

تعليم القراءة والكتابة

الفرقة الثانية مستوى أول

معلم فصل

إعداد

أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة دمنهور

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
٧	الفصل الأول: أهمية القراءة
٣٩	الفصل الثاني: الكتابة
٥١	الفصل الثالث: الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة
٧١	الفصل الرابع: تعليم القراءة والكتابة

مقدمة:

ليس فى قبل الصدفة أن يكون أول أمر صدر من السماء إلى الأرض هو " اقرأ " فهو أم ربانى وجهه المولى عز وجل إلى رسوله الكريم - عليه الصلاة والسلام - ليبلغه إلى الناس جميعاً، فهو أمر ملزم للمسلمين جميعاً؛ لما للقراءة من أهمية فيما يتصل بأمر الدين والدنيا.

فالقراءة وسيلة المسلم لتلاوة القرآن الكريم، وتدب معانيه، وفهم الأحكام الواردة فيه، ولو لم يكن للقراءة فضل إلا هذا لكفى. كلنا نرى فضلها للطالب والمتعلم كبير فهي وسيلة تحصيل المعارف والدراسات والخبرات فى المواد الدراسية الأخرى وفى الحياة فيما بعد، لذا على المعلم أن يهتم بتعليم القراءة بكل إخلاص وإتقان.

ومن هنات كان حرصنا فى هذا الكتاب على وضع أساسيات لتعلم القراءة والكتابة نرجو من طلابنا استيعابها والعمل بها وقد جاء الكتاب فى أربعة فصول.

الفصل الأول	: تناول أهمية القراءة، وأنواعها، ومفهومها، ومكوناتها.
الفصل الثانى	: تناول الكتابة، مهاراتها، وأنواعها، ثم تناول الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة مفهومه، ومهاراته .
الفصل الثالث	: تناول تعليم القراءة والكتابة، الإجراءات، والمهارات وبعض العوامل المساعدة على تعليمها، ثم قدم نموذجاً لتدريس درس من دروس القراءة.
الفصل الرابع	: تناول تعليم القراءة والكتابة، والمهارات والإجراءات ثم دور البطاقات والألعاب اللغوية، وأخيراً قدم معالجة لدرس من دروس القراءة والكتابة.

هذا وندعو الله أن يستفيد أبناؤنا الطلاب مما ورد فى هذا الكتاب وأن يضعوه موضع التطبيق فى عملهم.
وفق الله الجميع من أجل مصر العزيزة.

الفصل الأول

أهمية القراءة

الفصل الأول

أهمية القراءة

ليس من قبل الصدفة أن يكون أول أمر صدر من السماء إلى الأرض هو " اقرأ فهو أمر رباني وجهه المولى عز وجل - إلى رسوله الكريم - ﷺ - ليبلغه إلى الناس جميعاً، أى أنه ليس موجهاً إلى شخص الرسول الكريم - ﷺ - بل هو أمر ملزم للمسلمين جميعاً: لما للقراءة من أهمية فيما يتصل بأمور الدين والدنيا.

فالقراءة وسيلة المسلم لتلاوة القرآن الكريم وتدبر معانيه وفهم الأحكام الواردة فيه، وسيلته إلى معرفة الأدب النبوي متمثلاً فيما ورد من الحديث والسنة والتعرف على سير الأنبياء والصالحين والتفقه في الدين، ولو لم يكن للقراءة فضل إلا هذا لكفى.

- وترجع أهمية القراءة فضلاً عن ذلك - إلى كونها وسيلة الإنسان لاكتساب المعارف والتثقيف الذاتي، فمن خلالها يستطيع الإنسان أن يحصل جميع أنواع المعرفة، ويتعلم ويدرس ويوسع دائرة ثقافته.

- وعن طريق القراءة يستطيع الإنسان أن يتجاوز حدود الزمان والمكان الذى يعيش فيه حينما يطلع بالقراءة على حياة القدماء من خلال كتب التاريخ أو يقرأ مؤلفات يحول بينه وبين أصحابها بعد المكان، فنحن نقرأ لمؤلفين مصريين وعرب في شتى الأقطار العربية، كما نقرأ لمؤلفين أجانب، وقد يمضى الإنسان حياته قارئاً لكاتب لم يره في حياته مرة واحدة أو حتى يرى صورته.

- والقراءة وسيلة ممتازة لتواصل الأجيال، فنحن نقرأ لطفه حسين، والعقاد والحكيم، والمازنى والبارودى، وشوقى وغيرهم من جيل الرواد، بل ونقرأ

للجاحظ، والزمخشري، والجرجاني، والمبرد وغيرهم من القدماء وسيأتي من بعدنا جيل يقرأ لنا ولهؤلاء وهكذا يستمر التواصل من خلال القراءة.

- والقراءة وسيلة فعالة لتنمية ثروة الفرد من المفردات والتراكيب وتوسيع خبرته باللغة والارتقاء بأسلوبه في التعبير، من خلال ما يتلقاه الفرد عن طريق قراءاته المختلفة - من كلمات جديدة ومعاني وما يطلع عليه من أساليب في التعبير وصياغة الأفكار وتعمق خبرته باللغة وأساليب استخدامها.

- والقراءة وسيلة حيوية لملاحقة التطور العلمى والتكنولوجى الذى يميز عصرنا هذا، فالمعرفة في حالة تزايد مستمر، وكـم المطبوعات التى تصدر كل يوم من الكثرة بحيث لا يمكن السيطرة عليه ولا يمكن التكهـن بما سوف يصبح عليه في المستقبل والقراءة هى وسيلة الفرد لتحصيل ما يمكن تحصيله من هذه المعارف وعن طريق القراءة الناقدة المحصنة يستطيع الاختيار من بينها.

- وترجع أهمية القراءة - أيضا - إلى سهولة ممارستها وعدم تقيدها بمكان أو زمان حيث يستطيع الإنسان أن يمارسها في بيئة وفى المكتبات العامة والمتخصصة وفى وسائل المواصلات ويمارسها جالسا ومضطجعا وواقفا ويمارسها في النوادي والمنتزهات وغيرها من الأماكن التى قد يتردد عليها الإنسان.

- والقراءة وسيلة لتنمية شخصية الإنسان وفكره، وتهذيب مشاعره فكل فكرة جديدة أو معلومة يكتسبها الإنسان تضيف إلى بنيته الثقافية وخلفيته الفكرية لبنة جديدة تسهم بشكل أو بآخر في تشكيل شخصيته وعقله.

- والقراءة فضلا عن كل ما تقدم - وسيلة مفيدة لشغل أوقات الفراغ والاستمتاع والترويح عن النفس.

- القراءة من مجالات النشاط اللغوى التى تلعب دوراً أساسياً وجوهرياً في حياة الأفراد والمجتمعات فهى من أهم وسائل اكتساب المعرفة والتثقيف وإشباع الحاجات، وتنمية الفكر وإثراء الخبرات.

- والقراءة وسيلة للنهوض بالمجتمع والربط بين أجزائه عن طريق وسائل الإعلام المقروءة والرسائل والمؤلفات التى تحمل فك بعض أبناء المجتمع إلى الآخرين.

- والقراءة فضلاً من ذلك إحدى وسائل التعبد والتقرب إلى سبحانه وتعالى وذلك عن طريق قراءة القرآن الكريم وتدبر معانيه.

وقد خلق الله الإنسان وهياً له أسباب القراءة إذ جعل له عَيْنين، وَلِسَاناً وشفَتين وجهازاً صوتياً كاملاً، وعقلاً يترجم ويفسر ويحلل ويستنتج وما على الإنسان بعد ذلك إلا أن يسعى إلى تعلمها ثم ممارستها حتى يتعرف على ما يعمل في المجتمع من حوله من فكر وثقافة لا سبيل إلى الإلمام بها إلا بالقراءة فيصبح بذلك عضواً فعالاً في المجتمع، متفاعلاً معه، ومنفعلاً بما يدور فيه، والقراءة ليست مجرد عملية آلية يقوم بها الإنسان، بل هى نشاط عقلى قوامه التفكير بكل ما يتضمنه من عمليات عقلية تجرى في العقل لفهم المقروء.

أنواع القراءة:

١- القراءة الصامتة:

تتمثل القراءة الصامتة في عملية التعرف على الرموز المكتوبة وتفسيرها، وفهم معانيها دون صوت أو همهمة، أو تحريك شفاه حيث لا يمثل عنصر الصوت أى أهمية في القراءة الصامتة.

وتعتمد القراءة الصامتة على عنصرين أولهما القراءة بالعين، أى مجرد النظر إلى الرموز المكتوبة، وثانيهما بما يتضمنه من عمليات عقلية لتفسير هذه الرموز وفهمها.

وفى القراءة الصامتة يفسر القارئ تلك الرموز الكتابية لنفسه فقط معتمداً على ما لديه من قدرات وخبرات ويتحدد معدل القراءة هنا بقدرته على فهم معنى المقروء.

وتعرف القراءة الصامتة بأنها:

العملية التى يتم بها تفسير الرموز الكتابية وغيرها، وإدراك مدلولاتها ومعانيها فى ذهن القارئ دون صوت أو همهمة أو تحريك شفاه. والقراءة الصامتة تعين القارئ على فهم ما يقرأ وتوفر وقته فيمكن للإنسان أنى قرأ فى ساعة من القراءة الصامتة أضعاف ما يمكن أن يقرأه جهراً مع فهم أكثر وضوحاً، حيث تكون عناية القارئ مركزة حول تفسير الرموز وفهم معانيها.

والجهد الذى يبذله القارئ فى القراءة الصامتة أقل من ذلك الذى يبذله فى القراءة الجهرية، حيث يستبعد - من القراءة الصامتة - الجهد العلقى والعضى الذى يبذله القارئ فى ترجمة الرموز الكتابية إلى أصوات لغوية والنطق بها، والجهد الناتج عن عملية الإلقاء.

والقراءة الصامتة هى الشكل الأكثر شيوعاً بين الناس فى ممارستهم القراءة حيث تتسع مواقف استخدامها لتشمل معظم المواقف التى تمارس فيها القراءة.

٢ - القراءة الجهرية:

القراءة الجهرية هى عملية ترجمة الرموز الكتابية إلى أصوات لغوية تعبر عن معنى هذه الرموز.

ونقتضى القراءة الجهرية تحريك العضلات المستخدمة فى إصدار الأصوات، ويمثل ذلك جهداً زائداً يبذله القارئ عما يحدث فى القراءة الصامتة. وتعتمد القراءة الجهرية على ثلاثة عناصر رئيسية أولها: رؤية الرموز

المكتوبة والتمييز البصرى بينها، وثانيها: النشاط العقلى الذى يحدثه القارئ لتفسير هذه الرموز وفهمها وهذان العنصران يحدثان بنفس الأسلوب في القراءة الصامتة، أما ما يميز القراءة الجهرية فهو العنصر الثالث الذى يتمثل في إنتاج الأصوات اللغوية التى تعبر عن معنى المكتوب.

وتتضمن القراءة الجهرية سلامة النطق من حيث إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، والتمييز بين هذه المخارج، وصفات الأصوات من حيث الشدة والرخاوة والجهر والهمس والتفخيم والترقيق.

وتتطلب القراءة الجهرية مراعاة الضبط النحوى لأواخر الكلمات والمحافظة على البنى الصرفية للكلمات، حيث أن أى خطأ في ضبط بنية الكلمة، أو ضبط آخرها قد يغير معنى الكلمة تماماً، وبالتالي مضمون الرسالة كله.

وتتطلب القراءة الجهرية - كذلك - جودة الإلقاء وتمثيل المعنى والتعبير عن أحاسيس الكاتب وانفعالاته حيث إن القارئ عندما يقرأ جهراً فإنما ينقل مضمون ما يقرأ إلى المستمعين، أى أن القراءة هنا تكون فناً استقبالياً تعبيرياً في الوقت نفسه، فالقارئ يستقبل الرسالة المكتوبة لنفسه، ثم يعبر عنها للآخرين.

والقراءة الجهرية أصعب أداء وأبطأ من القراءة الصامتة، حيث يبذل القارئ فيها جهداً مزدوجاً إذ يراعى - فضلاً عن فهم المعنى قواعد النطق والأداء الصوتى، وضبط الكلمات، والأداء التمثيلى للمعنى وتعرف القراءة الجهرية بأنها:

" عملية ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى ".

نحو مفهوم للقراءة:

برغم أن القراءة تبدو عملية سهلة ومنطقية عند الكثيرين منا كالتنفس حتى إنه يصعب علينا تفهم السباب التى تجعل بعض الأفراد يجدون صعوبة

في اكتسابها (Calfee & Drum 1978 , p 183) فإنها تعد من أعقد الأنشطة التي يمارسها الأفراد، وتحتاج دراستها إلى كثير من ميادين البحث اللغوي والنفسي، لأنها تتطلب: "تعرف كيفية إدراك الرموز المرئية (الأحرف والكلمات)، وكيفية فك ترميزها إلى كلام منطوق، وكيفية تفسير معنى الرسالة المقروءة وفقاً لما لدى القارئ من معرفة وخبرة سابقتين، ثم إيداع هذه المعاني في الذاكرة لاسترجاعها، واستخدامها فيما بعد مرة أخرى (Carol 1978 , p 20) .

وقد بذل كثير من الباحثين والمتخصصين في تعليم القراءة وتعلمها جهداً غير قليل حول تحديد مفهوم لها، ويتجلى هذا في التعريفات التالية:

١- القراءة بوصفها عملية تواصل:

يرى " سميث " أن القراءة عملية تواصل تنتقل بها المعلومات من المرسل إلى المستقبل " (Smith , 1971 , p 12) كما يرى " ويلسون " و " هل " أن القراءة تتضمن أكثر من الأصوات المنطوقة أو الألفاظ المكتوبة، غداً أنها تواصل من خلال اللغة بين المؤلف والقارئ (Wilson & Halle 1972 , p 12) .

وهذا التعريف يبرز ضرورة أن يؤخذ في الاعتبار المرسل والمتلقى والهدف من التواصل ونوعيه الاستجابة.

٢- القراءة بوصفها استجابة للمقروء:

يرى " رسل " Russel أن القراءة " استجابة قد تكون عند المستوى السطحي المسمى باللفظة، وقد تكون عند المستوى الأكثر عمقاً إلى حد ما لفهم المعنى الصريح في الجملة، أو الفقرة، أو النص، وتتطوى على تجاوز الحقائق إلى اكتشاف معان شخصية جديدة (Russel , 1969 , p 13) وهذا التعريف يعكس فكرة " تشومسكي " عن البنية السطحية والعميقة للغة، ويبقى التساؤل عما يجري في عقل القارئ واستجابته.

٣- القراءة بوصفها عملية تحويل الرموز من صورة إلى أخرى:
يعرف فرايز "Fries" وهو من أعلام اللغويين الأمريكيين القراءة بأنها " عملية تحول فيها الرموز المرئية للعلامات اللغوية التي سبق أن تعلمها القارئ إلى رموز منطوقة جديدة لنفس العلاقات " (Fries , 1963 , p 120) ولكن تحويل الرموز من صورة مكتوبة إلى صورة مسموعة لا ينهي عملية القراءة.

٤- القراءة بوصفها عملية تفاعل مع المقروء:
يعرف " دالمان " و " روش " Dallman & Rouch القراءة بأنها عملية تتضمن تفاعلاً له دلالاته إزاء الرموز المطبوعة (Dallman & Rouch 22 , p 1982 et al) ويرى هيلمان " أنها تفاعل مع اللغة التي تمثل الكتابة ترميزاً لها (Heilman 1977 , p 5) .

ويؤخذ على هذا التعريف أن التفاعل ليس محدوداً برموز اللغة، بل يشمل - أيضاً - السياق اللغوي الذي وردت به، والسياق الموقفي، ومع أنه لم يلق ضوء كاف على عوامل السياق بوصفها مصادر ذات أثر في عملية القراءة، فإن ما تم اكتشافه من الدراسات عبر الثقافات Cross Cultural المختلفة يشير إلى أن المعتقدات لا تؤثر - فقط - في كيفية تحديدنا للمعاني، بل إنها تؤثر أيضاً في كيفية جمع المعلومات وصياغتها في مقالات (Pearson & Garica , 1991 , p 35) ولذا يعرف " زيلر " القراءة على أنها تفاعل اجتماعي بين مؤلف الكتاب والقارئ (Zille , 1964 , p 587) .

ويرى " آثي " أنها نشاط ينطوي على استخراج المعنى من المادى المطبوعة وتمثله فيما يختزنه الفرد من معلومات (Athey , 1983 , p 197) وإذا كانت القراءة تتضمن فاعلاً مع المقروء وتمثله فلا بد من امتزاجها بخبرة القارئ ومن ثم قد يضيف القارئ من خبرته لدلالات النص أثناء عملية التفسير وبناء تصور للمعنى.

٥- القراءة بوصفها عملية إضفاء دلالة أو إعادة بناء للمقروء:

يرى آخرون أن القراءة لا تتضمن التعرف على الرموز المطبوعة أو المكتوبة والتحقق منها بوصفها مثيرات لاسترجاع المعاني التي تراكمت من جراء الخبرة السابقة فحسب، بل إنها تتضمن إنشاء معان جديدة من خلال تداول القارئ المفاهيم المحددة المخزونة في ذاكرته (Tinker & Constance , 1975 , p. 9) ولذلك تعرف القراءة على أنها " عملية إضفاء الدلالة على ما يقصده الكاتب بالرموز الكتابية من خلال ربطها بتجربة الفرد (Dechant , 1975 , p 14) يورى " هيتلمان " Hittleman أنها عملية إعادة بناء - من الأنماط المطبوعة في الصفحة - للأفكار والمعلومات التي يقصدها المؤلف (Hittleman , 1978. p 5) وهي بذلك عملية معرفية يؤدي فيها العقل دوراً مهماً.

٦- القراءة بوصفها عملية عقلية:

يرى آخرون أن القراءة ليست مجرد مهارة بسيطة، كما أنها ليست وسيلة مدرسية محدودة، وإذا ما صح اكتسابها؛ فإنها تصبح - حينئذ - عملية تفكير جوهرية، يجب تطويرها بوصفها مجموعة مركبة من أنماط لعمليات عقلية أسمى (Dallman & Rouch et al , 1982 , p. 22) ولذلك تعرف بأنها " عملية لفظية لها علاقتها بالتفكير الداخلي، وسائر فنون التواصل (الاستماع، والحديث، والكتابة) (Hittelman , 1978 , p. 6) ومن ثم قد تثير في أذهاننا تساؤلات تتطلب الإجابة عنها.

٧- القراءة بوصفها وضع أسئلة عن المقروء:

يرى " سميث " Smith أن القراءة تشبه عملية وضع أسئلة عن النص المطبوع أو المكتوب، وأن الفهم في القراءة هو التوصل إلى إجابات عن هذه الأسئلة، من خلال المعلومات التي يتضمنها النص " 105 Smith) ولكن

هذا التعريف يتعارض مع كون القراءة عملية تفاعل بين القارئ والنص، وذلك على النحو الذى أوضحت التعاريف التى ترى أن القراءة عملية تفاعل ينتج عنها إعادة بناء أو إضفاء دلالة على المادة المقروءة، فتعريف " سميث " يعنى أن القراءة " عملية اختيارية ننشد من خلالها المعلومات التى تحتاج إليها بغرض الإجابة عن الأسئلة التى وضعناها (Smith , 1982 , p 105) . ولعله بدا واضحا كيف أن التعاريف التى أوردناها يمكن أن تتكامل جميعها في وصف عملية القراءة، بأنها تواصل يتطلب استجابات وهذه الاستجابات تتضمن تحويل الرموز من صورة مطبوعة أو مكتوبة إلى صورة منطوقة، بهدف استخلاص المعنى وفهمه، كما تتضمن التفاعل بين القارئ بخبرته وتجربته وكل من النص والسياق وتنتهى بإعادة بناء المعنى أو إضفاء دلالة على المادة المقروءة وهى بذلك تعد عملية تفكير جوهريّة.

ومع ذلك فإن هذه التعاريف لم تحط بمفهوم القراءة إحاطة تامة حيث إنها لم تلتفت إلى بعض الأمور منتها: ناتج القراءة، والغرض منها، وطبيعة المادة المقروءة، وعملية الإدراك التى هى أساسها والتفاعل الوجدانى مع المادة المقروءة كما أنها ركزت على عملية واحدة أو أكثر من العمليات المتضمنة فيها (أحمد المهدى عبد الحليم، ١٩٧٣، ١١) .

لذلك يعرف " أحمد المهدى " القراءة بأنها " عملية تتدخل فيها عوامل فسيولوجية وعقلية، وانفعالية يؤثر بعضها في بعض، ويكمل بعضها بعضا فالقارئ حين يقرأ:

١- يتعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة ويميز بينها بصرياً أو سمعياً.

٢- يستوعب المعانى ويستخلص الأفكار الصريحة والضمنية التى يشتمل عليها النص.

٣- يتفاعل مع المقروء عن طريق تحليله، ونقده وتقويمه في ضوء خبراته ومعارفه السابقة.

٤- يطبق الأفكار والاتجاهات ووجهات النظر التي يكتسبها من القراءة فيستخدمها في مواقف من حياته.

فالقارئ يقرأ بكلية، وجدانه وإدراكه ومعارفه ومن ثم فإن هذه الجوانب ذاتها تنعكس على عملية القراءة أثناء التفاعل مع المقروء، فالقراءة بوصفها تتضمن استحضار المعنى من الصفحة المطبوعة، تتطلب استرجاع القراء لخلفياتهم، وتجاربهم، وعواطفهم ومعارفهم لتعمل معاً خلال تفاعلهم مع النص ومن ثم فإن القراء الذين يعانون من قلق أو سقم بدني سوف يدمجون هذه المشاعر في عملية القراءة مما يؤثر فيما يقومون به من أعمال تفسيرية، كما أن القراء المهرة ذوو الخبرة الواسعة سوف يكتسبون المزيد منها أكثر ممن تقل سعة اطلاعهم وخبرتهم والقارئ ذو الميول القرائية، يكتسب مشاعر ومعاني مختلفة عن تلك التي لدى القارئ الذي ينفر من القراءة، ويتضمن المجال الوجداني أحاسيسنا وعواطفنا، فالطريقة التي نحس بها تؤثر تأثيراً كبيراً في نظرتنا للمثيرات فقد نشوه إدراكنا فمثلاً إذا كنا جوعى ورأينا كلمة (خبز) يحتمل أن نقرأها على أنها (خبز) ومن ثم فإن أحاسيسنا وانفعالاتنا تفرض نفوذاً حركياً توجيهياً على استعدادنا للاستجابة أو تفاعلنا مع المادة المقروءة .

ويؤثر الإدراك على قدرتنا على تنظيم المثيرات، وكيفية تنظيم المثيرات تعتمد اعتماداً كبيراً على ما لدينا من خلفية وتجارب، لأن الإدراك عملية تمييزية تقوم على التجربة الفردية، وهذه العملية التمييزية تتأثر بعوامل فسيولوجية وعوامل وجدانية، أما بالنسبة لمعرفة القارئ، فإن هذا يشير إلى المناطق التي تتطوى على التفكير وتندرج تحتها كل مهارات الفهم، وتوفر البحوث الأخيرة حول مخ الإنسان ودوره في المعرفة معلومات جديدة، قد

تؤثر في ممارستنا التعليمية، فمخ الإنسان يشترك مشاركة نشطة في اختيار وتحويل وتنظيم المعلومات وتذكرها ويشبه في ذلك كثيراً من نظم معالجة المعلومات ومن ثم فالنظر إلى المخ بوصفه يتجاهل بعض المعلومات ويختار أخرى يعطى القارئ دوراً جديداً (Durkin , 1982 , pp 8-10).

نخلص من التعريفات السابقة إلى الاستنتاجات التالية:

إن تعدد وجهات النظر هذه حول مفهوم القراءة يرجع إلى عدة أسباب منها:

- أن أصحاب هذه التعاريف ينتمون إلى أنظمة معرفية مختلفة، وأن كل واحد منهم ينظر إلى القراءة من زاوية اهتمامات مجال تخصصه.
- أن القراءة عملية معقدة وأن المعارف الخاصة بطبيعتها لما تكتمل بعد.
- أن القراءة عملية تختلف تبعاً لعوامل منها: الغرض من القراءة وكل ما يتصل بشخصية القارئ ومراحل تطور القراءة ذاتها، وطبيعة المقروء.

يؤخذ على معظم التعاريف السابقة أنها نظرت إلى عملية القراءة على أنها ذات مستوى واحد يتساوى فيه القارئ المبتدئ والقارئ الماهر، وهذا يتعارض مع مفهوم القدرات والاستعدادات، وتمايز جوانب النضج والنمو التي يمر بها الإنسان في مراحل حياته، فضلاً عن أنه يتعارض وطبيعة مراحل تطور القراءة ذاتها، فكما أن القارئ يجتاز مراحل نضج يتطور فيها النمو، فإن القراءة عملية متطورة تنمو في مراحل وذلك على النحو الذي سبقت الإشارة إليه.

القراءة المبتدئة والقراءة الناضجة:

يتفق العديد من المتخصصين على أن القراءة المبتدئة تختلف عن القراءة الماهرة وأن هناك تغييراً يحدث في عملية القراءة عندما تتم السيطرة على العناصر الآلية لفك الترميز ولكنهم لا يتفقون على العمر أو المستوى

الدراسى الذى يحدث ذلك عنده، كما تتناقض آراء البعض حول عناصر القراءة أهمية التأكيد عليها في بداية تعلمها، وذلك للفارق بين مستويات القراء، مثال ذلك، أن بعض مؤلفى كتب القراءة الأولية يرون أن القراءة تتضمن عناصر أربعة (هى التعرف، والفهم، والتفسير، والتقييم) يجب التأكيد عليها في كل المستويات في حين يرى آخرون أهمية التأكيد على التعرف والفهم في القراءة المبتدئة، أما التفسير والتقييم فبالإمكان أن يكونا هدفين للقراءة في مراحل تالية (Chall , 1967 , p p 53-54) حيث تشير نتائج بعض الدراسات الحديثة إلى " أن ظهور المهارات التقويمية والنقدية أو الأداء الممثل لوجدوها يتحقق في العادة دون اللجوء إلى تدريب من سن التاسعة أو العاشرة (Sonnenschein & Whitehursts , 1984 , 1936 – 1945) .

ويدعم ذلك - أيضا - أنصار الاتجاه اللغوى الذى يرون ضرورة وضع فارق محدد بين بداية القراءة والقراءة الماهرة فتحتوى التفسير والفهم، وأن القارئ المبتدئ يختلف عن القارئ الماهر في: سلوك القراءة، والهدف منها وصعوبات الإدراك، ولما كانت إشكالية الجدل حول مداخل تعليم القراءة ترتبط أساساً بعملية الفهم في القراءة حيث ينسب إلى مدخل تنمية مهارات الفهم، بينما ينسل لآخر أنه لا يعود التلاميذ على ذلك، فقد لقى ذلك استغراباً وتساؤلاً عن عمق الفهم الذى يمكن إحرازه في كتاب القراءة المبتدئة، وهذا ما عبر عن " ماثيو " Mathew بقوله: إذا أخذنا في الاعتبار بساطة محتوى كتاب القراءة المبتدئة فإنه ليس هناك داع لإثارة قضية فهم القارئ المبتدئ للمادة المقروءة (Calfee & Drum 1978 , p 185) حيث إن المادة المقروءة تعد مألوفة بالنسبة له، فضلاً عن قدرة الطفل عن التفاهم باللغة الشفوية مستخدماً - تقريباً - نفس الألفاظ.

وفى هذا الصدد يرى " سميث " أنه إذا كما افترضنا أن يقوم شخص ما

بقراءة كتاب معين، فإننا من الواضح نقصد أن يقوم بفهمه، ونكون قد أسهمنا إذا قلنا: إننا نريد أن يقرأ الكتاب ويفهمه (Smith 1982 , p 102) فقراءة النص - في معظم الأحوال - تعنى فهمه، ما لم تتدخل عوامل أخرى. إنه يمكن - فقط - استرجاع المعنى المقصود كاملاً للرسالة المكتوبة، إذا استطاع القارئ أن يدرك ما يمكن أن تكون عليه الرسالة المنطوقة المناظرة لها (Carroll , 1978 , p 22) أما من لا يستطيع فهم ما يقرأ، فيبدو أنه يعاني من نقص لغوى أو معرفى يتصل بالمادة التى يقرأها باستثناء بعض النصوص التى تزداد درجة عدم انقرائيتها.

لقد نشأ كثير من الخلط والجدل بشأن القراءة - بعامة - والقراءة المبتدئة - بخاصة - نتيجة لافتراض خاطئ بأن العمليات التى تعمل فى سلوك القارئ الماهر هى نفسها التى يجب التدريب عليها فى المراحل الأولى لتعلم القراءة، فمثلاً إذا اعتقد المرء أن القراء المهرة يستخلصون المعنى من الكلمات دون انتباه كامل إلى تكوين حروفها وتتابعها، أو دون الاستجابة للمادة المطبوعة بنفس الكيفية (Carrol , 1978. p 23-24).

إن القراءة تتطور بوصفها عملية خبرة منبثقة، وبغض النظر عن عمر القارئ وقدرته، فإن الهدف المحورى للقراءة - دائماً - هو بناء المعنى، أما ما يتغير عبر الزمن فهو مستوى تعقد خبرة القارئ وكمية الدعم النسقى والتصورى الذى يحتاج التلاميذ تقديمه من معلمهم (Dole & Duffy e al , 1991 , p. 256) فالقراء يعملون فى مستويات مختلفة، وقد يختلفون - ليس فقط - فى أنواع الاستراتيجيات التى يستخدمونها، بل أيضاً فى وعيهم بما يفعلون، وبأسلوب آخر، فعن القراء جميعهم لديهم استعداد مسبق Schemata للتفاعل مع النص الذى نطلب منهم قراءته، إلا أن بعض القراء لديهم أدوات أفضل يستطيعون استخدامها بتلاعم وتطبيقها بمرونة (Pearson & Garcia , 1991 , p. 36).

إن القراء المهرة " يجيدون فن الاستدلال والاستنتاج، ويمكنهم أن يأخذوا في الاعتبار الملامح المختلفة للمفهوم، كما أنهم يستطيعون تحديد تضمينات النص تفصيلاً وتشخيصها، ويدركون الخواص التركيبية ويستخدمون استراتيجيات التفكير، بينما القراء المبتدئون ذوو المهارة المحدودة ببدائية تعلم القراءة يكون انتباههم متاح أقل لعمليات المستوى الأعلى في التعامل مع النص (جلاذر، ترجمة سيد جمعة، ١٩٨٨، ٣٠).

لذلك كله، أشار " دول " Dole و " دافى " Duffy وآخرون (١٩٩١) في تحديدهم معايير استراتيجيات الاستيعاب التى يمكن أن يستخدمها القارئ إلى معيار: التمييز بين القراء المبتدئين والقراء المهرة، (Dole & Duffy 1991 , p. 242) كما يمكن أ، نلمس التمييز بين المبتدئين وذوى الخبرة في مجالات أخرى كالكتابة حيث يميز كل من: " براسويل " (1980) Pracwell و " هل " (1984) Hull و " فلاور " وآخرون (١٩٨٥) الاختلافات بين المبتدئين وذوى الخبرة من الكتاب في عمليات المراجعة، والتعديل، كما يرى " هيس " Hayes و " فلاور " (١٩٨٦)، وسكاردامالا (1987) Scardamalla أن التمييز بين المبتدئين وذوى الخبرة في الأداء يعد من الموضوعات المهمة (جلاذر، ترجمة سيد جمعة، ٣٦ - ٣٧).

وتأسيساً على العرض السابق، فإننى أرى أنه من المهم بمكان أن نفرق بين مستويات للقراءة منها: القراءة الناضجة (أو الماهرة) وهى ذات مستويات عديدة، ومستوى القراءة المبتدئة من أجل تحقيق أغراض تعليمية ومهام تقييمية، ومن ثم يمكن تعرف كل منهما على النحو الآتى:

القراءة المبتدئة هى:

عملية معالجة للمعلومات الرمزية الخطية، تتضمن مجموعة من

العمليات الإدراكية والمعرفية، والوجدانية، تبدأ باستثارة الرموز الخطية للمعاني المتصلة بها في الذاكرة، ومن خلال التفاعل بينها وخبرة القارئ والسياقين اللغوي والموقفى تنتج تصورات ذهنية ينبثق عنها الفهم، وتغيرات سلوكية تمثل ناتج القراءة، وتختلف هذه التصورات باختلاف القارئ وخبرته والغرض من القراءة وطبيعة المادة المقروءة.

القراءة الناضجة (الماهرة) هي:

عملية معالجة للمعلومات الرمزية الخطية تتضمن مجموعة من العمليات " الإدراكية، والمعرفية والوجدانية ومن خلال تفاعل عوامل مختلفة تتصل بكل من: القارئ والنص والسياق اللغوي والموقفى وباستخدام استراتيجيات مرنة قابلة للتكيف، يثار تركيب ذهنى للمعاني المتصلة بهذه الرموز في الذاكرة ينبثق عنه فهم المعنى، واتخاذ موقف سلوكى منه، وتختلف هذه العملية باختلاف القارئ وخبرته وغرضه كن القراءة وطبيعة المادة المقروءة.

مكونات عملية القراءة Components Reading Process :

يمكن النظر إلى مكونات عملية القراءة من زاويتين: الأولى بوصفها نشاطاً عقلياً مركباً، يتضمن العديد من الأنشطة الفرعية التى ينبغى أن يجيدها القارئ لأداء عملية القراءة والزاوية الثانية: النظر إلى القراءة بوصفها مهارة تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التى يجب أن يتعلمها القارئ لأداء عملية القراءة.

والفرق بين النظرتين: أن الأول تنظر إلى العمليات العقلية عند القارئ، أما الثانية: فننظر على الجوانب التعليمية في القراءة ذاتها، ويمكن الجمع هنا بين النظرتين بغرض علاقة هذا النشاط العقلى الذى يبذله القارئ (انتباه، الإدراك، التعرف، الفهم) بتعلم جوانب القراءة.

١ - الانتباه: Attention

يعد الانتباه أهم العمليات العقلية العليا، لأنه شرط لازم لكل عملية عقلية أخرى، ويقصد به تركيز الفرد اهتمامه على شئ ما في مجاله ونطقها مثل: تحريك العين من اليمين إلى اليسار، وتعويد العين الوقفات المضبوطة التي تدرك فيها أشياء كلية ودقة انتقال العين من آخر السطر إلى أول السطر التالي، وقلة عدد الوقفات في السطر الواحد، وقلة زمن الوقفة الواحدة، وإخراج الحروف من مخارجها، وعدم الخلط بين الحروف المتشابهة نطقاً مثل: (ض: د)، (س، ص) وغيرها ومعرفة صوت الحرف على حسب الشكل، والتمييز بين الصوت الممدود وغير الممدود والتمييز بين اللام الشمسية والقمرية، وبين التنوين رفعاً ونصباً وجراً والتحكم في درجة الصوت ونغمته.

العملية الثانية:

تتمثل هذه العملية في الجانب العقلي في القراءة فالصفحة المطبوعة لا تحمل معنى في ذاتها، فهي مجرد مداد على ورق، بل يأتي المعنى من عقل القارئ، حيث إن الفهم هو الهدف المطلق من عملية تعرف الكلمات ونطقها. وتتضمن هذه العملية فهم الرموز، وربطها بالخبرة الشخصية ومعالجة المعلومات والتفاعل مع المقروء وتدقيقه ونقده.

ويتطلب ذلك سيطرة القارئ على عديد من المهارات التي تساعد على فهم المقروء ومعالجته مثل: تحديد الأفكار الرئيسية، وفهم تتابع التفاصيل وملاحظتها واستدعاؤها وفهم تنظيم الكتابة، والحكم على المقروء وتذكر وتلخيصه والربط بين المعنى والرمز وإيجاد المعنى من الإدراكي وتزداد أهمية الانتباه في تعلم المهارات التي تتطلب مستوى عالياً من الإدراك؛ مثل: القراءة والكتابة، فقد تكون صعوبة - أي منهما - ناتجة عن صعوبة الانتباه،

وتعد صعوبة الانتباه الأساس الذي يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند دراسة صعوبة القراءة، وذلك لأن الانتباه يلعب دوراً رئيسياً في القراءة، فإذا سلمنا بأن جزءاً من الذاكرة قصيرة الأجل يجب أن ينشغل باستمرار بالتحكم في أى مهمة تنخرط في أدائها، وإذا ما بدا دائماً بقية للماضى المباشر في مقدمة أدمغتنا نستعيره عند الطلب فإن الاسترجاع الفوري للماضى المباشر هو الذاكرة قصيرة الأجل بوصفها ذاكرة التشغيل وهذا لا يختلف كثيراً عما نسميه غالباً " بالانتباه " فالذاكرة قصيرة الأجل في الحقيقة هي كل شئ تنتبه إليه بما في ذلك نوايانا الشخصية، وكل شئ نوليه انتباهنا يبدو سريع التسرب إلى الدماغ (Smith , 1982 , p p 37-39) ومفهوم الذاكرة قصيرة المدى له تطبيقات مهمة في مجال التعليم، حيث يطبق على مشكلة الاحتفاظ بالمعلومات في موقف الفصل الدراسي، فقد يعاني الأطفال غير القادرين على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة قصيرة الأجل من مشكلات في التعلم، وقد كشفت بعض الدراسات في هذا الصدد أن التكرار والإعادة للمادة المتعلمة يسهما في تسرب المعلومات للمخ .

والقراءة هي عملية استدخال ما نراه من رموز واسترجاع ما يقابلها من أصوات ومعانى ويحتاج القراء في هذه العملية إلى مهارتى: التمييز البصرى والتمييز الصوتى، حيث إن القراءة تعتمد أساساً على نقل المعلومات من وسيلة بصرية إلى وسيلة سمعية، ومن ثم يلزم تعزيز الانتباه إلى الملامح التفصيلية للمادة المطبوعة، خاصة التمييز بين الأشكال التى تكاد تتشابه بصراً، أو الأصوات التى تتشابه سمعياً حتى تتحقق سرعة القراءة وسلامتها. ولكن الانتباه المبالغ فيه قد يعمل على تزايد صعوبة القراءة أكثر من سلامتها.

ولذلك يقترح " لابييرج وصمويلز Laperge & Smauels أنه يلزم عند

القراءة تنظم كل تحول في الانتباه نحو العمليات المكونة التي تصنع القراءة وذلك أنه إذا ما تطلبت أى من هذه العمليات مثل " فك الترميز " انتباهاً أكثر من اللازم يجاوز قدرة القارئ فإن ذلك قد يؤدي إلى سوء القراءة.

ويذكر الطفل الأشياء التي يركز عليها - بدرجة مناسبة - أما ما لا ينتبه إليه فلن يترك أى أثر في ذاكرته ، وفي كل مرة يركز الطفل انتباهه على شئ، فإنه يتم تسجيله بالمش.

وهناك عدد من العوامل تقوم عليها عملية فحص المادة المكتوبة لفك رموزها وتحويلها إلى لغة منظومة وتمثل هذه العوامل في:

الباعث أو المنير: هو الكلمة التي يواجهها القارئ فتثير نشاطه للتعرف على الأجزاء المجهولة فيها.

الانتباه: وصفة العامل الرئيسي في اختيار المعلومات المطلوب تجهيزها والتي يوفرها الباحث.

ومن الخصائص التي تميز سلوك بعض الأطفال ذوى النشاط الزائد " الاندفاعية " فقد اشار كل من " أودوارتز (1984 O ' Doughartz) و " سانسون (1984 Sanson)، والسمادونى (١٩٨٩) إلى أن الأطفال ذوى النشاط الزائد أكثر اندفاعاً من الأطفال العاديين، ويؤثر السلوك الاندفاعى لدى الطفل على مستوى أدائه في القراءة حيث يشير كوهين واسكواتز Cohen & Schuartz إلى أن الطفل الاندفاعى لا يستطيع التركيز على التفاصيل الدقيقة للكلمات أثناء القراءة، ومن ثم تكثر أخطاؤه في الجمل ذات الكلمات متعددة المعانى، كما أنه عادة ما ينظر إلى بداية الجملة ونهايتها ويغفل الكلمات التي تتوسط الجملة، وينتج عن ذلك أخطاء الحذف والإضافة والإحلال والإبدال.

ولذلك يحسن أن يتعلم الأطفال في سن المدرسة بعض المهارات التي تعمل على زيادة تركيز الانتباه أو بأورته التي تتمثل في الانتباه

(الاختبارى) وسعة الانتباه واستمراره في الاحتفاظ به، وذلك ضمن برامج الاستعداد للتعليم فالطفل قد لا يستطيع الاحتفاظ بمادة يقرأها - حتى أثناء قراءته لها - إذا لم يوجه إليها انتباهاً كافياً، ذلك لأن قدرتنا على معالجة المعلومات محدودة.

وخلاصة القول أن النتائج المباشرة لعملية الانتباه تمكن القارئ المبتدئ من أن يميز وأن يدرك، وأن يعرف، وأن يتذكر بصورة أفضل، ومن ثم فإن عملية الإدراك ودقتها تعتمد بدرجة كبيرة على الانتباه.

٣- الإدراك: Perception :

الإدراك في اللغة: هو بلوغ الشئ في وقته، وإدراك المسألة فهمها وأدرك الشئ ببصره: رآه والمدركات (بكسر الراء والمدارك: الحواس ويعنى ذلك أن الإدراك هو الإحاطة بالشئ يعنى تمييزه عن غيره حتى يمكن التعرف عليه وفهمه وقت استقباله عن طريق الحواس، ولكن الإدراك والفهم مختلفان، وإن كانا غير منفصلين: الفهم هو العملية النهائية التى تبدأ بالإدراك، ودليل ارتباطهما أن أحد مصادر سوء الفهم يتمثل في الإدراك غير الجيد أو غير الكافى، ومن ثم فإن الإدراك مكون من مكونات الفهم في القراءة.

إن إدراك الألفاظ في القراءة ليس هدفاً للقراءة في ذاته، حيث إن فهم معنى النص يعتمد عليه، فقد اكتشف " برفتى " Preftti وتوماس Thomas أن الكثير من الأطفال الذين يعانون من سوء الفهم يتسمون ببطء كبير في إدراك الألفاظ وقد يتعثرون في نطقها، ومن ثم يفقدون القدر على البناء الكلى للجملة.

لذلك يربط كثير من الباحثين بين العوامل الإدراكية ومستوى القراءة فيرى " ماتيس " Mattis وفرنش French ورابين (1975 Rapin) أن هناك ثلاثة أسباب لعدم القدرة على القراءة، أولها اضطراب الإدراك لما هو مكتوب، حيث كشفت دراسة سهيل نزال (١٩٨٠) عن وجود ارتباط بين

مستوى التحصيل القرائي واضطراب المستوى الإدراكي عند التلاميذ واقترحت الدراسة تقديم تدريبات للأطفال تسهم في تحسين قدرة الإدراك البصرى لديهم.

وهكذا تتضح أهمية عملية الإدراك في التعلم بعام، وفي تعلم القراءة خاصة.

وحول كيفية إدراك المادة المطبوعة في تعليم القراءة وتعلمها خاصة بالنسبة للمبتدئين من القراء يبرز رأيان.

الرأى الأول:

يرى أنه من المهم أن يبدأ تعليم القراءة بإدراك المعادل الصوتى للرمز المكتوب، أى فك ترميز الرمز المطبوع أو المكتوب باعتبار أن اللغة في أساسها أصوات منطوقة، وأن الطباعة والكتابة ليست إلا تمثيلاً كتابياً للكلام، وعلى ذلك فالمهمة الأساسية للمعلم في بداية تعليم القراءة هى تعليم الطفل صوت كل حرف هجائى، وكيفية الربط بين الأصوات في صورة كلمات، وبعد معرفة رمز الحرف والمقابل الصوتى له توجه العناية إلى مهارات الفهم.

ومن ثم فالأطفال الذين يلتحقون بالصف الأول، وهم في بدايته يجب أن يكون لهم تعليم نظامى أكثر تحديداً بخلاف أولئك الذين لهم بعض المداخل إلى فك ترميز الكلمات، ذلك أن العلاقات بين الأصوات والحروف وهى مهارات أساسية للتعرف على الكلمات - يكتشفها المتعلم بصورة تلقائية عادة، وتتطلب تعليمًا مباشرًا.

لذلك توصى " غيدى كيندى " Eddie Kennedy في دراستها أن ينبغى إتباع الطريقة التى تقضى بتدريس الحروف الهجائية في بداية تعليم القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائى، كما كشفت " كارلين " عن أن ٩٠% من المعلمين الذين يبدعون بتدريس الحروف الهجائية للمبتدئين، وجدوا أن هذا

الأسلوب أعطى نتائج ممتازة في أداء التلاميذ للقراءة، وفي استفتاء للمعلمين حول آرائهم في طريقة تدريس التلاميذ المبتدئين القراءة العربية تبين أن المعلمين يفضلون الطريقة الجزئية في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين وأكثر من ذلك، فهم يؤيدون الطريقة الجزئية التي تبدأ بالحرف.

ولا يعنى ذلك أن أصحاب هذا الرأى ضد التركيز على الفهم، بل أنهم يؤكدون على أنه يجب إعطاء اهتمام بمهارات الفهم بعد إجادة رمز الحرف والصوت المقابل له.

الرأى الثانى:

يرى أصحاب هذا الرأى أنه في تعليم المبتدئين القراءة والكتابة يجب البدء بالكليات وأصحاب هذا الرأى يسلكون مسلك أصحاب نظرية الجشالت في الإدراك استناداً إلى المبادئ الآتية:

- أننا ندرك الأشياء في وحدات كلية ذات معنى، ثم ندركها - في مرحلة متأخرة - كأجزاء وتفاصيل.

- إن الكل أعظم من مجموع أجزائه، أو أن الكل يحتوى على خصائص لا يمكن أن توجد في أى جزء من أجزائه، وبالتالي ليس للجزء معنى أو قيمة في ذاته وإنما له معنى وقيمة في ضوء الكل العام الذى ينتظمه.

- إن العناصر أو الأجزاء لا تبرز ولا تتميز في ذهن الشخص المدرك إلا إذا تكررت في صور مختلفة وتشكيلات متباين.

فإذا قدمنا للطفل في بداية تعلمه القراءة عناصر الكلمة - سواء كانت حروفاً أو أصواتاً - فإننا بذلك نخالف الطريق الطبيعى لعملية التعلم (فضلاً عن ذلك أن البدء بتعلم الحروف يعود الطفل تجزئة الكلمة عند القراءة كما يعود الاهتمام بتعرف شكل الكلمة دون الاهتمام بمعناها، ومع ذلك فإن أنصار هذا الرأى يسلمون بأنه - عاجلاً أو آجلاً وبصورة أو بأخرى - يلزم

القارئ تعلم الرموز المستخدمة في الاتصال المكتوب، حتى يتمكن من ترجمة الرموز المكتوبة إلى أصوات أو إلى تتابع لغوى له معناه ومن ثم فإنهم يعدون الإدراك اللفظى والفهم جوانب قرائية مهمة.

ويبدو مما سبق أن الخلاف في رأى يتركز حول نقطة البدء في تعليم القراءة، وبتحليل الرأيين السابقين يمكن استنتاج النقاط الآتية:

١- إن تطبيق النظرية " الجشالت " على تعليم القراءة للمبتدئين خطأ شاع في كثير من البلدان وليس لهذا التطبيق سند علمى وذلك:

- لأنه يسوى بين المدركات البصرية، وهى ليست نمطاً واحداً وإنما هى في الأعم الأغلب ثلاثة أنماط:

أ- إدراك الشئ ذاته (ثابتاً أحياناً ومتحركاً أحياناً أخرى) كأن يدرك الفرد السيارة ذات اللون الأحمر متحركة، هذا مستوى من مستويات المدركات والعمليات المعرفية التى يقضيها والتى تختلف عن العمليات في المستويين (ب)، (ج) التاليين.

ب- إدراك صورة الشئ Iconic كأن يدرك الفرد الفروق بين السيارات من النظر إلى كتالوجات المصانع المنتجة لها.

ج- إدراك رمز الشئ Symbole كلمة " سيارة " مثلاً، هنا نجد أن العمليات العقلية التى يقتضيها الإدراك في هذا المستوى أكثر تعقيداً بحيث لا يمكن القول أن الكلمة تدرك من خلال شكلها العام، أنها رمز وليست صورة الشئ، ولا الشئ ذاته، وقد دلت بحوث أجريت في لغات كثيرة على أن الكلمات يتم إدراكها بواسطة مفاتيح أساسية هى: الحرف الأول في الكلمة، ثم الحرف الأخير منها.

٢- إن كلاً من الرأيين وجهها جل اهتمامهما إلى أسلوب واحد في الإدراك (الإدراك البصرى) ولكن تعلم القراءة يعتمد على أسلوبى

الإدراك (الإدراك السمعي، والإدراك البصري) فمع أن نظرتنا الأولى للقراءة تجعلها تبدو لنا بوصفها مهارة إدراكية بصرية، فإن التحليل الدقيق لعملية القراءة يكشف عن أنها نوع خاص من الإدراك البصري الذي يمتزج بالإدراك السمعي؛ لأن المثير هو اللغة فتعلم القراءة يتطلب جهداً يمكن تحقيقه فقط بعد معرفة الصوت المقابل للرمز حيث أن أصوات الكلام يعد جزءاً مكماً للغة المنطوقة وهو عامل رئيسي في القراءة - على الأقل - عند بداية تعلمها، وعلى ذلك فتعلم القراءة ليس بصرياً صرفاً، ولكنه يتضمن أيضاً معلومات خاصة بالأصوات الكلامية.

ولذلك توصي إحدى الدراسات الحديثة في مجال تعليم المبتدئين القراءة بأنه " يجب أن يتلقى الأطفال تعليمًا نظاميًا في الصوت عندما يبدأون تعلم القراءة لأول مرة بصورة منتظمة (Ler , 1991 , p. 31).

نظراً إلى أن اللغة العربية تعتمد على الحركات الإعرابية فإن الإدراك السمعي للغة المنطوقة يمثل أهمية خاصة، ومن الظواهر التي ينبغي الاهتمام بها، وتتعلق بالإدراك السمعي " ظاهرة التقخيم والترقيق، حيث إن لبعض الأصوات المفخمة نظائر مرققة، فالصاد تقابلها السين، والصاد تقابلها الدال، والطاء تقابلها الذال والزاي وتتبع أهمية هذه الظاهرة بالنسبة للإدراك مما تؤدي إليه من اختلاف في النطق يترتب عليه اختلاف المعاني للكلمة (صار) غير (سار) والكلمة (صورة) غير (سورة) والكلم (طاب) غير (تاب) والكلمة (دار) غير (ضار) والكلمة (ظل غير (ذل) والعربية مليئة بمثل هذه الألفاظ.

والأصل في الفهم والإفهام أن يكون عن طريق تلك الوسيلة الطبيعية التي هي عماد كل نمو عقلي، وقد أشار إليها ابن خلدون في مقدمته بكلمته المشهورة حين قال " السمع أبو الكلمات اللسانية (إبراهيم أنيس، ١٩٦١، ١٤).

ونظراً لمكانة هاتين الحاستين ودورهما في الإدراك، فقد كثر ذكرهما في القرآن الكريم معاً أو مفردتين، كما ذكرنا في معرض من الله سبحانه وتعالى على عباده أن زودهم بهما، كما وصف نفسه بهما، فهو السميع البصير، كما وصف بهما عبده إذ خلقه فجعله " سميعاً بصيراً، وقد جاء ذلك بتقديم السمع على البصر، والغالب في ذلك أن يستخدم السمع مفرداً والبصر مجموعاً (الأبصار)، ولم يقدم البصر على السمع إلا مرة واحدة فيما نعلم - وذلك في قوله " مثل الفريقين كالأعمى والأصم والبصير والسميع " .

يرى أنصار الاتجاه المعرفة في علم النفس أن المدرك لابلد وأن يسترجع خبرة مخزونة ويدمجها بشكل ما مع خبرته السابقة، ويعبر عن ذلك " سوثرلاند Sutherland قوله " يتضمن الإدراك السمعى تقريراً وكشفاً لمخزونات واسعة من المعارف، وذلك نسمع عن الذاكرتين البصرية والسمعية، ويؤكد علم النفس المعرفى أيضاً على .

٣- التعرف: Revognition :

التعرف في اللغة تعرض الشيء: تطلبه حتى عرفه، وتعرف بقلان تحقق منه حتى صار معروفاً عنده، ومن ثم فالتعرف في القراءة: يعنى التحقق من أشكال الحروف والكلمات سواء منفردة أو متتابعة بالوسائل الحسية حتى تصبر معروفة عند القارئ.

وحيث يفد الطفل إلى المدرسة - وهو في سن السادسة - يكون قد اكتسب قدرة لغوية فيستطيع أن يتمثل أو يقوم بدور النحوى أو اللغوى الذى يدرك أصول اللغة إدراكاً عقلياً نتيجة التعليم في بيئته فيدرك في كلامه علاقات الإسناد والفاعل، والمفعول، والمبتدأ والخبر، والفعل في أزمنته ويستخدم حروف الجر وفق دلالتها، وخلاصة القول أن الطفل لا يتوصل إلى إحراز المقدرة التامة على إنتاج جمل لغته وتفهمها فحسب .: بل أنه يكتشف

في الوقت ذاته محتوى الكلام كحقيقة قائمة ويمتلك تقنية التواصل اللغوى. لكن الطفل في سلوكه اللغوى هذا يتعامل مع صورة واحدة للغة وهى الصورة الشفوية بينما خبرته بالتمثيل المطبوع لها تكاد تكون منعدمة ولذلك يحتاج تعرف التمثيل الكتابى للكلام، حروفه وألفاظه، وأصواتها ومن ثم فإن المهمة الرئيسية في هذه المرحلة المبتدئية من تعلم القراءة هى التركيز على تحويل اللغة المطبوعة أو المكتوبة إلى لغة منطوقة.

وعملية تحويل اللغة المطبوعة أو المكتوبة إلى لغة منطوقة ترتبط بدرجة كبيرة بالسلوك القرائى، أما العملية الأساسية الأخرى وهى فهم الرسالة، فهى شئ يحدث عند الطفل قبل تعلمه القراءة دون استخدام أية مادة مطبوعة لأنه يتعلق بالتطور للغة أكثر من تطور كفاءة القراءة.

ومن ثم تبدو أهمية التعرف وخاصة للمبتدئين في تعلم القراءة ويشمل التعرف على العلاقات بين كل من الحروف الساكنة والأصوات اللينة، وحروف المد (الألف، والياء، والواو) وحركات التشديد والتخفيف وارتباط ذلك كله بنطق الكلمات من خلال الشكل المكتوب والترتيب على استخدام قرائن التعرف على الكلمات والجمل وهى:

- ١- قرينة الشكل العام للكلمة: ويستعين فيها التلميذ بالتشابه والاختلاف بين حروف الكلمات المعروضة عليه والمقارنة بينها وتمييز المتشابهة فيها .
- ٢- قرينة بنية الكلمة: ويقارن التلميذ فيها بين تتابع حروف الكلمات أو التحليل الصوتى بتحليل الكلمة إلى حروفها، ويعد الحرف الأول مفتاح هذا التعريف.
- ٣- قرينة الصورة: وهى التعرف على الكلمة مستعيناً بالصورة المرافقة لها.
- ٤- قرينة السياق: وتكون من خلال معنى الجملة أو الصور المرافقة للنص.

٥- قرينة الترتيب اللغوي: حيث لا تخضع جمل كل لغة لتركيب معين، كقرينة الرتبة، فالجملة الفعلية تتكون من الفعل والفاعل، ثم المفعول، والصفة تتبع الموصوف ...

وحول أهمية تعرف الكلمة وأثرها على عملية القراءة حول كل من " دونالد شنكويلر " ز " ليبرمان Donald Shankeiler & Liberman اهتمامها إلى معرفة إذا ما كان المصدر الرئيسى للصعوبة في القراءة عند المبتدئين يكون على مستوى تعرف الكلمة أم على مستوى الكلمات في سياق النص، ووجدوا أن حوالى ٥٠% من أخطاء القراءة الجهرية للكلمات المتصلة بسياق النص تقتصر بمدى إجادة هذه الكلمات منفردة، وتدل هذه العلاقة على أن الطفل يواجه صعوبة كبرى في مستوى الكلمة، وأن قراءته للنص تكون جيدة أو سيئة وفق قراءته للكلمات المفردة التى يتكون منها النص.

وتتعدد وجهات نظر المتخصصين في مجال تعليم القراءة وفى الدراسات اللغوية - والدراسات النفسلغوية - حول أهمية التعرف ونعرض فيما يلى لوجهات النظر تبلك حول أهمية التعرف.

٤- النطق: Articulation

هو تحويل الرموز إلى أصوات وفقاً لما هو متعارف عليه ف الجامعة اللغوية، وقد سبقت الإشارة إلى أن الطفل يفد إلى المدرسة وهو يمتلك تقنية التواصل اللغوى لكنه يستخدم في ذلك الألفاظ التى اكتسبها بصورة عرضية وتلقائية، ومن الملحوظ أن هذه الألفاظ تكون أقرب إلى العامية المتداولة في الحديث اليومي، ومن ثم يجب ضبط نطق هذه الألفاظ وتقريبها إلى اللغة الفصيحة من خلال تعلم القراءة وبرغم ما تتميز به الأبجدية من ميزات فإنه من الملاحظ على حروفها تقارب بعضها في الرسم مثل: الباء والتاء والنون في بداية الكلام حتى يقع بينها الإبدال في كثير من الكلمات ،وكذلك التشابه

في الرسم بين الحروف (ج ح خ ، د ذ ، س ش ، ص ض ، ط ظ ، ع غ) والتشابه في النطق بين بعض الحروف الأخرى مثل (ظ ، ز ، ذ) - (ض ، ط ، ت) - (ض ، د) - (ق ، ك) - (م ، ن) فكل الحروف السابقة تتشابه في الرسم أو النطق، وينطبق ذلك على بعض الكلمات ويقتضى ذلك التعرف على أصوات الحروف، والكلمات ورسمها والتمييز بينها ، هذا بالإضافة إلى أن الكلمات التي تجتمع فيها حروف كثيرة تحتاج إلى جهد عضلي أكبر من ذلك الجهد الذي يبذل في كلمة أقل منها عدداً من الحروف فكلمة (فهم) أخف من (لإفهام) و (استفهام) وواضح أن الكلمة التي تحتاج إلى جهد عضلي أكبر من أعضاء النطق لكثرة حروفها تستغرق زمناً أكبر وبذلك تثقل على الناطق ويتطلب ذلك كله التدرج في تقديم الألفاظ للمبتدئين بحيث يبدأ بالكلمات الأقل عدداً في حروفها، كما يتطلب ذلك مهارة الهجاء والربط بين الكلمات وأصواتها، وبدون معرفة الأصوات والنغمات لا يمكن أ، ينجح معلم اللغة في تدريس تلاميذه النطق الجيد فترتبط صعوبة القراءة بعدم القدرة على التمييز بين الأصوات التي تتألف منها الكلمات؛ حيث تشكل عيوب النطق العامل الرئيسي في صعوبات القراءة بالنسبة لمعظم الأطفال، فقد يتولد عند الطفل الشعور بالحيرة حين يسمع كلمات معينة نطق بها أثناء القراءة الجهرية بطريقة تختلف نطقة بها، وقد ينزعج بعض الأطفال الذين يعانون من مشكلات في النطق عندما يطلب منهم القراءة الجهرية، ويرتبط النطق بالمعنى، فالنبر له وظيفة تشبه حركة الدليل على المحذوف وذلك في معنى جملة (اذكر الله - اذكرى الله) فتشابه أصوات الجملتين يوقع اللبس فلا يعرف السامع ما إذا كان المتكلم يخاطب رجلاً أم امرأة والنبر هو الذي يفرق بين الإسنادين فيكون في الجملة الأولى على مقطع همزة الوصل ويكون في الجملة الثانية على مقطع الكاف ليبدل على طول الياء، كما أن التنغيم قد يلعب

دوراً كبيراً في إضافة معانى جديدة، فجملة (سلام عليكم) مثلاً تقال بنغمة خاصة ليراد بها التحية، كذلك تقال مخالفة لو قصد بها التهكم، ويرتبط ذلك كله بالأصوات اللغوية وطريقة النطق التى تنطق بها الحروف والكلمات. وهذا يعنى أن المعنى يرتبط بكل مكون من مكونات عملية القراءة فالقراءة ليست عملية واحدة لاستخراج المعنى، بل مجموعة معقدة من المهارات المتداخلة التى تتضمنها اللغة في كل من شكلها المكتوب والمنطوق، ومن ثم لا يجب الاقتصار في تقييم الأداء القرائى على مجرد فهم المعنى، بل أيضاً يجب إمكانية تحويل الرموز اللغوية للمادة المكتوبة أو المطبوعة إلى نظيرتها المنطوقة؛ فالفهم يمكن أن يقاس بملاحظة قراءة الكلمات والجمل قراءة جهرية.

٥- الفهم: Understanding

الفهم في اللغة: فهم الأمر: أدركه، وعرفه، وعلمه، والمصدر الفهم: وهو إدراك الشئ وتصوره أى تعرف سماته وخصائصه وعلى الفهم فالفهم لا يقع مباشرة، إنما يتم خلال مراحل منها: إدراك الشئ ثم التعرف عليه، وفى النهاية العلم به، أى التيقن به، ويتم ذلك في شكل عملية تصورية يستحضر فيها الذهن ما يتصل بالمدرک من خصائص وسمات محددة للتعرف عليه تدريجياً من خلال المفاهيم المرتبطة به والتى تبدو في شكل تصورات أو تمثيلات حتى تحصل حقيقة العلم بالشئ والتيقن به.

ويبدأ الفهم بالتعرف على أصوات الكلام الخام ذاتها، فالمتكلمون يحركون شفاههم وألسنتهم يصدرون سلسلة من الأصوات تصل إلى أذن المستمع والمستمع بدوره قادر على تحليل هذه الأصوات وتحديد الجمل التى نطقت في ظل ما اتفق عليه في الجماعة اللغوية، وهكذا يتم الفهم بعد إدراك الأصوات بصرياً أو سمعياً ثم التعرف عليها، ولأن النهاية العملية للفهم تقوم

أساساً على نسق إدراكى فيسميه البعض إدراك الكلام، ولكن الفهم غير الإدراك، فالفهم هو التصور الصحيح للمعنى وجودة استعداد الذهن للاستنباط يقال: فهمت عن فلان وفهمت به لكن يقال أدركت عن فلان.

ويرى "فرانك سميث" أن الفهم يعتمد على التنبؤ في ضوء الخبرات والمعارف السابقة، ولكنه ليس التنبؤ العشوائى من السياق كما يرى البعض بل أن الفهم في القراءة يتطلب معرفة بطبيعة عمل المخ البشرى، فلدينا في الدماغ نموذج معقد التنظيم مترابط داخلياً مع العالم، وقائم على التجربة الذاتية العارضة وليس على التعلم وحده وما يدور في أدمغتنا هو تصورنا للعالم ونظرتنا له، وهذا أساس إدراكنا وفهمنا له، وما يدور في خلدنا هو الأساس الوحيدة لفهم المعنى وهو أصل كل معرفة ومصدر كافة الآمال، والمخاوف، والدوافع، والتوقعات، والتفكير والإبداع .

ويضع "سميث" تفسيراً أكثر تحديداً لما يعنيه "التنبؤ فيرى أنه الاستبعاد للبدائل غير المحتملة، وهو ليس تخميناً عشوائياً، ولكنه يكون بإغفال بعض هذه البدائل من خلال التمييز ويعتمد إغفال بعض البدائل واستبعاد بعضها الآخر عن تساؤلات عقلية تستند إلى المعرفة السابقة والتصورات التى في أذهاننا فنحن نستخدم نظرتنا للعالم وفكرتنا عنه، لتقرر لنا أكثر الأمور الممكنة وندع العقل يقرر من بين هذه البدائل المتبقية.

وإذا كان التنبؤ بهذا المعنى يمثل وضع أسئلة، فإن الفهم هو الوصل إلى إجابات عن هذه الأسئلة.

الفصل الثاني

الكتابة

الفصل الثاني الكتابة

الكتابة من الفنون التعبيرية التي لها شأن عظيم في حياة البشرية فبظهورها بدأ التاريخ الحقيقي للإنسان، كما يقرر علماء الإنتربولوجي حيث بدأ الإنسان يسجل خبراته وعلومه وإبداعاته فتتوعدت عبر العصور، وأخذ كل جيل يتدارسها ويضيف إليها للجيل الذي يليه وما زالت حركة التسجيل مستمرة وستظل كذلك لتستمر عملية تواصل الأجيال ووضع لبنات التاريخ الإنساني.

ومع مرور الأيام وتغير الزمان يعلو شأن الكتابة وترقى منازل أهلها، ولا عجب في ذلك فهم يملكون مفاتيح كنوز العلم والمعرفة.

وقد رفع الله منزلة الكتابة عندما وصف بها الحفظة الكرام من ملائكته فقال تعالى: " وإن عليكم لحافظين كراماً كاتبين " ورفع قدر القلم إذ قال تعالى " ن والقلم ما يسطرون " فقد أقسم - سبحانه وتعالى - بالقلم فأنزله بذلك منزلة الشمس والقمر وغيرها مما أقسم به عز وجل في كتابه الكريم.

وقد حظيت الكتابة من اهتمام القدماء بما يعكس أهميتها ويبرز قيمتها وعنايتهم بها، وحرصهم على وضوحها وإبانيتها.

فمما ينسب إلى المؤيد قوله: الكتابة أشرف مناصب الدنيا بعد الخلافة، إليها ينتهى الفضل، وعندها تقف الرغبة ".

ومن كلام أبي جعفر الفضل بن أحمد الكتابة أساس الملك وعماد المملكة، وأغصان متفرعة من شجرة واحدة، والكتابة قطب الأديب وملاك الحكمة ولسان ناطق بالفصل، وميزان يدل على راحة العقل.

وقد أفاضوا في مدح الكتاب وذكر فضلهم على من سواهم بما يمارسونه من الكتابة يقول الزبير بن بكار " الكتاب ملوك وسائر الناس سوقة ".

وقال ابن المقفع " الملوك أحوج إلى الكتاب من الكتاب إلى الملوك "
ومن كلام أبي جعفر الفضل بن أحمد " الكتاب أقرت الملوك بالفاقة
والحاجة وإليهم أقيت الأعنة والأزمة، وبهم اعتصموا في النازلة والنكبة.
ومما امتدح به شعراؤهم الكتاب: قول أحدهم:

يؤلف اللؤلؤ المنشور منطقَه وينظم الدر بالأقلام في الكتب
وقول آخر:

إن هز أقلامه يوما ليعلمها أنساط كل كمي هز عامله
وأن أقر على ورق أنامله أقر بالرف كتاب الأنام له
ومما أنشدوه في ذم أدعياء الكتابة وهجائهم :

حمار في الكتابة يدعيها كدعوى آل حرب في زياد
فدع عنك الكتابة لست منها ولو غرقت ثيابك في المداد
وقول آخر:

وكاتب كتبه تذكرني القرآن حتى أظل في عجب
فاللفظ " قالوا قلوبنا غلف " والخط " تبّت يدا أبي لهب " .

وقد بلغ اعتزازهم بالكتابة والكتاب، والقلم أن فضلوا القلم على السيف.
قال بعضهم:

إن افتخر الأبطال يوما بسيفهم وعدوه مما يكسب المجد والكرم
كفا قلم الكتاب عزا ورفعَه مدى الدهر أن الله أقسم بالقلم
وهكذا فالكتابة من شرف به من مارسه فأحسن الممارسة، وعلم صاحبه
من العلم ما لم يرق إليه من يجهله، فساد في قومه وعز بينهم بل إنه قد يحظى
بمكانة تفوق مكانة الفارس الغوار الذي يدافع عن العرض وينود عن الديار.
وفى زماننا هذا لا تقل الكتابة أهمية عن ذلك، بل إن أهميتها تزداد

فتتضاعف ذلك أن هذا العصر لا يعترف بالأمى، فالأمى فيه مقهور ومغمور ومهضوم.

ما الكتابة ؟

لعل القارئ العزيز قد استشعر - من التقديم السابق للكتابة أنها ليست عملية وليست مجرد حروف تتجمع بطريقة معين وترسم على الورق، وليست عملية آلية قوامها الإمساك بالقلم ورسم الحروف والكلمات فلو كانت الكتابة كذلك فقط لكانت آلات الطباعة والكتابة أولى بها من الإنسان، ولما استحق إنسان أن يوصف بأنه كاتب لعلك - عزيزي القارئ تتساءل الآن ما الكتابة إذن؟؟.

والكتابة شأنها شأن سائر فنون اللغة - لها معناها اللغوي الذي يجعل فهمنا لمدلولها الاصطلاحي أمراً ميسراً فالكتابة لغة مصدر كتب يقول " القلقشندى " : يقال: كتب يكتب كتبوا كتاباً، وكتابة فهو كاتب.

والكتابة معناها الجمع، يقال: تكتب القوم إذا اجتمعوا، وقيل جماعة الخيل كتيبة، وسمى الخط كتابة لجمع الحروف بعضها إلى الشيء.

قال ابن الأعرابي، وقد تطلق الكتابة على العلم، ومنه قوله تعالى: " أم عدم الغيب فهم يكتبون " أى يعلمون، ومن ذلك قوله - ﷺ - في كتابه لأهل اليمن حين بعث إليهم ماذا: " إني بعثت إليكم كاتباً " قال ابن الأثير: أراد عالماً وسمى ... لك لأن الغلب على من كان يعلم الكتابة أن عنده علماً ومعرفة.

وفى لسان العرب: يقال: اكتب فلاناً، أى سأله أن يكتب له فى حاجة واستكتبه شئ، أى سأله أن يكتبه.

وقيل: كتبه خطه، اكتبه استملاه، ورجل كاتب والجمع كتاب ..

فالكتابة - كما تقدم - تعنى الجمع لغة كما ذكر " القلقشندى ولعل هذا المعنى ليست بعيداً عن دلالة المصطلح، فعندما يكتب الكاتب إنما يجمع الكلمات والجمل، والأفكار والمشاعر لتمتزج مكونة موضوعاً أو كتاباً، بل

أنه ليجمع الحروف معاً فيكون بذلك الكلمات ومن ثم أشير إلى الخط،
بالكتابة فيما أورده لسان العرب.

والكتابة بوصفها مصطلحاً يشير إلى فن لغوي له مقوماته، وفنياته
تتضمن معرفة الكاتب بالرموز الكتابية التي تعبر عن أصوات الكلام، فليس
بكاتب من لا يعرف تلك الرموز وطريقة رسمها وفقاً لما أتفق عليه أهل اللغة.
وتتضمن الكتابة - كذلك القدرة على تكوين الجمل وبناء الفقرات
وإدراك العلاقات بين أجزاء الجملة ومكونات الفقرة.

وتتضمن الكتابة - فضلاً عن ذلك - معرفة الكاتب بقواعد النحو
وإلمامه بعلامات الترقيم ومعرفة وظائفها، حيث إن عدم الالتزام بهذه القواعد
وتلك العلاقات من شأنه أن ينحرف بالرسالة عما قصد إليه الكاتب.

والقدرة على صياغة الأفكار والمشاعر في كلمات وجمل، والربط بين
الأسلوب والموقف الذي يستخدم فيه من العناصر الجوهرية المتضمنة في
الكتابة وفضلاً عن كل ما تقدم، فالكتابة عملية عقلية تعتمد أساساً على التفكير
وإنشاء المعانى المرتبطة بمواقف الكتابة.

أنواع الكتابة:

الكتابة من ألوان النشاط المهمة في حياة الأفراد والمجتمعات فهي كما
أشرنا - أحد جانبي التعبير في عملية الاتصال اللغوي بين أفراد المجتمع
لتبادل المصالح، والتعبير عن الآمال والآلام التي يجيش بها وجدان الفرد
والجماعة.

وتمارس الكتابة في مجالات كثيرة ولأغراض متعددة ولكنها دائماً
تتنمى لأحد نوعين للكتابة هما: الكتابة الوظيفية الكتابة الإبداعية.

أ- الكتابة الوظيفية:

في حياتنا العملية اليومية مواقف كثيرة تقتضى الكتابة لقضاء حاجة أو

التسجيل واقعة ما في محيط العمل كالا اجتماعات والمؤتمرات وما إلى ذلك. ومن هذه المواقف كتابة الرسائل بمختلف أنواعها ومحتوياتها مثل رسائل الأصدقاء ورسائل التهنية ورسائل التعزية، وغير ذلك من أنواع الرسائل وفيها تكون الكتابة موظفة لنقل أفكار معينة لهدف محدد هو الهدف من الرسالة.

وكتابة الطلبات الرسمية لقضاء الحاجات من المصالح الرسمية وغيرها مثل: الحصول على عمل، أو طلب أجازة، أو طلب نقل، أو تظلم أو شكوى وما شابه ذلك، هذه الكتابة كتابة وظيفية حيث يكون الهدف منها مرتبطاً بموقف استخدامها.

ومن مواقف الكتابة الوظيفية كذلك كتابة التقارير الفنية أو الدراسية وملء الاستمارات وكتابة مذكرات حول موضوع ما كالمذكرات التفسيرية وتلك التي يكتبها المحامون والقائمون بأعمال السكرتارية للعرض على مديريهم، ومن هذه المواقف أيضاً كتابة التعليقات والشروح والإجابة عن أسئلة كتابة، والملخصات، وغير ذلك بما يقوم به الدارسون.

وفى تلك المواقف السابقة يكون التعبير بالكتابة مركزاً حول المطالب العملية لحياة الإنسان والواقف الاجتماعية التي يمر بها.

وفى هذه المواقف تكون الكتابة وظيفة حيث يركز الكاتب على النواحي المعرفية المتصلة بالهدف الذي يكتب من أجله كأن يقدم نفسه ويصف مؤهلاته وخبراته، وكل ما يتصل به إذا كان المطلوب هو الحصول على عمل، أو يركز على أخبار معينة نقلها لمن يرسله إذا كان يكتب رسالة وهكذا....

وفى الكتابة الوظيفية يبتعد الكاتب عن استخدام الصور البلاغية أو الألفاظ الموحية فلا مجال لها في مثل هذا النوع من الكتابة وخصوصاً إذا كان الأمر يتعلق بقضاء حاجة، حيث يعتمد الكاتب إلى استبعاد كل لفظة قد

تحتل معنيين في تفسيرها، ويتجنب كل تعبير قد يكون غامضاً عند تفسيره حتى يضمن أن تصل رسالته كاملة إلى المسئول عن التنفيذ فيفهم ما فيها كما أراد صاحب الحاجة.

وفي الكتابة الوظيفية يعتمد الكاتب إلى التعبير عن المطلوب في أقل الكلمات وأقصر العبارات، ويحاول دائماً أن يلم بأطراف موضوعه مع الإيجاز في التعبير.

ب- الكتابة الإبداعية:

في مواقف الكتابة الوظيفية - كما تقدم - لا مجال للعوامل النائية أو الخيال، أو العواطف ومن ثم فالمناخ ليس مهياً لاستخدام اللغة المجازية في الكتابة، وعندما يكون الخيال عنصراً من العناصر الممتزجة في عملية الكتابة وعندما تمتاز لغة الكاتب بعواطفه وانفعالاته وتتغلغل ذاته بين الأحرف والكلمات يضاف إلى عناصر الكتابة عنصر جديد هو الإبداع.

والكتابة الإبداعية تستمد موضوعاتها من المصادر العاطفية والتخيلية للكاتب وتعبر عن إدراكه للعالم الذي يعيش فيه من خلال الاستخدام الحساس والمبتكر للغة.

وتعتمد الكتابة الإبداعية - فضلاً عن قدرة الكاتب على الكتابة بصفة عامة - على قدرته على التعبير عن الشعور والإحساس واستخدام اللغة المجازية وفنيات الصياغة الأدبية، ويدفع الكاتب إلى مثل هذا النوع من الكتابة ورغباته في التأثير على القارئ ومخاطبه مشاعره ووجدانه.

ولا يقف الإبداع في الكتابة عند هذا الحد بل يتعداه إلى أصالة الأفكار وعمقها وحدتها وأسألته أساليب التعبير عنها، والإبداع في عرضها وإبراز الصور التخيلية والإبداع في بناء الصور اللفظية، فالإبداع يشمل كل مراحل الكتابة بدأ بالفكرة وإنشاء اللفظ، وانتهاء بالشكل التنظيمي لما تم إنشاؤه علماً.

ومن مجالات الكتابة الإبداعية كتابة القصص والمقالات الأدبية واليوميات وكتابة الشعر وكل ما يكتبه الإنسان بغرض التعبير عن أحاسيس اتية ورؤية خلاصة أو تسجيل خواطر نفسية.

وفى الكتابة الإبداعية يلجأ الكاتب إلى اللغة المشحونة بالانفعالات والمشاعر والأحاسيس للتأثير في قرائه، ومن ثم تمثل اللغة المجازية عنصراً حيوياً في كتابته، حيث لا تتسع اللغة الحقيقية لتلك المشاعر والأحاسيس.

وتتطلب الكتابة الإبداعية معرفة واسعة باللغة، مفرداتها، وتركيبها وأساليب التعبير بها، والنحو والصرف والبلاغة وعلامات الترقيم المستخدمة في الكتابة، كما تتطلب معرفة بالأدب الذى كتب بها شعره ونثره لأن الإبداع لا يأتي من فراغ ولا يمكن أن يكون مع لغة ركيكة.

وبعد .. فإن الكتابة بنوعيهما وظيفية، وإبداعية ينبغى ألا تقتصر إلى الغرض الذى يحدد اتجاهها والصياغة التى توضح الأفكار المتضمنة فيها، فأكثر أنواع الكتابة الوظيفية جمالاً ما كان إبداعياً في فكرته، وأكثر أنواع الكتابة الإبداعية وضوحاً ما كان وظيفياً فيما يرمى إليه.

أهمية الكتابة:

الكتابة وسيلة من أهم وسائل الاتصال الإنسانى بها يعبر الإنسان عن مشاعره وأحاسيسه ويسجل ما يريد تسجيله من خبرات وأفكار ومعلومات وعن طريقها يتجاوز الإنسان حدود الزمان والمكان فينقل خبراته إلى الأجيال المتعاقبة والأماكن النائية.

ومنذ ظهور الكتابة استشعر الإنسان أهميتها وسعى إلى تعليمها وتعلمها، ولنا في رسول الله - ﷺ - أسوة حسنة، فقد كان موقفة من أسرى بدر إشارة واضحة إلى أهمية الكتابة، ودعوة صريحة إلى تعلمها وتعليمها، فقد كان شرطه - ﷺ - لإطلاق سراحهم أن يعلم كل من يعرف الكتابة منهم عشرة من المسلمين.

وقد أدرك القدماء أهمية الكتابة وضرورتها، فقال سعيد بن العاص من لم يكتب فيمينه يسرى، وقال معين بن زائد: " إذا لم تكتب اليد فهي رجل " وبالغ بعضهم في ذلك فقال: " لا ديه ليد لا تكتب ".

وقد يستهجن هذه المقولات بعض من يقرأها تحت دعوى أ، رسول الله - ﷺ - كان أمياً لا يكتب، وحتى لا تخط الأمور فلا بد من التدقيق فيها، فالأمية في رسول الله - ﷺ - إنما كانت لحكمه أرادها الله حتى لا تؤخذ الكتابة حجة ضده، وضد رسالته من قبل الكفار، فيتهم من قبلهم بأنه نقلها في كتب السابقين، إذ أنهم رغم عملهم بأنه - ﷺ - لا يكتب، اتهموه في " وقالوا أساطير الأولين اكتتبها فهي ثم هي بذلك صياغة خطية للجمل والفقرات التي تعبر عن تلك المعاني، وتحليل التحديات المتقدمة يتضح أن الكتابة العربية تتضمن:

- معرفة الرموز الكتابية التي تعبر عن الأصوات اللغوية.
- القدرة على تهجى الكلمات.
- الإلمام بفنيات الخط العربى.
- معرفة الاستعمال اللغوى.
- التمكن من مهارات الترقيم.
- القدرة على الربط بين الكلمات والجمل والفقرات وإدراك العلاقات بينها.

- القدرة على التعبير الكتابى وتنظيم الكتابة وفق غرض معين.
 - القدرة على ربط أسلوب الكتابة ومواقف استخدامها.
- وفى ضوء ما تقدم يمكن تحديد مفهوم الكتابة في أنها:
- "عملية تتضمن عهدة مهارات حركية تتصل بالرسم الكتابة، وعدة مهارات عقلية تتعلق بالتفكير والتعبير، وتتطلب معرفة الرموز الكتابية التى تعبر عن الأصوات اللغوية والقدرة على تهجى الكلمات والإلمام بفنيات ثم يرى

أن التهجي مطلب جوهري للكتابة، وأن عدم القدرة على تهجي الكلمات تؤدي إلى نقص خطير في عملية الكتابة (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٧٦).

وثمة من يرى أن حدث الكتابة يتضمن التمكن من آليات النسخ والإمام بقواعد الاستعمال اللغوي وربط لأسلوب الكتابة بمواقف خاصة والقدرة على التعبير عن المعنى في سهولة (Eggleston , 1980).

وهناك من يرى أن الكتابة تتضمن ترتيب الرموز الخطية وفق نظام معين، ووضعها في جمل وفقرات، وتقتضي الإمام بما اصطلح عليه من تقاليد الكتابة، كما تتطلب جهداً عقلياً معتمداً لتنظيم هذه الجمل وربطها بطرق معينة وتركيب الأفكار والمعلومات والترقيم (Byrne , 1979).

ويحدد أحد الباحثين الكتابة بأنها إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق من خلال أشكال ترتبط بعضها بعض وفق نظام معروف اصطلح عليه أصحاب اللغة في وقت ما، بحيث يعد كل شكل من هذه الأشكال مقابلاً لصوت لغوي يدل عليه وذلك بغرض نقل أفكار الكاتب وآرائه ومشاعره إلى الآخرين وبوصفهم الطرف الآخر لعملية الاتصال (يوسف مناصرة، ١٩٨٧).

مما تقدم يلاحظ أن الكتابة ليست عملية آلية قوامها رسم الحروف التي تعبر عن الأصوات المنطوقة، فهي عملية إنشاء للمعاني وتركيب للغة.

الفصل الثالث

الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة

الفصل الثالث

الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة

مفهوم الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة:

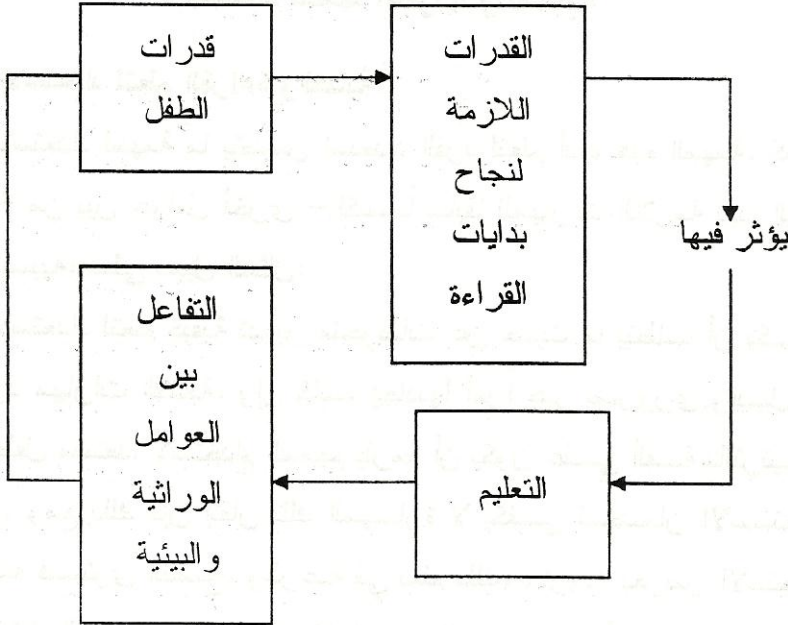
الاستعداد لمهمة ما يتضمن استعداد الفرد لتعلم أداء هذه المهمة، كما يتطلب - من بين عوامل أخرى - اكتساباً سابقاً للمهارات اللازمة لهذا التعلم بسهولة نسبية، فعلى سبيل المثال:

الاستعداد لتعلم كيفية تدوين ملحوظات عن حديث ما يتطلب أن يكون لدى الفرد مهارات الكتابة، وإن كانت إجادتها أمراً غير ضروري وقبل أن يكون الطفل مستعداً لاستخدام المعجم يلزمه أن يكون على ألفة بالترتيب الأبجدي، ومع ذلك فإن إتقان تلك المهارة لا يكفي لضمان الاستعداد لاستخدامه بمستوى النضج، والرغبة في تعلم ذلك، وقرونه بغرض الاستخدام وقوة الانتباه اللازمة للمهمة، هذه كلها، فضلاً عن عوامل أخرى قد تلعب دوراً مهماً في تحديد مدى استعداد الطفل لأداء هذه المهمة.

ومن ثم يعرف ديفيد أوزبل " الاستعداد للتعلم عامة بأنه مدى كفاية قدرات الفرد واستعداداته لمتطلبات تعلم جديد.

وبالنسبة لمتطلبات تعلم جديد، فإن ما يتطلبه تعلم القراءة يعتد على الطريقة المستخدمة في تعليمها، وكيفية تنفيذ هذه الطريقة وبالنسبة لكفاية القدرة وعلاقتها بالمتطلبات فلعل أهم سمة في تعريف أوزبل هي الاهتمام الواضح الذي يوليه الجانب الارتباطي للاستعداد والذي لا يلتفت إليه أحياناً، ويشير هذا الجانب إلى أ، قضية استعداد الطفل القراءة بؤرة مزدوجة هي قدرته بالنسبة إلى ما يتاح إليه من تعليم.

ويلخص الشكل التالى ما ورد في تصور " أوزبل " لمفهوم الاستعداد



الاستدلال عند تطبيقه على القراءة يمثل لفظة واسعة يمكن أن تتحدد وفق مستويات تعليم القراءة: فقد يشير في مستواه الأول إلى كما يقدم من عون لإعداده لخطوات تالية في تسلسل عملية التعليم وفق تطورها خلال المراحل العديد لتعلم القراءة.

ويرتبط الاستعداد أصلاً بعملية النمو في جوانب مختلفة ولاشك أن دوره يبدو واضحاً في تعلم الأطفال بعض أساليب السلوك وإتقان بعض المهارات خاصة ما يرتبط بنمو القدرات العقلية.

ولذلك يعرف " هاريس Harris الاستعداد للقراءة بأنه حالة النضج العامة التي حين يصل إليها الطفل يكون قادراً على تعلم القراءة دون صعوبة بالغة ،ويرتبط الاستعداد هنا بالجانب اللغوي.

وقد جمع التطورات الثلاثة: التربوية، النفسية، واللغوية، للاستعداد تعريف صلاح مجاور حيث يرى أن الاستعداد للقراءة مفهوم تربوي يرتبط عن قرب باستعداد الطفل للتعلم، فيرتبط ببنية الجسمية، وميوله، وحب استطلاعها وذاكرته وتذكره وهو مفهوم سيكولوجي عندما ينظر إليه في ضوء علاقته بنضج الطفل العقلي وبمستوى قدرته على استعمال خبراته في فهم ما يقرأ وتفسيره والاستعداد للقراءة " مفهوم لغوي " أيضا عندما ينظر إليه في ضوء علاقته بالعمليات المتضمنة في القراءة وفي حل الرموز اللغوية (محمد صلاح مجاور، ١٩٧٤) وفي ضوء لعرض القدرات العامة الكائنة لدى تلميذ الصف الأول الابتدائي وعلاقتها بمتطلبات تعلم القراءة بما يمكن من التنبؤ بمدى تقدم التلميذ فيها.

العوامل المؤثرة على استعداد الطفل لتعلم القراءة والكتابة :

القراءة ليست أمراً ميسوراً لكل طفل إذ أنها تتطلب استعداداً معيناً للبدء في تعلمها وعلى الرغم من أن إدراك غيرها من نواحي النمو اللازمة لتعلم القراءة فإننا نجد كثيراً من الأبحاث قد أجري في ميدان استعداد الطفل لتعلم القراءة، وقد كشفت نتائج هذه البحوث إلى نتائج موثوق بها.

ومن الأمور الثابتة الآن أن هناك عوامل رئيسية تؤثر في استعداد الطفل لتعلم القراءة والكتابة وإتقانها وإن هذه العوامل يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أنواع:

- النمو العقلي.
- النمو الجسدي.
- العوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

أ- النمو العقلي:

أوضحت بعض الدراسات أن النمو القلي يعتمد على عاملين أساسيين هما:

١- النضج الذاتى أو الداخلى.

٢- التدبىب والخبرة.

أما النضج الذاتى: ففىضمّن عوامل هامة تدخل فى الجهاز العصبى ويؤثر فى الاستعداد للقراءة وهى:

١- بلوغ عمر عقلى معين.

٢- القدرة على تمييز أوجه الشبه والاختلاف.

٣- القدرة على تذكر أشكال الكلمات ومدى تذكر الرسوم.

٤- القدرة على التفكير المجرد.

٥- القدرة على إدراك العلاقات.

وأما التدريب والخبرة: فىكونان فى البيت والأسرة، فالبيت يربى الطفل عن طريق الخبرات المختلفة التى يتيح له الحصول عليها وكذلك اهتمامه بالمدرسة، وتوثيق صلته بها وتعاونه معها، كما أن ثقافة الوالدين وذكائهما والوضع الاجتماعى والاقتصادى بهما يمكن أن يؤثر فى نوع الخبرة المقدمة للطفل ويؤدى ذلك إلى نتائج مهمة تسهم فى جوانب عديدة منها:

- اتساع المدركات.

- زيادة الثروة اللغوية الكلامية.

- صحة النطق.

- الميل إلى القراءة.

- صحة استعمال الجمل.

- القدرة على التفكير فى المشكلات.

- القدرة على الاحتفاظ بسلسلة من الحوادث فى العقل.

ويسهم ذلك كله فى تكوين استعداد العقل لتعلم القراءة وتدل الأبحاث على أن عامل النمو العقلى هو أدق عامل يقاس به استعداد الطفل للقراءة فقد

وجد أن العقل ينبغي - لكي يكون نجاحه في تعلم القراءة موثقاً به - أن يبلغ عمره العقلي ست سنوات ونصف سنة وكذلك يجدر بالمدرسة أن تستعين في الكشف عن استعداد الطفل لتعلم القراءة باختبار أو أكثر من اختبارات الذكاء أو اختبارات الاستعداد لتعلم القراءة، وأن تؤجل بدء تعليم القراءة لمن يثبت الاختبار أنه دون ذلك العمر العقلي، أو أنه لم يصل إلى درجة مقبولة من الاستعداد لتعلمها، حيث يمكن تزويده بالخبرات التي تنقصه ليبدأ تعلم القراءة بنجاح.

وبناء على هذه النتائج يصبح العمر العقلي - البالغ ست سنوات أو أكثر - هو الأساس الذي ينبغي أن يراعى في قبول الطفل بالمدرسة الابتدائية وبدء تعلمه القراءة لا العمر الزمني البالغ ست سنوات وحده دون أي اعتبار آخر.

ب- النمو الجسدي:

فتدخل فيه عوامل أساسية، أهمها بوجه خاص العمر الزمني وسلامة أعضاء النطق، والسمع، والبصر، والاستعمال الغالب لأحدى اليدين، وصحة الجسم بوجه عام ويقترن العمر الزمني بالعمر العقلي في الحكم على استعداد الطفل لتعلم القراءة ولكنه قليل الأهمية وحده في الحكم على ذلك الاستعداد، ولعل من أهم الأسباب الرئيسية في تخلف عدد كبير من الأطفال في القراءة هو اتخاذ العمر الزمني وحد أساساً للقبول في المدرسة الابتدائية.

ج- العوامل الثقافية والاقتصادية والاجتماعية:

تشير الدراسات إلى انفرادية الخبرات بالنسبة لكل طفل وفقاً لتأثير عوامل مختلفة عن النمو العقلي والجسدي مثل العوامل الاقتصادية والثقافية والاجتماعية وفي هذا الصدد تشير دراسة " جوتر " و " ميلان " (١٩٧٣) إلى ارتباط خصائص كلام الأطفال بالطبقة الاجتماعية، حيث توصلت نتائجها إلى أن كلام أطفال الطبقة الاجتماعية العليا في وحدات أطول من كلام أطفال

الطبقة الدنيا، وأن لغة أبناء الطبقة الدنيا أقل محاوزة للقواعد اللغوية من أطفال المتوسطة.

وقد وجد كولمان (1996) (Coleman) و"جنيكى" (1972) (Jenchks)* علاقة لها دلالتها بين العوامل البيئية فى البيت وتحصيل القراءة، وكان أهم هذه العوامل ك المركز الاجتماعى والثقافى والاقتصادى للوالدين فالطفل الذى يولد فى أسرة متعلقة ومتقفة لده فرص أكبر النمو والتعلم، فهو دائماً محاط بالكبار الذين يتحدثون لغة جيدة، ويعرضون الأفكار، ويحيطونه بالكتب والمجلات، وقد يحدث عكس ذلك تماماً بالنسبة للطفل الذى يولد فى أسرة فقيرة غير متعلمة، ويؤكد ذلك نتائج إحدى الدراسات التى هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المستوى الثقافى للأسرة ونمو القدرة اللفظية كإحدى القدرات العقلية الأولية حيث أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغيرات البيئة الثقافية والأسرية والقدرة اللفظية للفرد.

ويؤكد ذلك دراسة "ميلر" (1984) (Miller) التى استهدفت تعرف العلاقة بين خبرات الطفل ومعارفه وبعض العوامل على أهمية البيئة الأولية للطفل، حيث كان من أهم نتائجها أنه:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مفهوم الكتابة وإدراك الألفاظ.
 - توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الفترة التى يقضيها الوالد فى القراءة للطفل ودرجة إدراك الطفل الألفاظ.
 - اتجاه الوالدين نحو القراءة يمكن أن ينبئ عن درجة إدراك الطفل الألفاظ.
- ولكن الحقيقة فى مجال الاستعداد للقراءة والكتابة أنه لا توجد سنة واحدة لها تأثير حاكم على الاستعداد، فالذكاء مع أهميته يعد أقل عوامل الاستعداد أهمية، بل أن العمر العقلى العالى لا يؤدى إلى نجاح أكيد فى بداية تعلم القراءة إذا لم تتل العوامل الأخرى اهتماماً، كالإدراك البصرى والمعرفة الصوتية.

وفى هذا الصدد تؤكد مارلين آدمز والأهمية الحيوية لمساعدة الأطفال على فهم مبدأ الألفباء من البداية، وهذا يتضمن منح المبتدئين فى تعلم القراءة فترة إعداد كافية قبل البدء فى تعلمها لتشرب هذا المبدأ، وبالوعى الصوتى له، وإعطاء الأمثلة المتنوعة لبيان كيف أن التهجى لكلمة يمثل الصوت.

إن كثيراً من الخبرات التى يكتسبها الطفل يمكن أن تسهم فى تعلم القراءة حتى خبرات اللعب، وفى دراسة أجراها " (Harris 1985) استهدفت بيان تأثير اللعب على تحسين مستوى بعض المهارات البصرية والسمعية واللغوية بوصفها مهارات استعداد لتعلم القراءة عند الأطفال ذوى المستوى الاقتصادى المنخفض، أسفرت نتائجها عن ارتفاع مستوى المهارات البصرية واللغوية عند الأطفال الذين تعرضوا للبرنامج.

وفى دراسة أخرى سعت إلى معرفة الدور الذى يؤديه اللعب التمثيلى فى النمو اللغوى، والتعرف على الفروق بين الجنسين فى استخدام اللغة فى مواقف اللعب، كشفت الدراسة عن ان ممارسة أطفال الحضانة اللعب التمثيلى تؤدى إلى زيادة فى استخدامهم للألفاظ والجمل.

ولا يتوقف تأثير اللعب كنوع من الخبرات التى يمر بها الأطفال على زيادة مفرداتهم ومعرفتهم بأصوات الألفاظ فحسب، بل يمكن أن يؤثر أيضاً فى تنمية بعض جوانب الإدراك ومن المعروف أهمية فى عملية القراءة وفى دراسة أجريت بهدف الاستفادة من اللعب فى تنمية بعض جوانب الإدراك عند الطفل وإمكان توجيه اللعب بحيث يهدف إلى إكساب الطفل بعض المعلومات والخبرات التى قد لا يسهل من خلال التعليم المباشر وقد شملت الدراسة عينة قدرها ستون طفلاً وطفلة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية: عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات الأطفال لصالح القياس البعدى فى المجموعة التجريبية، وذلك فى جوانب الإدراك التالية:

الأوزان، الأحجام، الألوان، الأشكال، العلاقات المكانية.

وقد بينت العديد من الدراسات فاعلية التعلم لدى الأطفال حينما يعتمد تعلمهم على خصائص التنظيم الإدراكي، خاصة الإدراك السمعي والبصري في تعلم المهارات اللغوية كتتمية القدرة على إدراك الحروف في وضع معين، فالطفل الذي اعتاد أن يدرك الأشياء بغض النظر عن الوضع الذي توجد فيه، قد ينقل إلى إدراك الرموز المكتوبة.

وتتضمن القراءة القدرة على ربط الوحدات الصوتية في الكلمة بما يقابلها في المادة المطبوعة، وكذلك تنمية القدرة على التتابع ولعل نظام التتابع من أهم مستلزمات تعلم القراءة في بداياتها ويعنى ذلك تتبع الحروف والكلمات المكتوبة من اليمين إلى اليسار، والقدرة على تتبع أصوات الكلمات وفق تسلسلها الزمني ويتطلب ذلك تعلم المطابقة بين الرموز في تسلسلها الخطي والزمني.

أن ما يقوم به الطفل أو يمارسه من ألوان النشاط قبل دخوله المدرسة يشكل نوعاً من الاستعداد لديه يمكن أن ينبئ عن إمكاناته التعليمية وقد حاولت جيل هليد (1984) (Heald) استقصاء دلالة (الشخبطة) في عملية الكتابة كدليل على مرحلة بداية الكتابة بوصفها سلوكاً لغوياً وبتحليل الخطوط العشوائية التي رسمها الأطفال وجدت أن الأطفال يعبرون بهذه (الشخبطة) عن ألفاظ أو جمل، أو قصص كاملة فالأطفال يستخدمون هذه الشخبطات تعبيراً عن الأفكار التي يريدون توصيلها ولو حظ أن بعض الأطفال استطاعوا ترجمتها بعد فترة زمنية، والربط بين حوادث القصة التي عبروا عنها بهذه الشخبطة، كما اتضح منها معرفة الأطفال بعض أشكال الحروف والكلمات والعبارات من البيئة المحيطة، وعندما يدرك الطفل حاجته إلى الهجاء يزيد استخدامه للرموز بسرعة، وبمرور الوقت يستخدم الأطفال

(الشخبطة) للتكامل بين معرفتهم للأصوات وإدراكهم للكلمات، والقواعد اللغوية والترقيم، وعندما يصل الطفل إلى مرحلة القدرة على الكتابة تبدأ الشخبطة في التلاشي وأن بعضهم انتقل فجأة إلى مرحلة الهجاء، مما يشير لدالتها على نمو قدرة الطفل على الكتابة.

وفي دراسة أخرى أجراها " بلاذر " (Blazer 1984) بهدف وصف عملية الكتابة وتحليلها، ومعرفة أثر البيئة الاجتماعية في تهيئة الأطفال لعملية الكتابة، واعتمدت الدراسة أسلوب الملاحظة اعتماداً على وسائل وصفية لجمع البيانات عما يقوله الأطفال عن الكتابة كما استخدمت المقابلات الشخصية معهم، فضلاً عن ملاحظة الإنتاج الفعلي أثناء ممارستهم الكتابة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها.

- أن الفروق في المعرفة الأولية عن الكتابة لدى الطفل ليست نتيجة لاختلاف الجنس أو السن، إنما هي نتيجة الفروق في النمو اللغوي، والمعرفة بعامة، مضافاً إليها خبرات الشخصية في بيئته الخاصة.
- الممارسة الفعلية للطفل في الكتابة مرتبطة بالنمو المنتظم لمهارات الأداء فيها.

ويتبين ما سبق أن هناك عديداً من الفروق بين الأطفال طبقاً لعوامل مختلفة توحى باستحالة إمكان المساواة بين الأطفال، هذا بالنسبة للعوامل الظاهرة فإذا أضفنا العوامل الفردية الداخلية التي لا يمكن ملاحظتها فإنه يمكن القول حينئذ باستحالة المساواة بين طفلين في فصل واحد، وقد ألمح إلى ذلك " كالفي " (Calfee 1976) حين قال: إن بعض الأطفال يبدأون تعلم القراءة بدرجة عالية من الكفاءة بعد دخولهم المدرسة، في حين هناك آخرون يبدوون أقل درجة ممكنة من الاستعداد لتناول أبسط المهام الخاصة بمرحلة ما قبل القراءة، وقلما تفعل المدارس شيئاً من أجل هذه الفروق ومن ثم فإن الهوة

فى الأداء بين أفضل قارئ وأسوأ قارئ تتسع بالتعليم الرسمى .
ولذلك تكاد تجمع آراء علماء النفس على أهمية الاستعداد فأنصار
نظريات النمو يرون أنه بدون الاستعداد الكافى قد يطرأ على التلميذ واحد من
ثلاثة احتمالات: الأول: ألا يحدث التعلم، الثانى: أن يكون التعلم غير فعال،
أما الاحتمال، الثالث: أن يسبب التعليم قراراً للمتعلّم، (أنور الشرقاوى،
١٩٨٨ ، ٧٤) وخلاصة القول إن المتطلبات السابقة لتعلم القراءة تثير
تساؤلات عن بداية تعلمها وهذا التساؤل يستحق اهتماماً تفصيلياً لأن خبرة
الطفل الأولية فى تعلم القراءة لها أهمية خاصة فالنجاح فى البداية يدعم
النجاح فيما بعد ويقويه.

ويتعلق هذا التساؤل بأى الطرق أفضل لتعلم القراءة والكتابة فى ضوء
ما بين التلاميذ من فروق فى الاستعداد لتعلمها ؟.

يكاد يتفق معظم الباحثين على أهمية الاستعداد للتعلم بعامة وتعلم
القراءة بخاصة، وخلاف الدائر يتركز حول الفترة التى يجب أن يقضيها
التلميذ فى برامج الاستعداد للقراءة، وهل يجب فصله عن منهج القراءة أم
يكون جزاً منه، والمهم اختيار الطريقة التى تتلائم وقدرات التلميذ عند البدء
فى تعليم القراءة.

وفى تعريف " أوزيل " للاستعداد بأنه " مدى كفاية قدرات الفرد
واستعداداته لمتطلبات تعلم جديد " إشارتان لهما دلالتهما.

أما الأولى:

فإن التعريف يوحى بكيفية صوغ الأسئلة الخاصة بالاستعداد فمثلاً: لا
يكفى التساؤل الأمثل للمعلم.

ما نوع التعليم الذى يمكن أن يستفيد منه الطفل ليكون مستعداً لتعلم

القراءة ؟

أما الإشارة الثانية:

فنتعلق بتقييم لتعلم القراءة فإذا كان الاستعداد حسب اقتراح " أوزيل " يعنى كفاية قدرات الفرد لمتطلبات تعلم جديد فغنه ينتج عن ذلك.

أن الطريقة المهمة والوحيدة لاختيار الكفاءة هى إتاحة فرص للأطفال لتعلم القراءة بقصد الحكم على ما لهم من مقدرة فعلية ويشير هذا إلى وجوب تنوع الفرص فى طرق تعليم القراءة للمبتدئين حيث أنه من الممكن أن ينجح الطفل فى طريقة ما، بينما يكون غير ناجح فى طريقة أخرى ومن ثم فغن الصعوبة فى النهاية تكمن فى الوصول إلى طريقة أفضل للتعامل مع المبتدئين فى التعلم برغم ما بينهم من تباين فى الاستعداد للقراءة لضمان تقدم كافة التلاميذ من خلال عمليات القراءة.

ومن ثم لم يعد محور اهتمام الباحثين إثبات أى من طرق التدريس أفضل من الأخرى، بل أى طريقة أفضل مع مجموعة من التلاميذ الذين.

وفيهما يمر التلاميذ بخبرة اللغة التى يستخدمها أناس مختلفون، حتى ولو كان العمل الدراسى مأخوذاً من قصة أو من كتاب، فإنهم يأخذون الفكرة ويعبرون عنها باللغة المناسبة (Fisher: 1977).

مظاهر الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة:

يمكن لمعلمة الأطفال أن تتعرف على مدى استعداد أطفالها لتعلم القراءة، والكتابة، من خلال عملها معهم، وملاحظتها المستمر لسلوكهم فى، فى القراءة، والكتابة من خلال عملها معهم، وملاحظتها المستمرة لسلوكهم فى مختلف المواقف، وتتضح مظاهر استعداد الطفل لتعلم القراءة، والكتابة فى عدة جوانب من سلوكه، وممارسته، أهمها، وأقربها إلى المتطلبات القبلية لتعلم القراءة والكتابة: مهارات الطفل فى الاستماع، والتحدث؛ حيث تستطيع المعلمة اكتشاف مدى استعداد الأطفال من خلال عملها معهم فى دروس

الاستماع، والتحدث، وملاحظتها مدى تقدمهم فى اكتساب مهاراتهم. فضلاً عن ذلك، يمكن للمعلمة أن تتعرف على استعداد الأطفال للقراءة والكتابة من خلال ملاحظتها جوانب أخرى من سلوك الأطفال تتعلق ببعض مظاهر النمو الحاسى، والصحة العامة، والنمو الاجتماعى والعقلى للطفل، وقد حدد " ديفيد رسل David Russel أهم الجوانب والسلوكيات التى يمكن ملاحظتها على الطفل، ضمن قائمة يمكن لمعلمة الأطفال أن تسترشد بها للتعرف على استعداداتهم لتعلم القراءة، والكتابة وفيها يلى نورد هذه القائمة (Andeson , 1965).

حالة نظر الطفل:

- هل تبد عينا الطفل سليميتين؟.
- هل يفرك عينيه باستمرار؟.
- هل يقرب الأشياء من عينيه، أو يبعدها عنهما؟.
- هل نتائج الفحص الطبى للعينين مرضية؟.

حالة سمع الطفل:

- هل يستجيب الطفل للأسئلة، أو التعليمات الشفوية؟.
- هل يسمع كل ما يقال فى الفصل؟.
- هل يستجيب للأصوات المنخفضة من على بعد مناسب؟.
- هل استجابة لمقياس قوة السمع عادية؟.

كلام الطفل:

- هل كلام الطفل واضح؟.
- هل يستجيب لتصويب أخطائه بسهولة؟.
- تآزر العينين واليدين:
- هل يعمل بكلتا يديه جيداً فى القص، واستخدام الأدوات أو تثبيت الكرة.

الصحة العامة:

- هل حالة الطفل العامة تعطى انطباعاً بصحة جيدة؟.
- هل يتناول الطفل غذاءه بصورة جيدة كما، نوعاً؟.
- هل نتائج الفحص الطبى المدرسى تؤكد أن الطفل ذو صحة جيدة؟.

التعاون:

- هل يعمل متعاوناً مع الجماعة، ويتحمل نصيبه من المسؤولية؟.
- هل يتعاون مع أطفال آخرين فى اللعب؟.

المشاركة:

- هل يشارك فى استخدام الأدوات والخامات دون أن يحتكر استخدامها.
- هل يشترك غيره فى استخدام لعبة الخاصة.
- هل يتأخر عن المشاركة فى اللعب؟.
- هل ينتظر دوره للمشاركة فى العمل اليومى تحت إشراف المعلمة؟.

الاعتماد على النفس:

- هل يعمل كل شئ لنفسه؟.
- هل يعمل دون أن يسأل المعلمة عن الخطوة القادمة؟.
- هل يعتنى بملابسه، وأدواته؟.
- هل يشعر نفسه بعمل ما بعد انتهائه من أداء مهمة معينة؟.

الاستماع الجيد:

- هل هو يقظ دائماً ومنتبه؟.
- هل يستمع أكثر مما يقاطع المتحدث، أو يعترض عليه؟.
- هل يستمع إلى القصة كلها، ويظهر الدليل على استمتاعه بها كأن يحكى القصة أو جزءاً منها؟.
- هل يتبع التوجيهات البسيطة؟.

سلوكيات عامة:

- هل يعتنى بالخامات والأدوات المخصصة له ؟.
- هل ينبع من يقوده من الكبار دون اعتراض، أو استياء ؟.
- هل يعدل طريقه الخاصة للإفادة بما يقمه أطفال آخرون ؟.

التكيف مع المهمة:

- هل يفهم المهمة التي يكلف بها (مثل: الرسم، أو الإعداد لنشاط ما، أو النظافة) كلها، ويكملها ؟.
- هل يقبل التغيرات في " روتين " اليوم المدرسى بهدوء ؟.
- هل يبدو سعيداً، ومتكيفاً مع العمل المدرسى ؟ بإظهاره أدلة مثل: حسن الإصغاء، والمتابعة، والاعتزاز بالعمل، والتلف على مهمة جديدة.

الاتزان:

- هل يقبل قدراً معيناً من الاعتراض، دون صراخ، أو عبوس ؟.
- هل يقابل الأغراب بدون حذر، أو خوف ؟.

التهيو العقلى للقراءة:

- هل يبدو الطفل مهتماً بالكتب، وبالقراءة ؟.
- هل يسأل عن معانى كلمات أو علامات ؟.
- هل يهتم بأشكال الكلمات ؟.

النمو العقلى:

- هل نتائج اختبارات القدرات العقلية، تشير إلى أن الطفل قادر على البدء فى القراءة ؟.
- هل يبرز آراءه فى أعمال الآخرين، أو فى عمله ؟.
- هل يستطيع أن يوضح فكرة ما، عن طريق الاستنتاج ؟.
- هل ذاكرته تتسع لتذكر قصيدة قصيرة، أو أغنية ؟.

- هل يستطيع أن يحكى قصة، محافظاً على ترتيب أحداثها؟.
- هل يستطيع الاستماع، أو العمل لوقت طويل نسبياً بدون راحة؟.
- هل يستطيع أن يتخيل المواقف الدرامية فى قصة ما، ويؤديها؟.

العادات العقلية:

- هل يعتاد الطفل النظر إلى سلسلة من المفردات • الأشياء، أو الكلمات .. إلخ (من اليمين إلى اليسار)؟.
- هل يفهم حقيقة أن الرموز يمكن أن ترتبط بالصور، أو الموضوعات؟.
- هل يتوقع ما يمكن أن يحدث فى قصة، أو قصيدة؟.
- هل يتذكر الفكرة المحورية، والتفاصيل المهمة؟.

اللغة:

- هل يتحدث بوضوح؟.
- هل يكون حديثه صحيحاً بعد أن يساعده المعلم فى اجتياز صعوبة ما؟.
- هل يتحدث فى جمل تامة؟.
- هل يعرف معانى الكلمات التى تقدم له (فيما قبل القراءة)؟.
- هل يعرف بعض الكلمات المتضادة مثل: (فوق، تحت)، (أعلى، أسفل)، (كبي، صغير) ... إلخ.

مهارات الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة:

إن القول باستعداد الطفل للقراءة والكتابة، يقتضى أن يكون الطفل متمكناً من عدة مهارات تؤهله لأن يبدأ فى تعلم القراءة والكتابة.

وباستقراء القائمة السابقة لمظاهر استعداد الطفل؛ يتضح أن هناك مهارات عديدة يجب أن يكون الطفل متمكناً منها، والحديث عن الاستعداد بلغة المهارات، إنما يعنى تحديد عناصر أداء الطفل ذات الصلة المباشرة بمتطلبات أدائه فى القراءة والكتابة، ومن أمثلة هذه المهارات.

- ١- أن يحدد الكلمة التي تعبر عن صورة.
- ٢- أن يرتب صورتين، أو ثلاثاً تعبر عن أحداث متتالية.
- ٣- أن يعبر عن كل صورة - منها بجملته، أو جملتين.
- ٤- أن يميز بين المعانى المتضادة من خلال الصور الدالة عليها، كأن يميز بين (أسفل - أعلى)، (أبيض - أسود) .
- ٥- أن يميز بين الاتجاهات (شمال - جنوب)، (شرق - غرب)، (يمين - يسار) .
- ٦- أن يميز الأنواع (ذكر - أنثى)، (ولد - بنت)، (حيوانات - طيور) .
- ٧- أن يدرك العلاقات المختلفة بين الأشياء الواقعة فى مجال إدراكه الحاسى، كأن يدرك العلاقة بين (الورقة والقلم)، (الوجه والنظارة) .. وما شابه ذلك.
- ٨- أن يميز بين الأحجام، وألوان المختلفة، مثل (كبير - صغير - متوسط)، (طويل - متوسط - قصير) .
- ٩- أن يميز الألوان، ويسميتها.
- ١٠- أن يميز أشكال الحروف الهجائية؛ كأن يحدد شكل الحرف المختلف من بين عدة حروف متشابهة مثل: (س، ش، س، س) .
- ١١- أن يكمل الأشخاص الناقصة، مثل بعض أشكال الحيوانات والطيور، والأشياء المحيطة بالطفل، وبعض الأشكال الهندسية الناقصة التى يطلب من الطفل إكمالها.
- ١٢- أن يميز أشكال الكلمات؛ كأن يحدد شكل الكلمة المختلف من بين عدة كلمات متشابهة مثل (عمر، عمر، قمر، عمر) .
- ١٣- أن يميز بين الأصوات، إما بتقليدها، وإما من خلال الاستماع إليها.
- ١٤- أن يميز بين الأصوات اللغوية المتشابهة.

- ١٥- أن يمر بالقلم فوق بعض الأشكال المرسومة بالنقط، دون أن يخرج عن حدود الشكل.
- ١٦- أن يتذكر تسلسل أفكار إحدى القصص المصورة.
- ١٧- أن يرسم بعض الأشكال الهندسية مثل: الدوائر، والخطوط المستقيمة والمنحنية، والمربعات .. إلخ.
- ١٨- أن يمر بالقلم في حارات متاهة مرسومة، حتى يخرج من مكان الخروج الصحيح.

الفصل الرابع

تعليم القراءة والكتابة

الفصل الرابع

تعليم القراءة والكتابة

يجب مراعاة الأسس التالية فى تعليم القراءة للمبتدئين:

- ١- العناية بالمتطلبات القلبية اللازمة لتعليم القراءة، وذلك من خلال تقديم الحروف الهجائية، والتدريب على مهارات التمييز بينها رسماً ونطقاً.
- ٢- التدرج فى عملية تعليم القراءة، حيث تقدم الأحرف بأصواتها وبالحركات الثلاث: الفتحة، والكسرة، والضمّة.
- ٣- التدرج فى تقديم الكلمات، حيث تقدم كلمات مكونة من ثلاثة أحرف ثم زيادتها تدريجياً.
- ٤- التدرج فى بناء خبرة الطفل باللغة المطبوعة، وبالظواهر القرائية حيث تقدم كلمات لحروف منفصلة مشكولة بحركة الفتح، ثم نفس الكلمة فى حروف منفصلة، ثم كلمات مشكولة بحركتى: الفتح والكسر، ثم كلمات مشكولة بالحركات الثلاث.
- ٥- تقديم دراسة حروف المد لتسهيل تكوين مقاطع من خلال إضافتها إلى بقية أحرف الكلمة.
- ٦- عدم تقديم كلمات مشكولة بالسكون، أو التشديد أو التتوين دون أن يكون الطفل قد تعرف على الظاهرة القرائية.
- ٧- التدرج فى المطابقة بين الأحرف والأصوات حيث يقدم كلمات يكون التطابق فيها تاماً ثم الانتقال إلى كلمات يكون التطابق فيها غير تام، وذلك لتحقيق ترسيخ التتابع الزمنى والمكانى بين ما ينطق وما يكتب مما يؤدى إلى سرعة التعلم.
- ٨- التدريب على التمييز بين الوحدات الصوتية المتقاربة فى المخرج مثل:

(ث - س - ص) و (ق - ك) و (ص - د - ت) ، (ذ - ظ - ز) ، والتمييز بين الأحرف المتقاربة في الرسم مثل: (ب - ت - ي - ن -) ، (د - ذ) و (ر - ز) ، (ج - ح - خ) ، (ص - ض) ، (ط - ظ) ، (ع - غ) وتقديم هذه الأحرف فى فترات زمنية متقاربة حتى يرسخ التمييز بينها فى أذهان التلاميذ.

٩- العناية بإدراك القيم المختلفة للأصوات، وأثرها فى تشكيل المعنى من خلال تدريبات تعرف الكلمة من خلال بنيتها والشكل العام لها.

١٠- تقديم حركات: السكون، والتشديد، والتنوين، ومهارة التمييز بين (ال) الشمسية) و (ال) القمرية حتى يمتلك التلميذ أدوات القراءة وآلياتها ويتمكن من التدريب عليها فى الدروس التالية.

١١- يبدأ تعليم الكلية مع القراءة، وهذا ما يتفق ونتائج البحوث العلمية التى أكدت أثر تعليم كل مكنهما فى الأخرى.

١٢- السير وفق خطة متدرجة فى تطور لغة الأطفال فى المفردات، والتركيب واساليب التعبير، وذلك بتقديم الكلمات الألوفا التى تدل على معان محسة، والجمل البسيطة يليها الجمل الأكثر تعقيداً.

١٣- عدم إهمال مهارات الفهم، والعناية ببنيتها عند تعلم أول وحدة لغوية تدل على معنى - وهى الكلمة - وذلك من خلال العديد من التدريبات المتنوعة، وألا تؤكد التدريبات فى محتوى الكتاب أى مجموعة من مجموعتى المهارات الأساسية فى القراءة (التعرف - الفهم) على حساب المجموعة الأخرى.

مهارات القراءة:

تعرف المهارة بأنها " أداء لغوى معقد، يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث يؤدى بطريقة منظمة

(فؤاد أبو حطب، آمال صادق ١٩٨٠) وهناك ثلاثة شروط لابد من توافرها في الأداء السليم الذي يدل على اكتساب المهارة هي: السرعة الدقة الفهم. ويتطلب نمو القدرة على القراءة عديداً من المهارات التي يجب أن تكتسب تباعاً وبطريقة بنائية، وكل مرحلة من مراحل تطور القراءة لها مهاراتها الخاصة وتفترض " حين تشال " أن كل مرحلة تدل على مهارات سبق اكتسابها في المرحلة السابقة لها، وأن كل مرحلة تعمم بالمرحلة التالية لها (Chall , 1983) فعلى سبيل المثال تعلم القراءة في الصف الأول الابتدائي يتطلب اكتساب مهارات الاستعداد وهكذا، فالمهارات الجديدة والمهارات الأكثر تعقيداً تبنى على أساس من المهارات التي اكتسبت من قبل، والذي نود أن ننوه إليه انطلاقاً من ذلك هو:

١- أن بناء المهارة الكلية في القراءة يتطلب تسلسلاً في بناء مهاراتها الفرعية وبطريقة متتابعة.

٢- أن عدم ترسيخ اكتساب مهارة معينة في صف معين أو إهمالها قد يؤدي إلى ظهور مظهر من مظاهر الضعف القرائي أو التأخر القرائي عند التلميذ.

٣- أن جانب الممارسة بوسائل مختلفة ضروري لترسيخ اكتساب المهارة.

٤- تدريب التلاميذ - وخاصة في الصفين الأول والثاني - على كتابة كل الكلمات الجديدة التي يدرسونها، والتمييز بين أصواتها.

وقد عمدنا في تقديم مهارات القراءة في المدرسة الابتدائية أن تكون موزعة على مراحل، وذلك على النحو التالي:

أولاً: مهارات القراءة في الصفين الأول والثاني الابتدائي:

١- المطابقة بين صوت الحرف ورمزه:

يتطلب اكتساب هذه المهارة: تمييز صوت الحرف بالحركات الثلاثة (ب، - ب - بْ) وتمييز الروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في النطق؛ مثل (ب - ت - ث - ج - ح - خ) فهذه الحروف أشكالها متقاربة ولكن أصواتها مختلفة، والتمييز بين الحروف المتشابهة في النطق والمختلفة في الرسم مثل (س - ص - ث - د - ض - ت - ق - ك) فبينما تتقارب أصوات هذه الحروف تختلف أشكالها، كما يجب تمييز رسم الحرف وصوته ممزوجاً في كلمة؛ مثل (عرف، يعمل، عمل) وأخيراً التمييز بين رسم الحرف في مواضع مختلفة من الكلمة في أول الكلمة ووسطها وآخرها مثل حرف الميم في (ملح - عمل - علم).

وما نود أن نشير إليه هنا أنه يمكن تدريب التلاميذ على الاستماع من خلال التمييز بين أصوات الحروف حيث إن من مهارات الاستماع (تعرف الأصوات العربية والتمييز بينها) و (تذكر التفاصيل الدقيقة لما يقرأ) و (نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً) فهناك إذن مادة لتدريس الاستماع كأحد فنون اللغة من خلال القراءة.

وتأتى أهمية هذه المهارة في أنها تعالج الفروق بين التلاميذ عند قدومهم للمدرسة، حيث يلتحق القليل منهم بمدارس رياض الأطفال في حين أن الكثرة الغالبة لا تجد هذه الفرصة، وخاصة مع وضع بلادنا النامية وانخفاض معدلات دخول الأسر، ومن ثم توجد هذه المهارة بداية التعلم بين الجميع.

٢- الربط بين صوت الكلمة ورمزها:

ويجب تحقيق هذه المهارة من خلال الربط بين صوت الكلمة ورمزها باستخدام قرينة الشكل العام، وقرينة بنية الكلمة، وتجزئة الكلمة إلى الحروف المكونة لها، ونطق الكلمة بـ (ال) وبدون (ال) وتذكر صوت الكلمة ورسمها.

ويمكن -أيضا - معالجة هذه المهارة كمهارة قرائية مع معالجة جوانب الاستماع والتحدث والكتابة المتعلقة بها كما سبق أن أوضحنا، مع معالجة مهارات الفهم من خلال التحدث عن بعض دلالات الكلمة ووضعها في سياقات مختلفة، مع التدريب أيضا على النطق السريع للكلمة.

٣- فهم معنى الكلمة:

وهذا يعنى التدريبات المكثفة لتنمية هذه المهارة، ويمكن فى ذلك الاستعانة بأساليب فهم معنى الكلمة من خلال قرينة الصورة، ونتيجة لأن بعض التلاميذ يربطون بين الصور والكلمات فإن ذلك يتطلب عدم التركيز على هذا الجانب وحده، كما يمكن تصميم تدريبات عن فهم معنى الكلمة من خلال إدراك علاقات: الكل بالجزء، التدرج، الضاد، الترادف، وتفيد فى تنمية هذه المهارة أيضا التدريبات التى تعتمد على إعادة ترتيب حروف الكلمة، أو التعرف على الحرف الناقص من الكلمة - ويفضل معالجة هذه التدريبات على السبورة.

٤- تعرف الجملة:

ويمكن تحقيق ذلك من خلال التدريبات التى تستخدم قرينة الصورة، أو التدريبات التى تعتمد على قرينة الشكل العام للجملة، مع التركيز على النطق السريع.

٥- الربط بين الصوت والرمز المعقد:

ويقصد بالرمز المعقد هنا حركات (السكون، والمد، والتتوين، والتشديد) بوصفها أكثر تعقيداً من حركات (الفتحة، والسكره، والضمة) سواء من حيث النطق أو الرسم، وتتطلب هذه المهارة التدريب المكثف على السبورة مع استخدام البطاقات مع ترسيخ عمليتى التمييز الصوتى والتمييز فى الرسم بين هذه العلامات، وهذا - فى ذاته - تدريب على مهارات الاستماع والكتابة.

٦ - التمييز بين (ال) الشمسية و (ال) القرية:

وتتطلب هذه المهارة اكتساب المهارة السابقة لها حيث يجب الربط بين حركتى (السكون، والتشديد) وعملية التمييز بين (ال) الشمسية و (ال) القمرية، لذلك كان من المهم أن يعرف التلميذ هاتين الحركتين أولاً.

٧ - فهم معنى الجملة:

وتتطلب هذه المهارة عديداً من التدريبات التى تشمل: إعادة ترتيب كلمات الجملة وفهم معنى الجملة من خلال الصورة، ومن خلال السياق ومن خلال تحديد الكلمة الناقصة فى الجملة ومن خلال تمييز الصواب من الخطأ.

٨ - استيعاب معنى النص:

ويقصد هنا النصوص المحدودة، والمكونة من جمل بسيطة بعيدة عن التعقيد والتركيب، ثم يتدرج إلى الجمل الأصعب، وهناك تقسيمات للجمل من حيث الطول والقصر وتقسيمات من حيث بساطتها وتعقيدها إلى ثلاثة مستويات هى: (عثمان مناصرة، ١٩٨٧).

الجملة البسيطة:

وتتكون من مسند، ومسند إليه، وإسناد ضمنى مثل: أزهى البستان، البستان مزهراً، كان البستان مزهراً.

الجملة المركبة:

وهى التى تتكون من مقطع رئيسى، ومقاطع تابعة يربط بينهما قواعد الوصل أو الإخضاع، وفى الحالة الثانية يكون للمقطع الأساسى تأثير على المواقع التابعة بروابط منها الواو والضمير .. مثل: جاء حسام وقد غاب القمر.

الجملة المعقدة:

وهى التى تتكون من سلسلة طويلة من الكلام المتتابع المعبر عن المعنى المطلوب، كقولنا: لما جاء الإسلام، وخرجت الجيوش من الجزيرة

العربية لفتح البلاد التى كانت تحكم تحت الفرس والروم، استقر كثير من الصحابة فى تلك البلاد.

ويستدعى فهم المعنى درجة لا بأس بها من السرعة غى القراءة
فالكلمات التى تقرأ ببطء كلمة كلمة مع مرور بعض الوقت بينهما لا تعطى
معنى متكاملأ حتى ولو كانت جزءأ من جملة سهلة المعنى.

٩- تعرف بعض الصيغ والأساليب اللغوية واستخدامها:

وقد يظن بعض المعلمين أن فى ذلك صعوبة على تلاميذ الصفين الأول والثانى، ولكن الحقيقة أن محتوى كتاب اللغة العربية يتضمن العديد من الصيغ اللغوية، وكذلك الأساليب اللغوية، وكل ما على المعلم هو الانتباه إلى مثل هذه الصيغ والأساليب وإيرازها للتلاميذ والتدريب عليها لترسيخها، ومن الجدير بالذكر أنه ليس مطلوبأ إطلاقأ أن يتعرف التلاميذ على مصطلحات نحوية، ولكن مجرد الإحساس اللغوى بالفرق بين هذه الصيغ فعلى سبيل المثال: زمن الفعل ن ليس مطلوبأ أن يعرف تلاميذ الصفين الأول والثانى أن هناك فعلاً ماضياً، وثان مضارعأ وآخر للأمر، إنما المقصود أن يحس التلاميذ لغوياً بالفرق بين (أكل - ويأكل) من حيث أن الكلمة الأولى تدل على أن الفعل يحدث فى الوقت الحاضر، وبالمثل (هذا) تشير إلى الشئ الواحد المذكور، فى حين (هذه) تشير إلى الواحدة المؤنثة، مع إعطاء الأمثلة والترسيخ من خلال التدريبات.

ومن الصيغ والأساليب اللغوية التى يجب أن يسعى إلى معالجتها: زمن الفعل، التذكير والتأنيث، المفرد والجمع، أسلوب الإشارة أسلوب الأمر والنهى أسلوب الاستفهام.

وهكذا نجد أن مهارات اللغة كلها متداخلة، ويمكن تعليم فنون اللغة من خلال محور واحد هو " القراءة " بما يتضمنه من مهارات ولا ننسى فى ذلك

أن نشير إلى دور الوسائل التعليمية المهم في تحقيق ذلك، مثل البطاقات واللوحات الورقية، واللوحات الوبرية، والصور، والألعاب اللغوية، وقد درست إعدادها في مقرر الوسائل التعليمية وسنعرض أنواعها واستخداماتها تحت عنوان مستقل.

١٠- مهارات القراءة الصامتة:

جرت العادة على قصر القراءة الصامتة على الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، مع أن هناك خلافاً بين المتخصصين حول ذلك فإن الاتجاه الحالي هو ضرورة اكتساب تلاميذ الصفين الأول والثاني هذه المهارات والسؤال الآن هو: متى تبدأ في ذلك؟.

بعد وصول تلاميذ الصف الأول إلى قراءة الجملة تبدو ضرورة تدريبهم على مهارة القراءة الصامتة، وقد جربت إيما واتكنز Emma Watkins طريقة القراءة الصامتة مع التلاميذ صغار السن بنجاح، كما تحمس لهذه الطريقة أيضاً "ماكداد Macdad"، وقد لخص وجهة نظره في أنه طالما أن الراشدين يقرءون قراءة صامتة، فإنه ينبغي على الأطفال الذين يلتحقون بالصف الأول أن يتعلموا القراءة الصامتة، وكان التلاميذ يقضون معظم وقتهم في صمت بالمزاوجة بين الكلمات والصور، وحين يقرون فإنهم لا يجهزون إلا بالإجابات عن الأسئلة، وكانت وجهة النظر المعارضة لذلك ترى أن كل درس من دروس القراءة، يحتوي على كلمات جديدة ومن ثم فسيواجه التلاميذ بكلمات لا يعرفونها فكيف يتسنى لهم القراءة الصامتة (محمد صلاح محاور، ١٩٦٦).

والرأى حول هذه الإشكالية يتلخص في البدء في القراءة الصامتة قرب نهاية الصف الأول، بعد أن يكون المعلم قد وصل بتلاميذه إلى قراءة الجملة ودرست معظم كلمات المحتوى، ويمكن في ذلك استخدام أنواع معين من

البطاقات؛ حيث يتم إعداد بطاقات تحوى عبارات فى كلمة أو كلمتين ثم نترج منها إلى بطاقات فيها موضوعات أو قصص قصيرة، ومن أنواع هذه البطاقات أيضاً: بطاقات تنفيذ الأوامر، وتقوم الفكرة فى هذه البطاقة على كتابة جملة فعلية بصيغة الأمر مثل: أفتح الباب، أقفل الدرج، خذ القلم، ارسم ورده، وقبل توزيع البطاقات يحيط المدرس تلاميذه علماً بدورهم فى استخدامها (عبد المنعم سيد عبد العال، بدون تاريخ) وإذا كنا نؤكد على أهمية الفهم فى القراءة الجهرية - كما عرضنا من قبل - فكيف نهمل التدريب على القراءة الصامتة التى تعطى التلميذ الفرصة لاكتساب مهارة اشتقاق المعنى من المادة المطبوعة.

وبالمثل نرى أن القراءة الصامتة تدرب على السرعة فى القراءة ونحن فى الصفين الأول والثانى فى حاجة إلى تنمية سرعة التلاميذ فى القراءة، وهكذا تتضح أمامنا أهمية اكتساب مهارة القراءة الصامتة فى هذين الصفين. ونورد فيما يلى جدول مراحل تطور القراءة كما تصورتها " جين تشال " صاحبة نظرية تطور مراحل القراءة التى سبق عرضها من قبل.

البطاقات والعباب اللغوية

وأثرها فى تنمية مهارات القراءة واهتمامات التلاميذ

من الوسائل التعليمية المهمة فى تعليم القراءة فى الصفين الأول والثانى البطاقات بأنواعها المختلفة، حيث تؤدى وظائف تعليمية عديدة منها:

- ١- تفيد فى تنمية مهارات القراءة.
- ٢- توسع اهتمامات التلاميذ وميولهم القرائية.
- ٣- تثير نوعاً من النشاط الصفى.
- ٤- تقضى على الرتابة والملل من الروتين التقليدى المتبع فى حصص القراءة.
- ٥- تمكن التلاميذ من إدراك الفروق بين الحروف والكلمات بصورة جيدة.
- ٦- تشجع على التعلم الذاتى .
- ٧- تغرس فى التلاميذ حب الاستطلاع والبحث، وذلك مثلاً حين يبحث التلميذ بنفسه عن الكلمات المتشابهة، أو الصورة التى تتحدث عنها البطاقة أو عند ترتيبه البطاقات ليكون جملاً مفيدة، أو عند البحث عن الكلمة التى تكمل الجملة.
- ٨- تشجيع التلاميذ على إبداء الراى والمناقشات الجماعية.
- ٩- تزيد من الثورة اللغوية للتلاميذ.
- ١٠- تنمى مهارات الفهم، وذلك مثلاً عند ترتيب الجمل لتكون قصة أو عند معرفة الكلمة الناقصة من خلال سياق الجملة أو عند ترتيب الأحداث.
- ١١- وأخيراً فالبطاقات وسيلة مهمة من وسائل التدريب على القراءة الصامتة خاصة فى هذين الصفين.

وفيما يلي نعرض مجموعة من أنواع البطاقات والألعاب ووظيفة كل نوع منها:

١ - بطاقات الكلمات: وهى نوعان:

بطاقة المعلم:

وتكون كبيرة الحجم بحيث تعرض على تلاميذ الفصل فيرونها جميعاً، وتعد بطاقة أو اثنتان لكل كلمة من كلمات الجمل التى يعرفها التلاميذ.

بطاقة التلميذ^(١):

وهى شبيهة ببطاقة المعلم، إلا أنها صغيرة الحجم ويكون لكل تلميذ مجموعة منها يحتفظ بها فى ظرف لاستخدامها فردياً تحت إشراف المعلم. ويستخدم المعلم بطاقاته فى عرضها على التلاميذ للتعرف عليها، أو التمييز بين الكلمات أو التدريب على قراءة الكلمات، أو تحديد الكلمة، أو تحديد الكلمة نفس الكلمة من مجموعة الكلمات على السبورة، أو فى تصحيح أخطاء الكتابة، حيث تسلم البطاقة للتلميذ بعد إملاء الكلمة عليه وكتابتها على السبورة ليصحح ما بكتابته من أخطاء.

ويستخدم التلاميذ بطاقاتهم فى تكوين جمل، أو استخراج بطاقة الكلمة المطلوبة منهم، أو استخراج الكلمة التى تدل على الصورة التى يعرضها المعلم عليه ويفيد النوعان الأخيرتان فى القراءة الصامتة.

٢ - بطاقات تنفيذ الأوامر:

تقوم الفكرة فى هذه البطاقات على كتابة جمل تتضمن فعل المر، وتتلاءم مع مستوى التلاميذ؛ مثل أفتح الباب، خذ القلم، أفتح كراسيتك، أذهب إلى محمد، قف فى مكانك، تعرض البطاقات أمام التلاميذ يستدعى المعلم

(١) انظر الملحق فى آخر الكتاب.

التلميذ ليختار بطاقة، ثم ينفذ ما جاء بها، وتقيد هذه البطاقة في التدريب على القراءة الصامتة.

٣- بطاقة اختيار الإجابة الصحيحة:

وتقوم الفكرة فيها على كتابة قصة قصيرة محلاة بصورة ملونة تدور حول القصة وتتصل بها وفي نهاية القصة يكتب سؤال تليه ثلاث إجابات إحداها الإجابة الصحيحة، يقرأ كل تلميذ بطاقته صامتاً، ثم ينقل الإجابة الصحيحة في كراسته؛ مثال:

(ذهب كلب وأرنب إلى شجرة، فصعد الأرنب فوقها وبقي الكلب تحتها)

أين يوجد الأرنب الآن ؟

يوجد تحت الشجرة.

يوجد بجانب الكلب.

يوجد فوق الشجرة.

٤- بطاقات ملء الفراغات:

وتقوم الفكرة فيها على قصة يحكيها المعلم، ثم تعرض مكتوبة بعد حذف بعض كلماتها ووضع نقط مكان الحذف وتعرض الكلمات المحذوفة في بطاقات على السبورة الوبرية، ثم يطلب من التلميذ وضع كل كلمة محذوفة في مكانها.

٥- بطاقات أسماء التلاميذ:

وتقوم الفكرة فيها على أن يكون لكل تلميذ في الفصل بطاقة يدون عليها اسمه، مع تدريب التلاميذ على قراءة أسماء زملائهم أو أن يطلب المعلم من التلميذ استخراج اسم زميل له من بين بطاقات الأسماء كما يمكن استخدامها في الكتابة على السبورة.

٦- بطاقات الأشياء:

وتقوم الفكرة فيها على كتابة أسماء أشياء مختلفة تتصل ببيئة التلاميذ، ويطلب المعلم من التلميذ استخراج بطاقة معينة.

٨- بطاقات الكلمات المتماثلة:

ويمكن استخدامها في التصنيف، أو التمييز الصوتي بين الكلمات كتدريب على استماع، أو تجميع بطاقات تحمل أسماء ذوات، أو حيوانات أو طيور أو نباتات.

٩- بطاقات تعرف الحروف.

١٠- بطاقات تركيب كلمات من حروف.

١١- بطاقات التعرف على الجمل.

١٢- بطاقات تركيب الكلمات في جمل.

١٣- بطاقات الأسئلة والأجوبة.

١٤- بطاقات القصص المجزأة.

١٥- بطاقات القصص المجزأة.

ويمكن للمعلم أن يبتكر أنواعاً جديدة، ووظائف جديدة.

أما الألعاب اللغوية فنذكر منها:

١- لعبة الكلمات ذات المقاطع المتشابهة في أصواتها:

وتقوم الفكرة فيها على أن يعطى التلميذ مجموعة من الكلمات متفرقة

أو موضوعية في جمل سهلة، ثم يطلب منه البحث عن الكلمات المتشابهة مثل:

فار - حال - مال - قال - نور - ثور.

٢- لعبة الكلمات التي تبدأ بحرف واحد:

وتقوم الفكرة فيها على أن يعطى التلميذ كلمة تبدأ بحرف معين، ثم عليه

أن يأتي بكلمات أخرى تبدأ بنفس الحرف.

٣- لعبة الكلمات التي تنتهي بحرف واحد:

وتقوم الفكرة فيها على غرار اللعبة السابقة، إلا أن الاهتمام هنا ينصب على الحرف الأخير.

٤- لعبة الكلمات المتحدة في الموضوع:

وتقوم الفكرة فيها على أن يطلب من التلميذ الإتيان بمجموعة كلمات ترتبط بموضوع واحد: الملابس، النباتات، الحيوانات، السماء، أسماء مدن، أسماء بلاد عربية، المأكولات، الطيور، وسائل النقل، السرور الغضب .. وهكذا.

٥- لعبة صعود السلم:

وتقوم فكرة هذه اللعبة على أن يرسم المعلم على السبورة سلماً يكتب على كل درجة منه كلمة من الكلمات بحيث يتدرج بالكلمات من الأسهل إلى الأصعب كلما ارتقى إلى أعلى، ويدعو أحد التلاميذ (ليصعد السلم) ومعنى ذلك أن يقرأ الكلمات من أسفل إلى أعلى بسرعة، والتلميذ الذي يتعثر يترك مكانه لغيره والفائز هو من يكمل قراءة الكلمات بأصواتها فضلاً عن تنمية السرعة في القراءة.

٦- لعبة الكلمات المتقاطعة:

وتقوم فكرة هذه اللعبة على أن يجهز المعلم عدداً من بطاقات الكلمات المتقاطعة، ويراعى أن تكون كلماتها من القاموس اللغوي للتلميذ.

س	ن	أ	و	ة
ك	م	ب	ج	ص
ر	ل	ك	ر	و
ل	ج	ر	خ	ى
ت	ل	م	ى	ذ

كون خمس كلمات من مجموعة الأحرف:

-٣

-٢

-١

-٥

-٤

٧- القاموس المصور:

وتقوم فكرة هذه اللعبة على أن يطلب المعلم من التلميذ النظر في الصورة التي تتجمع فيها أشكال مختلفة تتصل ببيئة التلميذ ثم يطلب منه كتابة أسماء تبدأ بحروف معينة.

٨- المفرد والجمع:

وتقوم فكرة هذه اللعبة على أن يجهز المعلم بطاقات تحتوي على أسماء درس التلاميذ (جمعها) مثل: قلم / أقلام، ملعقة / ملاعق، بضع المعلم البطاقات الدالة على (الجمع) بحيث يراها التلميذ، ويطلب منهم قراءة جماعته، ثم قراءة فردية - يوزع المعلم بطاقات (المفرد على عدد من التلاميذ ويطلب من كل تلميذ منهم النقاط بطاقة الكلمة الدالة على جمع المفرد الذي في بطاقته، ثم يمسك البطاقتين وينطق بالكلمتين.

ثانياً: مهارات القراءة في الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية:

١- مهارات القراءة في الصف الثالث الابتدائي:

١. يربط بين الكلمات ومعانيها.
٢. يصنف الكلمات على أساس معين.
٣. يعطى معنى الجملة المقروءة.
٤. يجيب عن أسئلة تتعلق بالمادة المقروءة.
٥. يضع عنواناً مناسباً للمقروء.
٦. يشعر بالإيقاع والموسيقى في الشعر والنثر.
٧. يفهم المترادف والمتقابل من الألفاظ.

٨. يتعرف الفكرة الأساسية.
٩. يتعاطف مع الكاتب.
١٠. يعرف مفردات وتراكيب جديدة.
١١. يدرك وظائف بعض علامات الترقيم.
- ٢- مهارات القراءة في الصف الرابع الابتدائي:
 - a. يتذكر تسلسل التفاصيل في المادة المقروءة.
 ٢. يتعرف الأفكار الفرعية.
 ٣. يدرك العلاقات بين الأفكار.
 ٤. يحدد الصواب والخطأ فيما يقرأ.
 ٥. يفعل بالمادة المقروءة.
 ٦. يميز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية.
 ٧. يميز بين وثيق الصلة بالموضوع وغير وثيق الصلة به.
 ٨. يختار التفاصيل التي تؤيد رأياً ما.
 ٩. يشارك الكاتب وجدانياً.
 ١٠. يدرك وظائف علامات الترقيم.
 ١١. ينظم قوائم الكلمات.
 ١٢. يشتق معاني جديدة من النصوص والصور.
 ١٣. يتعرف على العلاقات بين الصور.
 ١٤. يحدد ما تعود عليه الضمائر.
 ١٥. يحدد الهدف العام لما يقرأ.
 ١٦. يدرك الإشارات الضمنية في النص.
- ٣- مهارات القراءة في الصف الخامس الابتدائي:
 ١. يربط بين الوحدات الفكرية فيما يقرأ.

٢. يتوقع ما يمكن أن يقوله الكاتب.
٣. يستخدم إشارات السياق الصوتية.
٤. يستخلص الأفكار التي يريد الاحتفاظ بها.
٥. يتعرف على وجه نظر الكاتب.
٦. يناقش آراء الكاتب.
٧. يدرك وظائف الترقيم في القراءة.
٨. يتوقع تتابع المقروء.
٩. يستنبط المعلومات الجوهرية.
١٠. يفسر الإشارات على المرجع في نهاية الصفحة.
١١. يتوقع النتائج فيما يقرأ.
١٢. يدرك العلاقات بين أجزاء المادة المقروءة.
١٣. يقارن بين ما يقرأ من نصوص.
١٤. يحدد الغث من الثمين فيما يقرأ.
١٥. يحدد العواطف التي يعبر عنها الكاتب.
١٦. يلخص بعضاً مما يقرأ.
١٧. يفهم المعاني الضمنية في النص المقروء.

وفي نهاية عرضنا لمهارات القراءة في الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية نود أن نسجل بعض الحقائق المتصلة بتعليم اللغة ومنها:

إجراءات تعليم القراءة للمبتدئين وتقويم تعلمها:

لما كان مفهوم القراءة يسهم بشكل مباشر في طريقة تعليمها، فإننا نرى ضرورة تحديد مفهومات لمستويات القراءة وفق تطورها، وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مفهوم القراءة المبتدئة بأنها " عملية معالجة للمعلومات الرمزية الخطية التي تتضمن مجموعة من العمليات الإدراكية والمعرفية والوجدانية

تبدأ باستثارة الرموز الخطية للمعاني المتصلة بها في الذاكرة ومن خلال التفاعل بينها وخبرة القارئ تنتج تصورات ذهنية ينبثق عنها الفهم.

ولتعليم القراءة للمبتدئين هناك عدة اعتبارات يجب مراعاتها:

- ١- الاهتمام بالمطلوبات القبلية اللازمة لتعليم القراءة، وذلك من خلال تقديم الحروف الأبجدية وتدرجات تجزئة الكلمات، وإعادة تكوين كلمات جديدة.
- ٢- التدرج في عملية تعليم القراءة، حيث قدمت الأحرف بأصواتها وبالحركات الثلاث: الفتحة، والكسرة، والضمّة.
- ٣- التدرج في تقديم الكلمات، حيث قدمت كلمات مكونة من ثلاثة أحرف ثم زيادتها تدريجياً.
- ٤- تقديم كلمات بحروف منفصلة مشكولة بحركة الفتح، ثم نفس الكلمة في حروف متصلة، ثم كلمات مشكولة بحركتي الفتح والكسر، ثم كلمات مشكولة بالحركات الثلاث.
- ٥- تقديم دراسة حروف المد لتسهيل تكوين مقاطع من خلال إضافتها إلى بقية أحرف الكلمة.
- ٦- عدم تقديم كلمات مشكولة بالسكون، أو الشد، أو التثنية دون أن يكون التلميذ قد تعرف على هذه الظواهر.
- ٧- التدرج في المطابقة بين الأحرف والأصوات، حيث قدمت كلمات يكون فيها التطابق غير تام، وهذا يحقق التتابع الزمني والمكاني بين ما ينطق وما يكتب ويؤدي إلى سرعة التعلم.
- ٨- التدريب على التمييز بين الوحدات الصوتية المتقاربة في المخرج مثل (ث - س - ص)، (ق - ك) و (ض - د - ت)، (ف - ظ - ز) والتمييز بين الأحرف المتقاربة في الرسم مثل (ب - ي - ث - ن)، (د - ف - ر - ز)، (ج - ح - خ) و (ص - ض - ظ)،

(ط - ظ) و (ع - غ) حيث قدمت هذه الحروف فى قشرة
مقاربة حتى يرسخ التمييز بينها فى أذهان التلاميذ.

٩- الاهتمام بتدريب التلاميذ على إدراك القيم المختلفة للأصوات وأثرها
فى تشكيل المعنى من خلال تدريبات تعرف الكلمة ومن خلال بنيتها
وشكلها العام.

١٠- تقديم حركات السكون، والشدة، والتتوين، ومهارة التمييز بين كل من
(ال) الشمسية و (ال) القمرية، حتى يمتلك الطفل أدوات القراءة
وإلياتها ويتمكن من التدريب عليها فى الدروس التالية.

١١- يبدأ تعليم الكتابة مع تعليم القراءة، وهذا ما يتفق ونتائج البحوث
العلمية التى أكدت أثر تعليم كل منهما فى الأخرى.

١٢- يسير المعلم وفق خطة متدرجة فى تطور لغة الأطفال فى المفردات
والتركيب وأساليب التعبير، وذلك حيث تقدم الكلمات المألوفة التى
تدل على معانى محسوسة، كما قدمت أولاً الجمل البسيطة، ثم الجمل
الأكثر تعقيداً.

١٣- يجب ألا تهمل مهارات الفهم، وإنما يعنى بتتميتها عند تعلم أول وحدة لغوية
تدل على معنى - وهى الكلمة - وذلك من خلال العديد من التدريبات
المتنوعة، فلم تؤكد التدريبات أى مجموعة من مجموعتى المهارات
الأساسية فى القراءة (التعرف والفهم) على حساب المجموعة الأخرى.

كيف تعلم القراءة من منظور المدخل ؟

١- تهيئة التلاميذ لتعلم القراءة وذلك باستثارة دوافعهم لتعلمها من خلال
عرض الصور والتعليق عليها، وقراءة القصص المصورة لهم، ولفت
نظرهم إلى الكتابات تحت الصورة أو المدونة فى بطاقات معلقة على
جدران الفصل، مما يضع الطفل فى مواقف تجعله يحس الحاجة للقراءة.

٢- تعليم التلاميذ الحروف الأبجدية بأصواتها مشكولة بالحركات الثلاث ك الفتحة والكسرة والضمة - رسماً ونطقاً، وقد خصص لذلك الدروس الخمس الأولى.

٣- قراءة وكتابة كلمات مشكولة بحركة الفتح مكون من ثلاث أو أربع أحرف - منفصلة مرة، ومتصلة مرة أخرى، وبعد الانتهاء من إتقان هذه الكلمات يدرّب التلاميذ على حركة المد بالألف من خلال مجموعة أخرى من الكلمات.

٤- قراءة وكتابة كلمات مشكولة بحركتي الفتح والكسر مكونة من ثلاث أو أربع أحرف - منفصلة مرة، ومتصلة مرة أخرى - وبعد الانتهاء من إتقان هذه الكلمات يدرّب التلاميذ على حركة المد بالياء من خلال مجموعة أخرى من الكلمات.

٥- قراءة وكتابة كلمات مشكولة بالحركات الثلاث: الفتح والكسر والضم، مكونة من ثلاث أو أربع أحرف - منفصلة مرة ومتصلة مرة أخرى - وبعد الانتهاء من إتقان هذه الكلمات يدرّب التلاميذ على حركة المد بالواو من خلال مجموعة أخرى من الكلمات.

٦- يتعرف التلاميذ حركة السكون بعد كل من: الفتحة، والكسرة والضمة من خلال كلمات منفصلة الأحرف وكلمات متصلة الأحرف، مع التدريب على التمييز بين صوت الحرف الساكن بعد كل حركة، كما يبدأ تعرف التلاميذ الجملة ومكوناتها من خلال تجزئة الجملة إلى الكلمات التي تكونها، وقد خصص لذلك الدروس من السادس إلى التاسع.

٧- يعقب كل درس من الدروس - من الأول حتى التاسع - مجموعة من التدريبات التي تستهدف تدريب التلاميذ على المهارة التي غنى الدرس بها، فضلاً عن تعزيز المهارات التي سبق دراستها.

٨- تستغل حصة الكتابة في التدريب على مهارات كتابة الحروف والكلمات التي يتم دراستها أولاً بأول، سواء بكراسات التلاميذ، أم التدريب على السبورة.

٩- البدء في تعليم قراءة نص كامل، مكون من جمل بسيطة.

١٠- تعرف التلاميذ التتوين مع كل من: الفتح، والكسر، والضم، رسماً ونطقاً من خلال الدرس الحادي عشر.

١١- تعرف التلاميذ حركة الشد رسماً ونطقاً مع كل من: الفتحة والكسرة والضمّة، وقد خصص لذلك الدرس الثاني عشر.

١٢- تدريب التلاميذ على تعرف كل من: (ال) الشمسية و (ال) القمرية والتمييز بينهما، وقد خصص لذلك الدرس الرابع عشر.

١٣- معالجة بعض المهارات الأساسية في فهم المقروءة واستخدام بعض الأساليب اللغوية، والأنماط المختلفة للجملة العربية ومهارات الكتابة ومن أمثلتها:

مهارات الفهم مثل ك

- فهم معاني الكلمات والجمال بقرائن مختلفة.
- فهم الأفكار الصريحة في النص.
- فهم المعاني الضمنية التي لم يصرح بها في النص.
- فهم العلاقات المختلفة التي تعبر عنها الكلمات مثل: علاقة الترادف وعلاقة التضاد.
- فهم الأفكار الرئيسية في النص.
- فهم أثر القيم المختلفة للأصوات في تشكيل المعنى.
- تمييز الصواب من الخطأ.
- ترتيب الأحداث.

- إعادة ترتيب الحروف لتكون كلمة لها معنى.
- إعادة ترتيب كلمات الجملة.

مهارات تتصل بالصيغ اللغوية، وأنماط الأساليب مثل:

- الإحساس اللغوى بتمايز صيغ الأفعال: (الماضى، المضارع، الأمر).
- الإحساس اللغوى بتمايز استخدام ضمير الغائب مع المفرد بنوعيه: المذكر والمؤنث.

- استخدام أسلوب الإشارة للمفرد بنوعيه: المذكر والمؤنث
- استخدام أسلوب الاستفهام.

مهارات تتصل بالأداء الحركى مثل:

- المهارات التى تتصل بكتابة الحروف والكلمات والجمل.
- المهارات التى تتصل باستخدام فهرس الكتاب.
- اكتساب الطفل مفهوم الاتجاه فى القراءة والكتابة.

أهداف تعليم القراءة للمبتدئين:

- أن يتعرف التلميذ الحروف الأبجدية، ويميز ما بينها من اختلافات فى الرسم.
- أن يتعرف التلميذ على الأصوات العربية، ويميز ما بينها من اختلافات فى النطق.
- أن يميز بين أصوات اللغة ذات المخارج المتقاربة، والتى تتشابه إلى حد ما فى الصوت، ولكنها تختلف فى الرموز التى تدخل عليها فى النظام الكتابى العربى.
- أن ينطق التلميذ الأصوات العربية على النحو الصحيح دون تحريف أو إبدال.
- أن يتعرف عدداً مناسباً من الكلمات العربية، مستخدماً فى ذلك قرينة: بنية الكلمة، وشكلها العام، وقرينة الصورة وقرينة السياق.

- أن يتعرف التلميذ الجملة من شكلها، وتكونها من كلمات.
- أن يحدد التلميذ معانى الكلمات والجمل باستخدام قرائن مختلفة.
- أن يوضح التلميذ المعانى والأفكار الصريحة للمتحدث وللكتاب.
- أن يستنتج التلميذ المعانى الضمنية التى لم يصرح بها المتحدث أو الكاتب.
- أن يفسر التلميذ العلاقات المختلفة التى تعبر عنها الكلمات المتداولة فى محيطه ويدخل فى ذلك ما يلى.
- علاقة تكامل المفردات فى الدلالة على المعانى (المترادفات).
- علاقة التضاد اللغوى.
- أن يكتسب التلميذ المهارات الأساسية فى كتابة الحرف والكلمة والجمل مثل: أعلى السطر، وأبعاض الحروف التى تكتب أسفل السطر، بداية الكتابة من على يمين الصفحة - فضلاً عن العادات السليمة أثناء ممارسة عملية الكتابة.
- أن يستخدم التلميذ فهرس الكتاب ليحدد صفحة معينة.

نموذج معالجة درس " هيا نلعب "

أ- الأهداف الإجرائية:

- بعد الانتهاء من الدرس يتوقع تحقيق ما يلي من أهداف:
- أن يتعرف التلميذ أن الجملة تتكون من كلمات.
- أن يفهم التلميذ معنى الكلمة باستخدام قرائن: الصورة، التضاد، الحرف الناقص من الكلمة ن السياق.
- أن يتمكن التلميذ من تكوين كلمتين على الأقل من عدد من الحروف.
- أن يستخدم التلميذ ضمير الغائب مع المفرد المذكر، والمفرد المؤنث.
- أن يدخل الألف واللام على الكلمات.
- أن يكتب التلميذ بعض مهارات الكتابة، كرسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً، السيطرة على أداة الكتابة وحسن استغلال المكان المخصص لها.

ب- المعينات:

بطاقات تحوى الكلمات الآتية:

- (الكرة - أمام - رحاب - ياس - وراء - تلعب - مع - ترمى - يأخذ - هو - هي) .

بطاقات مصورة تحوى بعض المشاهد الآتية:

- رحاب ترمى الكرة.
- ياسر يأخذ الكرة.
- ريشة أرنب، رأس، كرة.

بطاقات تحوى الحروف الآتية:

- (ب، ء، ل، ب، ت، أ، خ، ذ) .

ج- التهيئة:

لعلك تلاحظ أن لدى تلاميذك الآن خبرة سابقة تكفى لتهيئتهم لتعلم هذا

الدرس، فقد درس التلاميذ حروفاً، وكلمات مختلفة، وتعرفوا على حركات: الفتح، والكسر، والضممة والسكون كما تعرفوا حركات المد ومن ثم يمكن أن تستغل كل هذه الخبرات في اختيار المناسب منها لتهيئة التلاميذ للدرس الحالي ونقترح التهيئة الآتية:

- أعرض صورة الكرة على التلاميذ وأسأل:
- ما هذه ؟
- كرة
- أطلب من التلاميذ إجابة كاملة، هذه كرة، ولا تدع فرصة يمكن إعطاء التلاميذ من خلالها معلومة تتناسب وقدراتهم، فكل ذلك سيفيدك في دروس قادمة كما يساعد على مد التلاميذ بمفردات جديدة، وأساليب تعبير، كما ينمي قدراتهم على فهم المقروء.
- كلنا نسمع عن لعبة كرة القدم، من يحب لعب الكرة ؟.
- إجابات متعددة.
- من تشجع من الفرق ؟
- إجابات.

- اعرض صورة رحاب ترمى الكرة، واسأل التلاميذ عن ما تحويه الصورة.

* بنت ترمى الكرة.

* أخبرهم أن هذه البنت اسمها رحاب، اعرض بطاقات الكلمات (رحاب - الكرة - ترمى) واطلب من التلاميذ إعادة ترتيب هذه الكلمات لتكون جملة لها معنى حتى تتوصل إلى جملة (رحاب ترمى الكرة).

- كرر هذه الخطوات مع عرض صورة ياسر يأخذ الكرة.
- ادع التلاميذ إلى قراءة موضوع (لعبة الكرة)، واطلب من التلاميذ فتح الكتاب.
- تأكد من فتح التلاميذ نفس الصفحة موضوع الدرس.

(د) عرض المقروء والتفاعل معه:

الوحدة الأولى

هَيَّا نَلْعَبْ

لعبة الكرة



نَحْنُ نَلْعَبُ

لُعْبَةِ الْكُرَةِ

رِحَابُ تَلْعَبُ الْكُرَةَ مَعَ يَاسِرٍ

يَاسِرُ يَأْخُذُ الْكُرَةَ

رِحَابُ تَرْمِي الْكُرَةَ

• اقرأ النص بتأنٍ ووضوح، مع تكرار كل جملة أكثر من مرة، والتأكد من متابعة التلاميذ وترديدهم.

• اختر من بين التلاميذ من يجيدون القراءة ليقرأ كل منهم جملة أو أكثر، مع عدم التركيز على جانب دون آخر.

• لاحظ الأخطاء الجماعية، وصححها على السبورة من خلال المناقشة مع تلاميذ الفصل، وخاصة ما يتصل بضبط الكلمات، واستغلال هذه الأخطاء يعد فرصة لمراجعة حركات ضبط الكلمات.

• يمكنك الآن توجيه بعض الأسئلة للتأكد من فهم المادة المقروءة مثل:

- ماذا يلعب ياسر مع رحاب ؟

* إجابات.

- مع من تلعب الكرة ؟

* إجابات.

- استمع من التلاميذ وشجعهم على التحدث.

- ماذا تعمل رحاب ؟

* إجابات.

- ماذا يعمل ياسر ؟

* إجابات.

- أين يلعب ياسر ورحاب ؟

* إجابات.

والآن يمكنك الانتقال إلى الخطوة التالية:

(هـ) تنمية المهارات:

الغرض من التدريب الأول هو: تعرف الكلمة من خلال بنيتها والشكل

العام لها.

التدريبات (١)

تَقِفُ	لُعْبَةٌ	تَجْرِي	نَلْعَبُ
يَقِفُ	لَعِبَ	يَرْمِي	نَلْعَبُ
تَقِفُ	نَلْعَبُ	تَجْرِي	لَعِبَ
يَقُولُ	لُعْبَةٌ	يَرْمِي	نَلْعَبُ

- اكتب المثال الأول على السبورة، وبين للتلاميذ - مع الإشارة إلى الكلمات - أن المطلوب هو وضع علامة بجوار الكلمة المطابقة للكلمة في المربع الملون، في كل مجموعة كلمات، وأن طريقنا إلى ذلك هو قراءة الكلمة في المربع الملون، ثم قراءة الكلمات الثلاث التالية، وفحصها بدقة من حيث تتابع الحروف، وتطابقها.
- اطلب من أحد التلاميذ قراءة الكلمة في المربع الملون، ثم الكلمات التالية في المجموعة.
- اطلب من جميع التلاميذ الاشتراك في فحص الكلمات وتحديد الكلمة المطابقة للكلمة الأولى في المربع الملون.
- استمع إلى إجابات تلاميذ مختلفين، ومن أماكن متفرقة.
- ناقش الأخطاء، وحاول معالجة أسبابها من خلال مناقشتك.
- وضح للتلاميذ أثر اختلاف الحروف والأصوات في الكلمات على المعنى مثال ذلك:

▪ في الكلمتين (نلعب - وتلعب) اختلاف في الحرف الأول (النون - والتاء)، وهذا أدى إلى اختلاف في دلالة الكلمتين، (نلعب) يدل على جماعة تتحدث أو تتكلم عن ما تعمله، و (تلعب) يدل على واحدة فقط، ويمكنك أن تناقش:

- وماذا لو كان واحداً ؟ حتى تصل إلى الكلمة (يلعب).

- ومن خلال الكلمتين (لعب - وتلعب) يمكنك أن تصل إلى انتهاء اللعب في حالة (لعب) واستمراره في حالة (تلعب)، حاول أن تؤكد إحساس التلاميذ بهذا الفرق، فهو إحساس صيغ الأفعال.

- أعط مثلاً آخر على السبورة بكلمات مثل: خرج - ذهب - قال.

يمكنك الآن الانتقال إلى التدريب الثاني.

(٢)

يَاسِرٌ وَرَاءَ رِحَابٍ

الْكُرَةُ أَمَامَ رِحَابٍ

تَقِفُ

أَمَامَ

وَرَاءَ

تَرْمِي

يَأْخُذُ

تَجْرِي

- الغرض من التدريب الثاني هو: فهم معنى الكلمة من خلال التضاد.

- اطلب من التلاميذ فحص الصورة الأولى، واسأل التلاميذ:
- أين توجد الكرة ؟ سيجيب من تختاره من التلاميذ.
- * الكرة قدام رحاب.
- صحح الجملة بقولك: قدام يعنى الكرة أمام رحاب، لأن الكلمة أمام أحسن من كلمة قدام، أكد هذا المعنى بتكرار التلاميذ لكلمة أمام.
- يمكن استخدام أمثلة محسوسة مثال:
- يعنى حسام جالس أمام أشرف (أسماء من الفصل).
- اخرج تلميذين واجعل أحدهما أمام الآخر، واسأل عن اسم الواقف بالأمام.
- سيجيب التلاميذ أن قدام
- ادع التلاميذ إلى قراءة الجملتين وإعادة فحص الصورتين.
- انتقل إلى كلمات التدريب، واطلب من أحد التلاميذ قراءة العمود الأول منها.
- وضح للتلاميذ أن العمود الثانى به كلمات عكس كلمات العمود الأول.
- اطلب من أحد التلاميذ قراءة العمود الثانى، ودعهم يكتشفون أن كلمة (وراء) عكس كلمة (أمام).
- اطلب من التلاميذ وصل الكلمتين بخط بالقلم الرصاص.
- اطلب قراءة الكلمة الثانية.
- اعرض البطاقتين (رحاب ترمى الكرة، ويأسر يأخذ الكرة) أو

اطلب منهم الرجوع إلى الصفحة الأولى وفحص الصورتين بها.

- دعهم يستنتجون أن (ترمى) عكس (تأخذ).

- استخدم نفس الخطوات مع الكلمة الثالثة.

- اطلب أمثلة من التلاميذ، وساعدهم في ذلك مثل:

(فوق - تحت، صغير - كبير).

والآن يمكنك الانتقال إلى التدريب (٣).

الغرض من التدريب (٣) هو: فهم معنى الكلمة من خلال تعرف

الحرف الناقص منها:

- اكتب المثال الموجود في المربع الملون على السبورة.

- بين للتلاميذ أن الكلمة في السطر الأعلى كان ينقصها حرف العين،

ولذلك لم يكن لها معنى وحين كتب الحرف الناقص في الكلمة كما

هى فى السطر الثانى أصبح لها معنى.

- اطلب من التلاميذ التفكير في الحرف الناقص الذى يكمل الكلمة التالية

ويجعل لها معنى .

- استمع إلى إجابات التلاميذ، وصححها إلى أن تصل إلى الإجابة

السليمة.

- اطلب من التلاميذ كتابة الكلمة كاملة في السطر التالى مكان النقط.

- يمكنك أن تعطى مثلاً آخر أو أكثر على السبورة وفق حاجة التلاميذ.

- اطلب من التلاميذ تكملة التدريب بنفس الطريقة.

والآن يمكنك الانتقال إلى التدريب (٤) :

الغرض من تدريب (٤) هو: فهم معنى الكلمة بالاستعانة بالصورة.

- اطلب من التلاميذ فحص مجموعة الصور، والتعرف على اسم كل منها.

(٤)

.....		أَرْنَبُ
.....		رَأْسُ
.....		كُرَّة
.....		رِيْشَة

- أسأل التلاميذ عن أسماء الصور بالترتيب.

- اطلب من أحد التلاميذ قراءة الكلمة في المربع الأول المقابل للصورة الأولى.

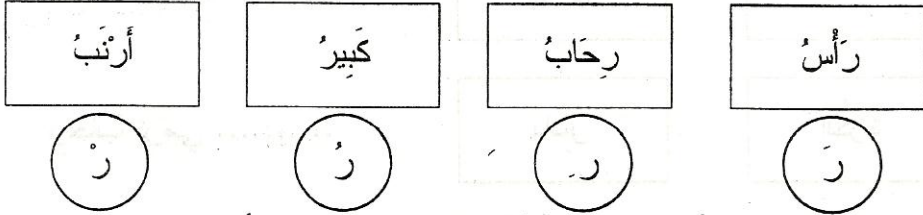
- أسأل التلاميذ أين الأرنب ؟ واطلب من كل منهم وضع إصبعه عليه.

- مر على التلاميذ لتأكد من وضع أصابعهم على الصورة.

- اطلب منهم توصيل كلمة (أرنب) بالصورة، ثم كتابة نفس الكلمة مكان النقط.

- اطلب منهم تعرف أسماء الصور بالترتيب، ووصل كل صورة بالكلمة الدالة عليها، وكتابة اسم الصورة مكان النقط بجوارها.
- والآن يمكنك الانتقال إلى التدريب (٥).

الغرض من هذا التدريب هو: التمييز بين أصوات الحروف.



- اطلب من أحد التلاميذ قراءة الكلمة في المربع الأول.
- اطلب من تلاميذ الفصل نطق الحرف في الدائرة.
- اطلب من أحد التلاميذ تحديد مكان الحرف في الكلمة.
- اسألهم عن الحركة الموجودة على الحرف.
- اطلب كلمات أخرى بها نفس الصوت، اكتب الكلمات التي يأتي بها التلاميذ، وناقشهم في الحركة وكيفية نطقها، وكتابتها على الحروف.
- اطلب كلمات أخرى بها حروف مشكولة بحركة الفتح، واطلب كتابتها على السبورة.
- استخدم نفس الخطوات مع الكلمات الأخرى وأصوات حروفها لتعزيز هذه المهارة التي سبق دراستها.

والآن يمكنك الانتقال إلى التدريب رقم (٦).

الغرض من هذا التدريب هو: فهم معنى الكلمة من خلال السياق:

(٦)

أَحْمَدُ	يَاسِرُ	رِحَابُ تَلْعَبُ مَعَ
يَأْخُذُ	يَرْمِي	يَاسِرُ الْكُرَّةَ
الْكُرَّةَ	يَاسِرُ	رِحَابُ تَرْمِي

- يمكنك تذكير التلاميذ بنص الموضوع حيث وردت هذه الجمل
لتعاونهم على التوصل إلى الإجابة من خلال الأسئلة التالية:

- مع مَنْ رحاب كانت تلعب ؟

* كانت رحاب تلعب مع ياسر .

- ماذا كانت رحاب تعمل ؟

* رحاب كانت ترمى الكرة .

- وماذا كان ياسر يعمل ؟

* ياسر كان يأخذ الكرة .

- اطلب من أحد التلاميذ قراءة الجملة، والكلمتين في المربعين أمامها،
وضح لهم أن الجملة ينقصها كلمة حتى يُصبح لها معنى .

- اسأل التلاميذ - رحاب كانت تعمل مع مَنْ ؟ تختار ياسر أن أحمد .

* تختار ياسر .

- اطلب منهم كتابة كلمة (ياسر) مكان النقط، بخط واضح، وفى نفس المساحة.

- دعهم يكملون إجابة باقى التدريب بنفس الطريقة.

والآن يمكنك الانتقال إلى التدريب (٧).

الغرض من هذا التدريب هو: زيادة المفردات اللغوية لدى التلميذ.

(٧)

يـ عـ لـ بـ تـ

أـ خـ يـ ذـ

- اكتب المثال الأول - أو مثال من عندك - على السبورة.

- اطلب من التلاميذ من خلال المناقشة الجماعية أن يُزاوجوا بين الحروف. أى يقوموا بضم كل حرفين حتى يتكون مقطع مفهوم من الكلمة مثل: (يد).

- ادعهم إلى التفكير فى الحرف التالى.

- حين يتوصل تلميذ إلى الإجابة الصحيحة عليك بتشجيعه - واجعل جو الحجرة، وموضوع التدريب وكأنه لعبة يشارك فيها الجميع حتى تصل إلى تكوين أول كلمة.

- اكتب الكلمة مكان النقط على اليمين.

- حَفِّزْ التلاميذ للتفكير فى الكلمة الأخرى، وعند التوصل إليها اكتبها
مكان النقط فى الجانب الآخر.

- اطلب منهم تكوين كلمتين من الحروف فى المستطيل الآخر،
وكتابتها مكان النقط بنفس الطريقة.

والآن يمكنك الانتقال إلى تدريب (٨).

الغرض من هذا التدريب هو: التدريب على إدخال الألف واللام على
الكلمات.

(٨)

الْكُرَّةُ

كُرَّةُ

.....

وَلَدٌ

.....

بُنْتُ

الْوَرْدَةُ

.....

الفِيلُ

.....

- اطلب من أحد التلاميذ قراءة الكلمتين فى السطر الأول.
- بين للتلاميذ ما حدث من تغيير فى الكلمة الأولى، والفرق فى الرسم
والنطق بين الكلمتين.
- اطلب من التلاميذ من خلال المناقشة الجماعية التفكير فى الكلمة
الناقصة فى السطر الثانى. بحيث تكون مماثلة للكلمة (الكرة) فى
السطر الأول.

- اخرج التلميذ صاحب الإجابة الصحيحة ليكتبها على السبورة.
- اطلب من التلاميذ كتابة الكلمات الناقصة فى كل عمود بحيث تماثل الكلمة فوقها.
- إذا لاحظت تعيّر فى إجابات الطلاب، اضرب أمثلة بكلمات من عندك واستخدم السبورة للتوضيح.
- والآن يمكنك الانتقال إلى التدريب (٩).
- الغرض من التدريب (٩) هو: التدريب على استخدام ضمير الغائب مع المفرد المذكر والمفرد المؤنث.

(٩)

هُوَ يَأْخُذُ الْكَرَةَ

هِيَ تَلْعَبُ بِالْكَرَةِ

..... يَقْرَأُ

..... تَقْرَأُ

..... هُوَ

..... هِيَ

- ليس من أهداف هذا التدريب أن يعرف التلميذ مُصطلحات نحوية، إنما مجرد الإحساس اللغوى بالاستخدام السليم للضمير مع المفرد بنوعيه.
- اطلب من التلاميذ فحص الصورة الأولى.
- اختر أحد التلاميذ لقراءة الكلمة فى السطر التالى، والتفكير فى الكلمة الناقصة كما فى السطر الأعلى، ثم قراءة الكلمة فى السطر الثالث والتفكير فى الكلمة الناقصة التى تجعل للجملة معنى، استمع إلى الإجابة عدد من التلاميذ لاختيار أكثر من إجابة صحيحة.

- اتَّبِعْ نفس الخطوات مع الصورة الثانية.
- اِسْتِخْدَمْ أَشْيَاءَ أَوْ أَحْدَاثَ مَحْسُوسَةٍ لِيُعْبَرْ عَنْهَا التَّلَامِيذُ مِثْلُ:
- اِخْرَجْ تَلْمِيذًا، وَتَلْمِيْذَةً.
- اِطْلُبْ مِنْ كُلِّ مِنْهُمَا عَلَى حِدَةٍ أَنْ يَقُومَ بِعَمَلٍ. وَاسْأَلِ التَّلَامِيْذَ عَنْ هَذَا الْعَمَلِ ؟ وَاتْرِكْ فُرْصَةً لِمَنْ تَخْتَارُهُ لِيُعْبَرَ عَنِ الْعَمَلِ مِثْلُ:
- وَاتْرِكْ فُرْصَةً لِمَنْ تَخْتَارُهُ لِيُعْبَرَ عَنِ الْعَمَلِ مِثْلُ:
- هُوَ يَمْشِي، اِطْلُبْ مِنَ التَّلْمِيْذَةِ نَفْسَ الْعَمَلِ، اخْتَرِ آخَرَ لِلتَّعْبِيرِ .

* هِيَ تَمْشِي. وَهَكَذَا.

- وَضَحْ لِلتَّلَامِيْذِ أَنَّنَا عِنْدَمَا نَتَكَلَّمُ عَنِ الْوَلَدِ نَقُولُ هُوَ، أَمَّا عَنِ الْبِنْتِ فَنَقُولُ هِيَ.
- يُمْكِنُكَ اسْتِخْدَامُ بَطَاقَتَيْنِ تَحْوِي إِحْدَاهُمَا كَلِمَةً (هُوَ) وَالْأُخْرَى كَلِمَةً (هِيَ)، وَحِينَ تَطْلُبُ مِنَ التَّلْمِيْذِ عَمَلًا، تَجْعَلُ أَحَدَ التَّلَامِيْذِ يَخْتَارُ الْبَطَاقَةَ الْمُنَاسِبَةَ، وَهَكَذَا مَعَ الْبِنْتِ.

(و) تَوْسِيعُ الْمِيُولِ وَالْإِهْتِمَامَاتِ:

- اِعْرِضْ عَلَى التَّلَامِيْذِ عِدَّةً مِنَ الصُّوَرِ الَّتِي تَحْكِي قِصَّةَ مَصُورَةٍ، وَشَوِّقْهُمْ إِلَى مَعْرِفَةِ أَحْدَاثِهَا.
- اِطْلُبْ مِنَ التَّلَامِيْذِ اسْتِعَارَةَ قِصَصٍ مِنْ مَكْتَبَةِ الْمَدْرَسَةِ وَقَرَأَتْهَا لِحَكَايَتِهَا الدَّرْسَ الْقَادِمَ.
- كَلِّفِ التَّلَامِيْذَ بِعَمَلِ بَطَاقَاتٍ لِبَعْضِ الْكَلِمَاتِ الَّتِي تَمَّ دِرَاسَتُهَا.

- ناقشهم فى اللعب التى يلعبون بها، من حيث أنواعها وأشكالها ودع بعضهم يتحدث لك عنها.

(ز) التدريب على الكتابة:

- تحتاج بعض التدريبات الإجابة عنها تحريرياً وعليك أن تستغل ذلك فى تنمية مهارات الكتابة وعاداتها.

- حصة الكتابة التالية تُستغل فى تدريب التلاميذ على كتابة الحروف والكلمات والجمل التى تتعرض لها فى حصة القراءة.

- كثيراً ما يتطلب الأمر حل التدريب على السبورة بواسطة التلاميذ، ومن ثم يجب توجيه العناية فى كتابة التلاميذ إلى إدراكهم تتابع الحروف فى الكلمات والاهتمام بالشكل والنطق الصحيح، ومناقشة الأخطاء جماعياً.

- يكلف التلاميذ بكتابة نص الموضوع (٦) جمل كواجب منزلى يُصحح فى اليوم التالى.

(ح) تقويم الدرس:

يُقوم التلاميذ من خلال بعض التدريبات الإضافية التى تقيس مستواهم فى الأداء وفق ما حدّد من أهداف إجرائية فى بداية الدرس، وإليك بعض الأمثلة:

- تدريب على تجزئة الجملة إلى الكلمات المكونة لها:

- رحاب ترمى الكرة.

- ياسر يأخذ الكرة.

- رحاب تلعب الكرة مع ياسر.

والغرض من هذا التدريب، كما تبين من الأهداف الإجرائية التي من قبل هو تدريب التلاميذ على تجزئة الجملة إلى الكلمات المكونة ليتعرف التلميذ أنَّ الجملة مجموعة من الكلمات ضُمَّت إلى بعضها، وأنَّ الكلمة جزء من الجملة، ووجود كلمة ناقصة من الجملة يُفسد المعنى، وكذلك عدم وجودها في مكانها الصحيح.

- تدريب على فهم معنى الكلمة من السياق:

ياسر يلعب مع رِحاب	لعبة الجرى	لعبة الكرة
أحب أن ألعب مع	وحدي	أخي

- تدريب على تكوين كلمات جديدة من الحروف :

ا ك ل ر ة

و د ر ة و

طريقة معالجة التدريبات بكتاب التلميذ:

- تدريبات التعرف على الخط في مواضع مختلفة من الكلمة:

ي ي ي	ت ة ة	ف ف ف	ع ع ع
ع د	المائد	ال.....طور	نض.....

- اطلب من التلاميذ الإتيان بكلمات تبدأ بحرف العين، ثم كلمات تكون وسطها نفس الحرف ثم كلمات تنتهى به، واكتب هذه الكلمات على السبورة، أو اطلب من أحد التلاميذ كتابتها.
- ناقش التلاميذ فى شكل الحرف أول الكلمة، وآخرها، ووسطها، واطلب أمثلة أخرى من الكلمات وناقشهم حول حروفها.
- اكتب مثلاً من التدريب على السبورة.
- اختر أحد التلاميذ لقراءة الحروف، وقراءة الكلمة ناقصة الحروف تحته.
- اطلب من التلاميذ فحص الحروف جيداً، وتحديد مكان الحرف الناقص من الكلمة.
- حفّز التلاميذ للتفكير فى رسم الحرف المناسب لتكملة الكلمة من خلال الأسئلة مثل:
- أين مكان الحرف الناقص فى الكلمة ؟
- * آخر الكلمة .
- ما رسم الحرف المناسب من الحروف فى المربع الملون الذى يصلح أن يكون آخر الكلمة ؟
- * يحدد التلاميذ الحرف (ع).
- ما صوت الحرف ؟
- * غ .
- من يعرف العلامة الموجودة فوق الحرف ؟
- * الضمة.
- لو وضعنا الحرف مكان النقط، يكون للكلمة معنى أم لا ؟
- اقرأ الكلمة يا أحمد، اقرأ يا حسام، اقرئى يا عبير الكلمة مفهومة،

- والعلامة فوق النقط هي نفس العلامة على الحرف، وهذا هو شكل الحرف آخر الكلمة، إذن الإجابة صحيحة.
- اطلب من التلاميذ تكملة باقى أجزاء التدريب.
 - صحح الأخطاء من خلال المناقشة الجماعية.
 - تدريبات إعادة الترتيب:
- تحت هذا النوع من التدريبات تدرج إعادة ترتيب الحروف تدريبات إعادة ترتيب الكلمات.

أمى - نساعد - نحن

المائدة - الطعام - على - نضع

الفطور - امى - تعد

- والمثال المعروض يهدف إلى إعادة ترتيب الكلمات لتكون جملة لها معنى وفى هذا النوع تتبع الإجراءات التالية:
- أطلب من أحد التلاميذ قراءة الكلمات فى السطر الأول.
 - إدع التلاميذ إلى ضم كلمتين إلى بعضهما بحيث يكون لها معنى.
 - قد تأتى إجابات التلاميذ.

نحن نساعد - نساعد أمى، أمى نساعد، نساعد نحن.

اكتب هذه الإجابات على السبورة.

نحن نساعد + أمى

نحن أمى، نساعد نحن

أمى نساعد، أمى

- اطلب من التلاميذ إضافة الباقية لكل جملة لتحديد الصحيح منها وبين لهم أن وضع الكلمة قد يكون قبل الكلمتين أو بعدهما..

- أطلب من التلاميذ اختيار الجملة الصحيحة التى لها معنى.
- الهدف من ذلك هو أن تعود التلاميذ المزاجية بين الكلمات، ثم القيام بعملية تجريب لباقي الكلمات حتى يستقر المعنى وتصبح الجملة صحيحة.
- يفضل كتابة الجملة التى أعيد ترتيب كلماتها على السبورة مع قراءة بعض التلاميذ لها.
- اترك باقى التدريب للتلاميذ مع تصحيح الإجابات ومناقشة الأخطاء.
- النوع الثانى من تدريبات إعادة الترتيب، يختص بإعادة ترتيب الأحرف لتكوين كلمات لها معنى.

ن ل ق و ي

س ن ا ع د

- اطلب من التلاميذ فحص الحروف وقراءتها.
- طالبهم بالمزاجية بين الحروف لتكوين مقاطع لها معنى.
- اطلب من التلاميذ ضم المقاطع إلى بعضها لتكوين كلمة، وذلك من خلال التغيير فيها، أو التبديل حتى يكون كلمة لها معنى.
- عند توصيل أحد التلاميذ إلى كلمة اطلب منه كتابتها على السبورة.
- اتبع نفس الأسلوب لتكوين كلمة أخرى، وبين للتلاميذ أن الحروف يمكن استخدامها أكثر من مرة.
- يكتب التلميذ الكلمتين مكان النقط تحت كل مستطيل.

تدريبات الصواب والخطأ:

نحن لا نساعد أمي

أمي تعد الفطور

نضع الطعام على المكتب

ناقش التلاميذ بعدد من الأسئلة التي يمكن أن تلقى الضوء أمام

اختيارات التلاميذ مثل:

- ما واجبك نحو أمك ؟.
- * احترامها أحبها، أساعدها، أسمع كلامها.
- أكد الإجابة التي تغنيها وأعط أمثلة.
- من يعد الفطور صباحاً ؟.
- * أمي، نحن نساعدنا.
- أين نضع الطعام عندما تأكل ؟.
- * ستجد إجابات مختلفة.
- تخير الإجابة المراد تأكدها.
- بين التلاميذ أن أمامهم جمل، وأمام كل منها مربعات، أحدهما عليه علامة () والآخر عليه علامة (×).
- وعلى كل واحد أن يقرأ الجملة ويفهم معناها بدقة، ثم إذا كانت الجملة صحيحة يضع علامة () في المربع الأول المميز بهذه العلامة، وإذا كانت الجملة خاطئة (×) في المربع الذي تعلوه هذه العلامة.
- اطلب من أحد التلاميذ قراءة الجملة الأولى.

- ا طرح هذا السؤال، الجملة صحيحة أم خاطئة.
* إجابات.

- ناقش الإجابات وأكد الإجابة الصحيحة، ووضع العلامة المناسبة.

- دع باقى التدريب التلاميذ ن ثم ناقش إجاباتهم وصححها.

تنمية مهارات الكتابة من خلال التدريبات:

يسير تعليم الكتابة جنباً إلى جنب مع تعليم القراءة - من الدرس الأول -
وعليك أن تطلب من تلاميذك إنجاز تدريبات الكتابة الموجودة بالكتاب، وأن
تضيف إليها من عندك، كأن تطلب من التلاميذ كتابة حروف، أو كلمات أو
جمل فى كراساتهم الخاصة، وقد ترى استخدام السبورة فى الكتابة خلال
حصة القراءة، وفى كل حال عليك أن تلفت نظر تلاميذك إلى الطريقة
الصحيحة لمسك أداة الكتابة، وإلى الطريقة الاقتصادية فى كتابة الحروف
والكلمات، فحين تكتب كلمة معينة على السبورة، قل لتلاميذك أنظروا كيف
أكتب (عرف) إننى أبدأ بكذا، ثم انتقل إلى كذا، وانتهى بكذا وفى تنمية
مهارات الكتابة يجب أن تتدرج من التدريب على كتابة الحروف إلى كتابة
الكلمات، ثم الجمل، وإتقان كل منهما يحتاج إلى وقت ومران.

كما يجب توجيه عناية خاصة إلى التلاميذ المتأخرين، من خلال تعرف
الأسباب ووضع خطة للعلاج.

تدريبات التحدث:

وممكنك فيها إتباع الإجراءات التالية:

وجه الأسئلة التالية للتلاميذ لاستثارة خبراتهم السابقة عن موضوع الصورة.

- هل زار أحدكم الريف ؟ *
- ما أهم الزراعات التى يزرعها سكان الريف ؟ *
- ما الخدمات التى يقدمها لنا سكان الريف ؟ *
- أخبر التلاميذ أننا سنرى الآن صورة من الصور التى تعبر عن الريف والعمل به.
- اطلب من التلاميذ فتح الصفحة ، تأكد من أنهم جميعاً يفتحون نفس الصفحة. اطلب منهم فحص الصورة جيداً جزءاً جزءاً والتعرف على كل ما تحويه، ووضع علامة صغيرة على ما كل يتعرفوا عليه.
- اسأل التلاميذ موزعاً اختياراً على معظم تلاميذ الفصل.
- ماذا ترى فى الجزء العلوى من الصورة يا حسام ؟ وأنت يا غادة ماذا رأيت فى الجزء الأسفل ؟.
- ما نوع الأشجار التى نراها فى الصور يا عبير ؟.
- ماذا يمسك المزارعان فى أيديهما يا إلهام ؟.
- من يعرف اسم النبات الذى يضمه المزارع ؟.
- ما فائدة هذا النبات لنا ؟.
- من يعرف نباتات أخرى تزرع فى الريف وتفيدنا ؟.
- ماذا يعمل الطفل الصغير ؟.
- من يعرف نباتات أخرى تزرع فى الريف وتفيدنا ؟.

- ماذا يعمل الطفل الصغير ؟.
 - ما رأيكم فى التعاون ومساعدة البعض ؟.
 - ما شكل مساكن الريف ، وأهم المناظر التى نراها هناك ؟.
- وهكذا سنجد مزيداً من الأسئلة التى ستكون لدى التلاميذ ثروة من الكلمات، وأساليب التعبير، والمعلومات، والأفكار فضلاً عن تبادل الخبرات بين التلاميذ وبعض وبينك وبينهم، وكل ذلك يسهم فى تحضير مادة جيدة للتحدث.
- قل للتلاميذ والآن بعد أن عرفنا أشياء كثيرة عن الريف، من يمكنه أن يتحدث عن الصورة.
- اطلب من التلميذ أن يقف ودعه ينطلق فى الحديث دون مقاطعة مع وجوب حسن الاستماع من الجميع إلى أن ينتهى. خاطب تلاميذ هل حسام نسي شيئاً يريد أحد منكم أن يقوله ، وهكذا حتى يتحدث العدد الذى يسمح بها الوقت.
- اطلب من التلاميذ إما إجابة الأسئلة التى طرحتها، إما أن يكتب كل منهم خمسة جمل عن الصورة فى المنزل.
- أسلوب التقويم:**
- زميلى المعلم
- يفيدك تقويم تلاميذك فى تحسين العمل التعليمى، حيث يسهم فى تقويم بعض البيانات التى تساعدك فى التغلب على الصعوبات التى يعانى منها بعض التلاميذ ويعتمد هذا المدخل على أسلوبين من أساليب التقويم هما:
- ١- التقويم التكوينى:
- ولكى تحقق هذا النوع من التقويم عليك باتباع الإجراءات الآتية:
- اختبر تلاميذك فيما درسوه من مهارات، دورياً على فترات متقاربة زمنياً طيلة تدريس المدخل.

- طبق اختباراً شهرياً تختار مفرداته من التدريبات على الدروس المختلفة بحيث تكون أسئلته موزعة على المهارات التي تود قياسها، وفق أهمية كل مهارة.
- سجل مستويات التلاميذ لتتعرف على نواحي الضعف والقوة ومدى تقدم كل منهم.
- حدد المهارات التي تحتاج إلى نوع من التأكيد أو التعزيز لتعالجها في دروس قادمة.
- ركز على جانب الأداء الشفوي الذي يكشف لك عن الكثير من نواحي الضعف ومستوى تمكن التلاميذ من المهارات.

٢- التقويم التجميعي:

ويتم هذا النوع من الاختبارات في نهاية العام الدراسي، ومن خلاله يكن معرفة مدى ما وصل إليه التلاميذ من تعليم، ومدى ما تحقق من أهداف تعليمية طيلة العام الدراسي، وقد أعد اختبار خاص لذلك.

الأنشطة والمعينات:

أ- السبورة:

- تعد السبورة من أفضل الإمكانيات المتاحة التي يمكنك استغلالها خاصة في المواد التي تحتاج إلى تنمية مهارات حركية، كالكتابة، والقراءة والحساب، وذلك لاتساع مساحتها، وإمكانية الكتابة بخط كبير، وحرية حركة التلميذ ويمكنك استخدام السبورة في الحالات الآتية:
- كتابة الكلمات أثناء قراءتها ليتعرف عليها التلاميذ.
 - عرض أمثلة من التدريبات وكيفية الإجابة عنها.
 - المقارنة بين حركات الضبط من حيث رسمها وكذلك الحروف والكلمات.

- تدريب التلاميذ على الكتابة: كرسم الحروف ، وكتابة الكلمات وتوضيح بعض المهارات الخاصة بالكتابة كأجزاء الحروف والكلمات وموقع كتابتها من السطر (تحت السطر، فوق السطر).
- مناقشة الأخطاء الجماعية.

- تنشيط وجذب انتباه التلاميذ فمجرد خروج التلميذ على السبورة يعد تنشيطاً له، ويسهم في جذب انتباه باقى التلاميذ من خلال متابعتة.

ب- البطاقات:

وهى من أفضل الوسائل التى تعين على تعلم القراءة واختبار فهم التلاميذ ومن أمثلتها:

بطاقات الحروف وأصواتها:

وهى مجموعتين من البطاقات: المجموعة الأولى: بطاقات تحوى حروف الأبجدية والمجموعة الثانية تحوى حركات: الفتحة، والسكره، والضمة والسكون ويمكنك استخدامها كما يلى:

- ضع بطاقة الشكل على بطاقة الحرف واطلب من التلميذ النطق.
- استبدل بطاقة الشكل بأخرى وهكذا.
- فى مرحلة متقدمة يمكنك أن تطلب من التلاميذ تكوين كلمات من الحروف، حيث تطلب من التلميذ كلمة معينة فيجمع الحروف المكونة لها ويرصها بجوار بعضها ليكون الكلمة المطلوبة.

بطاقات الكلمات:

وهى مجموعة من البطاقات عليها كلمات مختلفة، وأسماء طيور وحيوانات وأشياء متنوعة، ويمكنك استخدامها فى تعرف التلاميذ على الكلمات، والوقوف على مدى فهمهم معانيها، أو فى تكوين جمل، أو إعادة ترتيبها لتكوين جمل لها معنى ولتحقيق ذلك يمكنك إتباع الإجراءات التالية:

للتعرف على الكلمات:

- ضع البطاقات على منضدة الفصل، واكتب الكلمة التي تريد اختيار التلميذ في معرفتها على السبورة.

- اطلب من التلميذ أن يستخرج لك البطاقة التي فيها الكلمة.

لاختبار فهم التلاميذ معانى الكلمات:

- أحضر مجموعة من بطاقات صور الحيوانات، والطيور، والنباتات والأشياء المختلفة في بيئة الطفل، بحيث تكون أسماؤها ضمن بطاقات الكلمات.

- قدم الصورة للتلميذ واطلب منه البحث عن اسم الشيء الذى تحويه.

تكوين الجمل:

- اكتب جملة تم دراستها على السبورة.

- اطلب من التلميذ أن يستخدم البطاقات ليعبر عن الصورة.

- أعط الطفل مجموعة بطاقات تكون جملة معينة ، وأطلب منه إعادة ترتيبها.

بطاقات تنفيذ الأوامر:

وهى بطاقات تحوى كلمات تمثل كل مكنها أمراً يقوم التلميذ بتنفيذه مثل: قم، أجلس، اخرج، قف، سر، اكتب، اقرأ، افتح الباب، اقفل الباب، قف أمام عمر، قف خلف زميلك، وتفيد مثل هذه البطاقات فى تعرف مدى فهم التلميذ للكلمات، وتنمى مهارة فهم الأوامر والتعليمات وتنفيذها.

البطاقات المصورة:

وتتلخص فكرتها فى أن ترسم عدة صور، أو تتزع من المجالات المصورة، ثم يكتب تحت كل صورة سؤال أو أكثر، يجيب التلاميذ عن هذه الأسئلة فى كراساتهم وتفيد فى تنمية مهارتى الكتابة والتحدث..

بطاقات التكملة:

وهى بطاقة بها جملة حذفت منها كلمة، مع كتابة بعض الكلمات أعلى البطاقة، وتطلب من التلميذ اختيار الكلمة المناسبة لتكملة الجملة، وتفيد فى فهم معنى الكلمة من خلال السياق.

بطاقات الألغاز:

وهى ألعاب تتلخص فكرة كل منها فى شئ (إنسان - حيوان - نبات - جماد) يتحدث إلى القارئ، ويذكر فى حديثه بالتدرج ما اتصف به من صفات، أو أعمال تساعد القارئ فى التعرف عليه، وتحديد ذكرك اسمها وينتهى الحديث فيها بهذا السؤال: من أنا ؟ أو من نحن ؟.

للاستفادة من هذا النوع عليك تقديمها فى الوقت الذى تسمح قدرات تلاميذك بالاستفادة منها متبعا ما يلى:

- وضح للتلاميذ فكرة اللعبة.
- وزه البطاقات على عدد من التلاميذ، واطلب منهم قراءتها فى صمت. اسمح لمن يعرف اسم الشئ بالحديث، وخذ موافقة الجميع.
- يمكن أن يشترك أكثر من تلميذ فى البطاقة، حتى يستفيد معظم تلاميذ الفصل، مثال لمادة البطاقة، لوني أخضر، وشكلى مكور وقلبى أحمر، وطعمى سكر، اشق بالسكين، فمن أنا ؟.

بطاقات أسماء تلاميذ الفصل:

- اكتب بطاقات بأسماء التلاميذ وعقلها على جدران الفصل بحيث تكون تحت أعين التلاميذ باستمرار ويمكنك الاستفادة منها فيما يلى:
- اطلب من التلميذ أن يتعرف على البطاقة التى تحوى اسمه.
- اطلب من التلميذ أني تعرف على البطاقة التى تحوى من يجلس بجانبه أو أمامه أو صديقه.

- اطلب من التلميذ تحديد البطاقات التى تبدأ بحرف معين.

- اطلب من التلميذ تحديد البطاقات التى تنتهى بحرف معين.

ج- اللوحات:

- اللوحة الوبرية:

ويمكنك استخدامها فيما يلى:

- تكوين كلمات من بطاقات الحروف.

- تكوين جمل من بطاقات الكلمات. استخدامها فى ترتيب أفكار

الموضوع أو حوادث قصة، أو فقرات من كتاب القراءة.

اللوحة المصورة:

وهى لوحات فى حجم (نصف فرخ من الورق المقوى) بها رسوم مختلفة،

وتحت كل رسم جملة تعبر عنه، ويمكنك استخدامها فيما يلى:

اختيار مدى تقدم التلاميذ فى القراءة أو فى التعرف على الكلمات

المنونة، أو التى بها شد، أو التى تحوى (أل) الشمسية.

د- الألعاب اللغوية:

وتستخدم فى مراحل متقدمة من تعلم التلاميذ القراءة، والغرض منها

التدريب على استخدام الإشارة، والاستفهام، والضمائر.

للتدريب على الإشارة يمكنك إجراء ما يلى:

اكتب قائمتين من الكلمات على السبورة فى عمودين متقابلين:

مثال:

وردة

كتاب

بنت

هذا

قلم

هذه

ولد

اطلب من التلاميذ قراءة القائمتين وتكوين جمل متنوعة منهما.
للتدريب على الاستفهام والضمائر.

اطلب من عدد من التلاميذ أن يقفوا صفين متقابلين عند ابتداء اللعبة.
يسأل التلميذ الأول من أحد الصفين التلميذ الذى يقابله فى الصف الآخر
قائلاً: أنا اشتريت كرة - وأنتن ماذا اشتريت ؟.

يجيبه التلميذ المسئول: أنا اشتريت كذا، ويوجه السؤال إلى التلميذ
المجاور لسأله من الصف المقابل، وأنت ماذا اشتريت ؟.
وهكذا يتم التحاور بين الصفين فيتكرر استخدام الاستفهام، واستخدام
الضمير .

يمكن استبدال أداة الاستفهام بغيرها كما يمكن أ، يقسم التلاميذ
مجموعات لاستخدام الضمير (نحن) وهكذا.
نماذج لبعض الألعاب اللغوية:

فيما يلى نقدم نماذج للألعاب اللغوية التى يمكن أن يمارسها طفل ما قبل
المدرسة بالاشتراك مع المعلمة وتحت إشرافها، وقد حرصنا على أن تكون
الألعاب المقدمة - فيما يلى - من ذلك النوع من الألعاب الذى يمكن
ممارستها بدون أدوات أو خامات، أو بأدوات وخامات بسيطة ومتوافرة
ويمكن للمعلمة إعدادها دون أدنى صعوبة.

وقبل أ، نعرض لهذه الألعاب اللغوية نقول للمعلمة: إن اسوف
يعرضها من ألعاب ما هو إلا نماذج لما يمكن أن تكون عليه الألعاب اللغوية،
وأفكار يمكن تطويرها لخدمة أغراض ومواقف كثيرة، وابتكار أفضل منها

لخدمة مواقف جديدة، والأمر ببساطة - يتوقف على جهد المعلمة ونشاطها
وحبها لمهنتها وقدراتها على التطوير والابتكار.

١ - الصوت المجهول:

الهدف من هذه اللعبة:

يمكن أن تتمى هذه اللعبة المهارات التالية لدى الأطفال:

١ - اكتشاف الحالة المزاجية للمتحدث.

٢ - الربط بين نبرة الصوت وتعبيرات الوجه.

٣ - تفسير ما وراء تعبيرات المتحدث ونغمة صوته.

٤ - دقة الملاحظة وتركيز الانتباه فى المسموع.

أدواتها:

(جهاز تسجيل - لوحة كبيرة لعرض الصور)

تصميمها:

تسجل المعلمة مجموعة من الأحاديث للأطفال، أو رجال أو نساء
(يمكن أن يكون الحديث جملة، أو جملتين) تعبر عن حالات مزاجية
مختلفة؛ كالفرح، والحزن، والغضب، والدهشة، والتعجب، والسؤال،
والاستنكار ... إلخ.

- تعرض المعلمة مجموعة من الصور (للأطفال، أو رجال، أو نساء) تعبر
عن الحالات المزاجية التى تعبر عنها أصوات المتحدثين المسجلة.

تنفيذها:

تدعو المعلمة الأطفال إلى الانتباه والتركيز والهدوء.

تبين لهم أن الصور المعروضة أمامهم هى صور مجموعة من
المتحدثين الذين سجلوا أحاديثهم على هذا الشريط والمطلوب أن تعف صوت
كل منهم بعد الاستماع إلى التسجيل.

تسمع المعلمة الأطفال أحد الأحاديث، ثم توقف الجهاز.
إذا تعثر الأطفال في تحديد الصورة؛ تسمعهم الحديث مرة أخرى.
بعد تحديد الصورة، تناقشهم المعلمة حول الأسباب التي دعتهم إلى
اختيار هذه الصورة دون غيرها.

تفعل المعلمة ذلك مع كل حديث تسمعه الأطفال، إلى أن تنتهي
الأحاديث والصور.

٢- أغمض عينيك وأخبرني:

الهدف من اللعبة:

يمكن أن تتمى هذه اللعبة المهارات التالية لدى الأطفال:

١- التمييز بين الأصوات الطبيعية.

٢- تذكر تتابع الأصوات.

٣- تركيز الانتباه في المسموع.

أدواتها:

(أية أدوات أو أشياء يمكن استخدامها في إحداث أصوات).

تصميمها:

- الأطفال جالسون في أماكنهم المعلمة واقفة أمامهم.
- الجو في الفصل مظلم (إما عن طريق ستائر تحجب الضوء أو دعوة
الأطفال إلى إغماض عيونهم، ووضع رؤوسهم بين أيديهم مستنديين
على المنضدة).

تنفيذها:

- تطلب المعلمة من الأطفال إغماض أعينهم إن لم يكن جو الحجرة مظلماً.
- تدعوهم إلى الهدوء، والاسترخاء الكامل، وتركيز الانتباه فيماس وف
يستمعون غليه.
- تحدث المعلمة سلسلة من الأصوات مستخدمة أشياء، أو أدوات ما

حولها كأن (تفتح باب الفصل ثم تغلقه، أو تفتح حقيبتها، وتخرج منها شيئاً، ثم غلقه أو تمزق ورقة، وتلقى بها في سلسلة المهملات، أو تسكب كوباً من الماء في طبق أو أى وعاء آخر، أو تستخدم المقص في تقطيع ورقة أو قطعة من القماش، أو تسقط بعض العملات المعدنية في وعاء معدنى (عدد معين من العملات).

- بعد انتهاء المعلمة من إحداث مثل هذه الأصوات فى كل مرة تدعو الأطفال إلى الانتباه أو تضىء جو الفصل، ثم تسأل الأطفال: ماذا سمعتم؟ !!
- تلقى الإجابات من الأطفال حول نوع الأصوات التى سمعوها وترتيب حدوثها. أوائل المستعنين:

الهدف من اللعبة:

يمكن أن تنمى هذه اللعبة المهارات التالية لى الأطفال:

١- تركيز الانتباه أثناء الاستماع.

٢- متابعة المتحدث بعناية.

٣- السرعة فى التقاط المسموع والاحتفاظ به.

أدواتها:

(بدون أدوات).

تصميمها:

- يجتمع الأطفال فى مكان ما، داخل الفصل أو خارجه.

- تقف المعلمة أمامهم، أو بينهم (وفق هيئة مجلسهم).

- تدعوهم إلى الهدوء وتركيز الانتباه والاستعداد للتنافس.

- تنبههم إلى أن الفائز هو من ينفذ المطلوب من أول مرة.

- توجه المعلمة تعليماتها للأطفال بصوت منخفض نسبياً.

تنفيذها:

- تتأدى المعلمة أحد الأطفال.

- تقول المعلم جملة كاملة، أو كلمة معينة، وتطلب منه أن يعيدها ولا تكرر ما قالت مرة ثانية.
- إذا انتبه الطفل إلى المعلمة وأعاد ما قالته من أول مرة، يعد من أوائل المستمعين، ويجلس في مكان خاص بهم.
- وإن أخفق الطفل ولم يستجيب من أول مرة، تعيده إلى مكانه، وتسال من يعرف من الأطفال أن يعيد ما قالت، وينضم بذلك إلى أوائل المستمعين.
- تكرر المعلمة ذلك مع طفل آخر، حتى تستوفى جميع الأطفال.
- ثم تعيد المعلمة اللعبة مع (أوائل المستمعين) مع خفض درجة الصوت وزيادة طول الجمل المطلوب تكرارها، ومن يخفق منهم يرجع إلى مكانه.
- الطفل أو الأطفال الفائزون، هم الذين يستمرون مع المعلمة حتى النهاية.

٤- ساعى البريد:

الهدف من اللعبة:

يمكن أن تتمى هذه اللعبة المهارات التالية لدى الأطفال:

- ١- تذكر تفاصيل المسموع.
- ٢- تذكر تتابع التفاصيل.
- ٣- تركيز الانتباه فى المسموع.
- ٤- التعبير عن المسموع فى جمل مفيدة.
- ٥- الاستجابة للتوجيهات الشفوية.

أدواتها:

(بدون أدوات) .

تصميمها:

- يقسم الأطفال إلى ثلاث مجموعات (أ)، (ب)، (ج).
- تجلس كل مجموعة فى أحد أركان الفصل.

تنفيذها:

- تتأدى المعلمة أطفال المجموعة (أ).
- تكلف كل واحد منهم بنقل رسالة على أحد أطفال المجموعة (ب)، أو رسالتين، إحداهما لطفل م المجموعة (ب)، والأخرى لطفل من المجموعة (ج)، بشرط أن يكون التكليف سرا بين المعلمة، وكل طفل على حدة؛ كأن تقول لأحد الأطفال: أذهب إلى محمد فى المجموعة (ب)، وأطلب منه أحد أقلام التلوين، ثم أعطه لأحمد فى المجموعة (ج).
- بعد أن تنتهى المعلمة من تكليف كل طفل من مجموعة السعادة (المجموعة أ) بماس وف ينقله إلى غيره من أطفال المجموعتين (ب)، (ج) تطلب من أحد الأطفال أن ينطلق ليلبلغ ما كلف به من رسائل، ثم من الذى يليه، وهكذا حتى تنتهى من مجموعة السعاة (أ).
- الطفل الذى يخفق ف تبليغ الرسالة يخرج من فريق السعاة، وينتحرى جانباً، والطفل الذى يبلغ الرسالة ينتحرى جانباً آخر.
- يقوم أطفال المجموعة (ب) بأدوار السعاة، ثم أطفال المجموعة (ج) وينضم الأطفال الفائزون من كل مجموعة إلى الفائزين من المجموعة (أ).
- تعيد المعلمة تكليف السعاة الفائزين برسائل أخرى أطول وأكثر تعقيداً كأن تقول لأحدهم: أسأل " ولاء " ماذا أفطرت اليوم، ثم بلغ " ريم " بما قالت " ولاء ".
- وهكذا تستمر المعلمة مع الأطفال، وفى كل مرة تزيد من طول الرسالة وتعقيدها.
- الفل، أو الأطفال الفائزون هم الذين يسترون فى دور السعاة مع المعلمة حتى النهاية.

من الجدول السابق يتضح أن هناك مهارات لها دلالة عند مستوى (٠,٠٥) وأن هناك مهارات ليس لها دلالة عند هذا المستوى، ويعد استبعاد المهارات التي ليس لها دلالة أمكن التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة المهارات فى الصفوف الثلاثة على النحو التالى:

المهارات المتضمنة فى فنون اللغة للصف الرابع:

أولاً: مهارات الاستماع والقراءة:

- ١- يتعرف على الفكرة الرئيسية.
 - ٢- يفهم المترادف والتقابل من الألفاظ.
 - ٣- يفهم الجملة الطويلة عند الاستماع.
 - ٤- يحدد موضوع الحديث .
 - ٥- يرتب الأفكار المسموعة.
 - ٦- يميز بين الأصوات اللغوية.
 - ٧- يتبع التعليمات الشفوية.
 - ٨- يعرف مفردات وتراكيب جديدة.
 - ٩- يربط بين الكلمات ومعانيها.
 - ١٠- يشعر بالإيقاع والموسيقى فى الشعر والنثر.
 - ١١- يصنف الكلمات على أساس معين.
 - ١٢- يتبع التعليمات المكتوبة.
 - ١٣- يجيب عن أسئلة تتعلق بالمسموع والمقرؤ.
 - ١٤- يعطى معنى الجملة المسموعة أو المقرؤة.
 - ١٥- يستخدم كلمات مما يقرأ ويسمع فى تعبيره حديثاً وكتابة.
- ثانياً: مهارات التحدث والكتابة:**
- ١٦- يحدد الفكرة التى يريد أن يعبر عنها حديثاً وكتابة.

- ١٧- يدرك العلاقات بين الألفاظ.
 - ١٨- يرتب الألفاظ بشكل يعبر عن المعنى.
 - ١٩- يربط بين الألفاظ والمعاني، ليكون جملة.
 - ٢٠- يتحدث ويكتب فى جمل تامة.
 - ٢١- يتوقف بعد نهاية جملة مفيدة.
 - ٢٢- يفرق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
 - ٢٣- يكتب الحروف الزائدة.
 - ٢٤- يفرق بين اللام الشمسية والقمرية.
 - ٢٥- يربط بين شكل الحرف، وموضعه فى الكلمة.
 - ٢٦- يميز بين النون والتتوين.
 - ٢٧- يميز بين صوت الحرف و رسمه.
 - ٢٨- يميز ما يلفظ ولا يكتب.
 - ٢٩- يربط بين الجملة والمعنى الذى وضعت له.
 - ٣٠- يرتب الجمل فى تسلسل مناسب.
- المهارات المتضمنة فى فنون اللغة للصف الخامس:**
- أولاً: مهارات الاستماع والقراءة**
- يستتر تدريب التلاميذ على المهارات المقدمة فى الصف الرابع، والمهارات التالية:
- ١- يتذكر تسلسل التفاصيل.
 - ٢- يحدد أهداف الحديث.
 - ٣- يميز بين الخطأ والأصوات فيما يقرأ أو يسمع.
 - ٤- ينفعل بموضوع الحديث أو القراءة.
 - ٥- يعرف القابلات والمترادفات من المعانى.

- ٦- يشارك المتكلم أو الكاتب وجدانيا.
- ٧- يدرك وظائف علامات الترقيم فى القراءة.
- ٨- ينظم قوائم الكلمات.
- ٩- يتعرف على العلاقات بين الجمل.
- ١٠- يختار المعنى المناسب للسياق.
- ١١- يحدد ما تعود عليه الضمائر.
- ١٢- يحدد الهدف العام لما يقرأ.

ثانياً: مهارات التحدث والكتابة:

يستمر تدريب التلاميذ على المهارات المقدمة للصف الرابع والمهارات التالية:

- ١٣- ينسق عناصر الفكرة التى يريد التعبير عنها.
- ١٤- يستخدم أدوات الربط استخداماً صحيحاً.
- ١٥- يربط بين الجمل فى الفقرة.
- ١٦- يربط بين الجمل والأفكار.
- ١٧- يدرك العلاقة بين الفقرة والفكرة التى يعبر عنها.
- ١٨- يبرز الفكرة الرئيسية لموضوع التحدث أو الكتابة.
- ١٩- يحدد الأفكار العامة لموضوع التحدث أو الكتابة.
- ٢٠- يتجنب تكرار الكلمات والجمل فى الفقرة.
- ٢١- يضع الوقفة فى نهاية الجمل التامة.
- ٢٢- يضع نقطتين (:) بين القول والمقول.
- ٢٣- يضع علامة استفهام فى نهاية جملة السؤال.
- ٢٤- يضع الفصلة بين الجمل التى يكون كلاماً تام الفائدة.
- ٢٥- يضع الفصلة بين التعبيرات التى تشبه الجمل.
- ٢٦- يضع الفصلة بعد لفظة المنادى.

المهارات المتضمنة في فنون اللغة للصف السادس:

أولاً: مهارات الاستماع والقراءة:

يستمر تدريب التلاميذ على المهارات المقدمة في الصفين السابقين

والمهارات التالية:

- ١- يحدد الهدف العام لما يسمع.
- ٢- يربط بين الوحدات الفكرية فيما يسمع أو يقرأ.
- ٣- يتوقع ما يمكن أن يقال.
- ٤- يستنتج ما وراء تعبيرات المتحدث ونبرات صوته.
- ٥- يستخلص الأفكار التي يريد الاحتفاظ بها.
- ٦- يربط الأفكار بخبرته السابقة.
- ٧- يتعرف وجهة نظر المتحدث أو الكاتب.
- ٨- يناقش آراء المتحدث أو الكاتب.
- ٩- يتعرف أحاسيس المتكلم أو الكاتب وشعوره.
- ١٠- يدرك وظائف علامات الترقيم في القراءة.
- ١١- يتوقع تتابع المقروء.
- ١٢- يستنبط المعلومات الجوهرية فيما يقدم إليه.
- ١٣- يتوقع النتائج فيما يقرأ.
- ١٤- يدرك العلاقات بين أجزاء المادة المقروءة.
- ١٥- يقارن بين ما يقرأ من نصوص.
- ١٦- يحدد العواطف التي يعبر عنها الكاتب والمتكلم.

ثانياً: مهارات التحدث والكتابة:

يستمر تدريب التلاميذ على المهارات المتقدمة في الصفين السابقين

والمهارات التالية:

- ١٧- يكتب ويتحدث في صميم الموضوع.
- ١٨- يحدد الهدف من حديثه وكتابته.
- ١٩- يحدد الأفكار الرئيسية لموضوع حديثه أو كتابته.
- ٢٠- يحدد الأفكار الفرعية للموضوع.
- ٢١- يربط بين الأفكار الرئيسية والفرعية.
- ٢٢- يعرض الأفكار في تسلسل.
- ٢٣- ينتقل من فكرة إلى أخرى في سلسلة.
- ٢٤- يمهد للنهاية في حديثه وكتابته.
- ٢٥- يربط بين الفقرات.
- ٢٦- يسجل الاقتباسات في كتابته.
- ٢٧- يضع نقطتين (:) بين الشئ وأقسامه، وأنواعه.
- ٢٨- يضع نقطتين (:) بين ما يشبه القول وما يليه.
- ٢٩- يضع نقطتين (:) قبل الأمثلة التي توضح فكرة.
- ٣٠- يضع (،) فصلة بين أنواع الشئ وأقسامه.
- ٣١- يضع فصلة منقوطة (؛) بين جملة السبب والنتيجة.
- ٣٢- يضع الوصلة (-) بين ركني الجملة إذا طال الركن الأول.
- ٣٣- يضع الوصلة (-) بين العدد والمعدود.
- ٣٤- يضع علامة التأثر (!) في نهاية جملة التعجب، والدعاء، والتهديد، والإنكار، والفرح، والحزن.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١- سوزانا ميلر: سيكولوجية اللعب (ترجمة دكتور: حسن عيسى) سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٢٠، الكويت، ١٩٨٧.
- ٢- ناصف مصطفى عبد العزيز: الألعاب اللغوية فى تعليم اللغات الأجنبية، الطبعة الأولى، الرياض: دار المريخ للنشر، ١٩٨٣.
- ٣- على عبد العظيم سلام: الطفل وتعلم اللغة، جامعة الإسكندرية، جهاز الكتاب الجامعى للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣.
- ٤- عادل أحمد عجز (١٩٨٨): تطوير طريقة تعليم القراءة فى الصف الأول الابتدائى، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بشبين جامعة المنوفية.
- ٥- فتحى يونس، محمود الناقة، وعلى مذكور (١٩٨١): أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.
- ٦- محمود رشدى خاطر وآخرون (١٩٨٩): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة.
- ٧- هند بنت عبد الله الهاشمى (١٩٩٩): المفردات اللغوية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى وتقويم مفردات كتاب القراءة فى ضوءها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة السلطان قابوس.
- ٨- إبراهيم أنيس: الأصوات العربية، ط٤، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦١.
- ٩- أحمد المهدى عبد الحليم: دليل المعلم إلى سلسلة الكتب الأساسية لتعليم القراءة والكتابة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧١.

- ١٠- _____: الخطط المقترحة لتدريس دروس كتب سلسلة (مع الناس في القرية) الأردن، مطابع وزارة الأوقاف والشئون الاجتماعية، ١٩٧١.
- ١١- أنور محمد الشرقاوى: العمليات المعرفية وتناول المعلومات القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٤.
- ١٢- جرای، ولیم س: تعلیم القراءة والكتابة، ترجمة محمود رشدى خاطر وآخرون، القاهرة، ١٩٨١.
- ١٣- جورج مین، غازدا ریموندج کورسیتی: نظریات التعلم دراسة مقارنة ج١، ترجمة على حسین حجاج وعطية هنا، الكويت سلسلة عالم المعرفة، ١٩٨٣.
- ١٤- حلمی خليل: العربية والغموض، دراسة لغوية فى دلالة المبنى على المعنى، ط١، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٨.
- ١٥- روبرت جلاذر: علم النفس اللغوى — ترجمة جمعة سيد يوسف القاهرة، مجلة العلم المعرفى، العدد ١١٥، ١٩٨٨.
- ١٦- سهیل نزال: أثر مشكلات الإدراك البصرى على التأخر القرائى لدى أطفال المرحلة الابتدائية الدنيا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، ١٩٨٠، قى يوسف مناصرة "تقويم مناهج تعلیم القراءة والكتابة فى المرحلة الابتدائية الدنيا.
- ١٧- سيد محمد غنیم: اللغة والفكر عند الطفل، عالم الفكر، الكويت، المجلد الثانى، العدد الأول، يونيو، ١٩٧١.
- ١٨- شوبینى ل. راو: العلم المعرفى وعلم اللغة النفسى " ترجمة جمعة سيد يوسف العلم المعرفى ،اليونسكو، العدد ١١٥، فبراير ١٩٨٨.

- ١٩- عبد السلام المسدي: اللسانيات من خلال النصوص، تونس، دار
التونسية للنشر، ١٩٨٦.
- ٢٠- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، المملكة العربية
السعودية، إدارة الثقافة والنشر، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
١٩٩٠.
- ٢١- فادية علوان: العمليات المعرفية ونظرية معالجة المعلومات، كجلة علم
النفس العدد الحادي عشر، ١٩٨٩.
- ٢٢- محمد رفقي عيسى: " استراتيجيات فهم التركيب اللغوي عند الأطفال وعلاقتها
بالقدرات العقلية " الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، عدد خاص ١٩٨٨.
- ٢٣- محمد زياد حمدان: تطوير المنهج مع استراتيجيات تدريسه ومواده
التربوية المساعدة، الأردن، دار التربية الحديثة، ١٩٨٥.
- ٢٤- محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية
الجزء الثاني، ط٢، الكويت، دار القلم، ١٩٧٦.
- ٢٥- محمد عماد الدين إسماعيل: الأطفال مرآة المجتمع، الكويت، بسلسلة عالم
المعرفة، العدد ٩٩، ١٩٨٦.
- ٢٦- محمد مصطفى زيدان: دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام،
ط٢، جدة المملكة العربية السعودية ن دار الشروق ١٩٨٣.
- ٢٧- محمود فتحي عكاشة: المدخل إلى علم النفس، الإسكندرية، ١٩٩١.
- ٢٨- نايف خرما، على حجاج: اللغات الأجنبية تعلّمها وتعملها، الكويت، سلسلة
عالم المعرفة ١٩٨٨.
- ٢٩- يوسف عثمان مناصرة: تقويم مناهج تعليم القراءة والكتابة في المرحلة
الابتدائية الدنيا في الأردن، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين
شمس، ١٩٨٧.

٣٠- على عبد العظيم سلام: منهج مقترح للغة العربية فى الصفوف الثلاث
الخيرة من الحلقة الأولى للتعليم الأساسى فى ضوء فنون اللغة، رسالة
ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة الإسكندرية، ١٩٨٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 1- Tolstykh , Alexander: Man and His stages of Life Moscow: progress publishers , 1987.
- 2- Abd El-Halim , A. El – Mahdi (1973): " A pilot Ex[eriment on the Initial Code Emphasis Versus the Initial Meaning Emphasis Wirthin the Frame Work of Functional Literacy , " UNSCO , Khartoum.
- 3- Athey , IREN (1983): " Language Development Factors Related to Reading Development ' Journalof Educational Research , Narch . April Vol 76 (No. 4) .
- 4- Blazer , Bonita (1984): " The Development of Writing in Kindergarten " in Dissertation Abstract , Vol 45 (5-A) November.
- 5- Calfee , G. Robert & Drum , A. Priscilla (1978): " Learning to Read , Theory , Research and practice " in Curriculum Inquiry , Volum 8 (No. 3) New York.
- 6- Carrol , John B (1978): " psycholinguistics and Study and Teaching of Reading " in Connor , Susanna pflaurm , publishing Corporation.
- 7- Chall , Jeanne S (1983): Stages of Reading Development New York , NcGrow – Hill Book Company.
- 8- Dallmann , Martha & Rouch , Rogerl. et al (1982): The Teaching of Reading New York , Holt Rinehart and Winston.
- 9- Dunkin , Dolores (1983): Teaching them to Read , poston Allyn and-pacon , inc.

- 10- Fries , Charles C. (1963): Linguistics and Reading , New York , Holt , Rinehart and Winston.
- 11- Carcia , Georia. Ernst & p. David , pearson (1991): " Modifying Reading Instruction to Maximize its Effectiveness for all Students , in " Micheal S. Knapp , Patrick M. Shields: better Schooling for that Children of poverty , New York: McCutchan publishing Corpora ting , May.
- 12- Harris , Shirly Gregory (1985): The Ues of Manipulatives in the Development of pre-Readiness Skills in Disadvantaged kindergarten Children " in Dissertation Abstract , Vol 45. (No. 12) June.
- 13- Heliman Arthur W. (1977): principles and practices of teaching Reading Columbus Ohia , Charles E. Merrill publishing Company.
- 14- Hittleman , Daniel (1978): Developmental Reading: A Psycholinguistic perspective , Chicago , Rand McNally.
- 15- Kolers, paul , A (1973): " Three stages of Reading In Smith Frank: psycholinguistics and Reading New York Holt Rinhart and Winston , Inc.
- 16- Miller , C. Micheal (1984): " factors Related to Book Sharing Behaviours of parents and Young Children " In D. A. I , Vol 44 (H-A) May.
- 17- Rubin , Dorothy (1982): Diagnosis and correction in Reading Instruction , New York , Holt. Rinhart and Winston , New York Holt Rinehart and Winston. ,
- 18- Smith , Frank (1971): Understanding Readning: A psycholinguistics Analysis of Reading and Learning to Read , New York , Holt Rinhart and Winstone.
- 19- (1973): Psychlinguisticsand Reading , New York , Holt Rinehart and Winston , Inc.
- 20- (1982): Reading , London , Cambridge University press.

- 21- Sonnenschein , S & Whitehurst , G. L (1984): Development Referential Communication A Hierachy of Skills " in Child Development (55).
- 22- Strenberg R. J (1982): Conceptions of Intelligence " In Handbook of Human Intelligence Cambridge University press.
- 23- Thomss Ellen & Robibson Alan (1982): Improving Reading in Every Class , New Yorl , Allyn and Bacon , Inc.
- 24- Tinker , Miles A & McCullaugh , Constance M (1975): Teaching Elementary Reading 4th edEnglewood Cliffs , prentice –Hall.
- 25- Tuton , John Frederick (1983): " First Steps in Learning to Read: An Inquiry into the Relationships Between phonetic a Warenessand Reading Acquisition , ph.D. Bryn Mawr College , in D. A. I , Vol 43 , No 9 , March.
- 26- Weiner , Bernard & Runquist , Willard et al (1977): Discovering psychology , Science Research Associates , U. S. A Inc.
- 27- Wilson , M – Robert & Hall , Maryann (1972) :Reading and the Elementary School child m New York , Van Nostrand Reinhold.
- 28- Ziller , Robert C. (1964): The Social Psychology of Reading In the Reading Teacher Vol 17 , May.
- 29- Anderson , keneth (2000): The Reading Wars: Understanding the Debate Over how best to Teach Children to Read. Internet: <http://www.mrrf.org/article .Anderson>.
- 30- Baumann , James F (1991): Teaching Comprehension Strategies In (Hays , Bernard L 1991): Effective Strategies for Teaching Reading edAllyn and Bacon , Inc.
- 31- Bingham , Wesche Margorie & T. Sima paripakht (2000): Reading based Exercises in Second Language Vocabulary Learning: An Introspective Study. The Modern Language Journal , Vol 84. No 2.

- 42- Russell , David H (1969): personal Values in Reading the Reading Teacher Journal , Vol 15.
- 43- Shankweiler , K , et al (1995): Cognitive profiles of Reading – disabled Children: Comparison of Language Skills in Phonology , morphology , and Syntax. Psychological Science Journal , Vol 6 , No 3 , 149-156.
- 44- Lamb , pose: Guiding children's Language Learning New York wim. C. Brown Company publishers, 1971
- 45- Groff Patrick (2000): A Return to Scientific Reading Instruction – Internet: <http://www.nrff.org/essay-return-to-sci0rds0instr.htm>.
- 46- GU. Yongqi & Johnson , Robert (1996): Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes Language Learning vol 46 , No 4 , 644-679.
- 47- Harris Theodore L & Hodges , Richard E (1995): The Literacy Dictionary. The International Reading Association.
- 48- NRP(2000): Report National Reading panel: Teaching Children to Read. Internet: <http://www.nichd.nih.gov/publictions/nrp/findings/htm>.
- 49- Olson Mary W & Susan p. Homan (1993): Teacher to teacher: Strategies for the Elementary Classroom , ed , International Reading Association , Inc .
- 50- Pittelman , Susan D & Helimlich , Joan E (1991): Teaching Vocabulary In (Hays , Bernard L: Effective Strategies for Teaching Reading ed , Allyn and Bacon. Inc).
- 51- Ria , Busink (1997): Reading and phonological Awareness: What we have learned and jow we can use it. Reading Research and Instruction. Vol 36 , No 199-215.