

جامعة عمار ثليجي الأغواط
كلية العلوم الانسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا



الميدان : علم النفس التربوي

الموضوع :

علاقة التعلم التعاوني بالفهم القرائي في مادة اللغة
العربية لسنة الرابعة إبتدائي
دراسة ميدانية بولاية الأغواط

مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم النفس التربوي

تحت إشراف الدكتور:

من إعداد الطالبة:

- فطام جمال

1-مشرواي رقية

السنة الجامعية : 2020/2019

الشكر و التقدير

إن الحمد لله أولا و آخرا نحمده و نستعينه و نستغفره ونعوذ به من شرور أنفسنا ومن

سيئات أعمالنا من يهده الله فلا مضل له و من يضل فلا هادي له و أشهد أن لا إله إلا الله

وحده لا شريك له و أشهد أن محمد عبده و رسوله

لا بد لنا ونحن نخطوا خطواتنا الأخيرة في الحياة الجامعية من رفقة نعود إلى أعوام قضيناها في رحاب
الجامعة مع أساتذتنا الكرام الذين قدمولنا الكثير باذلين بذلك جهود كبيرة في بناء جيل الغد لتبعث الأمة
من جديد

وقبل أن نمضي تقدم آيات الشكر و التقدير و المحبة إلى الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة

إلى الذين مهدوا لنا طريق العلم و المعرفة

إلى جميع أساتذتنا الأفاضل الذين رافقونا في منشورانا الدراسي للسنة الثالثة علم النفس التربوي

"كن عالما فإن لم تستطع فكن متعلما ، فإن لم تستطع فأحب العلماء فإن لم تستطع فلا تبغضهم"

و أخص التقدير الدكتور جمال فطام

لا يسعني و أنا أقطف ثمار جهدي إلا أن أتقدم بخالص الشكر و العرفان و التقدير و الامتنان إلى

أستاذي الدكتور الفاضل " جمال فطام " الذي أشرف على هذه الدراسة

ولا أنسى في هذا المقام أن أتقدم بالشكر إلى كل عائلتي الكريمة من الصغير إلى الكبير

و إلى اللواتي واكبن مشواري في هذه الدراسة .

إهداء

إلى روح المصطفى محمد صلى الله عليه وسلم خير المعلمين

على وجه الأرض إلى شمعت إحتقرت في الليل كي تضيئ لي طريق نجاحي إلى من غمرني
بحبها وحنانها و عطفها طوال حياتي و منحنتني الثقة على الدوام إلى أغلى و أعظم أم "
والدتي الغالية "

إلى من أحمل إسمك بكل فخر يا من أفقدك منذ الصغر بأمل يرتعش قلبي لذكرك إلى من
منحني الحب و الحنان و الأمان إلى روح أبي الغالي رحمك الله يا من أودعني لله أهديك
هذا البحث

إلى من أظهر لي ما هو أجمل من الحياة أدامكم الله نعمة لي إلى الشموع التي بعثت الأمل و
الإصرار في نفسي ، إلى القلب الصادق و الحب الدافئ الذي علمني أن لا معنى للحياة
دون العزيمة و القوة و الإرادة إخوتي و أخواتي الأعزاء حفظكم الله ورعاكم وجعلكم سندا لي
طوال حياتي.

إلى فلذة كبدي ونور حياتي إبنتي ريتاج حفظك الله من كل شر

إلى الزهور التي داعبت تفاصيل حياتي كما يداعب النسيم أوراقها و بعثت ألوانها في نفسي
فسحة أمل وسط زحمة الأحزان في هذه الحياة أبناء إخوتي

إلى القاسم المشترك بين هويتي و إنتمائي و كبريائي وطني الحبيب الجزائر

مشراوي رقية

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الكشف عن علاقة التعلم التعاون بالفهم القرائي لدى التلاميذ سنة رابعة ابتدائي حيث إختارت الباحثتان قصديا مدرسة 8 ماي 1945 الواقعة في ولاية الأغواط حيث كان أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية 40 تلميذ حيث وزعنا نسخة من الاستبيان على افراد العينة حيث يكون الاستبيان من 26 سؤال مقسم لجزئين اساسين حيث فقرات الجزء الأول بالنسبة للتعلم التعاوني 16 سؤال و الجزء الثاني بالنسبة للفهم القرائي 10 فقرات اما بالنسبة للبدائل فتكون الاستبيان من بديلين (نعم درجتها 2 ولا درجتها 1) حساب صدق الاستبيان اعتمدنا على صدق تميزي بأسلوب المقارنة الطرفية و بالنسبة لثبات الاستبيان فقد اعتمدنا على طريقة الفا كرونباخ كانت جميع القيم مقبولة .

كما استعملنا الوسائل الاحصائية التالية :

1-معامل الارتباط بيرسون

2-اختبار "T" الفروق العينة واحدة

3-اختبار "T" الفروق لعينين مستقلتين

4-المتوسط الحسابي

5-الانحراف المعياري

استخلصنا من هذه الفرضيات لهذه الدراسة ان فهم القرائي مهم جدا بالنسبة لتلاميذ حيث يتأثر بعوامل عديدة و متشعبة لذا يجب اجراء دراسات حول هذا الموضوع لكشف اهم المتغيرات و العوامل التي تؤثر لهذا المتغير و طرق تطويره عن طريق استراتيجيات التعلم الناجحة كالتعلم التعاوني .

وفي ضوء هذه النتائج اوصى الباحثتان مجموعة من التوصيات منها :

1-ضرورة تشجيع المدرسات اللغة العربية على اعتماد لاستراتيجية التعلم التعاوني لأنها

تمكن التلاميذ من توظيف مهاراتهم في توجيه عملية التفكير و التعلم .

2-اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتنمية الفهم القرائي في المرحلة الابتدائي

فهرس المحتويات

تشكرات		
اهداء		
فهرس		
قائمة الجداول		
ملخص		
01	مقدمة	
الفصل الأول : مشكلة الدراسة و إعتباراتها		
01	إشكاليات الدراسة	03
02	فرضيات الدراسة	03
03	أهمية الدراسة	03
04	أهداف الدراسة	04
05	التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة	05
06	بعض الدراسات السابقة	06
الفصل الثاني : التعلم التعاوني		
14	تمهيد	
01	نشأة التعلم التعاوني	15
02	مفهوم التعلم التعاوني	17
03	متى ندرس استراتيجية التعلم التعاوني	17
04	مراحل اكتساب القراءة	
05	شروط اكتساب القراءة	
06	استراتيجية تعليم القراءة	
07	أهداف التعلم التعاوني	18
08	شروط التعلم التعاوني	22
09	فوائد التعلم التعاوني في اللغة العربية	23
10	بعض التجارب العالمية في تطبيق التعلم التعاوني	25
11	صعوبات التعلم التعاوني	27

فهرس المحتويات

04	فوائد التعلم التعاوني في اللغة العربية	23
05	بعض التجارب العالمية في تطبيق التعلم التعاوني	25
06	صعوبات التعلم التعاوني	27
الفصل الثالث: الفهم القرائي		
	تمهيد	30
	أولا : القراءة	31
01	تعريف القراءة	31
02	أهمية القراءة	32
03	أنواع القراءة	34
04	أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية	44
05	تدريبات لقياس مهارات القراءة لتلاميذ المدرسة الابتدائية	46
06	قدرات و مهارات القراءة لتلاميذ المدرسة الابتدائية	47
07	مهارات القراءة	49
08	المكونات الرئيسية لمهارات القراءة	51
	ثانيا : الفهم القرائي	53
01	مفهوم و تعريف الفهم القرائي	53
02	المكونات التفاعلية للفهم القرائي	56
03	العوامل المساعدة في الفهم و الإستيعاب القرائي	59
04	العوامل المؤثرة في الفهم القرائي	60
05	النظريات المفسرة لطبيعة الفهم القرائي	61
	الخلاصة	64
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة.		
01	منهج الدراسة.	66
02	حدود الدراسة(المكانية/ الزمانية).	66
03	الدراسة الإستطلاعية.	66

فهرس المحتويات

04	أدوات جمع البيانات.	67
05	الخصائص السيكمترية لأدوات جمع البيانات.	68
06	عينة الدراسة وخصائصها.	69
07	الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.	69
الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشتها.		
01	عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الاولى	71
02	عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية	71
03	عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	72
	خاتمة	75
	قائمة المراجع	77
	الملاحق	

مقدمة

مقدمة:

لا أحد ينكر أهمية القراءة في المجتمعات المعاصرة فهي من أهم نوافذ المعرفة الإنسانية التي يطل منها الفرد على الفكر الإنساني طولا و عرضا و عمقا و إتساعا وهي أدواته في التعرف و الإرتباط بالثقافات المعاصرة و الغابرة فهي تقف لا بالإنسان عند معرفة معاصرتة ولا ثقافة عصره و لكنها تعبر أفاق الوجود الانساني في ماضيه الحافل بالعبر و الأحداث و في حاضره المليء بالتغير في مختلف مجالات الحياة بل و تشق به غمار المستقبل أملا و إشراقا و تطلعا .

وقد يضمن ضان أن القراءة عملية بسيطة أو سهلة يؤديها الفرد بشكل ألي أو نمطي لكن الواقع غير ذلك فالقراءة عملية غاية في التعقيد و ذلك لأنها تتضمن عمليتين مختلفتين متكاملتين في ان واحد و هاتان العمليتين هما: عملية تحليل المادة المقروءة و هذه العملية يقوم فيها القارئ بتحليل النص القرائي و ذلك من خلال استقبال المادة القرائية و نقلها الى المخ عبر العصب البصري الذي يقوم بدوره بتحليل هذا النص الى كلمات و جمل بل و تحليل هذا النص الى كلمات و جمل و تحليل الكلمات الصعبة أو غير المألوفة له و ذلك تحديد جذورها اللغوي و تحليل ما تتضمنه الكلمة من السوابق و اللواحق و دلالاته هذه السوابق و اللواحق فيتحدد المعنى اللغوي او المعجمي للكلمة وبعد ان يتم تحليل النص اللغوي يقوم المخ بتركيب النص مرة اخرى لفهم دلالتها و إستعاب محتواها فالقراءة بهذا المعنى تعني التعرف على المقروء في شكله الرمزي ثم اضافة دلالاته عليه أي فهمه و إستيعابه و لما كان الفهم القرائي على هذه الطبيعة المعقدة فإنه لن يتحقق إلا إذا بلغ التلميذ حد إدراك ما تعلمه من المعارف لذلك نجد الساهرين على المنظومة التربوية يولون أهمية كبيرة للقراءة فنجد أنها مبرمجة بشكل كبير في البرامج الدراسية إلى الفهم القرائي و علاقته بالتعلم التعاوني .

يتمثل التعلم التعاوني أحد الاتجاهات الحديثة في مجال التدريس و يهدف الى ربط التعلم بالعمل و المشاركة الايجابية من جانب التلاميذ لذا ألقى هذا الاسلوب اهتماما كبيرا منذ ثمانينات القرن الماضي و ذلك لاستخدامه كبديل للأسلوب التقليدي الذي يؤدي الى التنافس بين المعلمين بدلا من روح التعاون

الفصل الأول :

- 1- إشكاليات الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهمية الدراسة
- 4- أهداف الدراسة
- 5- التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة
- 6- بعض الدراسات السابقة

1- الإشكاليات :

يعتبر التعليم التعاوني إحدى أساليب التعلم و التعليم الذي يقوم على أساس تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة حيث يتعاون أفراد المجموعة الواحدة لتحقيق أهدافهم المشتركة (تعلم المفاهيم و المهارات).

ومن خلال التفاعل و التعاون المتبادل فيحصل كل متعلم على المساعدة من زميله ويكون لكل متعلم دور معين بينما يقتصر دور المعلم على المراقبة و الإشراف و التوجيه و التعزيز لأداء المجموعات المختلفة ، ونظرا لأهمية التعلم التعاوني و استخدامه بشكل علمي و عملي في المدارس الابتدائية خاصة ، وأثره الايجابي في تحصيل المتعلمين للمواد الدراسية المختلفة و في اتجاهاتهم .

ولهذا فهو يعتبر إحدى أنماط التعلم المعتمدة في التعليم الابتدائي ، وما يهمنا هنا هو أثر التعلم التعاوني على فهم المادة المقروءة في اللغة العربية ومنه جاءت الإشكالية كالتالي :

- 1- هل يؤثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارة الفهم القرائي للتلاميذ ؟
- 2- هل توجد فروق بين الجنسين في مستوى الفهم القرائي ؟
- 3- هل توجد فروق بين الجنسين في القابلية للتعلم التعاوني ؟

2-فرضيات الدراسة:

فرضية رئيسية :

- يؤثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارة الفهم القرائي للتلاميذ.

فرضيات فرعية:

- 1- توجد فروق بين الجنسين في مستوى الفهم القرائي
- 2- توجد فروق بين الجنسين في القابلية للتعلم التعاوني

3-أهمية الدراسة :

- 1- التعرف على علاقة التعلم التعاوني على الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي.
- 2- مدى فاعلية استخدم أسلوب التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية على الفهم القرائي.
- 3- تساعد هذه الدراسة القائمين على المناهج على بناء مناهج اللغة العربية على تبني أساليب جديدة في تدريس اللغة العربية .
- 4- معلمو اللغة العربية في تطوير أساليبهم التدريسية من خلال استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس كإستراتيجية التعلم التعاوني.
- 5- واضعو مناهج اللغة العربية في تطوير أهداف مناهج القراءة لتتضمن اكتساب الطلبة مهارة القراءة ووضع أسئلة تقييمية في كتب المطالعة و النصوص تنمي تلك المهارة.
- 6- التلاميذ من خلال تنمية مهارة القراءة لديهم وزيادة مشاركتهم في عملية التعلم من خلال تعاونهم على انجاز المهام الموكلة إليهم ضمن المجموعات التعاونية .

4-أهداف الدراسة :

سنتعرف في هذه الدراسة على مجموعة من الأهداف التي ترى أن لها أهمية في :

- 1- معرفة أن التعلم التعاوني يعمل على فهم المادة المقروءة.
- 2- التعرف على الأساليب و الطرق المثلى التي تحقق تعلمنا ناجحا و ملائما للمتعلمين.
- 3- تشجيع المناقشة و التفاعل الحاصل في المجموعات التعاونية في مادة القراءة .
- 4- العمل على زيادة دافعية التلاميذ و الاشتراك الجماعي المتنافس بين المجموعات حول فهم الدرس (القراءة) .
- 5- التخلص من الاتجاهات و الأنماط السلوك السلبية العديدة كالأنانية و الفردية المفرطة .
- 6- تحديد المسؤولية الفردية داخل المجموعة.
- 7- تعزيز تحمل المسؤولية مع الآخرين في انجاز المهمة و إتقان العمل .
- 8- الممارسة الاجتماعية .

5-مصطلحات الدراسة :

5-1.التعلم التعاوني :

تنظيم رمزي من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية ويتعاون طلاب المجموعة الواحدة في فهم الحقائق و المفاهيم و التعميمات و في الإجابة عن الأسئلة و القيام بالأنشطة ذات العلاقة ، ويتلقون المساعدة من بعضهم مباشرة بحيث يعد كل طالب مسئولا عن نجاح مجموعته ، إيماننا بأنه ينبغي على المجموعة أن تعمل على تحقيق الهدف و يكون دور المعلم بتقديم مذكرات مصاغة على شكل أهداف و أساليب و أنشطة و تقويم ، وإعطاء تعليمات تخبر الطلاب بأدوارهم ، و تقييم التعزيز لكل مجموعة بحسب أدائها العام ، ويتم التنافس بين المجموعات لا بين الأفراد .

(أبو النصر ، جمل ، 2005)

5-2.الفهم القرائي : عملية عقلية تقوم على فهم معنى الجملة ، فهم معنى الفقرة ، وتمييز الكلمات بادراك المتعلقات اللغوية ، و التمييز بين المعقول و الغير معقول ، ومعرفة سمات الشخصية و إدراك علاقة السبب النتيجة وإدراك القيمة المتعلمة في النص ، ووضع عنوان للقطعة ، و التمييز بين ما يتساهل و ملا يتساهل به ، معرفة الجملة المحورية في النص ، كما انه عملية ما وراء على مراقبة التلميذ ذاته و لإستراتيجية التي يستخدمها أثناء القراءة و تقسيمه لها .

(سعد ، 2006)

5-3.الفهم القرائي يعرف الفهم القرائي إجرائيا في ضوء الدراسة :

- 1- هو عملية التفاعل بين أفكار الكاتب و الخلفية المعرفية للقارئ و التي ينتج عنها خلق المعنى .
- 2- ربط الخبرات الخاصة بالقارئ بخبرات النص لما يساعد على استنتاج أفكار النص ومعانية و التمييز بين الحقيقة و الخيال و التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- 3- تفاعل القارئ مع النص المقروء بما يمكنه من إكساب مهارات فهم قرائي ويستدل على اكتسابها من خلال اختبار وضع خصيصا لقياس هذه المهارات .

*تعريف اللغة العربية :

اللغة العربية واحدة من أعرف لغات العالم تاريخا و حضارة و بنية فقد حملت راية الإسلام إلى العالم حين شرفها الله سبحانه و تعالى فكانت لغة القرآن الكريم ، ثم كانت لغة العلم و المعرفة قرونا

طويلة ، لا يكاد يطلب العلم إلا بها و لا تنتقل المعرفة إلا من خلالها بدءا من علوم الدين المختلفة و انتهاء بعلوم الكون المتنوعة فهي لغة الحضارة العربية الإسلامية بكل ما قيمة للبشرية من علوم وفنون و ثقافية.

(الجعانة ، 2011)

تتكون اللغة العربية من أربعة فنون هي : الاستماع و التحدث و إلقاءه و الكتابة و العلاقة بين هذه الفنون متداخلة فكل شكل من أشكالها له وجود في الآخر و الكفاءة في كل منها تنعكس على الفنون الأخرى .

(يونس ، 2001)

*تعريف المدرسة الابتدائية :

تعتبر المدرسة الابتدائية المرحلة الأولى التي يدخل إليها الطلاب للتعلم ، وهي مرحلة إلزامية ، حيث يجب على كافة الطلاب ومن مختلف الطبقات الاجتماعية أو الاقتصادية الالتحاق بها ، و تكون عادة من خمسة إلى سنة صفوف حسب الدولة ، كما تعتبر من أهم المراحل في حياة الطلاب .

يبدأ التعليم الإجباري في سن السادسة خلال هذه المرحلة يكتسب الطفل أسس تعلم القراءة و الكتابة و الحساب و الحساب تعتبر المرحلة الابتدائية مهمته كونها توجيه الطفل و تبني شخصيته وهي مهمة جدا ففي هذه الفترة يبني الطفل شخصا ومعنويا فان المتعلم في السنتين الأولى و الثانية قد مر بطور التلقين و دخل طور التعميق في السنة الثالثة و في الرابعة ابتدائي سيستكمل طور التعميق حيث يتوسع .

6-الدراسات السابقة :

1-دراسة ألن (Allen 1972) :هدفت هذه الدراسة إلى التحقيق من الفرضيتين الآتيتين :

1- ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التدريب على القراءة النافذة من خلال مدخل تعليمي قائم على الفرق الطلابة ، ومدخل تعليمي قائم على الفصل الطلابي الكامل .

2- ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام أسئلة تشمل المعرفة و الفهم و التطبيق و التحليل و التركيب و التقويم و أسئلة تقف عند مستوى المعرفة و الفهم فقط

وصمم الباحث مجموعة من الدروس تتكون من قصص تليها أسئلة وكانت الأسئلة على نوعين :

النوع الأول : يقيس المعرفة و الفهم فقط

النوع الثاني : يقيس المستويات المعرفية كافة للمجال المعرفي حسب تصنيف بلوم ، وكان التصميم التجريبي مكونا من أربع مجموعات :

- **مجموعتين تجريبيتين :** استخدمت في تدريسها أسئلة تتدرج في مختلف مستويات المجال المعرفي كافة التي تهدف إلى الاستدلال على مهارات القراءة الناقدة
- **مجموعتين ضابطين :** استخدمت في تدريسهما أسئلة التعذر و الفهم فقط
- وقد وزع التلاميذ في المجموعة التجريبية الأولى و المجموعة الضابطة الأولى ضمن فرق يتألف كل فريق من ثلاثة إلى أربعة تلاميذ يعملون معا مع العلم الذي يقوم بدور المساعد ، أما المجموعة التجريبية الثانية و المجموعة الضابطة الثانية فقد تكونت كل منهما من فصل طلابي كامل و كان يشرف على الفصل في كل منهما مدرس يقوم بإدارة كل درس من الدروس و توجيه الطلاب .

وقد استخدم الباحث (ديلسيل) للقراءة الناقدة في القياسين القبلي و البعدي و كان من أبرز نتائج البحث :

- إن التدريب على القراءة الناقدة عن طريق المدخل التعليمي القائم على الفريق لم يثمر عن فائدة كبيرة من القدرة على القراءة الناقدة و ليس هناك فرق بين هذا المدخل و مدخل التدريب على القراءة الناقدة من خلال الفصل العادي مما يعني صحة الفرض الأول .
- إن الأمثلة ذات المستوى العالي أسهمت بفعالية في تحسين القدرة على القراءة الناقدة مما يعني عدم صحة الفرض الثاني .

3-دراسة روث (Ruch 1975) : هدفت هذه الدراسة إلى قياس العلاقة بين كل من القراءة الحرفية و القراءة التفسيرية و القراءة الناقدة وقد افترض الباحث أن هذه العلاقة هرمية و تبدأ بالقراءة الحرفية (وهي قاعدة الهرم) فالقراءة التفسيرية (وتقع وسط الهرم) وانتهاء بالقراءة الناقدة التي تقع في قمة الهرم كما افترض أن المستويين الحرفي و التفسيري للقراءة يوظفان في القدرة على القراءة الناقدة .

وتكونت عينة الدراسة من 220 تلميذ من تلاميذ الصفين الخامس و السادس من المرحلة الابتدائية و اختبر القياس ثمان من هذه المهارات .

وبعد تطبيق الاختبار اكتشف الباحث وجود علاقة هرمية بين مستويات القراءة الحرفية و التفسيرية و الناقدة ، إذا إن القدرة على القراءة الناقدة تعتمد أساسا على قدرة التلميذ و تمكنه من المستوى التفسيري وهذا المستوى الأخير يعتمد بدوره على المستوى الحرفي .

1/ القدرة على التفاعل مع الكاتب .

2/ القدرة على استخدام المعايير من أجل الحكم و التقويم .

3/ القدرة على إصدار الأحكام .

4/ عدم وجود فروق دالة بين التلاميذ فاتجه عن متغيرات السن و الصف و الجنس .

4-دراسة أبي الهيجاء 1989:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف اثر تزود طلبة الصف الثاني إعدادي بمهارات الاستيعاب القرائي في تنمية قدراتهم اللغوية بالمستويات الحرفي و التقويمي و الإستنتاجي و التقديري ، بحسب تصنيف باريت Barret وقد اختار الباحث هذا التصنيف لأنه الأكثر انتشار فيما يتعلق بالاستيعاب القرائي .

وقد اختار الباحث عينته البالغة 180 طالبا بشكل عشوائي و قسمها إلى مجموعتين : تجريبية و ضابطة كما وزع كلا من المجموعتين إلى ثلاثة فئات بحسب المستوى التحصيلي في الامتحان القبلي : مرتفع ، متوسط، منخفض وقام الباحث بتدريس المجموعتين ، بعد أن زود المجموعة التجريبية بمهارات الاستيعاب القرائي و قد استخدم طريقة واحدة في تدريس المجموعتين و بعد الانتهاء من تدريس الوجدتين السادسة عشر و السابعة عشر من كتاب اللغة العربية المقرر على الطلاب الصف الثاني إعدادي ، قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي المكون من خمس فقرة إضافة إلى اختبار تحصيلي يقيس القدرة اللغوية .

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار القدرة اللغوية تعزي إلى إستراتيجية التدريس لمصلحة المجموعة التجريبية التي زودت بمهارات الاستيعاب القرائي ، وكانت استفادة مجموعة ذوي التحصيل المرتفع في المجموعة التجريبية أعلى من استفادة مجموعة ذوي التحصيل المتوسط و استفادة مجموعة ذوي التحصيل الضعيف .

5-دراسة ويلسون (Wilson 1992) : هدفت هذه الدراسة إلى :

- 1- معرفة الفروق بين الطلاب المشاركين في استراتيجيات التعلم التعاوني و نظرائهم الذين لم يشاركوا في هذه الاستراتيجيات و ذلك فيما يتعلق بمهارات الفهم القرائي .
- 2- بحث الفروق في الفهم القرائي بين الذكور و الإناث في كل من حالات استخدام أسلوب التعلم التعاوني و حالات عدم استخدامه .

وقد أشارت النتائج إلى ما يلي :

- 1- هناك فروق دالة بدرجة كبيرة في فهم المقروء لمصلحة الطلبة الذين اشتركوا في التعلم التعاوني.
 - 2- كلما زاد استخدام الطلبة لأساليب التعلم التعاوني زاد تحصيلهم ، وزاد اكتسابهم مهارات الفهم القرائي .
 - 3- لم يكن هناك فرق دال إحصائيا بين الذكور المتضمنين للمجموعات التعاونية و نظرائهم المنظمين في اختبار الفهم القرائي .
 - 4- هناك فرق دال بين البنات المنضمات للمجموعات التعاونية وغير المنضمات لهذه المجموعات في اختبار الفهم القرائي لمصلحة الطالبات المنضمات .
- ## 6-دراسة كوين (Quinn 1993) : هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الفعالية الكلية لبرنامج القراءة الجامعي المسمى ELECT ومقارنة استخدام معالجتين تجريبيتين وهما : المحادثة الثنائية (في جريدة مثلا) و مجموعات التعلم التعاوني الذي يعد اتجاها يتركز بصورة أكبر حول التلميذ من الاتجاه التقليدي الذي يتمحور حول المدرس .

وكانت أدوات الدراسة المستخدمة هي :

- 1- اختبار بعدي في الفهم القرائي .
 - 2- مقياس لتقويم اتجاهات الطلبة نحو المقرر .
- وبلغت عينة البحث 196 طالبا وزعوا على ثلاثة فصول وقد استخدمت تقنيات فصييلة متنوعة هي :

- 1- أسلوب المحادثات الثنائية .
- 2- أسلوب المجموعات التعاونية .

3- أسلوب الفصل التقليدي الكامل .

وقام بتدريس الطلبة في هذه الفصول مدرسون ذو خلفيات تربوية متشابهة كانوا دائما تحت الملاحظة كيلا يكون لهم تأثير في نواتج التجربة .

وكان من أبرز نتائج الدراسة :

- وجد أم استخدام المجلة أفضل طريقة لتحسين فهم المقروء .
- اتجاهات الطلبة نحو المقرر كانت أكبر من اتجاهاتهم نحو تقويمه .

الفصل الذي استخدم المحادثات الثنائية كان لديه تقويم أعلى للمقرر التعليمي من التقويم للمقرر في فصول التعلم التعاوني أو في الفصول التقليدية .

7-دراسة السيد 1999 :

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر استخدام إستراتيجيتين من استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب شعبة اللغة الانجليزية بكلية التربية في جامعة الأزهر و هاتان الإستراتيجيتان هما :

1- إستراتيجية تقسيم الطلاب إلى مجموعات بحسب تحصيلهم.

2- إستراتيجية دوائر التعلم .

وقد أعد الباحث قائمة ببعض مهارات الفهم القرائي و تم التأكد من صحتها و مناسبتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ، و تم اختيار المهارات التي حصلت على أعلى معدل اتفاق بين المحكمين وهذه المهارات هي :

1- الفهم عند مستوى النص .

2- الفهم عند مستوى التفسير .

3- الفهم عند مستوى النقد .

4- الفهم الكلي.

ثم قام الباحث ببناء البرنامج في الفهم القرائي ، وتبنى الباحث التصميم المنهجي للتعليم باستخدام

(نموذج كمب).

وقد بلغت عينة الدراسة 120 طالبا اختير و بصورة عشوائية من طلاب الفرقة الأولى بشعبة اللغة الانجليزية بكلية التربية لجامعة الأزهر وقسمت العينة إلى ثلاثة مجموعات و بدئ بتنفيذ التجربة بتطبيق اختبار الفهم القرائي قبليا على مجموعات الدراسة مثلا ذلك تطبيق برنامج الفهم القرائي و أعقب تطبيق البرنامج تطبيق اختبار الفهم القرائي ثانية ، ثم قام الباحث بتصحيح الاختبار و تحليل النتائج و معالجتها إحصائيا .

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :

1- ثمة فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الفهم القرائي بين متوسطي درجات طلاب مجموعة تقسيم الطلاب إلى مجموعات بحسب تحصيلهم و طلاب المجموعة الضابطة لمصلحة الطلاب المقسمين إلى مجموعات بحسب تحصيلهم .

2- ثمة فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الفهم القرائي بين متوسطي .

3- درجات مجموعة (دوائر التعلم) و طلاب المجموعة الضابطة لمصلحة طلاب مجموعة (دوائر التعلم) .

4- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات طلاب مجموعة تقسيم الطلاب إلى مجموعات بحسب تحصيلهم و طلاب مجموعة (دوائر التعلم) في الفهم القرائي .

8-دراسة عبد الحميد 2001: هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر التدريس وفق إستراتيجية

التعلم التعاوني على اكتساب الطالبات مهارات القارئة الناقدة الخمس الآتية :

1- القدرة على تمييز هدف الكاتب .

2- القدرة على تمييز الأفكار المرتبطة و غير مرتبطة بالموضوع.

3- القدرة على التمييز بين الآراء الصحيحة و الآراء الخاطئة .

4- القدرة على التمييز بين الحجج القوية و الضعيفة.

5- القدرة على الاستنتاج الصحيح.

وبعد أن أعدت الباحثة المواد التعليمية وفق إستراتيجية التعلم التعاوني و حددت الملامح العامة للإستراتيجية ، و بينت دور كل من المدرسة و الطالبة في هذه الإستراتيجية قامت باختيار المجموعة التجريبية المكونة من 35 طالبة من طالبات الصف الثالث الإعدادي ، ثم طبقت أداتي البحث وهما

اختيار القراءة الناقدة (القبلي و البعدي) و بطاقة الملاحظة قبليا على المجموعة التجريبية ، وتلا ذلك تدريس البرنامج طبقا لإستراتيجية التعلم التعاوني قبل إحدى طالبات التربية العلمية بعد أن تلقت تدريبا من الباحثة على التدريس وفق هذه الإستراتيجية حيث وزعت تلميذات المجموعة التجريبية على خمس مجموعات تتفاوت الطالبات في كل منها في التحصيل ، واستندت الباحثة في توزيع الطالبات على المجموعات إلى نتائج الطالبات في الاختبار التحصيلي القبلي و استخدمت المعايير الآتية:

1- المتفوقة هي التي تحصل على معدل 85% فأكثر .

2- المتوسطة هي التي تحصل على مدل من 50% إلى 84 %.

3- الضعيفة هي التي تحصل على معدل يقل عن 50%.

وبعد الإنتهاء من التدريس ثم التطبيق البعدي لاختبار القراءة الناقدة و بطاقة الملاحظة وبعد مضي أسبوعين طبق اختبار القراءة الناقدة مرة ثالثة للوقوف على بقاء اثر التعلم للمجموعة التجريبية.

وقد بينت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج الطالبات قبل التدريس و بعده لمصلحة النتائج البعدية ، مما يثبت الأثر الايجابي لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ، حيث بلغت نسبة الكسب المعدل 1.01 وهي نسبة مقبولة تدل على فعالية الإستراتيجية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لطالبات الصف الثالث الإعدادي ، لأنها تزيد على الواحد الصحيح.

كما بينت النتائج احتفاظ الطالبات بالمعلومات و المهارات المكتسبة لمدة طويلة وهذا راجع أيضا إلى استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني .

ومن أبرز التوصيات التي خرجت بها هذه الدراسة :

1- ضرورة الاهتمام بتدريس مهارات القراءة الناقدة على محاور جديدة تقوم على أساس التعلم التعاوني في جميع المراحل الدراسية .

2- تدريب معلمي اللغة العربية على مهارات القراءة الناقدة وربط ذلك بفروع اللغة العربية.

3- ضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمين وطلاب كلية التربية لتدريبهم على استخدام أسلوب التعلم التعاوني .

4- ضرورة الاهتمام بتصميم الأدوات العديدة لقياس مهارات القراءة الناقدة .

الفصل الثاني : التعلم التعاوني

تمهيد

1. نشأة التعلم التعاوني
2. مفهوم التعلم التعاوني
3. متى ندرس استراتيجيات التعلم التعاوني
4. أهداف التعلم التعاوني
5. أهمية التعلم التعاوني
6. عناصر التعلم التعاوني
7. خصائص التعلم التعاوني
8. شروط التعلم التعاوني
9. فوائد التعلم التعاوني في اللغة العربية
10. صعوبات التعلم التعاوني
11. بعض التجارب العالمية في تطبيق التعلم التعاوني

تمهيد :

يعتبر التعلم التعاوني أحد الأهداف الحديثة في مجال التعلم المرتبط بالعمل و المشاركة الإيجابية من جانب التلاميذ ، و في الآونة الأخير بدأ ، يمسح الفعلي بالتعلم التعاوني ، إذ لاقت إستراتيجياته إهتماما كبيرا بسبب إمكانية إستخدامها كبديل للفصل التقليدي الذي يؤدي إلى التنافس بين التلاميذ بدلا من روح التعاون كما تنبع أهمية التعلم التعاوني في أن البيئات التعليمية التنافسية تشجع التلاميذ على التنافس مع بعضهم بدلا من التعلم بشكل تعاوني ، وأن التعلم التعاوني له القدرة على المساهمة بإيجابية في التحصيل الأكاديمي و تنمية المهارات الإجتماعية وتقدير الذات .

1-نشأة التعليم التعاوني:

1.1. نبذة عن التعليم التعاوني : إن فكرة التعاون ليست جديدة بل هي فكرة قديمة في تاريخ البشرية حيث قام الإنسان بأعمال تعاونية كبناء الحضائر و الخزائن وتعاونوا من أجل دفع المخاطر وجلب النفع لهم ومعنى ذلك إدراك أهمية التعاون منذ زمن بعيد ودوره في التقدم و التطور وبما أن الإنسان اجتماعي بطبعه ، يميل إلى الآخرين و يأنس بهم و يتعلم منهم لأن قدراته العقلية و الجسدية محدودة و تحتاج إلى تطوير و تحسين دائم.

(إيمان عباس الخفاف، 2013، ص24/21/20/19)

وقد عظم الرسول صلى الله عليه وسلم دور التعاون في الإسلام حيث قال " عليكم بالجماعة و إياكم الفرقة ، فإن يد الله مع الجماعة و إن الشيطان مع الواحد وهو مع الإثنين أبعد " .

أما التعلم التعاوني (Coopérative Learning): فهو أحد تقنيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة ويقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تعمل معا لتحقيق أهداف تعلمهم الصفي وقد ظهر في التربية الإسلامية منذ صدر الإسلام ومن أهم الأصول التي وجدت جذورها في النظام التربوي الإسلامي ما يلي :

الحلقة : حيث يقابل نظام المجموعة في التعلم التعاوني

المناقشة : حيث يحث المعلمون الطلاب على المناقشة و المناظرة

الكتاب أو الكتابات : هو مكان من الأماكن الأولية لتعليم الناشئة حفظ القرآن الكريم و مبادئ القراءة و الكتابة .

و في مجال التربية و التعليم فقد قرر جوهان أموسكومينيس

(Johann Amos Comenius 1595/1679): أن الطلاب يمكن أن يستفيدوا أكثر من بعضهم البعض عندما يتعلمون مع الآخرين .

ويرى بلانتين Balantine :أن التعلم التعاوني منتشر في الرياضة و الصناعة و الجيش بشكل مخطط ونظامي ولكنه استخدم في التعليم بطريقة غير نظامية حتى طورت أسس علمية و أطر ومفاهيم ونماذج في القرن العشرين وقد نصح الفيلسوف اليوناني سقراط Socratic بإستخدام التعلم التعاوني إذ يرى أنه (عندما تدرس فإنك تتعلم مرتين) When you teach you learn twice فالمعلم يستفيد مرة عندما يعلم الآخرين ومرة عندما يتعلم من الآخرين وبدأ الإهتمام الفعلي بالتعلم التعاوني منذ عام 1900 أي أن التعلم التعاوني ظهر في بدايات القرن العشرين ضمن مشروع جون ديوي (John Dewey) الذي

ساعد على تحقيق أهداف المنهج بفاعلية عالية الذي كتب كتابه الديمقراطية و التربية (Democracy and Education) وفيه بين أن حجرات الدراسة ينبغي أن تكون مرآة تعكس ما يجري في المجتمع الأكبر وقد إقتضى Dewey أن يجد المعلمون في بيئاتهم التعليمية نظاما إجتماعيا يتسم بإجراءات ديمقراطية و بعمليات علمية . (إيمان عياس الحفاف 2013 ، ص24/25/26/27)

وطور هيربرت ثيلين (Thelent Herbert 1960): في جامعة شيكاغو إجراءات أكثر دقة لمساعدة الطالبة على العمل في جماعات .

وفي بداية السبعينات و خلال مرحلة الثمانيات من القرن العشرين بدأ الاهتمام باستخدام التعلم التعاوني و أمكن تطبيقه في الصفوف الدراسية و في المعاهد و الكليات و طبق في تدريس بعض المواد كالرياضيات و العلوم وقد وجد جونسون و جونسون Johnson & Johnson أن التفاعل الصفّي التعاوني يفوق التفاعل الصفّي التنافسي من حيث معطاته التحصيلية من حيث تقدير الأشخاص المتفاعلين لذواتهم ، ومن حيث ميل بعضهم للبعض الآخر .

و في عام 1984 وضع جونسون و جونسون خمسة عناصر أساسية في التعلم التعاوني هي الاعتماد الايجابي و التفاعل المباشر المشجع و المسؤولية الفردية و المهارات الخاصة بالعلاقات بين الاشخاص و المعالجة الجمعية .

ووجد جويس و مارشام (Joyce & Marsham 1986) :أنه لكي يتحقق التعلم التعاوني لا بد من توفر شرطين يتمثل الأول في تحديد الهدف الذي يجب أن يكون مهما لأفراد المجموعة ويتمثل الشرط الثاني في توافر المسؤولية الجماعية في كل مجموعة .

ووجد جونز وزملائه (Jones & et al 1989) :أن الطلبة في تعلم المجموعات التعاونية يتشاركون في خمس فوائد إيجابية هي التعاون المطلوب بين الطلاب يمنع طالبا واحدا من القيام بالعمل دون الآخرين ، تجعل كل طالب يتعلم المادة بغرض تحسين تقدير المجموعة و تمكن الطلاب ذوي التحصيل المنخفض من تلقي مكافأة لأن التقدير يعتمد على حدوث التحسن الفردي مهما كان بسيطا و يعزز الطلاب و يدفعهم للتعاون طالما أنهم يتلقون التقدير ليس فقط على ورق الإمتحان إنما أيضا يكافئون من قبل المعلم وطلاب الصف . (إيمان عياس الحفاف 2013 ، ص27/29)

ويحدد فارمت (Varmette1988) :دور المدرس في التعلم التعاوني فهو تحديد الأهداف قبل بدء الحصة و تشكيل مهارات لتنظيم المجموعة و إيجاد العلاقات الطيبة بين الأفراد و مساعدة الطلبة في

توضيح الأفكار وفهم المادة الدراسية وخلق جو تعليمي و تشجيع العلاقات الايجابية بين الطلبة و تقديم التغذية الراجعة و تعزيز عمل المجموعات .

2- مفهوم التعلم التعاوني (Cooperative learning):

(إيمان عياس الحفاف 2013 ، 36/35/34/33)

- تعريف ستيتمان (Statman 1980) : هو استراتيجية مميزة للتدريب و العمل على تذليل الصعوبات ، يقسم فيها الطلاب على مجموعات تتكون كل مجموعة من 2 إلى 5 أعضاء و دور المدرس هو التأكيد على مشاركة جميع الأعضاء في العمل مع التغذية الراجعة.

- تعريف سلافين (Slavin 1983) : هو تقنيات يعمل الطلبة بشكل مجموعات مختلفة تتكون من 3 إلى 6 أشخاص يكتسبون المعرفة من خلال المجموعة و يحصلون على مكافآت و أحيانا يعطون درجات تعتمد على التحصيل الأكاديمي لمجموعاتهم .

- تعريف آرترت (Artzet1990) : هو أحد أساليب التعليم التي تتطلب من المتعلمين العمل في مجموعات لحل مشكلة ما أو لإتمام عمل معين أو تحقيق هدف ما يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بالمسؤولية تجاه مجموعته .

- تعريف أوسلن وكاجن (Oslen&Kagan 1992) : هو نشاط تعليمي يتم تنظيمه كي يصبح التعلم معتمدا على ترتيب جماعي متبادل للمعلومات بين المتعلمين ، حيث يكون كل متعلم مسؤول عن تعلمه و يجري تحفيزه بزيادة تعلم الآخرين.

- تعريف هيجزن و فدر (Hizen&Vedder2008) : هو مجموعة من المبادئ التدريسية التي تصف كيف يمكن أن يتعلم الطلبة مع بعضهم البعض ومن ثم يحققوا أهدافهم المشتركة المصرح بها في المهام الأكاديمية المختلفة في الصف .

- تعريف جونز و كاستون (Jones &Caston2008) : هو العلاقات الايجابية التي تظهر حين يتم خلق رابط إيجابي بين الطلبة في محاولتهم تحقيق هدف جماعي مشترك ومحدد.

3- متى ندرس بإستراتيجية التعلم التعاوني :

أولا: إذا كان المدرس متمكنا من تنفيذ الدرس بأسلوب التعلم التعاوني .

ثانيا: إذا شعر المدرس بأن طلابه يقعون في مستويات تحصيل مختلفة (ممتاز ، جيد ، متوسط، مقبول).

ثالثا: إذا سعى المدرس إلى تحقيق عدة أهداف تعليمية معا بشكل متزامن و متعلق بالجانب المعرفي المهاري و الوجداني و الإجتماعي .

رابعا : إذا كان لدى الطلاب الصف لا يزيد عن (25) طالب

خامسا : إذا كان لدى الطلاب القدرة على تعليم أنفسهم بالتزامهم بالعمل الموكل إليهم و يتمتعون بالقدرة على التعلم و الانضباط يمكن وضع معايير للأسلوب المناسب نذكر منها :

(إيمان عياس الحفاف 2013 ، ص55/56)

- إستعمال دوافع الطلاب للتعلم.
- مشاركة الطلاب الفعلية في إدارة نشاط الدرس.
- مراعاة المستوى البدني و المهاري للطلاب في الصف الواحد .
- مراعاة المستوى التربوي الذي يبدأ منه الطلاب .
- ربط المنهج بالحياة الإجتماعية و البيئية .
- إعطاء النتائج مباشرة يعد الدرس .
- السماح بانتقال أثر التدريب ليشمل كل من المنزل الحي و النادي .

4-أهداف التعلم التعاوني :

جدد عدد من المربين أهداف التعلم التعاوني ، و التي تتمثل في الجوانب في الجوانب الآتية :

أولا : الجانب التربوي لأهداف التعلم التعاوني:

- التشجيع على الأداء المتواصل و الإنجاز المستمر من جانب الطلبة ضمن المجموعة الواحدة .
- يعمل التعلم التعاوني على زيادة التحصيل في جميع المباحث و لمعظم المراحل الدراسية.
- تشجيع المناقشة و التفاعل الحاصل في المجموعات التعاونية على حدوث صراعات و تحديات بين أفكار الأعضاء و آرائهم .
- إن التكرار الحاصل في المعلومات خلال الموقف التعليمي بسبب النقاش الحاصل بين الأعضاء وكذلك تبادل الخبرات يولد معلومات جديدة تهئ الطلبة إلى تفسيرها و شرحها .
- وجود التغذية الراجعة في الموقف التعاوني و الإستفادة منها في تشجيع وتدعيم الطلبة ، مما يعمل على رفع مستوى التحصيل.

(محمد مصطفى الديب 2005 ، ص 45،42)

- إعتداد الموقف التعاوني على تبادل الأفكار و الخبرات ، خاصة و إن المجموعات غير المتجانسة ، سواء في القدرات أو الميول أو الإهتمامات ومن ثم تعزيز و تطوير خبرات الطلبة وذلك لأن الطالب يعدل سلوكه وفق توقعات زملائه.
- يعمل على زيادة دافعية الطلبة وذلك بسبب إنتشار روح المحبة و الإخاء بين الأعضاء مما يشجعهم على زيادة تحصيلهم.
- يؤدي إلى إيجاد نوع من التربية المتكاملة للمتعلم وذلك من خلال الربط بين النمو الفردي له من جهة و النمو الجماعي من جهة أخرى .
- يساعد التعلم التعاوني على التخلص من الإتجاهات و أنماط السلوك السلبية العديدة كالأنانية و المنافسة غير الشريفة و الفردية المفرطة .
- تنمية المحافظة على النظام و إحترامه ، مما يساهم في بناء الانضباط الذاتي لدى المتعلمين و بالتالي تهذيب الذات و جعلها قادرة على العمل الجماعي البناء.
- تدريب الطلبة على تحمل المسؤولية الفردية و الجماعية المتنوعة .
- جعل الطالب محور العملية التربوية وذلك من خلال إشراكهم في جميع الأنشطة و الفعاليات بدرجة كبيرة وبعيدا عن التلقين و السلبية .
- تمثل المجموعات التي يشكلها المعلم مصدرا مهما من مصادر العلم و المعرفة لأن المعلم لم يعد المصدر الوحيد للمعرفة ، حيث يتعلم الطلبة من بعضهم البعض و ذلك في ضوء إطلاعهم على مصادر المعلومات و المعارف اللامحدودة في المكتبات ومراكز مصادر المعلومات و شبكة الإنترنت الدولية.
- تنمية أسلوب التعلم الذاتي فيما بين الطلبة ولما له من أهمية قصوى في إكتساب المعارف و المعلومات .
- إكتساب الطلبة المهارات و المعلومات بشكل فعال إضافة إلى الإحتفاظ بها لمدة أطول .
- تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلبة و إكسابهم القدرة على تحليل المواقف وحل المشكلات التي تواجههم ، وبخاصة مهارات البحث و الإستنتاج و الإستقصاء و التحليل و النقد و الإبداع .
- تدريب الطلبة على الإلتزام بأداب الإستماع و التحدث و التعقب والتعليق و إبداء الرأي و تقديم التغذية الراجعة لما لها من أهمية في تفعيل المشاركة و النقاش و الخروج بنتائج إيجابية هادفة.

- يقضي التعلم التعاوني على الملل بين الطلبة ويجعل المادة التعليمية مثيرة و مشوقة للتعلم ، كما أنها تؤدي إلى شعور الطلبة بالنجاح .
- يعمل التعلم التعاوني على تغيير اتجاهات الطلبة نحو المادة الدراسية ومعلمها بشكل إيجابي وواضح.
- يعمل على زيادة الدافعية لدى الطلبة نحو تعلم المادة الدراسية و تكوين إتجاهات إيجابية نحو المدرسة مع إيجاد بيئة صفية تثير النشاط و الحيوية بين أفراد المجموعة التعاونية وتدعم الإتجاهات البناءة من جانب الطلبة وزيادة الثقة المتبادلة بينهم من جهة وبين معلمهم من جهة ثانية .

ثانيا : الجانب الإجتماعي لأهداف التعلم التعاوني:

- جعل المتعلمين يمارسون حياة واقعية داخل الحجرة الدراسية ، مما يسبب في بناء أسس التعاون الصحيح و التعامل البناء مع الآخرين .
- يهتم هذا النمط من التعلم بحاجات الطلبة ورغباتهم و قدراتهم و ميولهم وذلك عن طريق تشكيل المجموعات التعاونية مما يؤدي الى زيادة إنتماء الفرد الى مجموعته .
- يساعد التعلم التعاوني على تنمية روح التعاون و العمل الجماعي وذلك من خلال التفاعل بين أفراد المجموعة الواحدة ولاسيما مهارات التواصل و التعاون وحل الخلافات و الحصول على الدعم و الحوار الإيجابي .
- تقوية روابط الصداقة و تطور العلاقات الشخصية بين الطلبة مما يزيد من المحبة و المودة و الإحترام بينهم.
- يعمل التعلم التعاوني على دعم أنماط السلوك التي تركز على العمل وزيادة الإنتاج و النشاط و الحيوية .
- يؤدي التعلم التعاوني إلى التخفيف من حدة المشكلات السلوكية بين الطلبة .

ثالثا: الجانب النفسي لأهداف التعلم التعاوني:

- الإهتمام بحاجات الطلبة النفسية و المعرفية و العمل على رصدها من خلال التعلم التعاوني و الانتماء إلى المجموعة مما يساعد على إكتشاف ميول الطلبة و يتيح الفرصة لكل طالب بأن يعبر عما يجول في خاطره من أفكار و بطريقة ديمقراطية واضحة.
- يتعلم الطلبة أنماط التفاعل الإيجابي البناء و بالتالي رفع مستوى النشاط لديهم .
- تعزيز الصحة النفسية و الإستقرار النفسي لدى الطلبة .
- يساهم في بناء الثقة بالنفس وتقدير الذات.

- يعمل التعلم التعاوني على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من كافة الجوانب سواء في العمر أو في مراحل التطور الإدراكي المعرفي.
- يساهم التعلم التعاوني في التخفيف من إنطوائية الطلبة و يؤدي إلى زيادة التوافق النفسي الإيجابي و تنمية الجوانب العقلية و الوجدانية و المهارية الحركية بشكل سوي .

5-أهمية التعلم التعاوني :

أكدت معظم الدراسات التربوية التي تناولت التعلم التعاوني وأثره في تنمية التفكير م ومستويات الفهم القرائي لدى الطلبة فاعليته في تحسين أنماط الفهم القرائي للطلبة. فقد توصلت ساندرا Sandra 1992 إلى أن إستراتيجية التعلم التعاوني أكثر فعالية في تنمية مهارات الفهم القرائي، حيث زاد التحصيل لدى المتعلمين الذين درسوا وفق الإستراتيجية مقارنة بنظرائهم الذين لم يدرسوا وفقها" (Wilson،34-32، 1992)

6- عناصر التعلم التعاوني:

بين جونسون Johnson العناصر الأساسية للتعلم التعاوني فيما يأتي:

1. الاعتماد الإيجابي لأعضاء الفريق على بعضهم البعض: حيث يؤمن الطالب بأنه مسؤول عن نجاحه ونجاح المجموعة ككل.
2. التفاعل وجها لوجه: على اعتبار أن الطلاب في حاجة إلى التفاعل عضوية ولفظيا لتحقيق التعلم المرغوب فيه.
3. المسؤولية الفردية: على أن يتعلم كل طالب المحتوى الدراسي المقدم له ويعكس تمكنه من المادة فيما بعد. أي أن الفرد يعد مسؤولا عما يعهد إليه من أعمال.
4. المهارات الاجتماعية: وهي تمثل المهارات التعاونية الضرورية لكل فرد في المجموعة.
5. متابعة مهام المجموعة وتقويم الأداء: وتعني التغذية الراجعة لتحسين الأداء وتطوير المهارات التعاونية (سالم، 1998، 92).

6- خصائص التعلم التعاوني:

أولاً : الخصائص Characteristics لغة : جاء تعريف الخاصية في اللغة بعدة صيغ فقد ورد في لسان العرب :

- خص : خاصية و اجمع خواص و خصائص.
- خصص : خص بالشئ يخصصه خصا.
- خصوصاً و خصوصيته و خصيصتي و أخصه : أفرد به دون غيره يقال إختص فلان بالأمر و تخصص له، إذا انفرد به وخص غيره أخصه بیره .

ثانياً : الخصائص اصطلاحاً: الخاصية هي الصفة التي تميز الشيء وتحدده ويمكن تحديد خصائص التعلم التعاوني بما يأتي :

- يتم تنفيذه من خلال مجموعة من الإستراتيجيات وليس من خلال إستراتيجية واحدة وهذا ما يميزه عن إستراتيجيات التدريس الأخرى .
- مواقف التدريس التعاوني مواقف إجتماعية ، حيث يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة يعملون معا لتحقيق أهداف مشتركة من خلال مساهمة كل طالب في المجموعة بمجهود للتوصل إلى تحقيق الأهداف .
- يقوم الطالب في مجموعته بدورين متكاملتين يؤكدان نشاطه وهما دور التدريس و التعليم في آن واحد بدافعية ذاتية و بالتالي فإن الجهد المبذول في الموقف يمكن أن يؤدي إلى بقاء أثر التعلم و إنتقاله.
- للمهارات الإجتماعية النصيب الأكبر في إستراتيجية التعلم التعاوني وقد يكون هذا غير متوافر بنفس الدرجة في إستراتيجيات أخرى .
- يقدم التعلم التعاوني فرصا متساوية تقريبا للطلاب للنجاح .
- التعلم التعاوني تعلم فعال فهو إستراتيجية تحقق كافة أنواع و مستويات الأهداف التربوية بفاعلية وكفاءة .
- يؤدي التعلم التعاوني إلى تجانس أفراد المجموعة الواحدة بغض النظر عن التباينات أيا كانت فالكل يعمل معا يجمعهم و يدفعهم تحقيق أهدافه .
- يركز على الأنشطة الجماعية التي تتطلب بناء و تخطيطا قبل التنفيذ وهنا يكون دور الطلاب يتعلمون فقط ما يجب أن يتعلموه بل يتعلمون كيف يتعاونون كيف يتعاونون أثناء تعلمهم.

7- شروط التعلم التعاوني:

1/ عدد أفراد المجموعة و تكوينها : لأنه لحجم المجموعة دور كبير في نجاح المجموعة وقدرتها على إنجاز المهام فالجماعات الكبيرة في حجمها يزداد تباينها و الخلاف بين أفرادها الإختلاف ميولهم و حاجاتهم و إهتماماتهم ، مما يؤدي إلى الإختلاف في ذلك ويقل الود و التعاطف بينهم بينما عندما يصغر عدد أعضائها تزداد فرصة العضو في الحديث و تقل فرصة وجود عضو غير مشارك في نشاط المجموعة حيث يرى ديفيد أن المجموعة المناسب حجمها يتراوح من 2 إلى 6 عضو.

2/ وظائف المجموعة : حيث يعمل التلاميذ داخل المجموعات في أي تعين و أحيانا يتخلل عملهم التعاوني عمل فردي و يقومون بحل المشكلة ومناقشتها بدون قيادة المعلم و يقومون بالعصف الذهني لأفكار جديدة .

3/ فاعلية العمل التعاوني و كفايته :إن تحديد الأهداف ووضوحها ، و إبراز ما يجب أن يكون عليه سلوك المتعلمين ، سواء من الناحية المعرفية ، أو المهارية أو الوجدانية ، و إدراك المتعلمين لهذه الأهداف ، و أنها أهداف مشتركة يجب أن يسعوا لتحقيقها و أن مصيرهم مشترك و أن عملهم التعاوني وسيلة لهدف أسمى وليس غاية في حد ذاته ، كل ذلك بتسيير التعاون بين التلاميذ.

4/ معايير المجموعة : إعادة ترتيب مقاعد الفصل لا يكفي لضمان التعاون و إستمراره بين أفراد المجموعة ،ولكن ذلك التعاون يحتاج إلى :

- وضع نظام تعاوني وتهيئة الجو بالرضا النفسي و الثقة .
- إدراك المتعلم أنه مسئول عن تعلمه وتعلم زملائه .
- توفير جو من الإعتماد المتبادل و المشاركة.

5/ مهارات المجموعة : وذلك من خلال :

- أن يحدد لهم المعلم السلوكيات الإجتماعية المتوقعة في تصرفاتهم .
- منح الوقت الكافي لكل المتعلمين .

6/ توفر التعزيز الإجتماعي المتبادل بين أعضاء المجموعة.

7/ أدوار المجموعة فلكل عضو وظيفته محددة (المسجل ، المعزز،المراقب ، الملاحظ).

8- فوائد التعلم التعاوني:

- يؤدي إلى تزيد القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة.
- يحقق ارتفاع مستوى اعتزاز الفرد بذاته و ثقته بنفسه.

- يؤدي إلى تزايد حب المادة الدراسية .
- يؤدي إلى تزايد التلاميذ إلى مدرستهم و النظر إليهما على أنها مكان يعمل فيه مجموعة متحابّة من الأفراد ويسعون لتحقيق تعلم أفضل لكل منهم .
- يساعد على فهم و إتقان المفاهيم و الأسس العامة.
- ينمي القدرة على حل المشاكل.
- ينمي القدرة الإبداعية لدى التلاميذ .
- يؤدي إلى تحسين المهارات اللغوية و القدرة على التعبير.
- يحقق مساندة اجتماعية أقوى بين الطلاب .
- يؤدي إلى تذكر لفترة أطول.
- يحقق مزيد من التوافق النفسي الإيجابي .
- يؤدي إلى تذكر لفترة أطول.
- يحقق مزيد من التوافق النفسي الإيجابي .
- يؤدي إلى مزيد من السلوكيات التي تركز على العمل.
- يحقق المزيد من الدافعية الداخلية .
- يحقق مهارات تعاونية أكثر .
- ينمي القدرة على حل المشكلات الناتجة عن سوء التفاهم بين أعضاء المجموعة .
- يؤدي إلى التعود على النقد القائم على الحجة و البرهان .
- يؤدي إلى غياب المشكلات الانضباطية نتيجة للمواظبة على الحضور للمدرسة .
- يلغي دور المعلم المتسلط .
- يؤدي إلى تقص التعصب للرأي و الذاتية و تقبل الاختلافات بين الأفراد .

9-تطبيق التعلم التعاوني في اللغة العربية :

الدرس: قراءة .

الصف : السادس أساسي .

الهدف : إكتساب الطلاب لمعاني المفردات الجديدة الواردة في الدرس (15 كلمة).

الأمور التنظيمية :

- 1- يقسم المعلم طلاب الصف إلى مجموعات صغيرة ، كل منها مؤلف من أربعة أفراد، بحيث تتضمن المجموعة الواحدة أربعة مستويات تحصيلية هي : (متفوق ، جيد، متوسط، ضعيف).
- 2- الطلب من الطلاب ترتيب مقاعدهم بشكل دائري بحيث يستطيع كل فرد مشاهدة زميله من أجل زيادة أنشطة التفاعل و المناقشة .
- 3- تحديد أدوار الطلاب كالآتي القارئ ، الملخص ، المشجع ، الملاحظ.

التنفيذ :

- في بداية الحصة يقوم المعلم بإعلام الطلاب بأن هدف الدرس هو التعرف إلى معاني كلمات الدرس الجديدة وذلك عن طريق قيام كل عضو في المجموعة بإعطاء جملة تفسير معنى الكلمة .
- يقوم المعلم بتوضيح دور كل عضو في المجموعة .

تحديد المسؤولية الفردية :

- يقوم كل عضو في المجموعة بإعطاء جملة من عنده تفسير معنى الكلمة ثم يتفق جميع الأعضاء فيما بينهم على جملة واحدة يقوم بقراءتها القارئ بالشكل التصويري المعبر عنها ، على أن يقوم الملخص بكتابتها ، أما الملاحظ فيتمثل دوره في التأكد من أن كل عضو قد قام بدوره على أكمل وجه .
- يبلغ المعلم الطلبة بأنه سيتجول بينهم وذلك من أجل تفحص الجمل التي يكتبونها وسيختار واحد منهم لقراءة الجمل التي أعدها .
- بعد إنجاز المهمة يطلب من كل طالب توقيع ورقة الآخر وذلك لتعزيز تحمل المسؤولية مع الآخرين في إنجاز المهمة و إتقان التعلم .
- يزود المعلم الطلبة بمعايير التقويم المستخدمة مثل منح تقدير ممتاز للمجموعة التي تعطي (14) كلمة في جمل مفيدة وصحيحة من (15) كلمة.
- يوضح المعلم للطلبة بأنه يريد أن يسمع التشجيع و المديح من أعضاء الفريق وذلك من خلال الطلب منهم ان يسمع مثل العبارات الآتية (هذا شيء جيد ، وهذه فكرة رائعة).
- يقوم المعلم بالتجول بين الطلبة (مضيفا لجمل التشجيع التي يستخدمونها) مع إعلام الطلبة انه إذا سمع (5) عبارات تشجيع فإنهم سيحصلون على (5 نقاط) شريطة أن تكون العبارات مرتبطة بمواقف فعلية متابعة الدرس :

أ- يخبر المعلم المجموعات أن دور الملاحظ هو تسجيل عدد المرات التي ينشغل أثناءها زملاؤه في العمل وذلك من خلال صحيفة أعدت خصيصا لذلك.

ب- يقوم المعلم بإخبار الطلبة بأنه سيلتزم بالممارسات الإجتماعية التي يقوم بها أعضاء كل مجموعة

ت- يناقش المعلم في نهاية الدرس مع الطلبة المعلومات التي جمعت في أثناء المراقبة ويقوم بتوضيح الأمور الآتية إليهم :

1- الأشياء التي قاموا بها تعاونيا بشكل جيد.

2- الأشياء التي يحتاجون إلى عملها بشكل مختلف في المستقبل .

3- الأنشطة التي يرغب أو يرغبون هم في الإستمرار فيها أو إكمالها .

4- يكتب المعلم عبارات السلوك المتوقع من الطلبة و التي ستكون موضوع الدرس القادم بشكل تفصيلي
عصور 1990.

بعض التجارب العالمية في تطبيق التعلم التعاوني :

إمتدت جذور إستخدام التعلم التعاوني بشكل علمي وعملي منذ بدايات القرن التاسع عشر الميلادي وبعد نجاحه المتكرر في المؤسسات التربوية العامة و الخاصة على مستوى المدارس و المعاهد والجامعات ، إنتشر في البلدان عديدة على مستوى العالم منذ إستخداماته الأولى وحتى الآن ، وفيما يأتي إستعراض لبعض التجارب العالمية التي كانت سابقا لغيرها في تبني التعلم التعاوني و تطبيقه في مؤسساتها التربوية :

أولا : التجربة الأمريكية :

بدأت التجربة في الولايات المتحدة الأمريكية لإستخدام التعلم التعاوني في المؤسسات التربوية الأمريكية ، بعد نجاحها في بريطانيا حيث نشأت هناك وبدأت هذه التجربة عندما تم إفتتاح أول مدرسة تمارس أسلوب التعلم التعاوني في مدينة نيويورك 1806 وبعد ذلك أصبح هناك تركيز قزي على التعلم التعاوني في المدارس الأمريكية ، وبدأت تنتقل هذه التجربة بين المدارس و الجامعات لظهور نتائجها الإيجابية على تحصيل التلاميذ العلمي و تكوينهم النفسي و الإجتماعي وقد كانت البدايات الأولى لفكرة تطوير التعلم التعاوني في جامعة سينسيناتي (Université of Cincinnati) بولاية أوهايو الأمريكية منذ عام (1906) حيث عملت بعض الكليات كالطب و القانون على إضافة فترات تدريب عملي لطلابها ضمن أو بعد فترات الدراسة الأكاديمية الرسمية .

وكان التعلم التعاوني المنظم قد بدأ عام (1949) في الولايات المتحدة الأمريكية على يد دويتش (Deutsch) و الذي قام بتصنيف التفاعل بين الطلبة إلى ثلاث مجالات سياسية هي :

- 1- **التعلم التنافسي** : حيث يتنافس الطالب مع زملائه للوصول للأفضل .
- 2- **التعلم الفردي** : حيث يعمل الطالب بشكل مستقلا متجاهلا الآخرين .
- 3- **التعلم التعاوني** : حيث يعمل الطلبة على شكل مجموعات صغيرة تحت شعار (نسبح معا أو نغرق معا) ، و أكثر الطرق التعاونية التي تم بحثها و تطبيقها هي من تطوير كل من ديفيد ديرس (David Slavin) و كيت إدواردس (Keith Edwards) و روبرت سلافن (Robert Slavin) وزملائهم في الجامعة جونز هوبكنز (John HopkinUniversity) المشهورة ، وتشمل هذه الطرق طريقة ستاد (Stad) وهي إختصار الكلمات (Student teams Achievment Divisions) و تعني التحصيل من جانب فرق الطلبة أي تحصيل الطلبة كمجموعات كما تشمل (TGT) وهي إختصار الكلمات (Teams Games-tournament) وتعني المباريات و الألعاب الجماعية ، كما شملت أيضا أساليب و طرق تعاونية لأغراض خاصة .

ثانيا : التجربة الصينية

خلال أكثر من (20) سنة بعد تنفيذ سياسية الإصلاح و الإنفتاح في الصين ، إزدادت التبادلات و التعاونات الدولية في مجال التعليم تدريجيا وكانت هذه التبادلات و التعاونات متمثلة في إرسال الصين المعلمين و الطلاب إلى الدول الأجنبية للدراسة و دعوة المعلمين الأجانب إلى الصميم لممارسة مهنية التعليم .

ويرى السيد (شيويوليانج Chio Boliong) : بلجنة الدرجات الأكاديمية التابعة لمجلس الدولة الصيني

أن مشاريع التعلم التعاوني الصيني الأجنبي هي الجزء المفيد في التعليم في الصين .
ويدعم و إرشاد الحكومة الصينية ، إزدادت مشاريع التعاون التعليمي الصيني الأجنبي وشهدت تطورا أسرع و أشار السيد (نياروي لين) (Niaro Len) بإدارة التبادل و التعاون الخارجي بوزارة التربية و التعليم الصينية قائلا : " خلال أكثر من سنة بعد إنضمام الصين إلى منظمة التجارة العالمية شهد التعلم التعاوني الصيني الأجنبي تطورا متسارعا إن جامعة الزراعة الصينية بيكين من أشهر الجامعات الصينية وهي من أوائل الجامعات التي تطبق التعلم التعاوني في هذا الصدد و بدأت منذ عام (1994) تعاونها مع عدة جامعات أمريكية و بريطانية في إنشاء قسم تربية المواشي و الدواجن وقسم الإقتصاد الدولي

ويرى السيد فوتسي تيان (Fo Tsi Tian) نائب رئيس هذه الجامعة أن التعلم التعاوني الصيني الأجنبي يدفع التطور التعليمي لهذه الجامعة إلى الأمام.

ثالثا : التجربة السعودية :

بدأت التجربة السعودية للتعلم التعاوني من خلال تطبيقات المؤسسة العامة للتعليم الفني و التدريب المهني السعودية لهذا النمط من أنماط التعلم الحديثة وذلك كالآتي :

لقد تم إنشاء المؤسسة العامة السعودية للتعليم الفني و التدريب المهني في عام (1400هـ) و (1970م) و ذلك لتنفيذ الخطط و البرامج لتطوير القوى العاملة الوطنية و الفنية ، ضمن إطار السياسات العامة التي يضعها مجلس القوى العاملة في المملكة العربية السعودية .

و لتحقيق الغرض من إنشائها قامت المؤسسة بالتوسع في نشاطها في المجالين الفني و المهني مع التركيز في برامجها على التعلم النظري و التدريب العملي ، ولرغبتها في ربط الدراسة داخل المعاهد بواقع العمل في الصناعات و في ضوء زيادة الإقبال من الشباب السعودي على الالتحاق بالمعاهد الثانوية الصناعية من أجل إستيعاب أكبر قدر منهم في هذه المعاهد ، فقد عمدت المؤسسة إلى إدخال نظام تحت إسم التعليم المهني الثنائي وقد تم تحديد أهداف هذا النمط من أنماط التعليم وسماته العامة و تجربة تطبيقه في هذه المؤسسة كالآتي:

أهداف التعليم المهني : يهدف برنامج التعليم المهني الثنائي بالمؤسسة إلى تحقيق الآتي :

- 1- رفع طاقة القبول بالمعاهد الصناعية الثانوية .
- 2- إشراك المؤسسات الصناعية المختلفة في عملية التدريب و بالتالي خفض التدريب .
- 3- ربط الطالب بالواقع في الحياة العملية من خلال ممارسة التدريب في الصناعات من خلال الدراسة الأكاديمية المنتظمة .

10-صعوبات التعلم التعاوني :

- عدم وضوح العناصر التي تجعل العمل أي عمل المجموعات عملا ناجحا فكثير من المعلمين لا يعرفون الفرق بين مجموعات التعلم التعاوني و مجموعات العمل التقليدية .
- أنماط العزلة المعتادة و عدم الرغبة في التجديد و البقاء على التقليد أحد أهم أسباب السير على أنماط طرق التدريس التقليدية .
- يحتاج التعلم التعاوني إلى جهد كبير متمثل في التحضير المسبق لموضوعات الدرس و تخطيط للمجموعات التعاونية .

- عدم الإلمام بالحاسب الآلي .
- عدم معرفة مفهوم بيئة التعلم الموجودة داخل المركز .
- التردد و الخوف من التجربة .
- إعداد و التحضير .
- التوزيع الشكلي و اللاعقلي من قبل المعلم .
- الضوضاء و العرض التلقائي أيضا من قبل المعلم .
- عدم وجود مصادر متنوعة تساعد على عمل المجموعات .

خلاصة :

ومنه فلم يعد الإهتمام بالمعلومات والأفكار الهدف الوحيد من العملية التعليمية فقط إنما زاد الإهتمام بالأساليب التدريسية الحديثة التي تشجعه على التفكير السليم ، ويساعده على حل المشكلات التي تواجهه في حياته العلمية وتكمن أهمية التعلم التعاوني أيضا كأسلوب تدريسي يساعد على تحسين أداء الطلاب في التحصيل الدراسي وينمي الإتجاه الإيجابي نحو التعلم وتطوير المهارات النفسية و الإجتماعية والإدارية للمتعلم.

الفصل الثالث:

تمهيد

أولاً : القراءة

- 1- تعريف القراءة
- 2- أهمية القراءة
- 3- أنواع القراءة
- 4- مراحل اكتساب القراءة
- 5- شروط اكتساب القراءة
- 6- إستراتيجية تعليم القراءة
- 7- طرق تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية
- 8- أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية
- 9- تدريبات لقياس مهارات القراءة لتلاميذ المدرسة الابتدائية
- 10- قدرات و مهارات القراءة لتلاميذ المدرسة الابتدائية
- 11- مهارات القراءة
- 12- المكونات الرئيسية لمهارات القراءة
- 13- صعوبات التعلم القرائي

ثانياً : الفهم القرائي :

- 1- مفهوم و تعريف الفهم القرائي
- 2- المكونات التفاعلية للفهم القرائي
- 3- مستويات الفهم القرائي
- 4- العوامل المساعدة في الفهم و الإستيعاب القرائي
- 5- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي
- 6- النظريات المفسرة لطبيعة الفهم القرائي

الخلاصة

تمهيد :

القراءة هي من أهم المهارات التي يمكن أن يملكها الفرد في المجتمع لأنها وسيلة التفاهم و الاتصال و السبيل إلى توسيع أفاق الفرد العقلية و مضاعفة فرص الخبرة الإنسانية ووسيلة من وسائل التذوق و الإستماع فهي من عوامل النمو العقلي و الإنفعالي للفرد كما أنها لها قيمتها الاجتماعية فتراث الإنسان ينتقل من جيل إلى جيل ومن فرد إلى فرد عن طريق ما يكتسب أو يطبع من كتب تكون في متناول كل فرد وفي أي وقت يشاء كما أن التواصل عن طريق المادة المكتوبة يمكن أن يساعد في رفع مستوى المعيشة و بدعم الروابط الاجتماعية و يساعد أيضا على الذوق و تعمق العواطف الإنسانية .

إن الهدف الأساسي من القراءة هو فهم المقروء و استخلاص معنى ما سنقوله لذا فإن تعليم القراءة يجب أن يعمل بشكل ينمي قدرات الفهم القرائي ، ومن ثم سنتطرق في هذا الفصل إلى القراءة باعتبارها الأساسي الأول .

أولاً : القراءة :

1-تعريف القراءة :

يعرفها خاطر بأنها : أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات ، بل هي نشاط فكري متكامل بإحساس الإنسان بمشكلة من المشكلات ثم يأخذ الإنسان في القراءة في حل هذه المشكلة ويقوم في أثناء الإحساس بجميع الاستجابات التي يتطلبها حل هذه المشكلة من عمل وتفكير .

يعرفها محمود ظافر ويوسف الحماوي: القراءة عملية ديناميكية يشترك في أدائها الكائن كله ويتطلب منه توازنا عقليا وجسميا ونفسيا فإذا أصيب الكائن باضطراب نفسي أو تغير جسمي أدى إلى خلل فيها فنقل كفاءته في القيام بعملية القراءة قلة تتناسب مع مقدار الخلل ونوعه .

أما نايف معروف يعرفها : بأنها عملية عضوية نفسية ، يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة (الحروف ، الحركات ، الضوابط) إلى معان مقروءة (مصوتة وصامتة) مفهومة ، يتضح اثر إدراكها عند القارئ للتفاعل مع ما يقرأ و توظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه في أثناء القراءة أو بعد الانتهاء منها .

يعرفها آدler : بأنها العملية التي يعمل بها الذهن على حروف المادة المقروءة ويرقى بها الذهن من خلال قواها الذاتية وفي أثناء هذه المرحلة ينتقل الذهن من مرحلة من مرحلة الفهم الأقل إلى مرحلة الفهم الأكثر .

يعرفها بيتر : بأنها عملية تتعدى مفهوم تحول الرموز إلى أصوات ميكانيكية أو آلية معرفة الإجابة عن الأمثلة البسيطة الواضحة إلى أن القراءة عملية عقلية بناءه ، فالقارئ الجيد هو المدرك للمعاني البسيطة و الضمنية و ما بين السطور فالقراءة عملية تفاعلية ذات خاصية مطورة .

(إبراهيم محمد علي ، 2008 ، ص 72،71)

يعرفها هاريس وسيباي : بأنها تفسير ذا معنى للرموز اللفظية المطبوعة و المكتوبة و قراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ و يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب .

(أحمد عبد الكريم حمزة ، 2008 ، ص 11)

ويعرفها ناصر خطاب : بأنها مهارة سمعية بصرية تتضمن الحصول على المعاني من خلال الرموز (الحروف و الكلمات) و تتضمن القراءة عمليتين رئيسيتين :

1- فك الرموز : ويعني تحويل رموز الحروف إلى أحرف منطوقة وربط هذه الحروف من أجل قراءة كلمات بشكل صحيح.

2- الإستيعاب : و يعني المهارة التي تمكن الفرد من معرفة معاني الكلمات بشكل مفرد أو من خلال النصوص .

(ناصر خطاب ومنى الحديدي 2008، ص 17، 18)

يعرفها أدمز : بأنها عملية تفاعلية معقدة وتشمل على التحليل الذي يستند إلى النص و المعرفة .

(رشدي أحمد طعيمة 2004، ص 79)

تعريف محمد عبيد الطنحاني : على أنها عملية عقلية بنائية نشطة ، تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينة وفهم معناها و الربط بين الخبرة الشخصية للقارئ ، ومعاني هذه الرموز خبرة جديدة .

(محمد عبيد الطنحاني 2011، ص 22)

2-أهمية القراءة :

يكفي للتدليل على أهمية القراءة وعظم شأنها أن الإسلام حث عليها ، فقد جاء الأمر الإلهي إلى الرسول صلى الله عليه وسلم في أول آية قرآنية نزلت " اقرأ باسم ربك الأعلى الذي خلق ، خلق الإنسان من علق ، اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم " (سورة العلق ، الآية 1-5)

و القراءة ذات أهمية كبيرة للأفراد و المجتمعات وفيما يلي سنوضح ذلك :

1- تبني القراءة شخصية الفرد وجدانيا : من خلال قراءة النصوص و الآيات القرآنية و التأثير بما فيها من رقة الخطاب ، و دقة الأسلوب ، وروعة النظم وما فيها من إتصال القلب بخالقه ، فتطمئن نفس الفرد ويصفوا وجدانه و يتيقظ ضميره و يشعر بحلاوة الإيمان في قلبه و تسهم قراءة الأشعار و الأناشيد وحفظها و إلقائها في ترقيق مشاعر الفرد و إعطائه الثقة في نفسه و بعث روح المرح و السرور و البهجة في قلبه .

2- **تبني القراءة شخصية الفرد عقليا و علميا :** من خلال تزويده بالمعرفة من مصادرها الصحيحة فالقراءة عملية عقلية وهي أساس الفكر ونتائجه ، فعن طريقها يحصل التلميذ على المعرفة وبها يكسب المعلومات و الحقائق و المفاهيم وهي وسيلة لتنمية مهارات التفكير المختلفة لديه ، فعن طريق القراءة يمارس عمليات التذكر و التحليل و التفسير و النقد و التنبؤ و الاستنباط وحل المشكلات و القراءة هي أداة التلميذ التي لا غنى له عنها في تحصيل العلوم المختلفة مما يعرض عليه داخل المدرسة أو خارجها إذ أن الإخفاق في القراءة و الضعف فيما هو إخفاق في جميع المواد الدراسية المختلفة بل و التفوق فيها فهي مادة التلميذ الأساسية في فهم المعرفة و في إعادة إنتاجها و إبداع معرفة جديدة.

وللقراءة دور كبير في صناعة العلماء و المخترعين و السياسة و الموهوبين و المبدعين ولعل ما يؤكد ذلك أن (توماس إديسون) مخترع المصباح الكهربائي لم يتعلم الرياضيات في المدرسة إنما تعلم ما تعلمه و إخترع عن طريق القراءة و دراسته و تجاربه الخاصة و كذلك بالنسبة لعباس محمود و العقاد وغيرهم كثيرون.

(محمد عبيد الطنحاني 2011،ص18)

3- **تبني القراءة شخصية الفرد اجتماعيا :** من خلال تمكنه من مهارات التواصل و الاتصال الإجتماعي و الإنساني فعن طريقها يتخاطب التلميذ مع أفراد مجتمعه مؤثر أو متأثر بأفكارهم و مشاعرهم ، وتمده القراءة بفرص ثمينة للحوار و النقاش و عرض الأفكار وطرح الآراء و تبادل وجهات النظر وحرية التعبير عن رأيه و احترام الرأي الآخر و تنمية العلاقات الاجتماعية كالتعاون و المشاركة و حب العمل كفريق واحد و مساعدة الآخرين و المحبة و الألفة و الأخوة و الصداقة وذلك من خلال مواقف تعليم القراءة في المناقشات و الندوات وجلسات العصف الذهني .

4- **تبني القراءة شخصية سلوكيا و أخلاقيا :** من خلال غرس تنمية و صقل القيم الخلقية و السلوك السوي عن طريق ما يقرأ من آيات قرآنية كريمة أو قصص مفيدة ، أو مقالات أدبية ودينية أو عن طريق ما يحفظ من أشعار و أناشيد و حكم و أمثال فيتأثر بما فيها من قيم نبيلة وعادات فاضلة و سلوكات جميلة كقيم الخير و الحق و الجمال و الحب فيضيفها إلى رصيد القيمي ، إلى جانب ذلك فإنه يحاول التعديل من سلوكياته الغير سوية كالأنانية و الأثرة وحب العزلة و الانطواء و مشاعر الخوف و الخجل عند مواجهة الآخرين .

(محمد عبيد الطنحاني 2011،ص18،19)

5- كما تنمي القراءة الحصيلّة اللغوية للمفرد خاصة في اللغة الفصحى التي نستخدمها في كتابة النصوص و العبارات و الجمل ومعلوم مدى أهمية الحصيلّة اللغوية في تطوير القدرات الإدراكية و الفكرية و القدرة على التعبير في استيعاب المادة المقروءة أو المسموعة وفي هذا الصدد يشير (المعتوق 1996) في كتابة الحصيلّة اللغوية أهميتها و مصدرها إلى أن المادة المقروءة بمختلف أشكالها مصدر رئيسيا للمعرفة بكل أصنافها و التي يستمد منها الإنسان كل ما يمكن أن يرقى بعقله و خياله و تعد ذلك منبعا ثريا واسعا يستقي منه كل ما يمكن أن ينمي به لغته و ينطلق لسانه وفكره كما أن رؤية الكلمات و العبارات المكتوبة مصاغة ينسق معين يساعد الفرد كثيرا في ترسيخ دلالة هذه الكلمات و العبارات في الذهن كما تظهر أهمية القراءة في تمكنا من الاطلاع على الآثار المدونة التي تركها لنا أجدادنا بمختلف أصنافها العلمية و الأدبية وبذلك يحدث نوع من التواصل بين القديم و الحديث .

(سناء عورتاني طيبي و آخرون 2009، ص 60،64)

3-أنواع القراءة :

تصنف القراءة إلى أنواع عديدة استناد إلى معايير مختلفة فتقسم من حيث الغرض ومن حيث الشكل و الأداء :

أولا : تصنيفها من حيث الغرض :

1/ القراءة التحصيلية : ويراد بها استظهار المعلومات ، وحفظها و لهذا فالقارئ في هذا النوع محتاج إلى كثرة الإعادة و التكرار ، ومن خصائصها أنها بطيئة و تتسم بالأناة ، وعقد الموازنات بين المعلومات المتشابهة و المختلفة .

2/ قراءة جمع المعلومات : وفيها يرجع القارئ إلى مصادر عدة لجمع ما يحتاج إليه من معلومات وهذا النوع يتطلب من الدارس مهارة السرعة في تصفح المراجع و مهارة التلخيص و لعل فئة الباحثين و العلماء و أمثالهم هم أكثر الناس احتياجا لهذا النوع من القراءة .

3/ القراءة السريعة الخاطفة : و تهدف إلى معرفة شيء معين في لحظة من الزمن كقراءة فهارس الكتب و قوائم المؤلفين و الأدلة بأنواعها وهي قراءة ضرورية للباحثين و المتعلمين.

4/ قراءة التصفح السريع : و تكون فكرة عامة عن موضوع كقراءة تقرير أو كتاب جديد وهذا النوع تتطلبه حياتنا الراهنة نظرا لضخامة الإنتاج اليومي من المطبوعات في العلوم و الفنون ، و الآداب ، و تمتاز هذه القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق و كذلك السرعة و الفهم في الأماكن الأخرى .

5/القراءة الترفيهية : و المتعة الأدبية ، و الرياضة العقلية كقراءة الأدب و النوادر و القصص و الفكاهات و الطرائف وهي قراءة تخلو من التعمق و التفكير ولذا يراعي في اختيار مادتها الخفة و القارئ عادة يزاولها في أوقات الفراغ وقد تؤدي على فترات متقطعة .

6/ القراءة النقدية التحليلية :و الغرض منها الفحص و النقد ، وذلك كقراءة كتاب أو إنتاج ما للموازنة بينه وبين غيره ، ولذا فالقارئ في هذه القراءة بحاجة إلى كثير من التروي و المتابعة ولهذا لا يستطيع قراءتها إلا من خطي بقدر كبير من الثقافة و الموهبة و النضج و الاطلاع و التحصيل و الفهم .

7/ قراءة التدفق : التفاعل مع المقروء ، وهذا النوع أشبه بقراءة الاستماع حيث يتأثر فيها القارئ بشخصية الكاتب وبشاركه فيما تقرأ له مشاركة وجدانية .

8/ القراءة التصحيحية : وهي قراءة استدراك الأخطاء اللغوية و الإملائية و الأسلوبية و الصيغ اللفظية وتهدف إلى تصحيح الخطأ كقراءة المعلم دفاتر التلاميذ و الطبقات التجريبية ، وتحتاج هذه القراءة الى جهد مضاعف من القارئ لكثرة التدقيق و الإمعاء في المادة المقروءة مما ينجم عنه تعب أعصاب العين فتؤدي إلى كلل في البصر مع مرور الزمن.

9/ القراءة الإجتماعية : ويقصد بها التعرف إلى ما يحدث لفئات المجتمع من مناسبات سارة وأحزان ، كقراءة صفحات الدعوات و الغرض منها المشاركة و تقديم الواجب الديني الاجتماعي .

(سليم محمد شريف و آخرون 2009، ص 26، 28)

ثانيا : تصنيفها من حيث الشكل و الأداء :

تقسم القراءة من حيث الشكل و الأداء إلى ما يلي :

1- القراءة الصامتة :

1-1. مفهوما : تتمثل القراءة في العملية التي يتم فيها تفسير الرموز لكتابة و إدراك مدلولاتها و

معانيها في ذهن القارئ ، دون صوت أو هممته أو تحريك شفاه فهي إذا تقوم على عنصرين هما :

- مجرد النظر بالعين إلى المقروء.

1-2. النشاط الذهني : تشكل القراءة الصامتة نحو 90% من مواقف القراءة الأخرى و لهذا النوع من

القراءة أثر نحو الطفل نفسيا ، بحيث تحرره من الخجل و الحرج و خاصة الأطفال الذين لديهم

عيوب نطقية ، فهي تنفذه من الشعور للسخرية و تحاشي نقد الآخرين كما تؤثر في نموه إجتماعيا ،

لأن فيها احتراما لشعور الآخرين و تقدير لحرياتهم وعدم إزعاجهم خاصة إذا كانت القراءة في حافلة

أو مكتبة أو مجمع علم ، كما أن فيها مساعدة للإخوة الكثيرين في البيت الواحد ليدرسوا معا في

غرفة واحدة دون أن يؤثر أحدهم على الآخر .

و أما تأثيرها في نموه جسميا فلأنها تريح أعضاء النطق وتمنعه من البحة في الصوت أو عجز أعضاء

النطق في تأدية دورها على الوجه الصحيح

1-3. مزايا القراءة الصامتة :

1 / من الناحية الاجتماعية : تعد القراءة الصامتة أكثر القراءات شيوعا فهي تستخدم في قراءة الصحف

و المجلات و الكتب المنهجية التي تقتضي طبيعتها القراءة الصامتة.

2 / من الناحية الاقتصادية : يستطيع القارئ عن طريق القراءة الصامتة التقاط المعاني بسرعة اكبر من

القراءة الجهرية لأنها قراءة مجردة من النطق ولا تحتاج إلى قراءة كل كلمة على حدة وأن تجعل

القارئ يتلفظ معنى الجملة دون أن يلفظ كل كلمة فيها لأن عملية اللفظ في إعاقته فقط .

3 / من الناحية الفهم و الاستيعاب : أثبتت البحوث التربوية أن القراءة الصامتة أعون على الفهم و

الاستيعاب من القراءة الجاهزة لأن فيها تركيزا على المعنى دون اللفظ بينما الجاهزة فيها تركيز على

المعنى و اللفظ معا.

4/ من الناحية التربوية النفسية : القراءة الصامتة مجردة من النطق فهي لا تحتاج الى تشكيل الكلمة أو إعرابها أو إخراج الحروف إخراجاً صحيحاً ، وبالتالي فهي نوع من المتعة و السرور لأن فيها انطلاقاً من قواعد اللغة لأنها تسود في جو هادئ بعيد عن الفوضى وتداخل الأصوات.

1-4. عيوب القراءة الصامتة :

مع أنها قراءة الحياة ، وأنها شائعة بدرجة كبيرة تفوق القراءة الجهرية إلا أنها يؤخذ عليها ما يلي :

1/ أنها تساعد على شرود الذهن وقلة التركيز و الانتباه .

2/ فيها إهمال و إغفال لسلامة النطق و مخارج الحروف.

3/ أنها قراءة فردية لا تشجع القراءة على الوقوف أمام الجماعات أو مواجهة مواقف اجتماعية .

4/ لا تساعد المعلم على التعرف إلى ما عند الطفل من قوة وضعف في صحة النطق أو العبارات .

2- القراءة الجهرية :

مفهومها : هي العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة و أصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمله من معنى ، وهي تعتمد على ثلاث عناصر :

1/ رؤية الرمز بالعين.

2/ نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز.

3/ التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز.

ولهذا كانت القراءة الجهرية صعبة الأداء إذا ما قيست بالقراءة الصامتة لأن القارئ يصرف فيها جهداً مزدوجاً حيث يراعي فوق إدراكه المعنى قواعد التلفظ مثل : إخراج الحروف من مخارجها وسلامة بنية الكلمة وضبط أواخرها وتمثل المعنى بنغمات الصوت زيادة على احتياجها إلى وقت أطول نظر لأن القارئ يتوقف أثنائها للتنفس ومن ثم احتلت المركز الثاني في ضرورتها لحياة الإنسان .

2-1. مزايا القراءة الجهرية : لهذا النوع من القراءة مزايا التي ارتبطت به عن النواحي الآتية :

1/ **الناحية النفسية :** إن في القراءة الجهرية تحقيقاً لذات الطفل ، وإشباع لكثير من أوجه نشاطه كما انه يستريح لسماع صوته ويطرب له حين يمدحه المعلم على قراءته ويشعر بالسعادة عندما يحس بنجاحه و يسر عندما يرى الآخرين يستمعون إليه ، ولذلك فقد كان اتجاه كثير من المستغلين بتعليم القراءة إلى أن تكون القراءة في المرحلة الأساسية الأولى كلها أو معظمها جاهزة.

2/ **الناحية الاجتماعية :** في القراءة الجاهزة يتم تدريب الطفل على مواجهة الآخرين ودفع الخجل و الخوف عنه وهذا يؤدي إلى بناء الثقة بنفسه كما أن فيها اعدد الفرد للحياة و القدرة على الإسهام و المشاركة في مناقشة مشكلات المجتمع و أهدافه .

3/ **الناحية التربوية :** القراءة الجهرية في أساسها عملية تشخيصية علاجية ،الذهني وسيلة في تشخيص جوانب الضعف في النطق عند الأطفال ومحاولة علاجها ، وهي فوق هذا أداة الطفل التلميذ في تعلم المواد الأخرى و في تنقيف نفسه وبناء شخصية إضافة إلى أن هناك مواقف لا تكون إلا بالقراءة الجهرية كقراءة التعليمات و الأخبار و محاضر الجلسات و الاجتماعات وإفادة الآخرين وقراءة الشعر و القراءة في الإذاعة المسموعة و المرئية .

4/ تساعد القراءة الجهرية في تنمية الأذن اللغوية عند الطفل خاصة إذا كان الصوت مؤثراً جذاباً وربما تحب القراءة الجيدة لتلاميذ الأدب و الأساليب الراقية .

5/ القراءة الجهرية وسيلة امتناع و استماع وفيها أنها الروح الجماعية .

2-2. عيوب القراءة الجهرية :

1/ أنها لا تلائم الحياة الاجتماعية لما فيها من إزعاج للآخرين و التشويش عليهم.

2/ تأخذ وقتاً أطول لما فيها من مراعاة لمخارج الحروف و النطق الصحيح للكلمات و سلامة نطق أواخر الكلمات.

3/ يبذل القارئ في هذه القراءة جهداً أكبر من مثيلتها الصامتة .

4/ الفهم عن طريق هذه القراءة أقل ، لأن جهد القراءة يتجه إلى إخراج الحروف من مخارجها ومراعاة الصحة في الضبط .

5/ في هذه القراءة وقفات و رجعات في حركات العين أكثر من القراءة الصامتة.

6/ أنها قراءة تؤدي في الصف ولا يستطيع أن يمارسها القارئ خارج الصف أو المدرسة .

(سليم محمد شريف و آخرون 2009، ص 28،39)

3-الفرق بين القراءة الجهرية و الصامتة :

يوظف القارئ العين و الدماغ في القراءة الصامتة (5 % من النشاط للعين و 95% كنشاط ذهني) بينما يضيف إلى ذلك توظيف جهاز النطق في القراءة الجهرية و لهذا فإن القراءة الجهرية هي الأكثر صعوبة و تحتاج إلى وقت أطول لأن القارئ سيقراً كل كلمة مع مراعاة الضوابط و الوقف ونبرة الصوت وتغيره ليتواكب مع المعنى ومما يجدر ذكره أن القراءة الآلية أي لفظ الحروف و المقاطع و الكلمات و الجمل و العبارات لفظاً سليماً مع مراعاة الضوابط و الوقف و المعنى ...الخ يتوقف إتقانها إلى نهاية الصف الرابع ابتدائي (10 سنوات) إلا أن بعض التلاميذ يتقنونها قبل هذه الفترة و بعضهم لا يتقنها إلا بعد ذلك بفترة قصيرة وقد لا يتقنها البعض إلا بعد سنوات عدة ولا شك أن القراءة الصامتة الفاهمة هي التي يحتاجها الطالب و التي يستعملها طيلة حياته وهي التي ستلزمه كطريقة للتعليم الذاتي المستقل الذي يستمر معه لدى الحياة ولكي يتقن التلاميذ مهارات القراءة الصامتة التي يستخدمونها في معظم المواقف الحياتية

1/ أن ندرّبهم على مهارة الفهم أي فهم المقروء من بداية تعليمهم اللغة في المدرسة .

2/ أن نضع بين أيديهم مواد قرائية متنوعة للتدرب على قراءتها صامتة فاهمة بتوظيف مختلف المهارات القرائية حسب الحاجة إليها.

3/ أن نراقب تقدمهم في مجال الفهم السريع بالقراءة السريعة وذلك باستعمال ساعة التوقيت .

(محمد عدنان عليوات 2007، ص 111،112)

4- مراحل اكتساب القراءة:

تناول علماء النفس المعرفي دراسة مراحل تعلم القراءة وطرقها، حيث تقترح النماذج التطورية أن القراء المبتدئين يمرون بسلسلة من المراحل، تتميز كل مرحلة بتبني طريقة خاصة في المعالجة ومن أهم الأعمال المقامة في هذا المجال نذكر ما قامت به اقريث " Uta. Frith " .

إذ تعتبر من أهم الباحثين الذين تناولوا بالدراسة هذه المراحل كما كانت دراساتها لينة ومرجع اعتمده العديد منهم وهي ترى أن هناك ثلاث مراحل متتابعة يمر بها الفرد خلال تعلمه القراءة تتطلب منه تطوير بعض الميكانيزمات الفعالة التي تمكنه من التعرف على الكلمات وتتمثل هذه المراحل في

- المرحلة الخطية (Logographique) :تسمى هذه المرحلة أيضا عند البعض بالمرحلة الكلية ، ينظر إليها على أنها المرحلة الأولى في اكتساب مهارة القراءة وفيها يتمكن الطفل من حل الرموز الكتابية أو ما يعرف ب فك الشفرة" والتي تعد من الجوانب المهمة في عملية تعلم القراءة.

ويستعمل الفرد في هذه المرحلة أنواعا مختلفة من الدلائل القراءة الكلمة، من بينها الدلائل البصرية البارزة فمثلا نفترض أن الليمون يجب أن يكون صفرا حتى يكون ليمونا، وأيضا كلمة كوكا كولا (Coca Cola) فيجب أن تكون بيضاء وحمراء لكي تكون كوكا كولا، فالطفل يستعمل دلائل موجودة في محيطه لتخمين الكلمات كالمصقات الإشهارية وأيضا الكلمة في حد ذاتها خاصة بعض الحروف المكونة لها وخاصة الحرف الأول منها.

(HOUDE 0, et all, 1998, P240)

تسمح مختلف هذه المعالجات للمعلومة الخاصة بالتعرف الفوري على الكلمات المحفوظة عن ظهر قلب والمخزنة انطلاقا من دلائل بصرية بارزة كتابية أو مضمون السياق أو النص) بتشكيل أول المفردات العامة كما يمكن تمييز المئات من الكلمات من خلال معجم المفردات.

وللحصول على ذلك يستطيع الأطفال أن يعتمدوا على عناصر مختلفة تتمثل في طول الكلمة (قصيرة، متوسطة، أو طويلة) وعلى وضعية الدليل المؤشر المعروف في الكلمة (على اليمين، في الوسط، على اليسار) وعلى بعض الأشكال البارزة التي يعرفها الطفل (FAYOL M, 1992, 1472).

في هذه المرحلة يعتمد الفرد على ما يمتلكه من قدرة بصرية في التعرف على الأشكال المكونة للكلمات وذلك من خلال الكلمة بحد ذاتها أو الألوان أو الأشكال المصاحبة لها أما صوت الكلمة فلا يشكل له أي معنى إذ لا يتدخل فيها الوعي بالصوت أو ما يعرف بالوعي الفونولوجي.

رغم أن هذا الأخير يلعب دورا أساسيا في عملية القراءة، حيث إن هذا النوع من الوعي يربط الشكل البصري للكلمة بطريقة نطقها، بمعنى أن الصورة البصرية للكلمة تستدعي الصورة السمعية المطابقة لها. إلا أن الوعي الفونولوجي والوعي بوظيفة الفونيمات ليس له دور في المرحلة الأولى من تطور مهارة القراءة حيث إن الطفل في هذه المرحلة يعتمد بالدرجة الأولى على الذاكرة البصرية للكلمة المكتوبة، وليس الجانب الفونولوجي حيث أنه يتعرف على الكلمة دون معرفة الفونيمات التي تتكون منها هذه الكلمة بشكل مفصل (سناء عورتاني طيبي وآخرون، 2009، ص 93).

كما يعمل النظام الدلالي في هذه المرحلة كذاكرة ثانوية يتم فيها استرجاع مختلف سباقات الكلمة التي سبق وأن تم التعرف عليها، ويوجد الشكل الفونولوجي بفضل المعلومات الدلالية والسياقات الفعالة التي وردت فيه وحسب هوين "Hoien" فإن التعرف الخطي يمكن أن ينشط الوحدات الفونولوجية مباشرة بدون الوسيط الفونولوجي.

(VANHOUT a 38 ESTIENNE F , 1998 , P)

تعد هذه المرحلة هامة في حياة الطفل ما قبل المدرسة إذ أنها تساعده في التعرف المحيط بدون استعمال وسائط فونولوجية.

على الكلمات انطلاقا من مؤشرات بصرية إدراكية موجودة في هذه الأخيرة التي يظهر دورها جليا عند دخول الطفل إلى المدرسة إذ يصبح قادرا على إدراك أن لكل صورة كتابية ما يقابلها من الناحية الصوتية وهذا ما سوف يكتسبه في المرحلة اللاحقة.

- المرحلة الأبجدية: (Alphabetique)

يقوم الطفل في هذه المرحلة من مراحل تطور القراءة بعملية مهمة جدا تسمى بعملية التحليل والتركيب الصوتي، حيث يقوم بتحليل أو تجزئة الكلمة إلى العناصر الصوتية المكونة لها ومن ثم القيام بعملية عكسية تقوم على تجميع هذه الأجزاء بترتيب صحيح لنطق الكلمة المرئية المكتوبة أو المطبوعة).

يلاحظ في هذه المرحلة أن الحاجة إلى تحليل الكلمة إلى الأجزاء المكونة لها تزداد عندما يكون الاختلاف بين الكلمات المكتوبة محدودا بحيث لا يمكن أو من الصعب ملاحظته من خلال الاعتماد على النموذج الكلي في القراءة فعلى سبيل المثال في الكلمات: قطة ربطة شطة، فإن أوجه الشبه بين

هذه الكلمات كثيرة، أما أوجه الاختلاف فهي محدودة لذلك فإن أتباع النموذج الكلي في القراءة قد لا يكون مفيدا مما يجعل الطفل يلجأ في هذه الحالة إلى نوع من التحليل حتى يتمكن من تمييز الكلمات عن بعضها البعض (سواء عورتاني طيبي، وآخرون، 2009، ص 85)

وتتميز هذه المرحلة بدور العامل الفونولوجي، ففي دراسة قام بها كل من كوتشيرو ستيوارت وضحا أن الأطفال في سن ست سنوات يقومون بأخطاء بصرية couTHEART ET STUART ونطقية في نفس الوقت، لكنهم عندما يكبرون فإن أخطائهم البصرية تنل في حين تزداد أخطائهم النطقية (GILLETE et al , 2000 ,P52)

المركز الطفل عند القراءة على الحروف التي يعرفها والصوائت المطابقة لها، ويعتبر هذا الإجراء تحليلي حيث تعالج فيه كل الكتابات و يفك ترميزها الواحدة تلو الأخرى، فتكون المعلومة الفونولوجية مركزية حيث أن التعرف والتنظيم الخاص بكل الحروف يكون محدد، كما تسمح هذه المرحلة بنطق جميع السلاسل الحرفية المطابقة للكلمات سواء المعروفة أو غير المعروفة بالإضافة إلى شبه الكلمات.

(CASALIS S , 1995 ,P45)

أما بالنسبة ل فريث" فإن المهم في هذه المرحلة هو أن معرفة الحروف الفونولوجية المجردة وهي الكتابة تسمح للطفل بالقيام بالربط بين الوحدات البصرية البسيطة والوحدات.

(FAYOL M, ET Al.1992, p157)

كما تعتبر أن الكلمة Morpheme هي أصغر وحدة الفهم وهي وحدة التقطيع المميزة لهذا المستوى من التحليل، وبأخذ القارئ بعين الاعتبار وحدات أخرى عندما يكون بصدد قراءة كلمات جديدة أو غير متداولة، يتعلق الأمر بالوحدات العليا rapheme للحروف والأصوات التي تستهدف القافية أو المقطع المطابقة لمجموع الصوائت التي تسبق الصوائت فالطفل قادر على استعمال استراتيجيات معالجة متشابهة إما بالتوازي أو بالتناوب مع استراتيجيات التحويل صوت حرف التي تكون ممكنة

VANHOUT A , 1998 ,P45

فبالإضافة إلى الدور الذي يلعبه التعرف البصري على شكل الكلمة فإنه في هذه المرحلة يتم الاعتماد على المطابقة بين الحروف والأصوات وبين الأصوات والكتابة أيضا إذ يصبح الطفل قادرا على إعطاء لكل حرف الصوت المطابق له وهي مرحلة تحليلية إذ يقوم فيها بتقطيع الكلمة المكتوبة ليتمكن من قرائتها وقراءة الشبه كلمات، فيقرأ الكلمات كما يسمعا فتكون الأخطاء راجعة لأسباب نطقية وليست لأسباب بصرية، أي أن العامل الفونولوجي يلعب دورا مركزيا في هذه المرحلة.

- المرحلة الإملائية : orthographique

في هذه المرحلة يتم التعرف على الكلمات من خلال المقاطع المكونة لها فاستعمالها دليل على أن الطفل قادر على تحديد المقطع داخل الكلمة ويتم التعرف على الكلمة المكتوبة بالاستفادة من المسار المباشر للمفردات بإعادة الترميز الفونولوجي الآلي حيث تحلل الكلمة إلى وحدات إملائية بدون الرجوع الآلي إلى التحويل الفونولوجي، كما يلعب شكل الكلمة دورا هاما في التعرف عليها.

ان وجود معجم أبجدي يكون أساسيا لتطوير جميع الاستراتيجيات الإملائية وتتميز هذه المرحلة باستعمال الطفل لجميع ما يعرفه من مفردات لعلك ترميز الكلمات المكتوبة سواء كانت تنتمي إلى مفرداته اليومية المتداولة أو كانت لا تنتمي، فالطفل يعرف الكلمة انطلاقا من قاعدة التقطيع الإملائي ويجدها مباشرة بتجميع الشكل الفونولوجي المتطابق والوصول إلى المعنى يكون سهل وسريع، ذلك انطلاقا من التصورات الإملائية

ترى فريث Frith أن أصغر وحدة للفهم هي الكلمة Morpheme وهي وحدة التقطيع المميزة لهذا المستوى من التحليل، وبأخذ القارئ بعين الاعتبار وحدات أخرى عندما يكون بصدد قراءة كلمات جديدة أو غير متداولة، يتعلق الأمر بالوحدات العليا (lrapheme) للحروف والأصوات التي تهدف القافية أو المقاطع المطابقة لمجموع الصوامت التي تسبق الصوائت فالطفل قادر على استعمال استراتيجيات معالجة متشابهة إما بالتوازي أو بالتناوب مع استراتيجيات التحويل صوت حرف التي تكون ممكنة

(VANHOUT A , 245 , 1998).

يرتكز في هذه المرحلة تحليل الكلمة المكتوبة على أساس إملائي دون التدخل الفونولوجي، وتعتبر الوحدات الإملائية التي تكون وحدات المعالجة لهذا الإجراء كسلاسل حرفية مجردة، وهو إجراء تحليلي لأن الوحدات الإملائية تعالج مقطعا وكليا .

إن الهدف من القراءة في هذه المرحلة ليس تعلم القراءة بحد ذاتها بقدر ما هو تحليل اللغة والنص من ناحية المعنى والدلالة. ويستعمل الطالب في هذه المرحلة المستوى الأعلى من العمليات الذهنية مثل الاستدلال والاستنتاج وغير ذلك من العمليات ويساعده في ذلك تطور المخزون اللغوي وزيادة الحصيلة اللغوية واتقانه للغة الفصحى التي يتعامل معها في الكتب والمناهج الدراسية ويساعده هذا التطور اللغوي كثيرا في ربط الجمل الواردة في النص وربط النصوص مع بعضها البعض وبالتالي استيعاب وفهم المادة المقروءة إستانء عورتاني طيبي وآخرون، 2009، ص 95).

رغم اختلاف هذه المراحل إلا أنها تبقى متتابعة ولا يمكن فصلها عن بعضها البعض فهي تتداخل فيما بينها كل واحدة تكمل الأخرى، إذ تتميز المرحلة الخطية بالتعرف على الكلمات من خلال الارتكاز على نموذج بصري أين يكون الطفل قد تعلم عن ظهر قلب المدلول، أما التعرف على الكلمات في المرحلة الأبجدية فيتم بإسناد الأصوات إلى الحروف أو مجموعة من الحروف ولا يؤخذ مدلول الكلمة مباشرة من بعدها البصري، إنما انطلاقا من الأصوات أي بالاعتماد على الوساطة الفونولوجية، في حين تتميز المرحلة الأخيرة أي الإملائية بجمع الشكل الفونولوجي المطابق للكلمات بالكتابة.

لقد اتفق العديد من الباحثين مع "قريث" في المراحل التي قدمتها لتعلم القراءة وأضاف البعض منهم مراحل أخرى تكملها، فبالنسبة لـ Marsh وآخرون وأيضا كولارت COLHEART و "هاريس" HARRIS هناك أربع مراحل، إذ تتميز المرحلة الأولى حسب مارش "بالتعرف العام على الكلمات المحفوظة عن ظهر قلب، أما الثانية فيميز فيها الأطفال بين الكلمات انطلاقا من دلائل كتابية بارزة والثالثة إقامة فك ترميز مقطعي بحث أما الأخيرة نتميز باستعمال قواعد معقدة ومتشابهة. أما نموذج هاريس وكولات فيتشابه مع نموذج مارش" في المرحلة الأولى والثانية، في حين تتشابه المرحلتين الثالثة والرابعة مع المرحلة الثانية والثالثة لفري

FAYOL M ,ET AI , 1992 , P146

ما يمكن استخلاصه مما سبق أنه مهما تعددت هذه المراحل واختلفت من باحث إلى آخر إلا أنهم يتفقون على مرور المتعلم القراءة بالمراحل الثلاث الأولى كما أنهم لا يختلفون في أنها تكون متداخلة فيما بينها، ولا يمكن الانتقال إلى مرحلة لاحقة إلا إذا تم اكتساب سابققتها بصفة سليمة، وكذا فإنه لكي تكتب القراءة بصفة صحيحة أجمع الباحثون على أنه لا بد من أن تتوفر عند الفرد مجموعة من الشروط التي تسمح له بذلك:

5- شروط اكتساب القراءة:

يتم تعلم القراءة على أساس تفاعل مجموعة من العوامل المتداخلة فيما بينها والتي تتمثل في العوامل الداخلية أو ما يعرف بالبيولوجية وكذا العوامل الخارجية ويقصد بها العوامل البيئية، وفيما يلي عرض لأهمها:

- **العوامل البيولوجية:** وهي تلك المتعلقة بسلامة الفرد من الناحية الجسمية وخاصة البصر والسمع وكذا من الناحية العقلية وهي وجود الذكاء والعوامل اللغوية وما يرتبط بها من وظائف رمزية، ومن هذه العوامل وأبرزها تذكر:

ويؤدي الصور في نمو أي جانب من هذه الجوانب إلى التقدير على دربه مسى نعم العروه بسجج كما تعتبر هذه العوامل ذات أهمية حاسمة في تعلم القراءة وهي تمس.

عدة جوانب أهمها:

التمييز البصري العادي قد يكون البصر سويا عند الطفل، لكن إدراكه للمرئيات لم يبلغ النضج المطلوب، ومن هذا النضج على سبيل المثال التناسق والتكامل في عملية الإبصار، فعملية الإبصار السليمة لا تتم بمجرد وقوع البصر السليم على الشيء المرئي، ولكنها تستلزم كذلك التنسيق بين العينين، بمعنى أنهما لابد أن تكونا ممتزجتين، وكأنهما عين واحدة، ومن المعلوم أن قدرة الطفل على التنسيق البصري بهذا الشكل لا تتم إلا في السنتين الخامسة أو السادسة على الأغلب، ومن مظاهر عدم نضج الإدراك البصري عند الطفل، قدرة الطفل على رؤية الأشياء وعدم قدرته على رؤية تفاصيلها، ودقائقها، ومنها رؤية بعض الأطفال بعض الحروف بشكل مقلوب، كان يرى حرف ت (ب).

(عبد الفتاح حصن البجة، 2003، ص 108).

ومنه فإنه لاكتساب القراءة لا يكفي أن يكون البصر سليما من الناحية العضوية (العين) فقط وإنما يحتاج ذلك إلى القدرة على الإدراك أي التمييز الجيد بين مختلف الأشكال المكونة للكلمة ومعرفة الفرق بينها.

التمييز السمعي العادي: يصعب تمييز الإعاقة السمعية بالمقارنة مع الإعاقة البصرية، فالطفل الذي لا يسمع جيدا لديه صعوبة في تمييز الحروف

(FRIEDRICH J M ,ET AL , 1999 , P11)

إن عمليتي التمييز والتعرف قد تكون الضرورتين في القراءة كما في الكلام، ففي القراءة تعني عملية التمييز القدرة على رؤية (تتبع الاختلاف البصري بين الحروف).

أما عملية التعرف فتتطلب معرفة أوجه التطابق بين الحروف والفونيمات الخاصة لها. فالطفل الذي يخلط بين حرفي (b) و (d) في كل ما تمثل (bad) و (dad) يوصف بأنه يعاني من مشكلة في التمييز البصري، وربما على الأرجح أن الطفل يستطيع إدراك الاختلافات البصرية بين هذين الحرفين (b) و (ك) ولكنه لم يتعلم بعد أن الفونيم /b/ هو للحرف /b/ وأن الفونيم /d/ هو للحرف /d/ وهذا يعني أن الطفل لم يتعلم بعد التوافق بين هذين الحرفين وصوتيهما .

(حمدان علي نصر، شفيق فلاح علاونة، 1998، ص 9).

من المشاكل التي يمكن أن تعيق الفرد عن اكتساب القراءة وجود الضعف السمعي خاصة إذا لم يتم اكتشافه في المراحل الأولى من تعلمها وحتى وإن كان السمع سليماً يجب توفر الإدراك الجيد للأصوات والوعي بها.

بالإضافة إلى سلامة البصر والسمع كما سبق الذكر والذين يعتبران هامين جداً فإن القارئ يحتاج إلى الصحة العامة: تتطلب عملية القراءة انتباهاً، وتركيزاً، وبقظة في كل عملية تتطلبها، فالطفل الذي يتعب بسرعة وينتابه الإرهاق بعد جهد قليل، لا يقدر أن يكمل العمل، ولذلك سرعان ما يشرذ ذهنه، ويتلاشى انتباهه، وتقف حمامته في الاستمرار في القراءة، وإذا كانت صحته العامة غير مرضية، كأن يكثر مرضه، فيكثر غيابه وانقطاعه عن المدرسة ونتيجة لذلك تصعب عليه عملية متابعة القراءة، ومن ثم يكون اتجاهات سلبية نحو أدائها، نتيجة ما يتلقاه من نقد من قبل الآخرين

(عبد الفتاح حسن البجة، 2003، ص 108).

إن وجود عيب جسمي كالإعاقة الحركية مثلاً وغيرها أو علة كالأزمات المزمنة وأحياناً حتى بعض الأمراض العارضة قد تعيق الطفل من تعلمه للقراءة مما يجعله يتأخر في تحصيلها عن أقرانه ولذا وجب الاهتمام بصحته خاصة في المراحل الأولى. كما يلعب الجانب الجسمي دوراً هاماً في اكتساب القراءة هناك القدرات العقلية التي لا يمكن أن تتم بدون وجود نضج محدد لاكتسابها . بالعوامل العقلية

ليست العوامل الجسمية وحدها هي التي تحدد استعداد الطفل للقراءة وإنما هنالك العوامل العقلية، ذلك أن النجاح في تعلم القراءة يقتضي قدراً معيناً من النضج العقلي. أما تحديد هذه القدرة من النضج تحديداً دقيقاً ففيه خلاف بين الباحثين في ميدان تعلم القراءة، ففي الوقت الذي يفترض فيه بعضهم عمراً

عقلياً قدره ست سنوات تري آخرين يشترطون ست سنوات وست شهور في حين يرتفع به بعضهما لآخر إلى سبع سنوات. (محمود أحمد السيد، 1993، ص 140).

وغالباً ما تستخدم القدرة العقلية للطفل كمعيار رئيسي تقارن به قدرته على القراءة حتى تحكم على وجود العجز القرائي، والطريقة العادية لعمل هذه المقارنة هو باستخدام العمر العقلي أو صف التلاميذ كمفتاح للتوقع القرائي، وعندما يكون متوسط الطفل في القراءة أقل من عمره العقلي بدرجة كبيرة فمن المعتقد أنه قارئ عاجز بينما ينبغي بلا منازع أن تستخدم القدرة العقلية الحقيقية للطفل كاعتبار رئيسي في تصنيفه كقارئ عاجز فمن الضروري الاحتياط والحذر وذلك لسببين، السبب الأول أن تحديد القدرة العقلية للقارئ الضعيف عملية صعبة، السبب الثاني أن المشكلة تتعدّد بالحقيقة القائلة بأنه مع العمر العقلي يحسب منذ الولادة فإن الطفل لا يتعلم القراءة بطريقة منتظمة إلا بعد أن يكون عمره ست سنوات أو أكثر

(محمد منير مرسى، إسماعيل أبو العزائم، 1984، ص 103).

فقد قام كل من بلدن'Beldin'، "بون" Bond، وائر Wagner، كيرك" Kirk "الكنز Elkinz، سرفيل Servill'، و سيفرسن" Severson بعدة دراسات أشارت نتائجها إلى أنه بالرغم من ارتباط مهارة القراءة بالذكاء إلا أنه لا يمكن الاعتماد على درجة النمو العقلي وحدها في تحديد مدى إتقان التلميذ المهارة القراءة، فالتشخيص الدقيق للعجز القرائي وتحديد العلاقة بين الذكاء ودرجة مهارة القراءة من الأمور الهامة خاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يقل معدل ذكائهم عن المتوسط، مع هذا يحثر اداريل Durrell من محاولة الحد من مدى ما يستطيع التلميذ أن يتعلمه على أساس العلاقة بين الذكاء ومهارة القراءة ذلك لأن هذه العلاقة تظهر فائدتها في التعرف على التلميذ الذي لا يستطيع التقدم في القراءة بما يتناسب مع مستوى قدرته (محمد منير مرسى إسماعيل أبو العزائم، 1984، ص 133)

مع أن الذكاء أهمية بالغة في اكتساب القراءة إلا أنه لا يمكن الحد مما قد يستطيع الفرد أن يقدمه حتى وإن كان يعاني من ضعف المهم جداً أن تتم عملية التعليم وفق القدرات العقلية للأفراد بوضع البرامج المناسبة لهم.

ج- العوامل اللغوية:

تعد اللغة ضرورية لاكتساب القراءة ولعل من أهمها ما يتعلق بالوظيفة الرمزية التي تتعلق بمستوى الكلمات ودلالاتها والصور التي تعبر عنها وأصواتها والحركات والأشياء، إذ لابد أن يكون الطفل مهياً

لإدراك ذلك كله كما يرى «قالون» حتى يكون قادرا على اكتساب مهارات القراءة، فالقراءة كما يعرفها دو لاكروا DELACROIX هي عملية رمزية من الدرجة الثانية (محمود أحمد السيد، 1993، ص 141).

يستخدم المستمعون والقراء قرائن نحوية عديدة أثناء فهم الكلام والنصوص، وتضم هذه القرائن ترتيبا لكلمات في الجمل، وقواعد الصرف، والكلمات الوظيفية كالأسماء الموصولة، وحروف العطف وأدوات الشرط، ويستخدم القراء والمستمعون هذه القرائن لتعرف معاني الكلمات غير المألوفة

(حمدان علي نصر، شفيق فلاح علاونة، 1998، ص 13).

تعد العوامل السابقة الذكر ذات أهمية كبيرة في اكتساب القراءة ولكنها غير كافية إذ يجب توفر عوامل أخرى وهو ما يسمى بالعوامل البيئية والتي تتمثل خاصة في العوامل الانفعالية والاجتماعية:

د - العوامل الانفعالية والاجتماعية: والتي من أبرزها:

- **التوازن العاطفي:** من غير المتوفر أن يعيش الطفل في وسط مثالي مع والدين لا عيب فيهم على جميع المستويات لكي يستطيع الولوج إلى عالم الكتابة فهذه الوضعية غير متوفرة دائما، فالحياة العاطفية مرتبطة أيضا أو لها علاقة بالجانب الهرموني الذي يقيمه الطفل مع محيطه البشري ويوعيه بالمكانة التي يشغلها. فليس لأن والديه مطلقان أو أن أبوه غائب دائما لأسباب مهنية لا يمكن للطفل أن يكتسب أبدا القراءة أو الكتابة، فإذا ما شرحت له الأشياء بوضوح وبطريقة يفهمها ويتعامل معها فإنه لا يوجد أي سبب لتصعيد هذه الصعوبات بحيث لا يمكن التغلب عليها فما يهم هو أن يكون للطفل أو الطفلة مرجعية ذكورية أو أنثوية ثابتة .

- **التكيف الاجتماعي والشعور بالأمان :** يتعلق الأمر هنا بالأمن العاطفي وبالقدرة على العيش مع الآخر خارج الإطار العائلي، حيث يبين الفرد قدرته على تحمل التناقضات والقواعد المتأصلة للحياة الجماعية داخل المدرسة. وكذا القدرة على العمل الجماعي فليس من السهل دائما الانضمام إلى مجموعة القسم وأخذ المكانة فيه، ففي المجموعة يستطيع الطفل تزوير صورة إيجابية عن الذات وهو ما يشكل محرك لكل اكتساب أيضا فإنه في هذه المجموعة من المفروض أن يثبت استقلاليته على الأقل ، هذه الأخيرة التي تبقى دائما مفروضة عليه، ومن واجب المعلم أن يعد الشروط المناسبة لتعلم الاستقلالية وتعليم التلاميذ التراجع أمام الراشد، وخاصة منحه الوسائل لاستخراج الرغبة من الراشد.

(FRIEDRICH J M ,ET AL , 1999 , p12)

لا يمكن للطفل أن يتعلم القراءة إلا بوجود الراشد الذي يساعده بتقديم مختلف الطرق والوسائل ولعل من أهمها أن يكون هو بحد ذاته نموذجا بحيث بحثه عليها ويصحح له أخطاءه ويعلمه الاستراتيجيات المناسبة له.

لذا فإن توفر العوامل المسابقة يعد شرطا أساسيا لاكتسابها وأي خلل على مستوى أحدها أو البعض منها قد يؤدي إلى صعوبة أو عجز في اكتسابها على الشكل الصحيح، لكن مع توفر هذه العوامل إلا أننا نحتاج إلى عوامل أخرى يجب أخذها بعين الاعتبار والتي تتمثل في الطرق والاستراتيجيات الضرورية التي على المعلمين والمربين إتباعها في تعليم هذه المهارة بصفة جيدة، ورغم أنه لا توجد طريقة واحدة أو إستراتيجية موحدة إلا أن اختلافها يساعد في الأخذ بعين الاعتبار القدرات والفروق الفردية، كما أن تنوعها يسمح باختيار الأفضل منها فبعضها قد يساعد فردا ولا يساعد الآخر.

6- استراتيجيات تعليم القراءة:

لقد أخذت استراتيجيات القراءة في السنوات الأخيرة مكانة بارزة في البحث المتعلق بالقراءة وتدرسيها، وأخذت دورا مركزيا في الدراسات العلمية عن أثرها في السلوك القرائي، وأثبتت هذه الدراسات أن التلاميذ يمكن تدريسهم استراتيجيات قرائية، وأنها كشفت أن التلاميذ قد حققوا مستويات متقدمة في فهم النصوص المقروءة، وتنمية اتجاهات ايجابية نحو القراءة.

وتعرف الإستراتيجية بأنها الإجراء أو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، ليصبح تدريسه أكثر فاعلية (محمد فندي العبد بله، 2007، ص 88).

كما تجاوزت بعض الدراسات اكتساب المتعلم إستراتيجية محددة إلى تطوير مهارة المتعلمين على استخدام نظام من الاستراتيجيات كرزمة قابلة للتكيف مع النص المقروء ويدع هذا المنحى التدريسي تدريس القراءة استراتيجيا، ومن خصائصه قيام المعلم بتوضيح هذه الاستراتيجيات، أين، كيف، ولماذا تستخدم، وقيام المعلم بنمذجة السلوك القرائي باستخدام المنحى الاستراتيجي، وتقديم التغذية الراجعة إلى المتعلم، لدى استخدامه هذا المنحى.

فالقراء الماهرون يستخدمون استراتيجيات قرائية متعددة مثل التنبؤ، التساؤل وتنشيط المعرفة السابقة، وينسقون بين هذه الاستراتيجيات على نحو ماهر بناء على المهمة القرائية والمعرفة السابقة بالنص المقروء، ونوع النص، وبهذا فإن الاستخدام المرن للاستراتيجيات القرائية هو الذي يميز القراء الماهرين عن غير الماهرين (عبد الكريم سليم حداد، 2006، ص 155)

العمليات المتدخلة فيها والتي تصنف إلى عمليتين أساسيتين هما:

يعتبر بناء إستراتيجية لتعليم القراءة أمراً ضرورياً ولهذا فإنه يجب مراعاة مختلف العملية المعرفية والعملية الميتا معرفية التي يتخذها الطفل في تعلمه للقراءة.

إذ تنقسم الاستراتيجيات التعليمية إلى نوعين أساسيين هما الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتا معرفية أو ما يدعى أيضاً بالاستراتيجيات ما وراء المعرفية، كما يسميها البعض الآخر بالاستراتيجيات حول المعرفة:

- **الاستراتيجيات المعرفية:** تمثل مجموعة من العمليات لدى القارئ لإنجاز الهدف من القراءة، أي أنها تلك التي تسهم في جمع ومعالجة المعلومات الكتابية لهدف ما. فمنها ما هو قابل للمظهر مثل تحديد الكلمات الأساسية في النص المقروء، ومنها ما هو غير قابل لذلك مثلاً القصد أو النية من القراءة أو الصور الذهنية المرافقة.

- **الاستراتيجيات حول المعرفة:** يلعب مفهوم ما وراء المعرفة دوراً هاماً في الفهم القرائي ويشير إلى ما يعرفه المتعلمون حول عملياتهم المعرفية والقدرة على التحكم بهذه العمليات عن طريق التخطيط والاختيار والمراقبة، فالقارئ الناجح هو الشخص القادر على مراقبة درجة فهمه ويكون واعياً بامتلاك المعرفة ومتطلبات المهمة ويعرف الاستراتيجيات التي تيسر الفهم .

(رانيا محمد هلال هلال، 2007، ص49).

فهي تمثل نمط من استراتيجيات التعلم أو حل المشكلات وتعكس وعي الفرد وقدرته على التحكم في الاستراتيجيات المعرفية وفي العوامل الوجدانية.

يمكن أن تتجمع الاستراتيجيات حول المعرفة-أو ما وراء المعرفة في القراءة في صنفين: " استراتيجيات التخطيط المسؤولة عن اختيار أفضل الأساليب الملائمة للوقف وكذا معالجة المعلومات حسب الهدف من القراءة وطبيعتها و استراتيجيات التقييم أو التنظيم التي ترافق الصنف الأول التي تعمل على التحقق من انجاز الهدف المنشود ومن ثم تعديل سلوك القراءة ومراقبته.

رغم اختلاف وتنوع الاستراتيجيات سواء المعرفية أو الميتا معرفية إلا أنها تعتبر عمليات هامة في اكتساب القراءة فهي تساهم في بلوغ الهدف المنشود منها وهو الفهم وحل المشكلات المتعلقة بالنص ووجود أي ضعف أو غياب استعمالها يؤدي إلى صعوبات في الفهم وبالتالي الإفادة من المقروء .

فقد بينت بعض الدراسات مثل دراسة مارتيني "P, 1992, ل, MARTINEZ أن ضعف القراءة يتميزون بضعف في التقييم الذاتي والتعبير عن عملية التفكير التي ترافق القراءة ويتصفون بـ التصلب على المستوى المعرفي من حيث استعمال نفس الإستراتيجية، وذلك في نشاط القراءة لأنماط مختلفة من النصوص تعكس اختلاف في نمط الخطاب المستعمل في سرد، حوار ...

(إسماعيل لعيس، الطاهر سعد الله، 2006، ص 199).

قد يواجه بعض الأطفال صعوبات في تعلمهم للقراءة ترجع إلى أسباب متعددة منها ما يرتبط بالاستراتيجيات المستعملة أو بضعف في اكتساب مرحلة من مراحلها أو لعدم توفر بعض الشروط اللازمة لها، ولعل من أبرز الصعوبات التي قد تواجههم في مجال القراءة هي قدرتهم على فك الرموز أي قراءة الحروف منفردة بصفة صحيحة لكنهم لا يستطيعون أن يفهموا ما يقرؤون وهذا ما سنحاول توضيحه فيما يلي:

7- طرق تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية :

4-1. طرق تدريس القراءة للصف الأول الابتدائي:

ينبغي للمعلم عند تنفيذ دروس كتاب القراءة للصف الأول أن يتبع الخطوات التالية :

- 1/ أن يعد الدرس إعدادا كاملا يشمل الأهداف و الأساليب و النشاط و الوسائل و التقويم وتحديد الواجب المنزلي إن وجد.
- 2/ أن يحدد الأهداف الخاصة من الدرس .
- 3/ أن يعد الوسائل المطلوبة للدرس سواء كانت مواد أو أجهزة مثل سبورات لوحات بطاقات مجسمات صورة أفلام شفافيات شرائح ... الخ .
- 4/ أن يهيئ التلاميذ للدرس بأحد الأساليب المناسبة مثل السؤال عن الحرف الذي أمامهم أو ربطه بدرس مضى أو سرد قصة مشوقة أو غير ذلك .
- 5/ أن يعرض الصورة أمام التلاميذ و يطلب منهم ذكر اسمها و يحاورهم في أبرز ملامحها و فوائدها ، أو غير ذلك مما يتناسب معها .
- 6/ أن يقرأ الكلمة تحت الصورة و يشير إليها ويريد التلاميذ بعده جماعيا و رمزيا و فرديا ثم يركز على الكلمة دون الصورة و يحسن أن يخفي الصورة ويكرر نطق الكلمة حتى يتأكد من سلامة نطق التلاميذ لها ، ثم ينطق الحرف الملون بصوته في الكلمة و يبرزه بصوت مناسب و يطلب من التلاميذ نطقه .

- 7/ أني يستمر في بقية كلمات الدرس على هذه الطريقة وبعيد الكلمات السابقة بين الحين والآخر .
- 8/ أن يعود إلى الحرف الملون في جميع الكلمات و تقرأه ، ونطلب من التلاميذ نطقه بأصواته المختلفة ، وتسير إلى حركة كل صوت و توضح لهم دلالتها على صوت الحرف .
- 9/ أن يعرض كلمات الدرس في بطاقات دون صور ، حتى تطمئن إلى إدراك التلاميذ لها .
- 10/ أن يعرض لهم الحرف منفصلا من خلال السبورة أو بطاقات بأصواته كما في الكتاب و يطلب منهم قراءته و التمييز بين أشكاله و أصواته .
- 11/ أن يدرّبهم على معرفة أشكال الحرف في مواقع من الكلمات، بعرض كل كلمة من كلمات الدرس ، وشكل الحرف تحتها ، حتى يطمئن إلى تفريقهم بين صور الحرف.
- 12/ أن يطلب منهم فتح الكتاب و قراءة كلمات الدرس و تجريد الحرف بأصواته .
- 13/ قبل البدء في كتابة الحرف آخر الصفحة الأولى ، يوجه أنظار التلاميذ إلى الحرف الكبير المسهم ، وقد يعرضه بصورة أكبر في السبورة أو بطاقة ، و يبين لهم طريقة بدء كتابة الحرف إلى نهايته ، فهذه مشكلة الخطأ فيها يلزم التلاميذ سنين عديدة وقد يستمر معهم .
- 14/ أن يطالب منهم تمرير قلم الرصاص على الحرف بأشكاله تحت إشرافه و توجيهه ، ويوجههم إلى التأني في الكتابة و الحرص على النظافة ومسك القلم بصورة سليمة و يحسن أن يعطيهم وقتا محددا لكتابة كل حرف أو كل شكل في البداية وخاصة في الدروس الأولى، وكلما تقدم في المقرر ولمس من تلاميذه تحسنا في الكتابة قلل الوقت المخصص لهم ، وهذا لهدف ينبغي الاهتمام به مع مراعاة الفروق الفردية .
- 15/ أن يكثر من تدريبهم على كتابة الحرف في الهواء و بالصلصال في الرمل و في السبورة الشخصية و غيرها .
- 16/ عدم مطالبة التلاميذ بكتابة حروف لم يدرسوها ، أو كلمات يدرسوا جميع حروفها .

4-2. طرق تدريس القراءة للصف الثاني ابتدائي :

ينبغي للمعلم عند تدريس موضوعات القراءة لتلاميذ الصف الثاني ابتدائي أن يتبع الخطوات التالية :

يعد المعلم الدرس إعدادا كاملا ذهنيا و كتابيا بحيث يشتمل على الأهداف السلوكية و خطوات تنفيذها و تقويمها و الأساليب و الإجراءات التي ترمي إلى تحقيق تلك الأهداف في تسلسل علمي و منطقي و المتضمنة شرح الألفاظ و الأساليب و الإشارات التاريخية و الجغرافية و العلمية وغيرها إضافة إلى

الأسئلة المنتقاة و التي تحتاج إلى أعمال الفكر في الإجابة عنها و التي تدور حول النقاط الأساسية التي عالجهها الموضوع .

1- يبدأ المعلم الحصة داخل الفصل بتدوين المعلومات الأساسية من على السبورة من البسملة و المادة و التاريخ.

2- يمهد المعلم لدراسة من خلال عرض وسيلة إيضاح للدروس أو إلقاء أسئلة أو طرح أمثلة أو سرد قصة تتصل بموضوع الدرس ، و ذلك بقصد تهيئة أذهان التلاميذ وتشويقهم ، مع مراعاة طبيعة كل درس ووسط هنا تشويق و الإثارة يثبت عنوان الدرس على السبورة .

3- يطلب المعلم من تلاميذه فتح الكتب على موضوع الدرس.

4- يقرأ المعلم الفقرة الأولى من الدرس قراءة نموذجية مراعيًا فيها حسن الأداء و تمثيل المعنى و مواضيع الوقف و الوصل عند القراءة .

5- يطالب المعلم المجيد من التلاميذ بقراءة هذه الفقرة مراعيًا في توزيع القراءة عدم الترتيب ويلقي بين الحين و الآخر سؤالًا حتى لا تنصرف أذهان التلاميذ عن الموضوع الدرس ، ينتقل المعلم إلى الفقرة الثانية و يسير فيها على غرار الفقرة الأولى وعلى هذا المنوال تسير بقية الفقرات للدرس مع تغطية جميع التلاميذ أو معظمهم بالقراءة .

6- ينتقل بعد ذلك إلى توضيح وشرح معاني المقررات اللغوية الصعبة عن طريق وضعها في جمل مفيدة تمكن التلاميذ من الوصول إلى المعنى المقصود و يثبته على السبورة .

7- يقرأ عددا من التلاميذ الموضوع قراءة جيدة .

بعد انتهاء القراءة يناقشهم في الموضوع بتوجيه عدد من الأسئلة بلغة عربية سهلة و مناسبة ، تحفزهم إلى التفكير و الإجابة عنها بجمل مفيدة ، لمعرفة مدى فهمهم .

4-3 طرق تدريس القراءة للصف الثالث و الرابع و الخامس :

التلاميذ في هذه الحلقة قد اجتازوا مرحلة قطعوا فيها من الكلمات و الجمل ما يتناسب و مستوى تحصيلهم اللغوي و مهاراتهم القرائية .

و لهذا لا تختلف طريقة التدريس في الصف الثالث كثيرا عن الطريقة المتبعة في الصف الثاني الا بمقدار ما يجعلها تتلاءم مع النمو الذي حدث في المهارات و القدرات و الحصيللة و اللغوية و الخبرات

الاجتماعية و لذلك نبدأ لونا جديدا من القراءة مع هذا الصف هو القراءة الصامتة ، فنوليها عناية واهتماما من قبل خطوات تنفيذ الدرس في الحصة :

يتبع المعلم الخطوات التالية مسترشدا بها في طريقة تدريسه وله أن يتصرف فيها مع المحافظة على الأسس الهامة كالقراءة الصامتة ومناقشة الأفكار وشرح المفردات اللغوية :

1- التمهيد:

ويكون بعرض صور أو نماذج أو بإلقاء أسئلة أو قصته تتصل بموضوع الدرس و الغرض تهيئة أذهان التلاميذ للموضوع بطريقة مشوقة وليس الغرض منه مجرد الوصول إلى عنوان الدرس و التمهيد الناجح هو ما يجعل التلميذ بعده يشعر بحاجة لقراءة الموضوع ليصل لحل المشكلة .

2- القراءة الصامتة :

يرشد المعلم تلاميذه لطريقة القراءة الصامتة و أنها قراءة بالنظر فقط دون همس أو تحريك شفاه و يأمرهم في أثناءها أن يضعوا خطوطا بأقلام الرصاص تحت الكلمات الصعبة و أن يقرأوا قراءة فهم ليستطيعوا الإجابة عن الأسئلة التي ستوجه إليهم في حدود زمنية تتفق و طبيعة الموضوع.

3- مناقشة الأفكار العامة:

بعد القراءة الصامتة يلقي المعلم على التلاميذ بعض الأسئلة التي يكون قد أعدها مسبقا حول الأفكار البارزة في الموضوع.

و الغرض من هذه المناقشة أن يختبر المعلم مدى فهم تلاميذه المستقل حتى يحرص التلاميذ على الفهم أثناء القراءة الصامتة ويراعي في هذه المناقشة أن نتناول النواحي الواضحة في الموضوع و الاستغراق وقتا طويلا .

4- شرح المفردات اللغوية :

ينبه المعلم التلاميذ إلى أن الكلمات المكتوبة باللون المغاير مشروحة في الكتاب ولا داعي لتسجيلها في السبورة ويسجل الكلمات التي يسأل عنها التلاميذ بعد القراءة الصامتة في جدول لتوضيح معناها ثم يناقش الجمع في معانيها مع توجيهه و تقويمه للمعاني التي يذكرها تلاميذه حتى يصل معهم لأفضل وأقرب معنى لكل كلمة و يفضل أن يضع الكلمات في جمل ليفهم التلاميذ معانيها من خلال سياق الجمل ، وقد يدربهم على كتابة المعاني على السبورة حتى يربط بين القراءة و الكتابة .

5- القراءة الجهرية :

يبدأ المعلم فيقرأ أمام تلاميذه قراءة نموذجية صحيحة مع تمثيل المعاني بجذب بها انتباههم ليحاكوه في القراءة ، ولا بد أن يتأكد من وقت لآخر من متابعة التلاميذ له ثم يطلب من احد التلاميذ المقتردين القراءة لقدر مناسب ، ثم يقرأ آخر حيث تكون القراءة متتابعة ، ويحسن تقسيم الموضوع إلى قسمين أو ثلاثة مع متابعة الجميع للقارئ :

أ- شد انتباه التلاميذ وتوجيههم لحسن الاستماع حتى يكتشفوا أخطاء القارئ و يصححونها عند السؤال عنها من قبل المعلم .

ب- تقسيم أجزاء الموضوع إلى فقرات بتراوح طول كل فقرة بين ثلاثة اسطر إلى خمسة ويقوم كل طالب بقراءة فقرة واحدة حتى يكون هناك تكافؤ في فرص القراءة الجهرية جعل أكثر وقت الحصة للتدريب على القراءة الجهرية الصحيحة و الوقت المتبقي للتمهيد و القراءة الصامتة ومعاني المفردات و مناقشة الأفكار من خلال القراءة الجهرية .

ت- إذا اخطأ القارئ فلا يوقفه إلا بعد انتهاء الجملة أو بعد اكتمال مهن ثم يسأل زملاؤه عن خطئه ويصححه له وقد يربطه بقاعدة نحوية ثم يطلب منه إعادة قراءة الجملة صحيحة.

ث- تدرس الموضوع الواحد في حصتين أو ثلاثة حسب توزيع المقرر ويجب أن يقرأ جميع طلاب الفصل إلا إذا كان العدد كبير فعليه طلب القراءة من اكبر عدد مع تسجيل إشارة في كشف المتابعة أمام التلميذ الذي يقرأ و البقية في الموضوع الذي يليه لضمان قياس وتحسين مستويات الجميع .

6- الأفكار الجزئية :

و تكون بتوجيه طائفة من الأسئلة تتناول الموضوع هدفها اختيار مدى ما فهمه التلاميذ من الموضوع واتجاه المقروء وسيلة للتدريب على التعبير كما يتعين تدريب التلاميذ على التعبير على مدلول الصور المرسومة في الكتاب الخاصة بالموضوع المقروء و إثارة التنافس بينهم في ربط فروع اللغة من خلال الأسئلة .

7- التلخيص :

يطلب المعلم من التلاميذ تلخيص الموضوع شفويا بحيث يلخص كل تلميذ فقرة وقد يستغني عن هذه الخطوة اكتفاء بالأسئلة الجزئية الشاملة .

8- تمثيل الموضوع :

إذا كان الموضوع قصة يمكن تحويله إلى حوار تمثيلي يقوم التلاميذ بتمثيله أو تمثيل بعضه قبل نهاية زمن حصة الدرس.

(عطية محمد و آخرون 1996، ص 24، 25)

8- أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية :

لأزال الكثير من معلمي القراءة في المدارس الابتدائية يعتبرون أن الهدف الأساسي من تعليم القراءة هو : تنمية المهارات الضرورية لاستخدامها في فنون اللغة الأخرى ، وفي الواقع ليس هذا هو الهدف الأساسي من تعليم القراءة لأننا لا نعلم التلاميذ القراءة لأنها تزود الفنون اللغوية بالقوة و الأصالة بل أن هناك أهدافا أخرى لتعليم القراءة من أهمها ما ورد في كتاب تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية على النحو التالي :

1- نمو المهارات الأساسية للقراءة مثل :

- 1-1- التعرف على الكلمات .
- 1-2- التأكد من معاني الكلمات .
- 1-3- فهم و تفسير المواد المقروءة .
- 1-4- إدراك العلاقات بين الكلمات و الجمل و الفقرات .
- 1-5- القراءة في صمت بما يحقق الاقتصاد في الجهد و الوقت .
- 1-6- القراءة جهرا في صحة وسلامة.
- 1-7- استخدام الكتب و مصادر المعلومات الأخرى استخداما جيدا .
- 2- تهيئة الفرصة للتلميذ كي يكتسب خبرات غنية من خلال الاستمرار في القراءة و لا شك أن المدرسة الابتدائية عن طريق القراءة تستطيع تزويد التلاميذ بالكثير من الخبرات المتدرجة و المرتبطة بحياته.
- 3- الاستمتاع بالقراءة و الإقبال عليها بشغف من جانب التلميذ ، ويتمثل ذلك في الاختيار الجيد للمواد التي يمكن أن يقرأها التلميذ.
- 4- تنمية الميول القرائية لدى التلميذ ، حيث تعتبر الميول القرائية من أهم العوامل القارئة في تنمية المهارات القرائية لديهم.
- 5- اكتساب التلميذ حصيلة لغوية نامية من : المفردات و التراكيب و العبارات و الأساليب و المعاني و الأفكار .
- 6- تدريب التلميذ على أن يستفيد بما قرأه في حياته الدراسية ثم حياته العملية وفي أموره الخاصة .

- وينبغي على المعلم أن يتذكر دائما أن أهداف القراءة تتركز حول تنمية شخصية التلميذ في أبعاد حياته المختلفة بهدف توسيع دائرة معارفه ، و إثراء خبراته وتنشيط خياله ، وتنمية ذوقه وإثراء مفرداته اللغوية ، كما تهدف القراءة إلى أن تجعل التلميذ أكثر فهما لنفسه و للآخرين و لا يستطيع التلميذ أن يصل إلى هذه الغايات إذا لم يكن واضحا في ذهن المعلم أن هناك هدفين أساسيين :

الهدف الأول : أن يغرس المعلم في نفس التلميذ الرغبة المستمرة في القراءة المفيدة .

الهدف الثاني : أن يعمل على تزويد التلميذ بالمهارات و القدرات التي تجعله قارئاً جيداً .

- وكثير من معلمي القراءة لا يدركون أهمية هذين الهدفين ، لذا فإنهم لا يركزون على ترغيب التلميذ أو إثارة اهتمامه نحو القراءة ، ويكاد ينحصر نشاط المعلمين في تعليم القراءة في: ضبط الحروف و التلقين و التركيز على القراءة الجهرية وهذه أمور تجعل التلميذ غير متحمس للقراءات المفيدة ومن هنا ينبغي على المعلم إيجاد نوع من الاتجاه عند التلميذ نحو تحديد الهدف من قراءته فمن المهم للتلميذ أن يسأل نفسه عندما يقرأ : لماذا أقرأ هذا الموضوع ؟ ومن الفائدة من وراء قراءته ؟ و الإجابة عن هذا السؤال تحدد الهدف الذي يريده التلميذ من قراءته .

- وكثيرا ما نجد أن التلميذ الذي يبدأ في تعلم القراءة غير معتمد على أصول صحيحة لا يستطيع أن يكون قارئاً جيداً في المستقبل وفي هذه الحالة يحتاج هذا التلميذ إلى عناية كبيرة لإصلاح المهارات الخاطئة التي اكتسبها أثناء تعلمه القراءة و إلى مساعدته بحكمة ولباقة حتى يرغب في القراءة و يميل إليها و يصبح شغوفا بها .

وهناك أهداف عديدة يجب أن يبلغها التلميذ حتى يكتسب المهارات الأساسية في القراءة و يصبح قارئاً جيداً ومن هذه الأهداف ما يلي :

- 1- القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معان.
- 2- القدرة على القراءة مع الفهم .
- 3- القدرة على تمييز أشكال الكلمات ومعرفة عدد مقاطعها.
- 4- القدرة على ربط الرموز بمعانيها و مفاهيمها .
- 5- القدرة على تحليل الكلمة إلى مقاطع و أصوات .
- 6- القدرة على جمع الكلمات و تسلسلها لكي تكون وحدة فكرية .

7- القدرة على إدراك العادات القرائية التي تمكن من قراءة نماذج موضوعات متنوعة واكتساب التلميذ للمهارات الأساسية للقراءة ، يمهد له السبيل لكي يستوعب ما يقرأ و يفهم ما يقرأ فهما سليما يكون له الأثر الايجابي في تنمية شخصيته و صقلها لأنه يقرأ فهما سليما ، يكون له الأثر الايجابي في تنمية شخصيته و صقلها لأنه يقرأ ويصل من خلال قراءاته السليمة إلى الأفكار التي يريد الكاتب أن ينقلها إليه (فهم مصطفى 1999 ، ص 39، 42)

9-تدريبات لقياس مهارات القراءة لتلميذ المدرسة الابتدائية :

التدريبات تهدف إلى قياس مهارات القراءة لدى تلميذ المدرسة الابتدائية و تتكون هذه التدريبات من 10 تدريبات متنوعة و يستطيع المعلم تطبيق هذه التدريبات على التلاميذ الابتدائية من الصف الثاني حتى الصف الرابع وهي كالآتي :

- 1- مهارة استخدام الأم الشمسية و الأم القمرية .
- 2- مهارة استخدام صيغ المفرد و المثنى و الجمع.
- 3- مهارة استخدام معرفة التتوين بالضممة و الفتحة و الكسرة.
- 4- مهارة استخدام التاء المفتوحة و المربوطة و الهاء.
- 5- مهارة إلحاق تاء التأنيث بالفعل .
- 6- مهارة إدراك صيغ التذكير و التأنيث للصفات المفردة.
- 7- مهارة معرفة الضمائر .
- 8- مهارة استخدام الكلمة وضدها.
- 9- مهارة استخدام أدوات الاستفهام.
- 10- مهارة إدراك الأزمان من خلال الأفعال (المضارع و الماضي و الأمر)

ومما هو جدير بالإشارة أن هذه التدريبات لم تستوعب جميع المهارات الخاصة بالقراءة ، ولكنها تناولت المهارات الرئيسية التي تضمن القراءة الجيدة ، ولذلك تركنا المجال مفتوحا للمعلم لأنواع تدريبات أخرى يستطيع أن يقوم بإعدادها أو من المكتبة أن يستخدمها اختبارات تشخيصية لقدرة التلاميذ على قراءة الكلمات و الجمل وفهم معناها فهما جيدا .

10- قدرات و مهارات القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية :

أولا : قدرات القراءة :

من خلال الأهداف المعرفية التي تتضمن قدرات و مهارات يجب أن يكتسبها التلميذ من تعلمه للقراءة في المدرسة الابتدائية من خلال هذه الأهداف المعرفية يستطيع التلميذ أن يكتسب عدة قراءات و مهارات و يجدر بنا أن نشير أولا إلى القدرات التي من أهمها :

1- **القدرة على القراءة السريعة :** و أساسها اتساع المدى البصري ، الذي يؤدي إلى إدراك مجموعة من الكلمات في الوقفة الواحدة للعين ، وبالتالي إلى سرعة القراءة و مما يساعد على اتساع المدى البصري أن تكون الكلمات مألوفة لدى التلميذ لان ذلك يساعد العين على تمييز قدر لا بأس به من المادة المكتوبة في وقفة واحدة دون أن تحدث حركات رجعية تسبب البطء في القراءة وهذا المدى البصري يمكن زيادته لدى التلميذ بتدريبه على إدراك مجموعة من الكلمات تبدأ قليلة ثم تزداد بالتدرج .

2- **القدرة على القراءة الصامتة :** و أساسها تمييز المادة المكتوبة في صمت لا يتخلله تحريك الشفتين أو النطق بالكلمات وقد أثبتت أبحاث كثيرة في ها المجال وكذلك اختبارات القراءة الصامتة أن يضيق مدى الإدراك يرجع إلى أن التلميذ يقرأ قراءة جهرية ، أو ينطق بالكلمات أثناء القراءة الصامتة.

3- **القدرة على فهم المادة المقروءة :** و تشمل هذه القدرة على قدرات ينبغي أن يكتسبها التلميذ و هي كالتالي :

3-1 **القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة :** حتى يستطيع استيعاب الفكرة العامة للمادة المقروءة .

3-2 **القدرة على فهم معاني الكلمات :** فكثيرا ما يكون ضعف التلميذ في اللغة عاملا من عوامل ضعيفة في القراءة ومن ثم يكون عاملا من عوامل فشله في الاستفادة من الكتاب المدرسي لان الضعف في اللغة و العجز عن استعمال كلماتها ، و نقص الثروة اللغوية كل ذلك يؤدي إلى ضعف القراءة و عدم فهم المعاني التي تؤديها هذه الألفاظ وحدها أو في الجمل التي تدخل تركيبها .

3-3 **القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة :** فمن أهم ما يساعد التلميذ على أن يستفيد مما يقرأ تنمية قدرته على تنظيم المادة التي يقرأها ، وترتيب عناصرها و الربط بينها و إدراك العلاقة بين أجزائها وتقدير الأهمية النسبية لكل جزء منها .

3-4- القدرة على معرفة الأفكار التفصيلية للقطعة : وبخاصته إذا كنت المادة المقروءة مطلوب استظهارها و الوقوف على دقائقها و ينطبق هذا على كثير من محتويات الكتاب المدرسي الخاصة بتحصيل المعلومات.

4- القدرة على القراءة لحل المشكلات : ويقصد بالمشكلة كل ما يقابل التلميذ من مواقف تحتاج الى تفكير يوصله إلى معرفة أصولها أو نتائجها أو للوصول إلى حل لها سواء كانت المواقف حسية أم معنوية متصلة بحياته خارج المدرسة أم داخلها.

5- القدرة على تذكر المادة المقروءة : و تتضمن هذه القدرة مهمة منها احتفاظ التلميذ في ذاكرته بما يصادفه من مشكلات أو آراء أو موضوعات مرتبطة بالمنهج الدراسية ومنها أيضا قدرة التلميذ على إدراك العلاقة بين الآراء التي يقرأها سواء كانت في كتاب واحد أم في عدة كتب ومنها كذلك قدرته على الاحتفاظ بالأفكار الأساسية في موضوع ما .

6- القدرة على القراءة الدقيقة و تنفيذ التعليمات : وتتمثل هذه القدرة في القراءة الدقيقة التي لا تكتفي بالنظرة العابرة أو الإلمام بالفكرة الإجمالية وهي ضرورية للتلميذ في الحياة حتى يستطيع تكوين رأي معين في موضوع ما أو إصدار حكم على المشكلة من المشاكل أو تحقيق قول أو رأي أو فكرة أو الوصول في موضوع ما إلى رأي معين .

7- القدرة على التصفح : وتتضمن قدرة التلميذ على الإلمام السريع بنقاط الموضوع وربك بعضها البعض و تذكرها وهذه القدرة تعتبر أساسية لدى التلميذ لاستخدامها في المواقف التي تتطلب منه أن يستخرج من الكتاب أكبر قدر من المعلومات في أقل وقت .

11-مهارات القراءة :

تتعدد مهارات القراءة بتعدد المقروء و بما أن المقروء يتسع ليشمل كل الأنشطة الإنسانية ، فان حصر هذه المهارات يكاد يكون صعبا وربما كان هذا المعنى متصلا أو مفهوما من أول أية نزلت في القرآن الكريم وهي " اقرأ باسم ربك الذي خلق " (العلم 1) فتعدد المخلوقات يتطلب مهارة خاصة للقراءة فيها ، وان تشابهت في الإطار العام للمادة المقروءة و تعدد الانجازات البشرية يتطلب قراءة خاصة لها وان تشابهت في الإطار العام للمادة المقروءة و تعدد الانجازات البشرية يتطلب قراءة خاصة لها، ومن هنا فان القارئ يقع في حيرة شديدة إزاء القراءة في كل هذه الانجازات مما يؤكد حقيقة أن القراءة مهاراتها متعددة ومشعبة وهذا يفسر كثرة المجتهدين في تحديد هذه المهارات كل في تخصصه. (عطا 2005)

ويتضح مما تم عرضه سابقا أن القراءة مهارة لغوية تتضمن ثلاث مهارات رئيسية مترابطة وهي مهارات متصلة لا منفصلة ومن الضروري العمل على تنميتها وهي :

1- مهارة التعرف :

أي تعرف الكلمات بصريا و صوتيا و دلاليا و يتضمن مجموعة من المهارات الفرعية الآتية :

- أ- مهارات شكل الكلمة (تعرف أشكال الحروف العربية و التمييز بينها وأشكال الكلمات التمييز بينها).
- ب- مهارة صوت الكلمة (تعرف أصوات الحروف وخاصة المتشابهة و المتجاورة في المخرج).
- ت- مهارة معنى الكلمة (ربط شكل الكلمة وصوتها بالمعنى المناسب).

2- مهارة النطق :

و يقصد بها نطق المتعلم بأصوات الحروف نطقا صحيحا منفرد أو في كلمات .

3- مهارة الفهم :

أي تمكين المتعلم من معرفة الكلمة ومعرفة الجملة و الربط بين المعاني بشكل منظم ومنطقي متسلسل و الاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية اليومية ، وتعد مهارة الفهم المهارة المنشودة من تعليم القراءة لكنها تتطلب جملة من المهارات الفرعية الآتية :

- 1- مهارة تحديد الفكرة العامة و الشاملة للنص المقروء .
- 2- مهارة تحديد الفكرة الرئيسة أو الأساسية للنص المقروء .
- 3- مهارة تحديد الأفكار الثانوية أو الفرعية للنص المقروء.
- 4- مهارة تحديد الكلمات أو المفردات المفتاحية للنص المقروء.
- 5- مهارة تحديد ما وراء السطور من معاني وأفكار ودلالات .
- 6- مهارة تحديد ما بين السطور من معاني وأفكار ودلالات.
- 7- مهارة تحديد نقد المقروء وإصدار الأحكام .
- 8- مهارة الاحتفاظ بالمقروء.
- 9- مهارة استخدام هذه الأفكار في مواقف حياتية مختلفة وجديدة.
- 10- مهارة إعطاء الرمز اللغوي معناها الخاص بها .

في حين حصر رياض (1991) المهارات الأساسية في القراءة في ثلاث مهارات هي :

- 1- المهارة الفسيولوجية: وتشمل المهارات الخاصة بأعضاء النطق و السمع و الأبصار.

2- المهارات الوجدانية : و تتمثل في مهارة التدنوق الجمالي و الانفعالي و الوجداني بالتغيرات و الصور الجمالية الرائعة و الرغبة و الميل نحو القراءة الهادفة .

3- المهارات العقلية : ويمكن أن نطلق عليها مهارات الفهم و تشمل المهارات الفرعية الآتية : التعرف على الحروف ، التعرف على الكلمة ، التعرف على الجملة ، التعرف على الفقرة ، فهم الأفكار التفصيلية ، مهارة الربط بين الأفكار و الاستنتاج ، الإدراك الهجائي الصحيح للكلمة ، إدراك معنى الكلمة المفردة ، وإدراك معنى الكلمة من السياق ، المهارة في تقويم المادة المقروءة المهارة في تذكر وتلخيص المقروء ، المهارة في تشبع الأحداث و تصور النتائج المتوقعة ، فهم الكلمات غير المألوفة ، السرعة في القراءة مع الفهم.

(سعد، 2006)

أما العيسوي و آخرون (2005) فيرون أن مهارات القراءة يمكن توضيحها في النقاط الآتية :

- 1- سلامة النطق ودقته بإخراج الحروف من مخارجها .
- 2- ضبط حركات الحروف و سكتاتها ، بالتطبيق للقواعد النحوية و الصرفية و اللغوية و البلاغة و الإملائية و النقد لأخطائها.
- 3- القراءة التعبيرية المصدرة للمعنى بتمويج الصوت تبعا لأساليب الكلام المتنوعة من امر ونهي واستفهام وثمن ورجاء وتعجب...الخ.
- 4- السرعة المناسبة في القراءة فلا هي بالإسراع المخل وكذا الاهتمام بدرجة الصوت فلا هي بالعالية التي تضم الأذن وتجهد القارئ ولا هي بالمواطئة التي تتعب الإسماع بشدة الإصغاء من غير استماع واضح لها.
- 5- فهم المعنى ومن القراءة في واقع حياة التلاميذ لمعنى ما يقرؤونه .
- 6- الاستفادة من القراءة في واقع حياة التلميذ وذلك باختيار النافع من الموضوعات المنهجية في كتبهم المدرسية واختيار الكتب الإضافية المفيدة ليفيدوا منها في آفاق العقيدة و الخلق و الآداب .

12-المكونات الرئيسية لمهارات القراءة :

يمكن تقسيم مهارات القراءة إلى مكونين رئيسيين هما :

1- التعرف على الكلمة:

2- الفهم القرائي :

وتشير مهارات التعرف على الكلمة إلى قدرة القراءة على التعرف على الكلمات ، وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو غير المعرفة ، والكلمات الغامضة ، معرفة ومقروءة ، عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة و الحروف و تزواج الحروف و الكلمات مع الأصوات ، كما يشير الفهم القرائي إلى فهم معاني ما يقرأ ومن ثم تصبح عملية القراءة تقوم على كلا المكونين ، التعرف على الكلمة و الفهم القرائي و استخلاص المعاني المتضمنة فيما يقرأ ، وعلى ذلك فالطالب الذي يقرأ أو ينطق كلمات في النص موضوع القراءة دون أن يفهم معاني ما يقرأ فإنه في الحقيقة لا يقرأ وكلا المكونين أو العمليتين -التعرف على الكلمة و الفهم القرائي - متكاملتان وبينما يتم التركيز على الفهم القرائي ومعاني النصوص موضوع القراءة من خلال المراحل اللاحقة أو التالية لتعليم القراءة ، عن طريق الاعتماد على القصص القصيرة و الاستخدامات الحياتية للغة وتشبع محتواها بالمعاني .

أولاً: التعرف على الكلمة :

تمثل القدرة على التعرف على الكلمات إحدى المهارات البالغة الأهمية لقراءة المادة المطبوعة ، حيث تمكن الطلاقة في هذه المهارة القراءة من التركيز على معاني النصوص موضوع القراءة وبغير الفاعلية الكافية لهذه المهارة تتضاءل كفاءة و فاعلية وظيفة المهارات المعرفية العليا الأخرى و القراء الذين يبذلون جهداً كبيراً في التعرف على الكلمات تكون قدرتهم على التجهيز و المعالجة و اشتقاق أو استخلاص المعاني من النصوص موضوع القراءة هذه القدرة تكون ضعيفة .

وتشمل استراتيجيات التعرف على الكلمات ما يلي :

1- **نطق الكلمات** : يقصد بعملية نطق الكلمات في استراتيجيات التعرف على الكلمات ، المزاجية بين

الصوت و الحرف المكتوب الذي يشكل نطقه من خلال موقعه في الكلمة موضوع القراءة ، وتسمى عملية اتصال الصوت بالصيغة الرمزية للعرف المكتوب بالتشفير أي إعطاء الحرف الفونية الصحيحة من خلال النطق.

2- **مدلول الكلمات** : يشير مرأى المعلم أو المدلول الكلمات إلى ما نتعرف عليه فوراً من خلال رؤية الكلمات أو المدلول الذهني الفوري المباشر للكلمات بلا تأمل أو أي تحليل إضافي و تتطلب الطلاقة في القراءة أن تكون قابلة هذه الكلمات للقراءة أو انقرايتها بمعرفة القراءة العالية ، وعندما يحتوي النص موضوع القراءة على العديد من الكلمات الأقل انقرائية أو غير المعرفة للقارئ تكون المادة موضوع القراءة صعبة أو شاقة القراءة و محيطه.

3- **دلالات أو تلميحات السياق** : يقصد بدلالات أو تلميحات السياق المؤشرات أو الدلالات أو التلميحات التي تساعد الطالب على التعرف في الكلمات من خلال المعنى ،أو سياق الجملة في الفقرة أو النص الذي تظهر من خلاله الكلمات ويجب تشجيع الطلاب على استخدام ما يمكن أن يطلق عليه الوفرة اللغوية أو اللغة الزائدة عن الحاجة .

- يقصد بها معلومات من أحد المصادر التي تعزز أو تدعم معلومات مصدر آخر
- وهذه الوفرة اللغوية تعطي دلالات أو تلميحات عن الكلمات المجهولة أو غير المعرفة لديه ، من خلال المعنى الذي يتراعى أو يتأرجح من النص أو السياق وهذه تساعد القراءة على عمل حدس أو تخمينات حول الكلمات الغير مألوفة .

4- **التحليل التركيبي** : يشير التحليل التركيبي إلى التعرف على الكلمات من خلال تحليل معاني و حداث الكلمات مثل : أدوات التعريف ، و المقاطع الزائدة أو المضافة على الكلمة و جذور أو مصادر الكلمات : و الكلمات المألوفة أو المشتقة ، و تشمل العناصر التركيبية للكلمات مثل : النفس حركية ،و الحس حركية ، و النفس عصبية ..الخ.

ثانيا : الفهم القرائي :

من المسلم به أن الهدف من القراءة هو الفهم أي القدرة على استخلاص أو انشقاق المعاني من النص موضوع القراءة وتسعى جميع الطرق تدريس القراءة و أساليبها إلى تنمية قدرات الفهم القرائي .

مما سبق يمكن القول أن عملية القراءة لا تتم إلا بتوفر مجموعة من المكونات التي تمكننا من القول ان عملية القراءة قد تمت ، ويبرز الفهم القرائي في مكونات القراءة كأحد أهم المتغيرات في البحث و الذي نبرزه بنوع من التفصيل في الجزء الموالي من هذا الفصل .

(فتحي مصطفى الزيات 1998، ص 456،461)

13- صعوبات التعلم القرائي:

يعرف أحمد مصطفى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم التلاميذ الذين يظهرون تباعدا سلبيا بين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية وأدائهم المتوقع ويكون ذلك في شكل الصور في أداء المهام المرتبطة بالمجال الأكاديمي بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر والمستوى العقلي والصف الدراسي، ويستبعد من هؤلاء التلاميذ ذوو الإعاقات المختلفة سواء كانت بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية والمضطربون انفعاليا (إسماعيل إسماعيل الصاوي، 2009، ص 37)

أما فيما يتعلق بصعوبات القراءة فإنها تضم ثلاث أنواع أساسية وهي كما ذكرها "أحمد إسماعيل بدران تتمثل في التخلف القرائي والضعف القرائي والعمر القرائي:

- **التخلف القرائي:** يظهر التخلف القرائي على شكل عجز تام في اللفظ بسبب عدم قدرة الطفل على الترميز وفك الرموز الربط بين شكل الحرف ولفظه).

- **الضعف القرائي:** تتمثل مظاهره في التعثر في لفظ الكلمات بسبب ضعف سليما، ويلخص محمد لطفي جاد" هذه المظاهر في النقاط التالية:

- الفهم وتشويه في تحليل الرموز مما يؤدي إلى خلل في لفظ الحروف لفظا.
- ضعف التمييز البصري بين الأحرف والكلمات يؤدي إلى أخطاء عكسية.
- عدم القدرة على تحليل الكلمات إلى الحروف المكونة لها.
- ضعف الذاكرة البصرية خصوصا بالنسبة للكلمات وليس للحروف المنفردة
- ضعف التمييز السمعي.
- قدرة غير كافية لتشكيل ترابطات بين الصوت والرمز
- صعوبة في تعلم الربط غير العادي بين الصوت والحرف.
- صعوبة في معرفة تسلسل الأحرف والكلمات.
- القراءة كلمة- كلمة ناتجة عن عدم إتقان الربط بين الصوت والرمز مما ينتج عنه ضعف في فهم المادة المقروءة

العصر القرائي (الديسليكسيا) : هو قصور عصبي معرفي يرتبط على وجه التحديد بعمليات القراءة والهجاء

فأصحاب الديسليكسيا لديهم صعوبات تقطيع الكلمات إلى مقاطع أو فونيمات ولديهم اضطراب في تجميع الأصوات لتصبح كلمات (أحمد إسماعيل بدران، 2008، ص 82).

خذ الصعوبات القرائية أشكالاً متعددة بين الضعف والتخلف والعسر القرائي إلا أنها تتمثل خاصة في عجز القارئ على فك الرموز أو الهجاء والخلط بين الحروف وصعوبات في تقطيع الكلمات، ما يؤدي إلى ضعف في فهم المقروء، لكن قد يحدث أن لا يعاني الفرد من الصعوبات السابقة أي أنه قادر

على القراءة بصفة سليمة لكنه لا يتوصل إلى المعنى بالرغم من عدم وجود أي اضطراب جسمي أو عقلي أو انفعالي وهو ما يعرف بصعوبات الفهم القرائي:

المتضمنة في النص، والمعلومات الموجودة في الخلفية المعرفية للفرد، أي أن عملية استخلاص المعنى هذا تنطوي على التفاعل بين القاري والنص.

يؤكد الباحثون على أن الفهم القرائي يستلزم وجود معارف سابقة عند الفرد يربطها بالمعلومات الجديدة المستقاة من النص المقروء ومنه يتشكل المعنى النهائي، مؤكدين على ضرورة الاعتماد على ما يمتلكه من عمليات عقلية تسمح له بذلك، لذا يرى "إسماعيل الصاوي" أن الفهم القرائي "عملية عقلية ميتا معرفية تعتمد على مراقبة التلميذ لنفسه ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها، بالإضافة إلى كونها عملية معرفية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة التي يستجيب لها التلميذ بصرياً وحسن تصور المعنى الحرفي والضمني لها سواء كانت كلمة أو جملة أو شقراً وذلك خلال فترة زمنية محددة .

(إسماعيل إسماعيل الصاوي، 2009، ص 57)

ومنه لا يمكن القول أن القارئ استطاع فعلاً فهم المقروء إلا إذا تمكن من استخراجها في جميع المستويات المكونة له سواء كانت حرفية، استنتاجية، ضمنية أو إبداعية... إلخ. ولذا نجد أنه يجب البحث في المستويات المكونة له، هذه الأخيرة التي اختلف الباحثون في تقسيمها إلا أننا سنحاول تقديم أكثرها شيوعاً.

ثانيا : الفهم القرائي

1- مفهوم وتعريف الفهم القرائي :

الفهم القرائي هو الغاية من كل قراءة و الضالة المنشودة لكل قارئ و الهدف الذي يسعى كل معلم لتنمية بمستوياته المختلفة لدى تلاميذه في مختلف المراحل التعليمية وهو أكثر أشكال المعرفة تعقيدا و التي يندمج فيها الأفراد و لغوية و التي هو نتاج المعلومات من مصادر بصرية و سمعية و معرفية و لغوية و التي تندمج معا لتقدم على الفور أداء لكل جملة أو جزء من جملته. (سعد، 2006)

و الفهم القرائي هو أهم مهارة في القراءة أو الهدف الرئيسي لها ولكن ما هو الفهم القرائي ؟
تتعدد تعريفات الفهم القرائي تبعا لتعدد و جهات النظر فالفهم القرائي من وجهة نظر بيكر و براون (Baker and Brawn 1984) عبارة عن قدرة المتعلم على القيام بثلاث عمليات عقلية رئيسية هي :

1- تمييز ما يوجد في النص المدروس من أفكار و معلومات .

2- ربط هذه الأفكار بالمعلومات و الخبرات و الأفكار السابقة الموجودة لديه.

3- القيام باستنتاجات تؤدي به إلى معرفة جديدة ذات معنى.

و يؤيد " وترك "" (Wittrak 1990) بيكر و براون " في تعريفه لعملية الفهم القرائي و يضيف عليه بأنها عملية لا تتضمن فقط استنتاج معاني من السطور المقروءة ، وإنما تتضمن إضافة معان جديدة على الشيء المقروء. (دروزه ، 2004)

يعرفه (Betty1978) : على انه مهارة بل عملية معقدة غرضها إظهار الأفكار وربطها بالخبرة و لابد للقارئ من أن يمتلك مبادئ أساسية تمكنه من القيام بالقراءة و أساليب عقلية تمكنه من الاستيعاب فهو بحاجة إلى اللغة و العقل و الخبرة معا. (العبد الله 2008،ص 75)

ويمكن تعريف الفهم القرائي على انه القدرة على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات و الجمل ، و فهم الدلالات التي تعبر عنها سواء كانت دلالات مباشرة أو غير مباشرة . (الشعبي، 2006)

كارول (Carrol 1977): فيرى أن الفهم القرائي عبارة عن عملية التقاط معنى اللغة المكتوبة أو المنطوقة فهو عملية مركبة تتضمن العبارات العقلية للتعرف على أو تداعي المعاني و تقويم لمعروضة و اختيار المعاني الصحيحة. (سعد، 2006)

يتضح من خلال التعريفات السابقة أن الفهم القرائي عبارة عن عملية عقلية معقدة تتطلب التعرف إلى المادة المكتوبة ، والربط بين الكلمات المادة المكتوبة و ما تحمله من معاني من خلال الخبرات السابقة الموجودة في حوزة المتعلم ومن خلال مضمون المادة المكتوبة .

تعريف سمير يونس احمد صلاح : إن الفهم يتضمن عدة مهارات فرعية هي : إعطاء الرموز معناه ، وفهم الوحدات الأكبر، كالعبارات و الجملة و الفقرة و القطعة كلها و مهارة القراءة في وحدات فكرية وفهم الكلمات من السياق و اختيار المعنى الملائم و مهارة توقع معاني الكلمة و استخلاص الأفكار الرئيسية وفهمها وفهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب :

أ- **الفهم الصريح :** و يقصد به فهم القارئ ما صرح به الكاتب في النص.

ب- **الفهم الضمني :** ويعني فهم القارئ لما بين لسطور وما وراءها .

(سمير يونس صلاح 2006 ، ص 17)

تعريف حسن شحاتة : هو القدرة على إنتاج ما يتضمنه النص المقروء دون تطابق مع النص ذاته ويشمل الفهم : الترجمة وهي التعبير عن الحدث بشكل مغاير إما التفسير و يقصد به التعامل مع أفكار و الألفاظ بشكل ميل عن تمكن التلميذ من تركيب المعلومات و الأسس التي تسير عليها و الاستنتاج الاستقرائي يعني الوصول إلى الفكرة عن طرق الاستقصاء.

(حسن شحاتة و آخرون 2003، ص232)

تعريف الفهم :

أما " مهار شعبان عبد البري " : فيعرف الفهم في إطار ثلاثة مناحي وهي :

1- **الفهم باعتبار تحميل معلومات :** وهو يعني أن القارئ يحاول معرفة الحقائق التي تحتويها الرسالة ، فالقارئ يريد أن يعرف ما تقوله الرسالة حرفي ولكي يتم له ذلك عليه أن يعرف معنى كل الكلمات التي يقرأها وان يدرك الحقائق التي تحملها وان يتذكر كل ذلك.

2- **الفهم باعتباره عملية تأمل و فحص :** ويعرف بان القارئ بمجرد أن ينتهي من عملية تحصيل المعلومات يمكن أن يتوقع منه أن يفكر في هذه المعلومات ، وان يستكشف مضامينها و استنتاجاتها

بعيدة الغور ، ولكي يقوم بذلك عليه أن يكون قادرا على الفهم مغزى و أهمية العلاقات المختلفة القائمة على الخبرات الماضية ، وعلى فهم التراكيب المعقدة جدا التي تتضمنها قواعد اللغة .

3- **الفهم باعتباره عملية تقييم أو حكم :** وهو يعني أن الرسالة بعد أن تفهم على كلا المستويين : مستوى المعلومات و مستوى التأمل و الفحص فانه يمكن اتخاذ موقف إزاءها وهذا الموقف يمكن أن يكون قبول هذه الرسالة و حفظها عن ظهر قلب أو رفضها أو البحث عن مزيد من المعلومات لتوضيح موقف أو هم هذا الموقف.

(ماهر شعبان عبد الباري 2010، ص28)

ويعرف الفهم القرائي على انه مدى قدرة المتعلم علىظهار فهم عام للنص و القدرة على الاستنتاج إضافة إلى المعرفة الحرفية و قدرة التلاميذ على توسيع فكرهم في النص من خلال إنتاج الاستدلالات وابتكار الاستنتاجات وإحداث الارتباطات بخبراتهم وان يكون الارتباط بين النص وما يستنتجه التلميذ واضحا.

(حاتم حسين البصيص 2011، ص62)

تعريف سناء عورتاني طيبي : الفهم القرائي على انه عملية عقلية وذهنية نشطة تتداخل فيها عوامل لغوية و معرفية و إدراكية وعوامل أخرى وتهدف هذه العملية إلى فهم المعنى و الدلالة أو الفكرة أو المفهوم أو الرسالة التي قصد الكاتب إيصالها .

(سناء عورتاني طيبي وآخرون 2009 ، ص 183)

تعريف تايلور مارتين : الفهم القرائي عملية تتضمن إدراك القارئ لجميع المعلومات في الموضوع المقروء مع تكامل هذه المعلومات بين الجوانب اللغوية و الرسومية (الإملائية) و بين المعلومات الصريحة و الضمنية و يتضمن الفهم القرائي العديد الأمور منها :

- 1- إدراك و ملاحظة القارئ لأصوات اللغة.
- 2- تعريف الكلمات.
- 3- فهم دلالة كل جملة.
- 4- ربط كل جملة من الجمل الواردة في الموضوع بسابقتها.
- 5- تحديد كيفية معالجة الموضوع في الصفحة.
- 6- التمييز بين الأفكار المهمة وغير المهمة مع تحديد الإجراءات المتبعة لتحديد ذلك.

7- استنتاج الغاية من الموضوع مع ذكر تضميناته.

تعريف طومسون : بأنه عملية بنائية تفاعلية تقوم بها القارئ ، وتتضمن هذه العملية ثلاث عناصر هي : القارئ ، ولنص القارئ ، و السياق أو هو مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية التي تختلف من شخص إلى آخر بل أنها تختلف عند الفرد من فترة لأخرى ومن مرحلة لمرحلة .

تعريف ستوكاثرين: بأن العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة و يتضمن الفهم القرائي من وجهته نظرها ثلاث عناصر أو مكونات هي القارئ و النص المقروء و السياق .

(ماهر شعبان عبد الباري 2010، ص 29، 30)

2- المكونات التفاعلية للفهم القرائي :

يعتمد الفهم القرائي على ثلاثة عناصر أساسية بيانها كالتالي :

أ- **القارئ :** يعد القارئ العنصر الأول من عناصر افهم القرائي ، فالقارئ هو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعلية مع الموضوع ويتم هذا التفاعل من خلال توظيفه الجيد قدراته العقلية و اللغوية بشكل صحيح و التي تتضمن الآتي :

• **الكفاءة المعرفية :** و التي تتضمن ما يلي : الانتباه /الذاكرة /القدرة على التحليل الناقد /الاستدلال أو الاستنتاج /القدرة على التصور أو التخيل.

• **الدافعية نحو القراءة :** و التي تشمل ما يلي: معرفة دلالات المفردات اللغوية / معرفة المعلومة الرئيسية للموضوع / معرفة بنظام اللغة أي قواعدها النحوية و الصرفية و الإملائية و الأسلوبية .

• **المعرفة استراتيجيات الفهم القرائي :** و التي تتضمن معرفة القارئ بعدد من الإجراءات التي تتيح له التفاعل الجيد مع موضوع القراءة وفهمه و استيعابه لما يتضمنه من أفكار .

• **خبرة القارئ :** التي تتيح له استدعاء ما لديه من معلومات ومعارف سابقة من الموضوع و ربطه الجيد بين معلوماته السابقة و بين المعلومات الجديدة و تنظيمه له في شكل مخططات عقلية تتيح له استدعاؤها بسرعة في وقت الحاجة .

ويرتبط القارئ بوصفه عنصرا من عناصر الموقف القرائي ما يقوم به من أنشطة عقلية أثناء عملية القراءة بل لا نبالغ إذا قلنا انه يقوم بأنشطة عقلية قبل عملية القراءة ومنها :

- تحديد الغرض من القراءة /تحديد مغارفه و معلوماته السابقة عن الموضوع .
- تحديد طريقة قراءته للموضوع " الإجراءات العقلية التي تتبع المتعامل مع المقروء" .
- التعرف على الرموز اللغوية الموجودة في النص.
- تحليل الموضوع إقرائي.
- مراقبة القارئ لذاته لفهم النص.

وكل العناصر السابقة تتوقف على قدرات عقلية من جهة وعلى شكل العمل أو النص القرائي من جهة أخرى وأخيرا على الغرض من القراءة و التي تحدد بدرجة كبيرة الإستراتيجية التي يتبعها القارئ عند القراءة فمثلا لو أن عرض القارئ الحصول على معلومة فقط انه سيعتمد على القراءة السريعة أما إذا كان غرضه من القراءة الدراسة أو التحصيل العلمي فانه سيعتمد على إستراتيجية مختلفة تماما هي إستراتيجية التصفح أو المسحية.

(ماهر شعبان عبد الباري 2010، ص 32،33)

إذن تقف خصائص القارئ العقلية و المعرفية و الانفعالية و الدافعة خلق معدل فهمه القرائي و تؤثر على قدرته على القراءة من حيث الكم و كيف حيث يختلف معدل إقباله على القراءة و فهمه لها ومثابرتة عليها باختلاف العوامل العقلية المتمثلة في الذكاء و العمليات المعرفية و القدرات اللغوية و النفس اللغوية وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى كما تؤثر ميول الفرد و اهتماماته ودوافعه ونسقه القيمي واتجاهاته على اختياراته و تفصيلاته القرائية .

(فتحي مصطفى الزيات 1998 ، ص 462)

ب- الموضوع أو النص القرائي :

يعد النص القرائي من العناصر شديدة التأثير على إعانة القارئ على الفهم أو إعاقه هذا الفهم لديه ولذا يقوم القارئ ببناء عدد من التمثيلات المعينة لبلوغ هذه الفهم ومن هذه التمثيلات ما يلي:

- الشفرة الظاهرة للنص : و التي تتمثل في الصياغة اللغوية للموضوع مستخدما مفردات وتراكيب تعين القارئ على فهم الرسالة اللغوية .
- أساس النص أو قاعدته : و يقصد بأساس النص مجموعة الأفكار المكونة للموضوع و التي تعبر عن المعنى العام لموضوع القراءة .

- **النماذج العقلية :** ويقصد بها الطرائق التي تعالج من خلالها الأفكار الواردة في الموضوع لتعين على توصيل الفكرة العامة أو الغاية من الموضوع للمستقبل أو القارئ .
- كما يرتبط بالنص و بالموضوع القرائي ما نطلق عليه درجة الصعوبة او السهولة للموضوع او قابلية المادة المقروءة أو هي العوامل و المثبرات التي تجعل موضوعا سهلا في قراءته من موضوع آخر و ترتبط المقروئية بشكل الحرف من جهة و التصميم الطباعي للموضوع من جهة أخرى وهذا العنصر إذا كان يرتبط بتعقيد النص القرائي أو سهولته فإنه يتصل اتصالا وثيقا بطريقة الكاتب في الكتابة من جهة و يؤثر بدرجة كبيرة على فهم الرسالة اللغوية للمتلقي أو القارئ من جهة ثانية ولذا يجب على الكاتب أن يلزم بعدة مبادئ منها:
- 1- أن يقوم الكاتب بجمع معلومات كافية عن القارئ مع تحديد دقيق لمستواه العلمي و معرفة ما لديه من دافعية وخبرة بالموضوع القرائي.
- 2- تحديد الكاتب لهدف واضح و محدد من كتابة الموضوع.
- 3- اختيار لكتب كلمات معبرة عن الموضوع ونقل الرسالة المبتغاة بأقصر الطرق ويتم ذلك من خلال كلمات حي تتمثل هذه الكلمات اللبانات الأولى للموضوع و أن توصف هذه الكلمات من ناحية الممارسة بطرق كثيرة غير التكرار و الألفة ويشمل ذلك ما يلي :
- كلمات تم تعلمها في وقت مبكر من الحياة.
- كلمات قصية من حيث طول المقطع أو الحرف.
- كلمات غير فنية أو اصطلاحية.
- كلمات مألوفة في الكتابة .
- كلمات محددة أو محسوسة وليست مجردة .
- 4- المبدأ الرابع يتصل ببناء الجملة وتكوينها و العامل الرئيسي في هذا طول الجمل ويرتبط هذا المعيار طول الجملة عدة أمور منها :
- طور الجملة أو قصرها.
- كثرة الجمل الاعتراضية في الموضوع.
- شيوع معنى الجملة أو غرابته.
- الربط بين الجمل باستخدام الأدوات المناسبة.
- احتواء بعض الجمل على العديد من المصطلحات العلمية أو الفنية أو المهنية .

- 5- ويرتبط بالعناصر أو المبادئ السابقة أسلوب الكاتب في عرض موضوعه وهذا مبدأ يتضمن ما يلي:
- سلامة الأسلوب وصحته.
 - التسلسل و التتابع في عرض الفكرة.
 - الوضوح وعدم التعقيد.
 - ارتباطه بالفكرة المعروضة.

(ماهر شعبان عبد الباري 2010، ص34،35)

ت- السياق القرائي:

تؤثر خصائص سياق القراءة و الظروف البيئية التي تحدث فيها عملية القراءة وقد وجد أن المواقف الإختبارية و التوترات التي تصاحبها يمكن أن تؤثر على الفهم القرائي لدى الطلاب ويعتبر الغرض من القراءة جزء من سياق القراءة فالقراءة في مجلة بهدف التسلية تختلف عن القراءة في كتب علمية بهدف التحصيل العلمي وفهم التفاصيل الدقيقة.

(فتحي مصطفى الزيات 1998، ص463)

و تتأثر هذه المكونات الثلاثة فيما بينها و تؤثر على عملية الفهم الضمني للموضوع بحيث يتمكن القارئ من فهم النص القرائي إذا توفرت فيه الشروط اللازمة للفهم و توفرت الشروط في النص القرائي بحيث نجد هنا عملية تفاعلية ديناميكية تتغير اعتمادا على القارئ و النص القرائي فعندما يجد القارئ انسجام مع موضوع القراءة يعني هذا ان بنائه المعرفي منسجم مع ما هو مائل أمامه وانه يشعر بالارتياح و الدافعية لاستكمال موضوع القراءة .

3- مستويات الفهم القرائي:

أما في مجال تحديد مستويات الفهم القرائي وأنماطه، فقد صنف العلماء مهارات الفهم في مستويات متدرجة، منها تصنيف كالاها و كلارا CLARKET CALLAHAN وفيه صفت إلى ثلاثة مستويات هي: قراءة ما على السطور، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور، والمستوى الأول من هذه المستويات هو أميأس الفهم وهو يعني الفهم اللفظي للكلمات والجمل والتراكيب أما المستوى الثاني فيهتم بالبحث عن الأدلة، وإصدار الأحكام، وتفسير النتائج، ويشتمل المستوى الثالث القدرة على التوقع واستنتاج التعميمات والتطبيقات التي لم يذكرها الكاتب. (غازي مفلح، 2005، ص278)

وضع جراي "GRAY" القراءة في ثلاثة مستويات أطلق عليها قراءة السطور، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور وأطلق عليها آخرون اسم المستوى الحرفي والمستوى التفسيرية والمستوى النقدي. وأطلق عليها غيرهم اسم القراءة الحرفية، والقراءة التفسيرية، والقراءة الإبداعية والقراءة الناقدة.

(محمد فندي العبد لله، 2007، ص 19).

كما صنفت مهارات الفهم القرائي في ثلاثة مستويات أخرى هي:

مهارات الفهم الأساسي للقراءة وتشمل: تحديد دلالة الكلمة، تحديد الفكرة العامة للموضوع، تحديد الأفكار الجزئية، قراءة الأشكال والرسوم البيانية.

- مهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني وتشمل استنتاج المعاني الضمنية، استنتاج معاني الكلمات من خلال السياق، استنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة، التمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع والتي لم يشتمل عليها، تحديد الجمل الافتتاحية.

- مهارات الفهم الناقد، وتشمل: اكتشاف وجهة نظر الباحث، التمييز بين الحقيقة والرأي، إبداء الرأي في المقروء والحكم عليه، تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج، تقويم الأدلة والبراهين.

واجه تصنيف مهارات الفهم إلى مستويات انتقادات عديدة، نظرا للتداخل الكبير بين تلك المستويات، ولذلك اقترح "أوكرمان وأوكرمان" AUKERMAN

ET AUKERMAN تصنيف مهارات الفهم إلى أنماط، وفي هذه الأنماط يرتبط كل نمط بالنمط الآخر ارتباطا وثيقا، ويتم التركيز على الطريقة التي يتم فيها الفهم، كما أن هذه الأنماط متساوية في الأهمية، وصنف هذان العالمان مهارات الفهم إلى ستة أنماط هي: النمط الحرفي، النمط التفسيري، والنمط الاستيعابي، والنمط التطبيقي والنمط النقدي والنمط الوجداني (غازي مفلح، 2005، ص 279).

كما أوردت كل من سميث وروين 'SMITH ET ROBIN' أربعة مستويات للفهم المقروء هي:

فهم المقروء بالمستوى الحرفي: ويعني هذا المستوى بمعرفة ما في المقروء من معلومات صريحة (أفكار رئيسية، أفكار فرعية، تفاصيل) وربط بعضها ببعض، مع القدرة على تذكرها واسترجاعها. فهم المقروء بالمستوى التفسيري: ويشمل هذا المستوى إدراك المعاني الضمنية في المقروء وفهم العلاقات بين الأسباب والنتائج والقدرة على الاستنتاج من المقروء والاستدلال به والتوصل إلى تعميمات. فهم المقروء

بالمستوى الناقد: ويتضمن هذا المستوى الإبداعي: ويعني هذا المستوى بالإفادة من المقروء على نحو يتميز بالأصالة والجدة، أي في الحياة العملية وفي حل المشكلات.

وحدد جودمان وبيرك "GOODMANET BURKE" بدوره أربعة مستويات مشابهة لفهم المقروء، وهذه المستويات هي:

المستوى الحرفي ويشمل تذكر الأفكار الصريحة والحقائق والأحداث، وما في المقروء من تفاصيل وأسباب ونتائج المستوى الاستنتاجي ويتضمن إدراك الأفكار الضمنية وغرض الكاتب والتنبؤ بالنتائج واستخلاص التعميمات.

المستوى التقويمي :

ويتعلق بتقويم المادة المقروءة وإصدار الأحكام بشأنها من حيث اللغة والمضمون وفي ضوء معايير داخلية وخارجية. مستوى الإعجاب والتقدير ويشير إلى استجابة القارئ الانفعالية للمقروء من حيث لغته ومضمونه.

وهناك تصنيفات أخرى أوردها الباحثون المستويات فهم المقروء منها تصنيف "باريت" BARRETT ذو المستويات الأربعة (الحرفي، التفسيري، والرمزي والتطبيقي)، تصنيف كل من "هيرير و رادل" ERBER , RUDDEIL ذو المستويات الثلاث (المعرفي، التفسيري والتطبيقي)، تصنيف سمى SMITH ذو المستويين (الحرقى و الاستنتاجي)

(خلدون أبو الهيجاء، عماد السعدي، 2003، ص 132).

اتفق الباحثون في تصنيفهم لمستويات الفهم القرائي وتباينوا في البعض يقرأه بالتدرج من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا.

إن أهم ما يستشف مما ورد أن استخراج المعنى من النص المقروء لا يمكن أن يتم إلا إذا تم التعرف والوصول إلى المستويات العليا ابتداء من المستوى الأول الذي يعد أهم المستويات إذ يقوم فيه القارئ باستخراج الأفكار الصريحة المعبر عنها من قبل الكاتب وكذا ذكر الحقائق كما عبر عنها مع استخراج التفاصيل المذكورة صراحة في النص، بعدها الانتقال إلى الجانب الاستنتاجي وتتجلى قدرته في القيام باستخراج الأفكار الضمنية وإمكانية القيام باستخراج العلاقة بين السبب والنتيجة وصولاً إلى أعلى مستويات الفهم وهو القيام بنقد ما قرأه وتوليد أفكار جديدة تسمح له بحل المشكلات سواء ما ارتبط

مباشرة بالموضوع أو بتعميم ما تعلمه في مواقف أخرى مشابهة أو جديدة وبذلك نستطيع القول بأن القارئ قد توصل فعلاً إلى فهم حقيقي للمقروء.

4-العوامل المساعدة على الفهم و الاستيعاب القرائي :

أشار أندرسون (Anderson 1972) إلى مجموعة من العوامل التي تساعد على الفهم و الاستيعاب القرائي هي :

- 1- المعرفة و الإلمام التام بالمفردات اللغوية باعتبارها الوحدات الصغرى اي هناك علاقة بين الفهم التام و معجم الطفل اللغوي فكلما زادت ثروته من المفردات صار الطفل اقدر على الفهم و الاستيعاب .
- 2- القدرة على استنتاج و استخلاص الأفكار من النصوص المقروءة لتكوين الصورة الشكلية العامة.
- 3- القدرة على فهم الفكرة الرئيسية و الأفكار الفرعية و الثانوية المستنبطة من النصوص المقروءة ومدى ترابطها في تكوين الإطار الشامل للنص المقروء. (حراشة 2007)

أما رضوان (1977) فيرى أن هناك بعض العوامل التي ينبغي توافرها لكي تضمن فهم المادة المقروءة واهم هذه العوامل :

- 1- القدرة على معرفة الكلمات و التراكيب المقروءة ولا يكفي في ذلك مجرد التعرف على الصور و الأشكال ولكن ينبغي أن يكون التلميذ ملماً بمعاني الكلمات قبل أن تقدم له في مادة يقرأها ومن هنا كانت أهمية المحصول اللغوي السابق للتلميذ فزيادة الثروة اللغوية لتلميذ أن تكون الكلمات الجديدة بقدر و بالتدرج على أن تكرر الكلمة الجديدة بعد ذلك تكراراً كافياً.
- 2- الذكاء العام للقارئ فإذا كان التلميذ عاجز عن فهم شيء ما حينها يسمعه منطوقاً فليس من المتوقع أن يقدر على فهمه حين يقرأه مكتوباً ولما كانت العلاقة وثيقة بين القراءة و التفكير فان مدى تفهم القارئ لمادة تبلغ مستوى معين من الصعوبة يتوقف على قدرته في تصويره و تفكيره.
- 3- خيرة القارئ السابقة فكلما زدت معرفتنا بموضوع ما سهل علينا أن نقرأ فيه ومن الميسر على التلميذ أن يفهم ما يقرأ إذا كان ما يقرأه يعالج أشياء تقع في خبرته ولهذا كان الطفل المزود بخبرات سابقة غنية متملكاً لأساس و طيد بعينه في تفهم ما يقرأ.

5-العوامل المؤثرة في عملية الفهم القرائي :

1- **خصائص القارئ :** حيث يتوقف الفهم على مستوى ذكائه وعلى خلفيته ومدى نمو مفرداته وقدرته على تفسير الكلمات وتحويلها إلى مفاهيم وأفكار فالقارئ يكون لنفسه مفردات ذات معنى عن طريق سماعه المستمر للكلمات واستخدامها فهو يصغي إلى الكلمات وسبه الجمل لأنه فيها فائدة في تعامله مع البيئة المحيطة.

2- **نوع القراءة :** ويقصد بنوع القراءة الجهرية و القراءة الصامتة وقراءة الاستماع حيث إن القراءة الجهرية تتطلب الفهم و الاستيعاب و التفاعل مع المادة المقروءة في حين القراءة الصامتة تتطلب الفهم وإدراك معاني المادة المقروءة إما قراءة الاستماع فتتطلب الفهم وإدراك ما يسمع وتعد القراءة الصامتة أفضل خيار عندما يكون الهدف هو الاستيعاب القرائي .

3- **إستراتيجية التدريس :** حيث تعرف الإستراتيجية بأنها الإجراء أو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف ، ليصبح تدريسه أكثر فعالية وإذا تشير الدراسات إلى أن طريقة التدريس مهمة في مساعدة القارئ على استيعاب النصوص التي تعرض عليه لذا ينصح المعلم بتنويع طرائق تدريسية لتسهيل عملية الاستيعاب القرائي .

4- **فهم معنى النص :** النص القرائي هو السياق اكب الذي يتكونوا من عدد من الفقرات تعالج الأفكار الرئيسية لنص و ترتبط معا بعلاقات المعنى وثمة تركيب خفي تشير إليه نهايات الفقرات وبدايتها بعكس العلاقات بين كل فقرة وأخرى وأيضا تركيب ظاهري يتضح من خلال الأفكار الجزئية التي تنتهي بها فقرة لتهيئ لفقرة لاحقة و السياق الكلي لنص فان هذا المعنى يتحد في ضوء تنظيم هذه الكلمات و الجمل و الفقرات و علاقات التركيب التي تربطها سويا و المتعلقة أصلا بالنمط التنظيمي للنص سواء نص معلومات أو نص قصصي أو غيرها من أنماط النصوص .

5- **خصائص المادة المقروءة :** و تتعلق بالربط بين مجموع الكلمات و المعنى الكلي لها فربما تحمل الكلمة الواحدة أكثر من مدلول و تختلف هذا المدلول باختلاف موضعها في الجملة و يكثر ذلك في التشبيهات و الاستعارات و المجاز بشكل عام وليس المهم هو لفظ الكلمة بطريقة صحيحة أحيانا تنطق كلمة بالغة الإنجليزية وبطريقة صحيحة أمام لکنا نجهل معناها كذلك في اللغة العربية ينطق التلميذ كلمة ولكنه لا يعرف معناها و لا يفهم العلاقة التي تربطها بالجملة من جهة وبمدلولاتها المادية أو المعنوية من جهة ثانية فالفهم يساعد على تحليل المادة المقروءة و التحكم فيها و التنبؤ بنتائجها .
(إيناس عرفاوي 2008،ص29،28)

6- النظريات المفسرة لطبيعة القرائي هي :

أ- نظريات ركزت على أن القراءة معالجة لمعلومات : توجد بعض النظريات التي ركزت على أن الفهم القرائي ما هو إلا معالجة للمعلومات ومن هذه النظريات :

أ-1 نظرية تراباسو سنة 1972 Trabassos Theory :

عرف تراباسو الفهم القرائي بأنه عملية نفسية تتكون من سلسلة من الإجراءات العقلية المتبعة تشفير أو ترميز المعلومات في التمثيلات الداخلية (التصورات) داخل العقل الإنساني ، و المقارنة بين هذه التمثيلات و يحدث الفهم القرائي عندما تم المزوجة مع التمثيلات الداخلية ، وتعد الاستجابة الصحيحة للقارئ نتيجة لفهمه للموضوع .

ولذا فقد اشار تراباسو إلى تسلسل معالجة المعلومات لدى القارئ عندما يتفاعل مع النص القرائي ، ويتم ذلك من خلال ثلاث مراحل هي :

1- ترميز الجمل : في تمثيلات داخلية أو تصورات ذهنية.

2- ترميز للصور: دخل عقل القارئ مع المقارنة بين الصور الجديدة وما لدى القارئ من صور ذهنية تمهيدا لتخزينها لدى العقل.

3- صياغة أو تحديد: استجابة بالقبول أو الرفض لدى القارئ للموضوع ، فهي هذه النظرية يقوم القارئ بإعادة تركيب الشفرة اللغوية للجمل و الكلمات المكونة للموضوع وكذا للصور المصاحبة له ومطابقة هذه الجمل و الصور بما يختزنه العقل البشري من جمل و صور مماثلة تتشكل استجابة القارئ في ضوء ما لديه من مخزون معرفي ومعلوماتي عن الموضوع .

ب-2 نظرية شايز و كلارك (Chase&Clark's theory 1972) :

نظرية أخرى من النظريات المفسرة للفهم القرائي و التي فسرت القراءة على أنها معالجة للمعلومات أسسها شايز و كلارك سنة 1972 حيث أشار إلى أن الفهم يتضمن ما يلي :

• الترميز و المقارنة و التسجيل أو الحفظ باعتبارها مجموعة من العمليات الأساسية التي تؤسس في ضوئها معالجة المعلومات .

• التماثل السلبي :يستلزم وقتا أطول في ترميزه من التماثل الايجابي .

• فهم كل من الصور و الجمل التي رسمت داخل العقل في شكل نظام من الرموز العقلية وفيها يتم نفس العمليات السابقة غير أن هذه النظرية قد ركزت على أن التماثل السلبي (المطابقة السالبة) تكون أصعب نتيجة عدم الموازنة بين هذه المعلومات و المعارف وبين ما يحفظه المخ الإنساني من معلومات ومن ثم تستغرق وقتاً أطول في اندماج أو في إستدخال مثل هذه المعلومات داخل الذاكرة الإنسانية .

ت-نظرية روملهارت 1976 (Rumelharttheory) :

استعان روملهارت أن يحاكي نظام الحاسوب في بناء نموذج أطلق عليه نموذج المراحل التفاعلية ولقد بدأ هذا النموذج بإستدخال القارئ مجموعة من الصور و التي تعينه على استخلاص المعنى العام من القراءة ولقد تضمن نموذج روملهارت المكونات التالية :

- إدراك الحروف في الكلمات تتوقف على الحروف المحيطة بالكلمة .
- إدراك الكلمات يعتمد على الجانب التركيبي (النحوي) الموجودة فيها .
- إدراك الكلمات يتوقف على الجانب الدلالي المحيط بها .
- إدراك التركيب يعتمد على السياق الدلالي ، و الذي يتكون من سلسلة من الكلمات .
- تفسير معنى الموضوع على سياق النص .

ب- نظريات ركزت على أن القراءة تحليل للموضوع :

فسرت بعض النظريات للفهم القرائي على انه عملية تحليل للموضوع ومن هذه النظريات نظرية ديوي 1966 ونظرية الحالة النحوية و بيانهما كما يلي :

1- نظرية ديوي 1966 (Dawes theory) :

حدد ديوي نظريته في تحديد العلاقة بين الموضوع جوبين درجة تنبؤ القارئ ، هذا التنبؤ يتوقف على التحليل النحوي للرسالة اللغوية و الذي يتضمن تحديد بعض الجوانب النحوية مثل : المطابقة ، الابتعاد ، التضمينات ، عدم الربط ، كما أن فهم الرسالة المتضمنة في الموضوع يتوقف إلى حد كبير على عمل الذاكرة في التذكر و التعرف للأخطاء النحوية الواردة في الموضوع .

2- نظرية الحالة النحوية :

تعتمد هذه النظرية على التحليل الموضوعي للنص القرائي و تنسب هذه النظرية لشارلز فيلمور سنة 1968 Charles Fillmore و تم تحليل الفقرة من خلال كلماتها ، أو جملتها أو من خلال تحديد

العلاقات النحوية بين الجمل بعضها و بعض أو من خلال تحديد الدلالة للفقرة أو من خلال الاعتماد على عنصر مكون من عناصر الجملة ، وليكن مثلاً المبتدأ و الخبر ويحدد دلالاته و معناه في تحديد فكرة الفقرة و تتضمن هذه النظرية ما يلي :

- تجديد المفاهيم الأصغر في المحتوى الدلالي (الموضوع).
 - تحديد قواعد بعض الأدوات : كأدوات الربط، الأسماء الموصولة ، أدوات الشرط ، علامات الترقيم .
 - تحديد البنية الدلالية (المعنى العام للفقرة).
- (ماهر شعبان عبد الباري 2010، ص 64،65)

خلاصة الفصل الثالث:

تعد القراءة من المهارات الضرورية التي يجب أن يتعلمها الفرد ويتقنها لاعتماد المعرفة عليها ولذا فإنه لفهم ما يقرأ يجب توفر الشروط الجسمية العقلية، الاجتماعية، النفسية والمعرفية مع ضرورة تحديد الأهداف المرجوة منها، لكي يتمكن القارئ من استخراج المعنى الكلى للمقروء والاستفادة منه ذلك بإتباع الاستراتيجيات اللازمة سواء المعرفية أو الميتا معرفية مع إيجاد الوسيلة التي تسمح بتطبيقها بطريقة مرنة، فيمكن البدء من الهدف النهائي القارئ ثم تحدد فيما بعد الشروط المسبقة التي تسمح ببلوغ هذا الهدف والمتمثل في فهم النص المقروء والوصول إلى حل المشكلات المتعلقة به والاستفادة الله في المستقبل .

ما يمكن قوله في نهاية هذا الفصل أن القراءة و الفهم القرائي و جهين لعملية واحدة ، وإذا إكتسب و تعلم التلميذ مهارة القراءة من نطق واضح و فهم و إلمام بعناصر ما يقرأ تكون المنظمة التربوية قد حققت إحدى أهدافها ، و القراءة إذا ما أحسن إنتقاء وتدریس موضوعاتها .

فيمكننا الإسهام في تنمية التفكير ليس كهدف من أهداف تعليم القراءة فقط و لكن كهدف تسعى جميع المناهج الدراسية إلى تحقيقه

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة.

1. منهج الدراسة.
2. حدود الدراسة (المكانية / الزمانية).
3. الدراسة الإستطلاعية.
4. أدوات جمع البيانات.
5. الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات.
6. عينة الدراسة وخصائصها.
7. الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

1- منهج الدراسة:

إعتمدنا في دراستنا هذه، على المنهج الوصفي بإعتباره الأكثر إستخداما في العلوم النفسية والإجتماعية والتربوية، ولكونه الأنسب لهذه الدراسة؛ حيث يسمح بوصف التعلم التعاوني وكذا الفهم القرائي وصفا دقيقا، ويعبر عن هذه المتغيرات كما وكيفا، ومن ثم يتم بواسطته إستخلاص النتائج وتقييمها وإقتصاد فرضيات الدراسة. فهو: "أسلوب من أساليب البحث الذي يدرس الظاهرة دراسة كيفية توضيح خصائصها، ودراسة كمية توضح حجمها، ومتغيراتها ودرجات إرتباطها مع الظواهر الأخرى" (عطوي جودت، 2000، ص 173).

2- حدود الدراسة:

لكل دراسة إطار مكاني وزماني، ويتمثل مكان وزمن إجراء دراستنا فيما يلي:

2-1- مكان إجراء الدراسة:

كان من المفروض اجراء دراستنا في مدرسة 8 ماي 1945 الاغواط.

2-2- زمن إجراء الدراسة:

كانت أدوات بحثنا متمثلة في إستبيان حول التعلم التعاوني والفهم القرائي .

3- الدراسة الإستطلاعية:

عرّفها مصطفى عشوي على أنّها: "دراسة إستكشافية، وهي مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لإرتباطها المباشر بالميدان، مما يضيفي صفة الموضوعية على البحث، كما تسمح بالتعرف على الظروف والإمكانات المتوفرة في الميدان، ومدى صلاحية الأدوات المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث". (مصطفى عشوي، 1994، ص 133).

وبناء على ذلك، فقبل المباشرة في إجراءات الدّراسة الأساسية، قمنا بدراسة إستطلاعية وذلك بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف.

3-1- أهداف الدراسة الإستطلاعية:

- التعرف على مختلف الظروف التي يمكن أن ترافق عملية التطبيق من جهة، ولتفادي بعض العراقيل والمشكلات التي قد تواجهنا من جهة أخرى.
- التأكد من مدى ملائمة أداة الدراسة التي تم إختيارها مع عينة الدراسة ومدى تغطيتها لأهداف البحث وموضوعه.
- التحقق من صدق وثبات الأداة على العينة الإستطلاعية، وذلك قبل إستخدامها وتطبيقها على عينة الدراسة الفعلية.

3-2 نتائج الدراسة الإستطلاعية: توصلنا إلى ما يلي:

- حساب صدق الإستبيان حيث إعتمدنا على الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية. بالنسبة لثبات الإستبيان فقد إعتمدنا على طريقة: - طريقة الفاكرومباخ.
- وللإشارة فقد كانت جميع القيم مقبولة، وعليه فبعد التأكد من مناسبة أداة وحساب صدقها وثباتها، أصبح بإمكاننا الانتقال إلى الدراسة الأساسية.

4- ادوات جمع البيانات:

- تم الإعتماد في هذه الدراسة على إستبيان حول التعلم التعاوني والفهم القرائي حيث تم بناء هذا الإستبيان من طرف الطالبين وذلك من خلال التطرق لبعض الإستبيانات المشابهة للإستبيان المعتمد في الدراسة وكذا بعض الدراسات السابقة والاطار النظري ، إذ يتكون الإستبيان من 26 سؤال مقسمة الى جزئين اساسين حيث تناولت فقرات الجزء الأول والمتمثل في 16 سؤالاً التعلم التعاوني أما الجزء الثاني فتناول الفهم القرائي ممثل ب 10 فقرات أما بالنسبة للبدائل فتكون الإستبيان من بديلين (نعم ودرجتها 2، لا ودرجتها 1).

5- الخصائص السيكمترية لأداة جمع البيانات:

- الصدق التمييزي:

تم التحقق من صدق الإستبيان بإستخدام الصدق التمييزي، بأسلوب المقارنة الطرفية، وتقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق، وهو قدرة الإستبيان على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها

(بشير معمريّة، 2007، ص 158).

حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة على الإستبيان في توزيع تنازلي ثم تم سحب 27% من طرفي التوزيع، لنتحصل على (5) فردا من طرفي التوزيع، بمعنى صارت لدينا عينتان متطرفتان متساويتان، عدد أفراد كل مجموعة يساوي (5) أفراد. تسمى إحداهما العينة العليا، والأخرى العينة الدنيا. بعدها تم إستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عينة، ثم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(01): دلالة الفروق بين متوطي العينة العليا والعينة الدنيا في الإستبيان

العينة الإستبيان	العينة العليا ن=5		العينة الدنيا ن=5		قيمة "ت"	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التعلم التعاوني	45.20	3.34	28.40	2.60	8.85	دالة عند مستوى الدلالة (0.05=α)

يتبين من الجدول رقم(01) أنّ قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) لدلالة الطرفين، مما يشير إلى أن الإستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين، مما يدل على صدق الإستبيان.

*ثبات الإستبيان:

تم حساب الثبات على عينة تجريبية مكونة من (20) فردا بطريقة:

- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronback):

جدول رقم(02): معامل ثبات الإستبيان باستخدام ألفا كرونباخ.

عدد البنود	26
معامل ألفا كرونباخ	0.75

يتضح من خلال الجدول رقم(02) أنّ معامل الثبات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) تساوي (0.75) وهي قيمة مقبولة جدا، وتشير إلى تمتع الإستبيان بثبات عال.

6- عينة الدراسة وخصائصها:

عينة الدراسة هي مجموعة من الأفراد مختارة من مجتمع البحث على أسس علمية ولها أشكالاً مختلفة بناء على نوعية وظروف البحث، وتستخدم لتسهيل البحث العلمي.

- خصائص عينة البحث : تمّ إختيار عينة الدراسة في البحث الحالي بحيث تحقّق الشروط التالية :

- الجنس: تمسّ الدراسة الإناث والذكور.

- تمسّ تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

7- الأساليب الإحصائية المستعملة:

بعد جمع البيانات، تمّ فرزها وتفرغها في جداول قصد معالجتها إحصائيا بإستعمال برنامج (Spss) المتضمن للعديد من الإجراءات الإحصائية الشائعة، والتي تتيح للباحث تحليل العلاقة بين متغيرين أو أكثر، وقد مكّنا البرنامج من تحليل بيانات الدراسة بالأدوات الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط بيرسون

- إقتصاد "T" للفروق لعينة واحدة.

- إقتصاد "T" للفروق لعينتين مستقلتين.

- المتوسط الحسابي.

- الانحراف المعياري.

الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشتها.

1- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الاولى

2- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

3- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

1- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الاولى:

مستوى استخدام التعلم التعاوني حسب التلاميذ أفراد عينة الدراسة مرتفع.

1-1 عرض نتائج الفرضية الأولى:

جدول رقم(03): قيمة إقتصاد ت لعينة واحدة

البيانات الإحصائية المتغيرات	العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	قيمة " ت "	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد	الدالة
التعلم التعاوني	40	24	29.56	4.050	0.000	0.05	دالة

يُلاحظ من خلال الجدول رقم(03) أنّ قيمة ت لعينة واحدة (ت=4.05) وهي دالة إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (0.05) وهذا يعني أنّه توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي ومتوسط التلاميذ أفراد عينة الدراسة في مستوى تعرضهم للتعلم التعاوني.

1-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الاولى:

يتبين من خلال نتائج الفرضية الأولى، أن مستوى تعرض التلاميذ لإستراتيجية التعلم التعاوني في مادة القراءة مرتفع حيث بلغ متوسطهم الحسابي (29.05) مقارنة بالمتوسط الفرضي ومنه يمكننا القول أن فرضية بحثنا قد تحققت.

2- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ أفراد عينة الدراسة مرتفع.

1-2 عرض نتائج الفرضية الثانية:

جدول رقم(04): قيمة إقتصادت لعينة واحدة

البيانات الإحصائية المتغيرات	العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	قيمة "ت"	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
الفهم القرائي	40	15	18.21	2.520	0.019	0.05	دالة

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أنَّ قيمة ت لعينة واحدة ($t=2.52$) وهي دالة إحصائية؛ لأنَّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (0.019) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (0.05) وهذا يعني أنَّه توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي ومتوسط التلاميذ أفراد عينة الدراسة في مستوى الفهم القرائي لديهم.

2-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

يتبين من خلال نتائج الفرضية الثانية، أنَّ مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ أفراد عينة الدراسة مرتفع حيث بلغ متوسطهم الحسابي (18.21) مقارنةً بالمتوسط الفرضي ومنه يمكننا القول أنَّ فرضية بحثنا قد تحققت.

3- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة: وتنص هذه الفرضية على ما يلي:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم التعاوني والفهم القرائي لدى التلاميذ أفراد عينة الدراسة.

3-1 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

جدول رقم (05): قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجة تعرض التلاميذ أفراد عينة الدراسة

للتعلم التعاوني والفهم القرائي في مادة القراءة

البيانات الإحصائية المتغيرات	العينة	قيمة "ر"	(قيمة الدلالة المحسوبة) مستوى المعنوية (sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
التعلم التعاوني الفهم القرائي	40	0.649	0.000	0.05	دالة

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أنَّ قيمة معامل الارتباط بيرسون ($r=0.649$) وهي دالة إحصائية؛ لأنَّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا ($\alpha=0.05$).

2-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

يتبين من خلال نتائج الفرضية الثالثة، أنه توجد علاقة إرتباط موجبة بين مستوى تعرض التلاميذ لإستراتيجية التعلم التعاوني والفهم القرائي في مادة القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي أفراد عينة الدراسة ومنه يمكننا القول أن فرضية بحثنا قد تحققت.

2-الاستنتاج العام:

نستنتج من خلال هذه الدراسة أن التعلم التعاوني والفهم القرائي متغيرات مهمة جدا في حياة التلاميذ، من حيث تحقيق الذات والطموحات وتحقيق الأهداف المرجوة وإكتساب أكبر قدر من المعرفة والتحصيل وإستعمال أهم إستراتيجيات التعلم الحديثة

وقد توصلنا من خلال النتائج إلى ما يلي:

* تحقق الفرضية الأولى للدراسة؛ مستوى استخدام التعلم التعاوني لدى التلاميذ أفراد عينة الدراسة مرتفع.

* تحقق الفرضية الثانية للدراسة؛ مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ أفراد عينة الدراسة مرتفع.

* تحقق الفرضية الثالثة، والتي مفادها: توجد علاقة إرتباطية موجبة بين استخدام التعلم التعاوني والفهم القرائي لمادة القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي أفراد عينة الدراسة.

وما يمكن أن نستخلصه من هذه الدراسة، أن الفهم القرائي، مهم جدا بالنسبة للتلاميذ، حيث يتأثر بعوامل عديدة ومتشعبة، لذا يجب إجراء دراسات حول هذا الموضوع لكشف أهم المتغيرات والعوامل التي تؤثر في هذه المتغير وطرق تطويره عن طريق إستراتيجيات التعلم الناجحة كالتعلم التعاوني.

خاتمة

يعدّ موضوع التعلم التعاون من مواضيع الساعة، وذلك للأهمية البالغة التي تحظى بها إستراتيجيات التعلم في الوقت الزّاهن؛ حيث تزايد إهتمام الباحثين بدراسة أهم هذه الطرق، وهذا ما يتجلى في مختلف الأبحاث والدراسات التي يسعى العلماء والباحثون من خلالها إلى تطوير التعليم والتعلم، إلى جانب رفع مستوى الفهم القرائي الذي يعتبر لب مادة القراءة.

ولعلّ هذا ما دفعنا لدراسة موضوع، حيث إختارنا كعينة لدراستنا الأساسية، تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بمدرسة 8 ماي 1945 الأغواط، وأنطلقت دراستنا من ثلاث فرضيات أساسية، وإتبعنا الخطوات المنهجية اللازمة لإقتصاد صحة هذه الفرضيات؛ حيث قمنا في البداية، بدراسة إستطلاعية بغرض التّأكد من مدى صلاحية ومناسبة أداة الدراسة، وبعد حساب صدق وثبات الأداة والتّأكد من ملائمتها لدراستنا، قمنا بإجراء الدّراسة الأساسية على عيّنة قوامها (40) تلميذ وتلميذة وبعد جمع البيانات اللازمة، قمنا بتنظيمها وتقريغها في جداول إحصائية بواسطة البرنامج الإحصائي (Spss) الذي مكّننا من إقتصاد الفرضيات بإستخدام إقتصاد T لعينة واحدة ، ومعامل الارتباط بيرسون، وعليه، يمكن القول بأنّ فرضيات بحثنا تحققت ؛ وتبقى هذه النتائج نسبية، في حدود عينة الدراسة وأدواتها وكذا مكان وزمن إجرائها.

قائمة المصادر و المراجع

الكتب :

باللغة العربية :

- 1- إبراهيم محمد علي ، المهارات القرائية و طرق تدريسها ، النظرية و التطبيقية ، دار الخزامى ، عمان ، ط 1 ، 2008
- 2- أحمد عبد الكريم حمزة ، سيكولوجية عسر القراءة (البسيكيا) ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان ، ط 1 ، 2008
- 3- بشير معمري (2007) : بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، الجزء الثالث، منشورات الحبر، الجزائر.
- 4- التعلم التعاوني ، إيمان عباس الخفاف ، الطبعة الأولى ،دار المناهج للنشر 1434هـ ،2013م.
- 5- التعلم التعاوني(نظريات و تطبيقات دراسات) ل جودت أحمد سعادة فواز عقل ، علي أبو علي ، عادل سرطاوي ، دار وائل للنشر ، الطبعة الأولى 2008.
- 6- حاتم حسين البصيص ، تنمية مهارات القراءة و الكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس و التقويم ، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب ، دمشق ، 2011
- 7- حسن شحاتة و اخرون ، معجم المصطلحات التربوية و النفسية ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط1 ، 2003
- 8- الجعافرة عبد السلام يوسف ، (2011) مناهج اللغة العربية و طرائف تدريسها بين النظرية و التطبيق مكتبة المجتمع العربي ،عمان ، الأردن .
- 9- رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها و صعوباتها ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط1، 2004
- 10- سعد ، مراد على (2006) : الضعف في القراءة و أساليب التعلم ، عالم الكتاب ، القاهرة ، ص 58.
- 11- سليم محمد شريف و اخرون ، تعليم القراءة السريعة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الأردن ، 2009
- 12- سمير يونس و أحمد صلاح ، التعليم الذاتي و القراءة ، دار اقرأ للنشر و التوزيع ، القاهرة ، ط1، 2006

- 13- سناء عورتاني طيبي و اخرون ، مقدمة في صعوبات القراءة ، دار وائل للنشر و التوزيع ، الاردن ، 2009
- 14- عبد الحميد ،أمانى حلمي 2001: اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ، وبقاء اثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ، مجلة القراءة و المعرفة ، العدد 12 ، كلية التربية بجامعة عين شمس.
- 15- عطوي جودت (2000) : أساليب البحث العلمي، الطبعة الثانية، دار الثقافة للنشر، عمان، الاردن.
- 16- عطية محمد عطية واخرون ، طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة ، دار الفكر للنشر ، عمان ، الاردن ، ط2 ، 1996
- 17- علم نفس التعلم التعاوني ، الأستاذ الدكتور محمد مصطفى الديب ، دار عالم الكتب ، الطبعة الأولى 2005.
- 18- فتحي مصطفى الزيات ، صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، 1998
- 19- فتحي مصطفى الزيات ، صعوبات التعلم الاسس النظرية و التشخيصية و العلاجية ، دار النشر للجامعات ، مصر ، ط 1 ، 1998
- 20- ماهر شعبان عبد الباري ، استراتيجيات الفهم المقروء أسسها النظرية و تطبيقاتها العملية ، دار المسيرة ، الأردن ، ط1 ، 2010
- 21- محمد عبيد الطنحاني ، فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم و المتعلم ، دار عالم الكتب ، القاهرة ، ط 1 ، 2011
- 22- محمد عدنان عليوات ، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال و المرحلة الابتدائية ، دار اليازوري ، عمان ، 2007
- 23- مصطفى عشوي (1994) : مدخل إلى علم النفس المعاصر، الطبعة الأولى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 24- يونس ، فتحي علي (2001) : إستراتيجية تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، مطبعة الكتاب الحديث ، القاهرة .

- 25- عبد الفتاح حسن البجة، (2003)، "تعليم الأطفال المهارات القرائية" دار الفكر، عمان، الأردن.
- 26- محمد فندي العبد لله، (2007)، "أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقليا"، عالم الكتب الحديث، الأردن.
- 27- محمد منير مرسى، إسماعيل أبو العزائم، (1984)، الضعف في القراءة، تشخيصه وعلاجه، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 28- محمود أحمد السيد، (1993)، علم النفس اللغوي، جامعة دمشق، سوريا.
- 29- سناء عورتاني و آخرون ، (2009) ، مقدمة في صعوبات القراءة ، دار وائل للنشر ، الأردن.

الرسائل الجامعية :

- 1- أبي الهيجاء صلاح أحمد محمود 1989: أثر تزويد تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمهارات الاستيعاب القرائي في تنمية قدراتهم اللغوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، اردن، الأردن.
- 2- ايناس عرفاوي ، اثر التعلم التعاوني و التنافسي في التحصيل الدراسي و الاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر أساسي رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، ص 28/29، 2008
- 3- السيد محمد سليمان عبد 1999: اثر استخدام إستراتيجيتين من استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية القراءة للفهم لدى طلاب شعبة اللغة الانجليزية بكليات التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة الأزهر .

- 4- أحمد إسماعيل بدران،(2008) ، " فاعلية برنامج محوسب لتعليم مهارات القراءة لعينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة بالقراءة في الصف ثالث أساسي، دراسة تجريبية في مدارس الزرقاء الحكومية " رسالة دكتوراه في التربية غير منشورة، الأردن .

- 5- خلدون عبد الرحيم أبو الهيجاء، عماد توفيق السعدي،(2003) ، " أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الفاعلة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي"، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد 19، العدد الأول، سوريا .

6- رانيا محمد هلال هلال، (2007)، "فعالية برنامج باستخدام التعلم التبادلي في مستويات الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه في التربية، تخصص علم النفس التربوي، رسالة غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

المجلات :

- 1- مجلة جامعة دمشق ، المجلد 21 ، العدد الثاني 2005 .
- 2- عبد الكريم سليم حداد ، 2006 ، فاعلية استراتيجية قرائية مقترحة في الإستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني الأساسي، مجلة جامعة دمشق ، مجلد 22 ، العدد الأول ، سوريا.
- 3- غازي مفلح ، 2005، فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول ثانوي ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، مجلد 21 ، العدد الثاني ، سوريا.

كتب باللغة الأجنبية :

- 1- Allen Ruth (1972) : teaching critical reading through public team learning Approach ,ed,d, Boston university, dissertation Abstracts international
- 2- Journals and cooperative learning group on under prepared colleges students reading comprehension and course attitudes, diss,abst,int,vol.54,no(2),august,
- 3- Ruth , Robbins(1975) : relation ships bet wean critical reading and .selected measures of literal and interpretive reading , ph.d.u. university of Chicago, dissertation abstracts international ,a , vol.6
- 4- Wilsons.(1992): the effect of cooperative learning on reading comprehension d .aimers
- 5- CASALIS S,(1995),«Lecture et dyslexie de l'enfant », PUF, Paris, France.
- 6- FAYOL M, GOMBERT JM, LECOCQ P, SPRENGER LCH., ZAGAR D,(1992), « Psychologie cognitive de la lecture », P.U.F., France.
- 7- FRIEDRICH J M, CHRISTIANE H,(1999). «Lire et écrire en GS, livret pédagogique», NATHAN, PARIS, FRANCE.
- 8- GILLET P, et Al,(2000), « Neuropsychologie de l'enfant, une introduction », Solal, Marseille, FRANCE
- 9- VANHOUT A, ESTIENNE F., (1998) «Les dyslexies, décrire, évaluer, expliquer », Masson, Paris, France,
- 10- 24-HOUDE O, et Al., 1998), «Vocabulaire desciences cognitives », PUF, France.

المواقع الالكترونية :

- 1- <http://social-studies.74.ahlamontada.com/t11-topic>
- 2- <http://social-studies.74.ahlamontada.com/t353-topic>

الملاحق

امتحان في اللغة العربية

اسم المدرسة: الفوج:

الاسم: اللقب:

النص:

عِنْدَمَا انْتَقَلَ سَعِيدٌ إِلَى مَنْزِلِهِمُ الْجَدِيدِ غَرَسَ شَجِيرَةً رُمَانٍ إِلَى جِوَارِ الدَّارِ، وَتَعَاهَدَهَا بِالسَّقْيِ وَالتَّسْمِيدِ، فَكَانَ يَهْتَمُّ بِهَا إِهْتِمَامًا عَظِيمًا، كَبُرَتْ وَصَارَتْ شَجَرَةً وَاشْتَدَّ عُودُهَا وَكَثُرَتْ أَوْرَاقُهَا، وَتَفَرَّعَتْ أَغْصَانُهَا وَكَانَتْ فَرَحَتُهُ عَظِيمَةً حِينَ اسْتَقْبَلَتْهُ يَوْمًا بِيَاقَةِ مِنَ الْأَزْهَارِ، ثُمَّ بَحَفَنَتْ مِنَ الثَّمَارِ.

ذَاتَ يَوْمٍ أَقْبَلَ أَبُوهُ نَحْوَهُ لِيُخْبِرَهُ أَنَّهُ سَيَقْتُلُ شَجَرَتَهُ لِبِنَاءِ مُسْتَوْدَعٍ لِسَيَّارَتِهِ الْجَدِيدَةِ، فَتَسَمَّرَ فِي مَكَانِهِ مِنْ هَوْلٍ مَا سَمِعَهُ وَدَمَعَتْ عَيْنَاهُ فَتَرَجَّى أَبَاهُ أَنْ يَخْتَارَ مَكَانًا آخَرَ لِذَلِكَ، فَاشْفَقَ الْآبُ عَلَى ابْنِهِ وَعَظَفَ عَلَيْهِ وَوَافَقَ عَلَى اخْتِيَارِ مَكَانٍ آخَرَ، وَاسْعَدَهُ إِهْتِمَامُ ابْنِهِ بِالْعَرْسِ وَ حُبُّهُ لِلطَّبِيعَةِ.

السؤال الأول:

اجب بـ "نعم" أو "لا"

- كان سعيد يهتم بالشجرة ☐
- اقتلع الأب الشجرة ☐
- غضب الأب من ابنه سعيد ☐

السؤال الثاني:

استخرج معنى الكلمات التالية من النص:

يزرع = أشفق =

السؤال الثالث:

حول الكلمات التالية إلى الجمع:

شجرة ← مسلم ← سيارة ←

السؤال الرابع:

هات عنوان مناسب للنص:

حدد الشخصيات الواردة في النص:

اذكر فوائد الشجرة:

.....

.....

الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي

زمن الاختبار: ساعة

المستوى الدراسي:

الاسم و اللقب: المدرسة:

الجنس: القسم:

تعليمات الاختبار:

- يهدف الاختبار الذي أمامك إلى التعرف على مدى قدرتك على فهم النص اللغوي الذي أمامك، و النقطة التي ستحصل عليها ستستخدم لأغراض البحث العلمي.
- اقرأ النص المرفق قراءة صامتة صحيحة، لفهم المعنى قبل الإجابة عن الأسئلة التي تليه.
- اقرأ كل سؤال قراءة جيدة قبل أن تجيب عنه.
- اجب عن جميع الأسئلة، و إذا تعذر عليك إجابة سؤال، اتركه و انتقل إلى السؤال التالي مع العودة إليه بعد ذلك
- اعتن بوضوح الخط أثناء الإجابة، و حافظ على نظافة ورقة الإجابة.
- بإمكانك استخدام ورقة المحاولات.
- لا تنسى كتابة البيانات الشخصية المتعلقة بك على ورقة الإجابة.
- و الآن استعد للإجابة بعد أن يؤذن لك مباشرة، و علم أن الزمن محسوب عليك.

النص اللغوي:

هَذَا نَحْنُ فِي حَدِيقَةٍ رَفِيقًا سَوِيرًا، نَتَبَادَلُ الْأَحَادِيثَ الْجَمِيلَةَ وَالْفُكَاهَاتِ الْمُضْحِكَةَ، وَنُتَمِّعُ الطَّرْفَ بِجَمَالِ
الْحَدِيقَةِ وَحُسْنِ تَرْبِيَتِهَا.

وَفَجْأَةً لَقَتْ إِنْثَاهِي شَيْءٌ فَوْقَ الْأَعْشَابِ الْخَضِرَاءِ، وَبَيْنَ الزُّهُورِ الْجَمِيلَةِ، يَلْمَعُ تَحْتَ أَشِعَّةِ الشَّمْسِ،
إِسْحَابٌ مِنْ حَلَقَةٍ رِفَاقِي، وَتَقَدَّمْتُ مِنْهُ أُحَاوِلُ أَخْذَهُ، فَإِذَا بِالْفَرَّاشَةِ ذَاتِ اللَّوْنِ الْأَصْفَرِ الذَّهَبِيِّ الْفَتَّانِ
تُحَاوِلُ الطَّيْرَ أَنْ فَاطَبَقْتُ عَلَيْهَا كَفِّي وَأَنَا أَحْشَى أَنْ تُطِيرَ، وَلَمَّا حَاوَلْتُ رَفْعَهَا، تَسَلَّلَتْ مِنْ بَيْنِ أَصَابِعِي،
وَطَارَتْ بَعِيدًا مُتَبَاهِيَةً بِجَمَالِهَا، فَبَقَيْتُ أَرَاغِبَهَا حَتَّى تَوَارَتْ عَنِ الْأَنْظَارِ.

الأسئلة:

• مسعى الكلمة:

1 - ما ضد كل من الكلمات الآتية:

الجمال - طارت - ترتيب

.....

2 - صنف الكلمات التالية في مجموعات متشابهة:

الحافلة - الأشجار - الأزهار - السيارة - الأعشاب - الشاحنة - النخيل

.....*أ

.....*ب

3 - حدد معنى الكلمات الآتية:

لقت - أحشى - توارت

.....

● مستوى الجملة:

4- استخراج من النص الجملة التي تدل على أن الطفل لم يمسك بالفراشة:

.....

5- وظف الكلمات التالية في جمل مفيدة:

رائعة - وصلت - استقبل

.....*أ

.....*ب

.....*ج

6- رتب الجملة المشوشة:

- المحطة - في - المسافرون - الحافلة - ينظر.

.....*أ

- مع - عائلته - حديقة - الحيوانات - مهدى - زار.

.....*ب

- مدينتنا - يوجد - مناظر - في - طبيعة خلابة.

.....*ج

● مستوى الفقرة:

7- هات عنوان مناسب للنص:

.....

8- حدد الشخصيات الواردة في النص:

.....

9- حدد الأماكن الواردة في النص:

.....

10- أكتب فقرة تتكون من 5 أسطر تتحدث فيها عن زيارتك لحديقة التسلية وصف لنا ما أعجبك فيها:

.....

.....

.....

.....

.....

.....