المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة البحث العلمي
مركز بحوث كلية التربية

تقويم برنامج تدريس القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية في ضوء المبادئ الأساسية للبرنامج الفاعل

أ.د. صالح بن عبدالعزيز النصار
كلية التربية/ جامعة الملك سعود

١٤٣٥هـ-٢٠١٤م

الكلمات المفتاحية:
تدريس، القراءة والكتابة، المرحلة الابتدائية، تقويم، برنامج، مبادئ أساسية.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المبادئ الأساسية لبرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية التي يجب توافرها لنجاح البرنامج وتحقيق أهدافه، وتحديد درجة توافر عناصر برنامج القراءة والكتابة المبنية في ضوء المبادئ الأساسية للبرنامج الناجح والفاعل في الصفوف الأولية في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض، والبحث في الفروقات الإحصائية بين معلمي الصفوف الأولية في المدارس الحكومية والمدارس الأهلية في رؤيتهم لدرجة توافر عناصر برنامج القراءة والكتابة في الصفوف الأولية والتي تعزى إلى متغير نوع المدرسة (حكومية أم أهلية). وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأعد استبانة تشمل (٤٢) عنصرا تم اشتقاقها من مبادئ وأسس تدريس القراءة في الصفوف الأولية، وهي العناصر التي يجب أن تتوافر في أي برنامج ناجح وفعال لتدريس القراءة والكتابة، بغض النظر عما هو موجود أو مطبق فعليا على أرض الواقع.

وبعد التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، وزعت عشوائيا على (١٧٤ معلما) من معلمي الصفوف الأولية في المدارس الحكومية والأهلية في مدينة الرياض، للتحقق من درجة توافر هذه العناصر في برنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود (٢٣) على الأقل من المبادئ التي تؤسس لمفهوم برنامج تدريس القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية ومحتوياته، ويجب أخذها في عين الاعتبار عند تطوير مناهج القراءة والكتابة، وتوجيه المعلمين والمشرفين التربويين إلى مراعاتها في عملية التدريس الشاملة للقراءة والكتابة.

وفي السؤال المتعلق درجة تحقق العناصر اللازمة لبرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية، أظهرت النتائج أن جميع مجالات برنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية متحققة بدرجة تتراوح بين المتوسطة والكبيرة من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية. وحصل مجالان فقط على درجة تحقق كبيرة هما: "مفهوم برنامج تدريس القراءة والكتابة وأهدافه"، و "تعليم التلاميذ كيفية القراءة". في حين أفاد المعلمون أن (٦) من مجالات برنامج تدريس القراءة والكتابة متحققة بدرجة متوسطة، وجاء مجال "التنمية المهنية والاتصال الفعال للمعلمين" أقل المجالات تحققا، وأن معلمي الصفوف الأولية لا يولون موضوع الأنشطة والتطبيقات الصفية وغير الصفية والتدخل المبكر الاهتمام الكافي، ولذا فإن جميع عناصر هذا المجال في درجة التحقق المتوسطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع برنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في تلك المجالات، تعود لاختلاف نوع المدرسة، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة الذين يعملون في مدارس أهلية.

وفي ضوء النتائج، قدم الباحث عددا من التوصيات منها: العناية بمبادئ برنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية، وتضمينها في عملية إعداد معلمي الصفوف الأولية وتأهيلهم، وضرورة تضمين وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة عناصر برنامج تدريس القراءة والكتابة ومجالاته، وتكثيف تدريب معلمي الصفوف الأولية على التمكن من عناصر برنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية خصوصا المجالات التي حظيت بدرجة أقل من التحقيق على أرض الواقع.

مقدمة الدراسة:

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

وتعد القراءة من أهم المهارات الأساسية للنجاح في الأنشطة الحياتية كافة؛ وفي هذا السياق يشير أندرسون وآخرون (Anderson et. al., 1998) إلى أن فرص الإنجاز الشخصي والنجاح في العمل تتلاشى حتماً دون إجادة مهارات القراءة. وتفيد البحوث في مجال الاقتصاد التربوي أن إجادة المهارات الحياتية - بما فيها مهارات القراءة والكتابة- وامتلاك المعارف الضرورية والقدرة على حل المشكلات لها قيمة وأهمية مستمرة ولا نهائية، وتضيف هذه البحوث أن عائد الاستثمار أعلى ما يكون في السنوات الأولى من التعليم المدرسي عند تعليم التلاميذ القراءة.

وتتطلب القراءة بغرض الوصول إلى المعني تفاعلا ديناميكيا معقدا بين ثلاثة عناصر، هي: القارئ والنص والبيئة. وليس المقصود من مصطلح "معرفة القراءة" المعرفة الأساسية للقراءة فقط، وإنما يدل المصطلح على معنى أوسع للقراءة بما في ذلك معرفة متى نقرأ؟ وكيف نقرأ؟ وكيف نفكر فيما نقرأ؟ (تقويم القراءة، ٢٠٠٠، NAGB). والكتابة مهمة من أجل التواصل والإبداع، وهما أمران ضروريان في الحياة، وسيبقيان كذلك مهما تقدم الزمن وتسارعت عجلته، ومهما تعددت التقنيات وازدادت الاكتشافات العلمية. وما يزال التلاميذ يعمقون معرفتهم بالكتابة عن العلوم والتاريخ والآداب ويتعلمون في الوقت

نفسه الكيفية التي ينقلون بها بفاعلية معرفتهم في هذه الفنون، لأن الكتابة نفسها فن استكشافي (تقويم الكتابة، ١٩٩٨، NAEP).

وتظهر البحوث أن مهارة القراءة مهمة في تطوير مهارة الكتابة، ذلك أنها تساعد على تعلم قواعد اللغة، وزيادة المفردات، وسرعة قراءة النصوص المكتوبة، وتمد التلاميذ بنماذج عالية من الجمل والأساليب اللغوية. وهذا لا يعني أن الكتابة المجودة تنبع بالضرورة من القراءة، غير أن التلاميذ، إذا ما أرادوا أن يستخدموا معرفتهم بالنماذج العالية من الجمل والأساليب اللغوية، فعليهم أن يمارسوا ما يقرأونه باستخدام أنماط متنوعة من الكتابة (California English Language Development test, 1999).

ويركز برنامج تدريس القراءة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية على تعليم التلاميذ كيفية القراءة. وتنطوي عملية تعلّم القراءة على علاقة متداخلة بين مجالين واسعين، هما: (١) التعرف على الكلمة Word Identification و(٢) الفهم Comprehension. والتعرف على الكلمة هو عملية فك الرموز المكتوبة؛ أما الفهم، فهو عملية تنطوي على فهم الأفكار المعبّر عنها في النص (أو النص المفكوكة رموزه) والتفاعل معها. ومن ثم، فإن من الواضح أن القدرة على التعرف على الكلمات ضرورية من أجل فهمها. وحتى يبرع القارئ في التعرف على الكلمات، لا بد له من استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات. ولذلك، يؤكد ليفيس و كارناهان (مرجع سابق) على أن برامج القراءة الجيدة توفر تعليماً منهجياً منظماً، يدعم تعلم الجديد، عن طريق البناء على كل مكوّن من مكونات مهارات القراءة.

ومن الناحية التاريخية، استُخدمت، في أحيان كثيرة، أنواعٌ مختلفة وعديدة من برامج القراءة، في المدارس الابتدائية، في وقت واحد؛ إذ يمكن أن نجد مزيجاً انتقائياً من برامج القراءة القاعدية الشاملة التكميلية في مدرسة واحدة، حيث من الشائع أن يعمد المعلمون إلى تخصيص المادة التعليمية للقراءة من خلال الاختيار من بين مجموعة متنوعة من الموارد لتصميم المادة التعليمية اليومية، التي تستوعب اختياراتهم الشخصية. ومن ثم، قد

يختلف تصميم المادة التعليمية داخل كل مرحلة دراسية، ومن مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أخرى في المدرسة الواحدة؛ فتكون النتيجة، عدم الوصول إلى منهج شامل متكامل. ويعتمد برنامج القراءة الفاعل الشامل، الذي يغطي المدرسة كلها، بحكم تعريفه وفقا لتومبكنز (Tompkins, 1997)، على تصميم منهجي، يضمن التعليم المستمر والمتناغم للأطفال إبان انتقالهم من صف دراسي إلى آخر.

وتُصمّم البرامج الأساسية الشاملة (التجارية) تصميماً يناسب المتعلمين من حيث صعوبة النصوص، والمواد التعليمية التي تحتاج إلى مهارات مباشرة وصريحة، وفرص الممارسة، والتقييمات. وتوجد، حالياً، ثلاثة نماذج مهيمنة على برامج القراءة، تُستخدم غالبا في مدرسة واحدة في أحيان كثيرة، هي: البرامج الأساسية والبرامج التكميلية، وبرامج التدخل. وتستهدف البرامج الأساسية (Core or Basal Brogram) تلبية احتياجات التعلم لدى معظم التلاميذ؛ وتشمل مكونات البرنامج أدلة المعلم، وكتب التلاميذ، وكتب أعمال التلاميذ، وحِزم التقييم. ويستخدم المعلمون هذه الأدوات على أساس يومي لتعليم القراءة، تنفيذاً لخطط الدروس الموضوعة، على نحو منهجي في أدلة معلم البرامج الأساسية (Simmons, and Kame'enui, 2003).

وكان يُشار إلى برامج القراءة الأساسية، تاريخياً، بـ "برامج القراءة القاعدية"، كونها كانت تمثل "قاعدة" لتعليم القراءة. ولا يعني استخدام كلمة "أساسية" لوصف برامج القراءة أن المواد والاستراتيجيات الأخرى لا تستخدم في تقديم برامج تعليمية ثرية وشاملة. ومع ذلك، ينبغي أن يخدم البرنامج الأساسي كبرنامج أولي القراءة في المدرسة، ومن المتوقع أن يستخدمه جميع المعلمين في صفوف المرحلة الابتدائية، كقاعدة لتعليم القراءة (المرجع السابق).

وقد حددت الهيئة الوطنية للقراءة (٢٠٠٠م) خمسة عناصر رئيسة ترتبط بتعلم القراءة يجب توافرها في برنامج تدريس القراءة في الصفوف الأولية، هي: تمييز الفونيمات، والصوتيات، والطلاقة في القراءة، والمفردات، والفهم. وترتبط هذه التركيبات، بعضها

ببعض، عن طريق نتائج الاختبارات. ومن العناصر الأساسية، التي وجِدت في برامج القراءة، التي تطبقها المدارس الناجحة، كيفية قيادة الصف الدراسي، ومواد المنهج الدراسي، وإدارة الأوقات المخصصة للقراءة للتلاميذ، وكذلك أوقات القراءة الحرة، وأدوات ووسائل تقويم التلاميذ، والتطوير المهني لمعلمي القراءة والكتابة، والاتصال الفعال مع هيئة التدريس والإدارة داخل المدرسة، ومشاركة أولياء الأمور حول تقدم أبنائهم في القراءة (Taylor and others, 2000).

ويمكن القول إن برنامج القراءة الفاعل هو البرنامج الذي يحتوي على أنشطة سليمة متوازنة. ويعد برنامج القراءة متوازناً إذا كان يحقق تطوير الكفاءة في قراءة النصوص المكتوبة، وفهم القراءة والمعلومات الأساسية، ومقابلة الاهتمامات المتنوعة لدى التلاميذ، وكذلك تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة، (Tompkins, 1997, Norton, 1997).

ولا بد أن يحتوي برنامج القراءة الأساسي المتوازن والشامل، على مجموعة متنوعة من مواد القراءة. ولتوضيح هذه المجموعة من المواد، فإنها من الممكن أن تضم مجموعة واسعة من القصص، التي تلبي اهتمامات التلاميذ، والمواد البيئية، وموضوعات الإنشاء التي يعدها التلاميذ؛ فضلاً عن الكتب العامة (فمثلاً، لا تُعدّ كتب الأدب جزءاً من مجموعة الكتب المدرسية التقليدية)؛ والأعمال الأساسية الروائية وغير الروائية؛ والمجلات والصحف والمواد المرجعية؛ وأخيراً، المواد المتعلقة بالتقنية.

ومن الجدير بالذكر في هذا المستوى أن أنسب مواد تعليم المفاهيم المتعلقة بالكلام المكتوب والمنظور هي ما يطلق عليه الكتب الكبيرة (Big Book) ، ولاسيما تلك التي تحتوي على نصوص يمكن التنبؤ بها، أو النصوص المألوفة. ويحتاج التلاميذ في المستويات الأولى، كذلك، إلى تلبية رغبتهم في القراءة عن طريق قراءة بعض القصص المفيدة لهم، وتشجيعهم على قراءة أكبر قدر ممكن منها، وتحفيزهم على ممارسة الكتابة مع القراءة.

من جهة أخرى، ينبغي التفريق بين برنامج تدريس القراءة في الصفوف الأولية، وبرنامج تدريس القراءة في الصفوف العليا (الرابع الابتدائي وما بعده). ففي الوقت الذي

يكون تركيز التدريس في المرحلة الابتدائية على كيف يتعلم الأطفال القراءة، فإن هدف التدريس في المرحلتين المتوسطة والثانوية ينبغي أن يكون على كيف يوظف الطلاب مهاراتهم القرائية في زيادة تعلمهم وتحصيلهم وفهمهم لما يقرأون. ويشير قلسبي و رازنسكي (١٩٨٩ Gillespie and Ransinki) إلى أن الأطفال في المستويات العليا في المرحلة الابتدائية وفي المرحلتين المتوسطة والثانوية يتعرضون لكم هائل ومتشعب من المعلومات والمعارف والخبرات والمصطلحات والمفردات من خلال دراسة المواد المختلفة التي لم يعتادوا على دراستها في الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية. لذا يبدو دور معلمي المواد الدراسية كبيراً في الاستفادة من مهارات القراءة واستراتيجياتها المختلفة ذات العلاقة بكل مادة دراسية ومحاولة تدريس الطلاب تلك المهارات والاستراتيجيات لمساعدتهم في قراءة محتويات الكتب التي يدرسونها وزيادة مستوى الفهم والاستيعاب لما يقرأون. ويؤكد كوهران Cohran (١٩٩٣) على أن المسؤولية تكون أكبر على معلمي المستويات العليا من المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية في تدريب الطلاب على كيفية زيادة الفهم والاستيعاب عند القراءة في كل مادة دراسية.

ويعد تطوير المنهج اللغوي أحد جوانب حقل النشاط التربوي المعروف بتطوير المنهج Curriculum Development، ويشير ريتشاردز (Richards, 2001) إلى أن تطوير المنهج يركز على تحديد المعارف والمهارات والقيم التي يتعلمها الطلاب في المدارس، وعلى تحديد الخبرات التي ينبغي توفيرها من أجل تحقيق النواتج التعليمية المقصودة، وعلى كيفية تخطيط التعليم والتعلم في المدارس أو الأنظمة التعليمية وقياسها وتقويمها. وتصميم المنهج عملية أكثر شمولا من تصميم المقرر الذي يركز على تحديد محتوى دورة التدريس، والترتيب الذي يظهر عليه المحتوى في هذه الدورة. أما تطوير المنهج فهو يشمل العمليات التي تستخدم لتحديد حاجات مجموعة من المتعلمين، وتطوير الأهداف العامة والأهداف الخاصة للبرنامج لتلبية تلك الحاجات، وتحديد المقرر المناسب، وطرق التدريس، والمواد التعليمية، ثم القيام بتقويم البرنامج اللغوي الناتج من هذه العمليات.

ومع أن عملية تطوير المنهج أكثر شمولية وتكاملا من عملية تطوير المقرر، إلا أن الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة والكتابة تنظر إلى أبعد من تطوير منهج القراءة والكتابة لتشمل جميع مقومات عملية تدريس القراءة والكتابة وعناصر نجاحها لتنتظم في برنامج علمي ومهاري ووجداني متكامل، يتم تطبيقه في داخل المدرسة وخارجها.

مشكلة الدراسة:

يمثل تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية أهمية قصوى في منظومة تدريس المهارات الأساسية والمعارف والخبرات العلمية التي تشكل البناء العلمي والمهاري للتلاميذ حديثي الالتحاق بالتعليم العام. ومن هذا المنطلق، فقد حظي تدريس القراءة والكتابة باهتمام وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وانعكس هذا الاهتمام على بناء وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام، إذ شغل تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية ما نسبته (٤٠٪) من إجمالي الحصص المخصصة لتعليم اللغة العربية في الحلقات الثلاث (١- ٩) (وزارة التربية والتعليم: وثيقة منهج اللغة العربية، ١٤٢٨).

وقد نقَدت وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام (١٤٢٨ه) تبني مقررات اللغة العربية السابقة مدخل (علوم اللغة) وتنظيم محتواها في مواد دراسية منفصلة، وأن تلك المقررات لا تعتني باستيعاب اللغة وإنتاجها إلا قليلا في درسي القراءة والتعبير، وفي ضوء ذلك، تبنت الوثيقة المذكورة اتجاها حديثا يتم فيه التحول من مدخل (العلوم اللغوية) إلى مدخل (المهارات اللغوية)، حيث ينتقل المنهج من التركيز على قواعد النحو والصرف والإملاء وعلوم الأدب والبلاغة وغيرها إلى التركيز على مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وكذلك التحول من تنظيم المنهج في مواد دراسية متعددة يركز كل منها على علم معين من علوم اللغة إلى تنظيم المنهج في مادة دراسية واحدة يكون النص اللغوي فيها محورا لمعالجة علوم اللغة ومهاراتها المختلفة (ص ١٨). ومع كل ما سبق، فإن وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة (السابق ذكرها) لم تشر

إلى موضوع تدريس القراءة والكتابة بوصفه برنامجا متكاملا وليس منهجا فحسب، وقد خلت جميع المبادئ والتطبيقات التي تمثل العناصر المميزة لرؤية مؤلفي وثيقة المنهج لتعلم اللغة العربية وتصميم مقرراتها (ص ٦٥ وما بعدها) من أية إشارة أو تبني للتوجه الحديث في النظر إلى تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية بوصفه برنامجا متعدد العناصر والمجالات. ومن هنا ظهرت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة التي تسلط الضوء على أهم مبادئ البرنامج الفاعل لتدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية، وتقويم ما هو سائد حاليا في تدريس القراءة والكتابة في مدارس المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

١- ما المبادئ الأساسية للبرنامج الفاعل لتدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية؟

٢- ما درجة تحقق العناصر اللازمة لبرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية في ضوء المبادئ الأساسية للبرنامج؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المدارس الحكومية والمدارس الأهلية في نظرتهم لدرجة تحقق العناصر اللازمة لبرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١- تسليط الضوء على المبادئ الأساسية لبرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية التي يجب توافرها لنجاح البرنامج وتحقيق أهدافه.

٢- تحديد درجة توافر عناصر برنامج القراءة والكتابة في الصفوف الأولية في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

٣- البحث في الفروقات الإحصائية –إن وجدت- بين معلمي الصفوف الأولية في المدارس الحكومية والمدارس الأهلية في رؤيتهم لدرجة توافر عناصر برنامج القراءة والكتابة في الصفوف الأولية والتي تعزى إلى متغير نوع المدرسة: حكومية أم أهلية.

أهمية الدراسة:

تبدو أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١- تحدد الدراسة المبادئ الأساسية للبرنامج الفاعل لتدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية التي يجب توافرها لنجاح البرنامج في تحقيق أهدافه في ضوء التوجهات الحديثة. وتحديد هذه المبادئ والأسس يمكن أن يسهم في تطوير تأليف مناهج القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، وتطوير عملية إعداد معلمي الصفوف الأولية.

٢- تحدد الدراسة الحالية درجة توافر عناصر برنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض في ضوء مبادئ وأسس تدريس القراءة، وهو ما يسهم في تصور مدى حجم المشكلة وبحث أفضل السبل لعلاجها، بما في ذلك تدريب المعلمين على التمكن من هذه العناصر، وتطبيقها بفاعلية أثناء تدريسهم.

٣- تبحث الدراسة الحالية وجود فروقات إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية في المدارس الحكومية والمدارس الأهلية في رؤيتهم لدرجة توافر عناصر برنامج القراءة والكتابة في الصفوف الأولية والتي تعزى إلى متغير نوع المدرسة: حكومية أم أهلية. ونتيجة ذلك، يمكن تحديد مواطن الضعف والقوة في كل من المدارس الحكومية والأهلية، وتبادل الأفكار والمشروعات الناجحة التي تسهم في تطوير تدريس القراءة والكتابة.

مصطلحات الدراسة: (برنامج تدريس القراءة والكتابة):

تشير مختلف التعريفات المعجمية إلى أن كلمة "برنامج" تعني خطة لما ينبغي أداؤه. ويقصد بـ "برنامج تدريس القراءة والكتابة" في هذه الدراسة: خطة شاملة لما ينبغي أداؤه وتبنيه في تدريس التلاميذ القراءة والكتابة في مرحلة الصفوف الأولية، بما في ذلك تطبيق المهارات

والاستراتيجيات التي تنتج قارئاً وكاتبا جيدا، وتعزيز قدرة التلاميذ على التفاعل مع اللغة المكتوبة وفهمها، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة والكتابة.

حدود الدراسة:

هذه الدراسة لا تبحث في تفاصيل طرق تدريس القراءة والكتابة، ولا في تفاصيل الممارسات التعليمية التي تتم داخل الفصل أو خارجه، وإنما تبحث في مجمل ما يقدم للتلاميذ في مرحلة الصفوف الأولية من مهارات تعلم، وطرق تدريس، وأنشطة صفية وغير صفية، وقيم واتجاهات، والتي بدورها تشكل إطارا عاما لما يسمى ببرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية. وقد تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٥هـ في مدينة الرياض.

منهج الدراسة:

لما كانت هذه الدراسة تستهدف تقويم برنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة التربوية كما توجد في الواقع، ويتم التعبير عنها كمياً بغرض الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم واقع برنامج تدريس القراءة والكتابة من خلال تحليل النتائج وتفسيرها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة هم جميع معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية في المدارس الحكومية والأهلية، في مدينة الرياض، وعددهم (٦٩٦ معلماً، وفقا للإدارة العامة للتربية والتعليم بالرياض، ١٤٣٥هـ). وقد أخذت عينة عشوائية لا تزيد عن (٣٠٪) من إجمالي عدد المعلمين في مجتمع الدراسة. وقد تم توزيع (٢٠٠ استبانة) على عينة من معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية في مدارس مختارة عشوائياً تنتمي إلى مراكز الإشراف التربوي في مدينة الرياض، وبلغ مجموع الاستبانات المسترجعة والصالحة للتحليل (١٧٤ استبانة).

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة وفق نوع المدرسة التي يعملون فيها

نوع المدرسة	العدد	النسبة
حكومية	١٠٤	٥٩,٨
أهلية	٧٠	٤٠,٢
المجموع	**١٧٤**	**١٠٠,٠**

أداة الدراسة:

استخدم الباحث "الاستبانة" أداة رئيسة للإجابة عن أسئلة هذه الدراسة. وتتكون الاستبانة من جزأين: الجزء الأول يتضمن سؤالا عن نوع المدرسة (حكومية أو أهلية). في حين تضمن الجزء الثاني من الاستبانة عرضاً لأهم عناصر برنامج تعليم القراءة والكتابة في الصفوف الأولية التي تم استخلاصها من المبادئ الأساسية للبرنامج في ضوء التوجهات الحديثة. وقد طلب من المجيبين تحديد درجة توافر كل عنصر من تلك العناصر في المدرسة التي يدرّس فيها أو درجة تطبيقه. وللوصول إلى قائمة بعناصر برنامج تعليم القراءة والكتابة في الصفوف الأولية فقد اجتهد الباحث في النظر إلى المبادئ الأساسية لبرنامج تدريس القراءة والكتابة المشار إليها في الأدبيات التربوية الحديثة ذات العلاقة، وتطبيقات برنامج تدريس القراءة والكتابة في عدد من الدول المتقدمة. وفي ضوء ما سبق، أعد الباحث قائمة بعدد من العناصر التي يجب أن تتوافر في أي برنامج ناجح وفاعل لتدريس القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، بغض النظر عما هو موجود أو مطبق فعليا على أرض الواقع في مدارس التعليم العام.

وقد أعدت قائمة نهائية تشمل (٤٢) عنصرا، ووزعت تلك العناصر إلى ثمانية مجالات هي:

١- مفهوم برنامج تدريس القراءة والكتابة وأهدافه.

٢- تعليم التلاميذ كيفية القراءة.

٣- تعليم التلاميذ كيفية الكتابة.

٤- طرق التدريس واستراتيجياته.

٥- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة.

٦- الوسائل والمواد التعليمية المساندة.

٧- الأنشطة والتطبيقات الصفية وغير الصفية والتدخل المبكر.

٨- التنمية المهنية والاتصال الفعال للمعلمين.

الصدق والثبات:

تم التحقق من صدق محتوى أداة الدراسة (الاستبانة) وذلك بعرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وتعليم اللغة العربية عموماً، وعدد من المعلمين والمشرفين التربويين المتميزين في تعليم القراءة والكتابة. ووفقاً لما أبداه المحكمون من ملاحظات واقتراحات أجريت التعديلات على الأداة، ثم طبقت على عينة من المعلمين وطلب منهم إبداء رأيهم في دقة العبارات ومدى ارتباطها ببرنامج تعليم القراءة والكتابة في الصفوف الأولية. وتم تعديل الأداة مرة أخرى في ضوء بعض الملحوظات على المحتوى والصياغة، لتصبح جاهزة للتطبيق النهائي بعد الاطمئنان إلى حد كبير على صدقها. وقام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي، وكانت جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية مقبولة ودالة عند مستوى لا يقل عن (٠,٠١). وبعد التأكد من صدق الأداة، تمت تطبيقها على عينة استطلاعية من معلمي الصفوف الأولية وعددهم (٢٥) معلما، وأظهرت النتائج أن معامل الثبات لجميع مجالات الدراسة مقبول بدرجة كبيرة لإجراء هذه الدراسة، حيث بلغ (٠,٩٨).

الجداول التالية تبين نتائج صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ومعاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات الدراسة.

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه

(العينة الاستطلاعية: ن=٢٥)

المجال	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
مفهوم برنامج تدريس القراءة والكتابة وأهدافه	١	٠,٨٥٨١ ❖❖	٥	٠,٨٢٦٣ ❖❖
	٢	٠,٩٠١٨ ❖❖	٦	٠,٨٠٩١ ❖❖
	٣	٠,٧٨١٩ ❖❖	٧	٠,٨٨٩٠ ❖❖
	٤	٠,٨٣١٣ ❖❖	٨	٠,٧٢٧٥ ❖❖
تعليم التلاميذ كيفية القراءة	٩	٠,٨٠١٢ ❖❖	١١	٠,٨٦٥٩ ❖❖
	١٠	٠,٩٢٨٥ ❖❖	١٢	٠,٨٩٠٢ ❖❖
تعليم التلاميذ كيفية الكتابة	١٣	٠,٧٤٣٧ ❖❖	١٦	٠,٨٢٧٥ ❖❖
	١٤	٠,٨٤٠٢ ❖❖	١٧	٠,٦٧٥٤ ❖❖
	١٥	٠,٨٨٣٣ ❖❖		
طرق التدريس واستراتيجياته	١٨	٠,٧٦٤٤ ❖❖	٢٢	٠,٧٧٨٤ ❖❖
	١٩	٠,٧٠٨٠ ❖❖	٢٣	٠,٧٢٨٣ ❖❖
	٢٠	٠,٧٣٨٧ ❖❖	٢٤	٠,٧٩٨٢ ❖❖
	٢١	٠,٤٩٥٦ ❖		
تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة	٢٥	٠,٨٨٨٨ ❖❖	٢٧	٠,٨٨٥٨ ❖❖
	٢٦	٠,٧٥٥٧ ❖❖	٢٨	٠,٨٥٧٠ ❖❖
الوسائل والمواد التعليمية المساندة	٢٩	٠,٨٦١٤ ❖❖	٣١	٠,٨٧٤٥ ❖❖
	٣٠	٠,٨٧٣٨ ❖❖	٣٢	٠,٩٠٣٤ ❖❖
الأنشطة والتطبيقات الصفية وغير الصفية والتدخل المبكر	٣٣	٠,٨٩٦١ ❖❖	٣٦	٠,٨٩٣٠ ❖❖
	٣٤	٠,٨٢٨٤ ❖❖	٣٧	٠,٨٤٩٤ ❖❖

المجال	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	٣٥	❖❖٠,٩٣٩٣	٣٨	❖❖٠,٧٨٢٣
التنمية المهنية والاتصال الفعال للمعلمين	٣٩	❖❖٠,٧٥٤٩	٤١	❖❖٠,٨٩٤٣
	٤٠	❖❖٠,٨٠٧٦	٤٢	❖❖٠,٩٠٢٤

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

(العينة الاستطلاعية: ن=٢٥)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	❖❖٠,٨٢٥٢	١٥	❖❖٠,٨٥٢٩	٢٩	❖❖٠,٧١٩٩
٢	❖❖٠,٨٠٢٩	١٦	❖❖٠,٨٢٤٢	٣٠	❖❖٠,٧٤٦٤
٣	❖❖٠,٦٥٠٩	١٧	❖٠,٤٨٨٧	٣١	❖❖٠,٧٣٩٨
٤	❖❖٠,٩٠١٠	١٨	❖❖٠,٧٤٨٠	٣٢	❖❖٠,٧٥٩٦
٥	❖❖٠,٧٥٠١	١٩	❖❖٠,٦٧٨٣	٣٣	❖❖٠,٧٥٧٨
٦	❖❖٠,٧٤٦٧	٢٠	❖❖٠,٦٢٧٧	٣٤	❖❖٠,٨٣٢٥
٧	❖❖٠,٧٧١١	٢١	❖٠,٤٩٠٦	٣٥	❖❖٠,٨٦٤٨
٨	❖❖٠,٧١٠٩	٢٢	❖❖٠,٧٤٣١	٣٦	❖❖٠,٧٧٩٧
٩	❖❖٠,٦٣٩٣	٢٣	❖❖٠,٦٩٣٨	٣٧	❖❖٠,٧٢٥٩
١٠	❖❖٠,٨٣٩٢	٢٤	❖❖٠,٨٢٦٢	٣٨	❖❖٠,٧٥٦٦
١١	❖❖٠,٨٤٧١	٢٥	❖❖٠,٧٤٠٦	٣٩	❖❖٠,٥٦٧٥
١٢	❖❖٠,٨٢٧٤	٢٦	❖❖٠,٦٥٤٥	٤٠	❖❖٠,٧٩٢٥

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١٣	❖❖٠,٦٦٦١	٢٧	❖❖٠,٧١٤٧	٤١	❖❖٠,٨٠١٤
١٤	❖❖٠,٦٢٧٦	٢٨	❖❖٠,٧٨٩٣	٤٢	❖❖٠,٧٦٣٣

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للمجالات

(العينة الاستطلاعية: ن=٢٥)

المجال	معامل الارتباط
مفهوم برنامج تدريس القراءة والكتابة وأهدافه	❖❖٠,٨٩٧٥
تعليم التلاميذ كيفية القراءة	❖❖٠,٨٤٦٧
تعليم التلاميذ كيفية الكتابة	❖❖٠,٨٧٠٢
طرق التدريس واستراتيجياته	❖❖٠,٩٢٦٤
تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة	❖❖٠,٨٥٧٣
الوسائل والمواد التعليمية المساندة	❖❖٠,٨٤٤٥
الأنشطة والتطبيقات الصفية وغير الصفية والتدخل المبكر	❖❖٠,٨٧٦٧
التنمية المهنية والاتصال الفعال للمعلمين	❖❖٠,٨٨٥٥

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٥) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات الدراسة

(العينة الاستطلاعية: ن=٢٥)

المجال	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
مفهوم برنامج تدريس القراءة والكتابة وأهدافه	٨	٠,٩٢
تعليم التلاميذ كيفية القراءة	٤	٠,٩٣

المجال	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
تعليم التلاميذ كيفية الكتابة	٥	٠,٧٩
طرق التدريس واستراتيجياته	٧	٠,٨٥
تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة	٤	٠,٨٦
الوسائل والمواد التعليمية المساندة	٤	٠,٩٠
الأنشطة والتطبيقات الصفية وغير الصفية والتدخل المبكر	٦	٠,٩٠
التنمية المهنية والاتصال الفعال للمعلمين	٤	٠,٨٧
الثبات الكلي للاستبانة	**٤٢**	**٠,٩٨**

المعالجة الإحصائية:

لمعرفة درجة تحقق كل عنصر من عناصر برنامج تعليم القراءة والكتابة في الصفوف الأولية في مدارس مدينة الرياض فقد تم أساليب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات العامة، وكذلك تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المجموعات. كما استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود السؤال، حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (كبيرة=٤، متوسطة=٣، ضعيفة=٢، غير متحقق=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤- ١) ÷ ٤ = ٠,٧٥

جدول رقم (٦) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات
كبيرة	٤,٠٠ — ٣,٢٦
متوسطة	٣,٢٥ — ٢,٥١
ضعيفة	٢,٥٠ — ١,٧٦
غير متحقق	١,٧٥ — ١,٠٠

أهم النتائج:

السؤال الأول: ما المبادئ الأساسية للبرنامج الفاعل لتدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية؟

مبادئ تدريس القراءة والكتابة التي سيتم التطرق لها في الإجابة عن هذا السؤال هي مؤشرات عامة تعتمد بشكل رئيس على نتائج البحوث والدراسات في حقل تدريس القراءة والكتابة (Heilman and others, 2001; Tompkins, 1997; Burns and others, 1996; Slavin, Robert E, and others, 2010; Gunning, 1996; Norton, 1997).

وكذلك على الملاحظة والمشاهدة المباشرة والميدانية لطرق تدريس القراءة وأساليبه في المرحلة الابتدائية. وهذه المبادئ ليست شاملة لكل ما يتعلق بتدريس القراءة، وإنما هي عموميات يختلف تناولها والتركيز عليها من مؤلف إلى آخر. ومن المفيد معرفة أن تعلّم القراءة يتوقف على نفس مبادئ التعلم العامة، خصوصا مبادئ التعلّم العقلية مثل الاستناد إلى الخبرات السابقة، ووضوح الهدف ودوافع التعلم، ومدى صعوبة المهام المنجزة، وجودة التدريس، وغيرها. ويمكن أن تكون هذه المبادئ دليلا أو قائدا لسلوك معلم القراءة والكتابة داخل الفصل وخارجه. ويجب أن تستند مبادئ تدريس القراءة والكتابة على أفضل معرفة ممكنة في علم النفس العام والتربوي، وتخطيط المناهج، ودراسات نمو الطفل وتطوره، وكذلك أبحاث ومستجدات القراءة، مع ضرورة مراعاة جميع جوانب النمو والتطور البشري بما في ذلك الجانب العقلي والاجتماعي والنفسي والعاطفي. وهذه المبادئ وغيرها تؤسس لمفهوم ومحتويات برنامج تدريس القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، ويجب أخذها في الاعتبار عند تطوير مناهج القراءة والكتابة، وتوجيه المعلمين والمشرفين التربويين إلى مراعاتها في عملية التدريس الشاملة للقراءة والكتابة. وفيما يلي عرض لأهم مبادئ برنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية.

١ - القراءة والكتابة عمليات لغوية.

ينبغي أن يفهم المعلمون العلاقات بين القراءة والكتابة، ولغة الأطفال الشفهية. فلغة الأطفال الشفهية تعكس تجارب الأطفال مع الأشياء والأفكار والعلاقات، وكذلك تفاعلهم مع عالمهم. وقد كُتب الكثير عن ما يجلبه الأطفال إلى المدرسة، وعن دور المدرسة في بناء قدرات كل طفل. وينبغي أن يساعد المعلمون الأطفال على نقل خلفيتهم اللغوية إلى القراءة والكتابة في المدرسة بشكل مباشر.

وقد أوضحت الدراسات الحديثة أنّ التجارب والخبرات، التي تعزز النجاح في القراءة، تقع قبل فترة طويلة من بدء الطفل مراحل الدراسة الرسمية. فعلى سبيل المثال، يستطيع كثير من الأطفال، قبل بدء المدرسة، التعرف على الحروف الهجائية، وتحديد أسماء العلامات التجارية، واستخدام الكتب على نحو سليم، وإعادة حكْي قصصهم المفضلة، كلها، أو أجزاء منها. كما يظهر كثير من الأطفال معرفة باللغة المكتوبة والغرض من الاتصال. وقد ينقش الأطفال (يكتبون) حروفا وقصصاً، ويقرأون نصوصاً على غيرهم، وينشئون أشكالاً مشابهة للحروف. إضافة إلى ذلك، يظهر الأطفال غالبا فهماً للقصص، ويستخدمون القصص في جلب معانٍ فيها لألعابهم. وتدل هذه السلوكيات على أن فهم اللغة، الذي يمكن أن يشكل أساساً لتعليم فاعل للقراءة والكتابة.

٢ - تعلّم القراءة والكتابة عملية نموّ مستمرة.

تسير القراءة والكتابة في عملية نمو وتطوّر مستمرة. ومع نمو خلفيات الأطفال المتعلقة بالخبرات والمفاهيم الجديدة تنمو قدراتهم على التفاعل مع النص، وتحصيل المعلومات الجديدة؛ ولهذا، فإن قدرات القراءة والكتابة تتوسع على نحو مستمر. وتعبيراً عن الاعتقاد بأن القراءة عملية نموّ، يمر بموجبها الأطفال خلال مراحل مختلفة بطريقة منظمة ومتنبأ بها، اقترح عدد كبير من المؤلفين مراحل عدة من مراحل تطور القراءة، يمر بها الأطفال في أثناء تعلمهم القراءة والكتابة. ولأهمية معرفة مراحل تطور عملية القراءة في فهم عناصر برنامج

تدريس القراءة والكتابة، والتكامل بين تلك العناصر، فسيتم الإشارة إليها بإيجاز، وذلك على النحو الآتي: (Norton, 1997; Gunning, 1996).

المرحلة الأولى: مرحلة نشوء تعلم القراءة Emergent Literacy (من سن الولادة حتى ٥ سنوات). في هذه المرحلة، ينتقل الأطفال من التعلم، الذي يعتمد في المقام الأول على الاتصالات الحسية المباشرة والاستخدام المادي، إلى نوع من الإدراك لتشكيل مفاهيم محسوسة. وفي نهاية هذه المرحلة تنمو اللغة نمواً سريعاً؛ ومن ثم يكون الأطفال قادرين على قراءة اللافتات والملصقات التعريفية، ويمكنهم الكتابة في شكل (شخبطات). ومن العوامل التي تؤثر في الاستعداد للقراءة في هذه المرحلة: الذكاء، والحالة الصحية البدنية، والقدرة على السمع، ونمو اللغة، والقدرة على الإدراك، والخبرات المكتسبة، والتكيف الاجتماعي والعاطفي.

المرحلة الثانية: بداية القراءة Beginning Reading (من الحضانة إلى الصف الأول الابتدائي). في هذه المرحلة، يستطيع التلاميذ التعامل مع الأشياء والأفكار المجردة، ولكنهم يواجهون صعوبة في مبادئ الفهم العام لتلك الأفكار. ومن السمات الرئيسية لهذه المرحلة، تطور فهم مبدأ أبجدية الحروف، حيث يبدأ التلاميذ استخدام معرفتهم بالعلاقات بين الحروف والأصوات والسياق، لفك رموز الكلمات المكتوبة.

المرحلة الثالثة: نمو الاستقلالية Growing Independence (من الصف الثاني إلى الصف الثالث). في هذه المرحلة، وبفضل التعرف على الأصوات والكلمات المرئية، تصبح عملية فك رموز الكلمات عملية آلية، ويبدأ التلاميذ التركيز على المعنى. ومن ثم، يتوجب على المعلمين تحبيب التلاميذ في القراءة وتقديم بعض القصص والكتب البسيطة لقراءتها وتطوير العلاقة بين الكلمات ومعانيها. ويتوقع أن تصبح القراءة في هذه المرحلة واحدة من الأنشطة المفضلة لدى التلاميذ، مع مواجهة بعض الصعوبات في القراءة وفي تفسير سبب

حبهم لمجموعة مختارة من مواد القراءة. ومع انتقال التلاميذ إلى الصف الثالث الابتدائي تبدأ مواد القراءة في الصعوبة حيث تكون الجمل أطول، وأشد تعقيدا، وأكثر عمقا في المعاني.

المرحلة الرابعة: القراءة من أجل التعلم Reading to Learn (من الصف الرابع إلى الصف السادس). مع تطور لغة الطفل، ودخوله مرحلة القراءة من أجل التعلم، يبدأ التلميذ التركيز في نصوص المعلومات، وتطبيق مهارات الفهم التي تعلمها، وتوسيع تلك المهارات على مواد دراسية جديدة وفي تخصصات مختلفة مثل العلوم الاجتماعية والرياضيات وغيرها. ولهذا، ينبغي على المعلم تزويد التلاميذ بمفاهيم ومهارات جديدة في مجالات وتخصصات مختلفة، لاحتياج التلاميذ في هذه المرحلة إلى استكشاف العالم من حولهم، واستيعاب بعض المفاهيم العلمية حين يقرؤون موضوعات مختلفة. وفي هذه المرحلة، كذلك، تكون مادة القراءة أطول وأكثر تعقيداً، كما لا يتعين على التلاميذ فيها فهْم المادة فحسب، بل ينبغي أن يكونوا قادرين على تنفيذ مجموعة معقدة من التوجيهات، أو تشكيل خرائط ذهنية للمفاهيم الجديدة التي تعلموها.

المرحلة الخامسة: القراءة المجردة Abstract Reading (من الصف الأول المتوسط وما بعده). يدخل التلاميذ، الذين تتراوح أعمارهم بين الحادية عشرة والرابعة عشرة عادة، مرحلة العمليات الشكلية التي يفكرون فيها تفكيراً مجرداً. وتعد هذه المرحلة مرحلة حرجة، حيث يبلغ فيها التلاميذ مرحلة النضج، ويبدؤون في التفكير المجرد ويفهمون المبادئ التنظيمية الكامنة. وفي هذه المرحلة، ينبغي أن يكون التلاميذ قادرين على وضع افتراضات ومراعاة وجهات نظر متعددة؛ كما تصبح عمليات تقييم القراءات أكثر وضوحاً وتعكس اهتمامات التلاميذ وآراءهم. وفي هذه المرحلة، يتعرض التلاميذ إلى نصوص أكثر طولا وعمقا في المعاني والمفاهيم المجردة، ويربطون ما تعلموه من مهارات دراسية في تذليل الصعوبات القرائية التي تواجههم عادة في الفهم والاستيعاب.

من جهة أخرى، فإن عملية الكتابة تتكون من عمليات التفكير والتأليف التي يختارها الكاتب بعناية. وبهذا يتعلم التلاميذ أن الكتابة عملية مكررة المراحل. فهناك مرحلة التفكير، التي تسبق الكتابة، ثم مرحلة التسويد (الصياغة الأولية)، ثم مرحلة التنقيح، ثم مرحلة ما بعد الكتابة، التي تختلف باختلاف الجمهور المخاطب بهذه الكتابة. (Reading/ Language Arts Framework for California Public Schools, 1999)

٣- القراءة والكتابة عمليتان متداخلتان ومتفاعلتان، وينبغي أن يستفيد تعليم القراءة والكتابة من هذه العلاقة.

ركزت البحوث الحديثة على العلاقة الوثيقة بين القراءة والكتابة؛ فكلاهما عمليتا اتصال، تنطويان على تفاعل الأفكار وفهمها. وتتحسن قدرات الكتابة مع تطور مختلف قدرات القراءة، مثل معرفة كيفية بناء القصص والقدرة على استخدام المعارف القديمة في إنشاء معانٍ جديدة، ومهارات فك الرموز، ومعرفة معاني الكلمات. وعلى نحو مماثل، تستفيد قدرات الأطفال على القراءة من المهارات المستخدمة في عملية الكتابة، مثل القدرات على تعديل فكر المرء ما يجعله يحذف بعض المعلومات أو يضيف أخرى، والتنبؤ بالأفكار المكتوبة والتخطيط لها، وتلخيص المعلومات.

٤- يجب على المعلمين مراعاة تحقيق أهداف برنامج القراءة.

في أي برنامج من برامج تدريس القراءة، يتعين على المعلمين معرفة الأهداف المراد تحقيقها من البرنامج تحديداً. وهذا يتطلب منهم تحديد الأهداف والمقاصد العامة بدقة. وتُحدد هذه الأهداف والمقاصد، في بعض الأحيان، على مستوى مبنى معين أو على أساس نظام مدرسة محددة؛ ومن ثم، تُدون في دليل يسمّى "دليل المنهج الدراسي". وتحتوي أهداف برنامج القراءة ومقاصده على بياناتٍ، تحدد ما يريد المعلم من التلاميذ أن يتعلموه في القراءة، بصفة عامة، مثل القدرة على القراءة النقدية؛ كما تحتوي على بيانات محددة عن المتوقع منهم، من حيث إتقان مهارات القراءة.

وينبغي تحقيق الأهداف الآتية في "منهج القراءة":

- تطوير مهارات القراءة لدى التلاميذ، ومساعدتهم على تطوير الإحساس بعملية القراءة.
- مساعدة التلاميذ على القراءة مع الفهم العام، ومساعدتهم على أن يكون قراء مستقلين وفاعلين.
- مساعدة التلاميذ على أن يكون قراء استراتيجيين، ومعرفة كيف ومتى يستخدمون الاستراتيجيات المختلفة، ولاسيما في فك الرموز والفهم.
- مساعدة التلاميذ على تقييم ما يقرؤونه والحكم عليه.
- مساعدة التلاميذ على التعبير عن أنفسهم بصورة فعالة، سواء أكان في أشكال شفهية أم مكتوبة.
- مساعدة التلاميذ على التعرف على قدر كبير من معارف المحتوى.

٥- يجب أن يراعي المعلمون عملية تعلم القراءة، والقراءة من أجل الفهم.

يركز برنامج القراءة في الصفوف الأولية على تعليم التلاميذ كيفية القراءة. وتنطوي عملية تعلّم القراءة على علاقة متداخلة بين مجالين واسعين، هما: (١) التعرف على الكلمة Word Identification و(٢) الفهم Comprehension. والتعرف على الكلمة هو عملية فك الرموز المكتوبة؛ أما الفهم، فهو عملية تنطوي على فهم الأفكار المعبّر عنها في النص (أو النص المفكوكة رموزه) والتفاعل معها. ومن ثم، فإن من الواضح أن القدرة على التعرف على الكلمات ضرورية من أجل فهمها. وحتى يبرع القارئ في التعرف على الكلمات، لا بد له من استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات. وفيما يلي شرح موجز لمجالي تعلم القراءة وهما: التعرف على الكلمة، والفهم.

وتساعد استراتيجيات التعرف على الكلمات القارئ على التعرف على الكلمات المكتوبة. وتشمل هذه الاستراتيجيات مهاما متعددة أهمها: الحصيلة اللغوية الأساسية

(الكلمات التي يتعرف عليها القارئ ويفهمها بشكل فوري)، الصوتيات (العلاقة بين الحرف والصوت)، التحليل البنيوي للكلمة (معرفة التغيير الناتج عن إضافة النهايات والبادئات واللواحق الإعرابية والجمع بين جذور الكلمات)، التحليل السياقي (معرفة معاني الكلمات، وكيفية استخدامها في سياق الجمل أو القطع)، المعاجم (للمساعدة في البحث عن كلمة معينة، وتحديد طريقة نطقها، واختيار المعنى الصحيح لها في السياق الواردة فيه).

من جهة أخرى، يتمثل الهدف النهائي من تعليم القراءة في تشجيع التلاميذ على فهم النص المكتوب؛ فالقراءة عملية ديناميكية، تتطلب اتصالاً فاعلاً هادفاً بين الكاتب والقارئ؛ ومن ثم فإن القراءة من دون الوصول إلى المعنى تبدو عملية غير مُرضية وغير منطقية. لذا، ينبغي أن يعمل برنامج القراءة في الصفوف الأولية على تعزيز قدرة التلاميذ على الفهْم. وتعد الأسئلة التي يحددها المعلم الطريقة الأكثر شيوعاً لتعلم الفهم والاستيعاب؛ فيجب على المعلم أن يحدد الأسئلة بدقة، حتى يتمكن التلاميذ من تحديد هدف مفيد من القراءة، وفهم النص فهما متكاملاً.

٦- يجب على المعلمين مراعاة احتياجات المتعلمين.

يشتمل هذا الجانب من برنامج تدريس القراءة على خصائص التلاميذ، التي تجب مراعاتها في وضع الخطط التعليمية، والإجراءات التي يتعين على المعلم استخدامها للحصول على معلومات معينة عن قراءة كل طفل، من أجل تطوير البرنامج. ومن الخصائص التي تجب مراعاتها في وضع الخطط التعليمية، خلفية المتعلم، واهتماماته، وسلوكياته، وتطور اللغة لديه، وقدرته على القراءة، وأسلوب التعلم العام لديه.

٧- ينبغي أن يقود تدريس التلاميذ القراءة إلى أن يدركوا أنّ القراءة عملية مفيدة ونشطة وتقوم على استراتيجيات متنوعة.

القراءة أكثر من مجرد عملية ميكانيكية؛ ويجب أن يكون ناتج التفاعل مع اللغة المكتوبة، هو القدرة على الفهم. فالقراءة تنطوي على التلقائية (القدرة على فك رموز

الكلمات بأقل مجهود)، ومجموعة من العوامل الأخرى، مثل النص والقارئ والسياق. ولا بد أن يكون القارئ "نشطاً"، أيْ عليه أن يستخدم كافة الموارد المتاحة لبناء المعنى من النص. وتنطوي القراءة على التفاعل بين عوامل عدة، منها عوامل تتعلق بالنص، وعوامل تتعلق بالمعرفة المكتسبة؛ فضلاً عن البيئة الاجتماعية التي تجري فيها القراءة. إضافة إلى ذلك، يستعمل القارئ الناجح استراتيجيات قراءة متنوعة، في الوقت المناسب، وعلى جرعات مناسبة للفهم؛ ومن ثم، يصبح التلميذ قارئاً " استراتيجيا" أو "مرناً". فالقارئ المرن هو الذي يختار من بين مجموعة مختلفة من الاستراتيجيات ما يحقق أغراضه في فهم النص.

٨- في بداية عملية التعلم، يجب أن يحصِّل التلاميذ طرقاً للتعرف على الكلمات.

تتطلب تنمية الاستقلال في القراءة طرقاً للتعرف على الكلمات، والتفاعل مع النص، وبناء المعنى. وسواء أكان ذلك عن طريق الاستفادة من مؤشرات خاصة عن تحليل التهجئة، في المساعدة على النطق، أم النظر في أجزاء من بنية الكلمة، أم عن طريق النظر في السياق الذي تظهر فيه الكلمة، فيجب على التلميذ تطوير وسيلة ما للتعرف على (أو فك رموز) أشكال الكلمات المكتوبة. وأفضل طريقة لتعليم هذه المؤشرات وممارستها، هو تعلّمها وممارستها في سياق جُمل و/أو نصوص كاملة، وليس على نحو معزول. ومن ثمّ، يتعلم التلاميذ فكّ الرموز في سياق قراءة واقعية أو في سياق عملية القراءة الكاملة. ولا يتنافى هذا المبدأ مع ما ورد آنفاً من أن التلميذ ينبغي أن يرى القراءة عمليةً نشطة، للوصول إلى المعنى.

٩- يجب على المعلمين مراعاة قدرات التلاميذ للتفكير في الأفكار المكتوبة وتقييمها تقييماً نقدياً.

يعدّ فك رموز التعلم والفهم الأساسي من العناصر المهمة؛ ولكنهما غير كافيين في عالم اليوم؛ إذ يجب أن يفهم التلاميذ كيف يتفاعلون مع الأفكار، على مستوى أعلى من المستوى الأساسي. ويمكن للقارئ الناجح جمع الأفكار ومقارنتها أو إنشائها وتحليلها

وتقييمها تقييماً نقدياً، لزيادة معارفه. ويمكن للمعلم استخدام مواد أدبية جيدة بطرق متعددة، واستراتيجيات تعليمية فاعلة (مثل استخدام المجموعات التعاونية) لمساعدة الأطفال، على استعمال مهارات القراءة والكتابة وتحقيق أهدافهم الخاصة.

١٠- يعتمد تعليم القراءة والكتابة المناسب على التقويم المستمر لكل نقطة من نقاط القوة والضعف في القراءة لدى التلاميذ.

تأتي قدرة المعلم على تقويم احتياجات التلاميذ في قلب التعليم الفعّال؛ فيتخذ معلم القراءة الناجح القرارات التعليمية، بناءً على معلومات التقويم. ويتمثل السبيل إلى التقويم الصحيح لتقدم التلاميذ في القراءة، في الحصول على معلومات من مصادر متعددة، رسمية وغير رسمية. وينبغي أن يضمن المعلم أن تشمل عملية التقويم جوانب العملية التعليمية كلها، بما في ذلك قرارات التعيين المبدئية بضبط التدريس اليومي، بناءً على ما تم في درس الأمس.

ومن الطرق المناسبة لتقويم القراءة والكتابة في مرحلة الصفوف المبكرة، التقويم الواقعي أو الحقيقي Authentic Assessment، الذي يفحص فيه المعلم العمليات التي يستخدمها التلميذ في القراءة والكتابة، والأعمال أو المنتجات التي ينتجها القارئ أو الكاتب، مثل المقالات أو القصص أو المشروعات الكتابية القصيرة أو العبارات اللغوية الشائعة. والهدف من التقويم داخل الفصل هو إصلاح العملية التعليمية والتأثير فيها؛ فمن خلال التقويم الواقعي، يتعرف المعلم على طلابه وعلى نفسه كمعلم وعلى البرنامج التعليمي. وبما أن الهدف من القراءة هو الفهم، فمن المهم، بشكل خاص، أن يتأكد المعلم من فهم التلاميذ ما يقرأون. والطريقة التقليدية للتأكد من فهم التلاميذ هي طرح الأسئلة؛ ولكن ثمة طرق أخرى أكثر واقعية لتقويم الفهم، مثل إعادة سرد القصص، ورصد سجلات القراءة.

١١- ربما تنجح طريقة تدريس ما مع بعض التلاميذ، أكثر من نجاحها مع آخرين.

يمكن استخدام طرق عديدة لتدريس القراءة والكتابة على نحو فعّال. أما استخدام طريقة واحدة فقط، واستبعاد الطرق الأخرى، فيجعل من الصعب ضبط التعليم وفق احتياجات التلاميذ الفردية؛ فلا بدّ من أن تكون الاختلافات بين التلاميذ عاملاً أساسياً في تعليم القراءة والكتابة؛ فتعليم القراءة والكتابة الفعال هو الذي يلبي احتياجات كل تلميذ على حده.

١٢- التحفيز والدافعية يسهمان في تطوير القراءة والكتابة.

يعد التحفيز سمة مهمة من سمات تحصيل القراءة والكتابة، وربط القيمة بالقراءة والكتابة؛ فالتلاميذ الذين يتلقون تحفيزاً على القراءة والكتابة من أجل الدراسة والمتعة يصبحون قراءً وكتاباً في مستوى أفضل من غيرهم؛ لأنه كلما ازدادت قراءة التلميذ وكتابته تحسّن مستواه في القراءة والكتابة. والمعلمون، الذين يستخدمون استراتيجيات تعزز مستويات مشاركة التلاميذ، وتوفر سلسلة واسعة من الأنشطة الهادفة للقراءة والكتابة، يشجعون على نمو اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو القراءة والكتابة وتطويرهما.

ويشير قامبريل وآخرون (Gambrell et al., 1996) إلى أن المعلمين في أمريكا يشددون على أن خلق الدافعية للقراءة من أهم القضايا المحورية في مجال تنمية حب القراءة لدى التلاميذ، وهي في الوقت نفسه قلب المشكلات التي يواجهونها في التعامل اليومي معهم. وهناك عدد من الدراسات والأبحاث التي تشير إلى العلاقة الوثيقة بين مستوى الدافعية والقراءة والإنجاز، وتشير نتائج هذه الدراسات إلى أن الحاجة ماسة لتطوير وعينا وفهمنا بكيفية اكتساب التلاميذ للدافعية؛ وذلك من أجل إيجاد القارئ المنهمك في القراءة Engaged Reader (المرجع السابق).

ويتضح مما سبق أن للدافعية للقراءة دوراً حيوياً في ميول واتجاهات التلاميذ نحو القراءة والإقبال عليها. لذا، فهي تمثل محوراً أساسياً في برنامج تعليم القراءة في المرحلة

الابتدائية، مما يزيد من مسؤولية معلمي القراءة واللغة على العناية بالعوامل التي تؤثر في مستوى دافعية التلاميذ للقراءة، والعمل على قياسها وتوظيف الاستراتيجيات المناسبة لتعزيزها.

١٣- المعلم مفتاح تعليم القراءة والكتابة الناجح.

لا توصي نتائج البحوث بانتهاج طريقة معينة، أو استخدام مواد بعينها للقراءة والكتابة؛ فالمعلم هو أحد المتغيرات الرئيسة، التي تحدد مدة فاعلية تعليم القراءة. وقد حددت بحوث عديدة ممارسات تعليمية لمعلمي القراءة الناجحين، منها: التقييم المستمر لتطور التلاميذ في القراءة والكتابة، وبنية واتجاه تعلم التلاميذ، وتوفير الفرص لممارسة واستعمال المهارات في سياق مفيد، والمحافظة على مستوى عالٍ من مشاركة التلاميذ في عملية التعلّم.

١٤- ينبغي أن يلبي المعلمون حاجات التلاميذ الاستثنائيين في تعليم القراءة والكتابة في الصفوف الدراسية العادية.

يحتاج الأطفال الاستثنائيون (ذوو الاحتياجات الخاصة بما في ذلك الموهوبون) إلى تعليمٍ للقراءة والكتابة على نحوٍ يختلف عمّا يوجد، عادة، في معظم الفصول الدراسية. ويكون تعليم القراءة والكتابة أكثر فاعلية، عموماً، حين يقبل المعلم ويستوعب فروق الأطفال الاستثنائيين، بدلاً من إرغامهم على التكيّف مع متطلبات التعليم.

١٥- يجب أن يكون المعلم قادراً على إنشاء بيئة مشجعة على التعليم، وإدارتها والمحافظة عليها.

يُعدّ تعليم الأطفال ما يحتاجون معرفته، وتطوير قدراتهم على القراءة والكتابة، مهمة شاقة؛ وأهم من التركيز على صغر مجموعات التلاميذ وإدارة الفصل. وأوضحت الدراسات المتعلقة بتعليم القراءة، أن المعلمين الناجحين يتقنون تنظيم الفصول وإدارتها.

ويمكن أن تساعد إدارة التعليم الجماعي والتخطيط له ومتابعة تقدم التلميذ فيه، المعلم على التعامل مع منظومة واسعة من قدرات التلاميذ.

١٦- يجب على المعلمين تحديد إجراءات التدريس بدقة.

يشتمل الجزء المتعلق بإجراءات التدريس من برنامج القراءة والكتابة على التعرف على الطريقة التي ينظم بها المعلم عملية التدريس، ويدير البرنامج ويعلّم القراءة والكتابة. ويرتبط قرار التدريس ارتباطاً وثيقاً بأهداف البرنامج واحتياجات المتعلمين. ولا تتحدد إجراءات التدريس، بشكل دقيق، إلا بعد أن يتم التعرف على التلاميذ المستهدفين.

١٧- تنوع موارد التدريس يساعد على تحقيق أهداف برنامج القراءة والكتابة.

تعد الموارد مثل: الكتب والألعاب والسجلات والأفلام والأشرطة وغيرها، من العناصر المهمة لنجاح تحقيق أهداف برنامج القراءة والكتابة. فإذا حدد المعلم أهداف البرنامج، وحدد احتياجات المتعلمين في ضوء تلك الأهداف، أمكن اختيار الموارد اللازمة لتنفيذ إجراءات التدريس المناسبة، التي جرى تحديدها. ويعمد كثير من المعلمين باختيار أو شراء الموارد اللازمة قبل التعرف على احتياجات المتعلمين وبناء إجراءات التدريس ومن ثم محاولة العمل على أن تكون مناسبة للمتعلمين، وهذا –لاشك- تصرف خاطئ. وإذا حصل هذا التصرف فإنه في الحقيقة لا يوجد برنامج للقراءة منظم أو مخطط له، وإنما توجد فقط مجموعة من الموارد غير المترابطة التي لا تحقق أهدافا محددة ومخطط لها بعناية.

١٨- يجب أن يبرم معلمو القراءة والكتابة شراكات مع المنزل والمجتمع، لتعزيز نمو القراءة والكتابة.

لا شك أن المعلمين لا يستطيعون إكمال مهمة تعليم التلاميذ وحدهم. ولا بد لهم من تأسيس علاقة تعاون مع أولياء الأمور والمجتمع كله، من أجل الوصول إلى برنامج ناجح للقراءة والكتابة؛ إذ يعد أولياء الأمور- وهم معلمو الطفل الأُوَل- في وضع فريد،

يمكنهم من تقديم تجارب مهمة عن تعليم القراءة والكتابة لأطفالهم. وينبغي على المعلمين التواصل مع أولياء الأمور، وأن ينقلوا إليهم ما يعرفونه عن تطوير القراءة، وكيفية تعليم القراءة، وخاصة كيف يساعد أولياء الأمور في تعليم القراءة.

وقد أوصت هيئة القراءة بطريقتين يمكن أن تساعدا أولياء الأمور في تنمية القراءة لدى أطفالهم، هما:

- أن يقرأ أولياء الأمور على الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وأن يعلموهم، بطرق غير رسمية، القراءة والكتابة؛ فالقراءة للأطفال، وتناول القصص والتجارب ومناقشتها معهم، ومساعدتهم، بلمسات خفيفة، على تعلم الحروف والكلمات، ممارسات لا تنفك عن النجاح في القراءة.
- أن يساعد أولياء الأمور أطفالهم في عمر المدرسة على مواصلة النمو والتطور كقرّاء. كما يتابع أولياء أمور الأطفال، الذين يصبحون قراءً ناجحين، تقدم أطفالهم في المدرسة، ويشاركون في برامجهم المدرسية، ويساعدونهم في أداء الواجبات المنزلية، ويشترون لهم الكتب أو يصحبونهم إلى المكتبات، ويشجعونهم على القراءة في وقت الفراغ، ويضعون قيوداً مناسبة على أنشطتهم الأخرى، مثل مشاهدة التلفاز.

١٩- أهمية استخدام اختيارات أدبية كاملة في برنامج القراءة والكتابة.

يجب أن تكون المادة الأدبية الجيدة، بكافة أنواعها، جزءا لا يتجزأ من برنامج فنون لغة القراءة اليومية. ويحتاج التلاميذ إلى التعرّض لقراءة قصص، أو كتب كاملة، لتطوير مهاراتهم في القراءة. أما قراءة كلمات أو جُمل أو فقرات معزولة، فلا يمنحهم الفرصة لتحقيق الاستفادة القصوى من معارفهم باللغة وبتركيب القصة؛ كما أن قراءة اللغة المفرطة في البساطة يقلّل فرص استخدام خبرات الأطفال باللغة، ويضعف اهتمامهم بقراءة المادة. وتشمل المقطوعات الأدبية الكاملة التي يمكن أن يقرأها التلاميذ: كتابات التلاميذ أنفسهم،

وكتابات أطفال آخرين، فضلا عن أعمال المؤلفين المنشورة. ويمكن استخدام أعمال كاملة من المواد الأدبية الجيدة أو نصوص حقيقية، كوسيلة أساسية لتعلّم عمليات القراءة، وتحقيق أهداف تعليمية متنوعة، منها: تعلّم المفردات اللغوية الأساسية، وفك رموز المعرفة، واستراتيجيات الفهم، ومهارات قراءة المحتوى واستراتيجياته، وقدرات التفكير الاستدلالي والنقدي؛ وتعزيز السعادة بالقراءة.

٢٠- القراءة جزء لا يتجزأ من جميع مجالات المحتوى، داخل البرنامج التعليمي.

يجب أن يراعي المعلمون علاقة القراءة بغيرها من المواد في مناهج المدارس الابتدائية؛ حيث توفر مجالات المناهج الدراسية، غالباً، تطبيقات للمهارات، التي تُدرس أثناء فترة القراءة. وتعد الكتب المدرسية في مجالات المحتوى المختلفة، غالباً هي الوسيلة الأساسية لنقل مفهوم المحتوى إلى التلاميذ. وتُستخدم، كذلك، القراءة التكميلية كثيراً، والتي تضم المواد التي وفرها المكتبات والمجلات والصحف. أما العجز عن قراءة هذه المواد وفهمها، فيعين فشل التلميذ في إتقان الأفكار المهمة التي تحتوي عليها مواد العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية والمواد الأخرى، التي يتألف منها المنهج الدراسي. ولهذا، يمكن أن يواجه التلاميذ ذوو المهارات الضعيفة في القراءة فشلاً في مواد دراسية أخرى، بسبب كمّ القراءة الكبير، الذي تتطلبه، غالباً، هذه المواد. إضافة إلى ذلك، قد تستلزم الحاجة إلى كتابة التقارير، في مواد الدارسات الاجتماعية، أو العلوم، أو الصحة، أو في مواد أخرى، الكثير من مهارات القراءة والدراسة، مثل: تحديد مواقع المعلومات (باستخدام الترتيب الألفبائي والمعاجم)؛ وتنظيم المعلومات (التخليص، وتدوين الملاحظات، وإعداد الببلوغرافيا)؛ واستخدام المكتبة (استخدام فهارس البطاقات، وأرقام الاتصال، وأنظمة التصنيف، والمراجع، مثل الموسوعات والأطالس).

٢١- يجب أن يجد التلاميذ متعة في القراءة.

من الممكن أن تخرّج مدارسنا قراءً لا يقرأون؛ وهذا أمر شائع الحدوث اليوم؛ فالقراءة يمكن أن تكون وسيلة للتسلية، ويمكن أن تكون وسيلة لكسب المعلومات. ويمكن أن

يساعد المعلمون التلاميذ على حب القراءة، عن طريق قراءة القصص والقصائد عليهم يومياً، وتخصيص وقت منتظم للقراءة من أجل المتعة. ويستطيع المعلمون أن يوضحوا للأطفال أن القراءة نشاط ترفيهي جيد، عن طريق وصف المتعة التي يستمدونها شخصياً من القراءة في وقت فراغهم. وينبغي ألاّ تكون ضغوط الاختبارات والتقارير جزءاً من أوقات القراءة الترفيهية.

٢٢- ينبغي تعليم القراءة والكتابة بطريقة تسمح لكل طفل بتذوق النجاح.

ينبغي أن تؤخذ مرحلة تطوير معرفة الأطفال بالقراءة والكتابة في جميع الأنشطة التعليمية، في سائر الصفوف التعليمية. وينبغي على المعلمين مراعاة استعداد كلّ طفل للنشاط التعليمي، ليس عند بدء القراءة والكتابة فحسب، وإنما في المادة التعليمية، التي تشملها استراتيجيات اللغة كافة، على مستويات الصفوف الدراسية كافّة. وإذا لم يكن تطور القراءة والكتابة لدى الطفل كافياً للمهمة، فينبغي على المعلم تعديل المادة التعليمية حتى تنسجم مع مستوى التلميذ في القراءة والكتابة. وقد ينطوي هذا على تعليم يعِد الطفل لاستيعاب التعلم الجديد في تخزين المفاهيم.

ولا شك أن مطالبة الأطفال بقراءة مواد شديدة الصعوبة عليهم، أمرٌ من شأنه أن يضمن فشل عدد كبير منهم؛ لذا، ينبغي على المعلم أن يقدم للطفل المادة التعليمية، التي تتناسب مع مستوى تحصيله، بغض النظر عن صفّه الدراسي. وهناك قاعدة تشير إلى أن النجاح يولد النجاح. بمعنى أنه إذا أُسنِد إلى الطفل مهمة قراءة، يمكنه النجاح في إنجازها، فإنه يكتسب ثقة تحفزه على اقتحام مهام قراءة أخرى، وأن يؤديها على نحو إيجابي؛ إضافة إلى ذلك، أثبتت بعض الدراسات أنه إذا توقع المعلم نجاح التلميذ في القراءة، فسوف ينجح فعلاً.

٢٣- أهمية تشجيع التوجيه الذاتي والمراقبة الذاتية للقراءة.

القراء الجيدون هم الذين يوجهون قراءتهم، ويتخذون قراراتهم عن كيفية تناول نصوص بعينها، ويحددون السرعة المناسبة للقراءة، والهدف من القراءة، والخطوات الصحيحة لمعالجة الأخطاء. وحين يفعلون ذلك، فإنهم يستخدمون استراتيجيات ما وراء إدراكية.

السؤال الثاني:

ما درجة تحقق العناصر اللازمة لبرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن هذا السؤال سيتم استعراض نتائج العناصر اللازمة لبرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية ضمن كل مجال من المجالات الثمانية لمحاور أداة الدراسة، وصولا إلى النتيجة الإجمالية لجميع هذه المجالات لإعطاء حكم عام يعكس درجة تحقق العناصر من وجهة نظر معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية.

المجال الأول: مفهوم برنامج تدريس القراءة والكتابة وأهدافه:

جدول رقم (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة تحقق العناصر اللازمة لبرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في مجال مفهوم برنامج تدريس القراءة والكتابة وأهدافه

م	العناصر		درجة تحقق العنصر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق			
١	مفهوم "برنامج تدريس القراءة والكتابة" معروف ومتداول لدى معلمي القراءة في المرحلة الابتدائية.	ت	١٠٠	٦٥	٥	٤	٣,٥٠	٠,٦٧	١
		٪	٥٧,٥	٣٧,٤	٢,٩	٢,٣			
٢	أهداف برنامج تدريس القراءة والكتابة محددة بشكل واضح على مستوى كل صف دراسي.	ت	٧١	٨٢	١٨	٢	٣,٢٨	٠,٧٠	٤
		٪	٤١,٠	٤٧,٤	١٠,٤	١,٢			
٣	أهداف البرنامج تشمل جميع عناصر برنامج القراءة والكتابة في الصفوف الأولية.	ت	٧١	٨١	١٦	٤	٣,٢٧	٠,٧٣	٥
		٪	٤١,٣	٤٧,١	٩,٣	٢,٣			

م	العناصر		درجة تحقق العنصر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق			
٤	تستخدم أهداف البرنامج باستمرار من قبل المعلمين والإداريين لتقييم تعلّم التلاميذ القراءة والكتابة.	ت	٧٣	٧٠	٢٧	٣	٣,٢٣	٠,٧٧	٧
		٪	٤٢,٢	٤٠,٥	١٥,٦	١,٧			
٥	يقدم البرنامج تعليمات واضحة ومنهجية عن أولويات القراءة المهمة (التمييز الصوتي، الطلاقة، المفردات، الفهم).	ت	٦٨	٨٢	٢١	٢	٣,٢٥	٠,٧١	٦
		٪	٣٩,٣	٤٧,٤	١٢,١	١,٢			
٦	يؤكد البرنامج العلاقة الوثيقة بين القراءة والكتابة وتكاملهما من حيث التعلم والأداء.	ت	٨٣	٧٨	١٢	١	٣,٤٠	٠,٦٤	٢
		٪	٤٧,٧	٤٤,٨	٦,٩	٠,٦			
٧	يؤكد البرنامج على مبدأ تكامل اللغة ومهاراتها.	ت	٧٨	٧٧	١٢	٢	٣,٣٧	٠,٦٧	٣
		٪	٤٦,٢	٤٥,٦	٧,١	١,٢			

م	العناصر		درجة تحقق العنصر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق			
٨	توجه أهداف البرنامج المعلمين إلى كيفية تضمين مهارات التفكير وأنماط الذكاء المتعدد عند تدريس القراءة والكتابة.	ت	٥٧	٩٦	١٩	١	٣,٢١	٠,٦٥	٨
		٪	٣٢,٩	٥٥,٥	١١,٠	٠,٦			
المتوسط❖ العام للمجال							**٣,٣٢**		

❖ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يظهر الجدول السابق رقم (٧) أن مجال مفهوم برنامج تدريس القراءة والكتابة وأهدافه قد حظي بنسبة تحقيق (كبيرة)، وبمتوسط عام (٣,٣٢ من ٤). وتظهر النتائج أن مفهوم "برنامج تدريس القراءة والكتابة" معروف ومتداول لدى معلمي القراءة في المرحلة الابتدائية، وأن المعلمين يدركون أيضا بدرجة كبيرة العلاقة الوثيقة بين القراءة والكتابة وتكاملهما من حيث التعلم والأداء، لكنهم في المقابل لا يدركون دور أهداف البرنامج في توجيه المعلمين إلى كيفية تضمين مهارات التفكير وأنماط الذكاء المتعدد عند تدريس القراءة والكتابة، وأن أهداف البرنامج يمكن أن تستخدم من قبل المعلمين والإداريين لتقييم تعلّم التلاميذ القراءة والكتابة. (بدرجة متوسطة، ٣,٢١، ٣,٢٣ على التوالي).

المجال الثاني: تعليم التلاميذ كيفية القراءة:

جدول رقم (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة تحقق العناصر اللازمة لبرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في مجال تعليم التلاميذ كيفية القراءة .

م	العناصر		درجة تحقق العنصر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق			
٩	يركز برنامج تدريس القراءة والكتابة على تدريس التلاميذ كيفية ربط الحروف الهجائية بالأصوات المنطوقة	ت	١٠٦	٦٠	٦	١	٣,٥٧	٠,٥٩	١
		٪	٦١,٣	٣٤,٧	٣,٥	٠,٦			
١٠	يركز البرنامج على تنمية "الطلاقة اللغوية" لدى التلاميذ.	ت	٧١	٨٠	١٨	٤	٣,٢٦	٠,٧٤	٢
		٪	٤١,٠	٤٦,٢	١٠,٤	٢,٣			
١١	يركز البرنامج على تنمية "المفردات" لإثراء المخزون اللفظي.	ت	٥٦	٩٦	١٥	٦	٣,١٧	٠,٧٢	٤
		٪	٣٢,٤	٥٥,٥	٨,٧	٣,٥			

م	العناصر		درجة تحقق العنصر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق			
١٢	يركز البرنامج على تنمية "الفهم" والاستيعاب في كلّ أنواع المواد المطبوعة.	ت	٥٩	٩٢	١٦	٦	٣,١٨	٠,٧٤	٣
		٪	٣٤,١	٥٣,٢	٩,٢	٣,٥			
المتوسط❖ العام للمجال							**٣,٢٩**		

❖ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يظهر الجدول السابق رقم (٨) أن مجال "تعليم التلاميذ كيفية القراءة" قد حظي بنسبة تحقيق (كبيرة)، وبمتوسط عام (٣,٢٩ من ٤). لكن نتائج الجدول تظهر أن المعلمين يدركون بدرجة (متوسطة) أن برنامج تعليم القراءة والكتابة يركز على تنمية "المفردات" لإثراء المخزون اللفظي، وكذلك يركز البرنامج على تنمية "الفهم" والاستيعاب في كلّ أنواع المواد المطبوعة (٣,١٧، ٣,١٨ من ٤ على التوالي).

المجال الثالث: تعليم التلاميذ كيفية الكتابة:

جدول رقم (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة تحقق العناصر اللازمة لبرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في مجال تعليم التلاميذ كيفية الكتابة .

م	العناصر		درجة تحقق العنصر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق			
١٣	يتضمن برنامج تدريس القراءة والكتابة تنمية مهارات الكتابة بلغة سليمة.	ت	٩٨	٦١	١٢	٣	٣,٤٦	٠,٧٠	١
		٪	٥٦,٣	٣٥,١	٦,٩	١,٧			
١٤	يتضمن البرنامج تدريس قواعد الكتابة وأعرافها واصطلاحاتها.	ت	٥٧	٩٢	١٩	٣	٣,١٩	٠,٦٩	٢
		٪	٣٣,٣	٥٣,٨	١١,١	١,٨			
١٥	يتضمن البرنامج تدريس استراتيجيات كتابة تختلف باختلاف الهدف من الكتابة.	ت	٤٩	٨٤	٣٢	٥	٣,٠٤	٠,٧٧	٥
		٪	٢٨,٨	٤٩,٤	١٨,٨	٢,٩			
١٦	يتضمن البرنامج تكليف التلاميذ بتطبيقات كتابية تصف وتشرح الموضوعات والأحداث القريبة منهم أو المتعلقة بهم.	ت	٥٤	٩٢	٢٣	٣	٣,١٥	٠,٧١	٣
		٪	٣١,٤	٥٣,٥	١٣,٤	١,٧			

م	العناصر		درجة تحقق العنصر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق			
١٧	يتضمن البرنامج تكليف التلاميذ بأنشطة وواجبات كتابية خارج المدرسة.	ت	٥٥	٨٧	٢٢	٧	٣,١١	٠,٧٨	٤
		٪	٣٢,٢	٥٠,٩	١٢,٩	٤,١			
المتوسط❖ العام للمجال							**٣,١٩**		

❖ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يظهر الجدول السابق رقم (٩) أن مجال "تعليم التلاميذ كيفية الكتابة" قد حظي بنسبة تحقيق (متوسطة)، وبمتوسط عام (٣,١٩ من ٤). لكن نتائج الجدول تظهر أن المعلمين يدركون بدرجة (كبيرة) أن برنامج تدريس القراءة والكتابة يتضمن تنمية مهارات الكتابة بلغة سليمة.

المجال الرابع : طرق التدريس واستراتيجياته :

جدول رقم (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة تحقق العناصر اللازمة لبرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في مجال طرق التدريس واستراتيجياته .

م	العناصر		درجة تحقق العنصر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق			
١٨	يشجع برنامج تدريس القراءة والكتابة استخدام أنواع متعددة من طرق التدريس واستراتيجياته تلائم طبيعة التعلم لكل موضوع.	ت	٧٥	٧٩	١٩	١	٣,٣١	٠,٦٩	١
		٪	٤٣,١	٤٥,٤	١٠,٩	٠,٦			
١٩	يتضمن البرنامج توجيهات تتعلق بتكامل طرق التدريس واستراتيجياته مع الوسائل التعليمية والأنشطة الصفية	ت	٥٢	٩٥	٢٢	٣	٣,١٤	٠,٧٠	٣
		٪	٣٠,٢	٥٥,٢	١٢,٨	١,٧			

م	العناصر		درجة تحقق العنصر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق			
٢٠	يتيح البرنامج تنسيق التعليم المتزامن (مثل تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة) مع تعليم القراءة للعاديين.	ت	٣٢	٦٩	٥٤	١٧	٢,٦٧	٠,٨٩	٧
		٪	١٨,٦	٤٠,١	٣١,٤	٩,٩			
٢١	يتضمن البرنامج تنمية مهارات التعرف على الكتب المطبوعة (اسم المؤلف، سنة الطبع، عدد الصفحات، حجم الكتاب، ...الخ)	ت	٤٢	٧٤	٣٠	٢٧	٢,٧٦	٠,٩٩	٦
		٪	٢٤,٣	٤٢,٨	١٧,٣	١٥,٦			
٢٢	يتضمن البرنامج تنمية مهارات طرح الأسئلة حول النصوص المقروءة أو المسموعة.	ت	٦٢	٨٨	١٨	٥	٣,٢٠	٠,٧٤	٢
		٪	٣٥,٨	٥٠,٩	١٠,٤	٢,٩			
٢٣	يتضمن البرنامج طرق تدريس واستراتيجيات تعتمد على الألعاب اللغوية، والتعلم بالنموذج.	ت	٤٣	٩٠	٣٠	١٠	٢,٩٦	٠,٨١	٥
		٪	٢٤,٩	٥٢,٠	١٧,٣	٥,٨			

م	العناصر		درجة تحقق العنصر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق			
٢٤	يتضمن البرنامج استخدام استراتيجيات وأساليب تدريس تعتمد على أنواع متعددة من التعلم (الذاتي، التعاوني، الإتقاني...الخ).	ت	٤٦	٩٧	٢٣	٥	٣,٠٨	٠,٧٢	٤
		٪	٢٦,٩	٥٦,٧	١٣,٥	٢,٩			
المتوسط❖ العام للمجال							**٣,٠٢**		

❖ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يظهر الجدول السابق رقم (١٠) أن مجال "طرق التدريس واستراتيجياته" قد حظي بنسبة تحقيق (متوسطة)، وبمتوسط عام (٣,٠٢ من ٤). لكن نتائج الجدول تظهر أن المعلمين يدركون بدرجة (كبيرة) أن برنامج تدريس القراءة والكتابة يشجع استخدام أنواع متعددة من طرق التدريس واستراتيجياته تلائم طبيعة التعلم لكل موضوع (٣,٣١ من ٤).

المجال الخامس: تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة:

جدول رقم (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة تحقق العناصر اللازمة لبرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في مجال تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة .

م	العناصر		درجة تحقق العنصر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق			
٢٥	يساعد برنامج تدريس القراءة والكتابة على تنمية اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو القراءة.	ت	٦٩	٨٧	١٤	٢	٣,٣٠	٠,٦٧	١
		٪	٤٠,١	٥٠,٦	٨,١	١,٢			
٢٦	يتضمن البرنامج وقتا لقراءة المعلمين القصص والقطع الأدبية على التلاميذ.	ت	٤٥	٨٤	٣٥	٩	٢,٩٥	٠,٨٢	٣
		٪	٢٦,٠	٤٨,٦	٢٠,٢	٥,٢			
٢٧	يخصص البرنامج وقتا كافيا للقراءة الحرة، وتهيئة البيئة المناسبة للاستخدام الأمثل لهذا النشاط.	ت	٤٤	٩٢	٢٦	١١	٢,٩٨	٠,٨١	٢
		٪	٢٥,٤	٥٣,٢	١٥,٠	٦,٤			

م	العناصر		درجة تحقق العنصر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق			
٢٨	يتضمن البرنامج توفير الألعاب اللغوية التي تشجع على أنماط القراءة المختلفة	ت	٣٦	٨٦	٣٩	١٢	٢,٨٤	٠,٨٣	٤
		٪	٢٠,٨	٤٩,٧	٢٢,٥	٦,٩			
المتوسط❖ العام للمجال							**٣,٠٢**		

❖ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يظهر الجدول السابق رقم (١١) أن مجال "تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة" قد حظي بنسبة تحقيق (متوسطة)، وبمتوسط عام (٣,٠٢ من ٤). لكن نتائج الجدول تظهر أن المعلمين يدركون بدرجة (كبيرة) أن برنامج تدريس القراءة والكتابة يساعد على تنمية اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو القراءة.

المجال السادس: الوسائل والمواد التعليمية المساندة:

جدول رقم (١٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة تحقق العناصر اللازمة لبرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في مجال الوسائل والمواد التعليمية المساندة .

م	العناصر		درجة تحقق العنصر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق			
٢٩	يتضمن برنامج تدريس القراءة والكتابة تحديد الوسائل التعليمية المساندة لتعليم مهارات القراءة والكتابة.	ت	٨٢	٦٤	٢٤	٤	٣,٢٩	٠,٧٩	١
		٪	٤٧,١	٣٦,٨	١٣,٨	٢,٣			
٣٠	يوفر البرنامج المواد والمتطلبات القرائية التي يحتاجها التلاميذ.	ت	٥٦	٨٩	٢٣	٦	٣,١٢	٠,٧٦	٢
		٪	٣٢,٢	٥١,١	١٣,٢	٣,٤			
٣١	يتضمن البرنامج تدريب التلاميذ على القراءة من مصادر متعددة (إلكترونية، مطبوعة، مجلات، صحف، أدلة إرشادية، قصص، وغيرها)	ت	٤٥	٧٣	٤٠	١٦	٢,٨٤	٠,٩١	٣
		٪	٢٥,٩	٤٢,٠	٢٣,٠	٩,٢			

م	العناصر		درجة تحقق العنصر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق			
٣٢	يتضمن البرنامج تزويد مكتبة الصف بأدب الأطفال (قصص، شعر، كتب مصورة، وغيرها).	ت	٤١	٦٩	٣٩	٢٤	٢,٧٣	٠,٩٨	٤
		٪	٢٣,٧	٣٩,٩	٢٢,٥	١٣,٩			
المتوسط❖ العام للمجال							**٣,٠٠**		

❖ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يظهر الجدول السابق رقم (١٢) أن مجال "الوسائل والمواد التعليمية المساندة" قد حظي بنسبة تحقيق (متوسطة)، وبمتوسط عام (٣,٠٠ من ٤). لكن نتائج الجدول تظهر أن المعلمين يدركون بدرجة (كبيرة) أن برنامج تدريس القراءة والكتابة يتضمن تحديد الوسائل التعليمية المساندة لتعليم مهارات القراءة والكتابة.

المجال السابع: الأنشطة والتطبيقات الصفية وغير الصفية والتدخل المبكر:

جدول رقم (١٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة تحقق العناصر اللازمة لبرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في مجال الأنشطة والتطبيقات الصفية وغير الصفية والتدخل المبكر

م	العناصر		درجة تحقق العنصر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق			
٣٣	يتضمن برنامج تدريس القراءة والكتابة توفير الأنشطة الصفية المعينة على تنمية مهارات القراءة والكتابة.	ت	٦٤	٨٣	٢١	٥	٣,١٩	٠,٧٦	١
		٪	٣٧,٠	٤٨,٠	١٢,١	٢,٩			
٣٤	يتضمن البرنامج توفير الأنشطة غير الصفية (التي تنفذ داخل المدرسة أو خارجها) المعينة على تنمية مهارات القراءة والكتابة.	ت	٤٦	٩٠	٢٧	١١	٢,٩٨	٠,٨٢	٤
		٪	٢٦,٤	٥١,٧	١٥,٥	٦,٣			

م	العناصر		درجة تحقق العنصر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق			
٣٥	يتضمن البرنامج برامج تكميلية وبرامج للتدخل لدعم التلاميذ الذين لا يستفيدون الاستفادة الكافية من البرنامج الأساسي.	ت	٤١	٨٢	٣٥	١٦	٢,٨٥	٠,٨٩	٥
		٪	٢٣,٦	٤٧,١	٢٠,١	٩,٢			
٣٦	يخصص البرنامج أوقاتا أو حصصا تعليمية إضافية للتلاميذ الذين يفشلون في تحقيق التقدم المطلوب في القراءة أو الكتابة.	ت	٤١	٧٣	٣٨	٢١	٢,٧٧	٠,٩٥	٦
		٪	٢٣,٧	٤٢,٢	٢٢,٠	١٢,١			
٣٧	يتضمن البرنامج نظام تقويم لتوثيق أداء التلاميذ ورصد تقدمهم.	ت	٥٣	٨٨	٢٠	٩	٣,٠٩	٠,٨٠	٣
		٪	٣١,٢	٥١,٨	١١,٨	٥,٣			

م	العناصر		درجة تحقق العنصر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق			
٣٨	يوجه البرنامج على نحو واضح استخدام أنواع مختلفة من أدوات التقويم (الملاحظة، ملف الأعمال، الاختبارات...الخ).	ت	٥٩	٨٧	٢١	٧	٣,١٤	٠,٧٨	٢
		٪	٣٣,٩	٥٠,٠	١٢,١	٤,٠			
المتوسط❖ العام للمجال							**٣,٠٠**		

❖ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

تظهر نتائج الجدول رقم (١٣) أن معلمي الصفوف الأولية لا يولون موضوع الأنشطة والتطبيقات الصفية وغير الصفية والتدخل المبكر الاهتمام الكافي، ولذا فإن جميع عناصر هذا المجال في درجة التحقق المتوسطة، خصوصا فيما يتعلق بتخصيص أوقات أو حصص تعليمية إضافية للتلاميذ الذين يفشلون في تحقيق التقدم المطلوب في القراءة والكتابة. وقد يكون ازدحام جدول المعلمين الدراسي، أو ضعف إعدادهم في هذا المجال سببا في ضعف تقديمهم للمساعدة الإضافية المطلوبة من بعض التلاميذ المتأخرين دراسيا.

المجال الثامن: التنمية المهنية والاتصال الفعال للمعلمين:

جدول رقم (١٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة تحقق العناصر اللازمة لبرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في مجال التنمية المهنية والاتصال الفعال للمعلمين

م	العناصر		درجة تحقق العنصر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق			
٣٩	يتيح برنامج تدريس القراءة والكتابة فرصا للنمو المهني لمعلمي القراءة (حضور حلقات نقاش، دورات تدريبية، ندوات ومؤتمرات متخصصة...الخ)	ت	٥٣	٧٣	٣٥	١٣	٢,٩٥	٠,٩٠	٢
		٪	٣٠,٥	٤٢,٠	٢٠,١	٧,٥			
٤٠	يخصص البرنامج وقتا منتظما للمعلمين لتحليل التعليم والتخطيط له.	ت	٤٠	٩٠	٢٧	١٤	٢,٩١	٠,٨٥	٣
		٪	٢٣,٤	٥٢,٦	١٥,٨	٨,٢			
٤١	يتضمن البرنامج خطة اتصالية واضحة لكيفية إعداد التقارير عن أداء التلاميذ، وإطلاع المعلمين وأولياء الأمور والإداريين عليها.	ت	٥١	٨٤	٢٩	٩	٣,٠٢	٠,٨٢	١
		٪	٢٩,٥	٤٨,٦	١٦,٨	٥,٢			

م	العناصر		درجة تحقق العنصر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق			
٤٢	يتضمن البرنامج تواصل معلمي القراءة والكتابة مع معلمي المواد الأخرى لتعزيز مهارات القراءة والكتابة.	ت	٤٨	٧٥	٣٣	١٨	٢,٨٨	٠,٩٣	٤
		٪	٢٧,٦	٤٣,١	١٩,٠	١٠,٣			
المتوسط❖ العام للمجال							**٢,٩٤**		

❖ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

تظهر نتائج الجدول رقم (١٤) أن مجال "التنمية المهنية والاتصال الفعال للمعلمين" أقل المجالات تحققا وإن كان بدرجة متوسطة (٢,٩٤ من ٤). ومن الواضح أن هذا المجال لا يحظى بالاهتمام الكافي من المعلمين أنفسهم أو من المشرفين التربويين والمسؤولين عن إعداد معلمي الصفوف الأولية مع أهمية العناصر المذكورة في هذا المجال، خصوصا ما يتعلق بتواصل معلمي القراءة والكتابة مع معلمي المواد الأخرى لتعزيز مهارات القراءة والكتابة. ولذا، فإن معلمي الصفوف الأولية يدركون بدرجة (متوسطة) أهمية تواصلهم مع أقرانهم معلمي المواد الأخرى لتعزيز مهارات القراءة والكتابة، وتعزيز مفهوم أن كل معلم في المدرسة هو معلم للقراءة والكتابة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المدارس الحكومية والمدارس الأهلية في نظرتهم لدرجة تحقق العناصر اللازمة لبرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية؟

جدول رقم (١٦) اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول درجة تحقق العناصر اللازمة لبرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية باختلاف نوع المدرسة

المجال	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مفهوم برنامج تدريس القراءة والكتابة وأهدافه.	حكومية	١٠٤	٣,١١	٠,٥١	٧,٨٨	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٧٠	٣,٦٢	٠,٣٤			
تعليم التلاميذ كيفية القراءة.	حكومية	١٠٤	٣,٠٩	٠,٥٩	٧,١٩	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٧٠	٣,٦٠	٠,٣٤			
تعليم التلاميذ كيفية الكتابة.	حكومية	١٠٤	٣,٠٣	٠,٦٠	٥,٤٠	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٧٠	٣,٤٤	٠,٤٠			
طرق التدريس واستراتيجياته.	حكومية	١٠٤	٢,٨٣	٠,٥٨	٥,٦١	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٧٠	٣,٢٩	٠,٤٥			
تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو	حكومية	١٠٣	٢,٨٥	٠,٦٧	٤,٣١	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١

المجال	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
القراءة.	أهلية	٧٠	٣,٢٦	٠,٥١			
الوسائل والمواد التعليمية المساندة.	حكومية	١٠٤	٢,٨٣	٠,٧٣	٤,٠٧	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٧٠	٣,٢٥	٠,٦٠			
الأنشطة والتطبيقات الصفية وغير الصفية والتدخل المبكر.	حكومية	١٠٤	٢,٨٢	٠,٦٥	٤,٧١	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٧٠	٣,٢٧	٠,٥٩			
التنمية المهنية والاتصال الفعال للمعلمين.	حكومية	١٠٤	٢,٧٦	٠,٧٦	٣,٩٥	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٧٠	٣,٢٠	٠,٦٥			
الدرجة الكلية للمجالات	حكومية	١٠٤	٢,٩٣	٠,٥١	٦,٨٦	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٧٠	٣,٣٨	٠,٣٧			

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١ في جميع المجالات الثمانية لبرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية، وفي الدرجة الكلية لتلك المجالات، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة تحقق العناصر اللازمة لبرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في تلك المجالات، تعود لاختلاف نوع المدرسة، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة الذين يعملون في مدارس أهلية.

وقد يعزى تقدم معلمي الصفوف الأولية في المدارس الأهلية فيما يتعلق بنظرتهم إلى درجة تحقق العناصر اللازمة لبرنامج تدريس القراءة والكتابة إلى تأهيل معلمي الصفوف الأولية (معظمهم غير سعوديين)، أو الإمكانات التي توفرها بعض المدارس الأهلية لمساعدة معلمي الصفوف الأولية على نجاح تدريس القراءة والكتابة خصوصا في ظل قلة عدد التلاميذ في الفصل الواحد مقارنة بعددهم في المدارس الحكومية.

أهم التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

١- العناية بمبادئ برنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية، وتضمينها في عملية إعداد وتأهيل معلمي الصفوف الأولية.

٢- ضرورة تضمين وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة عناصر ومجالات برنامج تدريس القراءة والكتابة، وتبني التوجه الحديث في النظر إلى تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية بوصفه برنامجا متعدد العناصر والمجالات، وتأليف كتب التلاميذ والمعلمين في ضوء هذا التوجه.

٣- توجيه مراكز الإشراف والتطوير التربوي إلى النظر إلى تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية بوصفه برنامجا مكتمل العناصر، ومترابط المجالات، ووضع أهداف محددة لقياس مخرجات هذا البرنامج في نهاية الصف الثالث الابتدائي، ومعرفة مواطن الضعف والقصور لمعالجتها.

٤- تكثيف تدريب معلمي الصفوف الأولية على التمكن من عناصر برنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية، خصوصا فيما يتعلق بمجالات: "التنمية المهنية والاتصال الفعال للمعلمين"، "الأنشطة والتطبيقات الصفية وغير الفية والتدخل المبكر"، "الوسائل والمواد التعليمية المساندة"، تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة"، "طرق واستراتيجيات التدريس"، "تعليم التلاميذ كيفية الكتابة".

٥- دراسة مواطن التميز النسبي لبرنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية في المدارس الأهلية، والاستفادة من ذلك في تطوير البرنامج في المدارس الحكومية، والعمل على تبادل الخبرات والتجارب الناجحة في تدريس القراءة والكتابة بين المدارس الحكومية والأهلية.

٦- توجيه مركز البحوث في وزارة التربية والتعليم إلى إجراء بحوث ودراسات أخرى تبين مواطن الضعف والقوة في برنامج تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية، والاستفادة من التجارب الناجحة محليا وعالميا في تطبيق البرنامج وقياس مخرجاته بفاعلية.

المراجع

أ- المراجع العربية:

إبراهيم، صبحي طه. (١٩٨٦). التربية الإسلامية وأساليب تدريسها. ط٢ عمان: دار الأرقم.

أتشايدا، دونا، وسنرون، مارفين، ومكينزي، فلوريتا. (١٩٩٩). إعداد الطلاب للقرن الحادي والعشرين. ترجمة: السيد محمد دعدور وإبراهيم رزق وحش. القاهرة: عالم الكتب.

الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض(١٤٣٥هـ). إدارة الشؤون المدرسية.

أندرسون، رتشارد، و ألفرايدا هيبرت، و جوديث سكوت، و أيان ويلكسون. (١٩٩٨). أمة قارئة. ترجمة: شوقي السيد الشريفي. القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

الحديدي، علي. (١٩٧٦). في أدب الأطفال. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حرب، سناء شوقي. (١٤٢٤). تطور مهارتي تعليم القراءة والكتابة في السنوات الأولى. (مترجم). العين: دار الكتاب الجامعي.

ريشاردز، جاك. (٢٠٠١م). تطوير مناهج تعليم اللغة. ترجمة: ناصر بن عبدالله بن غالي و صالح بن ناصر الشويرخ. جامعة الملك سعود: النشر العلمي والمطابع.

طعيمة، رشدي، (٢٠٠١). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها. القاهرة: دار الفكر العربي.

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

العقيلي، عبدالمحسن. (٢٠٠٢). مدى إدراك وفهم معلمي اللغة العربية لثلاثة مفاهيم مختارة تتعلق بنظرية المخططات الذهنية في مهارة القراءة. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثاني لجمعية القراءة والمعرفة (نحو أمة قارئة)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر.

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

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

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (١٤٢٥). وثيقة كفايات القراءة والكتابة لنهاية الصف الثالث الابتدائي. الناشر: مكتب التربية العربي لدول الخليج

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (١٤٣٢). بناء وثائق مناهج اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها (المجلد الأول). الناشر: مكتب التربية العربي لدول الخليج

النصار، صالح بن عبدالعزيز. (١٤٢٣ ب). مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات. مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، العدد ٢/١٥.

النصار، صالح بن عبدالعزيز. (١٤٢٣أ). اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ. بحث منشور. مركز بحوث كلية التربية- جامعة الملك سعود، رقم ١٩٠.

النصار، صالح بن عبدالعزيز. (١٤٢٤). تعليم الأطفال القراءة: دور الأسرة والمدرسة. الرياض، الناشر: بدون.

وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٨). وثيقة منهج اللغة العربية.

وزارة المعارف (التربية والتعليم حاليا). (١٣٩٠). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

ب - المراجع الأجنبية:

Burns, Paul C& Betty D. Roe, Elinor P. Ross. (1996). Teaching reading in today's elementary school. New Jersey: Houghton Mifflin Company.

California English Language Development test. (1999). English Language Development Standards by Standards and Assessment Division.

Cochran, J. A. (1993). Reading in the content areas for junior high and high school. Boston: Allyn and Bacon.

Cooter, Jr and E. Sutton Flynt. (1996). Teaching reading in the content areas. Prentice Hall: New Jersey.

Gambrell, Linda, B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. International reading association (IRA).

Gillespie, C., & Rasinski, B. (1989). Content area teachers' attitudes and practices toward reading in the content areas: A review. Reading Research and Instruction, 28(3), 45-67.

Gunning, Thomas, G. (1996). Creating reading instruction for all children. Toronto: Allyn and Bacon.

Heilman, Arture.W & Timothy R. Blair, William H. Rupley. (2001). Principles and practices of teaching reading. Macmillan College Publishing Company, Inc (10th edition).

Jeri Levesque, and Danielle Carnahan. (2005). Stepping stones to evaluating your own school literacy program. Learning point associates (ED-01-CO-0011).

Kame'enui, Edward, and Simmons, Deborah. (2003). Planning and evaluation tool for effective schoolwide reading programs-revised (PET-R). (IDEA: Institute for the development of educational achievement. College of Education: University of Oregon).

NAEP. National Assessment for Educational Progress. (1998). Reading report card for the nation and the states. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

NAGB. The National Assessment Governing Board. (2000). Reading framework for the National Assessment of Educational Progress: 1992-2000. Washington, DC: Author.

National Council of Teachers of English. (1983). National Council of Teachers of English. Language Arts 60 (February, 1983); 244-248.

National reading panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Report of the subgroups (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: National Institute of Children Health and Human Development. Retrieved November 18, 2005, from http://www.nich.nih/publications/nrp/report.pdf.

Norton, Dona E. (1997). The effective teaching of language arts. Ohio: Merrill, an Imprint of Prentice Hall.

Reading/ Language Arts Framework for California Public Schools. Adopted by the California State Board of Education. (1999).

Reading/Language Arts Framework for California Public Schools. (1999). Adopted by the California State Board of Education. (NAEP). (1998).The National Assessment of Educational Progress. U.S.A

Simmons, Deborah, and Kame'enui, Edward (2003). A Consumer's guide to evaluating a core reading program grades K-3: A Critical Elements Analysis (IDEA: Institute for the development of educational achievement. College of Education: University of Oregon).

Slavin, Robert E, and others. (2010). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. Best Evidence Encyclopedia (BEE). pp 3-25.

Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K., & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. The Elementary school journal, 101(2), 121-166.

Tompkins, Gail E. (1997). Literacy for the 21st century: A balanced approach. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

الأستاذ الدكتور صالح بن عبدالعزيز النصار

سيرة ذاتية مختصرة

حاصل على شهادة دكتوراه الفلسفة في التربية والمناهج في تخصص القراءة وفنون اللغة من جامعة أوهايو/ الولايات المتحدة الأميركية (عام ٢٠٠٠ م)، ويعمل حاليا أستاذا في قسم المناهج وطرق التدريس/ كلية التربية/ جامعة الملك سعود.

عمل مديرا لمركز بحوث كلية التربية في جامعة الملك سعود لمدة سنتين (١٤٢٥- ١٤٢٧)، ثم مشرفا عاما على التعليم العالي الأهلي في وزارة التعليم العالي لمدة سنتين (١٤٢٧- ١٤٢٩هـ)، ثم أمينا عاما للمركز الوطني لأبحاث الشباب في جامعة الملك سعود لمدة ثلاث سنوات (١٤٢٩- ١٤٣١هـ)، ويعمل منذ (١٤٣١هـ) مستشارا في وزارة الاقتصاد والتخطيط ومديرا تنفيذيا للاستراتيجية الوطنية للشباب في المملكة العربية السعودية.

نشر أكثر من (٣٠) بحثا وورقة علمية، وألّف (١٠) كتب علمية وثقافية، وأسس عددا من المواقع الإلكترونية العلمية والإدارية، واشترك في عضوية عدد من اللجان والمجالس والجوائز والهيئات العلمية، وعضو هيئة تحرير في عدد من المجلات العلمية، كما أنه عضو عامل في عدد من الجمعيات العلمية المحلية والعالمية.

ولمزيد من المعلومات، يمكن الرجوع للسيرة الذاتية على الموقع الشخصي للدكتور صالح النصار على البوابة الإلكترونية لجامعة الملك سعود.

(جوال ٠٥٥٤٢٥٨٢٩٩)

alnassar@ksu.edu.sa

Alnassar.s@gmail.com

. http://faculty.ksu.edu.sa/dralnassar/