

المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومدى إتقانهم لها

د. عبدالكريم محمود أبو جاموس د. علي أحمد غالب البركات

قسم المناهج والتدريس - كلية التربية

جامعة اليرموك - إربد

الأردن

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأساسية الأولى من وجهة نظر معلميههم ومعلماتهم، وبيان مدى إتقانهم لها. تم استفتاء (٢٩١) معلماً ومعلمة من خلال استبانة ضمت في صورتها النهائية (٢٨) مهارة قرائية، وبعد التأكد من ثباتها باستخدام إعادة التطبيق حيث بلغ معامل الارتباط .٨٣،٠، وبلغ معامل اتساقها الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفاً ٨٧،٠٠.

كما صممت بطاقة ملاحظة لقياس إتقان التلاميذ القرائي، وبلغ معامل اتساقها الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفاً ٧٣،٠، واشتملت على أعلى سبع مهارات قرائية تراوح وزنها النسبي بين ٨٦،٢٥ % و ٨٠،١٤ %، وتمت ملاحظة (١٠٧) تلاميذ وتلميذات وذلك من خلال عشرة مواقف قرائية للتلميذ الواحد، اشتملت على النثر والشعر والمواضيع المختلفة خلال الفترة من ٢٠٠٥/٣/٢٠ ولغاية ٢٠٠٥/٥/٢٨.

أسفرت النتائج عن:

- ١ - القائمة المتضمنة (٢٨) مهارة قرائية لازمة لتلاميذ الحلقة الأساسية الأولى.
- ٢ - إتقان التلاميذ بدرجة عالية لثلاث مهارات قرائية وهي: التمييز بين أشكال الحرف الواحد، والتمييز بين أشكال الحروف، والتمييز بين اللام الشمسية والقمرية.
- ٣ - تدني إتقان التلاميذ لمهارات الفهم القرائي والمتمثلة بفهم معنى الكلمات في ضوء سياق الجملة، وإعطاء أمثلة تفسر معنى الجملة/ أو الكلمة، واختيار المعاني

الملائمة للكلمات، وتحديد الأفكار الرئيسية في المادة المقروءة، حيث كانت دون مستوى النجاح المقبول وهو ٥٠٪.

وخلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات ذات العلاقة.

المقدمة والإطار النظري

تعد القراءة إحدى المهارات اللغوية الضرورية في الحياة البشرية، إذ من خلالها يتعرف الفرد على المعارف والثقافات المتنوعة (التل، ١٩٩٢). والقراءة، باعتبارها إحدى مهارات الاتصال، تلعب دوراً كبيراً في تنمية شخصية الطفل وصقلها، وذلك من خلال توسيع دائرة خبراته المعرفية، حيث إنها تلبي لديه حب الاستطلاع، فمن خلالها يدرك الأشياء والحوادث المألوفة له. ومن الناحية الانفعالية فهي تهذب العواطف والانفعالات لدى الطفل، فتساعده في التعبير عن استجابته الصادقة طالما يقرأ شيئاً يعجبه. ومن الناحية الاجتماعية والنفسية، فالقراءة تجعل الطفل يحس بذاته وكيانه بين زملائه، ويكتسب الثقة بنفسه. فضلاً عن أنها تساعده في اكتساب الفهم لأنماط السلوك المرغوب (شحاتة، ١٩٨٩؛ الحراسي، ٢٠٠٤؛ الحيلة وغنيم، ٢٠٠٢). والقراءة ضرورية للمجتمع كضرورتها للفرد، حيث إن المجتمع الذي يقرأ أفراده ويتبادلون الأفكار والآراء، إنما هو مجتمع نام قادر على الحياة والتطور لأن الصلة الفكرية بين أفرادها قوية (عطا، ١٩٨٦).

وعلى مستوى العملية التربوية، فالقراءة تعد الأساس الذي تقوم عليه العملية التعليمية التعلمية (التل، ١٩٩٢؛ عبداللطيف والحداد، ٢٠٠٤). وفي هذا الخصوص كشفت دراسة بطاينة والبركات (٢٠٠٥) بأن الأطفال لديهم تصورات واضحة لأهمية القراءة في تحقيق التقدم الأكاديمي. وعليه فإن بول سميث وآخرين (Powel-Smith et al., 2000) يربطون نجاح التلميذ بمختلف المواد الدراسية بمدى نجاحه بالقراءة؛ فالصعوبات القرائية يمكن أن تؤدي إلى وجود فئات كبيرة من الأمية.

وتأسيساً على ما سبق، فقد حظيت القراءة بقسط كبير من الدراسة والبحث من قبل التربويين، إذ بذلت جهود بحثية متميزة في مجال تعليم اللغة وتعلمها (عصر، ٢٠٠٠). ولعله من نافلة القول بأن الاهتمام بالقراءة يمكن أن يعزى إلى الأهمية الكبيرة التي تحظى بها كإحدى مهارات اللغة العربية، فبالرغم من التطور العلمي والتكنولوجي في وسائل الاتصال الحديثة وأسهمت في تيسير نقل الثقافة والمعرفة، فإن المتأمل يجد أن القراءة لم تفقد مكانتها المرموقة بل هذه المكانة زادت أهمية (مصطفى، ١٩٩٥). وفي هذا السياق أكد عطا (١٩٨٦) أن القراءة من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الفرد ويعمل على تنميتها، باعتبارها إحدى وسائل الاتصال التي لا يمكن الاستغناء عنها، إذ تمكن التلميذ من الحصول على المعرفة، وشغل فراغه وتحسين مستوى أدائه التحصيلي.

ومن الملاحظ أن القرن العشرين شهد تطوراً ملحوظاً في مجال تعليم القراءة، من حيث تعليمها وتعلمها، ففي أول الأمر تَمَثَّلَ هدف القراءة في تمكين المتعلم من نطق الكلمات والتعرف على حروفها وأصواتها؛ لذا انصب اهتمام المعلمين على تعريف التلميذ للكلمات والنطق بها (البجة، ٢٠٠٢؛ بدير، ٢٠٠٤؛ مصطفى ١٩٩٥)، ووفقاً لهذا الهدف عدت القراءة بهذا المعنى عملية إدراكية بصرية صوتية (بدير، ٢٠٠٤) ونتيجة للبحوث التربوية، تغير مفهوم القراءة. وكان الفضل في ذلك لثورنديك، حيث لم يعد مفهوم القراءة محصوراً في حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة والتعرف عليها ونطقها، وإنما عملية معقدة تشبه العمليات الرياضية، فهي تحتاج إلى الفهم، والربط والاستنتاج ونحوها، وبهذا أضيف عنصر ثانٍ إلى مفهوم القراءة وهو الفهم (البجة، ٢٠٠٢)، أي أن القراءة عملية عقلية تهدف إلى فهم المادة المقروءة، الذي يعتمد على إيجاد صلة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة والمعاني والألفاظ (السامرائي وجواد، ٢٠٠٤؛ بدير، ٢٠٠٤). وعلى هذا الأساس ظهرت أهمية القراءة الصامتة والعناية الفائقة بها.

ونتيجة للعنصرين الأساسيين للقراءة (التعرف والنطق، والفهم)، ظهر مكون ثالث وهو نقد المادة المقروءة، فالقراءة بهذا الشكل مرتبطة بعمليات التفكير، فالقارئ يجب أن يربط المادة المقروءة ويفسرهما ويقومها بخبراته السابقة، فضلاً عن ربط الأفكار الجديدة ومقارنتها بالأفكار التي تعلمها سابقاً (عطا، ١٩٨٦). وكل هذا يعني أن القراءة تختلف باختلاف غرض القارئ، وباختلاف المادة القرائية، ويستدل من ذلك أن العمليات القرائية التي يقوم بها القارئ ليست متشابهة في جميع الحالات، ومن ثم أخذت الأنظار تتجه إلى السرعة في القراءة للإحاطة بكل ما يكتب، مع العناية بنقد المادة المقروءة، ومحاكمتها (البجة، ٢٠٠٢).

ولم يقتصر مفهوم القراءة على التعرف والنطق، والفهم، والنقد بل أضيف عنصر رابع، وهو أن القراءة أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، فالقراءة مهارة توظيف المقروء واستعماله في حل المشكلة التي تواجه القارئ في المواقف الحياتية المختلفة (عبد الوهاب والكردى وجلال، ٢٠٠٢). وخلص البجة (٢٠٠٢) إلى الإشارة أن القراءة نشاط فكري متكامل قائم على أربعة عناصر هي التعرف والنطق، والفهم، والنقد والموازنة، وحل المشكلات.

وفي ضوء التطورات السابقة التي حدثت في تعليم القراءة وتعلمها، عُرِّفَت القراءة بأنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز الواردة في المادة القرائية، وهذه العملية تحتاج إلى ربط خبرة القارئ الشخصية ومعاني الرموز؛ لذا فالعمليات النفسية المرتبطة بعملية القراءة معقدة بدرجة عالية (ببيع، ٢٠٠٢). ويذكر طعيمة (١٩٩٨: ٣٢٠) أن «القراءة ليس مهارة آلية بسيطة، إنها عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا. إنها نشاط ينبغي أن يحتوي كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل وحل المشكلات، وليست مجرد نشاط بصري ينتهي بتعرف الرموز المطبوعة أو فهم دلالاتها فقط»، وبناءً على هذه التعريفات، فالقارئ، كما يشير جراي (Gray) الوارد ذكره في براده والعزاوي (١٩٧٤: ٢٩)، ينبغي أن «يتدبر الأفكار التي يحصل عليها، ويفكر فيما يقوم بينها من علاقات،

ويدرك ما تتضمنه وما توحى به. هذا بالإضافة إلى أنه يستجيب لما يقرأ استجابة واعية، ويحكم على العبارات في دقة ويستعرض صحة النتائج ومبلغ ما لها من قيمة. وأخيراً يستفيد مما يقرؤه في حل المشكلات العامة التي يواجهها». فالقراءة تتضمن الاستجابات الداخلية للرموز المكتوبة والعمليات العقلية التي تستلزم تدخل شخصية المتعلم بجميع جوانبها بغية فهم المادة المقروءة. وعلى هذا فالقراءة أسلوب من أساليب النشاط العقلي في حل المشكلات (أبو مغلي وسلامة، ٢٠٠٠).

مما سبق يتضح أن القراءة عملية نشطة، يستند نجاحها لدى الأطفال إلى تطوير مهاراتها المتنوعة، التي تعد من أبرز المهام الرئيسة للمدرسة الابتدائية، وللتأكيد على أهمية إكساب الأطفال المهارات اللغوية، عدّ وودارد (Woodard, 2002) تطوير مهارات القراءة لدى الأطفال أبرز مهمة رئيسة للمدرسة؛ انطلاقاً من أن اكتساب المهارات القرائية سيؤدي إلى النجاح في المهارات الأكاديمية اللازمة لحدوث التعلم (Ezell and Kohler, 1994). وبصورة مماثلة أشار مصطفى (١٩٩٥) إلى دور المهارات القرائية في تحسين نوعية العلم، حيث إن التمكن منها، واكتسابها، وتنمية الميل نحوها، وغرس عاداتها لدى التلاميذ يعد عاملاً يؤثر إيجابياً في تحسين نوعية التعليم.

ويشير الأدب التربوي إلى عدد كبير من التربويين، الذين بينوا المهارات القرائية التي ينبغي أن يمتلكها التلاميذ عبر مراحل التعليم الأساسي. فقد أشار طعيمة (١٩٩٨) أن المهارات القرائية التي يجب أن تنمو لدى الطفل في الصف الثالث الأساسي إضافة إلى المهارات التي ينبغي أن يكتسبها في الصفوف السابقة؛ تتمثل بقدرته على إدراك الفروق الدقيقة بين المترادفات مع القدرة على التمييز بينها أثناء القراءة، واستخدام مهارات القراءة بكفاءة في بعض المواقف الحياتية، ومعرفة علامات الوقف والوصل، والتمييز بين الحروف والكلمات تمييزاً دقيقاً أثناء القراءات الجاهرة. فضلاً عن تحديد دلالات بعض الكلمات والعبارات، والاستخدام السليم لبعض الصيغ مثل الضمائر بأنواعها،

وكذلك استخدام السياق في فهم الكلمات الحديثة. وقد أكد مجاور (١٩٧٦) على ضرورة تمكين أطفال الصف الثالث الأساسي من السيطرة على مهارات القراءة؛ في ضوء تخطيط محكم منظم، يهدف إلى اكتساب مهارات النطق الواضح، والفهم الكامل، والإلمام بعناصر النص المقروء، واستخلاص الأفكار الأساسية الواردة فيه.

ويتضح من خلال المراجعة للدراسات التربوية المنفذة من قبل بيفارلي وكيترن (Peverly and Kitzen, 1998) أن التعرف على الكلمات يمثل إحدى المهارات اللغوية اللازمة لجميع الأفراد، ونجاح هذه المهارة يعتمد على القدرة القرائية لدى التلاميذ. وبشكل أكثر تحديداً؛ فقد توصل بيفارلي وكيترن إلى الآتي:

١ - تبين من خلال مقارنة إتقان التلميذ المتميز أكاديمياً بالطالب الضعيف أكاديمياً أن هناك صعوبة في تحديد معاني الكلمات اللغوية واستعمالها لدى الطالب الضعيف قرائياً، وهذه الصعوبة لم تكن موجودة عند التلميذ المميز قرائياً. لذا فالتلميذ الضعيف قرائياً يحتاج إلى زمن حتى يصل إلى المستوى المطلوب.

٢ - فهم الأطفال الصغار والأفراد، الذين لديهم ضعف قرائي، للكلمات اللغوية يعتمد على السياق اللغوي المستخدم للكلمة.

٣ - تطوير قدرة المتعلم على القراءة يعتمد على التفسير الفعال للنص المقروء. لذا فالتدريس الفعال يساهم في تعلم الأطفال الضعاف لمهارة تفسير معنى الكلمات.

٤ - القدرة على التعبير بتفسيرات معينة للنصوص المقروءة في حدود النص نفسه يمثل إحدى المهارات اللازمة للقارئ.

كما استنتج هيدي (Hidi, 2001) في دراسته النظرية حول «التعلم والاهتمامات القرائية» أن قدرة القارئ على فهم النص المقروء تعد من أبرز الخصائص التي يمكن أن تساهم في تنمية الاهتمامات القرائية، فعدم اكتساب

مهارة فهم المادة القرائية يؤثر على الاهتمامات القرائية لدى الطفل. وعلى غرار دراسة هيدي توصلت دراسة بطاينة والبركات (٢٠٠٥)، من خلال مقابلة (١٥٠) تلميذاً من تلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في مديريات شمال الأردن، إلى أن صعوبة فهم الأطفال للمواد القرائية في المكتبات المدرسية واحدة من المعوقات المؤثرة على الاهتمامات القرائية لديهم.

وفي معرض الحديث عن مهارة فهم المادة المقروءة، أكدت الدراسات التربوية بصورة مميزة على دور هذه المهارة، حيث إن غيابها لدى الطفل يؤثر على أدائه الأكاديمي. وفي هذا الخصوص جاء في التقرير الأمريكي للتقويم الوطني لتقدم التربية لعام (١٩٨١) المشار إليه في دراسة (Collins, 1993) بأن (٨٥٪) من التلاميذ ممن بلغوا سن الثالثة عشرة قادرون على إتقان اختبار الفهم والاستيعاب، و(١٥٪) من هؤلاء التلاميذ قادرون على تلخيص الفقرة المقروءة بجملة. وكذلك تبين بأن جميع التلاميذ غير قادرين على إعادة بناء الأفكار والمعاني المعبرة من قبل الآخرين. وهذا يعكس إغفال تعليم القراءة للمهارات التفكير العليا.

ولنجاح تقدم الطفل في السنوات الأولى من تعلمه للقراءة؛ هناك تأكيد على أهمية اكتساب التلاميذ بصورة سليمة مهارة اللفظ السليم للكلمات، وهذه المهارة أكد عليها يومانز (Yeomans, 1999)؛ لما لها من دور حاسم في تحديد مستوى التطور والتقدم في تعلم الأطفال للقراءة في المراحل الدراسية اللاحقة.

وفي مراجعة لعمل الباحثين الذين قاموا بتحليل عوامل القدرة على القراءة، استخلص جراي (Gray) المشار إليه عند براده والعزاوي (١٩٧٤) أن القراءة الناضجة تعتمد على مهارة إدراك الكلمات كوحدات ذات معنى، ومهارة فهم الفقرة المقروءة سواء المعنى الحرفي للفقرة أو المعاني العامة المتعلقة بالفقرة أو المعنى الذي يقصده الكاتب فضلاً عن مهارة الاستجابة للأفكار المكتسبة من النص سواء استجابة عاطفية أو نافذة أو كلاهما. فالقارئ قد يستجيب عاطفياً

بالابتسامة والضحك أثناء عملية القراءة أو قد يقضي بعض الوقت في تأمل مشوق. وقد يستجيب القارئ استجابة نافذة إذا كانت المادة المقروءة، تسرد الحقائق، فالقارئ في هذه الحال يقوم بالحكم على مدى صحة الأفكار التي يعبر عنها الكاتب وعلى قيمة ما توصل إليه الكاتب من أحكام عامة. وفي ضوء عملية الاستجابة الناقدة للقارئ يمكن أن يقبل الأفكار أو يرفضها.

وأشار شحاتة (٢٠٠٠) إلى أهمية إعطاء اهتمام لتعويد الطفل على الدقة والعمق في فهم ما يقرأ، وهذا يستلزم تدريبه على استخلاص الأفكار والاحتفاظ بالمعلومات، وتحديد موضوع النص الذي يقرأه، ومعرفة تتابع الحوادث. بالإضافة إلى إصدار حكم بسيط على الأفكار الواردة في المادة المقروءة.

إن ما استخلصه جرای (Gray)، وأشار إليه شحاتة؛ جاء ليؤكد على أهمية مهارات القراءة الناقدة، التي تعد من أبرز مهارات القراءة. وفي هذا السياق أشار كار (Carr, 1990) إلى الدور الرئيسي للقراءة باعتبارها أداة لتنمية التفكير، ولتحقيق ذلك فالمتعلم يجب أن تنمو لديه مهارات تعلم حول كيفية تقييم ما يقرأ، ويرسم استنتاجات وبالتالي الوصول إلى قرارات في ضوء ما قرأه. وفي ضوء العلاقة القوية بين القراءة ودورها في تنمية مهارات التفكير العلمي، ذهبت كولنز (Collins, 1993) إلى أن تعليم العمليات العقلية العليا يحتاج إلى فهم واستنتاج وصنع قرار، فالقراءة الجهرية الصفية تعد المكان المناسب لتحقيق ذلك. وعليه فإن كولنز (Collins, 1993) تؤكد أن تعليم اللغة مجال خصب لتنمية عمليات التفكير لدى التلميذ، فاللغة الأداة الرئيسة لبناء المعاني. ومن هذا المنطلق يستخلص القارئ في الأدب التربوي بأن مهارات القراءة لم تعد مقتصرة على فهم الكلمات والجمل وحتى النصوص بل تستلزم مهارات طلاقة اللغة المتعلقة بالقدرة العامة على توظيف اللغة والخبرات السابقة (Abu-Shmais, 2002).

وفي إطار مراجعة الباحثين للأدب التربوي المتعلق بالمهارات القرائية، وجدا أن شحاتة (٢٠٠٠: ٢١) شدد على ضرورة تطوير مهارة القراءة الابتكارية بقوله:

«نحن في حاجة إلى القراءة الابتكارية لا لنجعل القارئ مستوعباً لما يقرأ أو ناقداً له، بل إنها تتعدى ذلك كله إلى التعمق في النص المقروء، والتوصل إلى علاقات جديدة وتوليد فكر جديد وحلول جديدة وحلول متنوعة للمشكلات وتطبيق لهذه الحلول. والمقروء يجب أن يكون مصدراً للتفكير والتغلب على ضغوط الحياة، والقراءة هنا لتكوين المعلومات والوصول إلى استنتاجات حقيقة عن الواقع». ويستطرد «نحن في حاجة إلى تدريب الأطفال أثناء القراءة على طرح الأسئلة حول المعلومات التي لم تذكر في النص، وإضافة فكر جديد لمحتوى النص، وكتابة عناوين مختلفة لما يقرأ، وكتابة عدة نهايات لقصة غير مكتملة، وذكر جميع الصفات التي يوصف بها شخص ما، وكتابة حلول متنوعة لإحدى المشكلات، وتوقع ما يمكن أن يحدث لإحدى شخصيات القصة وذكر الأسباب المحتملة لوقوع حدث من الأحداث، وذكر أكبر عدد ممكن من الاستخدامات للأشياء والتنبؤ من خلال المعلومات المقدمة إليه، وتوقع الاحتمالات، وإضافة فكرة إلى محتوى النص، والإحساس بالصعوبات والمشكلات والثغرات في المعلومات، والعناصر المفقودة، وصياغة الفروض حول العمليات الناقصة واختبارها، وإنتاج عدد كبير من الأفكار المرتبطة بالمقروء، والانتقال بالتفكير من مجال إلى آخر، وإنتاج فكر غير تقليدي».

يلاحظ من العرض السابق أن القراءة بمهاراتها المتنوعة، وعلاقتها بجميع أركان العملية التعليمية التعليمية، وبالمجالات المعرفية، والوجدانية، والنفسحركية، والاجتماعية، تعد أساساً للوصول إلى التعلم المتميز، والفكر الناضج، وامتلاك المهارات الأساسية للتمكن من البناء، والتقدم في سلم التعليم والتعلم، حيث يصدق أن نقول: نتعلم لنقرأ، ومن ثم نقرأ لتعلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تسهم مناهج اللغة العربية بعامة والقراءة بخاصة في ترجمة اهتمام التربويين، ومن يتصدون لوضع السياسة التعليمية لمرحلة التعليم الأساسي في الصفوف الأولى، بحيث يتمكن المعلمون وغيرهم من الممارسين الفعليين للعمل التربوي من ترجمة تلك السياسات والرؤى إلى واقع نظري عملي.

ومن المعروف أن مهارة القراءة تدخل في كل عمل نقوم به، باعتبارها المهارة التي تعد أساس كل تقدم بشري سواء في الماضي والحاضر، وترتبط القراءة ارتباطاً مباشراً بمهارة الكتابة والكتب والمكتبات، وهذا يعني أن القراءة تعد الوجه الآخر للتواصل الكتابي (عبدالوهاب والكردى وجلال، ٢٠٠٢: ٤١).

وبالرغم من الدور الكبير الذي يجب أن تحظى به المهارات القرائية لدى الأطفال في بداية تعليمه، تستمر الشكوى لدى الآباء والأمهات والمعلمين والمعلمات من انخفاض مستوى القدرات القرائية لدى أبنائهم في الصفوف الأولى. ولمس الباحثان هذه المشكلة من خلال خبراتهما العملية في مجال الإشراف على طلبة التربية العملية ومعلمي الصفوف الأولى. مما أكد الحاجة إلى مزيد من الاهتمام والتركيز على القدرات القرائية للأطفال في المراحل الأولى التي تكون أساساً للتعلم اللاحق (Yeomans, 1999). وبما أن القدرة القرائية حصيللة لمجموعة من المهارات التي اكتسبها التلميذ في السنوات الثلاثة الأولى من المدرسة الأساسية؛ فتتمة المهارات القرائية يعد هدفاً أساسياً في تعليم القراءة (مصطفى، ١٩٩٠).

بناء على ما تقدم، وبما أن الصف الثالث الأساسي يعد نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، فقد تمحورت مشكلة الدراسة الحالية حول تحديد المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأساسية الأولى، ومدى إتقانهم لها، وانطلاقاً من هذين البعدين. فإن أسئلة الدراسة تتمثل بالآتي:

- ١ - ما المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأساسية الأولى من وجهة نظر معلمي ومعلمات هذه الحلقة؟

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) لدى معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في تقديراتهم لأهمية المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع^(١)، بكالوريوس، دبلوم تربية^(٢)، ماجستير فأعلى) لدى معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في تقديراتهم لأهمية المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى؟

٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (خبرة قصيرة ١-٥ سنوات، خبرة متوسطة ٦-١٠ سنوات، خبرة طويلة ١٠ سنوات فأكثر) لدى معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في تقديراتهم لأهمية المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى؟

٥ - ما درجة إتقان تلاميذ الصف الثالث الأساسي^(٣) للمهارات القرائية التي حازت درجة أهمية (٨٠٪)^(٤) فأكثر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

(١) دبلوم كلية المجتمع: عبارة عن الدراسة لمدة سنتين في كليات إعداد المعلمين، وذلك بعد إنهاء الدراسة الثانوية في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية.

(٢) دبلوم التربية: عبارة عن دراسة سبع وعشرين ساعة معتمدة في التأهيل التربوي بعد الحصول على درجة البكالوريوس.

(٣) تم اختيار الصف الثالث الأساسي، وذلك كونه يمثل آخر الحلقة الدراسية الأولى في النظام التربوي الأردني، إذ إنه يفترض أن يكون التلميذ في هذا الصف قد أتقن المهارات القرائية، والتي بدورها تمكنه للانتقال إلى الحلقة الدراسية الثانية.

(٤) تم التركيز على هذه المهارات السبع، وذلك نظراً لأهميتهما إذ حققت أوزاناً نسبية بمرتبة جيد جداً فأعلى، خاصة وأن هناك العديد من الدراسات التي اعتمدت مثل هذه النسبة ومنها، على سبيل المثال لا الحصر، دراسة أبو جاموس (٢٠٠٠) التي اعتمدت هذا التقدير.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من الآتي:

- ١ - أنها أول دراسة في حدود علم الباحثين تبحث في تحديد المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الأردن؛ لذلك فالوصول إلى قائمة المهارات القرائية يعد من النقاط التي تميز هذه الدراسة عن غيرها.
- ٢ - يمكن أن تفيد قائمة المهارات القرائية لجان تطوير مناهج تدريس اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي، خاصة وأن وزارة التربية والتعليم الأردنية في طربقها لإحداث عملية تطوير للمناهج الدراسية.
- ٣ - يمكن أن تساعد قائمة المهارات القرائية معلمي الصفوف الثلاثة الأولى على تشخيص مواطن القوة والضعف في مجال تنمية مهارات القراءة عند تلاميذهم، بهدف إعادة النظر في أساليبهم التدريسية المختلفة.
- ٤ - بناء بطاقة ملاحظة للقراءة الجهرية؛ تمكن المعلم من متابعة كل تلميذ لتحديد درجة تمكنه من تلك المهارات من ناحية، ويصار إلى تحديد آلية للعلاج والتصويب.
- ٥ - يمكن أن يسهم معرفة إتقان التلاميذ للمهارات القرائية الواردة في بطاقة الملاحظة بتغذية راجعة حول مدى نجاح الأساليب التدريسية المستخدمة في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- ٦ - إن النتائج المتوقعة من الدراسة ستكون سبيلاً إلى طرح أساليب تدريسية تتناول تطوير المهارات القرائية لدى التلاميذ.
- ٧ - إن النتائج التي تسفر عنها الدراسة قد تفتح الباب أمام دراسات جديدة في مجال المهارات القرائية.

حدود الدراسة

تتخصر حدود الدراسة في الأمور الآتية:

- ١ - تضم الدراسة عينة من معلمي الحلقة الأساسية الأولى في منطقة إربد الأولى.
- ٢ - تقتصر قائمة المهارات القرائية على ما جاء في أداة الدراسة.
- ٣ - تقتصر «بطاقة الملاحظة» على تحديد مدى إتقان التلميذ لمهارات سبع في عشرة مواقف قرائية صفية.
- ٤ - تقتصر درجة إتقان التلاميذ للمهارات القرائية على مواقف صفية لفظية/أدائية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة المتعلق بالمعلمين من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الحلقة الأساسية الأولى والبالغ عددهم (١٢٣٣) في مديرية إربد الأولى والرمثا وبني كنانة للفصل الدراسي الأول ٢٠٠٤/٢٠٠٥م، أما بالنسبة لمجتمع التلاميذ، فيضم جميع تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مديرية إربد الأولى والرمثا وبني كنانة للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٤/٢٠٠٥م، والبالغ عددهم (١٢٣٢٥). وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٠) معلماً ومعلمة بنسبة ٢٧,٥٪ وكذلك (١٠٧) تلميذاً وتلميذة. وتم اختيار أفراد الدراسة بصورة عشوائية.

أدوات الدراسة

استخدمت الدراسة أداتين هما:

أولاً - الاستبانة: تهدف هذه الأداة إلى تحديد المهارات القرائية اللازم توافرها لدى تلاميذ الحلقة الأساسية الأولى، وتمت إجراءات بناء الاستبانة حسب الخطوات الآتية:

١ - مراجعة الأدب التربوي المتعلق بتعليم القراءة للأطفال في الصفوف الأولى.

٢ - خبرة الباحثين في تدريس معلمي الصفوف الثلاثة الأولى والإشراف على أدائهم في المدارس.

٣ - إجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها (١٣) معلماً ومعلمة بهدف الإجابة عن السؤال الآتي «ما المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأساسية الأولى؟». تم التوصل إلى قائمة مكونة من (٢٢) مهارة.

وفي ضوء ما تقدم تم تشكيل قائمة للمهارات القرائية مكونة من (٣٣) مهارة، وتم عرض هذه القائمة على المعلمين والمعلمات للكشف عن تصوراتهم حول أهمية كل مهارة. واستخدم التدريب الخماسي لإعطائهم الفرصة للتعبير عن تصوراتهم إزاء كل مهارة، وذلك على النحو الآتي: (ممتاز) وأعطى خمس درجات، و(جيد جداً) وله أربع درجات، و(جيد) وله ثلاث درجات، و(متوسط) وله درجتان، و(ضعيف) وله درجة واحدة.

ولأغراض التحقق من الصدق الظاهري للأداة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في تعليم اللغة العربية والتربية الابتدائية، وجاءت عملية التحكيم بحذف خمس مهارات، نظراً للتكرار وإجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية للفقرات، فمثلاً تم استبدال مهارة «السيطرة على التنوين» بصياغة أخرى وهي «إظهار التنوين نطقاً». وبهذا أصبحت قائمة المهارات القرائية (٢٨) مهارة. وللتأكد من ثبات الأداة استخدمت طريقة إعادة التطبيق على عينة مكونة من ثلاثة وعشرين من معلمي الصف الثالث، بفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، حيث بلغ معامل الثبات للأداة (٠,٨٣) باستخدام معادلة بيرسون، ومن ثم حسب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا الذي بلغ (٠,٨٧). واعتبرت هذه القيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

وتأسيساً على ما تقدم، تم توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة،

البالغ عددهم (٣٤٠) معلماً ومعلمة، وفي ضوء عملية المتابعة لجمع الاستبانات كان العائد منها (٢٩١) استبانة أي بنسبة استجابة ٨٥,٨٥٪، وهذه نسبة عالية.

ثانياً- بطاقة الملاحظة الصفية: صُممت بطاقة الملاحظة في هذه الدراسة بغرض تحديد درجة إتقان التلاميذ للمهارات القرائية، وتم تصميم البطاقة في ضوء قائمة المهارات الواردة في الاستبانة حيث شملت بطاقة الملاحظة (المهارات التي حازت على درجة أهمية ٨٠٪ فأكثر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات)، وبلغ عدد المهارات التي حققت هذه النسبة سبع مهارات، وأعطى مقياس بطاقة الملاحظة التدرج الثنائي (يتقن المهارة ولها علامة واحدة، ولم يتقن المهارة ولها صفر). وتضمنت بطاقة الملاحظة عشرة مواقف لقياس مستوى إتقان التلميذ للمهارة. وتم التأكد من ثباتها من خلال تطبيقها على ٤٠ تلميذاً وتلميذة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ معامل الاتساق الداخلي للبطاقة ٠,٧٣، وهذه القيمة كافية لأغراض الدراسة الحالية.

خطوات تنفيذ الدراسة

شرع الباحثان في تنفيذ الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

- ١ - إعداد قائمة بالمهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأساسية الأولى على شكل استبانة، تم التحقق من صدقها وثباتها كما أشير إليه آنفاً.
- ٢ - اختيار المدارس التي ستوزع عليها الاستبانة ومعرفة عدد معلمي الصف الثالث في كل مدرسة. وتم هذا بصورة عشوائية.
- ٣ - توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة (٣٤٠) معلماً ومعلمة، وبعد شهر تم جمعها وذلك لإعطائهم الفرصة الكافية للاستجابة بصورة دقيقة وموثوقة، وتم هذا الإجراء نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥.
- ٤ - إدخال الاستبانات التي تم جمعها وبلغ عددها (٢٩١) استبانة إلى ذاكرة الحاسوب، واستخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات.

- ٥ - تصميم بطاقة الملاحظة في ضوء عملية التحليل الإحصائي للمهارات القرائية الواردة في الاستبانة، في ضوء اختيار أي مهارة قرائية حازت على درجة أهمية ٨٠٪ فأكثر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
- ٦ - اختيار المدارس التي سيكون فيها تطبيق بطاقة الملاحظة، إذ تم اختيار (٢٠) معلماً ومعلمة بصورة عشوائية أبدوا استعداداً وحماساً لإجراء عملية الملاحظة.
- ٧ - تمّ اختيار التلاميذ بالتعاون بين الباحثين والمعلمين بصورة عشوائية من خلال السجلات الرسمية للتلاميذ. وهذا الاختيار العشوائي كان بالعدد القفزي مثل رقم ١، ٦، ٩، ١٢ الخ. وهذا يضمن أن عملية الاختيار تضمنت جميع مستويات التلاميذ (عال، متوسط، منخفض). وبناءً على هذا تم اختيار (١٠٧) تلميذاً وتلميذة.
- ٨ - عقد ورشة عمل مدتها أسبوع للمعلمين والمعلمات الملاحظين لتدريبهم على إجراءات الملاحظة، للتأكد من الدقة في تنفيذ هذه الاستراتيجية.
- ٩ - البدء بتطبيق عملية الملاحظة على التلاميذ الذين تم اختيارهم، دون إخبارهم بعملية الملاحظة لأدائهم القرائي. وتمت عملية الملاحظة لكل تلميذ عشر مرات، وذلك لضمان قياس مهاراته في مواضيع مختلفة من كتابهم المدرسي المقرر ولم تدرس من قبل، وفي ذلك ضمان للعدالة في طبيعة المواقف القرائية. وبهذا فالتلميذ يقرأ نثراً وشعراً (قراءة، ومحفوظات وأناشيد)، وهذا يساهم في تغطية الصور المختلفة التي تكون عليها اللغة. ونظراً لصعوبة قياس مستوى إتقان المهارات الواردة في البطاقة، تم تحديد درجة الإتقان للمهارات للمرة الواحدة من خلال موقفين يتضمنان:

- أ - المهارات الثلاث الأولى في البطاقة (تمييز نوع اللام الشمسية والقمرية، وتمييز أشكال الحروف، وتمييز أشكال الحرف

الواحد) وهذا الموقف يركز على القراءة الجهرية، لا سيما وأن القراءة الجهرية تنفذ في حصة واحدة.

ب - المهارات الأربع المتبقية في بطاقة الملاحظة، وهذه المهارات تم تحديد مستوى إتقانها في دروس القراءة التفسيرية.

١٠ - تم تحديد درجة إتقان التلميذ للمهارة القرائية في المرة الواحدة على النحو الآتي:

- مهارة التمييز بين أشكال الحرف الواحد وأشكال الحروف المختلفة: حيث ينبغي رصد الحروف التي يخطئ فيها التلميذ في القراءة.
- مهارة التمييز بين اللام الشمسية والقمرية نطقاً وتمّ رصد الكلمات الواردة في النص المقروء المشتملة على لامات شمسية وأخرى قمرية وتحديد درجة الإتقان لنطقها الصحيح في مواقف مختلفة، إذ إن كل موقف يشكل مرة واحدة لأغراض ملاحظة مستوى أداء التلميذ للمهارة.
- مهارة فهم معنى الكلمات في ضوء سياق الجملة: يعطى في كل موقف ثلاث كلمات ليوضح معانيها من خلال السياق الواردة فيه. وهذا المعنى الذي سيصل إليه التلميذ مرتبط بالسياق الواردة فيه الكلمة.
- مهارة إعطاء أمثلة تفسر معنى الجملة و/أو الكلمة: بعد القراءة يحدد التلميذ جملة/ كلمة ليأتي بمثال يوضحها، وهنا يستخدم التلميذ مخزونه اللغوي وخبراته السابقة ليتمكن من الإثبات بأمثلة تناسب معنى الكلمة أو الجملة.
- مهارة اختيار المعاني الملائمة للكلمات: يعطى التلميذ بعد القراءة بعض المفردات، وعليه أن يختار من بين مجموعة من الكلمات المعنى المناسب وهنا تستخدم لوحة الجيوب في عرض المفردات.
- مهارة استخلاص الفكرة الرئيسية الواردة في النص: يتم طرح أسئلة بعد القراءة التفسيرية للفقرة أو لأكثر من فقرة أو أحياناً للدرس، تقيس مدى قدرة التلميذ على تحديد الأفكار الرئيسية في الدرس.
- ١١ - إدخال البيانات الواردة في بطاقات الملاحظة للمرات العشرة إلى ذاكرة الحاسوب وحساب الأوساط الحسابية والأوزان النسبية لكل مهارة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً - المتغيرات المستقلة:

وتشمل ما يلي:

- ١ - متغير الجنس، وله مستويان: ذكور، وإناث
- ٢ - متغير المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات هي: دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس ودبلوم تربوية، وماجستير.
- ٣ - متغير الخبرة التدريسية: ويشتمل على ثلاثة مستويات: قصيرة (١-٥ سنوات)، ومتوسطة (٦-١٠ سنوات)، وطويلة (١١ سنة فأكثر).

ثانياً - المتغيرات التابعة:

وتتمثل في استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تبين آراءهم في درجة أهمية المهارات القرائية.

المعالجة الإحصائية

استخدمت الدراسة الإحصائيات الآتية:

- ١ - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات الاستبانة.
- ٢ - المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لكل مهارة وردت في بطاقة الملاحظة.
- ٣ - اختبار ت (t - test) لمعرفة إذا كانت هناك فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لأهمية المهارات القرائية تعزى لمتغير الجنس.
- ٤ - اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لمعرفة إذا كانت هناك فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لأهمية المهارات القرائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي مناقشة للنتائج التي تم التوصل إليها باستخدام أدوات الدراسة حول المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأساسية الأولى ودرجة إتقانهم لها، وفقاً لأسئلة الدراسة:

نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول من الدراسة على: «ما المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأساسية الأولى من وجهة نظر معلمي الحلقة الأساسية الأولى؟». وللإجابة عن هذا السؤال، كان التوصل إلى قائمة المهارات القرائية في صورتها النهائية وفقاً للخطوات التي تم ذكرها في الطريقة والإجراءات، حيث وصلت القائمة بصورتها النهائية إلى (٢٨) مهارة، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لدرجة تقدير أهمية كل مهارة. والجدول رقم (١) يعرض جميع المهارات مرتبة تنازلياً حسب الأوساط الحسابية والأوزان النسبية:

جدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لدرجات تقدير معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للمهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الدراسية الأولى

الرقم	المهارات	الوسط الحسابي	الوزن النسبي (%)
١	التمييز بين أشكال الحرف الواحد.	٤,٣١	٨٦,٢٥
٢	التمييز بين أشكال الحروف.	٤,٣١	٨٦,١٢
٣	التمييز بين اللام الشمسية والقمرية.	٤,٢٢	٨٤,٣٣
٤	فهم معنى الكلمات في ضوء سياق الجملة.	٤,١٧	٨١,٣٤
٥	إعطاء أمثلة تفسر معنى الجملة / أو الكلمة.	٤,٠٧	٨٣,٣٧
٦	اختيار المعاني الملائمة للكلمات.	٤,٠٤	٨٠,٨٢
٧	تحديد الأفكار الرئيسية في المادة المقروءة.	٤,٠١	٨٠,١٤

تابع/ جدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لدرجات تقدير
معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للمهارات القرائية
اللازمة لتلاميذ الحلقة الدراسية الأولى

الرقم	المهارات	الوسط الحسابي	الوزن النسبي (%)
٨	التمييز بين صيغ المفرد والمتى والجمع والمذكر والمؤنث.	٣,٩٦	٧٩,١١
٩	إتقان التتوين نطقاً.	٣,٩٤	٧٨,٧٦
١٠	التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة نطقاً.	٣,٩٣	٧٨,٦٩
١١	التعبير عن صوت معينة بكلمة / جملة مناسبة.	٣,٩٢	٧٨,٤٢
١٢	إتقان الشدة نطقاً.	٣,٩٠	٧٨,٠١
١٣	المشاركة في حوار أو مناقشة بعد عملية القراءة.	٣,٨٦	٧٧,١١
١٤	مراعاة الضبط النحوي للكلمات من خلال ضبط أواخر الكلمات.	٣,٨٥	٧٧,٠٤
١٥	التمييز بين التاء المربوطة والهاء للغائب نطقاً وكتابة.	٣,٨١	٧٦,٢٢
١٦	التمييز بين أسماء الإشارة.	٣,٧٨	٧٥,٥٣
١٧	التمييز بين الأسماء الموصولة.	٣,٧٥	٧٥,٠٥
١٨	مراعاة الوصل أثناء القراءة.	٣,٧١	٧٤,١٦
١٩	متابعة تسلسل الأحداث.	٣,٦٧	٧٣,٤٠
٢٠	تذكر المادة المقروءة.	٣,٦٦	٧٣,٢٦
٢١	التمييز بين صيغ الأفعال الماضية، والمضارعة والأمر.	٣,٦٠	٧٢,٠٣
٢٢	تغيير نبرة الصوت بحسب المعاني وعلامات الترقيم.	٣,٦٠	٧١,٩٦
٢٣	إدراك العلاقة بين مجموعة من الصور لتكوين فقرة أو قصة قصيرة.	٣,٥٩	٧١,٧٥
٢٤	استخدام حركات تعبيرية مناسبة للمعنى الوارد في المادة المقروءة.	٣,٥٤	٧٠,٧٢
٢٥	بيان وجهة النظر في الشخصيات الوارد ذكرها في نص ما.	٣,٤٩	٦٩,٧٦
٢٦	توظيف الكلمات الجديدة في قاموس الطفل اللغوي في مواقف حياتية.	٣,٤٩	٦٩,٧٦
٢٧	نقد المادة المقروءة.	٣,٣٧	٦٧,٤٩
٢٨	تأليف قصة قصيرة في ضوء قراءة نص معين.	٣,٣٠	٦٥,٩١

* الوزن الأقصى للأوساط لكل فقرة = ٥.

يتضح من الجدول رقم (١) أن أعلى درجات أهمية للمهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث، كانت للمهارات السبع الأولى، حيث تراوح الوزن النسبي لهذه الفقرات ما بين ٨٦,٢٥٪ (فقرة ١) و ٨٠,١٤٪ (فقرة ٧). ووفقاً لمقياس أداة الدراسة^(٥)، فجميع هذه المهارات تقع ضمن تقدير جيد جداً. وفيما يتعلق بالأهمية النسبية لبقية المهارات. فالجدول رقم (١) يكشف أن هذه المهارات جاءت في مرتبتين، الأولى وتضمنت المهارات من ٨-٢٤، وحقت أوزاناً نسبية تراوحت من ٧٩٪ (فقرة ٨) ولغاية ٧٢,٧٠٪. وهذه الأوزان تشير إلى درجة الأهمية للمهارات القرائية بتقدير جيد. أما المرتبة الثانية فقد تضمنت المهارات ذات الأرقام ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨ إذ جميع هذه المهارات حصلت على أقل درجات أهمية إذ بلغت أوزانها النسبية على التوالي: ٧٦,٦٩٪ (المهارتان ٢٥، ٢٦)، و ٦٧,٤٩٪ (مهارة ٢٧)، و ٦٥,٩١٪ (مهارة ٢٨). وتعكس هذه الأوزان أن درجة الأهمية لهذه المهارات بمستوى متوسط.

وجاءت هذه النتائج متفقة مع الأدب التربوي ونتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى ضرورة الاهتمام بالمهارات القرائية للحلقة الأساسية الأولى، وركزت على كثير من المهارات القرائية الواردة ضمن هذه القائمة التي تم التوصل إليها (انظر Gray المشار إليه عند براده والعزاوي، ١٩٧٤؛ مجاور، ١٩٧٦؛ طعيمة، ١٩٩٨، Peverly and Kitzen, 1998؛ شحاتة، ١٩٨٩؛ Yeomans, 1999؛ شحاتة، ٢٠٠٠؛ Hidi, 2001؛ Abu-Shamais, 2002؛ بطاينة والبركات، ٢٠٠٥).

يتضح للقارئ مما سبق، أن المهارات التي حققت أعلى الأوزان النسبية (٨٠٪) فأعلى ركزت على مهارات أولية وأساسية للقراءة، فالمهارتان الأولى والثانية اللتان أوزانهما (٨٦,٢٥٪، ٨٦,١٢٪) تتعلقان بالتمييز بين أشكال

(٥) مقياس أداة الدراسة (الاستبانة تكون من خمس درجات ولذا فالوسط الحاصل سيتراوح من ١-٥ وهذه الدرجات هي: ممتاز = ٥ درجات ويقابل الوزن النسبي ٩٠-١٠٠، وجيد جداً = ٤ ويقابل الوزن النسبي ٨٠-٨٩، وجيد = ٣ درجات ويقابل الوزن النسبي ٧٠-٧٩، متوسط = درجتان ويقابل الوزن النسبي ٦٠-٦٩، وضعيف ويقابل الوزن النسبي ٥٠-٥٩).

الحرف الواحد والتمييز بين أشكال الحروف، وهذه الأهمية الكبيرة لهاتين المهارتين ربما تعزى إلى الاعتقاد السائد بين المعلمين أن التمييز بين أشكال الحروف، وأشكال الحرف الواحد هي الأساس في عملية القراءة؛ ولهذا فالمعلمون يعتقدون أنه بدون معرفة الحرف، لن يكون الطفل قادراً على القراءة؛ ولذلك فملاحظة الباحثين للممارسات الصفية لمعلمي الصفوف الأولى كشفت أن الاهتمام بتنمية مهارة القراءة يبدأ بتعريف الطفل بالحروف. وبالرغم من أن هذا التصور جاء في مرتبة عالية من الأهمية إلا أنه يخالف التصورات التربوية الحديثة في تعليم القراءة، التي تؤكد تجنب تعليم الطفل القراءة على أنها عملية آلية تعرف الحروف.

من خلال التأمل بالمهارات التي حظيت بدرجة اهتمام عالية، يتضح للقارئ أن هناك تصوراً كبيراً لدى معلمي الصف الثالث بأهمية تنمية مهارة القراءة المتعلقة بالتمييز بين اللام الشمسية والقمرية، وهذا التصور يمكن أن يعود إلى أن التمييز في نوع اللام يؤثر على قدرة الطفل على القراءة، وهذا التصور لأهمية هذه المهارة ربما يعود إلى اهتمام مؤلفي كتب اللغة العربية للصف الأول والثاني بهذه المهارة؛ لذا فمن المؤكد أن يصل التلاميذ في نهاية الحلقة الأساسية الأولى إلى درجة عالية من الإتقان لهذه المهارات الأساسية.

أما المهارات الأربع الأخيرة التي حظيت بدرجات أهمية عالية، فهي تعكس تصوراً واضحاً لدى معلمي الصفوف الأولى، يبرز أهمية مضامينها حيث ركزت على فهم معاني الكلمات في ضوء سياق الجملة، وإعطاء أمثلة تفسر معنى الجملة/الكلمة، واختيار المعنى الملائم للكلمة، وتحديد الأفكار الرئيسية في المادة المقروءة. إن هذه النتيجة من الدراسة ربما تفسر الحقيقة التربوية التي تشير إلى أن التفاعل مع النص المقروء وفهمه مبني بصورة أساسية على فهم المعنى، ولهذا فدرجة الأهمية لهذه المهارات جاءت متسلسلة (انظر جدول ١، المهارات ٤، ٥، ٦، ٧).

وفيما يتعلق بالمهارات التي حظيت بدرجة أهمية بمستوى جيد فهي

تشكل الغالبية العظمى من المهارات (١٧ مهارة)، وجاء معظمها (١٠ مهارات) مؤكداً أهمية مهارات:

* مراعاة اللفظ مثل إتقان الشدة والتنوين، والضبط النحوي، وتمييز نوع التاء المربوطة والهاء للغائب نطقاً وكتابة، والتمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة، ومراعاة الوصل.

* معرفة دلالة اللفظ مثل التمييز بين الجمع والمفرد والمذكر والمؤنث وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة.

* فهم المعنى العام للنص، وهذا يبرز من خلال القدرة على التعبير عن صورة ما، والمشاركة في حوار أو نقاش، ومتابعة تسلسل الأحداث وتذكر المادة المقروءة، وتكوين فقرة أو كتابة قصة في ضوء إدراك العلاقة بين مجموعة من الصور. فضلاً عن تغيير نبرة الصوت بحسب المعاني وعلامات الترقيم، وإظهار تعبيرات معينة حسب المعنى الوارد في المادة المقروءة.

إن المهارات السابقة التي حصلت على تقدير جيد، تعد مهارات أساسية للقراءة، ومن الغريب أن تأتي في مرتبة جيد. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين لديهم اعتقاد تقليدي وهو الاهتمام بقراءة الطالب للحروف، ثم إدراك المعنى المقروء في الدرجة الأولى؛ ولذا فهذه المهارات كما لوحظ سابقاً، جاءت بأعلى درجات الأهمية، في حين المهارات التي نالت درجة أهمية بمستوى جيد، ربما تعد ثانوية بالنسبة للمعلمين. ولعل ما يمكن أن يؤكد ذلك، هو ما لمس الباحثان خلال زيارتهما الإشرافية لمعلمي الصفوف الأولى من قلة الاهتمام بتنمية المهارات القرائية التي نالت درجة جيد.

وبخصوص المهارات التي حظيت بأقل درجات الأهمية (٦٩,٧٦٪ - ٦٥,٩١٪)، فهي التي تتعلق بإبداء الرأي بالشخصيات الوارد ذكرها في نص ما، وتوظيف الكلمات الجديدة في مواقف حياتية، ونقد المادة المقروءة، وتأليف قصة قصيرة في ضوء قراءة نص معين. وهذه المهارات حصلت على أقل درجات

الأهمية مقارنة مع المهارات السابقة، إلا أن جميع هذه المهارات الأربع تمثل مهارات القراءة الناقدة، التي تعد أساسية وضرورية للتلميذ في الصفوف الأولى، إذ بدورها يمكن أن تنمي مهارات عمليات التفكير، بما ينعكس على سلوكيات الأفراد الحياتية. إن تنمية هذه العمليات يسهم بصورة أساسية في إعداد شخصية الطفل ليكون قادراً على صنع قرارات حياتية.

ويرى الباحثان أن انخفاض درجات الأهمية للمهارات المتعلقة بالقراءة الناقدة قد تعود إلى:

١ - عدم وجود دورات تدريبية لمعلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى تبين لهم أهمية القراءة الناقدة، ودورها في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ.

٢ - عدم تركيز تصميم الكتب المدرسية على تنمية المهارات القرائية من خلال المواضيع القرائية الواردة في الكتب المدرسية، إذ إن المتأمل للأسئلة المضمنة في دروس القراءة يجد قلة الاهتمام بتضمين أسئلة متصلة بمهارات القراءة الناقدة.

٣ - وجود تصورات غير صائبة لدى المعلمين بأن تطوير مهارات القراءة الناقدة في الصفوف المبكرة غير ضروري، بل يمكن أن تكون في صفوف عليا، لا سيما وأن التصور الشائع لدى المعلمين هو تدريب الطفل على القراءة بالطريقة التركيبية.

نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني من الدراسة على: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) لدى معلمي الصفوف الأولى في تقديراتهم لأهمية المهارات القرائية الواردة في أداة الدراسة». وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت (t - test) والجدول رقم (٢) يبين ذلك.

جدول رقم (٢)

نتائج اختبارات لتقديرات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لأهمية

المهارات القرائية الواردة في أداة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكر	١٣٤	٣,٧٢	٠,٤٩	٢٨٩	٢,٥٥ -	٠,٠١١
أنثى	١٥٧	٣,٨٩	٠,٥٨			

يظهر الجدول رقم (٢) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لأهمية المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى تعزى إلى متغير جنس المعلم (ذكور، إناث). وبالتمعن في الفروق بين المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول رقم (٢)، نلاحظ أن هذه الفروق جاءت لصالح الإناث. ولعل هذه النتيجة تعزى إلى أن المعلمات لديهن اهتمام أكثر من الذكور بتقدير المهارات القرائية؛ الأمر الذي يعكس أن المعلمات أكثر معرفة من المعلمين بالمهارات القرائية، وهذا ما لاحظته الباحثان أثناء إجراء الدراسة من وجود اهتمام وعناية فائقة لدى المعلمات بتنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ، إذ إن الكثير من المعلمات طرح تساؤلات حول ضرورة وأهمية المهارات القرائية، بينما وجد الباحثان العكس في مدارس الذكور.

نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث من الدراسة على: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، دبلوم تربوية، ماجستير فأعلى) لدى معلمي الصفوف الأولى في تقديراتهم لأهمية المهارات القرائية الواردة في أداة الدراسة؟». وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One - Way ANOVA) لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

جدول رقم (٣)

تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين استجابات

أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة α
المؤهل العلمي	بين المجموعات	١,٣٧	٠,٤٥	٣	١,٥٣	٠,٢٠
	داخل المجموعات	٨٥,٩٤	٠,٢٩	٢٨٧		

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٣) بوضوح إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة لأهمية المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، دبلوم تربية، ماجستير فأعلى)، إذ بلغت قيمة ف (١,٥٣) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq ٠,٠٥$). وهذا يبين أن المؤهلات العلمية المتباينة بين أفراد عينة الدراسة لم تؤثر على استجاباتهم.

نتائج السؤال الرابع

نص السؤال الرابع من الدراسة على: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq ٠,٠٥$) تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (خبرة قصيرة ١-٥ سنوات، خبرة متوسطة ٦-١٠ سنوات، خبرة طويلة ١٠ سنوات فأكثر) لدى معلمي ومعلمات الصفوف الأولى في تقديراتهم لأهمية المهارات القرائية الواردة في أداة الدراسة؟». وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One - Way ANOVA) لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وعلى جميع مجالات الدراسة. والجدول رقم (٤) يبين ذلك.

جدول رقم (٤)

تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين استجابات
أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة التدريسية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة ∞
الخبرة التدريسية	بين المجموعات	٣,٢٩	١,٦٤	٢	٥,٦٤	٠,٠٠٤
	داخل المجموعات	٨٤,٠٢	٠,٢٩	٢٨٨		

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\infty \geq ٠,٠١$) في استجابات أفراد عينة الدراسة في تقديراتهم لأهمية المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة وهي دالة عند مستوى (٥,٦٤). وللكشف عن مصدر هذه الفروق، تم استخدام اختبار شفیه (Scheffe) للمقارنات البعدية. والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)

نتائج اختبار شفیه للمقارنات البعدية حسب متغير الخبرة التدريسية

الخبرة	المتوسطات	طويلة ٣,٦٨	متوسطة ٣,٩٠	قصيرة ٣,٨٩
طويلة	٣,٦٨			
متوسطة	٣,٩٠			
قصيرة	٣,٨٩			

يوضح الجدول رقم (٥) أن نتائج المقارنات البعدية كشفت عن فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة ممن لديهم خبرة طويلة وخبرة متوسطة، وهذا الفرق لصالح ذوي الخبرة المتوسطة. وكذلك يوجد فرق بين ذوي الخبرة الطويلة والقصيرة، وجاء هذا الفرق لصالح الخبرة القصيرة. ولعل هذا الفرق يشير إلى أن متوسطات التقديرات لأهمية المهارات القرائية من جانب أصحاب الخبرة الطويلة جاءت أقل من ذوي أصحاب الخبرات القصيرة والمتوسطة. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين من ذوي الخبرات القصيرة والمتوسطة قد درسوا في الجامعات مواد تركز على تعليم المهارات اللغوية أكثر من المعلمين من ذوي الخبرات الطويلة، خاصة وأن الخطط الجامعية قد طورت

في التسعينيات من القرن العشرين لتتسجم والتطورات التربوية الحديثة، لذا فأصحاب الخبرات الطويلة لم يدرسوا وفقاً للخطط المطورة في ضوء الإصلاح التربوي الشامل.

نتائج السؤال الخامس

نص السؤال الخامس من الدراسة على: «ما مدى إتقان تلاميذ الصف الثالث الأساسي للمهارات القرائية التي حازت درجة أهمية (٨٠٪) فأكثر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟». وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والأوزان النسبية لدرجة إتقان التلاميذ للمهارات القرائية السبعة الواردة في بطاقة الملاحظة وحازت على درجة أهمية (٨٠٪) فأكثر، وجاءت الأوساط الحسابية والأوزان النسبية لكل مهارة قرائية على حدة، وذلك للمواقف العشر مجتمعة. والجدول رقم (٦) يبين التحليل الإحصائي لهذه المهارات بصورة مرئية تنازلياً، حسب أوساطها الحسابية وأوزانها النسبية:

جدول رقم (٦)

الأوساط الحسابية والأوزان النسبية لدرجة إتقان تلاميذ الثالث الأساسي للمهارات القرائية التي حازت درجة أهمية (٨٠٪) فأكثر من وجهة نظر المعلمين/المعلمات

الرقم	المهارات	الوسط الحسابي	الوزن النسبي ^(٦)
١	التمييز بين أشكال الحرف الواحد.	٩,٠٦	٩٠,٦
٢	التمييز بين أشكال الحروف.	٨,٩٦	٨٩,٦
٣	التمييز بين اللام الشمسية والقمرية	٨,١٧	٨١,٧
٤	تحديد الأفكار الرئيسية في المادة المقروءة.	٤,٣٣	٤٣,٣
٥	فهم معنى الكلمات في ضوء سياق الجملة.	٣,٨٣	٣٨,٣
٦	إعطاء أمثلة تفسر معنى الجملة / أو الكلمة.	٣,٢٣	٣٢,٣
٧	اختيار المعاني الملائمة للكلمات.	٢,٩٨	٢٩,٨

(٦) تم حساب الوزن النسبي من خلال المعادلة الآتية: الوسط الحسابي للمهارة × عدد مرات الملاحظة.

يبين الجدول السابق أن المهارات القرائية الثلاث الأولى حققت أوزاناً نسبية عالية، فقد بلغ الوزن النسبي للمهارة الأولى (٩٠,٦) التي نصها (التمييز بين أشكال الحرف الواحد) وللمهارة الثانية (٨٩,٦) التي نصها (التمييز بين أشكال الحروف)، وللمهارة الثالثة (٨١,٧) التي نصها (التمييز بين اللام الشمسية والقمرية نطقاً). إن هذه الأوزان النسبية توضح أن درجة إتقان التلاميذ لهذه المهارات جاءت عالية. ومن خلال هذه النتيجة، فإنه يتضح للباحثين مدى اهتمام معلمي الصف الثالث بإتقان التلاميذ للتمييز بين أشكال الحروف، لعل هذه النتيجة تفسر بأن الاهتمام المسيطر على معلمي الصفوف الأولى بدءاً بالصف الأول هو التركيز على تدريس أصوات الحروف منذ دخول التلميذ للمدرسة، ولذا فالطفل عندما يصل الصف الثالث ينبغي أن يتقن هذه المهارة بشكل أساسي. وهذه النتيجة تظهر الإتقان المرتفع للتمييز بين الحروف؛ إذ تعكس الاهتمام بتدريس التلاميذ القراءة الآلية للكلمات، وإغفال بقية المهارات التي تنمي التفكير لدى التلاميذ. أما النتيجة التي تظهر الإتقان المرتفع لنطق اللام الشمسية والقمرية بصورة صحيحة منذ الصف الأول والتركيز عليها في الصفين الثاني والثالث، إذ إن هنالك العديد من التدريبات اللغوية التي تركز عليها؛ الأمر الذي انعكس على مستوى الإتقان لهذه المهارة، فإتقان المهارة عادة يتم في ضوء الممارسة والتدريب.

وعند مقارنة الإتقان المرتفع للمهارات السابقة، بالمهارات الأخرى، فالجدول رقم (٦) يكشف أن درجة الإتقان لبقية المهارات الأربع جاءت أقل من ٥٠٪ حيث حصلت مهارة استخلاص الأفكار الرئيسة من المادة المقروءة على وزن نسبي مقداره ٤٣,٣٪، وحصلت مهارة فهم معنى الكلمات في ضوء سياق الجملة على وزن نسبي بلغ ٣٨,٣٪، وحققت مهارة إعطاء أمثلة تفسر معنى الجملة/ الكلمة على وزن نسبي مقداره ٣٢,٣٪. أما مهارة اختيار المعاني الملائمة للكلمات فكان وزنها النسبي ٢٩,٨٪.

وفي ضوء خبرة الباحثين لملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي الصفوف

الأساسية الثلاثة الأولى أثناء زيارتهما الميدانية، فإنهما قد ينسبان الضعف في مستوى إتقان التلاميذ لمهارات فهم المقروء إلى الأسباب الآتية:

١ - ضعف معرفة بعض المعلمين بالاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتنفيذ دروس القراءة التفسيرية؛ الأمر الذي ينعكس سلباً على الأداء القرائي للمتعلم.

٢ - اعتماد بعض المعلمين من ذوي أصحاب الخبرة الطويلة على الطرائق التقليدية في تدريس القراءة والقائمة على أساس التلقين، وهذا يعود إلى عدم تأهيلهم على الطرائق الحديثة التي تعتبر المتعلم محور عملية التعلم والتعليم.

٣ - عدم استخدام وسائل حسية من قبل بعض المعلمين لتفسير معاني المفردات، فضلاً عن عدم التنوع في توظيف أساليب متنوعة لتفسير معاني الكلمات، إذ لاحظ الباحثان أن بعض المعلمين يستخدمون كلمات مجردة لتفسير معاني التراكيب اللغوية، لا سيما وأن إتقان مهارات فهم المقروء قائم على إدراك معناه، الذي يؤدي بالتلميذ إلى الفهم الصحيح للمادة المقروءة.

٤ - وجود فئة من المعلمين غير مؤهلين تربوياً لتدريس الأطفال، فعدم معرفة المعلم بالخصائص النمائية للتلميذ يؤثر سلباً على طريقة تدريسه.

إن هذه النتيجة من هذه الدراسة تكشف أن التلميذ لم يتقن مستويات فهم المادة المقروءة، حيث يرتبط فهم المقروء بإدراك التلميذ للأفكار الرئيسة والفرعية للمادة المقروءة، وإدراك معاني الكلمات المضمنة فيها (Rubin, 1997). وفي ضوء ذلك، يرى الباحثان أن التلاميذ لا يمكن أن يصلوا إلى تنمية مهاراتهم القرائية الناقدة في غياب فهم المستويات الأولية للمادة المقروءة.

ومما يجدر ذكره أن الباحثين، لم يعثرا على دراسة واحدة أعطت أوزاناً نسبية لدرجة إتقان تلاميذ الصف الثالث الأساسي، للمهارات القرائية في الحلقة الأولى، وإنما وجدوا دراسات ركزت على ذكر بعض المهارات، وأشارت إلى

أهميتها وضرورة العناية بها. لذا فإنه من غير الممكن مقارنة نتيجة هذا السؤال من الدراسة بنتائج الدراسات السابقة المضمنة في الدراسة الحالية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسات السابقة والدراسة الحالية، يوصي الباحثان بالآتي:

- ١ - توجيه معلمي الحلقة الأساسية الأولى إلى ضرورة الاهتمام بجميع المهارات القرائية، والناقدة منها، من خلال عقد ورشات عمل وتدريب لهم.
- ٢ - تدريب التلاميذ على القراءة بمستوياتها المختلفة بدءاً بالمستوى الحرفي وانتهاء بالمستوى التقويمي والناقد والإبداعي.
- ٣ - عقد دورات تدريبية للمعلمين لتعريفهم بالاستراتيجيات المناسبة لتنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ.
- ٤ - إجراء دراسات تربوية تتعلق بما يأتي:
 - درجة إتقان التلاميذ في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي للمهارات القرائية ذات الارتباط بمهارة الكتابة.
 - أثر برنامج تدريبي للمهارات القرائية وقياس فاعليته في تنميتها لدى تلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي.
 - الممارسات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في تنفيذ دروس القراءة التفسيرية.

Pupils' Reading Skills and their Mastery of these Skills in the First Primary Cycle

Dr. Abdul Karim M. Abu-Gamos Dr. Ali A. Al-Barakat

Yarmouk University
Jordan

Abstract

The study aims to identify the reading skills pupils should have in the first primary cycle from teachers' perspectives, and to find out the extent to which pupils master these skills. In order to achieve the purpose of the study, the researchers developed a questionnaire of twenty-eight skills. The reliability of this instrument was 0.83 using test re-test method, and 0.87 using Cronbach Alpha of internal consistency. After establishing the reliability of the questionnaire, it was distributed to 291 male and female teachers who were randomly assigned. In addition, the researchers designed an observation checklist to find out the extent to which pupils master reading skills. It included seven skills which achieved the highest means (which ranged from 86.25% to 80.14%). The reliability of the observation checklist was checked using Cronbach Alpha and found to be 0.73. The sample of the observation checklist consisted of 107 male and female pupils who were observed through ten reading settings including reading literature and various reading topics. The observation process was carried out from March 20 2005 through May 28, 2005.

The study concludes:

- * Designing a list of 28 reading skills pupils should have in the first three primary grades.
- * The pupils were highly able to master three skills: distinguishing between the one-letter shapes, distinguishing between the shapes of all alphabetical letters, and distinguishing between the two types of the definite article (allam alshamsia and allam alakamaria).
- * The pupils showed less mastery level as of comprehension reading skills such as: understanding the meanings of vocabulary items from the context, giving examples to explain the meaning of word and/or sentence, choosing the appropriate meaning of words, and identifying the main ideas in the reading text.

The researchers put forth a number of relevant recommendations for teachers.

المراجع

- ١ - أبو جاموس، عبدالكريم (٢٠٠٠). تقويم تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في البلاغة العربية وفقاً لمتغيري الجنس والتحصيل. مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، ١٦ (٤)، ١٦٥-١٨٦.
- ٢ - أبو مغلي، سميح وسلامة، عبد الحافظ (٢٠٠٠). أساليب تعليم القراءة والكتابة. عمّان: دار يافا للنشر والتوزيع والطباعة.
- ٣ - بدير، كريم (٢٠٠٤). الرعاية المتكاملة للأطفال: الأنشطة الحركية- الأنشطة المعرفية- الأنشطة الفنية. القاهرة: عالم الكتب.
- ٤ - براده، هدى والعزاوي، السيد (١٩٧٤). الأطفال يقرأون (بحوث ودراسات). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ٥ - البجه، عبدالفتاح (٢٠٠٢). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. عمّان: دار الفكر.
- ٦ - البطاينة، ربا والبركات، علي (٢٠٠٥). اهتمامات القراءة ومعوقات لها لدى تلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في منطقة شمال الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦ (٣)، ١٠٧-١٢٣.
- ٧ - ببيع، نادية (٢٠٠٢). عسر القراءة أو فشل مدرسي. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتسوري، الجزائر، ١٧، ١٥٧-١٦٤.
- ٨ - التل، شادية (١٩٩٢). أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن. مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٨ (٤)، ٩-٤٤.
- ٩ - الحراصي، سليمان (٢٠٠٤). المهارات اللغوية اللازمة لمعلم اللغة العربية بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة التربية، عمّان، ٥، ٤٦-٤٩.
- ١٠ - الحيلة، محمد وغنيم، عائشة (٢٠٠٢). أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة

- والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي.
مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، ١٦(٢)، ٥٨٩-٦٢٦.
- ١١ - السامرائي، نبيهة وجواد، انتصار (٢٠٠٤). أساسيات طرق تدريس اللغة العربية واتجاهاتها الحديثة. عمان: دار الأخوة للنشر والتوزيع.
- ١٢ - ستيتية، سمير (١٩٨٥). أساليب تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الدنيا. عمان: وزارة التربية والتعليم.
- ١٣ - شحاتة، حسن (٢٠٠٠). القراءة الابتكارية لتشكيل الطفل. الفيصل، ٢٨٨، ٢٠-٢٦.
- ١٤ - شحاتة، حسن (١٩٨٩). قراءات الأطفال. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ١٥ - طعيمة، رشدي (١٩٩٨). مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٦ - عبداللطيف، جمانة والحداد، عبدالكريم (٢٠٠٤). أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. مؤتة للبحوث والدراسات، ١٩(١)، ٩٥-١٣٢.
- ١٧ - عبدالوهاب، سمير والكردي، أحمد وجلال، محمود (٢٠٠٢). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية: رؤية تربوية. القاهرة: المكتبة العصرية.
- ١٨ - عدس، محمد (١٩٩٨). تعليم القراءة في البيت والمدرسة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ١٩ - عصر، حسني (٢٠٠٠). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. الإسكندرية، جمهورية مصر العربية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- ٢٠ - عطا، إبراهيم (١٩٨٦). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ٢١ - عطية، عطية والحشكي، يوسف ورضا، أحمد وأبو مغلي، أنور والنبالي،

- عبداللطيف (١٩٩٦). تعليم الأطفال القراءة والكتابة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ٢٢ - مجاور، محمد (١٩٧٦). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: أسسه وتطبيقاته. الكويت: دار القلم.
- ٢٣ - مصطفى، فهم (١٩٩٥). القراءة: مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- ٢٤ - مصطفى، فهم (١٩٩٩). مهارات القراءة: قياس وتقويم مع نماذج اختبارات القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- ٢٥ - نزال، شكري (١٩٩٤). العوامل المؤثرة في ميل الطلبة نحو القراءة وارتباطه بتحصيلهم في اللغة العربية. مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، ٨، ٢٤١-٢٠٩.

- 26 - Abu-Shmais, W. (2002). Identifying the Metacognitive Reading Strategies of Arab University Students: A Case Study. **An-Najah University Journal Research**, 16(2), 633-661.
- 27 - Carr, K. (1990). How Can We Teach Critical Thinking?. **Eric Digest Document**, ED 326304.
- 28 - Collins, N. (1990). Teaching Critical Reading Through Literature. **Eric Digest Document**, 363869.
- 29 - Ezell, H. and Kohler, F. (1994). A Programme Description and Evaluation of Academic Peer Reading Skills of Children with Special Needs. **Education and Treatment of Children**, 17(1), 52-67.
- 30 - Hidi, S. (2001). Interest, Reading, and Learning: Theoretical and Practical Considerations. **Educational Psychology Review**, 13(3), 191-209.
- 31 - Peverly, S. and Kitzen, K. (1998). Curriculum -Based Assessment of Reading Skills: Considerations and Caveats for School Psychologists. **Psychology in the Schools**, 35(1), 29-47.
- 32 - Powell-Smith, A.; Stoner, G., Shinn, R.; and Goodill, H. (2002). Parent Tutoring in Reading Using Literature and Curriculum Materials:

- Impact on Student Reading Achievement. **School Psychology Review**, 29(1), 5-27.
- 33 - Rubin, D. (1997). **Diagnosis and Correction in Reading Instruction**. Boston: Allyn and Bacon.
- 34 - Woodard, J. (2002). Reading Skills Enhanced via Story Telling. **Library Talk**, 15(4), 16-17.
- 35 - Yeomans, J. (1999). The Role of Early Reading Skills and Behaviours in the prevention of, and Intervention in, Reading Difficulties. **Support for Learning**, 14(1), 32-36.