



-جامعة الشهيد حمه لخضر - بالوادي -
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية



دور المهارات الأساسية لتعلّم القراءة والكتابة
(الوعي الفونولوجي - الذاكرة اللفظية)
في التعرف على المشكلات التعليمية لدى تلاميذ
السنة أولى ابتدائي

- دراسة ميدانية بابتدائيتي بلوم بشير ومجمع تواتي أحمد مصطفى 02 ولاية الوادي

مذكرة مكملّة لنيل شهادة الماستر في علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ الدكتور
إسماعيل العيس

إعداد الطالبتان:
خولة بوزيان
صالحة أحمادي

الموسم الجامعي: 2019-2020

شكر وعرفان

قال الله تعالى " فاذكروني أذكركم واشكروني ولا تكفرون ... " كما قال الرسول ﷺ " من لم

يشكر الناس لم يشكر الله "

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات و الشكر لله الذي وفقنا لإتمام هذا العمل و السلام

على سيدنا محمد

اعترافا بالجميل نتقدم بالشكر إلى الأستاذ الفاضل الدكتور إسماعيل العيس الذي تفضل

بالإشراف على هذه الدراسة و ظهورها بهذه الصورة

كما نتوجه بجزيل الشكر إلى كل من

- الأساتذة الكرام الذين لم ييخلوا علينا بأرائهم و نصحتهم ونخص بالذكر الأستاذ

جاري بشير و الأستاذ شوشاني محمد صالح، و الأستاذة عدايكة دنيا .

- الطاقم الإداري لابتدائيتي بلوم بشير ومجمع تواتي أحمد مصطفى02 بالودي وإلى كل

من ساهم بشكل أو بآخر في إنجاز هذه المذكرة بقليل أو كثير، خاصة الزميلات

سمية وقاد، دليلة طليبة، نجاه بلوم، وفاء حنكة.

أخيرا كل من كانوا لنا دعما خلال السنة الدراسية الأهل والأصدقاء.

خولة, صالحة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف عن دور تقييم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة (الوعي الفونولوجي- الذاكرة الفونولوجية) في التعرف على المشكلات التعليمية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، وهذا لأهمية هذا الموضوع في المجال الدراسي. ولتحقيق هذا الهدف تمت الدراسة على عينة قوامها 57 تلميذا من ابتدائيتي بلوم بشير ومجمع تواتي أحمد مصطفى 02 بالوادي. بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، استخدمت الدراسة اختبارات الكشف المبكر عن صعوبات تعلم القراءة والكتابة هي مجموعة من الاختبارات لتقييم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة موجهة لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي. ولتحقق من فرضيات الدراسة تم استخدام معامل ارتباط " بيرسون " "Pearson" لحساب درجة الارتباط بين المهارات الأساسية (الوعي الفونولوجي- الذاكرة اللفظية) مع كل من القراءة والكتابة. بينت نتائج الدراسة أنه:

- يوجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي والأداء في القراءة.
 - يوجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي و الأداء في الكتابة.
 - يوجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة الفونولوجية والأداء في القراءة.
 - يوجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة الفونولوجية والأداء في الكتابة.
- من خلال هذه النتائج يتبين لنا المهارات الأساسية لتعلم القراءة والكتابة (الوعي الفونولوجي، الذاكرة الفونولوجية) مرتبطة بشكل واضح، كما بينته النتائج الإحصائية، بالأداء في القراءة والكتابة. كما يمكن تقييم هذه المهارات الأساسية بشكل فعال عن طريق الاختبارات المستعملة في هذه الدراسة.

Abstract:

This study aimed to explore the role of assessing the basic skills (phonological awareness and phonological memory) in both reading and writing, and their contribution in the identification of academic learning problems in 1st grade (primary school) students. The study was carried out on a sample of 57 students from “Beloom Bachir” and “Touati Ahmed Mostafa” primary schools in Eloued city. Based on the descriptive method, we used a set of early detection tests to assess the basic skills in reading and writing to evaluate the correlation patterns between phonological awareness and verbal memory on the one hand and reading and writing on the other hand.

The results of the study indicated that:

- There is a statistically significant correlation relationship between phonological awareness and reading.
- There is a statistically significant correlation relationship between phonological awareness and writing.
- There is a statistically significant correlation relationship between phonological memory and reading.
- There is a statistically significant correlation relationship between phonological memory and writing.

Based on these findings, the basic skills underlying learning to read and write considered in this study (phonological awareness, phonological memory) are clearly inter-related. Therefore, these basic skills can be effectively assessed through the tests used in this study.

قائمة المحتويات	
الصفحة	العنوان
أ	شكر وتقدير
ب	ملخص الدراسة:
د	قائمة المحتويات
ز	قائمة الجداول:
ح	قائمة الأشكال:
10	مقدمة:
الجانب النظري	
12	الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة
14	1/ إشكالية الدراسة:
16	2/ تساؤلات الدراسة:
17	3/ فرضيات الدراسة:
17	4/ التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة:
19	5/ أهداف الدراسة:
19	6/ أهمية الدراسة:
20	7/ الدراسات السابقة:
23	الفصل الثاني: مهاراتي القراءة والكتابة
24	تمهيد:
24	أولا /مهارة القراءة
24	1/ مفهوم القراءة
25	2/ مراحل اكتساب القراءة
29	3/ أهمية تعلّم القراءة
30	4/ طرق تعليم القراءة العربية
33	5/ أنماط القراءة
34	6/ المهارات الأساسية لتعلّم القراءة
35	ثانيا/ مهارة الكتابة
35	1/ مفهوم الكتابة

36	2/ أنواع الكتابة
37	3/ أهداف الكتابة
38	4/ أهمية الكتابة
38	5/ مراحل اكتساب الكتابة
43	6/ مكونات الكتابة
49	خلاصة الفصل
50	الفصل الثالث: المشكلات التعليمية
51	تمهيد:
51	أولاً/ المشكلات التعليمية في القراءة و الكتابة
51	1/ مفهوم المشكلات التعليمية
52	2/ الخصائص التعليمية للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات في التعلم
52	ثانياً/ مظاهر المشكلات التعليمية
52	1/ ضعف الدافعية للتعلم
55	2/ ضعف التحصيل الدراسي للتلاميذ
62	خلاصة الفصل
الجانب الميداني	
64	الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
65	تمهيد:
65	1/ منهج الدراسة:
65	2/ إجراءات الدراسة الاستطلاعية
67	3/ الدراسة الأساسية
68	4/ أدوات جمع البيانات
71	5/ الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة
71	6/ الأساليب الإحصائية
72	خلاصة الفصل:
73	الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج
74	تمهيد:
74	عرض ومناقشة نتائج الدراسة
80	خلاصة نتائج الدراسة

84	قائمة المراجع
	الملاحق

قائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
جدول (01)	يوضح عينة الدراسة الأساسية	67
جدول (02)	يوضح مهارات واختبارات اختبار الكشف المبكر عن صعوبات التعلّم	69
جدول (03)	يوضح درجة الارتباط بين القراءة والوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي	74
جدول (04)	يوضح درجة الارتباط بين الكتابة والوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي	75
جدول (05)	يوضح درجة الارتباط بين القراءة والذاكرة الفونولوجية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي	77
جدول (06)	يوضح درجة الارتباط بين الكتابة والذاكرة الفونولوجية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي	78

قائمة الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
شكل (01)	يوضح التّحديد المفاهيمي للقراءة حسب نبيل عبد الهادي 2001	25
شكل (02)	يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية على المؤسستين التّربويتين	68

مقدمة:

تعد اللغة من العوامل الهامة في نشأة الأمم، وتنوع ثقافتها، فهي ملازمة للإنسان منذ نشأته، فبدأ الطفل تعلّمها منذ الأيام الأولى من طفولته، فهي وسيلة الإنسان لنقل الأفكار و الأحاسيس وكل حاجاته إلى غيره من الناس الذين يعيش معهم لإحداث التفاعل بينهم وبين المجتمعات والعالم الخارجي.

تشتمل اللغة على أربعة مهارات رئيسية هي: الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة تعد القراءة والكتابة من الركائز الأساسية في النظام التعليمي لأي مجتمع لما لها من أهمية كبيرة، فالقراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يمتلكها الفرد في المجتمع الحديث باعتبارها أهم وسائل التفاهم و الاتصال، كما هي السبيل إلى توسيع آفاق الفرد العقلية في نموه اللغوي، فالتلميذ في المدرسة يحتاج إلى مهارات معينة ليتعامل بكفاءة يجب أن يكون قادرا على الاستماع و التمييز بين الألفاظ، بحيث يتسنى له ذلك و يتوجب عليه التحكم في ميكانزمات الربط بين صوت الحروف المكونة للكلمة، وشكلها المكتوب وبالتالي يتمكن التلميذ من فك الرموز المشفرة في الكلمات المكتوبة ويصل بذلك إلى تلقظ كل كلمة ثم الجملة إلى الفقرة والنص، ولذا يبقى على عاتق المدرسة تمكين التلميذ المتمدرس من تطوير قاموسه اللغوي وتحسين اللغات المنطوقة و التعرف على الكتابة و القراءة، لأن أي ضعف أو عجز، أو تأخر في القراءة سيؤدي في النتيجة إلى ضعفه التحصيلي في المواد كافة.

أما الكتابة فهي الوجه الآخر للقراءة، حيث إنها تساعد على تنمية القدرات العقلية واللغوية معاً، فهي الوعاء الذي يتفاعل فيه كل ما لدى التلميذ من آراء وأفكار وخبرات ومهارات متنوعة لإنتاج أعمال كتابية جيدة من حيث الشكل والمضمون. ولعل الذي لفت الكثير من التربويين والباحثين وجود عدد من التلاميذ يتحلون بصفات تؤهلهم ليكونوا من ذوي التحصيل المرتفع؛ إلا أن تحصيلهم كان دون المستوى المتوقع، مما حاد بهم إلى البحث عن أسباب هذه الظاهرة والمشكلة الرئيسة لدى تلاميذ، لأن أي مشكلة تعليمية أو مدرسية ترتبط دائماً بالفشل في القراءة والكتابة .

من هذا المنطلق جاءت فكرة الدراسة الحالية التي حاولنا من خلالها معرفة دور المهارات الأساسية لتعلّم القراءة والكتابة (الوعي الفونولوجي، الذاكرة الفونولوجية) في التعرف

على المشكلات التعليمية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي. وتمّ التطرق في هذه الدراسة إلى مجموعة من العناصر، والتي وزعت على جانبين: نظري و ميداني.

تضمن الجانب النظري ثلاث فصول:

الفصل الأول احتوى على إشكالية الدراسة و فرضياتها و التعريفات الإجرائية وأهداف الدراسة وأهمّيتها وأهم الدراسات السابقة.

والفصل الثاني : يتعلق بمهارات القراءة والكتابة, وقسم إلى قسمين الأول تناولنا فيه مفهوم القراءة ومراحل اكتسابها، أهمّية تعلّمها، طرق تعليم القراءة العربية، أنماط القراءة والمهارات الأساسية لتعلّم القراءة. أمّا الثاني تناولنا فيه مفهوم الكتابة، أنواعها، أهدافها وأهمّيتها، و مراحل اكتسابها وأخيرا مكونات الكتابة.

أمّا الفصل الثالث: يتعلق بالمشكلات التعليمية، وتناولنا فيه تعريف المشكلات التعليمية في القراءة والكتابة، الخصائص التعليمية للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات في التعلّم ومظهرها المشكلات التعليمية، وهما ضعف الدافعية للتعلّم، ضعف التحصيل الدراسي للتلاميذ.

أما الجانب الميداني فقد تضمن فصلين:

الفصل الرابع: وتطرقنا في للعناصر التالية: إجراءات الدراسة الاستطلاعية والأساسية وتضمن المنهج المستخدم، عينة الدراسة، أدوات جمع البيانات وكيفية تطبيقها وتصحيحها وخصائصها السيكمترية.

أمّا الفصل الخامس: فجاء فيه عرض و مناقشة النتائج، ثمّ تقديم خلاصة نتائج الدراسة تتبعها بعض الاقتراحات.

الجانب النّظري

الفصل الأول:

إشكالية الدراسة و اعتباراتها

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة
- 4- أهداف الدراسة
- 5- أهمية الدراسة
- 6- الدراسات السابقة والتعليق عليها

1- الإشكالية:

تحتل اللغة في التّعليم مكانة مميزة، فهي لا تقتصر على تعلّمها و اكتساب مهاراتها فقط، وإنما على دورها في العملية التّعليمية برمّتها، فهي بوابة استقبال المتعلّم للمعرفة الجديدة في كل العلوم و المعارف التي يتلقاها أو يتعامل معها. وبما أن اللغة تفاعل فهي نشاط يقوم به الإنسان في استخدام مهاراتها وفنونها خلال عملية التّواصل، وحسب البصيص(2011) تحدد مهارات اللغة في أربعة مكونات و هي: القراءة ، الكتابة، التّحدث و الاستماع.

كما تعد اللغة الوسيلة التي تساعد الأفراد على التّعبير عن حاجاتهم وأفكارهم وآرائهم. فتعتبر مرحلة الطّفولة المبكرة أسرع مراحل النّمو اللّغوي تحصيلًا وتعبيرًا. ويؤكد الناصر(2011) أن اللغة تتخذ مظهرين في الحياة :الألفاظ في هيئات مخصوصة و أوضاع تركيبية معلومة، والرّموز المكتوبة في أبنية وصور أداء خاصة. وتعتبر عمليتي القراءة والكتابة من محاور اللغة الرّئيسية في حياة الأفراد والتي تبنى من خلال السّنين الأولى في حياتهم الدّراسية .(صومان،2014)

يبدأ تعليم اللغة العربية، منذ بداية المرحلة الأساسية إلى تمكين التّلميذ من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمعارف الأساسية، في القراءة والكتابة ومساعدته على إكتساب عاداتها الصّحيحة، واتجاهاتها السّليمة والتّدرج في تنمية هذه المهارات، على امتداد المراحل التّعليمية بحيث يصل التّلميذ إلى مستوى يمكّنه من استخدام اللغة استخداما ناجحا عن طريق الكتابة و القراءة (يونس،1981)

تعتمد القراءة والكتابة بوصفهما مهارتين لغويتين على قدرات معرفية وذهنية و حسية للتّلميذ، فالقراءة عبارة عن نشاط إدراكي للرّموز المكتوبة تقوم على فك الرّموز، ونطقها وفهم معناها، أمّا الكتابة فهي نشاط خطي يعتمد التّرميز وبالتالي فقدرة التّلميذ في التّعرف على الرّموز المكتوبة وفهمها والاحتفاظ بها وإعادة نسخها يعتبر مؤشرا على القدرات الذّهنية والحسية السّليمة، كما أنّه دليل على اكتسابه آليات القراءة والكتابة.(بوعناني،بلمكي، 2013)

القراءة أحد مهارات اللغة الأساسية الأربعة أهمّية فهي المجال الأهم من بين مجالات النّشاط اللّغوي المذكورة، حيث أنّها أداة من أدوات اكتساب اللغة تتزايد فيه المعرفة والمعلومات ومواد القراءة في مدّة زمنية لا تتعدى أشهر، وتكمن مهمّة المدرسة في تعليم

التلاميذ، وتدريبهم على تعرّف الرّموز اللّغوية صورة وصوتا والرّبط بينها ربطا سليما بحيث يحقق المعنى والغاية المرادة من القراءة.(البطائنة ،الخطاطبة ،السبايلة، 2005)

تعرّف القراءة بأنّها عملية عقلية مركّبة، وذات شكل هرمي يرتبط بالتّفكير بدرجاته المختلفة، بحيث إنّ كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتم بدونها. كما يعرفها بعض الباحثين بأنّها: " تعرّف وفهم واستبصار أي تعرّف، أو إدراك بصري للرّموز المطبوعة ثمّ فهم، وهو إدراك المعاني ثمّ استبصار وهو أعمق من التّعرف والفهم بكثير.(مذكور،2009) كما يؤكد العيس أن القراءة هي عملية معالجة للتّعرف وترجمة وإدراك للكتابة بينما ينظر للفهم على أنّه عملية استيعاب معنى المكتوب، ويحوي الاستراتيجيات الواعية التي تؤدي إلى الفهم.(Layes,2016,03)

كما تعرّف الكتابة بأنواعها على أنّها عبارة عن نظام لغوي تنظم فيه الأصوات والرّموز وفق قواعد دقيقة تحدد كيفية رسمها وضبطها بما يجعلها تصور الكلمات بشكل يحدد معانيها، فتنتقل إلى الذّهن بصورة سليمة يسهل على التّلميذ إدراك مقاصدها بوضوح وقد ارتبطت بالقراءة والتصقت بها.(هني،1999)، فالكتابة تتطلب قدرة عصبية ومعرفية وحركية تؤهل التّلميذ لمسك القلم بشكل صحيح، وبمرونة تامة في حركة الذّراع واليد والأصابع، إضافة إلى التآزر بين حركة اليد والعين، والالتزان العصبي في تلقي الحركات الخاصة بالحروف وسيطرة عقلية تحدد حجم الحرف، والمسافة بين الكلمة والأخرى.(Morrow,2005).

غير أنّ هناك في بعض الأحيان قد تواجه التّلاميذ المتمدرسين بعض المشكلات على مستوى تعلم مهارتي القراءة والكتابة، مما تسبب لديهم ضعفا في تحصيل مواد دراسية حيث يرى ليون(1999) أنّ معظم التّلاميذ الذين يواجهون مشكلات في تطوير مهارات لغوية مبكرة يجدون فيما بعد مشكلات جوهريّة في القراءة والكتابة (دانيال،2007)، كما يؤكد السرطاوي(1995) أنّ مظاهر هذا الضّعف تتجلى في بعض مواقف النشاط اللّغوي، حيث تشير بعض الدّراسات إلى أنّ التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة أقل من مستوى عمرهم العقلي بعام أو أكثر، وكان لديهم ضعف في الطّلاقة و فهم المادة المقروءة و ضعف في القدرة على تحليل صعوبات الكلمات الجديدة، وضعف في التّهجئة وتحليل الحروف و الكلمات عند القراءة وعند الكتابة.(السرطاوي، 1995)، كما ذكر فيلوتينو وسكانلون(1987)

أن التلاميذ الذين لم يتمكنوا من مهارة النظام الفونولوجي في مرحلة الروضة كانوا متخلفين نصف سنة في القراءة بنهاية الصف الأول الابتدائي. وهذا لما للعمليات الفونولوجية من دور في تطوير نمو مهارتي القراءة والكتابة. (أبو ديار، 2012، 25)

فمن المشكلات التي باتت تتركز لدى المربين والآباء والتلاميذ على حد سواء مشكلة تدني التحصيل الدراسي بسبب الضعف القرائي و الكتابي، وضعف الدافعية لدى بعض التلاميذ بل هي أهم المشكلات التي تقف عائقا أمام التعليم. من هنا كان السعي في التعرف على المشكلات التعليمية في القراءة والكتابة في المدرسة الابتدائية و خاصة في الطور الأول ضروريا. وهذا بسبب ما يعانيه التلاميذ من عجز في أدائهم و كثرة أخطائهم وتدهور نتائجهم المتحصل عليها، عن طريق الاختبارات الفصلية خلال السنة الدراسية مما يسبب تدني في التحصيل الدراسي وبهذا ما شكل عندهم تأخر دراسيا مما أثر سلبا عليهم مؤديا بهم إلى التهرب و التسرب الدراسي.

من هنا فإن التساؤل الأساسي الذي تطرحه الدراسة الحالية هو :

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المهارات الأساسية لتعلم القراءة و الكتابة (الوعي الفونولوجي- الذاكرة الفونولوجية) والمشكلات التعليمية في القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي؟ وقد تم تفكيك هذا التساؤل إلى التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي والأداء في القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي ؟

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي والأداء في الكتابة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي ؟

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذاكرة الفونولوجية والأداء في القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي ؟

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذاكرة الفونولوجية والأداء في الكتابة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي ؟

فرضيات الدراسة:

بناءا على إشكالية الدراسة والتساؤلات التي تمّ طرحها، تمت صياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي:

الفرضية العامة:

- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين المهارات الأساسية لتعلم القراءة و الكتابة (الوعي الفونولوجي- الذاكرة الفونولوجية) و المشكلات التعليمية في القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

الفرضيات الإجرائية:

- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الوعي الفونولوجي و الأداء في القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي .
- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الوعي الفونولوجي و الأداء في الكتابة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.
- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الذاكرة الفونولوجية و الأداء في القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي .
- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الذاكرة الفونولوجية و الأداء في الكتابة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي .

3- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

3-1- مهارة القراءة:

هي عملية تربط بين لغة الكلام و الرموز المكتوبة و تشمل على المعنى و الرّمز الدّال على اللفظ وتتم آليا من خلال عمليتين :الأولى إدراك الرّموز المكتوبة بواسطة حاسة البصر، ونقل صورة تلك الرّموز إلى الدّماغ التي يتولى تحليلها إلى إدراك محتواها والثّانية : التّرجمة اللفظية لتلك الرّموز بواسطة إجازات يصدرها الدّماغ إلى أعضاء النّطق فتحولها إلى ألفاظ. (عطية،2009).

أمّا إجرائيا فهي الدّرجة التي يتمكّن التّلميذ من التّحصل عليها خلال إجراء الاختبار الفصلي في نشاط القراءة .

3-2- مهارة الكتابة:

هي عملية تحويل الكلام المنطوق إلى رسوم و أشكال مطبوعة أو مسجلة وفق نظام لغوي معين، فهي عبارة عن نظام يتمثل في مجموعة من الرموز المرئية و التي تستخدم لتمثيل وحدات لغوية بشكل منظم.

أما إجرائيا فهي الدرجة التي يتمكّن التلميذ من التّحصل عليها خلال إجراء الاختبار الفصلي في نشاط الكتابة.

3-3-المشكلات التعليمية في القراءة والكتابة:

يعرفها اللقاني والجمل(1999) على أنّها الإعاقات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التّعليمية، و قد تكون مرتبطة بالتّلميذ نفسه سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية أم نفسية، و قد تكون مرتبطة بعملية التّعلّم نفسها، كأساليب الدّرس أو شخصية المعلّم، أو المناخ السائد داخل المدرسة.

أما إجرائيا فهي جوانب القصور التي تواجه التّلميذ أثناء تعلّم القراءة والكتابة، والتي يمكّن للمعلّمين ملاحظتها داخل القسم نظرا لتكرار حدوثها عادة أثناء حصص القراءة والكتابة، والتي تظهر نتائجها من خلال علامات التّلاميذ المتحصل عليها عند إجراء الاختبارات الفصلية باستثناء التّلاميذ الذين يعانون إعاقة ذهنية أو قصور حسي (السمع،البصر) أو اضطرابات سلوكية.

3-4- الوعي الفونولوجي:

هو الوعي بالنّظام الصّوتي المستخدم في اللّغة والوعي بالبيئة الصّوتية الموجودة في الكلمات، وهو كذلك القدرة على ملاحظة الأصوات اللّغوية في هذه الكلمات وكيفية اتحادها وتجميعها في الكلمات.(السرطاوي،عورتاني،الغزو،ناظم،2009)

أما إجرائيا: فهو الدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة الدّراسة على اختبار الوعي الفونولوجي المطبق في هذا البحث.

3-5- الذاكرة الفونولوجية:

هي مجموعة من العمليات اللفظية التي تقوم بالتّخزين المؤقت، ومعالجة المعلومات اللفظية كالأصوات والنصوص المقروءة.(سليمان،2010)

أما إجرائيا: فهي الدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة على اختبار الذاكرة الفونولوجية المطبق في هذا البحث.

3-6- تلاميذ السنة الأولى ابتدائي:

حدد في هذه الدراسة بأنه كل تلميذ يزاول دراسة في السنة الأولى ابتدائي ببعض مدارس مدينة الوادي، والذي يقابل مرحلة العمرية (6 سنوات).

2- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تقييم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة في التعرف على المشكلات التعليمية مبكرا لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي وذلك من خلال:

_ تقييم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة للتلاميذ.

_ الكشف عن المشكلات التعليمية لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي من خلال المهارات الأساسية للقراءة والكتابة.

3- أهمية الدراسة:

تبين أهمية الدراسة في ما يلي:

• أهمية الاهتمام بهذه الفئة (السنة أولى ابتدائي) وأنهم في بداية تعلماتهم، ويجب الاهتمام بهم لتفادي تفاقم المشكلات التعليمية لديهم وخاصة في ظل الانتقال الآلي (المطبق في الجزائر)، لذا فإن هذه الدراسة تعتبر الكشف الأولي عن المشكلات التعليمية التي قد يعاني منها التلاميذ.

• قد تفتح الدراسة آفاق بحثية خاصة لما تناولته في الكشف عن المشكلات التعليمية.

• إثراء المعرفة باختبارات جديدة للكشف عن صعوبات في المهارات الأساسية للقراءة والكتابة.

الأهمية التطبيقية والتربوية:

تتضح الأهمية العلمية والتربوية للدراسة الحالية في كونها تحاول الكشف المبكر للمشاكل التعليمية من خلال تقييم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة من خلال (تطبيق اختبار) وتطبيق الاختبار على عينة.

يمكن استغلال نتائج هذا الاختبار لمعالجة المشكلات التعليمية للذين يعانون هذه المشكلات، وكذلك الدراسة الحالية تحاول توجيه المربين والمختصين لاستخدام الاختبارات وطرق تطبيقها تتناسب والإمكانات المعرفية لهذه الفئة.

4- الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة من أهم السندات النظرية التي تزود الباحث بمعلومات تمكنه من معرفة الظاهرة المدروسة وتحديد موقعها من التراث، ومن حيث الاهتمام بها، و رغم افتقار الميدان الجزائري لدراسات حول موضوعنا، لجأنا إلى بعض الدراسات المشابهة نوعا ما والتي تناولت متغيرات موضوعنا بإشكاليات مختلفة تمثلت فيما يلي.

- دراسة (Smith1971):

التي تهدف إلى أن اكتساب القراءة يعتبر الأكثر أهمية من منذ السنوات الدراسية الأولى، والتي تبقى الهدف الأكبر للمدرسة الابتدائية، وحتى يتمكن التلميذ من فرض وجوده في المجتمع و المدرسة يجب عليه أن يمتلك القدرة على القراءة، ومن نتائج الدراسة أن وجود صعوبات على مستوى القراءة تعتبر أحد العوامل الهامة و المسببة إلى التذني والفشل في المواد الدراسية الأخرى، أي أن التلاميذ الذين لديهم إعاقات لغوية تعد هي الأساس لمشكلاتهم التعليمية. (الزريقات،2005)

- دراسة kipffer-Piquard2003

أجريت هذه الدراسة الطولية على 85 طفل في المرحلة الأخيرة من الحضنة تم تتبعهم لمدة تتراوح بين 4 الى 8 سنوات ، حيث قام الباحث بتقييم عدّة مهارات لغوية ومعرفية (التعرف على الكلمات، التحليل الفونيمي، الذاكرة اللفظية والبصرية، الفهم المفرداتي ومستوى الذكاء غير اللفظي) كمؤشرات في السنة الأخيرة من الحضنة ، ثم قام بمقارنتها بنتائجهم في القراءة التي تم الحصول عليها باستعمال اختبار مقنن في نهاية السنة الثانية ابتدائي، وتوصل الباحث من خلال حساب معاملات الارتباط بين هذه المهارات واكتساب القراءة إلى أن أهم المهارات التي يمكنها أن تنبؤنا عن اكتساب الطفل للقراءة، أو فشله في ذلك هي: التحليل الفونيمي، التسمية السريعة المتسلسلة والذاكرة اللفظية، وبالتالي يمكن اعتبارها مؤشرات تسمح بالتنبؤ بقابلية الطفل لتعلم القراءة. (مراكب،2011)

- دراسة تجاني 2015:

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين ضعف الانتباه البصري بالذاكرة العاملة البصرية والمكانية واللفظية لدى الأطفال ذوي ضعف الانتباه وفرط النشاط، باستخدام المنهج الوصفي بنوعيه الوصفي والمقارن، تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من المقياس الفرعي لصعوبات الانتباه لفتحي الزيات (2007) بلغ حجمها (50) تلميذ، واستخدمت الدراسة اختبار مدى الأرقام، ووحدة الحفظ العكسي للذاكرة العاملة اللفظية واختبار للانتباه البصري. وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين ضعف الانتباه البصري والذاكرة العاملة اللفظية والمكانية البصرية للأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط. (تجاني، 2015)

- دراسة أحرشواو (2014):

قام أحرشواو (2014) بدراسة تربوية ميدانية حديثة بتشخيص بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بعنوان "بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي". وقد أنجزت الدراسة تجربتين اثنتين: الأولى استطلاعية والثانية أساسية ضمتها على التوالي (144) و (300) تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم بين 6 و 11 سنة.

تهدف الدراسة إلى إنجاز وتوفير أداة قياسية وتشخيص للوسط المدرسي، قوامها تقويم مهارة القراءة لدى تلاميذ التعليم الأساسي (من القسم الأول إلى القسم السادس ابتدائي). خلصت الدراسة إلى أن الخصوصيات الفونولوجية والمورفولوجية تمثل أحد العناصر لنجاعة منهجية تدريس اللغة على اعتبار الخصوصيات الفونولوجية تعد المكون الحاسم في المراحل الأولى لتعليم اللغة . (أحرشواو، 2014).

- تعليق على الدراسات السابقة:

إن الدراسات السابقة التي تمكننا من إلقاء الضوء عليها و المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية ولو أنها قليلة ساعدت على تكوين تصور شامل له، وذلك من خلال ما تتبعه الدارسون من طرق و مناهج وما توصل إليه من نتائج التي تعتبر نقطة بداية وانطلاق لهذه الدراسة، فمنها دراسات عربية وأخرى أجنبية، فهناك دراسات تناولت مشكلات النظام الفونولوجي وعلاقته بالقراءة والكتابة وكيفية التعرف، والكشف عليها والمحاولات التي قام بها الباحثون للتخلص من هذه المشكلات وعلاجها.

من خلال ما تقدم عرضه من الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية و متغيراتها نجد أن دراسة Smith وجود صعوبات على مستوى القراءة تعتبر أحد العوامل الهامة والمسببة إلى التّديني والفشل في المواد الدّراسية الأخرى. وأيضاً أحرشوا الذي خلصت دراسته بأن الخصوصيات الفونولوجية تعد المكون الحاسم في المراحل الأولى لتّعليم اللّغة. أمّا دراسة kipffer-Piquard فخلصت إلى أن الدّكرة اللّفظية تسمح بالتّنبؤ بقبالية التّلميذ لتّعلم القراءة .

لقد اختلفت دراستنا أيضاً على الدّراسات السّابقة الذكر من حيث الاختبارات التي تمّ استخدامها في التّعرف على النّظام الفونولوجي بالقراءة والكتابة، وكذا التّعرف على المشكلات التّعلّيمية لدى تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي.

الفصل الثاني :

مهارتي القراءة والكتابة

تمهيد

أولاً: مهارة القراءة

- 1- مفهوم القراءة
- 2- مراحل اكتساب القراءة
- 3- أهمية تعلم القراءة
- 4- طرق تعليم القراءة العربية
- 5- أنماط القراءة
- 6- المهارات الأساسية لتعلم القراءة

ثانياً: مهارة الكتابة

- 1- مفهوم الكتابة
- 2- أنواع الكتابة
- 3- أهداف وأهمية الكتابة
- 4- أهمية الكتابة
- 5- مراحل اكتساب الكتابة
- 6- مكونات الكتابة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد القراءة من العوامل المهمة في ثقافة الفرد و المجتمع حيث تساهم في رفعة الأمم وتقدم الشعوب كما أنها تلعب دورا هاما في تأسيس قواعد الحضارة، وبناء ثقافة الشعوب والمجتمع وتسهيل أوجه الحياة في مختلف المجالات، وإنها أيضا المولد الأول للتّخيلات والأفكار التي تصاغ على شكل كلمات وجمل في الكتب والجرائد وغيرها ، كما تعد الكتابة رفيقة القراءة الدائمة ذلك لصعوبة التدوين، أو الكتابة في أي مجال بدون وجود قراءات سابقة للاطلاع على الأفكار الموجودة على الورق ولا بد من الإشارة إلى أن القراءة والكتابة من الظواهر الملازمة لبعضها، والمهمة لزيادة وعي الإنسان وتفكيره.

كما أنها لا يتوقفان عند حدث، فهما طريقان يساهمان في تنشئة فرد يحمل في داخله معاني الرقي والتفوق، وإن كانا وجهان لعملة واحدة لا يمكن الفصل لا بينهما إلا أننا من خلال هذا الفصل سنتطرق أولا إلى مهارة القراءة ثم ننتقل إلى مهارة الكتابة.

أولا:مهارة القراءة:

تعتبر مهارة القراءة من المهارات اللغوية الأساسية التي يستعان بها في وصف المستوى الثقافي للفرد، والمستوى الحضاري للأمة وقد نالت حظا وافرا من الدراسات النظرية والتطبيقية للفرد، وهي كذلك من المهارات التي تؤثر إلى حد كبير في بقية المهارات اللغوية الأخرى خاصة التحدث والكتابة والاستماع.

1- مفهوم القراءة:

لقد تعددت تعريفات القراءة، حيث تعرّف على أنها :

- وسيلة التفاهم والاتصال التي من خلالها يستطيع الإنسان الإطلاع على أفكار الآخرين ومحاورتهم من خلال أفكاره، ومن خلالها تزداد خبرات الفرد و تمنحه فرصة التدقّق و الاستمتاع بنتائج الآخرين وتجاربهم ويحقق الفرد تواصله الاجتماعي والإنساني فهي بمجملها نشاط فكري إنساني حضاري.(البطانية،السبائية،الخطاطبة، 2005،133)

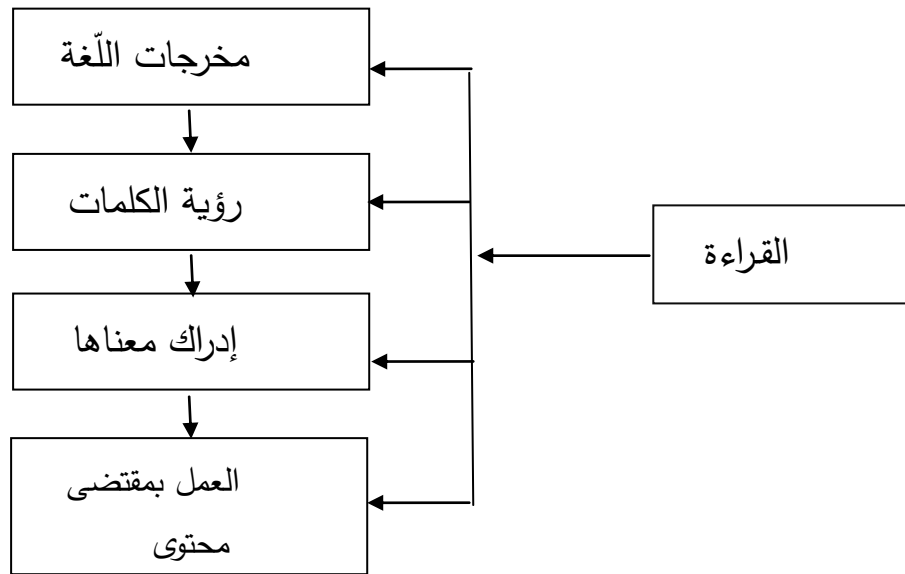
- يعرفها ملحم(2002) بأنها عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولا إلى المعنى المقصودة واستخلاصه وإعادة تنظيمه والإفادة منه.(ملحم، 2002،125)

- يقول(بوزان) بأن القراءة عملية عقلية تتكون من ستة مراحل وهي التمثّل التعرف والفهم،الاستيعاب،الاستنباط،الاستدعاء .(مصطفى،2005،45)

- تعرف أيضا بأنها نشاط فكري وبصري يصاحبه إخراج صوت وتحريك الشفاه أثناء القراءة الجهرية، من أجل الوصول إلى فهم المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها. (جدوع، 2007، 125)

- كما يعرفها نبيل عبد الهادي (2001) القراءة هي إحدى مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها. (عبد الهادي وآخرون، 2001، 162)

المخطط التالي يقوم بشرح هذا التعريف والمفاهيم المتعلقة به :



شكل رقم (01): يوضح التّحديد المفاهيمي للقراءة حسب "نبيل عبد الهادي 2001"

يمكننا القول أن القراءة عملية عقلية هادفة يتم من خلالها التعرف على الرموز المكتوبة و النطق بها و فهمها و التفاعل معها، أي ترجمة الرموز الكتابية وربطها بمدلولها ومضمونها.

2-مراحل اكتساب القراءة:

تناول العديد من علماء النفس المعرفي أمثال Seymour، Gombert و frith دراسة مراحل تعلم القراءة وطرقها، حيث تقترح النماذج التطويرية أن القراء المبتدئين يمرون بسلسلة من المراحل، تتميز كل مرحلة بتبني طريقة خاصة في المعالجة ومن أهم الأعمال المقامة في هذا المجال نذكر ما قامت به frith إذا تعتبر من أهم الباحثين الذين تناولوا بالدراسة هذه

المراحل كما كانت دراستها لبنة ومرجع اعتمده العديد منهم، وهي ترى أن هناك ثلاث مراحل متتابعة يمر بها الفرد خلال تعلّمه للقراءة تتطلب منه تطوير بعض الميكانيزمات الفعّالة التي تمكّنه من التّعرف على الكلمات وتتمثل هذه المراحل في:

2-1- المرحلة الخطية Logographique:

تسمّى هذه المرحلة أيضا عند البعض بالمرحلة الكلية، ينظر إليها على أنّها المرحلة الأولى في اكتساب مهارات القراءة، وفيها يتمكن التّلميذ من حل الرّموز الكتابية أو ما يعرف بـ "فك الشّفرة" والتي تعد من الجواب المهمّة في عملية تعلم القراءة، ويستعمل الفرد في هذه المرحلة أنواعا مختلفة من الدّلائل لقراءة الكلمة، من بينها الدّلائل البصرية البارزة. (houde et al,1998)

تسمح مختلف هذه المعالجات للمعلومة الخاصة بالتّعرف الفوري على الحروف والكلمات المحفوظة عن ظهر قلب والمخزنة انطلاقا من دلائل بصرية بارزة. (Fayol et al,1992)

هذه المرحلة يعتمد التّلميذ على ما يمتلكه من قدرة بصرية في التّعرف على الأشكال (الحروف) المكونة للكلمات، وذلك من خلال الكلمة بحد ذاتها أو الألوان أو الأشكال المصاحبة لها أمّا صوت الكلمة فلا يشكل له أي معنى، إذ لا يتدخل فيها الوعي بالصّوت أو ما يعرف بالوعي الفونولوجي رغم أن هذا الأخير يلعب دورا أساسيا في عملية القراءة حيث إن هذا النّوع من الوعي يربط الشّكل البصري للكلمة بطريقة نطقها، بمعنى أن الصّورة البصرية للكلمة تستدعي الصّورة السّمعية المطابقة لها، إلّا أن الوعي الفونولوجي والوعي بوظيفة الفونيمات ليس له دور في المرحلة الأولى من تطور مهارة القراءة، حيث إن التّلميذ في هذه المرحلة يعتمد بالدرجة الأولى على الذاكرة البصرية للكلمة المكتوبة، وليس الجانب الفونولوجي حيث أنّه يتعرف على الكلمة دون معرفة الفونيمات التي تتكون منها هذه الكلمة بشكل مفصل. (السرطاوي وآخرون 2009)

كما يعمل النّظام الدلالي حسب Vanhout&Estienne (1998) في هذه المرحلة كذاكرة ثانوية يتم فيها استرجاع مختلف سياقات الكلمة التي سبق وأن تم التّعرف عليها ويوجد الشّكل الفونولوجي بفضل المعلومات الدّلالية والسّياقات الفعّالة التي وردت فيه وحسب هوين "Hoien" فإن التّعرف الخطي يمكن أن ينشّط الوحدات الفونولوجية مباشرة بدون الوسيط الفونولوجي.

تعد هذه المرحلة هامة في الطّفل ما قبل المدرسة ، إذ أنّها تساعد في التّعرف على الكلمات انطلاق من مؤشرات بصرية إدراكية موجودة في المحيط بدون استعمال وسائط فونولوجية ، هذه الأخيرة التي يظهر دورها جليا عند دخول الطّفل إلى المدرسة ، إذ يصبح قادرا على إدراك أن لكل صورة كتابية من النّاحية الصّوتية، وهذا ما سوف يكتسبه في المرحلة اللاحقة.

2-2- المرحلة الأبجدية Alphabétique:

يقوم التّلميذ في هذه المرحلة من مراحل تطور القراءة بعملية مهمّة جدا تسمّى بعملية التّحليل والتّركيب الصّوتي، حيث يقوم بتحليل أو تجزئة الكلمة إلى العناصر الصّوتية المكونة لها، ومن ثمّ القيام بعملية عكسية تقوم على تجميع هذه الأجزاء بترتيب صحيح لنطق الكلمة المرئية (المكتوبة أو المطبوعة).

لا يمكن أو من الصّعب ملاحظة ذلك من خلال الاعتماد على النّموذج الكلي في القراءة فعلى سبيل المثال في الكلمات:قطة/بطة/شطة، فإن أوجه الشّبه بين هذه الكلمات كثيرة، أمّا أوجه الاختلاف فهي محدودة و ذلك إن أتباع النّموذج الكلي في القراءة قد لا يكون مفيدا مما يجعل التّلميذ يلجأ في هذه الحالة إلى نوع من التّحليل حتّى يتمكن من تمييز الكلمات عن بعضها البعض. (السرطاوي وآخرون، 2009، 85).

تتميز المرحلة الأبجدية بدور العامل الفونولوجي، ففي دراسة قام بها كل من Coltheart et Stuart وضّحا أن الأطفال في سن 06 سنوات يقومون بأخطاء بصرية ونطقية في نفس الوقت، لكنهم عندما يكبرون فإن أخطائهم البصرية تقل في حين تزداد أخطائهم النّطقية. (Gillet et al, 2000, 52)

يرى Casalis (1995) أن التّلميذ يركز عند القراءة على الحروف التي يعرفها والصّوائت المطابقة لها، ويعتبر هذا الإجراء تحليلي حيث تعالج فيه كل الكتابات ويفك ترميزها الواحد تلو الآخر، فتكون المعلومة الفونولوجية مركزية، حيث أن التّعرف والتنّظيم الخاص بكل الحروف يكون محدد كما تسمح هذه المرحلة بنطق جميع السّلاسل الحرفية المطابقة للكلمات سواء المعرفة أو غير المعروفة بالإضافة إلى شبه الكلمات، أمّا بالنّسبة لـ "فريت" فإن المهم في هذه المرحلة هو أن معرفة الحروف تسمح للتّلميذ بالقيام بالربط بين الوحدات البصرية البسيطة والوحدات الفونولوجية المجردة وهي الكتابة.

(Fayol et al, 1992, p157)

تعدّ هذه المرحلة تحليلية إذ يقوم فيها بتقطيع الكلمة المكتوبة ليتمكّن من قراءتها وقراءة الشّبه كلمات، فيقرأ الكلمات كما يسمّعها فتكون الأخطاء راجعة لأسباب نطقية وليست لأسباب بصرية، أي أن العامل الفونولوجي يلعب دورا مركزيا في هذه المرحلة.

2-3- المرحلة الإملائية Orthographique :

هذه المرحلة يتم التّعرف على الكلمات من خلال المقاطع المكوّنة لها فاستعمالها دليل على أن التّلميذ قادر على تحديد المقطع داخل الكلمة، ويتم التّعرف على الكلمة المكتوبة بالاستفادة من المسار المباشر للمفردات بإعادة التّرميز الفونولوجي الآلي، حيث تحلل الكلمة إلى وحدات إملائية بدون الرّجوع الآلي إلى التّحويل الفونولوجي الآلي، حيث تحلل الكلمة إلى وحدات إملائية بدون الرّجوع الآلي إلى التّحويل الفونولوجي، كما يلعب شكل الحرف والكلمة دورا هاما في التّعرف عليها .

إن وجود معجم أبجدي يكون أساسي لتطويع جميع الاستراتيجيات الإملائية وتتميز هذه المرحلة باستعمال التّلميذ لجميع ما يعرفه من مفردات لفك ترميز الكلمات المكتوبة سواء كانت تنتمي إلى مفرداته اليومية المتداولة أو كانت لا تنتمي، فالتّلميذ يعرف الكلمة انطلاقا من قاعدة التّقطيع الإملائي ويجدها مباشرة بتجميع الشّكل الفونولوجي المتطابق والوصول إلى المعنى يكون سهل وسريع ، ذلك انطلاقا من التّصورات الإملائية.

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

(Vanhout,1998,p45)

تصرّح عورتاني طيبي والسرطاوي والغزو ومنصور (2009) أن الهدف من القراءة في هذه المرحلة ليس تعلّم القراءة بحد ذاتها بقدر ما هو تحليل اللّغة والنّص من ناحية المعنى والدّلالة، ويستعمل التّلميذ في هذه المرحلة المستوى الأعلى من العمليات الذّهنية مثل الاستدلال والاستنتاج وغير ذلك من العمليات، ويساعده في ذلك تطويع المخزون اللّغوي وزيادة الحصيلة اللّغوية وإتقانه للّغة الفصحى التي يتعامل معها في الكتب والمناهج الدّراسية ويساعده هذا التطويع اللّغوي كثيرا في ربط الجمل الواردة في الكتب والمناهج الدّراسية

ويساعده هذا كذلك كثيرا في ربط الجمل الواردة في النص وربط النصوص مع بعضها البعض وبالتالي استيعاب وفهم المادة المقروءة .(السرطاوي وآخرون، 2009، 95)

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

3- أهمية تعلم القراءة:

للقراءة أهمية كبيرة في حياة الفرد و المجتمع، كما أن لها أهمية أكبر في المرحلة الابتدائية .

3-1- أهمية القراءة بالنسبة للفرد والمجتمع:

_ القراءة غذاء عقلي ونفسي ، فهي التي تساعد على تنمية الفكرة ، وتكوين الاتجاهات والميول نحو الأشياء والموضوعات، كما تساعد على بناء الشخصية و ظهورها بين أفراد المجتمع وبمظهر مميز فكريا وثقافيا.

- تعمل القراءة على تنظيم أفكار المجتمع، كما تعمل على تقارب هذه الأفكار بحيث تجد المجتمع الواحد حتى لو اختلفت الآراء والاتجاهات يعيش أفرادهم مع بعضهم البعض في انسجام وتآلف.(إسماعيل، 2005، 112)

- القراءة وسيلة لاتصال التلميذ بغيره، ممن تفصله عنهم المسافات الزمنية أو المكانية ولولاها لظل الفرد حبيس بيئة صغيرة محدودة، ولعاش في عزلة جغرافية عقلية.

- تساعد القراءة التلميذ على الرقي في السلم الاجتماعي، لأن الوعي بمشاكل المجتمع والعلم يتم عن طريق القراءة، ويفضل المجتمع الفرد الواسع الاطلاع على الأفق لاستلام أسمى المراتب وأعلاه.(إبراهيم، 1991، 59)

3-2- أهمية القراءة في المرحلة الابتدائية :

- تحقيق جودة النطق، وحسن الأداء وتمثيل المعنى.
- اكتساب المهارات القرائية كالسرعة، والاستقلال في القراءة، وحسن الوقف عند اكتمال المعنى، وتحديد الأفكار الخاصة بالمادة المقروءة.
- تنمية ثروة التلميذ الفكرية وتدريبه على التعبير الصحيح عن المادة المقروءة وتنمية التخيل والإبداع والتذوق، والحس النقدي.
- الاستفادة من المادة المقروءة في حل المشكلات، واستغلال وقت الفراغ.
- الربط بين ما هو مسموع وما هو مكتوب في الحياة اليومية.
- التقليل من الخجل والإحراج، وتعزيز التلميذ الجرأة، ومحاولة زيادة ثقته بالنفس.
- بيان أوجه متعتها من خلال استخدام التلميذ لحاستي السمع والبصر معا، خاصة إذا كانت المادة المقروءة قصة ممتعة أو حوار. (السعيد، 2000، 14)

4- طرق تعليم القراءة العربية:

لقد تنوعت طرق تعليم القراءة للتلاميذ والمبتدئين ألا أنّ أهم تلك الطرق وأكثرها انتشارا هي:

4-1- الطريقة التركيبية :

سميت هذه الطريقة بهذا الاسم حيث أنها تبدأ من الجزء أي الحرف ثم تضم أجزاء إلى بعضها البعض لتكون كلمة ومن الكلمات تتكون جملة قصيرة، هذه الطريقة تعتمد على انتقال التلميذ من تعلّم الجزء إلى تعلّم الكل. (بدير وصادق، 2000، 61)

يتفرع هذا النمط إلى ثلاثة طرق فرعية وهي :

4-1-1- الطريقة الهجائية أو الحرفية:

التي تبدأ بتعلم الحروف أولا ثم المقاطع ثم الكلمات بمعنى أن التلميذ يبدأ بتعلم حروف الهجاء ثم يتدرب على طريقة نطقها ، وبعد ذلك يتدرب على نطق الكلمة التي تتكون من حرفين ثم ينتقل إلى الكلمة من ثلاثة حروف وبعدها إلى جملة.

4-1-2- الطريقة الصوتية:

هي الطريقة التي يبدأ فيها المعلم بتعليم التلاميذ الحروف بأصواتها مثل: أ-و-ب- وهكذا يتكلم ذلك ويعرضه على البطاقة بخط كبير عليه صورة أرنب مثلا فينطق المعلم كلمة

أرب مؤشرات على الحرف أو الحركة وهي الفتحة المجودة على رأس الحرف، وبذلك يكون قد جمع بين الصوت والصورة والرمز، وهذه الطريقة تعرف التلميذ على أشكال الحروف مع الصوت. (الشيخ، 2008، 78)

هذه الطريقة تعالج الصعوبة الناشئة في البدء عن تعلّم أشكال الحروف ومراعاة الخصوصية الصوتية للغة، حيث يتم تعلّم أصوات الحروف وأشكالها مقروءة للحركات الثلاثة الضمة، الكسرة والفتحة. (بدير وصادق، 2000، 61)

كما أن هذه الطريقة تتميز بسهولة التطبيق بالنسبة للمعلمين وقد حازت على قبول كبير في الأوساط التربوية أنها تحقق نتائج سريعة بالإضافة أنها تزود التلميذ بمفاتيح القراءة. هي طريقة لربط الرمز المكتوب بالرمز المنطوقة فهي تسير اللغة العربية إلى حد كبير أنها لغة تغلب عليها الناحية الصوتية، فهجاءها موافق لنطقها بوجه عام وكل صوت له حرف خاص به. (إبراهيم، 1991، 81)

4-1-3- الطريقة المقطعية:

تعتمد هذه الطريقة على مقاطع من الكلمات بدلا من الحروف والأصوات مثل من-ما، لذا فإن المعلم يبدأ مع تلميذه بتعليم المقاطع المكوّنة من حرفين، وبعد ذلك ينتقل إلى مقاطع أطول وهذه الطريقة قد تجعل التلميذ يردد مقاطع قصيرة ليس لها معنى وفي النهاية يتعلم التلميذ أجراء من الكلمات. (الشيخ، 2008، 90)

فالطريقة المقطعية تتم من خلال:

- تعليم أصوات الحروف وأشكالها مقروءة بحرف المدّ (الألف، الواو، الياء).
- تكوين مقاطع مما سبق للتدريب على نطق الحرف ورسمها وضبطها.
- تكوين كلمات من مقطع التدريب على كل من رسم النطق المضبوط.
- تكوين جمل من كلمات مع التدريب على النطق ورسم الكلمات.

(بدير وصادق، 2000، 128)

4-2- الطريقة التحليلية:

تسير هذه الطريقة عكس الطريقة التركيبية حيث تبدأ من الكل وينتهي إلى الجزء و تسمى هذه الطريقة بالكلية تعتمد على تعليم الكل ، ومن ثم تحليل هذا الكل إلى أجزاء

ويختلف مفهوم الكل عند التربويين ، ولهذا الاختلاف عدد من الطرق التحليلية فهناك طريقة الكلمة وطريقة التوفيقية.

4-2-1- طريقة الكلمة:

هذه الطريقة تبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف، وهي تستلزم عادة عرض علّة التّلميز عدد من الكلمات أولاً وأن نختار هذه الكلمات، بحيث يمكن تركيبها بسهولة لتصبح جملاً وقصصاً صغيرة، ولو توضح الكلمة بشكل مناسب يتعلّم التّلميز بسرعة كما تحقق المتعة من خلال القصص السهلة والقصيرة، فهذه الطريقة تبدأ بكلمة ثمّ تجرد الكلمة إلى حروف ثمّ نكوّن كلمات جديد من الحروف المجردة من الكلمات الجديدة نكوّن جمل قصيرة وهكذا. (مذكور 2009، 115)

4-2-2- طريقة الجملة:

هذه الطريقة تطوير لطريقة الكلمة أساسها أن الجملة هي وحدة المعنى وليست الكلمة ولا الحروف، فيقوم المعلم بإعداد جملة قصيرة ومجموعة من الجمل بينها ارتباط في المعنى ويكتبها على السبورة ثم ينطق الجملة ويرددها التلاميذ أفراد أو جماعة، ثم يعرض جملة أخرى تشترك مع الأولى في بعض الكلمات، و يرشدهم في كل جملة إلى تحليلها لكلمات ثم أجراء ويحسن أن تقترن الجملة مع صورة توضحها ويشترط في هذه الطريقة:

*الارتباط بين الجمل كأن يتم تأليف قصّة صغيرة.

*ألا تزيد الجمل على ثلاثة كلمات أو أربعة.

* تكرار بعض الكلمات في الجمل المختلفة.(إبراهيم، 1991، 84)

4-3- الطريقة التوفيقية:

يطلق على هذه الطريقة الطريقتين أو المزدوجة، لأنها تجمع بين الطريقتين التحليلية و التركيبية فهي تجمع بين مزايا الطريقتين وتتجنب عيوبهما، حيث تقدم للتلاميذ وحدات معنوية كاملة للقراءة، وهي كلمات ذات معنى، كما تقدم كذلك جمل قصيرة تشترك في بعض الكلمات وتهتم بتحليل بكلمات صوتياً و بها يميز التلاميذ بين أصوات الحروف وفي مرحلة من مراحلها تعرّف التلاميذ على الحروف اسماً ورسماً.(الشيخ، 2008، 83)

مما سبق حول طرق تعليم القراءة العربية نفهم أن لحروف اللغة العربية خصوصيتها التي تستدعي خصوصية في الصعوبة.

5- أنماط القراءة:

يصنف العديد من الباحثين القراءة من حيث الأداء إلى نمطين جهرية وصامتة.

5-1- القراءة الجهرية :

هي عملية ترجمة الرموز الكتابية بألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة, يتلقى فيه القارئ ما يقرؤه عن طريق عينيه وتحريك لسانه, واستغلال الأذن, مع مراعاة ضبط هذا المقروء وفهم معناه. (عليوات، 2007، 104)

لذا فالقراءة الجهرية تعتبر من أكثر القراءات التي تستخدم داخل وخارج والمؤسسات التربوية فلها أهمية في حياة التلميذ , فمن خلالها يستطيع تذوق الأداء بصوت عال ومرتفع كما تعد القراءة الجهرية فرصة للتدريب على القراءة الصحيحة وسلامة النطق وجودته. (مدكور، 2009، 112)

من مزاياها كشف القارئ ما لديه من أخطاء في النطق وعلاجها وتلافيها باعتبارها وسيلة لإتقان النطق وأداء الحروف من مخارجها. (عبد الهادي وآخرون، 2001، 189)

كما تساعد التلميذ الخجول أو الخائف على التخلص من عيوبه من خلال التشجيع على القراءة الجهرية والتعزيز المستمر. كما تثبت في التلميذ الثقة بالنفس، وتعوديهم على التعبير عن آرائهم، وأفكارهم بجرأة وشجاعة. (يونس، 1981، 59)

5-2- القراءة الصامتة:

يقصد بالقراءة الصامتة التعرف على الكلمات والجمل دون النطق بها, فهي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها كونها تركز على الالتقاط البصري للجمل دون تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة, كما يحرص فيها القارئ على التأمل الجيد وحصص الذهن في المقروء, والانتباه إلى ترتيب الأفكار وتجاوز الانشغال بالمشيرات الخارجية. (الدليمي وآخرون، 2003، 115)

تستخدم القراءة الصامتة لأغراض منها تُعوّد التلميذ على السرعة في القراءة و الفهم كما تنشّط خياله وتغذّه، وتعمل على تنمية دقّة الملاحظة لدى التلميذ وتنمية حواسه تعوّد التلميذ على تركيز انتباهه للمدى البعيد، وقد زادت العناية بها نظرا لأن العالم الحديث يفيض بالمطبوعات، ومن الضروري أن يكتسب الناس أنماطا مختلفة من القراءة الصامتة حيث يتمكنوا من القراءة بفاعلية.

إذا كانت مهارات القراءة الجهرية في المقام الأول هي مهارات تتعلق بالصوت فإن مهارات القراءة الصامتة تتعلق في المقام الأول بمهارات لها علاقة بالفهم و السرعة، لأن من أهم أهداف القراءة الصامتة أن يستوعب القارئ النص الذي أمامه وبالسرعة الكافية ، وتوليد واسترجاع المعاني. (استيته،1995)

6- المهارات الأساسية لتعلم القراءة:

القراءة ليست قدرة واحدة، بل هي مجموعة من القدرات والمهارات المتداخلة والمتشابكة التي يخدم بعضها بعضاً، لذلك يجب على المعلم أن يحدد هذه القدرات والمهارات ليوجه العملية نحو تحقيق الهدف المنشود، وليتعرف على درجة إتقان هذه القدرات والمهارات فيعمل على تنميتها وتدعيمها ونمو هذه القدرات والمهارات لدى التلميذ يجب أن يكون نمواً صحيحاً وحقيقياً، حتى نهد له السبيل لكي يستوعب ما يقرأ ويفهمه فهما سليماً مما يكون له الأثر الإيجابي في تنمية شخصيته وصلها، لأنه يقرأ ويدرك ما يقرأ ويصل من خلال قراءته السليمة إلى الأفكار التي يريد الكاتب أن ينقلها إليه وهناك مجموعة من القدرات التي يجب أن يمتلكها التلميذ حتى يكتسب المهارات الأساسية للقراءة ويصبح قارئاً جيداً ومن هذه القدرات ما يلي :

- 1- القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معان.
 - 2- القدرة على القراءة مع الفهم .
 - 3- القدرة على ربط الرموز بمعانيها .
 - 4- القدرة على تمييز أشكال الكلمات ومعرفة عدد مقاطعها .
 - 5- القدرة على تحليل الكلمة إلى مقاطع وأصوات.
 - 6- القدرة على جمع الكلمات وتسلسلها لكي تكون وحدة فكرية .
 - 7- القدرة على إدراك العادات القرائية التي تمكنه من قراءة نماذج موضوعات متنوعة.
- (فهيم،1999، 42)

حين يمارس التلميذ هذه القدرات وعمله على أن يكتسبها ويتمكن منها، يحقق الهدف المنشود من القراءة ألا وهو الفهم، الذي يستطيع من خلاله الربط بين المعاني وإدراك الحقائق والأفكار، والحكم عليها بالصواب، أو الخطأ، وتقييم المقروء في ضوء مقاييس ومعايير محدد.

ثانيا:مهارة الكتابة:

تعتبر الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي عن طريقها يستطيع الفرد التعبير عن أفكاره وأن يتعرّف عن أفكار غيره، فللكتاباة شأنها العظيم ومكانتها العالية فهي الحافظة للتاريخ والتراث، وهي أداة رئيسية في التعليم والتّعلّم، كما أنّها العامل الأساسي في الاتصال بين الفكر البشري في الحاضر والماضي ونقل الثقافات والمعارف، وهي تصوير خطي لأصوات منطوقة وفق نظام من رسم ترميز متعارف على قواعده وأصوله.

1- مفهوم الكتابة

تعد مهارة الكتابة من أهم المهارات للتعبير عن المشاعر والأفكار التي تدور في ذهن الفرد، وتعددت تعريفاتها منها.

أنّها تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة اصطلاح علماء اللّغة على تسميتها حروفا هجائية تنتظم وفق أحكام اللّغة وقوانينها في كلمات وجمل مترابطة وتتمثل الكتابة في التعبير الكتابي، أمّا الإملاء والخط فيمكن تسميتها بالمهارات الكتابية المساعدة. (الجعافرة، 2011، 231)

أيضا بأنّها إبداع مستمر ودائم ديمومة النشاط الإنساني وفاعليته وحيويته الفكرية.

(البكور،نعانة،صالح، 2010، 29)

رأى ابن خلدون في مقدمته أن الخط والكتابة من عداد الصّنائع الإنسانية، وهو رسوم وأشكال حرفية تدل الكلمات المسموعة الدّالة على ما في النّفس، فهو ثاني رتبة من الدّلالة اللّغوية، وهو صناعة شريفة إذ الكتابة من خواص الإنسان التي تميز بها عن الحيوان. (المندورة، 1994، 87)

كما عرّفها عصر الكتابة عملية معقدة في ذاتها كفاءة، أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدفق ثمّ تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى المزيد من الضبط والتّفكير.

(عصر، 1994، 248)

كذلك الكتابة ترجمة للفكر ونقل المشاعر، ووصف للتجارب وتسجيل للأحداث وفق رموز مكتوبة متعارف عليها، ولها قواعد ثابتة وأسس علمية تراعي الدّات والحدث والأداة

حتى تكون في الإطار الفكري والعلمي ليتم تداولها وفق نظام معين متعارف عليه لتحمل إنجازات الأمة من علوم ومعارف وخبرات وغير ذلك. (النّجار، 2009، 96)

من خلال مما سبق يتبين أن الكتابة هي تسجيل أفكار التلميذ وأصواته المنطوقة أو المسموعة إلى رموز مكتوبة تترجم ما يدور في ذهن التلميذ وما يتبادل مع الآخرين من حديث، لأجل الرجوع إليها عند الحاجة والقدرة على الاحتفاظ بها من زمن إلى آخر، أو نقلها إلى الآخرين الذين لم يشهدوا الحديث ولعل كلمة الرسم الأكثر ملائمة للتعبير عن مفهوم الكتابة لاسيما إذ كلمة رسم أطلقت على الرسم القرآني أي تعني رسم أصوات الحروف والكلمات برموز متعارف عليها وفق قواعد وأصول اتفق عليها علماء اللغة.

2- أنواع الكتابة

هناك أنواع مختلفة تتدرج تحت مفهوم الكتابة، منها الخط بأنواعه (النسخ الرقعة،....)، ومنها الإملاء بأنواعه (منقول، منظور، اختياري)، ومنها التعبير بأنواعه (المقيد، الموجه، والحر) ومن أنواع الكتابة.

2-1- الكتابة الوظيفية:

هي الكتابة التي تؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة، لتحقيق الفهم والإفهام وهي النوع من الكتابة التي يمارسها التلاميذ كمتطلب لهم في حياتهم اليومية العامة و يمارسونها عند الحاجة إلى الممارسات الرسمية ، ومن مجالات استعمال هذا النوع: كتابة الرسائل والبرقيات والسير الأكاديمية و الاستدعاءات بأنواعها و الإعلانات وكتابة النسخات والتقارير والتلخيص..... الخ .

2-2- الكتابة الإبداعية:

الكتابة الإبداعية هي عملية تسمح بإنتاج نص مكتوب من خلال تطوير الفكرة الأساسية ومراجعتها وتطويرها.

هي التي تهدف إلى الترجمة عن الأفكار والمشاعر الدخيلة والأحاسيس والانفعالات ومن ثم نقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي رفيع بغية التأثير في نفوس السامعين، أو القارئین تأثيرا يكاد يقترب من انفعال أصحاب هذه الأعمال.

فيها يعبر الفرد عن أفكاره الذاتية الأصلية، وبين أفكاره و ينسجها وينظمها في موضوع معين بطريقة تسمح للقارئ أن يمر بالخبرة نفسها التي مر بها الكاتب، ويطلق عليها بالتعبير الإنشائي، لذا تعبير إبداعي ذاتي ينفث فيه المشاعر أو الناشر أفكاره وأحاسيسه فيفصح عما في داخله من عواطف بعبارات منتقاة مستوفية الصحة والسلامة النحوية واللغوية، ومن الأمثلة على هذا النوع، كتابة القصة القصيرة والرواية والمقالة الأدبية والقصيدة الشعرية وكتابة تراجم حياة العظماء، والسير، والمذكرات الشخصية.

هي نوع من الكتابة الوظيفية، وفيها يستخدم الكاتب أساليب ووسائل إقناعية لإقناع القارئ بوجهة نظره ، مثل المحاجبة وإثارة العطف ونقل المعلومات بطريقة تؤثر لصالح موقف معين واستخدام الأسلوب الأخلاقي فهو يلجأ إلى المنطق والعاطفة والأخلاق، وربما إلى الدين لإقناع القارئ بآرائه.(النجار، 2009، 100)

3- أهداف الكتابة:

إن الهدف الأساسي من تعليم الكتابة هو خلق القدرة على التعبير السليم الواضح المتمعم لدى التلميذ، وهذا الهدف العام يتطلب تحقيق مجموعة أهداف خاصة لتعليم الكتابة وهي:

- إكساب التلميذ القدرة على التعبير عن الأفكار والأحاسيس والانفعالات والعواطف بشكل راق ورفيع مؤثر فيه سعة الأفق ورحابة الإبداع.
- إكساب التلميذ القدرة على التعبير بلغة سليمة تراعي قواعد الاستخدام الجيد لأنظمة اللغة التركيبية والصرفية والدلالية.
- إكساب التلميذ القدرة على ممارسة التفكير المنطقي في عرض أفكاره وتسلسلها والبرهنة عليها لتكون مؤثرة في نفس المتلقى.
- تنمية قدرة التلميذ على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة بكتابة بطاقة تهنئة أو رسالة الصديق ، أو كتابة المذكرات والخواطر. (ربابعة ، 2019)

4- أهمية الكتابة:

الكتابة في حياة التلميذ ليست عملاً عادياً، بل هي ابتكار رائع حققت له كثيراً من إنسانيته، وهي أعظم اكتشاف إنساني توصل إليه خلال تاريخه الطويل، واستطاع به أن يسجل إنتاجه وتراثه، وأن يأخذ من الماضي والحاضر ما يهيئ الطريق للأجيال اللاحقة وأن يربط الحضارات الغابرة بالحضارات الراهنة بسلسلة متلاحقة مكّنت المجتمعات من بناء حضاراتها وتشيدها على أسس متينة من الحقائق، فهي الكتابة إذا تمثل فكر الإنسان وتاريخه وتراثه مسجلاً لتضعه أمام الأجيال القادمة. (الجعافرة، 2011، 231)

الكتابة هي الرمز الذي استطاع به الإنسان أن يضع أمام الآخرين فكرة وتفكيره وعقله و روحه، واتجاهاته، وإحساساته وعواطفه ليفيد منها غيره.

نظراً لهذه الأهمية أصبح تعليم الكتابة وتعلّمها يمثل عنصراً أساسياً في العملية التربوية وهي من الوظائف الأساسية للمدرسة الابتدائية ومن مسؤوليتها وأبرزها.

لعل تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة في إطار العمل المدرسي بتركيز في العناية بأمور ثلاثة:

- قدرة التلميذ على الكتابة الصحيحة إملائياً.
- إجادة الخطّ.
- قدرة على التعبير عمّا لديه من أفكار في وضوح ودقة. (زايد، 2006، 97)

5- مراحل اكتساب الكتابة:

إنّ عملية الكتابة تمر بثلاث مراحل هي مرحلة التهيئة أو الاستعداد للكتابة ومرحلة تعليم الكتابة، ثمّ مرحلة إتقان الكتابة والتي تعني الكتابة بخطوط تدل على ما يكون عليه التلميذ من نضج وقدرة على الكتابة.

5-1- مرحلة التهيئة للكتابة:

إعداد المعلمين لاكتساب مهاراتها والهدف منها إثارة الاهتمام بتعلّم الكتابة وتدريبهم على التحكم الحركي.

تستغرق هذه المرحلة ما يقارب من ثلاث أسابيع، يتم تهيئة التلميذ للكتابة، وذلك عن طريق الكتابة في خطوط غير منتظمة أو دوائر، وليس شرطاً بالقلم فقد يكون:

- بالطين أو الصلصال المعجون لتشكيل الحروف والكلمات. (الجعافرة، 2011، 238)

- أو أقلام عريضة ملونة وورق من الحجم الكبير .
- أو مجموعة من عيدان الكبريت .
- ونماذج وحروف أو كلمات على بطاقات .
- الطباشير بأنواعه .
- أقلام الرصاص ناعمة طرية .
- حوض الرمل .
- أقلام رسم زيتية، شمعية، خشبية .(بدير وصادق، 2000، 152)

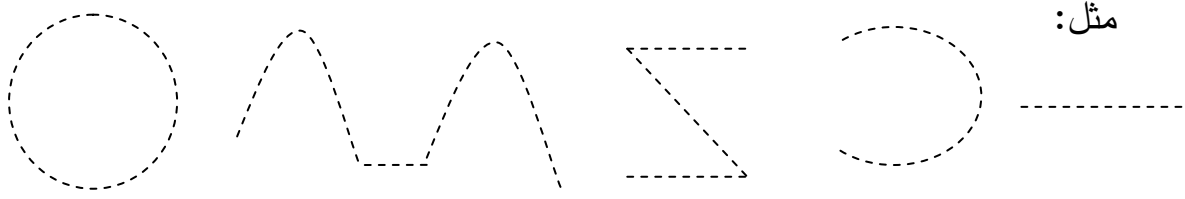
في بدايتها تأتي على شكل شخطة (خطوط غير منتظمة) باستخدام جميع أشكال الألوان الملونة كالألوان الشمعية، والألوان بالأصابع لإكتساب التلميذ المرونة في عضلاته .
(الصافي،قارة،دبور، 2010، 163)

بعد تدريبهم على كيفية مسك الطباشير، وتعريف التلاميذ بأنه لا يستخدم في الكتابة إلا على السبورة واللوحة، ولا يجوز الكتابة به على الجدران وتدريبهم على مسك القلم وتعريف التلاميذ بأنه يستخدم للكتابة على الورق أو الدفتر، ولا يجوز الكتابة على الجدران أو المقاعد الدراسية، وتدريب التلاميذ على محاكاة رسوم بسيطة على السبورة أولا ثم على الورق.(عطية،2007،202)

أيضا تمرين عضلات اليد وتعويد مواكبة العين لليد وبعض القيم والمهارات كالنظافة والترتيب، وإتباع السطر، والحرص على الجلسة الصحيحة لتلاميذ والانتقال إلى تدريب تلاميذ على رسم الخطوط في الاتجاهات المختلفة، الاتجاه الأفقي والعمودي (من الأعلى للأسفل وبالعكس) الخطوط المتعامدة التي تشكل زوايا قائمة والخطوط المنحنية كعقرب الساعة وعكسه .

يعرض نموذجا لخط منقط، وهو رسم خطوط متصلة مثيرا إلى نقطة البداية والنهاية واتجاه سير القلم من اليمين إلى اليسار .(زايد،2006، 102)

إن ما يمكن التعليق عليه هو إعداد التلاميذ وإثارة اهتمامهم ويتم في هذه المرحلة تدريبهم على التحكم الحركي، فأنشطة الرسم والتمرينات الرياضية لليدين والأصابع وألعاب الفك والتركيب، والبناء والكتابة في الهواء ورسم الخطوط المستقيمة والمنحنية أو الدوائر في أوضاعها المختلفة ووضع النقاط على الخطوط المرسومة .



عمل الأشكال بالصلصال لتشكيل بعض الحروف أو الكلمات، وكذلك كيف يمسك القلم ووضع الكرّاس أمامه، ويتعلّم كيف يتحكم بطول الخط الذي يرسمه واتجاهه وبدايته ونهايته وإنّ هذه الأنشطة كلها تساهم في النضج العضلي العصبي.

5-2 مرحلة تعليم الكتابة:

في هذه المرحلة يتعلّم التلاميذ استعمال الأدوات وتوضيح الاتجاه الصحيح في الكتابة وتدريبهم على النسخ والسيطرة على حركات أصابع اليد.

5-2-1- من واجبات المعلم في تعليم الكتابة: تتمثل فيما يلي

- توجيه التلاميذ طريقة مسك القلم ومراقبتهم للتأكد من سلامة ذلك حتّى تؤدي ذلك إلى خطأ يسيء إلى طريقة كتابة التلميذ.
- توجيه التلاميذ إلى طريقة الجلوس السليمة على كرّاس الدراسة كاعتدال الظهر، وطريقة وضع الدفتر وضعاً سليماً.
- اهتمامه بالتنسيق اللازم بين الحروف التي يقوم التلاميذ بتعليم كتابتها.
- الإهتمام بالمسافات بين الحروف، ثمّ توحيد المسافات بين كلمات الجملة عند تعلّمها.
- أن يعلمهم التوازي في اتجاهات الكلمات وأن تكون على أسطر واضحة.
- الإهتمام بالقلم أيضاً، إذ من المستحب استخدام أقلام الرصاص في بداية التعلّم وبعدها بأقلام الحبر، ويتم تعليم التلاميذ كتابة الحروف منفصلة ومتصلة، ثمّ يبدأ بعدها تعليم النسخ. (الساموك والشمري، 2005، 200)

5-2-2- النسخ:

- يبدأ بها بعد أن يتعلّم التلميذ نطق الحرف، أو الكلمة وبعد أن تتضح صورة الحرف في عقله، وتتسم هذه المرحلة بمظهرين هما:
- مظهر كتابة الحرف منعزلاً.
- مظهر كتابة الكلمة. (الجعفرية، 2011، 238)

النسخ الحرفي للكلمات المكتوبة يعتبر دلالة على بداية تحليل التلميذ لعناصر الكلمة المكتوبة، كما يعتبر أيضا بداية إدراكه لترتيب أوضاع الحروف، التي تكوّن الكلمة واتجاهها بالنسبة لبعضها. (بدير، صادق، 2000، 145)

لهذا يعرض المعلم بطاقة تمثل عنوان الدرس موضحة عليه الأسهم الملونة التي تدل على نقاط البداية واتجاه حركة القلم ويقوم بما يلي:

- يقرأ الجملة (جملة قصيرة) ثم يطلب من عدد من التلاميذ قراءتها.
- يشير المعلم إلى الحرف المقصود ويلفظه ثم يقوم التلاميذ بمحاكاته.
- يشير المعلم إلى الأسهم ليشرح إلى التلاميذ خطوات كتابة الحرف بحجمه الكبير مستخدما إصبعه أو المؤشر، يكتب الحرف على اللوح ببطء، طالبا منهم متابعته.
- يطلب من التلاميذ تقليده بأصابعهم على المقاعد وفي الهواء، ويمكن أن يدرّبهم في الدفاتر المسودة مستخدمين قلم الرصاص.
- ينتقل المعلم بعد ذلك إلى تدريبات الكتابة، ويبدأ بالهامش الأيمن فيقرأ الكلمات المكتوبة ويقرأ بعده عدد من التلاميذ، ثم ينبه التلاميذ إلى الحرف أو المقطع المقصود.

(زايد 2006، 103)

يوضح لهم التعليمات على النحو التالي:

- الكتابة فوق النقط: فيبين لتلاميذ أن المطلوب هو الكتابة فوق النقط بخطوط متصلة وبعد أن يعيّن لهم نقطة البداية التي يصغون عليها رؤوس أقلامهم يتجول بينهم طالبا إليهم كتابة متابعا تجواله لأغراض التصحيح.
- الكتابة دون نقط مع تحديد نقطة البداية: حيث يبين المعلم لتلاميذه المطلوب وهو كتابة الحرف ابتداء من النقطة المحددة، ويوضح لهم أين يفترض أن تنتهي الكتابة.
- الكتابة دون نقط ودون تحديد نقطة بداية.
- كتابة الحرف أو المقطع ضمن الكلمة: وقد تكون الحروف متقطعة أو غير موجودة، ويبين لهم ضرورة التقيد بمساحة الفراغ.
- كتابة المقاطع أو الكلمات والجمل: يتبع المعلم الخطوات السابقة، ويقدم التلاميذ نموذجا على اللوح أو على بطاقات إضافية ليبين لهم انسياب القلم على الورق وعدم رفعه إلا بعد انتهاء الجزء المتصل من الكلمة.

- وينبهم إلى المسافات بين الحروف في داخل الكلمة أو بين الكلمات في داخل الجملة.
- يهتم المعلم في جميع الأحوال بالنظافة والمسافات وبالجلسة الصحيحة.

(الصافي وآخرون 2010، 166)

يعتبر النسخ تدريباً جديداً يضاف إلى تدريبات التلاميذ في تمرّنهم على كتابة الحروف، وهو تدريب على الخطّ في نفس الوقت يؤدي إلى كتابة خط جميل من قبل التلاميذ للمفردات، ويساعد النسخ على تهجي التلميذ للحروف والكلمات ويعزز تعلّم التلاميذ للمفردات والتراكيب، وكذلك على وضع النقاط والعلامات المختلفة كالاستفهام والتعجب والفواصل..... وغيرها. (الساموك، الشمري، 2005، 200)

يتابع المعلم للتلميذ في تأدية النسخ وإعطاءه واجبات منزلية أي يكلفه بمجموعة الأعمال بأدائها في البيت لأن الواجبات المنزلية تمثل عنصراً رئيسياً في المدرسة. (سليمان 2010، 157)

من هنا يمكننا القول أن هذه المرحلة يصبح التلميذ قادراً على ضبط يده وتحسين كتابته، حيث يركز على رسم الحرف بكل مكوناته مميزاً بين شكله في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها مثل حرف الباء (ب، ب، ب) وأصواتها، وهنا يحتاج إلى التدرج والتدريب المستمر، كما يقطع الكلمة إلى أجزاء أو مقاطع مثل: ك، ت، ب ليساعد التلميذ على الاهتمام بكل جزء من أجزاء الكلمة، ورسمه رسماً صحيحاً ثم ينتقل إلى الكتابة المتصلة التي تتطلب جهداً كبيراً من المعلم الذي يجب عليه أن يراعي استقامة السطور والمسافات والنظافة ووضوح الخط، ويجيد النسخ جيّداً من السبورة أو الكتاب المدرسي وتنمية قدراته على تمييز الاتجاهات وكتابة الحروف بحجمها المطلوب والنسخ الجيد للكلمات والجمل والفقرة..... إلخ.

5-3 مرحلة إتقان كتابة بعض المفردات:

في هذه المرحلة يبدأ تدريس الكتابة في جميع النشاطات اللغوية حتى يكتسب التلميذ مهارات الكتابة المتصلة بكل نشاط.

تتسم هذه المرحلة باللعب والنشاط وتكون فرصة للمتعة والتسلية إلى جانب كونها مدعاة للتعلّم وتعزيز المهارات، حيث يقوم المعلم بعرض رسومات سبق للتلاميذ أن تعرفوا عليها وعلى صورة كتابة أسماء هذه الرسوم، ويتطلب منهم إخراج تلك الأسماء من لوحة

الجيوب في الصّف المكتوب عليها تلك الأسماء ثمّ يقوم تلميذ بعرضها على زملائه بشكل بارز وبعد فترة تزال اللّوحة ويدعي أحد التّلاميذ إلى تجميع حروفها من مستودع الحروف ليعيد تكوينها من جديد، ويقوم التّلاميذ بالكتابة أثناء تجميع زميلهم لحروف الكلمة. (الجعافرة 2011، 239)

إن ما يمكن التّعليق عليه أن عملية الكتابة تمر بثلاث مراحل وهي: مرحلة الاستعداد أو التّهيئة للكتابة ، ومرحلة تعليم الكتابة ، ومرحلة إتقان كتابة بعض المفردات كل هذه المراحل مترابطة ومتكاملة مع بعضها البعض وكل مرحلة تتميز بخصائصها الخاصة بها لتدل على ما يكون عليه التّلميذ من نضج وقدرة وممارسة اللازمة للكتابة.

6- مكونات الكتابة :

هناك ثلاثة محاور هامة للغة المكتوبة وهي :الكتابة اليدوية (الخط)- التّعبير الكتابي- التّهجئة أو الإملاء, تتكامل هذه المكونات مع بعضها البعض لتشكل المهارة الكلية للكتابة . (الزيات 1998، 14)

1-6- الخطّ:

تناول الباحثون الخط بمفاهيم وتعريفات عدّة ,من هذه التّعريفات مايلي :

- هو فن تحسين شكل الكتابة وتجويدها لإضفاء الصّفة الجمالية عليها, يعتبر الخط من وسائل الاتصال الكتابي، وهذه الوسيلة لتدريب التّلاميذ على الكتابة الصّحيحة وفق قواعد رسم الحروف، وأنواع الخطوط المختلفة أيضاً، وهو نوع من الرّسوم يثير في النّفس الذّوق وينميّه ويحس التّلميذ بأن الحروف تتسابق فيما بينها لإظهار الجمال الكتابي والفني.

- وهو وسيلة الاتصال الكتابية الأولى، وبه تتم النّقلة من الصّوت المسموع إلى الرّمز المكتوب المجود ذي الأثر المهم في حياة النّاس. (الساموك،الشمري،2005، 250)

كما عرّفه كل من عاشور (2012) يعرّف الخط بقوله "الخط رموز يرسمها لإنسان تمكّنه من قراءة الكلام في أي لغة من اللّغات، فالخط تصوير اللفظ برسم حروف هجائه والتي ينطق بها، بتقدير الابتداء والوقوف عليه وذلك بأن يطابق المكتوب المنطوق به من الحروف ". (عاشور، 2012، 252)

كما أن للخط أهداف منها:

- إكساب التلميذ القدرة على الكتابة السريعة.
 - تقوية عضلات اليد وإكسابهم خبرة يدوية.
 - تدريس الخط يساعد على تربية كثير من المواهب العقلية، كالانتباه، ودقة الملاحظة والقدرة على الحكم، وحسن الذوق، وهذه الملكات ذات أثر قوي في ترقية المستوى الفكري للتلاميذ.
- (زايد، 2006، 123)

6-1-1- مراحل اكتساب الخط:

يمر الخط بعدة مراحل متدرجة ومتسلسلة، يمكن أن نلخصها فيمل يلي:

أ- **مرحلة الخط الهجائي:** وهي التي تبدأ فيها تعليم التلميذ القراءة والكتابة في درس التهجى وتكون قدراته محدودة، فيكفي منه برسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً فقط، أما الإجابة والإتقان والدقة والجمال فلا مجال لها في مثل تلك المرحلة، لأنها أمور صعبة جداً بالنسبة للتلميذ الصغير المبتدئ .

ب- **مرحلة البدء في التحسين:** بعد أن يصل التلميذ إلى الشيء من النضج الجسمي والعقلي وتزيد خبراته وقدراته وتقوى ملاحظته، ويكون قد مضى مدة مناسبة في المرحلة السابقة يتمرن فيها على رسم الحروف والكلمات فيصبح أقدر على الموازنة والمحاكاة حينئذ يستطيع المدرس أن يتدرج معه في تعليم الخط شيئاً فشيئاً .

ت- **مرحلة الإجابة والإتقان:** فيما تزيد دراية التلميذ وتقوى أعضائه الكتابية يكون أقدر على الإتقان والمحاكاة والملاحظة، وفي هذه يتدرب التلميذ على النماذج الخطية المتعددة والمتنوعة. (الساموك، الشمري، 2005، 252)

6-2- الإملاء :

الإملاء هو أن يتحدث المتكلم ويكتب السامع ، فيقال أملى فلان على فلان، إذا ذكر الأول جملة صوتية فدونها الآخر بالكتابة. أما قواعد الإملاء، فتعني أن تتم كتابة الكلام الصوتي بشكل مضبوط بالشكل من حيث الأصوات الصحيحة أو المعتلة ومدى ارتباطها ببعضها في مجرى الكلام من اسم وفعل وحرف. (حلس، 2015، ص 81)

كما أنها هي طريقة لرسم الكلمات، وهو تصوير اللفظ بحروف هجائية التي ينطلق بها أو التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة.
(بدران 2008، 78)

فالإملاء "هو القدرة على تحويل الأصوات إلى رموز مكتوبة وفق قواعد متعارف عليها، تؤدي إلى الفهم والإفهام". (أبو منديل 2006، 27)
الهدف من تدريسها:

- تنمية مهارة الملاحظة لدى التلاميذ وتدريبهم على ملاحظة أشكال الحروف وترتيبها.
 - تنمية مهارة التذكر، ومن خلال تدريب الذاكرة على حفظ صور الحروف والكلمات.
 - تعليم التلاميذ الاعتماد على أنفسهم في الكتابة. (عطا، 2005، 234)
 - تطبيق علامات الترقيم.
 - غرس بعض العادات الطيبة لدى التلاميذ، كالنظافة والانتباه والسرعة والقدرة على المتابعة وربط النظر بالتطبيق.
 - زيادة المهارات الحركية الخاصة بالعين واليد.
 - التمكن من رسم الحروف والألفاظ بشكل واضح. (عطية، 2007، 207)
- الإملاء لها أنواع منها المنقولة والمنظورة والاختيارية، ولكل منها أهدافها ولا بد للمعلم أن يستخدم الوسائل التعليمية اللازمة كالبطاقات التي تبرز منها الحروف.
(أبو الضبعات، 2007، 150)

6-2-1- أنواع الإملاء:

هناك عدّة أنواع للإملاء نذكر منها:

أ- **الإملاء المنقول (المنسوخ)**: المنقول من نقل ينقل نقلا أو نسخ نسخا، أي نسخ ونقل القطعة في دفاترهم من السبورة أو بطاقات، ويقصد به أن ينقل التلاميذ قطعة الإملاء المناسب من كتاب أو سبورة أو بطاقة بعد قراءتها، وفهمها واعيا، وتهجي بعض كلماتها هجاء شفويا .

ب- **الإملاء المنظور**: المنظور من "نظر - ينظر - نظرا" أي أبصره وتأمّله بعينه في تدبره وفكرة، ومعناه أن تعرض القطعة على التلاميذ لقراءتها وفهمها هجاء بعض كلماتها، ثم

تُحجب عنهم، وتُملَى عنهم بعد ذلك والإِملاء المنظور هو منظور حيث يديم التّلاميذ النّظر فيه و يقرؤون الموضوع قبل إِملاءه .

ت-الإِملاء الاختباري (الغبيي) : أن هذا النّوع من الإِملاء هو آخر مرحلة من مراحل التّدريب الإِملائي، وبه يستطيع المعلّم أن يقف على مدى الإِفادة الّتي حقّقها التّلاميذ من دروس الإِملاء .

سمّي هذا النّوع اختباري لأنّه اختبار لمدى تحضير التّلاميذ واستيعابهم القواعد الإِملائية، وقياس قدرتهم ومدى تقدمه .

ث- الإِملاء الجماعي (الاستماعي): ومعناه أن يستمع التّلاميذ إلى القطعة، يقرأها المدرّس وبعد مناقشتهم في معناها وتهجي كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصّعبة تملّى عليهم . (رضوان، 2011، 12)

6-3- التّعبير :

إِكساب التّلاميذ مهارة التّعبير لا يكون دفعة واحدة، بل يكون بالتّدرج عندما يتمكّن المتعلّم من بعض مهارات الخط والإِملاء، عندئذ ينبغي أن نمرّنه على كتابة جمل أي التّعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ وتراكيب سليمة وزيادة الثّروة اللّغوية لدى المتعلّمين. (الخويسكي، 2009، 27)

يقصد بالتّعبير " ذلك النّشاط اللّغوي المنهجي المتدرج الذي سير وفق خطة للوصول إلى مستوى يمكنهما ترجمة أفكارهما، ومشاعرهما، وأحاسيسهما وكتابة سليمة وفق نسق معين." (عابد، 2008، 109)

أو هو " امتلاك القدرة على نقل الفكرة، أو الإحساس الّذي يعتل في الدّهن أو الصّدر إلى السّامع، وقد يتم ذلك شفويا أو كتابيا على وفق مقتضيات الحال".

6-3-1 التّعبير الشفوي:

هو أن ينقل التّلميذ ما يجول في خاطره وحسه إلى الآخرين مشافهة.

6-3-2 التّعبير الكتابي:

هو وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره، وفيه يعبّر عن المشاعر والأحاسيس والآراء ونقل المعلومات بكلام مكتوب كتابة صحيحة تراعي فيها قواعد الرّسم الصّحيح وحسن التّراكيب والتّنظيم وترابط الأفكار وعلامات التّرقيم المختلفة. (زايد، 2006، 141)

هو قدرة التلميذ على ترجمة الصورة بعناصرها المتكاملة من صورة ذهنية إلى كلمات في الشكل تراكيب وجمل وعبارات يعبر من خلالها كل تلميذ عن مضمون الصورة وفقا لقدراته، وتختلف تلك الكتابة من تلميذ إلى آخر وفقا لنوع الصورة وما تحمله من معان وأفكار. (عابد2008 ، 110)

يضيف الساموك و الشمري (2005) أن التعبير الكتابي يأتي بعد التعبير الشفهي ويبدأ التلميذ بممارسة هذا النوع من التعبير عندما يشدّ عوده، وتكتمل مهاراته اليدوية في التعبير عما يجول في نفسه، ويبدأ التعبير مع التلميذ تدريجيا، فقد يبدأ معه بإكمال جمل ناقصة أو إكمال قصة سبق أن تعلّمها، أو تأليف قصة من وحي خياله. (الساموك والشمري، 2005، 237)

من أهدافه ما يلي :

- صحة الكتابة إملائية .
- جودة الخط وترتيبه.
- تنمية مهارة ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة.
- تنمية مهارة تحديد الأفكار الرئيسية .
- تنمية ميل التلاميذ لاستخدام الكتابة لتحقيق مختلف الأغراض .
- تنمية ميلهم للتعبير الذاتي في اللغة.
- تنمية قدرتهم على كتابة الأفكار بشكل واضح وممتع.
- تعليمهم مفهوم الجملة باعتبارها وحدة التفكير.
- تحقيق آداب الكتابة، وترتيب الموضوع، الاهتمام بالخط وعلامات الترقيم وتتضح أهميّة التعبير الكتابي في كونه متم للخط والإملاء في اكتساب مهارات الكتابة .

(أبو مغلي،1995،،130)

من هذا يمكننا القول : أن هذه المرحلة تعد فيها الألعاب التربوية من الوسائل التي تجعل المتعلّم نشيط وتجذب انتباهه وتفاعله لإكساب المفاهيم وتكون حركيا أو ذهنيا ويمارسونها بطريقة فردية أو جماعيا.

6-3-3 أمثلة: عن بعض النشاطات للسنة الأولى :

بما أن الإملاء: مهارة عملية عقلية في رسم الحروف والكلمات وكذلك التعبير وترتيب الكلمات أو الجمل، فنعرض بعض الأمثلة لنشاطات السنة أولى ابتدائي من دفتر الأنشطة اللغوية.

✓ أرتب الكلمات في الجملة:

المراعي	في	الأغنام	منتشرة
---------	----	---------	--------

✓ أصل بسهم الضمير وما يناسبه:

أَنَا رَسَمْتُ أَزْهَارًا.

أَنْتَ رَسَمْتُ أَزْهَارًا.

✓ أرتب الحروف لأحصل على كلمة، وأكتبها.

ظ هـ
ر

ظ ة
ل م

ل ف
ط

.....

.....

.....

(عبود وآخرون، 2016/ 2017، 21)

خلاصة الفصل :

تطرقنا في محتوى الفصل إلى مهارتي القراءة والكتابة، حيث قسّم الفصل إلى قسمين قسم خاص بمهارة القراءة، وتناول فيه مفهوم القراءة، ومراحل اكتساب القراءة، وأهميّة تعلم القراءة ثمّ طرق تعليم القراءة العربية، تليها أنماطها والمهارات الأساسية لتعلّم القراءة وبعدها القسم الثّاني، وهو الخاص بمهارة الكتابة محتويا أيضا هذه العناصر بداية من مفهوم الكتابة ثمّ الأنواع، والأهداف والأهميّة، انتقالا إلى مراحل اكتساب مهارة الكتابة و مكوناتها.

من خلال ما تطرقنا له في محتوى هذا الفصل عن مهارتي القراءة والكتابة وما تناولناه من عناوين تهم دراستنا يتبين أن مهارتي القراءة والكتابة ركيزتا التّعليم الابتدائي وهما مهارتين على التّلميذ إتقانهما في الطّور الأوّل، وإن أيّ فشل في إحداهما أو كليهما يؤدي إلى مشكلات تعليمية، وهذا ما سنتناوله في الفصل اللاحق.

الفصل الثالث :

المشكلات التعليمية

تمهيد

أولاً: المشكلات التعليمية في القراءة والكتابة

1- مفهوم المشكلات التعليمية

2- الخصائص التعليمية للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات في

التعلم

ثانياً: مظاهر المشكلات التعليمية

1- ضعف الدافعية للتعلم

2- ضعف التحصيل الدراسي للتلاميذ

خلاصة الفصل

تمهيد

رغم الجهود التي يبذلها المختصون في العملية التربوية، والمهتمون بتطوير تعليم القراءة والكتابة لمواكبة عصر المعلومات والتكنولوجيا، وتذليل الصعوبات التي تعترض هذه العملية، إلا أنه ما زالت هناك مشكلات لم تجد طريقها إلى الحل النهائي، وذلك لأنها متجددة ومن المشكلات التي باتت تترك المربين والآباء والتلاميذ على حد سواء، مشكلة تدني التحصيل الدراسي والضعف القرائي والكتابي لدى بعض التلاميذ، وهي من أهم المشكلات التي تقف عائقاً أمام التعليم. ويعرض هذا الفصل المشكلات القرائية والكتابية المسببة لضعف الدافعية، وتدني التحصيل الدراسي ومن ثمة التأخر الدراسي.

أولاً: المشكلات التعليمية في القراءة والكتابة:

تواجه التلاميذ المتمدرسين بعض المشكلات على مستوى تعلم مهارتي القراءة و الكتابة، مما تسبب لديهم ضعفاً، حيث يرى ليون (Lyoy 1999) أن معظم التلاميذ الذين يواجهون مشكلات في تطوير مهارات لغوية مبكرة يجدون فيما بعد مشكلات جوهرية في القراءة و الكتابة. (دانيال وآخرون، 2007) كما يؤكد (السرطاوي 2009) أن مظاهر هذا الضعف تتجلى في بعض مواقف النشاط اللغوي، حيث تشير بعض الدراسات إلى أن التلاميذ يعانون من صعوبات في القراءة أقل من مستوى عمرهم العقلي بعام أو أكثر، وكان لديهم ضعف في الطلاقة و فهم المادة المقروءة، وضعف في القدرة على تحليل صعوبات الكلمات الجديدة، وضعف في التهجئة، وتحليل الحروف والكلمات عند القراءة، وعند الكتابة. (السرطاوي، 2009).

1- مفهوم المشكلات التعليمية

يعرفها الحارثي هي الصعوبات التي تواجه التلاميذ عند الانتقال من مرحلة إلى أخرى. وهي إما تمنع الوصول إلى التفوق، أو تؤخره أو تؤثر عليه. (الحارثي 1436هـ، 21) كما عرفها الحريري هي السلوك الذي يقوم به التلميذ، ويؤدي إلى إعاقة قدراته على التعلم. (الحريري 1428هـ، 14)

يمكن القول بأن المشكلات التعليمية هي الصعوبات التي تواجه التلاميذ، وتؤدي إلى إعاقة قدراتهم على تعلم المهارات اللازمة للانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى.

2- الخصائص التعليمية للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات في التعلّم:

إنّ التّلاميذ الذين يعانون من مشكلات في التّعلّم ليسوا مجموعة متجانسة. وبالتالي فمن الصّعب الحديث عن مجموعة من الخصائص التي يتصفون بها، وأنّ أفراد هذه الفئة هم في العادة أناس أسوياء، من حيث القدرات العقلية عاديون أو أصحاب ذكاء مرتفع ومع ذلك يعاني هؤلاء التّلاميذ من مشكلات واضحة في اكتساب مهارات القراءة أو الكتابة ويمكن تصنيف الخصائص الرّئيسة للتّلاميذ الذين يعانون من مشكلات التّعلّم ضمن خمس مجموعات.

أ- صعوبات في التّحصيل الدّراسي ويكون في المواضيع التّالية:

- الصّعوبات الخاصة بالقراءة.
- الصّعوبات الخاصة بالكتابة.
- صعوبات الخاصة بالحساب.

ب- صعوبات في الإدراك والحركة وتتمثل في :

- صعوبات في الإدراك البصري.
- صعوبات في الإدراك السّمعي.
- صعوبات في إدراك الحيز.
- صعوبات في الإدراك الحركي و التآزر العام.

ج- اضطراب اللّغة والكلام.

د- صعوبات في عمليات التّفكير.

ر- خصائص سلوكية. (الخطيب، 1997، 82)

ثانيا: مظاهر المشكلات التعليمية:

تأخذ المشكلات التعليمية لدى التّلاميذ عدّة مظاهر منها: ضعف الدّافعية للتّعلّم وضعف التّحصيل الدّراسي، وضعف المشاركة الصّفية.

1- ضعف الدّافعية للتّعلّم: إنّ العملية التّعليمية تتعرض للكثير من المشكلات، وأنّ كثيرا من هذه المشكلات ترجع لانعدام أو انخفاض الدّافعية للتّعلّم. ويمكن أن نعرّف الدّافعية بأن تكون قادرا على توجيه مشاعرك لتحقيق هدف ما، وأنّ تؤجل الشّعور بالرّضا الآنّي إلى الشّعور بالرّضا المستقبلي، وأن تكون منتجا في الأنشطة وإن كانت قليلة الأهميّة والمتعة

بالنسبة لك، وأن تقاوم الشعور بدون ضغط الإحباط وأن تبادر بدون ضغط خارجي. Fry, (1995, 53) وللدافعية للإنجاز مصدران:

أ- **مصادر خارجية:** كالمعلم أو الإدارة المدرسية أو أولياء الأمور أو حتى الأقران. فقد يقبل المتعلم على التعلم سعياً وراء إرضاء المعلم، وكسب إعجابه أو إرضاء لوالديه على تشجيع مادي أو معنوي منهما.

ب- **مصادر داخلية:** أي المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته وسعياً وراء الشعور بمتعة التعلم وكسب المعارف.

من هنا فإن ضعف الدافعية للتعلم هو السلوك الذي يظهر فيه التلاميذ شعورهم بالملل والانسحاب، وعدم الكفاية، والسرحان وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية والمدرسية وله مظاهر كثيرة. (راجح، 1973، 85)

مظاهر مشكلة ضعف الدافعية لدى التلاميذ المتعلمين:

- تشتت الانتباه ونسيان الواجبات وإهمال حلها.
 - الانشغال بإزعاج الآخرين حيث يثير المشكلات الصفية.
 - نسيان كل ماله علاقة بالتعلم الصفّي من مواد ومتطلبات من كتب ودفاتر وأقلام.
 - تدني المثابرة في الاستمرار في عمل الواجب أو المهمات الموكلة إليه.
 - إهمال الالتزام بالتعليمات والقوانين الخاصة بالصف والمدرسة.
 - كثرة الغياب عن المدرسة.
 - الفشل والتأخر التحصيلي نتيجة عدم بذلهم الجهد الذي يتناسب مع قدراتهم.
- (راجح، 1973، 105)

1-1- أسباب مشكلة ضعف الدافعية للتعلم:

1-2-1- أسباب تتعلق بالأسرة: عندما تكون توقعات الوالدين مرتفعة جداً فإن الأطفال يطورون خوفاً من الفشل ويسجلون ضعفاً في الدافعية، وتظهر الدراسات أنه قد يظهر لدى التلاميذ نقص في الدافعية إلى التعلم مهارات القراءة كنتيجة لضغط الأمهات الزائد المتعلق بالتحصيل، وقد يقدر الآباء أطفالهم تقديراً منخفضاً وينقلون إليهم مستوى طموح متدني، والآباء في هذه الحالة لا يشجعون التلميذ على التحضير وبذل الجهد والأداء الجيد في الامتحانات لأنهم لا يعتقدون بأنه غير قادر على ذلك، وقد يستغرق الآباء

بشؤونهم الخاصة ومشكلاتهم فلا يعبروا عن أي اهتمام بعمل الطّفل في المدرسة. (الانغميشي 1426هـ، 335-342)

1-2-2-1- أسباب تتعلق بالمجتمع المدرسي: للمدرسة دور هام في تقوية أو إضعاف دافعية الطّفل للدراسة و التّعلّم، وهذا من خلال:

1-2-2-1- البيئة المدرسية: تعمل البيئة المدرسية بدءا من المبنى المدرسي نفسه جزءا من المسؤولية علاوة عن توجيه أصابع الاتهام إلى النظام الدّراسي بما يضمنه من جدول الحصص، وكثرة تقويمات وتتابع الامتحانات وتقدم الأساليب، وانعدام هامش الحرية المتاح أمام تلاميذنا في ممارسة الأنشطة، أو إبداء الرّأي في هذا النّظام وأساليبه بالإضافة إلى رتابة الجو المدرسي وإحساس التّلميذ بأنّه في سجن داخل أسوار ورقابة، مما يجعلها جميعا من أبرز أسباب تدني الدّافعية لدى التّلاميذ في التّحصيل الدّراسي.

1-2-2-2- ممارسات معلّمين : يعدّ المعلّم الوسيط التّربوي المهم الذي يتفاعل مع التّلاميذ أطول ساعات يومهم، ولذلك يستطيع إحداث تغيرات وتعديلات في سلوكهم أكثر من أي شخص آخر، ويؤمل أن يكون فاعلا، نشطا، مخططا، منظما، مسهلا، ومثيرا لدافعتهم للتّعلّم، إلّا أن هناك بعض الممارسات التي يقوم بها بعض المعلّمين فتسهم في تدني الدّافعية، ومنها:

* عدم كشف المعلّم عن استعدادات التّلاميذ للتّعلّم في كل خبرة يقدمها لهم.

* عدم تحديده للأهداف التّعليمية التي يريد منهم تحقيقها.

* إغفاله تحديد أنواع التّعزيزات التي يستجيبون لها حتّى يتسنى تفعيل هذه الممارسات

لتغذية المتعلّم. (وزارة التّربية والتّعليم، 1428هـ، 93)

* إهمال نشاط التّلاميذ وحيويتهم، وفاعليتهم والتركيز على خبرات بوصفها محورا للاهتمام التّعلّم.

* جمود وجفاف في غرفة الصّف، سواء بالنّسبة للمظهر العام أم بالنّسبة لإدارة الصّف.

* جمود المعلّم في الحصّة، وسلبية، وغياب التّفاعل الحيوي بينه وبين التّلاميذ.

* إهمال بعض المعلّمين أساليب تعلّم التّلاميذ المختلفة والمتباينة، وتعلّيمهم بأسلوب واحد فقط، وهو ينبع مما يراه المعلّم، وغالبا ما يكون أسلوب التّلقين والحفظ.

- * الجو الصّفي وما يسوده من علاقات ودية، أو محايدة، أو عدائية بين التّلاميذ وبالتالي يصبح الجو الصّفي العدواني منفرا من التّعلّم، أو البقاء في الصّف أو المدرسة.
- * التّباين الشّديد بين التّلاميذ في مستوياتهم التّحصيلية أو الاقتصادية.
- * التّباين بينهم في أعمارهم وأجناسهم.
- * التّنظيم الصّفي الّذي يقيد التّلاميذ ويحول دون حركته.
- * اكتظاظ التّلاميذ في الصّف مما ينعكس سلبا على التّعامل مع التّلاميذ وتحسس مشكلاتهم. (الخليلي 1425هـ، 31)

2- ضعف التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ (مشكلة تدني المستوى الدّراسي)

تعد مشكلة قلة تجاوب التّلاميذ مع المعلّمين مشكلة عالمية لا يكاد يخلو منها مجتمع من المجتمعات إذ تؤكد بعض الدّراسات مثل دراسة (المنجمي 1433هـ) أن قلة تجاوب التّلاميذ مع المعلّمين أثناء الدّرس يؤدي إلى تدني التّحصيل الدّراسي. ويرجع الباحثون ذلك إلى أسباب عديدة مؤثرة على التّحصيل منها المعلّم، والأسرة، والبيئة الاقتصادية والاجتماعية، والحالة النّفسية والعقلية للتّلميذ حيث يعتبر التّحصيل الدّراسي أمرا مهما لكي ينتقل التّلميذ من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية لاحقة (ذياب، 2006، 234)

2-1 - مفهوم ضعف التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ :

يعرّف ذياب (2006) تدني المستوى الدّراسي بأنّه انخفاض أو تدني نسبة التّحصيل الدّراسي للتّلميذ دون المستوى العادي المتوسط لمادة دراسية، أو أكثر نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة، منها ما يتعلق بالتّلميذ نفسه ومنها ما يتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية والدّراسية والسياسية، ويتكرر رسوب المتأخرين دراسيا لمرة ، أو أكثر رغم ما لديهم من قدرات تؤهلهم للوصول إلى مستوى تحصيل دراسي يناسب عمرهم الزّمني.

في دراسة الدّسوقي (2005) أوضحت تدني التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ هم التّلاميذ الّذين يعجزون عن مسايرة بقية الزّملاء في التّحصيل واستيعاب المنهج المقرّر. يمكننا تعريف تدني المستوى التّحصيل الدّراسي بأنّه انخفاض نسبة التّحصيل الدّراسي لدى التّلميذ وتأخره في التّحصيل العلمي بما يناسب عمره الزّمني.

هناك عدّة أسباب تؤدي إلى قلة تجاوب منها أسباب نفسية واجتماعية وأخلاقية واجتماعية.

2-2- أسباب ضعف التحصيل الدراسي للتلاميذ:

2-2-1- الأسباب الاجتماعية : التي تتمثل في الانخفاض الشديد للمستوى

الاجتماعي والاقتصادي واضطراب الظروف الاقتصادية، وانخفاض المستوى التعليمي للوالدين، وكبر حجم الأسرة والظروف السكنية السيئة، وسوء التوافق الأسري والعلاقات الأسرة المفككة، وأسلوب التربية الخاطئ، والقلق على التحصيل وارتفاع مستوى الطموح بما لا يتناسب مع قدرات التلميذ، واللامبالاة وعدم الاهتمام بالتحصيل.

2-2-1-1- البيئة المنزلية: فالجو المنزلي عامل هام في نجاح التلميذ في حياته

الدراسية، فنلاحظ أن الخلافات الأسرية والتفكك الأسري يؤدي إلى عدم الاستقرار، مما يرجع آثارها على التحصيل العلمي للتلميذ.

2-2-1-2-3- الحالة الاقتصادية: وما يترتب عليها من نوع الملابس، ونوعية

التغذية وتوافر وسائل للراحة، فالدخل البسيط للأسرة يؤثر سلبا على سد الاحتياجات المدرسية مما يعجز التلميذ عن متابعة الدراسة على الوجه السليم.

2-2-1-3- الأسباب المدرسية: من أهم الأسباب المدرسية ما يلي:

1- المنهج الدراسي أحيانا يكون غير مناسب أي يغلب عليه الكم والكيف.

2- اكتظاظ الفصول بأعداد التلاميذ.

3- عدم توفر الوسائل التعليمية المناسبة للموقف التعليمي.

4- أسباب ترجع إلى المعلم. (زهران، 1997، 218 _ 220)

2-3- أنواع ضعف التحصيل الدراسي للتلاميذ:

2-3-1- ضعف دراسي عام: ويرتبط هذا النوع بالذكاء حيث تتراوح نسبة الذكاء بين

المصابين بهذا النوع ما بين (70 إلى 85).

2-3-2- ضعف دراسي خاص: وهو التأخر الدراسي الذي يكون في مادة معينة

مثل: الحساب ويرتبط هذا النوع بالمواقف الصادمة التي يمر بها التلميذ، ك وفاة أحد أفراد الأسرة، أو الأحداث التي نحيها من قتل وتشريد.

2-3-3- التأخر الدراسي الدائم: حيث يقل التحصيل عن مستوى قدرته على مدى

فترة زمنية طويلة.

2-3-4- التأخر الدراسي الموقفي: الذي يرتبط بمواقف معينة حيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته بسبب تجارب سيئة مثل: النقل من مدرسة لأخرى ، أو موت أحد أفراد الأسرة أو المرور بتجربة انفعالية حادة.

2-3-5- التأخر الدراسي الحقيقي: هو تأخر قاطع يرتبط بنفس مستوى الذكاء والقدرات.

2-3-6- التأخر الدراسي الظاهري: هو تأخر زائف غير عادي يرجع لأسباب غير عقلية. (ذياب، 2006، 221)

2-4- قياس التحصيل الدراسي:

إن عملية قياس التحصيل الدراسي، وتقويمه ليست مسألة عارضة بالنسبة للعملية التعليمية، بل هو مكون رئيسي من مكوناتها، وإن لقياس التحصيل ليس غاية في ذاته أو نهاية مطاف النشاط التعليمي، كما أنه ليس وسيلة تمكننا من معرفة مدى التغيير الذي طرأ على سلوك المتعلمين نتيجة العملية التربوية فقط، بل هو عملية مستمرة تمكننا من تعديل الأهداف التعليمية الراهنة. (نشواتي، 1996، 212)

ترمي العملية التربوية من خلال تسطيرها للطرق والمنهاج التي تسير وفقها إلى بلوغ أهداف مستقبلية في شخصية الأفراد سواء معرفية منها، أو سلوكية وبالتالي استكمال الجوانب المختلفة للنمو، وللتحقق من مدى بلوغ هذه الأهداف كان لزاما على المختصين استعمال أدوات القياس (اختبارات التحصيل). وهي مصممة خصيصا لقياس نتائج التعلم. وعلى الرغم من ذلك فإنه لا يخلو من الأخطاء التي تتجم عن سوء استعمال الاختبارات التحصيلية أو عن سوء فهم طبيعة قياس التحصيل. (الجسماني، 1994، 21)

2-5- أنواع الاختبارات التحصيلية:

تطبق الاختبارات التحصيلية لقياس مدى استفادة، وبلوغ الأهداف المرجوة من البرنامج الدراسي ومناهجه. والتي نقسمها حسب طبيعة المادة-سن التلميذ-المراحل الدراسية.... الخ، إلى اختبارات تقليدية واختبارات موضوعية.

2-5-1- الاختبارات التقليدية:

تسمى أحيانا الامتحانات الإنشائية، وأحيانا أخرى امتحانات المقال فلما كان المعلمون يهتمون بقياس ما تعلمه التلاميذ، فإنهم يهتمون كذلك بقياس قدرتهم على التفكير

وعلى استخدام ما اكتسبوه من معارف ومعلومات، أي قياس استراتيجيات التفكير عند هؤلاء التلاميذ، وتمثل اختبارات المقال أداة قياس معدة لتحقيق مثل هذا الهدف، حيث تتيح للمستجيب درجة من الحرية لتشكيل استجابات، وتمكنه من تبيان قدرته على تذكر الأفكار والمعارف، وتحليلها، وتركيبها وتقويمها. (نشواتي، 1996، 214)

تتباين أسئلة المقال في درجة الحرية التي يتيحها التلميذ لدى صياغة إجاباته وتكوينها فقد تكون هذه الأسئلة محددة على نحو متطرف. بحيث يتبين للتلميذ مجال الإجابة وطرق تشكيلها، وقد تكون الأسئلة أقل تحديدا، حتى تتيح للتلميذ تنظيم إجاباته وتقويمها بالطريقة التي يراها مناسبة.

تتطوي الاختبارات المقالية على فوائد أهمها:

- تتيح للتلميذ فرصة تحليل الأفكار، وتركيبها على نحو يمكنه من تعلم مهارات حل المشكلة، ويشجعه على التفكير الابتكاري.
- كما تساعده أسئلة المقال على اكتساب عادات، ومهارات دراسية جيدة تمكن التلميذ من فهم المادة الدراسية على نحو كلي، وتساعده على تنظيم أفكاره ومعلوماته.
- لا يتطلب إعداد الأسئلة المقالية جهدا، ووقتا كبيرين من جانب المعلم، وهذا ما يدفع بكثير من المعلمين إلى استخدامها.

مثما تتطوي اختبارات المقالية على فوائد، فهي لا تخلو من بعض القصور منها:

- عدم ثبات نتائج الاختبارات المقالية نظرا لعامل الذاتية التي تتدخل في عملية التصحيح.
- يتطلب تصحيح الأسئلة المقالية وقتا كبيرا نسبيا، إذا ما قورن بالوقت المستغرق في تصحيح الأسئلة الموضوعية.
- لا يمكن للأسئلة المقالية أن تغطي قسما كبيرا من محتوى المادة الدراسية طالما كانت مدة الامتحان محدودة. (عاقل، 1982، 68)

لكي يحقق اختبار المقال أهدافه ينبغي على المعلم التقيد بالاقترحات الآتية:

- يجب أن تكون صيغة السؤال واضحة ومحددة، بحيث يتمكن التلميذ من معرفة المقصود منها، ويتجنب التفسيرات والتأويلات المتباينة.

- ينبغي صياغة السؤال المقالي على نحو يستخر الإجابة المرغوب فيها بدلالات موضوعية بحيث تزود التلميذ ببعض القواعد، التي تمكنه من تشكيل إجابات تستند إلى محكمات معينة وليس لآراء خاصة.

- صياغة الأسئلة على نحو قصصي، أو تمثيلي كلما كان ذلك ممكناً، لتمكين التلميذ من فهمها على نحو أسرع وأسهل.

- محاولة تجنب استخدام الأسئلة الاختيارية قدر الإمكان للحيلولة دون استخدام أكثر من معيار في تقويم الاختبارات. (نشواتي، 1996، 215)

2-5-2- الاختبارات الموضوعية:

تأخذ الاختبارات الموضوعية عدداً من الأشكال المختلفة، تحدد ما يترتب على التلميذ القيام به سعياً وراء الإجابات المرغوب فيها، ونتناول فيما يلي أكثر أشكال الاختبارات الموضوعية شيوعاً في الامتحانات المدرسية وهي:

2-5-2-1- اختبار الاختيار المتعدد:

يتألف اختبار الاختيار المتعدد من جزئين، الجزء الأول هو الجذر، ويشير إلى العبارة التي تحدد المشكلة، أو السؤال موضوع الاهتمام، والثاني هو مجموعة بدائل. يتراوح عددها عادة ما بين ثلاثة أو خمسة بدائل، تشير أحدهما إلى الجواب الصحيح، أو إلى أفضل الأجوبة الممكنة. وقد يكون الجذر سؤالاً مباشراً أو عبارة غير تامة. (مرسي، 1994، 122)

تمتاز أسئلة الاختيار المتعددة بعدد من الخصائص تجعلها أداة قياس صادقة إلى حد بعيد وهي:

- توفر الفرصة المناسبة لقياس أسلوب التلميذ في تناول المشكلات، ومعالجتها وقدرته على التمييز بين الأحكام الصحيحة والخاطئة.

- تؤدي إلى ارتفاع مستوى ثبات النتائج، بسبب انخفاض مستوى التخمين الناجم عن تعدد البدائل.

- تمكن من تشخيص نواحي التفوق والضعف عند التلاميذ.

لكي يحقق الاختبار الاختيار المتعدد أهدافه على النحو المرغوب، لا بد من مراعاة النقاط الآتية:

- صياغة جذر السؤال وبدائل الإجابة بعبارات واضحة ومحددة ومناسبة لمستويات التلاميذ التحصيلية.

- اختيار بدائل متوازنة، من حيث عدد كلماتها أو الجمل التي تنطوي عليها، ومن حيث درجة تعقيدها.

- يجب أن لا تكون الإجابة الصحيحة واضحة على نحو كلي، لحث التلاميذ على التدقيق والتفكير في البدائل جميعها. (نشواتي، 1996، 215)

2-2-5-2-اختبار الصواب والخطأ:

يتألف هذا الاختبار من عدد من العبارات التقريرية، بعضها صحيح وبعضها خاطئ ويترتب على التلميذ أن يبين ما إذا كانت كل عبارة صواباً أم خطأ، ذلك بوضع كلمة صح إلى جانب العبارة التي يعتقد أنها صواب، وكلمة خطأ إلى جانب العبارة التي يعتقد أنها غير صحيحة، وتأخذ كل عبارة من عبارات الاختبار شكل حكم مستقبل عن أحكام العبارات الأخرى.

تعتمد إجابة التلميذ عادة على معرفته التحصيلية، وقدرته على محاكمة ما انطوت عليه العبارة موضوع السؤال.

تتصف اختبارات الصواب والخطأ بعدد من الميزات أهمها ما يلي:

أ- قدرتها على تغطية جوانب كثيرة من المادة التعليمية، الأمر الذي يدعم ثبات نتائجها.

ب- توفر فرصة كافية لتحليل إجابات التلاميذ، وتشخيص نواحي ضعفهم وقوتهم في مجال دراسي معين.

ج- يؤدي تعدد العبارات، وتنوعها، وتباين صياغتها إلى تنمية قدرة التلميذ اللغوية فيغدو أكثر كفاءة من حيث التفكير فيما يقرأ.

يؤخذ على اختبارات الصواب والخطأ بعض القصور، الذي يمكن إيجازه في النقاط

الآتية:

- تقتصر عبارات هذه الاختبارات على التفصيلات الجزئية للمادة الدراسية، مما يؤدي إلى انخفاض قدرتها على قياس الفهم الكلي، أو الشامل لهذه المادة.
- لا تشجع اختبارات الصواب والخطأ على التفكير النقدي ولا ابتكاري، طالما إجابة التلميذ محددة بتقدير صحة العبارة أو عدم صحتها.
- أن مجال التخمين في اختبارات الصواب والخطأ كبير نسبياً، بسبب محدودية بدائل الإجابة. (نشواتي، 1996، 216)

2-5-3- اختبار المطابقة:

يتألف اختبار المطابقة من قائمتين من العبارات، تشمل الأولى على العبارات الدالة على الأسئلة، في حين تشتمل الثانية على العبارات الدالة على الإجابات. ويترتب على التلميذ إجراء مطابقة أو مزوجة بين كل من عبارات قائمة الأسئلة وما يقابلها من عبارات قائمة الإجابات، وتبين التعليمات المرفقة بالاختبار ما يجب أن يفعله التلميذ للدلالة على المطابقة، كأن يرسم سهماً يبين عبارة السؤال وعبارة الإجابة، أو أن يكتب رقم عبارة الإجابة إلى جانب عبارة السؤال... الخ. (عاقل، 1982، 72)

على الرغم من أن اختبار المطابقة يقلل فرصة التخمين نظراً لوجود مجموعة إجابات محددة مقابلة أمثلة محددة أيضاً، ويوفر بعض الجهد على المعلم لعدم اضطراره إلى البحث عن عدة إجابات للسؤال الواحد، كما هو الحال بالنسبة لاختيار المتعدد، إلا أن قدرة اختبار المطابقة على قياس محاكاة التلميذ ضعيفة نسبياً، إذا ما قورنت بقدرة اختبار يسمح للتلميذ بالإجابة عن بعض الأسئلة بطريقة الحذف أو البواقي، ولذا وجب مراعاة بعض النقاط في بناء اختبار المطابقة:

- استخدام عبارات معتدلة من حيث عدد الكلمات، أو الجمل التي تشتمل عليها.
- تنوع العبارات من حيث الصياغة والتعقيد لتناسب مستويات التلاميذ المتباينة.
- ترتيب عبارات القائمتين على نحو عشوائي.

2-5-2-4- اختبار ملء الفراغ:

يتألف اختبار ملء الفراغ من مجموعة عبارات، يتخلل كلا منها نقص ظاهرة يتجلى في فراغ محدد في العبارة المكتوبة. ويترتب على التلميذ ملء هذا الفراغ بكلمة أو فقرة أو جملة معينة، وتجعل العبارة الأصلية كاملة وذات معنى محدد مثل:

يشير إلى الفهم علاقات..... ويشير التنبؤ إلى علاقات..... في حين يشير الضبط إلى علاقات..... . (نشواتي، 1996، 216)

2-6- بعض الأساليب المقترحة للتخفيف من مشكلة ضعف التحصيل الدراسي للتلاميذ:

- التعزيز الإيجابي: أي تقديم المكافآت لنجاحات التلميذ، وتحسن مستواه سواء كانت أو معنوية .
 - بحث الأسباب وراء ضعف التحصيل، واستقصاء العوامل التي أدت إليها مثل: الحالة العقلية، والنفسية، والصحية والأسرية وعلاقات الصداقة التي يرتبط بها التلميذ والعمل على علاج هذه الأسباب.
 - إحداث تغيير في بيئة التلميذ الأسرية أو المدرسية وإزالة العوائق مثل: وضع التلميذ في الصف الأمامي أو نقله من فصل إلى فصل آخر إذا دعت الحاجة.
 - مساعدة التلميذ على تنظيم وقته، وعلى إتباع طرق الاستذكار الجيد.
- (وزارة التربية والتعليم، 1428هـ، 98)

خلاصة الفصل:

تناولنا في محتوى هذا الفصل لما يهم الدراسة الحالية من مشكلات تعليمية محاولين شرح مفهوميها، وتعريفها، والخصائص التعليمية للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات في التعلم وأهم مظاهرها ضعف الدافعية للتعلم، ومشكلة تدني مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، كما تطرقنا إلى قياس التحصيل الدراسي وأنواع الاختبارات التي يتم من خلال تطبيقها التعرف على النتائج الفصلية للتلاميذ .

الجانِب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

- 1- منهج الدراسة .
- 2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية .
- 3- الدراسة الأساسية .
- 4- أدوات الدراسة.
- 5- الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة .
- 6- الأساليب الإحصائية .

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد عرض الجانب النظري لهذه الدراسة، سنتعرض في هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المنهجية للدراسة، والمتمثلة في المنهج المتبع وإجراءات الدراسة الاستطلاعية، وعينة ومجتمع الدراسة، وأدوات جمع البيانات والخصائص السيكومترية لها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

1- منهج الدراسة:

إن طبيعة الموضوع هو الذي يحدد نوع المنهج المستخدم. ويكون المنهج ملائماً إذا تمّ من خلاله انتهاج خطوات البحث العلمي الذي يتلخص في التعريف التالي للمنهج العلمي بأنه: الوسيلة التي يمكننا عن طريقها الوصول إلى الحقيقة، أو مجموعة من الحقائق في أي موقف من المواقف، ومحاولة اختيارها للتأكد من صلاحيتها في مواقف أخرى وتعميمها. (إبراهيم، 2000)

ونظراً لطبيعة هذه الدراسة التي تبحث عن العلاقة القائمة بين دور تقييم المهارات الأساسية لتعلم القراءة و الكتابة، والتعرف على المشكلات التعليمية في القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، فإننا اعتمدنا على المنهج الوصفي المناسب لهذه الدراسة والذي يعرف بأنه: كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية والنفسية، كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو اجتماعية أخرى. (رابح، 1984)

2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

تمثل الدراسة الاستطلاعية الخطوة التي تسبق الاستقرار نهائياً على خطة الدراسة ويفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من الأفراد. (أبو علام، 2004)

2-1- إجراءات استطلاع الميدان:

الهدف من الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها هو:

- محاولة استكشاف ميدان الدراسة والتعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث.
- التعامل المباشر مع أفراد العينة، والتعرف على تجاربهم مع إجراءات البحث.
- التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة.

- التحقق من ملائمة المقاييس، و مدى فهم أفراد العينة لمصطلحاتها.
- التعرف على الأخطاء التي يمكن أن تصادفنا لكي نتجاوزها في الدراسة الأساسية.

2-2- ميدان الدراسة:

لما كان موضوع الدراسة يدور حول المشكلات التعليمية في القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، توجهنا إلى العديد من الابتدائيات ببلدية الوادي، وقابلنا مجموعة من معلمي ومعلمات السنة الأولى ابتدائي، فعرضنا عليهم موضوع دراستنا فكانت هناك شروحات حول بعض المفاهيم المتعلقة بالمشكلات التعليمية في القراءة والكتابة. كما تم استقبالنا داخل بعض الأقسام وملاحظة التلاميذ أثناء الدراسة.

فاتقنا مع بعض المعلمين والمعلمات على فترات زيارتنا وإجراء الاختبار على التلاميذ، وهذا بالاتفاق مع إدارة المدرسة وأولياء التلاميذ .

2-3- مجالات الدراسة

تحددت دراستنا الحالية في المجالات الجغرافية والبشرية والزمنية الآتية:

- **المجال الجغرافي :** تم تطبيق جميع الإجراءات الدراسات في ابتدائتي ولاية الوادي (الجزائر) وبالضبط في ابتدائتي:

مجمع تواتي أحمد مصطفى 02، بلوم بشير بولاية الوادي

- **المجال البشري:** تشمل الدراسة تلاميذ السنة أولى ابتدائي العاديين (التلاميذ الذين ليس لديهم إعاقات، أوضاعيات سلوكية) والذين درسوا في التربية التحضيرية ، وبلغ عدد أفراد العينة 57 تلميذا في الدراسة.

- **المجال الزمني:** تم تطبيق الدراسة كلها خلال الفترة الممتدة من 1 فيفري 2020 إلى 29 فيفري 2020 من السنة الدراسية 2020/2019م.

2-4- نتائج استطلاع الميدان:

- بعد زيارة الميدان والاتصال بالمعلمات تم تحديد 57 تلميذ من 94 تلميذ.
- الاتفاق مع المعلمات لكلتا المدرستين على توقيت تطبيق الاختبار.
- إبلاغ أولياء الأمور على سبب تأخر أولادهم عن الوقت المحدد لانتهاء الدوام بسبب تطبيق الاختبار .

3- الدراسة الأساسية :

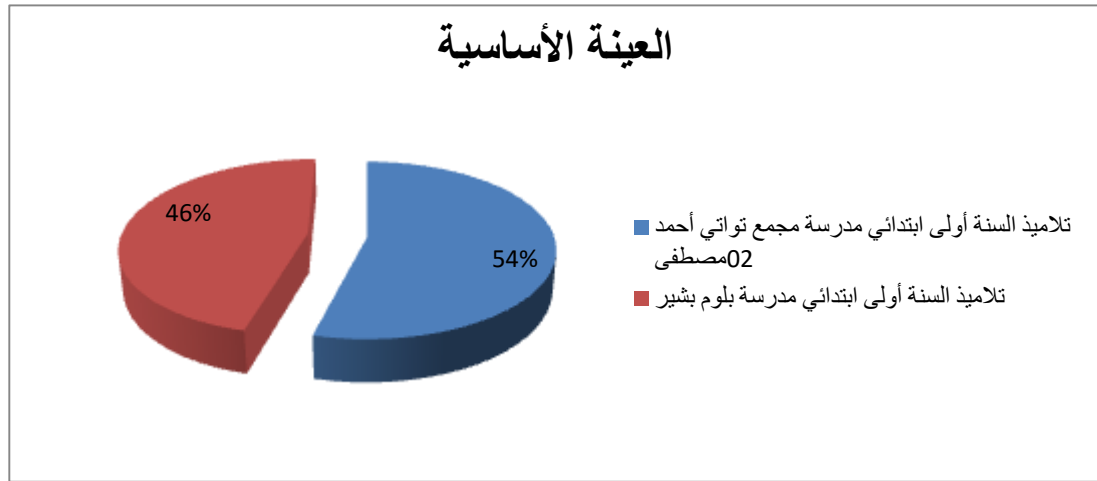
3-1- عينة الدراسة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة من (94) تلميذا من أصل 4 أقسام يدرسون في السنة الأولى ابتدائي، و بعد التّواصل مع المعلّمين، وأخذ ملاحظاتهم حول التّلاميذ واستبعاد التّلاميذ المعيّدين للسّنة الدّراسية، أو الذين يعانون قصور بصري أو سمعي (يحمل جهاز سمعي أو نظّارات طبية) أو الذين لديهم اضطرابات لغوية أو نطقية واضحة، أو الذين يجدون صعوبة في فهم التّعلّيم أو الذين يبدون عدم الرّغبة في إجراء الاختبار رغم المحاولة معهم وتشجيعهم وتحفيزهم، أيضا التّلاميذ الذين لم يدرسوا السّنة التّحضيرية. أنظر الملحق رقم (01)، تمّ انتقاء 57 تلميذ يبلغ عمرهم الزّمني 6 سنوات، والجدول الآتي يوضح ذلك .

جدول (1): يوضح عينة الدّراسة الأساسية

اسم المدرسة الابتدائية	القسم	عدد التّلاميذ	المستهدفين
ابتدائية بلوم بشير بتكسبت	أولى أ	24	11
	أولى ب	19	10
ابتدائية مجمع تواتي أحمد مصطفى 2	أولى أ	25	16
	أولى ب	26	20
المجموع	04 أقسام	94	57

الشكل التالي يوضح نسب توزيع العينة الأساسية على المؤسستين التربويتين



الشكل (2): يبين توزيع أفراد العينة الأساسية على المؤسستين التربويتين

4- أدوات الدراسة:

يرتكز اختيار الباحث لأدوات جمع البيانات على موضوع بحثه، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. ولتطبيق الدراسة الميدانية لا بد من أدوات تساعد على إنجاز هذه الدراسة.

4-1- اختبارات الكشف المبكر عن صعوبات التّعلّم:

هي سلسلة من الاختبارات من إعداد العيس (2020) تستخدم في مجموعات مختلفة لتقييم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب الخاصة بتلاميذ السنة الأولى ابتدائي والذين يوافق عمرهم الزمني 6 سنوات فما فوق.

تحتوي هذه المجموعة من الاختبارات على سبعة اختبارات تشمل على ثلاث مهارات، كما هو موضح في الجدول الموالي

جدول(2):يوضح مهارات واختبارات الكشف المبكر عن صعوبات التعلّم

المهارة	البطاقة	الاختبار
القراءة مهارات الفونولوجية و الذاكرة	01	اختبار الوعي الفونولوجي
	02	اختبار التسمية السريعة
	03	اختبار الذاكرة الفونولوجية
الكتابة المهارات الفونولوجية و الإملائية	04	اختبار الطلاقة الفونولوجية
	05	اختبار الصورة الإملائية
مهارات الحساب	06	مفهوم العدد
	07	مقارنة الأرقام

من الاختبارات المذكورة في الجدول السابق استخدمنا اختبار الوعي الفونولوجي واختبار الذاكرة الفونولوجية الخاص بمهاتي القراءة الكتابة.

4-1-1- اختبار الوعي الفونولوجي:

ينتمي اختبار الوعي الفونولوجي إلى مجموعة من اختبارات، بطارية الكشف المبكر عن صعوبات التعلّم، حيث يستخدم مع باقي الاختبارات الخاصة بالمهارات الفونولوجية والذاكرة لتقييم مهارة القراءة.

4-1-1-1- وصف الاختبار:

هو اختبار يتكون من تمرينين يؤديهما التلميذ واحد بعد الآخر، الأول "الكشف عن الصوت" أمّا الثاني فهو "حذف الصوت"

4-1-1-2- التعلّية وطريقة التطبيق:

اختبار الوعي الفونولوجي هو اختبار غير مرتبط بحساب الزمن، يطلب من التلميذ في تمرين " الكشف عن الصوت" تطبيق التعلّية التالية: أشر بأصبعك إلى كل الصور التي يوجد في أسمائها صوت "م"، نعتبر كل إجابة صحيحة نقطة أي الإجابات الصحيحة ثلاثة (3 نقاط). أمّا في تمرين "حذف الصوت" فيطبق التعلّية التالية: الآن أريدك أن تحذف الصوت الأول من اسم كل صورة، وتقول لي باقي الكلمة لا تقل الصوت الذي

حذفته، سأعطيك مثال (الصورة 1) ما هو الصوت الأول في اسم الصورة ؟ نعم "ط" إذا حذفناه ماذا يبقى في الكلمة ؟ "ولة" أو "ولة مقبولة"، الإجابة الصحيحة=1، الخطأ=0 (الإجابات الصحيحة 5). أنظر الملحق رقم (02)

4-1-2- اختبار الذاكرة الفونولوجية (اللفظية): (تكرار شبه الكلمات)

ينتمي اختبار الذاكرة الفونولوجية، أو ما يسمى بتكرار شبه الكلمات إلى مجموعة من اختبارات بطارية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم، حيث يستخدم مع باقي الاختبارات الخاصة بالمهارات الفونولوجية والذاكرة لتقييم مهارة القراءة.

4-1-2-1- وصف الاختبار:

هو اختبار يتكون من أربعة كلمات ليست لها معنى. أي شبه كلمات على التلميذ أن يسمعها ويعيدها كما سمعها.

4-2-1-2- التعلّية وطريقة التطبيق:

اختبار الذاكرة الفونولوجية، أو ما يسمى بتكرار شبه الكلمات هو اختبار غير مرتبط بحساب الزمن أيضا، حيث يطلب من التلميذ تطبيق التعلّية التالية: سأقول لك في كل مرة أصوات تشبه الكلمات لكن ليس لها معنى، المطلوب منك إعادتها كما سمعتها، انتبه جيّدا لأنني لا أكرر ما سأقول. تكون البداية من 1 إلى غاية 4.

الإجابة الصحيحة = 1، الخطأ= 0، (الإجابات الصحيحة 4). أنظر الملحق رقم (03).

4-2- نتائج التّقيّم الفصلي :

تقتصر وظيفة الاختبارات التّقيمية الفصلية في معظم حالاتها على قياس مستوى التلميذ، والتّعرف على مستوى تحصيله في المواد الدّراسية المختلفة، ثمّ الحكم عليها نتيجة لذلك بالنّجاح و الرّسوب ، وتهدف الاختبارات التّقيمية إلى قياس نتائج التّعلّم كلها كالقدرة على الفهم والانتفاع بالمعلومات في حل المشكلات. (الحطاب، 2017)

لقد اعتمدنا الدّرجات التي تحصل عليها التّلاميذ في اختبار التّقيّم الفصلي خلال إجراء اختبار القراءة والكتابة في الفصل الثّاني من السّنة الدّراسية 2020/2019.

مما يستحق الإشارة إليه أنّه تمّ في دراستنا هذه تعويض إجراء اختبار الأداء القرائي والكتابي للتّلاميذ، باعتماد الدّرجات التي تحصل عليها التّلاميذ في اختبار التّقيّم الفصلي الثّاني، وهذا بسبب ظروف انتشار وباء كوفيد-19 وإنهاء الموسم الدّراسي 2020/2019.

3-4- المقابلة:

تعتبر المقابلة من أهم الأدوات في جمع البيانات، حيث ساعدت هذه الأداة في كشف بعض جوانب الموضوع. وذلك من خلال المقابلة غير المقننة التي أجريت مع مديري المدرستين، و معلّّات السّنة الأولى ابتدائي والتّلاميذ أنفسهم أثناء إجراء الاختبارات.

5-الخصائص السيكمترية لأداة الدّراسة:

- الثّبات:

تمّ التّحقق منه باستخدام طريقة التّطبيق وإعادة التّطبيق على عينة مكونة من 20 تلميذا من السّنة الثّانية، وعن طريق برنامج spss-22 كانت نتائج ارتباط معامل بيرسون "ر" كالتالي:

• اختبار الوعي الفونولوجي: $r = 0.75$

• اختبار الذاكرة الفونولوجية: $r = 0.35$

- الصدق:

الاختبار تمّ إعداده والتّحقق من مصداقيته من طرف الأستاذ إسماعيل العيس و آخرون كما هو مذكور في عدّة دراسات سابقة منشورة.

(Layes et al,2015 -Layes et al,2016)

6-الأساليب الإحصائية :

لقد استخدمنا برنامج التّحليل الإحصائي SPSS النسخة 22 لحساب مايلي:

- النّسبة المئوية:

نستعملها في هذه الدّراسة لغرض تقدير عدد أفراد الدّراسة، وكذا تقدير عدد أفراد مجتمع الدّراسة الأساسيّة حسب المتغيرات.(سعادة، 2005، 122)

- معادلة بيرسون:

يعتبر هذا المعامل من أهم المعاملات، وأكثرها شيوعا وأدقها جميعا إذ أنّه يتأثر بجميع القيم، كما يمثل قوة العلاقة الخطية بين متغيرين دون التّعرض لدّراسة العلاقة السّببية بينهما(مقدم،2003). واستخدم هذا الأسلوب للكشف عن العلاقة بين متغيرات الدّراسة.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة، والمتمثلة في: المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي الملائم لطبيعة الدراسة، ثم الدراسة الاستطلاعية، حيث تطرقنا إلى إجراءات تطبيقها، كما تعرضنا إلى الدراسة الأساسية من حيث التعريف بالعينة ومجتمع الدراسة، وإجراءات تطبيقها، ثم أدوات الدراسة والمتمثلة في اختبار الكشف المبكر عن صعوبات التعلم، ونتائج الاختبارات التقييمية الفصلية للتلاميذ والخصائص السيكمترية للاختبار، وفي الأخير أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة .

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد.

- 1- عرض ومناقشة النتائج.
- 2- خلاصة نتائج الدراسة.

تمهيد:

يعرض هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية، وتفرغ نتائج الاختبار المطبق، ونتائج الاختبار الفصلي التحصيلي للتلاميذ ومعالجتها إحصائياً، ثم سنحاول تفسير هذه النتائج و مناقشتها على ما تم التوصل إليه من نتائج و ما تقدم من الدراسات ، و ما تضمنه الإطار النظري للدراسة. وتعد هذه المرحلة من أهم مراحل البحث العلمي باعتبارها المرحلة التي: " يقوم فيها الباحث باستخراج الأدلة والمؤشرات العلمية، والكمية، والكيفية التي تبرهن على إجابة أسئلة البحث أو تؤكد قبول فروضه أو عدم قبولها ". (العساف،1995،111)

1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي والأداء في القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

للتحقق منها تم حساب معامل الارتباط "بيرسون"، والنتائج المتحصل عليها ممثلة في الجدول التالي:

جدول رقم (3) يمثل درجة الارتباط بين القراءة و الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

المتغيرات	قيمة ر	مستوى الدلالة
القراءة	0.60	دالة عند 0.01
الوعي الفونولوجي		

يتبين من خلال الجدول أن قيمة معامل بيرسون "ر" تقدر بـ (0.60)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة بين الوعي الفونولوجي والأداء في القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

1-2- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

فقد أظهرت النتائج المتحصل عليها من خلال حساب قيمة معامل الارتباط "لبيرسون" أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي والأداء في

القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، وهذا بعد تطبيق الاختبار للوعي الفونولوجي وبمدى ارتباطها بنتائج الاختبار التحصيلي للتلاميذ في القراءة ، بمعنى أن التلاميذ الذين يقرؤون بمستوى جيد أن لديهم وعي فونولوجي (وذلك بوعيه في إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق، ويعد هذا الوعي أساسيا أو جوهريا في عملية حل الرموز)، لأن الضعف في الوعي الفونولوجي يسبب بدوره صعوبات في القراءة لديه، وقد تنتبأ بالضعف بالوعي الفونولوجي في مرحلة مبكرة يشير بدوره إلى أن التلميذ سيعاني مستقبلا من صعوبات في القراءة، وأن الصعوبات في القراءة ينتج عنها تدني في مستوى التحصيل الدراسي في بقية المواد الدراسية. وأن التطور الناجح للقراءة يتميز بتطور ناجح للوعي الفونولوجي وصعوبات القراءة ترتبط بالخلل في الوعي الفونولوجي.

كما أكد جول (Juel,1988) أن التلاميذ الذين يعانون صعوبات فونولوجية في السنة الأولى من دراستهم يظلون في مستويات قراءة ضعيفة في المراحل المتقدمة، وبهذا يكون الوعي الفونولوجي بعناصره ومكوناته المختلفة قاعدة مهمة في تعليم القراءة واكتساب المهارات المرتبطة بها. (أبو ديار، 2012، 43)

إضافة أن المهارات القرائية ترتبط ارتباطا واضحا في إتقان العملية التعليمية لأن التلاميذ الذين لديهم إعاقات لغوية تعد هي الأساس لمشكلاتهم التعليمية، وهذا ما أشار إليه سميث (Smith) في دراسة (الزريقات، 2005) .

3-1- عرض نتائج الفرضية الثانية:

تتص هذه الفرضية على أنه هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الوعي الفونولوجي والأداء في الكتابة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي. وللتحقق منها تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" والنتائج المتحصل عليها ممثلة في الجدول التالي:

جدول رقم (4) يمثل درجة الارتباط بين الكتابة والوعي الفونولوجي لدى

تلاميذ السنة أولى ابتدائي

المتغيرات	قيمة ر	مستوى الدلالة
الكتابة	0.41	دالة عند
الوعي الفونولوجي		0.01

يتبين من خلال الجدول أن قيمة "ر" تساوي (0.41)، وعليه فإن قيمة "ر" دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي والأداء في الكتابة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي. لذا يمكننا القول أن الفرضية الجزئية الثانية محققة، وهذا يعني هناك علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والأداء في الكتابة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

4-1- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

فمن خلال النتائج المتحصل عليها من حساب قيمة معامل الارتباط "بيرسون" أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الوعي الفونولوجي والأداء في الكتابة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، وهذا يعني أن الوعي الفونولوجي يرتبط ارتباط وثيق بالكتابة، والتلميذ الذي لديه وعي فونولوجي لديه القدرة العالية لإتقان مهارة الكتابة، لأن التلميذ الذي يتقن الوعي الفونولوجي للكلمات يستطيع بكل سهولة رسم الفونيم والأحرف، والذي لا يستطيع تطبيق الوعي الفونولوجي يعجز عن إتقان الكتابة بشكل جيد، لأن تعليم اللغة يتطلب تعليماً يتأسس من الانتقال من معالجة الأصوات (الشكل المنطوق) إلى معالجة الحروف (الشكل المكتوب). وهذا ما أكدته دراسة الغالي أحرشاو (2015) أن الخصائص الفونولوجية والمورفولوجية تمثل أحد العناصر لثقافة منهجية تدريس اللغة على اعتبار الخصائص الفونولوجية تعد المكون الحاسم في المراحل الأولى لتعليم اللغة. (أحرشاو، 2015)

إن كل من القراءة والكتابة مهارتين مرتبطتين ببعضهما، وهذا ما أكده الباحثان بوعناني مصطفى، وبلمكي هدى (2012) أن التدخل المبكر لتنمية الوعي الفونولوجي (الوعي بالأصوات اللغوية وطرائق نطقها، والوعي بالمقاطع الصوتية...) يؤدي إلى ارتفاع مستوى أداء التلاميذ القرائي والكتابي، وهو ما يدفعنا إلى استخلاص مفاده "أن تمكن التلميذ من فعلي القراءة والكتابة يكون عاملاً مهماً في تطوير مداركه المرتبطة بالتعلم في كل مظاهره ومجالاته".

يمكن النظر إلى العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة والوعي الفونولوجي، أي أن التحقق السليم لفعلي القراءة والكتابة والوعي الفونولوجي يكون من ثلاث زوايا: أولها سببية بحيث يؤدي ضعف الوعي الفونولوجي إلى الضعف في القراءة والكتابة، ثانيهما امتلاك التلميذ للوعي الفونولوجي في المراحل المبكرة للتدريس مؤشر على سلامة القراءة والكتابة

لديه في المراحل اللاحقة، وأخيرا التّدخل المبكر للوعي الفونولوجي يؤدي إلى تقويم فعل القراءة والكتابة لدى التّلميذ. (المغراوي، 2017)

1-5- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على أنّه هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين الذاكرة الفونولوجية والأداء في القراءة لدى تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي. وللتّحقق من الفرضية تم حساب معامل الارتباط "بيرسون"، والنتائج المتحصل عليها ممثلة في الجدول التّالي:

جدول رقم (5) يمثل درجة الارتباط بين القراءة و الذاكرة الفونولوجية لدى تلاميذ السّنة أولى ابتدائي

المتغيرات	قيمة ر	مستوى الدلالة
القراءة	0.35	دالة عند
الذاكرة الفونولوجية		0.01

يتبين من خلال الجدول أن قيمة "ر" تساوي (0.35)، وعليه فإن قيمة "ر" دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على أن هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة الفونولوجية و القراءة لدى تلاميذ السّنة أولى ابتدائي. لذا فإن الفرضية الثالثة تحققت، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة الفونولوجية والأداء في القراءة لدى تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي.

1-6- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

فقد أظهرت النّتائج المتحصل عليها من خلال حساب معامل الارتباط لـ "بيرسون" أنّه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة الفونولوجية والأداء في القراءة لدى تلاميذ السّنة أولى ابتدائي، وهذا يعني أن للذاكرة الفونولوجية دورهم في اكتساب مهارة القراءة بحيث أن التّرميز الفونولوجي في الذاكرة الفونولوجية مهم وضروري لقراءة كلمات جديدة، ولا سيما كلمات طويلة تجنب قراءتها حرفيا ، بحيث يتطلب القدرة على تخزين الأصوات المكوّنة للكلمة حتّى تلفظ الكلمة وحدة واحدة.

كما أن التعرّف على الكلمة يتطلب الاحتفاظ بالمعلومة الفونولوجية فترة قصيرة جدا لإنتاج الكلمة. ولقد أشارت دراسة (Schuchardt et al, 2006) أن من أحد المهام التي تشخص مدى قوى الذاكرة الفونولوجية هو تكرار الكلمات غير الحقيقية، فوجد أن مهمة إعادة تسمية الكلمات غير الحقيقية تفرق فرقا دالا بين التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض في القراءة وبين التلاميذ العاديين أكثر من مهمة إعادة التسمية الكلمات الحقيقية. (أبو ديار، 2012) حيث تمثل إعادة تسمية الكلمات غير الحقيقية مرجعا لجودة تمثيل الأصوات المخزنة في الذاكرة الفونولوجية، مما يؤهل هذه المهمة لقياس قدرة الذاكرة الفونولوجية لتخزين الأصوات الجديدة التي لم تعرّف من خلال الاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى، بل تدفع الشخص للاحتفاظ بفترة للأصوات الجديدة في الدائرة الفونولوجية، ومعالجتها عبر تجزيئها للقيام بعملية التكرار.

عليه فأي قصور في طريقة التخزين أو المعالجة، أو حتى استخدام استراتيجيات غير فعّالة في التعامل مع الأصوات الجديدة يكون سببا في القصور الواضحة بين ذوي التحصيل المنخفض في القراءة، وبين أقرانهم من القراء العاديين حسب دراسة لـ (Steinbrink, & Klatte, 2007)، أمّا في دراسة طويلة لـ (kipffer-Piquard 2003) إلى أن أهم المهارات التي يمكنها أن تنبؤنا عن اكتساب التلميذ للقراءة، أو فشله في ذلك هي: التحليل الفونيمي، التسمية السريعة المتسلسلة ومعرفة الحروف، والذاكرة وبالتالي يمكن اعتبارها مؤشرا تتسمح بالتنبؤ بقابلية التلميذ لتعلم القراءة. (مراكب، 2011، 15)

1-7- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص هذه الفرضية على أنه هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الذاكرة الفونولوجية والأداء في الكتابة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي. وللتحقق منها تمّ حساب معامل الارتباط "بيرسون"، والنتائج المتحصل عليها ممثلة في الجدول التالي:

جدول رقم (6) يمثل درجة الارتباط بين الذاكرة الفونولوجية و الكتابة لدى تلاميذ

السنة أولى ابتدائي

المتغيرات	قيمة ر	مستوى الدلالة
الكتابة	0.31	0.05
الذاكرة الفونولوجية		

يتبين من خلال الجدول أن قيمة "ر" تساوي (0.31)، وعليه فإن قيمة "ر" دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة الفونولوجية والأداء في الكتابة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

يمكننا القول أن الفرضية الرابعة تحققت، بوجود علاقة ارتباطية دالة بين الذاكرة الفونولوجية والأداء في الكتابة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

1-8- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

من خلال النتائج المتحصل عليها بحساب معامل الارتباط لـ"بيرسون" بأنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذاكرة الفونولوجية والأداء في الكتابة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي يعني ذلك أن الذاكرة الفونولوجية لدى دور اكتساب مهارة الكتابة، وذلك لأن الذاكرة الفونولوجية هي جزء من الذاكرة العاملة التي تعمل على ربط المعلومات ويستقبلها التلميذ وتلك المعلومات توجه بالفعل لديه في مخزون الذاكرة طويلة المدى، فلذا القدرة على ترميز المعلومات الفونولوجية ترميزاً مؤقتاً في الذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة العاملة، ولهذا فإنه سواء كانت الكتابة منقولة أو طريق الإملاء فإنه يتم استحضار "الشكل الخطي" لها من الذاكرة طويلة المدى ليشفرها، وتخزن مؤقتاً في الذاكرة العاملة (وخصوصاً الحلقة الفونولوجية التي تحول ما هو بصري إلى لفظي) قبل إنتاجه كتابياً. (Manuel,2014,P43) وأيضاً تؤدي الذاكرة العاملة دوراً رئيسياً في دعامة التلاميذ طيلة سنوات الدراسة، حيث تعالج وتخزن المعلومات خلال النشاطات الصفية خصوصاً ما يركز منها على الجانب البصري كالنقل الكتابي، وبالتالي ينتج عن اضطرابها مشاكل كبيرة في اكتساب مهارة الكتابة. (تجاني، 2015) وهذا ما أكدته (Daché& al,2015,19) أن اضطراب الذاكرة العاملة وبالتالي اضطراب الذاكرة الفونولوجية يؤدي إلى خلل في تخزين و معالجة الشكل الخطي للكلمات ما يسبب صعوبات كبيرة في عملية الكتابة ، وهذا ما يؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيلي لدى تلميذ في المواد الدراسية وبالتالي ينتج عنه مشكلات تعليمية لدى تلميذ .

2- خلاصة نتائج الدراسة:

من خلال ما سبق نستنتج أن:

عرض وتحليل نتائج المعالجة الإحصائية المتعلقة بمعاملات الارتباط بين اختباري الوعي الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية، ونتائج الاختبارات الفصلية المتحصل عليها في القراءة والكتابة، وهذا حتى نتمكن من إثبات صحة فرضيات الدراسة المتمثلة في وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين المهارات الأساسية لتعلم القراءة والكتابة و(الوعي الفونولوجي - الذاكرة الفونولوجية) والمشكلات التعليمية في القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي. لذا قمنا بصياغة الفرضيات الجزئية التالية لتحقيق من الفرضية العامة:

- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الوعي الفونولوجي والأداء في القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الوعي الفونولوجي والأداء في الكتابة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الذاكرة الفونولوجية والأداء في القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الذاكرة الفونولوجية والأداء في الكتابة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

فإن جميع الفرضيات الجزئية قد تحققت، وعليه أن تمكّن التلاميذ من مهارتي الوعي الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية يرفع من مستوى الأداء في القراءة والكتابة لديهم، والعكس صحيح فإن أي قصور في هاتين المهارتين يؤدي إلى انخفاض في مستوى الأداء في القراءة والكتابة، وهذا ما أدى إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي وظهور مشكلات تعليمية لديهم.

من خلال النتائج الدّراسة المتوصل إليها سواء من الجانب النّظري والجانب الميداني فقد صغنا مجموعة من الاقتراحات وآفاق للدراسات المستقبلية وهي كالتّالي:

اقتراحات:

1-إلقاء الضّوء على دراسة الوعي الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية، وإجراء المزيد من البحوث و الدراسات حولهما.

2-تثمين مضامين المنهاج الدّراسي المدرسي الخاص بالّلغة العربيّة في المرحلة الابتدائي ببرامج لتّمية القدرات الفونولوجية.

3-تصميم برامج تدريبية علاجية لرفع مستوى القراءة والكتابة لدى التّلاميذ الذين يعانون مشكلات تعليمية ، وتشرف عليها المؤسسات التّربوية وأخصائيين نفسانيين.

4-توظيف أخصائيين أرطوفونيين داخل المدارس الابتدائية.

5-إجراء أيام تكوينية لفائدة المعلّمين وأساتذة الابتدائي للتعريف بأهمية الوعي الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية في تنمية مهارات القراءة والكتابة.

6- ضرورة الاستعانة بالأخصائيين النّفسانيين في المجال المدرسي ومخابر علم النّفس بتأطير أيام تكوينية حول العمليات الفونولوجية، ودورها في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة.

7-تدريب أساتذة التّعليم الابتدائي حول العمليات الفونولوجية ككل بمساندة المخابر الجامعية لعلم النّفس.

كما نقترح دراسات تتناول مايلي:

1-تصميم برنامج تدريبي لبعض العمليات الفونولوجية لتّلاميذ منخفضي التّحصيل في القراءة والكتابة .

2-أثر تفعيل برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي على تلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي الذين يعانون صعوبات في القراءة والكتابة.

3-علاقة بعض العمليات الفونولوجية بالتأخر الدّراسي.

4- علاقة استخدام العمليات الفونولوجية بالدافعية للتعلم.

5- علاقة الوعي الفونولوجي والمعرفة بالحروف بمهارة الكتابة (التعبير الكتابي).

قائمة المراجع

المراجع:

- إبراهيم، عبد العليم (1991). *الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية*. ط4. القاهرة: دار المعارف للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، مروان عبد المجيد (2000). *أسس البحث العلمي*. ط1. عمان: مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع.
- أبو الضبعات، زكريا إسماعيل (2007). *طرائق تدريس اللغة العربية*. ط1. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- أبو ديار، مسعد، (2012). *العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة*. ط1. الكويت مركز تقويم و تعليم الطفل.
- أبو علام، رجاء محمود (2004). *مناهج البحث العلمي في العلوم النفسية و التربوية*. ط4. مصر: دار النشر للجامعات.
- أبو مغلي، سميح (1995). *الأصول في اللغة العربية وآدابها*. الأردن: دارالقدس للنشر والتوزيع.
- أبو منديل، أيمن (2006). *أثر استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الجامعة الإسلامية. غزة.
- أحرشار، الغالي (2014). *بناء مقياس لتقويم الأداء باللغة العربية عند الطفل المغربي* الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة. العدد 35.
- استيتيه، سميرة (1995). *مهارات اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى*. (ج2). صنعاء. مطبوعات وزارة التربية و التعليم.
- إسماعيل، زكريا (2005). *طرق تدريس اللغة العربية*. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- بدران، عبد المنعم أحمد (2008). *مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية*. الأردن: مكتبة العلم للنشر والتوزيع.
- بدير، كريمان و صادق، إميلي (2000). *تنمية المهارات اللغوية للطفل*. ط1. مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

بصيص، حاتم حسين (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتابة.

البطانية، أسامة أحمد والخطاطبة، محمد والسبايلة، عبد الكريم (2005). صعوبات التعلم النظرية والممارسة. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البكور، حسن فالح والنعانة، إبراهيم عبدالرحمان وصالح، محمود عبدالرحيم (2010). فن الكتابة وأشكال التعبير. ط1، الأردن: دار جرجير للنشر.

بوعناني، مصطفى، بلمكي هدى (2013)، *الديداكتيكا المعرفية ومسارات تعليم القراءة والكتابة وتعلمها*. مجلة أبحاث معرفية. منشورات مختبر العلوم المعرفية. العدد 3. فاس. المغرب.

تجاني، كوثر (2015). *علاقة ضعف الانتباه البصري بالذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط*، دراسة ميدانية بولاية الوادي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة

جدوع، عصام (2007). *صعوبات التعلم*. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع. الجعافرة، عبد السلام يوسف (2011). *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق*. ط1. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الجسماني، عبد العالي (1994). *علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية*. ط1. لبنان: الدار العربية للعلوم.

الحارثي، صبحي سعيد (1420هـ). *الاتجاهات نحو الغش الدراسي وعلاقته بوجه الضبط وبعض السمات الشخصية لدى طلاب بالصف الأول الثانوي بمدينة الطائف*.

ماجستير غير منشورة. قسم التربية الإسلامية. كلية التربية. جامعة أم القرى. الحريري وآخرون (1428هـ). *المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع

حلس، داوود (2015). *الاتجاهات الحديثة في طرائق تعليم اللغة العربية لتلاميذ الصفوف الأولية*. غزة: مكتبة آفاق.

- الخطيب، منى (1997). *التدخل المبكر مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة*. ط1. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الخليلي، أمل (1425هـ). *إدارة الصف المدرسي*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- الخويسكي، زين كامل (2009). *العربية كتابتها ومصادرها*. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- دانيال، هالاهان ولويد، جون وكوفمان، جيمس ووس، مارجريت (2007). *صعوبات التعلم (مفهومها - طبعها - التعليم العلاجي)*. ترجمة عادل عبد الله محمد. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع .
- الدليمي، طه حسين و عبد الكريم، سعاد و الوائلي، عباس (2003). *الطرائق العلمية في تدريس العربية*. ط1. الأردن: دار الشروق للتوزيع.
- ذياب، يوسف (2006). *سيكولوجية التأخر الدراسي نظرة تحليلية علاجية*. الأردن: دار المناهج للنشر.
- رابع، تركي (1984). *البحث في علوم التربية وعلم النفس*. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.
- راجح، أحمد عزت (1973). *أصول علم النفس*. مصر: المكتب المصري للطباعة والنشر.
- رضوان، محمد (2011). *الإملاء نظريته وتطبيقه*. أندونيسيا. مالانج: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية.
- زايد، فهد خليل (2006). *أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة*. الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج (2005). *اضطرابات الكلام و اللغة التشخيص و العلاج*. ط1. عمان. الأردن.
- زهران، حامد (1997). *علم نفس النمو*. ط5. لبنان: دار العودة للنشر.

الزيات، فتحي مصطفى (1998). صعوبات التعلم: الأسس النظرية التشخيصية والعلاجية. القاهرة. مكتبة النهضة.

الساموك، سعدون محمود و الشمري، هدى علي جواد (2005). مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها. ط1. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

السرطاوي، عبد العزيز (2009). المشكلات السلوكية لدى الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة. دراسة منشورة. كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

السرطاوي، عبد العزيز وعورتاني، طيبي سناء والغزو، محمد ومنصور، ناظم (2009) مقدمة في صعوبات القراءة. عمان. دار وائل للنشر.

سعادة، رشيد (2005) الكفاءة الانفعالية وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مديري التعليم الإكمالي والثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة .

السعيد، عبد الله (2000). القراءة وتنمية التفكير. ط1. عمان: دار الهدى للنشر والتوزيع.

سليمان، عبد ربه مغازي (2010). دور الذاكرة العاملة اللفظية و البصرية - المكانية

في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي. مجلة العلوم الاجتماعية.

38(4) 44-71.

الشيخ، عارف (2008). القراءة من أجل التعليم. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات.

الصافي، عبد الحكيم محمود وقارة، سليم محمد شريف ودبور، عبد اللطيف (2010). تعليم

الأطفال في عصر الاقتصاد المعرفي. ط1. الأردن: دار الثقافة.

صومان، أحمد (2014). أثر الإلتحاق بمرحلة رياض الأطفال في تنمية مهارتي القراءة

والكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا في المدرسة الأساسية. مجلة جامعة

النجاح العلم الإنسانية. المجلد 28 (4). الأردن.

عابد، رسمي علي (2008). ضعف التحصيل المدرسي أسبابه وعلاجه. الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.

عاشور، أحمد حسن محمد (2012)، الوعي الفونولوجي ودوره في تشخيص وعلاج الأطفال ذوي العسر القرائي، المجلة العربية في صعوبات التعلم . عدد 1. جامعة بنها. مصر .

عاقل، فاخر (1982). معجم علم النفس . بيروت: دار الملايين للنشر .
عبد الهادي، نبيل وآخرون (2001). مهارات في اللغة العربية والتفكير. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبود، محمود وآخرون (2017). دفتر الأنشطة في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية للسنة الأولى ابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
العساف، صالح بن حمد (1995). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان للنشر .

عصر، حسني عبد الباري (1994). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر
عطا، إبراهيم محمد (2005). المرجع في تدريس اللغة العربية، ط1. مصر: مركز الكتاب للنشر والتوزيع.

عطية، محسن علي (2007). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية. ط1. الأردن: دار المناهج للنشر .

عطية، محسن علي (2009). الجودة الشاملة والتجديد في التدريس. ط1. عمان: دار الصفاء للنشر .

عليوات، محمد عدنان (2007). تعليم القراءة المرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية. عمان: دار اليازوري العلمية.

- فهم، مصطفى (1999). *مهارات القراءة قياس والتقويم*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب
- اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد (1999). *معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس*. مصر: عالم الكتب.
- محمد الناصر (2011) *أثر تدريس مهارتي والكتابة وفق المنحى التكاملي للغة العربية في تحسين المهارتين لدى تلاميذ الصف السادس في المحافظة القطيفة بالمملكة العربية السعودية*، دراسات العلوم التربوية .المجلد 38. ملحق 5.
- مذكور، على أحمد (2009) *تدريس فنون اللغة العربية*. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.
- مراكب، مفيدة (2011)، *الكشف المبكر عن صعوبة التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية : نموذج صعوبات القراءة مقارنة معرفية-تربوية*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر.
- مرسي، محمد (1994). *أصول التربية*. القاهرة: عالم الكتب
- المغراوي، عمر (2017). *صعوبات القراءة والكتابة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي*. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوي والإنسانية، العدد 35. جامعة بابل.
- مقدم، عبد الحفيظ (2003). *الإحصاء والقياس النفسي والتربوي*. ط2. الجزائر: دار المطبوعات الجامعية.
- ملحم، سامي محمد (2002). *صعوبات التعلم*. الأردن: دار المسير للنشر و التوزيع.
- المنجمي، عائض محمد (1433 هـ). *المشكلات التربوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المرشدين الطلابيين*. دراسة ماجستير في التربية الإسلامية قسم التربية الإسلامية. كلية التربية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- المنندورة، أبو عبد الله السعيد (1994). *مقدمة ابن خلدون*. لبنان: مؤسسة التاريخ العربي للطباعة والنشر والتوزيع
- النجار، فخري خليل (2009). *الأسس الفنية للكتابة والتعبير*. ط1. الأردن: دار صفاء للنشر و التوزيع.
- النجميشي، عبد العزيز محمد (1415 هـ). *المراهقون دراسة نفسية إسلامية*. ط3. المملكة العربية السعودية: دار مسلم للنشر.

هني،خير الدين(1999)*تقنيات التدريس*. ط1.الجزائر:وزارة التربية الوطنية.
وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية(1427-1428هـ).*السياسة العامة
للتعليم*. المملكة العربية السعودية.

يونس، فتحي علي(1981).*أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية*. القاهرة:دار
الثقافة للطباعة و النشر.

المراجع الأجنبية:

- Daché ,A& all(2015).Apprentissage de l'orthographe lexicale cher
adolescents mémoire en vue de l'obtention du certificat de
capacité d'orthophoniste académie de paris.france .
- Houdé, O., Zago, L., Mellet, E., Moutier, S., Pineau, A., Mazoyer, B., &
Tzourio-Mazoyer, N. (1998). Shifting from the perceptual brain to the
logical brain: The neural impact of cognitive inhibition training .
Journal of cognitive neuroscience, 12(5), 721-728.
- Fayol. M, Gombert, J. M., Lecocq, P ., Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive
de la lecture*. P.U.F., France.
- Fry,B,S(1995).Process measure of problems,Student class room behavior. Br.j
Educational Psychology,53.
- Gillet, P. et Al., (2000). *Neuropsychologie de l'enfant, une introduction*. Solal,
Marseille, France
- Layes,S,(2016).La dyslexie développementale-Les universaux et les
spécificités orthographiques-Presse golden souf, Algérie.
- Layes, S, Lalonde,R,Mecheri,S, Rebaï,M, (2015),phonological and cognitive
reading related skills as predictors of word reading and reading
comprehension among Arabic dyslexic children .*Psychology*,6,20-38.
- Layes, S, Lalonde,R, Rebaï,M, (2016): Study on Morphological Awareness and
Rapid Automatized Naming Through Word Reading and Comprehension
in Normal and Disabled Reading Arabic-Speaking Children, *Reading &
Writing Quarterly*, DOI: 10.1080/10573569.2015.1105763
- Manuel ,P (2014)*L'apprentissage de l'orthographe lors de la dictée et la copie
de mots manuscrits:effets des tâches processus sous-jacent*.

Morrow, L. M. (2005). Helping children for reading and writing skills the role of family in teaching reading and writing. Rutgers. The State University New Jersey, 2005,55-85

Vanhout, A., & Estienne, F. (1998). Les dyslexies, décrire, évaluer, expliquer , Masson, Paris, France.

مواقع الانترنت:

الخطاب، أمينة منصور (2017): الاختبارات المدرسية .. هم تربوي! - صحيفة الرأي

الأردنية. <http://alrai.com/article/10390971>

ربابعة، إبراهيم علي: مهارة الكتابة نماذج تعلّمها . الألوكة WWW.Olukah.net

تاريخ تفحص الموقع: 2019/11/22.

الملاحق

صفحة المعلومات العامة

لقب واسم التلميذ:

تاريخ الميلاد:/...../201..... تاريخ إجراء الفحص:

اسم المدرسة: المدينة:

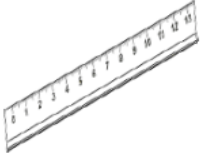
هل درس التلميذ(ة) في السنة التحضيرية؟ نعم ☐ لا ☐

يُرجى عدم استعمال هذه الاختبارات إذا كان الطفل (التلميذ أو التلميذة):

1. معيد للسنة الدراسية
2. يعاني قصور بصري أو سمعي واضح (يحمل جهاز سمعي أو نظارات خاصة)
3. تظهر عليه علامات اضطراب الانتباه مع أو بدون فرط الحركة
4. اضطرابات لغوية أو نطقية واضحة
5. يجد صعوبة كبيرة في فهم التعليمات (ربما لعوامل ذهنية)
6. عدم الرغبة في أداء الاختبار رغم محاولة الفاحص تشجيع وتحفيز الطفل

توجيهات عامة

- الرجاء تجنب "مساعدة" التلميذ من خلال التلميح بالإجابة المتوقعة أو السماح بتكرار الإجابة، والتقيد بالتعليمات الخاصة بكل اختبار.
- اختيار المكان الهادئ لتطبيق الاختبارات دون حضور شخص ثالث.
- يمكن للطفل أن يصحح إجابته بنفسه وتحسب الإجابة الصحيحة في هذه الحالة.
- يوجد اختبار واحد فقط (التسمية السريعة) الذي يتطلب قياس الزمن.
- يستحسن إجراء الاختبارات كلها في وقت واحد بالنسبة لنفس التلميذ، لكن في حالة صعوبة إنجاز ذلك يمكن تطبيق الاختبارات في فترتين مختلفتين لكن متقاربتين.

6	5	4	3	2	1
					

3. اختبار الذاكرة الفونولوجية: تكرار شبه الكلمات

➤ التعليم للطفل: "سأقول لك في كل مرة أصوات تشبه الكلمات لكن ليس لها معنى. المطلوب

منك إعادتها كما سمعتها. انتبه جيدا لأنني لا أكرر ما سأقول".

➤ ملاحظة للفاحص: قراءة كل عنصر كما هو بصورة متأنية لكن ليست متقطعة (ولا سريعة

جدا). البداية تكون من رقم 1 إلى غاية 4.

➤ لا يجب إعادة العنصر مرة ثانية حتى وإن طلب الطفل ذلك.

➤ التقيط: صحيح = 1 خطأ = 0 (مجموع الإجابات الصحيحة 4)

1	تنقيط	2	تنقيط	3	تنقيط	4	تنقيط
تُطَانْ		مِكَاجِبْ		دُرْتَسِلِينَ		حَنْطِبَاتْنْ	