف الطالب على الفصل من خلال إلقاء نظرة عامة عليه، ومن خلال وضع الأسئلة، يكون مستعداً لقراءة الفصل بكامله. ولكنه بدلاً من أن يقرأ دون توقف، فإنه يستطيع تحصيل قدر أكبر من المعلومات من خلال القراءة الفعلية التي تستخدم فيها بعض الإستراتيجيات التي تساعد على رسوخ المادة المقروءة في الذهن، وعلى تسهيل إعادة قراءة الفصل في وقت لاحق. إحدى الإستراتيجيات الهامة للقراءة الفعلية هي البحث عن إجابات للأسئلة التي قام الطالب بصياغتها من العناوين الرئيسة والفرعية أثناء إلقاء النظرة العامة.

٢-١ - الوسم (وضع علامات) Marking

عندما يقرأ الطالب فصلاً، فإن إحدى الطرق المفيدة للإشارة إلى النقاط المهمة هي وسمها بقلم ملون، أو بوضع خط تحتها أو حولها. بيد أن هذا الوسم يصبح مهماً فقط عندما يستخدم للنقاط الرئيسية، وليس للتفاصيل الأقل أهمية. وهذا بالطبع يستدعي أن يكون الطالب قادراً على التمييز بين الأفكار المهمة والأفكار المساعدة.

إن عملية الوسم نفسها تساعد الطالب على التركيز على المادة، وتساعد على فهم ما يقرأ، وعلى تذكر ما يقرأه. وبوسمه للموضوعات المهمة فإنك تجعل المادة سهلة من خلال معرفة أهم النقاط التي ينبغي التركيز عليها عندما يعود للمراجعة.

٢-٢ - كتابة الحواشي: Annotating

إن كتابة الحواشي بنفس القدر من الفائدة إن لم تكن أكثر فائدة للتعرف على النقاط الأساسية أثناء القراءة التمهيدية والقراءة اللاحقة، إذا ما قورنت بالوسم. وكتابة الحواشي هي كتابة مذكرات (يصوغها الطالب بكلماته) على الهوامش في الكتاب الدراسي. تشمل كتابة الحواشي أيضاً استخدام رموز خاصة للدلالة على النقاط أو الكلمات المهمة في المتن.

وينبغي على المعلم تشجيع طلابه على كتابة الحواشي المشتملة على التوضيحات، أو التساؤلات، أو الفوائد على الكتاب المدرسي. أما أن يطلب من الطلاب عدم الكتابة على الكتاب لتسليمه نظيفاً إلى إدارة المدرسة في نهاية العام الدراسي فهذا من شأنه أن يخلق قراءاً ومتعلمين سلبيين، لا يتفاعلون مع المعلومة، ولا يحاولون الإضافة عليها أو نقدها، أو تصحيحها.

تستمد كتابة الحواشي أهميتها من كونها تتطلب كتابة النقاط المهمة باستخدام الكلمات الخاصة. وكما هو الحال مع الوسم، فإن الطالب قد يجد أن كتابة الحواشي تصبح أكثر فائدة إذا تمت أثناء القراءة الثانية، بعد أن يكون قد قرر ما هي النقاط الأكثر أهمية والتي تستدعي التعليق عليها بين السطور أو على الهامش.

ولا بد أن تكون مذكرات الهامش مختصرة جداً، وينبغي أن تلخص النقاط الرئيسة، وأن تشير إلى الأفكار الرئيسة في النص المقروء. إضافة للملخصات التي تقوم بكتابتها على الهامش، يمكن الطالب استخدام بعض الرموز للكلمات الشائعة والتي فهمها هو حتى ولو لم تكن هذه الرموز شائعة عند الآخرين، ومنها:

فكرة أساسية (فك)

ملخص (م)

مثال (ث)

تعريف (تع)

أهم النقاط (١، ٢، ٣)

نقاط غير واضحة (٤)

نقاط مهمة (*)

٢-٣- تدوين المذكرات (Note taking) :

إضافة إلى الوسم وكتابة الحواشي، فإن تدوين المذكرات على ورقة خارجية هي أيضاً إستراتيجية مفيدة للقراءة. يستغرق تدوين المذكرات بصفة عامة وقتاً أطول مقارنة بكتابة الحواشي، لأن الطالب يتنقل جيئةً وذهاباً بين المتن والورقة التي يكتب عليها. ولكن بعض الطلاب يفضلون طريقة التدوين هذه على بقية الطرق، لأنهم يرون أنها تجعلهم أكثر انهماكاً في الموضوع. إحدى الطرق الشائعة لتدوين المفكرات هي تدوين الملخصات في شكل قائمة موجزة، مع استخدام فراغات بداية الفقرات، والحروف، والأعداد، للإشارة للأفكار الرئيسية والتفاصيل المهمة.

الطريقة الأخرى الشائعة تسمى (طريقة كورنيل)، وفيها تقسم الصفحة إلى قسمين طوليين: قسم بعرض ٢ بوصة إلى اليمين، وقسم آخر بعرض ٨ بوصة إلى الشمال، مع الفصل بينهما بخط طولي. وبعد أن يفرغ الطالب من قراءة قسم من الكتاب المدرسي، يقوم بتدوين ملخص لما قرأه في جملة أو جملتين يصوغها بكلماته الخاصة ويدونها في الجزء الأيسر- (جزء الثمان بوصات)، مع ترك سطر بين كل ملخص وآخر. وفي النهاية، يقوم بقراءة ملخصاته

ووضع خطوط تحت الكلمات الرئيسة، أو الجمل الرئيسة القصيرة. بعد ذلك يقوم الطالب بنقل الكلمات المختارة إلى العمود ذي البوصتين في مواجهة الملخص الذي دونه. هذه الطريقة تمد الطالب بمفكرات مريحة جداً للدراسة. يمكن استخدام الكلمات في العمود الأصغر (إلى اليمين) لتذكير الطالب بالأفكار الرئيسة التي قام بتدوينها في العمود الذي على الشمال.

٢-٤ - التسميع أو الإلقاء: Reciting

هناك إستراتيجية مفيدة تجعل الطالب يتعرف على النقاط الرئيسة فيما يقرأ، والتي تساعد بدورها في الوسم والكتابة على الحواشي وتدوين المفكرات. هذه الإستراتيجية هي: الإلقاء أو التسميع، أو بمعنى آخر أن يعيد الطالب لنفسه خلاصة ما قام بقراءته فور الانتهاء منه. بعد قراءته لقسم من كتاب، أو جزء من فصل، أو بعد دقائق قليلة من القراءة المستمرة، يضع الكتاب جانباً، ويحدث نفسه بما يتذكره مما قرأ. بعد ذلك، يرجع ثانية إلى ما قرأ ويقوم بوسم النقاط المهمة التي تذكرها، ثم يشرع في كتابة الحواشي وتدوين المفكرات. هذه الطريقة تجعل الطالب يتعرف على النقاط الرئيسة، ويثبتها في ذهنه ما قد فهمه من قراءته.

ثالثاً: إستراتيجيات المراجعة: Reviewing strategies

كما أن الطالب يحصد الفائدة من خلال تطبيق إستراتيجيات القراءة، ويحصل على أفضل النتائج من الاستذكار بهذه الطريقة، فإنه بكل تأكيد سوف يحتاج إلى قراءة الفصل مجدداً في وقت لاحق للاستذكار استعداداً للاختبار، أو لكتابة واجب دراسي في موضوع ذي صلة. وإذا أنجز إستراتيجيات الوسم، وكتابة الحواشي، وتدوين المفكرات، بشكل جيد، فإن هذه المرحلة الأخيرة من دراسته للكتاب المدرسي تصبح أسهل بكثير مما لو لم يفعل ما سبق من خطوات.

٣-١ - المراجعة (Reviewing)

مراجعة فصل من كتاب تتضمن إعادة الاطلاع على المادة التي اطلع عليها في مرحلتي القراءة التمهيديّة (إلقاء النظرة العامة) والقراءة الفعلية، وذلك لتثبيت ما تعلمه. ولمراجعة فصل في كتاب، يقوم الطالب في البداية بقراءة كل ما وسمه، وكل الحواشي التي كتبها، ومفكرات الهامش الخاصة بالمؤلف. ثم يقوم بقراءة أي مفكرات كان قد كتبها على ورقة خارجية. وإن كانت هناك أسئلة للمراجعة في نهاية الفصل، فيتأكد من أنه يستطيع الإجابة عنها كلها. وطريقة أخيرة للمراجعة، هي إلقاء نظرة على الفصل، وسؤال الطالب نفسه بتخيل العناوين الرئيسية، والعناوين الفرعية كأسئلة. وسؤال نفسه عن كل ما هو مكتوب بخط عريض أو بخط مائل في المتن.

٣-٢ - القائمة الموجزة، وخريطة المفاهيم (Outlining & Concept Mapping)

إن كان الطالب قد دون مفكراته أثناء القراءة في شكل حواشي على الهامش، أو في شكل مفكرات على ورقة منفصلة، فإن من أكثر الطرق فائدة لتنظيمها بغرض تثبيت المعلومات، هو أن يقوم بتنظيمها في شكل قائمة موجزة (outline)، أو في شكل خريطة مفاهيم (concept mapping). القائمة الموجزة هي قائمة منظمة تحتوي على الأفكار الرئيسة للكاتب، والنقاط المساعدة الهامة، وتوضح العلاقات، والأهمية النسبية للأفكار باستخدام فراغات بداية الفقرات، الحروف، والأعداد. خريطة المفاهيم تصور المعلومات في شكل رسم تخطيطي بدلاً عن القائمة. قد يجد الطالب نفسه مفضلاً إحدى هذه الطرق على الأخرى وفقاً لوضع أو لآخر. ويكون من الأفضل أن يجرب الطريقتين معاً ليختار أفضلهما، وفقاً لمنظوره الخاص.

٣-٢-١ القائمة الموجزة (Outlining)

ينبغي ألا تحتوي القائمة الموجزة على كل النقاط الموجودة في الفصل، وذلك لتصبح

ذات فائدة، ولكنها ينبغي أن تتضمن فقط أكثر النقاط أهمية؛ تلك التي يشعر الطالب أنها تستحق التعلم، ويريدها أن تبقى دوماً في الذاكرة، كما هو الحال مع الوسم، وكتابة الحواشي، وتدوين المفكرات. لإعداد القائمة الموجزة لفصل ما لا بد أن يبدأ الطالب بكتابة جملة واحدة يصوغها بكلماته الخاصة، بحيث توضح النقطة الأساسية الإجمالية للفصل. وبعدها، يتبع هذه الإفادة التلخيصية بكلمات أو عبارات قصيرة (تكون من كلماته أيضاً)، وتعبر عن أهم نقاط الكاتب. ويطلب من الطالب أن يرتب هذه النقاط وفق الترتيب الذي تظهر فيه في الفصل باستخدام حروف، وأعداد، وفراغات بداية الفقرات، لتبين ما يربط بينها.

٣-٢-٢- خريطة المفاهيم Concept Mapping

كما هو الحال مع القائمة الموجزة، فإن خريطة المفاهيم توضح كيف أن النقاط المهمة ترتبط بعضها ببعض. ولكن خريطة المفاهيم تختلف بأنها رسم تخطيطي للأفكار ولا تصورها بالضرورة بالترتيب الذي ظهرت به في الفصل، ولكنها تظهر علاقة الأفكار بعضها ببعض. ولرسم خريطة المفاهيم، يبدأ الطالب برسم دائرة أو صندوق في منتصف أو في أعلى الورقة، ويكتب داخلها النقطة الأساسية الإجمالية للفصل. ثم يوضح النقاط الأساسية والأفكار المساعدة المهمة في الفصل باستخدام صناديق أو دوائر تتفرع من الصندوق الرئيس، واستخدم الخطوط لتقوم بالربط فيما بينها بطريقة منطقية ذات معنى.

٣-٣- إعادة الصياغة والتلخيص (Paraphrasing & Summarizing)

تتضمن القائمة الموجزة وخريطة المفاهيم التعبير عن أهم نقاط المؤلف بكلمات الطالب الخاصة. هذا ما يسمى بإعادة الصياغة (Paraphrasing)، ثم إن إعداد وتنظيم النقاط الهامة والأفكار الأساسية للمؤلف في شكل قائمة موجزة، أو في شكل خريطة مفاهيم، ما هي إلا عملية تلخيص لأهم أفكار المؤلف. ولعل إعادة الصياغة والتلخيص هما خير اختبار لمدى

فهم الطالب لما قرأ، لذلك فهما يشكلان إستراتيجيات مفيدة جداً للمراجعة، إضافة إلى أهميتها في تنمية قدراته في تدوين المفكرات، وكتابة الاختبارات المقالية، والأوراق البحثية.

٣-٣-١ - إعادة الصياغة Paraphrasing

تعني إعادة الصياغة أن يستخدم الطالب كلماته الخاصة لصياغة معنى قصده المؤلف. وعندما يعيد الصياغة فإنه يعبر عن نفس المعنى الذي قصده المؤلف، ولكنه يستخدم كلماته الخاصة باستثناء القليل من الكلمات والتعابير التي لا يمكن إعادة صياغتها. مثلاً، نص كهذا: "منذ سنوات قليلة مضت، كان الفحم على وشك الخروج من دائرة مصادر الطاقة. واليوم فُتح الباب مجدداً متيحاً الفرصة للفحم لدخول سوق الطاقة. لماذا ظهر ذلك؟ السبب الرئيس لعودة الفحم هو التصميم الجديد للمواقد التي جعلت احتراق الفحم نظيفاً..."

يمكن إعادة صياغة النص السابق ليصبح كالتالي:

"دخل الفحم سوق الطاقة مجدداً بفضل استخدام المواقد الجديدة التي جعلت احتراق الفحم نظيفاً".

٣-٣-٢ - التلخيص Summarizing

التلخيص قريب الصلة جداً بإعادة الصياغة. بمعنى أن الطالب في كلا الحالتين يستخدم كلماته الخاصة للتعبير عن أهم نقاط المؤلف. ومن ناحية أخرى، فإن التلخيص يشبه إعداد القائمة الموجزة وخريطة المفاهيم، في أن الطالب يعبر في كلٍ عن النقاط المهمة التي تعرّض لها المؤلف. ولكن يتفرد التلخيص بأنه يتضمن استخدام الطالب كلماته الخاصة لإعادة صياغة أهم نقاط المؤلف -دون التعرض للتفاصيل- ولكن في جمل مكتملة وفقرات، شريطة أن تقصر القطعة. وعلى سبيل المثال، فإن محتويات فصل كامل من كتاب مدرسي

يمكن اختصارها في فقرة واحدة أو فقرتين توضحان الطرح العام للكتاب، وكل الأفكار المهمة المساندة. ولا يشتمل الملخص على آراء الطالب الخاصة للموضوع، ولا وجهة نظره عما أورده المؤلف من نقاط، لأنه يعيد فقط صياغة أطروحة المؤلف الرئيسة، والنقاط الهامة، باستخدام كلماته الخاصة. فالتلخيص هو إعادة صياغة مع اختصار بحذف التفاصيل.

عندما يكتب الطالب ملخصاً، عليه أن يبدأ بإعادة صياغة أطروحة المؤلف، أو النقطة الأساسية الإجمالية، ثم يكتب إفادات تعيد صياغة النقاط الأساسية بالترتيب نفسه الذي ظهرت به في الفصل. إن التلخيص يصبح أمراً يسيراً إن قام الطالب قبله بالاهتمام بالوسم وكتابة الحواشي أثناء قراءته. ولعل أسهل طريقة للتلخيص، هي أن يبدأ الطالب بإعداد القائمة الموجزة وخريطة المفاهيم، ثم يشرع في التلخيص بأن يحول كل نقطة في القائمة إلى جملة كاملة، كجزء من الفقرة.

المراجع

- Meagher, Don. (1997). **Handbook for critical reading**. New York: Harcourt Brace College Publishers.