

فاعلية الاستراتيجية القرائية الصوتية في تدريس القراءة لتنمية بعض مهارات التعرف والفهم القرائي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية

د. وائل صلاح السويضي

كلية التربية - جامعة المنيا

ع.م.ع

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية استخدام استراتيجية القرائية الصوتية في جمهورية مصر العربية بمحافظات المنيا، وبني سويف، والفيوم، وقنا. حيث قام الباحث بإعداد الأدلة الإرشادية التي يستخدمها المعلم والتلميذ في أثناء تطبيق التجربة، وإعداد اختبار مهارات القراءة للصفوف الثلاثة الأولى. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة لدى التلاميذ في مستويات: صوت الحرف، واسم الحرف، وقراءة الكلمات المخترعة، والفهم القرائي، والفهم السمعي، وكانت نتائج الدراسة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

المقدمة والإطار النظري

تعد قضية تعليم القراءة والكتابة قضية دينية وقومية ووطنية، بل إنها تعد أهم قضايا الأمن القومي التي تواجه المجتمع المصري، وينبغي على جميع مؤسسات الدولة أن تسعى جاهدة؛ لمواجهة العجز القرائي؛ هذا الخطر الجارف الذي يهدد الأمن القومي لمصر وجميع البلاد العربية إن لم تنتبه لهذا الأمر، وأيضاً إسهام المجتمع المدني ومؤسساته في مواجهة تلك المشكلة، وفي التخطيط لبرامج تربوية، ووقائية وعلاجية تسهم في حل مشكلة الضعف القرائي.

ومن الإسهامات التي حدثت بجمهورية مصر العربية كانت تلك التجربة التي تمت ابتداءً من عام ٢٠١١ إلى عام ٢٠١٣ في برنامج تحسين تعليم القراءة

المبكرة لتلاميذ الصفوف الأولى، وهدفت إلى تحسين تعليم القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال تقديم مجموعة من البرامج التدريسية والتدريبية التي أسهمت في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف الثلاثة الأولى.

وكانت الحاجة الماسة لهذه النوعية من البرامج نتيجة الضعف الملحوظ الذي أظهرته تقارير وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠)، والدراسات التي تناولت تعليم القراءة والكتابة كدراسة مذكور (١٩٩٧)، والناقة (٢٠٠١)، وطعيمة (٢٠٠١)، وأبو زهرة (٢٠٠٥)، والسعيد (٢٠٠٦)، وحسن (٢٠١٠)، والملاحظة الذاتية للباحث من منطلق عمله مشرفاً لمجموعات التربية العملية، وعمله كمستشار فني بمشروع تنمية مهارات القراءة المبكرة حتى ديسمبر ٢٠١٣، كل هذه العوامل مجتمعة كانت حافزاً لعمل هذه الدراسة من أجل تنمية التعليم لتقديم حلول بديلة لمواجهة هذه الأزمة في المنظومة التعليمية المصرية.

وبالرغم من توافر الإمكانيات المادية للعملية التعليمية من مبانٍ وتجهيزات ومراكز مصادر تعلم، فإن ذلك لم يعد كافياً لإحداث تطوير في العملية التعليمية لعدم وجود المعلم الذي له من الصفات المهنية والفنية والثقافية، ما يسهم في التغيير الذي تسعى إليه السياسة التعليمية بمصر.

وقد نجحت بعض الدول بالرغم من ضعف العامل الاقتصادي في مواجهة هذا التحدي كدولتي كوبا وجنوب أفريقيا، فقد حققا إنجازاً كبيراً في القضاء على مشكلة ضعف القراءة والكتابة لتلاميذ الصفوف الأولى في بلادهم مما أدى إلى تقدم اقتصادي وسياسي في مجتمعاتها؛ كان السبب الرئيس فيه التقدم في مجال تعليم القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (Diallo, 2006; Diagne, 2007; Destefano, 2009).

ولذلك فإن تدريس القراءة في هذا البرنامج يقوم على مفهوم مكونات القراءة، التي تتكون من المبدأ الأبجدي، والحصيلة اللغوية (المفردات)، والوعي الصوتي بمستوياته المتنوعة، والطلاقة القرائية، والفهم القرائي، وهذه المكونات

هي الأساس الذي بنى عليها البرنامج المقترح باستخدام استراتيجية التدريس المباشر أو ما يسمى التدريس المنظم للمهارة، والذي يستخدم في تعلم مهارات القراءة المبكرة لتلاميذ الصفوف الأولى.

وجاء التركيز على هذه الاستراتيجية نظراً للمشاكل الكثيرة التي أحاطت بالطريقة الكلية التي تستخدم في تدريس القراءة للصفوف الأولى منذ عقود طويلة، ويدرسون من خلالها شكل الحرف، وربطه بمثير تعليمي كصورة أو مجسم لنفس الحرف كحرف الألف، وكلمة تبدأ بنفس الحرف كما في حرف الألف وكلمة الأرنب، فيكون ناتج تلك الطريقة حفظ حرف الألف فقط مع كلمة الأرنب، وعدم تدريب التلاميذ على قراءة الأصوات المختلفة للحرف وتأتي في كلمات أخرى يقرأها التلميذ، وهذا التركيز على الطريقة الكلية أدى إلى عدم قدرة تلاميذ الصفوف الأولى على تعرف الحروف والأصوات (تشفير الكلمات وقراءتها)، وفهم ما يقرأون من نصوص.

ولذلك كان لابد من البحث عن بدائل واستراتيجيات تدريسية جديدة في شكلها، قديمة في مفهومها وماهيتها، فبدأت الدراسات الحديثة، وبدأت الجمعية الأمريكية لتعليم القراءة، ومعهد المثلث الأمريكي RTI منذ عام ٢٠٠٠ في البحث في مكونات القراءة، والعناصر الرئيسية التي تتكون منها، فكانت على الترتيب المبدأ الأبجدي، الذي يقصد به ربط الرمز المكتوب بالصوت المنطوق، والوعي الصوتي الذي يقصد به ربط سلسلة من الأصوات داخل الكلمة حتى يستطيع القارئ دمجها، ونطقها حتى يتسنى للتلميذ قراءتها، ثم تأتي الحصيلة اللغوية وتعليم المفردات والذي يكون الذاكرة والقاموس اللغوي لدى التلميذ، والذي يساعده على النص المقروء على وجه الإجمال (Ramatoulaye, 2003).

وهناك مكون الطلاقة الذي يقصد به تدريب التلميذ على القراءة بدقة وسرعة مناسبة حتى يستطيع أن يكون لديه القدرة على التعبير الشفوي، والتواصل اللغوي الذي يؤدي إلى تنمية قدرته اللغوية. ويأتي مكون الفهم القرائي والاستيعاب في قمة المكونات، فمن خلاله يستطيع التلميذ ربط

العلاقات الموجودة داخل النص، واستيعاب وفهم المادة القرائية المتضمنة داخل النص، وإدراك المغزى من النص المقروء.

وهذه المكونات هي الأساس الذي بنيت عليه عناصر ومكونات المنهج المقترح في تدريس مهارات القراءة المبكرة، التي تهدف إلى تنمية تلك المكونات من خلال استخدام استراتيجية التدريس المباشر أو التدريس المنظم من خلال تقديم المهارة اللغوية في شكل روتين يومي يقدم للتلاميذ، ويكتسبون من خلاله المهارات اللغوية، ويتعلمون من خلاله مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى (دليل القرائية، ٢٠١٢). وبتأمل واقع التعليم الأساسي في مصر نجد أن معلم الفصل (الصفوف الثلاثة الأولى) يواجه كثيراً من المشكلات التدريسية في استخدام تلك الاستراتيجيات التدريسية التي تساعد على تحسين أداء مستوى التلاميذ في الصفوف الأولى الأمر الذي يستلزم ضرورة رفع كفاءته.

وأجريت عديد من الدراسات والبحوث لتطبيق استراتيجية التدريس المباشر، وقياس أثرها في تنمية مهارات اللغة في تلك البلدان، ففى السنغال عام ٢٠٠٨ قام فريق من الباحثين بتطبيق اختبار قياس مهارات القراءة على EGRA على عينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بلغ عددها ٥٠٠ تلميذ، واستخدم هذا الاختبار كاختبار تشخيصي؛ لقياس مستوى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وطبق هذا الاختبار مع الشركاء والمعنيين من وزارة التربية بالسنغال، وكان من أهم نتائجه تدنى مستوى التلاميذ في مهارات تعرف صوت الحرف، واسم الحرف، والفهم القرائي، والفهم السمعي بشكل ملحوظ. لذلك لجأت وزارة التربية والتعليم بالسنغال في العام ٢٠٠٩ بتبنى برامج تدخل علاجية قائمة على مكونات القراءة وباستخدام روتين التدريس المباشر، وبنهاية عام ٢٠١٠ حدث تحسن ملحوظ في مستوى أداء التلاميذ بنسبة ٧٠٪ في مهارات تعرف صوت الحرف، واسم الحرف، وتكوين الكلمات، في حين لم يحدث تحسن كبير لدى هؤلاء التلاميذ في مهارة فهم المسموع، ولوحظ تحسن متوسط في مهارة الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي (Greaney & Kellaghan, 2010).

ومن الملاحظ أن السنغال من الدول التي نمت قليلاً مقارنة بالدول الأفريقية الأخرى بالصحراء الكبرى حيث إن معدل النمو الاقتصادي في عام ٢٠٠٥ زاد بنحو ٥٪ عن بقية الدول الأفريقية الأخرى، مما انعكس على مستوى اهتمامهم بتعليم القراءة للصفوف الأولى باعتبارها أحد أهم المداخل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في بلادهم، وأيضاً نلاحظ من نتائج الدراسة السابقة أن التحسن في مجال الاستماع والفهم القرائي يحتاج إلى مزيد من الجهد والوقت حتى تنمو تلك المهارات لدى التلاميذ في تلك الصفوف.

وهناك دراسة أخرى تم إجراؤها في جنوب أفريقيا ومالي، استخدمت فيها المستويات المعيارية التي استخدمت في دولة كولومبيا كمحك لقياس مستوى أداء تلاميذ الصفوف الثلاثة في ضوئها، وتم في ضوئها تطوير أداة تقييم القراءة للصفوف الثلاثة الأولى EGRA، فأصبحت مقسمة إلى مكونات: مكون يختص بالوعي الصوتي، ومكون يختص بالقراءة الميكانيكية، ومكون يختص بالفهم القرائي، ومكون الفهم السمعي. وطبقت التجربة على ١٢٠٠ تلميذ وتلميذة بجنوب أفريقيا، وعلى ٧٥٠ تلميذاً وتلميذة من دولة مالي، وكانت النتائج المبدئية لتطبيق الاختبار التشخيصي متدنية للغاية في مجمل درجات الاختبار للتلاميذ بالدولتين (Hollingsworth & Gains, 2009).

ونظراً لأن التجربة اقتصر على التشخيص، وتحديد الاحتياجات، فقد أوصت الدراسة وزارة التربية والتعليم بالدولتين بمحاولة تقديم مجموعة من المدخلات التدريسية التي تسهم في تحسين مستوى التلاميذ في مهارات القراءة والكتابة، وقدمت نموذجاً لحقيبة تدريسية باستخدام روتين التدريس المباشر؛ لتدريس مهارات اللغة، كما أوصت الدراسة بتدريب المعلمين على استخدام هذه النماذج التدريسية في التدريس لتلاميذ الصفوف الأولى.

ومن الملاحظ لهذه الدراسات والتجارب التي تم عرضها ما يلي:

- ١ - هناك قصور في أداء معلمى الصفوف الأولى (معلم الفصل).

٢ - إن الدول لا تعتمد على إمكانياتها فحسب في حل كل مشاكلها التعليمية بل إنها تستفيد من التجارب الدولية الأخرى في حل تلك المشاكل والصعوبات.

٣ - إن نتائج تدني مستوى التلاميذ القرائي في الصفوف الأولى، أو متعلمي اللغة الرسمية ليس حكراً على الناطقين بالعربية بمفردهم بل تتعدى المشكلة إلى الدول الأخرى غير الناطقة بالعربية، وهذا يعني أن المشكلة مشكلة عالمية، وليست محلية، حتى إن بعض الولايات الأمريكية يعاني تلاميذها في الصفوف الأولى من ضعف في مهارات القراءة المبكرة.

٤ - تدريب معلمي الفصل (الصفوف الأولى للغة العربية) على استخدام استراتيجيات تدريس القراءة المبكرة للصفوف الأولى، واهتمام السياسات التعليمية بتنمية مهارات القراءة المبكرة باعتبارها هدفاً استراتيجياً من أهداف وزارات التربية والتعليم في كافة الدول؛ يترتب عليه تحسن مهارات القراءة للتلاميذ في باقي المواد الدراسية المختلفة.

وقد أجرى الباحث مجموعة من المقابلات الفردية مع تلاميذ الصفوف الأولى من خلال عمله بالتربية العملية لمدارس المرحلة الابتدائية، حيث طلب من التلاميذ قراءة إحدى القطع القرائية، فلم يستطع التلاميذ قراءتها، ولا نطق الحروف المكونة للكلمات، ولا تهجئ تلك الكلمات؛ لقراءة الكلمات والجمل، وباستطلاع آراء المعلمين في تلك الصفوف فقد أكدوا أن التلاميذ يحفظون الدروس القرائية دون المقدرة على قراءة الكلمات والجمل، وتهجئتها ودمجها.

ومن خلال مشاركة الباحث في مشروع تنمية مهارات القراءة المبكرة لمدة عامين مع وزارة التربية والتعليم، ومشروع تحسين الأداء التعليمي للبنات - مكون القراءة المبكرة - لاحظ تدني مستوى أداء التلاميذ في مهارات القراءة المبكرة، كما لاحظ ضعف المستوى التدريسي للمعلمين، وتركيزهم على تحفيظ التلاميذ الحروف الأبجدية دون التركيز على العمليات العقلية في القراءة.

ولذلك قامت الاستراتيجية الحاكمة في هذه الدراسة على مجموعة من

الأسس والشروط في ضوء مكونات القراءة سائلة الذكر، وعلى مجموعة من الإجراءات التي أسهمت في تحسين مستوى تلاميذ الصفوف الأولى في تعلم القراءة، وهي استراتيجية التدريس المنتظم المقصود الذي يقوم به المعلم لعدد محدد من المفردات يختارها لأهميتها. كذلك يمكن تعلم القراءة على نحو مباشر متبعاً خطوات الروتين الذي يستخدمه المعلم في أثناء التدريس، وهي على النحو التالي: النموذج، والممارسة الموجهة، والممارسة المستقلة، والتطبيق، التي يستخدمها المعلم في تطبيق المهارات اللغوية كل على حدة (International Association for reading, 2010).

خصائص التدريس الفعال للقراءة (Mitton, 2008; Myers & Paris, 1978):

- ١ - مباشر ومنظم.
- ٢ - يقدم فرصاً متعددة للممارسة.
- ٣ - يزيد من انخراط التلميذ في النشاط.
- ٤ - يزيد الوقت المخصص للتعلم.
- ٥ - يقدم نموذجاً للمهارات والاستراتيجيات في أثناء الدرس.
- ٦ - أهداف الدرس واضحة.
- ٧ - تغذية راجعة مباشرة.
- ٨ - يخصص وقتاً للممارسة المستقلة.
- ٩ - يقدم التدريس الداعم بناء على بيانات التقييم.

عناصر استراتيجية القراءة الصوتية (Paris & Myers, 2004):

- ١ - تركيز التلاميذ على المحتوى المهم: يتم تدريس المهارات والاستراتيجيات والمفردات والقواعد التي تلبى احتياجات التلاميذ.
- ٢ - تنظيم المهارات منطقياً: يتم تدريس المهارات وفقاً للتسلسل المنطقي لترتيب المهارات من الأسهل إلى الأصعب، فيتم تدريس المهارات المهمة

- أولاً، ثم المهارات الأقل أهمية (من السهل إلى الصعب)، والتأكيد كذلك على إتقان التلاميذ للمهارات، ثم ينتقل إلى المهارات المستهدفة.
- ٣ - تقسيم المهارات والاستراتيجيات المعقدة إلى وحدات تدريسية أصغر، ويقوم المعلم بالتدريس في خطوات وفنيات تدريسية.
- ٤ - تصميم درس منظم ومركز، فعلى المعلم أن يتأكد أن الدروس التي يقدمها للتلاميذ منظمة بحيث تحقق الاستخدام الأمثل للوقت في التدريس والتعلم.
- ٥ - بداية الدرس توضح التوقع من التلميذ بعمله، فعلى المعلم أن يوضح للتلاميذ ما سوف يتعلمونه.
- ٦ - مراجعة المهارات والمعارف السابقة، فقبل بداية التدريس على المعلم أن يراجع المهارات اللغوية المرتبطة بالدرس الجديد الذي سيدرسه المعلم، ويتأكد من أن التلاميذ لديهم المهارات اللازمة لتعلم الدرس الجديد، وتؤدي إلى ربط المهارة الجديدة بالمهارات الأخرى المرتبطة بها.
- ٧ - استخدام لغة واضحة وموجزة، فعلى المعلم أن يستخدم لغة منسقة وواضحة غير غامضة في تقديم المهارات والاستراتيجيات المختلفة.
- ٨ - إمداد التلاميذ أثناء عملية التدريس بأمثلة كافية للفهم، الذي يساعد في فهم القواعد، والمفاهيم اللغوية، التي لا تتم إلا من خلال الأمثلة المستخدمة في السياقات اللغوية المختلفة، وتوضيح تدريس المهارة اللغوية التي يراد للتلاميذ أن يتعلموها.
- ٩ - دعم الممارسات التدريسية الجيدة، وذلك من خلال إعطاء فرص تعليمية لممارسة التلاميذ تلك المهارات في أثناء الدرس بشكل منظم، ودعم التلاميذ لأداء المهارات اللغوية بشكل صحيح.
- ١٠ - استدعاء الاستجابات اللغوية المتنوعة من قبل التلاميذ سواء كانت استجابات شفوية أو تحريرية، أو تفاعلية، فإنها تساعد التلاميذ في التركيز على المحتوى اللغوي الذي يقوم التلاميذ بدراسته، ويدعم فرصاً

تعليمية جديدة للتلاميذ تساعدهم في فهم السياق، وتعرف المعنى المدرج بالنص القرائي الذي يتعلمه التلميذ.

١١ - مراقبة الأداء القرائي للتلاميذ، فالمشاهدة والاستماع لاستجابات التلاميذ أثناء الدرس باهتمام يساعد المعلم في تحسين أداء التلاميذ، والارتقاء بمستوى الإتقان لدى التلاميذ؛ لتحسين الخطأ الذي يقع فيه التلاميذ.

١٢ - عملية الملاحظة الصفية للتلاميذ تتم بشكل مستمر، ويتم إعطاء تغذية راجعة للتلاميذ حول دقة الاستجابات اللغوية لديهم، التي تساعدهم في تحسين أدائهم، وإعطاء فرص كبيرة للنجاح اللغوي.

١٣ - يجب تخصيص وقت من الحصة لتقديم التعليمات والإرشادات الخاصة بعملية التدريس، فالمحتوى المقدم يساعد التلاميذ على تقديم استجابات منطقية، وبخاصة المرتبطة بعملية التعلم والمواد التعليمية المقدمة للتلاميذ.

١٤ - مساعدة التلاميذ في تنظيم المعرفة، فالعديد من التلاميذ يواجهون صعوبة في كيفية تدريس بعض المهارات والمفاهيم اللغوية، التي لها أهمية في استخدام الفنيات التدريسية التي تساعد التلاميذ على التحليل اللغوي للكلمات والمقاطع المكونة منها تلك الكلمات.

وهذه الاستراتيجية هي الاستراتيجية الأساس، أو الروتين اليومي المكون من (تعليمات النشاط - تقديم النموذج - الممارسة الموجهة - الممارسة المستقلة - التطبيق)، الذي سيقوم المعلم باستخدامه في أثناء تدريس دروس البرنامج المقترح في مهارات القراءة المبكرة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.

وبناء على ما سبق فإن الأمر استدعى إجراء دراسة علمية لإعداد برنامج في تنمية مهارات القراءة المبكرة لتلاميذ الصفوف الأولى بجمهورية مصر العربية لتدريس منهج القراءة.

ثانياً- تحديد مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في تدنى مستوى تلاميذ الصفوف الأولى في مهارات القراءة، وعدم امتلاكهم تلك المهارات التي تساعدهم على فهم النصوص القرائية وتحليلها.

وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

- كيف يمكن بناء برنامج في تدريس مهارات القراءة المبكرة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي قائمة على استراتيجية التدريس المباشر التي بنيت في ضوء مكونات القراءة، وقياس أثره على تنمية مهارات القراءة؟

ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية هي:

- ١ - ما المهارات الأساسية اللازمة لبناء برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة المبكرة؟
- ٢ - ما الاستراتيجية المقترحة استخدامها في تدريس برنامج القراءة المبكرة؟
- ٣ - ما فاعلية دليل المعلم المقترح في تنمية مهارة تعرف الكلمات المألوفة وغير المألوفة وتعرف اسم الحرف وصوت الحرف والفهم القرائي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى؟

أهداف الدراسة

- تحديد إجراءات الاستراتيجية المقترحة.
- إعداد دليل المعلم وكتاب التلميذ في القراءة المبكرة لتلاميذ الصفوف الأولى.
- اختبار قياس مهارات القراءة لتلاميذ الصفوف الأولى.

أهمية الدراسة

يمكن أن تفيد هذه الدراسة كل من:

- ١ - النظام السياسي للتعليم؛ لأنه كما أثبتت التجربة في العديد من الدول أن التحسن في تعليم الصفوف الأولى؛ يؤدي إلى تقدم اقتصادي وسياسي لتلك الدول.
- ٢ - حاجة المرحلة الابتدائية في التعليم الأساسي إلى مثل هذه التجارب التطبيقية والإجرائية التي تسهم في إصلاح التعليم الأساسي.
- ٣ - مساعدة المعلمين من خلال الأدلة الإرشادية إلى تدريس مهارات القراءة المبكرة لتلاميذ الصفوف الأولى.
- ٤ - تحسين مستوى التلاميذ في القراءة والكتابة، الذي يؤدي بدوره إلى تحسن مستواهم في باقي المواد الدراسية الأخرى.
- ٥ - مساعدة مخططي المناهج في تصميم مناهج المرحلة الابتدائية في ضوء تلك الاستراتيجيات التدريسية الجديدة.
- ٦ - تطوير ميدان بحوث تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

إجراءات الدراسة

قامت هذه الدراسة على:

- إعداد دليل المعلم لمهارات القراءة المبكرة في ضوء روتين التدريس المباشر للحروف الأبجدية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.
- إعداد دليل المعلم لمهارات القراءة المبكرة في ضوء روتين التدريس المباشر للمفردات، والفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي.
- إعداد دليل المعلم لمهارات القراءة المبكرة في ضوء روتين التدريس المباشر للصوتيات، والمفردات، والفهم القرائي، والطلاقة، والاستماع لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- أخذ عينة من تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى لمحافظات المنيا، وبني سويف، والفيوم، وقنا.

أداة الدراسة

- اختبار قياس مهارات التعرف والفهم القرائي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.

مصطلحا الدراسة

- مفهوم مهارات القراءة المبكرة: يقصد بمهارات القراءة في الدراسة الحالية بمهارات تعرف اسم الحرف وصوته والوعي الصوتي، والكلمات المألوفة، وغير المألوفة، والفهم القرائي للنصوص التي يقرأها التلميذ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات القراءة المبكرة لتلاميذ الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.
- مفهوم روتين التدريس المباشر: يقصد به في هذه الدراسة تلك الإجراءات التي يقوم بها المعلم على النحو المنتظم التالي: كتقديم تعليمات النشاط أو المهارة المقصودة، وتقديم نموذج للمهارة المراد تدريسها، ثم الممارسة الموجهة بمشاركة التلاميذ على المهارة، وبعد ذلك يستخدم الممارسة المستقلة للمهارة نفسها ويقوم بها التلميذ بمفرده، ويأتي التطبيق ليمارس التلميذ مهارة أو نشاطاً مختلفاً.

إجراءات إعداد البرنامج الإرشادي المقترح

- ١ - تحديد مهارات القراءة المبكرة المستخدمة في دليل مهارات القراءة المبكرة لتلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي، وهي على النحو التالي:

تم معالجة موضوعات الكتاب المدرسي المقرر على تلاميذ الصف الثاني والثالث الابتدائي في ضوء استراتيجية التدريس المباشر (روتين التدريس المباشر)، وانحصرت مكونات التدريس في مكونات المفردات، والوعي الصوتي، والطلاقة، والفهم القرائي، واستخدمت الاستراتيجيات الخاصة بكل مكون على

حدة في تدريس أهداف الكتاب الرسمي لوزارة التربية والتعليم (أنظر الإطار النظري للدراسة).

٢ - إعداد دليل المعلم لتدريس مهارات القراءة المبكرة:

قبل إعداد دليل المعلم للصفوف الأولى تم تحليل منهج اللغة العربية للصفوف الأولى، وتم فحصها، وكذا أدلة المعلم، ثم سار إعداد دليل المعلم وفق الخطوات التالية:

(أ) صياغة الأهداف العامة لدليل المعلم للصفوف الثلاثة الأولى:

تم إعداد هذه الأدلة الإرشادية في تنمية مهارات القراءة لتلاميذ الصفوف الأولى؛ ليزود المعلم بالأدوات اللازمة التي قد تسهم في معالجة الفجوات القائمة في الكتاب المدرسي، وتكسب التلاميذ مهارات القراءة، وذلك باستخدام الوعي الصوتي، واستراتيجيات الفهم القرائي، هذا بالإضافة إلى دعم المنهج القومي، مما يحقق الأهداف التالية:

- تمكين التلاميذ من فك رموز النص المكتوب.
- تمكين التلاميذ من ممارسة القراءة بسرعة مناسبة مع مراعاة الدقة.
- تمكين التلاميذ من التقدم علمياً في كافة المواد الدراسية.
- إكساب التلاميذ مهارات التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة.
- مساعدة التلاميذ في استخدام استراتيجيات المفردات والفهم القرائي والوعي الصوتي عند قراءة النص.

(ب) اختيار محتوى دليل المعلم:

تم اختيار محتوى الأدلة الإرشادية وفق الخطوات التالية:

- ١ - تحليل كتب الصفوف الثلاثة الأولى في اللغة العربية.
- ٢ - اختيار محتوى الحروف الأبجدية بالنسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، ونفس موضوعات الكتاب المدرسي للصفين الثاني والثالث

الابتدائي التي تم معالجتها في ضوء مكونات القراءة، وإجراءات التدريس المباشر.

وروعي عند اختيار الدروس المعايير التالية:

- ارتباط الدروس بالأهداف العامة للدليل، والمخرجات التعليمية لكل درس.
- مراعاة التتابع والتكامل عند اختيار موضوعات الدليل، وطبيعة دليل المعلم لتعليم اللغة العربية، والأهداف التي يسعى لتحقيقها.

(ج) اختيار استراتيجية التدريس:

روعي عند اختيار استراتيجية التدريس التنوع، والتشويق، ومدى مناسبتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ومراعاة الفروق الفردية لهؤلاء التلاميذ والخصائص العمرية لهم.

فقد جمع الدليل بين التعلم من خلال أنشطة الوعي الصوتي، واستراتيجية التدريس المباشر (روتين التدريس المباشر)، وذلك من خلال تقديم مجموعة من الروتين المنظم الذي يقوم به المعلم عند التدريس على النحو التالي:

تقديم تعليمات النشاط: وفي هذا الإجراء يخاطب المعلم التلاميذ بأنهم سيدرسون المهارة المستهدفة من التدريس.

النموذج: وفي هذا الإجراء يقوم المعلم بتقديم النشاط التدريسي بمفرده دون تدخل من التلاميذ كنطق صوت حرف (أ) بحركة الفتح، أو أي مهارة أخرى.

الممارسة الموجهة: وفي هذا الإجراء يقوم المعلم بمشاركة التلاميذ في تكرار نفس المهارة التي درسوها معاً، وهي نطق صوت حرف (أ) بحركة الفتح.

الممارسة المستقلة: وفي هذا الإجراء يقوم التلاميذ بنطق نفس المهارة التي درسوها معاً، وهي نطق صوت حرف (أ) بحركة الفتح.

التطبيق: وفي هذا الإجراء يقوم التلاميذ بتنفيذ نفس المهارة على أمثلة، وكلمات مختلفة حتى تتأكد المهارة اللغوية لدى التلاميذ.

ومن الملاحظ بالدليل أن هذه الإجراءات التدريسية تستخدم في تنفيذ كل مهارة من مهارات الدليل على حدة، ولا تستخدم مرة واحدة بالدرس بل تكرر حتى تصبح روتيناً يتعود عليه التلميذ؛ لاكتسابه المهارات التدريسية.

(د) تحديد الخطة الزمنية لتدريس وحدات الدليل:

تم وضع خطة زمنية لتدريس وحدات الدليل، حيث استغرق كل حرف من الحروف الهجائية لتلاميذ الصف الأول خمسة أيام، وبعدها ينتقل المعلم إلى حرف هجائي آخر حسب ترتيب المنهج الرسمي للتلميذ، وأما عن الصفين الثاني والثالث الابتدائي فإن التدريس سار وفقاً للخطة الزمنية لوزارة التربية والتعليم في ضوء استراتيجيات المفردات، والفهم القرائي، والطلاقة.

(هـ) تنظيم محتوى دليل المعلم:

تم تنظيم محتوى دليل المعلم في عدد من الدروس، وجاء على الصورة التالية:

- ١ - عنوان الدرس.
- ٢ - أهداف الدرس، فمثلاً صيغت الأهداف السلوكية لدروس الدليل (درس الباء) على النحو التالي:
- يميز صوت الحرف (ب)، وصوت الحرف (أ) بحركة الضبط (الفتحة) عند استماعه لهما.
- ينطق صوت الحرف (ب) مضبوطاً بحركة الضبط (الضمة) في كافة أشكاله.

- ٣ - الوسائل والمواد التعليمية: تمت الإشارة إلى مجموعة من الوسائل التي يمكن أن يستعين بها المعلم عند تنفيذ درسه، دون إجبار المعلم على استخدامها، فعلى سبيل المثال تم إعداد الكتاب القلاب للمعلمين، والذي

من الممكن أن يستخدمونه في أثناء تدريس الحروف، وهذا الكتاب القلاب مكون من اسم الحرف في الصفحة الأولى، ثم يعرض الحركات الصوتية القصيرة التي يقرأها التلاميذ، والحركات الطويلة للحروف.

وتم تدريب المعلمين على إعداد مجموعة من مصادر التعلم من خامات البيئة كالبطاقات، واللوحات الورقية التي تسهم في استخدام استراتيجيات المفردات، والفهم القرائي، والطلاقة القرائية، كما تم إعداد موقع إلكتروني على الإنترنت، في هذا الموقع تم تسجيل جميع المواد التدريسية التي تم إعدادها حتى يتسنى على جميع المعلمين بجمهورية مصر العربية استخدام هذه الأدلة بسهولة، وتطبيقها بالفصل مع التلاميذ.

وقام المعلمون بإنشاء مواقع على الفيس بوك (شبكة التواصل الاجتماعي) حتى يتسنى لهم تبادل المعلومات والمعارف العلمية التي تساعدهم على حل المشكلات التي تواجه المعلمين، وأيضاً تساعد على نقل الخبرات بين المعلمين بعضهم البعض.

(و) تصميم اختبار قياس مهارات القراءة لتلاميذ الصفوف الأولى:

- تحديد هدف الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مهارات القراءة لتلاميذ الصفوف الأولى.
- إعداد جدول المواصفات: تم إعداد جدول المواصفات بحيث يتضمن المهارات المراد قياسها وتوزيعها على المستويات المعرفية لبلوم.
- صياغة مفردات الاختبار: صيغت مفردات الاختبار في صورة أسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وتكوّن الاختبار من خمسة أقسام؛ قسم يختص بقراءة الكلمات التي ليس لها معنى، وقسم يختص بتعرف الأصوات، وقسم يختص بالفهم القرائي، وقسم يختص بفهم المسموع.
- حساب صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية ومفتاح التصحيح على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية، والقياس

التربوي، وقد أبدى المحكمون عدة ملحوظات في تعديل بعض الأسئلة، وأخذ الباحث بهذه الملحوظات، وأقر المحكمون بعد ذلك صلاحية الاختبار للتطبيق.

- حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار عن طريق تطبيقه على عينة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية - غير عينة البحث الأصلية - بلغت ٣٠ تلميذاً وتلميذة وذلك في بداية العام الدراسي الحالي ٢٠١١ - ٢٠١٢، ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد أسبوعين على نفس المجموعة، وبعد تصحيح الاختبار ورصد الدرجات، تم حساب الثبات باستخدام معادلة بيرسون، فبلغ معامل الثبات (٠,٠٨) ويعد هذا معامل ثبات مقبول إحصائياً.

- حساب زمن الاختبار: بعد تطبيق الاختبار على العينة السابقة تم حساب زمن الاختبار، فوجد أنه استغرق خمسون دقيقة، بما فيها تعليمات الاختبار.

- حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز: تم حساب معامل السهولة بالنسبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار بقسمة عدد الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة على العدد الكلي للطلاب، وتراوح معامل سهولة أسئلة الاختبار بين ٠,٢٥، ٠,٧٥، ويعد هذا معامل سهولة مقبولاً. وبالمثل تم حساب معامل الصعوبة بالنسبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار بقسمة عدد الذين أخطأوا في الإجابة عن السؤال على العدد الكلي للطلاب، وتراوح معامل صعوبة أسئلة الاختبار بين ٠,٣٧، ٠,٧٤، ويُعد هذا معامل صعوبة مقبولاً.

كما تم حساب معامل التمييز، وتراوح معامل التمييز بالنسبة لأسئلة الاختبار بين ٠,٢٩، ٠,٦٠، ويُعد هذا معامل تمييز مقبولاً، حيث إن معامل التمييز المقبول بالإمكان قبوله عند ٠,٢٥.

- الاختبار في صورته النهائية: يعد حساب صدق الاختبار وثباته وحساب معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز صار الاختبار في صورته النهائية.

- تصحيح الاختبار: تم تصحيح الاختبار وفقاً لمفتاح التصحيح، فأعطيت درجة واحدة من الأسئلة الموضوعية للسؤال إذا كان صحيحاً، ودرجة واحدة أيضاً

للسؤال المقالى الخاص بقسم الفهم القرائى من الاختبار، وألغيت الدرجة فى حالة الإجابة الخطأ.

تطبيق تجربة الدراسة:

- ١ - اختيار مجموعة الدراسة: تم اختيار مجموعة الدراسة من تلاميذ محافظات المنيا، وبنى سويف، والفيوم، وقنا بجمهورية مصر العربية، وبلغت هذه المجموعة ٩٠٩ تلميذاً وتلميذة من تلك المحافظات الثلاث.
- ٢ - التطبيق القبلى والبعدى للاختبار: تم تطبيق الاختبار على مجموعة الدراسة قبل تدريبهم على الدليل.
- ٣ - تدريس وحدات الدليل ودروسه.
- ٤ - التطبيق البعدى للاختبار، ورصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً باستخدام SPSS، وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج سيتم مناقشتها لاحقاً.

النتائج

بدأ برنامج تعلم القراءة المبكرة بمصر بالصف الأول الابتدائي في العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢، وأجريت أربع دراسات للتقييم ما بين ٢٠٠٩ - ٢٠١٣ بشأن وضعية القراءة المبكرة منذ الصف الأول. ورسمت الدراسة الأولى التي تم إنجازها في ٢٠٠٩ خطأً توضيحياً أساسياً للصف الثاني والثالث في ثلاث محافظات (الفيوم، والمنيا، وقنا)، في حين عرضت الدراسة الثانية التي تم إنجازها في أبريل - مايو ٢٠١١، مقارنة بالدراسة الأساسية الخاصة بالصف الثاني بالدراسة الأولى ٢٠٠٩، ودرست تأثير الاستراتيجية المقترحة على القراءة لدى الأطفال في الفصول الدراسية بالصف الثاني المعنية ببرنامج تعلم القراءة المبكرة. أما الدراسة الثالثة، التي تم إنجازها في أكتوبر ٢٠١١، وشملت تلاميذ الصف الأول بمحافظة البحيرة والقاهرة، فقد قامت بتقييم جدوى وأهمية تقييم القراءة المبكرة لدى متعلمي الصف الأول في عدد من المناطق

الحضرية. في حين شكلت الدراسة الرابعة التي تم إنجازها في مارس ٢٠١٣ أول دراسة يتم إنجازها على المستوى الوطني واستهدفت تلاميذ الصف الثالث.

وبناءً على ماسبق فإن الدراسة الرابعة التي استهدفت الصف الثالث هي الدراسة الوحيدة التي ركزت على جمهورية مصر العربية أي على الصعيد الوطني، وذلك نظراً لأن التقييم نفذ في أوقات مختلفة من العام الدراسي بالنسبة لكل مجموعة من مجموعات الدراسة، ولذلك فالنتائج التي تم الحصول عليها في كل صف غير قابلة للمقارنة مباشرة مع بعضها البعض، ومع ذلك تؤكد النتائج على أن مهارات القراءة المبكرة لدى التلاميذ تتطور مع الانتقال من صف دراسي إلى صف دراسي أعلى.

جدول رقم (١)

نسب النتائج التي تم الحصول عليها

الصف الدراسي الثالث مارس ٢٠١٣	الصف الدراسي الثاني يناير - فبراير ٢٠٠٩	الصف الدراسي الأول ٢٠١١	اختبار تقييم القراءة المبكرة
—	٣٤,٩ ح.ص.د.	١٢,٨ ح.ص.د.	معرفة أسماء الحروف (ح. ص - د)
١٨,٨ ح.ص.د.	٩,١ ح.ص.د.	٣,٤ ح.ص.د.	معرفة الحروف عند النطق بها
—	٦,٤ ك.ص.د.	٩ ك.ص.د.	قراءة كلمات مالوفة
٥,٩ ك.ص.د.	٥,٥ ك.ص.د.	٩ ك.ص.د.	تفكيك رموز كلمة جديدة مبتكرة
٢١,٩ ك.ص.د.	١١,٠ ك.ص.د.	١,٢ ك.ص.د.	القراءة بطلاقة
٦,١	٦	٦	الفهم القرائي

ح. ص. د يقصد بها الحروف الصحيحة في الدقيقة.

ك. ص. د الكلمات الصحيحة في الدقيقة.

إذا ما استقرأنا تلك النتائج يتبين أنها تتطور بشكل طبيعي في معدل التمكن من القراءة بالانتقال من الصف الدراسي الأول إلى الصف الدراسي الثاني، ثم إلى الصف الدراسي الثالث. وعلى سبيل المثال، فإن معدل القدرة على القراءة المسجل يبدأ من ١,٢ كلمة صحيحة في الدقيقة في الصف الأول

ليرتفع إلى ١١ كلمة صحيحة في الصف الثاني (٢٠٠٩)، ثم إلى ٢١,٩ كلمة صحيحة في الصف الثالث.

معدل معرفة نطق الحروف أقل بكثير من معدل معرفة أسمائها لدى تلاميذ الصفين الأول والثاني، ولكنه قريب جداً من المعدل الذي تم الحصول عليه في تفكيك رموز الكلمات الجديدة وقراءتها بطلاقة، مما يوحي بأن فهم العلاقة بين الصوت والحرف مهارة خاصة لتنمية مهارات القراءة وتطويرها.

وجاء تطور مهارات فك الرموز بالانتقال من الصف الأول إلى الصف الثاني ضعيفة نسبياً بين صفوف تلاميذ الصف الثالث، على الرغم من تطور معرفة الأصوات المستخدمة لنطق الحروف والقراءة بطلاقة. ويمكن من خلال مقارنة معدل مهارة فك رموز الكلمات بين الصفين الثاني والثالث استنتاج أن الفصول الدراسية بالفصل الثالث لا تسهم في تطوير هذه المهارة والارتقاء بها، وبالفعل فإن النظام التعليمي بمصر ينتظر من التلاميذ التمكن من مهارة تفكيك الرموز وتعرف الكلمات وإتقانها مع الصف الثاني.

جدول رقم (٢)

نسبة حصول التلاميذ على معدل صفر

اختبار تقييم القراءة المبكرة	الصف الدراسي الأول ٢٠١١	الصف الدراسي الثاني يناير - فبراير ٢٠٠٩	الصف الدراسي الثالث مارس ٢٠١٣
معرفة أسماء الحروف (ح. ص - د)	٣١,٥ %	٧,٦ %	—
معرفة الحروف عند النطق بها	٧٢,٤ %	٥٠,١ %	١٨,٣ %
قراءة كلمات مألوفة	٨٥,٦ %	٥٢,١ %	—
تفكيك رموز كلمة جديدة مبتكرة	٨٧,١ %	٥٧,٥ %	٢٧,٤ %
القراءة بطلاقة	٨٦,٩ %	٤٧,٦ %	٢١,٦ %
الفهم القرائي	٩٨ %	٧٠ %	٣٥,٤ %

ومن الملاحظ من الجدول السابق أن نصف عدد تلاميذ الصف الثاني في

دراسة ٢٠٠٩ معرفة أصوات الحروف، ولم يتمكنوا من قراءة ولو كلمة واحدة معزولة أو فك شفرة كلمة جديدة، ولم يستطع ما يقارب من نصف عدد تلاميذ الصف الثاني قراءة كلمة واحدة من نص قرائي، ولم يفهم ٧٠٪ من التلاميذ النص المقدم لهم، وإن كان أداء تلاميذ الصف الثالث أفضل من تلاميذ الصف الثاني، فإن نسبة كبيرة منهم تبقى غير قادرة مع نهاية الفصل الدراسي الثاني، على إظهار أي مهارات مكتسبة حتى تلك المفروض التمكن منها وإتقانها في الصف الثاني الابتدائي.

النتائج الرئيسية لاختبار تقييم القراءة المبكرة عند تلاميذ الصف الثالث على المستوى الوطني

جدول رقم (٣)

يوضح الجدول التالي نسبة التلاميذ الحاصلين على درجة صفر بعد تطبيق اختبار تقييم مهارات القراءة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى

نسب معدلات تلاميذ الصف الثالث ٢٠١٣ التي تساوي أو تفوق العلامات المرجعية	علامات معيارية توضح مستوى أداء تلاميذ الصف الثالث	المعدل المتوسط لعينة من تلاميذ الصف الثالث ٢٠١٣	نسبة التلاميذ الحاصلين على صفر	اختبار تقييم القراءة المبكرة
٣٠٪	٢٧. ح. ص. د	١٨,٨ ح. ص. د	١٨,٣٪	تعرف أصوات الحروف (ح. ص - د)
١١٪	١٤ ك. ص. د	٥,٩ ك. ص. د	٢٧,٤٪	تفكيك الكلمات الجديدة المبتكرة
١٦٪	٤٥ ك. ص. د	٢١,٩ ك. ص. د	٢١,٦٪	القراءة بطلاقة
٩٪	٨٣٪ (٥ من أصل ٦)	٣٢٪ (١,٩ من أصل ٦)	٣٥,٤٪	الفهم من خلال القراءة
٧٪	٨٦٪ (١٢ من أصل ١٤)	٢٦٪ (٣,٦ من أصل ١٤)	٣٥,٤٪	الفهم من خلال اختبار الكلمات المناسبة
١٨٪	٨٦٪ (٦ من أصل ٧)	٤٦٪ (٣,٢ من أصل ٧)	١٣,٣٪	الفهم من خلال الاستماع

نود أن نشير أن العلامات المرجعية التوضيحية الواردة في الجدول

السابق معايير توضيحية تستخدم لتحديد المعدلات التقريبية بين تلاميذ الصف الثالث الذين يستطيعون القراءة، أو لا يكونون تقريباً عند المستوى المطلوب في المهارات من أجل القراءة، وهى معايير غير نهائية، لكنها تسهل فهم النتائج المسجلة واستخدامها، وتوضح مدى فائدة وضع معايير المهارة والإتقان.

وتتضمن النتائج الرئيسة المسجلة على المستوى الوطني بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ما يلي:

مهارات قراءة ضعيفة في مختلف اختبارات تقييم القراءة المبكرة، حيث أظهر غالبية تلاميذ الصف الثالث مهارات قراءة قبلية محدودة، حيث إن عدداً قليلاً منهم يستطيع القراءة بطلاقة كافية لفهم النصوص، كما أن أقل من ٢٠٪ منهم يحققون نتائج تساوى أو أكبر من المعايير المقترحة في مختلف الاختبارات، ويخص الاستثناء الوحيد المسجل في هذا الإطار مهارة معرفة الحروف عند النطق بها (القبلية)، حيث إن ٣٠٪ من التلاميذ يسجلون أرقاماً تساوى أو تفوق المعايير المقترحة. أما التلاميذ الذين يسجل مدرسوهم أنهم يستطيعون القراءة بسرعة وسلاسة فهم يقرؤون بشكل آلى، ويمرون على الكلمات سريعاً دون التركيز على المعنى والفهم الجيد لما يقرؤون.

العديد من تلاميذ الصف الثالث ليسوا قراءاً حتى في الصف الثالث، حيث لا يستطيع أكثر من ١٨٪ من التلاميذ تعرف طريقة نطق حرف واحد ومعرفته من خلال الصوت، في حين لا يملك ٢٧٪ منهم القدرة على فك شفرة الكلمات الجديدة وما يقارب ٢٢٪ لا يستطيعون قراءة كلمة واحدة من نص متصل. وبالإضافة إلى ذلك، لا يملك أكثر من ٣٥٪ أي قدرة على الفهم القرائي، ومع أن هؤلاء التلاميذ الذين لا يستطيعون القراءة سينتقلون إلى الصف الرابع الابتدائي، فإنه من غير المرجح أن يتعلموا القراءة من دون اعتماد طرق خاصة؛ لتحسين الأداء مثله الرفع من المعدلات المسجلة على مستوى بعض الاختبارات المحددة.

وأظهرت النتائج أيضاً في اختباري الفهم القرائي ضعف تطور هذه

المهارات لدى غالبية التلاميذ في الصف الثالث الابتدائي، وإن كان الفهم من خلال القراءة مهارة ذات أولوية يجب تعلمها في الصف الثالث، وفي هذا السياق لم يتمكن ٣٥,٤٪ من التلاميذ المعنيين من الإجابة بشكل صحيح ولو على سؤال واحد من أسئلة الفهم الخاصة بنص قصير قرأوه جهراً، وهذه النسبة لا تشمل ٢١,٦٪ من التلاميذ الذين لم يتمكنوا من قراءة ولو كلمة واحدة بشكل صحيح من السطر الأول من المقطع المطلوب قراءته، كما أن الاختبار لم يشمل التلاميذ الذين حصلوا على معدل " صفر " في الفهم لأنهم لم يقرأوا المقطع الصوتي.

معدل الأداء في اختبار اختيار الكلمات المناسبة كان الأكثر مقارنة بباقي اختبارات الفهم، وإن كان هذا الاختبار أصعب اختبارات الفهم، إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن التلاميذ غير القادرين على القراءة لم يشملهم هذا الاختبار، وإلا لكانت المعدلات الموضحة بالجدول أضعف من المستوى المطلوب، ومع ذلك لم يتمكن أكثر من ثلث التلاميذ ٣٥,٤٪ الذين خضعوا لهذا الاختبار من الإجابة بشكل صحيح، ولو على واحدة بحيث لم يتجاوز المعدل ٣,٦٪ فقط من مجموع ١٤ وحدة أي بنسبة ٢٦٪.

وكانت نتائج فهم المسموع أفضل بشكل ملحوظ بحيث لم يتمكن سوى ١٣٪ فقط من الإجابة على سؤال واحد حول الفهم من خلال الاستماع بشكل صحيح، ولكن تمت الإجابة على ما يقرب من نصف الأسئلة بشكل صحيح (٣,٢ جواب صحيح من أصل ٧ أسئلة)، وقد خضع لهذا الاختبار جميع التلاميذ المعنيين بالدراسة، بما في ذلك التلاميذ الذين لا يستطيعون القراءة، وهو أمر لا يدعو للغربة بخاصة أن مصر بلد معروف بثقافته الشفوية، فليس غريباً إذن أن تكون مهارات الفهم عن طريق الاستماع أقوى عند التلاميذ من مهارات الفهم من خلال القراءة، ومع ذلك يجب العمل على تعزيز التركيز وتحسين الفهم من خلال الاستماع.

وجاءت الاختلافات بين المناطق الحضرية والقروية، وبين الجنسين في كفايات القراءة ليست كبيرة، ويمكن القول إن أداء تلاميذ الصف الثالث بالمدارس الحضرية أحسن من أداء أقرانهم بمدارس المناطق القروية، ولكن

الفرق ليس كبيراً، كما أن هناك عوامل متعددة تسهم في ذلك، وقد تم تسجيل معدلات أداء مختلفة في معظم المدارس الابتدائية، سواء في المناطق الحضرية أو القروية، حيث وُجد هناك تلاميذ متمكنون من القراءة وآخرون لا يستطيعون ذلك في جميع المدارس تقريباً، وينسب مماثلة بين الوسط الحضري والقروي في الغالب، وبالمثل، تفوق معدلات الفتيات معدلات الفتيان في مهارات القراءة القبلية والقراءة بطلاقة، مع اختلاف بسيط على مستوى مهارات الفهم.

وبالنسبة للمناطق، تم تسجيل معدلات أداء مماثلة في غرب وشرق القاهرة والدلتا، إلا أنه تم تسجيل أداء أضعف بكثير في صعيد مصر، وخاصة وسط مصر في معرفة الحروف من خلال النطق والقراءة بطلاقة، في حين سجل ضعف كبير على مستوى تفكيك الكلمات الجديدة بكافة المناطق. وتشير نتائج تقييم مهارات القراءة المبكرة على المستوى الوطني لعام ٢٠١٣ أنه حتى مع نهاية الصف الثالث، فإن معظم التلاميذ لم يتمكنوا بعد من المهارات الأساسية الكافية للقراءة بطلاقة وفهم ما يقرأ باللغة العربية في مستواها الفصيح، كما أن معظم تلاميذ الصف الثالث لم يتمكنوا من معرفة الحروف باختلاف شكلها أو تطبيق هذه المعرفة لمعرفة الكلمات غير المألوفة، وهي مهارات لا يستطيع التلاميذ بدونها القراءة بطلاقة، ولا فهم ما يقرؤون.

وتدور أهم النتائج حول تأثير برنامج القراءة المبكرة، ومشروع تحسين تعليم الفتيات للبنات في الصف الثاني فيما يلي:

- ١ - شرعت مصر من خلال مشروع تحسين الأداء التعليمي للبنات، في تنفيذ تجربة تعليمية؛ لتشجيع القراءة المبكرة على مدى ستة أشهر (برنامج القراءة المبكرة بالصفوف المدرسية الأولى) على عينة من المدارس الابتدائية في ثلاث محافظات في عام ٢٠١٠، بالتركيز والاعتماد على استخدام الصوتيات في تعلم القراءة المبكرة، حيث تم تدريب المعلمين على هذه الاستراتيجية، بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات محددة في تعليم المفردات، والفهم القرائي، والاستعانة بخطط تدريس منظمة للغاية،

وتنوع الموارد المتوافرة للقراءة وتشجيع التلاميذ على التقييم المستمر لأدائهم.

٢ - استهدفت بشكل عشوائي اختيار نصف عدد المدارس التي كانت معنية بتقييم مهارات القراءة المبكرة في الصف الثاني الابتدائي لعام ٢٠٠٩؛ لشارك في هذه التجربة التي لم تشمل نصف عدد المدارس الآخر؛ ليتم بعد انتهاء التجربة اختبار تلاميذ الصف الثاني في كلتا المجموعتين (مجموعة المدارس التي شملها الاختبار، ومجموعة المدارس التي لم يشملها الاختبار)، وقد شكلت المعطيات التي تم جمعها من دراسة تأثير برنامج القراءة المبكرة بطريقة علمية.

٣ - الجدول التالي يوضح المعدلات المعيارية المطبقة من خلال تطبيق ٢٧ مقطعاً لفظياً في الدقيقة أو أكثر بالنسبة لمعرفة الحروف من خلال الصوت، و ٢٥ كلمة في الدقيقة أو أكثر بالنسبة لتفكيك الكلمات الجديدة، و ٤٥ كلمة في الدقيقة أو أكثر بالنسبة للقراءة بطلاقة.

جدول رقم (٤)

المعدلات المعيارية على المقاطع الصوتية

اختبار تقييم القراءة المبكرة	المجموعة	المعدلات المسجلة في عام ٢٠٠٩	المعدلات المسجلة بعد التجربة	الفرق %	بعد التجربة	
					نسبة المعدلات التي تفوق صفر	نسبة المعدلات تساوى صفر
تعرف الحروف من خلال الصوت (ح. ص. د)	الضابطة	٨,٦	١٠,١	١٨	١٣,٥	٤٥
	التجريبية	٩,٨	٢٨,٥	١٩٢	٥١,١	١١,١
تفكيك الكلمات الجديدة (ك. ص. د)	الضابطة	٥,٦	٧,٥	٣٤	١٠,٦	٥١,٨
	التجريبية	٧,٤	١٥,٥	١١١	٢٤,٢	٢١,٤
القراءة بطلاقة (ك. ص. د)	الضابطة	٨,٩	١٠,٩	٢٣	٦,٧	٤٦,٦
	التجريبية	١١,١	٢١,١	٩١	١٩,٧	٢٠,٧

وتشير هذه النتائج إلى أن هناك أثراً إيجابياً كبيراً لتجربة تحسين الأداء التعليمي للبنات/ برنامج تشجيع القراءة المبكرة على مهارات القراءة في مختلف المجالات لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وذلك في المهارات التالية:

أولاً - مهارة تعرف الحروف (المقاطع اللفظية): أظهرت مدارس المجموعة الضابطة التي لم تستفد من برنامج تعليم القراءة المبكرة تحسناً متواضعاً في متوسط معدلات التلاميذ (١٨٪) في حين تضاعفت المعدلات بالمدارس التجريبية التي استخدمت برنامج تشجيع القراءة المبكرة بنسبة ١٩٢٪.

- بالإضافة إلى ذلك، كان ٤٥٪ من تلاميذ الصف الثاني بمدارس المجموعة الضابطة بحلول عام ٢٠١١ غير قادرين على تقديم إجابة واحدة صحيحة في هذا الاختبار، وكان ١٣,٥٪ منهم قادرين على قراءة ٢٧ حرفاً أو أكثر بشكل صحيح في دقيقة واحدة.

- وعلى النقيض من ذلك، لم يتمكن ١١,١٪ من تلاميذ الصف الثاني بالمدارس التجريبية التي استخدمت برنامج القراءة المبكرة من تقديم إجابة واحدة صحيحة. في حين كان أكثر من ٥١٪ منهم قادرين على القراءة.

ثانياً - تفكيك رموز الكلمات الجديدة: لم تظهر مدارس المجموعة الضابطة تحسناً بسيطاً ما بين ٢٠٠٩، و ٢٠١١ (٣٤٪) في متوسط معدلات تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، حيث تضاعفت معدلات تلاميذ الصف الثاني بالمدارس التجريبية (المجموعة التجريبية)، التي استخدمت برنامج مهارات القراءة المبكرة بنسبة ١١١٪. كما أن أكثر من ٥١٪ من تلاميذ مدارس المجموعة الضابطة لم يقدموا بحلول ٢٠١١، ولو إجابة واحدة صحيحة، في حين لم تتعد هذه النسبة ٢١,٤٪ فقط بمدارس المجموعة التجريبية.

وإذا ما اعتمدنا قراءة ٢٥ كلمة أو أكثر بشكل صحيح في دقيقة واحدة، يتبين لنا أن ١٠,٦٪ من تلاميذ المجموعة الضابطة بلغوا هذا المعدل، في حين

وصلت هذه النسبة إلى ٢٤,٢٪ بمدارس المجموعة التجريبية التي استخدمت برنامج القراءة المبكرة.

ثالثاً - الطلاقة القرائية: في هذا الاختبار أيضاً ارتفع متوسط معدلات تلاميذ مدارس المجموعة الضابطة بشكل قليل بنسبة ٢٣٪ في حين وصلت هذه النسبة إلى ٩١٪ في مدارس المجموعة التجريبية التي استخدمت برنامج مهارات القراءة المبكرة، ومع حلول عام ٢٠١١ بلغت نسبة التلاميذ غير القادرين على الطلاقة القرائية بنسبة ٢٧,٧٪ في مدارس المجموعة التجريبية، أي ما يعادل نصف النسبة المسجلة في مدارس المجموعة الضابطة التي بلغت ٤٦,٥٪ كما أن ما يقل عن ٨٪ من تلاميذ المدارس الضابطة فقط كانوا قادرين على بلوغ المعدل المعيارى المطلوب المتمثل في ٤٥ كلمة في الدقيقة في عام ٢٠١١، مقابل ما يقرب من ٢٠٪ من تلاميذ المجموعة التجريبية التي استخدمت برنامج تنمية مهارات القراءة المبكرة.

وجدير بالذكر أن مستوى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدارس المجموعة التجريبية يعادل أو يفوق مستوى تلاميذ الصف الثالث بمدارس الحكومة التي لم تحصل على البرنامج، وهو ما يعزز تأثير تحسين تعليم القراءة، كما أن متوسط معدلات تلاميذ الصف الثاني بمدارس المجموعة التجريبية فيما يخص أسماء الحروف، وتهجئة (تفكيكها) الكلمات الجديدة تتجاوز بشكل ملحوظ معدلات تلاميذ الصف الثالث الذين لهم سنة دراسية إضافية، في حين تتساوى معدلاتهم في اختبار القراءة، وبالإضافة إلى ذلك فقد انخفضت نسبة التلاميذ غير القادرين على القراءة بأكثر من ٥٠٪، وهو ما يمكن أن يفسر ما تتوقعه وزارة التربية والتعليم بمصر من تعميم برنامج تنمية مهارات القراءة المبكرة؛ ليشمل تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

توصيات ومقترحات الدراسة

تشير نتائج الدراسة الحالية عدد من القضايا التي يجب أن ينظر إليها من أجل تحسين تعلم القراءة المبكرة لدى التلاميذ بمصر، ومن بين أهم هذه القضايا ما يلي:

١ - الفاعلية في تحسين تعليم القراءة في الصفين الأول والثاني، حيث تؤكد نتائج الدراسة المقدمة على فاعلية برنامج تنمية مهارات القراءة المبكرة؛ لمساعدة المدارس على مواجهة تحدي القراءة المبكرة التي تواجه مصر، فالنتائج تبين من جهة أن مستوى عدد من تلاميذ الصف الثالث لا يتطور، كما أنهم لم يتمكنوا من إتقان مهارات القراءة الأساسية من خلال الممارسات والمواد النموذجية المتاحة بالصفوف الدراسية بكل من الفصلين.

وتشير الدراسة إلى أن البرنامج المقترح في ضوء الاستراتيجية القرائية الصوتية ساعد التلاميذ على تنمية مهارات التعرف والفهم القرائي لتلاميذ الصفوف الأولى مع نهاية الفصل الدراسي الثاني، وعلى مدارس المرحلة الابتدائية أن تكون قادرة على تنفيذ هذا البرنامج على نحو فعال، ومن بين العناصر الأساسية لضمان تنفيذ هذا البرنامج بشكل فعال أن يخصص له وقت من اليوم الدراسي، وتوفير الموارد المتاحة للتعليم والممارسات التعليمية المبتكرة، وتصميم بيئة تراعى الفروق الفردية بين الجنسين؛ لضمان تعلم إيجابى للذكور والإناث، وأيضاً التدريب المكثف للمعلمين، والمشرفين والتوجيه وفرص التدريب الإضافية، وتوفير فرص أخرى للقراءة خارج المدرسة وخارج الفصول الدراسية، مثل برامج القراءة الصيفية القصيرة.

٢ - التقييم المتواصل لرصد تقدم تنفيذ برنامج تنمية مهارات القراءة المبكرة في الصفين الأول والثاني، فإن جمهورية مصر العربية تعمل الآن على توسيع نطاق برنامج تنمية مهارات القراءة المبكرة؛ ليشمل جميع الفصول الدراسية الأولى والثانية بالمدارس الابتدائية في جميع أنحاء البلاد، من خلال برنامج طموح لتعزيز القدرات في جميع مستويات النظام التعليمي، ومن أجل ضمان جودة عالية وتأثير إيجابي مماثل على تعلم التلاميذ، يجب ضمان القيام بالتقييم والتحليل، مع التكيف واتخاذ الإجراءات التصحيحية عند الحاجة، بشكل منتظم.

٣ - مواصلة تطوير مهارات القراءة والفهم القرائي في الصف الثالث وما بعده، فتبقى فاعلية البرنامج في تشجيع القراءة ودورها في تحسين مهارات الطلاقة القرائية والاستيعاب في الصف الثالث، وما بعده غير مؤكدة، رغم أن تحليل النتائج الخاصة بالصف الثاني تبشر بذلك، لذلك يبقى تتبع مهارات تلاميذ الصف الثالث الذين شاركوا في برنامج تشجيع مهارات القراءة المبكرة في الصفين الأول والثاني مهماً؛ لفهم نتائج البرنامج على المدى الطويل، وكذلك لإدخال التغييرات اللازمة في تعليم القراءة لتلاميذ الصف الثالث.

٤ - استخدام معايير بناءة لتشجيع تنمية المهارات وقياسها والتواصل بها، ولذلك يمكن الاعتماد على المعايير التي تم تأكيد الجدوى منها في تحليل نتائج دراسة ٢٠١٣ الخاصة بالصف الثالث، ولذلك يمكن استخدام معايير التعليم بطريقة بناءة أن يساعد المعلمين على توجيه وضبط الطريقة التي يعتمدونها من خلال التقييم المستمر وتعزيز وقياس الجهود المبذولة؛ لتحسين النتائج والتواصل بشكل أكثر فاعلية بشأن نتائج هذه المدخلات على مستوى كافة تلاميذ جمهورية مصر العربية.

٥ - إنشاء وحدة للقراءة داخل وزارة التربية والتعليم هذه الوحدة يخصص لها إدارة خاصة داخل وزارة التربية والتعليم، تهتم بتنمية تعلم القراءة في الصفوف الأولى، وأيضاً تختص بتدريب المعلمين، وتوجيههم مهنيّاً وأكاديمياً.

Effectiveness of the Phonic Reading Strategy in Teaching Reading in Developing First Three Grades Primary Stage Pupils' Recognition and Reading Comprehension Skills

Dr. Wael S. El-Sweefi

Faculty of Education, Minia University
A.R.E

Abstract

The current study aims to explore the effectiveness of the phonic reading strategy in developing first three grades primary stage pupils' reading and listening skills in the Arab Republic of Egypt in the governorates of Minia, Bani Swaif, Fayoum, and Qina. The instruments of the study, prepared by the researcher included the learning and teaching manuals used by the teacher and pupils while conducting the field work of the study as well as the first three grades reading skills test. Findings of the study revealed statistically significant differences favoring the experimental group in the pupils' following reading skills: recognizing the sound of the letter and letter name, reading invented words, reading comprehension and listening comprehension.

المراجع

- ١ - طعيمة، رشدي أحمد والمناع، محمد سيد (٢٠٠١). تعليم اللغة العربية والدين بين العلم والفن. القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٢ - السعيد، سعيد محمد (٢٠٠٦). برامج تعليم الكبار إعدادها - تدريسها - تقويمها. القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٣ - عبدالله، علي حسن أحمد (٢٠١٠). تأثير دليل مقترح في تنمية كفايات تعليم القراءة والكتابة لمعلمي الكبار غير المؤهلين تربوياً. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٤ - مدكور، علي أحمد (١٩٩٧). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٥ - الناقة، محمود كامل (٢٠٠١). تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية. كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 6 - Destefano, J.; Lynd, M.R., & Thornton, B. (2009). The quality of basic education in Senegal: A review. Final report. Prepared for USAID/ Senegal Independence, Ohio: The Center for Collaboration and Future of Schooling. Retrieved September 2010, from: <http://pdf.usaid.gov/pdf/QGu20070105.113405public/02whole.pdf>.
- 7 - Diagne, A. (2007). Case study: The costs and financing for reducing illiteracy in Senegal. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Life-long learning Retrieved March 23, 2011, from http://uil.unesco.org/fileadmin/bamako_comf_2007/costfinanceliteracy - Diagne_EN(2).pdf.
- 8 - Diallo, I. (2006). Language planning language - in - education policy, and attitudes towards Languages in Senegal. phd thesis. Queensland: school of languages and linguistics, Griffith University, Australia, Retrieved September 17, 2010, from <http://www4.gu.edu.au:8080/adt-root/uploads/approved/adt-QGU20070105.113405/Public/02whole.pdf>

- 9 - Duflo, E. & Kremer, M. (2003). Use of randomization in the evaluation of development effectiveness. Paper presented at the World Bank operations Evaluation Department (OED) Conference On Evaluation Development Effectiveness, Washington, DC. Retrieved September 3, 2010, from <http://people.bu.edu/jgerring/Conference/MethodsGovernance/documents/Duflokremerprogrameval.pdf>.
- 10 - Hollingsworth, S., & Gains, P. (2009). The Systematic Method For Reading Success (SMRS) in South Africa: A literacy intervention between EGRA pre- and post - assessments. prepared for USAID/ Southern Africa under Contract NO. 674-c-00-04-0032-00. Research Triangle park, North Carolina: RTI International.
- 11 - Greaney, V. & Kellaghan, T. (eds.) (2008). **Assessing national achievement levels in education**. Vol. 1, National Assessment of Educational Achievement. Washington, DC: International Bank for Reconstruction and Development/The world Bank. Retrieved April 22, 2011, from http://siteresources.worldbank.org/EduCATION/Resouces/278200-1099077269/547664-1099079993288/assessing.national_achievement_Level_Edu.pdf.
- 12 - International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2010). Progress in international Reading Literacy Study 2011 (PIRLS 2011). Retrieved April 19, 2011, from <http://www. Iea.nl/pirls2011.html>.
- 13 - La Towsky, R. J.; Cummiskey, C. & Collins, P. (2013). Egypt Grade 3 Early Grade Reading Assessment Baseline. Egypt EGRA National Baseline.
- 14 - Mayer, D.E. & Schvaneveldt, R.W. (1971). Facilitation in recognizing pairs of words: Evidence of a dependence between retrieval operations. **Journal of Experimental Psychology**, 90(2), 227-234.
- 15 - McLaughlin, F. (2008). Senegal: The emergency of a national lingua franca. In A.Simpson (Ed), **Language and national identity in Africa**. Oxford, England: Oxford University Press.
- 16 - Mitton, G. (2008). Success in early reading pilot project in Mali and

- Niger- Implementation report (GAD ML10080 and NER064).Washington, DC: plan International. Retrieved September 2010,
- 17 - Myers, M. & Paris, S.G. (1978). Childrens metacognitive knowledge about reading. **Journal of Educational Psychology**, 70(5), 680-690.
- 18 - Paris, S. G. & Myers, M. (2004). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. **Journal of Reading Behavior**, 5,13-22.
- 19 - Romatoulaye, Fofana. (2003). L'edition au Senegal: bilan et perspectives de developpement (Publishing in Senegal: The state of affairs and perspectives for development of the sector). Graduate thesis. Villeurbanne, france: Ecole Nationale Superieure des Sciences for Information and Library Sciences). Retrieved September 17, 2010, from: <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-727> < .
- 20 - Stevenson, H. W. (2008). Making the grade School achievement in Japan, Taiwan, and United States. Annual Report of the Center for Advanced Study in Behavioral Sciences.Stanford,CA.

