البحث الخامس:

فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات

إعداد :

د / بدوي أحمد محمد الطيب

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي
قسم التدريب والإعلام

فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات

د / بدوي أحمد محمد الطيب

• مستخلص البحث:

تم إجراء هذا البحث تحت عنوان " فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهات المعلمين نحوها " حيث اقتصر البحث الحالي على تحديد فاعلية استراتيجية التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الطلاقة (القراءة الشفهية)، والفهم المقروء، والفهم المسموع، والكتابة لدى عينة قوامها (١٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، المطبق عليهم برنامج القرائية منذ الصف الأول الابتدائي، وكذلك التعرف على اتجاهات عينة من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو هذه الاستراتيجيات، وقد استخدم البحث ست أدوات تمثلت في: قائمة بمهارات الطلاقة (القراءة الشفهية)، والفهم المقروء، والفهم المسموع، والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي. واختبار الطلاقة (القراءة الشفهية). واختبار الفهم المقروء. واختبار الفهم المسموع. واختبار الكتابة. ومقياس اتجاهات المعلمين. وبعد تطبيق الأدوات وإجراء المعالجات الإحصائية أسفرت النتائج عن: ٨٠ ٪ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث قد حققوا أو تجاوزوا المعيار المحدد في اختبار الطلاقة (القراءة الشفهية)، و٩٠ ٪ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث قد حققوا أو تجاوزوا المعيار المحدد في اختبار الفهم المقروء، و٧٠ ٪ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث قد حققوا أو تجاوزوا المعيار المحدد في اختبار الفهم المسموع، و ٨٦ ٪ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث قد حققوا أو تجاوزوا المعيار المحدد في اختبار الكتابة، كما أن النتائج الخاصة باتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات جاءت موجبة. وتؤكد هذه النتائج فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وكذلك رضا معلمي الصفوف الثلاثة الأولى عن هذه الاستراتيجيات.

Effectiveness of the Study Strategies in aProgram Develop TheReadingSkills of Primary Stage Pupils and to assess Teachers' Attitudes Towards these Strategies

Abstract

The current study aims at investigating the effectiveness of the study strategies ued to develop the skills of fluency (reading aloud), reading comprehension, listeningcomprehension and writing for asample of 100 third primary pupil'sThe study also assessesthe teachers' attitudestowards thesestrategies.The results showed: 80 % of the pupil's achieved the fluency criterion.90% of the pupil's achieved the reading comprehension criterion .70% the pupils achieved the listening comprehension criterion.86% the pupil's acheved the writing criterion.The teachers' attitudes towards the study strategies were positive.

• مقدمة:

تُعد اللغة من أهم الظواهر الاجتماعية التي أنتجها العقل البشري من خلال مراحل تطوره؛ لما لها من أهمية في التعبير عن حاجات الإنسان، ومشاعره، وأحاسيسه، وهي أداته في التحصيل الدراسي، فبها يكتب المواد الدراسية في مراحل التعليم المختلفة، وبها يتفاعل مع الآخرين.

وتُعد اللغة ضرورية للتعبير عن الأفكار، وتؤدي دورًا في تكوين المفاهيم والمدركات الكلية، وفي القيام بكثير من العمليات العقلية، للتحليل والتعميم والإدراك والحكم والاستنتاج(فتحي يونس: ٢٠١٠، ٩)*.

واللغة من أبرز الظواهر الإنسانية، ومن أوضح خصائص الجنس البشري، فهي مرآة العقل، وحافظة المعرفة؛ لذلك ظهرت نظريات عديدة تفسر مفهومها، وكيفية نشأتها واكتسابها (فايزة عوض: ٢٠٠٣، ٩)، واللغة العربية لغة القرآن الكريم، أقوى رابط بين أبناء العالم العربي والإسلامي، وهي الأداة التي من خلالها يتم الحفاظ على التراث، ومن ثم الحفاظ على الرابطة القومية بين أبناء الأمة العربية (محمود رشدي خاطر: ١٩٩٠، ٢٧).

واللغة لها فنون أربعة هي، الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ويصنف كل من الاستماع والتحدث على إنهما الجانب الشفهي من اللغة، بينما يصنف كل من القراءة والكتابة على أنهما مهارتان تتعلقان بالصورة المرئية من اللغة، كما تصنف مهارات اللغة تصنيفا أخر بحسب النشاط اللغوي للإنسان، فيصنف كل من التحدث والكتابة على أنهما الجانب الإنتاجي أو التعبيري من اللغة، بينما الاستماع والقراءة منها متعلقان بجانب الاستقبال في اللغة، وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن هذه الفنون الأربعة تعمل في تكامل وترابط فيما بينها، ولاتعمل منفصلة، ومن ثم فإن أي من هذه الفنون يؤثر ويتأثر بنمو الفنون الأخرى، وبناءً على ذلك لاينبغي الاهتمام بفن دون أخر أو التركيز عليه على حساب غيره (حسن شحاته: ٢٠٠٤، ٣١)، ويتطلب النجاح في تعليم القراءة فهمًا واعيًا للقراءة مفهومًا وطبيعة وأهمية ومهارات؛ لتمكين المتعلم من الوصول إلى مستوى يؤهله للتعامل مع اللغة المكتوبة تعرفا ونطقا وفهمًا، ويتطلب أيضًا إكساب نوعين من المهارات والمعارف، نوع يتصل بفهم نظام الكتابة للغة، وأخر يتعلق بفهم اللغة بشكل عام.

ومن أهم ما يحتاجه المتعلم في تعلمه القراءة، الوعي بالصور الصوتية للوحدات اللغوية تأملا وإصدارًاللأحكام حول الخصائص الصوتية للمفردات، وتعلمًا للتطابقات بين الصور الصوتية والصور الخطية، كما يحتاج إلى الألفة بالتهجى، وتمييز الكلمات وتعرفها، وفهم المقروء، فالمتعلم الجيد للغة بشكل عام هو الذي يصل بعد مروره بخبره تعليمية معينة إلى المستوى الذي يمكنه من إلف الأصوات العربية والتمييز بينهما، وفهم دلالاتها والاحتفاظ بها حية في ذاكرته، وفهم العناصر المختلفة لبنية اللغة وتراكيبها، والعلاقات التي تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللغة (محمود سليمان: ٢٠١٢، ٣). (Mayer: 2010).

والقراءة لها منزلة رفيعة بين فنون اللغة، وينظر إليها حديثًا على أنها نشاط يهدف إلى استرجاع منطوق أو ذهني لمعلومات مخزنة، سواء كانت تلك المعلومات على شكل حروف، أو رموز، أو حتى صور، وذلك عن طريق النظر أو اللمس كما هو الحال في لغة برايل للمكفوفين، ومن ثم فإن القراءة هي المفتاح الذي تفتح به أبواب المعرفة الإنسانية (محمد سالم: ٢٠١٢، ١٧).

---

* يشير الرقم الأول إلى سنة النشر والرقم الثاني إلى رقم الصفحة في المرجع.

وتعتبر القراءة إحدى المهارات اللغوية الأساسية التي يحرص التعليم الحديث على تطوير تعليمها وتعلمها، كما أن للقراءة مهارات ترتبط بالجانب الفسيولوجي الميكانيكي مثل مهارات تعلم الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها، ومهارات ترتبط بالجانب الفكري والعقلي لعملية القراءة وتشمل مهارات الفهم القرائي، ومهارة السرعة في القراءة، حيث نرى أن أهم أنواع القراءة الرئيسة فيها القراءة الصامتة، والجهرية، والقراءة للدراسة، وقراءة الاستمتاع، أما مكونات عملية القراءة فهي الانتباه والإدراك والتعرف والنطق والفهم (ذياب كلش: ٢٠١٢، ١١٠).

وفي ضوء هذه الأهميةالكبيرة للقراءة فإن أهميتها تبرز بالنسبة للطلاب في مراحل تعليم مختلفة، ولاسيما المرحلة الابتدائية، لأن النمو اللغوي في هذه المرحلة يزداد ويتطور، فقد أوضحت دراسات عدة أن في هذه المرحلة يحدث تطور مهم في نمو فنون اللغة الأربعة، إذ تزداد قدرة الطفل على الاستماع لفترة طويلة، وكذلك تنمو قدرته على التعبير عن نفسه بطلاقة وحيوية، ويتعلم أثناء المرحلة الابتدائية معظم المهارات التي تحتاجها عملية القراءة، فهو قادر على تعرف كلمات كثيرة وفهمها ونقدها، وتتطور القدرةعلى القراءة بعد ذلك إلى التعرف على الجمل وربط مدلولاتها بأشكالها، ويتقن الطفل القراءة الجهرية وتزداد سرعته في القراءة الجهرية مع انتقاله من صف دارسي إلى الصف الذي يليه، ويستطيع الطفل في هذه المرحلة تمييز المترادفات واكتشاف الأضداد، وأيضًا تنمو مهارات الكتابة لديه، ويعبر عن نفسه بأسلوب صحيح وواضح، ويعتبر النمو اللغوي في المرحلة العمرية من ٦ – ٩ سنوات أمرًا بالغ الأهميةبالنسبة للنمو العقلي والاجتماعي والانفعالي (حسن شحاته: ٢٠١٣). (Zola: 2009).

ويرى حسن شحاته (٢٠١٢، ١٧٩)، أن تعليم المفردات هو الأساس في تعليم اللغة، كما أن تعليم المفردات لايقوم على تحديد كلمات وعرضها على المتعلم عرضًا مجردًا، بل لابد من استخدام استراتيجيات في تعليمها لتحقيق أفضل النتائج، وتبعًا لذلك يتم البحث عن استراتيجيات فعالة في تعليم المفردات، وإجراءات تضمينها في كتب القراءة؛ لتساعد المتعلمين على اكتشاف المفردات وتمكنهم من زيادة فهمهم القرائي، وكذلك تحصيلهم الدراسي؛ لذا جاء اهتمام وزارة التربية والتعليم بتطبيق مشروع القرائية الذي يعتمد على الطريقة الصوتية في تعليم القراءة على تلاميذ الصف الأول الابتدائي عام ٢٠١١، حيث أعلنت الوزارة يجب أن يتعلم كل طفل مصري القراءة والكتابة وكل معلمٍ ومعلمة للصف الأول يجب أن يتعلم طريقة تعليم القراءة للصفوف الأولى، وبناءً عليه تبنت وزارة التربية والتعليم برنامج القرائية كبرنامج تجريبي للقراءة في المراحل الأولى منخلالمشروع تحسين الأداء التعليمي للبنات كمشروع وطني لتحسين القراءة في الصفين الأول والثاني الابتدائي، وبدأت تطبيق المشروع في كافة المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم والبالغ عددها (١٦) ألف مدرسة، وقد دعم مشروع تحسين الأداءٍ التعليمي للبنات برنامج القرائية الذي تطبقه وزارة التربية والتعليم، وتحقيقا لأهداف المشروع بدأت الوزارة في تدريب معلمي الصفوف الثلاثة الأولى منذ أكتوبر ٢٠١١ في (٢٣) محافظة على

استخدام الطريقة الصوتية في تعليم القراءة والكتابة من خلال مجموعة استراتيجيات تدريس متنوعة، وقد شارك الباحث في تدريب هؤلاء المعلمين وكذلك موجهي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال وحدة القرائية بوزارة التربية والتعليم، كما شارك أيضًا في إعداد الأدلة الإرشادية للصفوف الأول والثاني والثالث خلال عام ٢٠١٣، وقد لاحظ الباحث أنه منذ تطبيق هذا المشروع في عام ٢٠١١، وحتى الآن لم تجر دراسات علمية ميدانية تحاول التعرف على فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن هذا البرنامج في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، وكذلك اتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات، من هنا رأى الباحث ضرورة إجراء هذا البحث.

- **مشكلة البحث**:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة التعرف على فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي واتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات،ولبحث هذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الطلاقة (القراءة الشفهية) لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟
- ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الفهم المقروءلدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟
- ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الفهم المسموع لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟
- ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟
- ما اتجاهات معلمي اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة؟

- **حدود الدراسة**:

اقتصر البحث الحالي على ما يأتي:

- تحديد فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات:
  - ✓ الطلاقة (القراءة الشفهية).
  - ✓ الفهم المقروء.
  - ✓ الفهم المسموع.
  - ✓ الكتابة.
- عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المُطبق عليهم برنامج القرائية.

• **مصطلحات البحث**:

• **استراتيجيات**:

تُعرف الاستراتيجية إجرائيًا في هذا البحث بأنها مجموعة من الإجراءات التدريسية المختارة من قبل المعلم أو مصمم التدريس، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف المرجوة بأقصى فاعلية، وفي ضوء الإمكانات المتاحة.

• **برنامج القرائية**:

هوبرنامج تبنته وزارة التربية والتعليم يهدف إلى تحسين قدرة التلاميذ على القراءة باستخدام الطريقة الصوتية التي تعنى بالرمز الصوتي للحرف وليس اسمه (الحرف + حركة الحرف = صوت الحرف).

• **مهارات القراءة**:

تُعرف القراءة بأنها عملية عقلية ومركبة تشمل تعرف ونطق وتفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، مع فهم المعاني التي تعبر عنها تلك الرموز بالإضافة إلى التفكير الخلاق والنقد له، وتتكون من ثلاث مهارات أساسية هي التعرف والفهم والسرعة (فتحي يونس: ٢٠١٤، ١٠٥).

• **الاتجاهات**:

يعرف (فرج طه: ١٩٨١، ٨٨) الاتجاه بأنه استعداد وجداني مكتسب نسبيًا، يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء موضوعات معينه من حيث تفضيلها أو رفضها.

والاتجاهات في هذا البحث تتمثل في: مجموع درجات استجابات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بشأن استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية على بنود مقياس لفظي من إعداد الباحث، وفقا لطريقة ليكرت Likart.

• **فروض البحث**:

- استجابات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المطبق عليهم برنامج القرائية على اختبار الطلاقة (القراءة الشفهية)تحقق معيار الأداء المحدد (٤٥) كلمة في الدقيقة (وزارة التربية والتعليم: ٢٠١٣).
- استجابات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المطبق عليهم برنامج القرائية على اختبار الفهم المقروء تحقق معيار الأداء المحدد (إجابة ٩ أسئلة من أسئلة الاختبار).
- استجابات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المطبق عليهم برنامج القرائية على اختبار الفهم المسموع تحقق معيار الأداء المحدد (إجابة ٨ أسئلة من أسئلة الاختبار).
- استجابات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المطبق عليهم برنامج القرائية على اختبار الكتابة تحقق معيار الأداء المحدد (إجابة ١٧ سؤالا من أسئلة الاختبار).
- اتجاهات معلمي اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية موجبة.

• **منهج البحث**:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي بإجراءاته وأدواته، وذلك بهدف قياس فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات الطلاقة (القراءة الشفهية)،والفهم المقروء، والفهم المسموع، والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من خلال اختبارات يتم تصميمها لهذا الغرض، وكذلك التعرف على اتجاهات معلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى نحو هذه الاستراتيجيات.

• **خطوات البحث وإجراءاته**:

تسير خطوات البحث وإجراءاته علىالنحو التالي:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه:

ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهاراتالطلاقة (القراءة الشفهية)لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

يقوم الباحث بما يلي:

- الاطلاع علىالدراسات والبحوث والأدبيات السابقة التي تناولت مهارات الطلاقة (القراءة الشفهية)لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- إعداد قائمة بمهارات الطلاقة (القراءة الشفهية) المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وعرضها على المتخصصين للتحقق من صدقها.
- تصميم اختبار في المهارات الفرعية لمهارة (الطلاقة الشفهية) والتحقق من صدقه وثباته تمهيداً لتطبيقه على عينة البحث.

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه:

ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الفهم المقروء لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

يقوم الباحث بما يلي:

- إعداد قائمة بمهارات الفهم المقروء اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات المتخصصة والدراسات والبحوث السابقة، وعرض القائمة علىالمتخصصين للتحقق من صدقها.
- تصميم اختبار في مهارات الفهم المقروءوالتحقق من صدقه وثباته تمهيداً لتطبيقه على عينة البحث.

للإجابة عن السؤال الثالث ونصه:

ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الفهم المسموع لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

يقوم الباحث بما يلي:

- إعداد قائمة بمهارات الفهم المسموع اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وذلك منخلال الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات المتخصصة، وعرضها علىالمتخصصين للتحقق من صدقها.
- تصميم اختبار في مهارات الفهم المسموع والتحقق من صدقه وثباته تمهيداً لتطبيقه على عينة البحث.

للإجابة عن السؤال الرابع ونصه:

ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

يقوم الباحث بما يلي:

- إعداد قائمة بمهارات الكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والأدبيات المتخصصة، وعرضها على المتخصصين للتحقق من صدقها.
- تصميم اختبار في مهارات الكتابة والتحقق من صدقه وثباته تمهيدًا لتطبيقه على عينة البحث.
- تطبيق الاختبارات على عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المطبق عليهم برنامج القرائية في الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي.

للإجابة عن السؤال الخامس ونصه:

ما اتجاهات معلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة؟

يقوم الباحث بما يلي:

- تصميم مقياس اتجاهات وفقًا لطريقة ليكرت Likart ذي الخمس درجات، وبعد التحقق من صدقه وثباته يتم تطبيقه على عينة من معلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.
- تطبيق مقياس الاتجاهات على عينة من معلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا وتقديم التوصيات والمقترحات.

- **أهمية البحث**:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

- تقديم التوصيات والمقترحات للمسئولين عن التعليم التي تساعدهم في التخطيط واتخاذ القرارات لرفع مستوى تدريس القراءة، ونتائج تعلم التلاميذ.
- تضمين نتائج هذا البحث الخاصة بمهارات الطلاقة (القراءة الشفهية)، والفهم المقروء، والفهم المسموع والكتابة في تصميم وتطوير مناهج اللغةالعربية، ومواد التدريس من أجل رفع مستوى تدريس القراءة في الصف الثالث الابتدائي.
- وضع خط أساسيوطني لمهارات القراءة في الصف الثالث الابتدائي، لقياس التقدم في المستقبل في ارتفاع مستوى الأداء في القراءة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- بناء قدرات وتعميق القاعدة المعرفية لموجهي ومعلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى ليتمكنوا من تطبيق هذا النوع من التقييم.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

سوف يتناول الباحث في هذا الجزء الجوانب النظرية التي تتعلق بمتغيرات البحث والتي تتمثل في محورين:

- الأول: يتناول أهمية القراءة،واستراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية المطبق حاليًا في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.

- الثاني: دور المعلم في توظيف هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى وفيما يلي تفصيلا لذلك.

- **المحور الأول:أهمية القراءة واستراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية** :

- **أولاً: أهمية القراءة**

إن القراءة مصدر غني من مصادر الثروة اللغوية، وليس المقصود الثروة اللغوية الحصيلة اللفظية من الكلمات وأساليب الجمل والعبارات، وإنما المقصود ما يكتسبه المتعلم من معان وأفكار، وما تزوده به القراءة من معرفة ومعلومات واتجاهات وأراء، وكانت القراءة في الماضي مرادفه للنطق ولازال هذا المفهوم مسيطرًا على عدد كبير من المعلمين، فدرس القراءة عندهم ينصب على ضبط نطق الكلمات دون تدريب الطفل على إعمال عقله فيما يقرأ، وهكذا الطفل في الماضي يتعلم ليقرأ ولايقرأ ليتعلم. إن هدفنا اليوم أن يقرأ الطفل ليتعلم، فاللغة ليست مادة أو موضوعًا في حد ذاتها، وإنما هي وعاء يحتوي على المواد والموضوعات المختلفة، فالعناية يجب أن تتم بالوعاء وبمحتوياته على حد سواء، وبمعنى أخر إن اللغة وسيلة إلى غاية، وليست غاية في حد ذاتها.

ويرى مدكور (٢٠٠٧ ، ١٧٣) إن عملية القراءة تعرف، وفهم، واستبصار، أو إدراك بصري للرموز المطبوعة وفهمها، وهو أعمق من التعرف والفهم بكثير، لأن الاستبصار ليس مجرد فهم المعاني وإنما هو أيضًا إدارك للعلاقات وتصور للنتائج والاحتمالات المتوقعة وإدراك ما وراء السطور من معان خفية ومدلولات ضمنية، وتنبؤ وحسن توقع ما ستكون عليه الأمور، وما سيترتب على ذلك من قراءات وأحكام.

إن للقراءة أهمية في حياة الفرد والمجتمع، فهي من النشاطات اللغويةالمتميزة بوصفها أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بما أنتجه وينتجه العقل البشري، وهي من وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي، فعن طريقها يشبع الفرد حاجاته وينمي فكره وعواطفه ويثري خبراته بما تزوده من أفكار وآراء وخبرات، كما أنها الينبوع الفياض الذي يمد الفرد دائمًا بالأفكار التي تشحذ قواه العقليه وترهف مشاعره، فيصبح أكثر قدره على مجابهة الحياة بما فيها من مصاعب وعقبات، لهذا كانت القراءة ولاتزال لازمة، لها قيمتها وأثرها في حياة الفرد (عدنان الخفاجي: ٢٠١٤ ، ٢٧).

لذلك يمكن القول أن القراءة مفتاح التعلم والتعليم، ويرى بعض العلماء: إن ملكة القراءة بمثابة حاسة مكتسبة تضم إلى الحواس الأصلية وتزيد من مقدرة اطلاع الإنسان، فإذا كان الإنسان يطلع على كثير من الأشياء بواسطة حواسه مباشرة، فإنه يستطيع أن يطلع على كثير من الأمور بواسطة القراءة بصورة غير مباشرة، فالقراءة أحد ثلاثة ينابيع يستقي الإنسان منها معلوماته، وهي المشاهدة والمخاطبة والقراءة، والقراءة أوسعها، فالقراءة توسع دائرة معارف القارئ وتزوده بأنواع من الخبرات والحقائق التي تتصل بنفسه وبالعالم الخارجي الذي يعيش فيه، وهذا ما جعل المفكر الفرنسي (فولتير) يقول عندما سئل عمن سيقود الجنس البشري؟ (الذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون). (سيد يوسف: ١٩٩٠، ٥٦).

إن قراءة ساعة في وقت الفراغ تعادل حياة أشهر؛ لأن القراءة تنقل القارئ في جو ملئ بالتجارب الإنسانية التي لايحصل عليها المرء بمفرده مهما طال عمره فتجعل عمره قديمًا قدم الأزل ومستمرًا استمرار الدهر. ولايقف الحد عند تحصيل المعرفة، ولكن للقراءة فائدة في بناء شخصية القارئ من خلال تأثره بالشيئ المقروء، أي أن للقراءة دورًا في تغيير السلوك البشري وتعديله، وهنا يجب أن نحرص على أن تكون النصوص المقروءة هادفة وجيدة من حيث الفكرة والمعنى.

زيادة على ذلك فإن للقراءة فائدة لاتقل أهمية عما تقدم، فهي تحقق نوعًا من المتعة والترويح عن النفس، وقضاء أوقات الفراغ، ولله در المتنبي الذي يرى في الكتاب خير جليس للإنسان إذ قال:

أعز مكان في الدنى سرج سابح ❖ وخير جليس في الزمان كتاب.

أما أمير الشعراء أحمد شوقي فقد استبدل بأصحابه الكتب لما وجد فيها من وفاء في إعطاء العلم والمعرفة إذ قال:

أنا من بدل بالكتب الصحابا ❖ ولم أجد لي وفيًا إلا كتابًا.

من هنا جاء اهتمام وزارة التربية والتعليم بتطبيق برنامج القرائية على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، حيث يقع تلميذ هذه المرحلة في الفئة العمرية ٦ – ٩ سنوات وتتميز هذه المرحلة بخصائص لغوية وجسمية وعقلية محددة، فتزداد مفردات الطفل ويزداد فهمه لها، ويدرك الطفل التباين والاختلاف القائم بين الكلمات، ويدرك التماثل والتشابه اللغوي، ويزيد إتقانه للخبرات والمهارات اللغوية، ويتضح إدراكه للمعاني المجردة مثل الكذب، الصدق، الأمانة، العدل، الحرية، ويظهر الاستمتاع الفني والتذوق الأدبي لما يقرأ، كما يلاحظ أن البنات يفقن البنين في القدرة اللغوية، ويجب على الوالدين والمربين مراعاة أهمية قراءة الأطفال للقصص وفهمهم لها وتلخيصها، وأهمية التدريب اللغوي السليم والعناية بالفصحى.

وعندما يلتحق الطفل بالمدرسة الابتدائية يكون محصوله اللغوي من المفردات ما يقرب (٢٥٠٠) كلمة، كما يبدأ الطفل خلال هذه المرحلة في استخدام الجمل الطويلة، ويتأثر الطفل في استخدامه للجمل بمدى نضجه وتدريبه واختلاطه بأترابه، ويستخدم الطفل الأسماء ثم الأفعال ثم الحروف والضمائر والروابط التي تصل بين المعاني المختلفة في تعبيراته (حسن شحاته: ٢٠١٣).

ومن المبررات القوية التي دفعت وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة إنشاء وحدة للقرائية تتبنى هذا المشروع وتشرف على تنفيذه وتفعيله، باستخدام مجموعة من استراتيجيات التدريس نتائج الدراسة الميدانية التي أجرتها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية للتدريس المحسن للقراءة في الصفوف الثلاثة الأولى، حيث استهدفت هذه الدراسة تقييم مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين لم يستفيدوا من التدريس المحسن للقراءة في برنامج القرائية، الذي طبق في الصفين الأول والثاني الابتدائي، وكان ذلك في مارس ٢٠١٢م، وقد تم اختيار عينة الدراسة من خمس مناطق على مستوى الجمهورية هي: جنوب الصعيد، وشمال الصعيد،والقاهرة

الكبرى،وشرق الدلتا، وغرب الدلتا، حيث تم اختيار (٢٠٠) مدرسة ابتدائية بصورة عشوائية، بواقع (٤٠) مدرسة من كل منطقة، وفي كل مدرسة تم اختيار (١٠) تلاميذ خمسة أولاد، وخمس بنات بصورة عشوائية، وبذلك يكون حجم العينة بلغ (٢٠٠٠) ألفين تلميذ وتلميذه، وقد تم تطبيق ستة اختباراتعلى عينة الدراسة تمثلت في:

- اختبار محدد المدة للتعرف على أصوات المقاطع (دقيقة واحدة).
- اختبار محدد المدة لقراءة كلمات لامعنى لها (مقاطع)(دقيقة واحدة).
- اختبار محدد المدة للطلاقة في القراءة الشفهية (قراءة فقرة) (دقيقة واحدة).
- اختبار الفهم من خلال القراءة (٦ أسئلة).
- اختبار الفهم من خلال الاستماع (٧ أسئلة).
- اختبار الفهم من خلال الاختيار من بين الأقواس (المتاهة) أربعة عشر اختيارًا لأفضل كلمة تناسب القصة تقرأ بصوت مرتفع من قبل التلاميذ لمدة (٣) دقائق.

وجاءت نتائج التقييم كالتالي:

- حصل ١٨ ٪ من أفراد العينة على صفر في اختبار التعرف على أصوات المقاطع، ٣٠ ٪ من أفراد العينة حققوا المعيار المحدد وهو التعرف على أصوات (٢٧) حرفا في الدقيقة.
- حصل ٢٧ ٪ من التلاميذ عينة البحث على صفر في اختبار قراءة مقاطع، ١١ ٪ حققوا المعيار المحدد وهو قراءة (١٤) مقطعًا في الدقيقة.
- حصل ٢٢ ٪ من التلاميذ عينة البحث في اختبار الطلاقة الشفهية على صفر، ١٦ ٪ حققوا المعيار المحدد وهو قراءة (٤٥) كلمة في الدقيقة الواحدة.
- حصل ٣٥ ٪ من التلاميذ عينة البحث على صفر في اختبار الفهم المقروء، ٩ ٪ حققوا المعيار المحدد وهو إجابة (٥) أسئلة.
- حصل ١٣ ٪ من التلاميذ عينة البحث على صفر في اختبار الفهم المسموع، ١٨ ٪ حققوا المعيار المحدد وهو إجابة (٦) أسئلة.
- حصل ٣٥ ٪ من التلاميذ عينة البحث على صفر في اختبار الفهم من خلال المتاهة، ٧ ٪ حققوا المعيار المحدد وهو (١٢) اختيارًا.

وأوصت هذه الدراسة بضرورة تعميم برنامج القرائية على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في جميع المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم على مستوى الجمهورية. (وزارة التربية والتعليم: ٢٠١٣).

ومن الدراسات التي أُجريت في هذا الإطار دراسة المركز العربي للبحوث التربوية بالكويت، والتي استهدفت التعرف على مستوى اتجاه طلاب التعليم العام نحو القراءة الحرة، وتكونت العينة من طلاب التعليم العام من الجنسين في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وتناولت الدراسة تجارب بعض الدول العربية والأجنبية التي حاولت تنمية الميول الإيجابية نحوالقراءة، ومن الدول العربية تجربة الإمارات العربية المتحدة مشروع ثقافة بلا حدود في إمارة الشارقة، وفي المملكة العربية السعودية المشروع الوطني الثقافي لتجديد الصلة بالكتاب، وبرنامج القراءة المتنوعة في مملكة البحرين، والمشروع الوطني لتنمية القراءة عند الأطفال في دولة قطر، وعلى المستوى العالمي تناولت تجربة كوريا الجنوبية، والولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وتركيا، وماليزيا،

واستراليا، حيث تبنت هذه الدول برامج استهدفت زيادة الدافعية لدى الأطفال نحو القراءة باعتبارها عاملا مهمًا في التحصيل الدراسي. وأوضحت نتائج الدراسة الاتجاه العام الإيجابي نحوالقراءة الحرة في الدول الست، مما يشير إلى وجود إقبال واضح لدى طلاب التعليم العام على القراءة، وأظهرت النتائج ضعف دور المعلم في تعزيز اتجاه الطلاب نحوالقراءة الحرة. (هدى مصطفى: ٢٠١٤ : ١٠٧).

واتفاقًا مع الدراسات السابقة جاءت دراسة (أكرم قحوق: ٢٠١٤)، التي استهدفت تعرف منبئات القراءة لدى الأطفال في سن مبكرة، وتوصلت الدراسة إلى أن للقراءة المبكرة خمس منبئات يجب الالتفات إليها من قبل المتخصصين، حيث إنها تعطي مؤشرات عن تطور القراءة والكتابة لدى الطفل في المستقبل، وهذه المنبئات الخمسة هي: اللغة الشفهية، والوعي الصوتي، والوعي الهجائي، ومفهوم النص المطبوع، والكتابة المبكرة بهجاءٍ صحيح، وبالتالي يجب على المعلمة في مرحلة الرياض والصفوف الأولى استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة يمكن منخلالها دمج أنشطة الوعي الصوتي والهجائي في الأنشطة اليومية المقدمة للأطفال واستخدام الحروف الهجائية وتوظيفها، وتنمية الاستعداد للقراءة والكتابة، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء تقييم للمهارات اللغوية لدى التلاميذ يشمل مستوى الوعي الصوتي، ومهارات فهم الكلمات، والتهجئة والكتابة، كذلك التدخل المبكر لعلاج ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة من خلال إعداد برامج علاجية مناسبة لهم، يضاف إلى ذلك إعداد قائمة بمنبئات القراءة لدى الأطفال في سن مبكرة، وتدريب المعلمين عليها.

وهذه التوصيات جاءت متفقة مع دراسة (سناء طيبي: ٢٠٠٦) التي استهدفت أهمية التدخل المبكر للوقاية من الفشل القرائي، وأكدت على أن ممارسة العمليات اللغوية يساعد في فهم العلاقة بين الحرف وصوته، وأن جميع الأطفال بحاجة إلى تدريس مباشر ومنظم في تعلم الأصوات، وكذلك تعريضهم إلى مادة قرائية ثرية من خلال استراتيجيات تدريس متنوعة، وأكدت دراسات Levin,et:2005، محمود سليمان: ٢٠٠٦، Penke,p:2009، Erdogan,O:2011، Jonson,D:2012 على أن هناك علاقة متبادلة بين الوعي الصوتي، وبداية اكتساب القراءة والكتابة، حيث يسهم الوعي الصوتي في تعلم القراءة والكتابة ويطور اكتسابهما، كما أن الدارسين الذين حصلوا على برامج تدريبية مرتبطة بالوعي الصوتي قد أظهروا تحسنًا في الأداء القرائي، ذلك أن الوعي الصوتي أساس في تعرف مبادئ الهجاء في النظام اللغوي المكتوب، فالقارئ المبتدئ يجب أن يكون على علم بالبناء الداخلي للكلمة، وعليه أن يفهم أن الكلمة تنقسم إلى أصوات، وهذه الأصوات يمكن إعادة دمجها لتكون كلمات جديدة، وهنا يكون القارئ قادرًا على تعرف صوت الحرف كي يقرأه، ويكون به كلمات جديدة.

ومن هذا المنطلق تظهر العلاقة بين القدرة علىالقراءة والوعي الصوتي، كمؤشر لنجاح عملية القراءة فيما بعد، وهذه العلاقة تدعمها وتفعلها استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن برنامجالقرائية موضوع البحث الحالي، والتي سيتم تناولها فيما يلي:

• **ثانياً : استراتيجيات التدريس المستخدمة:**

نعرض فيما يلي لأهم استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن برنامج القرائية في تدريس الأصوات، والمفردات، والفهم المقروء، والأساليب والتراكيب (وزارة التربية والتعليم: ٢٠١٣).

• **١- استراتيجيات تدريس الأصوات:**

يتم تدريس الأصوات من خلال استراتيجية التدريس المباشر، والتي تتكون من ست خطوات هي: الهدف . التهيئة . النموذج . الممارسة الموجهه . الممارسة المستقلة . التطبيق. فعندما يدرس المعلم تلاميذ الصف الثالث الابتدائي التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء وفقا للخطوات السابقة عليه أن يسير في درسه كما يلي:

- **الهدف:** يفرق التلاميذ بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء قراءة وكتابة.
- **التهيئة:** سوف نتعرف اليوم الفرق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاءقراءة وكتابة.
- **النموذج:**
  - ✓ يقوم المعلم بنطق وكتابة كلمة (قالت)، وجملة (قالت الأم)، ويبين أنه نطق التاء المفتوحة، وحينما يصل بكلمة أخرى تنطق تاء.
  - ✓ يقوم المعلم بنطق وكتابة كلمة (أهله)، وجملة (أهله وأصدقاؤه)، ويبين أنه نطق الهاء في الوقف والوصل هاء.
  - ✓ يقوم المعلم بنطق وكتابة كلمة (زيارة)، وجملة (زيارة مريض)، ويبين أنه نطق التاء المربوطة هاء في الوقف وتاء في الوصل.
- **الممارسة الموجهة:**
  - ✓ ينطق المعلم والتلاميذ سويًا (انكسرت)، وجملة (انكسرت رجله)، ويبين المعلم والتلاميذ أن التاء نطقت تاء في الوقف والوصل.
  - ✓ ينطق المعلم والتلاميذ كلمة (عنه)، وجملة (عنه الآلام)، ويبين المعلم والتلاميذ أن الهاء نطقت في الوقف والوصل هاء.
  - ✓ ينطق المعلم والتلاميذ كلمة (السعادة)، وجملة (السعادة والاطمئنان)، ويبين المعلم والتلاميذ أن التاء المربوطة نطقت في الوقف هاء ونطقت في الوصل تاء.
- **الممارسة المستقلة:**
  - ✓ يطلب المعلم من التلاميذ نطق وكتابة كلمة (قلت)، (قلت يا أبي).
  - ✓ يطلب منهم نطق وكتابة كلمة (له)، (له الأزهار).
  - ✓ يطلب منهم نطق وكتابة كلمة (الأطعمة)، (الأطعمة إلى المستشفى)،مع بيان سبب اختلاف شكل التاء في كل ما سبق.
- **التطبيق:** يطلب المعلم من التلاميذ الإتيان بكلمات تنتهي بتاء مربوطة وأخرى مفتوحة، وهاء.

• **٢-استراتيجيات تدريس المفردات:**

المفردات هي الكلمات التي تتكون من حرفين أو أكثر، وتدل على معنى سواء أكانت فعلاً أو اسمًا أو حرفا، ويتم تدريسها من خلال مجموعة من استراتيجيات التدريس منها:(Anderson: 2009) (Hoffman: 2008).

• **استراتيجية المعاني المتعددة**:

هذه الاستراتيجية يتعرف التلميذ فيها على المعاني المتعددة للكلمة منخلال السياق، ويقوم بتحديد معنى الكلمة من خلال كلمات مفتاحية موجودة بالجملة.

وتدريس المفردات وفقاً لهذه الاستراتيجية يكون كالتالي:

- الهدف: أن يكتب التلاميذ ويقرؤوا الجمل، الكلمات ومعانيها في كراساتهم (درس يوم النجاح).
- التهيئة: يقول المعلم سوف نتعلم طريقة سهلة وجميلة لتحديد المعنى المقصود لكلمة ذات معان متعددة في الدرس، وذلك بتحديد الكلمات المفتاحية في السياق.
- النموذج:
  - ✓ يكتب المعلم الجملة الآتية علىالسبورة (عادت أمي إلى البيت)، ويضع خطاً تحت الكلمة ذات المعاني المتعددة في الجملة.
  - ✓ يقرأ المعلم الجملة ويركز على كلمة (عادت).
  - ✓ يشير المعلم إلى كلمة (عادت)، ويخبر التلاميذ أن هناك طريقة تساعدهم على تحديد المعنى المقصود لهذه الكلمة، وذلك بواسطة كلمات مفتاحية في سياق الجملة.
  - ✓ يستخرج المعلم الكلمات المفتاحية (أمي –البيت)، التي تحدد معنى الكلمة المستهدفة في الجملة ويركزون عليها.
  - ✓ يحدد المعلم معنى كلمة (عادت) في الجملة، وهو (رجعت).
  - ✓ يكتب المعلم الكلمة ومعناها على السبورة (عادت) معناها (رجعت).
- الممارسة الموجهة:
  - ✓ يكتب المعلم الجملة التالية على السبورة.

(عادت أمي جارتها المريضة)، ويضع خطا تحت الكلمة ذات المعاني المتعددة في الجملة.

  - ✓ يقرأ المعلم الجملة بمصاحبة التلاميذ ويركز على كلمة (عادت).
  - ✓ يشير المعلم إلى كلمة (عادت)، ويخبر التلاميذ أن هناك طريقة تساعدهم على تحديد المعنى المقصود بهذه الكلمة، وذلك بواسطة كلمة مفتاحية في سياق الجملة.
  - ✓ يستخرج المعلم والتلاميذ معنى كلمة (عادت) في الجملة وهو (زارت).
  - ✓ يكتب المعلم والتلاميذ في كراساتهم كلمة (عادت)، ومعناها (زارت).
- الممارسة المستقلة:
  - ✓ يكتب المعلم الجملة التالية على السبورة.

(في المساء ذهبنا إلى بيت خالي)، ويضع خطا تحت الكلمة ذات المعاني المتعددة في الجملة.

  - ✓ يطلب المعلم من التلاميذ تحديد الكلمات المفتاحية التي تساعدهم في تحديد المعنى الصحيح لكلمة (خالي) وهي كلمتا (ذهبنا - بيت)، ويطلب منهم وضع خط تحتهما.
  - ✓ يسأل المعلم التلاميذ عن معنى كلمة (خالي) في الجملة وهو (أخو أمي).

- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ كتابة كلمة (خالي)، ومعناها (أخو أمي) في كراساتهم.
- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ نفس الخطوات مع كلمة (خالي) في جملة (يشرب الأطفال لبنًا خالي الدسم).

◄◄ التطبيق:

- ✓ يعرض المعلم كلمة (غال) في جملة أخرى تعطي معان جديدة.

مثل: الوطن غال. هذا القميص غال.

- ✓ ميز معنى الكلمة التي تحتها خط في الجملتين السابقتين.
- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمتين ومعناهما في كراساتهم، ويطلب منهم تحديد الكلمات المفتاحية التي تساعد في تحديد معنى الكلمة في كل جملة.

• استراتيجية شبكة المفردات

تنمي هذه الاستراتيجية قدرة التلميذ على تصميم شبكة معرفية توضح فهمه للمفردات المستهدفة من خلال وجودها في جملة، وتدريس المفردات بهذه الاستراتيجية يسير وفقا للخطوات التالية:

◄◄ الهدف: أن يصمم التلميذ شبكة معرفية توضح فهمه للمفردات المستهدفة.

◄◄ التهيئة: اليوم سوف نتعلم كيف نصمم شبكة معرفية للمفردات.

◄◄ النموذج:

- ✓ يكتب المعلم على السبورة كلمة (الشمس) في منتصف الخريطة.
- ✓ يسأل المعلم نفسه ما الكلمات المرتبطة بهذه الكلمة (الشمس)؟.
- ✓ يدون المعلم كل الكلمات التي ترتبط بكلمة (الشمس) مثل: (شروق - غروب - الأشعة - الحرارة - الدفء -.....).

◄◄ الممارسة الموجهة:

- ✓ يكتب المعلم كلمة أخرى (الطريق) على السبورة.
- ✓ تعالوا نفكر في الكلمات التي ترتبط بكلمة الطريق.
- ✓ يستمع المعلم لاستجابات التلاميذ ويوجهها.
- ✓ يدون المعلم الاستجابات المناسبة على شبكة المفردات مثل: (السيارات - واسع. ضيف. نظيف. المارة. المرور. ...).

◄◄ الممارسة المستقلة:

- ✓ يكتب المعلم كلمة جديدة علىالسبورة (الأشجار).
- ✓ يطلب المعلم منالتلاميذ (مجموعات – فرادي) الإتيان بكلمات مرتبطة بكلمة الأشجار.
- ✓ يذكر التلاميذ الكمات التي توصلوا إليها، ومن المتوقع أن تكون مثل: (الثمار. الأوراق. الأغصان. الجذور. الأخشاب. الظل. العصافير).
- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ كتابة هذه الكلمات المرتبطة بها على شبكة المفردات في كراساتهم.

◄◄ التطبيق:

- ✓ يعرض المعلم كلمة جديدة (جمال).
- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ الإتيان بالكلمات المرتبطة بها.
- ✓ يذكر التلاميذ الكلمات التي توصلوا إليها.

- ✓ يكتب التلاميذ هذه الكلمة والكلمات المرتبطة بها على شبكة المفردات في كراساتهم.

• **استراتيجية إضافة صفة**:

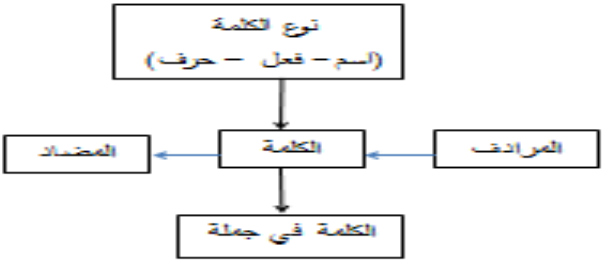
تنمي هذه الاستراتيجية قدرة التلميذ على أن يقدم كلمة واحدة تصف كلمة أخرى في الجملة لتكون أكثر تحديداً، وتدريس المفردات بهذه الاستراتيجية يسير وفقا للخطوات التالية:

- ◄◄ الهدف: يقدم التلاميذ كلمة واحدة تصف كلمة أخرى في الجملة لتكون أكثر تحديداً.
- ◄◄ التهيئة: اليوم سنتعلم كيف نضيف كلمة جديدة (صفة) إلى الجملة فتصبح أكثر تحديداً.
- ◄◄ النموذج:
  - ✓ يكتب المعلم الجملة التالية على السبورة، وهي: (أصيب صديقي سمير في حادث سيارة ونقل إلى المستشفى)، ويضع خطا تحت كلمة (صديقي).
  - ✓ يقرأ المعلم الجملة ويضيف بعض الصفات لكلمة صديقي مثل: (العزيز . المفضل . الحبيب . الحميم . العظيم ....).
  - ✓ يكتب المعلم الجملة بعد اختيار إحدى الصفات مثل: (أصيب صديقي العزيز عاطف في حادث سيارة ونقل إلى المستشفى).
- ◄◄ الممارسة الموجهة:
  - ✓ يكتب المعلم جملة أخرى (زيارة المريض تخفف عنه الألام)، ويضع خطًا تحت كلمة (الألام).
  - ✓ يقول المعلم للتلاميذ تعالوا نفكر في صفة نضيفها إلى كلمة (الألام)؛ لتكون أكثر تحديداً.
  - ✓ يستمع المعلم لاستجابات التلاميذ ويوجهها.
  - ✓ يدون المعلم الاستجابات المناسبة (الشديدة . القاسية . المبرحة . الكبيرة).
- ◄◄ الممارسة المستقلة:
  - ✓ يكتب المعلم جملة جديدة على السبورة. (وفي المساء اشترينا أزهارًا وذهبنا إلى المستشفى) ويضع خطا تحت كلمة (أزهارًا).
  - ✓ يطلب المعلم من التلاميذ إضافة صفة إلى كلمة (أزهارًا)؛ لتصبح أكثر تحديداً.
  - ✓ يذكر التلاميذ الكلمات التي توصلوا إليها ومن المتوقع أن تكون (جميلة . رائعة . زكية . مختلفة).
  - ✓ يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الجملة في كراساتهم بعد إضافة الصفة التي تجعلها أكثر تحديداً.
- ◄◄ التطبيق:
  - ✓ يعرض المعلم جملة جديدة (ودعونا له بالشفاء).
  - ✓ يطلب المعلم من التلاميذ إضافة بعض الصفات لكلمة (الشفاء).
  - ✓ يذكر التلاميذ الكلمات التي توصلوا إليها، ومن المتوقع أن تكون (التام . القريب . العاجل . السريع).
  - ✓ يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الجملة في كراساتهم بعد إضافة الصفة التي تجعلها أكثر تحديداً.

• **استراتيجية خريطة المفردات**:

تنمي هذه الاستراتيجية قدرة التلميذ على تصميم خرائط للمفردات في النص الذي يدرسُه، ويوضح فيها نوع الكلمة والمرادف والمضاد؛ لزيادة الحصيلة اللغوية. ويسير تدريس المفردات بهذه الاستراتيجية وفقا للخطوات التالية:

- الهدف: يصمم التلاميذ خرائط المفردات في النص الذي يدرسونه لزيادة الحصيلة اللغوية.
- التهيئة: اليوم سنتعلم كيف نستخدم خريطة المفردات في جمع معلومات عن بعض الكلمات.
- النموذج:
  - ✓ يعرض المعلم خططاً لخريطة المفردات كما يلي:



  - ✓ يضع المعلم كلمة (يرتدي) على خريطة المفردات.
  - ✓ يسأل المعلم نفسه بصوت مسموع ما مرادف كلمة (يرتدي)؟ ويجيب: مرادف كلمة (يرتدي)، (يلبس)، ويدونها في الخريطة.
  - ✓ يسأل المعلم نفسه، مامضاد كلمة (يرتدي)؟ ويجيب: مضاد كلمة (يرتدي)، (يخلع)، ويدونها في الخريطة.
  - ✓ يسأل المعلم نفسه، مانوع كلمة (يرتدي)؟ اسم - فعل – حرف، ويجيب: نوع الكلمة فعل ويدونها في الخريطة.
  - ✓ يضع المعلم كلمة (يرتدي) في جملة أخرى (يرتدي الطبيب ملابس بيضاء)، ويدونها في الخريطة.
- الممارسة الموجهة:
  - ✓ يكتب المعلم كلمة أخرى (يسجل)، في مكانها على خريطة المفردات.
  - ✓ يقول المعلم للتلاميذ تعالوا نستخرج مرادف هذه الكلمة – مضادها – نوعها ثم يضعها في جملة جديدة.
  - ✓ يستمع المعلم لاستجابات التلاميذ، ويوجهها.
  - ✓ يدون المعلم الكلمات، وكذلك الجملة الجديدة في مكانها على الخريطة (المرادف: يكتب)، المضاد (يمحو)، النوع (فعل)، الجملة الجديدة (يسجل التلميذ أفكار الدرس).
- الممارسة المستقلة:
  - ✓ يكتب المعلم كلمة جديدة (أعلنت) في مكانها على خريطة المفردات.
  - ✓ يطلب المعلم من التلاميذ (مفردها . مضادها . نوعها)، ويضعها في جملة جديدة.

- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ كتابة هذه الكلمات في كراساتهم (المرادف أظهرت . المضاد أخفت . النوع فعل).
- ✓ يكتب التلاميذ جملة جديدة(أعلنت المدرسة عن رحلة إلى المتحف).

◄◄ التطبيق:

- ✓ يعرض المعلم كلمة (متساوية)، ويضعها في مكانها على خريطة المفردات.
- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ استخراج مرادفها، ومضادها ونوعها، ويضعها في جملة.
- ✓ يتابع المعلم التلاميذ في أثناء عمل المجموعات، مصححًا الأخطاء التي يقعون فيها.

• **استراتيجية عائلة الكلمة**:

يتعرف التلميذ على معنى الكلمة من خلال الإتيان بأصل الكلمة وبعض الكلمات التي مرت عليه ولها علاقة بهذه الكلمة، وتدريس المفردات بهذه الاستراتجية يسير وفقا للخطوات التالية:

◄◄ الهدف: يستخدم التلاميذ إجراءات استراتيجية عائلة الكلمة في معرفة معاني كلمات جديدة.

◄◄ التهيئة: اليوم سوف نتعلم استراتيجية؛ لمعرفة معاني الكلمات باستخدام كلمات متشابهة.

◄◄ النموذج:

- ✓ يحدد المعلم الكلمة المراد تدريسها وهي (حياهم)، ثم يوضح للتلاميذ: سوف استخدم استراتيجية؛ لتحديد معنى كلمة (حياهم) عن طريق ربطها بكلمات أخرى من نفس العائلة.
- ✓ المعلم: إذا كنت لا أعرف معنى كلمة حياهم أفكر في كلمات أخرى مشابهة لهذه الكلمة بكتابة كلمات أخرى من نفس عائلة الكلمة (التحية . يحيي . حيا) على السبورة.
- ✓ أعرف معنى هذه الكلمات ويسأل نفسه: هل لها علاقة بكلمة (حياهم)؟ يقرأ كلمة (حياهم) في السياق ويسأل إذا كانت مفهومه نعم أفهم هذه الكلمة حيث إنها سلم عليهم.

◄◄ الممارسة الموجهة:

- ✓ يحدد المعلم الكلمة المراد تدريسها وهي(رشحوا) ويقول بمصاحبة التلاميذ: سوف نستخدم استراتيجية؛ لتحديد معنى كلمة (رشحوا)، عن طريق ربطها بكلمات أخرى من نفس العائلة.
- ✓ إذا كنت لا أعرف معنى كلمة (رشحوا) أفكر في كلمات أخرى مشابهة لهذه الكلمة تساعدني في توضيح معناها.
- ✓ يقوم المعلم والتلاميذ معًا بكتابة كلمات أخرى من نفس العائلة (يرشح - ترشيح - مُرشح) على السبورة.
- ✓ نعرف معنى هذه الكلمات هل لها علاقة بكلمة (رشحوا).
- ✓ يقرأ المعلم والتلاميذ كلمة (رشحوا) في السياق ويتساءلون إذا ما كانت مفهومة.
- ✓ يدون المعلم الكلمة ومعناها علىالسبورة، ويقوم التلاميذ أيضًا بتدوينالكلمة ومعناها في كراساتهم.

- الممارسة المستقلة:
  - ✓ يطلب المعلم من التلاميذ أن يطبقوا خطوات الاستراتيجية مع كلمة (يسجل).
  - ✓ يقول التلميذ سوف نستخدم استراتيجية لتحديد معنى كلمة (يسجل) عن طريق ربطها بكلمات أخرى من نفس العائلة.
  - ✓ التلميذ إذا كنت لا أعرف معنى كلمة (يسجل) أفكر في كلمات أخرى مشابهة لهذه الكلمة تساعدني في توضيح معناها.
  - ✓ يكتب التلاميذ كلمات أخرى من نفس عائلة الكلمة (تَسْجِيل - سَجّل - سِجِلْ) على السبورة.
  - ✓ نعرف معنى هذه الكلمات: هل لها علاقة بكلمة (يسجل)؟
  - ✓ يقرأ التلاميذ نعم نفهم هذه الكلمة حيث إنها تعني (يكتب).
- التطبيق: يحدد التلاميذ: كلمة (اعلنت)، ويطلب منهم أن يستخدموا الإجراءات السابقة لتحديد معنى الكلمة.

- **استراتيجية مفاتيح السياق**:

يتعرف التلميذ فيها على معنى كلمة منخلال وجودها في جملة، ويحدد معناها من خلال الكلمات المفتاحية الموجودة بالجملة.وتدريس المفردات باستخدام هذه الاستراتيجية يسير وفقاً للخطوات التالية:

- الهدف: أن يستخدم التلاميذ السياق في تحديد معاني الكلمات.
- التهيئة: اليوم نتعلم طريقة لتحديد معنى الكلمات باستخدام السياق.
- النموذج:
  - ✓ يعرض المعلم جملة (الذباب عندما يقع على الطعام يلوثه ويفسده).
  - ✓ يحدد المعلم الكلمة المراد معرفة معناها وهي (يقع).
  - ✓ يقوم المعلم بقراءة الجملة (الذباب عندما يقع علىالطعام يلوثه ويفسده).
  - ✓ يحدد المعلم الكلمات المفتاحية التي تساعد في معرفة معنى الكلمة المستهدفة في الجملة وهي (الذباب – الطعام).
  - ✓ يذكر المعلم معنى الكلمة المستهدفة وهي (يسقط).
  - ✓ يبين أنه عرف معناها منخلال الكلمات المفتاحية (الذباب - الطعام).
  - ✓ يدون المعلم الكلمة ومعناها علىالسبورة.
- الممارسة الموجهة:
  - ✓ يعرض المعلم جملة أخرى جديدة (تقليم الأظافر يمنع إصابتنا بالأمراض).
  - ✓ يحدد المعلم والتلاميذ الكلمة المراد معرفة معناها، وهي (تقليم).
  - ✓ يستخرج المعلم والتلاميذ الكلمات المفتاحية وهي(الأظافر - الأمراض)، التي تساعد في تحديد معنى الكلمة المستخدمة في الجملة.
  - ✓ يذكر المعلم والتلاميذ معنى الكلمة المستهدفة، وهو (قص) ويبين أنهم عرفوا معناها من خلال الكمات المفتاحية (الأظافر – الأمراض).
  - ✓ يدون المعلم والتلاميذ الكلمة ومعناها علىالسبورة.

◄◄ الممارسة المستقلة:
- ✓ يكتب المعلم جملة أخرى جديدة (الجراثيم تختبئ تحت الأظافر الطويلة).
- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ تحديد الكلمة الجديدة المراد معرفة معناها وهي (تختبئ).
- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ تحديد الكلمات المفتاحية التي تساعدهم في معرفة معنى الكلمة وهي (الجراثيم - الأظافر الطويلة).
- ✓ يذكر التلاميذ معنى الكلمة وهي (تختفي).
- ✓ يدون التلاميذ الكلمة ومعناها في كراساتهم.

◄◄ التطبيق:
- ✓ يعرض المعلم جملة (نصحنا المعلم بعدم شراء أطعمة من الباعة الجائلين) على السبورة.
- ✓ يقرأ التلاميذ الجملة.
- ✓ يحدد التلاميذ الكلمة المراد معناها وهي (الجائلين).
- ✓ يحدد التلاميذ الكلمات المفتاحية التي تساعدهم على معرفة معنى الكلمة الجديدة (الباعة).
- ✓ يذكر التلاميذ معنى الكلمة الجديدة (الطوافين).
- ✓ يكتب التلاميذ الكلمة الجديدة ومعناها في كراساتهم.

• **٣- استراتيجيات الفهم القرائي**:
(Soderbergh: 2004)، (Beker: 2008)، (Dunn: 2004)، (Barrett: 2006).
الفهم القرائي عملية عقلية تساهم في تكوين معنى لنص مقروء، وذلك عن طريق تنشيط المعلومات السابقة، وربطها بالمعلومات المسموعة أو المقروءة، ومن استراتيجيات التدريس المستخدمة في الفهم القرائي.

• **استراتيجية التوقع من خلال الصورة (درس يوم النجاح)**:
تمثل هذه الاستراتيجية صيغة مختلفة لاستراتيجية التوقع؛ ففي هذه الاستراتيجية يتوقع التلميذ محتوى النص الذي سوف يقرأه من خلال الصور المصاحبة لهذا النص، وليس من خلال مجموعة جمل أو أسئلة يقدمها له المعلم ليقرأها قبل قراءة النص، والتدريس بهذه الاستراتيجية يسير وفقا للخطوات التالية:

◄◄ الهدف: يتوقع التلميذ أحداث الدرس من خلال الصورة والعنوان.

◄◄ التهيئة:
- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ النظر إلى الصورة التي أمامهم والموجودة بالقصة.
- ✓ يطرح عليهم التساؤل التالي:
- ✓ ماذا تتوقعون من خلال الصورة التي أمامكم؟
- ✓ يصحح التوقعات التي حصل عليها من التلاميذ.

◄◄ النموذج:
- ✓ يعرض المعلم الصورة، ويطرح على التلاميذ التساؤل التالي:
- ✓ ماذا أتوقع أن يحدث في الدرس منخلال الصورة التي أمامكم؟

- ✓ أنظر إلى الصورة، ثم أجب يبدوا علىالأسرة السعادة والفرح وأسأل نفسي: لماذا كانت الأسرة فرحانة؟
- ✓ أتوقع أن يتحدث الدرس عن النجاح.

◄◄ الممارسة الموجهة:

- ✓ ينظر المعلم والتلاميذ معًا إلى صورة أخرى ويتساءلون ماذا يوجد في الصورة؟ ويتوقعون ثم يتحققون منهذا التوقع.
- ✓ يستنتج المعلم بمصاحبة التلاميذ أن التوقعات من خلال الصورة صحيحة.

◄◄ الممارسة المستقلة:

- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ النظر إلى صورة أخرى ثم من خلالها يتوقعون ماذا سيحدث؟

◄◄ التطبيق: يواصل المعلم أداء هذا النشاط مع التلاميذ مستعينًا بصورة من قصص أخرى.

• **استراتيجية عناصر القصة**: " **درس تلوث الغذاء**"

تستخدم استراتيجية عناصر القصة بعد قراءة القصص والأحداث التاريخية، حيث تستند هذه الاستراتيجية على تنمية قدرة التلميذ على تحديد عناصر معينة في القصة، وهي: الزمان، والمكان،والشخصيات الرئيسة، والمشكلة، والحل، مما يساعد على تنمية فهم التلميذ للقصة التي قرأها، والتدريس وفقا لهذه الاستراتيجية يسير كالتالي:

◄◄ الهدف: يحدد التلاميذ مكونات بناء القصة منخلال النص الذي يقرؤونه.

◄◄ التهيئة: يخاطب المعلم التلاميذ قائلا: كي نتأكد من فهم ما نقرأ سوف نحدد المعلومات المهمة في الدرس عن طريق الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، والتي تركز على أهم الأحداث والشخصيات الواردة في الدرس مستخدمين بعض أدوات الاستفهام الآتية: من؟ متى؟ أين؟ ماذا؟ كيف؟ لماذا؟

◄◄ النموذج:

- ✓ المعلم سوف أعطيكم مثالاً: سأقوم بقراءة الفقرة الأولى من الدرس. أقوم بالإجابة عن الأسئلة بعد القراءة. من؟ وتمثل الشخصية الرئيسة في القصة، وعادة ما تقدم هذه الشخصية في البداية أو تدور حولها أحداث القصة.
- ✓ المعلم تناولت هذه القصة شخصية الأم؛ لذلك فأنا أعرف أن (الأم) منالشخصيات الرئيسة في القصة.
- ✓ تشير حدوث القصة في الحاضر. متى؟ وتشير إلى زمن حدوث القصة هل حدثت القصة في الماضي أم الحاضر؟
- ✓ ما؟ وتشيرأحداث القصة (ما معنى تلوث الطعام).

◄◄ الممارسة الموجهة:

المعلم دعونا نقوم بهذا النشاط معًا. سنقوم بقراءة الفقرة التالية من الدرس، سوف نقوم بالإجابة عن الأسئلة التالية بعد القراءة، وذلك باستخدام المعلومات التي يقدمها النص مستخدمين بعض أدوات الاستفهام من؟ ماذا؟ لماذا؟ كيف؟ يقوم المعلم والتلاميذ بتسجيل الإجابات.

- الممارسة المستقلة:
  - ✓ يطلب المعلم من التلاميذ العمل بشكل ثنائي أو في مجموعات صغيرة بقراءة فقرة أخرى مستخدمين بعض أدوات الاستفهام من؟ متى؟ ماذا؟ كيف؟ لماذا؟
  - ✓ يوجه المعلم التلاميذ بعد القراءة إلى تقديم إجابات الأسئلة باستخدام أدوات الاستفهام.
  - ✓ يقوم المعلم بتسجيل إجابات التلاميذ على السبورة.
  - ✓ يقدم المعلم التغذية الراجعة.
- التطبيق: يواصل المعلم أداء هذا النشاط مستعينًا بفقرات أخرى من الدرس/ القصة.

• **استراتيجية التوقع في أثناء قراءة النص**:

تستند هذه الاستراتيجية إلى أن توقع التلاميذ لمحتوى النص الذي سيقرءونه يزيد من فهمهم لهذا النص أثناء قراءته؛ فاستراتيجية التوقع تؤهل التلاميذ لقراءة النص من خلال ربط معلوماتهم السابقة بموضوع النص، حيث تجعل هذه الاستراتيجية خبرات التلاميذ السابقة أساسًا لتوقع ما سيقرءونه، والتدريس من خلال هذه الاستراتيجية يسير وفقا للخطوات التالية:

- الهدف: أن يتوقع التلاميذ الأحداث التالية في أثناء القراءة (درس زيارة مريض).
- التهيئة: يخاطب المعلم التلاميذ قائلاً: بينما نقوم بقراءة الدرس سوف نتوقف في أثناء القراءة؛ لنتأكد من الأحداث التي حدثت بالفعل، ونخمن الأحداث التي تحدث تاليًا في الدرس، يمكننا أن نقرأ فقرة ونتوقع ماذا سيحدث لاحقا في الدرس؟
- النموذج:
  - ✓ يقول المعلم سوف أعطيكم مثالاً، سوف أقرأ جزءًا من الفقرة المحددة على النحو التالي: الآن أعرف أن صديقي عاطف أصيب في حادث، ونقل إلىالمستشفى، أتوقع أن ذراعه انكسرت.
  - ✓ يستمر المعلم في قراءة الفقرة التالية، ثم يتوقف؛ لتحديد توقعه (مناسب/ غير مناسب).
  - ✓ يقول المعلم كان توقعي غير مناسب لأن الذي انكسر رجله، وليس ذراعه.
- الممارسة الموجهة:
  - ✓ يقرأ المعلم بمصاحبة التلاميذ الفقرة التالية: ويقولون معًا: الآن نحن نعرف أن عاطف انكسرت رجلة، والأب والأم يريدان الذهاب لزيارته.
  - ✓ نتوقع أنهما سيوافقان على اصطحاب أمير وأميرة معهم.
  - ✓ يستمر المعلم والتلاميذ في القراءة، ثم يتوقفون؛ لتحديد مدى صحة توقعاتهم (مناسبة/ غير مناسبة).
  - ✓ يستنتج المعلم والتلاميذ أن توقعهم مناسبًا لأن الأب قال: بكل سرور.
- الممارسة المستقلة:
  - ✓ يطلب المعلم من التلاميذ قراءة فقرة أخرى وتوقع ماذا سيحدث؟
  - ✓ التلاميذ: الآن عرفنا أنه يجب علينا اتباع زيارة المريض.

- ✓ نتوقع الدعاء له بالشفاء.
- ✓ يستمر التلاميذ في القراءة، ثم يتوقفون لتحديد مدى صحة توقعاتهم (مناسبة/ غير مناسبة).
- ✓ يستنتج التلاميذ أن توقعاتهم كانت مناسبة لأن الأب قال لهم الدعاء له بالشفاء.

◄◄ التطبيق: يواصل المعلم هذا مع التلاميذ مستعينًا بفقرات أخرى.

• **استراتيجية إجابة الأسئلة المباشرة وغير المباشرة**:

وضعت هذه الاستراتيجة لمساعدة التلاميذ على فهم الأسئلة المختلفة التي توجه إليهم؛ ومن ثم تمكن هذه الاستراتيجية التلاميذ من الإجابة على هذه الأسئلة، بحيث يفهم التلميذ طبيعة السؤال الموجه إليه، ثم يبحث عن إجابة هذا السؤال. والتدريس بهذه الاستراتيجية يسير وفقا للخطوات التالية:

◄◄ الهدف: أن يتمكن التلميذ من الإجابة عن الأسئلة المباشرة وغير المباشرة. (درس أمين الفصل).

◄◄ التهيئة: سوف نتعرف اليوم كيفية إجابة الأسئلة المباشرة باستخدام (من . ماذا . أين . متى)، والأسئلة غير المباشرة باستخدام (لماذا . كيف).

◄◄ النموذج: يقوم المعلم بقراءة الفقرة الأولى من الدرس، وبعد أن ينتهييسأل نفسه الأسئلة التالية:

- ✓ أين كان أمير؟ ويرد على نفسه: كان أمير في حجرته.
- ✓ كيف قابل أمير زملاءه؟ ويرد: قابلهم وحياهم.

◄◄ الممارسة الموجهة:

يقوم المعلم والتلاميذ معًا بقراءة الفقرة الثانية، ثم يقوم المعلم بطرح الأسئلة مثل:

- ✓ ماذا كتبت المعلمة؟
- ✓ لماذا أعطت المعلمة ورقة لكل تلميذ؟والتلاميذ والمعلمة يجيبون معًا على الأسئلة.

◄◄ الممارسة المستقلة:

يطلب المعلم قراءة الفقرة الثالثة، والإجابة علىالأسئلة التي يكتبها على السبورة كالأسئلة التالية:

- ✓ ماذا سلم التلاميذ؟
- ✓ من التي صنفت الأوراق؟
- ✓ أين تم التصويت؟
- ✓ لماذا سلم التلاميذ الأوراق للمعلمة؟

◄◄ التطبيق: يقسم المعلم الفصل إلى مجموعات، ويطلب من كل مجموعة قراءة الفقرة الأخيرة والإجابة على الأسئلة التالية:

- ✓ ماذا قال نبيل؟
- ✓ لماذا تنازل نبيل عن أمانة الفصل؟
- ✓ كيف استقبل التلاميذ هذا الموقف؟

• **٤- استراتيجيات تدريس الأساليب والتراكيب**:

يتم تدريس الأساليب والتراكيب باستخدام استراتيجية التدريس المباشر، وذلك وفقا للخطوات التالية:

- الهدف: أن يميز التلميذ بين الجملة الاسمية والفعلية.
- التهيئة: سنتعرف اليوم كيفية التمييز بين الجملة الاسمية والفعلية.
- النموذج: يقول المعلم إن الجملة الاسمية هي التي تبدأ بالاسم مثل: (التلميذ ناجح) فأجد أنها بدأت بالاسم، وهو (التلميذ)، والجملة الفعلية هي التي تبدأ بالفعل مثل: (يذاكر التلميذ دروسه). لنجد أنها بدأت بالفعل، وهو (يذاكر).
- الممارسةالموجهة:

يكتب المعلم والتلاميذ (أحمد مجتهد)، ويقول لهم هذه جملة اسمية؛ لأنها بدأت باسم وهو (أحمد)، ثم يكتب المعلم والتلاميذ جملة (رسمت نور)ويقولون هذه جملة فعلية؛ لأنها بدأت بفعل وهو(رسمت).

- الممارسة المستقلة:

يكتب المعلم مجموعة من الكلمات تحتوي على أسماء وأفعال، ثم يطلب من كل مجموعة تكوين جمل اسمية، وأخرى فعلية (الشمس ، تشرق . خرج . محمد . صام . المسلم . قال . أمير . عاد . أبي . سُرَّ . الرجل).

- التطبيق: يطلب المعلم من كل تلميذين أن يأتي أحدهما بجملة اسمية والأخر بجملة فعلية.

كان هذا عرضًا موجزًا لأهم استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن برنامج القرائية، والتي تم تدريب معلمي الصفوف الثلاثة الأولى على كيفية توظيفها في تدريس الأصوات، والمفردات، والفهمالقرائي، والأساليب والتراكيب، لذا كان من الضروري التعرف على فاعلية هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وكذلك التعرف على اتجاهات المعلمين نحوها، حيث إن المعلم يعد ركيزة أساسية ومكونًا مهمًا من مكونات العملية التعليمية، بل إن النجاح في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم يتوقف إلى حد كبير على المعلم وكفاياته وقدراته، وهذا ما سيتم تناوله بالتفصيل في المحور الثاني من محاور البحث.

- **المحور الثاني: دور المعلم في توظيف هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى:**

يتفق المربون وصانعو القرارات السياسية والتربوية، على أن المعلم من أهم عناصر منظومة التعليم في أي مجتمع؛ لأنه يقوم بدور جوهري في تكوين الأفراد القادرين على استثمار أقصى طاقاتهم في سبيل النمو والإسهام في تحقيق الأهداف السياسية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمع، وتتوفر أدلة علىأنه لايمكن تفعيل أي إصلاح في منظومة التعليم بدون معلمين مؤهلين تأهيلا جيداً ومعاصراً، ويصعب بناء معايير Standers لأداء المتعلمينوتحقيقها بدون وجود معلمين يتحملون هذه المسئولية، ولديهم الكفايات اللازمة لإنجاز هذا الهدف، كما أنه لايمكن لأي أمة أن تتقدم وتحقق الرخاء بدون تقديم أفضل تعليم لكل طفل من أبنائها يقدمه معلمون مؤهلون لأداء هذا الدور (Norris:2001).

وقد ذكر (Cotton:2005)، أن من أهم أدوار المعلم في ظل الجودة هوالتخلي عن القديم، والاهتمام بالبحث والابتكار والتجريب واعتناق النظريات والممارسات الجديدة، كما ذكر (Bennentt:2000)، أن الأدوار الجديدة للمعلم في المستقبل،

والتي يجب تدريبهٍ عليها هي: أن يكون ملاحظًا ومتأملاً ومراجعًا لتدريبه بصفة مستمرة، ومدركًا لأهمية البحث ومجربًا لكل الأفكار والنظريات والممارسات الجديدة، وصانعًا لقرارات مبنية على المعرفة والخبرة، وحالاً للمشاكل وداعيًا إلى التساؤل والنقد.

ويواجه المعلم في هذا العصر والذي يتميز بثورة في وسائل الاتصالات والمعلومات والتكنولوجيا العديد من التحديات، فلم يعد دور المعلم في الوقت الحالي دور الملقن للمعلومات والمعارف، كما لم يعد دور المفسر لجميع الحقائق والنظريات، بل أصبح أشمل من ذلك ليصبح دور المطلع علىالدراسات والتجارب المحلية والعربية والعالمية، ودور المستخدم لاستراتيجيات التدريس الحديثة مثل: التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه وحل المشكلات، وغيرها من استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية؛ ليطور وينمي لدى المتعلمين قدراتهم العقلية العليا مثل التفكير الابتكاري، والإبداعي، والناقد الحر والقدرة على الربط والاستنتاج والتحليل والتقويم (الحايك الصغير: ٢٠٠٦)، (فليب إسكاروس:٢٠١٤). حيث يمثل المعلم الروح بالنسبة للجسد في إنجاح العملية التعليمية أو فشلها، ومهما بلغت البرامج من جودة وإتقان، وبلغ التطور العلمي والتكنولوجي ذروته، كل ذلك لايحقق الفائدة المرجوة منه، إذا لم ينفذ ذلك معلم كفؤ مؤهل قدير. (عوض الجهني: ٢٠١٤)

وقد اعترفت (١٤) دولة من دول الأوبك (OPEC)، في مشروعات لتحسين نظام التدريس Improving Teaching Systemsبالدور الحاسم للمعلمين في مواجهة التحديات التي تفرضها مطالب إعداد جميع المواطنين المتعلمين لمجتمع المعلومات الكوني، وقد أكد (Mansour:2006)، إلى أن تحسين كل جوانب منظومة التعليم يعتمد على تحسين جودة المعلم Teacher quality، كما عرض Mansour عدة بحوث أجريت من (2005-2002)، خلصت كلها إلى وجود علاقة جوهرية بين جودة المعلم والإنجازات الأكاديمية التي يحققها المتعلمون.

وقد ذكر مارزانو وزملاؤه في كتابهم التعليم الصفي الفعال The Classroom Instruction That Works نتائج دراسة كولمان وأخرين حول تأثير المدرسة في تحصيل الطلاب الدراسي، حيث خلصوا إلى أن أغلب تفاوتتحصيل الطلاب يعزى لعوامل أخرى؛ مثل: طبيعة قدرة الطالب أو استعداده أو حالته الاجتماعية والاقتصادية، أوبيئته المنزلية، فهذه جميعها أشياء لايمكن أن تغيرها المدارس، والسبب الثاني والأهم الذي يجعلنا أكثر تفاؤلا حول ما يمكن أن تفعله المدارس هو أن البحوث التي أجريت بعد دراسات كولمان وأخرين، قد بينت أن المعلم بمفرده يمكن أن يكون له تأثير قوي في طلابه حتى لو لم يكن للمدرسة أي تأثير، ففي المدرسة الواحدة نجد هناك تفاوتًا كبيرًا في جودة التعليم بين معلم وأخر، عند ذلك يمكن تفسير كثير من التفاوت في تحصيل الطلاب، وأول مالوحظ التأثير العميق للمعلمين كأفراد في تعليم الطلاب حتى في المدارس غير الفعالة نسبيًا.

ولدحض خرافة أن المعلمين لايجدون أي فارق في تعليم الطلاب، فلقد لاحظ (وليم ساندرز وزملاؤه)، أن مدرس الصف بمفرده له تأثير كبير في تحصيل

الطلاب أكثر مما كان يعتقد أصلاً، وهذا ما أكدته نتائج تحليل درجات تحصيل أكثر من (١٠٠.٠٠٠) طالب أن العامل الأهم من حيث التأثير في تعلم الطالب هوالمعلم، فيتضح أن المعلمين الفاعلين يؤثرون في الطلاب في كل مستويات التحصيل، بغض النظر عن مستوى تفاوتهم في فصولهم الدراسية، أما إذا كان المعلم غير فعال؛ فإن الطلاب الذين يشرف عليهم سيكون تقدمهم العلمي غير ملائم بغض النظر عن مدى تشابههم أو اختلافهم في تحصيلهم الدراسي. (فتحي يونس:٢٠١٤).

وفي هذا الإطار يشير (حسن شحاته:٢٠١٢)، إلى أن المعلم هو الأهم من حيث التأثير في تعلم الطالب بشكل عام، ويمكن تطوير التعليم من خلال تطوير فاعلية المعلمين، ذلك لأن المعلمين الفاعلين يؤثرون في الطلاب في كل مستويات التحصيل، فإن كان المعلم غير فعال، فسيكون تقدم طلابه العلمي ضعيفا، وكذلك لما يملكه المعلم من تأثير على نحو خاص في تنمية المفردات اللغوية، وأن المعلم وليس البرنامج فقط هو من يؤثر في نمو المفردات اللغوية، كذلك الاهتمام بدور المعلم في تعليم المفردات، ذلك أن تضمين كتب القراءة للمفردات المراد تعليمها لايعني تعلمها من قبل الطلاب، بل لابد من تحديد وقت لتركيز المعلمين على تعليمها، يضاف إلى ذلك أهمية الدور الذي يقوم به المعلم داخل حجرات الدراسة في التخفيف منالضعف اللغوي، وفيما يتبعه من إجراءات تسهل عملية اكتسابها، ومن الأهمية تشخيص مدى تطبيق معلمي القراءة في المراحل الأولية لإجراءات تعليم المفردات؛ لأن المعلمين قد يخفقون في معرفة تلك الإجراءات، وأهمية التعليم المنتظم لها، وتخصيص الوقت اللازم لتعلم المفردات اللغوية. ويوصي بضرورة الاهتمام ببرامج إعداد وتأهيل معلمي الصفوف الأولى وتزويدهم بوسائل وأدوات تعليمية تساعد في تطبيق إجراءات تعليم المفردات اللغوية، وذلك مثل الأشكال، والصور،والرموز الحسية، وبطاقات التصنيف، والمنظمات البيانية، وتزويد المعلمين بنماذج تدريسية وأنشطة تعليمية تساعدهمفي تنفيذ الإجراءات التي تتطلب جهداً أكثر عمقا في التدريس، وذلك مثل أساليب تقويم تعلم المفردات اللغوية، وأيضًا تركيز الجهات التربوية على رفع مستوى تصورات المعلمين عن فاعلية أدائهم التدريسي؛ لما لهذه التصورات من ارتباط إيجابي في تنفيذ إجراءات تعليم المفردات اللغوية.

وإذا كان المعلم هو لُب العملية التعليمية وجوهرها، ويتوقف عليه إلى حد كبير نجاح الإصلاحات والتجديدات في نظام التعليم، وكذلك ضمان سير النظام التعليمي وفق المرتكزات الأساسية لعملية إصلاحه، فإن هذا يفرض إعادة النظر في برامج إعداد المعلم في ظل عمليات الإصلاح والتجديد لنظام التعليم ككل، وكلما زاد حجم التغيرات في حاجات المجتمع ومتطلباته زاد على إثرها الدور المنوط بالمعلم عامة وبمعلم القراءة بشكل خاص؛ لأن معلم القراءة (سارة عمران: ٢٠١٢)، (أماني عبد الحميد: ٢٠١٠).

- يعيد شخصية المتعلم وكيانه ويرقى في ذوقه وسلوكه من خلال نصوص ذات قيمة ومعنى يقدمها للمتعلم، فهو بمثابة جسر للتواصل بين أحداث المجتمع وتطوير المتعلمين معرفيًا.

- يتعاظم دور معلم القراءة انطلاقًا من دور اللغة بشكل عام في عملية التغيير التي تبدأ من الداخل من خلال تدعيم مهارات القراءة.
- تقع عليه المسئولية في معالجة واختيار النصوص المقروءة التي تراعي حاجات الأطفال النمائية.
- يزيد التعاون والصلة بينه وبين أسرة الطالب لتوعية الأسرة بدور القراءة وأهميتها في تطور الخلفية المعرفية والنفسية لدى الطلاب.
- تفعيل دور القراءة من خلال الحوارات البناءة حول المادة المقروءة، لقياس مدى انعكاسها على توجهات المتعلم نحو الموضوعات الحياتية، التي لها علاقة مباشرة ببناء مجتمع يتسم بالديمقراطية والحرية.
- تنمية الاستعداد القرائي لدى الطلاب بمناقشتهم حول أهمية القراءة كنافذة للإطلال على العالم وما يدور حوله، ومن ثم تعظيم دور القراءة في نظر المتعلمين وتقريبهم منها بشكل نظري، حيث التغيير الحقيقي يبدأ من البنية المعرفية لدى المتعلمين.
- أثبتت دراسة (زاداك وفلاتر: ٢٠٠٠)، أن دور معلم القراءة يكمن في إتاحة الفرصة للمتعلم للتعبير عن رأيه من خلال توفير بيئة محفزة تعليميًا تعمل على تحسين مستوى الطلاب الأكاديمي وتعلمهم كيف يتعلمون.
- أكدت دراسة (أولدفاذر: ١٩٩٥)، على أن دور المتعلم الحقيقي ينشأ من داخل الفصل وينعكس خارجه بشرط أن يصل المعلم إلى جميع الطلاب ويتواصل معهم باختلاف قدراتهم ومستوياتهم وإعطائهم الفرصة لإظهار شخصياتهم الحقيقية وتطلعاتهم. كل هذا لن يتم بدون تفعيل لمهارات القراءة وربطها بما يدور حولهم من أحداث.
- تقع على معلم القراءة المسئولية في تطوير ذاته والارتقاء بأدائه دائمًا مع التقليل من استخدام أساليب التقويم والاختبارات التقليدية، لكن بإعطاء المتعلم مساحة من الحرية للتعلم والاكتشاف الذاتي.

ويمكن استنتاج مهام أخرى لمعلم القراءة من خلال النظرة إلى تطور برامج إعداد المعلم التي مرت بعدة تطورات خلال الخمسين عامًا الأخيرة قسمها Smith,Mc إلى أربع مراحل، وكانت عملية الإعداد في كل مرحلة من هذه المراحل الأربع تُعد محاولة للإجابة عن سؤال عام ومحدد. (Smith, Marilync: 2001).

ففي المرحلة الأولى التي استمرت طوال العقدين الخامس والسادس من القرن العشرين كانت غالبية برامج إعداد المعلم تبنى للإجابة عن سؤال الخصائص Attributes Question ، وكان لإثارة هذا السؤال الفضل في توازن عملية إعداد المعلم بين الجوانب المهنية والجوانب الفنية وفق الخصائص المستهدف توافرها في المعلم.

أما المرحلة الثانيةفكانت منذالستينيات وحتى منتصف الثمانينيات، وقد وجه عملية تطوير وإصلاح نظم إعداد المعلم في هذه المرحلة سؤال الفاعليات Question The Effectiveness وكان هذا السؤال يستفسر عن أهم الاستراتيجيات والعمليات والطرق التدريسية التي تستخدم من قبل معظم المعلمين الأكفاء، وبناء على ما تم تحديده وتوصيفه من استراتيجيات

وعمليات وطرق تدريس يتم بناء برنامج لإعداد المعلم، بحيث يستهدف في النهاية تخريج معلم يمتلك هذه المهارات، وقد كانت هذه الحركة الإصلاحية في إعداد المعلم هي الباعث وراء ظهور الإعداد من خلال مدخل الكفايات.

وفي المرحلةالثالثة التي استمرت من بداية الثمانينيات وحتى نهاية التسعينيات وجه عملية إعداد المعلم فيها السؤال المعرفي The Knowledge Question، وكان يدور حول ما ينبغي أن يعرفه المعلم، وما الذي ينبغي عليه أن يفعله؟ وما المهارات المعرفية والمهارات المهنية التي ينبغي أن تكون لديه؟ ومن ثم ما المعرفة التي ينبغي أن تكون الأساس في عملية إعداده؟ ولقد قادت الإجابات عن هذه الأسئلة نظم إعداد المعلم للتركيز على إكساب المعلم المعرفة الواردة في المقررات التي سيقوم بتدريسها، وحيث إن هذه المعرفة متغيرة؛ فكان من الضروري أن يتوجه نظام الإعداد إلى إكساب المعلم اتجاهات ومهارات وآليات الوصول إلى المعرفة وجمعها بطرق مختلفة، ومن ثم التركيز على إعداد المعلم الذي يمتلك مهارات واستراتيجيات التدريس من خلال مبدأ التعلم الذاتي.

ومع نهاية القرن العشرين بدأت العديد من مؤسسات إعداد المعلمتنظيم برامجها على خلفية سؤال المخرجات: The Qutcomes Question، حيث بدأ هذا السؤال يتردد في العديد من الدراسات والتقارير بفعل بروز نظرية النظم، وظهرت العديد من برامج الإعداد التي تسعى إلى تحقيق مخرجات معينة، بعض هذه المخرجات متعلق بالمعلم ذاته من حيث معرفته واستعداداته وسعيه للتجديد المعرفي والمهاري، أيضًا منها ما يتعلق بالطلاب أنفسهم كنظم تقويمهم؛ للتعرف على ما يؤثر على تحصيلهم وتفاعلهم مع بعضهم ومع مجتمعهم.

وقد أسفرت هذه الأسئلة عن بروز مهام جديدة للمعلم ينبغي إلمام معلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى بها. كما يتضح أنه على المعلم أن يقوم بدوره كقائد للتغيير في المجتمع، بما يغرسه من قيم وعادات ومهارات وقدرات ومعارف تصل إلى عقل الطالبووجدانه، وذلك بالتخلي عن استراتيجية التكيف مع متطلبات التغيير، والتوجه نحو استراتيجيات جديدة، وعليه دور قيادي كي تنجح المؤسسة التعليمية في تحقيق تربية تساعد في سد الفجوة بين ما يستخدمه الفرد من أدوات، وما يوجد في عقله من أفكار، وما في وجدانه من قيم (نبيل على: ٢٠٠١ ، ٣٠٧).

بناءً على ما سبق فإن الاهتمام بمعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى أصبح أمرًا ملحًا في ضوء الدراسات السابقة التي اهتمت بإعداد المعلم وتدريبه، وفي ضوء التطورات التي أدت إلى اعتبار التربية علمًا له أسسه ومبادئه، ومن هنا جاء اهتمام البحث الحالي بقياس اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن برنامج القرائية.

- **أدوات البحث**:

يتم في هذا الجزء عرض لكيفية بناء أدوات البحث، ثم كيفية تطبيقها كما يلي:

• **١- قائمة بمهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.**

• **أ- الهدف من القائمة:**

استهدف إعداد هذه القائمة تحديد مهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

• **ب- مصادر القائمة:**

تعددت مصادر القائمة على الوجه التالي:

- المعايير القومية لتعليم القراءة والكتابة في الصف الثالث الابتدائي (وزارة التربية والتعليم: ٢٠٠٣)، (٢٠٠٦)، (٢٠٠٩)، (٢٠١١).
- البحوث والدراسات والأدبيات الخاصة بتعليم القراءة والكتابة(فتحي يونس، محمود الناقة: ١٩٧٨)، (فتحي يونس: ١٩٩٣)، (فتحي يونس، محمود الناقة، رشدي طعيمة: ١٩٨٧)، (فتحي يونس: ٢٠١٤)، (Stevenson: 2008)، (Willson:2010).

• **ج- القائمة في صورتها المبدئية:**

تم وضع القائمة في صورتها الأولية، وتم تحديدها في أربعة محاور:

- المحور الأول:مهارات الطلاقة (القراءة الشفهية)، حيث ضم (٢٥) مهارة.
- المحور الثاني:مهارات الفهم المقروء، حيث ضم (٥) مهارات في مستوى الفهم المباشر، و(٣) مهارات في مستوى الفهم الاستنتاجي، و(٣) مهارات في مستوى الفهم النقدي، و(٤) مهارات في مستوى الفهم التذوقي، و(٣) مهارات في مستوى الفهم الإبداعي.
- المحور الثالث:مهارات الفهم المسموع، حيث ضم (١٤) مهارة.
- المحور الرابع:مهارات الكتابة، حيث ضم (٢٠) مهارة.

• **د- صدق القائمة:**

للتأكد من صلاحية القائمة وشمولها لما وضعت من أجله تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ وذلك لإبداء رأيهم في القائمة، وتم إجراء التعديلات التي أشار بها السادة المحكمون، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (٦٧) مهارة موزعة كالتالي: (٢٠) مهارة خاصة بالطلاقة، و(١٨) مهارة خاصة بالفهم المقروء، و(١١) مهارة خاصة بالفهم المسموع، و(١٨) مهارة خاصة بالكتابة، وبذلك تكون القائمة في صورتها النهائية، ملحق (١).

• **٢- اختبار الطلاقة (القراءة الجهرية):**

• **أ- الهدف من الاختبار:**

استهدف هذا الاختبار قياس قدرة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث على القراءة الجهرية قراءة صحيحة (الدقة والسرعة في القراءة).

• **ب- بناء الاختبار:**

تم اختيار قطعة للقراءة الجهرية مكونة من (٥٥) كلمة؛ لقياس قدرة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث في:

- نطق الأصوات العربية نطقا صحيحًا.
- التمييز بين الأصوات القريبة في المخرج.
- التمييز نطقا بين الحروف التي تنطق ولاتكتب.

- نطق الكلمات دون تكرار.
- نطق الجمل نطقًا صحيحًا بدون حذف كلمات.
- نطق الجمل نطقًا صحيحًا بدون إضافة كلمات.
- نطق الجمل نطقًا صحيحًا بدون تكرار كلمات.
- نطق كلمات تشتمل على تاء التأنيث المفتوحة والمربوطة.
- نطق كلمات تشتمل على المفرد والجمع.
- نطق كلمات تشتمل على الحروف المشددة.

• **د – صدق الاختبار**:

تم عرض القطعة المختارة، ومهارات القراءة الجهرية (الطلاقة) المراد قياسها، على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وذلك لإبداء رأيهم في القطعة والمهارات التي تقيسها، وقد أكد السادة المحكمون صلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه. ملحق (٢).

• **٣- اختبار الفهم المقروء**:

• **أ – الهدف من الاختبار**:

يهدف الاختبار إلى قياس مهارات الفهم الحرفي والاستنتاجي والنقدي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينةالبحث.

• **ب- بناء الاختبار**:

تم بناء الاختبار في ضوء مهارات:

- الفهم الحرفي المباشر التي تمثلت في: تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، وتحديد مرادف للكلمة ومضادها، وتحديد الفكرة الرئيسة للفقرة، وتحديد الأفكار الجزئية، والتفاصيل الداعمة في النص، وإدراك الترتيب الزماني، أوالمكاني، أو الترتيب حسب الأهمية.
- مهارات الفهم الاستنتاجي التي تمثلت في: استنتاج أوجه الشبهوأوجه الاختلاف، واستنتاج المعاني الضمنية، واستنتاج علاقات السبب والنتيجة.
- مهارات الفهمالنقدي التي تمثلت في: التمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية، وتكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النص. حيث تم اختيار قطعة للفهم القرائي تشتمل على نواتج تعلم تقيس مستويات الفهم القرائي الثلاثة السابقة، وتم صياغة (١٥) مفردة اختبارية موزعة على المستويات الثلاثة للفهم القرائي (الحرفي . الاستنتاجي . النقدي)، حيث كانت هذه المفردات جميعها من نوع الاختيار من متعدد، وتكمن أهمية هذا النوع في كونها تقيس نوعيات متباينة من النواتج التعليمية تتراوح من البسيط إلىالمعقد (عدس: ١٩٩٩، ٦١).

• **ج- تعلميات الاختبار**:

تم وضع تعليمات الاختبار بحيث توضح للتلميذ الهدف من الاختبار، وقراءة الأسئلة الواردة بدقة واهتمام، والتأكيد على ضرورة الإجابة عن جميع الأسئلة، وأن درجات هذه الاختبار لا علاقة لها بالنجاح أو الرسوب.

• **د- تقدير الدرجات**:

تعطي درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفرًا لكل إجابة خطأ، حيث إن مفردات الاختبار كلها من نوع الاختيار من متعدد.

• **هـ- صدق الاختبار**:
تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وطُلب منهم إبداء الرأي في الاختبار من حيث مدى مناسبة الهدف الذي وضع لأجله، ومدى صحة الصياغة اللغوية للمفردات، وتم التعديل في ضوء أرائهم وأصبح الاختبار مكونًا من (١٢) مفردة، وبذلك يعتبر الاختبار صادقا.

• **و- ثبات الاختبار**:
تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، حيث تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية لمعرفة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، ثم استعان الباحث بمعادلة سيبرمان وبراون (فؤاد أبو حطب وآخرون: ١٩٩٣، ٨٦)، لحساب الثبات الكلي للاختبار فبلغ (٠.٩٠)، وهو معامل ثبات مقبول علميًا ملحق (٣).

• **٤- اختبار الفهم المسموع**:

• **أ – الهدف من الاختبار**:
يهدف الاختبار إلى قياس مهارات الفهم المسموع لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي والتي تم تحديدها في: فهم الجمل التي يسمعها التلميذ، وفهم المعنى العام للقصة التي يسمعها، وتحديد الشخصيات والتفاصيل الخاصة بالقصة، وكذلك تحديد بعض الكلمات في الجملة أو الجمل التي يسمعها، واستخراج الأحداث التي لا علاقة لها بسياق القصة التي يسمعها.

• **ب- بناء الاختبار**:
تم اختيار نص يدور حول قصة رجل كان يعصي الله، وكان فيه كثير من العيوب، فحاول أن يصلحها فلم يستطع، فذهب إلى عالم وطلب منه وصية يعالج بها عيوبه فأمره العالم أن يعالج عيبًا واحدًا وهو الكذب... الخ ملحق (٤). وتم صياغة (١٥) مفردة اختبارية على القصة السابقة من نوع الاختيار من متعدد وتغطي مهارات الاستماع المتضمنة فيالقصة.

• **ج- تعليمات الاختبار**:
تم وضع تعليمات للمطبق تمثلت في:
- تنبيه التلاميذ إلى ضرورة الاستماع الجيد للقصة التي سيسمعونها.
- تنبيه التلاميذ إلى أن الأسئلة الموجودة أمامهم إجاباتها في القصة التي سيسمعونها .كذلك تم وضع تعليمات للتلميذ تمثلت في تعريف التلاميذ بأن درجات هذا الاختبار لا علاقة لها بالنجاح أو الرسوب، وأيضًا الإجابة على جميع الأسئلة.

• **د- صدق الاختبار**:
تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين وطُلب منهم إبداء الرأي في الاختبار من حيث مدى مناسبة الهدف الذي وضع لأجله، ومدى صحة الصياغة اللغوية للمفردات وإضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا، وتم التعديل في ضوء أرائهم حيث أصبح الاختبار مكونًا من (١٢) مفردة اختبارية، وبذلك يكون الاختبار صادقا.

• **هـ- ثبات الاختبار**:
تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، حيث تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة

النصفية لمعرفة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، وذلك باستخدام معادلة سيبرمان وبراون (فؤاد أبو حطب وآخرون: ١٩٩٣)، حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٩) وهو معامل ثبات مقبول علميًا، وبذلك يكون الاختبار قابلا للتطبيق ملحق (٤).

- **٥- اختبار الكتابة:**
- **أ- الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مهارات الكتابة الهجائية ومهارات التعبير الكتابي، والتي تم تحديدها في قائمة مهارات الكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ملحق (١).

- **ب- صياغة أسئلة الاختبار:**

اعتمدت صياغة أسئلة الاختبار على أسئلة الاختيار من متعدد، وكذلك أسئلة إنتاج الإجابة، وفيها يقدم التلاميذ الإجابات الصحيحة بأنفسهم عن طريق صياغتها بكلماتهم، ومن أمثلة هذا النوع أسئلة المقال، وأسئلة المقال القصير، وقد روعي في صياغة الأسئلة أن تكون واضحة ومباشرة، وتخلو من التعبيرات المعقدة، وتتدرج من السهل إلى الصعب، وقد بلغت أسئلة الاختبار في صورته الأولية (٢١) مفردة اختبارية، بالإضافة إلى فقرة الإملاء والتي روعي فيها مهارات الكتابة المطلوب تنميتها لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

- **ج- تعليمات الاختبار:**

تم وضع تعليمات الاختبار، بحيث توضح للتلميذ الهدف من الاختبار، وقراءة الأسئلة بدقة، والحرص على إجابة جميع الأسئلة، وأن درجات هذا الاختبار لا علاقة لها بالنجاح أو الرسوب.

- **د- تقدير الدرجات:**

تعطي درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفرًا لكل إجابة خطأ بالنسبة لأسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة المقال القصير، وتصحح أسئلة المقال من خلال مقياس تقدير أداء متدرج من صفر إلى ٣ درجات، وقد تم وضع مؤشرات واضحة تبين مستوى الأداء المستحق لكل درجة.

- **هـ- صدق الاختبار:**

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية والمناهج وطرائق التدريس، وطلب منهم إبداء الرأي فيالاختبار من حيث مدى مناسبة الهدف الذي وضع له، ومدى صحة الصياغة اللغوية للمفردات، وإضافة أو حذف مايرونه مناسبًا، وتم التعديل في ضوء أرائهم، وبذلك يعتبر الاختبار صادقا.

- **و- ثبات الاختبار:**

طبق الاختبار على عينة قوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية لمعرفة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، وقد استعان الباحث بمعادلة سيبرمان وبراون (فؤاد أبو حطب وآخرون: ١٩٩٣ ، ٨٦)، لحساب الثبات الكلي للاختبار فبلغ (٠.٨٦) وهو معامل ثبات مقبول علميًا، وبذلك يكون الاختبار قابلا للتطبيق ملحق (٥)، وقد تم تصميم الاختبارات السابقة في ضوء مواصفات

الورقة الامتحانية، ومراعاة الوزن النسبي لكل مهارة الطلاقة، والفهم المقروء، والفهم المسموع، والكتابة.

- **٦- مقياس اتجاهات**:
- **أ- الهدف من المقياس**:

التعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية.

- **ب- بناء المقياس**:

أعد هذا المقياس بطريقة ليكرت وهي طريقة التقديرات المتجمعة، وقد تم اختيار طريقة ليكرت باعتبارها من أكثر طرق قياس الاتجاهات انتشارًا، بالإضافة إلى إمكانية الحصول عن طريقها على مقياس له معامل ثقة مرتفع بأقل عدد من البنود (على عبد المنعم: ١٩٩٢، ٦٧). وقد بلغت عبارات المقياس (٣٠) عبارة منها (١٥) عبارة موجبة، (١٥) عبارة سالبة، وقدروعي في هذه العبارات الوضوح والإيجاز (جابر عبد الحميد: ١٩٩٠، ٢٥٠).

- **ج- صدق المقياس**:

للتحقق من صدق العبارات التي تم تجمعيها وصياغتها في المرحلة السابقة تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس، وذلك بهدف التعرف على أرائهم حول ارتباط العبارات باتجاهات المعلمين نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة، وتم عمل التعديلات التي أشار بها السادة المحكمون وبذلك يكون المقياس صادقا.

- **د- ثبات المقياس**:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ.(محمد عبد السلام:د.ت)بعد تطبيق المقياس وبلغت قيمة معامل الموثوقية (٠.٨٥)، وهي قيمة مقبولة تشير إلى أن المقياس يتصف بدرجة عالية من الموثوقية، وبذلك أصبح المقياس معدًا في صورته النهائية ملحق (٦).

- **هـ- عينة البحث**:
- **أولا: عينة التلاميذ**

تم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، خلال العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م، من مدرسة محمد فريد الابتدائية المشتركة التابعة لإدارة منشأة ناصر بمحافظة القاهرة حيث بلغت العينة (١٠٠) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ويدرسون وفقا لبرنامج القرائية منذ الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثالث الابتدائي.

- **ثانيًا: عينة المعلمين**

تم اختيار عينة البحث من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى الذين تم تدريبهم ضمن برنامج القرائية، ويزاولون عملهم داخل الفصول، وذلك للتعرف على اتجاهاتهم نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة من خلال المقياس المعد لذلك، حيث بلغت العينة (٥٠) معلمًا ومعلمة من مدرستي محمد فريد الابتدائية التابعةلإدارة منشأة ناصر بمحافظة القاهرة، ومدرسة السلام للتعليم الأساسي التابعة لإدارة الأقصر التعليمية بمحافظة الأقصر.

- **تطبيق أدوات البحث**:

- **أولاً: الأدوات الخاصة بالتلاميذ**

تم تطبيق أدوات البحث الخاصة بالتلاميذ وهي: اختبار الطلاقة (القراءة الشفهية)، واختبار الفهم المقروء، واختبار الفهم المسموع، واختبار الكتابة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م، وقد راعى الباحث الدقة والموضوعية في إجراءات التطبيق موضحًا للتلاميذ أن درجة هذا الاختبار لاعلاقة بالنجاح والرسوب، وأن الهدف منها هو التعرف على مدى اكتسابهم لمهارات القراءة والكتابة.

- **ثانياً: التطبيق على عينة البحث من المعلمين والمعلمات**

تم تطبيق مقياس الاتجاهات على عينة البحث من المعلمين أيضًا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥م، حيث وضح لهم الباحث أن الهدف من هذا المقياس هو التعرف على اتجاهاتهم نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة، وطلب منهم الإجابة بكل دقة وموضوعية على بنوده، وقد لاحظ الباحث تعاونًا كبيرًا من قبل المعلمين والمعلمات.

- **نتائج البحث ومناقشتها**:

فيما يلي عرضالنتائج التي تم التوصل إليها من خلال البحث الحالي في ضوء تساؤلاته والفروض المنبثقة منها مع تفسيرها ومناقشتها:

بالنسبه للسؤال الأول:

ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الطلاقة (القراءة الشفهية) لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرض التالي:

استجابات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المُطبق عليهم برنامج القرائية على اختبار الطلاقة (القراءة الشفهية)تحقق معيار الأداء المحدد (٤٥)كلمة في الدقيقة.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب نسبة التلاميذ الذين حصلوا على صفر، والتلاميذ الذين وصلوا أو تجاوزوا المعيار المحدد، ومتوسط الدرجات، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١)يوضح درجات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي على اختبار الطلاقة (القراءة الشفهية)

الأنشطة	نسبة التلاميذ الذين حصلوا على صفر	متوسط الدرجات	المعيار المُطبق	نسبة التلاميذ الذين حصلوا أو تجاوزوا المعيار المحدد
الطلاقة في القراءة الشفهية	٢٠ ٪	٣٦	٤٥	٨٠٪

يتضح من الجدول السابق أن ٨٠ ٪ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث قد حققوا أو تجاوزوا المعيار المحدد وهو (٤٥) كلمة في الدقيقة، وأن ٢٠ ٪ من التلاميذ عينة البحث قد حصلوا على صفر في اختبار الطلاقة (القراءة الشفهية)، وفي ضوء تلك النتيجة يمكن قبول الفرض الأول من فروض البحث، حيث تشيرهذه النتيجة إلى فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن برنامج القرائية في تنمية الطلاقة (القراءة الشفهية).

بالنسب للسؤال الثاني:

ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الفهم المقروء لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرض التالي:

استجابات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المُطبق عليهم برنامج القرائية على اختبار الفهم المقروء تحقق معيار الأداء المحدد إجابة (٩) أسئلة من أسئلة الاختبار.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب نسبة التلاميذ الذين حصلوا على صفر، والتلاميذ الذين لم يحققوا المعيار، والتلاميذ الذين حققوا أو تجاوزوا المعيار المحدد كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢) يوضح درجات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي على اختبار الفهم المقروء

الأنشطة	نسبة التلاميذ الذين حصلوا على صفر	نسبة التلاميذ الذين لم يحققوا المعيار	متوسط الدرجات	المعيار	نسبة التلاميذ الذين حققوا أو تجاوزوا المعيار
الفهم المقروء	-	١٠ ٪	١١.٣ ٪	(٩) أسئلة	٩٠ ٪

يتضح من الجدول السابق أن ٩٠ ٪ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث قد حققوا أو تجاوزوا المعيار المحدد، وهو الإجابة عن (٩) أسئلة من أسئلة الاختبار البالغ عددها (١٢ سؤالا)، وأن ١٠ ٪ لم يحققوا المعيار، ولم يحصل أي تلميذ من عينة البحث على صفر، وفي ضوء تلك النتيجة يمكن قبول الفرض الثاني من فروض البحث، حيث تشير هذه النتيجة إلى فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن برنامجالقرائية في تنمية مهارات الفهم المقروء لدى عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

بالنسبة للسؤال الثالث:

ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الفهم المسموع لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرض التالي:

استجابات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المُطبق عليهم برنامج القرائية على اختبار الفهم المسموع تحقق معيار الأداء المحدد إجابة (٨) أسئلة من أسئلة الاختبار.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب نسبة التلاميذ الذين حصلوا على صفر، والتلاميذ الذين لم يحققوا المعيار، والتلاميذ الذين حققوا أو تجاوزوا المعيار كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) يوضح درجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث على اختبار الفهم المسموع

الأنشطة	نسبة التلاميذ الذين حصلوا على صفر	نسبة التلاميذ الذين لم يحققوا المعيار	متوسط الدرجات	المعيار	نسبة التلاميذ الذين حققوا أو تجاوزوا المعيار
الفهم المسموع	١٠ ٪	٢٠ ٪	٩.٤	(٨) أسئلة	٧٠ ٪

يتضح من الجدول السابق أن ٧٠ ٪ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث قد حققوا أو تجاوزوا المعيار المحدد وهو الإجابة عن (٨) أسئلة من أسئلة الاختبار البالغ عددها (١٢) سؤالا ، وأن ٢٠ ٪ من التلاميذ لم يحققوا المعيار، وأن ١٠ ٪ من التلاميذ قد حصلوا على صفر. وفي ضوء تلك النتيجة يمكن قبول

الفرض الثالث من فروض البحث، حيث تشير هذه النتيجة إلى فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن برنامج القرائية في تنمية مهارات الفهم المسموع لدى عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

بالنسبة للسؤال الرابع من أسئلة البحث:

ما فاعلية استرتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرض التالي:

استجابات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المُطبق عليهم برنامج القرائية على اختبار الكتابة تحقق معيار الأداء المحدد إجابة (١٧) سؤالا من أسئلة الاختبار.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب نسبة التلاميذ الذين حصلوا على صفر، والتلاميذ الذين لم يحققوا المعيار، والتلاميذ الذين حققوا أو تجاوزوا المعيار وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤) يوضح درجات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث على اختبار الكتابة

الأنشطة	نسبة التلاميذ الذين حصلوا على صفر	نسبة التلاميذ الذين لم يحققوا المعيار	متوسط الدرجات	المعيار	نسبة التلاميذ الذين حققوا أو تجاوزوا المعيار
مهارات لكتابة	-	١٤ ٪	٣٧.٥	١٧ سؤالا	٨٦ ٪

يتضح من الجدول السابق أن ٨٦٪ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي قد حققوا أو تجاوزوا المعيار المحدد وهو الإجابة على (١٧) سؤالا من أسئلة الاختبار والبالغ عددها (٢٣) سؤالا، وأن ١٤ ٪ من التلاميذ لم يحققوا المعيار، ولم يحصل أي تلميذ من العينة على صفر، وفي ضوء تلك النتيجة يمكن قبول الفرض الرابع من فروض البحث، حيث تشير هذه النتيجة إلى فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن برنامج القرائية في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

بالنسبة للسؤال الخامس من أسئلة البحث:

ما اتجاهات معلمي اللغةالعربية في الصفوف الثلاثة الأولى نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرض التالي:

اتجاهات معلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن برنامج القرائية موجبة.

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث أحد أساليب الإحصاء الاستدلالي التالي: اختبار(ت) للقيم المحددة سلفا، وذلك للتعرف على الاتجاهات السائدة لدى معلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة (فؤاد البهي: ١٩٧٨، ٣٤٣)، وذلك لمقارنة المتوسط الملاحظ لأفراد العينة على مقياس الاتجاهات بالمتوسط الاعتباري للبديل (لا أدري) الذي يمثل نقطة التعادل على المقياس، وهو يساوي عدد عبارات المقياس مضروبًا في القيمة الوزنية لهذا البديل (٣ × ٣٠ = ٩٠)، حيث أعطيت القيم ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ للبدائل موافق بشدة – موافق – لا أدري – غير موافق – غير موافق بشدة، وعُكست هذه القيم في حالة العبارات السالبة، حيث أعطيت

القيم ١ ، ٢، ٣ ، ٤ ، ٥ للعبارات موافق بشدة، موافق، لا أدري - غير موافق - غير موافق بشدة. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)يوضح المتوسط الملاحظ، والمتوسط الاعتباري، وقيمة (ت)

المتوسط الملاحظ	المتوسط الاعتباري	قيمة (ت)
١١٠.٨٥	٩٠	٢٠.٨٥

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة وهي (٢٠.٨٥) دالة عند مستوى ٠.٠١ ٪ ، حيث إنها تزيد عن القيمة الجدولية عند درجة الحرية (٤٧٨) وهي (٢.٥٧٦)، وهذا الأمر يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الملاحظ، والمتوسط الاعتباري، ولما كانت قيمة المتوسط الملاحظ أكبر من قيمة المتوسط الاعتباري للبديل (لا أدري)، فإنه يمكن القول أن الاتجاهات السائدة لدى معلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية موجبة. وهذه النتيجة تتفق مع الفرض الخامس من فروض البحث.

- **التعليق على النتائج السابقة**:
- **أولا: التعليق على النتائج الخاصة بالتلاميذ**:

اتضح من خلال العرض السابق لنتائج البحث أن هناك تحسنًا ملحوظًا في مهارات القراءة والكتابة لدى عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المطبق عليهم برنامج القرائية منذ الصف الأول الابتدائي، ويرى الباحث أن هذا التحسن يرجع إلى عدة أمور من أهمها:

- التوظيف الجيد لاستراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس الحروف، والوعي الصوتي، والمفردات، والفهم المقروء، والأساليب والتراكيب من قبل معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى الذين تم تدريبهم على هذه الاستراتيجيات.
- الأدلة الإرشادية للمعلمين والمعلمات والمُعدة من قبل وحدة القرائية بوزارة التربية والتعليم، والتي توضح للمعلم خطوات تنفيذ كل درس من دروس الوحدة، واستراتيجيات التدريس المستخدمة، وكذلك رصد الإتقان لكل وحدة دراسية.
- المتابعة الميدانية المستمرة من قبل المسئولين بوحدة القرائية بوزارة التربية والتعليم، وكذلك وحدات القرائية على مستوى المديريات التعليمية والإدارات التعليمية للتحقق من توظيف المعلمين لاستراتيجيات التدريس التي تم تدريبهم عليها، كما يوجد بكل مدرسة ابتدائية مسئول قرائية يتولى المتابعة على رأس العمل.
- تنوع الأنشطة والتدريبات المقدمة للتلاميذ من خلال كراسة الأنشطة المُعدة لذلك، والتي تتكامل مع الكتاب المدرسي، ودليل المعلم، والأدلة الإرشادية في تحقيق أهداف الدروس.

جاءت نتائج هذا البحث متفقة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة والكتابة في الصفوف الأولى ومنها دراسة Levinet (2005)، ودراسة سناء طيبي(٢٠٠٦)، ودراسة (2009) Penkcp، ودراسة (2001) Erdogan,o، ودراسة محمد سالم (٢٠١٢)، ودراسة ذياب كلش (٢٠١٢)، ودراسة(2012)Tonson,D،ودراسة وزارة التربية والتعليم(٢٠١٢)، ودراسة حسن

شحاته (٢٠١٣)، ودراسة عدنان الخفاجي (٢٠١٣)، ودراسة هدى مصطفى (٢٠١٤)، ودراسة أكرم قحوق (٢٠١٤)، حيث أكدت هذه الدراسات جميعها على ضرورة استخدام استراتيجيات متنوعة في تدريس مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، كما أكدت على الدور الفاعل للمعلم في توظيف هذه الاستراتيجيات وهذا ما أكده فتحي يونس (٢٠١٤)، في دراسة (معلم من وجهة نظر حديثة)، حيث أشار إلى التأثير العميق للمعلمين كأفراد في تعليم التلاميذ حتى في المدارس غير الفعالة نسبيًا.

- **ثانيًا: التعليق على النتائج الخاصة باتجاهات المعلمين**

اتضح من خلال النتائج السابقة أيضًا أن اتجاهات المعلمين عينة البحث نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية جاءت موجبة، ويرى الباحث أن هذه النتيجة ترجع إلى:

- شعور هؤلاء المعلمين بأهمية استراتيجيات التدريس المستخدمة، حيث تساعدهم على التفاعل مع تلاميذهم، وتحسن مستواهم في مهارات القراءة والكتابة، ويتضح ذلك للمعلم من خلال أساليب رصد الإتقان الموجودة عقب الدروس والوحدات الدراسية، فعندما يشعر الفرد بتحقيق تقدم ما ولو كان بسيطا في مجال عمله، فإن ذلك يشعره بالرضا الذي يؤثر بدوره على اتجاهه نحو العمل، ونحو النظام الذي ساعده على ذلك التقدم، كما تؤكد هذه الاتجاهات الموجبة انتقال أثر التدريب الذي حصل عليه هؤلاء المعلمين من خلال وحدات القرائية في الإدارات التعليمية، وكذلك المتابعات الميدانية المستمرة من قبل مسئولي القرائية وموجهي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى، يضاف إلى ذلك كثرة الأنشطة والتدريبات المتضمنة في الكتاب المدرسي، وكراسة الأنشطة، ودليل المعلم الأمر الذي ساعد المعلم على توظيف استراتيجيات التدريس المستخدمة.

- **توصيات البحث**:

في إطار حدود البحث ونتائجه يعرض الباحث التوصيات التالية:

- ضرورة تحديد المستويات المتوقعة للكفاءة في القراءة بالنسبة لأنشطة معينة بالنسبة لكل صف دراسي في الصفوف الثلاثة الأولى.
- ضرورة تدريب معلمي وموجهي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى على المستويات المتوقعة للكفاءة في القراءة في كل صف.
- ضرورة الاستخدام المتكرر لتسجيلات صوتية وفيديو لأولاد وبنات يقرؤون بالمستوى المتوقع للكفاءة في القراءة، وبذلك يستطيع المعلمون والموجهون ومديرو المدارس والأباء والتلاميذ التعرف بصورة واضحة على مستوى القراءة المتوقع في كل صف، ومعرفة ما إذا كان تلاميذهم قد بلغوا هذا المستوى في القراءة أم لا.
- ضرورة القضاء على الأمية في الصفوف الأولى، حيث إن التلاميذ الذين لايستطيعون القراءة هم أكثر عرضة لترك الدراسة.
- ضرورة وضع التلاميذ الذين لايستطيعون القراءة في فصول منفصلة لتقديم تدريس علاجي ومكثف لهم، وبالتالي يجب أن يكون تعلم القراءة هو هدف التعليم الأول بالنسبة لهم.

- ضرورة تقديم تدريب للطلاب المعلمين في الجامعة قبل التحاقهم بالتدريس على استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة المستخدمة في برنامج القرائية.
- ضرورة تنوع الأنشطة والتدريبات المتضمنة في دليل المعلم والأدلة الإرشادية وكراسات التدريبات إلى جانب الكتاب المدرسي، وتزويد المعلمين بها وتدريبهم عليها.
- ضرورة تشجيع ممارسة القراءة في الفصل وفي المدرسة من خلال المكتبة والأنشطة الصيفية وإحياء فكرة مهرجان القراءة للجميع وفي مقدمتهم تلاميذ الصفوف الأولى.
- زيادة الوعي بين الأباء الأقل تعليمًا بأهمية ممارسة القراءة لأبنائهم، مع ضرورة توفير موارد للقراءة ملائمة للصفين الثاني والثالث بتكلفة منخفضة لكل الأطفال بالمدرسة.
- جعل القراءة أولوية كهدف تعليمي للذين لايستطيعون القراءة أو الذين يقرؤون بصعوبة وزيادة دروس القراءة في حصص دراسية مخصصة لهم.
- قيام المعلم/ة بجعل التلاميذ المهرة في القراءة أي الذين اقتربوا من المعيار أن يمارسوا القراءة سويًا في مجموعات صغيرة في الفصل، بينما يقوم المعلم/ة بإعطاء تعليمات وتوجيهات في القراءة للتلاميذ الذين يقرؤون بصعوبة بصفة أساسية.
- تصميم وتوزيع برامج ومواد نموذجية لكل المدارس الابتدائية لاستخدامها في معسكرات للقراءة أثناء نصف العام أو خلال الإجازة الصيفية لتلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي، مع التأكد من وجود مواد مستقلة مخصصة للذين يقرؤون بصعوبة وللذين اقتربوا من المعيار في كل صف دراسي.

- **بحوث مقترحة**:

- فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن مشروع القرائية في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف العليا بمرحلة التعليم الابتدائي.
- فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية علىالتحصيل الدراسي في القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.
- دراسة الفروق بين البنات والبنين في القراءة والكتابة في ضوء استراتيجيات التدريس المستخدمة.
- تقويم كتب القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء أهداف القرائية.
- إجراء بحوث ودراسات تتبنى إنتاج وتصميم وسائل تعليمية للاستفادة منها في برنامج القرائية.
- إجراء دراسات تقويمية للبرامج التدريبية الخاصة بالقرائية والعمل على تطويرها.
- إجراء دراسات تقويمية لوحدات القرائية بالإدارات التعليمية والعمل على تطويرها.

• أولاً: المراجع العربية:

- أكرم إبراهيم القحوف. (٢٠١٤): منبئات القراءة لدى الأطفال في سن مبكرة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الرابع (معلم القراءة بين الواقع والمستقبل) ٦ – ٧ أغسطس، الجزء الثاني.
- أماني حلمي عبد الحميد. (٢٠١٠): فاعلية تصور مستقبلي لأدوار معلمات اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية طبقاً لمعايير الجودة الشاملة والوقوف على اتجاهاتهن نحو تطبيقها، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٥٧، إبريل.
- جابر عبد الحميد. (١٩٩٠): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٠م.
- جمعة سيد يوسف. (١٩٩٠): سيكلوجية اللغة والمرض العقلي، ب ط ، عالم المعرفة سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مطابع السياسة، الكويت.
- الحايك والصغير. (٢٠٠٦): تدريس التربية الرياضية وفق المناهج القائمة على الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر الطلبة، عرض ونوقش في مؤتمر تطوير التعليم العالي نحوالاقتصاد المعرفي، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.
- حسن شحاته وآخرون. (٢٠١٣): اللغة العربية، لغتي الجميلة، دليل المعلم، الصف الثاني الابتدائي، وزارة التربية والتعليم.
- حسن شحاته.(٢٠٠٤): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٦، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ـــــــــــ (٢٠١٢): الثروة اللغوية لتوسيع شرايين تعليم القراءة، المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، ١١ – ١٢ يوليو.
- ذياب عبد الجبار كلش. (٢٠١٢): الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة بمرحلة التعليم الأساسي الدنيا في فلسطين في ضوء أراء المعلمين في مديرية تربية جنين، المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ١١ – ١٢ يوليو.
- سارة عبد العزيز عمران. (٢٠١٢): معلم القراءة في ضوء متطلبات التغيير، المؤتمر العلمي الثاني عشر (تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، ١١ – ١٢ يوليو، المجلد الثاني.
- سناء طيبي. (٢٠٠٦): أهمية التدخل المبكر للوقاية من الفشل في القراءة، المجلة العربية للتربية الخاصة ، العدد ٨.
- عبد الرحمن عدس. (١٩٩٩): دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عدنان الخفاجي. (٢٠١٤): طرائق تعليم القراءة للمبتدئين من أهم عناصر إعداد معلم القراءة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الرابع عشر، (معلم القراءة بين الواقع والمستقبل)، ٦ – ٧ أغسطس، الجزء الأول.
- على أحمد مدكور. (٢٠٠٧): طرق تدريس اللغة العربية ط ١ ، دار المسيرة، عمان، الأردن،
- على محمد عبد المنعم. (١٩٩٦): احتياجات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، جامعة الأزهر من الخدمات التعليمية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو وسائل الاتصال التعليمية في التدريس، التربية، مجلة علمية محكمة في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية جامعة الأزهر، العدد ٢٤.
- عوض بن زريبان الجهنى. (٢٠١٤): تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته، المؤتمر العلمي الدولي الثاني، الثالث والعشرون، للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، تطوير المناهج رؤى وتوجهات، ١٣ – ١٤ أغسطس.

- فايزة السيد محمد عوض. (٢٠١٣): الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، القاهرة، إيتراك للنشر والتوزيع.
- فتحي على يونس(٢٠١٠): توصيات المؤتمر التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج، مجلة القراءة والمعرفة العدد ٩٤.
- ـــــــــــ (٢٠١٢): الأمور التي ينبغي توافرها في تأليف كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الثاني عشر " تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية" ، ١١ – ١٢ يوليو.
- ـــــــــــ (٢٠١٤): معلم القراءة من وجهة نظر حديثة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الرابع عشر (معلم القراءة بين الواقع والمستقبل) ٦ – ٧ أغسطس، الجزء الأول.
- ـــــــــــ (١٩٩٣): تعليم اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فتحي على يونس، محمود الناقة. (١٩٧٨): أساسيات تعليم اللغة العربية، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر.
- فتحي على يونس، محمود الناقة، رشدي طعيمة. (١٩٨٧): تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته، القاهرة، مطابع الطوبجي.
- فرج عبد القادر طه. (١٩٨١): أصول علم النفس الحديث، القاهرة، دار المعارف.
- فليب إسكاروس. (٢٠١٤): يتعلم المعلم ثم يعلم قراءة الكتاب المدرسي في ضوء نظرية الأداء التنفيذي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الرابع عشر، (معلم القراءة بين الواقع والمستقبل)، ٦ – ٧ أغسطس، الجزء الثاني.
- فؤاد أبو حطب وآخرون. (١٩٩٣): التقويم النفسي، ط٣، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- فؤاد البهي السيد. (١٩٧٨): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي، ط ١٣.
- مارزانو بيكرنج، بولوك. (٢٠٠٦): التعليم الصفي الفعال، ترجمة: سعود بن ناصر الكثيرى.
- محمد عبدالسلام. (د.ت): القياس النفسي والتربوي، القاهرة، دار النهضة المصرية.
- محمد محمد سالم.(٢٠١٢): التحديات التي تواجه تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، (فنلندا أنموذجًا). المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، ١١– ١٢ يوليو.
- محمود جلال الدين سليمان. (٢٠٠٦): دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة، المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، من حق كل طفل أن يكون قارئًا متميزًا، ٢٥ - ٢٦ يوليو.
- محمود جلال الدين سليمان. (٢٠١٢): برامج التدخل المبكر لمنع الفشل القرائي، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، ١١ – ١٢ يوليو.
- محمود رشدي خاطر. (١٩٩٠): المدخل في تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار الثقافة.
- نبيل على. (٢٠٠١): الثقافة العربية وعصر المعلومات، عالم المعرفة - الكويت العدد ٢٦٥.
- هدى مصطفى محمد. (٢٠١٤): أحد برامج المركز العربي للبحوث التربوية بالكويت نموذجًا لمشروعات قرائية إقليمية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الرابع عشر (معلم القراءة بين الواقع والمستقبل) ٦ – ٧ أغسطس.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٣): المعايير القومية للتعليم، المستويات المعيارية، لجنة المنهج ونواتج التعلم.
- ـــــــــــ (٢٠٠٦): المعايير القومية للتعليم، المستويات المعيارية، لجنة المنهج ونواتج التعلم.
- ـــــــــــ (٢٠٠٩): المعايير القومية للتعليم، المستويات المعيارية، لجنة المنهج ونواتج التعلم.
- ـــــــــــ ٢٠١١): المعايير القومية للتعليم، المستويات المعيارية، لجنة المنهج ونواتج التعلم.

- ـــــــــــــــــ (٢٠١٣): الأدلة الإرشادية للصفوف الثلاثة الأولى.
- ـــــــــــــــــ(٢٠١٣): التقييم الأساسي لمهارات القراءة في الصف الثالث الابتدائي.

• ثانيًا: المراجع الأجنبية :

- Aderson, R.C, & Kuihavy R.W. (2009): Learning Concepts from definition American Eductional Reasearch Journal, 9, 385 – 390.
- Barrett, T. C. (2006): Atoxonomy of reading Comprehension in R.F. Smith & Barrett reading in the middle Grades Addison-wesley Publishing CO.
- Becker, W. C., & Engelmann, S.(2008): Analysis of achievement data on six Cohots of Low- income Children from 20 School districts in the Universty of Oregon Direct Instruction Follow Through Model) Follow Through Project, Tech, Rep. No 1- 78) Eugene, OR: University of Oregon.
- Bennent, H, O and Others. (2000): Freshman South Africaica Student Sviewson the Study of Chemisty the Annual Mettingof the national Association of Research in Science Teaching, new Orkleans, LA, April28 May.
- Cotton: (2005): Applying Total Quality Management Principles to Secondary Education, http:///www. Nworl sopd sivs 8035.html.
- Dunn, N.E. (2004): Children achievement at School-entry age as sfunction of mothers and fathers teaching, Elementary Journal 81,245 – 253.
- Erdogan,O.,(2010): Relationship between The Phonological awareness skills and writing skills of The first student at Primary School, Journal of education Sciences Theory & Practice, Turkish, Vol(11),No.3,pp.1506-1510.
- Hoffman, J.V., Oneal, S.f., kaster, L, A., Clements, R.O., Segal, K. w., & Nash, M.F. (2008): Guided Oral reading and miscue focused verbal feedback in second-grade Classroms. Reading Research Quarterly, 19,367-384.
- Johnson, D, (2012): Spanish reading Comprehension, Phonological awareness, and Oral Fiuency among Spanish speaking adolescent Latino Students Publication info: Capella University, Pro Quest, umI Dissertations Publishing, Ph.D.
- Levin, I, ET (2005): Learning of Letter names and Sound and Their Contribution to word recognition, Journal of Experimental Child Phycology, No. (93) pp. (139).
- Mansour, M.D. (2006): Embarching Teacher Quality & Excellence: Pereeption, Reality, And Causality pH.D. School of Education, University of Pittsbarg.
- Mayer, D.E, & Schvaneveidt, R.W. (2010): Facilitation in recognizing pairs of words: Evidence of a dependence between retrieval operations. Journal of Exprimental.

- Morris, E. (2001): Professionalism and Trust: The Future of Teacher to Social market Foundation, New, from: www, Teacher net. GoV.UKL.
- Penke, M., (2009): The role of Phonology in reading, written Language and Literacy journal, Vol (11) No. (2), pp. (147-166).
- Smith, Manilync (2001): The Ouicomes question in Teacher education, Teacher and Teaching Education, 17, pp. (527546).
- Soderbergh, W.C., (2004)& Reading early childhood: Linguistic Study of the Preschool child gradual acquisition of reading ability. Washington, DC: Georetown Universty Press.
- Stevenson, H.W. (2008): Making the grade School achievement in Japan, Taiwan, and United States. Annual Report of the Center for Advanced Study in Behaviral Sciences. Stanford, CA.
- Wilson, P.T., & Anderson, R.C (2010): Reading Comprehension and School Learning. In J. Osborn, P.T. Wilson, R.C. Anderson (Eds), Reading Education: Foundation for a Literate America. Lexington, MA: Lexington Books.
- Zola, D. (2009): Redunandancy and Word Perception during reading Perception and Psychophics, 36,277-284.