

الفصل الثانى

تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية

المحور الأول: طبيعة القراءة و تدريسها بالمرحلة الابتدائية:

أولاً: مفهوم القراءة وتطوره.

ثانياً: أهمية القراءة.

ثالثاً: أنواع القراءة.

رابعاً: أهداف ومعايير تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية.

خامساً: مراحل تعليم القراءة.

سادساً: مداخل تعليم القراءة.

المحور الثاني: مهارات القراءة:

أولاً: مهارة التعرف.

ثانياً: مهارة النطق.

ثالثاً: مهارة الفهم.

رابعاً: مهارة السرعة.

المحور الثالث: خصائص تلاميذ الصف الأول الابتدائي .

الفصل الثاني

تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية

يهدف هذا الفصل إلى تحديد أسس إعداد برنامج لتنمية مهارات التعرف والسرعة في القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، تلك الأسس التي ترتبط بطبيعة القراءة ومراحل ومداخل تدريسها، بالإضافة إلى استخلاص قائمة بمهارات التعرف في القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف يعرض الفصل للمحاور الآتية:

في المحور الأول: سيتم دراسة طبيعة القراءة، من حيث مفهومها وأهميتها وأنواعها، وأهداف تعليمها بالمرحلة الابتدائية، ومعايير تعليم القراءة بالصف الأول الابتدائي، بالإضافة إلى تناول شروط عملية القراءة وجوانبها، ومراحل تعليمها، والمبادئ الأساسية لتدريسها، والمداخل المتنوعة لتعليمها في الصف الأول الابتدائي. ثم يقدم في **المحور الثاني** نبذة عن مهارات القراءة من حيث مفهوم كل منها وأهميتها ومهاراتها الفرعية، وصولاً إلى تحديد بعض مهارات التعرف في القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

كما يتناول **المحور الثالث** في هذا الفصل جوانب النمو المختلفة في مرحلة الطفولة المتوسطة (من ٦ – إلى ٩) سنوات على أساس أنها تضم تلاميذ الصف الأول الابتدائي للتعرف على خصائص النمو المتعلقة بالقراءة، وذلك لاستخلاص أهم ما يجب أن تراعيه الدراسة عند بناء البرنامج وتطبيقه.

وفيما يلي بيان ذلك تفصيلاً:

المحور الأول: طبيعة القراءة وتدريسها بالمرحلة الابتدائية:

يهدف هذا المحور إلى تحديد أسس إعداد برنامج لتنمية مهارات التعرف والسرعة في القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، تلك الأسس التي ترتبط بطبيعة القراءة ومراحل ومداخل تدريسها ولتحقيق هذا الهدف سيتم دراسة طبيعة القراءة من حيث مفهومها وأهميتها وأنواعها وأهداف، ومعايير، وأسس تعليمها، باعتبار أنها الركيزة الأساسية التي تقوم عليها مهاراتها.

تفصيل ذلك فيما يلي:

أولاً: مفهوم القراءة وتطوره:

تطور مفهوم القراءة تطوراً كبيراً، من مرحلة كان فيها سهلاً ميسوراً، إلى مرحلة ازدياد فيها وضوحاً وعمقاً وشمولاً وتعقيداً؛ وذلك نتيجة للأبحاث والدراسات التي أجريت في مجال تعليم القراءة في القرن الماضي، وأيضاً تحت تأثير التدفق المعرفي، والرغبة المتزايدة في ممارسة الحرية والعدالة الاجتماعية، وأيضاً تحت تأثير الرغبة في السلام والحد من انتشار الحروب. (على مذكور: ١٩٩١، ص ١٣٧- ص ١٣٨).

وبالإضافة إلى الأسباب السابقة يرجع (إبراهيم عطا: ٢٠٠٥، ص ١٦٤)، أسباب تطور مفهوم القراءة إلى عدة عوامل كان لها الأثر الأكبر في وصول مفهوم القراءة إلى ما وصل إليه من تعقد وشمول وعمق ووضوح، حيث تتمثل هذه العوامل فيما يلي:

- ١- ازدياد الحاجة إلى القراءة منذ بداية القرن العشرين، وإلى قدرة كبيرة على فهم المقروء والاستمتاع به، وفي الوقت نفسه ظهرت البحوث التي تؤكد أن القراءة الصامتة أسرع وأفضل من القراءة الجهرية.
- ٢- التغيرات السياسية العالمية والمحلية، وذلك باتخاذ أساليب متعددة في الحكم، يتطلب ذلك من المواطن القراءة بهدف المقارنة، والنقد، والتحليل بهدف المشاركة الفعلية في قضايا وطنه، ومعرفة حقوقه وواجباته، وساعد على ذلك زيادة وسائل الاتصال التي قربت المسافات، وأنهت الفواصل بين الدول.
- ٣- التطور الاجتماعي الشامل الذي انتظم أكثر بقاع العالم في القرن الماضي، والذي اقتضى أن يكون للقراءة أهميتها في المجتمع الحديث، وأن تصبح قدرة أعظم على فهم المقروء والاستمتاع به.

- ٤- الدافع الفردي الذي يهدف إلى تربية المواطن لنفسه تربية كاملة من النواحي العقلية والخلقية و البدنية والعاطفية، ومساعدة نفسه على النمو السوي المتكامل ورفع المستوى الصحي والنفسي، وتطوير معارفه ومهارات تفكيره وقدراته العقلية، إلى

جانب احترامه لنفسه وخصوصًا بعد أن وفرت التكنولوجيا المتوافرة الراحة إلى الإنسان، فأنصرف إلى القراءة لتنمية نفسه واستغلال وقته.

٥- ظهور الاتجاه الوظيفي الذي يربط تعلم اللغات بمواقف الحياة، التي يمارسها الناس في حياتهم اليومية. مثل: كتابة رسالة، أو تقرير، أو ملء استمارة، أو تلخيص كتاب، أو طلب التحاق بالعمل، حيث أصبح ينظر إلى اللغة على أنها وحدة متصلة الأجزاء، بحيث تتكامل فنون اللغة لخدمة اللغة ككل ومنها فن القراءة.

ولكل هذه الأسباب تطور مفهوم القراءة مما انعكس بدوره على عملية تعليمها، فكلما اقترب المختصون من فهم طبيعة القراءة تغير لديهم مفهومها، وتغيرت بذلك مداخل وإجراءات تعليمها وأساليب تدريسها والأهداف المبتغاة من وراء ذلك التعليم . (حسني عصر: ١٩٩٢، ص ١٢٧).

وجدير بالذكر أن المفهوم الحديث للقراءة قد مرَّ بعدة مراحل تطور فيها المفهوم من البسيط الميسور إلى الشمول والعمق والتعقيد، وقد تناولت الأدبيات التربوية مراحل تطور مفهوم القراءة بالدراسة والعرض؛ حيث يرى كل من (إبراهيم عطا: ٢٠٠٥، ص ١٦٤)، (مصطفى رسلان: ٢٠٠٥، ص ٤٩-٥٠)، (حسني عصر: ٢٠٠٥، ص ١٤٤)، (محمد الشعيبي، رشدي طعيمة: ٢٠٠٦، ص ٢٩) أن مفهوم القراءة مرَّ بخمس مراحل حتى وصل إلى المفهوم الحالي، هذه المراحل تتمثل في: مرحلة التعرف، ثم مرحلة الفهم، ثم مرحلة النقد والاستنتاج، ثم مرحلة القراءة لحل المشكلات، ثم مرحلة القراءة للابتكار، واعتمادًا على الأدبيات التربوية السابقة سوف يتم عرض كل مفهوم منها كما يلي:

١ - مرحلة التعرف: وتمثل هذه المرحلة بداية تكوين مفهوم القراءة كمجال معرفي، وفن لغوي له كيانه المستقل، وعرفت القراءة حينها بأنها: عملية التعرف البصري على الحروف والكلمات والنطق بها، وتعتبر القراءة بهذا المفهوم عملية آلية يكتفي فيها بنطق الحروف والكلمات، والقارئ الماهر طبقًا لهذا التعريف، هو سليم الأداء الجهري الذي ينطق الحروف مفردة ومجموعة في كلمات بطريقة صحيحة.

٢- مرحلة الفهم: وفيها يتحدد مفهوم القراءة على أنه عملية تعرف الرموز المكتوبة ونطقها كما بالتعريف السابق وأضيف عليها عملية ترجمة تلك الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار، ولاشك أن القراءة وفقاً لهذا المعنى أعمق منها من معناها في مرحلة التعرف السابقة، إذ أصبحت تميل إلى المؤازرة بين التعرف البصري والنطق الصوتي من جهة، وإعمال العقل لفهم المقروء من جهة أخرى، كما أن تطور مفهوم القراءة بإضافة القدرة على الفهم إلى مفهومها، تطورت معه مناشط تعليم القراءة داخل الفصل المدرسي كما تطورت أهداف القراءة، حيث صارت معايير الحكم على جودة القارئ و مهارته في هذه المرحلة متمثلة في قدرته على ترجمة معنى المنطوق، هذه الترجمة تعنى التعبير عن المعنى الذي فهمه القارئ الناطق الذي تعرف على الرموز المكتوبة، وعادة ما يكون ذلك التعبير في كلمات أخرى ترادف الكلمات المكتوبة، وتعتبر عن المعنى المقصود، وذلك باستخدام ثروته اللغوية، ومن خلال السياق المقروء ليعبر القارئ عن معنى ما يقرأ.

٣- مرحلة النقد: إذا كان الاتجاه في تعليم القراءة إلى الفهم و التأمل العقلي للمقروء قد أخذ الاهتمام البالغ في المرحلة السابقة فإن تطور مفهوم القراءة إلى مرحلة النقد والاستنتاج اتجه بتعليم القراءة إلى الجانب العقلي والتفكير الناقد، وسبب هذا التحول لما حدث بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية في ألمانيا، حيث وقع الألمان ضحية الكذب والافتراءات العرقية التي كانت سائدة في الكتابات الألمانية قبل الحرب العالمية الثانية، حيث نجح هتلر وجهاز المخابرات الضخم الذي كان يتبعه في تزوير الحقائق، وطمس معالم الحقيقة، وإقناع الشعب الألماني بأنهم شعب الله المختار، ودخلوا الحرب ضد العالم الغربي كله، وكل ذلك نتيجة الفهم السريع لما كان يبث في الصحف والمجلات دون إمعان النظر فيما يقدم إليهم، ومن ثم بدأ ينظر للقراءة على أنها عملية التعرف على الرموز ونطقها وفهمها ثم تحليل معاني المقروء، ومناقشتها ونقدها، حيث تمثلت الإضافة في هذه المرحلة- فضلاً عن المعاني السابقة- في تحليل المعاني ومناقشتها ونقدها، مما يمكن القارئ من اكتشاف الزيف فيما يقرأ.

٤- مرحلة القراءة لحل المشكلات: هذا المفهوم ينقل القراءة من التعرف والنطق والفهم والنقد لتصبح القراءة أسلوبًا من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، فهي ليست عملية متميزة بل هي نشاط فكري متكامل، يبدأ بإحساس الإنسان بمشكلة من المشكلات، ثم يأخذ الإنسان في القراءة لحل هذه المشكلة، ويقوم في أثناء ذلك بجمع الاستجابات التي يتطلبها حل هذه المشكلة من عمل وانفعال وتفكير، كما أنها ذلك النوع من القراءة الذي يتصل برغبة القارئ في معرفة شيء معين والوصول فيه إلى قرار بناء على مجموعة من الحقائق مثل القراءة للوصول لقرار معين لموضوع أو قضية تشغله، أو القراءة لجمع مادة معينة لعمل بحث، أو لإلقاء حديث، أو للاشتراك في مناقشة، وأيضًا قراءة الفرد لخريطة الطرق لمعرفة الطريق الذي يجب أن يسلكه للوصول إلى مكان معين.

٥- مرحلة القراءة للابتكار: يعكس مفهوم القراءة في هذه المرحلة الجانب الإبداعي للقراءة، والذي ظهر منذ عام ١٩٥٧ بعد أن أطلقت روسيا القمر الصناعي الأول، والذي قامت على أثر ذلك ثورة في الأوساط الأمريكية، مما دعا إلى تكوين لجان من كافة فئات المجتمع الأمريكي لبحث أسباب ذلك القصور، حيث أظهرت نتائج تقارير اللجان التي تكونت لبحث سبب التأخر الأمريكي والسبق الروسي إلى فشل معلم القراءة في تحقيق التقدم العلمي لطلابه وتلاميذه، وفي خلق القارئ القادر على الابتكار.

ونتيجة الدراسات التي تمت في هذا المجال فقد تطور مفهوم القراءة من التعرف، والنطق، والفهم، والنقد، وحل المشكلات، إلى الابتكار بحيث صارت تعرف القراءة بأنها: عملية يتحد فيها كل من القارئ والكاتب لإنتاج شيء لم يكن موجودًا من قبل.

ويتضح من خلال استعراض المراحل الخمسة السابقة لتطور مفهوم القراءة أن مفهوم القراءة قد تحول من مفهوم ضيق يقصر القراءة على مجرد تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها إلى مفهوم واسع يشمل بالإضافة إلى مهارات تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها مهارات أخرى تتضمن تعرف الرموز اللغوية المكتوبة

والحكم عليها وإبداء الرأي فيها واستنتاج معلومات من خلال هذه الرموز؛ ومن ثم أصبحت القراءة عملية تفكير لا تقف عند استخلاص المعنى من النص ولا عند تفسير الرموز وربطها بالخبرات السابقة ولا عند التفاعل مع النص، بل تتعدى ذلك كله إلى حل المشكلات. (حسن شحاتة: ٢٠٠٤، ص ٦٤ - ص ٦٥).

وانطلاقاً من هذا التطور في مفهوم القراءة تعددت تعريفاتها؛ حيث يعرفها (عبد العليم إبراهيم: ١٩٨٥، ص ٥٧) بأنها عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني، والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني. كما تعرف بأنها عملية بنائية نشطة، يقوم فيها القارئ بدور معالج إيجابي نشط للمعرفة وليس مجرد مستقبل سلبي، وتتضمن عمليات عقلية ومستويات تفكير عليا. (فايزة عوض: ٢٠٠٣، ص ١٠).

كما يعرفها (حسن شحاتة: ٢٠٠٤، ص ١٠٥) على أنها عملية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز الرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيهِ وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات. كما تعرف القراءة على أنها عملية عقلية معقدة تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيهِ وتستلزم تدخل شخصية القارئ واستدعاء جميع خبراته السابقة كي يفهم ويتفاعل بوعي مع ما يقرأ، كما أنها عملية تفاعلية تأملية تحدث في شكل عمليات مرحلية متداخلة متسلسلة، تستهدف الحصول على المعاني من المادة المكتوبة، بالإضافة إلى أنها عملية دائرية تبدأ بالتركيز على الكلمة المكتوبة وتنتهي بالحصول على المعنى. (مصطفى رسلان: ٢٠٠٥، ص ٤٩).

كما تعرف بأنها عملية إدراك عقلي وسلوك بحثي استكشافي، يستخدم فيها القارئ إجراءات التعرف، والنطق، والفهم، والتحليل، والمناقشة، والنقد في مواجهة مشكلات الحياة والانتفاع بها في المواقف الحيوية. (محمد الشعيبى، ورشدي طعيمة: ٢٠٠٦، ص ٣٠)

بالإضافة إلى ما سبق من تعاريف للقراءة يعرفها (فتحى يونس: ٢٠٠٨،

ص ٣١٣) بأنها عملية تفسير للرموز اللفظية المطبوعة أو المكتوبة، وهى نتيجة التفاعل بين الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة والمهارات اللغوية والخبرات السابقة للقارئ، حيث يحاول القارئ أن يعطى معاني جديدة لكلمات الكاتب، وذلك بحسب مستواه اللغوي وخبراته السابقة.

ويلاحظ على التعاريف السابقة أنها نظرت إلى عملية القراءة على أنها ذات مستوى واحد يتساوى فيه القارئ المبتدئ والقارئ الناضج، مع أن العمليات التي تعمل في سلوك القارئ الناضج تختلف عن تلك التي تعمل في سلوك القارئ المبتدئ، واشتقاق معايير من نموذج القراءة الناضجة قد يفيد في تفسير عملية القراءة وفهمها، لكن هذه المعايير لا تنطبق على تعليم القراءة المبتدئة؛ لأن هناك فروقاً بين الأداء و التعلم؛ فالأداء ناتج والتعلم عملية.

ويؤكد (خالد زايد: ٢٠١٠) ما سبق بأن هناك فروقاً في عمليات القراءة ومهاراتها طبقاً لمستويين في تعليمها هما مستوى القراءة المبتدئة، ومستوى القراءة الناضجة، فإذا تم تبني مفهوم أو مستوى واحد لتعليم القراءة، وتم صياغة تعريفات القراءة طبقاً لهذا المستوى كما تشير التعريفات السابقة التي عرفت القراءة طبقاً لمستوى القراءة الناضجة، فإن هذا يتعارض مع مفهوم القدرات والاستعدادات، وتمايز جوانب النضج والنمو التي يمر بها الإنسان في مراحل حياته، فضلاً عن أنه يتعارض وطبيعة تطور القراءة ذاتها، فكما أن القارئ يجتاز مراحل نضج يتطور فيها النمو، فإن القراءة عملية متطورة تنمو في مراحل وذلك على النحو الذي سيتم ذكره لاحقاً.

وهذا التقريب بين المستويين يفيد الدراسة الحالية في تبني مستوى القراءة المبتدئة؛ لتكون منطلقاً للدراسة الحالية تلك القراءة التي تعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: <تعرف تلاميذ الصف الأول الابتدائي على الرموز المكتوبة سواء كانت حروفاً، أم كلمات، أم جملاً، ونطقها وفهمها، مع مراعاة الضبط الصحيح للكلمات والجملة، والقراءة في جمل تامة، وبسرعة مناسبة>.

بعد عرض مراحل تطور مفهوم القراءة والأسباب التي أدت إلى هذا التطور،

وعرض تعريفات القراءة السابقة، وصولاً إلى تحديد المفهوم الإجرائي للقراءة في الدراسة الحالية، يتم استخلاص ما يلي:

١- ضرورة النظر إلى القراءة على أنها نشاط فكري متكامل يبدأ بمشكلة تتطلب عملاً وانفعالاً وتفكيراً.

٢- مفهوم القراءة الآن أصبح يقوم على الأبعاد الخمسة للقراءة من (تعرف، ونطق، وفهم، ونقد واستنتاج، وحل مشكلات، وابتكار) التي تمثل أبعاد القراءة الأساسية والتي يبنى عليها مفهومها في الوقت الحاضر بالنسبة للقراءة الناضجة، أما القراءة المبتدئة فيعتمد مفهومها على تعرف الحروف والكلمات والجمل والنطق بها وفهم المعنى طبقاً لخصائص وقدرات التلميذ المبتدئ.

٣- ضرورة الاستفادة من المواقف الحياتية الوظيفية لتعليم القراءة.

٤- القراءة تتكون من مجموعة من القدرات الفرعية تتمثل في التعرف، والنطق، وسرعة الفهم، والقدرة على النقد، والتذوق، والابتكار ولكل منها مهارات تتطلب إجادة الطلاب لها، والقراءة بهذا المعنى تمثل فناً يشمل مجموعة من المهارات الفرعية.

٥- القراءة قدرة نامية أي تنمو بنمو القارئ الزمني، وطبقاً لمدى تدريبه على مهاراتها يتحدد مستواه القرائي من خلال وسائل تقييم مناسبة.

٦- أهمية دور الخبرة السابقة في تعرف التلاميذ على الحروف والكلمات والجمل، مما يؤكد أهمية التهيئة للدرس لاستدعاء الخبرات السابقة للتلاميذ.

٧- أهمية التدريب والمران لأبعاد عملية القراءة الذي يظهر في قدرة القارئ على تفسير الرموز المكتوبة أو المطبوعة نتيجة ما تدرب عليه من مهارات لغوية وما يملك من خبرات سابقة تمكنه من إضفاء معاني جديدة للمقروء، طبقاً لمستواه اللغوي.

وبعد تناول مفهوم القراءة وتطوره، سيتم تناول أهمية تعليم القراءة للفرد - بصفة عامة- وللمجتمع ولتلاميذ الصف الأول الابتدائي، ولسوف يتم تناول ذلك تفصيلاً في العنصر التالي.

ثانيًا: أهمية القراءة:

يهدف هذا العنصر إلى تناول أهمية القراءة بصفة عامة وأهميتها للفرد والمجتمع، ولتلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتلاميذ الصف الأول الابتدائي بهدف استخلاص أسس بناء برنامج الدراسة الحالية المشتقة من أهمية القراءة؛ وفيما يلي تفصيل ذلك:

لقد ذكر الله سبحانه وتعالى القراءة في كتابه العظيم القرآن الكريم؛ تكريماً لفضلها، وأمرًا النبي بها في أول سورة نزلت في القرآن الكريم، بل إن الفعل "اقرأ" يمثل أول كلمة نزلت في القرآن الكريم مما يؤكد أهمية القراءة كمفتاح لجميع العلوم، ويؤكد أهميتها وعلو مكانتها قوله تعالى: « أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [العلق: ١-٥].

تلك الأهمية التي تتمثل في أنها مصدرٌ للثروة اللغوية، وإثراءٌ للمعجم اللغوي للإنسان، فضلاً عن الاستزادة من التراث المخطوط والمطبوع من خلال ممارستها، و الربط بين الماضي والحاضر، كما أنها توسع دائرة ثقافة الإنسان وتعمقها، حيث يرتشف الإنسان بواسطتها ما يغذي العقل ويهذب العاطفة فضلاً عن صقل الوجدان، كما تعد من وسائل الاتصال المهمة للإنسان؛ فمن خلالها يتعرف الإنسان على المعارف والعلوم والثقافات، كما تعد أداة رئيسية في ملئ وقت الفراغ.

وإن كان هذا فضل القراءة بصفة عامة، وما أسبغه الله سبحانه وتعالى عليها من فضل بذكرها في محكم آياته؛ فإن لها أهمية للفرد؛ تتجلى في أنها تساعد على التوافق الشخصي والاجتماعي، كما تساعد على اكتساب الفهم والاتجاهات وأنماط السلوك المرغوب فيها، وتعمل على حل مشكلات الأفراد الصحية والجسمية، بالإضافة إلى مشكلات تتعلق بعلاقتهم مع الزملاء، والاستقلال عن الوالدين، وفتح مجالات للتنمية المهنية، كما تعمل على غرس الثقة بالنفس واكتساب الاتجاهات الإيجابية نحو المجتمع وما به من متغيرات تؤثر في حياة الفرد. (حسن شحاتة: ٢٠٠٤، ص ١٠٤)

كما تتجلى أهميتها للمجتمع في أنها، تمثل أهم المعايير التي يقاس بها رقي المجتمعات وتقدمها؛ لأنها وسيلة المرء لمواكبة التطور في جميع المجالات، فالثراء الفكري الذي يحتاجه الفرد في حياته يمثل حجر الأساس في بناء المجتمع بصورة عامة، كما أنها أهم عوامل محاربة الجهل والخرافة؛ فالأمم القائدة هي الأمم القارئة، تلك القراءة التي تمثل وسيلة كل أمة للنمو وتبوأ مكانة فريدة في المجتمع الدولي، بما تقوم به من دور في نشر التفاهم والتقارب بين أفراد المجتمع عن طريق المؤلفات المختلفة، وعن طريق الصحف والمجلات وغيرها، مما يعمل على النهوض بالمستوى الفكري والثقافي والصحي في المجتمع، كما تعمل على مساعدة الأفراد على الربط بين الأفكار والمشاعر والهموم في المجتمعات المختلفة والمجتمع الواحد، و مواجهة المشكلات المختلفة الطارئة وغير الطارئة، وبيان ردة الفعل إزاءها، وتوضيح الأدوار المختلفة للأفراد والجماعات في تنظيم حياتهم، وبيان طرائق تعاملهم، وتحديد حقوقهم وواجباتهم.

وإن كان ما سبق يمثل أهمية القراءة للفرد وللمجتمع فإن أهميتها تزداد لدى تلميذ المرحلة الابتدائية، حيث تظهر تلك الأهمية في حرص جميع الدول على إكساب أبنائها مهارة القراءة في سنواته الأولى ولاسيما في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية والتي تمثل أول تعليم منظم يتلقاه الطفل بعد دخوله المدرسة الابتدائية، ويتوقف نجاحه وفشله في مدى اكتسابه لمهارات القراءة الأساسية التي ستمثل له فيما بعد نقطة الانطلاق في عالم القراءة.

وفي هذا السياق يؤكد (أندرسون وآخرون: ١٩٩٨، ص ٩) أن القراءة مهارة أساسية في التحصيل وحجر زاوية نجاح التلميذ في سنواته الأولى بالمدرسة، وكذلك نجاحه طيلة حياته، فبدون القدرة على القراءة، تضع حتمًا فرص الإنجاز الشخصي في العمل والدراسة والحياة، حيث تمثل السنوات الأولى من تعليم الطفل القراءة الأساس الذي تبنى عليه لما يلي من تعلم في سنوات الطفل التالية وحتى انتهائه من مراحل التعليم والانخراط في مظاهر الحياة المتنوعة.

وإذا كان ما سبق يؤكد أهمية القراءة للفرد والمجتمع ولدى جميع التلاميذ بصفة عامة؛ فإن للقراءة أهمية كبرى لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؛ حيث يتضح أنها تكون جزءًا كبيرًا من حياة التلميذ داخل الصف الدراسي، فالتلميذ يقرأ في كل وقت، وفي كل مادة، بحيث يمكن القول بأن القراءة عملية اجتماعية غير مقيدة بزمان محدد أو مكان معين، وحتى في الفترات المخصصة للتدريب على المهارات والقدرات المختلفة لعملية القراءة تتاح الفرصة للتلميذ كي يحصل على معلومات تفيده في تعلم المواد الدراسية المختلفة مما يؤكد على أهمية القراءة بالمدرسة الابتدائية.

ولذلك تحرص كل أسرة، وكل أمة من الأمم على تعليم أبنائها القراءة لأهميتها في حياة الأطفال؛ حيث تتمثل تلك الأهمية في أنها تؤدي دورًا محوريًا في نجاح تلاميذ الصف الأول الابتدائي وفي هذه المرحلة المهمة لجميع الطلاب، مما يعطى الطلاب ثقة في أنفسهم وفي قدراتهم؛ هذه الثقة تدفعهم إلى قراءة جميع المواد الدراسية بسهولة ويسر، كما تمثل الأساس الرصين الذي يعتمد عليه التلميذ في فهم وتحصيل فنون اللغة العربية ومهاراتها، كما تربي عند التلاميذ بعض العادات الحسنة والفضائل التهذيبية مثل النظافة والنظام والإتقان، تعودهم على الدقة والتمييز، وتنمي الذاكرة والانتباه والملاحظة، وتغرس القيم الحميدة لدى التلاميذ مثل: الصدق في القول وإتقان العمل، والتنفير من الصفات القبيحة كالكذب، والغيبة، والنميمة، من خلال ما يقدم للتلاميذ من محتوى قرائي.

من خلال العرض السابق لأهمية القراءة بصفة عامة، و للفرد، وللمجتمع، وللتلاميذ المرحلة الابتدائية، وللتلاميذ الصف الأول الابتدائي؛ تستخلص الأسس التالية لبناء برنامج الدراسة الحالية، والتي تتمثل فيما يلي:

١- ضرورة ارتباط النصوص القرائية المقدمة للتلاميذ في البرنامج بقيم وعادات المجتمع المصري.

٢- ضرورة الابتعاد عن استخدام نصوص خلافية تبث الفكرة بين طوائف المجتمع.

٣- ضرورة أن يقدم للتلاميذ محتوى قرائي يتناسب مع أعمارهم الزمنية والفكرية يبيث فيهم القيم الحميدة والعادات الحسنة.

وبعد تناول أهمية القراءة بصفة عامة، ولل فرد، وللمجتمع، ولتلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتلاميذ الصف الأول الابتدائي سيتم تناول أنواع القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، وتفصيل ذلك في المحور التالي:

ثالثاً: أنواع القراءة:

تقسم القراءة إلى عدة أنواع وفق تصنيفات مختلفة، وتهدف الدراسة من عرض هذه التصنيفات إلى تحديد المهارات القرائية الخاصة بكل نوع، بالإضافة إلى تحديد بعض الأسس المرتبطة بخصائص وسمات كل نوع من أنواع القراءة المناسبة لتلميذ الصف الأول الابتدائي، والتي يمكن في ضوءها بناء برنامج الدراسة الحالية، ولعل أهم التصنيفات ما يلي:

١- تصنيف القراءة وفق الشكل العام.

٢- تصنيف القراءة وفق الغرض من القراءة.

وفيما يلي عرض للتصنيف الأول والذي تختص به الدراسة الحالية:

تصنف القراءة وفق الشكل العام إلى قراءة صامتة، وقراءة جهرية، وتعمل المدرسة على دعم هذين النوعين من القراءة، لكثرة استخدامهما في الحياة العملية، وذلك بهدف سيطرة التلاميذ على مهارات القراءة الصامتة التي تعمل على جودة الفهم وسرعته وعلى ما يتبع ذلك من تذوق ونقد للمقروء، وعلى مهارات القراءة الجهرية التي تعمل للوصول بالتلميذ إلى صحة النطق، وحسن الإلقاء، وتمثل المعنى.

وفي المرحلة الابتدائية يتم التركيز في تعليم القراءة الجهرية على تدريب التلاميذ على مهارات تعرف الحروف والكلمات ومهارات نطق أصوات هذه الحروف والكلمات نطقاً صحيحاً وسليماً والتعبير بالصوت عن المعاني لانتقل إلى المستمعين، كما أن التركيز خلال هذه المرحلة يكون منصّباً على تمكين التلاميذ من تنغيم الصوت للتعبير عن المعنى، وكذلك تمكينهم من فهم المضمون اللغوي عند المستوى الذي

يمكنهم من نقل هذا الفهم إلى المستمعين والتعبير عنه نطقاً. (محمود الناقة، ووحيد حافظ: ٢٠٠٤، ص ٢٢٩).

ويضيف (حسن شحاتة: ٢٠٠٤، ص ١٤٦) أن القراءة الصامتة تستخدم في جميع مراحل التعليم، ولكن وقتها يناسب التلاميذ مناسبة طردية بمعنى أن وقتها يقل بالنسبة للتلاميذ الصغار في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، ويزداد في المراحل التالية لها كلما تقدموا في مراحل التعليم، ومعنى هذا أنها تسيطر على المواقف التعليمية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، وفي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية تحظى القراءة الجهرية بالأولوية والتقديم في تعليم القراءة، وفي الصف الثالث الابتدائي تتساوى القراءة الجهرية والصامتة، ثم تأتي القراءة الصامتة في الصدارة بعد الصف الثالث الابتدائي.

والجدول التالي يوضح النسب المخصصة لكل من القراءة الجهرية والقراءة الصامتة من إجمالي الزمن المخصص لتعليم القراءة في كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية: (فتحي يونس: ٢٠٠٨، ص ٢٦).

جدول رقم (٣) يوضح النسب المخصصة لكل من القراءة الجهرية والقراءة الصامتة من الزمن المخصص لبرنامج تعليم القراءة في صفوف المرحلة الابتدائية

الصف	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
القراءة الجهرية	٧٥%	٧٥%	٥٠%	٢٥%	٢٥%	٢٥%
القراءة الصامتة	٢٥%	٢٥%	٥٠%	٧٥%	٧٥%	٧٥%

يتضح من الجدول السابق أن القراءة الجهرية تحظى بنصيب أكبر من الاهتمام خلال الصفين الأولين من المرحلة الابتدائية، بينما يتساوى نصيب الاهتمام بكل من

القراءة الجهرية والقراءة الصامتة خلال الصف الثالث الابتدائي، بينما يزيد نصيب القراءة الصامتة من الاهتمام خلال الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية. ومن خلال ما سبق تظهر أهمية كل من القراءة الصامتة والقراءة الجهرية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، مما يوجب تناول كل منها من حيث مفهومها، وأهميته، وتقصيل ذلك فيما يلي:

١- القراءة الصامتة:

يهدف عرض هذا العنصر إلى تحديد بعض أسس بناء برنامج لتنمية مهارات التعرف والسرعة في القراءة، تلك الأسس المرتبطة بالقراءة الصامتة وتعليمها في الصف الأول الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف سيتم تناول ما يلي:

أ- مفهوم القراءة الصامتة:

تتعدد تعريفات القراءة الصامتة حيث تعرف بأنها العملية التي يتم بها تفسير الرموز الكتابية وغيرها وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ، مما يمكن أن يترتب عليه سهولة نقدها وترجمتها إلى سلوك نافع وذلك دون صوت أو همهمة أو تحريك شفاه. (حسين قورة: ٢٠٠١، ص ١٣٠).

كما تعرف بأنها القراءة التي يتم بها تلقي المعاني وتكوينها عن طريق استقبال المقروء بالعين دون تلفظ أو تتبع بالإصبع أو همس به (فايزة عوض: ٢٠٠٣، ص ١١).

كما يعرفها (إبراهيم عطا: ٢٠٠٥، ص ١٧٠) بأنها استقبال الرموز المطبوعة، وإعطائها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعنى الجديد المقروء، وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق.

كما تعرفها (وسمية العباد: ٢٠٠٦، ص ٢٨) بأنها القراءة التي تقوم على فك الرموز الخطية وربطها بقيمها الدلالية، فهي تتم بالعقل والحس بالنظر دون تحريك الشفتين أو أى عضو من أعضاء جهاز النطق.

و تعرف بأنها القراءة التي تعتمد فقط على رؤية الرمز، وفهم معناه وتدبره دون

تحريك الشفاه والجهر بالمقروء.(حنان مدبولي:٢٠٠٧، ص٢٥٣).

ب- أهمية القراءة الصامتة:

للقراءة الصامتة أهمية تعليمية واجتماعية كبيرة في حياة تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ حيث تتمثل أهميتها التعليمية للتلاميذ في أنها تساعدهم على التركيز في القراءة والفهم، ما أنها تأخذ وقتاً أقل من القراءة الجهرية، ولذلك فهي أسرع في الأداء، وتأخذ جهداً أقل من القراءة الجهرية حيث تتفق كل منهما في القدرة على التعرف والفهم، وتنفرد القراءة الجهرية بقدرة التلميذ على النطق. (فتحي يونس:٢٠٠٨، ص٢٨)

وإن كانت تلك أهمية القراءة الصامتة التعليمية للتلاميذ فإن لها أهمية اجتماعية تتمثل في أن التلميذ المتمكن من مهاراتها، يمكنه الاستفادة منها في مواقف حياته اليومية أكثر من القراءة الجهرية، فنادرًا ما يواجه التلميذ موقفًا يتطلب منه القراءة الجهرية، وبالتالي يزداد استخدامه للقراءة الصامتة أكثر من القراءة الجهرية، حيث تستخدم في كثير من مواقف الحياة المتنوعة؛ بهدف متابعة الأحداث العالمية والمحلية الجارية، ومتابعة المتغيرات السياسية والاجتماعية والأدبية في الوطن، وذلك من خلال قراءة الصحف والمجلات والكتب التي تتناول تلك الأحداث، أو قراءة كتاب ذي شهرة خاصة، وقراءة القصص الفكاهية، والقراءة بحثًا عن معلومات معينة، أو التماسًا لحل مشكلة، أو لتكوين رأي حول موضوع ما.

ومن خلال العرض السابق لطبيعة القراءة الصامتة متمثلًا في تعريفها وأهميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية يُستخلص أن:

١- القراءة الصامتة تقوم على عنصرين:

الأول: النظر بالعين إلى الرموز المكتوبة.

والثاني: النشاط الذهني الذي يستثيره المنظور إليه من تلك الرموز، ويؤدي في النهاية إلى إدراك وفهم المعنى في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعنى الجديد المقروء، وتكوين خبرات جديدة؛ وفهم هذه الخبرات ونقدها، ثم ترجمتها لسلوك

نافع يستفيد به القارئ في حل مشكلاته، والانتفاع بها في حياته.

٢- توجيه الاهتمام إلى التعرف البصري لدى التلاميذ وتنميته؛ ليستطيع التلاميذ

التعرف التلقائي للكلمات والجمل واستخلاص معنى المقروء بسهولة ويسر.

٣- توجيه الاهتمام بالفهم ومهاراته لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، ومنها

مهارة فهم معنى الكلمات، والتعرف على هذا المعنى من اختيارات متعددة.

٤- ضرورة الاستفادة من الخبرة السابقة للتلاميذ المتمثلة في رصد المفردات

الذي يأتي به الطفل إلى المدرسة والتي اكتسبها من حياته قبل دخول المدرسة وتنمية

تلك المفردات بما يسمح له فيما بعد من استخلاص المعنى من المقروء، حيث لا معنى

من المقروء إذا لم يستند إلى خبره ومعرفة سابقة تختلط مع الخبرة المستمدة من النص

المقروء لتوضيحه والوصول إلى معنى منه.

٥- كما يمكن تعريف القراءة الصامتة إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: " نوع

القراءة التي تعتمد على رؤية الرموز المكتوبة، والتي تمثل الحروف والكلمات و

الجمل الواردة في الأسئلة التي تقيس مهارات التعرف البصري في القراءة في

اختبار الدراسة الحالية، واستخلاص الإجابة الصحيحة لأسئلة الاختبار طبقاً

لمستويات التلاميذ".

٢- القراءة الجهرية:

يهدف عرض هذا العنصر إلى تحديد أهم أخطاء التلاميذ في القراءة الجهرية

بهدف إعداد بطاقة ملاحظة لتحديد تلك الأخطاء لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي،

بالإضافة إلى تحديد معايير الأداء المناسبة والتي يمكن مقارنة أداء التلاميذ بها في

اختبار التعرف في القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي المُعد في الدراسة الحالية،

ولتحقيق ذلك سيتم تناول مفهوم القراءة الجهرية وأهميتها، وأخطاء التلاميذ القرائية

وأ أنواعها، ومستويات القراءة وأنواعها.

وتفصيل ذلك فيما يلي:

أ- مفهوم القراءة الجهرية:

تعددت تعريفات القراءة الجهرية بتعدد الباحثين حيث تعرف بأنها التقاط الرموز المطبوعة، وتوصيلها عبر العين إلى المخ، وفهمها بالجمع بين الرمز كشكل مجرد، والمعنى المخزن في المخ، ثم الجهر بها بإضافة الأصوات واستخدام أعضاء النطق استخدامًا سليمًا، وهي فرصة للتمرين على صحة القراءة، وجودة النطق وحسن الأداء. (إبراهيم عطا: ٢٠٠٥، ص ١٧١).

وقد سميت بالقراءة الجهرية؛ لأن القارئ يجهر بأصوات الرموز اللغوية المكتوبة في النص أثناء القراءة وهي شكل خاص من أشكال التواصل اللغوي يعبر فيه القارئ شفويًا عن المعاني والأفكار والأحاسيس في النص المكتوب وينقلها إلى مستمعيه، ومهارات القراءة الجهرية هي المهارات الرئيسية للقراءة من تعرف للرموز اللغوية المكتوبة ونطقها، مهارات الجانب الميكانيكي لعملية القراءة، وكذلك فهم هذه الرموز اللغوية المكتوبة عند المستوى الأول من مستويات الفهم القرائي وهو الفهم المباشر. (محمود الناقة، ووحيد حافظ: ٢٠٠٦، ص ٢٢٩).

تمثل القراءة الجهرية تفسيرًا شفويًا لما يقرؤه الإنسان، حيث تقتضي من القارئ أن يقوم بتعرف الرموز وفهم المعاني، بالإضافة إلى تفسيره لغيره للأفكار والانفعالات التي تحتوي عليها المادة المقروءة، وبذلك فهي أكثر تعقيدًا وصعوبة من الفهم الصامت للمعنى. (مصطفى رسلان: ٢٠١٠، ص ١٥٤).

وفي ضوء ما تقدم يلاحظ أن القراءة الجهرية تتسم بارتفاع الصوت، حيث تقوم على فك الرموز الخطية وربطها بقيمتها الصوتية والدلالية، أي أنها قراءة بصوت مسموع واضح وصريح، وتتفق مع القراءة الصامتة في أن الهدف من كل منهما هو فهم المعنى من المقروء، إلا أن القراءة الجهرية تتميز عن القراءة الصامتة بضرورة رفع الصوت عند القراءة، وحتى تكون القراءة الجهرية صحيحة وجيدة ينبغي أن تتوافر فيها شروط منها:

(١) الأداء السليم: ويقوم على إخراج الأصوات من مخارجها، مع مراعاة طبيعة كل صوت من تفخيم أو ترقيق، ومن شدة أو رخاوة أو جهر أو همس، أو غير ذلك دون إهمال أو مبالغة.

(٢) مراعاة أماكن الوقف: بالوقوف على ساكن، ولفظ التاء المربوطة هاء.

(٣) التنغيم: وذلك بتلوين الصوت خلال نطق الجمل بما يتوافق مع طبيعة الدلالة، من استفهام وتعجب، أو حزن أو فرح وغير ذلك بحيث لا تكون القراءة بوتيرة واحدة، بل تتراوح ارتفاعاً وانخفاضاً، وتتغير طبقاتها بما ينسجم مع المعنى، ويعكس طبيعته، وفي ذلك ما يساعد على الفهم وتوضيح المعنى.

(٤) النبر: مراعاة مواضع النبر في الألفاظ والجمل. (وسمية العباد: ٢٠٠٦، ص ٢٨).

تلك كانت الشروط التي يجب مراعاتها عند تعليم القراءة الجهرية، والتي يجب أن تكون أمام المعلم بمثابة أهدافاً لتعليم القراءة الجهرية تلك القراءة التي لا تقل في أهميتها عن القراءة الصامتة، وخاصة لتلميذ الصف الأول الابتدائي الذي يعتمد عليها في تعلمه للقراءة، ولتوضيح أهمية القراءة الجهرية بصفة عامة، سيتم عرضها في العنصر التالي:

ب- أهمية القراءة الجهرية:

للقراءة الجهرية أهمية كبيرة لتلميذ المرحلة الابتدائية حيث تمثل نوع القراءة السائد والمناسب لتعلمه للقراءة - كما سبق ذكره - حيث يهدف تعليم القراءة الجهرية في المرحلة الابتدائية إلى ثلاثة أهداف هي: تشخيصية ونفسية واجتماعية، ويظهر التشخيص في أن المدرس يستطيع أن يضع يده على مواطن القوة والضعف لدى التلميذ القارئ، ويظهر الهدف النفسي في أن التلميذ القارئ يشعر بالثقة في نفسه حينما يقرأ جهراً مخاطباً زملاءه ومتخطياً - في الوقت نفسه - حاجز التردد والخجل والخوف تلك التي قد تقف عقبة أمام الفرد في مستقبل حياته.

كما يظهر الهدف الاجتماعي في أن التلميذ يتدرب منذ البداية على مواجهة

الجمهور، وعلى التحدث والتفاعل معهم، وهي بهذا الاعتبار إعداد الطالب لممارسة الحياة بفاعلية ونجاح، فهي تعود الثقة بالنفس، والشجاعة، واحترام آراء الآخرين، ومشاعرهم، ومناقشتهم، وإقناعهم وإبداء الرأي، والإحساس بالمسؤولية الاجتماعية، واكتساب الذوق السليم، هذا فضلاً عن إتقان النطق، والانطلاق في القراءة، والميل إليها، وتكوين الإحساس اللغوي السليم. (إبراهيم عطا: ٢٠٠٥، ص ١٧١).

ويضيف (زكريا إسماعيل: ٢٠٠٧، ص ١١٥) أن للقراءة الجهرية أهمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية تظهر في أنها طريق للتمرين على صحة القراءة، وجودة النطق وحسن الأداء؛ لأن التلميذ يخفي أخطاءه وعيوب النطق عن المعلم في حالة القراءة الصامتة، ولكن القراءة الجهرية يحاول جاهداً أن يظهر بمظهر المدرك والمستوعب لمدلولات الألفاظ ومعانيها من جهة، ونطقها بالشكل الصحيح من جهة أخرى، كما أنها وسيلة للانطلاق في التعبير عن المعاني والأفكار وذلك في الخطابة والحديث، كما يظهر عند أدائها مدى قدرة التلاميذ على تطبيق قواعد اللغة العربية ومخارج الحروف ومقاطع الجمل، فضلاً عن أنها إحدى الوسائل التي يتم بواسطتها إيصال المعاني والأفكار فيستفيد المنصت من القارئ.

وتزداد أهمية القراءة الجهرية بتعدد استخداماتها في الحياة، حيث تستخدم في مواقف عديدة منها، قراءة قطعة للآخرين، وتأييد رأي اتخذته القارئ في مناقشة من المناقشات، وإلقاء التعليمات أو الإرشادات، واسترجاع عمل من الأعمال السابقة كقراءة محاضر الجلسات، وقراءة المجلات أو الكتب للآخرين ومعهم استكمالاً للمتعة، وقراءة قطعة شعرية للاستمتاع بموسيقاها.

وتعد القراءة الجهرية من أحسن الوسائل لإتقان النطق، وإجادة الأداء، وتمثيل المعنى، وخصوصاً في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، ولذلك يجب أن يتدرب التلاميذ على القراءة الجهرية من خلال تقليد النماذج الصحيحة للقراءة الجهرية التي يقدمها المعلم لهم مع الأخذ في الاعتبار إتاحة الفرصة لكل تلميذ أن يقرأ جهراً عدداً كبيراً من النصوص المكتوبة مع تخصيص وقت طويل لتدريب التلاميذ على القراءة

الجهرية، كما يجب أن يرصد المعلم خلال القراءة الجهرية للتلاميذ الأخطاء الشائعة لديهم ويتناولها معهم بهدف علاجها، كما ينبغي أن يرصد أيضاً الأخطاء الفردية لكل تلميذ على حدة؛ لعلاجها وتصويبها.

ومن خلال ما سبق يلاحظ أن كلاً من القراءة الجهرية والقراءة الصامتة يتفقان في اعتماد كل منهما على مهارتي التعرف والفهم، كما أن الجانب الميكانيكي لعملية القراءة في القراءة الجهرية أكبر من الجانب الميكانيكي لعملية القراءة في القراءة الصامتة، حيث إن الجانب الميكانيكي في القراءة الجهرية يتضمن كلاً من تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها، بينما يقتصر الجانب الميكانيكي في القراءة الصامتة على تعرف الرموز اللغوية المكتوبة فقط.

ج- أخطاء التلاميذ في القراءة الجهرية وأنواعها:

تحتل القراءة الجهرية منزلة كبيرة في ميدان تعليم القراءة؛ لأنها من وسائل الكشف عن عيوب وأخطاء التلاميذ في أثناء القراءة، فهي تمثل الوسيلة التي تمكن المعلم من تحديد هذه الأخطاء والعمل على علاجها، وتنحصر أخطاء التلاميذ في المرحلة الابتدائية في القراءة الجهرية في نوعين هما:

(١) الخطأ في المعنى.

(٢) الخطأ في النطق.

فأما الخطأ في المعنى فهو خطأ في الأداء، وتنوع الصوت بحسب المعاني المختلفة كالدهشة والغضب والاستفهام والتعجب... الخ، وقد يخطئ التلميذ فينطق همزة الوصل همزة قطع، وبالعكس، أو يقف على متحرك في نهاية الجملة، أي أن خطأ المعنى لا يراعي فيه التلاميذ شروط القراءة الجهرية الصحيحة، وأما الخطأ في النطق فيتمثل في الخطأ في نطق الأصوات من مخارجها الصحيحة، أو الخطأ في الكلمة بتقديم بعض الحروف أو تأخيرها، أو حذفها، والخطأ في مخارج الحروف، أو إبدال حرف بآخر، أو الخطأ في حركة حرف من أحرف الكلمة. (محمد رجب: ٢٠٠٣، ص ١١٥).

وباستقراء الدراسات التي تمت في الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية فقد لاحظ (Bond. GuyL.& Other's: , 1979 , p . 82) في الدراسة التي قام بها أن سوء النطق يؤثر تأثيراً مباشراً في القراءة، نتيجة لما يسببه من خلط في الأصوات التي يسمعها الطفل والأصوات الصادرة عنه عندما يُطلب منه أثناء القراءة الربط بين الرموز المكتوبة و أصواتها.

كما توصل (Bond. GuyL.& Other's: , 1979 , p . 82) من خلال دراستهم أن طرائق تعليم القراءة التي تتطلب نطق كل حرف منفصلاً، ثم دمج الحروف معاً لتكوين كلمة، ينتج عنه صعوبات عديدة، وخاصة مع التلميذ الذي يعاني من عيوب النطق، أما الطرائق التي تعتمد على تحليل معنى و شكل الكلمة، فتساعد التلميذ الذي يعاني من عيوب النطق و تعين في تقدمه القرائي، و تشير نتائج الدراسة إلى أن عيوب النطق لا ترتبط بأداء التلميذ في القراءة الصامتة، ولكنها ترتبط بالضعف في القراءة الجهرية.

كذلك فقد حددت دراسة ثناء عبد المنعم رجب (١٩٩٤ م) بعضاً من عيوب النطق في القراءة الجهرية لدى التلاميذ في دراستها التي هدفت إلى تعرف العيوب التي تظهر في نطق تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، لوضع برنامج مقترح لعلاج هذه العيوب، حيث قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة من التلاميذ المصابين بعيوب في النطق، بلغ عددها (١٦٠) تلميذاً و تلميذة، طبقت عليهم الباحثة اختبار القراءة الجهرية المتدرج في مراحل التعليم العام، و اختبار التعبير الشفهي، و في ضوء أخطاء التلاميذ قامت بوضع برنامج علاجي مقترح، وبعد تطبيق البرنامج كان من نتائج الدراسة أن توصلت الباحثة إلى مجموعة من العيوب اللغوية المنطوقة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث تمثلت عيوب المجموعة التجريبية في: القراءة المتقطعة، و عدم القدرة على التعبير، و إبدال الحروف، و البطء في النطق، و عدم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، و تكرار الحروف، و عدم تعرف الكلمة و حذف الحروف، و انخفاض الصوت، و إضافة

الحروف، أما عيوب المجموعة الضابطة فكانت: عدم القدرة على التعبير، القراءة المنقطعة، إبدال الحروف، بطء في النطق، حذف الحروف، عدم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، عدم تعرف الكلمات، وتكرار الحروف، وإضافة حروف، وانخفاض في الصوت مرتبة حسب نسب شيوها في المجموعتين، بالإضافة إلى تحديد العيوب السابقة فقد وجدت الباحثة أن النسب المئوية لتكرار العيوب اللغوية المنطوقة للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي قد انخفضت بدرجة كبيرة.

ولسوف يتم تناول أنواع الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية بالتوضيح بهدف إعداد بطاقة ملاحظة لتلك الأخطاء في القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، وتوضيح ذلك فيما يلي:

(١) الحذف:

حيث يقوم التلميذ عن طريق الخطأ بحذف حرف أو أكثر من الكلمة، أو قد يحذف كلمة أو أكثر من الجملة، فإذا كانت الجملة (و تمتعوا بجمال الأزهار) يقرأها: (و تمتعوا بجمال الأزهار)، وبذلك فإنه حذف حرف الألف من كلمة بجمال، وكذلك (فنصبح قادرين على العمل) يقرأها: (نصبح قادرين على العمل)، وبذلك حذف الفاء من كلمة فنصبح، وقد يكون هذا الخطأ ناجماً من السرعة في القراءة، وعدم الاهتمام الكافي بالمحتوى المقروء، وقد يكون هذا الحذف نتيجة لضعف الإبصار. (فتحي على يونس: ٢٠٠٨، ص ٧٨).

(٢) الإبدال:

ويظهر هذا في إبدال التلميذ - بالخطأ - حرفاً بآخر في الكلمة، أو قد يحدث الإبدال في الكلمات بحيث يستبدل التلميذ كلمة بأخرى.

(٣) الإضافة:

فقد يضيف التلميذ بالخطأ صوتاً أو أكثر إلى الكلمة، وقد تكون الإضافة كلمة جديدة غير موجودة في الجملة إلى الجملة نفسها، فقد يقرأ التلميذ (فترسل أشعتها الذهبية) (فترسل أشعتها الذهبية)، وقد يقرأ التلميذ (استيقظ محمد من النوم نشيطاً) في

حين أن الجملة لا تشتمل على كلمة نشيطاً، وقد يرجع ذلك الخطأ إلى تعثر التلميذ في اكتسابه المهارات الأساسية التي تتطلبها مهارة القراءة في السنوات الدراسية الأولى، أو إلى ازدحام الفصول الدراسية بالتلاميذ، مما لا يتيح للمعلم الفرصة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، أو إلى السرعة غير المناسبة أثناء القراءة. (على أحمد مدكور: ١٩٩٦، ص ١٦٥).

(٤) القلب:

و يبرز هذا الخطأ في قلب الحروف، فقد يضع حرفاً مكان آخر في نفس الكلمة مثل كلمة (النوم) بدلاً من (النمو)، وقد يكون القلب الخطأ في تركيب الجملة ككل، ويقرأ (كتب محمد الدرس) بدلاً من (محمد كتب الدرس)، وقد ينجم هذا الخطأ من السرعة في القراءة، أو من عيوب في الإبصار.

(٥) التكرار:

قد يلجأ بعض التلاميذ - بالخطأ - عند القراءة إلى تكرار كلمة أو جملة، و خاصة عندما تواجههم كلمة جديدة و صعبة لم يتمكنوا من قراءتها، فمثلاً (أخذهم في زيارة إلى منتزه الخور) يتوقف التلميذ عند كلمة (منتزه) و يكرر (أخذهم في زيارة إلى .. أخذهم في زيارة إلى ..)، وقد يكون هذا الخطأ نتيجة لأسباب عضوية كاضطراب حركات العين، أو بسبب نقص الخبرة اللغوية و قلة حصيلة التلميذ من المفردات، أو عدم تمكنه من مهارات تعرف الكلمة. (فتحي على يونس: ٢٠٠٨، ص ٧٨).

(٦) القراءة البطيئة:

فبعض التلاميذ يواجه مشكلة في سرعة القراءة، فهو يقرأ ببطء شديد، حيث يقرأ الكلمة حرفاً حرفاً أو مقطعاً مقطعاً، أو يقرأ الجملة كلمة كلمة، والمفترض أن يقرأ وحدات فكرية تامة، و كبيرة، ومن هنا لا بد أن ننبه إلى نقطة هامة، وهي ألا تكون السرعة في القراءة على حساب فهم المادة المقروءة؛ لأن الهدف قراءة سريعة مصحوبة بفهم لم يقرأ.

(٧) القراءة في اتجاه خاطئ:

فقد يقرأ التلميذ الكلمة معكوسة، وقد يبرز هذا الخطأ في عدم القدرة على الحفاظ على المكان عند القراءة، فيتحول من سطر إلى سطر في اتجاه معاكس، أو يقفز إلى السطر التالي دون إكمال السطر الأول، وقد يكون السبب في هذا المظهر عيوباً بصرية أو انفعالية.

(٨) المبالغة في رفع الصوت أو خفضه أثناء القراءة الجهرية:

قد يلجأ التلميذ إلى رفع صوته أثناء القراءة الجهرية، أو خفضه بصورة لا يتمكن من سماعه، وقد يرجع ذلك إلى ضعف السمع أو خجله أو خوفه، وفي هذه الحالة لا بد أن يكون المعلم قدوة لتلاميذه فلا يبالغ في رفع صوته، أو خفضه عند القراءة، وأن ينوع في نبرات صوته بحيث يعبر عن معاني العبارات. (فتحي على يونس: ٢٠٠٨، ص ٧٦).

تلك أخطاء القراءة التي يقع فيها التلاميذ في أداء القراءة الجهرية، التي من الممكن أن يعالجها المعلم أثناء عرض الدرس في قاعة الدراسة في ضوء بعض طرق إصلاح الأخطاء التي تتمثل فيما يلي:

١- إذا كان الخطأ ناشئاً عن النطق يجب على المعلم أن يسأل أحد التلاميذ عن النطق الصحيح، ويجوز أن يقوم المعلم بنفسه بتقديم نموذج للنطق الصحيح، ثم يطالب التلاميذ بنمذجة النطق وتكراره.

٢- ضرورة مناقشة الأخطاء الجسيمة التي تؤدي إلى تغير المعنى وإهمال الأخطاء البسيطة دفعاً للسأم والملل والحرص على الوقت حتى لا يضيع جزء كبير منه في غير القراءة وفهم المعنى.

٣- مناقشة التلاميذ في الأخطاء الجماعية التي يقع فيها مجموعة من التلاميذ، بكتابة الكلمة محل الخطأ ونطق أحد التلاميذ المجيدين لها، أو نطق المعلم لها بطريقة نموذجية مع تكرار التلاميذ للنطق.

٤- مناقشة الأخطاء الناتجة عن الحركات القصيرة والطويلة بكتابة الكلمة على

السبورة مع تجزئ أصواتها ونطق كل صوت على حدة بحركته، وتجميعها دفعة واحدة مع تكرار التلاميذ وتعزيز الأسرع في النطق من التلاميذ تشجيعاً للآخرين.

وسوف تستفيد الدراسة الحالية من عرض ما سبق فيما يلي:

١- إعداد بطاقة ملاحظة أخطاء تلاميذ الصف الأول الابتدائي في ضوء أدائهم القراءة في اختبار القراءة الجهرية المعد في الدراسة الحالية.

٢- الاستفادة من أساليب إصلاح الأخطاء القرائية التي وردت سابقاً في إجراءات التدريس في برنامج تنمية مهارات التعرف والسرعة في القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي المعد في الدراسة الحالية.

٣- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، تمشياً مع ما أقرته الأدبيات التربوية من تنوع مستويات التلاميذ القرائية، وهذا ما سيتم تناوله في العنصر التالي:

د- مستويات القراءة وأنواعها:

يهدف هذا العنصر إلى تحديد معايير الأداء في القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي في ضوء ما يتناسب مع مستويات القراءة، وذلك كمعيار لتصنيف ومقارنة أداء التلاميذ في اختبار التعرف في القراءة، طبقاً لهذه المعايير، ولتحقيق هذا الهدف سيتم تناول أنواع مستويات القراءة تفصيلاً فيما يلي:

لقد فطن المفكرون العرب إلى معنى الفروق الفردية وأهميتها في بناء المجتمع، وقسموا الناس بالنسبة لأية صفة من الصفات إلى ثلاثة مستويات: الأعلى والأوسط والأدنى، إلا أن هذه الملاحظات لم تصبح علماً له أصوله ومناهجه في الدراسة والتحليل إلا حينما خضعت هذه الفروق للقياس الدقيق.

وإذا كان للعرب فضل السبق في الانتباه لأهمية الفروق الفردية، فقد ظهرت فكرة مستويات القراءة لأول مرة عام ١٩٤٣، حيث قامت بيتس بدراسة ما تم في مجال تعليم القراءة منذ عام ١٩٢٠ وحتى عام ١٩٣٠ وخرجت بمسمى جديد في ذلك الوقت هو مستويات القدرة القرائية reading ability levels حيث حددت ثلاثة مستويات للقدرة القرائية وهي: المستوى المحبط، والمستوى التعليمي، والمستوى المستقل، وذلك

بهدف تشخيص مظاهر الضعف في القراءة لدى الأطفال وتقويم وتشخيص اللغة.
(نبيل حافظ: ٢٠٠٤، ص ٩٧).

ثم تتابعت الجهود في مجال تعليم القراءة لتحديد مستويات tandard لتقويم أداء الطلاب في مدى امتلاكهم لمهارات القراءة في ضوء هذه المستويات، فتم تحديد معدلات لكل من التعرف والفهم كمكونين أساسيين للقدرة القرائية، بحيث يحدد المستوى القرائي بنسب مئوية في كل من التعرف والفهم، ويصنف في ضوءها التلاميذ والطلاب لوضعهم في الصف الدراسي المناسب لهم أو المستوى المناسب طبقاً لقدراتهم القرائية، وذلك لاختيار المواد القرائية المناسبة لمستواهم أو تقديم برامج علاجية أو إثرائية طبقاً لما تسفر عنه نتائج القياس أو التقويم.

وقد تناولت الأدبيات التربوية، (Powell,1983.p.3)، (نبيل حافظ: ٢٠٠٤، ص ٩٧)، (نصرة جلجل: ٢٠٠٥، ص ١٢)، (مقدادی، وعاشور: ٢٠٠٩، ص ٧٧) مستويات القراءة بالتحديد، وذلك بهدف تصنيف التلاميذ حسب قدراتهم القرائية في تعرف الكلمات، والفهم من حيث حدي الإتقان والخطأ طبقاً لهذه المستويات، وتمثلت تلك المستويات من الأدنى إلى الأعلى فيما يلي:

(١) المستوى المحبط:

في هذا المستوى لا يستطيع الطفل أن يقرأ بصورة مناسبة، وتظهر عليه علامات التوتر وعدم الارتياح فيشعر بالإحباط تجاه النص المقروء، ويخطئ في قراءته، فيصعب عليه قراءة النص، وتظهر صعوبة لديه في فهم هذا النص وتعرف كلماته، أي أن المستوى المحبط يصنف به الطالب إذا لم يستطع اكتساب المعلومات بفاعلية من المادة المقروءة حتى بمساعدة أو دعم الآخرين، ويحدد مستوى أداء الطلاب في هذا المستوى بحيث يتعرف التلميذ على أقل من ٩٠% من الكلمات، ويحصل على درجة أقل من ٧٠% في اختبارات الفهم القرائي.

وعلى ذلك فهذا المستوى يصنف به الطلاب الغير قادرين على فهم النص والتفاعل معه، من تقع في تصنيفه فئة الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، والتي يمثل

العسر القرائي المظهر اللغوي لها، وبالتالي لا يستطيع أي منهم الحصول على معنى من المقروء لوجود صعوبات في التعرف والفهم لديهم، و مستوى الإحباط هنا يعنى أن القراءة صعبة جداً بالنسبة للتلاميذ، وتصل الأخطاء في الكلمات فوق ٥ كلمات في كل ١٠٠ كلمة في النص، والفهم القرائي أقل من ٧٠%، والخطأ الشائع لدى المعلمين أنهم يسمحون للتلاميذ بأن يستمروا في القراءة خاصة حينما لا تكون لدى التلاميذ القدرة على تعرف المفردات المقدمة إليهم أو تعرف الثروة اللغوية المقدمة إليهم.

(٢) المستوى التعليمي:

هو المستوى الذي يحتاج فيه الطالب إلى مساعدة وتوجيه أو دعم من المعلم في معالجة كافية لقطعة معينة من النص المقروء، أي أن الطالب يستطيع أن يقرأ بصورة ملائمة مع دعم ومساعدة وتوجيه المعلم، فالنص القرائي يتحدى قدراته إلا أنه ليس صعباً عليه بتدريس المعلم ومساعدته، وفي هذا المستوى يكون التلميذ قادراً على تعرف ٩٠% من الكلمات المختارة مع فهم ٧٥% من النص المقروء على الأقل، وهذا هو المستوى المناسب لتعلم المفردات الجديدة وهو يتطلب مساعدة المعلم، ومستوى الخطأ المسموح به حينما يقرأ الطفل شفويًا من ٥:٢ أخطاء من كل ١٠٠ كلمة في النص (٩٥% قراءة صحيحة أو أكثر)، مع قدرة في الفهم تصل إلى ٨٠% على بعض الأسئلة التي تتطلب تذكرًا بسيطاً لما قرأه التلميذ، وفي هذا المستوى يحدث للتلاميذ تقدماً ملحوظاً في القراءة، فالتلاميذ الذين يحاولون أن يقرأوا ليقبلوا من أخطائهم سرعان ما يصلون إلى هدفهم.

(٣) المستوى المستقل:

هو مستوى القراءة الأساسي الذي يستطيع فيه الطالب معالجة المواد المكتوبة والتفاعل معها بقراءتها بسهولة تعرفاً وفهماً بدون دعم أو مساعدة، ويدل هذا المستوى على القدرة على توظيف القراءة كنشاط محبب لدى الطلاب، فيقرأ طبقاً لميوله واختياراته الشخصية، كما يستطيع إعداد واجباته وتكليفاته دون مساعدة وب نفسه. وبوصول الطالب إلى المستوى المستقل في القراءة يكون قد اكتسب القدرة على

تعرف الرموز بحيث يكون قادرًا على التعرف على الكلمات بنسبة أكثر من ٩٩%، وفهم على الأقل ٩٠% من النص المقروء والذي يظهر في إجابة الطالب على أسئلة تقيس قدرته على فهم الكلمات والجمل طبقًا لمستوى قدرته على الفهم من النص المقروء ويكون قادرًا على القراءة بمفرده دون مساعدة، كما يكون قادرًا على اختيار المادة القرائية التي تستهويه ويميل إليها ويتفاعل معها، ومستوى الخطأ المسموح به حينما يقرأ الطفل شفويًا يقع التلميذ في خطأ واحد أو أقل في كلمة من كل ١٠٠ كلمة من النص المقدم إليه مع نسبة ١٠٠% في الدقة في الفهم في الإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالمواد المقروءة التي قدمت له، وفي هذا المستوى ينبغي أن يكون التلميذ قادرًا على قراءة النص في سهولة ويسر دون الاعتماد على المعلم.

جدول رقم (٤) يوضح مستويات القراءة ووصف كل منها ومعايير إتقان التعرف والفهم، والخطأ في كل منهما في كل مستوى من مستويات القراءة.

المستوى	الوصف	حد تعرف المفردات		حد الفهم	
		حد الإتقان	حد الخطأ	حد الإتقان	حد الخطأ
الاستقلال	أصعب مستوى من النصوص القرائية التي يستطيع التلميذ قراءتها بسهولة و سرعة دون مساعدة.	٩٩% فأكثر	واحدًا أو أقل	٩٠% فأكثر	لا يوجد
التعليمي	النصوص التي يستطيع القارئ قراءتها مع بعض الصعوبات التي تتطلب مساعدة و تعليمًا.	٩٥% فأكثر	٢:٥ أخطاء في كل ١٠٠ كلمة	٧٥% فأكثر	٢٠% فأكثر
الإحباط	النصوص التي يفشل التلميذ في قراءتها أو تكثر فيها الأخطاء والتوقفات إلى درجة تحبط التلميذ.	أقل من ٩٠%	فوق ٥ كلمات في كل ١٠٠ كلمة	أقل من ٥٠%	أقل من ٣٠%

ومن خلال العرض السابق لمستويات القدرة القرائية للمهارتين الأساسيتين بها وهما التعرف والفهم القرائي تتبنى الدراسة الحالية النسب السابقة لمستويات القراءة كمعيار لتصنيف مستويات تلاميذ الصف الأول الابتدائي طبقاً لأدائهم في اختبار التعرف في القراءة، وتصنيف أخطاء التلاميذ طبقاً لمعيار الخطأ الوارد في الجدول السابق.

ومن خلال ما سبق عرضه يمكن استخلاص بعض أسس تعليم القراءة التي يمكن مراعاتها عند إعداد برنامج الدراسة الحالية، وهي:

١- ضرورة أن تبدأ برامج تعليم القراءة بأنشطة شفوية لتنمية المفردات الشفوية لدى التلاميذ، يتبعها قراءة نموذجية للمعلم لبعض الجمل التي تترابط فيما بينها لتكون معنى يستخلصه التلاميذ شفهيًا من خلال مناقشة المعلم معهم.

٢- ضرورة تدريب التلاميذ على مهارات القراءة الجهرية؛ وذلك لأهميتها في تشخيص نقاط القوة والضعف في القراءة لدى التلاميذ وتنمية ثقة هؤلاء التلاميذ في أنفسهم وتشجيع تواصلهم مع زملائهم.

٣- ضرورة أن يقدم المعلم نموذج يحتذى به التلاميذ في القراءة الجهرية، يراعي فيه المعلم صحة القراءة وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، مع تدريب التلاميذ على القراءة الجهرية لتشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم والعمل على تنمية نقاط الضعف، وتدعيم نقاط القوة لديهم.

٣- ضرورة مراعاة الجانب النفسي للتلاميذ أثناء القراءة الجهرية، فلا يقوم المعلم بتصحيح الأخطاء القرائية الفردية أمام التلاميذ حتى لا يعوق ذلك التلميذ من التقدم في القراءة، ويصيبه بالخجل والنفور من محاولة القراءة مرة ثانية، على أن تعالج الأخطاء الشائعة بين التلاميذ في القراءة الجهرية أمام جميع التلاميذ.

٤- ضرورة تنويع الأنشطة القرائية ببرنامج القراءة ليشتمل على أنشطة للقراءة الجهرية وأنشطة أخرى للقراءة الصامتة في ضوء النسب المخصصة لكل من القراءة الجهرية والقراءة الصامتة من الزمن المخصص لبرنامج تعليم القراءة في الصف

الأول الابتدائي.

وبعد عرض تصنيف القراءة من حيث الشكل العام من صامتة، وجهرية وأهمية كل منها، واستعراض الأخطاء القرائية للتلاميذ في القراءة الجهرية، وتناول مستويات القراءة، يمكن أن يتم تناول أهداف تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية، تلك الأهداف التي تمثل منبعًا ثريًا لتحديد مهارات القراءة، مما يحتم تناول أهداف تعليم القراءة ومعاييرها بالمرحلة الابتدائية؛ وهذا ما سيتم تناوله في العنصر التالي:

رابعاً: أهداف ومعايير تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية:

تعد القراءة المهارة الأولى التي يدخل بها التلميذ عالم المعرفة والاستيعاب عن طريق المادة المكتوبة، وتبثق أهداف تعليم القراءة من أهداف تعليم اللغة العربية، حيث تحدد لكل فرع من فروع اللغة العربية أهدافاً عامة وأهدافاً خاصة، فالأهداف العامة تعم الفرع كله من جهة فائدته للمتعلم، وتربية المهارات الأساسية، أو الملكات أو القدرات لديه، أما الأهداف الخاصة فتتصب على كل وحدة أو موضوع يستفيد منها المعلم في تحديد الأهداف الإجرائية التي يعمل على تحقيقها من خلال خطوات الدرس أو الموضوع محور الحصة أو الفترة.

ولأهمية الأهداف العامة والأهداف الخاصة للغة العربية في المرحلة الابتدائية، والتي تمثل مصدراً هاماً لتحديد مهارات القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي؛ سيتم تناولها بالعرض متبوعة بأهداف تعليم القراءة في الصف الأول الابتدائي، ثم تبع بمعايير تعليم القراءة في الصف الأول الابتدائي بهدف تحديد مهارات القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي وتفصيل ذلك فيما يلي:

١- الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في التعليم الابتدائي:

أ- أن يكتسب التلميذ مهارات اللغة الأساسية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة).

ب- أن يستخدم مهارات القراءة والكتابة في مناشط الحياة اليومية بفهم وسرعة ودقة.

ج- أن يعتز بلغته العربية، اللغة القومية، لغة القرآن الكريم، والحضارة العربية.
د- أن يستخدم اللغة العربية الفصحى الميسرة أداة للتواصل والتعبير عن أفكاره ومشاعره وخبراته.

هـ- أن تتمو قدرة التلميذ على التفكير السليم والفهم، والتحليل والتفسير والتذوق من خلال الاستخدام للأنشطة اللغوية.

و- أن يعتاد القراءة الحرة بالرجوع إلى مصادر المعرفة بنفسه وارتياد المكتبة.
ز- أن يكتسب مهارات القراءة الجهرية وحسن التعبير عما تحمله الكلمات المقروءة مشاعر وأحاسيس.

ح- أن يكتسب مهارات القراءة الصامتة من سرعة ودقة وفهم، وأن يحسن الاستماع إلى الغير ويفهم ما يقال ويراعى آداب الحديث والحوار.

ط- أن يعبر التلميذ كتابة عن متطلبات الحياة اليومية ومشاعره وأحاسيسه باللغة العربية للصحيحة، مراعيًا سلامة الهجاء وقواعد الإملاء والترقيم وصحة الأسلوب ووضوح الخط وجماله.

ك- أن يوظف القواعد النحوية توظيفاً سليماً في قراءته واستماعه وحديثه وكتابته.

٢- الأهداف الخاصة بتعليم اللغة العربية في الصف الأول الابتدائي:

يتم صياغة الأهداف الخاصة بتعليم اللغة العربية في الصف الأول الابتدائي اعتماداً على الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية السابقة على أن يراعى في صياغتها مناسبتها لمستويات التلاميذ العقلية والعمرية، ومراحل نموهم ومطالبهم في هذه المرحلة، وعلى ذلك فقد حددت (وزارة التربية والتعليم: ٢٠١٣) الأهداف الخاصة بتعليم اللغة العربية طبقاً لفنونها كما يلي:

أ- الاستماع:

- (١) أن يقلد أصوات الطيور والحيوانات في بيئته.
- (٢) أن يلتفت إلى المتكلم أثناء الاستماع ويفهم ما يقوله.
- (٣) أن يميز كلمة مختلفة في أصواتها من بين عدة كلمات على وزن واحد.

- (٤) أن ينفذ ثلاث تعليمات مرتبة حسب استماعه إليها.
- (٥) أن يميز كلمة مختلفة في أصواتها من بين عدة كلمات مختلفة معها في البداية والنهاية.

- (٦) أن يميز بين أصوات الحروف حين يسمعها.
- (٧) أن يميز الحروف المتقاربة في الصوت.
- (٨) أن يميز بين الحركات القصار والطوال المسموعة.
- ب- التحدث:

- (١) أن يستخدم اللغة العربية الصحيحة في جمل قصيرة.
- (٢) أن يكتسب القدرة على حكاية القصة المبسطة.
- (٣) أن يقدم التلميذ نفسه للآخرين.
- (٤) أن يستخدم العبارات المناسبة في مواقف ومناسبات (الأعياد...زيارات المرضى).

- (٥) أن يعود النطق العربي السليم.
- (٦) أن يصف شيئاً في منزله أو فصله.
- ج- القراءة:

- (١) أن يتعرف الكلمات عن طريق الصور.
- (٢) أن يتعرف أصوات الحروف وأشكالها.
- (٣) أن يتعرف الحركات القصار وينطقها.
- (٤) أن يكون كلمات من حروف سبق تجريدها.
- (٥) أن يتعرف الكلمات والجمل القصيرة المقدمة إليه.
- (٦) أن يتعرف الكلمة من خلال الجملة البسيطة.
- (٧) أن يتعرف الحرف الساكن والحرف المشدد والمد.
- (٨) أن يميز بين الحروف المتشابهة في النطق والكتابة.
- (٩) أن يميز بين الحركات القصار والطوال.

- (١٠) أن يتعرف كلمات فيها اللام الشمسية والقمرية وينطقها.
- (١١) أن تزداد ثروته اللغوية بنحو ٣٠٠ كلمة من بيئته.
- (١٢) أن يقرأ مجموعة من الجمل في حدود.
- (١٣) أن يميل إلى القراءة من خلال ما يقدم له.
- د- الكتابة:
- (١) أن يكتب الحروف والكلمات العربية من اليمين إلى اليسار.
- (٢) أن يتعود الجلسة الصحيحة عند الكتابة وإمساك القلم بطريقة سليمة.
- (٣) أن يكتب اسمه وأسماء من يحيطون به.
- (٤) أن يرسم الحروف بأشكالها ومواقعها المختلفة.
- (٥) أن يرسم الكلمات مع ضبطها بالحركات القصيرة ويكتب الحركات الطويلة (الألف - الواو - الياء)
- (٦) أن يكون كلمات من الحروف، ومن الكلمات جملاً.
- (٧) أن يكمل الحرف الناقص في الكلمة.
- (٨) أن يكتب حرفاً مشتركاً في عدة كلمات في مواقع مختلفة.
- (٩) أن يتعود الكتابة بخط واضح (النسخ).
- (١٠) أن يكتب الكلمات التي بها (أل) القمرية، أو الشمسية.
- (١١) أن يتعود وضع النقط فوق أو تحت الحروف المنقوطة.
- (١٢) أن يميز بين الحروف المتشابهة في النطق والكتابة.
- (١٣) أن يكتب كلمات بها حروف عليها سكون أو شدة أو تنوين بأنواعه.
- (١٤) أن يكتب كلمات وجملاً قصيرة بطريقة الإملاء المنقول والمنظور.
- (١٥) أن يكتب كلمات وجملاً قصيرة مما درسه (إملاءً اختبارياً).
- (١٦) أن يكتب جملاً قصيرة في حدود خمس كلمات في التعبير عن مشاهداته وخبراته بعالم الطفل وبيئته.
- (١٧) أن يستخدم من علامات الترقيم النقطة، والفاصلة.

(١٨) أن يحاكي رسم الكلمات والحروف المدونة في الكتاب المدرسي، وكراسات التدريبات.

في ضوء التوجهات الحديثة لتعليم اللغات بالاعتماد على المعايير، فقد تم وضع مجموعة من المعايير القومية لتعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام، بدءًا من الصف الأول الابتدائي إلى نهاية الصف الثالث الثانوي، مع التركيز على المهارات اللغوية الرئيسية، الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، مع الوضع في الاعتبار البيئة اللغوية ومكونات اللغة من أصوات، ومفردات، وتراكيب، ودلالات، كما يلاحظ أن كل معيار من المعايير الخاصة بالمهارات اللغوية يندرج تحته مجموعة من المؤشرات الخاصة التي توضح ما يتوقع أن يصل إليه التلميذ بعد الانتهاء من المرحلة التعليمية أو الصف الدراسي. (مصطفى رسلان، ٢٠١١، ص ٣٢).

وفي ضوء ذلك سيتم عرض معايير تعليم القراءة الخاصة بتلاميذ الصف الأول الابتدائي كما وردت في معايير (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: ٢٠٠٥، ص ١٥ - ص ٣٦)، وفي معايير (وزارة التربية والتعليم: ٢٠٠٨، ص ١٥)، وما حدده كل من (على مذكور، ورشدي طعيمة: ٢٠٠٩: ص ٩١ - ص ٩٥) من معايير لتعليم القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي ضمن الوثيقة الإقليمية لمناهج تعليم وتعلم اللغة العربية، وهذا العرض يهدف إلى تحديد بعض مهارات القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، وتفصيل ذلك فيما يلي:

حددت (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: ٢٠٠٥، ص ١٥ - ص ٣٦) معايير ومؤشرات تعليم القراءة بالمراحل التعليمية المختلفة؛ ومنها المرحلة الابتدائية، حيث تمثلت معايير ومؤشرات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية فيما يلي:

المعيار الأول: تعرف الحروف والكلمات والجمل.
المؤشرات:

١ - يحدد التلميذ حرفاً سمع صوته أو اسمه من بين مجموعة من الحروف.

٢- يتعرف الحرف الأول من اسم الشيء بقريضة صورته من بين مجموعة حروف.

٣- يتعرف الحركات القصيرة الثلاث (الشكل).

٤- يتعرف الحركات الطويلة (المد).

٥- يميز بين الحروف المتشابهة في رسمها (س ش ص ض ع غ...).

٦- يلون الحرف الممدود في كلمة بلون مخالف.

٧- يتعرف حرفاً تكرر في مجموعة من الكلمات.

٨- يضع علامة السكون على الحرف الساكن في كلمة.

٩- يضع خطأً تحت الحرف المنون في كلمة.

١٠- يحدد الحرف المشدد في كلمة تحدد له.

١١- يتعرف الحروف التي تنطق ولا تكتب مثل (اللام الشمسية - حرفا المد في طه، هذا، ولكن.....).

١٢- يميز اللام الشمسية من اللام القمرية في كلمات تحتويها.

١٣- يكمل حرفاً في كلمة تنقصه.

١٤- يفرق بين التاء المربوطة (مدرسة)، والتاء المفتوحة (بنت).

١٥- يفرق بين التاء المربوطة (نجاه)، والهاء التي في أصل الكلمة (جاه).

١٦- يفرق بين التاء المربوطة (طاعة)، وهاء الضمير (أطاعه).

١٧- يصل بين الكلمة والصورة الدالة عليها.

١٨- يصل بين الكلمة ومثيلتها.

١٩- يستخرج الكلمة المطلوبة من بين ثلاث كلمات.

٢٠- يميز بين الكلمات القريبة في الشكل (جمل - حمل).

٢١- يكمل كلمة ناقصة في جملة.

٢٢- يميز الكلمة التي لا تنتمي إلى السياق في جملة.

٢٣- يميز كلمة من بين عدة كلمات متشابهة في الرسم مختلفة في المعنى.

- ٢٤- يتعرف كلمات ليكون منها جملاً .
- ٢٥- يحلل الكلمة إلى حروف.
- ٢٦- يتعرف الجمل بالصور الدالة عليها.
- ٢٧- يصل بين الجملة ومثيلتها.
- ٢٨- يصل بين الجملة والصورة الدالة عليها من بين مجموعة من الصور .
- المعيار الثاني: فهم النص المقروء فهماً عاماً بمستويات:
- (فهم السطور، وفهم ما بين السطور، وفهم ما وراء السطور)
- المؤشرات:
- ١- يحدد التلميذ دلالة الكلمات المقدمة إليه.
 - ٢- يجيب عن سؤال حول جملة قرأها.
 - ٣- يحدد معنى بعض الكلمات باستخدام استراتيجيات متنوعة، مثل: السياق -
الترادف.
 - ٤- يحدد معنى الجمل والتراكيب الجديدة مستعيناً بالسياق.
 - ٥- يحدد المعنى العام من النص.
 - ٦- يلخص المعنى العام للنص.
 - ٧- يقترح عنواناً للنص المقدم.
 - ٨- يحدد دلالة بعض المصطلحات المرتبطة بالمواد الدراسية الأخرى.
 - ٩- يكمل لعبة كلمات متقاطعة تتناسب ومستواه القرائي .
 - ١٠- يجيب بكلمات من عنده عن معلومات قرأها في النص.
 - ١١- يجيب عن سؤال حول نص قرأه.
 - ١٢- يتبع تعليمات مكتوبة بسيطة.
- المعيار الثالث: فهم النص المقروء فهماً ناقداً:
- المؤشرات:
- ١- يحدد التلميذ صفات الشخصيات في قصة قرأها (خيرة، شريرة، مأكرة..).

- ٢- يصنف الأشخاص أو الأشياء أو الأحداث بناء على معايير معطاة.
- ٣- يحكم على صلاحية أغذية ومعلبات وأدوية بقراءة تاريخ الإنتاج وتاريخ انتهاء الصلاحية.
- ٤- يفرق بين الشخصية الحقيقية، والخيالية التي تصورها الحكايات وأفلام الكرتون.

المعيار الرابع: فهم النص المقروء فهماً تذوقياً:
المؤشرات:

- ١- يحدد التلميذ أحب الشخصيات في الموضوع، ويبرر ذلك في كلمات محددة.
- ٢- يفضل كلمة على كلمة؛ لمناسبتها لسياق محدد.
- ٣- يتعرف المعنى الحقيقي والمجازي لبعض الكلمات التي تناسبه.
- ٤- يختار الجمل الأكثر جمالاً في التعبير عن معنى معين .
- ٥- يختار الجمل الأكثر دقة في التعبير عن معنى معين.
- ٦- يختار الجمل الأكثر قدرة على وصف شعور معين.
- ٧- يستجيب للإيقاع الموسيقي للأناشيد والأغاني.

المعيار الخامس: فهم النص المقروء فهماً إبداعياً:
المؤشرات:

- ١- يؤلف التلميذ قصة مبسطة تناسب مستواه على نسق قصة قرأها.
- ٢- يضيف عنده وقائع أو أحداث تناسب سياق قصة قرأها.
- ٣- يذكر فكرة جديدة لم ترد بالمقروء لمساعدة إحدى الشخصيات، أو الإيقاع بها.
- ٤- يقترح أسباباً من عنده تناسب سنه؛ تبرر حادثة في قصة قرأها.

المعيار السادس: قراءة النص قراءة جهرية صحيحة:
المؤشرات:

- ١- ينطق التلميذ الأصوات العربية نطقاً صحيحاً.
- ٢- ينطق أصوات الحروف في مواضع مختلفة من الكلمة.

٣- ينطق أصوات الحروف في مواضع مختلفة من الكلمة باستخدام الحركات القصيرة الثلاث.

- ٤- يميز نطقاً بين الأصوات القريبة في المخرج.
 - ٥- يميز نطقاً بين الحروف التي تنطق ولا تكتب (هذا، هذه، هؤلاء.....).
 - ٦- يميز نطقاً بين الحروف التي تكتب ولا تنطق (اللام الشمسية، ...).
 - ٧- ينطق الكلمات دون حذف حرف.
 - ٨- ينطق الكلمات دون إضافة حرف.
 - ٩- ينطق الكلمات دون إبدال حرف مكان آخر.
 - ١٠- ينطق الكلمات دون تكرار.
 - ١١- ينطق الكلمات نطقاً صحيحاً بضبط حروفها .
 - ١٢- ينطق الجمل نطقاً صحيحاً دون إضافة كلمات.
 - ١٣- ينطق الجمل نطقاً صحيحاً دون حذف كلمات.
 - ١٤- ينطق الجمل نطقاً صحيحاً دون إبدال كلمات.
 - ١٥- ينطق الجمل نطقاً صحيحاً دون تكرار كلمات.
 - ١٦- ينطق كلمات تشتمل على الحروف المشددة .
 - ١٧- يتابع القراءة من نهاية السطر إلى بداية الذي يليه دون حركات ارتدادية.
 - ١٨- يقرأ في جمل تامة ولا يقرأ كلمة – كلمة.
 - ١٩- يقف بالسكون في نهايات الجمل.
- المعيار السابع: قراءة النص قراءة جهرية معبرة عن المعنى:
المؤشرات:

- ١- يقرأ التلميذ نشيداً محافظاً على الموسيقى والوزن.
 - ٢- يقرأ جهرًا الأساليب المختلفة معبرًا عن الموقف (استفهام، تعجب، أمر).
- لقد حددت (وزارة التربية والتعليم: ٢٠٠٨، ص ١٥) مجموعة من المعايير التي يجب أن تتوافر في تلميذ الصف الأول الابتدائي بعد دراسته لمقرر القراءة والتي

تمثلت فيما يلي:

المعيار الأول: معرفة الحروف والكلمات والجمل العربية ونطقها نطقًا صحيحًا،

بحيث:

١- يحدد العلاقات بين الأصوات والحروف العربية وأشكالها.

٢- يتعرف الحروف في مواضع مختلفة من الكلمة.

٣- يتعرف نطق الحروف مع الحركات الثلاث من خلال كلمات.

٤- يحدد معاني الكلمات.

المعيار الثاني: فهم النص المقروء فهما جيدًا، بحيث:

١- يحدد الأفكار الرئيسية في المقروء .

٢- يحدد معاني الكلمات في المقروء.

بالإضافة إلى المعايير السابقة للقراءة فقد حدد (على مذكور، ورشدي

طعيمة: ٢٠٠٩: ص ٩١- ٩٥) معايير القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من

المرحلة الابتدائية كما يلي:

المعيار الأول: تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها نطقًا صحيحًا.

المؤشرات:

١- يميز بين حروف الهجاء بكل أشكالها ويسمّيها.

٢- يربط بين الصوت والحرف نطقًا.

٣- يميز الحركات القصيرة والحركات الطويلة .

٤- يصل بين الكلمات وصورها المطبوعة.

٥- يقرأ جملاً بسيطة ذات معنى.

٦- يميز في قراءته بين الجمل الاستفهامية والجمل المنفية.

٧- يستخدم السياق لفهم معاني الكلمات والجمل.

٨- يختار كلمات مناسبة لإكمال الجمل.

٩- يعرف الغرض من التعليمات والإرشادات المكتوبة .

- ١٠- ينوع إيقاع القراءة الجهرية.
- ١١- يقرأ جملاً بسيطة تعبر عن أحداث وخبرات حقيقية.
- ١٢- ينطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة .
- ١٣- ينطق الكلمات والجمل نطقاً صحيحاً .
- ١٤- يقرأ جهراً مراعيًا علامات الترقيم.
- ١٥- يتعرف بعض الكلمات المترادفة في المعنى .
- ١٦- يفهم بعض المترادفات والمتضادات الشائعة .
- ١٧- يقرأ جملاً في سياقها مراعيًا الضبط لکلماتها.
- ١٨- يقرأ فقرة كاملة ونصاً قصيراً مضبوطاً.
- ١٩- يقرأ مراعيًا علامات الترقيم.
- ٢٠- يقرأ بسرعة مناسبة .
- ٢١- يقرأ مراعيًا صحة الوصل وسلامة الوقف.
- ٢٢- يقرأ لتفضيله جملة على أخرى في موقف معين.
- ٢٣- يقرأ قراءة صامتة بسرعة مناسبة.
- ٢٤- يميز بين الحقيقة والخيال والرأي عند القراءة .
- ٢٥- ينوع في قراءته لجذب انتباه المستمع.

المعيار الثاني: فهم الموضوع المقروء:

المؤشرات:

- ١- يقرأ الصور والرسوم مستنتجاً المعنى المقصود منها.
- ٢- يحدد العناصر الأساسية في الحكاية .
- ٣- يستخدم السياق لفهم المعنى للكلمات الجديدة .
- ٤- يربط بين الأسباب والنتائج في النص المقروء.
- ٥- يعبر عن رأيه فيما قرأ.
- ٦- يقرأ معبراً عن علامات الترقيم.

٧- يصل بين الكلمات المطبوعة وصورها.

٨- يختار كلمات مناسبة لإكمال الجمل.

المعيار الثالث: نقد الموضوع المقروء:

المؤشرات:

١- يميز بين أشكال المقروء كالأناشيد والحكايات.

٢- يميز بين الواقع والخيال فيما يقرأ.

٣- يحترم الرأي الآخر ويقدره.

٤- يميز بين الجمل الاستفهامية والمنفية.

٥- يعلل لتفضيله جملة على الأخرى.

ومن خلال العرض السابق لأهداف اللغة العربية وأهداف ومعايير تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية والصف الأول الابتدائي، وبالمقارنة بينها يتضح اشتغالها على معظم الأهداف التي نصت عليها الأدبيات التربوية، حيث اشتملت على جميع مجالات الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية، كما تناولت معظم مهارات القراءة الجهرية والصامتة، واحتوت تلك الأهداف على مهارات تعرف الحرف والكلمة والجملة والتي سيستفيد منها البحث الحالي في إعداد قائمة مهارات التعرف في القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

وبعد، فقد تمَّ عرض أهداف ومعايير تعليم القراءة المبتدئة في الصف الأول الابتدائي، وسوف يتمُّ تناول مراحل تعليم القراءة في العنصر التالي:

خامساً: مراحل تعليم القراءة:

يمثل تعليم القراءة عملية تتم في مراحل خلال النمو العام للمتعلم، حيث أن الوصول للمتعلم إلى مرحلة القراءة الناضجة والتي تمثل أعلى مستويات تعليم القراءة يمر بمراحل متدرجة ومتطورة، تتدرج مع النمو المتكامل للطفل، وترتقي في تطورها باكتساب الخبرات المعرفية، ثم ممارستها في سلوكه المتنامي صعوداً، للوصول إلى القدرة الذاتية دونما حاجة إلى مرشد أو معين؛ وقد تناولت الأدبيات التربوية (حسن

شحاتة: ٢٠٠٤، ص ١٣٥ - ص ١٣٧)، (مصطفى رسلان: ٢٠٠٥، ص ٧٦ - ص ٧٧)، (فتحي يونس: ٢٠٠٨، ص ٢٤٥ - ص ٢٤٦) مراحل تعليم القراءة، ورصدت هذه المراحل بتنظيم منهجي يقوم على التدرج الصفّي والزمني طبقاً لأعمار الطلاب يتم تناوله فيما يلي:

١ - مرحلة الاستعداد لتعليم القراءة: وتستغرق هذه المرحلة السنوات الأولى التي تسبق الالتحاق بالمدرسة الابتدائية (رياض الأطفال) والشهور الأولى من السنة الأولى في المدرسة الابتدائية، وقد تتأخر قليلاً لدى بعض التلاميذ (أي من سن ٤: ٦ سنوات)، وتهدف إلى مساعدة التلاميذ على اكتساب الخبرات المباشرة، وإعدادهم نفسياً ومعنوياً للتعامل مع الصفحة المطبوعة، وإثارة شغفهم إلى تعلم القراءة، وللأسرة دور مهم في هذه المرحلة في عمليه إعداد الطفل، وذلك بتوجيه نشاط الطفل اللغوي وتنمية حصيلته من المفردات والجمل والتراكيب وتشجيعه على التحدث للتعبير عن نفسه وإشراكه في الحوار والمناقشة بتوفير ما يمكن أن يسهم في تنمية استعداد الطفل للقراءة.

٢ - مرحلة البدء في تعلم القراءة: وتستغرق هذه المرحلة الصف الأول الابتدائي أي في سن سبع سنوات، وتهدف إلى تدريب الطفل على مهارتي النطق والتعرف، حيث يتم تدريب الطفل على تعرف الكلمة ونطقها بطريقة صحيحة، والتعرف عليها من خلال سياق الدرس الذي وردت فيه، كذلك تعلم الحروف، وأصواتها، وتجربتها وتتبع أهميه هذه المرحلة؛ بأنها المرحلة التي تتكون فيها العادات الأساسية في القراءة.

٣ - مرحلة السيطرة على المهارات الأساسية للقراءة: وتستغرق هذه المرحلة الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية؛ أي في سن السابعة والثامنة، وفيها يتم السيطرة على المهارات الأساسية للقراءة، وهي التعرف والفهم بمستوياته المناسبة لقدرات التلاميذ، والنطق والسرعة المناسبة، حيث يتضمن معرفة الحروف والكلمات؛ لتكوين الجمل، والسرعة في القراءة الجهرية، والقدرة على مزج الكلمات بعضها ببعض، وفهم الكلمات في القراءة الصامتة، وفي هذه المرحلة يحاول التلميذ أن يقرأ كتباً أخرى إلى جانب كتب المدرسة.

٤ - مرحلة التوسع في القراءة: وتستغرق هذه المرحلة الجزء الأخير من المرحلة الابتدائية (أي من سن ٩: ١١) وهى مرحلة القراءة للتعليم كبديل للمراحل السابقة، والتي كانت تهدف إلى تعلم القراءة، أو تعلم لتقرأ، وذلك بالتركيز على الربط بين الكتابة والكلام أى اللغة الشفوية، أما في هذه المرحلة فيكون التركيز على الربط بين الكتابة والأفكار التي يتضمنها المحتوى للمرحلتين السابقتين حيث يتعلم ليقراً، وتهدف إلى التدريب على مهارات فرعية، حيث تُعد امتداد للمرحلة السابقة، ولكنها تتميز عنها بالتقدم السريع في اكتساب العادات الأساسية في القراءة، حيث ينمو الشخص بالقراءة ويسيطر التلاميذ على مهارات الفهم، في التعرف على الكلمات، و الطلاقة في القراءة الجهرية، كما تزداد سرعة القراءة الصامتة، وتصبح القراءة عادة فيقبلون على قراءة القطع السهلة، وعلى الكتب الأدبية المبسطة، وفي نهاية هذه المرحلة تنمو القدرة اللغوية للتلاميذ بشكل كبير، مما يعينهم على فهم القطع الأدبية المقروءة؛ فينمو لديهم الميل والرغبة في القراءة، والبحث عن مواد جديدة للقراءة.

٥ - مرحلة الصقل والمراجعة والتهذيب: وتستغرق المرحلة الإعدادية من سن (١٢: ١٥) سنة، حيث تتم فيها مساعدة الطلاب أكثر على القراءة في المواد الدراسية الأخرى، وتحديد مشكلات القراءة، والعمل على مواجهتها، وفتح مجال أكثر للقراءة الواسعة في المجالات المختلفة، وإعطاء فرص مختلفة للطلاب للقراءة العلاجية و التصحيحية، كما تهدف إلى زيادة قدرة التلاميذ على الفهم، والنقد، والتفاعل مع المادة المقروءة، وزيادة كفاءة القراءة الصامتة، وإتقان مهارات القراءة الجهرية، وتوسيع ميول التلاميذ للقراءة، ورفع مستوى أذواقهم، واكتسابهم مهارة استخدام الكتب، ومصادر المعلومات، ويظهر في تلك المرحلة اهتمام التلاميذ باستعمال القدرات التي اكتسبوها، والتي يفترض نضجها في نهاية هذه المرحلة، بحيث يظهر أثر هذا النضج في قراءة كثير من المواد المتنوعة، وهذا يتفق مع ما يقدم لهم في مناهج تلك المرحلة، حيث تأخذ المواد في التنوع والتفريع، مما يجعل الفرصة متاحة أمام التلاميذ لقراءة موضوعات متنوعة.

٦- مرحلة النضج القرائي: وبنهاية المرحلة الإعدادية؛ يصل التلاميذ إلى النضج في القدرة القرائية ومهارتها، حيث تبدأ مرحلة جديدة تعتمد على المراحل الخمس السابقة؛ وهي ما تقابل المرحلة الثانوية في مصر أي من (١٦: ١٨ سنة) حيث يكون الطالب قد وصل إلى مرحلة النضج في مهارات القراءة وما يندرج تحتها من مهارات؛ تمكنه من التوسع والانطلاق في القراءة الحرة، واختيار ما يناسبه منها، حيث يتقن مهارات القراءة الصامتة، فيقرأ لأغراض خاصة فتتوسع أذواق القراءة وترقى، وتزداد الكفايات الخاصة باستخدام مصادر المعلومات للوصول إلى التعامل مع الكتب، والمراجع المختلفة والانطلاق في القراءة الحرة واختيار ما يناسبه منها، مستخدماً القراءة الصامتة في قراءته، والتي تعتبر أنسب أنواع القراءة لهذه المرحلة. وبعد العرض السابق لمراحل تعليم القراءة، يلاحظ أن الدراسة الحالية تختص بالمرحلة الثانية من مراحل تعليم القراءة وهي مرحلة البدء في تعلم القراءة، بحيث يجب مراعاة خصائصها عند إعداد برنامج الدراسة الحالية، بالإضافة إلى اختيار تحديد إجراءات التدريس بمدخل الوعي الصوتي بما يتناسب مع خصائص المرحلة، مع إضافة مميزات مداخل تعليم القراءة الأخرى التي تتناسب مع المدخل المستخدم وخصائص المرحلة؛ للاستفادة بها في إعداد برنامج الدراسة الحالية وهذا ما سيتم تناوله في العنصر التالي:

سادساً: مداخل تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية:

يهدف هذا العنصر إلى استخلاص بعض أسس بناء برنامج لتنمية مهارات التعرف والسرعة في القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، تلك التي تستخلص من مداخل تعليم القراءة، ولتحقيق هذا الهدف سيتم تناول مداخل تعليم القراءة، وما يندرج تحت كل منها من طرق لتعليم القراءة للمبتدئين مبيناً مفهوم كل منها ومميزاته، وعيوبه، سعياً لاستخلاص ما يمكن أن يفيد الدراسة الحالية منها، وتفصيل ذلك فيما يلي:

تتعدد مداخل تعليم القراءة في المدارس الابتدائية، ولقد حدد الباحثون مداخل

تدريس القراءة للمبتدئين من تلاميذ المرحلة الابتدائية والتي تعد من أشد مراحل التعليم خطورة وحساسية، وذلك لما يترتب عليها من آثار حسنة أو سيئة في حياة الأطفال المستقبلية؛ حيث يرجع (محمد عبد القادر أحمد: ١٩٨٢، ص ٦١) ضعف التلاميذ في القراءة في جانب كبير من أسبابه إلى سوء طرق تدريسها وتعليمها، كما أن قدرة المعلم على اختيار طريقة التدريس الفعالة يمثل عاملاً مهماً من العوامل الأساسية والدعامات الفعالة في نجاح تعليم التلاميذ المبتدئين للقراءة.

ويشير (حسن عسر: ٢٠٠٥، ص ١٥٠) أن مداخل تعليم القراءة تتمثل في: المدخل التركيبي الرمزي، والمدخل التحليلي القائم على المعنى، والمدخل التحليلي التركيبي- أي القائم على التوليف بين الرمز والمعنى- ويندرج تحت كل مدخل من هذه المداخل العديد من طرق تعليم القراءة؛ التي سيتم تناولها تفصيلاً فيما يلي:

أولاً: المدخل التركيبي (الجزئي):

ويسمى المدخل التركيبي (الجزئي)؛ لأنه يبدأ بتعليم الأجزاء التي تتألف منها الكلمات وهي الحروف، أما تسميته بالتركيبي؛ فلأن العملية العقلية التي يقوم بها المتعلم في تعرف الكلمة هي تركيب أصواتها من أصوات الحروف التي تعلمها وحفظها من قبل، أو تركيب الكلمات من الحروف متى تعلمها، ويندرج تحت هذه المدخل الطرق الفرعية التالية:

١- الطريقة الأبجدية (الهجائية):

وهي أقدم الطرق المستخدمة في تعليم القراءة، و بها تعلم الكثير من علماء العصر الحاضر سواء في الكتاب أو المدرسة الأولية، وتقوم على أساس تحفيظ أشكال الحروف الهجائية مسلسلة، وتعلم أسماء هذه الحروف وأصواتها بالحركات الثلاث، ورسمها، أي يتدرب على طريقة نطقها مفتوحة ومضمومة ومكسورة ومشددة ، قراءة وكتابة، ثم تكوين مقاطع منتهية بأحد حروف المد الثلاثة، ثم كلمات هذه المقاطع أو الحروف ثم تكوين الجمل. (محمد عبد القادر أحمد: ١٩٨٢، ص ٦٣).

وتعتمد هذه الطريقة على المفهوم البسيط للقراءة وهو القدرة على تعرف الحروف

والكلمات والنطق بها، وتتناول الطريقة رسم الحرف في أول الكلمة، ووسطها وآخرها، كما تتناول صوت كل حرف إذا صحبته الفتحة أو الضمة أو الكسرة أو السكون.

ومن المعلمين من يعلم التلاميذ الحروف أجمعها ثم يشرع في تركيب المقاطع والكلمات، وفيهم من يحفظهم مجموعة من الحروف ثم يكون منها مقاطع وكلمات وجمل وفقرات، وأنصار هذه الطريقة يذكرون لها بعض المزايا منها:

أ- أنها وسيلة سهلة في التعليم؛ لأن عدد الحروف محدود ورسمها بسيط وأصواتها ثابتة، ومن السهل على المتعلم أن يحفظ أشكال الحروف ويربط بينها وبين أصواتها.

ب- تتدرج بالمتعلم تدرجاً ميسوراً من الحروف إلى الكلمات ثم إلى الجمل، فالنتدرج في خطواتها سهل وطبيعي، فبعد أن يتقن المتعلم الحروف يستطيع بعد ذلك أن يقرأ أية كلمة تقابله.

ج- تساعد الدارس على صحة الكتابة والدقة في رسم الكلمات رسماً صحيحاً.

د- تساعد على حسن النطق بالكلمة وإخراج الحروف من مخارجها.

هـ- تعلم بها أولياء أمور التلاميذ؛ ولذلك لقيت تأثيراً وقبولاً من الآباء.

ولكنها لقيت كثيراً من الهجوم والمعارضة من المربين، ووجهت إليها انتقادات يمكن إجمالها فيما يأتي:

أ- تمشى مع حقائق علم النفس في إدراك الكل قبل الجزء سواء في المحسوسات أو المعاني المجردة؛ لأن الأطفال يدركون الأشياء إدراكاً كلياً إجمالياً قبل أن يتعرفوا عليها تعريفاً جزئياً تفصيلياً ويحللوها إلى عناصرها المختلفة.

ب- قد تكون وسيلة سهلة على المعلم؛ لأن عدد الحروف محدود، ورسمها بسيط، وأصواتها ثابتة إلى حد ما، ولكنها ليست وسيلة سهلة للتعلم. وبالنسبة للطفل فهي رموز مجردة لا معنى لها عند من يتعلم القراءة مبتدئاً؛ لأنها لا ترضى حاجة من حاجاته، أو رغبة من رغباته، وليست لها صلة بخبراته لذلك يحس بالملل، ويفقد الدافع

الذي يُعدُّ شرطاً أساسياً من شروط التعلُّم، حيث أن تعلم هذه الحروف الصماء يمثل صعوبة كبيرة بالنسبة للمتعلِّم، وأكبر دليل على ذلك الخلط بين بعضها، ونسيان بعضها الآخر. وقد تكون النتيجة فقدان الشغف بالقراءة وكرهية المدرسة، وهجره التعليم كلية. ويضطر بعض المعلمين رغبةً منهم في إضفاء بعض المعاني على هذه الحروف لعل الأطفال يتقبلونها بعد ذلك فيشبهون لهم الألف بالعصا، والنون بالطبق الذي في وسطه قطعة لحم ... الخ، فإذا ما أعيت المعلم الحيل لجأ إلى الزجر والتهديد ثم إلى الضرب؛ ليرغم المتعلِّم على حفظ الحروف، فإذا نجح في آخر الأمر فإن المتعلم يكون قد كسب ثمانية وعشرين حرفاً وخسر حبه للقراءة، وحبه للمدرسة، بل حبه للتعليم.

ج- إن هذه الطريقة تؤدي إلى إضاعة أوقات الأطفال بلا جدوى؛ لأنهم يتعلمون الحروف بادئ الأمر من غير رابطة، فلا يتمكنون من حفظها إلا بصعوبة عظيمة، وعندما يشتغلون بحفظ بضعة حروف جديدة ينسون ما كانوا قد تعلموه قبلاً، ولا يتواصلون إلى حفظ صور الحروف حفظاً جيداً إلا بعد أن يباشروا تركيبها، وتأليف كلمات منها، ويكونون من هذه الوجهة قد أضاعوا أوقاتهم، وصرفوا قواهم إلى ذلك الحين، بلا فائدة تذكر.

د- أنها بسبب ما تقوم عليه من الاهتمام بالحروف تهمل المعنى، وهو الهدف الرئيسي من عملية القراءة، وأية ذلك أن الذي يبدأ التعلم بهذه الطريقة قد ينجح في قراءة كلمات الجملة حتى إذا سُئل عن معناها طلب أن يعيد قراءتها ليفهم معناها.

هـ- وأنها للسبب السابق تعود الدارس أن يقرأ الكلمة حرفاً حرفاً، وهذه العملية الهجائية هي أساس البطء في القراءة، كما أنها أساس الانصراف عن المعنى.

و- تدفع هذه الطريقة مؤلفي الكتب التي توضع على أساسها إلى الإتيان بألفاظ غريبة، وقد تكون غير ذات معنى ما دامت تشتمل على الحرف الذي يريدون أن يتعلم الدارس قراءته.

ز- إن ترتيب الحروف المعروف (أ، ب، ت، ث، ج، ح، خ، الخ)

والمستخدم في الطريقة الهجائية لا يساير قوانين التعليم من حيث البدء بالسهل والتدرج إلى الصعب، فترتيب الحروف على هذا النسق يقدم بعض الحروف الصعبة والمتصلة مثل: ج، ح على الحروف السهلة والمنفصلة مثل: ر، ذ، و . كما أنه يقدمها على كثير من الحروف التي هي أسهل منها بكثير مثل: ط، ل، كما أن مبدأ تركيب الكلمات من الحروف يقضي بالابتداء من الحروف التي هي أكثر استعمالاً من غيرها، وهذا النوع من الحروف يأتي في نهاية ترتيب الحروف مثل: و، ي، هـ، ك، وعلى هذا فليس في الإمكان تأليف كثير من الكلمات قبل معرفة هذه الحروف.

ولذلك بات من الضروري تصنيف الحروف في هذا الترتيب حسب سهولة صورها من جهة، وتنوع استعمالها من جهة أخرى. ويمكن أن يعلم هذا الترتيب بعد ذلك للاستفادة منه في الكشف في المعاجم اللغوية؛ لأنه هو المستعمل فيها، والجدير بالذكر أن الترتيب المعروف للحروف ترتيب اصطلاحي وضع في القرن الأول للهجرة وروعي فيه تعاقب الحروف المتشابهة في الشكل والرسم . ولا يُعد الترتيب الوحيد في بابها؛ لأن هناك ترتيباً آخر تسير عليه بلاد المغرب يتفق مع هذا الترتيب حتى حرف الزاي ثم يختلف فيه بعد هذا الحرف، وهو على هذا النحو: أ ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز ط ظ ك ل م ن ص ض ع غ ف ق س ش ه و لا ي. (محمد عبد القادر أحمد: ١٩٨٢، ص ٦٣- ص ٦٥).

٢- الطريقة الصوتية:

تتفق هذه الطريقة مع الطريقة الهجائية في أنها تنطلق من الجزء إلى الكل، ولكنها تختلف عنها من حيث أن الحروف تقدم بأصواتها وليس بأسمائها، وفي هذه الطريقة يتعلم الطفل نطق صوت الحرف مقروناً بالحركات القصيرة، الضمة، والفتحة، والكسرة (ج، ح، خ)، ويعتبر الأستاذ ساطع الحصرى من أنصار هذه الطريقة، وكتابه مبادئ القراءة الخلدونية الألفباء المطبوع في بغداد (سنة ١٩٢٣) يسير وفق هذه الطريقة وهو يعتقد أن الحروف والحركات التي تتألف منها الألفباء رموز وإشارات ووضعت للدلالة على الأصوات، فتعليم الألفباء يرجع إلى إيجاد رابطة

ذهنية بين كل من هذه الأصوات وإشاراتها، وهذا ما حدا به إلى تعريف القراءة بأنها انتقال الذهن من الحروف والحركات التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات التي تدل عليها تلك الحروف والحركات، ويعتقد أن تعليم الحروف والاستفادة منها تتوقف قبل كل شيء على معرفة الأصوات، وأن مهمة المعلم في تعليم الحروف ينحصر في أمرين أساسيين:

أولهما: تعليم أصوات الحروف.

وثانيهما: تعليم صور الحروف، ويرى أن أحسن طريقة لإظهار صوت من الأصوات وتعليمه هو إيراد الصوت ضمن كلمة وتحليل تلك الكلمة إلى الأصوات التي تركيبها، وينصح بحسن اختبار الكلمة التي تأتي بسيطة لفظاً ومعنى، ويكون مدلولها واضحاً سهل الإدراك، وأن يكون معناها قابلاً للرؤية والتصوير. (وليد جابر: ٢٠٠٢: ص ١١٢).

وهذه الطريقة تتفق مع الطريقة الهجائية في الأساس؛ وهى البدء بالجزء، وتخلفها في أن الطريقة الهجائية تعني بتعليم أسماء الحروف، أما الصوتية فتري أن تعليم الأسماء يعوق الطفل في عملية تركيب الكلمة والنطق بها، ومعظم المعلمين كانوا يمزجون بين هاتين الطريقتين، وكان الخلاف الوحيد بينهما هو في نقطة البداية هل تكون بأسماء الحروف أم بأصواتها؟ أما بعد ذلك كانوا يستخدمون اسم الحرف وصوته حسب مقتضيات الموقف التعليمي. (فتحي يونس: ٢٠٠٨، ص ٦٤).

٣- الطريقة المقطعية:

وفي هذه الطريقة يتدرب الطفل على تعرف ونطق أكثر من حرف، وتكون هذه الحروف مرتبطة ببعضها البعض، وتمثل مقطعاً لغوياً مثل: قام . قا / م. (مصطفى رسلان ، ٢٠٠٥ م ، ص ١٤٩).

ومن مميزات الطريقة (الجزئية التركيبية) أنها:

أ- طريقة منطقية متدرجة؛ لأنها تبدأ بالجزء سواء كان الجزء حرفاً أو صوتاً.

ب- تزود الأطفال بمفاتيح القراءة (حروفها)، فيسهل عليهم قراءة أي كلمة جديدة.

ج- تسهّل عملية تعليم الكتابة، جنباً إلى جنب مع القراءة، فكلُّ حرفٍ يتعلم الأطفال صوته يفرغ في رمزه المكتوب، فيتدربون على كتابته.

د- تقوي الأطفال في الخط والإملاء ، إذ يتاح للطفل الوقت الكافي ليتدرب على كتابة الحروف وربطها فيما بينها لتكوين المقاطع في الكلمة الواحدة. (نايف معروف: ١٩٩٨م، ص ١٠٠).

أمّا عيوب الطريقة الجزئية التركيبية فتتمثل في: أن الانتقال من الجزء إلى الكلّ كان قديماً شيئاً مسلماً به عند علماء النفس، أمّا علماء النفس المحدثون فيرونه منافياً للطريق الطبيعي في الإدراك ؛ لأن الشخص عادة يدرك الكل قبل الجزء ، كما أكدت ذلك نظرية الجشطالت (Gestalt) على أن:

أ- أن الجزء في الكلمة ليس أيسر من الكل وهو الكلمة نفسها؛ لأن الطفل يدرك كلمة (جمل) مثلاً معنى، ولا يفهم دلالة ما لكل من الجيم و الميم أو اللام.

ب- أن كلتا الطريقتين: الأبجدية و الصوتية بطيئة يستغرق التعليم بها زمناً طويلاً، وهي مملة للأطفال؛ لأنهم يُحمّلون فيها على تعلّم ما لا يفهمون، وهي بهذه الصورة تكون من الناحية التربوية أقرب إلى المعاناة لا إلى التعلم المصحوب بالمشقة.

ج- أن كلتا الطريقتين تؤدي إلى عدم الانطلاق في القراءة؛ لأن الطفل يعتاد فيهما أن يقرأ حرفاً حرفاً أو مقطّعاً مقطّعاً، ويستلزم ذلك فترة ليست بالقصيرة. (محمد سمك: ١٩٩٨، ص ١٣٤).

ثانياً: المدخل الكلي التحليلي:

وهي المقابل للمدخل التركيبي؛ لأنه يبدأ بالكل لا بالجزء، ثم يحلله إلى أجزائه، ومن هذا التحليل استمد اسمه، فمن خلال هذا المدخل تقدم للطفل كلمات، أو جمل، تتكرر على الطفل حتى يتقنها بصورها وأشكالها، ثم يتدرج به نحو تحليل الكلمات إلى حروفها ثم تركيبها، ويسمى بالمدخل الكلي أو <الجمالي>؛ لأنها تبدأ بكل متمثل في جملة، أو كل متمثل في كلمة، ويندرج تحت هذا المدخل عدة طرق فرعية لتعليم القراءة وهي:

١ - طريقة الكلمة:

تُعَدُّ الكلمة المكون الأساسي للكلام، فواحد الكلام العربي الكلمة، وحينما نبدأ في تعليم الطفل القراءة يتم الاستعانة بالكلمة، فإن هذا يعد أمرًا سهلًا وميسرًا للمتعلم، ذلك أن الكلمة هنا تعرفها سوف يكون واضحًا، ومدى التعرف البصري سوف يستوعبها ويشملها، ثم أن الكلمة ستحمل وتدل على معنى يتفاعل معه الطفل، وبخاصة إذا تم الاستعانة بالكلمات المألوفة، والتي تكون من قاموس الطفل اللغوي مع دلالة هذه الكلمات على المحسوسات والأشياء التي تحيط بالطفل.

وتسمى طريقة الكلمة بطريقة (انظر وقل)، وهي تستلزم عادة أن يعرض على الطفل عددًا قليلًا من الكلمات، وأن تختار هذه الكلمات بحيث يمكن أن تتركب بسهولة لتصبح جملاً وقصصًا صغيرة، مثال ذلك: يتعلم التلميذ <عادل - دخل - المدرسة>، وبعد فترة يكون منها جملة قصيرة مثل: <عادل دخل المدرسة>، ولو تم توضيح الكلمات بالصور المناسبة لتعلم التلميذ الكلمات بسرعة، واستطاع أن يستمتع بخبرة قراءة القصص البسيطة منذ البداية، وتعد طريقة الكلمة من أسرع طرق تعليم المفردات الأساسية للقراءة وهي طريقة مباشرة إذا قورنت بالطرق الأخرى في تعليم التلاميذ عملية القراءة الحقيقية. ويتبع في تدريسها الخطوات التالية:

أ- ينطق المعلم الكلمات بصوت واضح مشيرًا إليها، ويقوم التلاميذ بمحاكاته ناظرين إلى الكلمة بإمعان وتركيز وفي الوقت نفسه، يؤكد المعلم العلاقة بين الصورة والكلمة.

ب- يقوم المعلم بتكرار الكلمة عدة مرات لتثبت صورتها في أذهان التلاميذ.

ج- يتدرج المعلم في الاستغناء عن الصورة المرافقة لهذه الكلمات، حتى يصبح الطفل قادر على التعرف على الكلمة، دون الاستعانة بالصورة.

د- يقوم المعلم بتحليل الكلمة إلى حروفها، حتى يستطيع الطفل تمييز حروفها. وتتميز (طريقة الكلمة) بعدة مميزات أشار إليها (محمد سمك، ١٩٩٨ ص ١٣٧)

وهي:

أ- استخدام هذه الطريقة يشوق التلاميذ إلى الدروس، فقراءة الكلمات دون التطرق إلى حروفها أمر سهل، وبذلك يشعر التلميذ بسهولة القراءة.

ب- يستطيع المعلم من خلال هذه الطريقة الربط بين دروس القراءة ودروس الإملاء.

ج- تتفق مع قوانين التعلم التي ترى أن الإنسان يدرك الكل قبل الجزء.

د- تهتم هذه الطريقة بالمعنى، وهذا سبب من أسباب نجاحها.

ومن أوجه النقد التي وجهت لهذه الطريقة:

أ- أنها لا تستند دائماً على أساس من الإعداد فيما قبل مرحلة القراءة.

ب- يدخل فيها عنصر التخمين بشكل أكبر.

ج- تجعل الطفل يخلط بين أشكال الكلمات المتقاربة؛ لأنها تعتمد على شكل الكلمة.

د- قد يعجز الأطفال عن قراءة الكلمات الجديدة وغير المألوفة.

٢- طريقة الجملة:

تقوم هذه الطريقة على قيام المعلم بكتابة العديد من الجمل البسيطة تامة المعنى قليلة الألفاظ، فيقوم المعلم بقراءة الجملة عدة مرات حتى يألفها الطفل، ثم يحاكيها الأطفال مرة أخرى، ويكرر هذا العمل عدة مرات، حتى تتطبع صورتها في أذهانهم، وقد تربط الجملة بأشياء محسوسة لدى الأطفال تساعد على تذكرها واستقرارها في أذهانهم، وفي المرحلة التي تليها يلجأ المعلم إلى تحليل الجمل إلى كلمات بهدف الوصول إلى الحروف التي يريد تعليمها للأطفال.

ومن المميزات التي تنسب لهذه الطريقة كما أشار إلى ذلك (فتحي يونس: ٢٠٠٨، ص ٥٩) ما يلي:

أ- أنها الطريقة الطبيعية في تعليم اللغة؛ لأنها تعلم في وحدات فكرية كالتي يستخدمها الطفل في حياته. وهذا الشيء يتفق عليه النفسيون.

ب- أنها تقوم على ما قرره علم النفس من إدراك الكل قبل الجزء.

ج- تُعَدُّ من عوامل التشويق القرائي والسرعة في القراءة والبعد عن التقطيع الذي ينجم عن الطريقة الأبجدية.

ومن المآخذ التي أُخِذَتْ على هذه الطريقة كما أشار إليها ما يلي:

أ- تحتاج هذه الطريقة إلى العديد من الوسائل التعليمية، قد لا تتوفر لدى المعلم.
ب- استيعاب الجملة دفعة واحدة في الصف الأول الابتدائي صعب على بعض الأطفال.

د- أن المعلم قد يسترسل في إعطاء الجمل و يؤخر عملية تحليل الكلمات إلى حروف، وبذلك تتأخر وسيلة إعانة الأطفال على التعرف على الكلمات الجديدة.

٣- طريقة القصة:

تُعد القصة عنصر من عناصر التشويق والجذب لدى الأطفال؛ لذلك يمكن الاستعانة بقصة تكون مقروئيتها مناسبة لتلاميذ الصفوف الأولية، وتكون مفرداتها مناسبة للأطفال، يتعرف الطفل بعد ذلك على الجمل والكلمات الموجودة في القصة، وبعد استيعابها وفهمها، يبدأ الطفل مرحلة التحليل سواءً تحليل الجمل إلى كلمات أو الكلمات إلى حروف وأصوات، مع التركيز على النطق الصحيح وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة. (مصطفى رسلان: ٢٠٠٥م، ص ١٥٠).

ثالثاً: المدخل التوليقي (التحليلي- التركيبي):

من خلال الإشارة إلى الطريقتين السابقتين تبين أن لكل طريقة من الطرق السابقة مزاياها، وعيوبها، وأنه ليس هناك طريقة يمكن الاعتماد عليها بمزايا دون مأخذ عليها من قبل المتخصصين، وبالتالي فإن الجهود العلمية الحديثة أثمرت اتجاهاً ثالثاً يجمع بين مميزات المدخلين السابقين ويتلاشى عيوبهما تحت مسمى المدخل التوليقي، ويمكن تلخيص المراحل الأساسية للمدخل التوليقي فيما يلي:

١- مرحلة التهيئة.

٢- مرحلة التعرف بالكلمات والجمل.

٣- مرحلة التحليل والتجريد وتعرف أشكال الحروف وأصواتها.

٤- مرحلة التركيب.

حيث يقوم المعلم من خلال هذه الطريقة بعرض مجموعة من الكلمات أو الجمل على الأطفال من واقع خبراتهم، ومما هو مألوف لديهم صوتًا ومعنى، أي أنها تبدأ بكل ذي معنى مثل (الطريقة الكلية). بعد ذلك تكرر الكلمات و الجمل مقترنة بأصواتها وأشكالها العامة، حتى ترسخ صورها في أذهان المتعلمين، وفي ذلك إفادة من (الطريقة الصوتية) عندما يقترن الشكل بالصوت. ثم تحلل الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى حروف بحيث يتم التعرف على الحروف اسمًا وصوتًا، وفي ذلك إفادة من الطريقتين الحرفية والصوتية. وبعد مرحلة التحليل السابقة، تبدأ مرحلة التركيب فيستخدم المتعلم الحروف التي تعرف عليها شكلاً ونطقاً واسماً في تركيب كلمات جديدة. وأثناء التجريد يركز على الحرف أو صوت معين ورد أكثر من مرة، وعلى أساس سهولة الرسم وسهولة النطق، فنبدأ بالأسهل رسماً وصوتاً. (مصطفى رسلان، ٢٠٠٥م، ص ١٥٣).

والملاحظ أن الجدل بين أنصار المداخل السابقة كافة لم يأخذ في الاعتبار ثلاثة أمور مهمة، ربما يكون لها أثرها في تخفيف حدة هذا الجدل:

الأمر الأول: أن التطورات المستجدة في علم اللغة -بعمامة- وفي تعليم القراءة -بخاصة- وظهور نظريات التعلم المعرفية أوجدت شعوراً بعدم الرضا عن بعض الطرق المستخدمة في تعليم اللغة، ومهدت الطريق لظهور طرائق تدريس جديدة تركز على الاستعداد للتعلم.

والجدل الدائر حول طرق تعليم القراءة لم يلتفت إلي مستوى الاستعداد عند المتعلمين وأثره في تعلمها، مع أن البحث الشامل في الاستعداد للقراءة وفي التنبؤ المبكر لتجنب الإخفاق فيها، يوضح أن تعدد القدرات والمعارف المكتسبة أثناء مرحلة ما قبل القراءة يرتبط جوهرياً بالنجاح في حالة القراءة في الصف الأول، ولما كان بين التلاميذ تفاوت كبير في الاستعداد، فإن نقطة البداية في تعليم القراءة لا يمكن أن تكون واحدة بين جميع التلاميذ.

الأمر الثاني: أن من أهم أسباب هذا الجدل ودواعيه التسوية بين القارئ الناضج، والقارئ المبتدئ، مع أن العمليات التي تعمل في سلوك القارئ الناضج تختلف عن تلك التي تعمل في سلوك القارئ المبتدئ، واشتقاق معايير من نموذج القراءة الناضجة قد يفيد في تفسير عملية القراءة وفهمها، لكن هذه المعايير لا تنطبق على تعليم القراءة المبتدئة؛ لأن هناك فروقاً بين الأداء و التعلم؛ فالأداء ناتج و التعلم عملية، ومن ثم تأتي أهمية التفريق بين مستويين للقراءة وبعض الطرق لا تأخذ في اعتبارها هذا التفريق.

الأمر الثالث: أن بعض الاتجاهات الحديثة في البحث حول فاعلية طرق التدريس تشير إلى أن الأمر لم يعد أمر أي طريقة أفضل من غيرها، بل إن الأمر الجوهرى هو أي الطرق أصلح لأي من المتعلمين، ولما كانت الدراسات الخاصة بعلاقة الاستعداد بالمعالجات تعد مدخلاً جديداً للتعلم، حيث تمكن من تصميم معالجات مختلفة تناسب مع مجموعات من التلاميذ ذوي الاستعدادات المختلفة.

بالإضافة إلى ما سبق يلاحظ على المداخل السابقة أن لكل منها مميزات و عيوب؛ ولذلك لا يستطيع المعلم أن يفضل أحدهم عن الآخر، بل من الممكن أن يجمع بين أكثر من مدخل أثناء تعليمه القراءة للتلاميذ، وباعتبار أهمية البدء بالمدخل الصوتي في تعليمه القراءة يمكن للمعلم أن يدعم تعليمه للتلاميذ من خلال هذا المدخل ببعض مميزات المداخل السابقة بحيث يمكنه أن:

- ١- ينطق اسم الحرف مشيراً إلى رسمه، ويردد التلاميذ اسم الحرف حتى يتذكر التلاميذ اسم كل حرف وشكله طبقاً لدروس البرنامج الحالي.
 - ٢- ينطق صوت الحرف مع التركيز على نطق التلاميذ لأصوات الحروف نطقاً صحيحاً، وربط هذا الصوت بشكل الحرف المكتوب.
 - ٣- من خلال الطريقة المقطعية يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على نطق الأصوات الطويلة، كأن ينطق الحرف ممدوداً بالألف وبالياء و بالواو.
- ومن خلال طريقة الكلمة التي تتبع المدخل التحليلي يمكن للمعلم أن يقدم كلمات تبدأ بالأصوات القصيرة أو الطويلة مقرونة بالصورة الدالة على معنى هذه الكلمات، ثم

يشير تحليل هذه الكلمات إلى حروفها. مع نطق أصوات هذه الحروف أو التركيز على نطق الصوت الذي يهدف تعليمه للطفل في الدرس المعروض وبذلك تكون الكلمة وحدة تعليم القراءة.

أما طريقة الجملة فيقدم المعلم من خلالها جملاً ذات معنى للتلاميذ مقرونة بصورة توضح معناها، ويطلب التلاميذ بالقراءة السريعة للجملة وتحديد كلماتها، وتجزئ الكلمات إلى أصواتها، وبذلك يستخلص التلميذ معنى من المقروء باعتبار أن الجملة هي وحدة تعليم القراءة.

وإذا كان الدرس القرائي يبدأ بنص قرائي من نوع القصة؛ فحتى يتحاشى المعلم الانتقاد الموجه لهذه الطريقة في أنه لا يساعد التلميذ على تعرف الحروف وإتقان نطق أصواتها؛ فعليه أن يقرأ القصة للتلاميذ ويحدد الجمل التي تبدأ بكلمات تحتوي الحرف محل الدراسة في الحصة، ومع تحديد جمل القصة وتحليل الكلمات من حيث اشتغالها على الحرف المقصود يتعرف التلاميذ معنى القصة الإجمالي، مع التركيز على النطق الصحيح السريع للأصوات والكلمات والجمل، وبذلك تصبح القصة وحدة تعليم القراءة.

ويلحظ على ما سبق ضرورة التوفيق بين المداخل السابقة في إجراءات التدريس باستخدام مميزات كل منها مع استخدام المدخل الصوتي في تعليم القراءة، مما يفيد في إعداد برنامج الدراسة الحالية وصياغة إجراءات التدريس بمدخل الوعي الصوتي في تنمية مهارات التعرف والسرعة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، تلك المهارات التي سيتم تناولها تفصيلاً في المحور التالي.

المحور الثاني: مهارات القراءة:

يهدف عرض هذا المحور إلى استخلاص قائمة ببعض مهارات القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، بالإضافة إلى تحديد أسس برنامج الدراسة الحالية المشتقة من طبيعة مهارات القراءة، ولتحقيق ذلك سوف يتم عرض مهارات تعليم القراءة المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال الدراسات والبحوث والأدبيات

التربوية، وتفصيل ذلك فيما يلي:

المحور الثاني: مهارات القراءة:

للقراءة مهارات ينبغي أن تنمي لدى التلاميذ من خلال دروس القراءة في مراحل التعليم المختلفة، وإهمال تعليم هذه المهارات في مرحلة ما يؤدي إلى فشل تعليمها في المراحل التي تليها، فتعلم القراءة عملية نمو متدرج تعتمد كل مرحلة منها على سابقتها، وتتهيئ التلميذ لما بعدها من مراحل، بحيث لا ينتقل التلميذ من مرحلة إلى ما بعدها إلا إذا حقق الكفاية في المهارات الأساسية للقراءة؛ ولذلك ينبغي التنمية المستمرة للمهارات الأساسية للقراءة لدى التلاميذ، كما يجب أن تكون هذه المهارات متتابعة ومستمرة كي يحقق التلاميذ أقصى نجاح ممكن في تعلم القراءة.

وتنقسم مهارات القراءة إلى جانبين، الأول: مهارات ترتبط بالجانب الفسيولوجي الميكانيكي لعملية القراءة، تتمثل في مهارتي التعرف والنطق، والثاني: مهارات الجانب العقلي الفكري لعملية القراءة ممثلة في مهارتي الفهم القرائي والسرعة في القراءة، وفيما يلي عرض لكل منهما تفصيلاً:

أولاً: مهارات ترتبط بالجانب الفسيولوجي الميكانيكي لعملية القراءة: يتضمن الجانب الفسيولوجي الميكانيكي لعملية القراءة كلاً من مهارتي التعرف والنطق، وفيما يلي عرض هاتين مهارتين:

١- مهارة التعرف:

تحتل مهارة التعرف لدى التلاميذ المبتدئين في تعلم القراءة جانباً كبيراً من الأهمية؛ لأنها تمثل المهارة الأولى التي يدخل عن طريقها التلاميذ عالم القراءة، والتعرف على الكلمات يُعد من المهارات اللغوية المهمة للتلاميذ، فالكلمات تمثل ثروة القارئ التي تمكنه من تحصيل المعنى، وفهم المقروء، و بدون التمكن من مهارات التعرف (المستوى الأدنى)، فإن المهارات المعرفية العليا لا تستطيع القيام بدورها؛ وذلك لارتباطها الوثيق بهذه المهارات.

أ- مفهوم التعرف:

تتعدد التعريفات التي تناولت التعرف في القراءة، حيث يشير إلى قدرة التلاميذ على تعرف الكلمات، وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو غير المعروفة، والكلمات الغامضة معروفة ومقروءة، عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة، وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات. (فتحي الزيات: ١٩٩٨، ص ٤٥٦).

كما يعرف بأنه القدرة على استخدام الإلماعات البصرية والنحوية والدلالية في استخلاص معنى من الكلمات والجمل. (Tankersley, 2003).

كما يعرف بأنه مهارة تطابق الكلمة والتي تتضمن تطابق الحرف والصوت لفك رموز الكلمات المطبوعة. (Mcshan,S.,2005,p.40).

كما أن التعرف في القراءة يعنى التحقق من أشكال الحروف والكلمات والتمييز بينها سواء أكانت مفردة أو في سياقات حتى تصبح مألوفة لدى القارئ شكلاً ونطقاً. (فاروق أبو زيد: ٢٠٠٦، ص ٢٠٧).

كما يشير (الناقة وحافظ: ٢٠٠٦) إلى التعرف بأنه: <تعرف الكلمات بصرياً وصوتياً ودلالياً> وبهذا المعنى فهي تتضمن مجموعة من المهارات هي:

(١) تعرف شكل الكلمة.

(٢) تعرف صوت الكلمة.

(٣) تعرف معنى الكلمة.

كما يعرفه (Archer, 2007, p.6) على أنه يمثل القدرة على الاستفادة من دمج الأصوات والحروف والعناصر التركيبية لنطق الكلمات الغير معروفة.

بالإضافة إلى ما سبق فقد حدد التعرف بأنه: <إدراك الرمز ومعرفة المعنى الذي يوصله في السياق الذي يظهر فيه>، أي أن الطفل يجب أن يتعلم تعرف الرموز وفهم معانيها المختلفة، فلا قيمة لأن يملك الطفل المهارة في تعرف الكلمة إذا لم تكن لديه معرفة بالمعنى، وكذلك فإن معرفة المعنى وحده لا يقدر الطفل على تعرف الكلمة. (فتحي يونس: ٢٠٠٨، ص ٢٦٤).

وتتفق التعريفات السابقة على أن التعرف يستصحب قدرًا من المعنى، بأي درجة كان، حتى تلك التي تقصر التعرف على التحليل الصوتي أو التي تسميه المهارات الميكانيكية، مستبعدة دلائل السياق؛ لأنها تنجح نحو المعنى، بالإضافة إلى أن مهارات التعرف تبنى أساسًا على ثلاثة أنظمة لغوية لا يستطيع التلميذ استخدام اللغة دون فهمها و التقيد بها، و هي: النظام الصوتي و النظام الدلالي و النظام التركيبي، وفي القراءة يضاف النظام الكتابي الذي تؤثر معرفة التلاميذ بمهاراته عاملًا مؤثرًا في تعلم القراءة.

ومن خلال دراسة التعريفات السابقة للتعرف يمكن تعريف التعرف في القراءة إجرائيًا في الدراسة الحالية على أنه <تلك المهارة التي تمكن التلاميذ من تمييز الرموز، وأصوات الحروف، والكلمات و الجمل سمعيًا وبصريًا ونطقيًا وفهم معناها بما يمكنهم من الإجابة على اختبار التعرف في القراءة المُعد في الدراسة الحالية>.

ب- أهمية التعرف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:

يمثل اكتساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي لمهارة التعرف في وقت مبكر أهمية بالغة؛ وذلك لأن هذه المهارة التي يتعلمها التلميذ في سنته الأولى من المدرسة الابتدائية تكون بمثابة تنبأ دقيق لمدى تقدم التلميذ في اكتساب مهارات فهم المقروء، كما أن هناك أدلة قوية على أن الأطفال الذين يبدأون القراءة بطريقة بطيئة نادرًا ما يصبحون قراءً أقوياء. (Stanavich,1988).

ويرى (Archer, 2007, p.15: p17)، أن أهمية التعرف تتمثل في أنه:

- (١) ضروري لتعلم القراءة، ولو لم يكن كافيًا لفهم المقروء.
- (٢) إجادة التلاميذ لمهاراته بدمج الأصوات والحروف يؤدي إلى تعلم أفضل.
- (٣) اعتماد القارئ على حروف الكلمة، أفضل من السياق أو الاعتماد على الصورة في نطق الكلمات المعروفة وغير المعروفة.
- (٤) يساعد التلاميذ في التغلب على صعوبات القراءة ويزيد القدرة على فهم النص.

(٥) القدرة على تجميع ومزج الأصوات المفردة عنصر أساسي ومهم في تعلم القراءة.

(٦) التعليم الصريح لرموز الحروف الأبجدية في وقت مبكر يسهل اكتساب القراءة وهو أحد أهم الاستنتاجات التي اتفقت عليها العلوم السلوكية في مجال تعليم القراءة.

(٧) ضعف مهارات تعرف الكلمات أحد أهم الأسباب التي تؤدي إلى فشل اكتساب مهارة القراءة.

(٨) القدرة على تعرف الكلمات الطويلة تظهر الفروق بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف.

وتشير البحوث التي تمت في مجال تعليم القراءة للمبتدئين بأن الأطفال ما لم يكتسب كل منهم القدرة على تحديد وتعرف الكلمات بدقة وسرعة؛ فإنهم لن يتمكنوا من القراءة بطلاقة تكفيهم وتمكنهم من فهم واستخلاص المعنى من المقروء؛ وذلك لأن اللغة تستخدم حروفًا لتمثيل الأصوات في نطق الكلمات، واللغة المكتوبة نوع من الرموز، والقارئ المبتدئ يجب أن يستطيع فك هذه الرموز وربط الحروف بالأصوات التي تمثلها، وبدون هذه القدرة سيكون من اللازم من القراء المبتدئين أن يحفظوا آلاف الكلمات المكتوبة بأشكالها؛ لكي يقرءوا نصًا بسيطاً وهي طريقة غير مفيدة وغير مجدية في تعليم القراءة، بالإضافة إلى ذلك فإن لديهم استراتيجيات محدودة لتحديد الكلمات التي ليست في نطاق المفردات البصرية لديهم. (Mcshan, S., 2005, p.40).

كما تتضح أهمية تعلم التلاميذ لمهارات التعرف في وقت مبكر من خلال النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات، ففي دراسة طولية لعينة من التلاميذ في الصف الأول الابتدائي بلغت ٥٤ تلميذاً، واستمرت حتى الصف الرابع الابتدائي، وجدت (Juel, 1988) أن ٨٨% من تلاميذ الصف الأول الابتدائي الذين تعرضوا لاختبار أيوا للفهم القرائي في نهاية الصف الأول الابتدائي استمر منهم ٢٤ تلميذ ضعافاً في

القراءة وحتى نهاية الصف الرابع، حيث تمكّن تلميذان فقط من مهارات التعرف في نهاية الصف الرابع، بينما التلاميذ افتقدوا تعلم مهارات التعرف ضلوا ضعافاً وأقل من المتوسط في قراءاتهم سواء خارج المدرسة أو داخلها.

أما (Lesgold and Resnick, 1982) فقد وجدوا أن سرعة الطفل في التعرف الكلمة في الصف الأول الابتدائي تعد أفضل متنبئ لفهم الطفل للقراءة في الصف الثاني.

وفي دراسة طويلة لتعليم القراءة للأطفال في السويد وجدت (Lundberg, 1984) علاقة بنسبة ٧٠% بين الوعي اللغوي بالكلمات و الفونيمات في الصف الأول الابتدائي والإنجاز القرائي في الصف السادس، علاوة على ذلك فقد كان من نتائج تلك الدراسة أن وجدت الباحثة أنه من ٤٦ طفلاً كانوا ضعافاً في القراءة في الصف الأول الابتدائي مازال منهم ٤٠ طفلاً ضعافاً في الصف السادس، كما أشارت إلى أن عملية التعرف على الكلمات عند الأطفال، تختلف عنها لدى القارئ الناضج؛ وذلك بسبب اختلاف شكل المعجم العقلي لدى كل منهما، واختلاف درجة إتقان المبدأ الأبجدي Alphabetical principle، والذي يشير إلى نظام القواعد الذي يحكم العلاقة بين الوحدات الكتابية للغة وما يقابلها من وحدات صوتية، ويؤثر هذا الاختلاف على نمط الاستراتيجيات التي يستخدمها كل من الأطفال والكبار في التعرف على الكلمات.

وتحدد (Strain , 1976 , 195 – 196) مجموعة من المبادئ التي يجب مراعاتها في تعليم التعرف تتمثل في أن:

(١) تعليم القراءة ينطلق من المخزون اللفظي من التلميذ (اللغة الشفهية هي مفردات الاستماع و التحدث).

(٢) تعليم التعرف ينبغي أن يتم من خلال المدخل الصوتي.

(٣) يبدأ تعليم القراءة بمهارات التحليل الصوتي، و بكلمات بسيطة متدرجة و

متتابعة.

- (٤) يتم البدء بالصوائت القصيرة (الحركات)، يليها تعليم المد.
- (٥) يتم البدء بتعليم الكلمات صغيرة المقاطع.
- (٦) يتم تأجيل تعليم الكلمات غير النمطية (الشاذة صوتياً) حتى إتقان تعرف الكلمات النمطية التي تطابق حروفها و أصواتها.
- (٧) المهمة الأولى للمبتدأ بتعلم القراءة هي (تحليل الكلمة) المراد قراءتها.
- (٨) يتم التركيز على الأنماط اللغوية و علاقتها باختلاف المعاني.
- (٩) يتم التركيز في مرحلة تنمية الاستعداد القرائي على تعليم التلاميذ أسماء الحروف و أصواتها وأشكالها الكتابية.
- وإذا كانت لمهارة التعرف كل هذه الأهمية، فلا بد أن يتم التعرف على جوانبها ليسهل تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؛ وهذا ما سيتم تناوله في العنصر التالي:

ج- جوانب التعرف في القراءة:

إن التعرف في القراءة له جوانب كثيرة، من هذه الجوانب ما يلي:

١- التعرف السمعي:

ويقصد به قدرة الطفل على تمييز أصوات الحروف و الكلمات عن طريق الربط بين الأصوات المتشابهة، و باعتبار ما تعرض له طفل الصف الأول الابتدائي من مثيرات لغوية سمعية في فترة ما قبل المدرسة؛ يكون قد اكتسب القدرة على فهم اللغة المسموعة و استخدامها، و نوعاً من الكفاية في التمييز السمعي، إذ أن بوسعه أن يميز بين نطق الكلمات الشديدة التشابه فيما بينها، و يستطيع أن يفرق بين تلك الكلمات بتمييز صوت واحد مميز في أول الكلمة، أو وسطها، أو آخرها عندما يستمع إليها الطفل بشكل كلي.

وجدير بالذكر أن هذه القدرة تبدأ لدى الطفل في سنه الأولى، فهو يستطيع أن يميز في سن صغيرة بين نباح الكلب، ومواء القط، وصوت أمه و صوت أبيه، ثم تأتي هذه القدرة في لغة الحديث فيستطيع أن يميز أصوات كثير من الكلمات حتى المتقاربة

منها في النطق كتمييزه بين (أنتَ) بفتح التاء و (أنتِ) بكسرها، أو بين (فول) و(فيل)، أو بين (بلح) أو(بلع)، أو بين (قام) و(قال)، و من خلاله يتدرب على إدراك الأصوات المتشابهة. ولكن بعض الأطفال يبلغون سن المدرسة و لديهم قصور في هذه القدرة.(محمد رضوان: ١٧٦، ص ٧٠-ص ٧١).

وتطبيقا على ما سبق يمكن الاستفادة عند إعداد برنامج الدراسة الحالية في إعداد تدريبات خاصة للتلاميذ الذين تنمى لديهم القدرة على التمييز بين الأصوات اعتماداً على أنشطة الوعي بالصوت المفرد phonemic awareness وهذا ما سيتم مراعاته في برنامج الدراسة الحالية.

٢- التعرف البصري:

ويقصد به القدرة على ملاحظة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الصور والحروف والكلمات والجمل، ولكي يتمكن الطفل من البدء بنجاح في عملية القراءة ينبغي أن يكون قادراً على ذلك؛ لأن القراءة تتطلب قدرة بصرية جيدة، كما أن قدرة الطفل على إدراك المتشابه و غير المتشابه من القدرات الأساسية في عملية القراءة، وتظهر هذه القدرة في الطفل في وقت مبكر من حياته الأولى حين يقع بصره على الأشياء المحسوسة. فيخلط بينها في البداية. ثم يقدر بعد ذلك على إدراك المتشابه منها و غير المتشابه، فنراه يميز الشيء الصغير من الكبير، أو الأسود من الأبيض و هكذا. (محمد رضوان: ٢٠٠٢، ص ١٦٩).

أي أن هذا الجانب من التعرف يرتبط بالناحية البصرية لدى التلاميذ حيث يترجم البصر قدرة التلميذ على تركيز عينيه على الصفحة المطبوعة، اعتماداً على أهمية العين كعنصر أساسي في عملية القراءة، وارتباط هذا الجانب بالسرعة في القراءة بحيث يحتاج التلميذ فترة زمنية من التدريب على تحريك العين من اليمين إلى اليسار دون القفز على حرف أو كلمة، أو الرجوع من اليسار إلى اليمين مرة أخرى لقراءة السطر التالي، وهي ما تسمى بمهارة الحركة الرجعية للعين. (مصطفى رسلان: ٢٠١٠، ص ١٤٤).

وتطبيقاً على ما سبق فالمعلم مطالب بأن يدرّب التلاميذ على مجموعة الملامح المرتبطة بأشكال الحروف التي تتكون منها الكلمة والتي تساعد التلاميذ على التعرف على الكلمة من خلالها، إذ أن لكل حرف من حروف الأبجدية خصائص تميزه كأن تكون صاعدة مثل: اللام والكاف والألف، أو هابطة مثل: الجيم والحاء حال مجئيهما منفصلتين أو في آخر الكلام، أو متوسطة مثل: القاف والفاء وغير ذلك، والصعود والهبوط أو التوسط كلها خصائص تتحدد عن طريقها نوعية الكلمة وبعض خصائصها الشكلية، فالتلميذ في الصف الأول الابتدائي لديه القدرة على أن يميز شكل الحرف المختلف و الكلمة المختلفة وكذلك الجملة، وأن يربط بين الكلمة وصورتها وكذلك الجملة وصورتها.

٣- التعرف النطقي:

وتختص به القراءة الجهرية عن القراءة الصامتة، إلا أنه لكي يتمكن القارئ قراءة جهرية من النطق بسلامة، وبطلاقة، ولكي يقنع المستمعين بصوته المعبر عن المعنى الذي يحسه لا بد له من التعرف الصحيح والفهم الدقيق لما يقرأ، ولا يستطيع القارئ هنا أن يفصل التعرف عن الفهم.

وبالتعرف النطقي يقصد به قدرة التلميذ على النطق الصحيح للحروف والكلمات، والجمال التي يقوم بقراءتها، كأن نجعله يقرأ كلمات بها حروف تتشابه في النطق، وتختلف في الكتابة، وكلمات تتشابه في الكتابة وتختلف في النطق، وأن يخرج الحروف من مخارجها الصحيحة عند النطق بها، وأن يقوم بقراءة الكلمات المنونة سواء بالفتح أو بالكسر أو بالضم، ويقرأ الكلمات الممدودة بالألف والواو، والياء قراءة جهرية صحيحة، وأن يقرأ جملاً بحيث يقف بصوته عند انتهاء المعنى، ويقرأ جملاً صغيرة قراءة جهرية صحيحة خالية من الأخطاء (أحمد زينهم: ١٩٩٦، ص ٣١).

ويعرف -أيضاً- بأنه النطق الصحيح للحروف، والكلمات، والجمال، وحسن إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وأن يفرق في النطق بين الحروف المتقاربة في المخرج كالسين والتاء، والذال والزاي. (عادل عجيز: ١٩٨٨، ص ١٨).

وهذا الجانب يتفق تمامًا مع مهارة النطق التي سيتم عرضها تاليًا، باعتبار أن من الضروري أن يكون التلاميذ قادرين على صحة النطق فأول ما ينبغي أن يتوافر في الكلام الوضوح، وأساس الوضوح صحة النطق التي تحتاج إلى تدريب من المعلم للتلاميذ على صحة نطق مخارج الحروف، وتصويب أخطائهم من خلال قراءة فردية للتلاميذ، ومتابعة هذه القراءة بدقة وتصويب الأخطاء؛ وهذا ما سيتم مراعاته عند بناء و تدريس برنامج الدراسة الحالية.

وبعد فقد كان ما سبق عرضًا لجوانب التعرف السابقة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، تلك الجوانب التي ترتبط بتنمية مهارات التعرف في القراءة؛ التي سيتم تناولها في العنصر التالي:

د- مهارات التعرف:

تعرف الكلمات عملية صعبة معقدة في تعلمها؛ فهي تتطلب مهارات وقدرات تتسم بالمرونة والتكامل، وينبغي في البرنامج الجيد لتعرف الكلمة أن تكون الخبرات التي يقدمها كاملة المعنى، وأن يزود بالطرق التي تصبح بها الكلمات ذات معنى، ويشير (رشدي طعيمة: ١٩٩٨، ص ١٤٩ - ص ١٥٣) إلى أن مهارة التعرف تتضمن عدة مهارات فرعية هي:

- ١- قراءة نص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل.
- ٢- إدراك ما حدث من تغيير في المعنى في ضوء ما حدث من تغيير في التراكيب.
- ٣- الدقة في الحركة الراجعة من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه.
- ٤- تعرف علامات الوقف والوصل.
- ٥- معرفة استخدام الإشارة إلى المرجع في أسفل الصفحة.
- ٦- التعرف على الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة (أول - ووسط - وآخر) الكلمة.

كما يحدد (يونس: ٢٠٠٨، ص ٢٦٤) المهارات الأساسية لتعرف الكلمات فيما

يلي:

- ١- ربط المعنى الملائم بالرمز المكتوب.
 - ٢- استخدام السياق كوسيلة في تعرف معاني الكلمات واختيار التعريف الدقيق.
 - ٣- القدرة على التحليل البصري للكلمات من أجل تعرف أجزائها.
 - ٤- القدرة على التفريق بين أصوات الحروف.
 - ٥- القدرة على ربط الصوت بالرمز المكتوب الذي يراه القارئ.
- كما يرى (مصطفى رسلان: ٢٠١٠، ص ١٣٩) أن مهارة التعرف تتضمن عددًا من المهارات الفرعية تتمثل فيما يلي:

- ١- قراءة النص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح.
- ٢- الانتقال من سطر إلى سطر آخر بانتظام.
- ٣- ربط الرموز الصوتية بالمكتوبة بسهولة ويسر.
- ٤- تعرف الكلمات عن طريق تحليلها إلى أصواتها.
- ٥- تعرف الكلمات مهما اختلف شكل كتابتها، مطبوعة أو مخطوطة، منفصلة أو متصلة.

- ٦- إدراك التشابه والاختلاف بين الحروف والكلمات بعضها وبعض.
- ٧- تعرف الحروف الهجائية في مختلف حالاتها، أصواتًا ورسومًا.
- ٨- تعرف علامات الترقيم، وإدراك وظيفة كل منها.
- ٩- تعرف العلامات الصوتية المصاحبة لبعض الكلمات والتي تدل على طريقة نطقها.

- ١٠- تعرف إشارات الطباعة وتفسيرها، وعلامات الوصل والوقف، ومعرفة استخدام الإشارة إلى المراجع في أسفل الصفحة.

تلك كانت مهارات التعرف في القراءة من خلال عرض للأدبيات التربوية، تلك المهارات التي سيتم مراجعتها مع ما تم التوصل إليه من مهارات من عرض لأهداف ومعايير القراءة للصف الأول الابتدائي في المحور الأول من الدراسة الحالية، والتي

يمكن الاستفادة بها في إعداد قائمة بمهارات التعرف المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

هـ - العوامل المؤثرة في التعرف:

تشير الأدبيات التربوية (حسني عصر، ٢٠٠٠، ص ١٣١-١٣٢)، (حسن شحاتة: ٢٠٠٤ ص ١٦٨)، (فتحي يونس، ٢٠٠٨، ص ٣٢-٣٤)، إلى وجود مجموعة من العوامل المؤثرة في تعلم التلاميذ لمهارة التعرف، تلك العوامل تتمثل فيما يلي:

١- حركة العين: فحين يقرأ التلميذ فإن عينيه تتحركان على الصفحة في سلسلة من الحركات مع تثبيت لحظي للعين (وقفات) في نهاية كل حركة، وتحدث عملية القراءة خلال هذه الحركات والوقفات، فأثناء حركات العين يتعرف التلميذ الرموز اللغوية المكتوبة، وخلال الوقفات يفكر في معنى هذه الرموز، وتنقسم حركات العين إلى:

أ- حركة التقدم: وهي حركة العين على الصفحة المكتوبة من اليمين إلى اليسار في القراءة العربية، وتبدأ هذه الحركة من حيث انتهى البصر في الحركة السابقة إلى حيث يقف مرة أخرى.

ب- حركة التحقق: وهي الحركة الراجعة للعين، وهي عكس حركة التقدم، وتكون من حيث انتهى البصر في الحركة السابقة إلى الخلف حيث ابتدأ في الحركة السابقة أيضاً، وزيادة عدد حركات التحقق أثناء القراءة يظهر أن التلميذ يعاني من صعوبة في القراءة، أو يظهر صعوبة المادة المقروءة، ويهدف التلميذ القارئ من حركة التحقق أثناء القراءة إلى التأكد من تعرفه للرموز المكتوبة.

وبالإضافة إلى هاتين الحركتين فإن هناك الوقفات التي يقوم بها التلميذ للتفكير والتدبر، وقد تطول هذه الوقفات أو تقصر تبعاً لعوامل عديدة منها: عمر التلميذ القارئ، ومستوى خبراته، ونوع القراءة، ومدى سهولة النص أو صعوبته (مدى انقراطية النص)، ومستوى ميل القارئ للنص. ويتوزع وقت القراءة بين حركات العين (النقد والتحقق)، والوقفات التي يحدث فيها التفكير وكلما زاد عمر الطفل تزداد

حركات التقدم للعين أثناء القراءة وتقل حركات التحقق، ويقل زمن الوقفات لزيادة معدل الفهم.

٢- استخدام السياق: حيث يختلف الأطفال الصغار عن الراشدين في تعرف الكلمات من حيث القدرة على استخدام السياق في تعرف الكلمات، فالأطفال أقل قدرة في تعرف الكلمات من خلال السياق، ويرجع ذلك إلى نقص النضج العقلي لدى هؤلاء الأطفال؛ ومن ثم لا بد أن يدرّب الطفل على استخدام السياق كموجه يساعده على تعرف الكلمات، فتتمو هذه القدرة لدى الطفل عبر سنوات، كما أنه من الضروري أن تقدم الكلمات الجديدة للطفل تدريجيًا؛ لأنه قد يستطيع أن يتعرف الجملة التي تحتوي على كلمة واحدة جديدة، ولكنه يعجز عن تعرف كلمة تحتوي على كلمتين جديدتين.

٣- الذاكرة: للذاكرة دور مهم في تعرف الطفل للكلمة؛ حيث ينجح هذا الطفل في تعرف الكلمة إذا أصبحت جزءًا من لغته التي يتحدث بها، وإذا تعرف الطفل الكلمة من خلال صورة بصرية مصاحبة، فإنه ينبغي أن يكون قادرًا على تذكر هذه الصورة كي يتعرف الكلمة، كذلك فإنه كي يتعرف الأصوات التي تتألف الكلمة منها، فلا بد أن تكون لديه ذاكرة سمعية لهذه الأصوات.

و- استراتيجيات تنمية مهارات التعرف في القراءة:

هناك عدة إستراتيجيات يستخدمها القراء للتعرف على الكلمات تتمثل في: التحليل البصري، والتحليل الصوتي، والتحليل البنيوي (الصرفي)، والتحليل السياقي، وفيما يلي عرض لكل منها:

(١) التحليل البصري:

يقصد به تعرف الكلمات بصرياً بوصفها وحدة واحدة، بالاعتماد على شكلها العام لألفتها لدى التلميذ و تكرارها، يعد التحليل البصري عملية أساسية في التعرف على الكلمات، حيث يحدد القارئ شكل الكلمة وأجزاءها، والحروف التي تتكون منها، ومن ثم فإن تنمية المعجم البصري للتلاميذ أمر مهم جدًا لمساعدتهم في التعرف على الكلمات، واستيعاب المقروء.

ويشمل المعجم البصري جميع الكلمات البصرية Sight Words، وهي الكلمات التي تشير إلى أشياء في بيئة الطفل، فإذا قدمت هذه الكلمات للطفل المبتدئ فإنه يتعرف عليها بسهولة، ويصبح قارئاً أكثر كفاءة، وأكثر مهارة في التعرف الآلي على الكلمات. (Collins:1991:18).

وتنمية مخزون التلميذ من الكلمات البصرية عند بدء تعليمه القراءة مطلب ضروري و أساسي، للمبررات التالية:

١- لأن تعلم عدد من الكلمات في البداية يشعر التلميذ بفائدة و قيمة النجاح في تعلم القراءة، مما يعزز ميولهم و دوافعهم تجاه القراءة .

٢- لأن تعلم كلمات كاملة تساعدهم على استصحاب المعنى متلازماً مع التعرف، فالكلمات لها معنى عندهم، أما الحرف فلا معنى مستقل له، مما يؤكد لديهم معنوية القراءة و عدم اقتصارها على التعرف أو النطق.

٣- لأن الكلمات البصرية تشكل نقطة التحول التي ينتقلون منها لتعلم مهارات التعرف الأخرى، لا سيما التحليل الصوتي (Burns & Roe, 1980, 79 - 83, Strain , 1976 , 180)

وعلى ذلك يمكن مساعدة الأطفال في التعرف على الكلمات من خلال تنمية معجمهم البصري واختيار الكلمات التي تقدم لهم من خلال:

١- الكلمات التي تشير إلى شيء في بيئة الطفل مثل الأسماء، والصفات وغيرها وهذه الكلمات أيسر في تذكرها من غيرها؛ لارتباطها بأشياء وموضوعات محسة.

٢- أسماء الموضوعات والأشياء في الفصل وفي المدرسة.

٣- الكلمات المقيدة مثل كلمات الألوان، والأرقام والكلمات الموجودة على اللافتات واللوحات الإرشادية.

٤- الكلمات الشائعة في لغة التلاميذ.

(٢) التحليل الصوتي:

يعرف التحليل الصوتي على أنه مطابقة الرموز المكتوبة (حروف وحركات)

بأصواتها (صوامت Consonants وصوائت Vowels) لتعرف الكلمة، ويبدأ بتعلم الحروف وأصواتها وأشكالها، ثم تعلم مزجها للتوصل إلى نطق الكلمة، ويتدرج التعليم من كلمات قصيرة قليلة الأحرف إلى الطويلة كثيرة الأحرف والمقاطع، وتسمى مهارات التحليل الصوتي أحياناً مهارات مهاجمة الكلمة - (Carrillo,1976,p.19) (42)، و تضم المكونات التالية:

- تمييز الصوامت (الحروف) شكلاً و صوتاً.
- تمييز الصوامت (الحركات والمدود) شكلاً و صوتاً.
- مطابقة الشكل بالصوت، وهى مزج الأصوات طبقاً لتتابع كتابتها لتكوين كلمة.

- قواعد وتعميمات النظام الصوتي للغة.

ولهذا فإن قدرة التلميذ على التمييز السمعي و التمييز البصري متطلبان أساسيان لتعليمه مهارة التحليل الصوتي ، (Strain,1976,182 , Otto&Others,1979,109)، ومما يدعم تعليم مهارات التحليل الصوتي هو أن الطفل يلتحق بالمدرسة ولديه قدر من المعرفة اللغوية التي تمثل نقطة البداية لتعليمه القراءة، والأصل في اللغة هو الناحية الصوتية والكتابة رموز لهذه الأصوات؛ لذا ينبغي البدء بما يعرفه التلميذ لتعليمه ما لا يعرفه.

فالتحليل الصوتي مهارة بسيطة لبناء الكلمات البصرية، أي أنها وسيلة يستخدمها القارئ المبتدئ -والماهر عندما يواجه كلمة غير مألوفة لديه- لتعرف الكلمة حتى يتمكن من تعرفها تعرفاً بصرياً مباشراً، و لهذا فإن الاهتمام بتعليم مهارة التحليل الصوتي في الصفوف الثلاثة الأولى مهم و أساسي، فهي وسيلة ناجحة وفعالة مع الكلمات النمطية، أي التي تتطابق كتابتها مع نطقها، وهذه الكلمات تشكل الغالبية من مفردات اللغة (Burns & Roe , 1980 , 103 , Heilman,1977,230)

أي أن جدوى تعليم مهارة التحليل الصوتي في لغة ما تتأثر بمقدار تطابق الرموز المكتوبة Graphemes بالأصوات المنطوقة (Oktay&Ebru,2003,37-48)، و

في اللغة العربية التطابق هو الأصل، حيث يمثل كل صوت بحرف أو حركة، والكلمات غير المتطابقة كتابةً و نطقاً (التي تتضمن حروفاً تكتب ولا تنطق أو العكس) قليلة جداً، مما يجعل مهارة التحليل الصوتي وسيلة رئيسة وفعالة في تعليم القراءة العربية.

ويدور جدل شديد في اللغة الإنجليزية حول نقطة البداية في تعليم التحليل الصوتي، هل تكون بالصوامت (الحروف) أم بالصوائت (الحركات) (Strain,1976,183)، وهذا الجدل له مسوغاته في الإنجليزية، أما في اللغة العربية فالجدل غير وارد بهذا الشكل، إذ لا يبدأ تعليم القراءة العربية بالحركات (الصوائت)؛ لأنه ليس للحركة وجود دون الحرف، بعكس الحرف الذي قد يتضمن حركة، وقد يكون ساكناً، وربما يتزامن تعليم الحركات مع الحروف ولكنه لا يتقدم عليها.

(٣) التحليل الصرفي:

يشير التحليل الصرفي إلى التعرف على الكلمة بقرينة بنيتها، حيث إن أي تغير في بنية الكلمة يتبعه بالضرورة تغير في معناها وفي نطقها، وفي طريقة تهجيها، ومن ثم يكون للصرف قيمة خاصة في التعرف على الكلمات؛ لأنه يساعد على تحديد معنى الكلمة من بنيتها. (Snow et al.: 2000).

هو تفحص الكلمة لتحديد البنية التركيبية التي تتشكل منها من أجل تعرفها، حيث يحلل الكلمة المراد تعرفها إلى وحداتها المعنوية (المورفيمات Morphemes) التي تتركب منها، و تتمثل بالجزر اللغوي للكلمة والسوابق واللاحق والزوائد الصرفية والنحوية التي تلحق بالكلمة، وتتضمن مهارة التحليل الصرفي المكونات التالية:

- ١- تعرف الجذر اللغوي للكلمة.
- ٢- تعرف الصيغ الصرفية والتغييرات التي تطرأ على الكلمة.
- ٣- تعرف العلامات والسوابق واللاحق النحوية.
- ٤- تعرف وفهم الكلمات المركبة Compound Words.
- ٥- تعرف وفهم لكلمات المختصرة Contractions (Strain,1976,P.192)،

والمكونان الأخيران لا ينطبقان على اللغة العربية التي لا يوجد بها قواعد للنحت ولا اختصار الكلمات، والاستثناء هو: وجود بضع كلمات سماعية، مثل: الحوقلة، والبسمة، وهل، واسترجع، وبعليك.

ويفيد التحليل الصرفي في تعرف الكلمات لدى المبتدئين إذا تم التركيز على السوابق واللواحق والزوائد النحوية والصرفية التي تتكرر كثيرًا في لغة التلاميذ وفي كتب القراءة، وإن كانت الحاجة إلى هذه المهارة أكثر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (Heilman,1977,P.421, Farr&Roser,1979,P.236)، ثم تقل الحاجة إليها مع تقدم المستوى القرائي، فالقارئ الماهر يعتمد على مهارتي التعرف البصري المباشر والاستفادة من دلائل السياق بشكل أكبر.

(٤) التحليل السياقي:

يشير التحليل السياقي إلى استخدام الكلمات الأخرى في الجملة أو الفقرة لتحديد معنى كلمة أو نطقها. (Collins: 1991:p.28)، وذلك باعتبار أن معنى الكلمة أساساً يعتمد على السياق، فإذا خرجت منه إلى سياق آخر قد يتغير معناها تمامًا، قارن بين معنى كلمة <جبن> في السياقين التاليين:

١- أكل أحمد جبنًا لذيذًا.

٢- هرب الجندي جبنًا من المعركة.

ومن خلال التحليل السياقي، يستطيع القارئ أن يحدد معنى الكلمة، ووظيفتها النحوية، وغير ذلك مما يتصل بالسياق اللغوي، أما السياق الموقف فيضيف أبعادًا جديدة وظلالاً لمعاني الكلمات تختلف باختلاف المواقف، ويتطلب التحليل السياقي الذهاب إلى ما وراء لغة الكاتب لتحديد المعنى، ويحدث ذلك عندما يكامل القارئ بين المعلومات التي استقاها من النص ومعرفته السابقة، أو عندما يستخدم الخطط العقلية Schema الخاصة به لبناء المعنى، والقارئ عادة يتعامل مع السياقين: اللغوي والموقف كما يتعامل مع النص نفسه. (Conly 1995:p.57).

وتتشكل دلائل السياق من ثلاثة مصادر، هي:

١-الدلالة: أي الاستفادة من معاني الكلمات و تفاعلاتها الدلالية ضمن السياق، ويربط مقدار الاستفادة بالمعرفة والخبرات السابقة للقارئ.

٢- التركيب: أي معرفة وظائف الكلمات، وعلاقاتها النحوية والصرفية في السياق.

٣- التعبير المصور: ويتعلق بالصور والرسوم الإيضاحية التي تصاحب الكلمة ضمن السياق، وهو أبسط المصادر وأسهلها. (Farr&Roser,1979,p.168).

ويستطيع الطفل أن يبدأ في قراءة الكلمات إذا استطاع أن يدرك أن الكلمة يمكن أن تكون مكتوبة أو منطوقة، وأن الكلمات تتكون من أصوات، وأن هناك علاقة بين ما نتحدث به وما نكتبه، ويمكن للمعلم أن يسترشد بما يلي عند تعليم تلاميذه تعرف الكلمات:

١- بناء خلفية معرفية ودافعية قوية لدى التلميذ، حيث يساعدهم ذلك على الربط بين الكلمات الجديدة والمعرفة السابقة، ويمكن للمعلم بناء هذه الخلفية المعرفية والدافعية القوية بطريقة مباشرة من خلال ما يقدمه من مساعدات مباشرة للقارئ إذا كانت معرفته حول موضوع القراءة قليلة مثل المعلومات المقدمة للتلميذ، والنماذج التوضيحية، وشرح طرق التفكير حول المقروء. أو بطريقة غير مباشرة عن طريق العمل مع التلميذ فيما يعرفه فعلاً، وتصحيح المفاهيم الخاطئة، وإثراء المعرفة السابقة للتلميذ، وذلك إذا كانت معرفته السابقة بالموضوع وثيقة الصلة به.

٢- التركيز على نشاط الطفل وإيجابياته في تعلم الكلمات الجديدة، فيجب على المعلم أن يشجع الأطفال على المناقشة، واستنتاج معاني جديدة للكلمات، واستخدامها في سياقات ملائمة وحملهم على معالجة معني الكلمات بشكل أكثر عمقاً.

فمناقشة الأطفال حول الكلمات الجديدة يساعدهم في التركيز عليها، ويساعد المعلم على تصحيح الفهم الخاطئ لمعانيها، ويزيد من احتمالات تذكرها لدى التلميذ.

٣- توجيه أنشطة التعليم نحو فهم معاني الكلمات الجديدة، وتوضيح العلاقات بينها وبين كلمات أخرى في سياقات ملائمة (كالمرادفات، والمتضادات، وجمع الكلمة إذا

كانت مفرداً، ومفردها إذا كانت جمعاً ...).

٤- تدريب الأطفال على استخدام الكلمات الجديدة في سياقات متنوعة تعبر عن معناها، معتمدين على أنفسهم.

٥- تزويد الأطفال بالإستراتيجيات التي يجب أن يستخدموها للكشف عن معاني الكلمات غير المعروفة. (Fitzsimmons: 1998).

وفي ضوء العرض السابق لمهارة تعرف الرموز المكتوبة يمكن استخلاص بعض الأسس المرتبطة بمهارة التعرف في القراءة، والتي تسهم في بناء برنامج الدراسة الحالية، التي تتمثل فيما يلي:

١- ضرورة غرس الإعجاب بالكلمات المطبوعة لدى التلاميذ، مما يساعد في تكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو القراءة.

٢- تنمية الوعي بتعرف اللغة المطبوعة ونظام الكتابة لدى التلاميذ، وذلك من خلال: تعريفهم أساسيات الكتب، وأن القراءة تكون من اليمين إلى اليسار ومن أعلى إلى أسفل، وأن الصفحات قد تكون مزودة بالرسوم أو الصور، وهي مرقمة، وضرورة استخدام الكتب التي تتميز بكبر حجم حرف الكتابة، لمساعدة التلاميذ في تعرف الكلمات، وتسمية الأشياء الموجودة في الفصل.

٣- ضرورة مراعاة تعريف التلاميذ حروف التهجي، إذ لا بد أن تكون هناك ألفة بين التلاميذ و الحروف؛ لأنها هي الأساس في تعليم القراءة، ويتم ذلك من خلال تعريف التلاميذ بأسماء الحروف، ومساعدتهم في تعرف الحروف المطبوعة، وأشكالها في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، ثم إشراكهم في أنشطة تساعد في تعرف الحروف بصرياً، ومساعدتهم على تشكيل الحروف وكتابة أسمائها من مواد خام مختلفة كالمعجون الصلصال.

٤- توجيه الاهتمام إلى تنمية قدرة التلاميذ على تعرف الكلمات ككل أولاً، ثم تنمية قدرتهم على تعرف حروف هذه الكلمات وأصواتها.

٥- مراعاة تدريب التلاميذ على استخدام السياق لتعرف الكلمات الجديدة.

٦- مراعاة أن تدرج الزيادة في عدد الكلمات الجديدة المقدمة بحيث تنمو قدرة التلاميذ تدريجيًا على استخدام السياق في تعرف هذه الكلمات الجديدة.

ثانيًا: مهارة النطق:

إن مهارة النطق هي المهارة التي يتم فيها توظيف أجهزة وأعضاء النطق لدى التلميذ في القراءة، وهذا يتطلب صحة وسلامة تلك الأعضاء، إلى جانب تمكنه من مهارات القراءة السابقة، وخاصة مهارة تعرف الكلمات؛ لأنها مرتبطة برابط وثيق بهذه المهارة، فمتى ما تمكن التلميذ من تعرف الكلمة بصورة صحيحة، وإذا لم يتمكن من تعرفها، فإنه لن يتمكن من قراءتها بصورة واضحة وسليمة، فقد يتردد أو يتأتى أو غير ذلك من الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ الضعاف.

ويقصد بمهارة النطق أن يعبر القارئ صوتيًا عن الرموز اللغوية المكتوبة أو المطبوعة بما يقابلها من أصوات، ومن ثم ينطق صوت الحرف نطقًا صحيحًا سواء كان هذا الحرف منفردًا أو في كلمة. (محمود الناقية، ووحيد حافظ، ٢٠٠٤، ص ٢١٣).

ويوضح التعريف السابق أن مهارة نطق الرموز اللغوية المكتوبة أو المطبوعة تمثل إحدى مهارات الجانب الميكانيكي الفسيولوجي في عملية القراءة، بحيث يستطيع التلميذ إصدار مجموعة من الأصوات وفق نظام معين لنقل رسالة ما إلى المتحدث، والتي تتضمن عددًا من المهارات الفرعية يحددها (فتحي يونس، ٢٠٠٨، ص ٣٦) فيما يلي:

- ١- نطق أصوات الحروف نطقًا صحيحًا.
- ٢- التمييز في النطق بين الأصوات قريبة المخرج الصوتي كالتاء والطاء.
- ٣- نطق الكلمات نطقًا صحيحًا مضبوطًا بالشكل.
- ٤- التمييز في النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.
- ٥- القراءة في جمل تامة.
- ٦- تنويع الصوت وفقًا لمعنى الجملة.

وهناك علاقة وثيقة بين مهارة النطق ومهارة الكتابة؛ لذا يرى (Ehri, ١٩٩٨: Snow) أنه في بداية إصدار التلاميذ للأصوات التقريبية للكلمات ونطقهم لا بد من تشجيعهم وحثهم على الكتابة، وبذلك يكتسبون الوعي بكيفية نطق هذه الكلمات، و زيادة هذا الوعي يتقدم التلاميذ في القراءة والكتابة.

وبعد استعراض مهارتي الجانب الميكانيكي لعملية القراءة يمكن القول إن من أبرز المشكلات التي تواجه الأطفال عند بداية تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية تلك المشكلات التي تتعلق بالجانب الميكانيكي لعملية القراءة (مهارتي تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها)، وأهم هذه المشكلات ما يلي: (عبد الحميد زهري عطا الله، ٢٠٠٣، ص ١٥).

١- الخلط في النطق بين الأصوات المتقاربة في المخرج الصوتي مثل التاء والطاء.

٢- الحروف التي تكتب، ولا تنطق أصواتها مثل حرف الواو في كلمة (عمر).

٣- الأصوات التي تنطق، ولا تكتب حروفها مثل الألف في كلمة هذا.

٤- الخلط في تعرف الحروف المتشابهة في الشكل مثل (ص-ض)، وصعوبة ربط هذه الحروف بأصواتها عند النطق.

٥- الوقوف عند كلمة بعينها، وتكرارها أثناء القراءة.

٦- إبدال التلميذ لصوت الحرف بصوت آخر عند نطق الكلمة، أو إبدال الكلمة بكلمة أخرى عند نطق الجملة.

٧- القراءة المتقطعة، أي القراءة كلمة كلمة وليس في جمل تامة.

ويتضح من خلال استعراض هذه المشكلات أن النجاح في تنمية مهارتي الجانب الميكانيكي من عملية القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي يؤثر بشكل كبير على نجاح تعلم هؤلاء التلاميذ للقراءة؛ ومن ثم كانت أهمية تمكين التلاميذ من مهارتي تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها وصولاً إلى تمكينهم من فهم الرموز اللغوية المكتوبة، والتعبير عنها صوتياً.

وفي ضوء العرض السابق لمهارة نطق الرموز اللغوية المكتوبة، وكذلك المشكلات المتعلقة بالجانب الميكانيكي من عملية القراءة يمكن استخلاص بعض أسس تعليم القراءة التالية:

١- توجيه الاهتمام إلى تمكين التلاميذ من مهارات نطق أصوات الحروف بحركاتها المختلفة سواء كانت هذه الحروف منفردة أو في كلمات.

٢- توجيه الاهتمام إلى تمكين التلاميذ في النطق بين أصوات الحروف المتجاورة في المخرج الصوتي مثل التاء والطاء.

٣- توجه الاهتمام إلى تمكين التلاميذ من التمييز في النطق بين أصوات الحروف المتشابهة في الشكل مثل (ص- ض).

٤- توجيه الاهتمام إلى تمكين التلاميذ من نطق الكلمات التي تتضمن ظواهر لغوية مثل الشدة والتسكين والأصوات التي تنطق ولا تكتب والحروف التي تكتب ولا تنطق أصواتها.

٥- توجيه الاهتمام بتمكين التلاميذ من التعبير بالصوت عن الجملة التي يقرأها.

٦- توجيه الاهتمام بتمكين التلاميذ من القراءة المتصلة في جمل تامة.

٧- ضرورة مراعاة علاج مشكلات تعليم القراءة عند ظهورها لدى التلاميذ أثناء القراءة مثل إبدال صوت محل صوت في الكلمة، أو إبدال كلمة محل أخرى في جملة، أو حذف صوت من الكلمة، أو زيادة وصوت على أصوات الكلمة.

ثانيًا- مهارات الجانب العقلي الفكري لعملية القراءة:

يتمثل الجانب الفكري العقلي في عملية القراءة في تلك العمليات العقلية التي يقوم بها القارئ بهدف فهم الرموز اللغوية المكتوبة، وتتمثل مهارات القراءة المرتبطة بالجانب الفكري العقلي في مهارتي، الفهم القرائي، والسرعة في القراءة، وفيما يلي عرضًا لكل منهما:

١- مهارة الفهم في القراءة:

يهدف هذا العنصر إلى تحديد ما يتناسب مع تلاميذ الصف الأول الابتدائي من

مهارات الفهم في القراءة -باعتبار أن مهارات القراءة كل لا يتجزأ إلا بغرض الدراسة- ولتحقيق هذا الهدف سيتم تناول مفهوم الفهم القرائي، وأهميته، ومهاراته، وتفصيل ذلك فيما يلي:

أ- مفهوم الفهم القرائي:

يعرف الفهم القرائي على أنه العملية العقلية التي تعتمد على تعرف الرموز المكتوبة وربطها بدلالاتها وتفسيرها في ضوء الخبرة الثقافية السابقة للمتعلم. (عبد الحميد عبد الله ٢٠٠٠، ص ١٩٨).

كما يقصد به الحصول على المعنى المصرح به في السطور المكتوبة أو المتضمنة فيما بين السطور، أو فيما وراءها، وذلك بعد الانتهاء من قراءتها والتفكير فيها والتفاعل النشط معها شكلاً ومضموناً. (محمد رجب فضل الله، ٢٠٠١، ص ٨٠). كما يعرف الفهم القرائي أيضاً بأنه <عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، وهو عملية إستراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة >. (حسن شحاتة وزينب النجار، ٢٠٠٣، ص ٢٣٢).

ويعرف كذلك الفهم القرائي بأنه <إدراك العلاقات بين مدلولات الألفاظ والجمل والفقرات والأفكار والموضوعات، والوصول إلى المعاني الخفية أو ما وراء السطور واستقراء النتائج وحسن التوقع، والتنبؤ بما سيكون عليه الواقع وإصدار الأحكام>. (سعيد لافى، ٢٠٠٦، ص ١٠٢).

ومن خلال التعريفات السابقة يلاحظ أن الفهم في القراءة يمثل أهم أهداف تعليم القراءة، فقراءة بلا فهم يكون بلا جدوى أو فائدة منها، إلا أن مفهوم الفهم في القراءة يختلف طبقاً لنوع المتعلم فالقارئ المبتدئ يختلف عن القارئ الناضج الذى أجاد المهارات الميكانيكية للقراءة تلك التي تمكنه من التعرف على الكلمات والجمل بسهولة ويسر وبطريقة تلقائية، أما القارئ المبتدئ فعملية الفهم لديه تتمثل في فهم معانى المفردات الكونة لنص بسيط أو فهم معنى هذا النص إجمالاً طبقاً لقدراته، ولسوف

تتبنى الدراسة الحالية مفهوم الفهم في القراءة إجرائياً على أنه قدرة التلاميذ على فهم معنى بعض المفردات الواردة في برنامج الدراسة الحالية.

ب- أهمية الفهم القرائي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي:

الفهم أساس عملية القراءة، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح، وهذا الفهم القرائي لا يحدث فجأة؛ لأنه ليس عملية سهلة ميسورة تتوقف عند حد التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها، وإنما هو عملية معقدة تسير في مستويات متباينة، وتتطلب قدرات وإمكانات عقلية، وتحتاج إلى كثير من المran والتدريب وإعمال الفكر والتفسير والتحليل والموازنة والنقد.

وعلى ذلك فالفهم القرائي يعد مطلباً لغوياً وتعليمياً وتربوياً؛ ذلك لأنه يحقق هدفاً أسمى من أهداف القراءة عادةً وتدریساً، موجهة كانت أم حرة، فأصل القراءة أن تكون أولاً للفهم . ففهم المقروء -خاصة في مواقف التعليم- ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، وتعويدته على إبداء الرأي وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤيدها ومساعدته على ملاحقة الجديد لمواجهة ما يصادفه من مشكلات. (حسن شحاتة، ٢٠٠٢، ص ١٤١).

بالإضافة إلى ما سبق فإن الفهم القرائي يكتسب أهميته بالنسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي في أنه يمثل الباعث والدافع إلى مواصلة التعلم، بما يحصله الطفل من معاني من خلال النصوص المكتوبة سواء كان يتم عرضها بأسلوب السرد أو الحوار أو القصة، تلك المعاني التي تكسبه متعة قرائية تنمي لديه الاتجاهات الموجبة نحو القراءة مما يمثل دافعاً لديه لمواصلة تعلم القراءة وتحمل ما يواجهه من صعاب، حتى تصبح القراءة بالنسبة له أداة تنمي قدرته على الدرس، وتوجه ميوله نحوه، وتصل المهارات الأساسية المرجوة لكي تخلق منه قارئ ناضج يمارس الأداء القرائي بمتعة وحب لإزجاء أوقات الفراغ، وإثبات الذات.

فالفهم القرائي في ضوء ما سبق من تعريفات تؤكد على أهمية القارئ وسماته وخصائصه ومستواه العقلي، كما تؤكد على النص القرائي بمعايير اختياره ومنها مدى

انقرائية النصوص المقدمة للتلاميذ، والسياق القرائي ولخبرة السابقة، تلك التي يجب أن تراعى كأسس في بناء برنامج الدراسة الحالية، باعتبار اختلاف مفهوم الفهم القرائي في القراءة المبتدئة عنه في القراءة الناضجة لاختلاف طبيعة القارئ والسياق والخبرة السابقة لدى كل منهما.

ج- مهارات الفهم القرائي:

إن للفهم القرائي مهارات يجب إتقانها، وهي مهارات لا يمكن أن نصل بدونها إلى فهم ما نريده في المستوى المطلوب، ولقد تعددت التصنيفات التي تناولت تلك المهارات، ولعل هذا التعدد يرجع إلى الاختلاف في فهم طبيعة القراءة وأهدافها والعوامل المؤثرة في الفهم القرائي.

ومن بين هذه التصنيفات تصنيف (فتحي يونس وآخرون، ١٩٩٥، ص ٢٨٦) حيث يرى أن الفهم مهارة معقدة تتضمن عدة مهارات فرعية هي:

- القدرة على إعطاء الرمز معناه.
 - القدرة على فهم الوحدات الأكبر، كالعبرة، والفقرة، والموضوع.
 - القدرة على القراءة في وحدات فكرية.
 - القدرة على فهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم.
 - القدرة على تحديد الأفكار الرئيسة.
 - القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
 - القدرة على الاستنتاج.
 - القدرة على فهم الاتجاهات.
 - القدرة على تقويم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية.
 - تحديد هدف الكاتب وغرضه واتجاهه.
 - القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.
 - القدرة على تطبيق الأفكار، وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.
- كما حدد (حسن شحاتة، ٢٠٠٤، ص ١٢٣) مهارات الفهم في القراءة فيما يلي:

- الربط بين الرمز والمعنى.
 - إيجاد المعنى من السياق.
 - اختيار المعنى المناسب.
 - تنظيم الأفكار المقروءة.
 - استخدام الأفكار المقروءة بعد تذكرها.
 - تحصيل الأفكار الرئيسية في الجملة أو الفقرة أو القصة.
 - تحديد التفاصيل المهمة.
 - فهم ما بين السطور.
 - الدقة والبحث المتعمق عن المعنى.
 - التدريب على الاستنتاج الصحيح وتوقع المعاني.
- وذكر مصطفى رسلان مهارات الفهم القرائي فيما يلي: (مصطفى رسلان، ٢٠٠٥، ص ١٣٣):

- استدعاء كلمات مختلفة لمعنى واحد أو متقارب (المترادفات).
- استدعاء معاني مختلفة لكلمة واحدة (المشترك اللغوي)، والتمييز بين هذه المعاني في الاستخدامات المختلفة.
- استخلاص الأفكار من النص المقروء.
- استخدام السياق في معرفة معاني الكلمات والتراكيب الجديدة.
- التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية.
- متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهن فترة القراءة.

- إدراك النقاط الحاكمة أو الكلمات المفتاحية ومدى تكرارها في الفقرات.
- إدراك التفاصيل المساعدة على إدراك الأفكار الأساسية.
- تحليل النص إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها البعض.
- استنتاج المعنى العام وتحديد الموضوع الرئيس الذي يدور حوله النص.

■ إدراك ما حدث من تغير في المعنى في ضوء ما حدث من تغير في التراكيب.

■ التمييز بين الآراء والحقائق في النص.

■ تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها النص تلخيصًا وافيًا.

■ استخراج النتائج الصحيحة من الحقائق المقدمة.

■ إدراك أسباب اختيار الكاتب عناوين معينة لبعض الفقرات.

ومن خلال استعراض مهارات الجانب الفكري العقلي لعملية القراءة (مهارات الفهم القرائي) يمكن استخلاص بعض مبادئ وأسس تعليم القراءة المتمثلة في أن الفهم في القراءة:

١- يمثل عملية عقلية قوامها سلسلة من الإجراءات الذهنية والنفسية، تبدأ بعملية تفسير الرموز والتعرف على الكلمات ومحاولة قراءتها لدى القارئ المبتدئ، مما يؤثر على استخلاص المعنى لديه بسبب تركيز الانتباه على تعرف الأصوات وفك ترميز الكلمات، ومع كثرة التدريبات والتمرينات وتعدد الأنشطة القرائية يتحول إلى عملية تلقائية بسبب تركيز القارئ على الفهم واستخلاص المعنى.

٢- الفهم القرائي يمثل الهدف الأساسي من تعليم القراءة، وهو يعتمد اعتمادًا كليًا على نضج التلاميذ وإجادتهم لمهارات الجانب الميكانيكي في القراءة والمتمثلة في تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها، وعلى ذلك ينبغي توجيه الاهتمام بتعليم مهارتي التعرف والنطق واعتبارهما الأساس لتمكين التلاميذ من مهارات الفهم القرائي ابتداء من الصف الأول الابتدائي مع الأخذ في الاعتبار المستوى العقلي والزمني للتلاميذ، واختيار نصوص قرائية تتناسب مع تلك المستويات.

٣- يعتمد على الخبرات السابقة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي والتي تم تحصيلها من البيئة الحاضنة قبل دخول المدرسة من مفردات شفوية وخلفية معرفية يتم توظيفها في فهم معاني الكلمات، ثم في مراحل متقدمة في فهم الجمل والفقرات.

٤- يجب أن يتم تعليمه لتلاميذ الصف الأول الابتدائي بالتزامن مع تعليم التعرف

القرائي، مما يلزم المعلم بأن يتم تعليم القراءة من خلال سياق قرائي مبسط يتناسب مع طبيعة التلاميذ من حيث السن والقدرة العقلية بهدف استخلاص معنى من المقروء سواء كان المقروء كلمة أو جملة أو فقرة؛ وذلك باعتبار أن استخلاص المعنى من النص المقروء يمثل الهدف الرئيس لتعلم القراءة.

٥- ضرورة التأكيد على مهارة فهم معاني الكلمات لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وإعداد أنشطة وتدريبات تتناسب مع تلاميذ الصف الأول الابتدائي ضمن أنشطة برنامج الدراسة الحالية.

٢- مهارة السرعة في القراءة:

يهدف هذا العنصر إلى تحديد أسس بناء برنامج لتنمية مهارات التعرف والسرعة في القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؛ تلك الأسس المتعلقة بمهارة السرعة في القراءة وأساليب قياسها وتنميتها المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي؛ ولتحقيق هذا الهدف سيتم تناول مفهوم السرعة، وأهميتها، وعلاقتها بمهارات القراءة، ومستوياتها، وطرق قياسها وتنميتها، وتفصيل ذلك فيما يلي:

أ- مفهوم السرعة:

تمثل السرعة في القراءة مهارة من أهم مهارات القراءة؛ لأنها سبيل الإنسان في حياته العملية ونشاطه العلمي، وتزداد أهميتها في العصر الحاضر نظراً لحاجة القارئ أن يواجه تضخم الثقافة في العالم المعاصر وعشرات الآلاف من الكتب التي تنتجها المطابع سنوياً في العلوم والفنون وغيرهما، وهذا ما يدفع القائمين على التعليم إلى النظر إلى السرعة في القراءة على أنها مهارة منفصلة ينبغي تدريسها، والعمل على تنمية مهاراتها لدى التلاميذ منذ الصغر، بهدف إعداد قراء أكثر سرعة.

وقد تعددت المصطلحات التي عبرت عن مفهوم السرعة في القراءة، حيث يطلق عليها الطلاقة أو السلاسة في القراءة Reading Fluency، أو المرونة في القراءة Reading Flexibility، وأحياناً الكفاءة في القراءة Reading Efficiency، كما يطلق عليها (محمد حبيب الله ١٩٩٧، ص ٣٨) القراءة الفاعلة، تلك التي تعتمد لديه

على عاملين هما: مقدار الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين (سرعة القراءة)، ومستوى فهم القارئ واستيعابه.

كما يعرفها (عبد الفتاح البجه: ٢٠٠٢، ص ١٦٦) بأنها الوقت الذي يستغرقه الطفل طبيعي النمو المدرك لإعادة بناء الكلمة في ذهنه، ثم الانتقال إلى الكلمة التي ستليها دون أن يترك فترة زمنية ملموسة بينهما على أن يأخذ بعين الاعتبار المهارات القرائية والاستيعابية الأخرى.

كما تعرف بأنها السرعة في فهم المادة المقروءة، وليست السرعة في الانتهاء من قراءة المادة المقروءة. (محمد رجب فضل الله: ٢٠٠٤، ص ٤٠).

كما يرى (محمود الناقة، ووحيد حافظ: ٢٠٠٦، ص ٢١٩) السرعة في القراءة هي فهم القارئ لأكثر كم من المادة المطبوعة أو المكتوبة فهمًا يحدد في أقل وقت ممكن.

كما يقصد بالسرعة في القراءة أو مدى القراءة على أنه "السرعة في فهم المعاني التي قصدها المؤلف". (فتحي يونس: ٢٠٠٨، ص ٢٦٧).

كما عرفها (Rasinski, 2009, p. 1-2) بأنها مهارة تتضمن مستويين أحدهما المستوى السطحي Surface Level ويشير هذا المستوى على قدرة التلاميذ على قراءة المفردات اللغوية بدقة، وما يتطلبه هذا المستوى من امتلاكهم مهارات القراءة الآلية السريعة، ومن أهم مهارات هذا الجانب فك شفرة الموضوع والتعرف على لبناته وأركانه (كلمات، أصوات، الربط بين الصوت والرمز الدال عليه، الجمل)، ومستوى آخر عميق Deep Level يقوم على حسن التعبير و الأداء و فهم المعنى العام لما يقرأ.

في ضوء التعريفات السابقة لمفهوم السرعة يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: "تعرف تلاميذ الصف الأول الابتدائي لكلمات اختبار السرعة في القراءة الجهرية المُعد في الدراسة الحالية والنطق بها لفظًا صحيحًا وسريعًا ودقيقًا طبقًا للزمن الذي يستغرقه في القراءة".

ب- أهمية السرعة في القراءة:

والسرعة في القراءة غدت أمر أساسي في العصر الحاضر؛ وذلك لما لها من أهمية في ظل التسارع المعرفي، والتراكم الفكري لآلاف الصفحات المطبوعة كل يوم من صحف ومجلات وكتب وغيرها من المطبوعات المختلفة، فالعالم المتسارع حول الإنسان جعله يصاب بما يسميه العلماء "القلق المعلوماتي" على درجات متفاوتة؛ لذلك صار لازماً على الإنسان أن يتعلم كيف يزيد من سرعة قراءته؛ ليواكب ولو قليلاً تلك السرعة الفائقة التي تنتقل بها المعلومات من حوله.

كما تُعد السرعة من أهم مهارات القراءة؛ لأنها سبيل الإنسان في حياته العملية ونشاطه العلمي، فهي توفر الوقت وتعين على غزارة التحصيل في أقل وقت، كما أنها تساعد على ملاحقة الفيض مما تطالعنا به المطابع كل يوم، وهي كذلك مظهر حضاري يمارسه الفرد فيما يقع بين يديه من رسالة أو كتاب يعتزم شراؤه أو كتابة إعلان على الحائط أو قراءة شريط الأخبار أو شريط الترجمة بالتلفاز وغير ذلك مما يتطلب السرعة في القراءة، ويضيقه البطء فيها. (فخر الدين عامر: ٢٠٠٠، ص ٨٥).

بالإضافة إلى ما سبق فإن أهمية السرعة في القراءة تتجلى في العصر الحالي بأن لها أثراً كبيراً في التحصيل والتثقيف، وفي توفير الوقت وصقل الشخصية، وتحقيق المتعة وتوسيع الأفاق الذهنية للقارئ، كما أنها تحسن مقدرته على الفهم وتنشط ذاكرته وذهنه، وتمكنه من جمع المعلومات التي يحتاجها أثناء حديثه بشكل أسرع، والإطلاع على آخر الأخبار والأحداث والتطورات الحديثة في مجال تعلمه وتخصصه.

ج- علاقة السرعة بمهارات القراءة:

ترتبط السرعة في القراءة بتمكن القارئ من مهارة تعرف الرموز اللغوية المكتوبة، فسرعة التلاميذ في تعرف الحروف والأصوات، وتجميع الكلمة والنطق بها بسرعة؛ وبتتابع تلك العملية في تعرف الكلمات والجمل تساعد على انطلاق التلاميذ في عالم القراءة الرحب، ويؤثر على سرعة القارئ في القراءة عددًا من العوامل

أهمها: النضج العقلي للقارئ، ومدى سهولة المادة المقروءة أو صعوبتها القرائية (النص المكتوب)، ومدى ارتباط خبرات النص بخبرات لقارئ، والغرض من القراءة، وثروة القارئ اللغوية، كل هذه العوامل لها دور فعال في سرعة تعرف التلاميذ على الرموز المكتوبة مما يؤثر على قدرتهم على استخلاص المعنى وفهم المكتوب. (حسن شحاتة: ٢٠٠٤، ص ١٢٤).

ويرى (فتحي يونس: ٢٠٠٨، ص ٢٦٨) أن السرعة في القراءة ليست الهدف الأخير، بل الهدف الأخير هو الفهم، والقارئ الناضج في مهارات القراءة ومنها السرعة هو القارئ المرن، مثله في ذلك مثل السيارة تمامًا تسرع وتبطئ حسب الأحوال وما تتطلبه، كذلك القارئ يسرع ويزيد في سرعته، ويبطئ ويزيد في بطئه، وذلك حسب المادة المقروءة، وحسب حاجاته الشخصية التي تتغير باستمرار وتتطلب مدى مختلفًا في السرعة، وهذا التنوع في سرعة القراءة مابين البطء والسرعة هو ما يسمى بالمرونة القرائية والتي يتسم بها القارئ الناضج؛ حيث يلائم بين غرضه وسرعته في القراءة، فتتخفف سرعته عند القراءة للدراسة، ويسرع عند البحث عن المراجع.

وعلى هذا فإن سرعة القراءة والفهم ليسا عنصرين منفصلين في عملية القراءة لكنهما جزأين من عملية القراءة ذاتها؛ حيث تشير سرعة القراءة بوضوح إلى سرعة فهم ما يقرأ، ويشير الفهم إلى عملية القراءة ككل بالإضافة إلى جودة الفهم إذا اقترن بالسرعة، ولذلك فكل من السرعة والفهم تؤثر كل منهما على الآخر، فإما أن تزيد سرعة القراءة وتظل القدرة على الفهم كما هي، أو أن تزيد القدرة على الفهم وتظل سرعة القراءة كما هي، أو أن تزيد كلتاها. (جوردن واينرايت: ٢٠٠٨، ص ٥١).

كما أن هناك من يرى أن التحسن في السرعة في القراءة هو -بالدرجة الأولى- تحسن في الفهم، هذا التحسن ليس معناه الإسراع في القراءة كلمة كلمة، لكن معناه إدراك الجملة بالنظرة الواحدة وفهم معناها، حيث أن هناك ارتباط بين مدى العبارة المقروءة والسرعة في القراءة، كما أن فهم الفرد للمادة المقروءة يزيد من سرعته

فالفهم يقلل من الارتداد والنكوص في القراءة وهي عملية تكلف كثيرًا من الوقت، حيث يعتبر النكوص وثيق الصلة بالقراءة البطيئة وغير المركزة. (هدى عبد الرحمن: ٢٠٠٧: ص ٢٥).

و يرى (ساجد العبدلي: ٢٠٠٧، ص ٥٨) أن سرعة القراءة تزيد من الفهم أكثر من القراءة البطيئة لدى الكثير من القراء، وتعليل ذلك أن القارئ عندما يمارس القراءة بسرعة فإنما يبحث عن المعنى الشامل للأفكار والمعلومات، وبالتالي يستخلص المضمون من المكتوب الذي أمامه بالنص المقروء بصورة أشمل وأسرع. وتأسيسًا على ما سبق فإن السرعة في القراءة كمهارة قرائية لا تقل أهمية عن التعرف والفهم في القراءة، ولكنها تختلف طبقًا لنوع القارئ؛ فإذا كانت السرعة لدى القارئ الناضج تعني القدرة على فهم المكتوب واستيعابه بسرعة طبقًا لمستويات الفهم المختلفة، فإنها تعني لدى القارئ المبتدئ السرعة في تعرف الرموز المكتوبة من كلمات وجمل والنطق بها، طبقًا للزمن الذي يستغرقه كل تلميذ في القراءة حسب مستواه وقدراته في التعرف بسرعة على الكلمات والجمل والنطق بها.

د- قياس السرعة في القراءة:

تتعدد طرق قياس السرعة في القراءة لدى القراءة تبعًا لمستوى القارئ، حيث يختلف قياس السرعة لدى التلميذ المبتدئ، ولدى القارئ الناضج، حيث يتم النظر إلى سرعة القراءة لدى القارئ المبتدئ على أنها القدرة على نطق الكلمات بطلاقة ودون أخطاء، أما القارئ الناضج فينظر إلى السرعة لديه على أنها القدرة على فهم المقروء بدقة وسرعة، وعلى ذلك سيتم تناول طرق قياس السرعة بهدف تحديد الطريقة المناسبة لقياس السرعة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وذلك من خلال استقراء الدراسات والبحوث التي تمت في مجال السرعة بالإضافة إلى ما ورد في الأدبيات التربوية، وتفصيل ذلك فيما يلي:

عرض (عطا عمر: ١٩٨٨، ص ٥٥ - ص ٦١) خمس طرق مختلفة لقياس السرعة في القراءة باستخدام اختبار يحوي قطعًا مختلفة في أطوالها ومستوياتها،

ويسجل لكل تلميذ الزمن الذي ينتهي فيه من القراءة، أو استخدام اختبار مماثل ويسجل ترتيب الانتهاء وزمنه لتحديد زمن الأسرع وزمن الأبطأ، أو باختبار متعدد الأجزاء يلي كل جزء أسئلة للفهم وزمن الإنجاز محدد سلفاً، أو باختبار مماثل لما سبق يحسب في نهايته عدد الكلمات التي تمت قراءتها في الزمن المحدد للاختبار، أو باختبار مكون من أربع قطع للقراءة، يعقب كل قطعة أسئلة، وينتقل المتعلم من قطعة إلى أخرى حتى ينتهي الوقت المخصص، وقد استخدمت الباحثة في دراستها طريقة منها لقياس السرعة في القراءة الصامتة.

ووضع (أحمد طاهر، وحسن شحاته، عبد العزيز النبوي: ١٩٩٠) تدريبات للتعود على القراءة الخاطفة، ولقياس السرعة فيها، اشتملت التدريبات على ٥٢ قطعة قرائية، يتراوح حجم كل قطعة من ٨: ١٠ سطور، ويلي القراءة الخاطفة لكل قطعة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد لتحديد أنسب عنوان، واختيار الفكرة الرئيسية وتحديد التفاصيل، واستخلاص رأي أو نتيجة أو حكم، وتحديد الهدف، وتمييز الآراء والحقائق، واستنتاج الأفكار الضمنية.

وقد تناولت بعض الدراسات العلمية التي أجريت في مجال تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية مهارة السرعة بالدراسة سواء بتنمية مهاراتها، أو بقياسها، ومن هذه الدراسات:

- دراسة (فتحي حسانين: ١٩٨٧)، وهدفت إلى تنمية مهارتي السرعة والفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي، وبلغت العينة ١٢٠ تلميذاً طبق عليهم اختبار لتحديد مستوى كل منهم في مهارتي السرعة والفهم، ثم حددت المجموعة التجريبية، وطبق على أفرادها برنامج علاجي استمر لمدى تسعة أسابيع بواقع ستة أيام في الأسبوع، وتكون هذا البرنامج من تدريبات علاجية لمهارات التعرف السريع على الكلمات، وزيادة المدى البصري، وإنهاء الجمل، وتمييز الحروف، والقراءة السريعة، ثم أعيد تطبيق الاختبار بعدئياً، وأظهرت النتائج كفاءة البرنامج العلاجي في تنمية السرعة والفهم، مع وجود ارتباط كبير بين السرعة والفهم

في القراءة الصامتة.

- دراسة (Hatfield, 1993) للعلاقة بين تطور معرفة الأطفال لأصوات الحروف وطلاقتهم في القراءة. وقد هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الآثار المترتبة على تعلم الجوانب الصوتية للغة وتطورها على اكتساب القراءة والسرعة فيها، وطبقت هذه الدراسة على ٧١ تلميذاً بالصف الأول الابتدائي، وتوصلت إلى أن امتلاك القدرة على نطق الحروف، وتحليل أصوات الكلمات يؤدي إلى القراءة بمعدل أسرع.

- ودراسة (Burgess, 2000) التي هدفت إلى تحديد للعلاقة بين مهام السرعة في القراءة وبين المهام الصوتية والمعرفة الهجائية، وتمت هذه الدراسة بتطبيق عدد من الاختبارات في الأصوات والهجاء، وفي السرعة في قراءة الكلمات، وتوصلت إلى أن التلاميذ الضعاف في هجاء الكلمات، وفي التعرف عليها أبدوا تراجعاً في اختبارات السرعة في القراءة، في حين أن المشكلات المتعلقة بالأصوات لم يكن لها تأثير دال على الطلاقة في القراءة.

كما قدم (محمد رجب فضل الله: ٢٠٠٤، ص ١٩ - ص ٢٠) في دراسته المرجعية عن السرعة في القراءة عدة طرق لقياس السرعة في القراءة تتمثل فيما يلي:

(١) الوقت المستغرق في القراءة:

يرى ستيف موبدل (٢٠٠١) أن قياس السرعة في القراءة يتم بحساب الوقت المستغرق في القراءة بالثواني، ثم بقسمة عدد الكلمات على عدد الثواني وضرب الجواب في ٦٠ يكون الناتج هو سرعة قراءة الكلمات بالدقيقة الواحدة، ومن ثم يكون المنبه أو ساعة الإيقاف هي أداة قياس السرعة.

وفي نفس السياق يرى (فتحي يونس: ٢٠٠١، ص ١٢) أن السرعة تقاس في القراءة بعدد الكلمات التي تقرأ على عدد الدقائق التي استغرقت في القراءة، وعادة ما يعبر عن سرعة القراءة بعدد الكلمات المقروءة في الدقيقة (WPM) Words per Minutes.

(٢) عدد الكلمات المقروءة في وقت محدد:

قدم (لوري روزاكس: ٢٠٠٠، ص ١٤) اقتراحًا لحساب معدل السرعة في القراءة بتثبيت متغير الوقت <دقيقة واحدة> بحيث يضع المتعلم علامة في أول السطر الذي سيبدأ القراءة منه، ثم يضع علامة حيث ينتهي فور انتهاء الدقيقة، وبذلك يتم حساب عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الواحدة. ويمكن بعد ذلك حساب الوقت المتوقع استغراقه في قراءة نص بسرعة بتقدير عدد كلمات النص (متوسط عدد الكلمات، عدد الأسطر في الصفحة، عدد صفحات النص).

(٣) ملاحظة حركات العين عند السرعة في القراءة:

من المعروف أن حركات العين تختلف في القراءة البطيئة عن العادية عن السريعة، وقد قارن س. ه. ج. C. H. Judd بين شخص بالغ سريع القراءة، وبالغ آخر بطئ القراءة في قراءة فقرة مكونة من ٥٢ كلمة، وجد أن الأول توقف ٢٤ مرة في حركة عينيه، والثاني توقف ٤٨ مرة، ولفترات أطول زمنيًا. (جفري أ. ددلي: ١٩٩٣، ص ٩٠).

وعرض (حسن شحاتة: ١٩٩٦، ص ١٢٤ - ١٢٦) لبعض الوسائل التي استخدمت لقياس حركات العين عند السرعة في القراءة ومنها: ملاحظة العين ملاحظة مباشرة. وقد ثبت أنها وسيلة تربك القارئ، وملاحظة القارئ في المرأة، وهي وسيلة لم تسفر عن نتائج دقيقة. واستخدام غطاء رقيق من العاج يركب على مقلة أحد العينين، وعليه شعرة قوية تتحرك فتترك أثرًا خطيًا على شريط مغطى بالدخان يلتف على عجلة صغيرة، والتصوير الشمسي، وهو يعكس شعاعًا ضوئيًا من العين يسقط على فيلم يتحرك داخل آلة تصوير، وآلة التصوير تسجل عدد الوقفات التي تقفها العين في السطر الواحد، وطول كل وقفة، ودقة عودة العين من آخر السطر إلى أول السطر التالي، وعدد مرات التراجع التي تقوم بها العين.

أما (محمد حبيب الله: ١٩٩٧، ص ٤٤، ٤٥) فقد ذكر أن الدراسات تشير إلى أن سرعة من يقرأ بشفتيه لن تزيد عن ٢٠٠ كلمة في الدقيقة، بينما سرعة الذين

يقرؤون قراءة صامتة قد تصل إلى ٤٠٠ كلمة في الدقيقة.

ويمكن تفسير زيادة معدلات السرعة لدى القراء الأقوياء مقارنة بالضعاف في القراءة بأن القراء الضعاف يركزون انتباههم على النواحي المرئية من المادة المكتوبة، أما الأقوياء الذين اكتسبوا المهارات القرائية الآلية فيركزون انتباههم على استخلاص المعنى فحسب، ولذلك يملكون القدرة على القراءة بسرعة. (محمد مقدادي: ١٩٨٩، ص ٨٠).

وسوف تستفيد الدراسة الحالية من العرض السابق للدراسات والبحوث في مجال قياس السرعة في القراءة، بالإضافة إلى الاستفادة منها في إعداد أدوات الدراسة الحالية.

و- تنمية السرعة في القراءة:

حظي مجال تنمية السرعة في القراءة باهتمام خبراء التربية وعلم النفس، فلقد ثبت أنه يمكن زيادة السرعة في القراءة لدى القارئ غير البطئ بنسبة ٢٠ % أو ٢٥ % دون أن تتأثر قدرته على الفهم، حيث يرى (حسن شحاتة: ٢٠٠٤، ص ١٢٤) أنه لتنمية مهارة السرعة في القراءة لدى التلاميذ يجب أن يقدم لهم مواد قرائية متدرجة في الصعوبة، حيث تقدم في البداية نصوصاً سهلة لا تتضمن عدداً كبيراً من الكلمات الجديدة التي يصعب على التلاميذ استخدام السياق لتعرفها؛ كي لا يتعذر فهم التلاميذ لهذه النصوص، كما ينبغي أن يتدرب التلاميذ على السرعة في القراءة من خلال توجيه المعلم مجموعة من الأسئلة التي تقيس فهمهم لما قرءوه ويطرح المعلم هذه الأسئلة بعد أن يحدد فترة زمنية معينة يقرأ التلاميذ فيها النص. وينبغي ألا يقتصر تدريب التلاميذ على مهارة السرعة في القراءة على التدريب على تعرف الكلمات كلمة كلمة، ولكن ينبغي تدريب التلاميذ على أن تعرف الكلمات وسيلة لفهم الجمل، فينبغي ألا يوجه التلميذ كل اهتمامه لتعرف كل كلمة من كلمات النص المقروء، وإنما ينبغي أن يوجه اهتمامه لفهم ما يقرأ في أقل وقت ممكن؛ ومن ثم فالتحسن في سرعة القراءة لدى التلميذ هو تحسن في سرعة فهمه لما يقرأ.

وقد تناولت الدراسات تنمية مهارة السرعة لدى التلاميذ، ومن هذه الدراسات ما يلي:

١- دراسة (فتحي حسانين: ١٩٨٧)، وهدفت إلى تنمية مهارتي السرعة والفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي، وبلغت العينة ١٢٠ تلميذاً طبق عليهم اختبار لتحديد مستوى كل منهم في مهارتي السرعة والفهم، ثم حددت المجموعة التجريبية، وطبق على أفرادها برنامج علاجي استمر لمدة تسعة أسابيع بواقع ستة أيام في الأسبوع، وتكوّن هذا البرنامج من تدريبات علاجية لمهارات التعرف السريع على الكلمات، وزيادة المدى البصري، وإنهاء الجمل، وتمييز الحروف، والقراءة السريعة، ثم أعيد تطبيق الاختبار بعدئذا، وأظهرت النتائج كفاءة البرنامج العلاجي في تنمية السرعة والفهم، مع وجود ارتباط كبير بين السرعة والفهم في القراءة الصامتة.

٢- دراسة (عطا عمر: ١٩٨٨) لتنمية مهارة السرعة في القراءة الصامتة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وفيها اختارت الباحثة بطريقة عشوائية ١٢٠ طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، وقسمتهم على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وطبق على المجموعتين اختبار للسرعة في القراءة الصامتة قبلياً، ثم طبق على تلاميذ المجموعة التجريبية برنامج يحتوي تدريبات للتعرف السريع على الكلمات، وعلى فهم معانيها، وعلى القراءة السريعة، ثم طبق الاختبار بعدئذا، وكشفت الدراسة عن وجود تأثير للهدف من القراءة على مستويات السرعة فيها، ووجود علاقة موجبة بين الفهم والسرعة، إلى جانب كفاءة البرنامج المقترح في تنمية السرعة في القراءة الصامتة.

٣- دراسة (Hermes Meyer , 2000)، وهدفت إلى تحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ بطيئين بغض النظر عن السرعة، ووفرت هذه الدراسة لتلاميذ المجموعة التجريبية (٣١ تلميذاً) من تلاميذ الصف الأول بمدرسة ريفية تدريباً على مهارات القراءة يتم بالاستعانة بأولياء الأمور، ولم توفر مثل هذا التدريب لتلاميذ المجموعة الضابطة (٤١ تلميذاً) من تلاميذ نفس الصف بمدرسة مجاورة، وأظهرت النتائج

تحسناً ملحوظاً في سرعة التعرف على الكلمات، وفي اتجاه القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بممارسة الأطفال المبطئين للقراءة مع أقران مهرة مؤكدة أن ذلك يمكن أن يحسن معدلات السرعة في القراءة لديهم.

٤- واقتراح (Blau, 2001) إستراتيجية لتطوير مهارة الطلاقة في القراءة، تعتمد على الأداء النموذجي للقراءة السريعة، ثم مناقشة الطلاب ليستنتجوا كيف تكون السرعة في القراءة، ويعقب ذلك تفصيل جيد لكيفية القراءة السريعة، حيث يعرض المعلم نصاً على التلاميذ يقرأ بصوت عال وبسرعة ثم يشرح شرحاً بسيطاً كيف تكون السرعة، يقرأ المستجيبون للسرعة فرادى، ويدمج المبطئون في قراءة جماعية، ويتم تعليم الطلاب بشكل مباشر القراءة جملة جملة، ويستعين المعلم بمساعدين للمتابعة والتوجيه.

٥- وأجرى (Bell 2001) دراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج في القراءة المكثفة والموسعة على تنمية كل من السرعة والفهم في القراءة. وفي هذه الدراسة قدمت لأفراد العينة نصوص قصيرة لقراءتها بشكل مكثف يلي كل منها أسئلة للفهم، ثم قسم الأفراد إلى مجموعات حسب مستواهم القرائي للقيام بقراءات موسعة، وقد كشفت النتائج عن تأثير القراءات المكثفة والموسعة في السرعة والفهم في القراءة.

وتتفق هذه البحوث مع الدراسة الحالية في الهدف من حيث قياس سرعة قراءة التلاميذ، وتختلف معها من حيث العينة، والأدوات المستخدمة، وسوف تستفيد الدراسة الحالية من تلك البحوث في إعداد أدوات الدراسة الحالية، بالإضافة إلى إثراء الجانب النظري للدراسة الحالية.

من خلال العرض السابق لمفهوم السرعة في القراءة، وأهميتها، ومهاراتها، ومستوياتها، وطرق قياسها، يستخلص ما يلي:

١- أن مفهوم السرعة في القراءة في حالة القراءة الجهرية يرتبط -بالدرجة الأولى- بالجانب الميكانيكي لعملية القراءة (التعرف والنطق)؛ أي تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها في أقل وقت ممكن، بينما يرتبط مفهوم السرعة في القراءة

في حالة القراءة الصامتة -بالدرجة الأولى- بالجانب الفكري العقلي لعملية القراءة (مهارات الفهم القرائي)؛ أي بقدرة القارئ على فهم ما يقرأ في أقل وقت ممكن؛ ومن ثم كان ذلك سبباً في الإشارة إلى أن مهارة السرعة في القراءة هي من مهارات الجانب الفكري العقلي لعملية القراءة في حالة القراءة الصامتة، وليست القراءة الجهرية، وعلى ذلك فالسرعة مهارة تتطلب تدريباً منفصلاً ومباشراً ومقصوداً.

٢- ضرورة توجيه الاهتمام إلى تدريب التلاميذ على استخدام مهارات القراءة بالسرعة الملائمة لكل غرض من أغراض القراءة، ويفضل التذكير في حث المتعلمين على السرعة في القراءة، وتدريبهم عليها بمجرد امتلاك مهاراتها الأساسية.

٣- توجيه الاهتمام إلى تدريب التلاميذ على تقليل الحركات الارتجاجية للعين (حركات التحقق) أثناء القراءة وزيادة حركات التقدم حتى يزيد معدل سرعة تعرف التلميذ للكلمات المكتوبة.

٤- أن قياس السرعة في القراءة يتم بحساب الوقت المستغرق في القراءة، وأن هناك طرقاً عدة للقيام بهذا الحساب، ورغم اختلاف هذه الطرق في ترتيب إجراءاتها إلا أن الخطوة الأخيرة في كل منها هي حساب عدد الكلمات التي يمكن قراءتها في الدقيقة الواحدة.

٥- مراعاة شكل الكتابة عند إعداد برنامج الدراسة الحالية لما له من أثر ملموس في السرعة في القراءة، حيث أن شكل الورق ولونه، وحجم الحروف ونوعها، وطول السطور والمسافات بينها، وتنظيم الكتابة (هوامش، وفراغات ...) يمكن أن يساعد القارئ على السرعة في القراءة، أو يدفعه إلى البطء فيها.

٦- ضرورة مراعاة تعرف أصوات الحروف لدى التلاميذ، وإتقان النطق بها، والقدرة على التلفظ الصحيح للكلمات ليساعدهم على السرعة في القراءة. حيث وجدت البحوث السابقة علاقة موجبة بين القدرة على القيام بالمهام الصوتية والقدرة على القيام بالمهام القرائية، ومنها السرعة في القراءة.

٧- ضرورة اتباع القراءة الجماعية كطريقة علاجية لبطء القراءة خاصة

الجهرية، وهي طريقة تساعد في تنمية السرعة في القراءة خاصة لدى المبتدئين، ومن يعانون من مشكلات في الطلاقة.

٨- ممارسة المتعلمين لأنشطة قرائية متنوعة داخل الصف وخارجه؛ تيسر تنمية سرعة هؤلاء المتعلمين في القراءة الموجهة والحررة.

٩- انتقاء نصوص القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي وتضمينها وكلمات جذابة يؤدي إلى سرعة قراءتها، وزيادة فهمها.

١٠- ضرورة اعتبار أن السرعة المقصودة في القراءة في الدراسة الحالية هي السرعة في قراءة اختبار القراءة الجهرية المُعد ضمن أدوات الدراسة الحالية بسرعة ودقة في النطق ودون أخطاء في القراءة الجهرية.

وبعد ..، فقد كان ما سبق عرضاً لمهارات القراءة المبتدئة من تعرف، ونطق، وفهم، وسرعة، تلك المهارات التي يجب أن يمتلكها التلميذ المبتدئ بالتدريب عليها في ضوء قدراته، وخصائصه، وما يتفق وطبيعة تلاميذ الصف الأول الابتدائي، ولأهمية تلك الخصائص في بناء برنامج الدراسة الحالية سيتم تناولها في المحور التالي.

المحور الثالث: خصائص تلاميذ الصف الأول الابتدائي:

ولمّا كانت عينة البحث الحالي هي تلاميذ الصف الأول الابتدائي؛ فجدير بالذكر أن يتم عرض طبيعة النمو لدى هؤلاء التلاميذ، حيث يهدف هذا المحور إلى عرض طبيعة تلاميذ الصف الأول الابتدائي من حيث: خصائص النمو الجسمي والحركي، والنمو العقلي والمعرفي، والنمو اللغوي، والنمو الاجتماعي، والنمو الانفعالي والنمو الحسي، وذلك بهدف تحديد بعض أسس بناء برنامج لتنمية مهارات التعرف والسرعة في القراءة يتناسب مع طبيعة تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وتفصيل ذلك فيما يلي:

تعتبر خصائص نمو الأطفال أحد الأسس المهمة التي تبين قدرات الطفل وإمكانياته، وإعداد الأنشطة الخاصة التي تتناسب مع هذه الإمكانيات والقدرات، والتي يمكن أن يتعرف من خلالها علي سلوك الطفل، ومن هنا فإن أي برنامج فعال لتعليم

الأطفال فنون اللغة لا معنى ولا قيمة له ما لم يقيم على مبادئ النمو الإنساني، وخصائص المتعلم؛ بمعنى أن التعليم اللغوي يعد محالاً ما لم يراع طبيعة المتعلم.

وتأسيساً على ذلك يلاحظ أن علماء علم نفس النمو قد قسموا مراحل النمو إلى عدة مراحل تبعاً للنمو الزمني للإنسان، ليسهل دراسة خصائص كل مرحلة منها، ويقع تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مرحلة الطفولة المتأخرة والتي تمتد من سن السادسة وحتى سن الثانية عشرة، حيث تبدأ مرحلة الطفولة المتوسطة ببداية التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية وتنتهي بنهاية تخرجه منها وانتقاله إلى المراحل الأعلى، ويحدد (حامد زهران: ٢٠٠٥، ص ٢٤٧) مجموعة من الخصائص العامة التي تميز الأطفال في بداية هذه المرحلة، حيث يتميز الأطفال في هذه المرحلة بما يلي:

١- اتساع الآفاق العقلية المعرفية، وتعلم المهارات الأكاديمية في القراءة والكتابة والحساب.

٢- تعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب وألوان النشاط العادية.

٣- اطراد وضوح فردية الطفل، واكتساب اتجاه سليم نحو الذات.

٤- اتساع البيئة الاجتماعية والخروج الفعلي إلى المدرسة والمجتمع، والانضمام لجماعات جديدة، واطراد عملية التنشئة الاجتماعية.

٥- توحيد الطفل مع دوره الجنسي.

٦- زيادة الاستقلال عن الوالدين.

وفيما يلي عرض تفصيلي لخصائص نمو تلاميذ الصف الأول الابتدائي، تفصيلاً:

أولاً: خصائص النمو الجسمي والحركي:

تُعد فترة الطفولة المتأخرة فترة انتقال فيما يتعلق بنمو الطفل الجسمي، إذ يبطل النمو فيها ويعتري الطفل تغيراً طفيفاً ويشهد نمو الجسم هدوءاً نسبياً حتى سن الحادية عشرة، ويظهر تغيراً طفيفاً في الهيئة العامة للطفل، كما يصل الأطفال في هذه الفترة إلى مستوى من النضج يعقبه انفصال كل من لجنسين عن بعضهم البعض أثناء اللعب، أو ممارسة أي نشاط رياضي تمهيداً لدور كل منهم في الحياة، كما يظهر في بداية هذه

المرحلة تحسن تدريجي في الحس العضلي، ويكون له أثره في تحسن المهارة اليدوية والحركية، ويستطيع الطفل السيطرة على العضلات الدقيقة. (فيوليت فؤاد: ٢٠٠٤، ص ١٧٤).

كما يلاحظ تغير نسب الجسم الذي لا يتتبعه نمو كبير في الحجم، فتكون رأس الطفل كبيرة، وتقوى العظام، ونجد حاسة اللمس عنده قوية، ويستطيع الطفل الكتابة، ويلاحظ أن كتابته تبدأ كبيرة، ثم يستطيع بعد ذلك أن يصغر خطه، ويتأكد تمامًا تفضيل الطفل لإحدى يديه في الكتابة، كما يستخدم الصلصال في تشكيل أشكال أكثر دقة إلا أنها لا تزال غير دقيقة بصفة عامة، كما يزداد رسم الطفل وضوحًا، فهو يستطيع رسم رجلًا ومنزلًا وشجرةً، وما شابه ذلك، وبجده يحب الرسم بالألوان. (حامد زهران: ٢٠٠٥، ص ٢٥١).

مما تقدم يتضح أن:

- ١- نمو حاسة اللمس ونمو العضلات لدرجة بلغت من النضج ما يساعد التلاميذ على القراءة بسرعة جيدة.
- ٢- نمو العضلات الدقيقة بما يساعد التلاميذ من التحكم بالقلم عند إمساكه لتعلم الكتابة.

٣- زيادة رسم الطفل وضوحًا، وتمكنه من التشكيل بالصلصال، مما يساعد الطفل على تلوين الحروف الأبجدية والكلمات والأنشطة اللغوية التي تساعد على تعلم القراءة بالرسم أو تشكيل الحروف بأصواتها باستخدام الصلصال. ويمكن للدراسة الحالية عند بناء البرنامج وتدريبه مراعاة ما يلي:

- ١- استخدام نمو ووضوح رسوم الأطفال في تزويدهم بأنشطة تزيد الوعي الصوتي بأصوات الحروف والكلمات بأصواتها لديهم.
- ٢- استخدام وسائل تعليمية تتناسب مع قدرات التلاميذ في هذه المرحلة بحيث تتنوع بين وسائل سمعية وبصرية تعين التلاميذ على تحسين مهارتي التعرف والسرعة في القراءة.

- ٣- الاهتمام بالتمييز البصري عند التلاميذ من جانب المعلم في القراءة.
- ٤- الاهتمام بالخط المطبوع الكبير حتى تكون عملية القراءة مثمرة بالنسبة للتلاميذ.

ثانيًا: خصائص النمو الحسي:

يشاهد في هذه المرحلة تطور في النمو الحسي وخاصة في الإدراك الحسي، حيث يبدأ الطفل في إدراك عامل الزمن وإدراك الألوان، كما يبدأ في إدراك أشكال الحروف الهجائية، وتمييز الحروف الكبيرة المطبوعة ويستطيع تقليدها، إلا أنه يخلط في بادئ الأمر بين الحروف المتشابهة مثل: ت-ث، ج ح خ، د ذ، ر ز، س ش، ص ض، ط ظ، ع غ، ف ق، كما يستمر السمع في طريقه إلى النضج، ويطول النظر لدى حوالي ٨٠% من الأطفال، بينما يكون ٣% فقط لديهم قصر نظر، ويزداد التوافق البصري.

مما تقدم يتضح أن:

- ١- نمو حواس الطفل تساعده على الملاحظة والتقليد في القراءة والكتابة.
- ٢- نمو الإدراك الحسي السمعي والبصري لدى التلاميذ يساعدهم على الاستفادة من الوسائل التعليمية التي تعتمد في عرض المحتوى الدراسي على حاستي السمع والبصر.
- ٣- إدراك التلاميذ لأشكال الحروف الهجائية والتفريق بينها يساعد على تعلمهم القراءة والكتابة.

ويمكن للدراسة الحالية عند بناء البرنامج وتدريبه مراعاة ما يلي:

- ١- الاهتمام بتدريب التلاميذ على التفريق بين الحروف المتشابهة ضمن أنشطة وتدريبات البرنامج المعد للدراسة الحالية.
- ٢- تنمية التعرف البصري والسمعي والنطقي لدى التلاميذ في مستوى الحروف والكلمات.
- ٣- مراعاة زيادة حجم الخط المكتوب في كتاب التلاميذ المعد للدراسة الحالية مع

تنويع الألوان بإبراز المهارة التي يتناولها كل درس بلون مختلف.

ثالثاً: خصائص النمو العقلي:

يستمر النمو العقلي بصفة عامة في نموه السريع، ويتعلم التلاميذ المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، ويهتم التلاميذ بمواد الدراسة ويحب الكتب والقصص، كما يهتم التلاميذ بالتعلم بالممارسة والنشاط، كما يستمر نمو الذكاء في هذه المرحلة، أما عن التذكر فإنه ينمو من التذكر الآلي إلى التذكر والفهم، كما تزداد قدرة الطفل على الحفظ، ويزداد مدى الانتباه وحدته، كما ينمو التفكير من تفكير حسي نحو التفكير المجرد، أى تفكير لفظي مجرد وتفكير في معاني الكلمات كما ينمو التخيل من الإيهام إلى الواقعية والابتكار والتركيب، كما ينمو حب الاستطلاع عند الطفل مع نمو المفاهيم من المفاهيم البسيطة إلى المفاهيم المعقدة.

مما تقدم يتضح أن:

١ - الطفل لديه الاستعداد لتعلم مهارات القراءة والكتابة طبقاً لطبيعة مرحلته العمرية والتي يجب أن يتم الانتباه لتلك الخاصية التي تساعد التلاميذ على النجاح في إجادة مهارات القراءة والكتابة.

٢ - اهتمام الطفل في هذه المرحلة بالتعلم بالنشاط والممارسة يساعد على بقاء أثر التعلم لديه.

٣ - نمو التذكر لدى التلاميذ يساعدهم على حفظ أناشيد وما يتناسب مع مرحلتهم العمرية من قصائد بسيطة ونصوص قرآنية وأحاديث نبوية تزيد من مفرداتهم اللغوية. ويمكن للدراسة الحالية عند بناء البرنامج وتدريبه مراعاة ما يلي:

١ - التدرج في تقديم مهارات القراءة للتلاميذ من البسيط إلى المعقد، مع تغليب البساطة في المواد المقدمة للتلاميذ عند تعليمه القراءة.

٢ - تنوع التدريبات التي تساعد التلاميذ على الممارسة والتدريب والتعلم الذاتي والمستمدة من خلال الواقع الذي يعيشه.

٣ - اختيار مفردات لغوية لتعليم أصوات الحروف الأبجدية من محيط التلاميذ

ومن خلال الكتاب المقرر عليهم؛ لمناسبة مفرداته لمرحلتهم العمرية ولزيادة مفرداتهم اللغوية.

٤- اختيار أساليب تقويم تتناسب مع مستوى وإمكانيات التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة.

٥- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وذلك بتنوع التدريبات في كتاب التلميذ لتتناسب مع جميع المستويات.

٦- الاهتمام بتدريب ذاكرة التلاميذ من خلال تدريبات تنمية مهارات التعرف والسرعة في القراءة. تقديم المكافأة والتعزيز الإيجابي للتلاميذ لمن يؤدي المهارات أو يجيب إجابة صحيحة.

رابعاً: خصائص النمو اللغوي:

يعتبر النمو اللغوي في هذه المرحلة بالغ الأهمية؛ حيث يتميز بعدة خصائص تؤثر في مظاهر النمو الأخرى، حيث يدخل الطفل المدرسة وقائمة مفرداته تضم أكثر من ٢٥٠٠ كلمة، وتزداد المفردات بحوالي ٥٠% عن ذي قبل في هذه المرحلة، كما تعتبر هذه المرحلة مرحلة الجمل المركبة الطويلة، وتنمو القدرة على التعبير اللغوي الشفوي لدى التلاميذ بمضي العام الأول من المدرسة.

وبتغلب التلاميذ على صعوبات الخط والهجاء، وتنمو القدرة على التعبير التحريري لدى التلاميذ بكتابة بياناتهم الشخصية أو كتابة ما يطلب منهم من معلومات عن محيط حياتهم وأسرهم وأماكن سكنهم، كما يظهر التلاميذ في هذه المرحلة استعداداً لتعلم القراءة يظهر باهتمامهم بالكتب والمجلات والرسوم والصحف، حيث تتطور القدرة على القراءة بعد ذلك إلى تعرف الجمل وربط مدلولاتها بأشكالها، ثم تتطور بعد ذلك إلى مرحلة القراءة الفعلية التي تبدأ بالتعرف على الحروف والكلمات والجمل.

مما تقدم يتضح أن:

١- نمو المفردات لدى التلاميذ في هذه المرحلة يساعد التلاميذ على تعلم القراءة

وعلى الطلاقة اللغوية.

٢- وصول التلاميذ إلى مستوى إجادة النطق كالراشدين يساعدهم في التعبير عن أنفسهم بطلاقة مع ضرورة توجيههم إلى تحدث اللغة العربية قدر استطاعتهم دون ضغط عليهم.

٣- وصول التلاميذ إلى فهم الجمل المركبة الطويلة وإنتاجها يساعدهم في تعلم القراءة والإملاء والتعبير عن أنفسهم.

ويمكن للدراسة الحالية عند بناء البرنامج وتدريبه مراعاة الأسس الآتية:

١- تنوع الأنشطة الصوتية في البرنامج المعد في الدراسة الحالية لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ.

٢- عدم الإسراف في تصحيح الأخطاء للتلاميذ في القراءة الجهرية أثناء تدريس البرنامج.

٣- الاكتفاء بنوعي الجملة البسيطة، والمركبة الطويلة لتناسبهما لطبيعة النمو اللغوي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٤- تنوع طرق التدريس لتناسب مع وجود الفروق الفردية بين التلاميذ.

٥- تنوع الوسائل التعليمية لإتاحة الفرصة للتلاميذ لاكتساب مهارات التعرف والسرعة في القراءة.

مستخلصات الفصل الثاني:

من خلال العرض السابق لما ورد في الفصل الحالي، حيث تم تناول القراءة المبتدئة من حيث: مفهومها، وأهميتها، ومهاراتها، وطرق تدريسها في المحور الأول، ثُمَّ تَمَّ تناول مهارات القراءة من تعرف، ونطق، وفهم، وسرعة من حيث مفهوم كل منها، وأهميته، ومهاراته، وتقويمه، بالإضافة إلى تناول خصائص تلاميذ الصف الأول الابتدائي تخلص الدراسة الحالية إلى مجموعة من الأسس المستخلصة من العرض السابق لمحاوَر هذا الفصل تتمثل فيما يلي:

أولاً- تحديد أسس بناء برنامج الدراسة الحالية تلك المرتبطة بطبيعة

القراءة المبتدئة من حيث مفهومها وأهميتها ومهاراتها وطرق تدريسها؛
وتتمثل فيما يلي:

(١) ضرورة الاهتمام باستخدام اللغة الشفهية أثناء دروس القراءة لتوسيع معاني الكلمة، فاللغة الشفهية تشكل الخلفية المعرفية التي ينطلق منها التلميذ لتعلم القراءة، وفي الوقت ذاته يعزز الاستخدام اللفظي الكلمات المقروءة ويثبتها.

(٢) ضرورة التركيز في تعليم القراءة المبتدئة على الأبعاد الثلاثة الأولى للقراءة وهي التعرف والنطق وفهم معاني المفردات لتناسبها مع مستوى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

(٣) مراعاة أن القراءة قدرة نامية أي تنمو بنمو التلميذ الزمني، وتتطلب تدريباً مستمراً له؛ وطبقاً لمدى تدريبه على مهاراتها يتحدد مستواه القرائي من خلال وسائل تقييم مناسبة.

(٤) توجيه الاهتمام إلى مستويات التعرف المتمثلة في التعرف السمعي، والتعرف البصري، والتعرف النطقي، لدى التلاميذ وتنميتها ليستطيع التلاميذ التعرف التلقائي للكلمات والجمل واستخلاص معنى المقروء بسهولة ويسر.

(٥) توجيه الاهتمام بالفهم ومهاراته لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، ومنها مهارة فهم معنى الكلمات، والتعرف على هذا المعنى من اختيارات متعددة، فلا بد من التركيز على المعنى عند تعليم القراءة، فلا قراءة دون فهم.

(٦) ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، بحيث يجب التعامل مع جميع مستويات التلاميذ القرائية المستقل والتعليمي والمحبط، بما يتناسب مع كل منهم، وذلك باعتبار أن تعليم القراءة ضمن نظام الصفوف الدراسية ينبغي ألا يؤدي إلى تدريسها بوصفها مادة دراسية يتعلمها التلاميذ بنفس المستوى، وإنما مهارات يتمكن منها التلاميذ بمستويات متفاوتة.

(٧) ضرورة تدريب التلاميذ على مهارات القراءة الجهرية؛ وذلك لأهميتها في تشخيص نقاط القوة والضعف في القراءة لدى التلاميذ، وتنمية ثقة هؤلاء التلاميذ في

أنفسهم وتشجيع تواصلهم مع زملائهم.

(٨) ضرورة أن يقدم المعلم نموذج يحتذى به التلاميذ في القراءة الجهرية، يراعي فيه المعلم صحة القراءة وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، مع تدريب التلاميذ على القراءة الجهرية لتشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم، والعمل على تنمية نقاط الضعف، وتدعيم نقاط القوة لديهم.

(٩) ضرورة مراعاة الجانب النفسي للتلاميذ أثناء القراءة الجهرية فلا يقوم المعلم بتصحيح الأخطاء القرائية الفردية أمام التلاميذ حتى لا يعوق ذلك التلميذ من التقدم في القراءة، ويصيبه بالخجل والنفور من محاولة القراءة مرة ثانية، على أن تعالج الأخطاء الشائعة بين التلاميذ في القراءة الجهرية أمام جميع التلاميذ.

(١٠) ضرورة تنويع الأنشطة القرائية ببرنامج القراءة ليشتمل على أنشطة للقراءة الجهرية وأنشطة أخرى للقراءة الصامتة في ضوء النسب المخصصة لكل من القراءة الجهرية والقراءة الصامتة من الزمن المخصص لبرنامج تعليم القراءة في الصف الأول الابتدائي.

ثانيًا: أسس خاصة بخصائص تلاميذ الصف الأول الابتدائي؛ وتتمثل فيما يلي:

(١) الاحتفاظ بانتباه التلاميذ أثناء التدريس يبرز الأفكار عن طريق التشويق للمادة الدراسية، وبث روح المرح بين التلاميذ بمشاركة في الدرس وفي الأنشطة القرائية في البرنامج حتى لا يمل التلاميذ.

(٢) العمل على زيادة دافعية التلاميذ عن طريق التعزيز الإيجابي اللفظي والمادي إن أمكن أثناء القراءة الجهرية أو المشاركة في حل الأنشطة القرائية المقدمة لهم .

(٣) إعطاء أنشطة تدريسية متنوعة تشمل مفردات من بيئة التلاميذ ترتبط بحاجاتهم واهتماماتهم.

(٤) إتاحة الفرصة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ أثناء القراءة، وذلك

ببث الثقة في نفوس التلاميذ وتشجيعهم على المضي قدماً في القراءة الجهرية سواء من السبورة أو أوراق البرنامج لزيادة تقدمهم بأنفسهم وزيادة دافعيتهم إلى التعلم بشكل جماعي وتعاونيه في حل الأنشطة القرائية المقدمة لهم.

(٥) استخدام الصور في تزويدهم بأنشطة تزيد الوعي الصوتي بأصوات الحروف والكلمات بأصواتها لديهم.

(٦) استخدام وسائل تعليمية تتناسب مع قدرات التلاميذ في هذه المرحلة، بحيث تتنوع بين وسائل سمعية وبصرية تعين التلاميذ على تحسين مهارتي التعرف والسرعة في القراءة.

(٧) الاهتمام بالتمييز البصري عند التلاميذ من جانب المعلم في القراءة.

(٨) الاهتمام بالخط المطبوع الكبير حتى تكون عملية القراءة مثمرة بالنسبة للتلاميذ.

(٩) الاهتمام بتدريب التلاميذ على التفريق بين الحروف المتشابهة ضمن أنشطة وتدريبات البرنامج المعد للدراسة الحالية.

(١٠) تنمية التعرف البصري والسمعي والنطقي لدى التلاميذ في مستوى الحروف والكلمات.

(١١) مراعاة زيادة حجم الخط المكتوب في كتاب التلاميذ المعد للدراسة الحالية، مع تنوع الألوان بإبراز المهارة التي يتناولها كل درس بلون مختلف.

(١٢) التدرج في تقديم مهارات القراءة للتلاميذ من البسيط إلى المعقد، مع تغليب البساطة في المواد المقدمة للتلاميذ عند تعليمه القراءة.

(١٣) اختيار أساليب تقويم تتناسب مع مستوى وإمكانيات التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة.

(١٤) مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وذلك بتنوع التدريبات في كتاب التلميذ لتتناسب مع جميع المستويات.

(١٥) تنويع طرق التدريس لتتناسب مع وجود الفروق الفردية بين التلاميذ.

(١٦) تنوع الوسائل التعليمية لإتاحة الفرصة للتلاميذ لاكتساب مهارات القراءة.
ثالثاً: تحديد قائمة مبدئية بمهارات القراءة الجهرية، ومهارات التعرف
في القراءة للصف الأول الابتدائي، تلك التي تمثلت فيما يلي:

١- قائمة مهارات القراءة الجهرية:

(١) القدرة على نطق الحروف نطقاً صحيحاً من حيث المخرج.

(٢) القدرة على نطق الحركات القصار والطوال نطقاً صحيحاً.

(٣) القدرة على التمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق.

(٤) القراءة دون حذف.

(٥) القدرة على القراءة دون تكرار.

(٦) القدرة على القراءة دون إضافة.

(٧) القدرة على القراءة دون إبدال.

(٨) القدرة على القراءة دون تردد.

٢- قائمة مهارات التعرف في القراءة:

أ- مهارات تعرف الحرف:

(١) يتعرف اسم الحرف.

(٢) يتعرف صوت الحرف.

(٣) يتعرف شكل الحرف.

(٤) يتعرف الحركات القصيرة (فتحة - كسرة - ضمة).

(٥) يتعرف الحركات الطويلة (ألف المد - واو المد - ياء المد).

(٦) يتعرف صوت الحرف مضبوطاً بالحركات الطويلة والقصيرة.

(٧) يتعرف الشدة.

(٨) يتعرف التنوين.

(٩) يتعرف حرفاً تكرر في مجموعة من الكلمات.

(١٠) الحرف الساكن في الكلمة.

(١١) يفرق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.

(١٢) يضع خطأً تحت الحرف الذي يسمعه.

(١٣) يضع خطأً تحت الكلمة التي يسمعها.

(١٤) ينطق الكلمة المحددة له نطقاً صحيحاً.

(١٥) يتعرف الجملة حين يسمعها بين عدة بدائل.

(١٦) ينطق الجملة نطقاً صحيحاً.

ب- مهارات تعرف الكلمة:

(١٧) يكون كلمات من حروف.

(١٨) يصل بين الكلمة ومثيلاتها.

(١٩) يصل بين الكلمة والصورة الدالة عليها.

(٢٠) يحلل الكلمة إلى حروفها.

(٢١) يختار الكلمة الدالة على المعنى المناسب.

(٢٢) يميز بين الكلمات القريبة في الشكل.

ج- مهارات تعرف الجملة:

(٢٣) يتعرف الجمل بالصور الدالة عليها.

(٢٤) يصل بين الجمل ومثيلاتها.

(٢٥) يتعرف الفروق الدقيقة بين الجمل.

(٢٦) يصل بين الجملة والصورة الدالة عليها من بين مجموعة صور.

من خلال العرض السابق تمّ التوصل لقائمة بمهارات القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، كما تمّ التوصل إلى بعض أسس إعداد برنامج الدراسة الحالية، ولمّا كانت الدراسة الحالية تهدف إلى تنمية مهارات التعرف والسرعة في القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي باستخدام مدخل الوعي الصوتي؛ لذا فمن الضروري عرض هذا المدخل من جميع جوانبه، وهذا ما سيتم تناوله في الفصل التالي.