جامعـــة الجزائر-2-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

أثر برنامج تدريبي مقترح لزيادة السرعة والاستيعاب القرائي وتنمية الاتجاه نحو القراءة عند تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

- دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بولاية المسيلة–

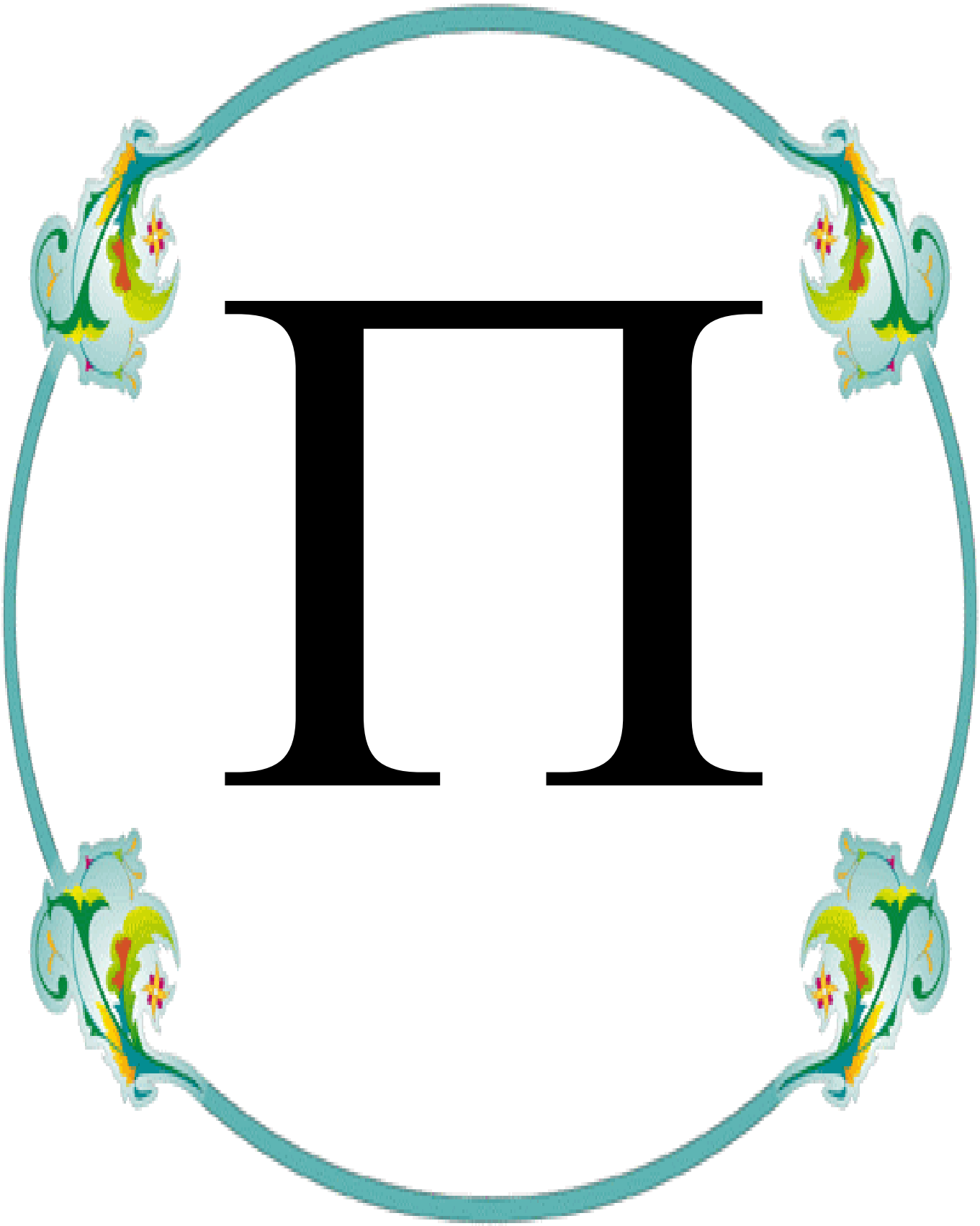
مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في:

علم النفس التربوي

إعـداد الطالب:
بن عويرة عبد المنعم

إشراف الأستاذ:
أ.د/ براهمي براهيم

السنة الجامعية:2010-2011



الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

أهدي ثمرة جهدي هذه إلى من قال فيهما تعالى " وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه و بالوالدين إحسانا "

إلى من احتضنت أدمعي ورسمت بعطفها تقاسيم ابتسامتي .

إلى من أوصى بها خيرا خير خلق الله محمد صلى الله عليه وسلم **أمي** الغالية حفظها الله وأطال في عمرها

إلى من ضحى من أجلي لكي أبقى متسلقا ركيزة العلم .**أبي** العزيز الغالي حفظه الله وأطال في عمره .

إلى زهرة الفؤاد والبلسم الشافي إلى التي سهرت الليالي ترقب هذا العمل طيلة سنوات دراستي الجامعية ، إلى الصبورة المثابرة : إليك زوجتي الغالية أسأل الله لك التوفيق والثبات.

إلى قرة عيني وفلذة كبدي أبنائي الأعزاء : هيثم ، وتميم، ومقيم

أهديها إلى إخوتي وأصهاري: كل باسمه

إلى كل الأهل و الأقارب

إلى كل من علمني حرفا

وكذا إلى كل الزملاء من أسرة التربية أخص بالذكر إدارة ومعلمي وتلاميذ المدارس الثلاثة مجمع المويلحة – حجاب لهول – بلطرش الطاهر

إلى كل من لم يذكرهم قلمي وخانتني ذاكرتي في ذكرهم

إلى كل غيور على وطننا الحبيب " **الجزائر**"

أزف لهم هذا العمل المتواضع .

الباحث

شكر وتقدير

قال تعالى :{ وقال رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي }[النمل/18]
الحمد لله والشكر لله عز وجل أن وفقنا وأعاننا على إنجاز هذا البحث.
ولكي لا نبخس الناس أشياءهم ...نتقدم بالشكر الجزيل
إلى الأستاذ الفاضل الأستاذ الدكتور : **"براهمي براهيم"**
الذي كان جوادا علينا بمعلوماته القيمة ونصائحه و توجيهاته الهامة من أجل إخراج هذه الثمرة إلى حيز الوجود.
فلك أيها الأستاذ الفاضل فائق الشكر والامتنان
كما نتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ الفاضل: **ختاش محمد** الذي مدنا بعونه في برنامج spss
والشكر موصول إلى كل معلمينا وأساتذتنا وكل من علمنا حرفا فساهم به في إنجاز هذا البحث
ونخص بالذكر كل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة الجزائر2 .
وأخيرا نتقدم بالشكر والتقدير إلى كافة أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بالموافقة على المشاركة في المناقشة
وإبداء الملاحظات العلمية التي ستغني البحث.

الباحث

ملخص البحث بالعربية :

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من نجاعة البرنامج التدريبي المصمم والمقترح لتسريع القراءة وزيادة الاستيعاب القرائي وتنمية الاتجاه الايجابي نحو القراءة عند تلاميذ المرحلة النهائية من المدرسة الابتدائية وذلك من خلال مقارنة نتائجه (البرنامج التدريبي) مع نتائج التعليم العادي الممنوح للتلاميذ وفق منهاج القراءة الرسمي.

وقد وضعنا في بداية الدراسة السؤال الرئيسي التالي :

هل البرنامج التدريبي المصمم قادر على تسريع القراءة وزيادة الاستيعاب القرائي وتنمي الاتجاه الايجابي نحو القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي؟ ، وللإجابة على هذا السؤال صغنا الفرضيات التالية :

- البرنامج التدريبي المصمم يزيد من سرعة القراءة لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الابتدائي.
- البرنامج التدريبي المصمم يزيد من مهارة الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الابتدائي.
- البرنامج المصمم ينمي الاتجاه الايجابي نحو القراءة عند أفراد العينة.
- هناك علاقة ارتباطيه بين زيادة سرعة القراءة ، وتنمية الاستيعاب القرائي.
- ليس هناك أثر لنوع المنطقة (حضرية ، شبه حضرية ، ريفية) على فاعلية البرنامج.

وقد استخدمنا المنهج التجريبي باستخدام المجموعتين التجريبية والضابطة وكان قوامها (108) فردا موزعة على ثلاث مدارس من مناطق مختلفة، مع ضبط المتغيرات من حيث التحصيل الدراسي العام ، والتحصيل في القراءة ، ومستوى الذكاء ، والجنس والسن وكذا بعض المتغيرات الدخيلة كل هذا من أجل ضمان تكافؤ المجموعتين قبل التجريب.

ولقد تم استخدام المعالجات الإحصائية كاختبار (ت) ، والمتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، باستخدام البرنامج الاحصائي spss نسخة 17 ، ثم تحليل النتائج ثم تفسيرها .

وبهذه الدراسة التجريبية تم التوصل إلى أن للبرنامج التدريبي المصمم فعالية في زيادة سرعة القراءة والاستيعاب القرائي ، وتنمية الاتجاه الايجابي نحو القراءة عند تلاميذ المرحلة النهائية من المدرسة الابتدائية.

وفي الأخير خلصت الدراسة إلى جملة من الاقتراحات أهمها :

* تبني برامج تدريبية لزيادة سرعة القراءة والاستيعاب القرائي عند المتعلمين .

* تنظيم دورات تكوينية ميدانية لفائدة معلمي المدارس الابتدائية يشرف على تأطيرها أخصائيين تربويين ويتم فيها تدريبهم على برامج التسريع القرائي وحسن استخدامها .

* إجراء المزيد من الدراسات البحثية حول موضوع زيادة السرعة والاستيعاب القرائي والاتجاه نحو القراءة وما يمكن أن يسهم به في ميدان التربية والتعليم .

* نقترح إدراج برنامج التسريع القرائي في مجال العمل التربوي على شكل دورات تكوينية لفائدة المتعلمين .

* توفير مكتبات الأطفال في البيت والمدرسة ، وتوفير كل الوسائل لإنجاح عملية القراءة .

* نقترح إعادة تطبيق هذه التجربة في العديد من المدارس لمعرفة الجدوى العلمية من استمرارها .

Résumé:
Cette étude vise à vérifier l'efficacité du programme de formation conçu et proposé pour accélérer la compréhension de la lecture ‹ de la favoriser et de développer la tendance positive envers la lecture chez les élèves de la phase finale de l'école primaire et cela par la comparaison de ses résultats (celle du programme de formation) avec les résultats de l'enseignement régulier donné aux élèves en conformité avec le programme officiel de la lecture.
Nous avons posé la question principale suivante au début de notre étude :
Est-ce le concepteur du programme de formation est en mesure d'accélérer la compréhension de la lecture et d'accroître et de développer la tendance positive envers la lecture chez les élèves de la cinquième année de l'enseignement primaire? pour répondre à cette question‹ nous avons formulé les hypothèses suivantes:
- Le programme de formation augmente la vitesse de la lecture chez les élèves de la dernière étape de l'enseignement primaire.
- le Programme de formation conçu améliore les compétences de compréhension de la lecture chez les élèves de la dernière étape de l'enseignement primaire.
-le Programme vise à développer la tendance dans le sens positif chez les membres de l'échantillon.
- Il existe une corrélation entre l'augmentation de la vitesse de la lecture ‹ et le développement de la compréhension de la lecture.
- Il n'ya aucune influence du type de zone (urbaine‹ semi-urbaine‹ rurale) sur l'efficacité du programme.
Nous avons utilisé la méthode expérimentale en utilisant des groupes expérimentaux et des groupes de contrôle qui se composaient de (108) personnes dans les trois écoles de différentes régions‹ avec des variables de contrôle en termes de réussite scolaire en général et surtout la réussite en lecture‹ et le taux d'intelligence‹ le sexe et l'âge‹ ainsi que quelques-variables intruses tout cela afin d'assurer l'égalité des deux groupes avant l'expérimentation.
On a utilisé comme test de traitements statistiques (T)‹ et la moyenne arithmétique‹ l'écart-type‹ en utilisant le programme statistique SPSS version 17‹ puis on a analysé les résultats et ensuite on les a interprété.
Dans cette étude expérimentale ‹ On a constaté l'efficacité du programme de formation conçu pour augmenter la vitesse de lecture et de compréhension de lecture‹ et le développement de la tendance

positive à l'égard des élèves en lecture à la phase finale de l'école primaire.
En fin de cette étude on a proposé un certain nombre de suggestions‹ notamment:
* L'adoption des programmes de formation pour augmenter la vitesse de lecture et de compréhension de la lecture chez les apprenants.
* Organisation des sessions de cours de formation au profit des enseignants du primaire encadrés par des spécialistes et des éducateurs ou ils seront formé sur les programmes de formation pour accélérer la lecture et son utilisation.
* Réaliser plus d'études de recherche au sujet de la croissance de vitesse et de compréhension de la lecture et la tendance positive envers la lecture qui peuvent contribuer dans le domaine de l'éducation.
* Nous proposons l'inclusion du programme d'accélération de la lecture dans le domaine du milieu éducatif sous la forme de sessions de formation pour les apprenants.
* La disposition des bibliothèques pour les enfants à la maison et à l'école‹ et de fournir tous les moyens pour la réussite du processus de lecture.
* Nous proposons de réappliquer cette expérience dans d'autres écoles pour apprendre l'efficacité scientifique de sa continuation.

Abstract :

This study aims to test the effectiveness of the training program designed and proposed to accelerate the understanding of reading، foster and develop the positive trend towards reading among students in the final phase of the primary school and that by comparison of the results (of the training program) with the results of regular education given to students in accordance with the official program of reading.
We asked the following main question at the beginning of our study: Is the designer of the training program able to accelerate reading comprehension and increase and develop the positive trend towards reading among students in the fifth year of primary education? to answer this question، we formulated the following hypotheses:
- The training program increases the speed of reading among students in the final stage of primary education.
- Training Program designed to improve the skills of reading comprehension among students in the final stage of primary education.
-The program aims to develop the trend in the positive direction within the sample.
- There is a correlation between increased speed of reading and the development of reading comprehension.
- There is no influence of the type of area (urban، semi-urban، rural) on the effectiveness of the program.
We used the experimental methodology using experimental groups and control groups which consisted of (108) persons in three schools in different regions، with control variables in terms of academic achievement in general and especially reading success and the level of intelligence، sex and age، as well as some alien all variables to ensure the equality of the two groups before the experiment.
Was used as a test of statistical treatment (T)، and the arithmetic mean، standard deviation، using the statistical program SPSS version 17، then we analyzed the results before they were interpreted.
In this experimental study were found to be effective training program designed to increase reading speed and reading comprehension، and development of the positive trend towards reading among students in the final phase of the primary school.

At the end of this study was proposed a number of suggestions including:

* The adoption of training programs to increase reading speed and reading comprehension among learners.
* Organization of training sessions for the benefit of primary school teachers supervised by specialists and educators in order to be formed on or training programs to accelerate the reading and use.
* Conduct more research studies on the growth speed of reading comprehension and the positive trend towards reading that may help in the field of education.
* We propose the inclusion of the acceleration program of reading in the field of educational environment in the form of training sessions for learners.
* The provision of libraries for children at home and at school، and provide all facilities for the success of the reading process.
* We propose to re-apply this experience in other schools to learn the scientific efficiency of its continuation.

Nv

الموضوع	الصفحة
إهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص البحث بالعربية	ج
ملخص البحث بالفرنسية	هـ
ملخص البحث بالانجليزية	ز
الفهارس	ط
مقدمة	01
الباب الأول – الجانب النظري –	04
الفصل الأول : مدخل إلى الدراسة	05
1-الإشكالية.	06
2-فروض الدراسة	08
3-أسباب اختيار الموضوع.	09
4-أهمية الدراسة.	09
5-أهداف الدراسة	10
6-الدراسات السابقة	10
7- مصطلحات الدراسة	22
الفصل الثاني: عملية القراءة	26
تمهيد	27
1- مفهوم القراءة	28
2- أهمية القراءة	31
3- أهداف القراءة	32

4- تطور مفهوم القراءة	32
5- أنواع القراءة	33
6- الطرق القديمة والحديثة في تعليم القراءة	38
7- مراحل القراءة	43
خلاصة الفصل	50
الفصل الثالث: مهارات القراءة	51
تمهيد	52
1- تعريف المهارة	53
2- مفهوم المهارة اللغوية	53
3- مهارات القراءة وطرق تنميتها	54
4- سرعة القراءة.	57
5- الاستيعاب القرائي.	65
6- استراتيجيات تحسين القراءة	71
7-الاتجاه نحو القراءة	72
8- المعلم ومهارات القراءة	72
9- مهارات القراءة في المدرسة الابتدائية	73
10-كيف تكون القراءة جيدة وفعالة	78
خلاصة الفصل	79
الفصل الرابع: ماهية الاتجاه	80
تمهيد	81
1- نبذة حول تطور دراسة الاتجاهات	82
2- مفهوم الاتجاه	83
3- مكونات الاتجاه وخصائصه	86
4- أهمية الاتجاه.	87
5- مميزات الاتجاه.	88
6- طرق تكوين الاتجاهات.	89

7-أنواع الاتجاه ووظائفه.	91
8- ثبات الاتجاهات.	94
9-تغير الاتجاهات.	95
10- النظريات المفسرة للاتجاهات	97
11- أهمية قياس الاتجاهات	99
12- شروط وطرق قياس الاتجاهات.	99
13- علاقة الاتجاه بمفاهيم أخرى.	104
خلاصة الفصل	108
الفصل الخامس: التعليم الابتدائي	109
تمهيد	110
1-التعليم قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر	111
2- التعليم في عهد الاحتلال الفرنسي للجزائر	113
3- المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال	116
3-1- الفترة الممتدة من 1970 الى1980	118
3-2- الفترة الممتدة من 1981 الى2003	120
4- الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية	123
4-1- دوافع الإصلاح التربوي في الجزائر	124
4-2- منطلقات ومبادئ الإصلاح	125
4-3-محاور الإصلاح الكبرى	126
4-4- مستجدات الإصلاح على المستوى البيداغوجي	129
5- التعليم الابتدائي	129
5-1- تعريف التعليم الابتدائي	129
5-2-أهداف التربية في المدرسة الابتدائية	130
5-3-وظائف التعليم في المرحلة الابتدائية	135
6-عناصر الجماعة التربوية في التعليم الابتدائي	140
6-1-التلميذ	140

6-2- المعلم	142
6-3-المدير	143
6-4-المشرف التربوي(المفتش)	145
7- مجالات التعلم لمرحلة التعليم الابتدائي	145
8- المواد المقررة لمرحلة التعليم الابتدائي	145
9-التوقيت المخصص للنشاطات التعليمية في سنوات التعليم الابتدائي	146
خلاصة الفصل	147
الفصل السادس: ماهية التدريب	148
تمهيد	149
1 - تعريف التدريب	149
2- بعض المفاهيم المتعلقة بالتدريب	150
2-1-التدريب والتعليم	150
2-2- التدريب والتربية	150
2-3-التدريب والتكوين	151
3-أهمية التدريب وأهدافه	151
3-1- أهداف التدريب	151
3-2- أهمية التدريب	153
4- أسس ومبادئ التدريب .	154
5- أساليب التدريب	156
6- مراحل تخطيط البرنامج التدريبي .	158
6-1- تحديد أهداف البرنامج التدريبي	158
6-2-التوقيت الزمني للبرنامج التدريبي	159
6-3- ميزانية البرنامج التدريبي	159
7- موقع البرنامج التدريبي.	160
8- المراحل الأخيرة للتخطيط.	162
8-1- اختيار المدربين	162

8-2- إدارة البرنامج التدريبي	163
8-3- محتويات البرنامج التدريبي	163
9- شروط ومسؤولية التدريب .	164
9-1- شروط التدريب الفعال.	164
9-2- مسؤولية التدريب.	165
10-تقويم التدريب	166
خلاصة الفصل	168
الجانب الميداني	169
الفصل السابع: الإجراءات الميدانية للبحث	170
تمهيد.	171
1- المنهج المستخدم	172
2-الدراسة الاستطلاعية	174
3- متغيرات البحث	170
4- الضبط الإجرائي للمتغيرات	170
5- خطوات التصميم وتنفيذ التجريب	182
6- حدود البحث	185
7- تحديد عينة البحث	186
8-أدوات البحث	187
9- الدراسة الإحصائية	199
خلاصة الفصل	203
الفصل الثامن: عرض وتحليل النتائج وتفسيرها	204
تمهيد	205
1- عرض نتائج البحث	206
2- مناقشة النتائج وتفسيرها	225
3- الاستنتاج العام	228
اقتراحات البحث	229

خاتمة	230
الصعوبات المعترضة	231
آفاق بحثية	231
قائمة المراجع	233
الملاحق	227

فهرس الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	عدد الأطفال المسجلين من الذين بلغو سن الدراسة حسب جنسيتهم في أواخر ق 19	116
02	توزيع التوقيت الزمني للمواد التعليمية في سنوات الابتدائي	146
03	الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث التحصيل.	177
04	الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث التحصيل في نشاط القراءة.	178
05	الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث مستوى الذكاء.	179
06	الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث السن.	180
07	تشكيل عينة البحث حسب الجنس.	181
08	يمثل توزيع أفراد العينة حسب المدارس	186
09	الفروق بين متوسطي أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (قياس قبلي ، وقياس بعدي)لسرعة القراءة .	206
10	الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية1 في القياس القبلي و البعدي لسرعة القراءة .مدرسة حجاب لهول	207
11	الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة 1في القياس القبلي و البعدي لسرعة القراءة .بمدرسة حجاب لهول	208
12	الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية2 في القياس القبلي و البعدي لسرعة القراءة .مدرسة مجمع المويلحة	208
13	الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة 2في القياس القبلي و البعدي لسرعة القراءة .بمدرسة مجمع المويلحة	209
14	الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية3 في القياس القبلي و البعدي لسرعة	209

	القراءة .مدرسة بلطرش الطاهر	
15	الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة 3في القياس القبلي و البعدي لسرعة القراءة .بمدرسة بلطرش الطاهر	210
16	الفروق بين متوسطي أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (قياس قبلي ، وقياس بعدي)للاستيعاب القرائي .	211
17	الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية1 في القياس القبلي و البعدي للاستيعاب القرائي.بمدرسة حجاب لهول	212
18	الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة 1في القياس القبلي و البعدي للاستيعاب القرائي.بمدرسة حجاب لهول	212
19	الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية2 في القياس القبلي و البعدي للاستيعاب القرائي.بمدرسة مجمع المويلحة	213
20	الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة 2في القياس القبلي و البعدي للاستيعاب القرائي.بمدرسة مجمع المويلحة	214
21	الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية3 في القياس القبلي و البعدي للاستيعاب القرائي.مدرسة بلطرش الطاهر	214
22	الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة 3في القياس القبلي و البعدي لسرعة القراءة .بمدرسة بلطرش الطاهر	215
23	الفروق بين متوسطي أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (قياس قبلي ، وقياس بعدي)الاتجاه نحو القراءة القرائي .	216
24	الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية1 في القياس القبلي و البعدي الاتجاه نحو القراءة.بمدرسة حجاب لهول	217
25	الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة 1في القياس القبلي و البعدي الاتجاه نحو القراءة.بمدرسة حجاب لهول	217
26	الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية2 في القياس القبلي و البعدي الاتجاه نحو القراءة.بمدرسة مجمع المويلحة	218
27	الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة 2في القياس القبلي و البعدي الاتجاه نحو القراءة.بمدرسة مجمع المويلحة	219

28	الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية3 في القياس القبلي و البعدي الاتجاه نحو القراءة.مدرسة بلطرش الطاهر	219
29	الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة 3في القياس القبلي و البعدي الاتجاه نحو القراءة.بمدرسة بلطرش الطاهر	220
30	يوضح معامل الارتباط لبيرسون بين سرعة القراءة والاستيعاب القرائي عند أفراد المجموعة التجريبية	221
31	جدول نتائج القياس البعدي لسرعة القراءة عند أفراد العينة	222
32	جدول تحليل أنوفا Anova لحساب تباين أفراد العينة حسب متغير سرعة القراءة	222
33	جدول نتائج القياس البعدي للاستيعاب القرائي عند أفراد العينة	223
34	جدول تحليل أنوفا Anova لحساب تباين أفراد العينة حسب متغير الاستيعاب القرائي	223
35	جدول نتائج القياس البعدي للاتجاه نحو القراءة عند أفراد العينة	224
36	جدول تحليل أنوفا Anova لحساب تباين أفراد العينة حسب متغير للاتجاه نحو القراءة	224

فهرس الأشكال والمخططات

الرقم	عنوان الشكل أو المخطط	الصفحة
01	مخطط يوضح مراحل تطور مفهوم القراءة	33
02	مخطط يبين أنواع الاتجاهات	93
03	طريقة ثرستون في قياس الاتجاه	103
04	طريقة ليكرت في قياس الاتجاهات	104
05	طريقة أوزجود في قياس الاتجاه	105
06	ميزانية برنامج تدريب	160
07	موقع البرنامج التدريبي	162
08	خطوات المنهج التجريبي	172
09	متغيرات البحث	176

10	التصميم التجريبي للدراسة	184
11	التخلص من عقد الكتاب	189
12	امتصاص الصفحة	190
13	النظر إلى الصفحة	191
14	الاعتدال على الطاولة	191
15	طرق الاستذكار	192
16	الطريقة اللولبية	192
17	طريقة البحث	192
18	مخطط يوضح الشروط المادية والمعنوية لبيئة التدريب	194

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	اختبار عين شمس للذكاء الابتدائي	244
02	الاختبار القبلي لقياس سرعة القراءة والاستيعاب القرائي	258
03	الاختبار البعدي لقياس سرعة القراءة والاستيعاب القرائي	262
04	مقياس الاتجاه نحو القراءة	266
05	نموذج من دروس المجموعة الضابطة	268
06	نتائج الحاسب الآلي SPSS	271

مدخل:

" **قرأ** " هذا الفعل الثلاثي البسيط في حروفه، المركب في مدلولاته وفوائده ومزاياه، ومن الفعل قرأ تشتق كلمة القراءة، التي أعطيت في جميع العلوم أهمية بالغة لما تحتويه من فوائد وأهداف في حياة الإنسان العلمية، والعملية فهي مفتاح كل العلوم وهي السبيل الموصل إلى مكانة قيمة في المجتمع، فلا يعقل أن نتصور حدوث أي تقدم علمي أو تكنولوجي في الحياة الاجتماعية عموما، دون قراءة فعن طريقها ينطلق الفرد في التعليم المستمر الذي أضحى ضرورة لمواكبة التطور العلمي والفني والتكيف الشخصي للمتغيرات السريعة والمستحدثات العصرية، ولتنمية شخصيته وتوسيع مدى رؤيته للأشياء كما يرى ذلك حسن شحاتة.(حسن شحاتة، 2002)

وتعد القراءة المدخل الرئيسي الذي يحقق به المتعلم أهدافه الأكاديمية، إذ تعتبر أهم وسيلة لنقل العلوم والمعارف وأن أي خلل في عملية القراءة يؤدي إلى حدوث خلل نقل المعار ف عن طريق هذه القناة إلى ذهن الإنسان.

ويعتبر علم النفس من أهم العلوم التي اهتمت بنشاط القراءة وطرق تعلمها حيث أعطى أفكارا وتوجيهات جديدة في هذا الميدان من حيث اكتسابها وتعلمها وحتى صعوباتها والاضطرابات المتعلقة بها، وكيفية تنمية مهاراتها، حيث من أهم أهدافه في هذا المجال البحث عن أسباب النجاح، أو الفشل فيها، كما حاول علم النفس البحث في طبيعة السياقات النفسية التي تمكن من التعرف على الكلمات وفهم السياقات النصية التي تسمح باكتساب القراءة والشروط التي تعيق نموها ولكن هل يمكن في عصر التحولات الكبرى الذي نعيشه والذي يصدر فيه يوميا مئات الكتب وملايين الصفحات عبر شبكة الإنترنيت أن نحسن القراءة فقط ؟

ومن هذا المنطلق صار لزاما على الدارسين والباحثين في هذا المجال التفكير الجدي في تسريع القراءة لمواكبة التطورات السالفة الذكر، دون الإخلال بالاستيعاب، ولقد جاءت إلى الوجود دراسات تثبت ذلك وكان لها السبق من أمثال توني بوزان الذي ألف في القراءة السريعة (توني بوزان، 2007)، وفيليس ميندل التي اهتمت بالقراءة الصحيحة في مجال الأعمال (فيليس ميندل، 2002)، وهل تكفينا معرفة الكلمات وقراءة النصوص في ظل أبحاث علماء النفس المعرفي الذين يطمحون إلى جعل الفرد يتوصل إلى استعمال أقصى قدراته، أو في ظل ما أصبح يعرف بتدريبات التنمية البشرية، التي تطمح إلى جعل الفرد يصل إلى استغلال طاقاته الخلاقة إلى أقصى حد ممكن أو

أن يقرأ نصا أو نصين، صفحة أو صفحتين من كتاب ثم يمل ؟من هذه التساؤلات، كما أصبحت فكرة القراءة السريعة وتنمية الاستيعاب تطرح نفسها بشدة في ظل ظهور البرامج الالكترونية عبر الإنترنيت لقياس السرعة القرائية وغيرها لذا جاءتنا فكرة البحث في هذا الموضوع والإطلاع على الدراسات المتاحة لنا والتي تبحث في تسريع القراءة وزيادة الاستيعاب مع تنمية الاتجاه الإيجابي للتلميذ نحو القراءة، وارتأينا أن نتطرق له من خلال دراسة تجريبية من خلال برنامج تدريبي مصمم لزيادة سرعة القراءة والاستيعاب القرائي وتنمية الاتجاه نحو القراءة، عند تلميذ المرحلة النهائية من المدرسة الابتدائية في البيئة المحلية.

وقد وردت خطة البحث وفقا لذلك في جانبين الأول نظري والثاني ميداني.

أولا– الجانب النظري : واشتمل هذا الجانب على ست فصول مقسمة كالآتي :

الفصل الأول : ويعتبر كفصل تمهيدي لهذه الدراسة، ويحتوي على الإطار العام للدراسة إذ يشتمل على إشكالية الدراسة، وأسباب ودوافع اختيار موضوعها، مرورا بأهميتها وأهدافها، ثم عرض بعض الدراسات التي حصلنا عليها ولها علاقة بموضوع دراستنا يليها تحديد الفروض التي ترمي الدراسة إلى التحقق منها، وبعدها تحديد المصطلحات الأساسية للدراسة.

الفصل الثاني : وقد عنوناه بعملية القراءة، و قد تطرقنا من خلاله إلى مفهوم القراءة من حيث تعريفها وأهميتها، وأهدافها، ثم تناولنا تطور مفهوم القراءة لنخلص إلى طرق تعليم القراءة القديمة منها والحديثة، معرجين على مراحل القراءة، ومتطلباتها من استعداد وقدرة، وعوامل تعلمها، وطرق تعليمها.

الفصل الثالث : وخصصناه لمهارات القراءة، وقد أشرنا في هذا الفصل إلى مفهوم المهارة اللغوية عموما، ثم خصصنا بالذكر المهارات القرائية، ومهارات القراءة للسنوات الخمس من المدرسة الابتدائية في الجزائر، لنحدد بعدها أنواع مهارات القراءة، ودور المعلم في تنمية مهارات القراءة مركزين على مهارتي السرعة في القراءة والاستيعاب القرائي.

الفصل الرابع : وقد عنوناه بماهية الاتجاه، وتناولنا فيه مفهوم الاتجاه وطبيعته معرجين على خصائصه، وأهميته ومميزاته وبعدها تناولنا أهم تطبيقات الاتجاهات، وطرق تكونها لنمر إلى أنواع الاتجاه ووظائفه دون نسيان عوامل ثبات وتغيير الاتجاه لنخلص إلى أهم طرق قياس الاتجاهات.

الفصل الخامس : وخصصناه للتعليم الابتدائي ابتداءا من التعليم قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر فالتعليم في عهد الاحتلال الفرنسي للجزائر، فالمنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال وقسمناه إلى فترات الفترة الممتدة من 1970 الى1980الفترة الممتدة من 1981 الى2003 ثم الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية ودوافع الإصلاح التربوي في الجزائر.

الفصل السادس : وخصصناه لماهية التدريب، وقد أشرنا في هذا الفصل إلى مفهوم التدريب عموما، والمفاهيم المتعلقة به، مع بيان أهميته، وأهدافه، وأسس بناء البرامج التدريبية، وتقويمها ومتابعتها، وبيان تكلفتها مع تحديد شروط ومسؤولية المدرب.

ثانيا– الجانب الميداني: واشتمل على فصلين:

الفصل السابع: وتناولنا فيه منهجية البحث، والإجراءات الميدانية المتبعة، مع شرح البرنامج القرائي المصمم لزيادة حركة القراءة والاستيعاب القرائي وتنمية الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة النهائية من المدرسة الابتدائية.

الفصل الثامن : وكان لعرض وتحليل النتائج، وتفسيرها واستنتاجات البحث التي توصلنا إليها على ضوء الفرضيات ومقترحاته.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

1- الإشكالية
2- فروض الدراسة
3- أسباب اختيار الموضوع
4- أهمية الدراسة
5- أهداف الدراسة
6- الدراسات السابقة
7- مصطلحات الدراسة

1- الإشكالية:

تعتبر القراءة أهم نشاط تعنى به المدرسة، وتسعى إلى تعليمه للناشئة، إن لم نقل أن الأسرة قبل المدرسة تحاول ذلك من خلال غرس بعض السلوكيات التي تدعوا الطفل إلى حمل الكتاب والتهجي كلعبة، والقراءة مرتكز أساسي لاستمرار الطفل في التعلم والتدرج في الصفوف من الدنيا إلى العليا.

وتنبع أهمية القراءة في حياتنا من أنه لاغنا عنها في كل أعمالنا ونشاطاتنا الدراسية والمهنية والحياتية، ويكفي للتدليل على ذلك أن القرآن الكريم بدأ بكلمة اقرأ، واستعداد التلميذ للقراءة يبدأ منذ المرحلة التعليمية الأولى ويكون مختلفا من تلميذ لأخر، وهذا حسب خبراتهم وقدراتهم المكتسبة وبالتالي تختلف مستوياتهم من حيث مهاراتهم اللغوية التي يمتلكها كل واحد منهم مما يؤدي بطبيعة الحال إلى اختلاف قدراتهم، على استخدام الكلمات وفهمها في معاني مختلفة فهما صحيحا.

وفي ظل الثورة المعلوماتية الحاصلة من خلال طبع الملايين من العناوين، والملايين أيضا من الموضوعات المتاحة عبر صفحات الويب في شبكة الإنترنيت، ومن خلال تزايد حاجتنا اليومية للقراءة من خلال كثرة الموضوعات التي تنال اهتمام الكثيرين منا، ونظرا لضيق الوقت بسبب الانشغال بأمور الحياة الأخرى نتوقع أن الكثيرين لم يشبعوا جوعهم من القراءة، وتبقى الكثير من المواضيع مجرد عناوين أثارت فضولهم ولم يستطيعوا أن يقرءوا ما بداخلها فيبقى الفضول يراودهم كلما تذكروا تلك العناوين التي أحبوها ولم يستطيعوا الاطلاع عليها بسبب ضيق الوقت أو بسبب التعب من طول الجلوس على الكتب أو أمام شاشة الحاسوب، فقد تتعب الأعين وتعيا الأجساد ولا ينطفئ لهيب الشوق لمعرفة المزيد والمزيد من المعلومات.ولكن هل يحدث هذا مع كل قارئ ؟ وهل من سبيل لتجاوز هذه الصعوبة؟

ومن خلال ما سبق حاول البعض دراسة هذه الصعوبة فتوجهت اهتمامات الخبراء والباحثين نحو دراسة إمكانية تسريع القراءة ومضاعفة السرعة القرائية دون الإخلال بالاستيعاب القرائي، وزيادة الميل للقراءة عند الناشئة والكبار على حد سواء، ومن ثم إنشاء استراتيجيات وتصميم برامج تدريبية لتسريع القراءة وزيادة الاستيعاب القرائي وتنمية الاتجاه الايجابي نحو القراءة دون نسيان الأسباب الكامنة وراء بطء القراءة، وقلة الاستيعاب.

ولعل من أهم الدارسين لهذا الموضوع والذين تمكنا من الحصول على أعمالهم في هذا المجال الأستاذين "أنس الرفاعي" و"محمد عدنان سالم". (أنس الرفاعي ومحمد عدنان سالم، 2006) من خلال دراسة قاما بها في هذا المجال تهدف إلى زيادة سرعة القراءة وتنمية الاستيعاب مع تركيزهم على فئة الطلبة.

مع الإشارة إلى العمل الذي قامت به فيليس ميندلPHYLLIS MINDELL (فيليس ميندل، 2002)، وكان بعنوان " Power Reading a Dynamic System for Mastering All your Business Reading" والذي ترجم إلى العربية من طرف مكتبة جرير بالمملكة العربية السعودية، وكانت هذه الدراسة تهدف إلى مواجهة تحديات القراءة في مجال العمل الذي تتزايد وتيرته كل سنة مع تحولات التكنولوجيا وتسارعها، وكان اهتمام الباحثة منصب على إدارة الأعمال وفئة الأطباء.

كل هذه الدراسات اعتمدت في بداياتها على فكرة القراءة السريعة النابعة من أعمال توني بوزان الذي يعتبر من أوائل الدارسين لهذا الموضوع.(توني بوزان، 2007).

ورغم الكم الهائل من الأبحاث، والعوامل التي مست مختلف المجالات، إلا أنه ولحد الآن لم يحصل اتفاق حول برنامج خاص لتنمية سرعة القراءة وتنمية الاستيعاب، عند فئة تلاميذ المدارس الابتدائية.من جهة وغياب البحث في هذا الموضوع في حدود إطلاعنا في البيئة المحلية، الشيء الذي يؤخذ به كمؤشر عن مدى تعقيد وصعوبة البحث في هذا الميدان.

وهذا ما يستدعي الوقوف على بعض الخصائص المساعدة على تسريع القراءة وزيادة الاستيعاب وتنمية الاتجاه نحو القراءة، وذلك عن طريق البحث في الطرق والبرامج التدريبية، والتي نتوخى أن تكون لها فعالية في الكشف عن إمكانية تسريع القراءة وزيادة الاستيعاب تنمية الاتجاه الايجابي نحو القراءة. ومن هذا المنطلق فقد حاولنا جاهدين تصميم برنامج تدريبي لزيادة سرعة القراءة والاستيعاب وتنمية الاتجاه الايجابي نحو القراءة ودراسة مدى فعاليته مع تلاميذ المرحلة النهائية للمدرسة الابتدائية– السنة الخامسة أنموذجا– في البيئة المحلية.

ولهذا فإشكالية هذه الدراسة تتمثل في **التساؤل الرئيسي التالي**:

- هل البرنامج التدريبي المصمم يؤدي إلى تسريع القراءة وزيادة الاستيعاب القرائي وتنمية الاتجاه الايجابي نحو القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي؟

ومن هنا يمكن صياغة **التساؤلات الفرعية التالية:**

- هل البرنامج التدريبي المصمم يزيد من سرعة القراءة بعد تطبيقه على تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي؟
- هل البرنامج التدريبي المصمم يزيد من مهارة الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي؟
- هل هناك علاقة ارتباطية بين زيادة سرعة القراءة، وتنمية الاستيعاب القرائي؟
- هل هناك تأثير لنوع المنطقة (حضرية – شبه حضرية – ريفية) على نتائج البرنامج المقترح؟

2- فروض الدراسة:

انطلاقا من التساؤلات المطروحة تأتي فروض دراستنا كالتالي:

- الفرضية العامة:

البرنامج التدريبي المصمم قادر على تسريع القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي مع زيادة الاستيعاب القرائي، وتنمية الاتجاه الايجابي نحو القراءة.

- الفرضيات الجزئية:

ويندرج تحت الفرضية العامة فرضيات جزئية هي:

1- البرنامج التدريبي المصمم يزيد من سرعة القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

2- البرنامج التدريبي المصمم يزيد من مهارة الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

3- البرنامج المصمم ينمي الاتجاه الايجابي نحو القراءة عند أفراد العينة.

4- هناك علاقة ارتباطية طردية بين زيادة سرعة القراءة، وتنمية الاستيعاب القرائي.

5-ليس هناك تأثير لطبيعة المنطقة على نتائج البرنامج التدريبي المقترح.

3-أسباب اختيار الموضوع: ترجع أسباب اختيار البحث إلى ما يلي:

1. كوننا لا نستطيع الاستغناء عن القراءة في حياتنا اليومية والدراسية والمهنية.

2. كثرة المواضيع التي تنال اهتمام الكثيرين منا، ونظرا لضيق الوقت لا نتمكن من الاطلاع عليها.
3. انتشار بطء القراءة في الصفوف الدراسية بصورة ملفتة للانتباه.
4. عزوف أغلب الأطفال عن ممارسة نشاط المطالعة من أجل زيادة المعارف، في ظل الرقمنة وانتشار الألعاب الالكترونية.
5. حداثة الموضوع على المستوى المحلي.
6. الوعي والشعور بواجب محاولة البحث عن أساليب وبرامج تخدم تلميذ المدرسة الجزائرية قدر المستطاع.

4-أهمية الدراسة:

يكتسب البحث أهمية من خلال ما يرمى إليه من أهداف نظرية وتطبيقية كما أنها تستمد أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله من جهة ومن نوع المشكلة التي تطرحها للتمحيص والتقصي من جهة أخرى، وفضلا عن ذلك فهو يكتسب أهمية من خلال:

1-أن هذا البحث يثير أحد المواضيع التربوية والمعرفية التي يجري فيها البحث منذ زمن ولم يحسم أمرها لحد الآن ، والتي تشكل أهم ركيزة في اكتساب المعلومات في وقتنا الحالي وهي تنمية سرعة القراءة وزيادة الاستيعاب.

2- أن هذا البحث يمس أهم شرائح المجتمع و المتمثلة في الأطفال المتمدرسين في المرحلة الابتدائية التي تشكل الخطوة الأساسية للتعلم بالنسبة لهم.

3-كونه يشكل مركزا تلتقي فيه اهتمامات علم النفس التربوي و المدرسي بعلم النفس المعرفي و الفيزيولوجي ، بالتوجيه والإرشاد في بناء البرامج التدريبية، وأنه من المواضيع المعقدة التي لها من الزوايا ما يسمح للعديد من المجالات و الفروع بالمساهمة بالبحث فيه.

ويكتسب البحث أهمية من خلال ما قد يثيره من تساؤلات من خلال ما يعرضه من اختلاف بين نتائج البحوث ، ما يثيره الفضول العلمي لدى الباحثين فيفتح المجال أمام البحث في هذه القضية من زوايا أخرى.

5-أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق حملة من الأهداف النظرية والتطبيقية نحدد فيها ما يلي :

أ-الأهداف النظرية:

1- إثراء المعرفة العلمية وزيادة الرصيد النظري حول مشكلة بطء القراءة ونقص الاستيعاب القرائي، ومحاولة تصميم برنامج تدريبي لتسريع القراءة وزيادة الاستيعاب وتنمية الاتجاه الايجابي نحو القراءة.

2- تسليط الضوء على ظاهرة تسريع القراءة وزيادة الاستيعاب بالتطرق ما أمكن إلى الرؤى النظرية القائمة حولها، والاستفادة من نتائج هذه الدراسات لتحقيق دفعة قوية لفهم أكثر للمشكلة.

3- دراسة إمكانية تسريع القراءة وزيادة الاستيعاب وتنمية الاتجاه الايجابي نحو القراءة على المستوى المحلي، نتيجة لإلحاحية هذه المشكلة من جهة، ومن جهة أخرى بسبب ندرة البحث في هذا المجال، ومن هذه الزاوية (المجتمع المحلي) على وجه الخصوص.

ب- الأهداف التطبيقية:

1-التحقق من نجاعة البرنامج التدريبي المعد لتسريع القراءة وزيادة الاستيعاب وتنمية الاتجاه الايجابي نحو القراءة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية.

2- إفادة المختصين، والمعلمين والأولياء بإمكانية تسريع القراءة وزيادة الاستيعاب القرائي خدمة للتلميذ، ومساعدة لهم على تقديم هذه المادة الهامة بالنسبة للمتعلم والفرد بصورة عامة، لإعداد برامج ومناهج دراسية مسايرة للتطور العلمي والتكنولوجي الراهن.

6-الدراسات السابقة:

يعتبر موضوع دراستنا الحالية من المواضيع الحديثة التي أثارت اهتمام وفضول العلماء والباحثين، ورغم بعض الدراسات التي حاول أصحابها التعرض للموضوع إلا أنه لا يزال يعتريها الكثير من الغموض والالتباس، مما يعكس مدى تعقيدها، وتشابك عناصرها – السرعة، الاستيعاب الفهم، الميل- ونتيجة لذلك توجهت جهود العلماء للمساهمة في البحث عن إمكانية تسريع القراءة دون الإخلال بالفهم، وزيادة الاستيعاب، وللتحقق من افتراضاته العلمية ومدى صحتها، ودرجة صدقها، ونتيجة لتعقيد الموضوع خاصة فيما يخص التجريب كونه يرتبط الإنسان، وأثاره النفسية في حالة الفشل، إضافة إلى ضرورة إيجاد أساليب وبرامج تنمي السرعة القرائية دون الإخلال بالاستيعاب. وكون دراستنا من بين البحوث التي تسعى للكشف عن إمكانية زيادة سرعة القراءة وزيادة الاستيعاب وتنمية الميل نحو القراءة بواسطة البرامج التدريبية.

لهذا ارتأينا أن نتناول الدراسات التي تصب في نفس المجال الذي تحتله الدراسة الحالية، بغية التعرف على النتائج المحققة حول هذه الدراسة والتحقق من مدى مصداقيتها من خلال الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وإمكانية تطبيقها ميدانيا في بيئتنا هاته، وقد قسمنا هذه الدراسات من حيث التناول إلى دراسات غربية وأخرى عربية، وكان من بين هذه الدراسات ما يأتي:

6-1-الدراسات الغربية:

6-1-1-دراسة فيليس ميندل1980:

دراسة للباحثة: "فيليس ميندل" ترجمة مكتبة جرير وتتمثل مشكلة البحث عند "فيليس "في كيفية القراءة بطريقة أسرع وأفضل ليست حديثة، وكما أخبرت الباحثة فإن اهتمامها بالموضوع بدأ سنة 1980، وقد كانت عينة الدراسة من الأطباء والمسؤولين الإداريين، أي من فئة الراشدين / وكان جل اهتمام الباحثة كيفية تسريع القراءة عند رجال الأعمال أو كما سمت عملها " القراءة الصحيحة نظام فعال لإتقان القراءة في مجال الأعمال " (فيليس ميندل، 2002، ص9).

وهذه الدراسة توصلت صاحبتها إلى جملة من الخطوات لتسريع القراءة أهمها:

ضرورة وضع قائمة شاملة للقراءة اليومية وترتيبها حسب الأولوية من واحد إلى عشرة وهي كالتالي:" البريد الالكتروني، الفاكس، مذكرة(خاصة بالعمل)، خطاب (خاص بالعمل)، إعلان، اقتراح، فاتورة حساب، مجلة تجارية، جريدة مهنية، مجلة أعمال تجارية، رسالة إخبارية، جريدة يومية، كتاب".

وكل هذه العناصر المذكورة في القائمة تخضع لأربع مراحل هي:

- المسح.
- التصفح.
- القراءة التمهيدية.
- القراءة المتعمقة. (فيليس ميندل، 2002، ص285).

وتتشابه مع الدراسة السابقة الذكر في كونها تدعوا إلى ضرورة وضع مخطط للقراءة، مع تركيزها على العمل ورجال الأعمال.

6-1-2- دراسة الكسندر Alexander1981 ، :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج للقراءة العلاجية على الاستعداد للقراءة، والتحصيل القرائي، والاتجاه نحو القراءة .وقد قامت الباحثة بإعداد برنامج لعلاج بعض نواحي التأخر في مهارات القراءة مثل :فهم معاني المفردات، وفهم الفقرة، وقد تكونت عينة الدراسة من(46) تلميذًا من تلاميذ الصف الرابع و الخامس الابتدائي ممن كانت قراءتهم أقل مما هو مأمول كما قامت الباحثة باستخدام بعض الأدوات في هذه الدراسة مثل :اختبار التحصيل الدراسي، ومقياس مفهوم الذات للأطفال، ومقياس ستانفورد للتحصيل القرائي .وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود تحسن في مستوى التحصيل القرائي، والاتجاه نحو القراءة، ومفهوم الذات لدى التلاميذ المشاركين في البرنامج العلاجي.

على الرغم من استخدام الاختبارات المقننة في هذه الدراسة، واعتمادها على تطبيق القياس القبلي والبعدي مما يضفي المزيد من الثقة على نتائج الدراسة إلا أن ما يؤخذ على هذه الدراسة استخدامها للتصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة (مجموعة تجريبية فقط)، حيث أهملت وجود مجموعة ضابطة مما قد يؤثر على دقة النتائج.

6-1-3-دراسة جامعة بنسلفانيا (1983) Univercity of Pennsylvania:

أشرف على هذه الدراسة الدكتور الان غلاتهورن، وكانت تهدف إلى دراسة حالة خاصة بالمشكلات التربوية، وهي فاعلية وسيلة لتحسين مهارة القراءة الخاصة، بالعمل بالنسبة للعاملين في مجالي الأعمال والصناعة في إطار البرنامج التدريسي الذي تقيمه الشركات.

وقد أعد الباحث برنامجا أوليا للقراءة وتم اختباره تجريبيا على ستة (6) مشاركين في شركة للصناعات الالكترونية، وقد أدت نتائج التطبيق التجريبي إلى صقل البرنامج من المكونات المختلفة والاستراتيجيات التدريسية، والمواد الدراسية، والأنشطة المستخدمة في التدريس وإجراءات التقويم وجرى بعد ذلك اختبار البرنامج المنقح في الميدان على (11) مشاركا في شركة عالمية للاتصالات وجرى جمع المعلومات التقويمية بواسطة استمارات شخصية حول مهارات القراءة.

وتشير نتائج الدراسة إلى أن الاختبار الميداني كان ضروريا لغالبية المشاركين، فقد عبر هؤلاء عن حماسهم لمهاراتهم المحسنة، ولهذه النتائج أثار تفيد معلمي القراءة والمتعلمين البالغين عموما، وبخاصة المتعلمين البالغين بحقل الأعمال، ونتائج الدراسة تتفق مع نظرية تعلم البالغين والتي تقتضي بأن هؤلاء

يفهمون حاجاتهم، ورغباتهم، ويودون لو يكون لهم صوت متساو في برنامج الدراسة وقد أخذ الباحث آراءهم بعين الاختبار عند الجلسات التدريسية، وخلال تقديم البرنامج.

6-1-4-دراسة جامعة سانت لويس(1984) Saint Louis University:

وقد صمم هذا البحث للتحقق من مسألة ما إذا كان الطلبة المسجلون طوعيا في برنامج جامعي مدته أربع سنوات خاص بالقراءة السريعة، قادرين على:

1- تقويم الأسباب التي دعتهم للمشاركة في البرنامج ووضع أهدافهم الخاصة بهم والتفكير بمحتوى المنهج المطلوب، لتحقيق هذه الأهداف.

2- إكمال مسح سابق وآخر لاحق للبرنامج حول الحوافز وتقدير الحاجات في مجال مهارات القراءة.

3- إكمال تقويم لاحق للبرنامج يتعلق بمدى النجاح في قراءة الأهداف السابقة لذلك البرنامج.

4- نقل مهارات القراءة المكتسبة حديثا إلى مجال البرامج الجامعية الأخرى.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة كما تشير المسوح التي أجريت قبل البرنامج وبعده أن تغيرات قد حصلت في الحوافز وفي معدلات القراءة ومهارات الفهم بين طرفي الدخول والتخرج.وكان هناك تغير ذو مغزى في الحوافز، وقد اختار لكافة أفراد العينة معدل سرعة القراءة كهدف سابق لدخول البرنامج كما أن الأغلبية قد حققت ذلك الهدف.

وتشير نتائج هذه الدراسة إلى ان الطلبة كانوا قادرين على التعرف ما عليهم ومستعدين لقبول المسؤولية لتحقيقها.

6-1-5-دراسة جامعة بتسبورغ (1984) University of Pittsburg:

هدف هذه الدراسة مقارنة ووصف الاختلافات بين القراء المتقدمين في السن النشيطين مع أقرانهم غير النشيطين، وقد جرى استقصاء الآراء حول القراءة والعادات والاهتمامات والمشكلات والتجارب المرتبطة بالقراءة وكانت الدراسة مصممة بصورة خاصة لتحديد الأسباب التي ذكرها أولئك القراء أنفسهم، مما يشير إلى بيان أسباب كون بعض البالغين المتقدمين في السن نشطين على حين يكون الآخرين غير نشطين.

وقد تكونت عينة هذه الدراسة من (100) فرد من كبار السن وجرى جمع البيانات باستبانة خاصة بالقراء كبار السن التي تضمنت (25) فقرة غير مؤقتة، وجرى استخدام تحليل مربع كاي لتقدير الاختلافات ذات الدلالة الإحصائية المميزة بين هذين النوعين من القراء.

وتشير النتائج إلى وجود اختلافات كبيرة بين كبار السن النشيطين، وقد جرى تعريض كبار السن النشيطين لمزيد من التجارب المتعلقة بالقراءة وهم في مرحلة الطفولة أكثر من نظرائهم غير النشيطين فتبين أن القراء النشيطين يمتلكون توجهات أكثر ايجابية نحو القراءة، وهم بذلك يمتلكون عادات أفضل في القراءة، ومن توصيات البحث أنه ينبغي تشجيع التوجهات الايجابية نحو القراءة لدى الأطفال، كما ينبغي تشجيعهم على القراءة قبل الدراسة حتى تكون قاعدة لعادات ايجابية مستمرة في القراءة، وأخيرا اقترح إقامة برامج تقدم دروسا في القراءة خاصة بالمفردات والفهم، في مختلف مراكز إيواء المسنين لتمكين الراغبين منهم في الحصول على فرصة لتحسين مهاراتهم.(جفري ددلي، 1993).

6-1-6-دراسة دوللي (Dully، 1989):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج للقراءة الصامتة على التحصيل الدراسي للتلاميذ واتجاهاتهم نحو القراءة.وقد قام الباحث بإعداد برنامج يهدف إلى تنمية مهارات الفهم في القراءة الصامتة والمتمثلة في فهم معنى المفردات وفهم الجملة وتمييز الكلمات لدى التلاميذ المشاركين، وقد تكونت عينة الدراسة من(19) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ممن يعانون من ضعف في مهارات القراءة الصامتة، وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وقد استغرق تطبيق البرنامج عاماً دراسياً كاملاً بواقع(4) جلسات أسبوعياً مدة كل جلس(15) دقيقة .وقد قام الباحث بإجراء قياس قبلي وبعدي على كل من أفراد المجموعتين .وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين في مهارات الفهم، وفي مستوى التحصيل، وفي اتجاهاتهم نحو القراءة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

تميزت هذه الدراسة باعتمادها تصميماً تجريبياً مناسباً، كما تميزت باهتمامها بدراسة أثر البرنامج على بعض المتغيرات المتمثلة في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو القراءة، وقد استفاد الباحث من ذلك حيث ركز في دراسته على معرفة أثر البرنامج الحالي على مستوى التحصيل الدراسي.

6-1-7-كريمين أليس (Alice ، Krumian:(1999

قامت الدراسة باختبار العلاقة الافتراضية بين سرعة القراءة و مجموعة من المتغيرات منها:

1- ميكانيكية حركة العين (فترة و عدد مرات تثبيت العين و طول قفزات العين و عدد مرات التراجع).

2- النطق الصامت أثناء القراءة.

3- الاستيعاب.

4- سرعة تمييز الكلمة.

5- سهولة القراءة و مرونتها

كما قامت الأطروحة بدراسة مدى فعالية التدريب على القراءة السريعة.

كانت القراءة السريعة باستمرار محل خلاف منذ ظهورها في أدبيات في بداية القرن على يد Hury.و الذي اعتبر نسبة القراءة "الأهم عمليا و تربويا" ، منذ ذلك الحين نشأت خلافات كثيرة و جدل حول هذا الموضوع امتد بين مؤيد و معارض لهذه العلاقة بين سرعة القراءة و المتغيرات سالفة الذكر. هذه الدراسة بحثت و لخصت و حللت البحوث الهامة في المجال التعليمي البحوث التي تمت في القرن العشرين حول هذا الموضوع حيث:

1- درست نقاط القوة و الضعف فيها.

2- حددت مشاركة و مساهمة كل دراسة حول موضوع القراءة السريعة.

و لكي تحدد الدراسة جدوى التدرب على القراءة السريعة قامت بأخذ عينة مكونة من 32 طالب و تعرفت على مستوى القراءة و الاستيعاب لديهم قبل التدرب على القراءة السريعة و قاسته كذلك بعد التدرب على القراءة السريعة.

خلصت الدراسة في النهاية إلى:

أن التدرب على القراءة السريعة زاد بشكل كبير جدا من نسبة القراءة و طور مستوى الاستيعاب.

وأوصت الدراسة بـ:

تقديم منهج القراءة السريعة ليكون من ضمن مقررات المرحلة الابتدائية و المتوسطة لكي يتحصل الطلاب على نتائج أفضل في القراءة و الاستيعاب.(**Krumian Alice** 1999 ،)

6-1-8-دراسة سوفك وآخرون(2000) **Sovik and others** :

أجراها على عشرين من الأطفال في سن 12 عاماً، بهدف التحقق من فعالية حركة العين وتأثيرها في سرعة القراءة، والعلاقة بين القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، حيث قدمت للأطفال بعض النصائح الخاصة بحركة العين منها:

محاولة توسيع مجال رؤية العين، بمعنى التقاط أكبر عدد ممكن من الكلمات في الوقفة الواحدة. تثبيت معدل الالتقاط تقليل عدد مرات الارتداد للخلف .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة بين القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، كما أشارت إلى تحسن في مستوى السرعة.

(http://forum.stop55.com/143521.html)

6-1-9-دراسة ليبي Libby (2007):

هدفتهذه الدراسة إلى تدريب وتحسين القدرة على اكتساب القراءة من خلال تنمية الوعي الضوتي عن طريق الإدراك الحسي (السمع –الرؤية – الإحساس) للتلاميذ المعاقين فكريا تم اختيار التلاميذ من الفئة العمرية (9-13) سنة.

بدأت هذه الدراسة ببحث الأسباب التي تكمن وراء مشكلات القراءة لدى التلاميذ المعاقين فكريا فقد يكون السبب هو العوامل البيئة، أو أنها اتجاهات تعليمية غير ملائمة، أو قد تكون نتيجة نمو فقير للوعي بالأصوات، وكلها تؤدي إلى مشكلات في القراءة لدى هؤلاء التلاميذ.

وبناء على ماسبق فقد وضعت الدراسةاستراتيجيات للحلول، وهي كما يلي:

- تنمية الوعي الصوتي لدى التلاميذ.
- تهيئة الجو التعليمي المناسب لمساعدة الطفل على اكتساب اللغة وقواعدها.
- تدريب التلاميذ على الأنشطة المرتبطة باكتساب مهارات القراءة مثل اكتساب مسميات الأشياء، وتحديدها، وربط الحروف بالأصوات، وتجميع الحروف في شكل كلمات.

6-2-الدراسات العربية:

6-2-1- دراسة حمدان نصر1992:

وفي هذا الإطار تأتي دراسة حمدان نصر (1992م) لفحص معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وكذلك التعرف على أهم محددات القراءة الصامتة والمتغيرات التي تؤثر فيها، وذلك لعينة قوامها (195) من تلاميذ وتلميذات الصف السادس

الابتدائي، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن معدلات الفهم في أثناء القراءة السريعة تتأثر بعوامل الجنس، ونظام التعليم، ومستوى صعوبة المادة المقروءة، وأن البنات يتفوقن في مستوى الاستيعاب عن البنين في أثناء القراءة السريعة. كما أكدت النتائج أن معدل سرعة القراءة يزداد بزيادة سهولة النص المقروء، وأن معدل سرعة القراءة يتأثر بشكل النص، حيث تزداد سرعة قراءة النص نفسه إذا ما وضع في سطور قصيرة ويشتمل على مسافات إضافية. كما أوضحت النتائج أن معدل سرعة القراءة يتأثر بمستوى التحصيل اللغوي للتلاميذ، وأن التلاميذ سريعي القراءة للنص السهل يكون معدل سرعتهم للنص الصعب أكبر أيضا من أقرانهم. (خالد بن عبد الله الراشد، 2001).

6-2-2- دراسة أنس الرفاعي ومحمد عدنان سالم1998:

دراسة قام بها الأستاذان "أنس الرفاعي" و"محمد عدنان" تحت عنوان" تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب ". (أنس الرفاعي ومحمد عدنان سالم، 2006، ص24).

وتهدف هذه الدراسة إلى محاولة تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب عبر برنامج تدريبي لفائدة الطلبة الجامعيين، والقراء الراشدين، وقد عمد صاحبا البحث إلى ترجمة أعمال أمريكية تبحث في تقنيات تسريع القراءة، وتنمية القدرة على الاستيعاب. وقد أصدرا عملهما في شكل كتاب بعد ترجمة مجموعة من الكتب قام بها الأستاذ "أنس الرفاعي"، وقد حاولا اقتطفا ما يناسب البيئة العربية، كما حاولا اختيار نصوص عربية وتقريب الأسماء الأجنبية، واستبدالها بأسماء عربية مألوفة لأن قراءة الأسماء الأجنبية قد تشكل عقبة مهما كانت صغيرة، في تحقيق سرعات عالية في القراءة والاستيعاب كما صدر عن أصحاب العمل.

وقد تكونت عينة البحث من بعض طلبة الكليات غير محددة في البحث، وقد اعتمدا في هذا البحث برنامجا يتكون من: بطاقات حساب سرعة القراءة، وسرعة الاستيعاب، كما قدموا نصوصا للتطبيق، وتعليمات الانجاز.

ونتائج البحث كانت: اقتراح برنامج لزيادة السرعة وتنمية الاستيعاب عند طلبة الكليات واقتراح خطة للمذاكرة السريعة وزيادة الفهم.

6-2-3- دراسة عماد العمارنة 1998:

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارة سرعة القراءة الصامتة لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في مدرسة علعال الثانوية للبنين، وقد تكونت عينة الدراسة من (40)طالباً، قسمت إلى

مجموعتين بواقع شعبة دراسة واحدة .الأولى تجريبية وعددها(21) طالباً، والثانية ضابطة وعددها (19) طالباً .ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم اختبار لقياس سرعة القراءة الصامتة، كما قام الباحث بإعداد برنامج لتنمية مهارات السرعة الفرعية، مثل :زيادة المدى القرائي للعين، والمرونة في حركة العينين، والقدرة على الالتقاط السريع للوحدات اللغوية، كما اشتمل البرنامج على عدد من الأساليب التدريبية المتوعة .وقد تكون البرنامج من (30) جلسة مدة كل جلسة (45) دقيقة، وقد استغرق تطبيق البرنامج ستة أسابيع .وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفرادالمجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار السرعة في القراءة الصامتة بعد تطبيق البرنامج التعليمي لصالح طلبة المجموعة التجريبية. تميز البرنامج في هذه الدراسة بالبناء الجيد لجلساته، كما تميز بتنوع الأساليب والوسائل التدريبية المستخدمة مثل بطاقة مدى الرؤية، والكروت، وجهاز عرض الشرائح الشفافة، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة عند إعداده للبرنامج الحالي من حيث بناء الجلسات، واختيار الأساليب التدريبية المناسبة.(عماد فاروق العمارنة، 1998).

6-2-4- دراسة خالد بن عبد الله الراشد2001:

دراسة قام بها الباحث خالد بن عبد الله الراشد تحت عنوان: "برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي" وهذه الدراسة قدمت كرسالة لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في علم النفس بكلية التربية بجامعة الملك سعود.سنة (2001م) وكانت مشكلة الدراسة كالآتي: " ما أثر برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي" وتظهر أهمية هذه الدراسة في كون القراءة الصامتة هي التي توفر الجهد وتكسب القارئ السرعة في القراءة، مع فهم ما يقرأ. وقد كانت عينة البحث تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض، كما كانت الدراسة تهدف إلى: التعرف على فعالية برنامج لتنمية مهارات القراءة الصامتة واختبار فعاليته تجريبيا.(خالد بن عبد الله الراشد، 2001، ص11).

وكان فروض دراسة الباحث كالآتي:

- أنه توجد فورق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار الفهم في القراءة الصامتة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. (خالد بن عبد الله الراشد، 2001، ص71).

– أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار السرعة في القراءة الصامتة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

– أنه توجد فورق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التحصيل الدراسي لكل من أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وبعد القيام بالتصميم التجريبي وفق المنهج التجريبي واستخدام الأدوات التالية:

– اختبار الذكاء المصور.

– اختبار القراءة الصامتة من إعداد مسعود غيث الرقيعي.

– اختبار السرعة في القراءة الصامتة من إعداد الباحث.

– برنامج تنمية مهارات القراءة الصامتة وهو أيضا من إعداد الباحث.

وباستخدام الأساليب الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة وتحليل النتائج تحققت فروض الباحث مما يدل على أن تنمية مهارات القراءة الصامتة تزيد في تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

6-2-5- دراسة عامر برابح2007:

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة فعالية بروتوكول لتنمية مهارات القراءة الصامتة واختبار فعاليته تجريبيا لدى عينة من تلاميذ السنة السادسة أساسي بمدينة الدواودة فضلا عن الكشف عن طبيعة العلاقة بين تحسين مهارات القراءة الصامتة ومستوى التحصيل الدراسي وقد تكونت العينة من 20 فردا 10 أفراد للمجموعة التجريبية و10 أفراد للمجموعة الضابطة وقد استخدمت في الدراسة اختبار الذكاء، واختبار القراءة الصامتة، واختبار السرعة في القراءة الصامتة، وبروتوكول تنمية مهارات القراءة الصامتة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مهارتي الفهم والسرعة في القراءة الصامتة، وفي مستوى التحصيل الدراسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فعالية البروتوكول.(عامر برابح، 2007).

6-2-6- دراسة نعيمة مزرارة2009:

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة أثر صعوبة تعلم القراءة على مستوى تقدير الذات عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها 80 تلميذا 40 يعانون صعوبة القراءة و40 عاديون من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وقد توصلت إلى أن صعوبة القراءة تؤثر على مستوى تقدير

الـذات عنـد التلاميـذ بـدرجات متفاوتـة بـين العـاديين وذوي صـعوبة تعلـم القراءة.(نعيمـة مـزرارة، 2009).

تعليق حول الدراسات السابقة:

من خلال عرضنا السابق لمجموعة الدراسات نلاحظ أنه تم انتقاؤها من بين الدراسات التي تناولت تنمية السرعة في القراءة مع تنمية الاستيعاب، وذلك لتناولها الموضوع من عدة جوانب، ووجهت هذه الدراسات عملها مع فئة الراشدين، من طلبة وإداريين، وأطباء، ورجال أعمال... أي من ذوي الفئات العمرية من 17 سنة فما فوق.

وبالرغم من أن الدراسات السابقة تتقارب في ربطها لموضوع تسريع القراءة وضرورة زيادة الاستيعاب القرائي بعدة جوانب، إلا أنها تختلف في كيفية تناولها للمتغيرات التي تساهم في تنمية سرعة القراءة وزيادة الاستيعاب.

– فدراسة الأستاذين "أنس الرفاعي" و"محمد عدنان سالم" قاما بتصميم برنامج وفق ترجمة أمريكية للعربية لتنمية سرعة القراءة وزيادة الاستيعاب عند الطلبة، وتعتبر هذه الدراسة قريبة لدراستنا من حيث الهدف الذي نسعى للكشف عنه. (أنس الرفاعي ومحمد عدنان سالم، 2006، ص33).

– أما دراسة "فيليس ميندل"، فقد توجهت إلى الجانب العملي كونها تهتم بتنمية السرعة القرائية في مجال الأعمال، وإدارتها وكانت مخصصة بصورة كبيرة لأصحاب المؤسسات ورجال الأعمال. (فيليس مندل، 2002، ص208).

ولهذا الغرض تم اختيار هذه الدراسات لأنها تدرس تنمية سرعة القراءة وزيادة الاستيعاب، كل واحدة من جانب، أو عامل معين.

والتي تتفق مع دراستي عامر برابح 2007، ونعيمة مزرارة 2009، في خصوصية البيئة الجزائرية التي عمل الباحثين فيها على تطبيق بروتوكول لتنمية مهارات القراءة الصامتة عند الباحث الأول، ودراسة أثر صعوبة تعلم القراءة عند الباحثة الثانية.

وقد تم الاستفادة من نتائج هذه الدراسات في دراستنا هاته.

– أما دراسة "خالد بن عبد الله الراشد" والتي اهتمت بتنمية مهارات القراءة الصامتة فلها ارتباط وثيق بموضوع دراستنا هاته كون القراءة الصامتة أحدى أنواع القراءة من جهة، والباحث استخدم فيها المنهج التجريبي الذي نحن الآن بصدد استخدامه على تلاميذ فئة عمرية قريبة من الفئة التي تناولها

الباحث بالدراسة.مع اختلاف في الموقع الجغرافي بين السعودية وموضع دراستنا. (خالد بن عبد الله الراشد، 2001، ص108).

جل الدراسات الغربية منها والعربية اهتمت بفئات الراشدين من العمال والمثقفين والمسنين والطلبة الجامعيين مع إهمال فئة الطفولة، والتي إذا غرس فيها الاتجاه الايجابي نحو القراءة مع السرعة والاستيعاب ستحقق حتما تطورا واضحا في شتى ميادين الحياة.

كما نجد أن أغلب الدراسات ركزت على أحد المتغيرات الثلاثة لبحثنا هذا غير أنها لم تجتمع جملة في بحث سابق، وهذا ما سنحاول دراسته في هذه الدراسة.

هناك تباين في نوع المنهج المستخدم ونجد أن أغلب الباحثين الذين استخدموا المنهج التجريبي اكتفوا بمخطط المجموعة الواحدة.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة نسجل النقاط التالية:

1 -أن القراءة السريعة والصامتة حظيت باهتمام واضح في معظم الدراسات السابقة، حيث ركزت معظم هذه الدراسات على تحديد مهارات القراءة الصامتة، وإعداد البرامج المناسبة لتنمية هذه المهارات.

2 -يتضح من الدراسات السابقة أن هنالك تبايناً واضحاً بين هذه الدراسات فيما يتعلق بخصائص العينات المستخدمة، فبينما استخدم في بعض الدراسات عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية مثل دراسة العمارنة ودراسة دللي، كما استخدمت دراسات أخرى طلاب الثانويات والعمال والأطباء.

3-أن معظم الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة وتنمية مهارات القراءة الصامتة تناولت بالبحث والدراسة المرحلة الابتدائية وهذا دليل على ما تحظى به هذه المرحلة من أهمية في العملية التعليمية.

4- هناك تباين بين الدراسات السابقة فيما يتعلق بالتصميم التجريبي، فهناك دراسات استخدمت التصميم التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة مع إجراء القياس القبلي والبعدي مثل دراسة الكسندر (1981). وهناك دراسات استخدمت تصاميم تجريبية أخرى.

5-أولت معظم الدراسات السابقة اهتماماً بعملية القياس من خلال إجراء القياس القبلي والبعدي.

6-على الرغم من التفاوت بين الدراسات السابقة فيما يتعلق بمدة البرامج التي استخدمتها إلا أن النتائج التي توصلت إليها كانت متفقة في معظمها فيما يتعلق بتنمية مهارات القراءة السريعة، أي أن

معظم البرامج التي تم تطبيقها في هذه الدراسات كان لها فعالية وأثر واضح في تنمية مهارات القراءة السريعة لدى المشاركين، مما يؤكد أن طول البرنامج ليس دليلاً على فعاليته طالما أن تلك البرامج تمكنت من تنمية مهارات القراءة السريعة والصامتة.

7- في حدود علم الباحث لم نطلع على أي دراسة محلية (وطنية) اهتمت بالسرعة والاستيعاب القرائي في المرحلة الابتدائية.

7-مصطلحات الدراسة:

أ- القراءة:

التعريف اللغوي:

مشتقة من الفعل " قرأ " قرأً وقراءةً وقرآنا و اقترأ الكتاب نطق بالمكتوب فيه أو ألقى النظر عليه وطالعه.(المنجد في اللغة والأعلام، 1997، ص616).

التعريف الاصطلاحي:

"عملية عقلية وعضوية وانفعالية يتم خلالها ترجمة الرموز المكتوبة قصد التعرف عليها ونطقها وفهمها ونقدها والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات".(سليمة مقيدش، 2005/2004، ص26).

كما يعرفها عبد الله حسين (1999)" بأنها عملية معقدة تشمل مجموعة منن العمليات العقلية التي تتمثل في الإدراك و التذكر و الاستنتاج و الربط ، وأنها نشاط فكري يشمل تعريف الحروف والكلمات والنطق الصحيح بها ، والفهم والتحليل والنقد والتفاعل مع المقروء وحل المشكلات والمتعة النفسية ".(مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، م4، 2006، ص16)

التعريف الإجرائي:

هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة من خلال استخراج نغمات أشكال الحروف المعروضة التي تستدعي اللفظ الصحيح للكلمة من خلال دمج الوحدات الصوتية، ومن ثم الوصول إلى المعنى أو المفهوم، وإدراك مضمونه من خلال الخبرة المعرفية السابقة.

ب-سرعة القراءة:

التعريف الاصطلاحي:

يعرفها "محمد سالم عدنان وأنس الرفاعي" بأنها عدد كلمات النص المقروء مقسمة على عدد ثواني القراءة".(أنس الرفاعي ومحمد عدنان سالم، 2006، ص43).

التعريف الإجرائي: ويقصد بها في بحثنا الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار سرعة القراءة الذي قمنا بإعداده (الاختبار القبلي و الاختبار البعدي).

ج–الاستيعاب القرائي:

التعريف الاصطلاحي:

يعرفه " فهيم مصطفى "بأنه فهم الدلالات اللغوية من خلال النص المقروء.(فهيم مصطفى، 2004، ص123).

كما يعرفه "خالد بن عبد الله الراشد"بأنه:" النشاط العقلي الفاعل المتمثل في إدراك القارئ لمعنى المادة المقروءة ، الصريح منها والضمني ، في ضوء الخلفية المعرفية للقارئ".(خالد بن عبد الله الراشد، 2001، ص14).

كما يعرفه "جيل فورد "(1951م):" هو القدرة على إدراك معاني الكلمات والأفكار ، وهو أحد أهم عوامل مصفوفة العوامل المعرفية في النموذج النظري لبناء العقل.(محمد طه محمد، 1995، ص166).

كما يعرفه حامد العبد (1996م):" هو القدرة على القراءة بدون مساعدة القاموس بمعنى أن يكون لديه لغة جيدة ومعرفة بمعاني الكلمات ".(محمد طه محمد، 1995، ص167).

التعريف الإجرائي:من خلال هذه التعاريف نصل إلى أن الاستيعاب القرائي هو تجاوز امتلاك آليات القراءة الصحيحة والمسترسلة إلى القراءة المعبرة و التي تحمل دلالة من خلال معرفة التلميذ بمعاني الألفاظ التي يحتويها النص المقروء و استخراج المعنى العام للنص و التعرف على مفاهيمه من خلال مجموع الإجابات الصحيحة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مدى استيعاب الأداء القرائي المصمم.

د–الاتجاه:

التعريف اللغوي:الاتجاه لغة هو الإقبال على الشيء بالوجه.

التعريف الاصطلاحي: هناك عدة تعاريف للاتجاه نذكر منها:

-يعرفه كل من "فيروشانسكي وسيدبزغ ": " هو ميل معتقد للاستجابة الثابتة بالموافقة، أو المعارضة للموضوعات الاجتماعية التي هي في البيئة، وهذه الاستجابة تختلف من ثقافة إلى ثقافة".(محمود السيد أبو النيل، 1985، ص449).

-أما "بوجاردوس" (1925) فيعرفه:" ميل الفرد الذي ينحوا بسلوكه تجاه عناصر البيئة الخارجية قريبا منها أو بعيدا عنها، متأثرا في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة، التي تفرضها هذه البيئة".(سعد عبد الرحمن، 1983، ص512).

-أما تعريف "ألبورت"(1954) للاتجاه فيعد أشهر تعريف لهذا المفهوم، فالاتجاه حسب"ألبورت" هو:" حالة من الاستعداد العقلي والعصبي التي تنظم أو تتكون خلال التجربة والخبرة التي تسبب تأثيرا موجها ديناميا على استجابة الفرد لكل الموضوعات والمواقف التي تربطه بهذا الاتجاه". (عبد الحفيظ مقدم، 1993، ص243).

التعريف الإجرائي: يقصد به الاستعداد الذاتي لاستجابة سلوكية معينة إزاء موقف معين لم يتحدد بعد، يمكن أن نعتبر أن الاتجاه ميل أو استعداد أو انحياز للفعل ، منظما من خلال الخبرة التي تمارس تأثيرا توجيهيا و ديناميا على استجابات الأفراد. كما يمكن أن نطلق على الاتجاه بأنه حكم واستعداد قلبي للتصرف إزاء موضوعات معينة. ويمكن القول بأن الاتجاه عبارة عن فكرة أو حالة نفسية يشعر من خلالها الفرد بالموافقة أو المعارضة لموضوع أو موقف معين في بيئته الاجتماعية، وفي دراستنا هاته نقصد به الاتجاه والميل الايجابي للقراءة.

هـ–البرنامج:

التعريف اللغوي: البرنامج هو الخطة المرسومة لعمل ما كبرامج الدروس.

(المعجم الوسيط، 2004، ص52).

التعريف الاصطلاحي:تعرفه "حنان عبد الحميد العناني" (2001م)بأنه: " الأنشطة والأساليب المحددة التي نستخدمها في غرفة الصف بهدف إشباع حاجات الأطفال و تحقيق الأهداف المنوطة بالبرنامج وعليه فالبرنامج يشير إلى مجموعة الأنشطة والألعاب و الممارسات التي يقوم بها الطفل تحت توجيه المعلم أو المربي".(حنان عبد الحميد العناني، 2001، ص13).

التعريف الإجرائي: هو الأنشطة والأساليب والمعارف المراد إيصالها لأفراد المجموعة التجريبية.

و–البرنامج التدريبي:هو مجموعة المعارف العلمية والخبرات والمهارات التطبيقية المنظمة التي قدمت لأفراد العينة التجريبية من تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، بطريقة عملية منهجية وهادفة طيلة فترة التدريب.

و–التعليم الابتدائي:هو المرحلة الأولى من التعليم وتدوم الدراسة فيه خمس سنوات، حيث كانت هذه المرحلة في السابق تدوم ست سنوات والتي كانت تسمى بالطور الأول والثاني من التعليم الأساسي، وبعد الإصلاح التربوي أصبحت تستغرق خمس سنوات من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الخامسة ابتدائي وتنتهي بحصول التلميذ على شهادة النجاح من خلالها ينتقل إلى السنة الأولى متوسط.

ز– اختبار قبلي: اختبار يتم تطبيقه على التلاميذ قبل قيامهم بدراسة موضوع معين (في دراستنا هاته حسب المتغيرات الثلاثة) أو برنامج أو وحدة دراسية، للتعرف على المستويات الفعلية قبل دراسة الموضوع

ك– اختبار بعدي: اختبار يتم تطبيقه على الطلاب، بعد الإنتهاء من دراسة موضوع معين أو برنامج أو وحدة دراسية، لمعرفة ما حققوه من نجاح.(المركز الوطني للوثائق التربوية، 2002).

الفصل الثاني

عملية القراءة

تمهيد

1- مفهوم القراءة

2- أهمية القراءة

3- أهداف القراءة

4- تطور مفهوم القراءة

5- أنواع القراءة

6- الطرق القديمة والحديثة في تعليم القراءة

7- مراحل القراءة

خلاصة الفصل

تمهيد :

تعتبر القراءة من أهم الوظائف العقلية الأساسية كونها تشكل لبنة أولى لاكتساب العمليات التعليمية الأخرى ، وهي عنصر أساسي لتطوير مقدرة الإنسان على التعلم الذاتي والمستمر لدى الحياة وتكوين عادة القراءة التي تتكون تدريجيا عندما يحاط الطفل بالكتب ويرى جميع من حوله يقرؤون في البيت، المدرسة ، الحديقة ، الشارع...الخ.

فهي إذن تساهم في بناء شخصية الفرد واكتسابه المعرفة ، وهي وسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد والشعوب ، فهي تصل الإنسان بغيره من الناس ممن تفصله عنهم المسافات المكانية والزمنية ، ونظرا لهذه الأهمية التي تشكل القراءة فيها القاعدة الأساسية في اكتساب الحصيلة اللغوية وتنمية المهارات المعرفية نشأ الاهتمام بها من جميع جوانبها خاصة فيما يتعلق بالعوامل المؤثرة فيها وطرق ومراحل تعلمها.

مفهوم القراءة :

1-1-المفهوم اللغوي :

ورد في لسان العرب لصاحبه ابن منظور : " قرأت الشيء قرآنا " جمعته وضممت بعضه إلى بعض وسمي كتاب الله عز وجل قرآنا " لأنه يجمع السور فيضمها "، ومعنى قرأت القرآن " لفضت به مجموعا أي ألقيته ".(ابن منظور، 1993 ، ص79).

كما جاءت الكلمة في تاج العروس بمعنى " تحريك النظر على رموز الكتابة منطوقة بصوت عال أو من غير صوت مع إدراك العقل للمعاني التي ترمز إليها في الحالتين " . (مرتضى الزبيدي، 1306هـ، ص101).

وفي المعجم الوسيط : " قرأ الكتاب قراءة وقرآنا " بمعنى " نظر ونطق بها وقرأ الكتاب أي تتبع كلماته ولم ينطق بها ".(حسن عبد الجليل يوسف ، 2002 ، صص20-21).

ومنه فالقراءة من الناحية اللغوية تعني الجمع والضم والإلقاء بصوت عال .

1-2- المفهوم الاصطلاحي :

يشير التراث العلمي التربوي إلى أن مفهوم القراءة مر بمراحل مختلفة، وجاءت البحوث والدراسات حول القراءة في كل مرحلة تتفق مع المفهوم المحدد لها، ففي مطلع القرن العشرين كان مفهوم القراءة يتمثل في القدرة على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها، فكان هذا المفهوم ضيقاً محدودًا في الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعرفها والنطق بها، فقد ركزت البحوث خلال تلك الفترة على التعامل مع القراءة من خلال البعد الآلي دون البحث في العمليات العقلية أو الانفعالية للقراءة كما أن الأبحاث والدراسات التي ُأجريت على القراءة في العقد الأول من القرن العشرين، ركزت على النواحي الفسيولوجية مثل حركات العين، وأعضاء النطق وما إليها.(محمود رشدي خاطر وآخرون، 1989).

اختلف الباحثون في تحديد مفهوم جامع للقراءة فهناك من عرفها بأنها :

" القدرة على التعرف وفهم الأفكار الثانوية والأساسية في النص وكذلك تلخيصه بعبارات يصوغها الطالب بلغته ".(رشدي طعيمة ، 2000، ص68).

كما تعرف بأنها :"القدرة على تعريف الكلمات غير المألوفة لدى التلميذ عن طريق فك رموزها ، واستخدام السياق و القرائن والاستعانة بالقواميس ".(نصرة محمد عبد المجيد جلجل، 1995 ، ص08).

كما عرفها سرج نيتشن (Serge Netchine) : بأنها تمثل ترميز اللغة الشفوية ، إلا أن هذا الترميز مكتوب في الفضاء ، بخلاف اللغة الشفوية التي تحتمل إلا الحدوث في زمن أو وقت معين ، وكشف الترميز (عملية القراءة) يحدث بواسطة بحث مكاني ، أم الكلام الطبيعي أو العادي فهو عبارة عن رسائل يستقبلها الجهاز السمعي .(عامر برابح، 2007، ص12).

من خلال هذا التعريف نستنتج أن سرج Serge اكتفى في تعريفه للقراءة بابراز الاختلاف بين الكلام واللغة المكتوبة من حيث الطبيعة ومجال الحدوث ولم يتعرض إلى آليات عملية القراءة.

وتعرفها كرافتون (Crafton Linda) بأنها إحدى الطرق القوية والمؤثرة في تنمية رصيد الخبرات لدى الفرد ، وتطوير خططه العقلية واتساقه الفكري. (Crafton Linda، 1983).

واكتفى هذا التعريف بإبراز وضيفة القراءة ، ودورها في تنمية خبرات الفرد ، وصقل فكره ولم يشر إلى دور الفرد نفسه في فهم معنى المقروء.

كمات يعرفها ويبر(Weber) بأنها عملية تطبيق القدرات اللغوية وتوظيفها في التعامل مع محتوى المقروء لاستخراج المعنى من الكلمة المكتوبة . (عامر برابح، 2007، ص12).

و تعرف القراءة بأنها :"عملية عقلية، انفعالية ، دافعية تشمل تفسير الرموز و والرسوم التي يتلقاها القارئ عن ريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق حل المشكلات ".(بشير معمرية ، 2007، ص89).

وهذا التعريف يشير إلى دور القارئ في توظيف لغته ، لفهم معنى النص المكتوب .

ويمكن من خلال هذه التعاريف استشراف ما يأتي :

أ –أن عناصر القراءة ثلاثة هي :

المعنى الذهني، اللفظ الذي يؤديه و الرمز المكتوب. (إيمان البقاعي ، 2000، ص35).

ب– للقراءة عمليتين متصلتين:

الأولى : الاستجابات الفيزيولوجية لماهو مكتوب

الثانية: عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعني ، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج. (بشير معمرية ، 2007، ص89).

ولعل من أهم الدارسين لمفهوم القراءة توني بوزان الذي تبنى مفهوما جديدا للقراءة في كتابه "كتاب القراءة السريعة" إن القراءة في الواقع تعتبر عملية من سبعة أجزاء وتحتوي على الخطوات التالية :

1-المعرفة: وهي معرفتك برموز الحروف الهجائية ، وتبدأ هذه الخطوة قبل عملية القراءة الطبيعية.

2-الاستيعاب الجيد: وهي العملية المادية التي من خلالها ينعكس الضوء من الكلمة ، وتستقبله عيناك ، ثم يتحول عبر العصب البصري إلى المخ.

3-التكامل الداخلي: وهو مرادف الفهم الأساسي ، وهو يشير إلى الربط بين كل أجزاء المعلومات المقروءة مع الأجزاء الأخرى المناسبة.

4-التكامل الخارجي: وهي العملية التي تسترجع بواسطتها كل معرفتك السابقة لما قرأت ، وإتمام الربط الملائم فيما بينها ، وتحليلها ، ونقدها ، وتقدير قيمتها ، والاختيار والرفض.

5-القدرة على التذكر: وهي التخزين الأساسي للمعلومات ، فلقد خاض معظمنا تجربة الدخول إلى قاعة الامتحان ، وهو يخزن معظم المعلومات المطلوبة استرجاعها خلال ساعتين من الزمن ولكنه لا يتذكرها إلا عند مغادرة الامتحان ، إن تخزين المعلومات وحده لا يكفي بل لابد أن يصاحبه الاستدعاء.

6-الاستدعاء:القدرة على استعادة المعلومات المخزونة عند الحاجة إليها .

7-الاتصال: الاستخدام الذي سيتم فيه وضع المعلومة ، وهناك الاتصال المكتوب ، أو المنطوق ، أو الذي سيتم التعبير عنه بأسلوب آخر مثل الفن أو الرقص أو أي شكل آخر من طرق التعبير الابداعية .(توني بوزان ، 2007، صص46-47)

على ضوء هذا التعريف يمكن ملاحظة أن المشكلات الشائعة للقراءة والتعلم يمكن اختصارها في " استخدام العقل" .

2 -أهمية القراءة :

لاشك في أ ن القراءة من أفضل النعم التي أنعم الله علي بني البشر ، وحسبها شرفا أنها كانت أول لفظ نزل من عند الله سبحانه وتعالى على نبيه الكريم ، وذلك بقوله عز وجل :

{اقرأ باسم ربك الذي خلق* خلق الإنسان من علق }.(سورة العلق، الايتين1-2).

ولعلها أهم المواد الدراسية لصلتها الوثيقة بالمواد الأخرى ، إذا أن الملاحظ بشكل عام يرى أن الطالب الذي يتفوق فيما يتفوق في المواد الأخرى فلا يستطيع أي طالب أن يظهر تميزه في أية مادة إلا إذا كان مسيطرا على مهاراتها ولعلها أيضا أعظم وسيلة موصلة الغاية المطلوبة من تعلم اللغة.(مالك إبراهيم الأحمد، 1997، ص55).

وتعد القراءة إضافة إلى ما ذكر، أهم وسائل الاتصال البشري، فيه تنمو معلوماته ويتعرف إلى إلى الحقائق المجهولة وهي مصدر سعادته وسروره وعنصر من عناصر شخصيته في تكوينه النفسي، وهي خير مايساعد الإنسان على التغيير ولعل مايثبت ماذكر أن كثيرا من العلماء والمفكرين نبغوا في مجالات العلوم دون أن يدخلوا المدارس، وينالوا الشهادات العلمية، وكان طريقهم إلى تلك القراءة ، وهذه الحقيقة تبدو واضحة إذا ما استذكرنا تأكيد التربويين المحدثين على مهارات التعليم الذاتي والذي تعد القراءة الفعالية الوسيلة الناجحة له.(عبد الفتاح البجة ، 2002، ص90).

وعلى الرغم من تعدد الوسائل الحديثة للاتصال البشري وانتشارها، كالإذاعة المسموعة والإذاعة المرئية والخيالية والمسجلات، إلا أنها ما تزال الطريقة الأولى في نقل المعارف، والقراءة من الفنون الأساسية للغة . يقول "كاودمارسيل ": " إن القراءة هي الخطوة الرئيسية الهامة في تعليم اللغات الحية ، وإذا ينبغي أن تكون الأساس الذي ينبغي عليه سائر فروع النشاط اللغوي، من حديث واستماع وكتابة ".

ونظرا الأهمية القراءة في حياة الفرد ، والمجتمع على ح سواء ، واعتماد العملية التعليمية عليها، فقد تناولها التربويون بالدراسة ، والبحث منذ أوائل القرن العشرين وحتى يومنا هذا مما أدى إلى تغيير مفهومها تغيرا واضحا .

3-أهداف القراءة :

تهدف القراءة إلى ما يلي :

1-تعويد التلاميذ على جودة النطق وحسن الأداء .

2-تساهم في بناء شخصية الفرد واكتساب المعرفة.

3-وسيلة اتصال بين الأفراد والشعوب.(حسان عبابدة ، 2002، ص15).

4-تعويد التلاميذ على القدرة على تحصيل المعاني من كل فقرة ، ثم الربط بين الفقرات.

5-زيادة الثروة اللغوية للطفل وتنمية حصيلته من المفردات والتراكيب الجديدة.

6-إمتاع القارئ بما يستهويه من ألوان القراءة كالقصة ، الشعر، الكتب الأدبية واللغوية...الخ.

7-إمضاء أوقات الفراغ بما هو نافع، مفيد ومغذ للعقل و الخيال .

8-تساهم في تكوين أحكام موضوعية صادرة عن فهم واقتناع .(بدرين رقية وبوصبع سارة ، 2006/2005 ، ص28).

9-تذوق الأدب واستشعار مواطن الجمال فيه.

4 -تطور مفهوم القراءة:

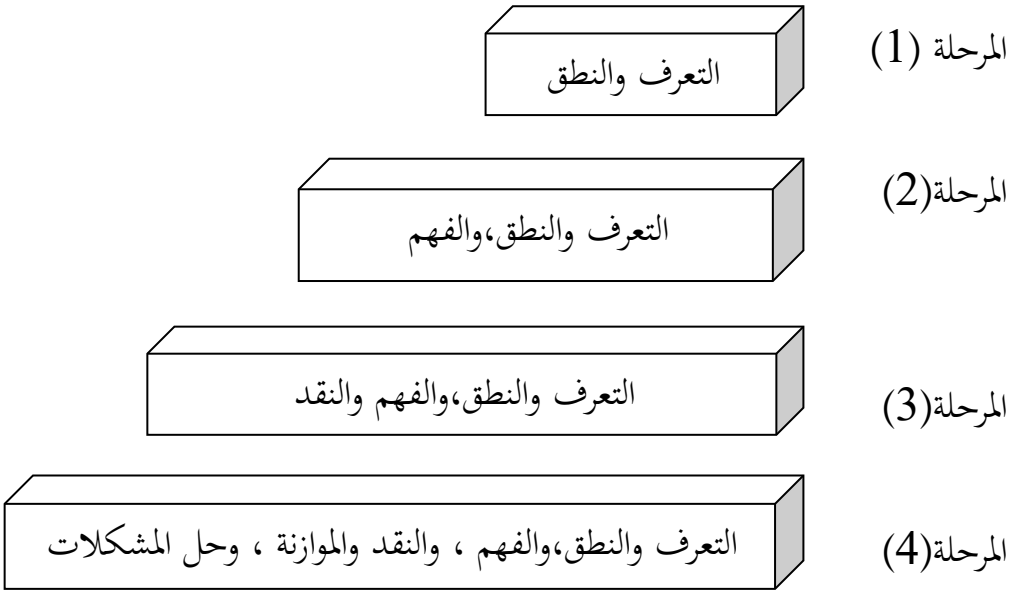
كانت القراءة في مطلع القرن العشرين لاتتعدي كونها عنصرا واحدا ، هو تعرف الحروف والكلمات والنطق بها ، إذا أن المدرس أنذلك كان رجل همة ينصب على تعليم التلاميذ هاتين الناجحتين (التعريف والنطق). وكذلك كانت الأبحاث ، في تلك الحقبة متجهة إلى النواحي الجسمية المتعلقة بالقراءة (الحركات ، العين ، وأعضاء النطق) . (فهيم مصطفى ، 2004، ص123).

وفي العقد الثاني من القرن نفسه، أخذت الأبحاث تتناول القراءة حيث أجرى "ثورندايك" سلسلة من البحوث تتعلق بأخطاء التلاميذ الكبار في قراءة الفقرات، وخرج من ذلك بنتيجة أثرت تأثيرا كبيرا في مفهوم القراءة ، فقد أستنتج أن القراءة ليست عملية آلية بحتة وتقتصر على مجرد التعرف والنطق ، بل أنها عملية معقدة تشبه العمليات الرياضية ، فهي تستلزم الفهم و الربط والاستنتاج ونحوها، وبالتالي أضيف إلى مفهوم القراءة عنصر ثان، وهو الفهم وكان نتيجة هذا التطور ظهور أهمية القراءة الصامتة والعناية الفائقة بها.

ولقد كانت بداية العقد الثالث من القرن نفسه نقلة جديدة في مفهوم القراءة ، فبعد أن كانت عملية نطق ، وتعرف وفهم ونقد أضيف إليها عنصرا أخر وهو أنها أسلوب من أساليب النشاط الفكري ، في حل المشكلات ، وهذا يعني أنها نشاط فكري متكامل ، ومن هذه العناصر

ظهر مفهوم تعليم القراءة الآن ، على أنه يقوم على هذه الأبعاد الأربعة(التعرف والنطق، والفهم ، والنقد والموازنة ، وحل المشكلات) .(فهد خليل زايد، 2006، ص13).والنقطة الأخيرة هي التي تركز عليها المدرسة الجزائرية في ظل المقاربة المعتمدة وهي المقاربة بالكفاءات وسنتطرق إلى ذلك لاحقا.

ويمكننا تلخيص المراحل السابقة في هذا المخطط.



مخطط رقم(01) يوضح مراحل تطور مفهوم القراءة.

5-أنواع القراءة :

ينظر إلى القراءة من زوايا ثلاث:

الأولى -القراءة من حيث الشكل وطريقة الأداء :

وتنقسم بدورها إلى قسمين:

1- القراءة الصامتة:

1-1- التعريف بها: إن هذا النوع من القراءة يستخدم فيها العقل وحاسة البصر إذ لا يوجد فيها صوت أو همس أو تحريك اللسان أو الشفة ، وإنما تنتقل العين فوق الكلام المكتوب، ويفهم القارئ

النص اعتمادا على نفسه ومن ثمة فهي تشكل حوالي تسعون بالمائة من مواقف القراء الأخرى، كما أن لها أثر في نمو الطفل نفسيا حيث تحرره من الخجل والحرج، وخاصة الذي عنده عيوب نطقية خلقية أو طارئة ، فهي تنقضه من الشعور بالنقص، وتحاشي نقد الآخرين له. (راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة ، 2003، ص63).

كما تؤثر في نموه اجتماعيا لأن فيها احترام لشعور الآخرين خاصة إذا كانت القراءة في حافلة أو مكتبة أو مكان عام أو بيت به كثير من الإخوة في غرفة واحدة، أما تأثيرها في نمو الطفل الجسمي ، فهي تريح أعضاء النطق وتريحه من البحة في الصوت.(بدرين رقية وبوصبع سارة ، 2006/2005 ، ص18).

1-2-أهداف القراءة الصامتة :

تحقق القراءة الصامتة عددا من الأهداف من بينها:(علي أحمد مدكور ، 2000، ص115).

-زيادة سرعة المتعلمين في القراءة مع إدراكهم للمعاني المقروءة.

-تنمية الرغبة في القراءة الجيدة وتذوقها شريطة مراعاة ميول التلاميذ .

-زيادة قدرة التلاميذ على الفهم سواء في دروس القراءة أو غيرها.(هشام الحسن ، 2000، ص18).

1-3-مزايا القراءة الصامتة: (فهيم مصطفى، 1997، ص64).

للقراءة الصامتة مزايا عدة أهمها ما يلي :

-أنها وسيلة ناجحة في الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية لأن التلاميذ في مثل هذا السن يفضلونها لأنها طريقة الكبار في القراءة.

-أنها تزيد من ثروة التلاميذ الفكرية .

-تعود التلاميذ الاعتماد على النفس في الفهم.

-أنها مريحة غير مجهدة لما تتضمنه من هدوء و صمت ، الذي يمكن من تعميق الأفكار ودراسة العلاقة بينها.

1-4- عيوب القراءة الصامتة :

بالرغم من شيوعها إلى درجة كبيرة إلا أنه يؤاخذ عليها ما يلي: (عبد الفتاح البجة، 2002، ص95).

-المساعدة على شرود الذهن .

-إهمال و إغفال سلامة النطق ومخارج الحروف .

-عدم تشجيع التلاميذ على الوقوف أمام الجماعة أو مواجهة المواقف الاجتماعية .

-عدم إتاحة الفرصة للمعلم لمعرفة أخطاء التلاميذ وعيوبهم سواء في النطق أو الأداء.

1-5-المواقف التي تستخدم فيها القراءة الصامتة :

من المواقف التي تستخدم فيها القراءة الصامتة ما يلي (سليمان نايف وآخرون ، 2001، ص85).

-قراءة المواد الدراسية وتحضيرها وفهمها .

-قراءة الرسائل الخاصة.

-قراءة الموضوعات التي يريدها القارئ في الصحف والدوريات والمجلات.

-قراءة التسلية والاستمتاع.

-قراءة الموضوعات الفكرية والثقافية المختلفة.

-البحث والتنقيب في المكتبات.

-قراءة الإعلانات واللافتات التي تهم المرء .

-قراءة ترجمة بعض البرامج الأجنبية عبر التلفاز.

2-القراءة الجهرية :

2-1-التعريف بها :

هي عكس القراءة الصامتة، يوجد فيها صوت، وهمس وتحريك للسان والشفة، وأحيانا تكون بصوت عال مسموع، وهي القراءة التي ينطق القارئ خلالها للمفردات و الجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها مضبوطة في حركاتها ، مسموعة في أدائها ، معبرة عن المعاني التي تضمنتها.

وتعتبر القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة ، كونها تشتمل على مهارات فيزيولوجية وعقلية والتعبير عن المقروء ونقل الإحساس إلى الآخرين.(بدرين رقية وبوصبع سارة ، 2006/2005 ، ص29).

2-2-أهداف القراءة الجهرية :

تسعى القراءة الجهرية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها ما يلي: (زكريا إسماعيل، د ت، ص118).

-تمكن المعلم من الوقوف على مواطن الضعف و العيوب الفردية للتلاميذ.

-مساعدة التلاميذ على الربط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليومية والرموز المكتوبة .

-إكساب التلاميذ الجرأة والقدرة على مواجهة المواقف الاجتماعية وتزيل منهم صفة الخجل والتلجلج، وتبعث الثقة في نفوسهم.

-الكشف عن عيوب النطق والكلام التي قد تكون عند التلاميذ .

-وسيلة للتدريب الجيد على الإلقاء في الشعر والنثر .

-تعويد الأطفال على القراءة بسرعة .

-تدريب الأطفال على صحة الأداء ومراعاة علامات الوقف .

2-3-مزايا القراءة الجهرية :

من مزايا هذا النوع من القراءة ما يلي :

-التمرين على صحة القراءة وجودة النطق وحسن الأداء .

-التمرين على الانطلاق في التعبير عن المعاني والأفكار .

-وسيلة لتشجيع بعض التلاميذ الذين يعانون من الخوف والخجل.

-التمرين على تطبيق قواعد اللغة العربية ومخارج الحروف ومقاطع الجمل.

-الكشف عن عيوب النطق وعلاجها. (زكريا إسماعيل، د ت، ص118).

2-4-عيوب القراءة الجهرية :

يؤاخذ على القراءة الجهرية ما يلي:

-الحصة الواحدة لا تتسع لقراءة جميع التلاميذ.

-إمكانية انشغال بعض التلاميذ أثناءها بغير الدرس.

-نقص أو انعدام تتبع المعني بانصراف الذهن.

-غير اقتصادية إذا ما قيست بالقراءة الصامتة .(محمد صالح سمك ، 1975، ص239).

2-5-المواقف التي تستخدم فيها القراءة الجهرية:

تستخدم القراءة الجهرية في كثير من مواقف الحياة ومنها:

-تعليم المواد الدراسية في حجرة الدرس .

-قراءة الأخبار و الموضوعات المختلفة في الإذاعة والتلفاز، وشاشة الحاسوب، ومن الصحف .

-إلقاء الخطب في موضوعات مختلفة.

-المحاضرات واللقاءات الأدبية المختلفة. (محمد صالح سمك ، 1975، ص239).

ثانيا –أنواع القراءة من حيث الغرض :

1-القراءة السريعة (العاجلة):

وهي القراءة التي يقصد منها القارئ البحث عن شيء بشكل عاجل، وهي قراءة هامة للباحثين والمتعجلين كقراءة فهارس الكتب ، و قوائم الأسماء والعناوين، وكل متعلم يحتاج إلى هذه القراءة في مواقف حيوية مختلفة .(هشام الحسن ، 2000، ص19).

2- قراءة لتكوين فكرة عن موضوع متسع :

ويمتاز هذا النوع من القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق و بالسرعة مع الفهم في أماكن أخرى كقراءة تقرير أو كتاب جديد وهي أكثر دقة من القراءة السريعة المستعجلة.(حسان عبابدة ، 2002، ص18).

3-القراءة التحصيلية :

ويقصد بها قراءة الفهم والإلمام بالموضوع ، ويشترط في هذه القراءة الترتيب والتأني لفهم ما يقرأ إجمالا وتفصيلا ، ويستعملها المعلم و الطالب فيلا المدرسة أو المعهد أو الجامعة.(عبد العليم إبراهيم ، 1981، صص73-74).

4-قراءة لجمع المعلومات :

وفيها يرجع القارئ إلى مصادر عدة لجمع ما يحتاج إليه من معلومات وهذا النوع من القراءة يتطلب مهارة التصفح السريع والقدرة على التلخيص .

5-القراءة للمتعة:

وهي قراءة خالية من التعمق والتفكير ، وقد تكون متقطعة كقراءة الأدب والفكاهات، والطرائف و قراءة الصحف و المجلات .

6- القراءة النقدية التحليلية :

وهي القراءة المتأنية الواعية التي يتولد لدى المرء من ممارستها نظرة نقدية ، يستطيع من خلالها الحكم على الأشياء، من خلال الموازنة والربط والاستنتاج، مثل نقد حصة أدبية، أو قصيدة شعرية أو كتاب متخصص في موضوع معين ، وهذا النوع من القراءة يحتاج إلى مزيد من التأني .

ثالث-القراءة من حيث التهيؤ الذهني للقارئ :

وهي على نوعين:

1-قراءة للدرس :

الغرض منها عملي ، يرتبط بمطالب المهنة، ويتصل بكسب المعلومات، والاحتفاظ بجملة من الحقائق، فنجد القارئ يهتم جيدا بها، بحيث يكون يقضا ومتفرغا لها كذلك ، فإننا نلاحظ عليه علامات الجد والاجتهاد، وتستغرق قراءته وقتا طويلا لكي يتم التحصيل والإلمام .(علي أحمد مدكور، 2000، ص120).

2-قراءة الاستمتاع:

وهذه القراءة لها دافعان: إما حب الاستطلاع ، بحيث يكون الشيء المقروء من الموضوعات الواقعية، وإما الرغبة في الفرار من الواقع، وهنا يكون المقروء مرتبطا بقضاء وقت الفراغ، أو لرغبة الكثيرين في مزيد من المعرفة والتعلم. (علي أوحيدة ، 1995 ، صص42-43).

6-الطرق القديمة والحديثة في تعليم القراءة:

تلعب القراءة دورا مهما في حياة الفرد، لأنها تساعد على فهم ما يقرأ هو إدراك معناه ومدلوله ، بحيث إن القراءة ليست ترديد أصوات فقط لها رسوم على الورق، ولكنها ترديد الأصوات فهم وسرعة ودقة وأداء ونطق.

إن التعسر في القراءة ينشأ عنه في العلوم الأخرى ، لأنه لو افترضنا مثلا أن الإنسان الذي يريد أن يتعلم الحساب ، لابد أن يقرأ جيدا أولا وهكذا فإن الفرد الذي يريد أن يعرف معلومات عامة، سواء كانت معلومات عملية ، أو معلومات اجتماعية فلا بد له أن يقرأ أولا، فالقراءة ضرورية للفرد في جميع المراحل التعليمية، وإذا كنا بصدد تعليم والاستعداد لابد أن يبلغها الطفل قبل أن يتعرض لبرنامج في عملية القراءة، ولا يفوتنا في هذا المجال إلا أن نضع في اعتبارنا أن الأطفال في

العمر الواحد ، وحتى الأطفال في الأعمار المختلفة يختلفون في الوقت الذي يبلغون فيه هذه المرحلة، من تعدد طرق تعلم القراءة للأطفال، ونجد منها :

1- الطرق التركيبية .

2- الطرق التحليلية . (كريمان بدير وإميلي صادق، 2000، صص 107-108).

6-1- الطرق التركيبية :

سميت هذه الطرق بالتركيبية لأنها تبدأ بالجزء أي الحرف ثم تضم الأجزاء إلى بعضها لتكون كلمة ثم من الكلمات تكونت جملا قصيرة ، وهذه الطرق تعتمد على الانتقال بالطفل من تعلم الجزء " الحرف " إلى تعلم الكل " الكلمة"، وكانت هذه الطرق تستخدم في الكتاب أو المدارس حيث كان المعلم يشير إلى الحروف على السبورة بعصاه حرفا حرفا ، و هو يذكر أسماءها والطلاب يرددون بعده الأسماء و يكررونها حي يحفظوها عن ظهر قلب، ثم ينتقل بهم إلى تعليم أصوات الحروف بالحركات الثلاثة مثل: (فتحة و ضمة وكسرة)، مثل : (بَ، بُ، بِ) ثم ينتقل المعلم إلى قراءة الجمل ثم التدريب و التمرن على قراءة قطع أكبر ، هذه الطرق كانت تعلم على أساس أن القراءة عبارة عن القدرة على معرفة الكلمات و النطق بها ، أما الفهم فيبدو كأنه كان ينظر إليه على أنه عملية عقلية يمكن أن يقوم بها المتعلم من تلقاء نفسه ، متى تعرف الكلمات ونطق بها، و يندرج تحت الطرق التركيبية ما يلي : (كريمان بدير وإميلي صادق، 2000، صص 107-108).

6-1-1-الطريقة الحرفية:

تشير هذه الطريقة إلى تعليم أسماء الحروف و مشكلتها (ألف ، أ)، (باء، ب)، (تاء، ت) . حيث أن المعلم ينطق الحرف مع الإشارة إلى رسم الحرف، ثم يردد الأطفال الحرف بأفواههم، ومتابعة رسمه بعيونهم حتى يحفظوا أسماء الحروف، وتتم هذه المرحلة على دفعات، في كل دفعة تحفظ منها مجموعة من الحروف مثل : (ابتثجح، و حدذرز...). (عبد الفتاح البجة، 2002، ص94).

6-1-2- الطريقة الصوتية :

هذه الطريقة تلي الطريقة الحرفية وتكملها ، حيث أنها تساعد على معالجة الصعوبة الناشئة من البدء تتعلم أشكال الحروف ومراعاة الخصائص الصوتية للغة العربية، حيث يتم فيها تعليم أصوات

الحروف وأشكالها مقروءة للحركات الثلاث(ب، فتحة)، (ب، ضمة) (ب، كسرة) . (عبد الفتاح البجة، 2002، ص94).

6-1-3- الطريقة المقطعية :

وهي تبدأ بتدريب التلاميذ على رسم حروف العلة (أ ، و، ي) مقترنة بأصواتها ، مثل : أحمد ، ولد ، يمامة ... ، (عبد الفتاح البجة، 2002، ص96).وهذه تتم بالطريقتين السابقتين ، ويتم فيها :

1- تعليم أصوات الحروف وأشكالها مقروءة بحرف المد (الألف ، الواو ، الياء) .

2- تكوين مقاطع مما سبق للتدريب على نطق الحروف ورسمها وضبطها .

3- تكوين كلمات من المقاطع ، مع التدريب على كل من الرسم والنطق المضبوط .

4- تكوين الجمل من الكلمات ، مع التدريب على النطق ورسم الكلمة.(كريمان بدير وإيميلي صادق، 2000، ص 129).

6-2-الطرق التحليلية :

تسير الطرق التحليلية في اتجاه عكسي للطرق التركيبية ، إذ تبدأ من الكل وتنتهي بالجزء، وقد تنسب هذه الطرق إلى ما تبدأ به فتسمى (الكلية) ، أو إلى ما تثنى به فتسمى (التحليلية) . (عبد الفتاح البجة، 2002، ص98).

وفي هذه الطرق بعد تعلم الكل عند التربويين، و نتيجة لهذا الاختلاف تتنوع هذه الطرق، فهناك طريقة الكلمة التي عند من يعتبرون الكلمة كلا ، إذ هي الوحدة الصغرى المستقلة التي يتكون منها الكلام ، وهناك طريقة الجملة عند من يعتبرون أن الكل لا يتحقق بالكلمة، وإنما يتحقق بالجملة التي تعد كلاما ذا معنى مكتمل، وهناك طريقة لوحة الخبرة عند من يعتبرون أن الكل لا بد أن يكونوا عملا متكاملا، لا كلمة أو جملة .

وهناك طريقة القصة باعتبار أن القصة زيادة على كونها كلا، فهي كل مشوق وجذاب .

6-2-1- خطوات الطرق التحليلية:

الإطار العام الذي تتبعه هذه الطرق هو :

1- البدء بالكل (كلمة- جملة – خبرة – قصة) .

2- تحليل هذا الكل إل وحدات أصغر منه ضمينة ، يبدأ بلوحة الخبرة والقصة يحللها إلى جملة، ومن هنا يبدأ بالجمل يحللها إلى كلمات ، ومن ذلك يبدأ بالكلمة يحللها إلى حروف وأصوات وهذا الإطار العام لا يمنع أن يكون لكل طريقة من الطرق السابقة مسارها الخاص بها، وأن بعض الطرق يتبع فيها أكثر أسلوب، .(كريمان بدير وإيميلي صادق، 2000، صص134-135). ومن أهم الطرق التحليلية نجد :

6-2-1-1- طريقة الكلمة :

يرى أنصار هذه الطريقة أن البدء بالكلمة أيسر في التعلم من البدء بالحرف، إذ للكلمة معنى للطفل، كما أن سمات الكلمة ومعالمها أوضح من الحرف ، أضف إلى ذلك أن الكلمة أقرب إلى طبيعة عملية القراءة ، فنحن لا نقرأ حرفا حرفا، ولا صوتا صوتا، ثم تضم مجموعة الحروف أو الأصوات لتكون منها كلمة، وإنما نقرأ في وحدات كلية ذات معنى، هي الكلمات واللقطة الواحدة للعين تتسع لتشمل كلمة وجزءا من كلمة أخرى أو أكثر.(كريمان بدير وإيميلي صادق، 2000، صص134-135).

خطوات طريقة الكلمة :

تتبع طريقة الكلمة الخطوات الآتية :

1- تقديم مجموعة من الكلمات المألوفة لدى الطفل مقروءة يصورها (سعاد) تحت صورة الفتاة، (كرة) فوقها رسم كرة، وتتخذ هذه الصورة أساسا للبدء من المعلوم (وهو الرسم الصوري والصورة الصوتية) للوصول إلى معرفة مجهول (وهو الرسم الكتابي) .

ويشترط أن يكون هذا المعلوم سهلا في الشكل الكتابي، قابلا للبناء عليه واتخاذه أساسا لتكوين كلمات ذات علاقة به، وتمهيدا للمرحلة الجميلة فيما بعد، وعندما تنتقل من الكلمة الأولى، وعندما يحفظها التلميذ شكلا وصوتا مقدم إليه كلمة ثانية، وكلمة ثالثة وهكذا.(كريمان بدير وإيميلي صادق، 2000، ص246).

2- تقديم للتلميذ مجموعة من الكلمات ذات العلاقات الوثيقة، وتعرفها ثم تنتقل إلى مرحلة تالية وهي تكوين الجمل ثم يلي ذلك تكوين العبارات، ويصحب ذلك كله تمرين على التعرف بالفهم والنطق، فإذا ما تكون عند المتعلم رصيد من الكلمات والجمل، التي اشتملت على كل الحروف وتكررت هذه الحروف في أوضاع مختلفة وإدراك المتعلم أوجه الشبه والاختلاف بينهما عند الأفراد.

3- مرحلة التحليل ، وتعني تقطيع الكلمة إلى أجزائها من الحروف و الأصوات والتدريب عليها نطقا ورسما و ضبطا .

6-2-1-2- طريقة الجملة :

تتفق هذه الطريقة مع طريقة الكلمة في الأساس الذي ترتكز عليه ، وهو أن التعليم ينبغي أن يبدأ من شيء ذا معنى وهو الوحدة الكلية ، أما من حيث مفهوم هذه الوحدة ، فهما يختلفان إذ يرى أنصارى طريقة الجملة أن الوحدة الكلية ذات المعنى هي الجملة لا الكلمة ، إذ الكلمة ذات المعنى العام لا تخصص إلا بوضعها في سياق محدد.(عبد الفتاح البجة، 2002، ص228).

خطوات طريقة الجملة :

تختلف طريقة السير بين طريقتي الكلمة والجملة في نقطة البدء ، فبدلا من البدء يعرض كلمة مفردة كما في طريق الكلمة، تبدأ هذه الطريقة بعرض الجملة كاملة ليعرف الطفل شكلها، ويربط بمعناها، وبعد أن يستوعب هذه الجملة ينتقل إلى جملة أخرى، وتكون الجمل والكلمات مما هو مألوف للطفل .

6-2-1-3- طريقة القصة في تعلم القراءة :

تعد هذه الطريقة في تعليم القراءة للمبتدئين امتداد الطريقة ، الجملة ، لان اتخاذ القصة أساسا في هذه الطريقة إنما يتركز على تحليلها إلى جمل، وبع ذلك اتخاذ الجملة عنصرا في عملية التعليم، والذي أملى على التربويين المربين استخدام القصة في تعليم لهجاء هو أن لها معنى أشمل، وأكبر وأعم من الجمل ، وإن الأطفال يسعدهم حفظ تلك القصة، وتكرار عباراتها، وجملها قبل عملية التحليل.(عبد الفتاح البجة، 2002، ص229).

وبالرغم من مزاياها الجليلة ألا إنه يؤخذ عليها أن الأطفال قد يحفظون القصة غيبيا بدلا من قراءتها ، ويمكن الحد من أثر هذا العيب عن طريق العناية بتحليل القصة إلى عناصر صغيرة .

6-3- الطريقة المزدوجة – التوليفية (التحليلية – التركيب):

من خلال استعراضنا لطرق تدريس القراءة السابقة يتبين أن لكل طريقة مزايا وعيوب وأنه ليس هناك طريقة واحدة لها كل المزايا، وبالتالي فإن الاتجاه الحديث بسعي إلى جميع بين أكثر من طريقة وبمعنى أن يؤخذ من كل طريقة مزاياها، وترك مساوئها قدر الإمكان، لذلك ارتأى المختصون

ضرورة الإفادة من كل طريقة سواء كانت كلية أم جزئية ، ومن ثم تبلور فكرة الطريقة المتبعة حاليا في التدريس، وهي الطريقة التوليفة أو التركيبية – التحليلية التي من أهم عناصرها ما يأتي :

1- أنها تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة ، وهي الكلمات ذات المعنى وبهذا ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة .

2- أنها تقدم لهم جملا سهلة تشترك فيها بعض الكلمات وبهذا ينتفعون بطريقة الجملة .

3- أنها معينة بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا للتعرف إلى أصوات الحروف وربطها برموزها، وبهاذا تستفيد من الطريقة الصوتية .

4- أنها تعني في إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسما واسما، وبهاذ تنتفع بمزايا الطريقة الهجائية .

5- تخلصت هذه الطريقة من العيوب التي لحقت بالطريقة السابقة . .(كريمان بدير وإميلي صادق، 2000، ص96).

7 – مراحل القراءة :

إن نمو الأطفال في القراءة يمر بعدة مراحل منها :

1- مرحلة الاستعداد للقراءة.

2- مرحلة البدء الفعلي للقراءة .(كريمان بدير وإميلي صادق، 2000، ص100).

7-1- مرحلة الاستعداد للقراءة :

إن النضج العقلي والذكاء عند الطفل عاملين أساسيين من عوامل استعداد الطفل لتعلم القراءة وقد أكدت الدراسات والأبحاث ذلك أيضا في أن النضج العقلي أو الذكاء له أثر فعال في تكون الاستعداد لتعلم القراءة فنجد دراسات أخرى أكدت علاقة الاستعداد بعمر الطفل وبحالته النفسية والاجتماعية وأهمية لغة الطفل ومقدار نموها أي أن الاستعداد للقراءة عوامل مختلفة وثيقة الصلة بعضها ببعض ، وكل منها يؤثر في الأخر ويتأثر به، تلك العوامل هي:

1 – الاستعداد الجسمي .

2- الاستعداد العاطفي .

3- الاستعداد التربوي .

4- الاستعداد العقلي .

7-1-1-الاستعداد الجسمي :

أن صحة الطفل تعتبر سببا قويا أو عاملا فعالا من أسباب نجاحها تأخر الطفل في الدراسة فالطفل السليم اقدر على التعلم من الطفل المريض، حيث أن الطفل السليم أو الذي يتمتع بصحة جيدة يكون شديد الانتباه وكثير النشاط ولديه دوافع قوية تدفعه إلى الدراسة ، والرغبة في التعلم على عكس الطفل المريض وتعلم القراءة يتأثر بالحالة الصحية للطفل أكثر من تعلم أي مادة أخرى ، ولذا يجب على المعلم أن يتأكد من كفاية الاستعداد الجسمي عند الطفل لتعلم القراءة قبل البدء في تعليمها ، حيث أن عملية القراءة تتأثر ت أثرا كبير بكفاءة الحواس، وكذلك قدرة العين والأذن وجهاز النطق واليدين في فعالية القدرة على القراءة. .(كريمان بدير وإميلي صادق، 2000، ص101).

7- 1-2- متطلبات عملية الاستعداد للقراءة :

أولا - الاستعداد الجسمي ، يتطلب :

7- 1-2-1- تمتع الطفل بصحة جيدة :

إن الحالة الصحية للطفل تعتمد على ما يلقاه الطفل داخل الأسرة أولا من رعاية مراقبة حالة الطفل الصحية والرجوع إلى الطبيب، إذا دعت الضرورة إلى ذلك ، الآن تعلم القراءة يحتاج إلى قوة حركية منسجمة ومنظمة ، وتعتبر العين أكثر الأعضاء احتياجا إلى هذه القوة الحركية المنظمة، نظرا الأهمية الوظيفة التي تؤديها في القراءة .

7-1-2-2- تمتع الطفل بحاسة بصر جيدة :

إن الحالة الذي يتمتع ببصر جيد وسليم يكون قادرا على تركيز نظره جيدا، أن يرى الأشياء بوضوح كامل، وان اعتياد العين على الاعتياد الصحيح أثناء الرؤية شيء ضروري قبل البدء في تعلم القراءة، خاصة تعويد العين الاتجاه الواحد من اليمين إلى اليسار ، وهذا الاتجاه هو الغالب في الاستخدام في الكتابة والقراءة ، وأن أي حالة خلل يحدث في حاسة يسبب إعاقة نجاح الطفل في تعلم القراءة وكذا عزوفة عنها ويجب على المعلم أن يلاحظ الطفل، ويقدر درجة استعداده البصري والعمل على تنميته قبل البدء في تعلم القراءة .

7- 1-2-3- تمتع الطفل بحاسة سمع جيدة :

إن أي خلل في حاسة السمع عند الطفل يسبب عائقا في تعلم القراءة، حيث أنه من خلال حاسة السمع يستطيع الطفل تمييز الأصوات وربطها برموزها المكتوبة ويستطيع العلم الكشف عن هذا

الخلل داخل غرفة النشاط من خلال ملاحظاته للطفل الذي تظهر عليه تدل على ضعف السمع منها :

أ- عدم لانتباه.

ب- طلب إعادة وتكرار مايلقي عليه .

ج- استجاباته الخاطئة لما يسمعه .

7- 1-2-4- تمتع الطفل بجهاز نطق سليم :

إن تعلم القراءة مرتبطة ارتباط وثيقا بالنطق الصحيح، والقدرة علي إخراج الحروف من مخارجها الأصلية والكلام بوضوح، ومن مظاهر هذا الخلل أن الطفل يكون كثير الثأثأة أثناء الكلام ، أو أن ينطق بعبارات أو كلمات ناقصة وهذا راجع إلى جانبين أحدهما سببا فزيولوجيا يحتاج إلى علاج من طبيب متخصص أما السبب الثاني فيكون راجعا إلى سوء التربية والتوجيه غير السليم للطفل، وهذا يلقي عبأ على المعلم في الإصلاح .

7- 1-3- الاستعداد العاطفي:

إن الحالة النفسية للطفل لها أثر واضح وفعال علي قدرته وعلي التعلم والاستعداد للقراءة فإن شعور الطفل بالدفء الأسري والمحبة والأمن والاطمئنان والثقة بالنفس تساعده علي التعلم، وبالتالي الاستعداد لتعلم القراءة، وعلي النقيض نج أن القلق النفسي والجوع العاطفي والشعور بالخوف والإهمال والحرمان من الحب في الأسرة . .(كريمان بدير وإيميلي صادق، 2000، ص102).

يعرض الطفل لحالات نفسية وعقد نفسية صعبة الحل وتحول دون نجاحه، وبالتالي عدم القدرة علي التعلم، مما يكون له الأثر في الاستعداد والبدء في تعلم القراءة .

7-1-4- الاستعداد التربوي :

قبل أن يبدأ الطفل في تعلم القراءة يجب أن يكون قد استعد إستعداد تربويا مناسبا، وتعتبر خبرات الطفل الشخصية هي الوسيلة الأساسية التي يستطيع أن يترك بواسطتها كل شيء يراه ويسمعه ويحسه، فخبرة الطفل هي المعين الذي يستمد منذ مفاهيمه ومعانيه ومعارفه الأولية، وهذا يتأثر بالعوامل التالية:(حنان فتحي الشيخ ، 2005، ص75).

1- الخبرة :

أن الطفل لا يمكنه أن يفهم كلمة، إذا لم تكن لها صلة بخبراته، ومن الوسائل التي تساعد الطفل على اكتساب الخبرات المختلفة هي القصة، حيث أنها تساعد على نموذج الطفل، وأنها مادة صالحة، تساعد المعلم في تقديم الخبرات المختلفة للطفل مثلا نجد أن المعلمة عند قراءتها قصة صغيرة للأطفال حول "الأسد "، فالطفل الذي لم يذهب إلى حديقة الحيوانات ولم يرى الأسد من قبل، أولم يسمع عنه شيء لايستطيع أن يفهم أو يتابع أحداث القصة، لأنه لم يستطيع تكوين صورة حسية بصرية عن الأسد أو شكله، ولا يستطيع أن يفهم كلمة " الأسد " على حين نجد أن الطفل الذي ذهب إلى حديقة الحيوان، ورأى الأسد وهو يتحرك ويأكل ويزار فإنه يفهم مايقال عن الأسد وتصبح القصة مثيرا قويا ، كذلك أيضا نجد أن الرحلات والمناقشات الموضوعية داخل حجرة النشاط والأعمال البسيطة المشتركة بين الأطفال تعتبر وسائل مهمة من وسائل إنماء الخبرة .

2 – مفردات الطفل :

يقع على الأسرة العبء الأكبر في نمو مفردات الطفل، وذلك منذ تعلمه الكلام في السنتين الأوليين من العمر، حيث تعتبر خبرة الطفل في الأسرة ذات أهمية كبيرة في نحو مقدار المفردات في لغة الطفل، وذلك من خلال تشجيع الأسرة له على التكلم والحديث والإجابة عن أسئلته والرد عليها بأناة ورحابة صدر، وعلى النقيض نجد أن الأسر التي لاتتيح للطفل فرص التحدث كثيرا، فإن ذلك يسبب فقر لغة الطفل وحاجاتها إلى المفردات مما ينتج عنه صعوبة بالغة ، وسعى إلى زيادتها وتثبيت معانيها من خلال الاستعانة بوسائل إنماء خبرة الطفل للمفردات مثل القصة والتمثل والمناقشات، وأن يعرف كيف يستعمل هذه الوسائل جاهدا مع الطفل .

3– اللفظ الصحيح والكلام الواضح :

إن استعداد الطفل لتعلم القراءة يعتمد على قدرته على نطق الألفاظ نطقا سليما والتعبير عن نفسه بدقة وإخراج الحروف من مخارجها الأصلية، حيث إن لغة الطفل بمفرداتها عامل مهم وفعال في حياته الدراسية بصفة عامة، وفي نجاحه في تعلم القراءة بصفة خاصة ، فيجب على المعلم أن يعرف الأسباب لأي نقص يلمسه في لغة الطفل ، والعمل لي تقويم الاعوجاج الموجود بها نتيجة التوجه المبكر الخاطئ من خلال لإكثار من التمارين اللفظية والصوتية ليتعود الأطفال التلفظ الصحيح،

كذلك يجب على المعلم أن تكون لغته هو في خير مثال يعطيه لإصلاح لفظ الأطفال وتقويم لغتهم وأن يعني بلفظه ونطقه حتى يكون فصيحا سهلا، ويمكن أن يستخدم في ذلك التمارين الصوتية بطريقة مشوقة، حتى يتعودوا نطق الأصوات المختلفة والتمييز بينها، وأن يتعاملوا حسن الإصغاء للكلمات الجديدة ليفضوا لفظا صحيحا واضحا .

4- الانتباه المركز قبل تعلمها:

كلما كان انتباه الطفل أكثر تركيزا قبل البدء في تعلم القراءة، أصبح أسرع أكثر قدرة على تعلمها، ولكي يساعد المعلم الطفل على الانتباه المركز عليه أن يشركه في الأعمال المختلفة ليتعود الانتباه ، على أن تتدرج هذه الأعمال من الأبسط إلى البسيط فالصعب ، لكي يتعود الطفل إلى الانتباه لفترة قصيرة أولا، ثم تزداد هذه الفترة تدريجيا حتى تصل إلى قدر كاف قبل أن يبدأ في تعلم القراءة .(كريمان بدير وإيميلي صادق، 2000، صص103-104).

5 - تسلسل الأفكار:

إن قدرة القارئ على فهم الفكرة الرئيسية في موضوع يقرأه تعتمد على قدرته على التذكر وربط الأفكار الحاضرة بما يتبعها وما يسبقها ، حيث أن القراءة تحتاج إلى قدرة إدراك التسلسل بالأفكار، ويمكن تنمية هذه القدرة لدى الطفل غي السنوات الأولى وتكوينها وتنميتها قبل البدء في تعلم القراءة بأساليب متعددة، مثل أن تطلب المعلمة من الطفل أن يتحدث أو يخبره زملاءه بحادثة حصلت له في البيت أو في المدرسة أو الشارع مثلما يحدث في نشاط دائرة المعلومات في برنامج الروضة، كذلك من خلال برنامج أسئلة المعلمة للطفل كأن تسأله: (هل حدث هذا الأمر؟ لا وماذا حدث لك بعد ذلك؟).

كذلك يمكن للمعلمة أن تسرد أحداث القصة وتطلب من الطفل أن يعيد أن يحكيا مرة أخرى بالتسلسل أو أن تقدم للطفل صورا ملونة جذابة تصور وقائع قصة يعرفها الأطفال، ثم تطلب ترتيبها حسب وقائعها وأحدثها، وكذلك تساعد على تنمية إدراك التسلسل .

6-إتباع الإرشادات :

إن تعلم أي مهارة لطفل تتطلب من توافر القدرة الإرشادات التي يطلب منه العمل حسبها، ولكي يساعد المعلم الطفل على ذلك، يمكنه أن يكلفه بألعاب يحبها ذات فائدة تربوية ترشده إلى طريقة استخدامها ويطلب منه السير على منوالها، ومن خلال تفقدها للطفل من وقت لآخر أثناء

اللعب، سوف يلاحظ تمسكها بالإرشادات بالبساطة والوضوح وأن تكون مناسبة لقدرة الطفل على تقبلها .

7-تدريبات إنماء العقل:

- **تعريف كيفية عمل الأشياء** : يكسب الوعي بها وتسميتها .
- **إدراك الخصائص** : حسية منطقية .
- **التصنيف** : بناء خاصية عامة.
- **التحليل البناء** : تجزئة الشيء إلى مكوناته الأساسية .
- **تحليل الخطوات والإجراءات** : يتم على مراحل وخطوات .
- **التركيب** : التعرف وإجراء اختبارات الإدراك الأوجه الشبه والاختلاف.(كريمان بدير وإميلي صادق، 2000، ص106).

7-2- مرحلة البدء الفعلي للقراءة :

تتركز الأسس في مرحلة البدء الفعلي لتعلم الطفل القراءة حول بيئته التعليمية ، أي حول المنهج الدراسي لتعلم القراءة ، والمادة الدراسية ، والأسلوب الذي يتبعه المعلم مع الطفل داخل حجرة النشاط لمساعدته على تعلم القراءة وإجادتها والرغبة فيها ، على حين نجد الاتجاه التربوي المعاصر يهدف إلى تكوين الفرد تكوينا سليما في النواحي العقلية والعاطفية والتربوية والجسمية، ويهدف أيضا أن يقرأ الفرد من أجل :

1- توسيع أفق تفكيره وتنمية خبراته من خلال قراءته.
2- تعلم القراءة الصحيحة ذات المعنى .
3- أن يشعر بمتعة نفسية من قراءة الكتب .
4- التزود بالمعلومات والحقائق .
5- أن يصبح فردا مشاركا في مجتمعه.
6- أن يتواصل مع الأفق الذي يعيش فيه من خلال فكره .
7- أن يكون لديه القدرة على إدراك مشاكل وطنه ويصبح موطنا صالحا.
8- أن يفهم نفسه ويفهم الآخرين فيستطيع أن ينظم علاقاته مع الناس .

9- أن تكون له القدرة على تمييز الحقائق من الآراء المختلفة، ومن هذا كله تصبح التربية المعاصرة لها تأثير ملموس في المنهج الذي يعد لتعلم الطفل مبادئ القراءة .

- الأسس الأولية التي يجب أن يبنى عليها تعليم الطفل مبادئ القراءة :
- أن يراعى الفردية بين الأطفال .
- أن يعمل منهج تعليم القراءة على إثارة رغبة الطفل القراءة .
- أن يراعى برنامج تعليم القراءة قدرات الطفل في كل مرحلة من مراحل النمو.
- أن يتعلم الطفل تمييز الكلمات تحليلها.
- أن يتعلم الطفل إدراك معنى ما يقرأ.
- أن ينمي القراءة الذوق الأدبي عند الطفل .(كريمان بدير وإيميلي صادق ، 2000، ص107).

خلاصة الفصل :

وخلاصة القول أنه مهما تعددت التعاريف واختلفت التسميات فإن دور القراءة وأهميتها في حياة الفرد واضحة للعيان، وإن لكل نوع من أنواع القراءة مزاياها وعيوبها ، والمهم في العملية التعليمية

أن يقوم منهج القراءة على أساس سليم يراعا فيه تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ، وتنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ تنمية تخرج بهم إلى آفاق أرحب .

إذ من المواقف ما يحتم استخدام القراءة الجهرية، وأخرى تقتضي استخدام القراءة الصامتة، والحكم في ذلك يتوقف إلى حد كبير على طبيعة المادة المقروءة .

الفصل الثالث

مهارات القراءة

تمهيد

1-تعريف المهارة

2- مفهوم المهارة اللغوية

3- مهارات القراءة وطرق تنميتها

4- سرعة القراءة

5- الاستيعاب القرائي

6- إستراتيجيات تحسين القراءة

7-الاتجاه نحو القراءة

8- المعلم ومهارات القراءة

9-مهارات القراءة في المدرسة الابتدائية

10-كيف تكون القراءة جيدة وفعالة

خلاصة الفصل

تمهيد :

إن أحدث الدراسات تقول أن 70% مما يتعلمه المرء يكون عن طريق القراءة فهي تجعل الفرد متميزا و هو يتحدث، فهي تضفي على الحديث ثراء في الألفاظ و المعلومات و تنمي القدرة على المناقشة. (خالد دخيل الجديع،2007).

المتميز هو الذي يقرأ كثيرا خصوصا في غير مجال عمله، فنعم التاجر الذي له اطلاع على الفلسفة و التاريخ، أو رجل الأعمال الذي له ثقافة في علم النفس و الطب.القراءة تعمل على تأكيد المعلومة و هي غذاء العقل و الروح و القلب.

و مع تعدد مصادر المعرفة في عصرنا الحاضر من كتب متخصصة ,و أنترنيت , وجرائد, ومجلات, بنوعيها العادية والإلكترونية , يصبح لزاما علينا استحداث طرق جديدة للقراءة لمواكبة الثورة المعلوماتية .

ويتحتم على كل قارئ أن ينمي مهاراته القرائية , ويزيد من سرعته حتى يكون قادرا على الاستفادة من هذا الكم الهائل من المعارف في ظل ظهور البرامج التدريبية التي تدعو إلى تطوير الذات و التنمية البشرية بغية الاستغلال الأمثل لهذه الطاقة لذا ينبغي على كل قارئ أن يزيد من سرعته القرائية والاستيعابية ويقبل على الكتب بشغف .

هذا ما سنحاول توضيحه في هذا الفصل .

1- تعريف المهارة :

المهارة في اللغة هي الحذق في الشيء ، والإحكام له ، والأداء المتقن له ، يقال مهر الشيء مهارة أي :"أحكمه وصار به حاذقا ، فهو ماهر"(ابراهيم أنيس وآخرون ،2002).

يقصد " بالمهارة " عدة معان مرتبطة ،منها: خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة ، بحيث يؤدى بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة. ومن معاني المهارة أيضا الكفاءة والجودة في الأداء . وسواء استخدم المصطلح بهذا المعنى أو ذاك ،فإن المهارة تدل على السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان : **أولهما**: أن يكون موجها نحو إحراز هدف أو غرض معين.

وثانيهما : أن يكون منظما بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن.

وهذا السلوك المتعلم يجب أن يتوافر فيه خصائص السلوك الماهر.(أمال صادق وفؤاد أبو حطب ، 1994،ص330).

ويعرف "كوتريل "المهارة بأنها: "القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقتما نريد". فالمهارة إذا نشاط متعلم يتم تطويره خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة. وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، والقصور في أي من المهارات الفرعية يؤثر على جودة الأداء الكلي . (أمال صادق وفؤاد أبو حطب ،1994،ص333).

ويستخلص "عبد الشافي رحاب" تعريفا للمهارة بأنها**:**" شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم ، عن طريق المحاكاة والتدريب، وأن ما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها".(أمال صادق وفؤاد أبو حطب ،1994،ص333).

2- مفهوم المهارة اللغوية :

يتفق علماء النفس والتربية, واللغة , على أن اللغة مجموعة من المهارات ,وأن هذه المهارات تنقسم باعتبار وظائفها إلى قسمين:

2-1- المهارات العادية :

والتي من صورها قراءة كتاب أو رسالة أو تلخيص كتاب , أو رسالة أو جريدة أو تقرير أو الحديث إلى الناس في شؤونهم الحياتية والاستماع إليهم , بمعنى أن المهارات العادية هي تلك الأنشطة

اللغوية التي لاغني للأفراد عنها في حياتهم اليومية وهي على ذلك مهارات عامة لا تخص فئة دون أخرى .(بشير معمرية ،2007،ص89).

2-2- المهارات التخصصية:

والتي من صورها ما يكتبه أصحاب مهنة معينة , كالباحثين والمهندسين المحامين والقضاة وهي بهذا مهارات أشخاص معينين .

ويمكن تعريف المهارة بأنها:"نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد أو اللسان أو العين أو الأذن". ومعنى هذا أن اللغة تتكون من أربعة مهارات رئيسية وهي :

"المهارات القرائية والمهارات الكتابية ومهارات الحديث ومهارات الاستماع" , ولكل من هذه المهارات الأربع مهارات فرعية مصاحبة لها حديثنا عن المهارات القرائية والكتابية والتعبيرية في هذا الموضوع . (بشير معمرية ،2007،ص90).

3-مهارات القراءة وطرق تنميتها :

القراءة هي مفتاح المعرفة، وأهم الآليات التي يعتمد عليها الإنسان في ملاحقة الأفكار والمعلومات المتجددة، حيث إن السرعة والدقة في القراءة، والفهم لما نقرأ، هي المحددات الأساسية لعملية القراءة الفعالة. ويختلف أسلوب القراءة حسب الموضوع المراد قراءته، والهدف من القراءة والإمكانات العقلية للقارئ، فقراءة كتاب يختلف عن قراءة القصة، وعن قراءة مجلة، أو جريدة ولتنمية تنمية مهارات القراءة :

يعرض " بيتلر" و"هوب "(1998)م،برنامجاً عاماً للقراءة رباعي الخطوات كما يلي:

أولا-الإعداد : وفيه تبدأ القراءة بغرض توسيع دائرة معلوماتك، وليس بهدف الدراسة، حيث إن التعلم يكون أفضل إذا ما تم ربط ما نقرأه بما نعرفه. وهذا الإعداد يهيئ العقل لاستقبال معلومات جديدة، ويكون ذلك من خلال قضاء حوالي ثلاث دقائق في التفكير عما تعرفه عن الموضوع،ثم تصفح الكتاب أو الفصل كي تكون فكرة عامة عن المادة. ومهارة التصفح هذه ليست أسلوبا ضعيفا للقراءة ،بل هي مهارة تشحذ العقل للعمل، وتعطي فكرة عن الأسلوب والعناوين والرسومات التوضيحية بالكتاب أو بالنص. (جيلان بيتلر وتوني هوب،ترجمة عبد الكريم العقيل ، 1998،ص477).

ثانيا – فكرة عامة: بعد تصفح الكتاب أو النص، ركز في الحصول على فكرة عامة عنه، بقراءة أي ملخصات، والاطلاع على العناوين الرئيسية والفهرس وقراءة الخاتمة، وذلك لفهم الرسالة الرئيسية للكتاب أو المجلد.

ثالثا– القراءة عن قرب: من خلال خطوتي الإعداد والفكرة العامة تصبح واعيا بما في الكتاب، وتحدد على ضوئهما الأجزاء التي تريد قراءتها والأجزاء التي لا تريدها، الأجزاء الصعبة والأجزاء السهلة، والأجزاء التي تعرفها من قبل والأجزاء التي لا تعرفها. وعلى ضوء ذلك تبدأ في القراءة عن قرب وبتأنٍّ وفهم متعمق للأجزاء التي تريدها. وإن واجهتك فقرات صعبة فلا تُمضِ ساعات في فهمها، اتركها ليعمل عقلك الباطن فيها، وقد يأتي ما بعدها ليوضح ما بها. (جيلان بيتلر وتوني هوب،ترجمة عبد الكريم العقيل ،1998،ص479).

رابعا– المراجعة لما تقرأ: المراجعة المبكرة خطوة مهمة في تنظيم المادة وتذكرها على المدى البعيد، والمراجعة تكون نموذجية بعد حوالي (35)دقيقة من الاستذكار والقراءة .(جيلان بيتلر وتوني هوب،ترجمة عبد الكريم العقيل ،1998،ص479).

ويرى "فهيم مصطفى" (1998م) أن تعلم مهارة القراءة يعتمد على النضج العقلي والجسمي،ومدى سهولة المهارة أو صعوبتها لدى المتعلم، وما تحققه من وظيفة اجتماعية أو أهداف خاصة أو عامة له. ويتدرج نمو مهارة القراءة من البسيط إلى المعقد مع ازدياد انتقاله من صف دراسي إلى آخر، ومع تزايد نموه العقلي واحتكاكه بالخبرات المتتابعة للدراسة.(فهيم مصطفى،1998، ص89).

وهناك مهارات فرعية ينبغي على المعلم أن يركز جهده في تنميتها وتطويرها لدى التلاميذ،ومن تلك المهارات :

1-**التمييز بين الكلمات**:التمييز بين صور الكلمات عنصر أساسي في القراءة الجيدة، ويبدأ ذلك بالتمييز بين الحروف المتشابهة وأشكالها، وتكوين حصيلة من الكلمات يستطيع أن يتعرف عليها بمجرد النظر إليها، وحينما يقرأ كلمة غير مألوفة يستطيع أن يخمنها دون أن يلجأ إلى المعلم. (فهيم مصطفى،1998، ص89).

2- **حركة العينين**: فالتلميذ الذي يقرأ قراءة سليمة لا ينظر إلى كل حرف من حروف الكلمة على حدة في أثناء القراءة، وإنما يرى كلمة أو كلمتين في كل وقفة، وكلما ازداد عدد الكلمات

التي يراها التلميذ في كل وقفة قل عدد الوقفات التي يقفها، ويزداد فهمه القرائي. وقد تتحرك العينان حركة خلفية لكي تلقى نظرة ثانية على كلمة أو أكثر لم تكن واضحة في النظرة الأولى،أو لتصحيح أخطاء قرائية. وقد تكون حركة العين حركة أمامية لالتقاط الكلمات التي سيقرؤها. (فهيم مصطفى،1998، ص90).

3- القدرة على الفهم والاستيعاب: فيجب أن يتعرف التلميذ على الكلمات والتراكيب المقروءة، ولا يكتفي المعلم بتدريب تلاميذه للتعرف على صور الكلمات وأشكالها فقط، بل يجب أن يكون التلميذ مدركا لمعاني الكلمات قبل أن تقدم له في مادة يقرؤها .(فهيم مصطفى،1998، ص91).

4- قراءة وحدات فكرية مستقلة: والمقصود بالوحدات الفكرية المستقلة هو: مجموعة الكلمات التي تكون أو تؤلف فكرة مستقلة بذاتها، وقراءة تلك الوحدات تعمل على سرعة القراءة، وفهم واستيعاب ما يقرأ بالربط بين الجمل في موضوع ما. (فهيم مصطفى،1998، ص92).

5- السرعة في القراءة: سرعة القراءة من المهارات المطلوبة والضرورية في عصر تفجر المعرفة والثورة التكنولوجية ، وتقاس سرعة القراءة بمعرفة مقدار الزمن بالثواني الذي يستغرقه الفرد في قراءة النص، مع تذكر واستيعاب أهم الأفكار والمعاني المتضمنة به. (فهيم مصطفى،1998، ص92).

ويشير حمدان نصر (1992م) إلى أنه على الرغم من البحوث العديدة التي تقوى نظرية ثبات معدل السرعة في أثناء القراءة ،فإن بعض المربين مازالوا يرون أن الفكرة القائلة بأن سرعة القراءة تميل إلى الثبات هو مضاد ومعاكس تماماً للتفكير التقليدي في استخدام القراءة، وهو أن القارئ في مرحلة معينة من النضج القرائي، يميل إلى أن يكون قارئا مرنا في إحساسه بضرورة تغيير سرعته للقراءة، في ضوء صعوبة المادة، ووفق الغرض منها، والزمن المتاح لقراءة الموضوع المنوط به قراءته .ولقد انصب الاهتمام والتركيز على مهارة سرعة القراءة كمهارة مهمة من مهارات الاستذكار والتعلم، سواء على مستوى التدريب والاكتساب، أو على مستوى البحث والدراسة للمتغيرات والمحددات التي تعمل على زيادة معدل سرعة ودقة القراءة والفهم القرائي . (حمدان نصر ،1992،ص110).

وفي هذا الإطار تأتي دراسة حمدان نصر (1992م) لفحص معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وكذلك التعرف على أهم محددات القراءة الصامتة

والمتغيرات التي تؤثر فيها، وذلك لعينة قوامها (195) من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن معدلات الفهم في أثناء القراءة السريعة تتأثر بعوامل الجنس، ونظام التعليم، ومستوى صعوبة المادة المقروءة،وأن البنات يتفوقن في مستوى الاستيعاب عن البنين في أثناء القراءة السريعة. كما أكدت النتائج أن معدل سرعة القراءة يزداد بزيادة سهولة النص المقروء،وأن معدل سرعة القراءة يتأثر بشكل النص، حيث تزداد سرعة قراءة النص نفسه إذا ما وضع في سطور قصيرة ويشتمل على مسافات إضافية. كما أوضحت النتائج أن معدل سرعة القراءة يتأثر بمستوى التحصيل اللغوي للتلاميذ، وأن التلاميذ سريعي القراءة للنص السهل يكون معدل سرعتهم للنص الصعب أكبر أيضا من أقرانهم.

ويقدم "فهيم مصطفى " (1998م) ،برنامجا ثريا للتدريب على مهارة القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، يشتمل التدريب على (التمييز بين: اللام الشمسية واللام القمرية، المفرد والمثنى والجمع ،التنوين بالضم والفتح وبالكسر، التاء المفتوحة والمربوطة والهاء،إلحاق تاء التأنيث بالفعل، المذكر والمؤنث،الضمائر، أدوات الاستفهام، الأفعال).(فهيم مصطفى ، 1998،صص100-143).

4- سرعة القراءة:

كل نوع من القراءة لها سرعة مختلفة . قراءة رواية ممتعة مثلاً ستكون أسرع من قراءة كتاب علمي .كما أن الكتب المدرسية أيضاً تختلف في جودتها وقدرتها على شرح المادة ، ولهذا نجد بعضها صعب القراءة .(حنفي بن عيسى،د ت،ص270).

في كل فصل دراسي ، يجب مراقبة و وتحديد مقدار الوقت الذي يلزم لقراءة فصل واحد من كل كتاب مقرر . ثم تحديد كم عدد الصفحات التي نستطيع قراءتها في الساعة . عندما تتمكن من تحديد سرعتنا القرائية ، يمكنك تقدير وتخطيط الوقت اللازم لمراجعة كل مادة .

إذا فالقراءة السريعة أصبحت من الأمور المطلوبة في عصرنا الحاضر وتوفر لنا الكثير من الوقت.

نستطيع أن نزيد من سرعة قراءتنا ببذل القليل من الجهد أثبتت الأبحاث أن الشخص العادي يستطيع أن يحدث تحسنا يتراوح فيما بين 50 إلى 100 % في سرعة في القراءة دون أن يفقد شيئاً من فهمه للمعاني التي يقوم بقراءتها. (أنس الرفاعي ومحمد عدنان سالم ، 2006،ص32).

وثبت أيضا عدم صحة الاعتقاد الشائع بأن من يقرأ ببطء يفهم أكثر بل على العكس يتفوق سريع القراءة عليه بأنه يحصل على أفكار ومعلومات أكثر ممن يقرأ ببطء في وقت محدد .

4-1-تاريخ القراءة السريعة :

لقد قاد البحث عن أسرار القراءة السريعة إلي معرفة الإجابة ، وكانت المفاجأة أن السر لا يكمن في العين بل في العقل.

لقد ظهرت القراءة السريعة مع بداية القرن العشرين ، عندما انفجرت ثورة المعلومات وغرق القراء في فيض من المطبوعات بأكثر مما يستطيعون التعامل معه بمعدل القراءة العادية ، وكانت الدورات التعليمية الأولى مبنية على مصادر غير متوقعة ، من ذلك مثلاً القوات الجوية الملكية.

خلال الحرب العالمية الأولى ، وجد الفنيون عند التحليق بالطائرة أن عدداً من الطيارين لم يتمكن من تمييز الطائرات على مسافات طويلة . وكان هذا يعني خطراً جسيما إذا تعلقت المسألة بالحياة والموت ، وبحثوا عن العلاج فتم اختراع جهاز يسمى(تاكيستوسكوب) حيث يومض على مسافات قصيرة من الزمن وتظهر هذه الومضات على شاشة كبيرة ثم بدئوا بإضافة صور كبيرة للطائرات الصديقة والمعادية وكانت هذه الصور يتم عرضها ببطء ، ثم بالتدريج اختصروا فترات العرض الزمنية ، مع تقليل الحجم وتغيير الزوايا التي تشاهد منها الطائرات.

وكانت المفاجأة ، أنهم اكتشفوا أن الشخص الذي يتدرب جيداً على ذلك يمكنه أن يتميز بين الطائرات — عندما تظهر على شاشة المراقبة -في جزء من خمسمائة جزء من الثانية ومن هذا المنطلق ، إن العين إذا كانت تستطيع أن ترى بهذه الشكل المذهل ، فإن سرعة القراءة يمكن تطويرها أيضاً بشكل كبير ،لذلك قرروا نقل هذه الخبرة على القراءة ، باستخدام نفس الأداة ثم إظهار كلمة واحدة بحجم كبير على الشاشة لمدة تصل إلي خمس ثوان ، وثم تقليل حجم الكلمة بالتدريج وكذلك تقصير طول كل ومضة تظهر فيها الكلمة ، ثم قاموا في النهاية بإظهار أربعة كلمات في نفس الوقت على الشاشة لمدة واحدة على خمسمائة من الثانية ، وعلى الرغم من ذلك فإن المشاركين قد تمكنوا من قراءتها.

ومما ترتب على ذلك أنه تم إعداد معظم دورات التدريب على القراءة السريعة بطريقة مبنية على البطاقات اللامعة أو التدريب على الومضات الخاطفة فحصلو على نتائج مذهلة حيث تتضاعف سرعة القراءة.

إلا أنك إذا تناولت المسألة من منظور حسابي . يكون هناك من الواضح خطأً جسيماً .

ولقد واصل مدربو القوات الجوية التدريب بهذه الطريقة . وعادة ما كانوا يقيسون مدى تقدم الطلبة بخط بياني مقسم إلى10 وحدات من 100-400 كلمة في الدقيقة ، وبالتدريب العادي ، استطاع معظم المتدربين القفز من مستوى 200 كلمة في الدقيقة إلي 400 كلمة في الدقيقة .وهو بالتحديد الفرق بين التلميذ في المدارس الابتدائية وباحث في الدراسات العليا.

ولقد أوضح الجامعيين الذين نجحوا في التدريب بطريقة الومضات الخاطفة عدم الرضا عن النتائج بعد عدة أسابيع من التخرج . وذكروا أنه وبعد فترة قصيرة جداً تراجعت سرعة قراءتهم إلي المستوى السابق .

أما التحسن في قدرات القراءة والذي لوحظ في تدريب الومضات الخاطفة فلم يكن له علاقة قوية بالتدريب ، ولكن بدرجة أآبر بالحافز القوى لدي المتدرب خلال أسابيع ، وهذا هو الذي مكنهم من الوصول قمة مستواهم الطبيعي . وهنا تفسير أخر لفشل هذه الطريقة ، وهذا التفسير مبني على القاعدة الأساسية للملاحظة : لكي تري شيئاً ما بوضوح يجب أن تظل عيناك على اتصال بالغرض الذي تراه. (توني بوزان،2007).

وتوالت الدراسات والأبحاث التي تهتم بالسرعة في القراءة تارة وبالسرعة وعلاقتها بالمتغيرات الأخرى تارة أخرى وظهرت مدارس وبرامج لزيادة سرعة القراءة. من أهمها مدرسة توني بوزان ، ومدرسة ستيف مويدل ،...إلخ(ستيف مويدل،2001).

4-2-تدريبات القراءة السريعة:

* **احرص على إجبار نفسك على القراءة السريعة:**

ابذل مجهودا كبيرا في هذا الصدد.

ابدأ من اليوم في إجبار نفسك على القراءة بسرعة.

لن تفهم كل ما تقرأ ولكن بالتمرين اليومي ستتعلم بسرعة أن تلم الأفكار بطريقة خاطفة.

ستحدث أخطاء وهذا شيء طبيعي في البداية فلا تهتم بالأخطاء واستمر في التمرين.

اقرأ الموضوع نفسه بسرعة مرتين أو ثلاث إذا لزم الأمر للحصول على الأفكار الرئيسة وبعد ذلك اقرأ بعناية للوقوف على التفاصيل.

* **احرص على قراءة العبارات والجمل ولا تقرأ الكلمات:**

من الخطأ أن تقرأ مثل الكثير من الناس الذين ينطقون بالكلمات بتحريك شفاههم ويجب عليك ألا تحرك فمك أثناء القراءة.

تعلم أن تقفز من عبارة إلى أخرى ومن جملة إلى جملة وثق أن الجمل التالية ستوضح النقاط التي تظل غامضة.

***اقرأ للوقوف على المعاني لا الكلمات:**

توقع أثناء القراءة ما يريد المؤلف أن يقوله وبعد ذلك الق لمحة سريعة للمكتوب بالدرجة التي تكفي فقط لكي ترى ما إذا كنت مصيبا وعدّل توقعاتك متى كان ذلك ضروريا.

*** تعلم أن تقفز في القراءة وضع علامات على النقاط البارزة:**

لا تخش من أن تقفز على بعض العبارات والجمل مادمت قد حصلت على نبذة عامة عن الأفكار المكتوبة .

*** اختبر نفسك من حين لآخر لترى مدى ما أحرزته من تقدم في سرعة القراءة وذلك بحساب عدد الكلمات التي تستطيع قراءتها في الدقيقة الواحدة.**

4-3-إتقان القراءة السريعة:

بالتدريب وحده تصبح قارئا سريعا. تذكر أن الناس لم يولدوا مع "موهبة القراءة السريعة" وبالعودة قليلا إلى أيام الدراسة الابتدائية يوقن المرء صدق ذلك القول. فلا يمكن للعداء الرياضي أو لاعب الكرة الحصول على اللياقة البدنية العالية إلا بالتدريب. فلنرى كيف يمكن أن ندرب أنفسنا على ذلك.

تمرين القراءة السريعة:

إن أتباع التمرين الآتي والملاحظات التالية له سيساعد في زيادة سرعة القراءة.

*أحضر ساعة منبه وورق ملاحظات وقلم رصاص، وكتابا أو مقالا تود قراءته. يفضل أن تكون المادة المقروءة ممتعة وسهلة للقارئ.

***قياس سرعة القراءة:**

قبل قياس سرعة القراءة يجب تحديد وقت القراءة بالدقائق والالتزام بالتوقف فور انتهائه، مثال إذا انتهت الفترة المحددة (عشرة دقائق مثلاً) توقف عن القراءة فوراً. يفضل استخدام منبه صوتي لمعرفة موعد الانتهاء تجنبا لربكة النظر المتكرر للساعة.

***معادلة سرعة القراءة:**

بالمعادلة الآتية يستطيع الفرد تحديد سرعة قراءته ومن ثمة العمل على زيادتها بأتباع خطوات التمرين:

سرعة القراءة تساوي عدد الكلمات في النص مقسومة زمن القراءة بالثانية ضرب ستون لنحصل على سرعة القراءة بالكلمة على الدقيقة . (أنس الرفاعي ومحمد عدنان سالم ،2006،ص32).

إن المعدل الطبيعي لسرعة القراءة، للذين تعتبر المادة المقروءة لغتهم الأصلية، هو 200 إلى 300 كلمة في الدقيقة. فإذا كان القارئ أقل قليلا من المعدل فهو ضمن حدود المعدل. أما إذا اجتاز السرعة أعلاه فهو أعلى من المعدل الطبيعي وبإمكانه مضاعفة القراءة بالتمرين المستمر وللعلم، فسرعة القراءة ليس لها حدود. (أنس الرفاعي ومحمد عدنان سالم ،2006،ص34).

*التصفح السريع يعتبر التصفح السريع قبل الدخول للجزء المقرر قراءته أحد أهم الطرق لأخذ فكرة مختصرة عن الموضوع. وذلك يكون بقراءة العناوين الرئيسية والفرعية بالإضافة إلى تمرير العين سريعا على الأسطر, أو بدايات ونهايات الفقرات ومحاولة قراءة الأمثلة التي عادة ما توجد في وسط الفقرات لفهم فكرة الفقرة. ذلك من شأنه أن يساهم في جعل القارئ أكثر راحة وسرعة عند البدء بالقراءة لكونه ألف الموضوع.

***حركة العين:**

لقد أجريت العديد من الدراسات حول التحقق من تأثير حركة العين على معدل السرعة في القراءة ومستوى الفهم ، ومن هذه الدراسات :

دراسة فلتشر Fletcher (1993) التي أجراها على مجموعتين من المراهقين ، مجموعة تعاني من صعوبات في القراءة ، والأخرى لا تعاني من الدراسة إلى تحسن في مستوى الفهم لدى المجموعة التي لا تعاني من صعوبات في القراءة .ودراسة سوفيك وآخرون (تم الاشارة لها في الفصل الأول).

في الخطوة التالية ضاعف سرعتك من خلال النظر إلى السطر على أنه (مجموعة) من الكلمات محاولا فهم معناها.

مثال :أنظر إلى السطر الواحد على أنه مقسم إلى 3 أو 4 مجموعات من الكلمات المتلاصقة، ومن خلال النظر السريع إليها (أي المجموعات) حاول فهم معناها. احذر توقف العين طويلا على الكلمة

وهو ما يسمى بالمعاينة فهو أمر يجب التخلص منه. لقد أثبتت دراسات كثيرة أن العين غير المدربة تتوقف بمعدل ستة إلى ثمانية مرات على السطر الواحد وهو بلا شك تأخير للقارئ.(أنس الرفاعي ومحمد عدنان سالم ،2006،ص17).

أما الرجوع المتكرر للتأكد من كلمة معينة ، والذي يكون بسبب عدم تأكد القارئ من كلمة معينة أو إحساسه بأنه قد فاته شيء مهم فيمكن التغلب عليه بتذكر أن ما قد فاته لا يخرج عن احتمالين وهما (معلومة مهمة أو أخرى غير مهمة) فان كانت مهمة فسيعيدها الكاتب بالتأكيد وإن كانت غير ذلك فلم يفت القارئ شيئا يذكر. فعندما نشاهد فيلما في التلفاز ويفوتنا شيء مهم يستحيل أن نطلب من المختصين إعادة اللقطة! ولكننا نواصل على أمل أن يأتي باقي الفيلم بما نريد معرفته.

***تجنب لفظ الكلمات:**

وهي لفظ الكلمات "ذهنيا" أثناء القراءة. وتعد هذه العادة من عادات بطيئو القراءة وغالبيتهم يمارسونها ولكن بدرجات متفاوتة. إن ملازمة هذه العادة من شأنه أن يزيد الأمر سوءً، ولكن اللجوء إليها في بعض الأحياء لقراءة بعض الكلمات الصعبة أمرٌ لا بأس به. أما طريقة لفظ الكلمات "شفاهة" بتحريك الشفاه فهي أسوء مراحل هذه العادة. وربما يكون السبب في ذلك هو أن بداية تعلم الكلمات في المراحل الدراسية الأولى كان ينطقها بصوت عال بتشجيع من المدرسين وتصحب هذه العادة الكثير من الناس حتى سن متأخرة من العمر.

و مثال ذلك، عندما يقرأ طالبا في الثانوية أو الجامعة درساً للفصل فأنه يقرأه بصوتٍ عالٍ مما يزيد من تعزيز هذه العادة السلبية لدى الأشخاص. وفي كلا الحالتين تعد هذه العادة عائقاً أساسياً يحول دون الإسراع في القراءة. وللتغلب على هذه العادة ولمضاعفة سرعة القراءة يجب النظر إلى الكلمات على أنها رموز بديهية تفهم بالنظر وليس بالقراءة (ذهنية كانت أم شفهية). مثال عند النظر إلى القمر، الشمس، السيارة، المنزل، أو حتى وجوه أفراد أسرتك لا تحتاج إلى أن تنطقها، الأمر الذي يختلف عند البعض أثناء القراءة وذلك يفسر بأن الممارسة هي من جاءت بهذه العادة السلبية، ويمكننا التغلب عليها من خلال ممارسة عادة النظر إلى الكلمات دون النطق بها. تخيل وأنت تقرأ أنك تنظر إلى فيلم أو مسلسل تلفزيوني لا تحتاج إلى تحريك الشفاه أو اللفظ الذهني للمشاهد (الكلمات في حالة القراءة). وبعبارة أخرى حول الكلمات إلى صور أثناء المرور السريع عليها. تقول "كاثرن ردواي" في

كتابها : "كيف تصبح قارئ سريعا "عندما تجتمع القراءة والتصور أو التخيل "تصبحان السرعة والإدراك أعلى". وتضيف المؤلفة بخصوص التدريب على زيادة الإدراك أنه عندما ترى كلمة منزل تخيلها في عقلك منزلا، فمع مرور الوقت وإتقانك التخيل الجيد سوف تصبح الكلمات مصورة و ملونة."

.(http://mmsec.com/m3-files/reading-fast.htm)

هذه بعض النقاط العامة لرفع مستوى التركيز والسرعة وجعل القراءة أكثر متعة وفائدة:

***استخدام جميع الحواس:**

كلما استخدم القارئ أكبر عدد ممكن من حواسه كلما زادت نسبة التركيز لديه. وتعتبر العين أهم حاسة لكونها الناقل الأول للحروف المكتوبة. ويعتبر المرور السريع أحد أفضل طرق القراءة وذلك من خلال تمرير العين على الأسطر بسرعة معقولة لمحاولة فهم ما هو مكتوب في السطر من خلال "اللمحة السريعة".

***عدم تحريك الرأس:**

يفضل أن يصاحب هذا المرور عدم تحريك الرأس بشكل أفقي أثناء القراءة لأنها طريقة متعبة. فلو افترضنا أن في الصفحة الواحدة ما يقارب ثلاثون سطراً لكتاب عدد صفحاته 500 صفحة فان رأس القارئ سيتحرك 15 ألف مرة! إذاً فالحل هو أن يكون الرأس مستقرا (لا يتحرك) ناظراً إلى منتصف الصفحة ومن ثمة النزول به عمودياً إلى أسفل الصفحة مع الحركة الأفقية المعقولة للعين لقراءة الأسطر كما ذكرنا ذلك سابقا.

***فترات الراحة:**

القراء يختلفون فيما بينهم في مدة التركيز، فهناك من يستطيع التركيز لمدة 15-30 دقيقة أو ساعة كاملة. لذا فيجب على القارئ أخذ قسطا كافيا من الراحة قبل معاودة القراءة.

***تطوير الذاكرة والاستدعاء:**

لقد أثبت علماء النفس أن الاحتفاظ في المعلومات يقل بمرور الوقت، خصوصاً إذا لم تستخدم المعلومات أو تراجع. لذا فيجب أن يراجع الشخص المعلومات بين فترة وأخرى أو يحاول

استخدامها. على سبيل المثال، يمكن للقارئ مناقشة الكتاب أو المقال مع صديق له لتثبيت المعلومات.

***مضاعفة السرعة :**

إذا كان أحد الباحثين قرر أن سرعة القارئ العادي تساوي مائتي كلمة في الدقيقة ، كما ذهب إليه روبرت زورن ، وهناك من اعتبرها مائتين وخمسين كلمة في الدقيقة. (أنس الرفاعي ومحمد سالم ، 2006) بل اعتبرها هاريس(Harris) ، أن هذه النسبة هي سرعة القارئ البطئ وإذا كان الخبراء في مجال الطب والبحث النفسي قد توصلوا إلى أن عظم البشر يستقبل فقط من 4 % 10 % :من قدراتهم العقلية ، رغم أن لديهم الإمكانية من ن يتعلموا أو يفكروا ويعملوا أكثر ، إذا كان الأمر كذلك فإن تسريع عملية مثل القراءة هي طريقة فعالة لتمكين الشخص من أن ينمي نسبة كبيرة تساوي من 90 : 95 % من قدراته العقلية التي لا يستخدمها .

فعندما يقرأ الشخص الناضج بسرعة فهو يركز أكثر وعندما يتمكن من رفع سرعته في القراءة فوق الـ 500 كلمة لكل دقيقة مع تحقيق أقصى فهم ، فإنه بذلك يسرع أيضاً تفكيره ، ويتيح أعماقاً جديدة للمخ لتصبح سهلة المنال .

وهذا ما يؤكده علماء التربية والخبراء في أهمية الذكاء ، وهو أن الإنسان العادي يستطيع مضاعفة سرعته في القراءة خمس مرات ، فإذا كان يقرأ عشر صفحات في الساعة فإن عقله قارد على استيعاب خمسين صفحة في المدة نفسها. (أنس الرفاعي ومحمد سالم ، 2006)

إذن مضاعفة القارئ سرعته العادية ، واستغلال كالم طاقاته العقلية ، وهذا بإمكانه ، يؤثر تأثيراً إيجابياً في زيادة سرعته في القراءة ، وتحسين مستوى الفهم ، وتحقيق مزايا أخرى، منها : توفير الوقت ، الإحساس بالمتعة أثناء القراءة.

***تحسين الاتجاه نحو القراءة** :إذا نجح القارئ في تحسين اتجاهه نحو القراءة وأقبل عليها بحب ورغبة، خاصة إذا ما استخدم لذلك طرقاً مختلفة، ووسائل مثيرة ومحفزة، ومقوية لرغبته في الاستمرار في القراءة، مثلما استخدم ليثر هود Leatherwood (1992) مع طلابه، حيث استخدم أسلوب الأنشطة المثيرة لاهتمام الطلاب نحو اتجاهاتهم وإقبالهم على القراءة، حيث طبق اختباراً بعد فترة التدريس التي استمرت ثلاثة أشهر، وقد أظهرت النتائج زيادة الرغبة لدى الطلاب في المشاركة في القراءة وتحسن الموقف تجاه القراءة .

وفي دراسة أخرى أجراها دوتي Doughty (1990) التي هدفت إلى تحسين الاتجاه نحو القراءة، ومن ثم تصميم برنامج اشتمل على عشر مهارات رئيسية قدمت لطلاب الكلية أي المستوى الجامعي، حيث أظهرت نتائج الدراسة تحسناً في الاتجاه نحو القراءة كما أثبتت العلاقة الإيجابية بين فهم المقروء والاتجاه نحو القراءة، حيث أظهرت النتائج تحسناً في فهم الطلاب للنص المقروء مع تحسن موقفهم من القراءة .(جفري ددلي،1993).

* **التدريب اليومي** :إن التدريب (اليومي) على القراءة السريعة بتطبيق ما سلف يحقق نتائج مذهلة. وللتوضيح بأن بداية التطبيق العملي قد تكون مملة للبعض ولكنها سرعان ما يستشعر القارئ متعة لم يألفها من قبل عندما يبدأ بالتهام الصفحات الواحدة تلو الأخرى دون أن يشعر.

5- الاستيعاب القرائي:

الاستيعاب أو الفهم القرائي هو: تجاوز امتلاك آليات القراءة الصحيحة والمسترسلة إلى القراءة المعبرة و التي تحمل دلالة من خلال معرفة التلميذ بمعاني الألفاظ التي يحتويها النص المقروء و استخراج المعنى العام للنص و التعرف على مفاهيمه و النظر إلى القراءة على أنها تفاعل وتأمل بين القارئ والنص المكتوب وأنها تسير في مراحل متدرجة ومتداخلة هدفها التوصل إلى المعاني التي يتضمنها النص اللغوي , والقارئ في عملية القراءة يمر بالخطوات التالية:

* النظر باهتمام إلى اللغة المكتوبة من خلال عينيه , واعتبار ما يقرؤه مادة ذات مغزى ومعنى بالنسبة له وأنه في حاجة إلى معرفة مضامينها , واستثارة خبراته السابقة لتفسير ما يقرأ , ثم تحديد الأفكار الرئيسية في النص وتثبيتها في الذهن , وجمع المعلومات المرتبطة بما يقرأ والتوصل إلى نتيجة القراءة , وثم نقد ما توصل إليه وتبيان الرأي فيه .(فهيم مصطفى ، 2004،ص125).

*إن ذاكرة القارئ تظل نشطة أثناء عملية القراءة , حيث تقوم بالتخزين والتزويد المستمرين بصورة تلقائية , كما أن القراءة تعتبر عملية دائرية تبدأ بالتركيز على المثير وهو الكلمة , وتنتهي بالحصول على الاستجابة وهو المعنى المرتبط بالكلمة .

*إن القارئ الجيد يحرك عينيه في قفزات ورجعات عبر السطر المكتوب , حيث يركز عينيه على كلمات مفتاحيه تتضمن أهم المعاني في النص , ثم التفاعل مع أشكال المادة المكتوبة , معتمدا على مفاهيم سابقة حول المقروء , حيث يقع التفاعل بين ما لدى القارئ من خبرات سابقة وبين فكر الكاتب الذي يتمثل في المعاني المتضمنة في المادة المكتوبة , وذلك لتكوين صورة ذهنية واضحة للمقروء .

ولما كانت اللغة تراكيب وأساليب , وبواسطتها تتمكن من التعبير عن فكرة أو خبرة فإن معرفة القارئ بأنظمة بناء الجمل والتراكيب , وإدراكه للعلاقات القائمة بينهما يؤدي إلى حصوله على المعاني المتضمنة فيما يقرأ , وهنا يكون القارئ قد حصل على المعاني وقد تم تمحيصها والتثبت على سلامتها , حيث تقوم الذاكرة وهي تعمل بشكل مستمر بخزن هذه المعاني المستخلصة.(حسن شحاتة،2002،ص56).

كما يمكننا أن ننظر إلى الاستيعاب القرائي على أنه النظر إلى القراءة على أنها عملية يتم من خلالها استخلاص المعاني من الرموز المكتوبة وأن حدوث هذه العملية يتطلب تضافر عوامل متكاملة فسيولوجية وعقلية وانفعالية تتم في صور متكاملة ومتسقة , حيث تستقبل شبكية العين مؤشرات الرموز المكتوبة , وتتحول هذه المؤشرات إلى نبضات عصبية تنتقل إلى مراكز الدماغ , وتستثير نوعين من الترابطات : الأول خاص بالمعنى والثاني خاص بالمنطق , وتلتقي هذه الترابطات حيث يتكون في الذهن شيء له معنى وعندما يأخذ القارئ في تأمل المادة المكتوبة , والتفكير فيها , وتحليلها فإنه يتوصل إلى فهم شامل للمقروء ولا يتوقف القارئ عند هذا المستوى من الفهم , ولكنه يرتقي إلى مستوى أعلى , حيث يبدأ بالتفاعل مع المضامين محاولا نقدها , والتعمق في تفاصيلها , ويستجيب لما فيها من أفكار وحقائق , وغالبا ما يصاحب ذلك استجابات انفعالية تعزز قبول القارئ أو رفضه لهذه الأفكار , وتبدأ عملية التمازج الفكري بين الأفكار الجديدة المكتسبة , والخبرات السابقة حول موضوع القراءة , حيث يجعل هذا التلاحم القارئ قادرا على استخدام المعلومات المكتسبة وتوظيفها , كما تبدأ ذاكرته في خزنها والاحتفاظ بها في صورة معينة بحيث تصبح المعلومات جزءا لا يتجزأ من بنائه المعرفي .

ولعل من أبرز الدارسين الذين ربطوا في دراساتهم بين زيادة السرعة والاستيعاب بيتر شيفرد، وجريجوري ميتشل في كتابهما القراءة السريعة إذ يقولان "تسريع عملية مثل القراءة هي طريقة فعالة جدا لتمكين الناس من دخول النسبة الأكبر 90-95% من القدرة العقلية الغير المستخدمة(كما أشار إلى ذلك توني بوزان) عندما يقرأ الشخص بسرعة ، فإنه يركز أكثر ، وعندما يتمكن من زيادة سرعة قراءته فوق ال500 كلمة في الدقيقة ، وبأقصى حد من الفهم والاستيعاب ، فهو أيضا يسرع وينشط تفكيره حيث تصبح الأعماق الجديدة للدماغ سهلة الوصول وبسرعة"(بيتر شيفرد ،جريجوري ميتشل ،2006). وهذا ما سنحاول اثباته في دراستنا هاته وفق البيئة المحلية.

5-1-مستويات الاستيعاب:

هذا التصور لطبيعة القراءة وكيفية حدوثها يجعل استيعاب المعاني المتضمنة في المادة المكتوبة على ثلاثة مستويات متدرجة في التعقيد : .(حسن شحاتة،2002،ص60).

1-مستوى الاستيعاب السطحي :وينحصر في فخم المعنى الحرفي للرموز التي يدركها القارئ في الوقفة الواحدة , حيث يتم نسج الكلمات مع بعضها البعض , وإدراكها في شكل وحدات متكاملة .

2-مستوى الاستيعاب الاستنتاجي : ويتم فيه تعرف القارئ على غرض الكاتب , وعلى المعاني الضمنية غير المصرح بها.

3-مستوى الاستيعاب الناقد : وفي هذا المستوى من الاستيعاب يستجيب القارئ للأفكار والمعاني المتضمنة في المقروء , وخاصة الأفكار التي تشكل مركز اهتمامه , بعد أن يتم فهمها ليقرر ما إذا كانت مهمة بالنسبة له وتتلاءم والمعايير التي يتبناها أم لا , إن القارئ يتجاوز الفهم السطحي ويرتقي إلى استخلاص تعميمات جديدة , أو إعادة أفكار الكاتب , وتصبح القراءة قاعدة انطلاق لتوسيع خبرات القارئ .

وما يهمنا في الاستيعاب , وان القراءة عبارة عن عملية نقل المعاني من الرموز المكتوبة إلى العقل , وأن نجاح القراءة يتوقف على إتقان القارئ لمهارات القراءة الرئيسية , فالقارئ الجيد ينقل معلومات أكثر من القارئ الضعيف , وأن معيار الحكم على نجاح القراءة هو مقدار المعلومات المنقولة من المقروء, كما أن علاقة القارئ بالكاتب علاقة أحادية الاتجاه, وتقتصر على استنباط المعاني المودعة في النص .

5-2-خطوات زيادة الاستيعاب القرائي:

*تصفح الفصل أولاً . حدد الأجزاء التي يركز عليها المؤلف ويعطيها أكبر مساحة . إذا كان هناك العديد من الرسومات التوضيحية عن أي فكرة أو مصطلح ، فلابد أن تكون الفكرة مهمة . إذا ضايقك الوقت تجاوز الفصول الصغيرة وركز على الكبيرة منها .(فيليس ميندل،2002،ص33).

*اقرأ الجملة الأولى من كل مقطع بعناية أكبر من بقية المقطع .

*سجل ملاحظاتك على العناوين والجملة الأولى من كل مقطع قبل قراءة الكتاب .

*ثم أغلق الكتاب واسأل نفسك ماذا تعلمت عن المادة عند الدراسة ولم تكن تعرفه .

*ركز على الأسماء والضمائر وأدوات الشرط في كل جملة .

*ابحث عن الأفعال المرتبطة بالأسماء وركز عليها بدلاً من قراءة كل كلمة ، يمكنك تفكيك القطعة بصرياً .

*بدلاً من قراءة الكتاب عدة مرات، اكتب مذكرات تسجل بها النقاط المهمة للموضوع . عندما تنتهي من كتابة المذكرات والملخصات، لن يكون هناك من داع للقلق من موضوعات الكتاب والعودة إليها .

5-3-تصنيف مهارات الاستيعاب :

5-3-1-مهارات الاستيعاب الحرفي:

يمكن اعتبار الصعوبات في مهارة الاستيعاب لدى التلاميذ الذين يعانون من مشاكل في القراءة صعوبات في استيعاب النص بحرفيته،أي أنها صعوبات في استذكار الحقائق والمعلومات الموجودة في النص بشكل صريح . وتتضمن القراءة الحرفية للنص مهارات كثيرة منها:

1- ملاحظة الحقائق والتفاصيل الدقيقة.

2- فهم الكلمات والفقرات .

3- تذكر تسلسل الأحداث .

4- إتباع التعليمات والقراءة السريعة لتحديد معلومات محددة .

5- استخلاص الفكرة العامة من النص .

أما التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مهارات الاستيعاب الحرفية فلا يستطيعون استذكار أو تحديد الفقرات التي تصف شخصاً أو مكاناً أو شيئاً ما . وقد يشعر هؤلاء الطلبة بالإحباط أيضاً عندما يحاولون البحث عن حقائق وتفاصيل دقيقة للإجابة عن أسئلة معينة . إن عدم القدرة على فهم معاني كلمات كثيرة . يقول" كارلين" (1980) أن معاني المفردات من أهم العوامل في الاستيعاب القرائي ، فلا يستطع بعض الطلبة أحياناً التمييز بين المعاني المختلفة

للكلمة الواحدة ،الخلفية المحدودة الخبرات تؤثر على عدد المفردات ومعانيها ، فبعض الطلبة لا يعرفون معاني كلمات معينة لأنهم لم يتعرضوا لمثل هذه المفردات في خبراتهم الحياتية . ولابد أن يكون لهؤلاء الطلبة خبرة في مفاهيم تلك المفردات قبل معرفة المفردات نفسها . صعوبة التمييز بين التفاصيل المختلفة والفكرة العامة في النص . وقد يؤدي التركيز على التفاصيل والحقائق الدقيقة إلى حدوث مثل هذه الصعوبة في الاستيعاب ،كما أن فهم التلاميذ للفكرة العامة في النص قد يتأثر بطول ذلك النص . ولاشك بأن وجود أي من هذه الصعوبات يستدعي إجراء إجراءات علاجية لتجنب التأثير السيئ لتلك الصعوبات على مهارات الاستيعاب الأعلى . (حسن شحاتة، 2002،ص57).

5-3-2- مهارات الاستيعاب التفسيري:

تشتمل هذه المهارات على مهارات جزئية هي :

1- القدرة على الاستنتاج والتنبؤ وتكوين الآراء .إن الصعوبات التي يواجهها ذوو صعوبات التعلم في الجوانب الميكانيكية للقراءة تحد من قدراتهم على الفهم الحرفي للنصوص ، ناهيك عن الصعوبات التي تواجههم في مهارات الاستيعاب التفسيرية . فقد يواجه بعضهم صعوبة بالغة في قراءة نص قصير ، حتى إن الأسئلة الاستنتاجية تبدو بمثابة عقوبة لهؤلاء الطلبة ، ذلك أن قراءة هؤلاء الطلبة البطيئة تركز اهتمامهم على تمييز الكلمات وعلى بعض الجوانب الميكانيكية الأخرى . (حسن شحاتة، 2002،ص59).

2- عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار التي يتضمنها النص .

3- عدم فهم تلك الأفكار بسبب الانصراف إلى التعرف إلى الكلمة نفسها .

سيواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم مشكلة في الاستيعاب الذي يتعلق بالمهارات التفسيرية وذلك لأنها عمليات معرفية عالية من جهة ، ولأن هؤلاء الطلبة يعانون من عجز معرفي من جهة أخرى . ويترتب على هذه النتيجة منطقياً ، أن يواجه هؤلاء الطلبة صعوبة في الاستنتاج ومقارنة الأفكار واستخلاص المعاني وتقييم نصوص القراءة وربط الأفكار الجديدة بالخبرات

السابقة . ومن المعروف أن التغلب على صعوبات الاستيعاب التفسيرية يتطلب إدخال استراتيجيات مهـارات التفكـير في الـبرنامج التعليمـي للطلبـة الـذين يعـانون مـن مثـل هـذه المشـاكل .

5-3-3-مهارات الاستيعاب النقدي:

تشتمل هذه المهارات على إصدار القارئ أحكاماً قيمة مرتكزة على اتجاهاته وخبراته . ولا شك بأن قدرة القارئ على تحليل نصوص القراءة وتقييمها هي أعلى مستويات الاستيعاب . (حسن شحاتة، 2002،ص62).

وتشتمل مهارات الاستيعاب النقدي على عدة مهارات أخرى مثل :

1-الحكم على دقة المعلومات .

2- واستخلاص النتائج .

3- التمييز بين الرأي والحقيقة .

4- تقييم آراء الكاتب ومعتقداته .

ومن أفضل الأساليب في تكوين الاستيعاب النقدي أن يقوم القارئ بمحاورة النص ومقارنته بنصوص أخرى أو تقييمه في ضوء خبراته السابقة .

6- استراتيجيات تحسين القراءة (السرعة والاستيعاب):

هناك عدد من الإستراتيجيات لتحسن القراءة وسرعتها، والفهم القرائي، يمكن إيجازها فيما يلي:

6-1- قراءة النصوص الأكثر حداثة:

بممارسة القراءة يعمل المخ على فهم الكلمات الجديدة، والجمل المعقدة ، وخاصة الموضوعات المهمة والشيقة بالنسبة للقارئ. وحداثة النص تجذب القارئ لقراءته، فضلا عن شموليته لمعلومات ما يسبقه. (فيليس ميندل ،2002،ص22).

6-2- تتبع الإصبع:

استخدام الإصبع عبر الصفحة مباشرة من أعلى إلى أسفل، وتتبع العين لحركة الإصبع ، يدرب العين على الحركة السريعة للبحث خلال النص المعروض في الصفحة.

6-3-معرفة متى تقرأ بصوت عال :

اعتاد بعض الأفراد القراءة بصوت عال ، إلا أن سرعة القراءة الصامتة تكون أفضل في الكثير من الحالات. ومن اعتاد على القراءة بصوت عال ولا يفهم إلا كذلك، فيفضل أن يسجل لنفسه ما يقرأ لإعادة سماعه، ومن ثم تكون قراءته بالأذن بدلا من العين، وخاصة في أثناء عمليات المراجعة. (أنس الرفاعي ومحمد عدنان سالم ،2006،صص174-175).

6-4-اقرأ الفقرات أو القطع الكبيرة :

التدريب على القراءة بحيث تلتقط العين جملاً، أفضل من الوقوف بالعين عند كل كلمة. وهذه الطريقة أقل إجهاداً للعين،وتمكن من القراءة لفترات أطول وكميات أكثر. (أنس الرفاعي ومحمد عدنان سالم ،2006 ،ص17).

6-5- البناء والتهيئة للموضوعات أو النصوص الصعبة:

مما لاشك فيه أن تكوين خلفية عن الموضوعات والنصوص التي نقبل على قراءتها تزيد من سرعة القراءة والفهم القرائي لتلك النصوص. فإذا كان النص يتناول موضوعا من الموضوعات الصعبة فيمكن البدء بنص أسهل يتناول موضوعا مماثلا لذلك الموضوع، أو قراءة الأجزاء السهلة من الموضوع أولا، حيث إن ذلك يعطي التهيئة لفهم وسهولة تناول الموضوعات أو الأجزاء الصعبة. (أنس الرفاعي ومحمد عدنان سالم ،2006 ،ص15).

6-6- احتفظ بحركة عينيك للأمام:

جعل العين تسبق للأمام ما نقرأ من كلمات أو عبارات يساعد ويسهل قراءة الجمل والقطع الكبيرة بدلا من قراءة الكلمات أو حروفها، حيث إن الحركة الأمامية للعين على الجملة تساعد على التقاط الكلمات التي سَتُقرأ. ويساعد على الألفة بالكلمات أو النص المكتوب. مثل هذه الاستراتيجيات تساعد على سرعة القراءة والفهم القرائي، إلا أنه أحيانا تكون القراءة البطيئة مهمة وأكثر نفعا، وخاصة للموضوعات مكثفة المعلومات، مثل الموضوعات الطبية، والعلمية،

والمعادلات، والصيغ الكيميائية، والقوانين الرياضية...إلخ.(أنس الرفاعي ومحمد عدنان سالم ،2006 ،ص17).

7-الاتجاه نحو القراءة:

بينت الدراسات السابقة أن لبرامج تنمية القراءة الصامتة تأثير على اتجاهات التلاميذ نحو القراءة ومن ضمن هذه الدراسات الدراسة التي قامت بها هيلين روت هايد جرين (Green,1985) والتي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج لتنمية مهارات القراءة الصامتة على الاتجاه نحو القراءة حيث أثبتت نتائج هذه الدراسة أن لبرنامج القراءة الصامتة أثرًا إيجابياً في تحسين اتجاه التلاميذ نحو القراءة، كما جاءت نتائج الدراسة التي قام بهاكلا من ساندرا هولت وفرانسيس أوتيل(Holt & O'Tuel, 1989) والتي هدفت إلى معرفة تأثير القراءة الصامتة على كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو القراءة ،لتؤكد أن هنالك تأثيرًا واضحاً لبرنامج تنمية مهارات القراءة الصامتة على اتجاهات التلاميذ نحو القراءة .كما اتفقت نتائج الدراسة التي قامت بها فاطمة المطاوعة والتي هدفت إلى تنمية مهارات الفهم في القراءة الصامتة لدى عينة من طالبات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر مع نتائج الدراستين السابقتين في أن لبرنامج تنمية مهارات القراءة الصامتة أثرًا فعالاً في تحسين اتجاهات الطالبات نحو القراءة .

8-المعلم ومهارات القراءة:

ينبغي على المعلم أن يعمل على تزويد الطفل بمهارات القراءة التي تجعله يفكر تفكيرا سليما، وأن يعمل على إيجاد نوع من الاتجاه عند الطفل نحو تحديد الهدف من قراءاته.

ومن المهم أن يسأل الطفل نفسه : لماذا أقرأ هذا الموضوع؟ وما الفائدة من قراءة هذا الموضوع؟ والإجابة على هذين السؤالين هي التي تحدد الهدف الذي يريده الطفل من قراءاته.(حسني عبد الباري عسر ،1999،ص195).

وهناك أهداف عديدة يجب أن يعمل المعلم على تحقيقها لكي يكتسب الطفل المهارات الأساسية في القراءة، لكي يصبح قارئا جيدا يستطيع التفكير بشكل ايجابي ، ومن خلال هذه الأهداف يتحقق ما يلي:

01- القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معان، وربط الرموز بمعانيها ومفاهيمها.

02- القدرة على جمع الكلمات وتسلسلها لكي تشكل وحدة فكرية.

03- القدرة على القراءة لحل المشكلات.

04- القدرة على تذكر المادة المقروءة.

05- القدرة على القراءة الدقيقة وتنفيذ التعليمات .

06- القدرة على التصفح.

9- مهارات القراءة في المدرسة الابتدائية:

لتنمية مهارات القراءة نحتاج إلى تكاتف جهود كل من الأسرة والمدرسة والمكتبة كل حسب اختصاصه وذلك من أجل إكساب الأطفال المهارات التي تمكنهم من الاستفادة من مصادر المعلومات ، وأهم هذه المهارات السرعة في القراءة وفهم المادة المقروءة أو ما يعرف بالاستيعاب القرائي ، والقدرة على التعبير عنها.

والفرد منا عندما يقرأ يقوم بتحويل الكلمات إلى معاني يفهمها ويدركها العقل، والعقل يسير،ويفكر بسرعة تفوق سرعة العين خلال عملية القراءة، وحتى تكون هذه العملية مفيدة يجب أن تقترن السرعة بفهم المقروء.(حسان عبابدة،2002،ص17).

إن نمو المهارات الأساسية في القراءة يجب أن يكون نموا صحيحا وحقيقيا ، وليس من المهم أن يكون هذا النمو سريعا لأن السرعة في النمو لا تدل في بعض الأحيان على نجاح تعليم القراءة.

وهناك العديد من الأهداف التي يجب أن يبلغها التلميذ ، حتى يكتسب المهارات الأساسية في القراءة ، ويصبح قارئا جيدا ، ومن هذه الأهداف :

1-القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى مهان.

2-القدرة على القراءة مع الفهم.

3-القدرة على تمييز أشكال الكلمات ، ومعرفة عدد مقاطعها.

4-القدرة على ربط الرموز بمعانيها ومفاهيمها.

5-القدرة على تحليل الكلمة إلى مقاطع وأصوات .

6-القدرة على جمع الكلمات وتسلسلها ، لكي تكون وحدة فكرية.

7-القدرة على إدراك العادات القرائية التي تمكنه من قراءة نماذج ذات موضوعات متنوعة.(فهيم مصطفى،1999،ص41).

يستطيع التلميذ من الصف الأول ابتدائي حتى الصف الخامس ابتدائي ، اكتساب مهارات القراءة في سهولة ودون إرهاق إذا كان مهيأ من الناحيتين العقلية ، والجسمية ، وفيما يلي سنعرض أهم المهارات التي يستطيع أن يكتسبها التلميذ خلال الخمس سنوات من المدرسة الابتدائية:

9-1-مهارات القراءة للسنة الأولى الابتدائية:

في نهاية السنة الأولى الابتدائية يجب أن تتكون لدى التلاميذ المهارات التالية:

أ- الإلمام بجميع حروف الهجاء ، وأشكاله.

ب- الربط بين الكلمة والصورة ، والتعرف على الكلمات الجديدة بالصور.

ج- التمييز الصوتي بين نطق الحروف والتمييز البصري بين أشكال الحروف.

د- أن يقرأ التلميذ من الكلمات التي يعرفها جملا مكونة من كلمتين أو ثلاث ، أو أربع كلمات.

ه- أن يعرف التلميذ الحركات القصيرة (الفتحة ، و الضمة ، والكسرة ، والسكون) كما يعرف الحركات الطويلة – الإشباع- : (المد بالألف ، والمد بالواو ، والمد بالياء) وكذلك إخراج الحروف من مخارجها.

و- أن يعرف التلميذ قراءة الكتاب المقرر في إتقان.

ز- أن يستطيع في نهاية السنة الأولى الابتدائية قراءة ما لا يقل عن 300 كلمة من الكلمات التي هي من محيطه، وبيئته ، والتي تعبر عن بيئته ومشاهده.(مديرية التعليم الأساسي ،2003،ص13).

9-2-مهارات القراءة للسنة الثانية الابتدائية:

في نهاية السنة الثانية الابتدائية يجب أن يكون لدى التلميذ المهارات التالية:

أ- أن يعرف التلميذ الحركات : الممدودة والمشددة –الإدغام- ، والتنوين ، واللام الشمسية واللام القمرية ، والمفرد والمثنى والجمع، والتذكير والتأنيث.

ب- أن يعرف التلميذ قراءة الكتاب المقرر في دقة وإتقان.

ج- أن يستطيع التلميذ قراءة جمل من الكلمات التي يتعلمها.

د- أن يستطيع فهم معنى الكلمة التي يقرأها في جملتها.

ه- أن يستطيع التحكم في قراءته الجهرية ، بحيث يلتزم بعدم تكرار قراءة الكلمة أو الجملة، وعدم إضافة كلمة غير موجودة ، وعدم حذف كلمة موجودة، وعدم إبدال كلمة بغيرها ، وأن يكون سريعا في القراءة.

و-أن يستطيع قراءة بعض قصص الأطفال القصيرة ذات الأسلوب السهل المبسط وكذلك قراءة الكتب المصورة التي تناسب سنه وميوله.

ز-أن يستطيع حتى نهاية السنة الثانية الابتدائية قراءة قصة من قصص الأطفال في حدود 500 كلمة أو تزيد قليلا.(مديرية التعليم الأساسي ،2003،ص28).

9-3-مهارات القراءة للسنة الثالثة الابتدائية:

في نهاية السنة الثالثة الابتدائية ، يجب أن تتكون لدى التلميذ المهارات التالية :

أ- أن يقرأ التلميذ جملا مكونة من 6 إلى 7 كلمات ، وأن يقرأ فقرة مكونة من عدد من الجمل السلة القصيرة دون تعثر.

ب- أن يتمكن من قراءة الكتاب المقرر بدقة وإتقان وأن يستعمل كلمات هذا الكتاب في جمل مفيدة.

ج- أن يقرأ الجملة دفعة واحدة ، ويقرأ العنوان الرئيسي في الصحف ، وأن يفهم المعنى العام لما يقرأ.

د- أن يقرأ قطعة معلومات بسيطة ، وأن يستطيع قراءة قصة في حدود 700 كلمة.

ه- أن يستطيع التلميذ التعبير عن الأفكار في تسلسل وتتابع بحيث يكون تلقائيا في التعبير.

و-أن يستطيع سرد قصة قصيرة أو حادثة والتعليق عليها وإبداء الرأي فيها إن استطاع ذلك.أن يستطيع الاشتراك مع جماعة في حوار ، أو مناقشة بسيطة ، وأن يستطيع التعبير عن أفكاره من خلال الحوار أو المناقشة في حرية. (مديرية التعليم الأساسي ، 2004،ص18).

9-4-مهارات القراءة للسنة الرابعة الابتدائية:

في نهاية السنة الرابعة الابتدائية ، يجب أن تتكون لدى التلميذ المهارات التالية :

أ- أن يقرأ النصوص قراءة مسترسلة ومعبرة.

ب- أن يتمكن من قراءة الكتاب المقرر بدقة وإتقان وأن يستعمل كلمات هذا الكتاب.

ج- أن يحترم علامات الوقف.

د- أن يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح.

ه- أن يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة.

و- أن يتعرف على موضوع النص وعلى الجوانب المعالجة فيه.

ز- أن يفهم ما يقرأ بالتعرف على شخصيات القصص مهما كانت الأدوات المستعملة للدلالة عليها (أسماء ، ضمائر ، نعوت،...).

ح- يميز بين النص الوصفي وأنماط النصوص المدروسة.

ط- يعيد بناء المعلومات الواردة في النص بإيجاد علائق بين الجمل ، وضمن الجملة الواحدة.

ي- يلخص النص ويعطي معلومات عليه.

ك- يعرض فهمه ويقارنه بفهم الآخرين ويعدله عند الاقتضاء.

ل- يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة .

م- يستعمل المسهلات التقنية (الفهرس ، العناوين ، العناوين الفرعية، الأشكال البيانية للبحث في الكتب،...).(مديرية التعليم الأساسي ،2005،ص22).

9-5-مهارات القراءة للسنة الخامسة الابتدائية:

في نهاية السنة الثانية الابتدائية يجب أن يكون لدى التلميذ المهارات التالية:

أ- يؤدي النصوص أداء جيدا.

ب- يقرأ النصوص قراءة مسترسلة معبرة.

ج- يحترم علامات الوقف.

د- أن يتمكن من قراءة الكتاب المقرر بدقة وإتقان وأن يستعمل كلمات هذا الكتاب في جمل مفيدة.

ه- أن يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح.

و- أن يقرأ نصوصا طويلة (قصة أو وثيقة هامة،...).

ز- أن يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة.

ح- أن يتعرف على موضوع النص وعلى الجوانب المعالجة فيه.

ط- أن يفهم ما يقرأ بالتعرف على شخصيات القصص مهما كانت الأدوات المستعملة للدلالة عليها (أسماء ، ضمائر ، نعوت،...).

ي- أن يحدد أحداث الحكاية ويحدد بيئتها الزمنية والمكانية.

ك- يكتشف بعض المعلومات الضمنية في النص.

ل- يميز بين النص الوصفي وأنماط النصوص المدروسة.

م- يعيد بناء المعلومات الواردة في النص بإيجاد علائق بين الجمل ، وضمن الجملة الواحدة.

ن- يلخص النص ويعطي معلومات عليه.

س- يعرض فهمه ويقارنه بفهم الآخرين ويعدله عند الاقتضاء.كما يعرض آراءه الشخصية في ما يقرأ ويدعمها.

ع- يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة .

ف- يستعمل استراتيجيات القراءة ويقيم نفسه.

ص- يستعمل المسهلات التقنية (الفهرس ، العناوين ، العناوين الفرعية، الأشكال البيانية للبحث في الكتب،...).

ق- يستخدم القاموس للبحث عن معاني الكلمات الجديدة.

ر- يكيف إستراتيجية القراءة حسب حاجاته ، أي يعرف متى يلجأ إلى القراءة الانتقائية والقراءة الكلية.

ش- يتعرف على العوائق التي تعرقل فهمه ، ويبادر إلى البحث عن الحلول لتجاوز العوائق المعترضة.(مديرية التعليم الأساسي ،2007،ص07).

ويشير الدكتور حسن عبد الشافي إلى أن مهارات القراءة مثل بقية المهارات الفنية المختلفة في حاجة إلى الاستمرارية حتى يمكن الوصول إلى مستويات أفضل وأكثر تقدما.ولهذا يجب أن حث التلاميذ على القراءة باستمرار لنضمن تدعيم هذه المهارات ، وذلك لتحقيق أهداف التوجيه والإرشاد القرائي.(مديرية التعليم الأساسي ،2003،ص08).

وهناك نوعان من مهارات القراءة هي:

01-مهارات فيزيولوجية: تشمل معرفة الحروف والكلمات والنطق بها نطقا صحيحا بالإضافة إلى سرعة القراءة ، وحركة العين أثناء القراءة ، والجلسة الطبيعية بحيث يكون الكتاب بعيدا عن العين (أثناء القراءة والجلسة) ب30 سنتيمترا على الأقل .

02-مهارات عقلية:

تشمل ثروة المفردات ومعانيها وإدراك الفكرة العامة من المقروء والحكم عليه ونقده.

ومن هذا جاءت الأفكار التي تدعو إلى تحسين سرعة القراءة وزيادة الاستيعاب وظهرت عدة برامج خاصة في اللغات الأجنبية, وقد حاولنا تصميم برنامج تدريبي وفق مخطط الأستاذين "أنس الرفاعي" و"محمد عدنان سالم", مع مراعاة المرحلة العمرية لتلميذ المرحلة الابتدائية وخصوصية المجتمع الجزائري , وهذا ما سنتطرق له في الجانب التطبيقي.(رقية بدرين وسارة بوصبع،2006،ص28).

10-كيف تكون القراءة جيدة وفعالة:

1 -يجب أن تكون القراءة طلقة :أي تذكر الكلمات بسهولة وسرعة ويكون التعرف على الكلمة تلقائيا.ً

2 -القراءة نظام بنائي :لا بد للقارئ أن يأتي بالمعنى عند قراءة النص،ويحدث ذلك من خلال التفاعل بين خبرات القارئ المختزنة والنص المكتوب.

3 -القراءة لها استراتيجية :فالقراء الجيدون يستخدمون العديد من الاستراتيجيات من أجل الوصول لبناء معنى للنصوص ، فهم يغيرون نماذج قراءتهم حسب الهدف من القراءة وحسب صعوبة النص،وأيضًا حسب الفهم بالنص ،وكذلك فهم يغيرون استراتيجيتهم إذا كان هناك غموض في النص المقروء.

4 -القراءة تحتاج إلى دافعية :تتطلب القراءة المحافظة على الانتباه لفترات طويلة من الوقت،ويحتاج تعلم القراءة إلى سنوات، لذلك يجب أن يكون لدى الطلاب دافعية واستمتاع فيما يقرؤون.

4 -القراءة هدف طويل المدى :تتطور مهارة القراءة باستمرار من خلال التدريب فهي لا تأتي مرة واحدة (LEARNER,2000)

خلاصة الفصل:

و خلاصة لما قلناه : فمهارات القراءة متعددة ومتداخلة يخدم بعضها بعضا وكما جاء في طرحنا لعناصر هذا الفصل فتنمية السرعة والاستيعاب القرائي متلازمان , لأن لا فائدة من سرعة القراءة دون فهم , كما أن الفهم البطيء في عصر السرعة يجعل صاحبه غير قادر على مواكبة العصر .

ومن خلال سردنا السابق الذي أدرجنا فيه الخطط المقترحة لتسريع القراءة وتنمية الاستيعاب وفق برنامج تدريبي و الذي سنورده في الفصل القادم.

الفصل الرابع

ماهية الاتجاه

تمهيد

1-نبذة حول تطور دراسة الاتجاهات 2- مفهوم الاتجاه

3- مكونات الاتجاه و خصائصه 4- أهمية الاتجاه

5- مميزات الاتجاه

6- طرق تكوين الاتجاهات

7- أنواع الاتجاه و وظائفه 8- ثبات الاتجاهات

9-تغير الاتجاهات 10- النظريات المفسرة للاتجاهات

11- أهمية قياس الاتجاهات 12-شروط وطرق قياس الاتجاهات

13-علاقة الاتجاه بمفاهيم أخرى

خلاصة الفصل

تمهيـد:

تجمع تعار يف الاتجاهات النفسية كلها على أن الاتجاهات وكذلك المعتقدات مكتسبة أي متعلمة من الثقافة عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية،و نحن نعرف أن عملية التنشئة الاجتماعية هي عملية إعداد الفرد للحياة في مجتمعه، ويتوقف استمرار الثقافة على تمسك أفرادها باتجاهات معينة وأخلاقيات معينة لأنها تكون التوقعات التي تجعل عملية التفاعل بين الأفراد عملية سهلة .

وهكذا يمكن اعتبار الاتجاهات والقيم على أنها التمثيل النفسي في داخل الفرد فالفرد يكتسب من مجتمعه ومن ثقافته الاتجاهات النفسية المناسبة نحو الناس والجماعات وغيرها فهي بذلك ضرورية لتكوينه كانسان.

وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى الاتجاهات وخصائصها ومكوناتها والعوامل المؤثرة فيها وأنواعها ومميزاتها وتغيير الاتجاهات وشروط وطرق قياسها.

1- نبذة حول تطور دراسة الاتجاهات(Attitudes):

لقيت دراسة الاتجاهات اهتمام علماء النفس الاجتماعي منذ عشرينيات القرن الماضي وعرفت عدة مراحل،ففي الثلاثينيات تركز الاهتمام حول قياس الاتجاهات وابتكار الأساليب الملائمة لهذا الغرض ثم تناقص هذا الاهتمام في فترة الأربعينات التي تركزت حول بحوث دينامية الجماعة أما فترة الخمسينات والستينات فقد شهدت اهتماما أوسع ببحوث تغيير الاتجاهات والنظريات المفسرة لها ثم تناقص هذا الاهتمام مرة أخرى وعاد في فترة الثمانينات وحتى التسعينات من القرن الماضي.

وفيما يلي التسلسل الزمني لبعض البحوث والدراسات التي حضيت بها الاتجاهات. (عبد اللطيف محمد خليفة وعبد المنعم شحاتة محمود، 1991،صص5 -6).

1-1 بحوث قياس الاتجاهات في فترة مابين1920-1930:

تركزت الاهتمامات في هذه الفترة نظريات قياس الاتجاه من قبل(ثرستون وشيف 1929، وليكرت (Likert)1932 بالسلوكيات المرتبطة بالاتجاه ومعاييره الخارجية التي يجب توفيرها في قيا س الاتجاهات من قبل لابيير 1934 .

وبعد سنة 1930 قل الاهتمام بعض الشيء بقضايا القياس في بحوث الاتجاهات .

2-1 بحوث دينامية الجماعة في الفترة مابين 1935-1955 :

في نهاية الثلاثينات وأوائل الأربعينات تركز الاهتمام في مجال ديناميات الجماعة على عدة موضوعات مثل تماسك الجماعة والمجاورة والصراع والتعاون والتنافس بين أعضاء الجماعة ومن الباحثين نجد :مظفر شريف 1936،نيوكمب 1943،كورت ليفن 1947 ومعاونيه.

3-1 بحوث تغيير الاتجاهات في الفترة مابين 1950-1960 :

خلال هذه الفترة عادت بحوث الاتجاهات إلى دائرة الاهتمام مرة أخرى وتغير الاهتمام من مجرد القياس إلى مسألة تغيير هذه الاتجاهات،وتطورت بشكل كبير بعد الحرب العالمية الثانية خلال أعمال هوفلاندر وآخرين .

4-1 بحوث الإدراك الاجتماعي :

في منتصف الستينات تغير الاهتمام في علم النفس بالاهتمام ببحوث الاتجاهات 1965-1975 إلا أنه تركز على موضوعات مثل الإدراك الاجتماعي والغزو وتكوين الانطباعات وتكوين الذات

5-1 أنساق الاتجاهات في الفترة مابين 1980-1990:

عرفت هذه الفترة الاهتمام بمحتوى وبناء ووظيفة الاتجاهات المركبة ومكوناتها ودراسة العلاقة فيما بينها. ويشير محي الدين أحمد حسين إلى أن انطفاء الاهتمام بموضوع الاتجاهات في الفترات التي تلت لا يمكن أخذه على إطلاقه،فهي تعتبر فترات استيعاب نتائج البحوث التي أثمرتها الفترات السابقة والامتداد بهذه النتائج إلى حيز التوظيف في موضوعات متصلة في ميدان التفاعل الاجتماعي. (عبد اللطيف محمد خليفة وعبد المنعم شحاتة محمود، 1991،صص5 -6).

2 – مفهوم الاتجاه :

يرتبط مفهوم الاتجاه ارتباطا وثيقا بالسلوك الذي يقوم به الإنسان في مختلف المواقف الاجتماعية،و لهذا فقد شكل هذا المفهوم محورا لكثير من الدراسات في علم النفس الاجتماعي خاصة، وذلك نظرا للأهمية البالغة التي يتصف بها .

ولقد اختلف الكثير من العلماء قي تعريفهم لمفهوم الاتجاه النفسي:"فبرو شانكي وسيد برغ" يقدمان تعريفا كما يلي: هو ميل معتقد للاستجابة الثابتة بالموافقة أو المعارضة للموضوعات الاجتماعية التي في البيئة وهذه الاستجابة تختلف من ثقافة إلى ثقافة . (محمود السيد أبو النيل، 1985،ص449).

و حسب هذين العالمين فإن موضوعا ما قد يقبل في ثقافة معينة ويرفض في ثقافة أخرى وبيئة مختلفة، وهكذا ما يتجلى من خلال سلوك الناس نحو المؤسسات والجماعات ومختلف المواضيع الأخرى .

و يذهب "ترشتون" إلى القول بأن " الاتجاه النفسي هو تعميم لاستجابات الفرد تعميما يتوقع بسلوكه بعيدا أو قريبا من مدروك معين " .(سعد عبد الرحمن، 1983،صص516-517).

و تركز هذه النظرة على أسبقية الدافع أو الدافعية في تحرير وتوجيه السلوك على الاتجاه باعتبار أن هذا الأخير يعد تعميما سالبا أو موجبا للاستجابات التي تثيرها قوى الدافعية . (سعد عبد الرحمن، 1983،صص516-517).

أما "توماس فيري" يرى بان الاتجاه النفسي هو موقف الفرد تجاه إحدى القيم لو المعايير السائدة في البيئة الاجتماعية ،بمعنى أن موقفه من قيمة معينة سواء كانت دينية أو اجتماعية أو غيرها هو اتجاه نفسي كموقفه من الصدق أو الزواج المبكر...الخ .(سعد عبد الرحمن، 1983،صص516-517).

ومن هذا التعريف يتضح أن تقيمه أو المعيار هو أساس الاتجاه .

أما "جوردون ألبورت"(Allport.G) فقد أشار في تعريف شامل ودقيق للاتجاه إلى انه :"حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة".(توفيق مرعي وأحمد بلقيس،1984،ص146).

بينما الاتجاه عند "دوب "هو "استجابة مضمرة إستباقية ومتوسطة ..." بمعنى أنها استعداد نفسي يستثيره عدد من المثيرات في البيئة الاجتماعية.(عباس محمود عوض وآخران،1994، ص35).

و يعرف "روكتيش":" بأنه تنظيم مكتسب له صفة الاستمرار النسبي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو موضوع أو موقف، ويهيئه للاستجابة تكون لها الأفضلية عنده ".(عباس محمود عوض وآخران، 1994،ص35).

ويعرف "كاتر" و"ستو تلتد" بأنه :" نزعة الفرد أو استعداده المسبق إلى تقديم موضوع أو رمز يرمز لهذا الموضوع بطريقة معينة ".(عباس محمود عوض وآخران، 1994،ص35).

وهما يريان أن الاتجاهات النفسية تتكون من عناصر معرفة،و عناصر وجدانية وعناصر نزوعية ويقصد بالعنصر المعرفي الاعتقاد وعدم الاعتقاد، بينما يتناول العنصر الوجداني حب وعدم حب ويتضمن العنصر النزوعي الاستعداد للاستجابات .

والاتجاه كما يعرفه «**زهران**» على أنه تكوين فرضي،أو تغيير كامن أو متوسط (يقع بين المثير والاستجابة) وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموحية أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة.(أحمد عبد اللطيف وحيد،2001،صص40-41).

وقد أظهرت التعريفات السابقة الاتجاه على أنه:

*استجابة.

*استعداد.

*استعداد واستجابة.

*عاطفة أو حالة وجدانية.

(محمود عبد الحليم منسي وآخرون،2002،ص227)

ومن جملة هذه التعريفات يتضح لنا أن الاتجاه عبارة عن فكرة أو حالة نفسية يشعر من خلالها الفرد بالموافقة أو المعارضة لموضوع أو موقف معين في بيئته الاجتماعية وبالتالي يمكن القول أيضا أن الاتجاه :"استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نظرة الشخص حول موضوع من المواضيع سواء كان اجتماعي أو اقتصادي أو سياسي، أو حول قيمة من القيم كالقيم الزمنية أو الجمالية أو النظرية أو الاجتماعية ....."(محمود السيد أبو النيل، 1985،ص449).

كما تتواجد الكثير من المفاهيم السيكوسوسيولوجية التي تقترب وتتشابه مع مفهوم الاتجاه مثل الرأي العام والميل أو الاهتمام والاعتقاد والعاطفة والقيمة ....الخ.

و هكذا يذهب بعض علماء النفس الاجتماعيين إلى أن مفهومي الرأي العام والاتجاه مترادفان، لان الرأي العام يعتبر اتجاه من اتجاهات الناس الأعضاء في الجماعة نحو مشكلة ما وفي هذا الإطار يذهب "نيو كمب" إلى: "أن لفظ اتجاه الجماعة نحو مشكلة ما هو استخدام الأدق لمفهوم الرأي العام نحو مشكلة معينة ".(محمود السيد أبو النيل، 1985،ص450).

و لكن يلح بعض العلماء على ضرورة التميز بين المفهومين باعتبار أن الاتجاهات تتكون بفعل التنشئة الاجتماعية منذ سنوات الطفولة بالنسبة لمختلف العوامل الثقافية، بينما الرأي العام يرتبط بالنقاشات والجدل الدائر حيال حل مشكلة من المشاكل، ولهذا فالرأي العام نشا بصورة جزئية من الاتجاه،و يمكن اعتبارهما مترادفان في حالة وجود مشكلة ما، بحيث يزول الرأي العام بزوال تلك المشكلة ؛حسب "دوب" .

إن الجوانب الثلاث للاتجاهات السابقة الذكر تتأثر بالإطار وبالنسق الاجتماعي العام الذي يحكمها،والذي يشكل ضغط كبير على الفرد فيوجه ويحدد سلوكه، ومن جهة أخرى فان الاختلاف في سلوك الأفراد وإدراكهم لمثير ما رغم إن الإطار الاجتماعي هو نفسه يرجع إلى الأبعاد النفسية لكل فرد، أي إلى ذاتيته وشخصيته وتنشئته الاجتماعية.

كما يعتبر الميل أو الاهتمام من اقرب المفاهيم إلى الاتجاه بحيث يشتركان في الحكم على شيء ما سواء بالرضي أو بالفرض،فالشخص الذي يميل إلى الموسيقى نستطيع القول إن له اتجاه إيجابي نحو هذا النشاط الفني والعكسي صحيح.(محمود السيد أبو النيل، 1985،ص130).

إن الميل هو خليط من الإحساسات والمشاعر الذاتية وبعض الأنماط السلوكية الموضوعية أي أنه تركيب لتفاعل الفرد مع الخبرة يكتسبه عن طريق التعلم، حيث يميل الفرد يكون طيارا أو أستاذا بدل مزارع أو تاجر نتيجة خبرته واستجابته لمؤثرات البيئة الاجتماعية.

ويعرف كثير من علماء النفس الاجتماعيين الاتجاه باعتباره ميل ولكنه معقد نحو سلوك ما أو شعور ما أو تفكير بطريقة ما اتجاه أو مثير معين، وهذا السلوك يكون بالموافقة أو المعارضة، أي يتضمن الأشياء التي نحبها والتي لا نحبها.(محمود السيد أبو النيل، 1985،ص130).

والاعتقاد عبارة اتجاه نفسي أيضا ولكن يحتوي على كمية اكبر من المعلومات الفكرية والمعرفية التي تدعم اتجاهه، ولهذا فان المعتقد يؤسس لمجموعة من الاتجاهات المؤيدة أو الرافضة لموضوع ما.

من جهة أخرى لا يفرق كثيرا من العلماء بين الاتجاه والعاطفة فيعتبرون العواطف حالة عقلية من الشعور توجه استجابات الفرد لعاطفة الثبات وتكتسب من خلال البيئة الاجتماعية .

كما تعتبر القيم الاجتماعية من بين أهم محددات السلوك الإنساني، قامت عليها كثير من مساهمات علماء الاجتماع الكلاسيكيين كـ"فيبر" و"دور كهايم " الذي يسميها(المثل الجماعية).

تعتبر القيم معايير تفضيلية أو محكات اجتماعية يتم من خلالها الحكم على مختلف المواضيع داخل المجتمع ومختلف عن الاتجاه في كون هذا الخير عبارة عن تنظيم للخبرة ينمو ويتطور عبر تفاعل الفرد مع عناصر البيئة التي يعيش فيها.

3- مكونات الاتجاه وخصائصه:

للاتجاه خصائص تميزه عن غيره من المفاهيم الأخرى والتي تطرقنا لها واهما هذه الخصائص هي خاصية التقويم أو التفاصيل المستمدة من تفاعل ذاتية الفرد مع القيم الاجتماعية أو المثل الجماعية التي يعيش في نطاقها.

ويرى كثير من العلماء أن الاتجاهات تشمل على خصائص تدخل في بنائها وتكوينها،وتتمثل في الجوانب أو المكونات الثلاثة الآتية : (سيد خير الله،126،1981).

3-1-المكون المعرفي أو الإدراكي :

وهو الجانب الذي يتخذ الفرد من ذاته أو من ذات أخرى إطار مرجعيا يقارب به مختلف المثيرات المادية أو الاجتماعية حتى يدرك طبيعتها، وبالتالي يكون موقفه واتجاهه وفق ذلك الإدراك

ويتم الإدراك عبر مرحلتين هما الإحساس والتفسير وبتأثر بالظروف النفسية والاجتماعية وغيرها التي يمر بها الفرد (الخبرة).

3-2-المكون العاطفي :

يتمثل الجانب العاطفي للاتجاه في مشاعر وأحاسيس الفرد الذاتية ؛أو الدوافع التي توجه سلوكه سواء النظرية أو التي اكتسبها من خلال تفاعله مع الجماعية فقد نجد إن شخصين لهما اتجاه واحد نحو موضوع ما مثل إكمال الدراسات العليا،ولكن عاطفتهما والمشاعر هما تكون مختلفة؛فقد يكون الأول بدافع تحقيق رغبة الوالدين، إما الثاني بدافع إشباع مشاعر حب التفوق أو تحسين ظروفه الاقتصادية والاجتماعية.

3-3-المكون النزوعي أو السلوكي:

وهو الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه،فالفرد الذي يحمل معتقدات سلبية نحو موضوع ما (جماعة من الجماعات مثلا) فإنه إما أن يتحاشى اللقاء بهم أو يوقع عليهم العقاب،وبعكس ذلك إذا كان لديه معتقدات إيجابية نحوهم فإنه يكون مستعدا لتقديم المساعدة لهم أو التفاعل معهم .(أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، ص47).

ومما سبق نستنتج أن الاتجاه يتكون من مكون معرفي وسلوكي ووجداني،فالمكون الوجداني يتمثل في مقدار شعور الفرد نحو موضوع الاتجاه إيجابا أو سلبا والمكون المعرفي يشير إلى الطريقة التي يدرك بها الشخص ويفهم موضوع الاتجاه اعتمادا على معتقداته وأفكاره وخبراته أما المكون السلوكي فيأتي نتيجة المكونين السابقين ويشير إلى سلوك الفرد طريقا معينا.

4- أهمية الاتجاه:

إن اهتمام علماء النفس الاجتماعي ؛ والسياسة والباحثين في المؤسسات سبر الآراء بدراسة الاتجاهات يعود على أهميتها، وعليها يبين السياسيون إحكامهم ويخططون لمشاريعهم؛ويحلل النفسانيون سلوك الفرد في لجماعة.كذلك بدراسة الاتجاهات،وتوظف النتائج في هذه المجالات . (عبد الحفيظ مقدم،1993، ص243).

منها الدعاية التجارية، السياسية وعلم النفس العمل، وعلم الاجتماع وغيرها إن الاتجاه ظاهرة تتحكم فيها عدة متغيرات نفسية واجتماعية وحتى سياسية وثقافية . (عبد الحفيظ مقدم،1993، صص243-244).

ويعتبر موضوع الاتجاه من المواضيع ذات الأهمية البالغة بحيث يؤثر في طريقة السلوك، وفي حالة ما إذا سلك الفرد سلوكا يخالف اتجاهاته ومعتقداته، فانه يعيش توتر أو لا توازنا نفسيا؛ يفترض عليه العمل على إعادة هذا التوازن،ومحاولة قياس الاتجاهات نحو مختلف المواضيع الاجتماعية؛ضرورة تفرضها عملية التطوير التي تهدف إليها كل المجتمعات.(عبد الحفيظ مقدم، 1993، صص243-244).

5-مميزات الاتجاه:

من أهم مميزات الاتجاه ما يلي :

1- الوجهة:تشير وجهة إلى شعور الفرد نحو مجموعة من الموضوعات وفيما إذا كانت محبوبة لديه، فالطالب الذي له اتجاه مرض نحو الجامعة يعني إن وجهته ايجابية نحو كل أو بعض الجوانب في الجامعة كنظام المنح الدراسية ومحتوي المواد وسلوك الأستاذة وغير ذلك،أما الطالب الذي يتجنب الجامعة أو نشاطاتها فإن اتجاهه سلبي. .(عبد الحفيظ مقدم، 1993، صص243-244).

2-الشدة: تختلف الاتجاهات من الشدة إذا نجد لشخص معين اتجاها ضعيفا نحو موضوع ما،بينما نجد اتجاها قويا نحو نفس الموضوع آخر،ولفهم الاتجاه ينبغي أن يعكس هذا الأخير مدى قوة شعور الفرد.

3- الانتشار: ويطلق عليه أيضا (المدى) حيث نجد تلميذا لا يحبه أو يكره بشدة جانبا واحد أو جانبين من الجوانب المدرسة بينما قد نجد آخر لا يحب أي شيء يتعلق بالتعليم الخاص أو العام.

4- الاستقرار: من الملاحظان بعض الأفراد يستجيبون لسلم الاتجاه بأسلوب مستقر،بينما نجد آخرين يعطون إجابات مرضية وغير مرضية لنفس الموضوع، فقد يقول فرد بأنه يعتقد بان كل القضاة محايدون وفي نفس الوقت يجادل بأنه قاضيا معينا ليس محايدا .

5- البروز : ويقصد به درجة التلقائية أو التهيؤ للغير عن الاتجاه، إن الاتجاهات البارزة التي يكون للفرد معرفة كبيرة ويعطي لها أهمية كبيرة، وذلك لتضمن غالبية سلالم الاتجاهات لقضايا تتطلب الإجابة عنها بعبارات مثل (موافق) أو(غير موافق) فإنها لا تستطيع إن تقيس البروز، وعلى كل يمكن قياس البروز بواسطة المقابلات وبالملاحظات التي توفر، الفرص للتعبير عن الاتجاهات .

6- طرق تكون الاتجاهات :

يتم تكون الاتجاهات لدى الفرد من خلال عوامل كثيرة ومعقدة، بحيث تتفاعل الحالات النفسية المميزة لشخصية الفرد مع ظروف البيئة الاجتماعية السائدة أي مختلف المثيرات الموضوعية،و قد تبنى علماء النفس الاجتماعيين عدة عوامل: (نبيل محمد توفيق السلوطي، 1985،ص309).

6-1- معايير الجماعة : يكتسب الفرد أول دعائم شخصيته بمختلف مكوناتها، الدوافع، الإدراك القيم، الرغبات، والميول، والاتجاهات من خلال جماعته الأولية المتمثلة في الأسرة إضافة إلى الجماعات الثانوية كجماعة المدرسة أو النادي، ويعتبر معايير الجماعة وقيمها وعاداتها وتقاليدها من لهم عوامل تكون الاتجاهات لدى الفرد نحو موضوع معين، فهي التي تحدد طرق ووسائل تفاعله مع الآخرين وتوجه سلوكه في إطار العلاقات الاجتماعية الضرورية داخل المجتمع .

ولهذا فإن الفرد يعتبر حصيلة ما يتعرض له من مؤثرات اجتماعية، إلى تفاعله مع مميزات وسماته النفسية .

6-2- الاتصال الشخصي : هو الاتصال المباشر والرئيسي الذي بواسطته عملية التفاعل الاجتماعي ويتم بطريقة وجه لوجه أي بدون وسائط تكنولوجية ويلعب الاتصال الشخصي دورا هاما في تكوين الاتجاه حيث يتأثر الفرد به وبواسطة ميكانيزمات سيكولوجية كالمجاملة تضاد الإدراكي والبرهان الاجتماعي وتأثير قادة الرأي في الجمهور وفي هذا يرى كل من:"كاتز" و"لازار سفيلد" أن الاتصال يؤثر في الأفراد عبر مرحلتين هما :

أولا: تصل الرسالة العالمية أو المعلومات إلى قادة الرأي الذين يهتمون بقضايا الساعة المختلفة .

ثانيا: ينقل قادة الرأي تلك المعلومات والرسائل إلى عامة الجمهور في إطار علاقات شخصية ومباشرة ومن هنا تتكون اتجاهات الجمهور سواء كانت ايجابية أو سلبية اتجاه موضوع ما المواضيع

6-3-وسائل الاتصال الجمعي : أصبحت وسائل الاتصال الجمعية أو الجماهيرية أهم سمات المجتمع الحديث بحيث أنها غزت كل مظاهر الحياة، داخل المنزل والمدرسة وفي أماكن العمل وفي الطرقات،ولهذا فان هذه الوسائل تلعب دورا هاما في تشكيل اتجاهات الأفراد وأرائهم نحو موضوعات الحياة المختلفة سواء بالتدعيم أو بالإبطال وفي هذا المجال يرى "ولبر شرام" أن الاتصال الجماعي، له تأثير شامل لسبب واحد هو انه يشمل المجتمع ككل، وعليه أصبحت وسائل الاتصال المتطورة من

أهم أدوات تشكيل وتوجيه اتجاهات مختلفة الفئات الاجتماعية نحو موضوع من الموضوعات كتنظيم النسل أو عمل المرأة .

6-4-الثواب والعقاب : تؤكد بعض الدراسات أن تكوين الاتجاهات في أحيان كثيرة يرتبط بنظام الثواب والعقاب السائدة في المجتمع،بمعنى أن اتجاه الفرد نحو موضوع ما يخضع للرأي العام السائدة داخل الجماعة ولا يخرج منه حتى لا يعتبر مخالفا لها فيعاقب،وبتالي فان هذا مكتسب بدافع الخوف من العقاب أو طمعا في الثواب والتقدير الاجتماعي. (نبيل محمد توفيق السلوطي، 1985،ص310).

6-5-الجماعة المرجعية : ترتبط كثير من اتجاهات الأفراد بعامل انتمائهم إلى جماعة اجتماعية مرجعية،بحيث تمارس هذه الجماعة عملية ضغط حتى يمتثل الفرد لمعايير وتكون اتجاهاته موحدة مع اتجاهات الجماعة، ويرى مضفر شريف أن الأفراد يملون على أحكام الآخرين في الجماعة سواء كانت هذه الأحكام صائبة أم خاطئة،ولهذا يشكل الإجماع أو الاتفاق الاجتماعي الإطار المرجعي

لإحكام واتجاهات الفرد،وذلك وفق مبدأ سيكولوجي يسمى البرهان الاجتماعي وفي المجال يمكن أن يتأثر الفرد باتجاه جماعته المرجعية رغم اتجاهه الشخصي المخالف، ومثال ذلك: زعيم نقابي في الولايات المتحدة الأمريكية ليس لديه اتجاه الزنوج،لا يصلحون للعمل النقابي لأنهم يقبلون أي عمل، بأي أجر يعطى لهم،وبتالي فان استجابتهم للأحزاب غير مؤكدة،وهنا يتبين أن هذا الزعيم يؤثر بالاتجاه العام السائد داخل رغم معارضته الشخصية للتفرقة على أساس اللون.(نبيل محمد توفيق السلوطي، 1985،ص311).

6-6-الثقافة الفرعية: توجد داخل المجتمع الواحد ثقافة كلية وثقافات فرعية تحددها عوامل مختلفة منها الجغرافية والمناخية والاقتصادية مثل: ثقافة الريف والحضر وثقافة السواحل والمناطق الجبلية وثقافة الفقر،ولكل ثقافة مميزات من حيث العادات والتقاليد ومختلف السلوكات ذات العلاقة بالثقافة كالزواج والاحتفالات، وذلك بالرغم من أن الثقافة الفرعية تعد جزءا لا يتجزأ من البناء الاجتماعي العام،وافتراز له، ولكن تتميز اتجاهات الأفراد الأعضاء داخل جماعة أو ثقافة فرعية كثقافة الفقر مثلا بمشاعر الصراع والحقد ضد النظام الاجتماعي نتيجة الإحساس بالتهميش والحرمان.(نبيل محمد توفيق السلوطي، 1985،ص311).

وعليه يمكن القول أن حالة الفقر خلقت ثقافة فرعية لها خصائصها يتم انتقالها من جيل إلى جيل عن طريق التواصل الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية، فتتكون لأعضائها اتجاهات نتيجة اختلاف الثقافات الفرعية .

ويذهب علماء آخرون إلى تصنيف معايير لطرق تكون الاتجاهات،وإن كانت كل التصنيفات تركز على الإطار الاجتماعي العام ومختلف عناصره المؤثرة، يعد عاملا هاما في تشكيل اتجاهات الفرد نحو مسائل معينة، من حيث رفضه للموضوع أو قبوله، وكذا درجة الرفض أو القبول .

وهكذا يذهب "محمد مصطفى زيدان" في كتابه: "السلوك الاجتماعي للفرد" إلى أن الفرد يكتسب اتجاهاته بواسطة الطرق التالية:

أ– قبول غير نقدي للمعايير الاجتماعية عن طريق الإيحاء.

ب– تعميم الخبرات .

ج – المواقف ذات الأثر الشديد في نفس الفرد.

كما يشترط علماء آخرون عدة عوامل لتكون الاتجاه منها :

أ– تكامل الخبرة .

ب– تكرار الخبرة .

ج– حدة الخبرة .

د– تمايز الخبرة .

هـ– انتقال الخبرة .(فضيل دليو،2001، ص111).

7– أنواع الاتجاه ووظائفه :

7–1– أنواع الاتجاه :

يمكن لنا أن نتعرف على عدة أنواع من الاتجاهات النفسية وذلك من الناحية الوصفية والوظيفية وهذا التصنيف يساعد الدارس على تحديد النوعية وشدة الاتجاه النفسي مع العلم بأن الاتجاه الواحد قد يقع في أكثر من تصنيف وذلك من حيث صفته ووظيفته، ويتفق كثير من الدارسين والباحثين في علم النفس الاجتماعي على أن الاتجاهات أنواع خمسة تتمثل في: (سعد جلال، 1984،ص168).

أ- الاتجاه العام والاتجاه النوعي (الخاص) : الاتجاه العام هو الذي يتصل بموضوع عام أو كلي، أي يتناول حكما عليه في عمومه وكليته بدون تفصيل، كأن يكون اتجاه فرد نحو بلد معين ايجابي في عمومه، إما جزئيا فإنه يرفض بعض مكوناته وعناصره، وهذا الاتجاه له صفة الاستقرار والثبات . بينما الاتجاه النوعي فإنه يختص بأحد عن المدرك أو الموضوع دون عنصر آخر، وهذا الاتجاه يخضع في أساسه للاتجاه العام وهو اقل ثباتا .

ب- الاتجاه الفردي والاتجاه الجماعي : الاتجاه الفردي هو اتجاه خاص أو شخصي يهم حياة الفرد لوحده نحو موضوع معين، مثل اتجاهه نحو صديق له.

أما الاتجاه الجمعي فهو الاتجاه الذي يشترك فيه عدد كبير من الأفراد، مثل إعجابهم بأحد نجوم الرياضة أو السينما . (عبد الفتاح محمد دويدار،2006،ص177).

ج- الاتجاه العلني والاتجاه السري : الاتجاه العلني هو الذي يستطيع الشخص إعلانه والبوح به دون أي إحراج أو خوف من عقاب الجماعة، لأنه يتعارض مع اتجاهاتها .

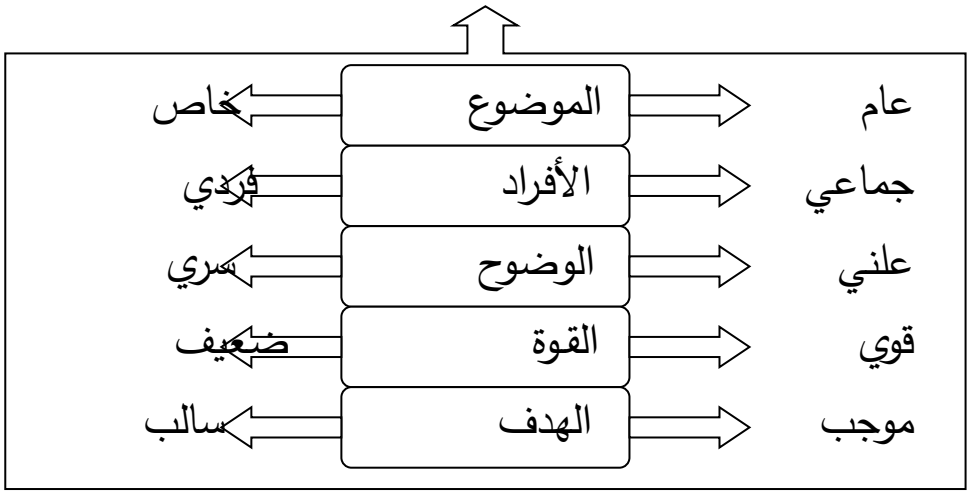
أما اتجاه السري فهو الاتجاه الذي يخشى الفرد أن يظهره لغيره بل يحتفظ به وينكر، لأنه لا يتفق مع قيم الجماعة ومعاييرها.

د-الاتجاه الموجب والاتجاه السالب : الاتجاه الموجب هو اتجاه يقترب الفرد من الموضوع المدرك، أي يكون موقفة مؤيدا له، أما الاتجاه السالب فانه يبعد الفرد عن الموضوع فيكون في موقف معارضة أو رفض له.

هـ- الاتجاه القوي والاتجاه الضعيف : الاتجاه القوي يتميز بشدة كبيرة من الانفعال والتوتر والحدة،فيظهر ذلك في صورة سلوك عنيف،أما الاتجاه الضعيف فيتميز بالتراخي والاستسلام والانفعال المنخفض حيال موقف ما.

ويمكن القول إلى أن الاتجاهات تحدد أنواعها على أساس : الموضوع، الأفراد . الوضوح، القوة، الهدف وبالشكل التالي :

الشكل رقم(2) يبين أنواع الاتجاهات



(حامد عبد السلام زهران،1994،ص 136)

7-2-وظائف الاتجاه :

للاتجاهات أدوارا هامة في تحديد سلوك الفرد،فهي تساعد الفرد في تحديد الجماعات التي يرتبط بها والمهن التي يختارها،بل وحتى الفلسفة التي يؤمن بها.

كما وأن لها تأثيرا كبيرا في أحكامنا وإدراكنا للآخرين،فضلا عن دورها في استجابات الفرد بطريقة تكاد تكون ثابتة نحو الأشياء والموضوعات في البيئة.وعموما فإن للاتجاهات عدة وظائف،يحددها "دانيال كاتز" فيما يلي:

أ-الوظيفة الوسيلة التلائمية النفعية : وتقوم هذه الوظيفة في جوهرها على أساس أن الناس يسعون إلى زيادة الإثابة التي تعود عليهم من البيئة الخارجية وتقليل الحزن الذي قد يلحق بهم فالطفل قد تتكون لديه اتجاهات ايجابية نحو الموضوعات في عالمه التي تشبع حاجته وتتكون لديه اتجاهات سلبية نحو الموضوعات التي تحيطه أو تعاقبه، فالاتجاهات التي تخدم الوظيفة التلائمية قد تكون وسيلة للوصول إلى هدف مرغوب،أو أنها ترتبط بخبرات أدت في الماضي إلى التوصل إلى هذه الأهداف فالاتجاهات عموما قد تؤدي إلى الإثابة لأنها تعطي إثابات اجتماعية كرضا الآخرين أو لأنها يرتبط بها نوع من الثواب. (سعد جلال، 1984،صص 169-170).

ب-وظيفة الدفاع من الأنا : وفيها يحمي الفرد نفسه من الاعتراف بأشياء حقيقية عن نفسه أو عن الواقع المرة في عالمه الخارجي،فعملية الإنكار كعملية عقلية لا شعورية ما هي إلا عملية هروبية تسمح

للفرد بحماية فكرته عن نفسه، وما التعصب إلا الاتجاه نفسي يؤكد للفرد فكرته عن نفيه بالاحتفاظ بالشعور وبالتعالي عن الآخرين .(صالح محمد علي أبو جادو،1998،ص198).

ج–وظيفة التعبير عن القيم :وفيها يجد الفرد إشباعا بالتعبير عن اتجاهاته التي تتناسب والقيم التي يتمسك بها وفكرته عن نفسه،فإذا كان الفرد في الوظيفة الدفاعية عن الأنا يحاول عدم مواجهة معلوماته عن نفسه،ففي وظيفة التعبير عن القيم يسعى صراحة للتعبير عن التزاماته والاعتراف بها والإثابة هنا ليست الرضا الاجتماعي،أو رضا الآخرين ولكنها تأكيد الصفات الايجابية عن نفسه.

د–الوظيفة المعرفية : وهي تقوم على حاجة الفرد دنياه في شكل بنيان منتظم، فالسعي وراء معاني الأشياء، والحاجة للفهم،والترعة إلى الإدراك والمعتقدات لوضوح الرؤية أمام الفرد،والشعور بالإطراء كلها أوصاف أخرى لهذه الوظيفة .

ويجب أن ننظر إلى هذه الوظائف على أنها ليست وظائف منفصلة عن بعضها البعض فهي تتداخل و بالتالي قد يتم إشباع عدة دوافع في وقت واحد بالتمسك باتجاه نفسي معين.

8– ثبات الاتجاهات :

تلعب عوامل نفسية واجتماعية عديدة دورا هاما في عملية تثبيت وتحصين الاتجاهات ضد التغيير ة التحول، ومن بين هذه العوامل النفسية، الفرد من حيث العدوانية ' وسرعة الغضب والانفعال والعاطفة أو الاتزان والهدوء والتبرير والتقمص الإيحاء وهي كلها عبارة عن حيل نفسية دفاعية يلجأ إليها الفرد عند إحساسه بالتوتر وعدم الاتزان النفسي والرغبة في تحقيق وإشباع دافع أو حاجة ما .

تشير كثير من الدارسات التي قام بها علماء النفس الاجتماعي، إن ثبات الاتجاهات يكون أكثر لدى الأفراد الذين اتجاهاتهم متطرفة سواء سلبية أو ايجابية .

ومن بين العوامل ذات العلاقة بالإطار الاجتماعي للفرد والتي تعمل على استقرار الاتجاه لدى أعضاء الجماعة، هنالك معايير الجماعة من حلال وحرام أو جيد وقبيح، أي القيم التي تدعم وتؤكد الاتجاهات القائمة .

إضافة إلى العلاقات الاجتماعية ونماذج التفاعل التي تسود الجماعة من تماسك وتوافق وتوحد بين

أعضائها ومع عناصر البيئة كوسائل الإعلام التي لها وظيفة جد هامة في ترسيخ القيم والاتجاهات القائمة والمحافظة على قوتها وشدتها الحط من شان الاتجاهات المضادة. :(عباس محمود عوض وآخران، 1994،ص120).

9- تغيير الاتجاهات :

يؤكد علماء النفس الاجتماعي أن الاتجاهات لا تتغير أو تستبدل بنفس السهولة التي تم تعلمها بها وذلك لأن الاتجاه بعد نشأته يصبح جانبا مندمجا في شخصية الفرد يؤثر على أسلوبه السلوكي ككل،وهذا يتضح في الاتجاهات الجذرية التي تتكون في الأسرة،فضلا عن شعور الفرد بأن الاتجاه الجديد ربما فيه تهديدا للذات الأمر الذي ينشط عمل حيل الدفاع النفسي للحفاظ على الاتجاهات القائمة ومقاومة تغييرها وغالبا ما تنجح المحاولات جيدة التخطيط لتغيير الاتجاه في تغيير المكون المعرفي فقط من الاتجاه دون المكونات الأخرى،بحيث يعود الاتجاه مع مرور الوقت إلى وضعه السابق،ومع ذلك يرى علماء النفس الاجتماعي أن الاتجاهات يمكن تغييرها تحت ظروف معينة،وفق طرائق عديدة يمكن تحديدها في النقاط التالية:

دور الجماعة:

للجماعة دور كبير في تغيير اتجاهات الفرد،حيث وجد أنه كلما كان توحد الفرد بالجماعة متعمقا،فإن تغيير اتجاهاته يغدو أمرا صعبا،ولذلك فإن تغيير الاتجاه ينبغي أن يسبقه إبعاد الفرد عن الجماعة.

تغيير الإطار المرجعي:

الاتجاه مكتسب من البيئة التي يعيش فيها الفرد،وهي الإطار المرجعي له، والمتضمنة المعايير الاجتماعية والقيم والمدركات ولإحداث أي تغيير في اتجاهات الفرد لابد من تغيير في الإطار المرجعي له .

المعلومات الجديدة:

ثبت أن المعلومات الجديدة حول موضوع الاتجاه تعد أداة هامة في تغيير الاتجاه،فأي تغيير فيها سيؤدي إلى تغيير الاتجاه .

التغيير الاجتماعي:يعد التغيير الاجتماعي ظاهرة مستمرة،تتميز بها الحياة الاجتماعية،فضلا عما تحدثه التغيرات السريعة في المجتمع كالثورات والحروب والهجرة،وهذه الظاهرة جذبت اهتمام العلماء وخاصة علماء النفس الاجتماعي الذين أكدوا على أن البعد أو الجانب السلوكي لهذه الظاهرة هو الذي يحدد حدوث التغير الاجتماعي المستند على تغيير قيم الأفراد واتجاهاتهم .

الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه:

يحدث تغيير في موضوع الاتجاهات لدلى الفرد عندما يتصل الفرد اتصالا مباشرا بموضوع الاتجاه،وإذ أن ذلك سيتيح للفرد التعرف على جوانب عديدة،مما يؤدي إلى تغيير اتجاه الفرد نحوه.

تغيير الموقف الاجتماعي:

إذا ما تغير الموقف الاجتماعي للفرد،فإن اتجاهاته ستتغير،فمثلا نلاحظ أن اتجاهات الشاب أو الشابة تتغير بعد الزواج.

تأثير الضغوط:

تتغير اتجاهات الفرد نتيجة لتعرضه لضغوط شديدة عصبية كالاعتقال والأسر .

وسائل الإعلام:

لوسائل الإعلام أثر كبير أثر كبير في تغيير اتجاهات الفرد لما لها من تأثير وسرعة وصول إلى الأفراد،حتى يصدق القول الذي يقول:« إن العالم أصبح يشبه قرية»،فالإذاعات المتعددة،وشبكات التلفزة المنتشرة،والانترنيت،والمحطات الفضائية كلها تقوم بتقديم المعلومات والأخبار والأفكار بالصورة والصوت وعلى المباشر،الأمر الذي يجعل الأفراد على اتصال مباشر بهذه المصادر،وهذا من شأنه أن يلقي الأضواء على الأحداث ويساعد بالتالي على تغيير الاتجاهات سلبا أو إيجابا. (توفيق مرعي وأحمد بلقيس،1984،ص174).

التناقض بين الاتجاه والسلوك:

يقول«بريم وكوهن»:إن الالتزام بفعل إرادي عام لا يتفق مع اتجاهات الفرد يؤدي إلى موقف معين يكون أحد العناصر المعرفية(الفعل) غير قابل للتغيير بسهولة،إذ أن الفرد إذا قام بفعل ما بشكل إرادي،وبشكل معلن أمام الناس،فإن من الصعب عليه أن يغير أو يحور ذلك الفعل بشكل معرفي كما أنه إذا كان أحد الاتجاهات أو المعتقدات الذاتية متناشزا مع هذا الفعل،فإن الاتجاه يكون أكثر احتمالا للتغيير لذا فإن اتجاهات الفرد يمكن أن تغير تبعا لأفعاله.(أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، صص49 -51)

ويوصي علماء النفس عموما باتباع استراتيجية تدريجية قي تغيير الاتجاهات، لأن هذه الاستراتيجية فعالة وأثرها أكثر ثباتا ودواما سواء كان الأسلوب المستخدم قائما على الحجج أوالمنطق أو المعلومات أو الحقائق أو العواطف.(عبد المجيد نشواتي،2003،ص478).

كما يوصي هؤلاء العلماء بتوفير مناخ تسامحي يتم فيه تغيير الاتجاهات، بحيث يتيح الفرصة للمتعلمين للاعتراف بأخطائهم دون إحساس بالتهديد أو فقدان المكانة، فكلما كان المتعلم أكثر اطمئنانا كانت اتجاهاته أكثر مرونة وقابلية للتغيير أو التعديل (Mouly،1982)

10- النظريات المفسرة للاتجاهات:

هناك مجموعة من النظريات الكبرى التي حاولت تفسير الاتجاه،ولكل نظرية من هذه النظريات توجهها ورؤيتها في هذا التفسير،وسنعرض هذه النظريات كما يأتي:

10-1- نظرية التحليل النفسي:

تؤكد هذه النظرية أن لاتجاهات الفرد دورا حيويا في تكوين (أناه)أي (الأنا) وهذه ألاناه تمر بمراحل مختلفة ومتغيرة من النمو منذ الطفولة إلى مرحلة البلوغ،متأثرة في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتراته

وإن اتجاهات الفرد نحو الأشياء يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ في الصراع الداخلي بين متطلبات (الهو) الغريزية وبين الأعراف والمعايير والقيم الاجتماعية إذ يتكون اتجاه ايجابي نحو الأشياء التي خفضت التوتر،أو يتكون اتجاه سلبي نحو الأشياء التي أعاقة أو منعت خفض التوتر،ويمكن لاتجاهات الفرد أن تتغير إذا ما تم دراسة ميكانزمات الدفاع لديه والحلول التي تقدمها،وكذلك الأعراض التي من خلالها يخفض من تواترا ته ويتم ذلك عن طريق إخضاع الفرد للتحليل النفسي،لتبصره بأساس توافقاته المصطنعة وما يصاحبها من وجود اتجاهات قبول أو رفض.

10-2- وجهة النظر السلوكية:

لتفسير تكوين الاتجاهات وتغييرها استخدمت وجهة النظر هذه المبادئ المستمدة من نظريات التعلم،سواء نظريات الارتباط الشرطي أو نظريات التعزيز،فالاتجاهات

هي عادة متعلمة من البيئة على وفق قوانين الارتباط وإشباع الحاجات.

فقد استخلص «روزنو» من تجارب اشتراطيه أن الاتجاه استجابة متوسطة متعلمة ويمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي وأن استخدام صور من التعزيز الايجابي اللفظي أو التعزيز اللفظي السلبي للحجج المؤيدة أو المعارضة للرأي يؤدي إلى تغيير في الرأي نحو الحجة التي كانت قريبة زمنيا من التعزيز الايجابي وبعيدة عن التعزيز السلبي وافترض«روزنو»أن تغيير الرأي يؤدي إلى تغيير الاتجاه .

10-3- وجهة النظر المعرفية:

تندرج في إطار هذا الاتجاه كل التصورات النظرية التي اهتمت أساسا بأثر المعلومات الملائمة للاتجاه على البناء المعرفي للفرد،فنظرية الاتساق المعرفي «لروزنبرج وأبلسون» تذهب إلى أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع أو فئة من الموضوعات،وأن هذه الوجدانات ترتبط عادة بمجموعة من المعارف أو المعتقدات وأن الاتجاهات ذات بنية نفسية منطقية وإنه إذا أحدث تغيير في أحد المكونات أو العناصر فإن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى تغيير في الآخر،وعليه فإن أي تغيير في المكون الوجداني للاتجاه سيؤدي إلى تغيير في المكون المعرفي والعكس صحيح لذا لابد من وجود اتساق بين المكونين وهذا الاتساق في بنية الاتجاه هو الذي يسمح لنا بالتنبؤ بالسلوك .

ويصف«روزنبرج » ديناميات الاتجاه فيقول: «إذا كانت العناصر الوجدانية والمعرفية للاتجاه في حالة اتساق كان الاتجاه ثابتا ومستقرا أما إذا كانت هذه العناصر في حالة عدم اتساق بدرجة تفوق حدود احتمال الفرد فإن الاتجاه يكون في حالة عدم استقرار وفي هذه الحالة يحدث عادة تنظيم للاتجاه ينتج عنه إما رفض الرسائل أو القوى الجديدة التي أوجدت عدم الاتساق بين المكونين الوجداني والمعرفي،وعندها تستعاد حالة الاستقرار للاتجاه القديم أو أن يحدث تفتيت للاتجاه عن طريق عزل العناصر المعرفية والوجدانية غير المتسقة عن بعضها أو يحدث تغيير بحيث يؤدي إلى تكوين اتجاه جديد».

10-4- نظرية التعلم الاجتماعي:

يؤكد رواد هذه النظرية على أن الاتجاهات متعلمة وأن تعلمها هذا يتم من خلال نموذج اجتماعي من المحاكاة،فالوالدان هما أوضح النماذج التي يحاكي الأطفال سلوكهما،ويتوحدون معها منذ مراحل العمر المبكرة ثم يأتي دور الأقران في المدرسة ومن ثم وسائل الإعلام المختلفة.(أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، صص51 - 53).

11- أهمية قياس الاتجاهات:

لقياس الاتجاهات أهمية كبيرة تكمن فيما يلي:

أن قياس الاتجاه ييسر التنبؤ بالسلوك على أن الاتجاه يؤثر تأثيرا كبيرا في السلوك الاجتماعي للفرد فضلا عن ذلك فإن لقياس الاتجاهات فوائد عملية كثيرة في ميدان الحياة المتعددة فالسياسي والاقتصادي والتربوي والصناعي والإعلامي والاجتماعي جميعا يتزودون من نتائج القياس بمؤشرات صادقة عن اتجاهات الأفراد في تلك الميادين.

(أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، ص 53).

ويعتبر موضوع الاتجاه من المواضيع ذات الأهمية البالغة بحيث يؤثر في طريقة السلوك وفي حاله ما إذا سلك الفرد سلوكا يخالف اتجاهاته ومعتقداته،فإنه يعيش توترا أو توازنا نفسيا يفرض عليه العمل على إعادة هذا التوازن ومحاولة قياس الاتجاهات نحو مختلف المواضيع الاجتماعية،ضرورة تفرضها عملية التطوير التي تهدف إليها كل المجتمعات (عبد الحفيظ مقدم،1993، صص243-244).

12- شروط وطرق قياس الاتجاهات:

12-1- شروط قياس الاتجاهات:

أشار الباحثون إلى عدة جوانب يجب أخذها بعين الاعتبار عند قياس الاتجاهات ومنها:

- تحديد الباحث القائم بالدراسة لمفهوم الاتجاه وتعريفه إجرائيا وكما تناوله في دراسته.
- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع مواد قيا الاتجاه نحوه.
- إعداد بنود للقياس.
- أبعاد قياس الاتجاهات.
- الجاذبية الاجتماعية في مقياس الاتجاهات حيث تتعرض الاتجاهات من مقاييس الشخصية لآثار الجاذبية أوالمرغوبية الاجتماعية حيث يميل المبحوث إلى لإعطاء استجابات مرغوبة أو مفضلة اجتماعيا عن نفسه.

(عبد اللطيف محمد خليفة،وعبد المنعم شحاتة محمود، 1991، صص66 -67).

كما توجد شروط أخرى يمكن أن نحددها في النقاط التالية:

- صياغة الأسئلة هي صياغة الحاضر لمعرفة اتجاهات الفرد في وقت قياسها لان الفرد قد يغير اتجاهاته من وقت لآخر .
- يجب أن تعبر كل عبارة عن قضية واحدة لأن احتواء العبارة على قضيتين يجعل استجابة المبحوث صعبة لأنه قد يوافق على واحدة ويعارض أخرى.
- عدم استخدام القضايا التي تلقى الموافقة من طرف أصحاب الاتجاه المعارض والاتجاه المؤيد لأنها لا تساعد على التمييز بينهما .
- يجب صياغة القضايا بحيث تدل الموافقة عليها أو معارضتها على الشيء الذي يتصل بموضوع الاتجاه.

- يجب عدم استخدام القضايا الغامضة.
- يجب أن تكون العبارة أو الأسئلة قصيرة وبسيطة وواضحة ومباشرة وسهلة القراءة وأن تكون قابلة للموافقة والمعارضة.(أحمد نقازي، 1991،ص112)
- العمل على إحساس المفحوص بالاطمئنان التام عند ما يعبر عن رأيه بمنتهى الصراحة وإقناعه بأن صراحته لن تعرضه لأي نوع من أنواع الحقن أو النقد أو الضرر .
- إحساس الفرد المفحوص بأهمية التعبير عن رأيه بصراحة فيما يتعلق بتغيير وتعديل الموضوع (موضوع البحث).
- اقتران العبارات التي يشمل عليها المقياس بالواقع .
- استخدام الطرق الاسقاطية (الغير مباشرة في قياس الاتجاهات).

(باسم محمد وليد، ومحمد جاسم محمد، 2004،ص143) .

12-2- طرق قياس الاتجاهات :

يتفق علماء النفس الاجتماعي أن قياس الاتجاه يعني تسجيل استجابة الفرد اللفظية والخاصة باتجاهه نحو موضوع ما إلى قيمة عددية من خلال مقياس أو استبيان معد لهذا الغرض .ولهذا طوروا عددا من الأساليب المنضمة لاستنتاج وقياس الاتجاه.(أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، ص53).

وتنقسم أساليب قياس الاتجاهات إلى:

- مقاييس التقدير الذاتي.
- مقاييس ملاحظة السلوك الفعلي.
- مقاييس الاستجابة الفسيولوجية .
- الأساليب الاسقاطية.(N.1973،A،Oppeheine)

وتعد مقاييس التقدير الذاتي من أكثر الأساليب شيوعا في قياس الاتجاهات وقد تطورت طرق التقدير المستخدمة في قياس الاتجاهات وفيما يطلب من الفرد أن يجيب عن عدد من البنود أو الأسئلة التي تتعلق بموضوع الاتجاه المراد دراسته وأبعاده ومظاهره الأساسية التي يحددها الباحث في ضوء استقرائه للبحوث والدراسات التي أجريت في هذا الموضوع ومن خلال إجابات الفرد عن مختلف البنود يمكن الحصول عن درجة موافقته أو معارضته أو حياده نحو الموضوع أو القضية موضوع الاهتمام وتتمثل

طرق التقدير الذاتي في قياس الاتجاهات على النحو التالي :- طريقة المسافات الاجتماعية أو البعد الاجتماعي **لبوجاردس**.

- طريقة المسافات المتساوية البعد **لـ ثرستون وشيف**
- طريقة التقديرات التجميعية **لـ ليكرت**.
- طريقة التدرج التجميعي **لـ جوتمان**.
- طريقة تمايز المعاني أوالأسلوب المميز للمعنى **لـ أوزجود** .

(عبد اللطيف محمد خليفة، وعبد المنعم شحاتة محمود،1991، صص74 -75).

12-2-1- مقياس بوجاردس (Bogardies)للبعد الاجتماعي:

ظهرت طريقة بوجاردس سنة 1925 لقياس المسافات الاجتماعية أو البعد الاجتماعي بين الجماعات القومية المختلفة،ويعد مقياس لوجاردس أول مقياس لقياس الاتجاهات،وقد طبقت على عينة قوامها1725 أمريكي لقياس اتجاهاتهم نحو39 جماعة قومية وعنصرية ويحتوي على سبع فقرات أو وحدات تمثل متصل متدرج أول فقرة فيه تقيس أقصى درجات القبول،والفقرة السابعة والأخيرة تقيس أقصى درجات الرفض الاجتماعي،على النحو الآتي

1- أقبل أن أتزوج منهم.
2- أصادقهم.
3- أقبل أن أجاورهم في السكن.
4- أقبل أن أزاولهم في العمل.
5- أقبلهم كمواطنين في بلدي.
6- أقبلهم كزائرين لوطني.
7- أستبعدهم عن وطني.

وتوضع علامة على هذا المقياس تعبر عن الاتجاه نحو كل من الجماعات التالية:

1- الزنوج.
2- اليهود.
3- الإنجليز.
4- العمال....الخ.

(باسم محمد وليد،ومحمد جاسم محمد، 2004، صص144-143).

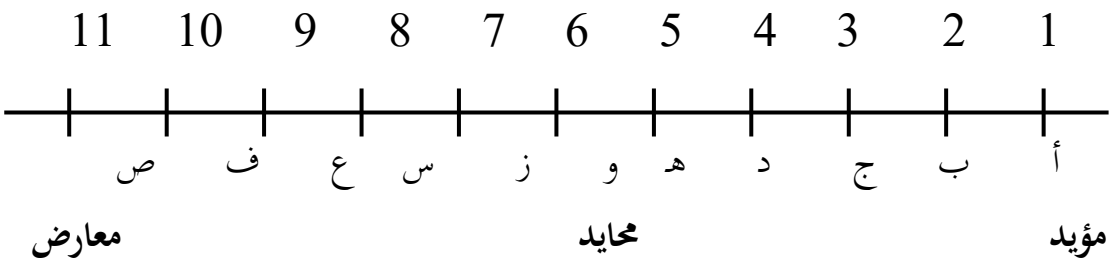
12-2-2- طريقة ثرستون (Thurstone)لقياس المسافات المتساوية:

يتكون هذا المقياس من عدد من الوحدات التي يتحدد وزنها على وفق ترتيب أو تقدير مجموعة من المحكمين،وقد وضع **ثرستون** (Thurstone)وزميله **شيف** (1927-1928) عدد من الفقرات بينها مسافات متساوية ولكل منها وزن خاص وقيمة معبرة عن وضعها بالنسبة للمقياس ككل.

وقد استخدم ثرستون طريقته لقياس الاتجاه نحو الكنيسة حيث اتبع في إعداده الخطوات التالية :

- قام ثرستون وأعوانه بجمع 170 عبارة تمثل درجات متفاوتة عن الكنيسة .
- طلب من 300 محكم أن يصنفوا هذه العبارات إلى إحدى عشرة مجموعة تمثل سلما متدرجا من التأييد للكنيسة إلى رفضها .
- وضع المحكمون في المجموعة الأولى جميع القضايا التي يعتبرونها مؤيدة جدا للاتجاه وفي المجموعة الأخيرة القضايا التي يعتبرونها معارضة للاتجاه،أما في المجموعة السادسة التي تقع في الوسط فتم وضع القضايا ذات الوضع النسبي بين أقصى درجات القبول وأقصى درجات الرفض وكانوا يستندون في التعرف على الوضع النسبي للعبارة بحساب القيمة الوسيطية للعبارة .(سعد جلال،1985،ص251).

الشكل رقم(3) يوضح طريقة ثرستون في قياس الاتجاه



وقد توصل ثرستون وأعوانه إلى قياس يتألف من 45 عبارة مختلفة،قدمت بترتيب عشوائي إلى الأفراد وطلب منهم وضع علامة (ل) أمام العبارة التي يتوافق معها ووضع العلامة (X) أمام العبارة التي لا يوافق عليها ثم تقدم درجته بإيجاد مجموعة أوزان العبارات التي أعلن موافقته عليها،ومن الواضح أنه كلما زادت قيمة درجة المجيب كان اتجاهه أكثر موالاة مع الموضوع.

كما استخدم ثرستون هذه الطريقة في قياس الاتجاهات نحو الموضوعات المختلفة مثل الحروب ومعاملة المجرمين وتنظيم الأسرة وغيرها. (عبد الحفيظ مقدم، 1993، ص248).

12-2-3- طريقة ليكرت(Likert):

تعتبر طريقة ليكرت (1932) في بناء المقاييس من أكثر الطرق انتشارا لقياس الاتجاهات نحو شتى الموضوعات .

ويستخدم هذا المقياس عددا كبيرا من الفقرات التي يتم الحصول عليها من المبحوثين ومن الأدبيات ذات العلاقة بالموضوع الذي يراد قياسه وهذه الفقرات تكون محددة المعنى واضحة غير غامضة نصفها تقريبا إيجابيا أي مع الاتجاه المقاس ومثلها سلبية معارضة للاتجاه المقاس. (أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، ص57).

وقد استخدم ليكرت(Likert) خمس اختبارات تعبر عن درجة مختلفة من الموافقة وعدم الموافقة حول الموضوع المراد قياسه،وتتميز فقرات المقياس بالتناسق الداخلي الذي ينتج لقياس الاختلافات في الاتجاهات على بعد واحد .

وتتلخص هذه الطريقة في تقديم مجموعات من العبارات التي تدور حول موضوع الاتجاه ويعين أن لكل عبارة خمس اختبارات ويطلب من المفحوص أن يختار واحدا على النحو التالي:موافق جدا – موافق – محايد – معارض – معارض جدا.(Morris et al.1978)

الشكل رقم(4) يوضح طريقة ليكرت في قياس الاتجاهات

بدائل / الاستجابات / الوزن الرقمي	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
الفقرات الايجابية	5	4	3	2	1

الفقرات السلبية	1	2	3	4	5

وتعطي هذه الاستجابات (1،2،3،4،5) إذا كانت الجملة تعبر عن معنى معين مؤيد الاتجاه وتعطي عكس الدرجات إذا كان معناها معارض أي إذا كانت الفقرات سلبية (5،4،3،2،1).

ويمكن استخدام مقياس ليكرت في قياس اتجاهات الأفراد نحو موضوعات كثيرة كتنظيم عمل المرأة وهجرة الأدمغة وغيرها... (عبد الحفيظ مقدم، 1993، صص248-249).

12-2-4- طريقة جوتمان(gutman 1950) :

وهي طريقة مقياس تجمعي متدرج،حيث حاول جوتمان إنشاء مقياس يحقق فيه شرطا هاما، هو أنه إذ وافق الفرد على عبارة معينة فيه فلا بد أن يعني هذا أنه وافق على العبارات التي أدنى منها ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها.حيث إذا رأى الفرد صفًا فإن معنى هذا أنه يستطيع أن يرى كل الصفوف ودرجة الشخص هي النقاط التي تفصل بين كل العبارات السفلى التي وافق عليها والعليا التي لم يوافق عليها.

وإذا اشترك فردان في درجة واحدة على هذا المقياس فمعنى هذا أنهما قد اختار نفس العبارات (باسم محمد وليد،ومحمد جاسم محمد،2004، ص149).

12-2-5- طريقة أوزجود لتمايز المعاني:

وضع أوزجود مقياسه أساسا لدراسة المفاهيم والمعاني،ومن خلال استخدام المقياس مع الباحثين النفسيين تبين له إمكانية استخدامه لقياس الاتجاهات النفسية.

ويرى أوزجود أن لكل لفظ نوعين من المعاني أو المفاهيم النفسية لدى الفرد فهناك المعنى الإشاري للشيء أوالمعنى المادي،وهو واحد عند كل الأفراد،فقاعة المحاضرة مثلا،هي واحدة عند كل الطلبة،ذلك المكان المبني بحدود والذي يتلقى فيه الطلبة دروسهم وبهذا فهي تمثل بيئة واقعية،أما كيف ينظر كل طالب من الطلبة لهذه القاعة،كيف يدركها،ويفسرها فتمثل المعنى الانفعالي الوجداني بمعنى أن هذه النظرية تمثل البيئة النفسية للطالب وعلى أساس هذا الإدراك والفهم وبه يتحدد سلوكه.ومن هنا أولى أوزجود الأهمية الكبيرة معتبرا هذه النظرية الإدراكية للفرد وسيلة فعالة لتحليل شخصيته،وبالتالي يمكننا من خلالها التعرف على اتجاهاتهم نحو كل الأشياء والموضوعات التي تحيط به.

ومن هذه النظرة بنا أوزجود مقياسه الذي يتضمن عنصرين أساسيين هما التصورات أو الأشياء التي يراد تقريرها ومقاييس التقدير التي تتألف من سبع مسافات بين نقطتين متقابلتين متعارضتين.

فمثلا يطلب من المستجيب أن يقدر موقع شيء أو موضوع يعرض عليه بين النقطتين وذلك بوضع علامة(×) بين النقطتين حيث تكون محددة فوق مسافة واحدة فقط من المسافات السبعة لا فوق مسافتين أو فوق الفواصل بين المسافات .

- فالأجنبي هل هو طيب أو رديء؟
- فالعلامة أو الإشارة هي التي تحدد ذلك .

الشكل رقم(5) يوضح طريقة اوزجود في قياس الاتجاه

×

1 2 3 4 5 6 7

طيب - : - : - : - : - : - **رديء**

موقع الإشارة هنا يشير إلى أن المفحوص يحمل اتجاها سلبيا نحو الأجانب وأنهم ردي

×

1 2 3 4 5 6 7

طيب - : - : - : - : - : - **رديء**

في حين لو وضع المستجيب الإشارة قريبة من النقطة طيب وهو بهذا يبتعد عن النقطة رديء فإنه بذلك يعبر عن اتجاه إيجابي نحو الأجانب .والواقع أنه ليس هناك مقياس منشور تحت اسم مقياس تمايز المعاني أو تمايز معاني المفاهيم.وإنما هناك الطريقة التي وضعها أوزجود وزملاؤه،وعلى أو الدارس أن يبني مقياسه بهذه الطريقة على وفق الهدف الذي يريد أن يحققه .

ويمكن تطبيق مقياس تمايز المعاني لأوزجود في صورة فردية أو جماعية ومعدل الوقت للاستجابة على هذا المقياس يتناسب مع عدد المفاهيم وعدد المقاييس المستخدمة والدرجات التي تحصل عليها فهي درجات كل مقياس مقابل مفهوم بالنسبة لكل فرد من أفراد العينة .

ومن الجدير بالذكر أن هذه الطريقة في بناء المقاييس استخدمت في كثير من الدراسات التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات الأفراد نحو شتى المواضيع . (أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، صص63-65).

13-علاقة الاتجاه بمفاهيم أخرى :

بالرغم من استخدام الباحثين والعلماء لمفاهيم: "الميل والاعتقاد والاهتمام والرأي والدافع" عند حديثهم عن الاتجاه إلا أنه توجد فروق دقيقة بين كل هذه المفاهيم ومفهوم الاتجاه .

13-1- الاتجاه والميل :

رغم الصلة الوثقى بين الاتجاه والميل إلا أن الاتجاه أعم وأشمل من الميل، والفارق بينهما أن الشخص عند تعبيره عن ميله يكون شاعرا به وفي الاتجاه قد لا يكون كذلك،وأن الميل اتجاه إيجابي .(عمر محمد التومي الشيباني،د ت،ص83).

13-2- الاتجاه والاهتمام : الاهتمامات تتسم بالتحديد والخصوصية والاتجاه بالعمومية والشمول،والفارق بينهما أن للأول بعد واحد يتمثل في النزوع والانجذاب، في حين يتضمن الاتجاه بعدين على الأقل، وعادة ما يتضمن ثلاثة أبعاد " الرفض، والحياد والقبول".(عبد اللطيف محمد خليفة وعبد المنعم شحاتة،1986،ص32).

13-3-الاتجاه والمعتقد :

تتحدد المعتقدات في كونها تمثل تصورات الفرد ومعارفه حول شيء محدد، ومن ثمة فالفرق بينهما يتمثل في كون الاتجاهات ترتبط، ويغلب عليها الطابع الوجداني الانفعالي، بينما يغلب على

المعتقدات الجانب المعرفي، كما أن للمعتقدات دور كبير في تحديد وتكوين اتجاهات الفرد والجماعة. ".(عبد اللطيف محمد خليفة وعبد المنعم شحاتة،1986،ص36).

13-4-الاتجاه والرأي :

الاتجاه استعداد وتركيب عقلي نفسي، أحدثته الخبرة الحادة المتكررة، ويمتاز بالثبات أو الاستقرار النسبي، بينما نجد الرأي سرعان ما يعدل ويتغير، وهذا لا يعني أن الاتجاهات لا تتغير نهائيا، فهي تتغير، إلا أن تغييرها ليس بنفس البساطة والسرعة التي يتغير بها الرأي.(محي الدين مختار،د ت،209).

خلاصة الفصل :

للاتجاهات عناصر ثلاث هي : (العنصر المعرفي والعنصر الوجداني والعنصر النزوعي).

و يهتم العلماء في دراسة الاتجاهات بالعلاقة بين هذه العناصر وبالنتائج التي تحققها الاتجاهات للفرد، وبالأنماط التي يتم تعلمها، وبتغير الاتجاهات وقد يبدو الفرد غير مطرد في اتجاهاته لأن الضغوط الاجتماعية قد تؤدي به إلى ضرورة التصرف بطريقة تخالف ما عندهم من اتجاهات .

لذا قد يكون هناك اختلاف بين اتجاهات الفرد الخاصة وبين التزاماته العامة، كما قد يكون هناك تنافر بين العنصر المعرفي والعنصر الوجداني في اتجاه الفرد، كما أن هناك عدة وظائف لاتجاهات تدخل هذه الوظائف تحت أربع تصنيفات هي:(الوسيلة، القيمة التعبيرية، الدفاع عن الأنا،والمعرفة) ويتطلب تغيير الاتجاه معرفة الوظيفة التي يؤديها .

ويقاس العنصر المعرفي للاتجاه بمعرفة اتجاهه ودرجته وحدته، وتقيس معظم مقاييس الاتجاهات بعدا واحدا، والاتجاه الحديث الذي يتمثل في مقياس تمايز المعاني، يقيس عدة أبعاد، إذ يقيس عوامل التقويم والقوة والنشاط.

الفصل الخامس

التعليم الابتدائي

تمهيد

1-التعليم قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر

2- التعليم في عهد الاحتلال الفرنسي للجزائر

3- المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال

4- الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية

2-4- مستجدات الإصلاح على المستوى البيداغوجي

5- التعليم الابتدائي 5-1-

تعريف التعليم الابتدائي

5-2-أهداف التربية في المدرسة الابتدائية 5-3- وظائف التعليم في المدرسة الابتدائية

6-عناصر الجماعة التربوية في التعليم الابتدائي 7- مجالات التعلم لمرحلة التعليم الابتدائي

8-المواد المقررة لمرحلة التعليم الابتدائي

9-التوقيت المخصص للنشاطات التعليمية في سنوات التعليم الابتدائي

خلاصة الفصل

تمهيد :

أمام التطور المتسارع الذي لم يسبقه مثيل في شتى الميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية الذي يحدث خارج الوطن وداخله،وما تفرزه هذه الأحداث من ضرورات التغيير في المجال التربوي والاقتصادي، غدا من الضروري أن يتصدى النظام التربوي لهذه المستجدات ليواكبها،بل يسبقها لأن الخبراء أثبتوا بان التربية ينبغي أن تسبق التنمية لأنها تكوّن لها الإطارات التي تتكفل بالتنمية بل وتخطط لها ولذا كان الاهتمام بالنظام التربوي من طرف الدول المتقدمة حاسما وفعالا من أجل تحسين مردودها ووضعها في خدمة التنمية .

ومن بين هذه الدول الجزائر التي رأت من الضروري إصلاح المدرسة الجزائرية سعيا وراء تحقيق المحاور الكبرى للإصلاح، وصياغة الفعل التعليمي في الجزائر صياغة سليمة،التي رسمتها لنفسها،وهي تحسين نوعية التأطير، التحوير البيداغوجي،إعادة تنظيم المنظومة التربوية .(بوبكر بن بوزيد،2009).

ولهذا سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى أهم هذه الإصلاحات في الجزائر مركزين على وجه الخصوص على الإصلاحات الجديدة متطرقين من خلالها إلى جملة من التغيرات التي طرأت على التعليم الابتدائي .

إن التعليم الابتدائي أو التعليم الإجباري يعتبر من أهم مراحل التعليم على الإطلاق لأنه يتناول جميع أبناء الشعب في رحابه فيعمل على صهرهم في بوتقة واحدة، هي بوتقة القومية والشخصية الوطنية للأمة، ومن هنا كانت أهميته لأنه يكون القاعدة الأساسية للمواطنة السليمة، ولذلك تحاول جميع الدول العناية به. (تركي رابح،1990،ص103)

وفي هذا الفصل سيحاول الباحث تتبع المراحل التي مر بها التعليم الابتدائي في الجزائر من الفترة الاستعمارية حتى الإصلاحات الأخيرة المعتمدة حاليا، مع التركيز على المقاربات التي مر بها النظام التربوي الجزائري .

1-التعليم قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر:

عملت فرنسا منذ الغزو على محاربة الثقافة العربية، فقضت على المراكز الثقافية المزدهرة في الجزائر منذ قرون خلت، كذلك أغلقت نحو ألف مدرسة ابتدائية وثانوية وعالية كانت موجودة في الجزائر في سنة 1830. وقد حمل أحد الكتاب الفرنسيين وهو يولارً فرنسا مسؤولية تأخر الجزائر في القرن العشرين، إذ يقول : لقد أشاع دخول الفرنسيين إلى الأوساط العلمية والأدبية، اضطرابا شديدا فهجر معظم الأساتذة الأفذاذ مراكزهم هاربين. ولقد كان يقدر عدد الطلاب قبل 1830 م بمائة وخمسين ألف طالب أو يزيدون ؛ ومهما يكن من أمر فلم ينجح من المدارس القديمة سوى عدد قليل من المدارس الصغيرة، وحرمت أجيال عديدة من التّعليم. (http://ar.wikipedia.org)

روّجت الدّوائر الاستعمارية في أوساط الأجيال الصاعدة، أن الجزائر قد بلغت في القرون الماضية أسفل درجات الجهالة والهمجية، إذا لم يكن بالبلد أي تعليم منظم ولا حياة فكرية فلا عالم بينهم ولا كاتب أديب ولا شاعر.

فالأمة الجزائرية مؤلفة كلها من أميين يجهلون القراءة والكتابة وقالوا إنّ اللّغة العربية قد ماتت منذ زمن بعيد ودفنت مع اللّغات الميتة الأخرى، وهذا من أجل تبر ير سياستها التعليمية ودعم مطامعها الاستبدادية، موهمة الرأي العام أن من واجب الأمم الراقية أن تنقذ سكان الجزائر المساكين من آفة جهل شامل، وتأخر فاحش عن ركب الأمم المتمدنة، وذلك باسم الحق والإنسانية.

غير أن الحقيقة التاريخية لا توافق ذلك في شيء، والواقع يدحض تلك الأباطيل، فما استوى الجهل على الجزائر في القرون السالفة، وما انقطعت بالجزائر مسيرة التعليم، وما انعدمت المدارس، ولا قلت العناية باللغة العربية وعلومها وآدابها، في جميع العصور الإسلامية، ومنها القرن التاسع عشر، فلم تزل وقتئذ المساجد في المدن حافلة بالأساتذة والتلاميذ، ولم تزل الزوايا بالقرى جامعة للمشايخ والطلبة، وكلهم يبذلون جهودهم في الإلمام بالعلوم ونشرها بين الجماهير. وحتى التعليم العالي،لم يكن مهملا، في عهد الجزائر العثمانية، فقد كان له نظام خاص يتكفل به مجلس بعاصمة الجزائر مؤلف من المفتيين المالكي والحنفي ومن القاضيين المالكي والحنفي، وكان ذلك المجلس يعين ناظرا يقوم على التدريس ويقدم للداي بالجزائر، وللباي بقسنطينة وبوهران العلماء المترشحين لكراسي التدريس. إذ

كان ذلك الناظر بمنزلة مدير التعليم العالي كما كان المجلس يقوم مقام المجلس الأعلى للجامعات العصرية. (http://ar.wikipedia.org)

و في السنوات الأولى من الاحتلال، استمر التعليم بالمساجد والمدارس والزوايا مزدهرا، وعلى نفقات الأوقاف، فنجد مثلا أن الأساتذة بالمسجد الكبير بالعاصمة قد بلغ التسعة عشر أستاذا، منهم الشيخ المفتي محمد بن الشاهد مفتي المالكية، المتوفى 1792 الشيخ العربي الإمام المفتي بالمسجد الكبير والشيخ محمد بن الكاهية والشيخ مصطفى بن الكبابطي القاضي واعزيز والشيخ علي بن محمد المنجلاتي مفتي المالكية سنة 1823، ومحمد بن إبراهيم بن موسى، مفتي المالكية سنة 1824 والشيخ بن الأمين والحاج حمودة الجزائري وغيرهم.

و إذا انتقلنا إلى عاصمة الشرق قسنطينة وجدنا بها في ذلك العهد علماء أجلاء قائمين بدروس مختلفة في العلوم العربية نخص بالذكر منهم الشيخ محمد بن علي الطلحي الذي كان مجلس درسه عامرا بمسجد سيدي مسلم الحراري والشيخ عامر بن شريط وعمار العربي، الذي كان يدرس بمسجد القصبة والشيخ محمد المبارك خطيب المسجد الكبير ومفتي المالكية.(http://ar.wikipedia.org)

أما الجهات الغربية، فكانت تلمسان مقر العلوم يتوارثها الأبناء عن الأباء في بيوتات شهيرة مثل عائلة شعيب وعائلة المجاوي، إلى أن أفل نجمها فهجرها العلم والعلماء إلى وهران ومازونة وغيرها.

و هكذا كان العلماء الجزائريون في السنين الأخيرة من عهد الجزائر العثمانية وأوائل الاستيلاء الفرنسي قائمين بواجبهم نحو اللغة العربية والأمة يخدمون العلوم في مساجد العواصم وكذلك في المدارس التي بناها محبو العلم وأنصاره من الولاة وذوي البر والإحسان.

فكان بعاصمة الجزائر، عدد ليس بالقليل من المدارس، مثل مدرسة سيدي أيوب بالقرب من الجامع الجديد، ومدرسة حسن باشا في جوار جامع كاتشاوة فضلا عن الزوايا العديدة. ومن المدارس التي اشتهرت في القرن الماضي بحاضرة قسنطينة المدرسة الكتانية، ومدرسة سيدي الأخضر ونظيرتها بالناحية الوهرانية كمدرسة مازونة، التي نالت شهرة طائرة الذكر، منذ تأسيسها في القرن الحادي عشر للهجرة، ولم يكن التعليم وقتئذ مقتصراً على مساجد المدن ومدارسها وزواياها فحسب، ولم بكن العلم

منحصراً في عواصم البلد فقط، بل كانت القرى تشارك في الحياة الثقافية وتأخذ نصيبها منها وذلك بواسطة بعض الزوايا المنتشرة في جميع النواحي شرقا، وغربا، في الشمال، وبالجنوب في السهول والجبال، حيث لا يسعنا المجال لإحصائها، وكان مستوى التعليم بهذه الزوايا على العموم جيد.

و كان العلماء بالمغرب الأقصى وبتونس يقدرون شهادات الطالب الجزائري حق قدرها ويعترفون له بقيمة دراساته بتلك المؤسسات، فإذا قال ذلك الطالب بأنه تخرج من مدرسة مازونية أو زاوية شلاطة أو زاوية الهامل، أو زاوية ابن أبي داود أو غيرها من المعاهد في الجزائر، قدرت دراسته واعتبرت إجازته وألحق بالأقسام العليا للتخصص بجامع القرويين بفاس أو جامع الزيتونة المعمور بتونس.

تلك هي الوضعية التعليمية ولغتها العربية قبل الاحتلال، وهكذا كان حال الشعب الجزائري من الناحية العلمية والثقافية، مساجد عامرة بالأساتذة والتلاميذ ومدارس زاهرة وزوايا حافلة بالطلبة، وذلك بشهادة الأعداء و حسب المقالات والدراسات والتقارير الصادرة عن مصلحة الاستخبارات العسكرية وعلى رأسهم إسماعيل أوربان، حيث يقول : إنّ عدد العرب الجزائريين الذين يحسنون القراءة والكتابة في سنة 1937/1836 يفوق ما يوجد في الجيش الفرنسي المحتل إذ عدد الأميين في الجيش الفرنسي المشار إليه كان يبلغ 45% وعليه كان عدد الأميين عند الجزائريين يقل عن تلك النسبة.(http://ar.wikipedia.org).

2- التعليم في عهد الاحتلال الفرنسي للجزائر:

من النتائج المباشرة للاحتلال الفرنسي للجزائر، انخفاض مستوى الدخل والمعيشة للغالبية العظمى من الجزائريين، بحيث أن أعدادا ضخمة منهم، حرمت من التمتع بالخدمات العامة، كالصحة والتعليم، والتي كانت تتوفر للوافدين الأوروبيين، والواقع أنّ كل اهتمام الإدارة الاستعمارية كان يقتصر على توفير الخدمات للمستوطنين حتى ولو أدى الأمر إلى إهمال التعليم الوطني للجزائريين دافعي الضرائب.

و رغم اهتمام نابليون الثالث بتعليم الأهالي لتسهيل، استيعابهم، إلا أنه مما يؤسف له أن الإدارة أهملت التعليم الوطني خاصة بعد ثورة المقراني، وانتشار المشاعر المعادية للجزائريين بين

المستوطنين، حتى لم تزد مخصصات التعليم العربي في سنة 1897م عن 33.000 فرنك ووصلت بعد إثنى عشر سنة 49.000 فرنك فقط.(http://www.algeria-edu.com)

و لكن يجدر بنا أن نذكر أن تدهور التعليم الجزائري كان لا يرجع إلى قلة الاعتمادات فقط، بل كان يرجع أيضا إلى مقاومة المستوطنين وأعضاء المجالس المحلية لفكرة تعليم الأهالي. ومن المهم أيضا أن نذكر أن تلك الظاهرة لم تكن قاصرة على جهة دون أخرى، أو على فترة دون فترة بل إن تلك الظاهرة صاحبت عملية الاستيطان الأوروبي وما نتج عنه من سيطرة المستوطنين على مقاليد البلاد، حتى أنه في ناحية ذراع بن خدة مثلا وفي سنة 1912 كان يعيش 299 فرنسيا و 7958 جزائريا، ومع ذلك التفاوت العددي كان لأطفال الفرنسيين مدرسة خاصة بهم في حين لم يكن للأهالي ولو مدرسة ابتدائية واحدة لتعليم أولادهم، ولما طالب الأهالي بفتح مدرسة خاصة على نفقتهم اعترض المجلس البلدي – الذي كان يضم مثل باقي المجالس غالبية فرنسية – على الفكرة وأعلن معارضته لتعليم الجزائريين.

رغم هذا أنشأت السلطات الاستعمارية الفرنسية مدارس لقلة من الجزائريين، ولكن لم تكن تهدف من وراء هذا إلى منحهم ثقافة حقيقية، تبصرهم بأحوال وطنهم ولغتهم وحضارتهم، بل كان الهدف، هو توفير بعض الموظفين البسطاء للعمل في الإدارات المحلية وبعض المعلمين وغيرهم.

يمكن أن نضيف إلى ما سبق أن تدهور التعليم الجزائري، كان يرجع إلى عداء المكاتب العربية لفكرة تعليم الأهالي، لأن مدارس الأهالي كانت في نظر الكثير من الضباط مجرد معامل للتعصب الأهلي (Laboratoire du fanatisme)ومن ثم يوصي غلاة الاستعمار بإهمال تعليم الأهالي وإلى إقفال المدارس الخاصة بهم تماما منذ سنة 1860. (http://educdz.com)

و لم يقتصر عداء الإدارة الاستعمارية، وعداء غلاة الاستعمار، على توفير فرص التعليم للأهالي فحسب، بل نجحوا منذ 1880 في منع تعليم اللغة العربية في المدارس القليلة التي كانت موجودة، بحجة اختلاف لغة الحديث عن لغة الكتابة، حتى قال أحد الجزائريين المتفرنسين:" إن تعلّم اللّغة العربية أصعب من تعلّم اللّغة الفرنسية حتى بالنسبة للجزائريين."... (http://educdz.com)

كذلك ضغط الكولون على الإدارة منذ 1891م لكي تقضي على بقايا المدارس الوطنية القديمة التي كانت موجودة في الزوايا أو على الأقل إخضاعها لرقابة إدارية صارمة بحجة أن التخلي عن مراقبة هيئات التدريس، يعني تهديدا لمستقبل الجزائر، والواقع أن المستوطنين كانوا يؤمنون باستمرار بأنّ الجزائري المتعلّم، يتمسّك بحقه في العيش بكرامة مثل المستوطنين أنفسهم، كما أنّه سيجهر برأيه هذا أمام مواطنيه ولهذا كله طالب أكثر من مستوطن وكاتب ومجلس بعدم إنشاء مدارس للأهالي حتى لا يثير المتاعب للمستوطنين.

و مع مرور الوقت كان المستوطنون يزيدون من ضغطهم على الإدارة ويزيدون من معارضتهم لتعليم الأهالي، حتى أعلنوا أمام اللجنة البرلمانية بقيادة "جول فيري" سنة 1892ولجنة شارل جونار المكلفة بهذا الشأن :" إنّ تنظيم التّعليم الوطني غير مفيد."... (http://educdz.com)

و على العكس ذلك نجد أن بعض غلاة الاستعمار يتحمسون لفكرة نشر المدارس الابتدائية الفرنسية في كل مكان من الجزائر، بل إنهم نادوا بتعليم الأهالي اللّغة الفرنسية بدلا من اللّغة العربية، باعتبار اللغة الفرنسية " أداة لغزو النفوس والقلوب" ولذلك طالب هؤلاء الغلاة باجتذاب الجزائريين إلى المدارس الفرنسية، عن طريق منحهم بعض المزايا حتى يمكن تكوين طبقة معتدلة من الزعماء الوطنيين، الذين يعملون على تدعيم النفوذ الفرنسي.

و قد يفهم من ذلك، أن الأهالي كانوا هم الذين يعارضون الذهاب إلى المدارس الفرنسية، وهو أمر تكذبه الوثائق، وكذلك تكذبه بعض الدراسات النزيهة، إذ تعترف بعضها بأن " تعليم الأهالي لا يوجد إلا على الورق، ولا يتعلم من الأهالي في المدارس القليلة إلا أقلية لا تذكر."و فعلا نجد أنه في العام الدراسي 1886/1885م، لم تتوفر فرص التعليم إلا لحوالي خمسة آلاف طفل جزائري، من بين حوالي خمسمائة ألف طفل، كانوا في سنّ التّعليم (L ،EMERIT . (ETAT.1955

أما على الجانب الآخر للصورة،فقد كانت فرص التعليم تتوفر باستمرار لأبناء المستوطنين حتى يقول الكاتب والمستوطن "ديفال" (DUVAL)"إن نسبة الأطفال الأوروبيين في المدارس إلى مجموع السكان الأوروبيين في الجزائر تفوق تلك في فرنسا نفسها"، وتذكر التقارير أن نسبة الأطفال

الأوروبيين في المدارس إلى السكان كانت سنة 1888م في الجزائر 7/1 وفي فرنسا 9/1،ويعني ذلك أن أطفال المستوطنين محظوظون أكثر من أطفال فرنسا نفسها والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم(01)عدد الأطفال المسجلين من الذين بلغوا سن الدراسة حسب جنسيتهم في أواخر القرن التاسع عشر

الجنسية	عدد الأطفال في سن الدراسة	عدد المسجلين	النسبة
جزائرية	633190	24565	%3.84
فرنسية	93531	78531	%84

(لخضر لكحل، 2007).

فبمقارنة بسيطة نلمس التناقض الواضح بين تصريحات المستعمر والواقع بالنسبة لتعليم الجزائريين، كما يمكن أن نعزو ذلك إلى نفور الجزائريين من التعليم الفرنسي والمقاومة حفاظا على الهوية الوطنية .

ويشير تقرير رسمي في سنة 1916م، عن حالة التعليم الابتدائي في الجزائر بما يلي: " إن عدد المدارس المخصصة لأبناء المستوطنين كانت تصل إلى 1296 مدرسة يتردد عليها 147.000 طفل أوروبي،هذا في حين كانت المدارس الابتدائية للأطفال الجزائريين لا تزيد عن 493 مدرسة يتردد عليها 36.000 طفل جزائري فقط، وهذا رغم الفارق الواضح والضخم بين الأهالي والمستوطنين.ويعترف التقرير بعدم فتح مدرسة واحدة للأهالي في تلك السنة، بل على العكس يشير إلى إغلاق 25 مدرسة وإلى نقص هيئات التدريس في معظم المدارس الأخرى التي لم تغلق. (L ETAT.1955،EMERIT) .

أما تقرير سنة 1917م فإنه يعترف بأن فرص التعليم الثانوي والعالي كانت شبه محرمة على الشباب الجزائري، حتى لم يزد عدد الجزائريين في التعليم العالي عن حوالي مائتين مقابل ألف وثمانمائة أوروبي .

ويحاول الفرنسيون أن يعتذروا عن ذلك التقصير في مجال تعليم الجزائريين، ففي تقرير نشر سنة 1955م،يعترف فيه المسؤولون الفرنسيون باستحالة توفير التعليم لمائتي ألف طفل جزائري كل سنة، هذا في الوقت الذي كان مائة بالمائة من أبناء المستوطنين يجدون أماكن لهم في المدارس. وعلى أي حال فإن الأوضاع البشرية ليست إلا عذرا واهيا خاصة وأن كل اهتمام المستوطنين واللجان المالية كان ينصب باستمرار على توفير التعليم للأطفال الأوروبيين. (EMERIT، L ETAT.1955) .

والجدير بالذكر هو أن هناك صلة واضحة بين التعليم والاستيطان،إذ كانت نسبة التعليم تنخفض كلما اتجهنا من الغرب إلى الشرق، وكان التعليم يساير بذلك نسبة تمركز السكان الأوروبيين.كذلك كان التعليم يتركز وترتفع نسبته في الشمال عنه في الجنوب، كما كان يزدهر في المناطق الزراعية المتطورة عنه في مناطق زراعة الجنوب. (EMERIT،L ETAT.1955) .

والجديد بالذكر هنا هو الدور الذي لعبته جمعية العلماء المسلمين الجزائريين التي أسسها ثلة من علماء الجزائريين الأفذاذ يتقدمهم رئيس الجمعية الشيخ عبد الحميد بن باديس ورفيق دربه الشيخ البشير الإبراهيمي رحمهما الله، وذلك في شهر ماي من سنة 1931 وقد ركزت هذه الجمعية جل جهودها على التربية والتعليم وجعلت من ذلك وسيلتها الرئيسية لخوض معركة الهوية من أجل المحافظة على الشخصية الجزائرية وهو ما يعبر عنه بوضوح هذا الشعار المعبر الذي اتخذته إطارا لهذه المعركة **"الإسلام ديننا والعربية لغتنا والجزائر وطننا"**، وهو شعار يضرب أهداف المستعمر في الصميم كما أنه يحدد بوضوح حدود المعركة التي سيخوضها العلماء من أجل الدفاع عن مكونات الشخصية الجزائرية.(لخضر لكحل،2007).

3- المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال:

3-1- الفترة الممتدة من 1962 الى1969

لقد وجدت الجزائر نفسها غداة استرجاع السيادة الوطنية في صيف 1962 في مواجهة التخلف الاجتماعي وتحدياته من أمية وفقر ومرض وغيرها، وأمام منظومة تربوية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمضامين رسمها المستعمر الفرنسي حتى يخدم مصالحه

المختلفة والمتنوعة من خلال طمس معالم تاريخ الشعب الجزائري،فكان لزاما على الدولة الجزائرية الفتية بلورة طموحات الشعب الجزائري في التنمية وإبراز مكونات هويته،وبعده الثقافي الوطني وتجسيد حقه في التربية والتعليم وتغيير منظومة الاستعمار الفرنسي شكلا ومضمونا . (عبد الرحمان بن سالم، 1994،ص17).

لكن من الصعب أن يغير النظام بين عشية وضحاها نظرا لثقل الماضي،ولهذا اتخذت الجزائر عدة إصلاحات وتعديلات منها على وجه الخصوص :

- تنصيب أول لجنة لإصلاح التعليم بغرض القيام بألا دوار الآتي ذكرها :

التوظيف المباشر للمربين والمدرسين.

تأليف الكتب المدرسية وتوفير الوثائق التربوية.

اللجوء إلى البلدان الشقيقة والى فرنسا ذاتها في شكل تعاون ثقافي.

3-2- الفترة الممتدة من 1970 الى1980:

وقد شهد المخطط الرباعي الاول 1970-1973 تطورا كبيرا رسمت له بناءا على مبدأ تعميم التعليم الابتدائي أهداف ترمي إلى تسجيل 2.600.000 تلميذ في المجموع اثناء السنة الدراسية 1973-1974 بنسبة مئوية تعادل 75% على المستوى الوطني. ومن الاجراءات البيداغوجية التي اتخذت في نطاق تطبيق هذا المخطط يجدلر بنا أن نذكر التعديلات التي ادخلت على البرامج والمناهج التعليمية وعلى الخريطة المدرسية التربوية والادارية ومقاييس توجيه التلاميذ وتقييمهم على اسس علمية ومنطقية وذلك تمهيدا لاصلاح جذري شامل يستجيب لتطلعات عميقة ومشروعة ويندرج ضمن منظور يرمي إلى اعادة بناء النظام التربوي القائم . وبمقتضى اصلاح شامل لنظام التعليم والذي يسري من حيث المبدا على الفترات الرباعية الثلاث التي تبدا من 1974 وتنتهي بنهاية 1985 وهذه التدابير متعلقة باصلاح جذري يرمي إلى اعادة بناء النظام المعمول به أنذاك ويستهدف تحوير التعليم المتوسط وتنسيقه مع التعلين الابتدائي بغية تأسيس عليم أساسي مشترك ذي سنوات تسع تتدرج ابتداءا من قمته، وفي هذا السياق فان امتحان الدخول إلى السنة الاولى متوسط سيعوض في وقت ما باجتياز عادي من سنة دراسية إلى اخرى. (الطاهر زرهوني، ص 52، 1993)

وفي نهاية المخطط الرباعي(1970-1973) وبداية المخطط الثاني(1974-1977) وضمن التعديلات للمشروع الأولي لإصلاح التعليم الابتدائي الذي زكي فعلا ولم يشرع في تطبيقه الا

خلال الخطة الثانية (1974-1977)ولم تصدر النصوص ذات الأهمية القصوى في افريل 1976 ولم يشرع فعلا في تنصيب المدرسة الأساسية الا ابتدءا في الموسم الدراسي(1980-1981) بعد قرارات اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني حول التربية والتعليم العالي والتكوين في دورتها الثانية من 26 إلى 30 ديسمبر 1973. لقد استقر الرأي على أن يكون الموسم الدراسي 1980-1981 تاريخ بدأ تحويل النظام المدرسي الحالي آنذاك إلى نظام جديد، أي تاريخ الشروع في تطبيق السنة الأولى من المدرسة الأساسية بصفة شاملة. (الطاهر زرهوني،1993)

فبدأ تشييد الدولة على أسس جديدة واتخذ التخطيط أداة محكمة لتنمية البلاد ووضعت البرامج والمشاريع لنشر التقدم الاقتصادي والاجتماعي وإقامة العدالة الاجتماعية والقضاء على الفوارق الجهوية ليظهر في أفريل 1974 ما يسمى بإصلاح التعليم، وثيقة عن وزارة التعليم الابتدائي والثانوي بعنوان "أهداف التعليم:تحديد المحتوى والمناهج التربوية " الوثيقة كانت من إمضاء وزير التعليم الابتدائي والثانوي (عبد الكريم بن حمودة).تحتوي هذه الوثيقة على عدة مصطلحات جديدة لفلسفة تربوية جزائرية مثل: التربية المتواصلة، التعليم الأساسي، الاستدراك، الدعم التربوي، بالإضافة إلى مفاهيم الإيديولوجية، الاشتراكية، والاختيارات السابقة كالتعريب، ديمقراطية التعليم، الاختيار العلمي.(وزارة التعليم الابتدائي، إصلاح التعليم، أفريل 1974)

3-3- فترة التعليم الأساسي:

بعد عامين وفي 16 أفريل 1976 تم إصدار الأمر رقم 76/35 يتعلق بتنظيم التربية والتكوين،فيه حددت الفلسفة التربوية للمنظومة التربوية الجزائرية، وكذا السياسة التربوية في جانبها التشريعي وكيفية تنظيم التربية والتكوين في التعليم الأساسي و التعليم الثانوي، بمقتضى المرسوم الرئاسي الصادر في الجريدة الرسمية وهي:

1- مرحلة التعليم الأساسي: مكونة من إدماج مرحلة التعليم المتوسط بعد اختصارها من 4 سنوات إلى 3 سنوات والمرحلة الابتدائية تستغرق 6 سنوات، وبذلك فإن مرحلة التعليم الأساسي تستغرق 9 سنوات بحيث أن الطفل الذي يدخل المدرسة الأساسية وعمره 6 سنوات لا يغادرها إلا بعد أن يبلغ عمره 16 سنة.وتتوج هذه المرحلة بشهادة تسمي شهادة التعليم الأساسي .

وتتمثل هذه الأطوار فيما يلي:

1-1-الطور الأول:

وهو المرحلة القاعدية ويشمل ثلاث سنوات الأولى من التعليم يتلقى فيه المتعلم المعارف القاعدية وتهدف هذه المرحلة إلى:

- مساعدة الطفل على النمو المتكامل.
- إعادة الطفل إلى الحياة العملية في البيئة التي يعيش فيها .
- تنشئة الطفل على الاعتزاز بالوطن ومقوماته الأساسية.
- تربية الطفل من أجل الحياة في مجتمع حر.
- ضرورة تعاون المدرسة مع المؤسسات الأخرى في خدمة البيئة المحلية.

(تركي رابح، 1990،ص209).

1-2- الطور الثاني:

ويسمى بمرحلة اليقظة،ويشمل ثلاث سنوات من التعليم (السنة الرابعة،السنة الخامسة،السنة السادسة). ويهدف إلى تدعيم مكتسبات الطور الأول والبدء في دراسة الوسط الطبيعي،اكتساب الوسط المادي والوسط الاجتماعي وتحليلها،والبدء في المشاركة في أعمال مفيدة اجتماعية والبدء في تعلم اللغة الأجنبية الأولى.

1-3-الطور الثالث:

ويسمى بمرحلة التوجيه،وتشمل ثلاث سنوات(السنة السابعة والسنة الثامنة والتاسعة أساسي) وفي هذه المرحلة يتم إدخال مواد تعليمية جديدة كالعلوم الطبيعية والتربية التكنولوجية،واللغة الأجنبية الثانية،حيث تدعم مكتسبات هذا الطور المكتسبات السابقة . (تركي رابح،1990،ص209)

وقد شرع في تنفيذ المدرسة الأساسية على سبيل التجربة منذ العام الدراسي1977 -1978 ثم شرع في تنفيذها على المستوى الوطني ابتداء من العام الدراسي 1980-1981 (تركي رابح،1990،ص57).

وقد ركزت النصوص القانونية الخاصة بالمدرسة الأساسية ممثلة في الأمرية سابقة الذكر على الخصائص والغايات التالية:

- ضمان تسع(09) سنوات دراسة لكل طفل .
- ضمان قدر متساو من المعلومات لكل طفل .
- توحيد لغة التعليم.
- ربط محتوى البرامج بالقيم العربية الإسلامية.

- تكوين الطفل وترغيبه في العمل اليدوي.
- الاهتمام بالبحث التربوي.
- العناية بالتوجيه المدرسي والمهني.
- تمتع المؤسسات بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي.
- الاهتمام بالطفل من الناحية الاجتماعية.
- ربط النظام التربوي بالمخطط الشامل للتنمية.
- مراعاة الطفل في وضع البرامج.
- إشراك الأسرة في عمل المؤسسة التربوي.
- تحديد الغايات والأهداف لمواكبة التطور الحضاري.(حسن بوساحة،1988،ص6).

وقد جاءت المدرسة الأساسية حسب الأمر 35/76 لتحقق جملة المقاصد المتمثلة في:

- ديمقراطية التعليم في الجزائر.
- مجانية التعليم في الجزائر.
- إلزامية التعليم في الجزائر.
- تعريب التعليم في الجزائر وفي كل الشعب في المرحلة الثانوية.
- جزأرة التعليم في الجزائر.

وشكل هذا الأمر تحولا عميقا في مجال الإصلاحات التربوية في الجزائر،وهكذا واصلت المنظومة التربوية الجزائرية تطبيق مضامين وأهداف المدرسة الأساسية إلى غاية 1994 أين أظهرت بوادر إصلاحية جديدة سميت بالتعديلات لكنها لم تشمل سوى المناهج الدراسية من حيث المحتويات تمثلت في:

- نقل بعض الموضوعات من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى .
- حذف بعض الموضوعات .

أما خلال سنة 1996 كانت بوادر الإصلاح أعمق،وأشمل من تلك التي وقعت في سنة 1994،سمي هذا الإصلاح بإعادة كتابة وقراءة المناهج الدراسية للطورين الأول والثاني، وقد تميزت هذه الفترة بتطبيق بيداغوجيا الأهداف، مع التركيز على الأهداف الإجرائية، والتي صنفت إلى أهداف معرفية، وأخرى حس حركية وثالثة وجدانية،وبقي هكذا إلى غاية الإصلاح الجديد للموسم الدراسي 2003-2004 .

وبنضرة نقدية للمدرسة الأساسية نقول أنها قد قدمت الكثير للجزائريين لكنها لم تخلو من النقائص ومنها:عجز المدرسة الأساسية على مسايرة الاكتشافات العلمية الحديثة،وإدراجها في البرامج، ونقص الانسجام بين الأطوار، والاخفاق بالأخذ بالطرق النشطة في التعليم، الانتقال شبه الآلي للتلاميذ من مستوى إلى مستوى ومن طور إلى طور دون الاهتمام بالتحصيل الدراسي.(نبيل بحري،1996).

وقد نشأت المدرسة الأساسية أو التعليم الأساسي وذلك من أجل أداء وظيفتين رئيسيتين لنظامنا التربوي .

الوظيفة الاولى :

تتمثل في الارتفاع بمستوى تعليم المواطن الجزائري من ست سنوات إلى 9 سنوات تمهيدا إلى أن تصبح مرحلة التعليم العام في المستقبل المنظور مرحلة إجبارية لجميع أبناء الجزائر، بحيث لا يغادرون مقاعد الدراسة حتى يحصلوا على شهادة البكالوريا، وبذلك يرتفع مستواهم العلمي حتى يكونوا قادرين على التلاؤم مع عصرنا الحديث الذي يتميز بانت عصر الانفجار في العلوم والتكنولوجيا، وبالتالي يكونون قادرين على المشاركة بطريقة فعالة في التنمية الصناعية، والزراعية والثقافية لبلادهم بفعالية وكفاءة.

الوظيفة الثانية : وتتمثل في التقريب بين التعليم النظري (علوم وإنسانيات) والتعليم التقني (التعليم المهني والتكنولوجي) بحيث يصبح المتعلم أيا كان التخصص الذي يتابعه في رحلة التعليم الأساسي، يجمع في تعليمه بين العلوم الصحيحة والعلوم الإنسانية من ناحية، وبين العلوم التقنية والمهنية المختلفة من ناحية أخرى . وبذلك يزول ذلك الانقسام المفتعل بين النظرية والتطبيق، التي لازمت التعليم في الجزائر وغير الجزائر قرونا عديدة، ويصبح الطالب الجزائري قادرا على الجمع بين معرفة النظريات العلمية في الكيمياء والفيزياء والطبيعيات، وبين تطبيقاتها العملية في الصناعة والزراعة، والآلات، والالكترونيات، وبالتالي يصبح مواطنا قادرا على التفكير العلمي بذهنه، والعمل المهني والتكنولوجي بيديه، وبذلك تزول تلك الثنائية البغيضة من نظامنا التربوي، ويكون المواطن الجزائري العصري قادرا على مجاراة العصر الحديث، عصر انفجار العلوم والتكنولوجيا .(تركي رابح، 1990،ص103)

4- الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية:

إن التقنيات التي أجريت إلى حد الآن على المنظومة التربوية وإن كانت جزئية وانطباعية في العديد منها تتفق على أنه ينبغي الإسراع في إصلاح المناهج إصلاحا جذريا،والإصلاح الجذري ليس معناه تجاهل التجارب السابقة المتراكمة،بل معناه أنه ينبغي تحقيق الملاءمة والتطابق مع الوضعيات الجديدة المعاشة الناتجة عن التحولات الجذرية في المجتمع الجزائري،وفي المجتمعات الأخرى عبر العالم تحولات سياسية، تحولات اقتصادية،تحولات ثقافية اجتماعية ناتجة هي أيضا عن التقدم العلمي المتسارع وعن تطبيقاته السيكوبيداغوجية (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص3)

وتعتبر سنة الدراسة(2004/2003) بمثابة تحول عميق في مسار المنظومة التربوية الجزائرية،حيث عمدت إلى تغيير جذري في البرامج الدراسية وطرائق التدريس والكتب المدرسية،وبهذا تغيرت وظيفة ودور كل من المعلم والمتعلم . .(بوبكر بن بوزيد،2009).

4-1- دوافع الإصلاح التربوي في الجزائر:

تراكمت الأسباب والدواعي على إصلاح المنظومة التربوية،وقد اشتدت الضغوطات الداخلية والخارجية وكثر الحديث عن عجز التعليم الجزائري فتولد عن هذه الأزمة مشروع إصلاح المنظومة التربوية الذي اقره مجلس الوزراء في أفريل2002،ووافق عليه البرلمان بغرفتيه،ويشمل هذا المشروع إعادة النظر وإصلاح كل النظام التربوي بجميع مراحله حتى التعليم العالي .(وزارة التربية الوطنية،2004، ص4)

لم يكن الإصلاح التربوي في الجزائر خيارا،ولكنه كان حتمية حضارية لا مناص منها نظرا للأسباب الآتية:

4-1-1- تحديات العولمة:

فالتحولات العالمية الجديدة فرضت نمطا جديدا غير معهود في الحياة،يقوم على ثورة المعلوماتية والتقنية والتي من شأنها تشكيل إنسان جديد .ومن غير المعقول أن نبق سجناء لأنماط تربوية كلاسيكية،في حين يفرض علينا أن نندمج في منظومة عالمية تسودها لغة المعلوماتية (مجلة دراسات محكمة، 2006،ص162).

كما ينبغي في الأخير التكفل بالمتطلبات الجديدة التي أفرزتها التغيرات المؤسساتية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية،والتي حدثت خلال السنوات الأخيرة .بالإضافة إلى :

- مواجهة التحديات المتعلقة بتكنولوجيا التعليم وتعلم المعلوماتية.

- تحسين نوعية التعليم الممنوح للتلاميذ والطلبة.
- التكفل بالمتطلبات الجديدة التي أفرزتها التغيرات الاقتصادية والاجتماعية.

(وزارة التربية الوطنية،مخطط عمل لإصلاح المنظومة التربوية،2003،ص3).

4-1-2- الانسجام مع سياق الإصلاح التربوي الجاري في الوطن العربي:

ونظرا لما سبق كان من بين توصيات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أن تسارع الدول العربية لإصلاح منظوماتها التربوية وذلك بالتركيز على التربية المستقبلية ومسايرة التفكير العلمي المعاصر،بالإضافة إلى تكييف المناهج مع مستجدات العلم والتقنية،ومن هنا تأتي سياسة الجزائر في الإصلاح التربوي منسجمة تماما مع حركة الإصلاح التربوي التي تشهدها الساحة العربية حاليا (مجلة دراسات محكمة،جوان،2006،ص162).

4-1-3- التغير الاجتماعي داخل المجتمع :

إن النظام العالمي الجديد فرض على المجتمع الجزائري أنماطا من السلوكات في ميدان الاقتصاد والسياسة والثقافة وغيرها من الميادين،فكان أن وجدت المدرسة الجزائرية نفسها معنية كغيرها من مؤسسات المجتمع بتكييف نفسها مع تلك السلوكات الجديدة،ولم يكن ذلك ممكنا إلا بإعادة النظر في الفلسفة التربوية بكل تفاصيلها ولقد اختار المخطط التربوي الجزائري بيداغوجيا الكفاءات وسيلة لذلك التكيف نظرا لما تحمله من طموحات مستقبلية (مجلة دراسات محكمة، جوان 2006،ص162)

4-2- منطلقات ومبادئ الإصلاح:

للقيام بإصلاح أي منهاج تربوي،يجب الانطلاق في بنائه من فلسفة المجتمع وقيمه وعاداته، والجزائر عند شروعها في التفكير في إصلاح النظام التربوي اعتمدت على جملة من المبادئ الأساسية التي استمدتها من كيان المجتمع الجزائري. وتتمثل هذه المبادئ في الأبعاد التالية (المنشور الوزاري، رقم2002/245).

4-2-1- البعد الوطني:

- دعم الوحدة والهوية الثقافية الوطنية والتفاعل بين العروبة والإسلام و الامازيغية وترقية اللغة الامازيغية.

– تطوير اللغة العربية في أبعادها العلمية والتكنولوجية والأدبية الفنية والتاريخ الحديث وعلاقته بالتاريخ الجهوي والمحلي.

– التعرف على البلاد من حيث الزمان والمكان والإمكانات الاقتصادية والموارد البيئية ودورها في حضارات العالم قديما وحديثا .

4-2-2- البعد الديمقراطي:

يمكن إجماله في النقاط التالية.

– ترقية الروح الديمقراطية،تساوي الفرص والحظوظ دون تمييز عرقي أو جهوي.

– ضمان حد أدنى من المعارف والكفاءات للجميع،الحق في التربية.مجانية التعليم.

– ضمان حد أدنى من المستوى المعرفي للعيش في وئام مع الآخرين داخل الوطن وخارجه.

4-2-3- البعد العالمي والعصري:

ويمكن تلخيصه فيما يلي :

– حداثة المعارف وأشكال التفكير والسلوك.

– تطوير المهارات التكنولوجية،وتطوير تعلم اللغات الأجنبية.

– ضمان تكوين الفكر الناقد الذي يسمح باختيار الاستعمالات الايجابية للعلوم.

– ضمان التواصل مع الحضارات الأخرى والثقافات،خدمة للحضارة العربية الإسلامية .

– إدماج الثقافة المعلوماتية واستعمال أدائها في المواد التعليمية .

4-3-محاور الإصلاح الكبرى :

تحضيرا لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، والذي شرع في تطبيقه في السنة الدراسية 2004/2003، أنشأت الجزائر اللجنة الوطنية للمناهج بموجب القرار المؤرخ في 11نوفمبر 2002، وهي هيئة تقنية للدراسة والتنسيق والوجيه في مجال البرامج والمناهج التعليمية، تتكفل هذه اللجنة إطار مهامها بتقديم الآراء، والاقتراحات لوزير التربية الوطنية بخصوص كل قضية تتعلق بمناهج التعليم منها: (المنشور الوزاري 2003/245)

* التصور العام للتعليم.

* صياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقا من الغايات التربوية.

* إعداد مرجعية عامة للمناهج.

* إعداد مذكرات منهجية وأدلة مرجعية تتعلق ببناء المناهج التعليمية لكل مادة أومجموعة من المواد. كما أنشأت المجموعات المتخصصة للمواد بموجب القرار الوزاري المؤرخ في 11نوفمبر 2002 والتي أوكلت لها المهام التالية:

- مرجعية خاصة بالمادة التعليمية أو النشاط أو الاختصاص.
- تعديل أو تحديث المناهج الجاري بها العمل.
- مشاريع الوثائق المنهجية المرافقة وذات الدعم البيداغوجي.

وفيما يلي المحاور الكبرى للإصلاح التربوي:

4-3-1- إعادة التنظيم العام للمنظومة التربوية:

- تعميم التربية التحضيرية:التعميم التدريجي وفي حدود الإمكانيات المتوفرة للدولة للتربية التحضيرية للأطفال في سن الخامسة وذلك بفتح المزيد من المؤسسات والرفع من طاقة إستعابها لتشمل معظم الأطفال الذين يسمح سنهم بالالتحاق بها.
- تمديد التعليم المتوسط من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات.
- تخفيض مدة التعليم الابتدائي من ست سنوات إلى خمس سنوات.
- إعادة هيكلة مرحلة التعليم ما بعد الإجباري إلى ثلاث فروع (التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التعليم التقني والمهني، والتكوين المهني).
- تأسيس التعليم الخاص كجزء لا يتجزأ من النظام التربوي الوطني، من المرحلة التحضيرية إلى التعليم والتكوين العاليين، على أن يوضع الإطار التقني لتأطيره في أقرب الآجال، خاصة من خلال شروط الاعتماد ومستوى تأهيل الموظفين وكيفية التقويم مع مراعاة دفتر الشروط المعد من طرف وزارة التربية الوطنية.
- إدراج تعليم اللغة الأمازيغية كلغة رسمية، غير أن تدريسها اختياري من طرف أولياء التلاميذمع مراعاة البعد الوطني وخصائص كل منطقة . (وزارة التربية الوطنية،مخطط العمل والإصلاح للمناهج،2003،صص9 -10).
- تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات عوض بيداغوجيا الأهداف المتبناة لمدة فاقت العقدين من الزمن.
- تبني المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية .
- العمل على تكوين المعلمين كفاعلين تربويين ليتمكنوا من مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي ومستجدات العصر.

- العمل بمشروع المؤسسة وعقود النجاعة انطلاقا من السنة الدراسية 2011/2010 على مستوى المدرسة والمقاطعة والولاية للوصول إلى الوطن وهذا العقد يطمح إلى تحسين التعليم الممنوح للمتعلمين انطلاقا من خصوصية كل مدرسة، كما يعمل على تحسين النتائج المدرسية.

4-3-2- الاهتمام بالتكوين الأولي للموظفين:

يمكن إجمالها في النقاط الآتية :

- تحويل المعاهد التكنولوجية سابقا ومعاهد التكوين أثناء الخدمة حاليا إلى التكوين وتحسين مستوى المعلمين لمدة ثلاث سنوات بعد البكالوريا،يكونون خلالها أكاديميا ومهنيا ولغويا .
- ضمان تكوين بيداغوجي مدته سنة على مستوى المدارس العليا لأساتذة التعليم الثانوي العام والمتوسط والحاملين للشهادات الجامعية،والذين يتم توظيفهم عن طريق المسابقة.
- إعادة تأسيس مسابقة الأساتذة المبرزين للتعليم الثانوي .
- تكوين أساتذة التعليم الثانوي التقني لمدة خمس سنوات بعد البكالوريا على مستوى المدارس العليا للأساتذة (وزارة التربية الوطنية، مخطط العمل والإصلاح للمناهج،2003،صص9 - 10).
- استحداث منصب رئيس قسم للتعليم الابتدائي .
- تقليص أيام التدريس بالنسبة للابتدائي من يوم السبت إلى الأربعاء وترك يوم الخميس لتكوين المعلمين.

4-3-3- إصلاح البيداغوجيا ومجالات التعليم:

يعتبر إصلاح البيداغوجيا أحد المحاور الأساسية للإصلاح،وفي هذا المجال فإن الإجراءات المتفق عليها هي :

- فيما يخص اللغة العربية:

دعم تدريس اللغة العربية باعتبارها لغة التدريس لكل المواد التعليمية من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة النهائية.

- فيما يخص اللغة الامازيغية :

*إدخال تعليم اللغة الامازيغية ابتداء من بداية المرحلة الابتدائية في إطار مواد الإيقاظ ثم كمادة تعليمية ابتداء من السنة الرابعة ابتدائي.

*التكفل بالبعد الثقافي الامازيغي في برامج العلوم الإنسانية والاجتماعية.

- فيما يخص اللغات الأجنبية:

*اختيار التفتح على اللغات الأجنبية بهدف الوصول مباشرة إلى المعارف العلمية،وهذا بإدخال تعليم اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي ثم بعد ذلك تم نقلها إلى السنة الثالثة ابتدائي،وتقديم اللغة الانجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط.

*إدخال وتطوير لغة أجنبية ثالثة اختيارية في الشعب الأدبية في التعليم الثانوي.

- فيما يخص العلوم الدقيقة:

*العودة إلى استعمال الرموز العالمية وإدراج المصطلحات باللغتين

*إعادة الاعتبار في كل المستويات لتدريس مادة التاريخ وإعادة تأهيل تدريس الفلسفة.

*جعل التربية البدنية والرياضية إجبارية،وتعميم التربية الفنية .

*إدماج التكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال.

*ترسيم مادة التربية الإسلامية في شهادة البكالوريا

(وزارة التربية الوطنية،مخطط العمل وإصلاح المناهج، 2003،صص6-7) .

4-4- مستجدات الإصلاح على المستوى البيداغوجي:

يمكن حصرها فيما يلي :

*وضع المتعلم في قلب العملية التربوية وتطبيق المقاربة عن طريق الكفاءات.

*إدماج تكنولوجية الإعلام وفتح المؤسسة على المحيط وإعطاء أدوار جديدة للمعلم والمتعلم وأولياء المتعلمين.

*استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج التعليمية الجديدة،ويتم تعليم المواد العلمية والتكنولوجية باللغة العربية على مستوى كل مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي العام والتكنولوجي (منشور وزاري رقم2003/881).

5- التعليم الابتدائي:

5-1- تعريف التعليم الابتدائي:

هو المرحلة الأولى من التعليم وتدوم الدراسة فيه خمس سنوات، حيث كانت هذه المرحلة في السابق تدوم ست سنوات والتي كانت تسمى بالطور الأول والثاني من التعليم الأساسي، وبعد الإصلاح التربوي في سنة 2004/2003 أصبحت تستغرق خمس سنوات من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الخامسة ابتدائي وتنتهي بحصول التلميذ على شهادة النجاح من خلالها ينتقل إلى السنة الأولى متوسط.

5-2-أهداف التربية في المدرسة الابتدائية:

التعليم الابتدائي هو المرحلة الأولى من التعليم، وتدوم الدراسة فيه خمس سنوات، حيث كانت هذه المرحلة في السابق تدوم ست سنوات والتي كانت تسمى بالطور الأول والثاني من التعليم الأساسي، وبعد الإصلاح التربوي في سنة 2004/2003 أصبحت تستغرق خمس سنوات من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الخامسة ابتدائي وتنتهي بحصول التلميذ على شهادة النجاح من خلالها ينتقل إلى السنة الأولى متوسط.

وتمثل المرحلة الابتدائية الطور الأول في المدرسة الأساسية والتي تسعى إلى تحقيق أهداف يمكن إجمالها في الامور التالية :

5-2-1- مساعدة التلميذ على النمو المتكامل: ويتمثل هذا في وجوب مساعدة التلميذ على أن ينمو نموا متكاملا في جميع النواحي الجسمية والوجدانية والاجتماعية والروحية إلى أقصى حد تمكنه قدراته واستعداداته في هذه المرحلة من التعليم على النحو التالي :

-النمو الجسمي:

وتهدف المدرسة الابتدائية إلى تحقيق النمو الجسمي السليم للتلاميذ، وأن يلم التلميذ بالقواعد الصحية العامة ويمارسها، وأن يعرف مبادئ التغذية الصحية، وان يقف على وسائل مقاومة الأمراض المنتشرة في البيئة وأن تكون لديه العادات الصحية في الأكل والشرب والنوم والعمل والراحة وأن يتعود ممارسة الرياضة مؤمنا بأثرها في إكسابه اللياقة البدنية. (رابح تركي، 1990، ص210).

-النمو العقلي: ويستهدف النمو العقلي للتلميذ في هذه المرحلة إكسابه القدر اللازم له في حياته من أنواع المعرفة وما يتصل بها من خبرات واتجاهات وميول سليمة، ويتمثل ذلك في ما يلي:

- أن يتمكن التلميذ من مبادئ المعرفة الأساسية كالقراءة والكتابة والتعبير بما يمكنه من أن يقرأ في سهولة ويسر وأن يعبر عن نفسه وعن ما يدور حوله بسلامة ووضوح من حيث الأسلوب والهجاء .

- أن يتمكن التلميذ من العمليات الأساسية في الحساب، من الجمع و الطرح والضرب والقسمة والقدرة على استخدامها استخداما صحيحا، وعلى التعامل مع الآخرين.

- أن يكتسب التلميذ المعلومات والخبرات، خلال المواقف التعليمية المختلفة، التي تنمي شخصيته وتزيد من فهمه للحياة حوله، والمجتمع الذي يعيش فيه، مما يساعده على الاندماج في حياة الجماعة، والقيام بواجباته الفردية والاجتماعية.

-أن ينمو لديه حب الاستطلاع وحب القراءة، مما يوفر لديه القدرة على الاستزادة من أنواع المعرفة والتحصيل، والحصول على المعرفة من مصادرها المختلفة.

-أن يتمرن التلميذ على التفكير المنظم، وعلى صحة الحكم، والبعد على التعصب وعلى التحرر من التقاليد ذات البعد الخرافي.

–أن يكتسب التلميذ القدرة على الابتكار، والتصرف، والرغبة في حل المشكلات التي تقابله.

النمو الاجتماعي:

ويتمثل في نقاط نوجزها كما يلي :

– أن يدرك التلميذ العلاقات التي تربطه بأفراد أسرته وواجباته نحوها، والعلاقات التي تسود بين أفراد المجتمع، وواجباته نحوه.

– أن يتعرف التلميذ على بيئته، وان يفهمها فهما صحيحا، وليطلع على إمكاناتها.

– أن يكتسب التلميذ أنواع السلوك الصالح، والمبادئ الخلقية، والاتجاهات السليمة كأداء الواجب وتحمل المسؤولية، وان يكتسب روح التعاون مع الآخرين في مختلف جوانب الحياة.

– أن يعرف التلميذ ماله من حقوق وما عليه من واجبات من خلال نشاطه داخل المدرسة.

–النمو الوجداني:

والذي يتمثل في النقاط التالية :

–أن تتكون لديه الصفات الشخصية السوية، والاتجاهات النفسية السليمة، وان يثق بنفسه ويحترمها، ويتمسك بحرية الرأي، ويؤثر الصراحة والصدق .

– أن توجه انفعالات التلميذ توجيها صحيحا، وصالحا حتى لا يتعرض للكبت والانحراف.

– العمل على تنمية قدرة التلميذ على الإحساس بالذوق الجمالي، وذلك في مظاهر الطبيعة، والتعبير والموسيقى والتمثيل والرسم.

–النمو الروحي:

ويتمثل في الأمور التالية:

– أن يفهم التلميذ مبادئ الدين الإسلامي الأساسية

– أن تتكون لديه العقائد والاتجاهات الدينية السليمة، كالإيمان بالله ورسوله والرسالات السماوية والحرص على أداء الشعائر الدينية كالصلاة والزكاة والصوم وغيرها.

– أن يتطبع التلميذ على يقظة الضمير، والإيمان بالفضائل والقيم الخلقية، كالصدق والتعاون والشجاعة في إبداء الرأي والتمسك بما يؤمن به من المبادئ والقيم الصالحة.

– أن ينشا التلميذ على حب الخير والإسهام في نواحي البر، وبذل المعونة، ومساعدة المحتاج، وإغاثة الملهوف .

– أن تنمي في التلميذ العزيمة والمثابرة، والقدرة على مقابلة الأحداث في تفاؤل وإيمان . (رابح تركي، 1990 ص212) .

5-2-2-إعداد التلميذ للحياة العملية في البيئة التي يعيش فيها :

ويتمثل ذلك في الأمور التالية :

–أن يتعرف التلميذ على مصادر الثروة بالبيئة، ومجالات العمل والنشاط فيها، وكيفية استثمارها والاستفادة منها، بحيث يساعده ذلك على الانتفاع بإمكانيات البيئة عن طريق زيادة غلة الأرض، وتصنيع المحصولات وممارسة الصناعات الريفية والمنزلية وتحسينها لزيادة الدخل بعد الانتهاء من دراسته.

– أن يتعود الطفل على احترام العمل اليدوي ومن يقومون به .

– أن يكتسب التلميذ الاتجاهات السليمة، والمهارات اللازمة لاستثمار أوقات الفراغ .

–أن ينشأ التلميذ على الولاء للبيئة التي يعيش فيها، وحبها والاعتزاز بها، وعدم التعالي عليها

5-2-3- تنشئة التلميذ على الاعتزاز بالوطن وبمقوماته الأساسية :

ويتمثل ذلك فيما يلي :

-أن يفهم التلميذ فهما عاما وطنه الخاص الذي يعيش فيه وهو الجزائر كما ينبغي عليه أن يفهم أيضا بأن وطنه الخاص هو جزء لا يتجزأ من الوطن العربي الكبير، وأن يدرك الروابط التي تربط بين مختلف أجزاء هذا الوطن العربي الكبير .

–أن تنمى في نفسية التلميذ عاطفة الولاء لوطنه، ثم للوطن العربي الكبير، بحيث يدفعه ذلك إلى محبة وطنه والدفاع عنه، وأن يشعر بقوة هذا الوطن، ووفرة إمكانياته الاقتصادية والبشرية والحضارية، وأن يعتز بالانتساب إليه .

–أن يدرك أهمية التعاون والتضامن بين أبناء العروبة في تحقيق أهداف العرب في التحرر والنهوض والوحدة . وان يؤمن بان وحدتهم هي السبيل في ازدياد قوتهم ونهوضهم. (رابح تركي، 1990 ص213)

– أن يدرك خطر الاستعمار الذي يتعرض له الوطن العربي حاضرا ومستقبلا، ويؤمن بضرورة مكافحة الطامعين في الوطن وخيراته .

5-2-4- تربية التلميذ للحياة في مجتمع حر وعادل :

ويتمثل هذا فيما يلي :

–أن تنمو في نفس التلميذ الروح الديمقراطية القائمة على الحرية وتحرر الفرد والجماعة من الفوضى والاستبداد السياسي .

–أن يدرك التلميذ أن الوطن للجميع، وأن كل فرد فيه مسؤول عن حمايته وتقدمه، ويقف على مظاهر العدالة الاجتماعية التي تتحقق في المجتمع من حيث تكافؤ الفرص أمام المواطنين والمساواة بينهم في التمتع بالخدمات العامة والاستفادة، مثل: المستشفيات، المدارس، الضمان الاجتماعي، العمل وغيرها من المصالح .

–أن يربى التلاميذ على الولاء للعدالة الاجتماعية كأفضل نظام اجتماعي يحقق العدالة والمساواة لكافة المواطنين ويمنع من استغلال الإنسان لأخيه الإنسان .

–أن يدرب الطفل على أداء خدمات للمنزل، والمدرسة في حدود إمكانياته وقدراته .

5-2-5–أن تقوم المدرسة بخدمة البيئة متعاونة في ذلك مع باقي المؤسسات الأخرى :

ويتمثل ذلك في الأمور التالية :

–أن تعمل المدرسة على إذكاء الوعي القومي في البيئة عن طريق، استغلال المناسبات القومية (مثل عيد الاستقلال،عيد الثورة،عيد العمال الخ) وتتبع الأحداث الجارية بعقد الندوات، وإلقاء المحاضرات، وإقامة المعارض، وعرض التمثيليات بقصد توضيح الأهداف القومية .

–أن تعمل المدرسة على النهوض بالبيئة صحيا، وذلك بنشر الوعي الصحي، عن طريق الملصقات، والدعوة إلى نظافة الشوارع، والإسهام فيها إن أمكن ذلك .

–أن تعمل المدرسة على النهوض بالبيئة اقتصاديا وذلك عن طريق نشر فوائد الادخار، والمساهمة في صناديق التوفير، ، والتنمية، ومحاولة تدريب المواطنين على بعض الإشغال اليدوية، لاستثمار وقت فراغهم فيما يعود عليهم بالنفع العام .

–أن تعمل المدرسة على تبصير مجتمع البيئة بأضرار الاعتقادات الفاسدة، والخرافات الشائعة، ومحاولة البدع، وأن تحاول إشراك سكان البيئة في نشاطات المدرسة الرياضية والاجتماعية، والثقافية في مختلف المناسبات. (رابح تركي، 1990 ص213).

5–3–وظائف التعليم في المرحلة الابتدائية :

من الملاحظ أن وظائف التعليم الابتدائي كانت في الماضي قاصرة تقريبا على مكافحة الأمية، ثم إعداد بعض التلاميذ لمرحلة التعليم الثانوي فقط .

أما اليوم فإن الأنظمة التعليمية، ومنها النظام التعليمي في الجزائر لم تعد تقنع بذلك. ومن هنا فهي تعمل على تحقيق الوظائف التالية :

5–3–1–تعليم الطفل مبادئ اللغة العربية والحساب :

يعتبر تعليم الطفل مبادئ اللغة الوطنية والحساب من أهم وظائف التعليم الابتدائي، وقد كان في الماضي يعتبر وظيفته الوحيدة، لأن رسالة التعليم الابتدائي تتلخص في تكوين شخصية الطفل تكوينا قوميا وأهم مقومات الشخصية القومية هي اللغة الوطنية التي تعتبر بمثابة عقل الأمة ومحتوى ثقافتها. ولذلك كان التعليم ولا يزال في جميع أنحاء العالم يركز نشاطه في المرحلة الابتدائية على تلقين أساسيات اللغة الوطنية والقومية للأطفال قبل كل شيء آخر. والمقصود من هذه الوظيفة هو أن يلم

الطفل اللغة الوطنية والقومية مع لغة الأرقام على اعتبار أنها الأدوات التي لا يستغني عنها في تحصيل العلم ومواصلة التعليم بنجاح في بقية المراحل التعليمية الأخرى، ويتألف تعليم اللغة الوطنية مع لغة الارقام من خمس مهارات هي كما يلي :

-مهارات القراءة :

من المعروف أن الغرض الأساسي من القراءة هو اقتباس الأفكار من اللغة المكتوبة لمجرد فك رموزها وإحسان ادائها بصورة آلية، والقراءة على نوعين (جهرية،وصامتة) .

والمتعلم أحوج ما يكون إلى القراءة الصامتة على اعتبار أنها أشيع استعمالا في الحياة اليومية، وأدعى إلى سرعة الفهم من القراءة الهجرية . أن معرفة القراءة ليست غاية في حد ذاتها، وإنما هي وسيلة يتوصل بها المتعلم إلى تعليم نفسه بنفسه، اللغة وغيرها من العلوم من العلوم الأخرى في المدرس وغيرها من مجلات الحياة الاخرى .

-مهارة الإصغاء :

كما أن الغرض من القراءة (بنوعيها) هو اقتباس الأفكار عن اللغة والمكتوبة، كذلك فإن الغرض من الإصغاء هو اقتباس الأفكار عن اللغة المحكية . والاصغاء من المهارات اللغوية التي ينبغي لكل متعلم أن يتقنها في عصرنا الحديث، وذلك نظرا لكثرة المحاضرات، والندوات، والقصص، والتمثيليات التي نستمع إليها عن طريق الإذاعة والتلفزة مثلا . لذلك ينبغي تمرين الطفل على إتقان مهارة الإصغاء حتى يفهم جيدا ما يستمع إليه.

-مهارة الكتابة :

ليس المقصود من الكتابة هنا الخط أو تصوير اللفظ بحروف الهجاء، وإن تكن هذه المهارة ضرورية جدا للمتعلم الصغير عند تعلمه مبادئ القراءة وإنما الذي نقصده هو الكتابة بمفهومها الواسع، أي تعبير عن النفس خطيا، وهو مايسمى عادة بالإنشاء الكتابي .

ولا يخفي ما لهذه المهارة من الأهمية في حياة الفرد والمجتمع، ولذا كان من الضروري أن تعني المدرسة الابتدائية بأمر تعليمها للاولاد عناية فائقة والوصول بهم إلى حد الإتقان .(رابح تركي،1990،ص214)

-مهارة التكلم : يختلف التكلم عن الكتابة بأنه تعبير شفهي لا خطي ويسمى عادة بالمحادثة أو الإنشاء الشفهي . وغني عن القول أن التعبير الشفهي لا يقل أهمية في تربية الاطفال على إتقان مهارة التعبير الكتابي، فالمحدث، والمحاضر، والمناظر، لهم مكانتهم المرموقة في المجتمع المعاصر .

وقد أدرك القدماء أهمية الخطابة، فأعاروها جانبا عظيما من اهتماماتهم واعتبرها بعضهم هدف التربية الأسمى (التربية الرومانية)

-المهارة الحسابية :

وكما يحتاج الطفل إلى تعلم اللغة الوطنية والإلمام الكافي بها في المرحلة الابتدائية فإنه يحتاج كذلك إلى تعلم مبادئ الحساب، بحيث يصير قادرا على فهم لغة الأرقام، وتقدير القيم العددية الموجودة في بيئته، وحل المسائل الحسابية التي تلزمه في حياته اليومية. ومن هنا ينبغي تدريبه على التفكير الحسابي، وتزويده بالمعلومات والقدرات التي تساعده على ذلك .

ولذلك يجب على المعلمين أن يكثروا من التمارين الحسابية لتلاميذهم على شرط أن تنتزع تلك التمارين من حياة المتعلمين وتستمد من بيئتهم الخاصة بهم .

5-3-2-تمكين الأطفال من معرفة البيئة الاجتماعية والاندماج فيها :

والوظيفة الثانية للتعليم الابتدائي هي أن يساعد الأطفال على معرفة بيئتهم الاجتماعية والاندماج فيها، فالطفل قبل دخول المدرسة الابتدائية يكون أفقه الاجتماعي محدودا وضيقا للغاية لا يكاد يتعدى أفراد أسرته وأفراد الجيران المحيطين به .

وفي أول عهد الطفل بالمدرسة نراه يميل إلى اللعب بمعزل عن رفاقه والانفراد بممتلكاته، التي يخص بها نفسه غير مبال بقلة انسجامه معهم .

من أجل ذلك ينبغي على المعلم أن يبذل جهده في توثيق عرى الألفة بين التلاميذ، وإعطائهم دروسا عملية في معاشرة الآخرين واحترام حقوقهم، ومراعاة شعورهم، وذلك عن طري تمثيل الروايات، وجمع البقايا الأثرية، شارحا لهم أن الجماعة أقوى من الفرد في إتمام هذه المشاريع . كما ينبغي على المعلم أن يبذل جهده لكي ينمي في نفوس تلامذته روح الولاء لمجتمعهم المدرسي ثم لمجتمعهم المحلي، وبعد ذلك يشعرون أن لهم ماله وعليهم ما عليه، حتى يكونوا على استعداد للمساهمة في إسعاده ورفع شأنه، والتضحية من أجل حماية حدوده عند الخطر.

(رابح تركي،1990،ص215)

ولا شك أن تربية اجتماعية من هذا النوع يكون لها أثر بعيد المدى في حياة الطفل، حيث ستجعل منه بمرور الأعوام عضوا حيا في جسم أمته، يحس بآلامها وآمالها، ويتحمل التبعات الجسام المترتبة عليه نحوها، ويعمل بكل جهده في سبيل رقيها وازدهارها .

وتلعب حصص التاريخ، والتربية الوطنية والتربية السياسية، والأناشيد المدرسية والتربية الدينية دورا كبيرا في بث هذه الروح، روح الولاء للجماعة والاندماج فيها، ومحاولة، ومحاولة العمل على إسعادها ورفعتها .

5-3-3- تمكين الأطفال من معرفة البيئة والتكيف معها :

وكما أن من وظائف التعليم الابتدائي أن يمكن الطفل الصغير من معرفة بيئته الاجتماعية ومعرفة شخصيته ومساعدته على الاندماج فيها يصبح مواطنا صالحا .

كذلك فإن من وظائفه أبضا أن يهيئ له الأسباب ووسائل معرفة البيئة الطبيعية معرفة مباشرة عن طريق الاحتكاك بها عمليا لا عن طريق الخبرة بواسطة الكتب وحدها . ويكون ذلك عن طريق الرحلات المدرسية التي تنظمها المدارس الابتدائية لتلاميذها بقصد زيارة المعالم البارزة في البيئة الطبيعية، كما تكون كذلك عن طريق دروس الجغرافيا، ودروس العلوم، أو الأشياء حيث يتعرف الطفل من خلالها على معالم البيئة الطبيعية وما بها من حيوانات، وطيور، ومصانع، ومزارع ومعامل، إلى آخره .

إن هذه المعرفة المباشرة التي يكتسبها الطفل من بيئته الطبيعية هي أساس العلم الصحيح الذي يؤثر في الحياة ويعمل على تغيير مجراها، ويتمثل ذلك في الامور الآتية :

– من ناحية علم حفظ الصحة: ينبغي معرفة القواعد الصحية الأساسية في التغذية والنظافة، ومعرفة مضار الميكروبات، والبعوض الخ...

– ومن ناحية علم الطبيعة: ينبغي أن يعرف الطفل كيف يستعمل الموازين على اختلاف أنواعها مثل ميزان الحرارة، وميزان الجو الخ...

– ومن ناحية علم النبات: ينبغي أن يتعرف الطفل على أهم النباتات الموجودة بالبيئة المحلية وان يتعود جمع الأزهار، والأوراق، مبوبا إياها بحسب أنواعها .

– ومن ناحية علم الحيوان : ينبغي أن يدرب الطفل على معرفة أنواع الحيوانات الداجنة في البيئة، وأنواع الطيور، والأسماك، وان يتعلم كيف يجعل كراسا خاصا لبعض صور الحيوانات والطيور والأسماك مبوبا إياها بحسب أنواعها ومناطق تواجدها من جهات الوطن .

– ومن ناحية الأشغال اليدوية : ينبغي أن يتعلم الطفل كيف يستعمل بعض الآلات اليدوية البسيطة مثل المقص والإبرة، والسكين، والمنشار، والمبرد، والمطرقة الخ .

إنَّ التربية الحديثة تنادي بضرورة تطبيق المعلومات التي يحصل عليها المتعلم نظريا على متطلبات الحياة اليومية والاستفادة منها يعود بالخير والفائدة على الفرد والمجتمع على حد سواء .

5-3-4-تمكين الأطفال من الوقوف على تجارب الآباء والأجداد وخبرتهم :

والوظيفة الأخيرة للتعليم الابتدائي هي أن يتمكن الطفل من الوقوف على خبرة الآباء والأجداد وتجاربهم التي سجلوها في الكتب والمتاحف وغيرها من وسائل الثقافة، وذلك عن طريق الإطلاع على الثروة العلمية والفنية والروحية لثقافة أمته القومية، عبر مراحل التاريخ، على قدر مدركاته الذهنية والفكرية متدرجين به من السهل إلى الأسهل و هكذا .

هذه الثروة الثقافية تحوي تجربة وخبرة الآباء والأجداد هي عندما تضاف إلى خبرة الطفل فإنها سوف تزيدها عمقا وسعة وغنى .

وعلى العموم فان التعليم الابتدائي تتلخص وظائفه في إتقان الطفل لغته القومية، وكل ما يتصل بها من تاريخ ودين وأدب وثقافة، حتى ينشأ منذ البداية نشأة قومية ووطنية، في أخطر مرحلة من مراحل حياته ولذا كان من الضروري أن تعرض مبادئ هذه الثروة الثقافية على الطفل المتعلم، وأن يتدرب على الإطلاع عليها في مصادرها الأصلية منذ الصغر .

وينبغي أن ندرك أن وظيفة المدارس الابتدائية لا تنتهي بتعليم الطفل القراءة، والكتابة ومبادئ الحساب، فحسب ولكنها إلى جانب ذلك تهيئ له أسباب المطالعة في الكتب، والمجالات الموضوعة خصوصا للأطفال الصغار في الابتدائية .

ومما لاشك فيه أن الطفل الذي لا يتعود على القراءة والمطالعة، ويتذوق لذتهما وهو على مقاعد الدراسة في المدرسة الابتدائية هيهات له أن تتيسَّر له هذه الفرصة فيها يستقبل من حياته التعليمية فيما بعد في المراحل التعليمية الأخرى .

6-عناصر الجماعة التربوية في التعليم الابتدائي:

تتشكل الجماعة التربوية من التلاميذ ومن كل الذين يساهمون بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة في تربية وتكوين التلاميذ، وفي الحياة المدرسية وفي تسيير المؤسسات المدرسية، ويمكن أن نوجزهم في :(القانون التوجيهي للتربية 08-04).

6-1-المتعلم (التلميذ):

التلميذ هو من الأساس الهام التي توضع عليه ومن أجله المنهاج وبعبارة أوضح فإن نتائج دراسة نفسية التلميذ وسلوكه ثم تغير حاجات المجتمع هما اللذان يمليان التغيرات التي تجري على المناهج من حين لآخر، ويضع أولا في اعتباره التلميذ لأنه يوضع من أجله ولذلك لابد وأن يستجيب لحاجاته النفسية ولقدراته العقلية التي تنمو وتتطور خلال مراحل عمره ومعنى هذا عدم الاقتصار على المادة الدراسية دون ألوان النشاط الأخرى ويكون المنهاج في صورة خبرات متكاملة وأن نهتم بحاضر التلميذ ونشاطه ونراعي خصائصه وطبيعته حتى يصبح مشاركا إيجابيا في كل عمل وبعبارة أخرى: أن المناهج وضعت خصيصا من أجل الاهتمام بالتلاميذ أما أهم حاجات الأطفال في هذه المرحلة والتي يجب أن يتولى المنهاج تحقيقها هي: (علي أوحيدة، 1997،ص33)

- الحاجة إلى العطف والمحبة:

وهذا العطف ضروري لنمو الطفل النفسي والخلقي كضرورة الغذاء الجيد ويقتضي أن يتحسس المعلمون والإدارة المشاكل التي يعاني منها التلاميذ ومساعدتهم على تخطيها.

- الحاجة إلى الأمن والتحرر من الخوف:

وهذا يتطلب عدم المبالغة في نقد أخطاء التلاميذ لينصرفوا إلى الفهم والعمل في جو الطمأنينة ويألفوا العمل بحرية وكذلك مواجهة المشكلات المعترضة.

- الحاجة إلى النجاح:

أي عدم وضع التلميذ في مواقف يتكرر فيها شعوره بالفشل وأن نتيح له الفرص كي يتمتع بقدر من نشوة النجاح بين حين وآخر.

- الحاجة إلى التقدير:

التلاميذ شغوفون بأن يعترف لهم بالأدوات التي يقومون بها وبأن يعاملوا كأفراد لهم كيانهم ووجودهم وقيمتهم.

-الحاجة إلى الحرية في التعبير:

فان كان الطفل يشعر بالحاجة إلى الانطلاق وحرية الحركة فإن حاجته للتعبير أكبر ولكن هذا لا يعني أن نترك له المجال ليعمل كل ما يرغب فيه بل يتمتع بحرية منظمة تجعله يحب ما يعمل.

-الحاجة إلى التوجيه والإرشاد:

يشعر التلاميذ بأنه لا يملك القدرة على التوجه في كثير من المواقف التي يجد نفسه فيها، ولذلك يرغب في المساعدة وإلى من يسدي إليه النصائح والإرشادات لتجنبه الشعور بالألم والفشل.

هكذا نكون قد قدمنا فكرة موجزة عن أهم الدوافع والحاجات التي تجب مراعاتها وتعتبر كل من القراءة والكتابة والحساب وسائل يجب إكسابها للتلميذ في السنوات الأولى من حياته المدرسية حتى يستطيع تحقيق هذه الدوافع وإشباع حاجياته المتنامية. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2006،ص39).

وضمن الإستراتيجية الجديدة – المقاربة بالكفاءات – انتقلت معطيات المعادلة حيث أصبح المتعلم هو الفاعل الأساسي في التفاعل مع وضعيات التعلم وهو المسؤول الأول على التكوين الذاتي إذ أصبح مطالبا بإعادة تنظيم مكتسباته القبلية ضمن وضعيات وأنشطة ذات طابع إدماج فيقوم بالتنظيم والاكتساب وتبادل التجارب والخبرات مع زملائه .(خير الدين هني، 2005، ص155).

وبهذا يكون للمتعلم أدوارا عدة منها مايلي :

– **المتعلم نشط** : هو محور فعال ونشط يقوم بدور نشط في عملية التعلم حيث المناقشة والجدال وفرض الفروض والتقصي وبناء الرؤى بدلا من الاستقبال السلبي للمعلومات عن طريق الاستماع أو القراءة أو الأداء والتدريبات الروتينية بمعنى أنه يكتسب المعرفة ويفهمها .

– **المتعلم اجتماعي**: يتمثل الدور الاجتماعي للمتعلم في اكتساب المعرفة وفهمها بصورة اجتماعية تتماشى والجماعة التي ينتمي إليها الفرد .

– **المتعلم مبتكر**:تؤكد الإستراتيجية الجديدة على ضرورة أن يكتشف المتعلم ويعيد اكتشاف المعرفة بنفسه وأن يعيد اكتشاف النظريات العلمية والرؤية التاريخية المصاحبة لتلك الاكتشافات. (حسين أيوب،كمال عبد الحميد،2003 صص176-177).

6-2- المعلم:

وهو الشخص الذي يخضع لتكوين مهني وتربوي في إطار مراكز تكوين المعلمين ويخضع تكوينه لمرحلتين أساسيتين :(عبد الرحمن بن سالم،1994).

أ- التكوين الأولي.

ب- التكوين المستمر (في الميدان).(www.onefd.edu.dz).

وتتمثل مهام المعلم حسب رتبته(معلم المدرسة الابتدائية، أستاذ المدرسة الابتدائية، أستاذ رئيسي في المدرسة الابتدائية) في النقاط التالية:

- وظيفة التعليم الابتدائي بتربية التلاميذ وتعليمهم من النواحي الفكرية والخلقية، والمدنية والبدنية، وتلقينهم استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال وتقييم عملهم المدرسي.
- وظيفة التعليم المتخصص في التربية التحضيرية أو التعليم المكيف (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية العدد 59،2008).

الخصائص الأساسية للمعلم الفاعل تلعب دورا هاما في تحديد فعالية التعليم ونجاحه الأمر الذي دفع بالعديد من الباحثين إلى دراسة هذه الخصائص، كما أفراد عديدون كالتلاميذ و المعلمين و المديرين و المفتشين وغيرهم ... وذلك،وللوقوف على أهم الخصائص ذات الارتباط الوثيق بنجاح العملية التعليمية التعلمية ويمكن تصنيف هذه الخصائص في فئتين:

-**الخصائص المعرفية**: (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2006،ص41).

إن حصيلة المعلم المعرفية وقدراته العقلية والأساليب التي يتبعها في استثارة متعلميه هي من العوامل الهامة، وهذه يجب أن لا نعتمد فيها على معارف المعلم وقدراته العقلية فقط بل نعتمد أيضا على الاستراتيجيات التي يتبعها في عملية التواصل مع تلامذته وإيصال ما يعرف إليهم كما يمكن تصنيف الخصائص المعرفية للمعلم الفاعل في عدة عوامل أهمها:

*الإعداد الأكاديمي والمهني:

يرتبط إعداد المعلم أكاديميا ومهنيا على نحو إيجابي بفعالية التعليم، فقد أشارت الكثير من البحوث إلى وجود ارتباط بين مستوى التحصيل للمعلمين وفعاليتهم التعليمية ويعود سبب ذلك بأن فعالية التعليم ترتبط ايجابا بعدد(علي أوحيدة، 35،1997)

العوامل المعرفية، كالقدرة العقلية العامة والقدرة على حل المشكلات ومستوى التحصيل والمهارات الخاصة بإعداد المادة الدراسية و تنفيذها والمعلومات ذات العلاقة بالنمو والتعلم.

*اتساع المعرفة والاهتمامات:

إن البحوث والدراسات التي أجريت تؤكد أن التعليم الناجح أو الفاعل لا يرتبط بتفوق المعلم في ميدان تخصصه فقط بل يرتبط بمدى اهتماماته وتنوعها، ولقد صنفت هذه الدراسات المعلمين إلى صنفين أو فئتين فئة المعلمين الفاعلين وفئة غير الفاعلين وتبين من خلال الدراسة المقارنة أن المعلمين الأكثر فعالية يملكون اهتمامات قوية وواسعة في المسائل العلمية والأدبية والفنية بالإضافة إلى امتلاكهم مستوى أعلى من الذكاء اللفظي أو المجرد، الأمر الذي يشير إلى معرفة المعلم بالمسائل التي خارج ميدان تخصصه والميادين الأخرى ذات العلاقة بهذا التخصص وسعة إطلاعه على هذه المسائل تجعله أكثر فاعلية من المعلم الأقل اهتماما ومعرفة وإطلاعا.

*المعلومات المتوافرة للمعلم عن طلابه:

وتتمثل في معرفة الأسماء وقدراتهم العقلية ومستويات نموهم وتحصيلهم وخلفياتهم الاقتصاد والاجتماعية و الثقافية وكذلك معرفة اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم، تجعله أكثر فعالية في تواصله وتفاعله معهم، كما تساعد طلابه على تكوين اتجاهات إيجابية نحو مادته الدراسية.(علي أوحيدة، 1997،ص35)

الخصائص الشخصية:

يختلف المعلمون كغيرهم من الفئات الاجتماعية في كثير من الخصائص الشخصية إلى إثارة مناخات صفية مختلفة لدى تفاعلهم وتواصلهم مع طلابهم ويبدو أن التباين بين المعلمين من حيث الاتجاهات

و القيم والسمات الشخصية أكثر أدى من تباينهم في القدرة العقلية العامة والتغيرات المعرفية. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2006،ص42).

6-3-مدير المدرسة:

المدير هو موظف يضطلع بمهام ومسؤوليات تحددها القوانين، وهو قبل ذلك معلم امتلك خبرات وقدرات ومهارات مهنية وعلمية وتربوية أهلته لتولي إدارة المدرسة، وهو كذلك مسؤول عن حسن سير المؤسسة وعن التأطير التربوي والتسيير الإداري، (محمد المختار قاسمي الحسني،2000). وهو أيضا القائد التربوي الذي يُكمل دور كلّ من مدير التربية والمشرفين التربويين، وعليه تقع المسؤوليات الآتية:

01- تذليل العقبات التي تواجه المعلمين والتلاميذ، ومدّهم بكل أنواع الدعم التي قد يحتاجونها سواء في الاستشارة، أو تزويدهم بالوسائل اللازمة أو غير ذلك، للمحافظة على الدافعية للعمل لديهم.

2- الحرص على عقد الاجتماعات الدورية والطارئة لبحث القضايا التي تحتاج إلى مشاركة وعصف ذهني واتخاذ القرارات .

03- متابعة تنفيذ توصيات المشرفين التربويين للمعلمين، والاطلاع على التحضير والأعمال الكتابية للطلبة، ومتابعة العمل على الارتقاء في تحصيل التلاميذ وتقدّمهم، ومساعدة المعلمين في ذلك بالطرق المناسبة.

04- تحفيز المعلمين والتلاميذ على القيام بالمبادرات والإبداعات ذات العلاقة بالتعلم في الظروف المختلفة، وتعميمها وإشعارهم بأهميتها.

05- احتواء المشاكل التي يواجهها المعلمون والتلاميذ في الظروف الحالية، وتفهُّمها، والتخفيف من المعاناة النفسية لمن يحتاجها.

06- العمل على خلق بيئة مدرسية ممتعة، توفر الفرح والأمل للتلاميذ عن طريق اللعب والدراما والموسيقى والغناء وغير ذلك.

07- التواصل مع مديرية التربية والمجتمع المحلي، وطلب مساعدتهم في التغلب على الصعوبات التي تواجهها المدرسة، خاصة المشاكل التي قد تؤدي إلى تسرّب التلاميذ.

08- تفعيل دور مجالس أولياء الأمور ومجالس الطلبة، لخدمة العملية التربوية في الظروف الحالية.

09 تفعيل دور مراكز المصادر التعليميّة/ التعلّميّة المتوفرة في جميع المديريات، واستغلالها في الظروف الحالية الصعبة.

10- تفعيل دور اللجان المختصة في المدرسة خاصة في مجال الصحة الجسدية والنفسية للتلاميذ.(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،2006).

6-4-المشرف التربوي:

هو الشخص المكلف بمهمة الإشراف التربوي على مقاطعة مكونة من عدة مدارس وينتمي إليها فئة من المدرسين، ويصطلح عليه بـ (المفتش).

وحتى يستطيع المشرف التربوي القيام بأدواره المختلفة بفاعلية وكفاءة، يجب أن تتوافر فيه مجموعة من المهارات أو الكفايات الخاصة التي تتميز بالأصالة، والمعاصرة، والارتباط بالمجتمع، ومسايرة تطوره لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. وهذه الكفايات يكتسبها المشرف التربوي بالدراسة الأكاديمية، وبالتنمية الذاتية والتدريب المستمر، وبالخبرة المتنامية في العمل التربوي. (جودت عزت عطوي،2001)

7- مجالات التعلم لمرحلة التعليم الابتدائي:

لقد حددت لمرحلة التعليم الابتدائي مجالات تشمل جميع الجوانب التعليمية والتربوية: اللغوية،والعلمية،والاجتماعية،والجمالية،الخلقية،مصاغة بصفة عملية في مناهج للمواد تتضمن الأهداف التربوية والكفاءات الختامية المستهدفة، في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وفي نهاية كل سنة، كما تتضمن مشاريع وحدات تعليمية وكفاءات قاعدية تجسدها أنشطة تعليمية تلائم مستوى تلاميذ هذه المرحلة ومكتسباتهم.

8-المواد المقررة لمرحلة التعليم الابتدائي:

اللغة العربية،اللغة الأمازيغية،اللغة الفرنسية،الرياضيات،التربية العلمية والتكنولوجيا، التربية الإسلامية،التربية المدنية،التاريخ والجغرافيا،التربية الموسيقية،التربية التشكيلية،التربية البدنية .

وفي الموسم الدراسي2009/2008 استحدث نشاط التربية الخلقية يقدم يوميا،مدة النشاط 15د وفي نهاية هذه المرحلة من التعليم يكون التلميذ قد أصبح يتحكم في بعض الكفاءات الأساسية وأهمها كفاءات ذات طابع اتصالي،وكفاءات ذات طابع منهجي،وكفاءات ذات طابع فكري، وكفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي.

كما تم تطبيق الترميز العالمي على مستوى التعليم الابتدائي وذلك كما يلي:

- يطبق الاتجاه العالمي على مستوى العمليات الرياضية ابتداء من السنة الأولى ابتدائي،أي من اليسار إلى اليمين. (وزارة التربية الوطنية،المنشور رقم2003/881).

- تستعمل الرموز العالمية لوحدات القياس بأنواعها المختلفة في مادة الرياضيات

9-التوقيت المخصص للنشاطات التعليمية في سنوات التعليم الابتدائي:

إن تنظيم المناهج الجديدة وتقسيمها إلى وحدات تعليمية يقوم على نظرة جديدة إلى التعامل مع التوقيت المدرسي واستغلال الأنشطة التعليمية،فالمناهج الجديدة بالنسبة لمرحلة التعليم الابتدائي خصصت لكل نشاط مدة زمنية قدرها 45د بدلا من 30د كما استحدث نشاط التربية الخلقية مدته 15د لسائر الأيام التدريسية ويقدم في بداية الفترة الأولى من السنة الأولى إلى السنة الخامسة. (وزارة التربية الوطنية،المنشور رقم71 /2008/0.0.2).

جدول رقم (2) يوضح توزيع التوقيت الزمني للمواد التعليمية في سنوات الابتدائي:

السنوات **المواد التعليمية**	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
اللغة العربية	14ساو15د	14ساو15د	12سا	09سا	09سا
اللغة الأمازيغية			3سا	3سا	3سا
اللغة الفرنسية			3سا	5ساو15د	5ساو15د
الرياضيات	5ساو15د	5ساو15د	5ساو15د	5ساو15د	5ساو15د
التربية ع والتكنولوجية	1ساو30د	1ساو30د	1ساو30د	1ساو30د	1ساو30د
التربية الإسلامية	1ساو30د	1ساو30د	1ساو30د	1ساو30د	1ساو30د
التربية المدنية	45د	45د	45د	45د	45د
التاريخ			45د	45د	45د
الجغرافيا			45د	45د	45د
التربية الخلقية	1ساو15د	1ساو15د	1ساو15د	1ساو15د	1ساو15د
التربية الموسيقية	45د	45د	45د	45د	45د
التربية التشكيلية	45د	45د	45د	45د	45د
التربية البدنية	45د	45د	45د	45د	45د
المجمـوع	25ساو15د	25ساو15د	26سا45د	26سا	26سا

خلاصة الفصل:

الإصلاح التربوي يتضمن التغيير والتطوير والتجديد بشكل كبير وقد حدد محتوى هذا الإصلاح الذي اعتمدته المنظومة التربوية كإستراتيجية جديدة في التدريس التي تعتمد أساسا على فكرة تغيير الطريقة الأولى(التدريس بالأهداف) من جهة وتحقيق فعالية أكثر في التعليم عن طريق تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات من جهة أخرى.

وذلك بهدف تطوير الأوضاع التعليمية لتدني مستواها والذي أثر بالسلب على جميع الميادين الأخرى والوصول إلى المكانة الجيدة بين الأمم المتطورة خاصة في المجال العلمي والاقتصادي، وبالتالي تحقيق التنمية الشاملة.

الفصل السادس

ماهية التدريب

تمهيد

1 - تعريف التدريب

2- بعض المفاهيم المتعلقة بالتدريب

3-أهمية التدريب وأهدافه

4- أسس ومبادئ التدريب

5-أساليب التدريب

6- مراحل تخطيط البرنامج التدريبي

6- موقع البرنامج التدريبي

8- المراحل الأخيرة للتخطيط

9- شروط ومسؤولية التدريب

10-تقويم التدريب

خلاصة الفصل

تمهيد:

يحتل التدريب أهمية كبيرة كعنصر رئيسي في عملية التنمية البشرية ومن ثم أصبح من المسلمات المطروحة لدى الأفراد والمؤسسات أنه كعملية فعالة في منظومة الارتقاء بالأداء والجودة سواء على صعيد إنتاج السلع أو إنتاج الخدمات خاصة بعد التطورات الهائلة في مجالات التنمية البشرية التي رافقت التغيرات التكنولوجية والتحولات التي شهدتها العلوم الإنسانية عامة والموارد البشرية خاصة ,ولهذا أصبح التدريب يوضع في مقدمة الوسائل التي تؤدي إلى الحصول على الوظيفة والترقية وملاحقة ما يحدث من تحولات في ثورة المعلومات تشدد على أهمية التدريب كمرحلة أساسية من تنمية الموارد البشرية .

1 – تعريف التدريب :

1-1-التعريف اللغوي:التدريب(مصدر) لفعل تدرّبَ ، يتدرَّبُ ، تدرُّبٌ ، تدرّب الرجل ، أي تمرن بالشيئ وعليه وفيه : تعوّدَ .(أمل عبد العزيز محمود،2007،ص75).

1-2-التعريف الاصطلاحي:

التعريف الأول : يرى مايكل جينيكر : أن التدريب هو إجراء منظم يرتبط بتغير سلوك هادف، ويتضمن ثلاث جوانب رئيسية هي : المهارات, المعرفة ثم الاتجاهات والتي تدعى المهارات الاجتماعية. (يوسف بن محمد القبلان،1996،ص10).

هذا التعريف يتضمن المعرفة الخاصة بالأداء مع توفر مستوى كاف من المهارة.

التعريف الثاني -: أما صلاح الدين عبد الباقي : هو نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات التي تؤدي إلى زيادة معدلات أداء الفرد في عمله. (صلاح الدين عبد الباقي وآخرون ،1988،ص252).

هذا التعريف يؤكد ضرورة أن التدريب نشاط مستمر وهو مبدأ من مباديْ التدريب .

التعريف الثالث : ويعرفه أندري موليزى على أنه : عملية شاملة معقدة تتناول جميع التدابير اللازمة لإيصال الموظف إلى وضع تخوله الاضطلاع بوظيفة معينة وإنجاز المهام التي تتطلبها وجعله قادرا على متابعة العمل. (صلاح الدين عبد الباقي وآخرون ،1988،ص252).

التعريف الرابع: أما قاموس اكسفورد فقد عرف التدريب بأنه العملية التي من خلالها يتدرب المرء على رياضة ، أو مسابقة ، أو عمل(هاني محمود رشدي،2005،ص42).

التعريف الخامس: أما كاولنغ وميلر فقد عرفاه بأنه عبارة عن تطوير منظم ، لاتجاهات ومعارف ، ومهارات سلوكية ، يفترض توفيرها في الأشخاص ، لتمكينهم من القيام بأعمالهم ومهامهم. (هاني محمود رشدي،2005،ص42).

من خلال التعاريف السابقة نستطيع القول أن التدريب عملية أساسية تهدف أساسا لرفع الأداء والمهارة والمعرفة بالوظيفة أو الوظائف المخولة للعاملين.

تعددت التعاريف الخاصة بالتدريب مما أدى إلى صعوبة تحديد تعريف شامل ودقيق وهذا راجع لاختلاف المفاهيم من جهة وتنوع التدريب من جهة أخرى .

فالتدريب هو عملية تضمن اكتساب المهارات ومفاهيم وقواعد المعرفة المحددة في مجالات معينة يهدف إلى رفع قدرات العاملين ومهاراتهم لرفع مستوى قيامهم بمهامهم وأدائهم لوظائفهم الحالية ,بالإضافة إلى كونه محاولة لزيادة وعي العاملين بأهداف المؤسسة التي يعملون بها ،ولعل أقرب التعاريف إلى دراستنا هاته تعريف كاولنغ وميلر.

2- بعض المفاهيم المتعلقة بالتدريب:

2-1-التدريب والتعليم : غالبا ما يستعمل المدربون كلمة *تعليم *ضمن العبارات *الخبرة التعليمية ,الوضع التعليمي ومدلول هذه العبارات هو أن التدريب والتربية يحتجان فقط إذا كان المدرب مستعد للتعليم ؟ أي أن التدريب يتجه إلى الاستخدام المباشر لعملية التعليم الفردي حيث يقوم بتنمية المعرفة والمهارات والسلوك التي تتطلبها كفاءة الدور الوظيفي والتي ترتبط ارتباطا مباشرا بها يرجو به لدور الوظيفي من مهارات واحتياجات جارية ومتطلبات محددة ينميها التعليم يمنحه إلى الاستخدام المستقبلي لعملية التعليم الفردي وذلك لتنمية المعرفة والاتجاهات التي تلقي بعض الأضواء على علاقات غير مباشرة في الوظائف بوجه عام دون أن يتوقع استخدام التعلم في مواقف محددة .

2-2- التدريب والتربية : الفرق بين التدريب والتربية غامض ,وغالبا ما يحصل تداخل بين الاثنين فالتربية بشكل عام تسند إلى المعرفة بينما يهدف التدريب إلى تغيير السلوك من خلال تطوير المهارات.

والتربية أوسع أفاقا من التدريب وأهدافها أبعد وتمتد على فترات أطول فتعلمنا للأدب العربي مثلا سوف يؤثر في مجمل حساباتنا بينما يكون التدريب أضيق نطاق مثلما يحدث عندما نتعلم استعمال مهارات برمجيات حاسوبية محددة ,والتربية لا تهدف بشكل محدد إلى كسب المعاش في الحياة رغم أنها تساعدنا في ذلك ,غير أن التدريب يرتبط بالجانب المادي أكثر من ارتباطه بالجانب الثقافي .

2-3-التدريب والتكوين :لا يختلف مدلول الكلمتين في شيء ما عدا أن الأولى تعني كل أوجه التعليم التي يتلقها وأفكار ومعلومات هامة والثانية يرى مفهومها على التعليم أيضا لكن في نطاق مهنة معينة ,باعتبار ارتباطها بالجانب العلمي ,فمن الناحية الواقعية فإن التدريب هو الأكثر استخداما من قبل القطاع الإنتاجي بصورة عامة .

3-أهمية التدريب وأهدافه :

أولا- أهداف التدريب :

إن الهدف الأساسي لأي برنامج تدريبي هو توفير الإمكانيات لكل العاملين لكي يتمكنوا من :

أ- التأقلم والتجاوب مع احتياجات المشروع وطبيعة العملية الإنتاجية منذ أول يوم عمل.

ب- تنمية الكفاءات وتنمية المهارات وتحسين الاتجاهات بحيث يستمر نمو المشروع .

1- تنمية المهارات :

بمعنى زيادة قدرة الأفراد على أداء أعمال محددة ,والهدف هنا تدريب الشخص على الإلمام بجميع جوانب

العمل وترقية أداء كل جزء منه بدقة كافية ,إن الفرد قد يكون على علم تام بكافة المعلومات والحقائق المتعلقة بالعمل

ولكنه لا يبلغ درجة عالية من الكفاءة في الأداء إلا إذا تم تدريبه على أداء العمل فعلا .

وعلى ذلك فإن الهدف من تنمية المهارات هو إتاحة الفرصة لكل فرد في المشروع لتنمية مهارات خاصة تسمح له بأداء العمل المسند إليه بطريقة تتفق مع معدلات الأداء المسطرة في هذا العمل .

ومستويات المهارات المطلوبة لا تكف عن التغيير والتطور مما يجعل الحاجة إلى التدريب مستمرة تتناسب واحتياجات المشروع . (علي السلمى،1983،ص353).

2- تنمية القدرات الذهنية واكتمال الشخصية :

إن توفر درجة عالية من المهارة عن أداء عمل معين لا يكفي , ولكن الهدف هو تنمية الشخص ككل وتمكنيه من استخدام كل طاقاته الذهنية والنفسية وتوجيهه إلى استغلال تلك الطاقات أحسن استغلال وفي هذا يقول أحد الكتاب :إن المشروع يختار أحد الأشخاص ليشغل وظيفة معينة أنها تختار الشخص ككل ,وليس المهارة الخاصة التي يتمتع بها فقط , بمعنى أننا حين نستخدم محاسبا للتكاليف مثلا فإننا لا نستخدم خبرته وكفاءته في محاسبة التكاليف فقط ,ولكن نستخدم كل طاقاته الذهنية والبد نية التي ينبغي على الإدارة تنميتها وتوجيهها لصالح المشروع. (علي السلمى،1983،ص354).

3-أهداف أخرى :

أ- تغيير الاتجاهات : وهو ما يشير إلى الرغبة في تغيير ما يعتقده المتدربون ,أو مثلهم العليا في العمل أو تقديرهم لأوليات العمل ,أو تفضيلا تهم لأساليب العمل ,كما قد تعني تعديلات في توجيهات المتدربين وأرائهم وقد تعن أيضا تغيرا أو تطويرا في نية التصرف السلوكي المقبل إن سمحت الظروف . وتعني أيضا تهيئة المتدربين لتتقبل أراء جديدة أو ظروف عمل جديدة.

ب- تقادم المعرفة : إن تقادم المعرفة , وتبيان هذه المعرفة ,أو ظهور حصيلة جديدة من المعارف والعلوم تبرز القيام ببرامج تدريسية تستهدف تقديم الأحدث ما توصل إليه التقدم العلمي ,وذلك استنادا إلى أن العلم بالشيء أفضل من الجهل به واستنادا إلى أن توسيع مدارك العاملين تفيدهم في توسيع طريقة تناولهم لأعمالهم .

ج-تنمية المهارات : قد يحتاج المتدربون إلى مهارة محددة وهي تشير إلى إمكانية استخدام المعرفة بشكل تطبيقي لممارسة العمل فعليا ,أو لحل مشاكله أو لتطويره وتركز برامج التدريب التي تهدف إلى رفع المهارات على توضيح خطوات العمل خطوة خطوة وبتفصيل زائد , كما تركز على ما يجب عمله وعلى ما لا يجب عمله ,وعل المواقيت المختلفة وطبيعة التصرف ففي كل موقف بالتفصيل ,وعلى ما يمكن استخدامه من موارد مختلفة وأسلوب الاستخدام بالتفصيل. (أحمد ماهر ،2004،صص336-337).

4- الأهداف من حيث الكفاءة ومستوى التدريب :

كما يمكن التفريق في أهداف التدريب ليس فقط من حيث نوع ومحتوى التدريب كما يبين ,بل وأيضا من حيث درجة وكثافة أو مستوى التدريب إلى أهداف التدريب التالية :

أ– التلمذة : ويتم هنا تعويض العاملين كخلفية عامة عن موضوع الدراسة أو التدريب أو المهارة الواجب اكتسابها ففي كثير من الأحيان قد يفيد العلم بالشيء حتى وإن كان ذلك بصورة ابتدائية.

ب–رفع مهارة الأداء : ويتم هنا تعويض العاملين لشحنة كبيرة عن موضوع التدريب لدرجة تمكن فيها للمتدرب أن يتذكر معظم الحصيلة العلمية ,أو يتم تعويض العاملين لنوع من المهارات وعليهم أن ينفذوها بدرجة كبيرة .

جـ–السيطرة والتفوق : على المتدرب أن يظهر سيطرة كاملة على موضوع التدريب للدرجة التي تمكنه من أن يشرحها لفترة ,وأن يتعرف على العلاقات الداخلية من أجزاء الموضوع وأن يؤديها بصورة متفوقة .

كما يمكن التفريق من أهداف التدريب ,وضع عنوان وذلك حسب المدة التي يخطوها المتدرب كالأتي:

-**أهداف قصيرة الأجل** : وفي الغالب تعطى احتياجات تدريبية عاجلة وسريعة عن رغبة المنظمة في علاج مشاكل طارئة أو لمواجهة احتياجات سريعة لبعض الأفراد أو بعض الإيرادات.

أهداف طويلة الأجل : وهي في الغالب تعطي احتياجات تنمية وتطوير متأهبة وتعبر عن رغبة المنظمة في النمو والتطوير والنضج الطبيعي للأفراد أو الإرادات .(أحمد ماهر ،2004 ، صص338-339).

ثانيا أهمية التدريب :

للتدريب أهمية كبيرة خاصة في ظل التغيرات الاقتصادية ,الاجتماعية ,التكنولوجية والحكومية والتي تؤثر بدرجة كبيرة على أهداف وإستراتجية المؤسسة ,ومن ناحية أخرى فإن هذه التغيرات يمكن أن تؤدي إلى تقادم المهارات التي تنقلها في وقت قصير.

كما لا يمكن اعتبار منافع التدريب أشياء مسلم بها ,فبعض الأشخاص يعتبرون التدريب تضيعا للوقت وإبعادهم عن نشاطات أكثر أهمية .

وتتمثل أهمية التدريب في الجوانب الرئيسية التالية :

1–الأهمية بالنسبة للمؤسسة : وتظهر هذه الأهمية فيما يلي :

- زيادة الإنتاجية والأداء التنظيمي
- يساعد في ربط العاملين بأهداف المؤسسة
- يساعد في خلق اتجاهات إيجابية داخلية وخارجية نحو المنظمة
- يساعد في انفتاح المنظمة على المجتمع
- تطوير أساليب القيادة وترشيد القرارات الإدارية
- فهم وتوضيح البيانات العامة للمؤسسة
- تحديد وإثراء المعلومات
- يساعد من فعالية الاتصالات والاستشارات الداخلية

2- الأهمية بالنسبة للأفراد العاملين :

- يساعد الأفراد في تحسين فهمهم وإتباعهم لدورهم
- يساعد الأفراد في تحسين قراراتهم وحل مشاكلهم
- تطوير الدافعية للأداء
- يساعد على تطوير مهارات الاتصال بين الأفراد
- إكساب الأفراد مهارات جديدة ، تؤهلهم للارتقاء وتحمل المسؤولية.

3- الأهمية بالنسبة لتطوير العلاقات الإنسانية :

- تطوير أساليب التفاعل الاجتماعي بين الأفراد العاملين
- تطوير إمكانية الأفراد لقبول التكيف مع التغيرات الحاصلة
- توثيق العلاقة بين الإدارة و الأفراد العاملين. (فضيل شحاتة وآخرون،1990،ص135).

4- أسس ومبادئ التدريب :

أولا- المبادئ الأولية:

- **التعزيز** :يكون التعزيز عادة على شكل مكافأة أو الشعور بالنجاح أو زيادة إنتاجية العامل وربما كان التعزيز في شكل مكافأة مالية أو الترقية أو الإشادة بالعامل في جمع غفير من العمال.

ويكون التعزيز ذا أثر إيجابي إذا جاء بعد الانتهاء من العمل مباشرة لأن الانتظار فترة حين ينتهي التدريب كله ثم التفكير في تعزيز العامل الكفء لا يفيد بنفس الدرجة التي يفيد بها التعزيز المباشر

وفي ذلك حفز للعامل على تعديل سلوكه واستفادته من عملية التدريب.(هشام يحي الطالب ، 1995، 294).

- **التميز والتعميم** : في التميز ينبغي أن يستطيع العامل المتدرب أن يميز بين أنواع الأنشطة المتدرب عليها والفروق واضحة بينها ,أما التعميم فهو تطبيق الخبرات السابقة على مواقف جديدة ويستطيع العامل أن يعمم خبرته في موقف معين على مواقف أخرى جديدة مشابهة.

ثانيا– التكرار والإرشاد والتوجيه :

- **التكرار** : من المعروف أن التكرار يفيد ويساعد في تعلم أي عمل أما عدد مرات التكرار فيتوقف على طبيعة المهارة المقصود تعلمها وعلى شخصية العامل والطريقة المستخدمة في تدريبه. (كامل محمود محمد عويضة ، 1983، ص56).

ولقد أثبت دراسات علم النفس أن التدريب المتقطع أي الذي يتم على فترات تتخللها فترات راحة يعد أكثر فعالية من التدريب المتصل والمستمر .

- **الإرشاد والتوجيه** : يساعد الإرشاد على سرعة ودقة التعلم ,فالإرشاد المتعلم إلى الطرق الصحيحة والمطلوبة أثناء تعليمه توفر عليه الوقت والجهد ويوجد نوعان من التدريب :
  - تدريب لتحقيق وإتقان الأداء
  - تدريب لتحقيق عنصر السرعة

ثالثا : اختيار الطريقة العامة للتدريب وأثره

- **الطريقة الكلية والطريقة الجزئية في التعليم** : ويقصد بالطريقة الكلية تلك التي تعني تعلم أداء العمل المقصود كل مرة واحدة ,كأن يحفظ الصبي سورة كاملة من القران الكريم دفعة واحدة أما الطريقة الجزئية فهي التي تقتضي تقسيم المادة إلى وحدات جزئية ثم حفظها وتعلمها ,مثل إتقان مهارة تشغيل آلة معينة داخل المصنع ينبغي أن تتم على مراحل أو أجزاء.
- **انتقال أثر التدريب** : ويقصد بإمكانية الاستفادة مما تعلمه الفرد من مواقف سابقة عن المواقف اللاحقة أو مكان تطبيق الخبرات التي اكتسبها في ميدان معين على ميادين أخرى جديدة ويستهدف التدريب المهني عادة التدريب على أداء وظيفة معينة ثم التدريب العام على تعلم مهن جديدة ,ومن الشائع أن انتقال أثر التدريب إما موجبا يساعد على تعلم مهارات جديدة ,وإما سالبا لا يساعد على تعلم مهارة جديدة. (كامل محمود محمد عويضة ، 1983، ص56).

5- أساليب التدريب :هناك عدة أساليب للتدريب نقتصر في دراستنا هاته على أهمها بالنسبة لموضوع الدراسة وهي :

5-1- أساليب عملية:

"الأسلوب التدريبي هو الطريق الذي يستخدم لنقل المادة التدريبية من المدرب إلى المتدربين بصورة تنتج الأثر المطلوب ". (علي السلمى،1983،ص370).

يتضح من خلال التعريف أن اختيار أسلوب التدريب المناسب يحقق أقصى كفاية تدريبية ممكنة منتظرة و لكن ذلك ليس في كل الحالات بل يرتبط بمدى نجاحه في استخدام الأسلوب و إيصال الفكرة أو الغاية من الأسلوب إلى المتدرب و مدى استيعابه للفكرة فأساليب التدريب تختلف نتيجة لعوامل أهمها :

أولا: التدريب العملي :

يقوم المدرب بعرض طريقة الأداء والإجراءات التفصيلية ثم يسأل المتدرب ويشجعه على القيام بالأداء ويلاحظ أن هذا الأسلوب يناسب الأعمال اليدوية والإنتاجية ويمكن الحصول علي نتائج جيدة لو قام المشرف المباشر باستخدام مثل هذا الأسلوب عل الأخص في جماعات التدريب صغيرة الحجم .

ثانيا : تمثيل الأدوار:

يقوم المدرب بعرض مشكلة أو الخلفية العلمية لها و مبادئها ثم يعطي المدرب المجموعة من المتدربين مثلا علميا أن يقوموا هم بتنفيذه , و هذه الطريقة ما هي إلا محاولة لتقليد الواقع , و ذلك بأخذ مشكلة من هذا الواقع و تدريب الدارسين على مواجهتها , و تناسب هذه الطريقة حالات معينة مثل تدريب الدارسين كيفية مواجهة العملاء و الموظفين و من أشهر نماذج تمثيل الأدوار هي التدريب على إدارة المقابلات الشخصية و التدريب على البيع , و التدريب على حل مشاكل الجماهير و العلاقات العامة .(هشام يحي الطالب ،1995،ص310-311).

وقد يطبق مدخل لعب الأدوار لتعزيز الأدوار الأربعة التالية:

- التعلم بالممارسة.
- التعليم من خلال التثليد.
- التعلم من خلال التغذية المرتدة(الراجعة).

- التعلم من خلال التحليل ، التقييم والتكرار.(عبد الحكم أحمد الخزامي، 2001،صص105-106).

ثالثا: دراسة الحالات :

تطلب إليه دراسته و تحليله واستخراج المؤشرات و الدلالات منه وصولا إلى تقدير أو حكم و قرار في شأن ما حدث و أسلوب علاجه و من خلاله المناقشة يستطيع المتدرب – بتوجيه من المدرب – أن يكشف المبادئ و الأسس العلمية المتصلة بالمشكلة موضوع البحث و لهذه الطريقة إذا أحسنت إدارتها فوائد واضحة حيث يكون إسهام المتدرب في العمل التدريبي واضحا , و من ثم إن ما يحصل عليه من استنتاجات سوف يرسخ في ذهنه و يؤثر بالتالي على سلوكه في المستقبل .

5-2- أساليب نفسية :

أولا – تدريب الحساسية : هو أسلوب تدريبي يعتمد على ترك المتدربين يراجعون مواقف التفاعل في الجماعات الصغيرة على أن يكتشف كل منهم خصائص السلوك الجماعي من خلال المشاركة الفعلية. و تستخدم المنظمات تدريب الحساسية إذا احتاجت تغيير اتجاهات العاملين نحو العمل , الإبداع , التعاون , العلاقات ببعضهم البعض . و هذه غالبا ما تكون مهمة لقيادات عليا , و لعناصر تشغل مواقع مسؤولية و تأثير ,فقد يتبين بان الأهداف و القيم الشخصية للعاملين مغايرة للأهداف التي تحتاجها المنظمة , أو أنها في حالة صراع في ما بينها يعقد تعاونها . ويهدف تدريب الحساسية إلى تحقيق تعديل في السلوك , و جاءت هذه التسمية بالأساس لأن المختصين الأوائل ركزوا على تدريب الفرد لأن يكون متحسسا لذاته و لقيمته و اتجاهاته و الجوانب اللاشعورية في سلوكه , على أساس أن مثل هذا التحسس يساعده على أن يصحح الأخطاء في سلوكه , لذلك لا يتم تدريب الحساسية إلا بإشراف مختص في هذه الوسيلة المهمة. (أحمد ماهر، 2004 ، ص344).

ثانيا – العصف الذهني :

يعتمد هذا الأسلوب على قيام المدرب بعرض مشكلة معينة و يسأل الدارسين أن يقدموا آرائهم بصورة سريعة و بدون تردد و تفكير , و يعتمد هذا الأسلوب على أن العرض السريع للأفكار و الآراء يمكنه أن يحول الدارسين من الجمود و يشجعهم على المشاركة , إن وابل الآراء الغزيرة كفيل

بتغطية جوانب الموضوع أو المشكلة التي أثارها المدرب مما يسهل على المدرب العرض و يشجع الثقة في نفوس الدارسين وتحميسهم للتدريب . (سعاد نائف البرنوطي ، 2001،ص460).

ثالثا – نمذجة السلوك : إن الأسلوب يعتمد على نظرية التعلم بالملاحظة و التقليد , و يمر التدريب هنا بتعريض الدارسين لصورة نموذجية لأداء و تنفيذ عملية معينة يقوم بها هؤلاء الدارسين في الواقع مع توضيح الخطوات المتتابعة لها بصورة منطقية فيقوم بالأداء الفعلي , و بدور الفرد النموذجي المشرف المباشر للدارسين بنفس الأداء النموذجي و يصاحب هذا الأسلوب استخدام الأفلام أو شرائط الفيديو في عرض الأداء النموذجي للمشرف و في عرض و شرح خطوات الأداء , مع تكرار عرض الفيلم , و طلب المشرف من الدارسين أن يتذكر محتويات الفيلم و أن يقوم بتقليد الأداء , تمكن هذه الطريقة من اكتساب الدارس المهارات الجديدة ثم تثبيتها و أيضا لنقها للممارسة الفعلية (أحمد ماهر، 2004 ، ص345).

و مما سبق يتضح أن قدرة المدرب على اختيار الأسلوب المناسب تحفز المتدرب على الاكتساب , و تسهل عملية الممارسة , و من المعروف في مجال التدريب أهمية استخدام الأساليب العلمية , إلا أن لكل أسلوب من الأساليب سلبيات و ايجابيات و تكاليف تتحملها المؤسسة , و هذه الأخيرة لا تعتمد على أسلوب واحد بل عدة أساليب , و اختيار الأسلوب التدريبي يختلف باختلاف الهدف من التدريب و موضوعه و مكان و وقت التدريب و نوعية ومستوى المتدربين من الناحيتين العلمية و العملية , لذلك فعلى المدرب أن يختار الأسلوب الذي يتناسب مع طبيعة التدريب و مراعاة كل ما سبق ذكره .

6– مراحل تخطيط البرنامج التدريبي :

يتميز البرنامج التدريبي الناجح بالتخطيط الجيد والمستمر ،ومن أهم مراحل التخطيط ما يلي:

أولا – تحديد أهداف البرنامج التدريبي :من الناحية العملية يجب أن توضع الأهداف التنظيمية وأن يتم التعبير عنها في شكل السلوك المتوقع من المتدرب بعد حضور البرنامج التدريبي وأيضا أن تتناسب هذه الأهداف مع احتياجات المتدربين ، ومراعاة خصوصياتهم بمعنى أن تحقق رغباتهم الشخصية .(هشام يحي الطالب ،1995،ص284).

ثانيا –التوقيت الزمني للبرنامج التدريبي :تتلخص الاعتبارات الأساسية الواجب مراعاتها في تحديد توقيت البرنامج التدريبي في الحاجة إلى تقليل القلق أو الإزعاج الذي يسببه تغيب المتدرب عن العمل لمجموعة العمل الوقت المناسب من وجهة النظر المدرب للتدريب مدى توافر المدربين قاعات التدريب

والعناصر الأخرى اللازمة للتدريب والحاجة إلى الالتزام بالإعتمادات المالية المخصصة للتدريب. (مصطفى مصطفى كامل ، 1994،ص309-310).

ثالثا– ميزانية البرنامج التدريبي :يستفيد مشرفو برامج التدريب من وضع ميزانية التدريب في التعرف على التكاليف التقديرية لبرنامج التدريب ,ويؤثر هذا في اتخاذ قرار البدء في التدريب من عدمه كما قد يؤثر في تعديل البرنامج ومحتواه بالشكل الذي يسمح بأن يكون برنامجا اقتصاديا كما يؤثر في تحديد قيمة اشتراك الدارسين وذلك في حالة قيام جهاز خارجي بالتدريب.

ويقدم الشكل التالي نموذجا مقترحا لطريقة حساب تكلفة التدريب متضمنة البنود الرئيسية الواجب إدخالها في الميزانية التقديرية للتكاليف.(أحمد ماهر ،2004 ، ص348).

الشكل رقم 6: ميزانية برنامج التدريب

البنود	طريقة الحساب	التكلفة
مرتبات	عدد الأفراد× متوسط المرتب الشهري× نسبة الوقت المخصصة للبرنامج	–
مستشارين		–
مصممين		–
باحثين		–

مشرفين		–
مدربين		–
أجور خارجية		
مستشارين	التكاليف المتفق عليها أو عدد الأفراد × أجر الساعة× عدد الساعات	–
مدربين	المنفقة	–
أدوات التدريب		
مساعدة	الإيجار أو الإستهلاك	–
أفلام	تكاليف الشراء والرسم والإخراج	–
لوحات	" " "	–
شفافيات	" " "	–
نماذج	" "	–
أفلام وطباشير	" "	–
ورق	" "	–
كتب التدريب	تكلفة الكتابة والنسخ والورق والطبع	–
إعلانات	" " "	–
مكتبات	" " "	–
شهادات تخرج	" " "	–
حفل ختام	التكلفة من واقع كشوف الصرف السابقة	–
مشروبات	" " "	–
حوافز وتفوق	" " "	–
	إجمالي تكاليف البرنامج	–

(أحمد ماهر ،2004 ، ص349)

7– موقع البرنامج التدريبي.

أولا – التدريب الداخلي : وينقسم إلى قسمين هما:

1– التدريب الداخلي بعيد عن العمل : كثيرا من التنظيمات لديها مراكز للتدريب أو قاعات التدريب خاصة بها والتي تعقد فيها الدورات التدريبية بعيدا عن العمل ذاته ولهذا النوع عيوب ومزايا هي :

أ- **المزايا :**

زيادة الروابط بين التنظيم وبين الفرد المتدرب الذي يولد متكامل بين التدريب والعمل كل المتدربين من العاملين ينتمون إلى نفس التنظيم وبالتالي إمكانية تبادل الخبرات والمعارف واستبعاد الحوافز القائمة بسبب تقييم العمل بين الإدارات المختلفة داخل التنظيم.

ب- العيوب :

احتمال وجود بعض الضغوط على المتدرب للعودة إلى العمل إذا حدث بعض المشاكل التي تستدعي حضوره عدم توفر فرصة التعارف والاختلاط بالعاملين من التنظيمات الأخرى كما يحدث في البرامج الخارجية.

2- التدريب الداخلي أثناء العمل: منذ زمن بعيد وهذا النوع من التدريب كوسيلة لنقل المعرفة والمهارات يلقى كثير من الترحيب من جانب إدارة كثيرة من التنظيمات، ذلك حيث التعليم يحدث مباشرة أثناء العمل غير أن نجاح هذه النوع من التدريب يتوقف على المصدر الذي يوفر المهارات والمعلومة وما إذا كان لديه عادات سيئة أو غير محمية في العمل أو أساليب غير سلمية أو كان المصدر غير قادر على نقل المعلومات المطلوبة، غير أنه يوجد بعض الطرق الممكن من هذه المشكلات المحتملة في التدريب الداخلي أثناء العمل.

ثانيا- التدريب الخارجي: أحيانا يتميز التدريب الخارجي عن التدريب الداخلي:

- التكلفة الأقل
- إمكانية الإدارة والسيطرة
- توافر الإمكانيات المادية والبشرية.

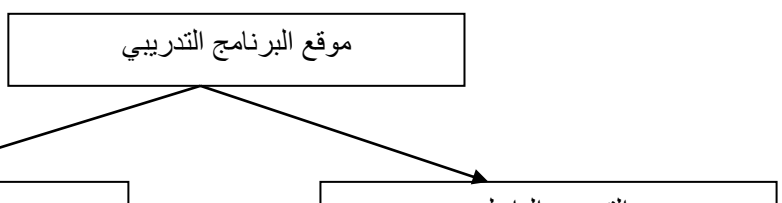
مناسبة للبرامج التي تؤدي إلى الحصول على مؤهلات رسمية ويعتبر من مزايا التدريب الخارجي ما يلي:

- شعور المتدرب بالحرية الكاملة في التعبير عن أفكاره وآرائه
- الاختلاط مع الآخرين الذين يعملون في منظمات أخرى الأمر الذي يسهل عملية التعلم.
- الإشراف والمتابعة أفضل من التدريب الداخلي.

ويختصر لنا الشكل الموالي موقع البرنامج التدريبي في التخطيط التالي:

شكل رقم 7: موقع البرنامج التدريبي

شكل موقع البرنامج التدريبي



(مصطفى مصطفى كامل ، 1994 ، ص 311)

8- المراحل الأخيرة للتخطيط.

أولا-: اختيار المدربين: يكون الاستعانة بالمدربين أو المستشارين من خارج التنظيم للقيام بالتدريب أو قد يلجأ التنظيم إلى الاستعانة ببعض العاملين المناسبين لأداء ذلك الدور.

غير أن تحديد ذلك يتوقف على عدة اعتبارات التي أهمها.

- توافر الوقت والخبرة لدى إدارة التدريب أو الأفراد الذين سيقومون بالتدريب
- المصادر المالية المتاحة
- ما إذا كان هناك فائدة من إطلاع العاملين على السياسات والأنظمة المتاحة في التنظيمات الأخرى والتي يستطيع أن يقدمها المدرب أو الاستشاري الخارجي.

في حالة الاستعانة بالمدرب الخارجي يجب أن يتم إمداده بالمعلومات الكافية عن التنظيم الاحتياجات التدريبية والأهداف التي يسعى إليها التدريب الخلفية الخاصة بالمتدربين وتوقعاتهم، وتقوم كثير من التنظيمات المعاصرة بتشجيع المدربين على تنمية مهارتهم التدريبية حيث أن ذلك يحقق الاهتمام المباشر من الرؤساء والمرؤوسين في مواجهة المشاكل الخاصة بالعمل، كما أن ذلك أيضا يؤدي إلى زيادة الإمكانيات التدريبية داخل التنظيم.

ثانيا- إدارة البرنامج التدريبي: لا يعني قيام المنظمة بالاستعانة بمدرب أو مدربين خارجيين نجاح البرنامج التدريبي في تحقيق أهدافه لذا يجب ملاحظة أن تعتبر الإدارة الفعالة للبرنامج التدريبي عامل أساسي في نجاح البرنامج مثلا أن عدم تقديم الشاي أو القهوة في التوقيت المحدد بالبرنامج يؤثر على قدرة المدرب على تنظيم عملية التعلم وكذلك قدرة المتدربين على التركيز والإنصات وبالتالي قدرتهم

على التعلم لذا فإن الإدارة الجيدة للبرنامج يتطلب إرسال التعليمات المختلفة إلى المتدربين قبل البرنامج بفترة كافية وبشكل متكامل وسليم، وتوفير كل الخدمات الضرورية للمتدربين.

ثالثا– محتويات البرنامج التدريبي: يجب أن يتم تحديد البرنامج والطرف التي سوف يتبعها في التدريب بالشكل الذي يخدم لتحقيق وخلق فرص التعلم وتوجد بعض المبادئ العامة الواجب مراعاتها في هذا الخصوص وهي كمايلي:

1- اختيار وترتيب محتويات ومضمون البرنامج بالشكل المنطقي والمتناسب مع الأهداف الأساسية للبرنامج ولن يتحقق ذلك إلا إذا كانت الأهداف محددة تماما وبشكل تفصيلي وواضح ودقيق.

2- يجب إشراف المتدربون ورؤساؤهم المباشرون في تصميم البرنامج حتى يتضح تماما من جميع من جانب جميع الأطراف.

3- يجب أن يراعى في البرنامج أن يصمم بالشكل الذي يسمح بخلق مواقف تساعد المتدرب على أن يكسب ويظهر التعلم المطلوب.

4- يجب الحفاظ على درجة من التنوع والتعدد في هذه الطرف والوسائل وبالشكل الذي يجذب انتباه المتدرب ويحافظ على اهتمامه بالبرنامج ككل.؟

على المتدرب أن لا يتقمص شخصية المدربين ولكن ويجب أن يتفهم دوره على أنه مساعد للآخرين في إتمام عملية التعلم

6- يجب أن يكون البرنامج التدريبي قاصرا على عدد قليل من الأفراد والمتدربين بحيث لا يزيد على ستة أو خمسة وهذا ضروري لتنمية المهارات الشخصية وإتاحة الفرصة أمام كل متدرب لأن يتعلم من الآخرين لأن زيادة المتدربين سواء لا يكون هناك ضمان لتحقيق هذا الهدف.

7- مرونة البرنامج واجبة وهذا لكي يكون برنامج طويل الأجل مع السماح بالتنفيذية المرتقبة أو المرتدة المستمرة حتى تطمئن إلى عدم حدوث أي انحراف في البرنامج التدريبي على الأهداف الأساسية التي وضع من أجلها وكذلك حدية وصحة عمليات التعلم اللازمة والمطلوبة. (مصطفى مصطفى كامل ، 1994 ، صص313- 314).

رابعا :تقويم البرنامج التدريبي: أي تقويم البرنامج من حيث أهدافه ، ومناهجه ، والأساليب والوسائل التدريبية المستخدمة ،وفعالية برنامج التدريب.(صالح شحادة عبد الله،1994).

9- شروط ومسؤولية التدريب:

9-1- شروط التدريب الفعال:

يتصف النشاط التدريبي الفعال بأنه إجراء مخطط ومنظم ومستمر يهدف إلى تغيير سلوك الأفراد في اتجاه محدد، ولكي يتحقق هذا الهدف لا بد من أن نأخذ بالاعتبار العوامل الأساسية الآتية:

1- إن التدريب نشاط تعاوني ومن ثمة فإن تحقيق أهداف التدريب يتوقف على درجة التعاون بين الأطراف المختلفة المشتركة فيه، فالإدارة، المدرب والمتدرب كل عليه التزامات محددة لا بد من الوفاء بها حتى يتحقق للتدريب النجاح والفعالية.

2- مهمة الإدارة هي أن تقبل على النشاط التدريبي عن إقتناع حقيقي بأهمية وبما يمكن أن يتحقق عنه للمشروع من فوائد وينعكس هذا الاقتناع الحقيقي بالتدريب في شكل تخطيط وتنظيم للنشاط التدريبي، وتوفير لكافة الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة، كذلك ينعكس اهتمام الإدارة وإقناعها بالتدريب في المتابعة الحقيقية لهذا النشاط والتقييم العلمي السليم لإنجازاته ومدى فعاليته.

3-يعكس دور المدرب في العملية التدريبية في ربط أجزاء النشاطات التدريبية المختلفة تعطي تحقيق التناسق والتضامن بينها من ناحية وإبداء الروح القيادية الأصلية التي تعطي للمتدربين المثل الصادق عن نمط السلوك المفروض أن يسلكوه، إن المدرب من العناصر البالغة لأهمية في نجاح أو فشل التدريب، ومن ثمة فإن اختيار وإعداد المدربين الأكفاء، يعتبر من الشروط الرئيسية ففي النشاط التدريبي و المتكامل إن كثيرا من الشركات التي تتفق أموالا طائلة على التدريب ولكنها لا تحصل على عائد يتناسب مع هذا الانفاق نظرا لعدم اهتمامها بتنمية فئة من المدربين القادرين على إنجاز الأهداف التدريبية بكفاءة وفعالية.

4- وأخيرا فإن المتدرب هو في نهاية الأمر المقرر الأخير لمدى فعالية وكفاءة التدريب من حيث درجة اكتسابه للمعلومات، والمهارات والاتجاهات الجديدة ومدى قدرته أو رغبته في استخدام تلك الأنماط السلوكية الجديدة في عملية بعد التدريب ولذلك فاختيار المتدربين عملية أساسية في إنجاز التدريب إذ أن الفشل فيها يجعل النشاط التدريبي كله ذي موضوع.

9-2- مسؤولية التدريب:

نظرا إلى الأهمية التي يكتسبها التدريب والأهداف التي يمكن التوصل إليها من خلاله هذا ما يؤدي من وجدود جهة مسؤولة عن هذه الوظيفة البالغة ضمن وظائف إدارة الأفراد.

يعتبر التدريب مسؤولية مشتركة بين كل الأطراف المشاركة فيه أي إدارة الموارد البشرية، والمديرين التنفيذيين في مواقع أعمالهم والأفراد المتدربين الذين يتلقون التدريب.

أولا– إدارة الموارد البشرية:

وتقتصر مسؤولية التدريب لإدارة الموارد البشرية في النقاط التالية

- تصميم نظام متكامل للتدريب
- التنسيق بين كل جهود التدريب بالشركة
- الأداء لبرامج التدريب خارج الشركة ومتابعة الداخلي منها
- الاحتفاظ بخطة متكاملة للتدريب على مستوى الإدارة والأفراد
- تقديم الخبرة والمشورة فيما يخص التدريب
- التأكد أن المديرين التنفيذيين يقومون بواجبهم التدريبي
- وضع العاملين وتوعيتهم بضرورة التدريب

ثانيا : المديرون التنفيذيون : أما مسؤولية المديرون التنفيذيون فهي ملخصة في النقاط التالية :

- تقديم مهارات ومعلومات للمرؤوسين
- تحديد الحاجة التدريبية لإدارتهم ومرؤوسيهم
- تنفيذ برامج التدريب داخل الشركة
- التحدث مع المرؤوسين فيها نصيبهم من خطة التدريب
- تقديم المعارف الفنية لتصميم البرامج الداخلية
- المشاركة في جهود التدريب والتطوير

ولا يجب أن ننسى أن أي فرد داخل المنظمة مسؤول عن تدريب وتطوير نفسه، وإن عليه أن يتبصر بذاته وان يحدد النقاط التي تحتاج إلى التطوير ويناقشها مع رئيسه المباشر أو مدير التدريب والموارد البشرية وذلك لكي يتعرف على ما يمكن عمله بصدد هذا الأمر وما هو دوره و دور الأطراف الأخرى في عملية التدريب والتطوير.(أحمد ماهر ،2004،ص321-322).

ومن كل ما سبق يتضح أن التدريب عملية مشتركة بين كافة إدارات المنظمة حيث يقوم إدارة الموارد البشرية بمهمة تصميم وتنسيق وإعداد برامج التدريب وتخطيطها إضافة إلى تنظيمها أما المديرون التنفيذيون فهم مسؤولو النشاط التدريبي مما يزيد اهتمامها به اهتماما جديا .

10- تقويم التدريب :

لا يكتفي أن نوصي بأسس وإجراءات التدريب إذ من الضرورة أن نقوم نتائج التدريب ولا نكتفي أيضا بالقول أن برنامجا قد نجح وان آخر قد فشل و انه لا يساوي الجهد الذي بذل فيه و المال الذي انفق عليه ، ولكن المقصود بالتقويم هنا العملية التي تفيدنا تعلى معرفة الظروف والأساليب التي ساعدت على تحقيق الأهداف حالت دون ذلك. (محمد نجيب توفيق ،وعبد الله محمد بازرعة ،1966).

و هناك وسائل كثيرة لتقويم التدريب و من أمثلتها:

1-التقويم عن طريق الدراسة المقارنة : و يتم عن طريق المقارنة بين مجموعتين مع تحليل العوامل التي جعلت أحد المجموعتين أكثر استفادة من المجموعة الأخرى و بذلك نستطيع أن نصل إلى أمرين:

-نوع البرنامج المناسب لكل مجموعة.

-اثر البرنامج في تحسين العمل في كل حالة من الحالتين.

2-تقديم البرنامج باسطة المشرفين : و هذا النوع أكثر شيوعا لأن المشرفين على العمل من أكثر الناس حساسية لنواحي الضعف في العمل و إدراكا لأثر التدريب في رفع مستوى الأداء و قد يستطيع هؤلاء أيضا أن يستعينوا بجانب إدراكهم لمستوى الأداء بملاحظة نقص أو زيادة الإنتاج.

3-نسبة الحضور كمقياس لنجاح برنامج التدريب : إن من مبادىء الناجح أن يعتمد على ميول المتدربين فإذا لم نر اهتمام المتدربين إلى الدرجة التي يشاركون فيها ايجابيا في عملية تدريبهم ، فان المجهود المبذول في مثل هذه الحالة يكون فاشلا و لذلك قد نخذ نسبة الحضور و تزايدها و تناقصها أثناء سير العمل في التدريب دليلا على زيادة الاهتمام بالتدريب من ناحية المتدربين و بالتالي شعورهم بالحاجة إليه.

4-الامتحان كوسيلة من وسائل تقويم التدريب : وذلك بفض معرفة مقدار ما اكتسبه المتدربون من خبرات يستطيعون تطبيقها في ميدان العمل فليس من المهم في برنامج التدريب أن نختبر المتدربين لمعرة مقدار ما ألموا به من نظم العمل و لكن المهم معرفة مقدار ما استطاعوا تطبيقه في عملهم حين عادوا إليه بعد فترة التدريب.

5-الاستفتاءات : إن استخدام الاستفتاءات المعدة إعدادا جيدا من أحسن الوسائل التي ينبغي أن نستعملها في تقويم برنامج التدريب ، وينبغي الاعتناء بهذه الاستفتاءات على ألا نغفل ما للسرية

من أهمية عند إجراء الاستفتاءات حتى لا يكون هناك تأثير معين في اتجاه معين و في نفس الوقت نبعد التحيز لاتجاه معين.

6-التقويم عن طريق الأدلة من ميدان العمل :و المقصود به أن يقوم المشرفون على التدريب بعد انتهاء البرنامج بتصميم بطاقة تتبع تنقسم إلى ثلاثة أقسام:

-قسم يشمل بيانات عامة عن المتدرب و ظروفه الاجتماعية

-قسم يتناول التحليل الدقيق لنواحي عمله ومدى إتقانه لكل ناحية وذلك قبل التدريب

-قسم يتناول التحليل الدقيق بعد التدريب.

ويمكننا أن نوجز عناصر التقويم وفعالية التدريب في عدة نقاط نذكر منها:

- الاختبارات في نهاية برنامج التدريب والتطبيقات والتدريبات على ما يهدف إليه البرنامج التدريبي.
- تقييم المدربين والمشرفين للمتدربين.
- نسبة المستفيدين من البرنامج التدريبي.
- درجة التقدم في أداء المتدربين بالمنظمة.
- قياس وقت تحقيق أهداف المنظمة بعد التدريب مقارنة بالوقت قبل التدريب.
- قياس الخبرات والمهارات والمعلومات بعد التدريب.
- دراسة منحنى التعلم.

خلاصة الفصل:

نظرا لأهمية عملية التدريب في تنمية المهارات حاولنا استعراض أهم الخصائص المثيرة التي تساعد على التعريف بالتدريب، فبهذا النشاط تهدف البشرية إلى تنمية مهارات الأفراد وذلك لمواجهة احتياجات حالية ومستقبلية تتطلبها الحياة في ظل التغيرات البيئية التي يواجهها المجتمع لأن التدريب لا يهم المؤسسة التربوية لوحدها بل كذلك يعني الأفراد في كل المجالات و يعود بالفائدة على الفرد و المجتمع ، وقد تم التعرض إلى كل من أهمية التدريب وأهدافه التي نسعى لتحقيقه وكذلك مرورا بمراحل وتخطيط برنامج تدريبي، إضافة إلى شروطه وأنواعه ومسؤولياته.

إن التحديات المعاصرة تحتم علينا اهتماما أكبر و تطوير الذات البشرية ،لمواكبة التطورات الحاصلة في شتى المجالات والعلوم.

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل السابع

الإجراءات الميدانية للبحث

تمهيد

1- المنهج المستخدم
2-الدراسة الاستطلاعية
3- متغيرات البحث
4- الضبط الإجرائي للمتغيرات
5- خطوات التصميم وتنفيذ التجريب
6- حدود البحث
7- تحديد عينة البحث
8- أدوات البحث
9- الدراسة الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيـد:

يعمل الجانب التطبيقي من البحث على تكملة وتأكيد ما جاء به الجانب النظري, فهو إذا وسيلة لنقل مشكلة البحث وتصورات الباحث , إلى الميدان, وتوضيحها , وتحديدها , وتبيان جوانبها .

لذا فإننا في هذا الفصل من الجانب الميداني , سنستعرض أهم الإجراءات المنهجية والميدانية في البحث المتمثلة في المنهج المستخدم وأعمال الباحث في الدراسة الاستطلاعية التي تعتبر النافذة المطلة على الدراسة الأساسية ، وكان الهدف منها التقرب من مجتمع البحث ، والإلمام بجوانب الموضوع ومدى صلاحية المجتمع للدراسة، ومجتمع وعينة البحث وحدود وأدوات البحث , والخصائص السيكومترية لأدوات القياس , وكذا البرنامج المصمم موضوع الدراسة .

وفي الأخير نصل إلى إجراءات التطبيق الميداني , وأدوات المعالجة الإحصائية للبيانات .

1-المنهج المستخدم :

بما أن المنهج في البحث العلمي يعني مجموعة القواعد والأسس التي يتم وضعها من أجل الوصول إلى الحقيقة ، وبالاستناد إلى أن اختيار المنهج المناسب يعتمد أولا وأخيرا على طبيعة المشكلة المطروحة فقد كان المنهج المستخدم في بحثنا هذا هو: المنهج التجريبي ذلك لكون هذا الأخير " يعد في البحث العلمي من أقرب المناهج إلى الطريقة العلمية الصحيحة والموضوعية واليقينية في البحث عن الحقيقة واكتشافها وتفسيرها والتنبؤ بها والتحكم فيها".

ويعرف المنهج التجريبي على أنه:" المنهج الذي نتحكم من خلاله بمتغير أو متغيرات مستقلة ونلاحظ أثر هذا التحكم على متغير أو متغيرات تابعة" .(أحمد يحي الرق،2006،ص73).

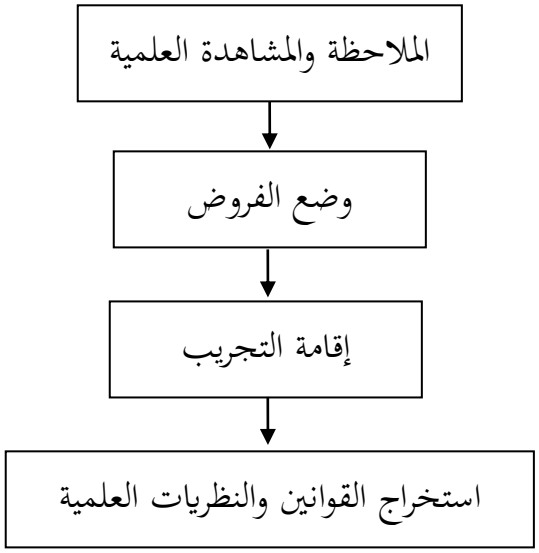
كما يعرفه موريس أنجرس بأنه:"طريقة لدراسة موضوع بحث باخضاعه للتجربة وجعله دراسة قائمة على السببية"(موريس أنجرس، 2006،ص102).

" وهنا يقوم الباحث بإحداث تغير مقصود في أحد المتغيرات المؤثرة على الظاهرة ويضبط متغيرات أخرى ويتم التحكم فيها ليتوصل إلى علاقات سببية بين هذا المتغير وغيرها من المتغيرات الأخرى، كما يقصد بالبحث التجريبي أنه نوع من الملاحظة المقننة أو المضبوطة أو إدخال متغير معين (المتغير المستقل) على مجموعة من الأفراد (المجموعة التجريبية) دون المجموعة الأخرى(المجموعة الضابطة) لمعرفة ما يحدثه هذا المتغير (المستقل) من أثر".(عمر عمور،2007/2006، ص155).

وقد تضمنت عينة بحثنا هذا على المجموعتين :

-المجموعة التجريبية.

-المجموعة الضابطة.



" خطوات المنهج التجريبي"

الشكل رقم(08)

1-1-المجموعة التجريبية:

"هي المجموعة المحددة للتجريب وهي التي يتم إدخال متغير عليها ولا يعرف أثره إلا بمقارنتها مع الجماعة الضابطة". والمقصود بها في بحثنا هي المجموعة التي طبق عليها البرنامج التدريبي " لتسريع القراءة وزيادة الاستيعاب وتنمية الاتجاه الايجابي نحو القراءة".(عقيل حسين عقيل،1999،ص123).

1-2-المجموعة الضابطة:

هي المجموعة التي تتوفر فيها شروط المجموعة التجريبية ما عدا المتغير التجريبي والمقصود بها في بحثنا هذا هي المجموعة التي طبق عليها أسلوب التدريس بالأهداف كما هو معتمد في منهاج وزارة التربية الوطنية للدولة الجزائرية ، أي الأسلوب المألوف في تعلمها.

وفي بحثنا هذا اعتمدنا على مجموعة ضابطة وهي المجموعة " أ "،ومجموعة تجريبية هي المجموعة "ب" وقد توصلنا إلى تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل القيام بتجريب البرنامج التدريبي .

1-3-تكافؤ المجموعات:

يقصد بتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة ، وذلك بجعلهما متشابهتين تماما في جميع المتغيرات ما عدا المتغير التجريبي وهو المتغير الذي نرغب في دراسة أثره ، ولعل من أهم الطرق التي يتحقق بها تكافؤ المجموعتين ما يلي : (محمود عبد الحليم منسي وآخرون،2002،ص232).

* طريقة الأزواج المتناظرة وفي هذه الطريقة يتم اختيار مجموعتين من الأفراد يتوفر كل منها على مستوى محدد ، فمثلا : ينظم فرد ذو ذكاء مرتفع إلى المجموعة الأولى ، وفرد آخر ذو نفس مستوى الذكاء إلى المجموعة الثانية وهكذا ...(رجاء محمود أبو علام،2004،ص2009).

وقد اعتمدنا هذه الطريقة إضافة إلى مستوى التحصيل العام ، ومستوى التحصيل في نشاط القراءة على سبيل الخصوص.

* العشوائية في اختيار العينتين.

* التجانس بين المجموعتين وذلك بضبط المتغيرات مثل التجانس في العمر الزمني الذي يمكن إجراؤه باختيار أفراد المجموعتين من نفس الأعمار كما هو الحال في بحثنا إذ قمنا باستبعاد التلاميذ المعيدين والتلاميذ المسجلين في السنة الأولى أساسي برخصة تخفيض السن القانوني للتمدرس.

1-4-ضبط المتغيرات الدخيلة:

يقصد بضبط المتغيرات الدخيلة كافة المتغيرات عدا المتغير المستقل ويتم هذا الاستبعاد بطرق متعددة منها تعريض مجموعة المتغير المستقل (وتسمى هذه المجموعة بالمجموعة التجريبية)، وعدم تعريض مجموعة أخرى (تسمى المجموعة الضابطة) لهذا المتغير،ثم يقارن الباحث بعد ذلك بين المجموعتين في المتغير المستقل، ومن شأن هذا الإجراء التجريبي أن يساعد على ملاحظة التغيير في السلوك نتيجة للمتغير المستقل وحده. (عمر عمور،2007/2006، ص156).

2-الدراسة الاستطلاعية:

قبل الشروع في الدراسة الأساسية قام الباحث بدراسة استطلاعية كان الغرض منها:

-للتأكد من فهم التلاميذ للبرنامج ، و الأدوات المستعملة في البحث.

-التأكد من الخصائص السيكومترية **ثّبات و صدق** أّدوات الدراسة.

- الاطلاع على مكان تطبيق البرنامج .

- اختيار العينة للقيام بالدراسة الأساسية.

ولتحقيق الأهداف السابقة قام الباحث بدراسة استطلاعية لمدة شهر في الفترة الممتدة ما بين شهري جانفي و فيفري 2010 على عينة قوامها 40 تلميذا وتلميذة بمدارس شبيهة بالتي ينوي الباحث القيام بالبحث فيها .

في الدراسة الاستطلاعية تم اختيار نصوص القراءة ، وتقديمها للمعلمين ، وسمحت هذه الطريقة للمعلمين بإبداء آرائهم للباحث في النصوص المختارة ، ومدى ملاءمتها لسن المتعلمين ، مع الإشارة إلى أن الباحث يمارس مهنة التعليم في المرحلة الابتدائية أيضا.

بالإضافة إلى التأكد من صدق محتوى أدوات البحث (اختبار الذكاء ، مقياس الاتجاه نحو القراءة ، البرنامج التدريبي بعرضه على المحكمين).

إخضاع اختبار الذكاء ، الاختبار القبلي للقراءة ، مقياس الاتجاه نحو القراءة للتجريب على عينة من التلاميذ بلغ عددهم 15 تلميذا مختلفي المستوى حسب نتائجهم الدراسية وعلاماتهم في القراءة لقياس مدى فهم العينة للاختبارات ، وتعليماتها ، ومدى ارتياح أفراد العينة للتجريب.

وقد حققت الدراسة الاستطلاعية جملة من الأهداف نوجزها فيما يلي:

-تجربة أدوات البحث تجربة مبدئية.

- التعرف على المشاكل والصعوبات التي ستواجه الباحث ، أثناء مراحل تنظيم الموضوع.

- التعرف على مدى فاعلية الأدوات في تحقيق الغرض الذي صممت من أجله.

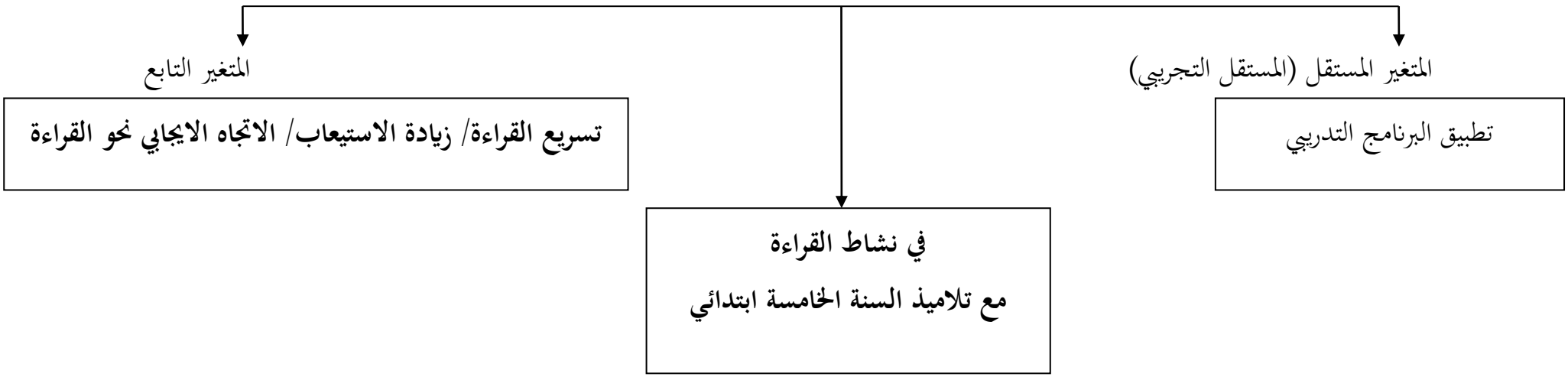
- التعرف على مدى كفاءة الموضوع وجدارته بالدراسة.

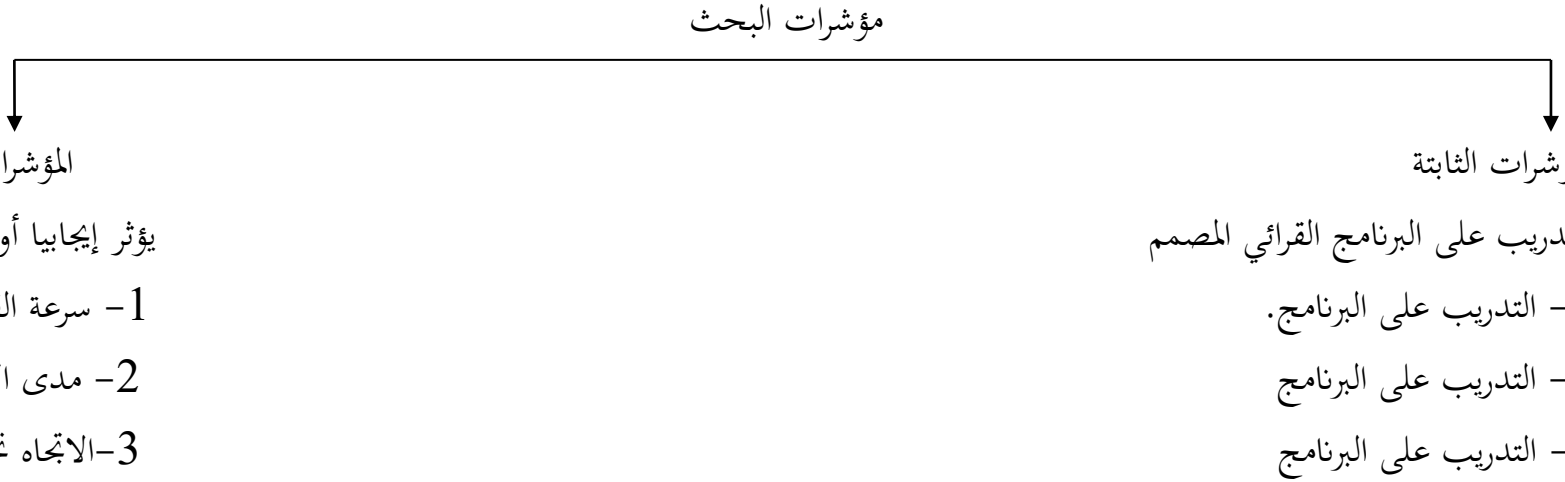
- التعرف على مدى ملائمة المدارس مكان تطبيق البرنامج.

- ومن خلال الدراسة الاستطلاعية تبين لنا :

- مناسبة الاختبارات لمستوى التلاميذ ، وقد طبقت الاختبارات على عينة من التلاميذ أبدوا تجاوبا ملحوظا ، ولم يواجهوا صعوبة في فهم التعليمات .وقد تم إعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره 21 يوما وبذلك صار صالحا في صورته النهائية للتطبيق على تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة الدراسة.

3-متغيرات البحث: **الشكل رقم(09)**





4-الضبط الإجرائي للمتغيرات: إن عملية ضبط المتغيرات في الدراسات الميدانية لاسيما التي تعتمد منها على المنهج التجريبي تعتبر خطوة هامة تهدف إلى التحكم في هذه المتغيرات من جهة وإلى عزل بقية المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر على نتائج الدراسة من جهة أخرى.

وفي هذا يقول كل من "محمد حسن علاوي" و"أسامة كمال راتب " يصعب على الباحث أن يتعرف إلى المسببات الحقيقية للنتائج يدون ممارسة الباحث لإجراءات الضبط الصحيحة" .

4-1-ضبط المتغيرات المرتبطة بمجتمع البحث:

4-1-1- ضبط التحصيل السابق:من أجل إيجاد مجموعتين متكافئتين من حيث مستوى التحصيل الدراسي وحتى نتفادى تفوق مجموعة على أخرى تم الرجوع إلى الاختبارات التحصيلية القبلية وبالتالي حساب متوسط معدلات التلاميذ واستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق وذلك للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية أولا ، نفس الأمر مع معدلات نشاط القراءة التي انطلقنا فيها من نص وباعتماد معادلة حساب سرعة القراءة ، ومدى الاستيعاب القرائي باعتماد اختبار قبلي ، وعليه قمنا بعملية السحب من أجل تشكيل مجموعتي البحث.

الجدول رقم(03): يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث التحصيل الدراسي.

المتغير	المدرسة	المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجة الحرية	الدلالة
نتائج الاختبارات التحصيلية القبلية	حجاب لهول	التجريبية	20	7.52	1.42	0.02	38	غير دالة
		الضابطة	20	7.51	1.41			
	مجمـــع المويلحة	التجريبية	20	7.52	1.42	0.02	38	غير دالة
		الضابطة	20	7.51	1.41			
	بلطـرش الطاهر	التجريبية	14	8.26	0.85	0.02	26	غير دالة
		الضابطة	14	8.25	0.74			
	العينـــة الإجمالية	التجريبية	54	7.71	1.31	0.04	106	غير دالة
		الضابطة	54	7.70	1.29			

لا توجد فروق ذات دلالة عند أفراد العينة بين المجموعتين التجريبية والضابطة أي أن المجموعتين متكافئتين ومتجانستين من حيث التحصيل العام.

أما من حيث التجانس في نتائج القراءة القبلية فالجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(04): يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث التحصيل في نشاط القراءة.

المتغير	المدرسة	المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجة الحرية	الدلالة
اختبار القراءة القبلي	حجاب لهول	التجريبية	20	7.55	2.04	0.02	38	غير دالة
		الضابطة	20	7.56	2.06			
	مجمع المويلحة	التجريبية	20	7.54	2.05	0.02	38	غير دالة
		الضابطة	20	7.56	2.06			
	بلطرش الطاهر	التجريبية	14	8.46	1.37	0.11	26	غير دالة
		الضابطة	14	8.40	1.17			
	العينة الإجمالية	التجريبية	54	7.78	1.90	0.01	106	غير دالة
		الضابطة	54	7.78	188			

لا توجد فروق ذات دلالة عند أفراد العينة بين المجموعتين التجريبية والضابطة أي أن المجموعتين متكافئتين ومتجانستين من حيث التحصيل في نشاط القراءة.

4-1-2- ضبط مستوى الذكاء:

لم نعتمد في تقسيمنا لأفراد العينة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) على نتائج الاختبارات التحصيلية القبلية فقط ، أو اختبار القراءة للمجموعتين ، بل اعتمدنا أيضا على نسبة الذكاء لكل فرد من أفراد العينة ، باعتباره (الذكاء) أهم القدرات العقلية والمحصلة العامة لها ، وتم ذلك بتطبيق اختبار" عين شمس للذكاء الابتدائي "على أفراد العينة ، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة (اختبار الدلالة الإحصائية –ت–) قمنا بعملية السحب من أجل تشكيل مجموعتي البحث حسب نسبة الذكاء إضافة إلى مستوى التحصيل العام ، ومستوى التحصيل في القراءة وفق الاختبار القبلي .والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(05): يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث الذكاء.

المتغير	المدرسة	المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجة الحرية	الدلالة
الذكاء	حجاب لهول	التجريبية	20	36.25	9.59	0.03	38	غير دالة
		الضابطة	20	36.35	9.96			
	مجمع المويلحة	التجريبية	20	37.95	9.82	0.02	38	غير دالة
		الضابطة	20	38.00	10.02			
	بلطرش الطاهر	التجريبية	14	38.29	10.58	0.05	26	غير دالة
		الضابطة	14	38.50	9.09			
	العينة الإجمالية	التجريبية	54	37.41	9.60	0.06	106	غير دالة
		الضابطة	54	37.52	9.63			

لا توجد فروق ذات دلالة عند أفراد العينة بين المجموعتين التجريبية والضابطة أي أن المجموعتين متكافئتين ومتجانستين من حيث الذكاء.

4-1-3-ضبط عامل السن:

البحث أجري على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وبما أن دراسات النمو تتناول فترة زمنية محددة فإن عينة الدراسة في بحثنا هذا هي من الفئة العمرية : 9-12سنة وعمرها يتراوح بالضبط بين 10سنوات و 11سنة ونصف.للإشارة فإنه تم استبعاد التلاميذ المعيدين في السنة الخامسة ابتدائي أو السنوات الأخرى السابقة.وذلك لتحقيق التكافؤ بين أفراد المجموعتين من حيث السن والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(06): يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث السن (**السن بالشهور**).

المتغير	المدرسة	المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجة الحرية	الدلالة
السن	حجاب لهول	التجريبية	20	125.15	3.96	0.07	38	غير دالة
		الضابطة	20	125.25	4.14			
	مجمـــــع المويلحة	التجريبية	20	124.60	4.18	0.07	38	غير دالة
		الضابطة	20	124.70	4.36			
	بلطـــرش الطاهر	التجريبية	14	125.71	4.06	0.04	26	غير دالة
		الضابطة	14	125.79	3.74			
	العينـــــة الإجمالية	التجريبية	54	125.09	4.02	0.11	106	غير دالة
		الضابطة	54	125.19	4.07			

لا توجد فروق ذات دلالة عند أفراد العينة بين المجموعتين التجريبية والضابطة أي أن المجموعتين متكافئتين ومتجانستين من حيث السن.

4-1-4- ضبط عامل الجنس:

لم نفصل في بحثنا هذا الذكور عن الإناث بل سوينا في نسبهم بين المجموعتين : التجريبية والضابطة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (07): يوضح تشكيل عينة البحث حسب الجنس:

العينة	الجنس	المجموعة (أ)	النسبة المئوية	المجموعة (ب)	النسبة المئوية
حجاب لهول	ذكور	10	%50	10	%50
	إناث	10	%50	10	%50
	المجموع	20	%100	20	%100
مجمع المويلحة	ذكور	10	%50	10	%50
	إناث	10	%50	10	%50
	المجموع	20	%100	20	%100
بلطرش الطاهر	ذكور	14	%50	14	%50
	إناث	14	%50	14	%50
	المجموع	28	%100	28	%100
العينة الإجمالية	ذكور	54	%50	54	%50
	إناث	54	%50	54	%50
	المجموع	108	%100	108	%100

4-1-5- الحالة الأسرية أو الاجتماعية للعينة: تم اختيار مجموعتي البحث التجريبية والضابطة من نفس المدارس (الشهيد حجاب لهول حي لاروكاد بالمسيلة، مجمع المويلحة حي المويلحة ، مدرسة بلطرش الطاهر قرية الحوران بلدية حمام الضلعة) وبالتالي فإن جميع تلاميذ العينات الجزئية يقطنون بنفس الحي أو القرية ومستواهم الاجتماعي متقارب إلى حد ما .

4-2- ضبط المتغيرات المرتبطة بالإجراءات الزمنية والمكانية للتجريب:

4-2-1- ضبط المتغيرات المرتبطة بالإجراءات الزمنية:

وهنا تم التركيز على ما يلي:

* تقديم الحصص للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في نفس الفترة (الصباحية) وفي نفس اليوم، ذلك لأن اختلاف اليوم قد تختلف فيه حالة الطقس كما أن اختلاف الفترة الدراسية (الصباحية أو المسائية) قد يؤثر على أداء المتعلم ، فقد يكون أداؤه في الفترة الصباحية أفضل منه في الفترة المسائية .
* تساوي المدة الزمنية في تقديم الموضوع الواحد بين المجموعتين التجريبية والضابطة والمقدر بـ 1 ساعة و30دقيقة لكل حصة طيلة 5 حصص دون احتساب حصتي الاختبارين القبلي و البعدي.

4-2-2-ضبط المتغيرات المرتبطة بالإجراءات المكانية للتجريب:

إن لمكان التجريب أثر على أداء المتعلم فلون طلاء القاعة مثلا أو شدة الإضاءة ، أو التهوية ووجود التكييف من عدمه ، أو اللافتات والمعلقات الموجودة بحجرة الدراسة يكون لها تأثير مهما كانت نسبته على أداء المتعلم. لذلك فإننا حددنا مكان إجراء الدراسة بنفس الحجرة التي يدرس بها التلاميذ حسب كل مدرسة منذ العام الدراسي 2010/2009 ،حتى لا يحدث تشتت في انتباههم، أو ضعف في تركيزهم.

هذا وينبغي مراعاة جوانب أخرى قد يكون لها تأثير في نتائج البحث نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

* استخدام نفس معززات السلوك مع المجموعتين بصورة متكافئة.
* تقديم الحصص القرائية ، وتنفيذ البرنامج التدريبي كانا من طرف الباحث نفسه كونه معلم بالمدرسة الابتدائية(أستاذ رئيسي في التعليم الابتدائي).

5-خطوات التصميم وتنفيذ التجريب (التصميم التجريبي):

5-1-تحديد حجم الجماعة المستهدفة بالبحث: إن تحديد حجم العينة المستهدفة بالبحث من حيث الكم والكيف يعتبر خطوة هامة في تصميم وتنفيذ التجريب حتى تتم هذه العملية وفق أسس سليمة ، فبعد تحديد مجتمع الدراسة والذي كان عدد أفراده 282 تلميذا من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ومن خلال نتائج الاختبارات التحصيلية القبلية ، وبعد القيام بتطبيق اختبار الذكاء الابتدائي ، وتطبيق الاختبار القبلي لسرعة القراءة والاستيعاب القرائي ، وبالنظر إلى جنس الفرد ،تم اختيار

أفراد العينة المستهدفة بالبحث 108 تلميذا موزعين على مجموعتين التجريبية والضابطة بتعداد 54تلميذا في كل مجموعة.

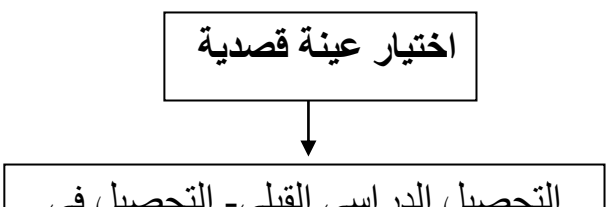
5-2- تحديد المادة الدراسية المقصودة بالتجريب: كما هو جلي في عنوان البحث فإن المادة الدراسية المقصودة هي نشاط القراءة ،كونها مفتاح العلوم وحتى نحقق التكافؤ بين المجموعات فقد سطرنا اختبارا قبليا لقياس سرعة القراءة ومدى الاستيعاب القرائي ، وحسبنا المتوسطات الحسابية ، والبحث إن كانت الفروق بين نتائج المجموعتين ذات دلالة إحصائية .

5-3-تنفيذ التجريب: وقد تولى هذه العملية نفس المجرب مع المجموعتين التجريبية والضابطة باعتبار أن توحيد صفات المجرب في القيام بالدراسات التجريبية يعطي النتائج المتوصل إليها مصداقية أكثر.

5-4- اختيار المواضيع: تم اختيار نصوص جديدة ، حيث لم يسبق للتلميذ تناول هذه النصوص والغرض من ذلك هو حتى لا تتأثر نتائج البحث بالمكتسبات القبلية للمتعلم.

وكانت النصوص المختارة من قصص أدب الأطفال مأخوذة من كتاب " فن تربية الأولاد في الإسلام " لصاحبه محمد سعيد مرسي .(محمد سعيد مرسي ،2002،صص75-80).

5-4- اختبار المواضيع: تم تقويم المتعلمين بعد القيام بالدورة التدريبية لأفراد المجموعة التجريبية ، وانتهاء تقديم دروس القراءة بالطريقة المألوفة لأفراد المجموعة الضابطة ، وكان ذلك في حصة خاصة عن طريق الاختبار البعدي في صورة مكافئة لما جاء في الاختبار القبلي .والهدف من هذا هو معرفة مدى ثبات الاختبار وصدقه ، مع تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة .



" التصميم التجريبي للدراسة"

الشكل رقم (**10**)

6-حدود البحث:

6-1- تحديد وتعريف مجال الدراسة:

العينة1:– المجال المكاني للدراسة: تم الجانب الميداني للدراسة بمدرسة الشهيد حجاب لهول الابتدائية بحي لاروكاد المسيلة.

– لمحة تاريخية: تم إنشاء هذه المؤسسة سنة : 1978 م وقد باشرت عملها سنة 1979 م .

– لمحة جغرافية : تقع مدرسة الشهيد حجاب لهول شرق بلدية المسيلة بحي لاروكاد ، وهي تبعد عن مقر الولاية بـ1كم ونصف ، تبلغ مساحتها الإجمالية 2450 م^2 فهي مدرسة حضرية.

العينة2:– المجال المكاني للدراسة: تم الجانب الميداني للدراسة بمدرسة مجمع المويلحة بلدية المسيلة.

– لمحة تاريخية: تم إنشاء هذه المؤسسة سنة : 1999 م وقد باشرت عملها سنة 2000 م .

– لمحة جغرافية : تقع مدرسة مجمع المويلحة غرب بلدية المسيلة بحي المويلحة ، وهي تبعد عن مقر الولاية بـ5كم ونصف ، تبلغ مساحتها الإجمالية 4400 م^2.وهي شبه حضرية .

العينة3:– المجال المكاني للدراسة: تم الجانب الميداني للدراسة بمدرسة الشهيد بلطرش الطاهر بلدية حمام الضلعة ولاية المسيلة .

– لمحة تاريخية: تم إنشاء هذه المؤسسة سنة : 1976 م وقد باشرت عملها سنة 1977 م .

– لمحة جغرافية : تقع مدرسة الشهيد بلطرش الطاهر شمال شرق بلدية حمام الضلعة بقرية الحوران وهي تبعد عن مقر الولاية بـ36كم ، تبلغ مساحتها الإجمالية 2300 م^2.

6–2–المجال البشري للدراسة:

قد بلغ عدد أفراد العينة 108 تلميذا من مجتمع الدراسة الذي قوامه 282 تلميذ بنسبة مئوية قدرها : 38.29% .

6–3– المجال الزمني للدراسة: يمكن تقسيم المجال الزمني للدراسة إلى:

أ– مرحلة تهيئة التلاميذ : وتعتبر أيضا دراسة استطلاعية تم من خلالها تتبع نتائج التلاميذ الفصلية منذ جانفي 2010م نتائج الفصل الأول حتى بداية مارس 2010 نتائج الفصل الثاني.

ب– مرحلة التجريب : وقد استغرقت هذه المرحلة حوالي 3 شهر وكان ذلك خلال الفصل الثالث من السنة الدراسية : 2010/2009. وتمثلت في ضبط البرنامج والضبط التجريبي وتطبيق التجريب.

7– تحديد عينة الدراسة:

7-1-تعريف عينة البحث: هي جزء من مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية وهي تعتبر جزء من الكل ، بمعنى أن تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة في المجتمع التجريبي فالعينة إذا هي جزء أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي ثم تعميم نتائج الدراسة على المجتمع كله .(رشيد زرواتي ،2000،ص119).

ولقد اعتمدنا في بحثنا هذا على العينة القصدية لأنها من العينات غير الاحتمالية ، فهي تحقق غرض الباحث بقدر حاجته من المعلومات ، أي أن الباحث يقوم باختيار عينة الدراسة على أساس أنها تحقق أغراض الدراسة من خلال توفر المعلومات اللازمة للبحث في أفراد العينة التي تستخدم في اختبار فرضيات محددة.

وأفراد عينتنا هم تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الذين تراوحت معدلاتهم العمرية بين 10 سنوات و11 سنة ونصف .

وقد بلغ عدد أفراد العينة 108 تلميذا من مجتمع الدراسة الذي قوامه 282 تلميذ بنسبة مئوية قدرها : 38.29% .وهي نسبة عالية تتيح لنا تعميم النتائج مبدئيا بحرية وقد كان أفراد عينتنا موزعين حسب الجدول الآتي:

جدول رقم(08) يمثل توزيع أفراد العينة حسب المدارس

المدرسة	المجتمع الصالح للدراسة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموع	نسبة التمثيل
حجاب لهول	**151**	**20**	**20**	**40**	**%24.49**
مجمع المويلحة	**81**	**20**	**20**	**40**	**%49.38**
بلطرش الطاهر	**50**	**14**	**14**	**28**	**%56.00**
المجموع	**282**	**54**	**54**	**108**	**%38.29**

وقد راعينا في اختيار العينة ما يلي :

* ضرورة أن تكون المجموعتان قد استفادتا من التعليم الممنوح بصورة عادية في المدرسة.
* استبعاد التلاميذ المعيدين .
* أن يكون أفراد العينتين التجريبية والضابطة من نفس المدرسة.

7-2- بعد الأخذ بالاعتبارات السالفة الذكر : أصبح عدد أفراد العينة الكلية 108 تلميذا . قمنا بتصنيفهم إلى مجموعتين تمارس الأولى البرنامج التدريبي لتسريع القراءة وزيادة الاستيعاب القرائي وهي المجموعة التجريبية، أما الثانية فتدرس بالطريقة المألوفة وهي المجموعة الضابطة حسب كل مدرسة.

وبالنظر إلى عدد أفراد العينة الكلية(108 تلميذا) فإن هذا يؤدي إلى مصداقية النتائج وإمكانية التعميم .وعينة بحثنا كالآتي:

7-2-1-المجموعة التجريبية(أ): وقد كان عد أفرادها 54 تلميذا وتلميذة تم اختيارهم من خلال نتائجهم في الاختبارات التحصيلية القبلية ، والاختبار القبلي لسرعة القراءة والاستيعاب القرائي ، واختبار الذكاء الابتدائي، وكذا الجنس ، والسن.

7-2-2-المجموعة الضابطة(ب): وقد تكونت هذه المجموعة من نفس العد ومن نفس المستوى (السنة الخامسة ابتدائي) ، وقد تم اختيار أفرادها بنفس طريقة اختيار أفراد المجموعة التجريبية.

8- أدوات البحث:

إن طبيعة هذا الموضوع تتطلب استخدام أدوات معينة في صيرورة هذه الدراسة من بدايتها إلى نهايتها حتى يتم التوصل إلى نتائج موضوعية وصادقة ، ولا بأس باستعراض هذه الأدوات مبينين الأسباب التي قادتنا لاختيارها:

8-1- البرنامج التدريبي : لقد تم تصميم البرنامج التالي بعد الاطلاع على الأعمال السالف ذكرها ومن أهمها فائدة بالنسبة لنا ما جاء في كتاب " تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب " (أنس الرفاعي ومحمد عدنان سالم ،2006).لكل من أنس الرفاعي ومحمد عدنان سالم الذي حاولنا تصميم البرنامج وفق طريقتهما مع محاولة جادة في إدخال تعديلات شكلية ومنهجية حتى تتماشى مع خصائص البيئة المحلية ، وخصائص تلميذ المدرسة الابتدائية وقد صممنا المخطط العام للبرنامج على نحو إستراتيجية تعلم.(محمد العربي بدرينة،1992،صص53-61).

8-1-1-أهداف البرنامج التدريبي:

في نهاية التدريب على هذا البرنامج نطمح إلى :

- مساعدة التلميذ وزيادة سرعته القرائية من خلال الممارسة وتطبيق التقنيات الواردة في البرنامج.
- تنمية القدرة على الاستيعاب وفهم المقروء.

- تكوين عادة القراءة وتنمية الاتجاه الايجابي نحوها.
- تنمية الرغبة في القراءة الجيدة وتذوقها.
- رفع إمكانية الاستيعاب في بقية المواد الدراسية عن طريق تنمية الاستيعاب القرائي .

8-1-2- المنهج المطبق في البرنامج:

1-تقديم دروس عن القراءة السريعة لتأصيل بعض القواعد المهمة في القراءة السريعة.

2- حوار عبارة عن سؤال وجواب لتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة عن القراءة السريعة.

03-طرح البرنامج التدريبي للقراءة السريعة وتنمية الاستيعاب و الذي يقوم بتطبيق تقنيات القراءة السريعة و شرحه و التدرب عليه.

8-1-3- الفئة التي سيطبق عليها البرنامج:

الفئة المستهدفة بهذا البرنامج هم تلاميذ المرحلة النهائية من المدرسة الابتدائية ممثلين في تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (المجموعة التجريبية)كونهم أتموا مرحلة إكساب مهارات القراءة حسب منهاج وزارة التربية الوطنية، وهم قادرين على القراءة بطلاقة مناسبة لمستواهم وهم قادرين على فهم ما يقرؤون، كما جاء ذلك في قول اللجنة:" يكون المتعلم ، في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ...". (مديرية التعليم الأساسي،2006،ص6)

8-1-4-المادة العلمية للبرنامج: وتتمثل في النصوص المقترحة والاختبارات القبلية والبعدية ملحق رقم(02) و(03) إضافة إلى استراتيجيات الاكتساب التي سنشرحها لاحقا.

8-1-5-استراتيجيات الاكتساب وتنفيذ البرنامج:

8-1-5-1-التقويم القبلي: وكان ذلك بتقديم النص المقترح " الاختبار القبلي" (الملحق رقم) وتسجيل النتائج المحصل عليها .

8-1-5-2- تنفيذ البرنامج : ويتم ذلك على (20) عشرين حصة غير حصتي التقويم القبلي و البعدي . وبتم الشرح للعناصر التالية:

*** الإمساك بالكتاب :**

أمسك كتابك واجلس معتدلا بحيث يكون الكتاب على الطاولة وابق قدميك منبسطتين على الأرض , واجلس بوضع مستقيم قدر الإمكان ,لتتجنب الضغط على فقرات ظهرك.

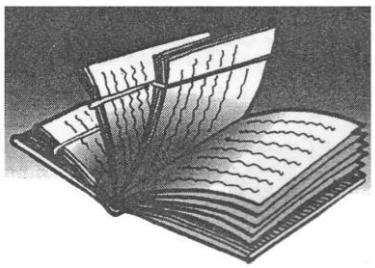
***التركيز على المقروء :**

ركز بعينيك وذهنك على ما هو أمامك و كأنك تريد تصوير الكتاب بآلة تصوير , وهذا يجعلك تتعلم وضع ذهنك في حالة تركيز .

***التخلص من العقد :**

-إذا كان الكتاب ضخما قسمه إلى فصول وافصل كل قسم بخيوط المطاط أو لقاطات ورق , حتى يصبح كل فصل وكأنه كتاب مستقل قائم بذاته .

-القي نظرة تمهيدية على النص .



الشكل رقم (11)

***التنسيق بين العين و اليد والذهن :**

تستطيع أن ترى مع الكلمات مع حركة يدك بقدر ما يستطيع ذهنك أن يفكر , فاليد كوسيلة للقراءة دليل للذهن فهي تحدد السرعة وتقود العينين عبر الأفكار وتعمل كامتداد للذهن الذي يساعد على إتمام الفكرة .

***المعرفة قوة :**

تدرب على القراءة كل يوم , ولو ساعة واحدة وتذكر بأن العالم بحاجة إليك , فالسرعة المتزايدة في القراءة تعطي مزيدا من المعلومات , وإنما ستعطي مزيدا من القوة فمزيدا من الثقة , و مزيدا من النجاح .

***طاقتك العقلية لا حدود لها :**

يستطيع الإنسان التحكم بعقله وجسمه بقوة إرادته , وطاقته العقلية الكامنة لم تكتشف بعد .

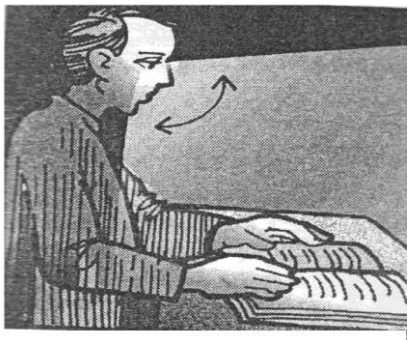
***الإبصار المحيطي للمشاهد وتدريبه :** حاول أن تلاحظ باستمرار جزءا محددا من الكل مثل : ساعة فوق طاولة , تحفة على طاولة . مع تركيز البصر على الجزء المحدد مثل : النظر إلى الكتاب أو الصحيفة فوق الطاولة . ثم أغلق عينيك وتذكر ما كان ضمن المجال المحيطي الحقيقي لبصرك .

*** الإبصار المحيطي للكتب :**

لا تقرأ كلمة كلمة, ولا سطرا سطرا , بل خذ بعينيك الصفحة بكاملها . أغمض عينيك والفظ بعض الكلمات التي رأيتها بالنظرة العاجلة بصوت مرتفع .

افتح عينيك وحاول امتصاص الصفحة ثانية عن بعد , ثم أغمض عينيك وتذكر أكثر ما يمكنك عن الكلمات .

تكرار هذا التمرين عدة مرات لتنمية الإبصار المحيطي .



الشكل رقم(12)

*** البعد الواحد إزاء الأبعاد الكلية في القراءة :**

اقرأ الكلمة دفعة واحدة لا حرفا حرفا , واقرأ مجموعات من الكلمات التي تعبر عن أفكار واعلم أنك تلتقط معنى ما تقرؤه على نحو أكمل وأسرع , عندما تنظر إلى مجموعات أكبر من الكلمات مع بعضها .

تخطيط الحصص:

الوحدة: 01

1- تأكد من أنك تستطيع أن ترى الصفحة بوضوح .

2- اختر جوا هادئا ومريحا .

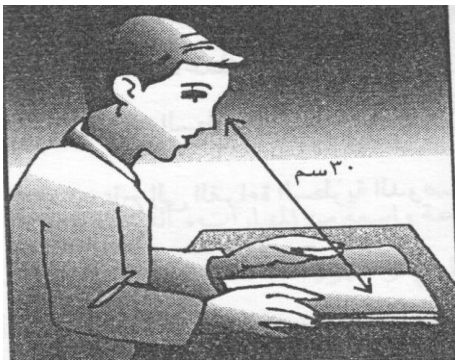
3- انشر كتابتك .

4- عليك أن تصبح ماهرا في تقليب الصفحات .

5- من أجل قراءة دو صوتية تسطيرية فضلى , استعمل حركة اليد التسطيرية .

6- لا تنكص أثناء القراءة .

تدريبات عملية.



الشكل رقم(13) **الشكل رقم(14)**

الوحدة :02

تدريبات على ما تم التوصل له في الحصة01

1- أنظر إلى الكلمات والعبارات واقلبها من خلال ترتيبها الطبيعي .

2- اقبل إعادة التأكد البصري وأنت تقرأ .(البصر مستقل عن السمع)

3- اقرأ شاقوليا .

4- افهم شكل ما تقرأه .

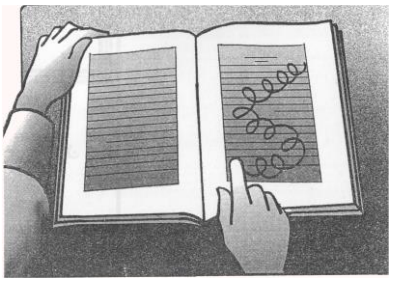
5- قراءة البسط .

(النظرية العامة – النظرية التمهيدية- القراءة – النظرة اللاحقة – المراجعة) .

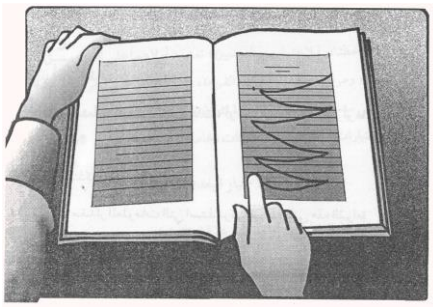
تدريبات عملية.خلى توسيع مجال الرؤية وسرعة الالتقاط.

الوحدة:03 تدريبات على ما تم التوصل له في الحصتين السابقتين.

- **تدريبات حركات اليد :**



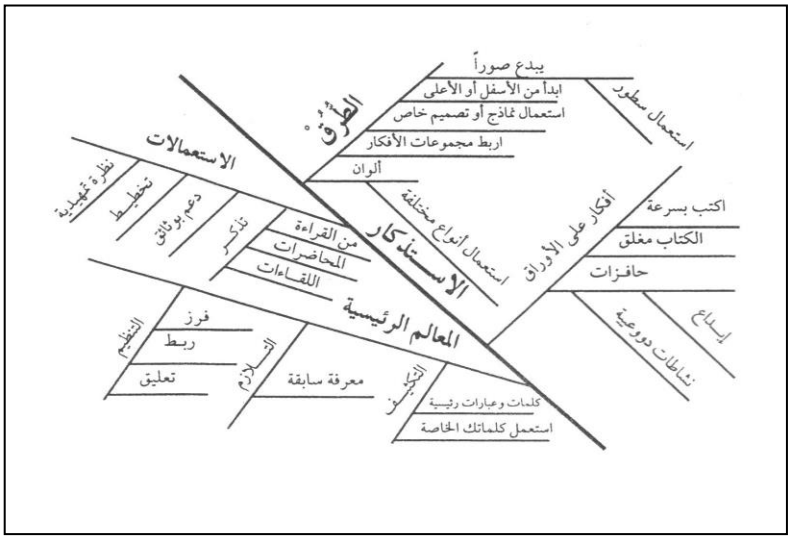
الشكل رقم (15) " الطريقة اللولبية"



الشكل رقم (16) " الطريقة على شكل هلال"

التدريب على أنواع الاستذكار : الغصني , التسطيري , الشعاعي , التصويري , العشوائي .

تدريبات عملية.



الشكل رقم (17)

الوحدة:04تنمية الاستيعاب

تدريبات السرعة ثم التدرب على:

- المنهج البصري الشاقولي .
- النظرة العامة والنظرة اللاحقة .
- تدريبات الاندفاع و تدريب القدرة .

الوحدة:05

القيام بتدريبات السرعة والاستيعاب مع التركيز على:

أ- الموضوع ب- الفكرة الرئيسية .

ج- التفاصيل د- الشأن .

تدريبات عملية.

تنفذ كل وحدة في أربع حصص وتدوم كل حصة 45 دقيقة.

مع تخصيص بطاقة متابعة لكل فرد تسجل فيها نتائجه والملاحظات حالة بحالة وفي كل حصة لرصد التطور الناتج إيجابا أو سلبا.

ولابد لنجاح التدريب من توفير جملة من الشروط نوجزها في المخطط التالي:

شروط لا بد من توافرها

شكل رقم(**18**) يوضح الشروط المادية والمعنوية لبيئة التدريب

8-1-6-التقويم (القياس البعدي)

ويتم ذلك عن طريق الاختبار البعدي للقراءة ملحق رقم(03) ومقياس الاتجاه نحو القراءة ملحق رقم(04) . مع التحليل الإحصائي باستخدام برنامج spssنسخة 17.

8-2- الاختبارات التحصيلية: باعتبار أن الاختبارات التحصيلية هي من أهم الأدوات التي يعتمد عليها في عملية التقويم وأكثرها شيوعا فق اعتمدنا على نتائج هذه الأداة في تقسيم أفراد العينة الكلية إلى مجموعتين متكافئتين من حيث مستوى التحصيل ، كما اعتمدنا على هذه الأداة في معرفة نتائج التجريب والوقوف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام أسلوب التعلم المألوف ، والتعلم بواسطة البرنامج التدريبي أم لا؟(الملاحق توضح ذلك).

أما عن خطوات إعداد هذه الاختبارات وتصميمها بشكل يؤدي إلى تحقيق الغرض الذي وضعت من أجله .

8-3- اختبار الذكاء الابتدائي: ملحق رقم (1)لم نعتمد في تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين متكافئتين بالاعتماد على نتائج الاختبارات التحصيلية القبلية فقط ذلك لأن الاختبار التحصيلي لا يعتبر محكا حقيقيا لقياس المستوى ، بل اعتمدنا أيضا على أهم القدرات العقلية والمحصلة العامة لها ألا وهي "الذكاء" من خلال تطبيق اختبار" عين شمس للذكاء الابتدائي " الملاحق توضح ذلك).

8-3-1-التعريف باختبار الذكاء الابتدائي (اختبار عين شمس):

أعد هذا الاختبار كل من: "هدى برادة"، و"عبد العزيز القويصي"، و"حامد زهران"، وكان ذلك سنة 1984م، من خلال دراسة مسحية تحليلية لعدد كبير من اختبارات الذكاء اللفظية والأدائية العملية ، مما يناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية ويذكر من هذه الاختبارات : اختبار و"يكسلر للأطفال "، واختبار ستانفورد بينيه للذكاء ، واختبار المصفوفات المتتابعة "لريفان"،واختبار الذكاء الابتدائي "لإسماعيل القباني" وآخرون .

8-3-2-هدف اختبار عين شمس للذكاء الابتدائي:

يقيس اختبار عين شمس للذكاء الابتدائي ما يلي :

أ- الوظائف العقلية من خلال : - القدرة على إدراك العلاقات .

- القدرة على التحليل والتركيب.

- القدرة على التذكر.

ب- الاستعداد اللفظي.

ج- القدرة على التصور المكاني.

8-3-3-تكييف الاختبار :

شملت عملية تكييف الاختبار للبيئة المحلية (الجزائر) ما يلي:

أ- إعادة صياغة مفردات الاختبار حتى تلاءم البيئة الجزائرية ذلك أن لغة الاختبار الأصلية كانت باللهجة المصرية ، فتمت صياغتها باللغة العربية الفصحى. مع الأخذ بعين الاعتبار بعض الألفاظ الدارجة(العامية) التي تتضمنها المرحلة الابتدائية وذلك بالاستعانة بمجموعة من معلمي الطور الابتدائي.

ب- إعادة صياغة كل من :* تعليمات الاختبار .

* مفتاح التصحيح.

* كراسة الاختبار.

ج- تغيير كتابة الأرقام من الهندية إلى العربية.

وللملاحظة فإن إعادة تكييف هذا الاختبار على البيئة الجزائرية كان من طرف "د/ نادية بعيبع" أستاذة التعليم العالي بجامعة باتنة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية سنة 1989م .(نادية بعيبع،1996).

8-3-4-التعديلات التي أدخلت على اختبار "عين شمس للذكاء الابتدائي" :

قامت مجموعة البحث بإدخال تعديلات شكلية على هذا الاختبار وتتمثل في :

أ-استعمال الوحدات العالمية (الترميز العالمي) في قياس الأطوال ، والزمن بما يتماشى مع الإصلاحات الأخيرة في المجال التربوي بالمدرسة الجزائرية.

ب- إعادة كتابة الأعداد بعكس ما وضعت عليه وذلك بكتابتها من اليسار إلى اليمين بدلا من اليمين إلى اليسار ، وذلك تماشيا مع الإصلاحات الجديدة (المقاربة بالكفاءات).

ج- تغيير في وحدات العملة السنتيم بالدينار كون الأول غير متداول لدى عينة البحث.

للإشارة فإن هذا الاختبار حصل على معامل ثبات يساوي 0.98 وهو معامل مرتفع موجب كما حصل الاختبار على حساب صدق مستوى الاختبار باستخدام طريقة حساب صدق المحك ، حيث كان يساوي 0.92 ، التمايز اللغوي لأراء المحكمين يساوي 0.98 .

8-4-اختبار القراءة :

تم تصميم الاختبار وفق النموذج المأخوذ من دراسة أنس الرفاعي ومحمد عدنان سالم من اجل القياسين القبلي و البعدي لكل من سرعة القراءة والاستيعاب القرائي مثل ما هو موضح في البرنامج.(أنس الرفاعي ومحمد عدنان سالم ،2006، ص85).

هذا الاختبار وفق اختبار مسعود الرقيعي الذي صمم اختبار لقياس المهارات التالية فهم الفكرة العامة والأفكار الأساسية وقد اثبت صدق وثبات الاختبار وتراوح بين(0.55-0.77). (مسعود غياث الرقيعي،1977).

اختبار السرعة في القراءة:

قام الباحث بإعداد اختبار السرعة في القراءة بهدف قياس مهارة السرعة في القراءة لدى أفراد عينة الدراسة، ويتكون الاختبار من صورتين متكافئتين (أ ، ب) تحتوي كل صورة على قطعة واحدة يليها 10عشرة أسئلة، وبعد كل سؤال احتمالين صحي أو خطأ، من بينها واحدة هي الصحيحة، والمطلوب من التلميذ أن يقرأ القطعة قراءة صامتة وبأقصى سرعة ممكنة، وبعد الانتهاء من قراءة القطعة يقوم الباحث بحساب الزمن الذي استغرقه التلميذ في قراءة القطعة، وبعد انتهاء جميع التلاميذ من القراءة يطلب الباحث من التلاميذ الإجابة على الأسئلة الخاصة بالقطعة .أما بالنسبة لحساب الدرجة. على الاختبار فيتم ذلك وفق المعادلة التالية:

$$\text{الدرجة} = \frac{\text{عدد الكلمات التي يحتويها النص}}{\text{الزمن المستغرق في القراءة}} \times \text{عدد الإجابات الصحيحة}$$

ولإعداد الاختبار اتبع الباحث الخطوات التالية:

1-الإطلاع على التراث النظري:

قام الباحث بالإطلاع على ما ورد في الإطار النظري والدراسات السابقة، وما ورد في الكتب المتخصصة حول الاختبارات التي وضعت لقياس مهارة السرعة في القراءة.

2-اختيار النصوص القرائية:

حيث قام الباحث باختيار النصوص القرائية من خلال الإطلاع على مناهج اللغة العربية وخاصة مناهج القراءة، والتي تدرس لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في الجزائر وبعض البلدان العربية.

عرض الاختبار على المحكمين:

بعد وضع الاختبار في صورته الأولية، قام الباحث بعرضه على خمسة من معلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي من ذوي الخبرة والمتخصصين في اللغة العربية بهدف الإفادة من آرائهم في الوصول بالاختبار إلى صورته النهائية، ومدى صلاحيته للتطبيق، ليحقق الهدف الذي وضع من أجله، وتضمنت الصورة الأولية عرضاً للهدف من الاختبار، والمهارات المراد قياسها، وتصدر الاختبار في صفحته الأولى الأسئلة الآتية:

هل هذه القطع مناسبة لمستوى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ؟

هل الأسئلة المعدة عقب كل قطعة تصلح لقياس المهارة المذكورة؟

ما رأيكم في البدائل الموضوعة عقب كل سؤال؟

وبعدها تم حساب معامل الصدق والثبات . وكان ثبات المقياس قدره(0.91) أما بالنسبة للصدق فقد تراوح بين(0.84-0.91). وكان ذلك بواسطة الحاسب الآلي ببرنامج .spss

8-5-مقياس الاتجاه نحو القراءة:

تم تصميم استمارة لقياس الاتجاه نحو القراءة (القياس القبلي والقياس البعدي) وفق نموذج " الرقيعي" ،. والمكيف من طرف الباحث خالد بن عبد الله الراشد هذا المقياس الذي أثبت ثباته في البيئة العربية،مع تكييف بعض عباراته حتى تتماشى مع البيئة المحلة.

وقد استفاد الباحث من تصميم الدكتور مجدي عبد الكريم الذي صاغ عباراته يوسف زكي ووضعها كمحك خارجي ، وقد أثبت صدق الاختبار بمعامل الصدق التلازمي الذي تراوحت قيمته بين(0.63-0.81) .(صالح شايب ولبنى درنوني (1998).

وقد روعي في التأشير على بنود الاتجاه الايجابي للاختيارات (موافق ، لا أدري ، معارض) وتأخذ الدرجات التالية على الترتيب (2-1-0) أما البنود ذات الاتجاه السلبي فتعطى لها القيم (0-1-2) على الترتيب . ملحق رقم (04) .

9-الدراسة الإحصائية:

إن تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة في تحليل وتفسير النتائج يعتبر خطوة هامة في الجانب الميداني للدراسة،لذلك أردنا أن نبين أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في بحثنا هذا والمتمثلة في:

9-1- المتوسط الحسابي : واستعمل لحساب متوسط درجات التلاميذ المحصل عليها في الاختبارات التحصيلية ، وكذلك حساب متوسط سرعة القراءة في كل مجموعة ، وحساب متوسط مدى الاستيعاب عن كل مجموعة ، واستخدم أيضا لحساب التباين والانحراف المعياري وذلك عن طريق المعالة التالية:

$$م = \frac{مج\ س}{ن}$$ ،حيث:

م : المتوسط الحسابي للدرجات ، مج س : مجموع القيم أو الدرجات ، ن: عدد القيم أو الأفراد.(أحمد محمد الطيب،1999،ص225).

9-2-الانحراف المعياري:

يعتبر الانحراف المعياري أحد أبرز مقاييس التشتت إذ يبين لنا مدى ابتعاد درجة المتعلمين عن النقطة المركزية باستخدام الانحرافات عن متوسطها ، فهو يعرفنا على طبيعة توزيع أفراد العينة من جهة وللمقارنة بين المجموعات من جهة أخرى ، ويحسب الانحراف المعياري بالمعادلة التالية:

$$ع = \sqrt{\frac{مج\ ح^2}{ن}}$$ حيث :

ع: الانحراف المعياري . مج $ح^2$: عدد مربعات انحرافات القيم عن متوسطها . ن: عدد القيم. (أحمد محمد الطيب،1999،ص257).

9-3- اختبار (ت) :

الدلالة الإحصائية (ت) هي وسيلة من الوسائل الإحصائية التي تستخدم لمعرفة الفرق بين متوسطين ، ومعرفة ما إذا كان هذا الفرق دالا أو غير دال . ويحسب بالمعادلة التالية:

$$م_1 - م_2$$

$$ت = \frac{م1 - م2}{\sqrt{\left(\frac{ن1\ ع_1^2 + ن2\ ع_2^2}{ن1 + ن2 - 2}\right)\left(\frac{1}{ن1} + \frac{1}{ن2}\right)}}$$

حيث أن :

م1: المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى.

م2: المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية.

$ع_1^2$: مربع الانحراف المعياري للمجموعة الأولى.

$ع_2^2$: مربع الانحراف المعياري للمجموعة الثانية.

ن1: عدد أفراد العينة الأولى.

ن2: عدد أفراد العينة الثانية. (أحمد محمد الطيب،1999،ص257).

9-4- معامل ارتباط "بيرسون":

ويستعمل لحساب مدى ثبات الاختبار عندما يكون هذا الأخير في صورتين متكافئتين،ويقصد بصورتين متكافئتين لاختبار واحد أن تتضمن هاتين الصورتين نفس نوع الأسئلة وتقيس نفس الصفة ولها نفس المتوسطات ونفس البيانات ، ويتم حساب الثبات بتطبيق الصورة الأولى من الاختبار على عينة من الأفراد ثم يتبع مباشرة أو بعد حين بتطبيق الصورة الثانية ثم يحسب معامل الارتباط بين الصورتين بتطبيق المعادلة التالية:

الطريقة المباشرة : ن × مج س .ص − (مج س × مج ص)

$$ر = \frac{ن \times مج\ س.ص - (مج\ س \times مج\ ص)}{\sqrt{[ن \times مج\ س^2 - (مج\ س)^2][ن \times مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2]}}$$

حيث :

ر: معامل الارتباط .

س: درجات المجموعة" أ ".

ص: درجات المجموعة "ب".

ن : عدد أفراد المجموعة.(علي مهدي كاظم ،2001،ص114).

9-5- تحليل التباين:

ويستعمل عندما يكون لدينا ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات المعلمية ، فقد ترغب في وضع فرض حول اختلاف متوسطات المجموعات ، وفي هذه الحالة لا تستطيع استخدام اختبار ت"الذي استخدمناه لمقارنة نتائج المجموعتين ، ولذلك نستخدم تحليل التباين لتحليل التباين الذي يحددالفرق بين مجموعتين أو أكثر ويمر هذا الاختبار على الخطوات الآتية:

- نقوم بحساب التجانس بين المجموعات للتأكد من وجود التجانس بينهما ،حيث ان عامل التجانس شرط أساسي لتطبيق اختبار (**f**) لتحليل التباين.

ويحسب التجانس كما يلي:

نحسب تباين كل مجموعة.

$$s^2 = \frac{\sqrt{n\sum x^2 - (\sum x)^2}}{n(n-1)}$$

وبعدها نحسب التجانس حسب قانون "كوشران" (Cochran) كما يلي :

$$C_0 = \frac{\text{أكبر تباين}}{\text{مجموع التباينات}}$$

ونقارن قيمة كوشران المحسوبة بالقيمة المجدولة في جدول كوشران للتجانس وذلك عند نفس مستوى الدلالة = 0.01، وفي حالة ما اذا كانت قيمة كوشران المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة يكون هناك تجانس، وهذا ما يسمح لنا بتطبيق اختبار (f) لتحليل التباين بين عدة مجموعات والذي يكون على النحو الآتي:

أولا: حساب التباين ما بين المجموعات:

$$SS_{bet} = \left\{\frac{(\sum X)^2}{N}\right\} - \left\{\frac{(\sum X_1)^2}{N_1} + \frac{(\sum X_2)^2}{N_2} + \frac{(\sum X_3)^2}{N_3}\right\}$$

ثانيا :حساب التباين داخل المجموعات.

$$SS_{with} = \left\{(\sum X_1)^2 + (\sum X_2)^2 + (\sum X_3)^2\right\} - \left\{\frac{(\sum X_1)^2}{N_1} + \frac{(\sum X_2)^2}{N_2} + \frac{(\sum X_3)^2}{N_3}\right\}$$

ثالثا: حساب درجة الحرية بين المجموعات.

$$df_{bet} = \sum n - \sum x$$

رابعا: حساب حرية الحرية داخل المجموعات.

$$df_{with} = \sum n - 1$$

خامسا: حساب التباين الكلي.

$$SS_{total} = \sum X^2 - \frac{\left(\sum X\right)^2}{N}$$

وبعدها نقوم بحساب درجة الحرية الكلية (F) بعد حساب معامل البواقي أو الخطأ المعياري لداخل المجموعات وما بين المجموعات .

حساب الخطأ المعياري لما بين المجموعات.

$$MS_{bet} = \frac{SS_{bet}}{df_{bet}}$$

حساب الخطأ المعياري داخل المجموعات.

$$MS_{with} = \frac{SS_{with}}{df_{with}}$$

حساب درجة الحرية الكلية (F).

$$F = \frac{MS_{bet}}{MS_{with}}$$

و لإجراء العمليات الحسابية استعملنا الرزمة الإحصائية المستخدمة في العلوم الإنسانية و الاجتماعية (SPSS)النسخة 17.

وقد استخدم الباحث تحليل التباين في الفرضية الخامسة لتبيان تأثير متغير البيئة على ثبات البرنامج التدريبي.ويعتبر برنامج spssمن البرامج الشائعة الاستعمال في مجال تحليل البيانات الخاصة بالأبحاث والدراسات الاجتماعية ، على شكل جداول . (رجاء محمود أبو علام،2003).

خلاصة الفصل :

و كخلاصة لهذا الفصل يتبين لنا أنه لا يمكن أن يصل أي باحث إلى نتائج حقيقية في بحثه إلا إذا كان هناك ترابط وتكامل بين فصوله النظرية و التطبيقية , ولقد ركزنا في هذا الفصل على تحديد الإجراءات المنهجية و الميدانية بدقة , كما حاولنا شرح البرنامج المصمم الذي نأمل من خلاله في زيادة سرعة القراءة و الاستيعاب القرائي و تنمية الاتجاه نحو القراءة عند تلميذ المرحلة النهائية من المدرسة الابتدائية.

إن قيمة البحث تكمن في التحكم في هذه الإجراءات المتبعة زيادة على الوصول إلى الحقيقة الكامنة وراء الموضوع المعالج .

الفصل الثامن

عرض وتحليل النتائج وتفسيرها

تمهيد

1- عرض نتائج البحث

2- مناقشة النتائج وتفسيرها

3- الاستنتاج العام

4-اقتراحات البحث

خاتمة

تمهيـد:

بعد أن تم تنفيذ البرنامج وتطبيق الاختبار البعدي لقياس سرعة القراءة والاستيعاب القرائي وتطبيق مقياس الاتجاهات لتحديد الاتجاه نحو القراءة ، على أفراد العينة قبل خضوعهم للبرنامج وبعده ثم معالجة بياناتهم إحصائيا ، باستخام الرزمة الاحصائية spssالنسخة 17 ، يمكن عرض النتائج المحصل عليها ، متبوعا بتحليل هذه النتائج في ضوء فرضيات البحث الفرعية ، والفرضية العامة.

وهذا من أجل الحكم عليها في النهاية بالإثبات أو النفي .

1- عرض نتائج البحث:

الفرضية الأولى : تنص الفرضية الأولى على أن البرنامج التدريبي المصمم يزيد من سرعة القراءة لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الابتدائي وللتحقق من ذلك فقد قمنا باختبار سرعة القراءة (ملحق 2-3) وبعد القياس القبلي و البعدي لكلا المجموعتين فإن النتائج المحصل عليها توضحها الجداول التالية :

أولا : جدول رقم (09) يوضح الفروق بين متوسطي أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (قياس قبلي , قياس بعدي) . لسرعة القراءة.

المتغير	نوع المجموعة	عدد أفراد العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة
سرعة القراءة في القياس القبلي	المجموعة التجريبية	54	148.28	76.51	0.01	106	غير دالة
	المجموعة الضابطة	54	148.24	64.94			
سرعة القراءة في القياس البعدي	المجموعة التجريبية	54	284.98	148.50	6.18	106	دالة عند 0.01
	المجموعة الضابطة	54	148.94	64.06			

من خلال الجدول يتضح لنا أن الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قي القياس القبلي لسرعة القراءة غير دالة إحصائيا كون قيمة اختبار ت تساوي (0.01) مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين أي أنهما متكافئتين من حيث السرعة الابتدائية في القراءة .

أما الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قي القياس البعدي لسرعة القراءة فهي دالة إحصائيا عند المستوى (0.01) كون قيمة اختبار (ت) تساوي (6.18) مما يدل

على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولمعرفة اتجاه هذه الفروق قمنا بالعودة إلى المتوسط الحسابي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية يساوي 284.98 بينما متوسط لمجموعة الضابطة فيساوي 148.94

مما يعني إن الفروق كان لصالح المجموعة التجريبية .

ثانيا : جدول رقم (10)يبين الفروق بين متوسطي درجات **المجموعة التجريبية** 1في القياس القبلي و البعدي لسرعة القراءة بمدرسة حجاب لهول.

المتغير	نوع المجموعة	عدد أفراد العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
سرعة القراءة	القياس القبلي	20	142.95	78.65	7.14	دال عند 0.01
	القياس البعدي	20	278.55	160.84		

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى(0.01) بين متوسطي درجات أفراد العينة للمجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي لسرعة القراءة ، فجاء متوسط القياس القبلي يساوي (142.95) أما البعدي فجاء يساوي (278.55) وقيمة ت تساوي (7.14) وهي دالة إحصائيا عند المستوى (0.01). مما يعني إن الفروق لصالح القياس البعدي .

ثالثا :جدول رقم (11)يبين الفروق بين متوسطي درجات **المجموعة الضابطة1** في القياس القبلي و البعدي لسرعة القراءة بمدرسة حجاب لهول

لمتغير	نوع المجموعة	عدد أفراد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة

		العينة ن	الحسابي	المعياري		
سرعة القراءة	القيـــــاس القبلي	20	142.80	66.77	0.44	غير دال
	القيـــــاس البعدي	20	143.40	65.51		

نلاحظ إن قيمة(ت) تساوي (0.44) ، وهي غير دالة إحصائيا. مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي.

فمن خلال الجداول الثلاث السابقة فإنها تشير إلى أن هنالك فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في سرعة القراءة كانت ذات دلالة إحصائيا وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت البرنامج التدريبي. كما إن هناك فروق في القياس القبلي و البعدي لصالح البعدي في المجموعة التجريبية بينما لم توجد هناك فروق بين القياسين لدى المجموعة الضابطة.

ثانيا : جدول رقم (12)يبين الفروق بين متوسطي درجات **المجموعة التجريبية**2في القياس القبلي و البعدي لسرعة القراءة بمدرسة مجمع المويلحة.

المتغير	نوع المجموعة	عـدد أفـراد العينة ن	المتوســـط الحسابي	الانحـــراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
سرعة القراءة	القيـــــاس القبلي	20	142.95	78.65	8.13	دال عنـــد 0.01
	القيـــــاس البعدي	20	282.90	148.58		

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى(0.01) بين متوسطي درجات أفراد العينة للمجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي لسرعة القراءة ، فجاء متوسط القياس القبلي يساوي (142.95) أما البعدي فجاء يساوي (282.90) وقيمة ت تساوي (8.13) وهي دالة إحصائيا عند المستوى (0.01). مما يعني إن الفروق لصالح القياس البعدي .

ثالثا :جدول رقم (13)يبين الفروق بين متوسطي درجات **المجموعة الضابطة**2 في القياس القبلي و البعدي لسرعة القراءة بمدرسة مجمع المويلحة

لمتغير	نوع المجموعة	عـدد أفـراد العينة ن	المتوسـط الحسابي	الانحـراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
سرعة القراءة	القيـاس القبلي	20	142.80	66.77	0.44	غير دال
	القيـاس البعدي	20	143.40	65.51		

نلاحظ إن قيمة(ت) تساوي (0.44) ، وهي غير دالة إحصائيا. مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي.

فمن خلال الجداول الثلاث السابقة فإنها تشير إلى أن هنالك فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في سرعة القراءة كانت ذات دلالة إحصائيا وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت البرنامج التدريبي. كما إن هناك فروق في القياس القبلي و البعدي لصالح البعدي في المجموعة التجريبية بينما لم توجد هناك فروق بين القياسين لدى المجموعة الضابطة.

ثانيا : جدول رقم (14)يبين الفروق بين متوسطي درجات **المجموعة التجريبية**3 في القياس القبلي و البعدي لسرعة القراءة بمدرسة بلطرش الطاهر.

المتغير	نوع المجموعة	عـدد أفـراد العينة ن	المتوسـط الحسابي	الانحـراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
سرعة القراءة	القيـاس القبلي	14	163.50	73.78	6.77	دال عنـد 0.01
	القيـاس البعدي	14	297.14	140.02		

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى(0.01) بين متوسطي درجات أفراد العينة للمجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي لسرعة القراءة ، فجاء متوسط القياس القبلي يساوي (163.50) أما البعدي فجاء يساوي (297.14) وقيمة ت تساوي (6.77) وهي دالة إحصائيا عند المستوى (0.01). مما يعني إن الفروق لصالح القياس البعدي .

ثالثا :جدول رقم (15)يبين الفروق بين متوسطي درجات **المجموعة الضابطة**3 في القياس القبلي و البعدي لسرعة القراءة بمدرسة بلطرش الطاهر

لمتغير	نوع المجموعة	عـدد أفـراد العينة ن	المتوسـط الحسابي	الانحـراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
سرعة القراءة	القيـاس القبلي	14	163.79	61.75	0.16	غير دال
	القيـاس البعدي	14	164.79	61.80		

نلاحظ إن قيمة(ت) تساوي (0.16) ، وهي غير دالة إحصائيا. مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي.

فمن خلال الجداول الثلاث السابقة فإنها تشير إلى أن هنالك فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في سرعة القراءة كانت ذات دلالة إحصائيا وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت البرنامج التدريبي. كما إن هناك فروق في القياس القبلي و البعدي لصالح البعدي في المجموعة التجريبية بينما لم توجد هناك فروق بين القياسين لدى المجموعة الضابطة.

التعليق : يتضح من الجداول(10-12-14) أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى(0.01) بين متوسطي درجات أفراد العينة للمجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي لسرعة القراءة ، لصالح القياس البعدي. بينما لم توجد هناك فروق بين القياسين لدى المجموعة الضابطة.

الفرضية الثانية : تنص الفرضية الثانية على أن البرنامج التدريبي المصمم يزيد من مهارة الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الابتدائي وللتحقق من ذلك فقد قمنا باختبار الاستيعاب القرائي (ملحق 2-3) وبعد القياس القبلي و البعدي كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول رقم (16) يوضح الفروق بين متوسطي أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

(قياس قبلي , قياس بعدي) . للاستيعاب القرائي

المتغير	نوع المجموعة	عدد أفراد العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الاستيعاب القرائي في القياس القبلي	المجموعة التجريبية	54	4.59	2.07	0.09	غير دالة
	المجموعة الضابطة	54	4.56	2.24		
الاستيعاب القرائي في القياس البعدي	المجموعة التجريبية	54	6.69	2.05	4.73	دالة عند 0.01
	المجموعة الضابطة	54	4.67	2.36		

من خلال الجدول يتضح لنا أن الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قي القياس القبلي للاستيعاب القرائي غير دالة إحصائيا كون قيمة اختبار ت تساوي (0.09) مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين أي أنهما متكافئتين من حيث الاستيعاب قبل بداية التدريب على البرنامج القرائي.

أما الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قي القياس البعدي للاستيعاب القرائي فهي دالة إحصائيا عند المستوى (0.01) كون قيمة اختبار(ت) تساوي (4.73) مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولمعرفة اتجاه هذه الفروق قمنا بالعودة إلى المتوسط الحسابي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية يساوي 6.69 بينما متوسط لمجموعة الضابطة فيساوي 4.67 مما يعني أن الفروق كان لصالح المجموعة التجريبية .

والجدولين التاليين يوضحان ذلك.

جدول رقم (17)يبين الفروق بين متوسطي درجات **المجموعة التجريبية**1 في القياس القبلي و البعدي للاستيعاب القرائي حسب عينة مدرسة حجاب لهول .

المتغير	نوع المجموعة	عـدد أفـراد العينة ن	المتوسـط الحسابي	الانحـراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الاسـتيعاب القرائي	القيـاس القبلي	20	4.35	2.23	7.42	دال عنـد 0.01
	القيـاس البعدي	20	6.40	2.32		

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى(0.01) بين متوسطي درجات أفراد العينة للمجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي للاستيعاب القرائي ، فجاء متوسط القياس القبلي يساوي (4.35) أما البعدي فجاء يساوي (6.40) وقيمة ت تساوي (7.42) وهي دالة إحصائيا عند المستوى (0.01). مما يعني أن الفروق لصالح القياس البعدي .

جدول رقم (18)يبين الفروق بين متوسطي درجات **المجموعة الضابطة** 1في القياس القبلي و البعدي للاستيعاب القرائي حسب عينة مدرسة حجاب لهول.

المتغير	نوع المجموعة	عـدد أفـراد العينة ن	المتوسـط الحسابي	الانحـراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الاسـتيعاب القرائي	القيـاس القبلي	20	4.30	2.47	0.69	غير دال
	القيـاس البعدي	20	4.40	2.50		

نلاحظ أن قيمة(ت) تساوي (0.69) ، وهي غير دالة إحصائيا. مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي.

فمن خلال الجداول الثلاث السابقة فإنها تشير إلى أن هنالك فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستيعاب القرائي كانت ذات دلالة إحصائيا وذلك لصالح المجموعة التجريبية

التي طبقت البرنامج التدريبي. كما أن هناك فروق في القياس القبلي و البعدي لصالح البعدي في المجموعة التجريبية بينما لم توجد هناك فروق بين القياسين لدى المجموعة الضابطة.

جدول رقم (19)يبين الفروق بين متوسطي درجات **المجموعة التجريبية** 2في القياس القبلي و البعدي للاستيعاب القرائي حسب عينة مدرسة مجمع المويلحة.

المتغير	نوع المجموعة	عدد أفراد العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الاستيعاب القرائي	القياس القبلي	20	4.40	2.16	9.73	دال عند 0.01
	القياس البعدي	20	6.55	2.03		

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى(0.01) بين متوسطي درجات أفراد العينة للمجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي للاستيعاب القرائي ، فجاء متوسط القياس القبلي يساوي (4.40) أما البعدي فجاء يساوي (6.55) وقيمة ت تساوي (9.73) وهي دالة إحصائيا عند المستوى (0.01). مما يعني أن الفروق لصالح القياس البعدي .

جدول رقم (20)يبين الفروق بين متوسطي درجات **المجموعة الضابطة** 2في القياس القبلي و البعدي للاستيعاب القرائي حسب عينة مدرسة مجمع المويلحة..

المتغير	نوع المجموعة	عدد أفراد العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الاستيعاب القرائي	القياس القبلي	20	4.35	2.41	0.32	غير دال

	القيـــــاس البعدي	20	4.40	2.50		

نلاحظ أن قيمة(ت) تساوي (0.32) ، وهي غير دالة إحصائيا. مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي.

فمن خلال الجداول الثلاث السابقة فإنها تشير إلى أن هنالك فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستيعاب القرائي كانت ذات دلالة إحصائيا وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت البرنامج التدريبي. كما أن هناك فروق في القياس القبلي و البعدي لصالح البعدي في المجموعة التجريبية بينما لم توجد هناك فروق بين القياسين لدى المجموعة الضابطة.

جدول رقم (21)يبين الفروق بين متوسطي درجات **المجموعة التجريبية**3 في القياس القبلي و البعدي للاستيعاب القرائي حسب عينة مدرسة بلطرش الطاهر.

المتغير	نوع المجموعة	عـدد أفـراد العينة ن	المتوســـط الحسابي	الانحـــراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الاسـتيعاب القرائي	القيـــــاس القبلي	14	5.21	1.67	10.61	دال عنـــد 0.01
	القيـــــاس البعدي	14	7.29	1.63		

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى(0.01) بين متوسطي درجات أفراد العينة للمجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي للاستيعاب القرائي ، فجاء متوسط القياس القبلي يساوي (5.21) أما البعدي فجاء يساوي (7.29) وقيمة ت تساوي (10.61) وهي دالة إحصائيا عند المستوى (0.01). مما يعني أن الفروق لصالح القياس البعدي .

جدول رقم (22)يبين الفروق بين متوسطي درجات **المجموعة الضابطة**3 في القياس القبلي و البعدي للاستيعاب القرائي حسب عينة مدرسة بلطرش الطاهر.

المتغير	نوع المجموعة	عـدد أفـراد	المتوســـط	الانحـــراف	قيمة (ت)	الدلالة

		العينة ن	الحسابي	المعياري		
الاستيعاب القرائي	القياس القبلي	14	5.21	1.57	1.00	غير دال
	القياس البعدي	14	5.43	1.91		

نلاحظ أن قيمة(ت) تساوي (1.00) ، وهي غير دالة إحصائيا. مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي.

فمن خلال الجداول الثلاث السابقة فإنها تشير إلى أن هنالك فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستيعاب القرائي كانت ذات دلالة إحصائيا وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت البرنامج التدريبي. كما أن هناك فروق في القياس القبلي و البعدي لصالح البعدي في المجموعة التجريبية بينما لم توجد هناك فروق بين القياسين لدى المجموعة الضابطة.

التعليق : يتضح من الجداول(18-20-22) أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى(0.01) بين متوسطي درجات أفراد العينة للمجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي للاستيعاب القرائي ، لصالح القياس البعدي. بينما لم توجد هناك فروق بين القياسين لدى المجموعة الضابطة.

الفرضية الثالثة: تنص الفرضية الثالثة على أن البرنامج التدريبي المصمم ينمي الاتجاه الايجابي نحو القراءة عند أفراد العينة وللتحقق من ذلك فقد قمنا بقياس الاتجاه (ملحق 04) وبعد القياس القبلي و البعدي كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول رقم (23) يوضح الفروق بين متوسطي أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (قياس قبلي , قياس بعدي) . الاتجاه نحو القراءة

المتغير	نوع المجموعة	عدد أفراد العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة

الاتجاه نحو القراءة في القياس القبلي	المجموعة التجريبية	54	53.09	16.94	0.18	غير دالة
	المجموعة الضابطة	54	53.70	16.85		
الاتجاه نحو القراءة في القياس البعدي	المجموعة التجريبية	54	61.80	16.14	2.43	دالة عند 0.05
	المجموعة الضابطة	54	54.11	16.69		

من خلال الجدول يتضح لنا أن الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قي القياس القبلي للاتجاه نحو القراءة غير دالة إحصائيا كون قيمة اختبار ت تساوي (0.18) مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين أي أنهما متكافئتين من حيث الاتجاه نحو القراءة قبل بدء التدريب على البرنامج القرائي .

أما الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قي القياس البعدي للاتجاه نحو القراءة فهي دالة إحصائيا كون قيمة اختبار(ت) تساوي (2.43) مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين .

ولمعرفة اتجاه هذه الفروق قمنا بالعودة إلى المتوسط الحسابي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية يساوي 61.80 بينما متوسط لمجموعة الضابطة فيساوي 54.11 مما يعني أن الفروق كان لصالح المجموعة التجريبية .

والجدولين التاليين يوضحان ذلك.

جدول رقم (24)يبين الفروق بين متوسطي درجات **المجموعة التجريبية1** في القياس القبلي و البعدي في الاتجاه نحو القراءة حسب عينة مدرسة حجاب لهول.

المتغير	نوع المجموعة	عدد أفراد العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الاتجاه نحو القراءة	القياس القبلي	20	53.20	17.11	5.38	دالة عند 0.01

	القياس البعدي	20	61.05	16.57		

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى(0.01) بين متوسطي درجات أفراد العينة للمجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي للاتجاه نحو القراءة ، فجاء متوسط القياس القبلي يساوي (53.20) أما البعدي فجاء يساوي (61.05) وقيمة ت تساوي (5.38) وهي دالة إحصائيا عند المستوى (0.01). مما يعني أن الفروق لصالح القياس البعدي .

جدول رقم (25)يبين الفروق بين متوسطي درجات **المجموعة الضابطة1** في القياس القبلي و البعدي في الاتجاه نحو القراءة حسب عينة حجاب لهول.

المتغير	نوع المجموعة	عدد أفراد العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الاتجاه نحو القراءة	القياس القبلي	20	53.10	17.37	0.81	غير دال
	القياس البعدي	20	53.50	17.23		

نلاحظ أن قيمة(ت) تساوي (0.81) ، وهي غير دالة إحصائيا. مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي.

فمن خلال الجداول الثلاث السابقة فإنها تشير إلى أن هنالك فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو القراءة كانت ذات دلالة إحصائيا وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت البرنامج التدريبي. كما أن هناك فروق في القياس القبلي و البعدي لصالح البعدي في المجموعة التجريبية بينما لم توجد هناك فروق بين القياسين لدى المجموعة الضابطة.

جدول رقم (26)يبين الفروق بين متوسطي درجات **المجموعة التجريبية** 2في القياس القبلي و البعدي في الاتجاه نحو القراءة حسب عينة مدرسة مجمع المويلحة.

المتغير	نوع المجموعة	عدد أفراد العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة

الاتجاه نحو القراءة	القياس القبلي	20	53.20	17.11	5.07	دالة عند 0.01
	القياس البعدي	20	62.70	16.62		

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى(0.01) بين متوسطي درجات أفراد العينة للمجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي للاتجاه نحو القراءة ، فجاء متوسط القياس القبلي يساوي (53.20) أما البعدي فجاء يساوي (62.70) وقيمة ت تساوي (5.07) وهي دالة إحصائيا عند المستوى (0.01). مما يعني أن الفروق لصالح القياس البعدي .

جدول رقم (27)يبين الفروق بين متوسطي درجات **المجموعة الضابطة** 2في القياس القبلي و البعدي في الاتجاه نحو القراءة حسب عينة مدرسة مجمع المويلحة..

المتغير	نوع المجموعة	عدد أفراد العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الاتجاه نحو القراءة	القياس القبلي	20	53.10	17.37	0.81	غير دال
	القياس البعدي	20	53.50	17.23		

نلاحظ أن قيمة(ت) تساوي (0.81) ، وهي غير دالة إحصائيا. مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي.

فمن خلال الجداول الثلاث السابقة فإنها تشير إلى أن هنالك فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو القراءة كانت ذات دلالة إحصائيا وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت البرنامج التدريبي. كما أن هناك فروق في القياس القبلي و البعدي لصالح البعدي في المجموعة التجريبية بينما لم توجد هناك فروق بين القياسين لدى المجموعة الضابطة.

جدول رقم (28)يبين الفروق بين متوسطي درجات **المجموعة التجريبية**3 في القياس القبلي و البعدي في الاتجاه نحو القراءة حسب عينة مدرسة بلطرش الطاهر.

المتغير	نوع المجموعة	عدد أفراد العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الاتجاه نحو القراءة	القياس القبلي	14	52.79	17.72	4.28	دالة عند 0.01
	القياس البعدي	14	61.57	15.96		

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى(0.01) بين متوسطي درجات أفراد العينة للمجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي للاتجاه نحو القراءة ، فجاء متوسط القياس القبلي يساوي (52.79) أما البعدي فجاء يساوي (61.57) وقيمة ت تساوي (4.28) وهي دالة إحصائيا عند المستوى (0.01). مما يعني أن الفروق لصالح القياس البعدي .

جدول رقم (29)يبين الفروق بين متوسطي درجات **المجموعة الضابطة**3 في القياس القبلي و البعدي في الاتجاه نحو القراءة حسب عينة مدرسة بلطرش الطاهر.

المتغير	نوع المجموعة	عدد أفراد العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الاتجاه نحو القراءة	القياس القبلي	20	55.43	16.49	0.67	غير دال
	القياس البعدي	20	55.86	16.23		

نلاحظ أن قيمة(ت) تساوي (0.67) ، وهي غير دالة إحصائيا. مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي.

فمن خلال الجداول الثلاث السابقة فإنها تشير إلى أن هنالك فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو القراءة كانت ذات دلالة إحصائيا وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت البرنامج التدريبي. كما أن هناك فروق في القياس القبلي و البعدي لصالح البعدي في المجموعة التجريبية بينما لم توجد هناك فروق بين القياسين لدى المجموعة الضابطة.

التعليق : يتضح من الجداول(24-26-28) أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى(0.01) بين متوسطي درجات أفراد العينة للمجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي للاتجاه نحو القراءة ، لصالح القياس البعدي. بينما لم توجد هناك فروق بين القياسين لدى المجموعة الضابطة.

الفرضية الرابعة: تنص الفرضية الرابعة على أن هناك علاقة ارتباطيه بين زيادة سرعة القراءة وتنمية الاستيعاب القرائي ولذلك قمنا بحساب معامل الارتباط لبيرسون فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول رقم (30) يوضح معامل الارتباط بين سرعة القراءة والاستيعاب القرائي عند أفراد المجموعة التجريبية.

المتغير	الاستيعاب القرائي	
	معامل الارتباط	الدلالة
سرعة القراءة	0.76	0.01

معامل الارتباط موجب ودال وبالتالي هناك علاقة طردية موجبة بين سرعة القراءة والاستيعاب القرائي ، أي أنه كلما زادت سرعة القراءة زاد الاستيعاب وفقا لهذا البرنامج أي أن هذا البرنامج ينمي مهارتي السرعة والاستيعاب بدرجة متساوية.

الفرضية الخامسة: تنص الفرضية الخامسة على أن ليس هناك تأثير لطبيعة المنطقة على نتائج البرنامج التدريبي المقترح. ولذلك قمنا بحساب تحليل التباين فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول رقم (31)يمثل نتائج القياس البعدي لسرعة القراءة عند أفراد العينة

الفئات	عدد أفراد العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عينة حجاب لهول	40	210.98	139.20
عينة مجمع المويلحة	40	213.15	133.55
عينة بلطرش الطاهر	28	230.96	125.78
المجموع	108	216.96	132.76

جدول رقم (32)يمثل جدول أنوفا Anova لحساب تباين أفراد العينة حسب متغير سرعة القراءة

مصدر التباين	التباين S s	درجة الحرية D f	معامل البواقي M s	قيمة(ف) f	مستوى الدلالة
مابين المجموعات	7504.81	2	3752.41	0.21	0.81 غير

داخل المجموعات	1878521.03	105	17890.67		دال
المجموع	1886025.85	107			

من خلال الجدولين السابقين الجدول رقم 31والذي يمثل نتائج القياس البعدي لسرعة القراءة و الجدول رقم 32 والذي يمثل جدول أنوفا لحساب تباين أفراد العينة حسب متغير سرعة القراءة ، إذ نلاحظ أن قيمة f (ف) غير دالة عند مستوى الدلالة الظاهر في الجدول رقم 32 والتي هي : 0.81

جدول رقم (33)يمثل نتائج القياس البعدي للاستيعاب القرائي عند أفراد العينة

الفئات	عدد أفراد العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عينة حجاب لهول	40	5.40	2.59
عينة مجمع المويلحة	40	5.48	2.50
عينة بلطرش الطاهر	28	6.36	1.98
المجموع	108	5.68	2.42

جدول رقم (34)يمثل جدول أنوفا Anova لحساب تباين أفراد العينة حسب متغير الاستيعاب القرائي

مصدر التباين	التباين S s	درجة الحرية D f	معامل البواقي M s	قيمة(ف) f	مستوى الدلالة
مابين المجموعات	17.65	2	8.827	1.51	0.22 غير دال
داخل المجموعات	612.004	105	5.829		

المجموع	629.657	107			

من خلال الجدولين السابقين الجدول رقم 33والذي يمثل نتائج القياس البعدي للاستيعاب القرائي عند أفراد العينة و الجدول رقم 34 والذي يمثل يمثل جدول أنوفا Anova لحساب تباين أفراد العينة حسب متغير الاستيعاب القرائي ، إذ نلاحظ أن قيمة f (ف) غير دالة عند مستوى الدلالة الظاهر في الجدول رقم 34 والتي هي : 0.22

جدول رقم (35)يمثل نتائج القياس البعدي الاتجاه نحو القراءة عند أفراد العينة

الفئات	عدد أفراد العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عينة حجاب لهول	40	57.28	17.12
عينة مجمع المويلحة	40	58.10	13.35
عينة بلطرش الطاهر	28	58.71	16.06
المجموع	108	57.95	16.79

جدول رقم (36)يمثل جدول أنوفا Anova لحساب تباين أفراد العينة حسب متغير الاتجاه نحو القراءة

مصدر التباين	التباين S s	درجة الحرية D f	معامل البواقي M s	قيمة(ف) f	مستوى الدلالة
مابين المجموعات	35.47	2	17.74	0.06	0.94 غير

داخل المجموعات	30141.289	105	287.06		دال
المجموع	30176.769	107			

من خلال الجدولين السابقين الجدول رقم 35والذي يمثل نتائج القياس البعدي للاستيعاب القرائي عند أفراد العينة و الجدول رقم 36 والذي يمثل يمثل جدول أنوفا Anova لحساب تباين أفراد العينة حسب متغير الاستيعاب القرائي ، إذ نلاحظ أن قيمة f (ف) غير دالة عند مستوى الدلالة الظاهر في الجدول رقم 36 والتي هي : 0.94

2-مناقشة النتائج وتفسيرها :

من خلال التجربة التي قمنا بها والمتمثلة في تنفيذ برنامج تدريبي مصمم خصيصا لزيادة سرعة القراءة والاستيعاب وتنمية الاتجاه الايجابي نحو القراءة على مجموعة تجريبية ، وتقديم دروس القراءة بصورة عادية حسب منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي لوزارة التربية الوطنية ، وبالنظر إلى الجداول من 09 إلى 36 نستنتج الآتي ذكره:

2-1- مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الفرضيات :

* البرنامج التدريبي المصمم يزيد من سرعة القراءة لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الابتدائي وهذا بدلالة الفروق الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية أي أن البرنامج القرائي زاد في سرعة القراءة عند أفراد المجموعة التجريبية من متوسط 142.40 كلمة في الدقيقة إلى 278.55 كلمة في الدقيقة.

* البرنامج التدريبي المصمم يزيد من مهارة الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الابتدائي وهذا بدلالة الفروق الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية أي أن البرنامج القرائي زاد في الاستيعاب القرائي عند أفراد المجموعة التجريبية من متوسط مدى قدره 4.35 إجابة من أصل 10 كلمة إلى 6.20 إجابة من أصل 10 كلمة .

ونتائج الفرضيتين الأولى والثانية تتفق إلى حد كبير مع النتائج التي حصلت عليها دراسة الأستاذين أنس الرفاعي ومحمد عدنان سالم في زيادة سرعة القراءة وزيادة الاستيعاب القرائي عند تطبيق البرنامج التدريبي.

* البرنامج التدريبي المصمم ينمي الاتجاه الايجابي نحو القراءة عند أفراد العينة وهنا ، وهذا بدلالة الفروق الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية أي أن البرنامج القرائي زاد في الاستيعاب القرائي عند أفراد المجموعة التجريبية، مع تسجيل زيادة طفيفة في الاتجاه الايجابي عند المجموعة التجريبية ، وهذا الأمر مقبول كونه أن من مركبات الاتجاه المكون المعرفي،الذي يصعب تغييره في فترة وجيزة وأن تغير الاتجاه وتبدله من أصعب الأمور التي تواجه علماء النفس والتربية خاصة أن تكون الاتجاه كان في مدة طويلة واستمراره لمدة خمس سنوات على الأقل طيلة المشوار الدراسي لأفراد العينة موضوع البحث .

*هناك علاقة ارتباطيه بين زيادة سرعة القراءة ، وتنمية الاستيعاب عند أفراد العينة وهنا كان معامل الارتباط موجب(0.76) ودال عند المستوى (0.01) مما يدل على وجود علاقة ارتباطيه طردية موجبة أي أنه كلما زادة سرعة القراءة كلنا زاد الاستيعاب عند أفراد المجموعة التجريبية.

* لم نسجل أي فروق ذات دلالة في جدول أنوفا لصالح أي عينة جزئية (مدرسة) قد تعزى إلى طبيعة وخصوصية المنطقة ، الحضرية أو شبه الحضرية ، أو الريفية ، مما يؤكد أن هذا البرنامج يمكن تطبيقه في المدارس الابتدائية مبدئيا دون تأثير طبيعة المنطقة.

وبعد عرض وتفسير النتائج وعقد المقارنة بين نتائج البرنامج التدريبي الممثل في نتائج أفراد المجموعة التجريبية ,نتائج التدريس العام لنشاط القراءة ممثلا في المجموعة الضابطة ، يمكننا أن نصل إلى أن غالبة الفرضيات التي حددناها في الفصل التمهيدي قد تحققت وكانت النتائج كالتالي:

* البرنامج التدريبي المصمم يزيد من سرعة القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية ومنه فالفرضية الأولى **محققة** .وهذا ما تتفق فيه دراستنا هاته مع دراسة خالد بن عبد الله الراشد (2001).ودراسة عامر برابح (2007).

* البرنامج التدريبي المصمم يزيد من مهارة الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية ومنه فالفرضية الثانية **محققة**.

* البرنامج التدريبي المصمم ينمي الاتجاه الايجابي نحو القراءة عند أفراد العينة كانت الدلالة الإحصائية ، لصالح المجموعة التجريبية ومنه فالفرضية الثالثة **محققة**.

*هناك علاقة ارتباطيه بين زيادة سرعة القراءة ، وتنمية الاستيعاب وهنا كان معامل الارتباط موجبا مما يدل على وجود علاقة ارتباطيه طردية موجبة أي أنه كلما زادة سرعة القراءة كلنا زاد الاستيعاب عند أفراد المجموعة التجريبية ومنه فالفرضية الرابعة **محققة**.

*لاتوجد فروق ذات دلالة حسب جدول أنوفا لتحليل التباين قد تعزى لتأثير نوع المنطقة على نتائج البرنامج التدريبي ومنه فالفرضية الخامسة **محققة**

2-1- مناقشة النتائج وتفسيرها على ضوء الأهداف:

سطرنا أهدافا نظرية وأخرى تطبيقية قبل أن نخوض غمار هذا البحث والتي مفادها:

*دراسة إمكانية تسريع القراءة وزيادة الاستيعاب وتنمية الاتجاه الايجابي نحو القراءة على المستوى المحلي ، وقد رأينا ذلك يتحقق من حيث اهتمام أفراد العينة بالبرنامج أولا أي هناك استعداد عند المتعلمين لزيادة سرعة القراءة أي أنهم شعروا بضرورة ذلك وثانيا فالنتائج أثبتت إمكانية زيادة سرعة القراءة وتنمية الاستيعاب في آن واحد.

* التحقق من نجاعة البرنامج التدريبي المعد لتسريع القراءة وزيادة الاستيعاب وتنمية الاتجاه الايجابي نحو القراءة عند تلاميذ المرحلة النهائية من المدرسة الابتدائية ، رغم إخفاق البرنامج في تنمية الاتجاه إلا أن نتائج زيادة السرعة وتنمية الاستيعاب كانت مثمرة ، وذلك يدفعنا للبحث في تنمية الاتجاه مستقبلا .

ومن هذه القراءة للنتائج وتفسيرها ومحاولة ربط العلاقات بينها من خلال المقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

يمكننا الإجابة عن التساؤل الرئيسي :

" هل البرنامج التدريبي المصمم قادر على تسريع القراءة وزيادة الاستيعاب القرائي وتنمية الاتجاه الايجابي نحو القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي؟".

فقد أثبتت دراستنا أن هناك أثر واضح في زيادة السرعة القرائية وتنمية الاستيعاب عند استخدام البرنامج التدريبي المصمم والمطبق على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وكان الفرق واضحا بين المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المألوفة وكان الأثر في السرعة والاستيعاب واضحا لصالح المجموعة التجريبية وقد لاحظنا ذلك ميدانيا من خلال ظهور روح المنافسة لتحقي أقصى سرعة داخل المجموعة التجريبية .

فكان الاختلاف واضحا بين المجموعة التجريبية والضابطة من حيث السرعة والاستيعاب ، والاتجاه.

3- الاستنتاج العام :

تؤكد دراستنا هذه ما توصلت إليه الدراسة التي قام بها " أنس الرفاعي و محمد عدنان سالم " في أن هناك أثر واضح في زيادة السرعة والاستيعاب القرائي والتي طبقت على طلبة الكليات .

كما تؤكد دراستنا هذه ما توصلت "فيليس ميندل " و التي قامت بها على عينة من رجال الإدارة و الأعمال في وضع استراتيجيات فعالة وجداول قرائية تزيد من سرعة القراءة والفهم .

زيادة سرعة القراءة ممكنة وليس لها علاقة بسن المتدرب وهذا ما تتفق فيه دراستنا هاته مع دراسة جامعة **بتسبورغ (1984) University of Pittsburg** . ودراسة حمدان نصر 1992م.

ومنه فإن :

* استخدام البرنامج التدريبي المصمم له أثر إيجابي على زيادة سرعة القراءة .

* استخدام البرنامج التدريبي المصمم يدفع بالمتعلم إلى زيادة الاستيعاب القرائي .

*استخدام البرنامج التدريبي المصمم ينمي اتجاها ايجابيا نحو القراءة كونه يخرج عما ألفه الطفل وينمي قدراته على الاكتساب.وهذا ما أكدته دراسة **دوللي (Dully,1989)** والتي تشترك مع دراستنا في نفس خصائص العينة المرتبطة بالمستوى الدراسي مع اختلاف البيئة ، وكانت نتيجة الاتجاه نحو القراءة فيها أيضا لصالح المجموعة التجريبية.

* استخدام البرنامج التدريبي المصمم يساعد على زيادة السرعة و الاستيعاب معا في نفس الوقت أي أنه كلما زادت سرعة القراءة زاد الاستيعاب .وهذا يتفق مع دراسة **كريمين أليس (1999 Krumian, Alice)** التي تحصل فيها الطلاب على نتائج أفضل في القراءة والاستيعاب ، كما أكد ذلك بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل.

* البرنامج يتميز بنوع من الثبات في البيئة المحلية مع اختلاف نوعيتها (حضرية ، شبه حضرية ، ريفية).

تطبيق البرامج القرائية الحديثة تمثل إستراتيجية فعالة تساعد على زيادة السرعة والاستيعاب القرائي .

لقد حدد بحثنا هذا هذه العلاقة الطردية فكلما زادت سرعة القراءة زاد الاستيعاب القرائي مما يساعد المتعلم على اكتساب أكبر قدر من المعارف .

كما توصل هذا البحث إلى إرساء قواعد خطة تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وهذا تحقيقا لأهداف البحث .

4- اقتراحات البحث:

في ضوء النتائج المتوصل إليها في بحثنا هذا نقدم جملتا من التوصيات والمقترحات نوجهها إلى الأولياء أولا وإلى كل من له صلة بواقع التربية والتعليم تتمثل فيما يلي :

* تبني برامج تدريبية لزيادة سرعة القراءة والاستيعاب القرائي عند المتعلمين .

* تنظيم دورات تكوينية ميدانية لفائدة معلمي المدارس الابتدائية يشرف على تأطيرها أخصائيين تربويين ويتم فيها تدريبهم على برامج التسريع القرائي وحسن استخدامها .

* ضرورة اختيار المواد القرائية المناسبة لمختلف المستويات التعليمية ، وأن تكون جذابة ومشوقة.

* إعادة صياغة منهاج اللغة العربية ومراعاة القدرات العلمية للمتعلمين .

* إجراء المزيد من الدراسات البحثية حول موضوع زيادة السرعة والاستيعاب القرائي والاتجاه نحو القراءة وما يمكن أن يسهم به في ميدان التربية والتعليم .

* نقترح إدراج برنامج التسريع القرائي في مجال العمل التربوي على شكل دورات تكوينية لفائدة المتعلمين .

* توفير مكتبات الأطفال في البيت والمدرسة , وتوفير كل الوسائل لإنجاح عملية القراءة .

* نقترح إعادة تطبيق هذه التجربة في العديد من المدارس لمعرفة الجدوى العلمية من استمرارها .

* إمكانية تناول الموضوع من زوايا أخرى حيث يعتبر من المواضيع الجديدة في المجال التربوي فهو يحتاج إلى مزيد من الإثراء .

* الحد من اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ حتى يتيسر تطبيق البرامج التدريبية .

* توفير وسائل تتناسب مع طبيعة البرنامج القرائي لا سيما الطاولات .

* تحسيس الآباء بفائدة القراءة وقدرتهم على تنفيذ البرنامج القرائي إن أرادوا ذلك .

وفي الأخير يجب أن تتضافر جهود الآباء والمعلمين والباحثين وكل المشرفين على المؤسسات التربوية لتعميم فائدة القراءة السريعة وزيادة الاستيعاب وتنمية الاتجاه الايجابي نحو القراءة .

خاتمة :

جاء بحثنا هذا ليدرس تجريبا أثر برنامج قرائي في زيادة سرعة القراءة و الاستيعاب القرائي وتنمية الاتجاه الايجابي نحو القراءة عند تلميذ المرحلة النهائية من التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية .

وقد قسمناه إلى جانبين نظري وتطبيقي , جاء الأول في ست فصول تناولنا من خلاله ماهية الاتجاه وعملية القراءة إضافة إلى مهاراتها من سرعة واستيعاب .

وبالنسبة للجانب الثاني المتمثل في التطبيقي فقد قسمناه إلى فصلين , جاء الفصل الأول ليعرفنا على منهجية البحث والإجراءات الميدانية أما الفصل الآخر فتناولنا فيه عرض وتحليل نتائج البحث على ضوء الفرضيات وأهداف البحث وغية التحقق من فروض البحث فقد اعتمدنا في بحثنا على المنهج التجريبي , فطبقنا اختبارين للقراءة ومقياس الاتجاه نحو القراءة بعد تدريب المجموعة التدريبية على البرنامج القرائي , ومواصلة تقديم حصص القراءة مع المجموعة الضابطة بالطريقة التي تعودوا عليها وكانت عينة بحثنا أربعون تلميذا وتلميذة موزعين بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة وكان عدد الذكور مساويا لعدد الإناث في كل مجموعة وللإشارة فإن ميدان دراستنا كان بثلاث مدارس مختلفة النمط بولاية بالمسيلة .

قمنا بالقياس القبلي لسرعة القراءة ومدى الاستيعاب والاتجاه نحو القراءة ثم قسناه بعد تقديم البرنامج وبعد المعالجة الإحصائية وتحليل هذه النتائج توصلنا إلى أن : البرنامج التدريبي المصمم قادر على زيادة سرعة القراءة والاستيعاب القرائي عند تلاميذ المرحلة النهائية للمدرسة الابتدائية .

الصعوبات المعترضة:

من الطبيعي أن تعترض أي باحث صعوبات في الميدان أثناء إعداده للبحث ومن أهم الصعوبات التي نسجلها بخصوص هذا الجانب هي:

*قلة المراجع التي تتناول موضوع دراستنا (أثر برنامج تدريبي على تسريع القراءة وزيادة الاستيعاب وتنمية الاتجاه الايجابي نحو القراءة) ، إن لم نقل شبه انعدامها.

*غياب الوسائل اللازمة (طاولات خاصة ،كراسي) وقد حاولنا تكييف ما هو موجود.

*في حدود إطلاعنا فإنه لا توجد دراسة ميدانية محلية تناولت الموضوع .

آفاق بحثية :

يفتح البحث الحالي المجال أمام البحوث التالية :

* دور سرعة القراءة وتنمية الاستيعاب القرائي في تحديد الاتجاه نحو القراءة .

* أثر البرنامج القرائي في زيادة التحصيل الدراسي .

* اثر البرنامج القرائي في تنمية التفكير العلمي .

* اثر البرنامج القرائي في تنمية التفكير الإبداعي .

* دور البرنامج القرائي في تنمية الثروة اللغوية للمتعلمين .

المراجع

قائمة المراجع المعتمدة :

أولا–القرآن الكريم: برواية ورش(**مصدرا أساسي وليس مرجعا**)

ثانيا– الكتب :

01-أحمد عبد اللطيف وحيد:علم النفس الاجتماعي,ط1,دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة,الأردن , 2001م.

02-أحمد ماهر : إدارة الموارد البشرية ،ط1، الدار الجامعية ، مصر، 2004 م.

03- أحمد محمد الطيب: الإحصاء في التربية وعلم النفس ، ط1، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية مصر ، 1999 م.

04- أحمد يحي الرق: علم النفس ،ط1, دار وائل للنشر ، عمان ،الأردن, 2006م.

05- أمال صادق وفؤاد أبو حطب : علم النفس التربوي ، ط4، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، مصر ، 1994م.

06- أنس الرفاعي ومحمد عدنان سالم : تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب, ط3, دار الفكر, دمشق, سوريا, 2006م.

07- إيمان البقاعي : مكتبات الأطفال , ط1, منشورات دار علاء الدين, لبنان, 2000م.

08- باسم محمد وليد,ومحمد جاسم محمد:علم النفس الاجتماعي,ط1,مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع,الأردن,2004م.

09- بشير معمرية: بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس , ط1, منشورات الحضر, الجزائر , 2007م.

10-بوبكر بن بوزيد :إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، ط1،دار القصبة ، الجزائر ،2009م.

11-بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل : ترجمة أحمد هوشان ،القراءة السريعة،ط1،دار النشر غير موجودة،كتاب الكتروني ،2006م.

12- توفيق مرعي و أحمد بلقيس:الميسر في علم النفس الإجتماعي، ط2،دار الفرقان للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن ،1984م.

13- توني بوزان ،كتاب القراءة السريعة ،ط7، مكتبة جرير ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، 2007م.

14-جفري ددلي :دراسات في القراءة السريعةالطريقة السريعة لزيادة قدرتك على التعلم، ترجمة عبد اللطيف الجميلي ، ط1،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،تونس، 1993 م.

15- جودة عزت عطوي :الإدارة التعليمية والاشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها،ط1، الدار العلمية الدولية ، عمان ، الأردن ، 2001م.

16- جيلان بيتلر وتوني هوب : ترجمة عبد الكريم العقيل، إدارة العقل دليل اللياقة الذهنية لتطوير مهاراتك العقلية ، ط1، مكتبة جرير ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، 1998م .

17-حامد عبد السلام زهران:علم النفس الاجتماعي,ط5,دار النشر, مصر,1994م.
18- حسان عبابدة : تشجيع عادة القراءة لدى الأطفال, ط1, دار صفاء للنشر والتوزيع, عمان , الأردن, 2002م.
19- حسن بوساحة :الوجيز في التشريع المدرسي ،ط1،مطبعة ولاية قالمة،الجزائر،1988م.
20- حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق, ط5, الدار المصرية اللبنانية , القاهرة , مصر , 2002م
21- حسن عبد الجليل يوسف: علم قراءة اللغة العربية , ط1, مكتبة الآداب, القاهرة, 2002م.
22- حسنى عبد الباري عسر: القراءة وتعلمها (بحث في الطبيعة),ط1, المكتب العربي الحديث , الإسكندرية, مصر , 1999م .
23-حسين أيوب,كمال عبد الحميد زيتون،التعلم والتدريس من منظورا لبنائية,ط1,عالم الكتب,2003م.
24- حنان عبد الحميد العناني : برامج تنمية الطفل , ط1, دار الصفاء للنشر و التوزيع , الأردن, 2001 م.
25- حنان فتحى الشيخ :دليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة والعسر القرائي الناتج عن خلل في المخ,ط1,دار شتات للنشر والبرمجيات, 2005م.
26- حنفي بن عيسى:محاضرات في علم النفس اللغوي،ط5،ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2003م.
27- خالد دخيل الجديع:القراءة السريعة،ط1،مركز مهارات التعلم،السعودية،2007م.
25-خير الدين هني:مقاربة التدريس بالكفاءات,ط1,الجزائر,2005م.
26-رابح تركي عمامرة:أصول التربية والتعليم,ط2,ديوان المطبوعات الجامعية,الجزائر,1990م.
28- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربي,ط1,دار المسيرة للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية .(د،ت).
29- رجاء محمود أبو علام: التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج spss ، ط1،دار النشر للجامعات ، مصر،2003م.
30- رجاء محمود أبو علام: مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، ط4،دار النشر للجامعات ، مصر،2004م.
31- رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية , ط2,دار الفكر العربي, القاهرة , مصر, 2000م.
32- رشيد زرواتي : تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ، ط1، دار هومة ، الجزائر ، 2000م.
33- زكريا إسماعيل:طرق تدريس اللغة العربية,ط1,دار المعرفة الجامعية,الإسكندرية,مصر, (د.ت).
34-سعاد نائف البرنوطي : إدارة الموارد البشرية ،ط1, وائل للنشر و التوزيع , عمان، 2001م.

35-ستيف مويدل : ترجمة مكتبة جرير،ط1، مكتبة جرير ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، 2001م .
36- سعد جلال : القياس النفسي المقاييس والاختبارات , ط 1 , دار الفكر العربي , القاهرة , مصر , 1985 م.
37- سعد جلال : علم النفس الاجتماعي الاتجاهات المعاصرة , ط 1 , منشأة المعارف , الإسكندرية , مصر , 1984 م.
38- سعد عبد الرحمن :السلوك الإنساني ,ط3, مكتبة الفلاح ,القاهرة, مصر, 1983م .
39- سليمان نايف و آخرون : أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة, ط1, دار الصفاء , عمان, الأردن , 2001م.
40- سيد خير الله : بحوث نفسية وتربوية , ط1 , دار النهضة , بيروت , لبنان , 1981م .
41- صالح محمد علي أبو جادو: سيكولوجية النشأة الاجتماعية,ط1, دار المسيرة عمان, الأردن,1998 م.
42-صالح محمد علي أبو جادو:علم النفس التربوي, معهد التربية واليونيسكو,ط5، دار المسيرة للنشر والطباعة ،عمان، الأردن،2006م.
43- صلاح الدين عبد الباقي وآخرون ، إدارة الموارد الإنسانية ،ط1، مكتب العرب الحديث ، الإسكندرية، مصر، 1988م.
44-الطاهر زرهوني: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال, ط1, المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية, الجزائر, 1999م.
45- عباس محمود عوض وآخران : علم النفس الاجتماعي نظريات تطبيقية , دار المعرفة الجامعية , الإسكندرية , مصر , 1994 م.
46- عبد الحفيظ مقدم : الإحصاء و القياس النفسي والتربوي ،و ط1, ديوان المطبوعات الجامعية , الجزائر, 1993م.
47-عبد الحكم أحمد الخزامي:تنمية مهارات مسؤولي التدريب ، ط1،دار ايتراك للنشر والتوزيع،مصر، 2001 م.
48-عبد الرحمان بن سالم: المرجع في التشريع المدرسي,ط2, الجزائر,1994م.
وزارة التربية الوطنية ,إصلاح التعليم ,أفريل 1974م .
49- عبد العليم إبراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية, ط5,دار المعارف , القاهرة , 1981م.
50- عبد الفتاح البجة: تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية, ط1, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع, الأردن, 2002م.
51-عبد الفتاح محمد دويدار: علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه,دار المعرفة الجامعية,مصر,2006م.

52- عبد اللطيف محمد خليفة و عبد المنعم شحاتة : سيكولوجية الاتجاهات , ط1, دار غريب للطباعة و النشر والتوزيع, القاهرة, مصر, 1986م.
53-عبد اللطيف محمد خليفة.عبد المنعم شحاته محمود:سيكولوجية الاتجاهات,المفهوم والقياس,دار غريب للطباعة,مصر,1991م.
54-عبد المجيد نشواتي : علم النفس التربوي ،ط4،دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2003م.
55- عقيل حسين عقيل : فلسفة مناهج البحث العلمي، مكتبة مدبولي ، مصر ، 1999م.
56- علي أحمد مدكور : تدريس فنون اللغة العربية , ط1, دار الفكر العربي , القاهرة , مصر,2000م.
علي السلمي : إدارة الأفراد والكفاءة الإنتاجية ،ط1، مكتب غريب ،القاهرة، مصر، 1983 م.
57- علي أوحيدة : الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية,ط2, مطيعة عمار قرفي, باتنة, الجزائر, 1995م.
58-علي أوحيدة :الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الاجرائية وفنيات التدريس ،مطابع عمار قرفي ، الجزائر ، 1997م.
59- علي مهدي كاظم : القياس والتقويم في التعليم والتعلم ، ط1،دار الكندي للنشر والتوزيع ، الأردن ، 2001م .
61- عمر محمد التومي الشيباني : الأسس النفسية والتربوية لرعاية المجتمع, ط1, دار الكتب العربية, دمشق , سوريا, (د.ت).
62- فضيل دليو : قضايا منهجية في العلوم الاجتماعية , ط1 , ديوان المطبوعات الجامعية, بن عكنون , الجزائر, 2001 م.
63-فضيل شحاته وآخرون : إدارة الموارد البشرية ،ط1، دار صفا للنشر والتوزيع ، عمان، 1990 م.
64-فهد خليل زايد: إستراتيجيات القراءة الحديثة ،ط1، دار يافا العلمية للنشر والطباعة،عمان،الأردن ، 2006 م.
65- فهيم مصطفى : الطفل و القراءة , ط2, الدار المصرية اللبنانية , القاهرة, مصر,1997م .
66- فهيم مصطفى: القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية ، ط2، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة ، مصر، 1998م .
67- فهيم مصطفي : مهارات القراءة الإلكترونية و علاقتها بتطوير أساليب التفكير , ط1, دار الفكر العربي, القاهرة , مصر, 2004م .
68- فهيم مصطفى : مهارات القراءة قياس وتقويم،ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب ،القاهرة ، مصر،1999م .
69- فيليس ميندل : ترجمة مكتبة جرير, القراءة الصحيحة , نظام فعال لإتقان القراءة في مجال الأعمال, ط1, مكتبة جرير,المملكة العربية السعودية, 2002م.

70-كامل محمود محمد عويضة :علم النفس الصناعي ،ط1، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان، 1983 م.
71- كريمان بدير و إيميلي صادق : تنمية المهارات اللغوية للطفل , ط 1, عالم الكتب, القاهرة, 2000م.
72- مالك إبراهيم الأحمد : نحو مشروع مجلة رائدة للأطفال, ط1, وزارة الشؤون الإسلامية , قطر , 1997م.
73- محمد سعيد مرسي: فن تربية الأولاد في الإسلام ، ج2، ط1،دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2002م .
74- محمد صالح سمك : فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المسلكية و أنماطها العملية,ط1, مكتبة الأنجلو مصرية , القاهرة , مصر, 1975م.
75-محمد المختار قاسمي الحسني: مدير المدرسة الابتدائية ، ط2، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر ، 2000م.
76-محمد نجيب توفيق و عبد الله محمد بازرعة : العلاقات الصناعية في الشركات و المؤسسات العامة،ط1، مكتبة القاهرة الحديثة، مصر،1966م.
77- محمود رشدي خاطر ويوسف الحمادي ومحمد عزت عبد الموجود ورشدي أحمد طعيمة ،حسن سيد محمود شحاتة: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ،ط4، دار المعرفة القاهرة ،1989.
78- محمود السيد أبو النيل : علم النفس الاجتماعي, ط4 ,دار النهضة, بيروت , لبنان , 1985م .
79- محمود عبد الحليم منسي وآخرون ، علم النفس التعليمي ، مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية،مصر، 2002م.
80- محي الدين مختار : محاضرات في علم النفس الاجتماعي , ط1, ديوان المطبوعات الجامعية , الجزائر, (د.ت).
81- مصطفى مصطفى كامل ، إدار ة الموارد البشرية ،ط1،الشركة العربية للنشر والتوزيع، مصر، 1994 .
82-موريس أنجرس:ترجمة بوزيد صحراوي وآخران، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ، ط2، دار القصبة للنشر ، الجزائر ،2006م.
83- نبيل محمد توفيق السلوطي : المنهج الإسلامي في دراسة المجتمع, دراسة في علم الاجتماع الإسلامي, ط2, دار الشرق ,السعودية,1985م.
84- نصرة محمد عبد المجيد جلجل : العسر القرائي دراسة تشخيصية علاجية , ط2, مكتبة النهضة, مصر, 1995م.
85- هاني محمود رشدي بني مصطفى: بناء برنامج تدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية ، ط1،دار جرير للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ،2005م.

86- هشام الحسن : طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة , ط1,الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع, عمان , الأردن, 2000م.
87-يوسف بن محمد القبلان ، أسس التدريب الإداري،ط1، دار عالم الكتب ،الرياض، السعودية، 1996 م

ثالثا– الرسائل الجامعية :

01- خالد بن عبد الله الراشد : (برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة و أثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي), رسالة ماجستير في علم النفس بكلية التربية, جامعة الملك سعود , 2001م.
02- سليمة مقيدش : (العلاقة بين السيطرة الدماغية وعسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية) , مذكرة لنيل شهادة الماجستير , تخصص علم النفس المعرفي , جامعة باتنة , الجزائر،2005م.
04-صالح شحادة عبد الله :فعالية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي الجزائري، رسالة دكتوراه الدولة ،جامعة قسنطينة ، الجزائر ، 1994م.
05-عامر برابح :إقتراح بروتوكول لتنمية مهارات القراءة الصامتة و دراسة أثره في تحسين التحصيل الدراسي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي ، جامعة الجزائر ، الجزائر ،2007.
06-عماد فاروق العمارنة :أثر برنامج مقترح لتنمية مهارة السرعة في القراءة الصامتة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، جامعة اليرموك.1998.
07- عمر عمور: أثر ممارسة التجربة العلمية في تنمية بعض القدرات العقلية, مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية, جامعة الجزائر,2007/2006.
08- لخصر لكحل: استثمار البعد التاريخي في الإصلاح التربوي من خلال تطور التربية في العالم الغربي والعالم العربي ، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية ، جامعة الجزائر ،الجزائر ،2007/2006.
09- محمد طه محمد : (العمليات و الإستراتيجيات المعرفية في أداء بعض مهام الفهم اللفظي), رسالة ماجستير , كلية الآداب , قسم علم النفس, جامعة عين شمس, مصر , 1995م.
10-مسعود غياث الرقيعي: اختبار القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية التربية، جامعة عين شمس.1977
11-نبيل بحري: التفكير النقدي عند تلميذ المدرسة الأساسية ،رسالة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية ، جامعة الجزائر،1996.
12-نعيمة مزرارة:أثر صعوبة تعلم القراءة على تقدير الذات عند تلاميذ التعليم الابتدائي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر ،الجزائر،2009،
13- ودماغ فطيمة و بوعشاري نصيرة : اتجاه الأساتذة الجامعيين نحو برامج التلفزيون الجزائري , مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم الاجتماع الاتصال , تحت إشراف الدكتور دليو فضيل , معهد العلوم الاجتماعية جامعة قسنطينة , سنة 1994 م.

رابعا– المجلات والدوريات :

01-المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،التربية وعلم النفس ،ط1،الجزائر ، 2006.

المركز الوطني للوثائق التربوية :مصطلحات ومفاهيم تربوية ، الملف 33،الجزائر ، 2002.

02- بدرينة محمد العربي:أهمية إدماج استراتيجيات التعلم في تدعيم عملية الاكتساب والأداء العلمي لدى التلميذ ، مجلة الرواسي ، العدد06، مطبعة عمار قرفي ، باتنة ، الجزائر ، 1992 م.

03- مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس , مجلة علمية دورية , المجلد الرابع, العدد الأول , كانون الثاني 2006م, جامعة دمشق , سوريا .

04- حمدان علي نصر:معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد19، مايو 1992م،مصر .

05-مجلة دراسات محكمة,جامعة عمار ثليجي بالاغواط,العدد4,جوان2006.

06- مديرية التعليم الأساسي: وزارة التربية الوطنية ,منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي, ط1, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, الجزائر,2003م.

07- مديرية التعليم الأساسي: وزارة التربية الوطنية ,منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي, ط1, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, الجزائر,2003م.

08- مديرية التعليم الأساسي: وزارة التربية الوطنية ,منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي, ط1, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, الجزائر,2004 م.

09- مديرية التعليم الأساسي: وزارة التربية الوطنية ,منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي, ط1, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, الجزائر,2005م.

10- مديرية التعليم الأساسي: وزارة التربية الوطنية ,منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي, ط1, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, الجزائر,2006م.

11-نادية بعيبع: تكييف اختبار عين شمس للذكاء الابتدائي للبيئة الجزائرية ،مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية العدد 05، جامعة باتنة ، الجزائر ، 1996.

خامسا –القرارات الرسمية والمناشير:

01-الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، العدد 59، 2008.

02-القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04 المؤرخ في 23-01-2008 ، وزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية للتربية عدد خاص فيفري 2008.

03-المرسوم التنفيذي 08/315 المؤرخ في 2008/01/19 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية.

04-المنشور الوزاري رقم 245,المؤرخ في 2003/06/04 المتصمن التحضير التربوي للموسم الدراسي 2004/2003.
04-المنشور الوزاري رقم 246,المؤرخ في 2003/06/04 المتصمن تنصيب السنة الأولى ابتدائي.
06-المنشور الوزاري رقم 881 /2003 ,استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج الجديدة.
07-المنشور الوزاري رقم 2008/71 ,المؤرخ في 2008/06/03 ،المتضمن تطبيق التخفيفات المدخلة في محتويات مناهج التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.
08-وزارة التربية الوطنية,مخطط العمل لإصلاح المناهج,فيفري 2004.
09-وزارة التربية الوطنية,مخطط العمل لإصلاح المنظومة التربوية,أكتوبر 2003.
10-وزارة التربية الوطنية ,المنشور رقم408 /أ.ع/07.

سادسا- القواميس والمعاجم:

01-ابن منظور : لسان العرب, مجلد11, ط3, مؤسسة التاريخ العربي, بيروت, 1993م.
02-أمل عبد العزيز محمود:القاموس العربي الشامل ، ط1، دار الراتب الجامعية ، بيروت ، لبنان ،2007م.
02- المعجم الوسيط : ط4, مكتبة الشروق الدولية , مصر , 2004م.
03- المنجد في اللغة والأعلام,ط36, دار المشرق, بيروت, لبنان, 1997م.
04- مرتضى الزبيدي : تاج العروس من جواهر القاموس , مجلد1, دار مكتبة الحياة, بيروت, لبنان, 1306هـ.

ثالثا- المراجع الأجنبية :

01- Alexander, D. H: A study of the effects of aremedial reading program upon reading attitude, reading achievement selfconcept, and intellectual achievement, responsibility of selected students of the fourth and fifth grades , Diss Abs. Int, Vol. 41, No. 7,p. 3022-A.1981.
02-Alice Krumian, Ph.D. Critical analysis of the study of speed reading, The Claremont Graduate University, 1999.
03-Crafton Linda ,k.Learing from reading , what hat happens when students general their own ,Background information ,journal of reading, vol 26.1983.
03- Dully, M: The Relation between Sustained Silent Reading to Reading Achievement and Attitude of the At-Risk Student, Unpublished Doctoral Dissertation, Kean college.1989.

04-EMERIT, L'ETAT: Intellectuel et moral en Algérie en 1830, in Revue internationale de l'enseignement,Juillet-Septembre 1955.

05-Green, H. R: A Comparison Of The Effects Of Sustained Silent Reading With And Without Stimulant Experiences On Attitudes Toward Reading And Reading Achievement Of Fourth And Fifth, Diss Abs Int, Vol 45, No, 8 Feb 1985.

06- Harris,A. J & Sipay, E .R: How To Increase Reading Ability,(7th ed),New york: Longman Inc.1980.

07. Holt, S. B & O'Tuel, F. S: The Effect Of Sustained Silent Reading and Writing on Achievement and Attitudes of Seventh and Eighth Grade Students Reading Two Years below Grade Level, Reading Improvement; v26 n4 .1989.

08- Libby, K. : Early Communication Skills for Children with Mental Retardation, A guide for parents and professionals, woodbine hordes .2007.

09-LERNER ، JANET :LEARNING DISABILITIESM THEORIES ،DIGGNOSIS AND TEACHING STRATEGIES. 7TH EDIHON BOSTON ، MA:HOUGHTON MIFFLIN.

2-Morris.L.L:et al,How to measure Attitudes, Programme Eval, Kit Vol,5,Sage Publishing com Beverley Hills,calif,London.1978.

3-Mouly.G.J:Psychology for Teaching, Allyn and Bacon ,Inc, Boston,1982.

4-Oppeheine.A.N:Questionnaire dasing and attitude mesurement , Heinemann educational book, Itd,London.1973.

سابعا– مواقع الأنترنيت :

1-http://www.algeria-edu.com

2-http://ar.wikipedia.org

3-http://educdz.com

4-(http://forum.stop55.com/143521.html

5-http://mmsec.com/m3-files/reading-fast.htm

6-http://www.onefd.edu.dz

الملاحق

ملحق رقم(01) اختبار عين شمس للذكاء الابتدائي

الأسئلة التمهيدية :

إن الأسئلة التمهيدية موضوعة خصيصا لتعويد التلميذ على الاختبار ويجب التأكد من أن كل تلميذ قد فهم الأسئلة فهما جيدا ، ولا مانع من إعادة شرح هذه الأسئلة التمهيدية عدة مرات مع التقيد بالألفاظ الأصيلة وعدم إضافة أي شيء آخر.

مثال رقم(1)

أمامك أربع كلمات مكتوبة بشكل غير منظم هي: الحديقة – سعاد – في – تلعب ، لو قمت لترتيبها بالشكل المناسب لحصلت على جملة مفيدة.

أكتب الآن الجملة الصحيحة في المكان المخصص لذلك.

كرر السؤال ثم قل من يعطيني الاجابة الصحيحة.

إسأل بعض التلاميذ حتى تحصل على الاجابة الصحيحة ثم قل: " أحسنت ... وأذكر الاجابة الصحيحة ... سعا تلعب في الحديقة ، والآن كلنا معا نكتب الإجابة الصحيحة في السطر المخصص لذلك".

مثال رقم(2)

أنتم تعرفون طبعا ما معنى عكس الكلمة أو ضد الكلمة، مثلا فوق عكسها تحت.

المطلوب منك هذه المرة هو إيجاد عكس كلمة بعيد.

كرر السؤال ثم قل : من يعرف الجواب؟

إسأل بعض التلاميذ للحصول على الاجابة الصحيحة.

كرر نفس الخطوات السابقة.

الحل هو : قريب.

مثال رقم(3)

سوف أذكر بعض الأرقام والمطلوب في هذه المرة هو كتابة الرقم بالمقلوب chapter3 مثل عندما أقول 953 تكتب أنت 359 ... وعندما أقول 461 تكتب أنت 164 تعطي أربع أرقام مختلفة وتحاول حلها مع التلاميذ وكتابتها في الأماكن المخصصة لذلك .

مثال رقم(4)

أمامك خمسة أرقام واحد منها فقط خطأ ما هو؟

كرر نفس الخطوات.

العدد الخطأ هو:37.

مثال رقم(5)

أمامك أربع كلمات : عصفور – وردة – أرنب –كتاب.

انتبه الآن لما سوف أقوله الكلب والقط يتشابهان في ماذا؟

ماهي الكلمة التي تشبه أكثر للقط والكلب ؟

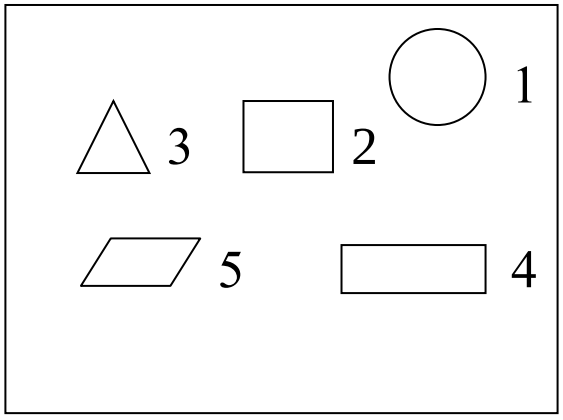
كرر نفس الخطوات.

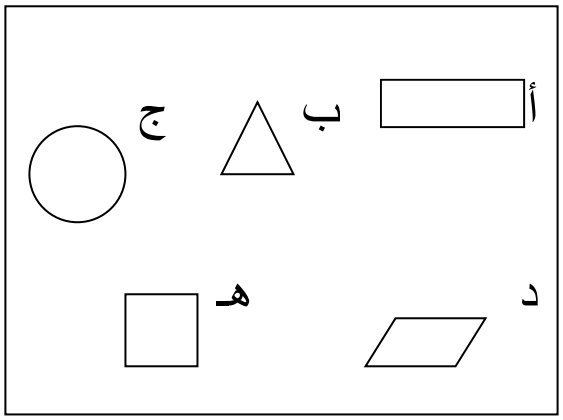
الحل هو : أرنب.

مثال رقم (6)

أمامك مربعين ... الأول فيه أشكال فيها أرقام والثاني فيه نفس الشكل ولكنها حروف أو رموز ... مثلا: الشكل رقم واحد في المربع الأول هو نفسه الشكل الذي يحمل الرمز أو الحرف ج من المربع الثاني.

كرر نفس الخطوات السابقة حتى تحصل على جميع الاجابات





1=.....

2=.....

3=.....

4=.....

5=.....

بعد الانتهاء من حل الأسئلة التمهيدية يطلب من التلاميذ السكوت ويعلن عن بداية حل الاختبار.

أسئلة الاختبار:

1/ أمامك ثلاث كلمات ... رتبها كي تحصل على جملة مفيدة.

2/ أمامك هذا الشكل ... حاول أن ترسم هذا الشكل داخل كل مربع ، كرر المحاولة ثلاث مرات حتى تحصل على الشكل السليم.

3/هذه خمس كلمات تعبر عن أربع أشياء ... لو طلبت منك اختيار هدية منها لكي تقمها إلى أختك التي تبلغ من العمر أربع سنوات ... ماذا تختار؟

4/ كم عدد من عيدان الكبريت يلزمك لكي تصنع منهم شكل مربع دون أن تكسر أي عود .

5/ تتكون السنة من كم شهر...أكتب الإجابة.

6/ أكتب الكلمة التي تعني عكس كلمة " ضيق ".

7/ أمامك هذه الجملة والتي تنقصها كلمة واحدة... في أولها والثانية في آخرها... اختر الكلمتين المناسبتين من بين الكلمات المكتوبة أمامك وضعهما في المكان المناسب لهما.

8/ أنا لاأحب البحر ، ولا أحب الشواطئ أيضا ... أين أذهب إذا أردت الاستمتاع بالعطلة؟... إلى مدينة قسنطينة ، جيجيل ، الريف،... أكتب إجابة الصحيحة.

9/ سوف اذكر بعض الأرقام وبسرعة وعندما أنتخي من ذكرها حاول كتابتها بنفس الترتيب : 3-5-1-7-6-9.

10/ يعمل محمد عادة 48 ساعة في الأسبوع ... ولكن في الأسبوع الماضي عمل 13 ساعة إضافية .كم ساعة عمل محمد خلال الأسبوع الماضي.

11/ أخ الرجل الذي أنا ابنه ماذا يقرب لى؟

12/ أكمل العبارة بما يناسبها.

13/ أمامك ستة أرقام واحد منها فقط خطأ ما هو؟

14/ يقاس الزمن بـ: الساعة ، الدقيقة ، الثانية ...(أكمل).

15/ ابن الرجل الذي أنا ابنه ماذا يقرب لي؟

16/ في سلسلة الحيوانات التالية يوجد حيوان مختلف عنها ، ماهو؟

17/ من بين المسافات التالية ماهي المسافة التي تمثل :400 dam ؟

18/ أعد رسم الشكل في الأسفل.

19/ من بين الكلمات الآتية أكتب الكلمتين المتشابهتين في المعنى.

20/ مم يستخرج السكر؟

21/ ما هما الحرفان اللذان تنطبق عليهما هذه الكلمة؟

22/ أمامك خمسة أرقام واحد منها فقط خطأ ما هو؟

23/ ضمن أي شكل جمعت الأشكال 1 ، 2 ، 3 من بيت الأشكال السفلية؟

24/ رتب الكلمات الأتية لتحصل على جملة مفيدة.

25/ قام أربعة أطفال بتقسيم 72 دينارا على بعضهم البعض بالتساوي ، كم أخذ كل واحد منهم؟

26/ لاحظ جيدا الدائرة المرسومة أمامك ، وتخيل أنها تمثل حقلا صغيرا ، وأفرض أنه قد ضاع منك كيس من النقود في هذا الحقل ، أرسم الطريق الذي ستسلكه للبحث عن كيس النقود.

27/ أمامك سبع كلمات هي:" في ، صاروخ ، أكتب ، كلمة ، قوسين ، كراسك ، بين " .
رتب هذه الكلمات في ذهنك حتى تحصل على جملة مفهومة ، ثم أفعل ما أطلبه منك ، لا تكتب الجملة بل افعل ما تقوله لك فقط.

28/ تمثل الأسماء المكتوبة على يمينك مخلوقات أو كائنات مختلفة ... ، وتمثل الأسماء المكتوبة على يسارك الأماكن التي تعيش فيها ...، حاول أن تربط بينها بأسهم الربط الصحيح .

29/ أكمل العبارة المكتوبة أمامك .

30/ ما هو العدد الذي إذا قسم على 10 تكون نتيجته 20.

31/ أمامك بعض الأشكال المرسومة ...، خمس فوق واثنان تحت ...، أي شكل من الأشكال البسيطة الموجودة فوق توجد في الشكل المركب الأول ... وأي شكل منها يوجد في الشكل المركب الموجود تحت . أكتب رمز الشكل.

32/ يتكون الشارع من رصيفين ... عليهما بيوت متشابهة ... وتحمل البيوت الموجودة على الرصيف الأيمن الأرقام الفردية ، وتحمل البيوت الموجودة على الرصيف الأيسر الأرقام الزوجية ، بحيث يبدأ ترقيم البيوت على الرصيفين من ناحية واحدة ...، ماهو رقم البيت المقابل للبيت رقم(6).

33/ تذكر جيدا سبسبة الكلمات التي سوف أذكرها الآن: خشب – مطر – شجرة – قطران – نار ...، لو قلت لك الآن هاتين الكلمتين : الفحم – الحبر ، متشابهان في ماذا ؟
بعد أن يجيب التلميذ بالاجاية الصحيحة ... تقول له : اختر الآن من بين الكلمات الخمس السابقة الكلمة التي تشبه كل من الفحم والحبر ؟

34/ ما هي الكلمة المرادفة لكلمة شفوق ؟

35/ حرفي حصل على أجر قدره 52 دينارا جزائريا ، وكان يتقاضى 8 دنانير في الساعة الواحدة ماهو عدد الساعات التي اشتغلها ؟

36/ أكتب العدد الذي يأتي مباشرة بعد سلسلة الأعداد التالية: 11-7-4-3-1

37/ أكتب الكلمة المرادفة لكلمة نادر .

38/ في داخل المربع الموجود فوق أشكال عليها أرقام وهي تشبه تماما الأشكال الموجودة في المربع الموجود تحت ... لكن تحمل رموزا ... المطلوب منك أن تكتب رمز كل شكل أمام الرقم المناسب له.

39/ ماهي الكلمة التي تعني عكس يأخذ؟

40/ ماهي الكلمة التي تعبر على عبارة ابن الابن؟

41/ لو افترضنا أن موظف البريد يأخذ 20سنتيما عن الربع الأول من وزن البضاعة الصافي ... ويأخذ 5 سنتيم عن كل ربع كيلو غرام إضافي ... كم يأخذ موظف البريد عن 3كيلو غرام.

42/ ما هي الكلمة التي تعني عكس كلمة مقتصد؟

43/ ما هو العدد الذي إذا ما قسم على 5 وأضيف إلى حاصل قسمته 10 تكون النتيجة 20 .

44/ لكي يقوم أحمد بانجاز تمرين الحساب يستغرق منه ذلك 3/1 الوقت المخصص لحل جميع التمرين بمساعدة المعلم ، مع العلم أن حل جميع التمارين يستغرق 5 ساعات ما هو الزمن الذي استغرقه التلميذ في حل تمرين واحد؟

45/ أكتب الكلمة التي ترادف كلمة عطشان.

46/ لماذا يطفوا الزيت فوق سطح الماء؟

47/ سوف أقرأ عليك مجموعة من الأرقام استمع جيدا ثم حاول كتابتها بالمقلوب ، أو عكس ترتيبها الذي سمعته، 4-9-8-1 / 8-5-2-6 / 4-9-3-6

48/ ضع خطا تحت الكلمتين المتشابهتين في المعنى : قاهر – مخادع – منتصر – قوي .

49/ أكتب الكلمة التي تعني عكس كلمة اليأس .

50/ أمامك مجموعة من الحروف : ص ... ر...خ.

ط...ف...ن.

ف...ر.....ن.

أكمل الحروف الناقصة لكي تصبح كلمات لها معنى ثم أكتبها في كراسة الاجابة.

51/ يسير قطار بسرعة 80 km/h ليقطع المسافة بين مدينتين خلال 4h ماهي سرعة القطار الذي يقطع هذه المسافة في 5h.

52/ أمامك مجموعة من الحروف :

- ح

-ك -ر

-ب -ج -ذ

-أ -ت -ح -...

ماهو الحرف الذي يكتب في المكان الخالي؟

53/ لماذا يجب أن يتواجد في المحكمة كل من المحامي ووكيل الجمهورية؟

54/ ضع خطا تحت الإجابة الصحيحة :

إذا كان أ أصغر من ب و د أصغر من أ فما ال>ي يمكن استنتاجه مما يلي :

1- إن ب أكبر من د.

2- إن ب أصغر من د .

3- إن ب تساوي د.

4- لا يمكن استناج أي شيء

55/ أكتب العددين المكملين لسلسلة الأعداد التالية:...-9-56-8-7-30-6-5-12-4-3

56/ بدأت السير من نقطة محددة متجها نحو الشرق وسرت مسافة 50mثم اتجهت نحو الجنوب وسرت 8m ثم اتجهت نحو الغرب 50mثم اتجهت نحو الجنوب وسرت 8m ماهي المسافة التي بيني وبين نقطة البداية.

57/ إذا كان رجلان يستطيعان بناء منزل في 13 أسبوع فكم منزلا يستطيع 12 رجلا بناءه في أسبوعين؟

58/ يحتوي صندوق على صندوقين آخرين ، وفي كل من هاذين الصندوقين يوجد ثلاث صناديق أخرى ، وفي كل هذه الصناديق الأخيرة يوجد 4 صناديق أخرى فما هو مجموع هذه الصناديق .

59/ لاحظ جيدا المكعب الموجود أمامك ثم أكتب عدد أوجه المكعب ، وعد أحرفه.

60/ من لدغه الثعبان خاف من الحبل .

ضع خطا تحت جملتين من الجمل الآتي ذكرها والتي لها نفس المعنى المقصود في المثل الأول:

- الكلب المضروب يخاف من العصا.
- لدغة الثعبان شديدة الألم.
- الجبان يخاف ظله.
- تذكر الخطر يجعل الإنسان جبانا.

اختبار عين شمس للذكاء الابتدائي

كراسة الإجابة

طبق الاختبار:.....

صحح الاختبار :.....

ملاحظات:.....

.....

.....

الدرجة :.....

العمر العقلي:.....

العمر الزمني :.....

نسبة الذكاء :.....

الاسم :.....

الجنس :.....تاريخ الميلاد:...../...../.....

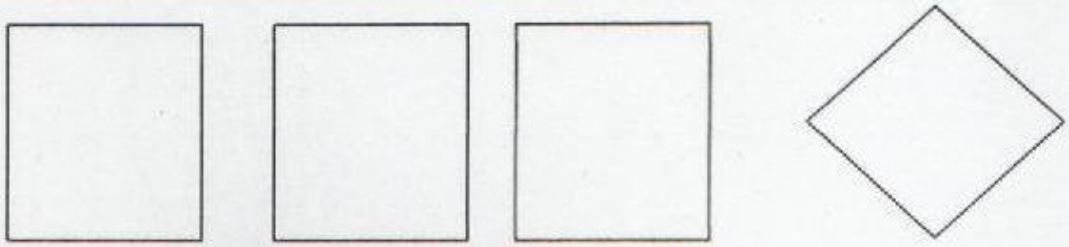
المدينة أو القرية :.....

أسئلة الاختبار

-01 الحليب – يشرب - الطفل

.....

-02



-03 بندقية – سجائر – دمية – جوارب – حرير

.....

-04

.....

-05

.....

-06

ضيق.....

-07

.....إلى الأذن كالبصر إلى.....

الكتاب – الشبكة – السمع – العشاء - العدسة - العين

-08

.....

-09

.....

-10

.....

-11

.....

-12

الضوء الأحمر معناه قف والضوء الأخضر معناه.....

-13

7-9-11-20-13-15

.....

-14

.....

-15

عم- جد- أخ - خال.....

-16

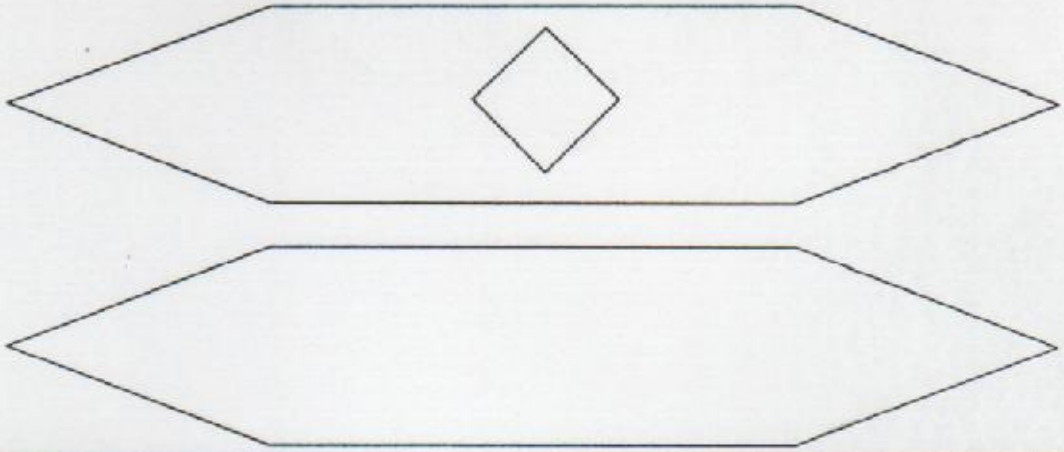
حصان – خروف – دجاجة – قط – كلب .....

-17

400km- 40km -4km -4m

.....

-18



-19

كبير – ضخم – جاف – مضيئ

.....

-20

.....

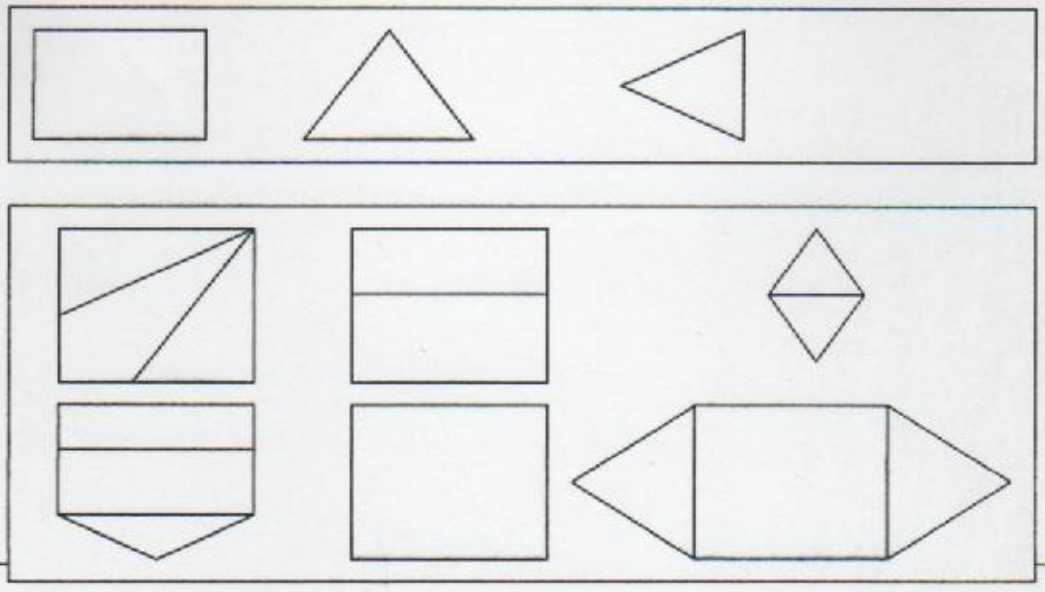
-21

الوسطى.....

-22

21-35-42-28-49.....

-23



-24

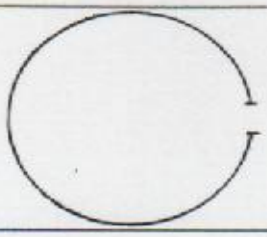
الربيع – الفلاح – القطن – يزرع – فصل – في

.....

-25

.....

-26



-27

في - صاروخ – اكتب – كلمة – قوسين – بين - كراسك

.....

-28

تعيش الدواجن في	المخيمات
يعيش المصطافون	الثكنات
يعيش الجنود في	الحظائر

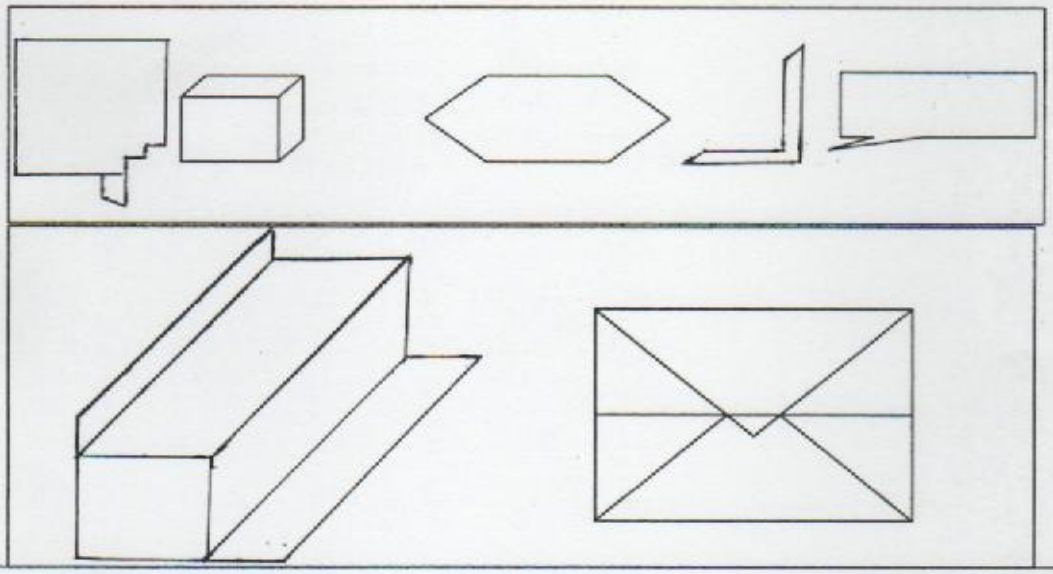
-29

القهوة مرة لكن السكر .....

-30

.....

-31



-32

.....

-33

خشب – مطر – شجر – قطران – نار

.....

-34

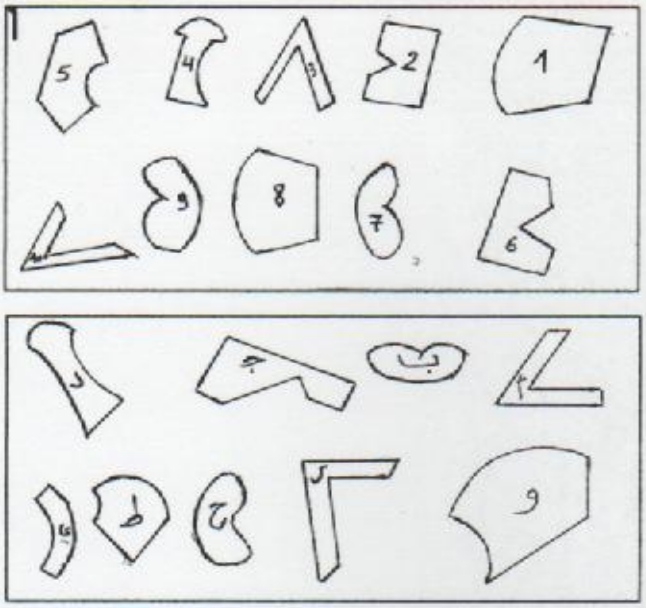
شفوق .....

-35
حرفي يكسب 52 دج ، وكان يأخذ 8 دج في الساعة الواحدة . كم ساعة عملها هذا الحرفي ؟
.....

-36
. 2 – 4 – 7 – 11.....

-37
نادر .....

-38



=1.....
=2.....
=3.....
=4.....
=5.....
=6.....
=7.....
=8.....
=9.....
=10.....

-39
يأخذ .....

-40
ابن الابن .....

-41
لو فرضنا أن مصلحة البريد تأخذ 20 دج عن 1/4kg الأول من وزن الطرد البريدي ، و تأخذ 5 دج عن كل ¼ kg بعد ذلك . كم يأخذ موظف البريد عن 3 k g
.....

-42
مقتصد.....

-43
.....

-44
يستغرق حل تمرين مادة الحساب من كل تلميذ ¼ المخصص للتمارين كلها ، مع العلم أن حل كل التمارين يستغرق من الوقت 5 ساعات ، ماهو الوقت الذي يستغرقه حل تمرين واحد
.....

-45
عطشان.....

-46

.....

-47

....

-48

قاهر – مخادع – منتصر – قوي

-49

اليأس.....

-50

ص.....ر.....خ .....

ط.....ف.....ن .....

ف.....ر.....ن .....

-51

قطار سرعته 80 k m ، يقطع المسافة بين بلدين في 4h ماهي سرعة القطار الذي يقطع نفس هذه المسافة في 5h

.....

-52

خ

ث – د

ب – ج - ذ

أ – ت – ح ....

-53

المحامي.....

وكيل الجمهورية .....

-54

إذا كان (أ) أصغر من (ب) و (د) أصغر من (أ) فما الذي يمكن استنتاجه من :

- أن (ب) أكبر من (د) - أن (ب) أصغر من (د)

- أن (ب) = (د) -لا يمكن استنتاج أي شيء

-55

..... 9 – 56 – 8 – 7 – 30 – 6 – 5 – 12 – 4 – 3

-56

بدأت السير من نقطة محدودة متجها نحو الشرق وسرت مسافة 50 m ، ثم اتجهت نحو الجنوب وسرت m8 ،ثم اتجهت نحو الغرب 50 m ،ثم اتجهت نحو الجنوب وسرت m8 ، ماهي المسافة التي بيني وبين نقطة الإنطلاق

.....

-57

إذا إستطاع رجلان بناء منزل في 13 اسبوعا . فكم منزل يستطيع بناءه 12 رجلا في أسبوعين

.....

-58

صندوق يحتوي على صندوقين آخرين ، وفي كل هذين الصندوقين يوجد 3 صناديق أخرى ، وفي كل هذه الصناديق الأخيرة يوجد 4 صناديق أخرى . فما عدد الصناديق جميعا

.....

-59
اكتب عدد اوجه المكعب هنا.....وعدد احرفه هنا.....

-60
من لدغه الثعبان خاف من الحبل
- الكلب المضروب يخاف العصا
- لدغة الثعبان شديدة الألم
- الجبان يخاف ظله
- تذكر الخطر يجعل الإنسان جبانا

ملحق رقم (02)

الاختبار القبلي لقياس سرعة القراءة و الاستيعاب القرائي :

أراد رجل أن يختبر ابنه فيما علمه إياه فقال له : يا بني إني أسألك فأجبني :

الغلام : سل ما تشاء يا أبت .

الأب : أيهما أفضل أن تصلي الصبح حاضرا أم الفجر حاضرا ؟

الغلام :صلاة الصبح هي صلاة الفجر ولهما وقت واحد ولا فرق بينهما وهم بنية واحدة.

الأب : أيهما أفضل صلاة ظهر يوم الجمعة أم صلاة الجمعة ؟

الغلام : صلاة الجمعة تغني عن صلاة الظهر لمن صلى الجمعة في جماعة ولا يجوز صلاتها في غير جماعة أما من لم يلحق بجماعة الجمعة فعليه أن يصلي الظهر .

الأب : أيهما أفضل زكاة رمضان أم زكاة عيد الفطر ؟

الغلام : هما اسمان لشيء واحد فزكاة رمضان هي زكاة عيد الفطر وتجب في شهر رمضان حتى قبل فجر يوم العيد أو قبل صلاة العيد .

الأب : أيهما أفضل الزكاة أم الصدقة ؟

الغلام : الزكاة فرض والصدقة تطوع وكلاهما مرغوب فيه فالزكاة واجبة الأداء و الصدقة تطوع يثاب فاعلها عليها .

الأب : أيهما أصح الوضوء أم التيمم ؟

الغلام : الوضوء في حالة وجود الماء الكافي والتيمم في عدم وجود الماء أو وجوده بقدر يحفظ حياة من معه الماء فلا يجب عليه الوضوء و يتيمم .

الأب : أيهما أوجب الصلاة أم قراءة القرآن ؟

الغلام : الصلاة فرض يعاقب تاركها وقراءة القرآن تعبد يثاب قارئه .

الأب : أيهما منهي عنه سؤال الناس أم طلب المعونة ؟

الغلام : سؤال الناس والمداومة عليه رغم عدم الحاجة إذلال للنفس نهى رسول الله صلى الله عليه وسلم عنه وهو من إراقة ماء الوجه و اليد العليا خير من اليد السفلى أما المعونة فهو شيء مؤقت يرجو منها الطالب البلوغ لهدفه وهي سبيل التعاون بين المسامين ومرغوب فيه .

الأب : التواضع أم الرقة في الحديث ؟

الغلام : التواضع في لين هي الرقة في التواضع وكلاهما شيء واحد وسلوك من سلوكيات المسلم يجب المحافظة عليه .

الأب : أيهما تسمى بالصلاة الوسطى , المغرب أن العصر؟

الغلام : اختلف فيها فمنهم من قال العصر . ومنهم قائل إنها المغرب ومنهم من قال إنها الفجر.

الأب : أيهما يعاقب المسلم على تركه صيام رمضان أم صيام النذر ؟

الغلام : صيام رمضان فرض من الله على عباده يعاقب تاركه بلا عذر ,وصيام النذر فرض من الإنسان على نفسه لله سبحانه وتعالى يعاقب تاركه بلا عذر , ويجب عليه الإعادة في الحالتين إذا كان بعذر وفي صيام رمضان الكفارة إن كان بغير عذر .

الأب : أيهما أفضل التبسم أم الضحك ؟

الغلام : التبسم هو الذي ورد عن الرسول صلى الله عليه وسلم أما الضحك فغير مرغوب فيه .

الأب : أيهما أفضل الحياة أم الموت ؟

الغلام : اللهم أحيني ما دامت الحياة خيرا لي وأمتني ما دام الموت خيرا لي , هكذا علمنا رسول الله صلى الله عليه وسلم .

الأب : أنا أم أنت ؟

الغلام : أنت الأصل وأنا الفرع .

الأب : بارك الله فيك يا ولدي .

الغلام : وجزاك الله عني خيرا يا أبت .

جدول السرعة و الاستيعاب للاختبار (القبلي)

	ساعة	**دقيقة**	**ثانية**
وقت الانتهاء :[(.....× 60)+ .....]×60+.....=.....ثا			
وقت الابتداء :[(.....×60) +.....]×60+ .....=.....ثا _			
مدة القراءة : (الفرق بين الانتهاء و الابتداء) .....ثا			
سرعة القراءة : عدد كلمات النص / وقت القراءة بالثانية	..... /	=.....×60=....ك/د	
مدى الاستيعاب : عدد الإجابات الصحيحة من الإجابات العشرة = ...			

أسئلة الاستيعاب للاختبار القبلي :

ضع إشارة (×) في المكان المناسب :

الرقم	السؤال	صح	خطأ
01	سأل الرجل ابنه عن صلاة العصر		
02	لا تجوز صلاة الجمعة في غير الجماعة		
03	ينهى الإسلام عن التعاون		
04	لا يعاقب الله النذر بلا عذر		
05	الابن فرع الأب		
06	التبسم سلوك غير مرغوب فيه		
07	زكاة رمضان هي زكاة عيد الفطر		
08	من أفطر بغير عذر لا تجب عليه الكفارة		
09	الزكاة تطوع		
10	يكون التيمم في حالة عدم وجود الماء		

سلم تنقيط الاجابة :

رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	الإجابة الفعلية	علامة الإجابة المطابقة
01	**خطأ**		
02	**صح**		
03	**خطأ**		
04	**خطأ**		
05	**صح**		
06	**خطأ**		
07	**صح**		
08	**خطأ**		
09	**خطأ**		
10	**صح**		
مجموع الإجابات المطابقة			

ملحق رقم (03)

الاختبار البعدي لقياس سرعة القراءة و الاستيعاب القرائي :

الغلام و الساحر والراهب:

كان يعمل عند أحد الملوك ساحر كبير فلما كبر قال للملك : إني قد كبرت , فابعث إلي غلاما أعلمه السحر , فبعث إليه غلاما يعلمه . وكان في طريقه رجل مؤمن عابد لله , فقعد إليه وسمع كلامه فأعجبه , وكان إذا أتى الساحر مر بالراهب وقعد إليه, فإذا أتى الساحر ضربه . فشكا ذلك إلى الراهب فقال : إذا خشيت الساحر فقل : حبسني أهلي . و إذا خشيت أهلك فقل : حبسني الساحر , فبينما هو على ذلك إذ أتى على حيوان كبير قد حبس الناس ,فقال : اليوم أعلم : الساحر أفضل أم الراهب أفضل ؟ فأخذ حجرا فقال : اللهم إن كان أمر الراهب أحب إليك من أمر الساحر فاقتل هذا الحيوان حتى يمضي الناس , فرماه فقتله ومضى الناس , فقال له العابد : يا بني أنت اليوم أفضل مني قد بلغ من أمرك ما أرى وإنك ستبتلى (ستختبر) , فإن أبليت فلا تدل علي . وكان الغلام يبرئ الأكمه و الأبرص , ويداوي الناس من سائر الأدواء , بإذن الله فسمع جليس للملك كان قد عمى , فأتاه بهدايا كثيرة , فقال : ما هاهنا لك أجمع إن شفيتني , فقال : أنا لا أشفي أحدا , إنما يشفي الله تعالى . فإن آمنت بالله تعالى دعوت الله فشفاك. فآمن بالله تعالى فشفاه, فأتى الملك فجلس إليه كما كان يجلس , فقال له الملك : من رد عليك بصرك ؟ قال : ربي . قال : و لك رب غيري ؟! قال : ربي وربك الله فأخذه فلم يزل يعذبه حتى دل على الغلام فجيء بالغلام فقال له الملك : أي بني قد بلغ من سحرك ما تبرئ الأكمه والأبرص وتفعل وتفعل ..... فقال : إني لا أشفي أحدا إنما يشفي الله تعالى , فأخذه فلم يزل يعذبه حتى دل على الراهب , فجيء بالراهب فقيل له : ارجع عن دينك فأبى فدعا بمنشار فوضع المنشار في مفرق رأسه , فشق به حتى وقع شقاه ثم جيء بالغلام فقيل له : ارجع عن دينك , فأبى فدفعه إلى نفر من أصحابه فقال : اذهبوا به إلى جبل كذا وكذا فاصعدوا به الجبل فإذا بلغتم ذروته فإن رجع عن دينه وإلا فاطرحوه فذهبوا به , فصعدوا الجبل فقال : اللهم اكفنيهم بما شئت فرجف بهم الجبل , فسقطوا وجاء يمشي إلى الملك , فقال له الملك : ما فعل بأصحابك ؟ فقال : كفانيهم الله تعالى فدفعه إلى نفر من أصحابه فقال : اذهبوا به واحملوه في قرقور وتوسطوا به البحر فإن رجع عن دينه وإلا فاقذفوه , فذهبوا به فقال : اللهم اكفنيهم بما شئت فانكفأت بهم السفينة فغرقوا . وجاء يمشي إلى الملك , فقال له الملك : ما فعل بأصحابك ؟ فقال: تجمع الناس في صعيد واحد وتصلبني على جذع , ثم

خذ سهما من كنانتي , ثم ضع السهم في كبد القوس ثم قل : بسم الله رب الغلام ثم ارمني فإنك إذا فعلت ذلك قتلتني , فجمع الناس في صعيد واحد , وصلبه على جذع , ثم أخذ سهما من كنانته , ثم وضع السهم في كبد القوس , ثم قال باسم الله رب الغلام , ثم رماه فوقع السهم في صدغه , فوضع يده في صدغه فمات . فقال الناس : آمنا برب الغلام , فأتي الملم فقيل له : أرأيت ما كنت تحذر قد والله نزل بك حذرك , قد آمن الناس , فأمر بالأخدود في أفواه السكك فخدت , وأضرم النيران , وأحرق المؤمنين الذين أصروا على إيمانهم ولم يكفروا بالله .

جدول السرعة و الاستيعاب للاختبار (البعدي)

	ساعة دقيقة ثانية
وقت الانتهاء :[(.....× 60)+ .....]×60+.....=.....ثا	
وقت الابتداء :[(.....×60) +.....]×60+ .....=.....ثا _	
مدة القراءة : (الفرق بين الانتهاء و الابتداء) .....ثا	
سرعة القراءة : عدد كلمات النص ..... =.....×60=....ك/د	
وقت القراءة بالثانية	
مدى الاستيعاب : عدد الإجابات الصحيحة من الإجابات العشرة = ...	

أسئلة الاستيعاب للاختبار البعدي :

ضع إشارة (×) في المكان المناسب :

الرقم	السؤال	صح	خطأ
01	طلب الساحر من الملك أن يبعث له غلاما ليعلمه السحر		
02	شكا الغلام الساحر للراهب		
03	صعد نفر بالغلام إلى قمة الجبل وطرحوه أرضا		
04	كان الغلام يبرئ الأكمه والأبرص بإذن الله		
05	رجع الراهب عن دينه بسبب التعذيب		
06	غرق الغلام في عرض البحر		
07	رما الملك الغلام بالسهم في رقبته		
08	أصيب جليس الملك بالعمى		
09	هذه القصة هي قصة أصحاب الكهف		
10	آمن الناس باله بعد مقتل الغلام		

سلم تنقيط الاجابة:

رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	الإجابة الفعلية	علامة الإجابة المطابقة
01	**صح**		
02	**صح**		
03	**خطأ**		
04	**صح**		
05	**خطأ**		
06	**خطأ**		
07	**خطأ**		
08	**صح**		
09	**خطأ**		
10	**صح**		
مجموع الإجابات المطابقة			

مقياس الاتجاه نحو القراءة

ملحق رقم (04)

عزيزي التلميذ (ة):

فيما يلي مجموعة من العبارات لمعرفة مدى اتجاهك نحو القراءة.

حاول أن تجيب عنها دون استثناء.

- ضع علامة(×) في الخانة المناسبة :
- أمامك ثلاث بدائل وهي : موافق – لاأدري – معارض.
- إذا كانت العبارة تتفق مع وجهة نظرك ضع علامة (×) في خانة موافق.
- إذا لم تستطع تحديد وجهة نظرك ضع علامة (×) في خانة لا أدري.
- إذا كانت العبارة لا تتفق مع وجهة نظرك ضع علامة (×) في خانة معارض.

مع العلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة و إجابة خاطئة.

شكرا سلفا على تعاونكم.

الرقم	العبارات	موافق	لا أدري	معارض
01	أحب القراءة لأن والداي يرغبان في ذلك			
02	القراءة مهمة لي لأنها تنمي مفرداتي اللغوية			
03	أجد متعة في قراءة القصص			
04	قراءة القصص الجميلة تدفعني لتحسين مستواي الدراسي أكثر			
05	أطمح لأن أكون قارئا متميزا			
06	أسعى لأن أكون قارئا جيدا مثل أخي			
07	يساعدني أفراد أسرتي على القراءة			
08	أعتقد بأن النجاح في الحياة يبدأ بالنجاح في القراءة			
09	القراءة مضيعة للوقت والمال.			
10	هناك أشياء أخرى عندي أهم من القراءة			
11	لا تعني القراءة عند أسرتي شيئا.			
12	تحتل ممارسة القراءة الأولوية في حياتي			
13	لو خيرت بين كتاب ولعبة لاخترت اللعبة			
14	القراءة سلاح المستقبل			
15	ينبغي أن تقدم حصص في المدرسة للتدريب على زيادة سرعة القراءة ، وتنمية الاستيعاب			
16	عندما أبدأ قراءة قصة لا أرغب دوما في إتمامها			
17	ما يقال عن أهمية القراءة أمر مبالغ فيه			
18	أفضل اللعب ومشاهدة التلفاز على القراءة			
19	بامكاني الحصول على أعلى المراتب في المجتمع دون قراءة.			
20	أحب القراءة وأستمتع بأوقاتي عند ممارستها.			
21	أشتاق للقراءة دوما.			
22	أقرأ لملء الفراغ.			
23	أقرأ لأن ذلك واجب علي.			
24	لا فائدة من القراءة لأن أغلب أصدقائي لا يقرؤون			
25	القراءة تزيد من تفاعلي الاجتماعي مع الأخرين			
26	أحسس بالملل عندما أفتح كتابا			
27	أتضايق كثيرا عندما يكون النص طويلا.			
28	أتمنى لو بم تكن هناك كتب على الاطلاق.			

مع خالص تحياتي وجميل شكري...

ملحق رقم (05)
نموذج من دروس المجموعة الضابطة
أحـب وطنـي

النـص :

بلدي الجزائر موطن الأبطال، و أمانة الشهداء، سقوه بدمائهم الزكية، وفدوه بأرواحهم الطاهرة، لنعيش أحرارا مكرمين متحدين.

وطني الحبيب سهوله واسعة صحراؤه شاسعة، جباله عالية، غاباته كثيفة، مناخه معتدل، مناظره جميلة، و ثرواته عظيمة، مدنه وقراه كثيرة.

جميع سكان بلادي إخوة تجمعهم روابط الماضي و الحاضر والمستقبل فهم أسرتي الكبيرة التي ألقي التعب في خدمتها راحة، والحياة في العمل لها سعادة، أعيش بين أحضانها أحبها و أرعاها و أحافظ عليها لنعيش في سلام و وئام.

ربنا واحد و ديننا واحد ووطننا واحد.

بناء وضعية تعلمية الوحدة التعليمية : الهوية الوطنية و الدينية

النشاط : قراءة
الموضوع : حب الوطن
الكفاءة المستهدفة : يؤدي النص أداء جيدا و يفهم مضمونه فهما صحيحا.

أهداف التعلم	تنفيذ النشاط	النشاطات و الإداءات	المعارف و السلوكات	المفاهيم المستهدفة
يلاحظ الوضع يدلي ببعض المعلومات	الإنطلاق	- تصورات عن الوطن - تسمية الوطن - معلومات أولية عن الوطن	- الأرض التي نعيش عليها - وطننا الجزائر - بلد كبير فيه الجبال و الصحراء	- يذكر بعض الخصائص المميزة للجزائر - غابات،جبال صحراء نخيل، نفط....
- يقرأ النص قراءة ذاتية صامتة وجهرية معبرة - يحترم علامات الوقف - يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة - يتعرف على موضوع النص و على جوانب المعالجة فيه - يميز نمط النص	بناء التعلم	- يقرأ النص باتباع التعليمات المقدمة. - تطبيق قواعد القراءة الصامتة - القراءة الجهرية بصوت مسموع و أداء يحاكي فيه النموذج المسموع. - التأكيد على تقنيات القراءة الجهرية. - يتعرف على نص "حب الوطن" لفظا و معنا. - يتعرف على هيكلة النص و الجوانب المعالجة فيه. - تحديد نمط النص	* النص المقترح * - خمس دقائق للقراءة الصامتة. - مراقبة الفهم. - إسماع النص. - قراءات التلاميذ الجهرية. - التركيز على الأداء الجيد باحترام تقنيات القراءة - فهم المقروء الألفاظ العبارات - تحديد المعاني - الهيكلة العامة للنص - الأفكارالتي طرحها النص - نمط النص	دلالة الالفاظ و الاتركيب - الفاظ سهلة متداولة -توحي بالفخر و الاعتزاز - اغرب التراكيب جمل اسمية - سياقها خبري - نمط وصفي - اشادة و فخر بامجاد الجزائر التاريخية - وصف طبيعة الجزائر الجميلة - روابط الاخوة قوية بوحدة الدين و الوطن

يجد علائق بين	استثما ر	- تحديد نوع الجمل	تصحيات الجزائريين	انا جزائري احب

الجمل و صمن الجملة الواحدة -يعطي معلومات عن النص يلخص النض بشكل عام.	المكتسبات	في النص دلالة الجمل الاسمية بالنسبة انمط النص * الوصف * - ترتيب معني النص الاساسية - تلخيص النص انطلاقا من المعاني المستفادة منه.	رمز العزة و الكرامة - جمال بلادي - وحدة الشعب الجزائري دعائم الوحدة الوطنية.	وطني و احافظ عليه وادافع عنه وارعى مصالحه وارفع مكانتهباخلاقي واعمالي الصالحة.

ملحق رقم (06) نتائج الحاسب الآلي SPSS

FREQUENCIES VARIABLES=السن المعدل الدكاء معدلالقراءة السرعةقبلي السرعةبعدي الاستعابقبلي الاستعابيبعدي الاتجاهقبلي الاتجاهبعدي

/FORMAT=NOTABLE /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN MODE /ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

[DataSet2] J:\رسالة الماجستيرمنعم\حساباتsav.

المنطقة = حجاب

Statistics[b]

		السن	المعدل	الدكاء	معدلالقراءة	السرعةقبلى	السرعةبعدي
N	Valid	40	40	40	40	40	40
	Missing	0	0	0	0	0	0
	Mean	125.20	7.51	36.30	7.56	142.88	210.98
	Median	125.00	7.97	33.00	8.60	131.50	151.50
	Mode	122	6[a]	30	10	237	240[a]
	Std. Deviation	4.001	1.399	9.653	2.027	72.017	139.204
	Minimum	120	5	19	3	56	60
	Maximum	132	9	52	10	240	500

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

b. المنطقة = حجاب

Statistics[b]

		الاستعابقبلى	الاستعابيبعدي	الاتجاهقبلى	الاتجاهبعدي
N	Valid	40	40	40	40
	Missing	0	0	0	0
	Mean	4.33	5.40	53.15	57.28
	Median	4.50	5.50	52.00	57.50
	Mode	2[a]	5	77	60
	Std. Deviation	2.325	2.590	17.024	17.121
	Minimum	1	1	29	30
	Maximum	8	9	78	80

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

b. المنطقة = حجاب

المنطقة = المجمع

Statistics[b]

		السن	المعدل	الدكاء	معدلالقراءة	السرعةقبلي	السرعةبعدي
N	Valid	40	40	40	40	40	40
	Missing	0	0	0	0	0	0
	Mean	124.65	7.51	37.98	7.56	142.88	213.15
	Median	122.50	7.97	35.50	8.60	131.50	175.00
	Mode	120	6[a]	30	10	237	180[a]
	Std. Deviation	4.222	1.399	9.534	2.027	72.017	133.555
	Minimum	120	5	22	3	56	60
	Maximum	132	9	55	10	240	500

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

b. المنطقة = المجمع

Statistics[b]

		الاستعابقبلي	الاستعابيبعدي	الاتجاهقبلي	الاتجاهبعدي
N	Valid	40	40	40	40
	Missing	0	0	0	0
	Mean	4.38	5.48	53.15	58.10
	Median	4.50	5.50	52.00	60.00
	Mode	2	5	77	80
	Std. Deviation	2.261	2.501	17.024	17.350
	Minimum	1	1	29	30
	Maximum	8	9	78	80

b. المنطقة = المجمع

المنطقة = بلطرش

Statistics[b]

		السن	المعدل	الدكاء	معدلالقراءة	السرعةقبلي	السرعةبعدي
N	Valid	28	28	28	28	28	28
	Missing	0	0	0	0	0	0
	Mean	125.75	8.25	38.39	8.43	163.64	230.96
	Median	125.50	8.49	37.50	8.85	184.00	205.00
	Mode	122	8[a]	30	10	200[a]	210[a]
	Std. Deviation	3.836	.786	9.681	1.254	66.763	125.780
	Minimum	120	7	22	5	58	60
	Maximum	132	9	52	10	240	500

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

b. المنطقة = بلطرش

Statistics[b]

		الاستعابقبلى	الاستعابيبعدي	الاتجاهقبلى	الاتجاهبعدي
N	Valid	28	28	28	28
	Missing	0	0	0	0
	Mean	5.21	6.36	54.11	58.71
	Median	5.50	7.00	53.50	60.00
	Mode	6	7	77	60
	Std. Deviation	1.595	1.985	16.855	16.067
	Minimum	3	2	30	30
	Maximum	8	9	78	80

b. المنطقة = بلطرش

T-TEST GROUPS=تجريبيضابطة(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=السن المعدل الدكاء معدلالقراءة السرعةقبلي السرعةبعدي الاستعابقبلي الاستعابيبعدي الاتجاهقبلي الاتجاهبعدي./CRITERIA=CI(.95)

T-Test

[DataSet2] J:\رسالة الماجستيرمنعم\حساباتsav.

المنطقة = حجاب

Group Statistics[a]

	تجريبيضابطة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
السن	تجريبية	20	125.15	3.964	.886
	ضابطة	20	125.25	4.141	.926
المعدل	تجريبية	20	7.52	1.420	.317
	ضابطة	20	7.51	1.414	.316
الدكاء	تجريبية	20	36.25	9.591	2.145
	ضابطة	20	36.35	9.965	2.228
معدلالقراءة	تجريبية	20	7.55	2.047	.458
	ضابطة	20	7.56	2.060	.461
السرعةقبلي	تجريبية	20	142.95	78.658	17.588
	ضابطة	20	142.80	66.774	14.931
السرعةبعدي	تجريبية	20	278.55	160.841	35.965

	ضابطة	20	143.40	65.511	14.649
الاستعابقبلي	تجريبية	20	4.35	2.231	.499
	ضابطة	20	4.30	2.473	.553
الاستعابيعدي	تجريبية	20	6.40	2.326	.520
	ضابطة	20	4.40	2.501	.559
الاتجاهقبلي	تجريبية	20	53.20	17.118	3.828
	ضابطة	20	53.10	17.375	3.885
الاتجاهبعدي	تجريبية	20	61.05	16.577	3.707
	ضابطة	20	53.50	17.231	3.853

a.المنطقة = حجاب

ndependent Samples Test[a]

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
السن	Equal variances assumed	.001	.979	-.078-	38
	Equal variances not assumed			-.078-	37.928
المعدل	Equal variances assumed	.001	.971	.026	38
	Equal variances not assumed			.026	37.999
الدكاء	Equal variances assumed	.004	.953	-.032-	38
	Equal variances not assumed			-.032-	37.945
معدلالقراءة	Equal variances assumed	.054	.818	-.023-	38
	Equal variances not assumed			-.023-	37.999
السرعةقبلي	Equal variances assumed	4.665	.037	.007	38
	Equal variances not assumed			.007	37.024
السرعةبعدي	Equal variances assumed	59.612	.000	3.480	38
	Equal variances not assumed			3.480	25.135
الاستعابقبلي	Equal variances assumed	.627	.434	.067	38
	Equal variances not assumed			.067	37.603
الاستعابيعدي	Equal variances assumed	.881	.354	2.619	38
	Equal variances not assumed			2.619	37.803
الاتجاهقبلي	Equal variances assumed	.000	.997	.018	38
	Equal variances not assumed			.018	37.992
الاتجاهبعدي	Equal variances assumed	.000	.985	1.412	38
	Equal variances not assumed			1.412	37.943

ndependent Samples Test[a]

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
السن	Equal variances assumed	.001	.979	-.078-	38
	Equal variances not assumed			-.078-	37.928
المعدل	Equal variances assumed	.001	.971	.026	38
	Equal variances not assumed			.026	37.999
الدكاء	Equal variances assumed	.004	.953	-.032-	38
	Equal variances not assumed			-.032-	37.945
معدلالقراءة	Equal variances assumed	.054	.818	-.023-	38
	Equal variances not assumed			-.023-	37.999
السرعةقبلي	Equal variances assumed	4.665	.037	.007	38
	Equal variances not assumed			.007	37.024
السرعةبعدي	Equal variances assumed	59.612	.000	3.480	38
	Equal variances not assumed			3.480	25.135
الاستعابةقبلي	Equal variances assumed	.627	.434	.067	38
	Equal variances not assumed			.067	37.603
الاستعابيبعدي	Equal variances assumed	.881	.354	2.619	38
	Equal variances not assumed			2.619	37.803
الاتجاهقبلي	Equal variances assumed	.000	.997	.018	38
	Equal variances not assumed			.018	37.992
الاتجاهبعدي	Equal variances assumed	.000	.985	1.412	38
	Equal variances not assumed			1.412	37.943

a. المنطقة = حجاب

Independent Samples Test[a]

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
السن	Equal variances assumed	.938	-.100-	1.282
	Equal variances not assumed	.938	-.100-	1.282
المعدل	Equal variances assumed	.980	.011	.448
	Equal variances not assumed	.980	.011	.448
الدكاء	Equal variances assumed	.974	-.100-	3.093
	Equal variances not assumed	.974	-.100-	3.093
معدلالقراءة	Equal variances assumed	.982	-.015-	.649
	Equal variances not assumed	.982	-.015-	.649
السرعةقبلي	Equal variances assumed	.995	.150	23.072
	Equal variances not assumed	.995	.150	23.072
السرعةبعدي	Equal variances assumed	.001	135.150	38.834
	Equal variances not assumed	.002	135.150	38.834
الاستعابقبلي	Equal variances assumed	.947	.050	.745
	Equal variances not assumed	.947	.050	.745
الاستعابيبعدي	Equal variances assumed	.013	2.000	.764
	Equal variances not assumed	.013	2.000	.764
الاتجاهقبلي	Equal variances assumed	.985	.100	5.454
	Equal variances not assumed	.985	.100	5.454
الاتجاهبعدي	Equal variances assumed	.166	7.550	5.346
	Equal variances not assumed	.166	7.550	5.346

a. المنطقة = حجاب

Independent Samples Test[a]

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
السن	Equal variances assumed	-2.695-	2.495
	Equal variances not assumed	-2.695-	2.495
المعدل	Equal variances assumed	-.896-	.919
	Equal variances not assumed	-.896-	.919
الدكاء	Equal variances assumed	-6.361-	6.161
	Equal variances not assumed	-6.361-	6.161
معدلالقراءة	Equal variances assumed	-1.329-	1.299
	Equal variances not assumed	-1.329-	1.299
السرعةقبلي	Equal variances assumed	-46.556-	46.856
	Equal variances not assumed	-46.596-	46.896
السرعةبعدي	Equal variances assumed	56.535	213.765
	Equal variances not assumed	55.192	215.108
الاستعابةقبلي	Equal variances assumed	-1.458-	1.558
	Equal variances not assumed	-1.458-	1.558
الاستعابيبعدي	Equal variances assumed	.454	3.546
	Equal variances not assumed	.454	3.546
الاتجاهقبلي	Equal variances assumed	-10.941-	11.141
	Equal variances not assumed	-10.941-	11.141
الاتجاهبعدي	Equal variances assumed	-3.273-	18.373
	Equal variances not assumed	-3.274-	18.374

a. المنطقة = حجاب

المنطقة = المجمع

Group Statistics[a]

	تجريبيضابطة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
السن	تجريبية	20	124.60	4.185	.936
	ضابطة	20	124.70	4.366	.976
المعدل	تجريبية	20	7.52	1.420	.317
	ضابطة	20	7.51	1.414	.316
الدكاء	تجريبية	20	37.95	9.282	2.076
	ضابطة	20	38.00	10.021	2.241
معدلالقراءة	تجريبية	20	7.55	2.047	.458
	ضابطة	20	7.56	2.060	.461
السرعةقبلي	تجريبية	20	142.95	78.658	17.588
	ضابطة	20	142.80	66.774	14.931
السرعةبعدي	تجريبية	20	282.90	148.588	33.225
	ضابطة	20	143.40	65.511	14.649
الاستعابقبلي	تجريبية	20	4.40	2.162	.483
	ضابطة	20	4.35	2.412	.539
الاستعابيعدي	تجريبية	20	6.55	2.038	.456
	ضابطة	20	4.40	2.501	.559
الاتجاهقبلي	تجريبية	20	53.20	17.118	3.828
	ضابطة	20	53.10	17.375	3.885
الاتجاهبعدي	تجريبية	20	62.70	16.626	3.718
	ضابطة	20	53.50	17.231	3.853

a. المجمع = المنطقة

Independent Samples Test[a]

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
السن	Equal variances assumed	.005	.944	-.074-	38
	Equal variances not assumed			-.074-	37.932
المعدل	Equal variances assumed	.001	.971	.026	38
	Equal variances not assumed			.026	37.999
الدكاء	Equal variances assumed	.109	.744	-.016-	38
	Equal variances not assumed			-.016-	37.779
معدلالقراءة	Equal variances assumed	.054	.818	-.023-	38
	Equal variances not assumed			-.023-	37.999
السرعةقبلي	Equal variances assumed	4.665	.037	.007	38
	Equal variances not assumed			.007	37.024
السرعةبعدي	Equal variances assumed	45.497	.000	3.842	38
	Equal variances not assumed			3.842	26.118
الاستعابقبلي	Equal variances assumed	.684	.413	.069	38
	Equal variances not assumed			.069	37.553
الاستعابيبعدي	Equal variances assumed	2.585	.116	2.980	38
	Equal variances not assumed			2.980	36.517
الاتجاهقبلي	Equal variances assumed	.000	.997	.018	38
	Equal variances not assumed			.018	37.992
الاتجاهبعدي	Equal variances assumed	.001	.979	1.718	38
	Equal variances not assumed			1.718	37.952

a. المنطقة = المجمع

Independent Samples Test[a]

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
السن	Equal variances assumed	.941	-.100-	1.352
	Equal variances not assumed	.941	-.100-	1.352
المعدل	Equal variances assumed	.980	.011	.448
	Equal variances not assumed	.980	.011	.448
الدكاء	Equal variances assumed	.987	-.050-	3.054
	Equal variances not assumed	.987	-.050-	3.054
معدلالقراءة	Equal variances assumed	.982	-.015-	.649
	Equal variances not assumed	.982	-.015-	.649
السرعةقبلي	Equal variances assumed	.995	.150	23.072
	Equal variances not assumed	.995	.150	23.072
السرعةبعدي	Equal variances assumed	.000	139.500	36.311
	Equal variances not assumed	.001	139.500	36.311
الاستعابقبلي	Equal variances assumed	.945	.050	.724
	Equal variances not assumed	.945	.050	.724
الاستعابيبعدي	Equal variances assumed	.005	2.150	.721
	Equal variances not assumed	.005	2.150	.721
الاتجاهقبلي	Equal variances assumed	.985	.100	5.454
	Equal variances not assumed	.985	.100	5.454
الاتجاهبعدي	Equal variances assumed	.094	9.200	5.354
	Equal variances not assumed	.094	9.200	5.354

a. المجمع = المنطقة

Independent Samples Test[a]

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
السن	Equal variances assumed	-2.838-	2.638
	Equal variances not assumed	-2.838-	2.638
المعدل	Equal variances assumed	-.896-	.919
	Equal variances not assumed	-.896-	.919
الدكاء	Equal variances assumed	-6.233-	6.133
	Equal variances not assumed	-6.234-	6.134
معدلالقراءة	Equal variances assumed	-1.329-	1.299
	Equal variances not assumed	-1.329-	1.299
السرعةقبلي	Equal variances assumed	-46.556-	46.856
	Equal variances not assumed	-46.596-	46.896
السرعةبعدي	Equal variances assumed	65.992	213.008
	Equal variances not assumed	64.877	214.123
الاستعابةقبلي	Equal variances assumed	-1.416-	1.516
	Equal variances not assumed	-1.417-	1.517
الاستعابيبعدي	Equal variances assumed	.690	3.610
	Equal variances not assumed	.688	3.612
الاتجاهقبلي	Equal variances assumed	-10.941-	11.141
	Equal variances not assumed	-10.941-	11.141
الاتجاهبعدي	Equal variances assumed	-1.639-	20.039
	Equal variances not assumed	-1.639-	20.039

a. المنطقة = المجمع

المنطقة = بلطرش

Group Statistics[a]

	تجريبيضابطة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
السن	تجريبية	14	125.71	4.065	1.087
	ضابطة	14	125.79	3.745	1.001
المعدل	تجريبية	14	8.26	.853	.228
	ضابطة	14	8.25	.745	.199

الدكاء	تجريبية	14	38.29	10.579	2.827
	ضابطة	14	38.50	9.096	2.431
معدلالقراءة	تجريبية	14	8.46	1.375	.368
	ضابطة	14	8.40	1.172	.313
السرعةقبلي	تجريبية	14	163.50	73.783	19.719
	ضابطة	14	163.79	61.753	16.504
السرعةبعدي	تجريبية	14	297.14	140.018	37.421
	ضابطة	14	164.79	61.809	16.519
الاستعابةقبلي	تجريبية	14	5.21	1.672	.447
	ضابطة	14	5.21	1.578	.422
الاستعابةبعدي	تجريبية	14	7.29	1.637	.438
	ضابطة	14	5.43	1.910	.510
الاتجاهقبلي	تجريبية	14	52.79	17.729	4.738
	ضابطة	14	55.43	16.491	4.407
الاتجاهبعدي	تجريبية	14	61.57	15.965	4.267
	ضابطة	14	55.86	16.238	4.340

a.المنطقة = بلطرش

Independent Samples Test[a]

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
السن	Equal variances assumed	.526	.475	-.048-	26
	Equal variances not assumed			-.048-	25.827
المعدل	Equal variances assumed	.228	.637	.019	26
	Equal variances not assumed			.019	25.539
الدكاء	Equal variances assumed	1.574	.221	-.057-	26
	Equal variances not assumed			-.057-	25.428
معدلالقراءة	Equal variances assumed	.168	.685	.118	26
	Equal variances not assumed			.118	25.362
السرعةقبلي	Equal variances assumed	2.097	.160	-.011-	26
	Equal variances not assumed			-.011-	25.218
السرعةبعدي	Equal variances assumed	18.037	.000	3.236	26
	Equal variances not assumed			3.236	17.881
الاستعابةقبلي	Equal variances assumed	.040	.843	.000	26

	Equal variances not assumed			.000	25.912
الاستعابيبعدي	Equal variances assumed	.593	.448	2.762	26
	Equal variances not assumed			2.762	25.407
الاتجاهقبلي	Equal variances assumed	.256	.617	-.408-	26
	Equal variances not assumed			-.408-	25.865
الاتجاهبعدي	Equal variances assumed	.019	.892	.939	26
	Equal variances not assumed			.939	25.993

a.المنطقة = بلطرش

Independent Samples Test[a]

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
السن	Equal variances assumed	.962	-.071-	1.477
	Equal variances not assumed	.962	-.071-	1.477
المعدل	Equal variances assumed	.985	.006	.303
	Equal variances not assumed	.985	.006	.303
الدكاء	Equal variances assumed	.955	-.214-	3.729
	Equal variances not assumed	.955	-.214-	3.729
معدلالقراءة	Equal variances assumed	.907	.057	.483
	Equal variances not assumed	.907	.057	.483
السرعةقبلي	Equal variances assumed	.991	-.286-	25.715
	Equal variances not assumed	.991	-.286-	25.715
السرعةبعدي	Equal variances assumed	.003	132.357	40.905
	Equal variances not assumed	.005	132.357	40.905
الاستعابقبلي	Equal variances assumed	1.000	.000	.614
	Equal variances not assumed	1.000	.000	.614
الاستعابيبعدي	Equal variances assumed	.010	1.857	.672
	Equal variances not assumed	.011	1.857	.672
الاتجاهقبلي	Equal variances assumed	.686	-2.643-	6.471
	Equal variances not assumed	.686	-2.643-	6.471
الاتجاهبعدي	Equal variances assumed	.356	5.714	6.086
	Equal variances not assumed	.356	5.714	6.086

a.المنطقة = بلطرش

Independent Samples Test[a]

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
السن	Equal variances assumed	-3.108-	2.965
	Equal variances not assumed	-3.109-	2.966
المعدل	Equal variances assumed	-.616-	.628
	Equal variances not assumed	-.617-	.628
الدكاء	Equal variances assumed	-7.879-	7.450
	Equal variances not assumed	-7.887-	7.459
معدلالقراءة	Equal variances assumed	-.936-	1.050
	Equal variances not assumed	-.937-	1.051
السرعةقبلي	Equal variances assumed	-53.143-	52.571
	Equal variances not assumed	-53.223-	52.651
السرعةبعدي	Equal variances assumed	48.275	216.439
	Equal variances not assumed	46.378	218.337
الاستعابقبلي	Equal variances assumed	-1.263-	1.263
	Equal variances not assumed	-1.263-	1.263
الاستعابيعدي	Equal variances assumed	.475	3.239
	Equal variances not assumed	.473	3.241
الاتجاهقبلي	Equal variances assumed	-15.945-	10.659
	Equal variances not assumed	-15.948-	10.663
الاتجاهبعدي	Equal variances assumed	-6.796-	18.224
	Equal variances not assumed	-6.796-	18.224

a. المنطقة = بلطرش

SPLIT FILE SEPARATE BY المنطقة تجريبضابطة=T-TEST PAIRS .السرعةقبلي الاستعابقبلي الاتجاهقبلي WITH السرعةبعدي الاستعابيعدي الاتجاهبعدي (.9500)CI=/CRITERIA (PAIRED) /MISSING=ANALYSIS.

T-Test

[DataSet2] J:\رسالة الماجستيرمنعم\حساباتsav.

المنطقة = حجاب ,تجريبيضابطة = تجريبية

Paired Samples Statistics[a]

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	السرعةقبلى	142.95	20	78.658	17.588
	السرعةبعدي	278.55	20	160.841	35.965
Pair 2	الاستعابةقبلي	4.35	20	2.231	.499
	الاستعابةبعدي	6.40	20	2.326	.520
Pair 3	الاتجاهقبلى	53.20	20	17.118	3.828
	الاتجاهبعدي	61.05	20	16.577	3.707

a. المنطقة = حجاب ,تجريبيضابطة = تجريبية

Paired Samples Correlations[a]

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	السرعةقبلي & السرعةبعدي	20	.982	.000
Pair 2	الاستعابةقبلي & الاستعابةبعدي	20	.854	.000
Pair 3	الاتجاهقبلى & الاتجاهبعدي	20	.926	.000

a. المنطقة = حجاب ,تجريبيضابطة = تجريبية

Paired Samples Test[a]

		Paired Differences		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	السرعةقبلي - السرعةبعدي	-135.600-	84.918	18.988
Pair 2	الاستعابةقبلى - الاستعابةبعدي	-2.050-	1.234	.276
Pair 3	الاتجاهقبلى - الاتجاهبعدي	-7.850-	6.523	1.459

a. المنطقة = حجاب ,تجريبيضابطة = تجريبية

Paired Samples Test[a]

		Paired Differences				
		95% Confidence Interval of the Difference				
		Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	السرعةقبلي - السرعةبعدي	-175.343-	-95.857-	-7.141-	19	.000
Pair 2	الاستعابةقبلى - الاستعابيبعدي	-2.628-	-1.472-	-7.427-	19	.000
Pair 3	الاتجاهقبلي - الاتجاهبعدي	-10.903-	-4.797-	-5.382-	19	.000

a. المنطقة = حجاب ,تجريبيضابطة = تجريبية

المنطقة **=** حجاب **,**تجريبيضابطة **=** ضابطة

Paired Samples Statistics[a]

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	السرعةقبلي	142.80	20	66.774	14.931
	السرعةبعدي	143.40	20	65.511	14.649
Pair 2	الاستعابةقبلى	4.30	20	2.473	.553
	الاستعابيبعدي	4.40	20	2.501	.559
Pair 3	الاتجاهقبلي	53.10	20	17.375	3.885
	الاتجاهبعدي	53.50	20	17.231	3.853

a. المنطقة = حجاب ,تجريبيضابطة = ضابطة

Paired Samples Correlations[a]

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	السرعةقبلي & السرعةبعدي	20	.996	.000
Pair 2	الاستعابةقبلي & الاستعابيبعدي	20	.967	.000
Pair 3	الاتجاهقبلي & الاتجاهبعدي	20	.992	.000

a. المنطقة = حجاب ,تجريبيضابطة = ضابطة

Paired Samples Test[a]

	Paired Differences

		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	السرعةقبلي - السرعةبعدي	-.600-	6.091	1.362
Pair 2	الاستعابقبلي - الاستعابيبعدي	-.100-	.641	.143
Pair 3	الاتجاهقبلي - الاتجاهبعدي	-.400-	2.186	.489

a. المنطقة = حجاب ,تجريبيضابطة = ضابطة

Paired Samples Test[a]

		Paired Differences				
		95% Confidence Interval of the Difference				
		Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	السرعةقبلي - السرعةبعدي	-3.450-	2.250	-.441-	19	.664
Pair 2	الاستعابقبلي - الاستعابيبعدي	-.400-	.200	-.698-	19	.494
Pair 3	الاتجاهقبلي - الاتجاهبعدي	-1.423-	.623	-.818-	19	.423

a. المنطقة = حجاب ,تجريبيضابطة = ضابطة

المنطقة = المجمع ,تجريبيضابطة = تجريبية

Paired Samples Statistics[a]

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	السرعةقبلي	142.95	20	78.658	17.588
	السرعةبعدي	282.90	20	148.588	33.225
Pair 2	الاستعابقبلي	4.40	20	2.162	.483
	الاستعابيبعدي	6.55	20	2.038	.456
Pair 3	الاتجاهقبلي	53.20	20	17.118	3.828
	الاتجاهبعدي	62.70	20	16.626	3.718

a. المنطقة = المجمع ,تجريبيضابطة = تجريبية

Paired Samples Correlations[a]

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	السرعةقبلي & السرعةبعدي	20	.956	.000
Pair 2	الاستعابقبلي & الاستعابيبعدي	20	.891	.000
Pair 3	الاتجاهقبلي & الاتجاهبعدي	20	.877	.000

a. المنطقة = المجمع ,تجريبيضابطة = تجريبية

Paired Samples Test[a]

		Paired Differences		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	السرعةقبلي - السرعةبعدي	-139.950-	76.923	17.201
Pair 2	الاستعابقبلي - الاستعابيبعدي	-2.150-	.988	.221
Pair 3	الاتجاهقبلى - الاتجاهبعدي	-9.500-	8.382	1.874

a. المنطقة = المجمع ,تجريبيضابطة = تجريبية

Paired Samples Test[a]

		Paired Differences				
		95% Confidence Interval of the Difference				
		Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	السرعةقبلى - السرعةبعدي	-175.951-	-103.949-	-8.136-	19	.000
Pair 2	الاستعابقبلى - الاستعابيبعدي	-2.612-	-1.688-	-9.731-	19	.000
Pair 3	الاتجاهقبلي - الاتجاهبعدي	-13.423-	-5.577-	-5.068-	19	.000

a. المنطقة = المجمع ,تجريبيضابطة = تجريبية

المنطقة **=** المجمع **,**تجريبيضابطة **=** ضابطة

Paired Samples Statistics[a]

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	السرعةقبلى	142.80	20	66.774	14.931
	السرعةبعدي	143.40	20	65.511	14.649
Pair 2	الاستعابقبلى	4.35	20	2.412	.539
	الاستعابيبعدي	4.40	20	2.501	.559
Pair 3	الاتجاهقبلى	53.10	20	17.375	3.885
	الاتجاهبعدي	53.50	20	17.231	3.853

a. المنطقة = المجمع ,تجريبيضابطة = ضابطة

Paired Samples Correlations[a]

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	السرعةقبلي & السرعةبعدي	20	.996	.000
Pair 2	الاستعابقبلي & الاستعابيبعدي	20	.962	.000
Pair 3	الاتجاهقبلي & الاتجاهبعدي	20	.992	.000

a. المنطقة = المجمع ,تجريبيضابطة = ضابطة

Paired Samples Test[a]

		Paired Differences		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	السرعةقبلي - السرعةبعدي	-.600-	6.091	1.362
Pair 2	الاستعابقبلي - الاستعابيبعدي	-.050-	.686	.153
Pair 3	الاتجاهقبلي - الاتجاهبعدي	-.400-	2.186	.489

a. المنطقة = المجمع ,تجريبيضابطة = ضابطة

Paired Samples Test[a]

		Paired Differences				
		95% Confidence Interval of the Difference				
		Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	السرعةقبلي - السرعةبعدي	-3.450-	2.250	-.441-	19	.664
Pair 2	الاستعابقبلي - الاستعابيبعدي	-.371-	.271	-.326-	19	.748
Pair 3	الاتجاهقبلي - الاتجاهبعدي	-1.423-	.623	-.818-	19	.423

a. المنطقة = المجمع ,تجريبيضابطة = ضابطة

المنطقة **=** بلطرش **,**تجريبيضابطة **=** تجريبية

Paired Samples Statistics[a]

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	السرعةقبلي	163.50	14	73.783	19.719
	السرعةبعدي	297.14	14	140.018	37.421
Pair 2	الاستعابقبلي	5.21	14	1.672	.447
	الاستعابيبعدي	7.29	14	1.637	.438
Pair 3	الاتجاهقبلي	52.79	14	17.729	4.738

الاتجاهبعدي	61.57	14	15.965	4.267

a. المنطقة = بلطرش ,تجريبيضابطة = تجريبية

Paired Samples Correlations[a]

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	السرعةقبلى & السرعةبعدي	14	.948	.000
Pair 2	الاستعابةقبلى & الاستعابيةبعدي	14	.903	.000
Pair 3	الاتجاهقبلي & الاتجاهبعدي	14	.901	.000

a. المنطقة = بلطرش ,تجريبيضابطة = تجريبية

Paired Samples Test[a]

		Paired Differences		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	السرعةقبلي - السرعةبعدي	-133.643-	73.860	19.740
Pair 2	الاستعابةقبلي - الاستعابيةبعدي	-2.071-	.730	.195
Pair 3	الاتجاهقبلي - الاتجاهبعدي	-8.786-	7.678	2.052

a. المنطقة = بلطرش ,تجريبيضابطة = تجريبية

Paired Samples Test[a]

		Paired Differences				
		95% Confidence Interval of the Difference				
		Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	السرعةقبلي - السرعةبعدي	-176.288-	-90.997-	-6.770-	13	.000
Pair 2	الاستعابةقبلي - الاستعابيةبعدي	-2.493-	-1.650-	-10.617-	13	.000
Pair 3	الاتجاهقبلى - الاتجاهبعدي	-13.219-	-4.353-	-4.282-	13	.001

a. المنطقة = بلطرش ,تجريبيضابطة = تجريبية

المنطقة **=** بلطرش **,**تجريبيضابطة **=** ضابطة

Paired Samples Statistics[a]

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	السرعةقبلي	163.79	14	61.753	16.504
	السرعةبعدي	164.79	14	61.809	16.519
Pair 2	الاستعابةقبلي	5.21	14	1.578	.422
	الاستعابيةبعدي	5.43	14	1.910	.510
Pair 3	الاتجاهقبلي	55.43	14	16.491	4.407
	الاتجاهبعدي	55.86	14	16.238	4.340

a. المنطقة = بلطرش ,تجريبيضابطة = ضابطة

Paired Samples Correlations[a]

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	السرعةقبلي & السرعةبعدي	14	.933	.000
Pair 2	الاستعابةقبلي & الاستعابةبعدي	14	.912	.000
Pair 3	الاتجاهقبلي & الاتجاهبعدي	14	.990	.000

a. المنطقة = بلطرش ,تجريبيضابطة = ضابطة

Paired Samples Test[a]

		Paired Differences		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	السرعةقبلي - السرعةبعدي	-1.000-	22.695	6.066
Pair 2	الاستعابةقبلي - الاستعابةبعدي	-.214-	.802	.214
Pair 3	الاتجاهقبلى - الاتجاهبعدي	-.429-	2.377	.635

a. المنطقة = بلطرش ,تجريبيضابطة = ضابطة

Paired Samples Test[a]

		Paired Differences				
		95% Confidence Interval of the Difference				
		Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	السرعةقبلى - السرعةبعدي	-14.104-	12.104	-.165-	13	.872
Pair 2	الاستعابةقبلي - الاستعابةبعدي	-.677-	.249	-1.000-	13	.336
Pair 3	الاتجاهقبلي - الاتجاهبعدي	-1.801-	.944	-.675-	13	.512

a. المنطقة = بلطرش ,تجريبيضابطة = ضابطة

SPLIT FILE OFF. T-TEST GROUPS=تجريبيضابطة(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=السن المعدل الدكاء معدلالقراءة السرعةقبلي السرعةبعدي الاستعابةقبلي الاستعابةبعدي الاتجاهقبلي الاتجاهبعدي. /CRITERIA=CI(.95)

T-Test

J:\ [DataSet2]رسالة الماجستيرمنعم\حساباتsav.

Group Statistics

	تجريبيضابطة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
السن	تجريبية	54	125.09	4.020	.547
	ضابطة	54	125.19	4.075	.555
المعدل	تجريبية	54	7.71	1.316	.179
	ضابطة	54	7.70	1.296	.176
الدكاء	تجريبية	54	37.41	9.599	1.306
	ضابطة	54	37.52	9.630	1.311
معدلالقراءة	تجريبية	54	7.78	1.905	.259
	ضابطة	54	7.78	1.875	.255
السرعةقبلي	تجريبية	54	148.28	76.511	10.412
	ضابطة	54	148.24	64.949	8.838
السرعةبعدي	تجريبية	54	284.98	148.506	20.209
	ضابطة	54	148.94	64.060	8.717
الاستعابقبلي	تجريبية	54	4.59	2.070	.282
	ضابطة	54	4.56	2.246	.306
الاستعابيبعدي	تجريبية	54	6.69	2.054	.280
	ضابطة	54	4.67	2.363	.322
الاتجاهقبلي	تجريبية	54	53.09	16.947	2.306
	ضابطة	54	53.70	16.859	2.294
الاتجاهبعدي	تجريبية	54	61.80	16.145	2.197
	ضابطة	54	54.11	16.692	2.272

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
السن	Equal variances assumed	.148	.701	-.119-	106
	Equal variances not assumed			-.119-	105.980
المعدل	Equal variances assumed	.057	.812	.040	106
	Equal variances not assumed			.040	105.975

الدكاء	Equal variances assumed	.134	.715	-.060-	106
	Equal variances not assumed			-.060-	105.999
معدلالقراءة	Equal variances assumed	.011	.918	.010	106
	Equal variances not assumed			.010	105.973
السرعةقبلي	Equal variances assumed	12.409	.001	.003	106
	Equal variances not assumed			.003	103.277
السرعةبعدي	Equal variances assumed	126.237	.000	6.181	106
	Equal variances not assumed			6.181	72.064
الاستعابةقبلي	Equal variances assumed	.984	.324	.089	106
	Equal variances not assumed			.089	105.300
الاستعابةبعدي	Equal variances assumed	3.006	.086	4.737	106
	Equal variances not assumed			4.737	103.984
الاتجاهقبلي	Equal variances assumed	.070	.792	-.188-	106
	Equal variances not assumed			-.188-	105.997
الاتجاهبعدي	Equal variances assumed	.011	.918	2.432	106
	Equal variances not assumed			2.432	105.882

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
السن	Equal variances assumed	.906	-.093-	.779
	Equal variances not assumed	.906	-.093-	.779
المعدل	Equal variances assumed	.968	.010	.251
	Equal variances not assumed	.968	.010	.251
الدكاء	Equal variances assumed	.952	-.111-	1.850
	Equal variances not assumed	.952	-.111-	1.850
معدلالقراءة	Equal variances assumed	.992	.004	.364
	Equal variances not assumed	.992	.004	.364
السرعةقبلي	Equal variances assumed	.998	.037	13.657
	Equal variances not assumed	.998	.037	13.657
السرعةبعدي	Equal variances assumed	.000	136.037	22.009
	Equal variances not assumed	.000	136.037	22.009
الاستعابةقبلي	Equal variances assumed	.929	.037	.416
	Equal variances not assumed	.929	.037	.416

الاستعابيعدي	Equal variances assumed	.000	2.019	.426
	Equal variances not assumed	.000	2.019	.426
الاتجاهقبلي	Equal variances assumed	.851	-.611-	3.253
	Equal variances not assumed	.851	-.611-	3.253
الاتجاهبعدي	Equal variances assumed	.017	7.685	3.160
	Equal variances not assumed	.017	7.685	3.160

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
السن	Equal variances assumed	-1.637-	1.452
	Equal variances not assumed	-1.637-	1.452
المعدل	Equal variances assumed	-.488-	.508
	Equal variances not assumed	-.488-	.508
الدكاء	Equal variances assumed	-3.780-	3.557
	Equal variances not assumed	-3.780-	3.557
معدلالقراءة	Equal variances assumed	-.717-	.725
	Equal variances not assumed	-.717-	.725
السرعةقبلي	Equal variances assumed	-27.040-	27.114
	Equal variances not assumed	-27.048-	27.122
السرعةبعدي	Equal variances assumed	92.402	179.672
	Equal variances not assumed	92.163	179.911
الاستعابقبلي	Equal variances assumed	-.787-	.861
	Equal variances not assumed	-.787-	.861
الاستعابيعدي	Equal variances assumed	1.174	2.863
	Equal variances not assumed	1.174	2.864
الاتجاهقبلي	Equal variances assumed	-7.061-	5.838
	Equal variances not assumed	-7.061-	5.838
الاتجاهبعدي	Equal variances assumed	1.420	13.951
	Equal variances not assumed	1.420	13.951

ONEWAYالسن المعدل الدكاء معدلالقراءة السرعةقبلي السرعةبعدي الاستعابقبلي الاستعابيعدي الاتجاهقبلي الاتجاهبعدي BY المنطقة.(0.05)/POSTHOC=TUKEY ALPHA /MISSING ANALYSIS

ONEWAYالسن المعدل الدكاء معدلالقراءة السرعةقبلي السرعةبعدي الاستعابةقبلي الاستعابةبعدي الاتجاهقبلي الاتجاهبعدي BY المنطقة /MISSING ANALYSIS /STATISTICS DESCRIPTIVES /POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.05).

Oneway

[DataSet2] J:\رسالة الماجستيرمنعم\حسابات.sav

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
السن	حجاب	40	125.20	4.001	.633
	المجمع	40	124.65	4.222	.668
	بلطرش	28	125.75	3.836	.725
	Total	108	125.14	4.029	.388
المعدل	حجاب	40	7.51	1.399	.221
	المجمع	40	7.51	1.399	.221
	بلطرش	28	8.25	.786	.148
	Total	108	7.70	1.300	.125
الدكاء	حجاب	40	36.30	9.653	1.526
	المجمع	40	37.98	9.534	1.507
	بلطرش	28	38.39	9.681	1.830
	Total	108	37.46	9.570	.921
معدلالقراءة	حجاب	40	7.55	2.027	.320
	المجمع	40	7.55	2.027	.320
	بلطرش	28	8.43	1.254	.237
	Total	108	7.78	1.881	.181
السرعةقبلي	حجاب	40	142.88	72.017	11.387
	المجمع	40	142.88	72.017	11.387
	بلطرش	28	163.64	66.763	12.617
	Total	108	148.26	70.634	6.797
السرعةبعدي	حجاب	40	210.98	139.204	22.010
	المجمع	40	213.15	133.555	21.117
	بلطرش	28	230.96	125.780	23.770

	Total	108	216.96	132.764	12.775
الاستعابقبلي	حجاب	40	4.33	2.325	.368
	المجمع	40	4.38	2.261	.357
	بلطرش	28	5.21	1.595	.301
	Total	108	4.57	2.150	.207
الاستعابيعدي	حجاب	40	5.40	2.590	.410
	المجمع	40	5.48	2.501	.395
	بلطرش	28	6.36	1.985	.375
	Total	108	5.68	2.426	.233
الاتجاهقبلي	حجاب	40	53.15	17.024	2.692
	المجمع	40	53.15	17.024	2.692
	بلطرش	28	54.11	16.855	3.185
	Total	108	53.40	16.827	1.619
الاتجاهبعدي	حجاب	40	57.28	17.121	2.707
	المجمع	40	58.10	17.350	2.743
	بلطرش	28	58.71	16.067	3.036
	Total	108	57.95	16.794	1.616

Descriptives

		95% Confidence Interval for Mean			
		Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
السن	حجاب	123.92	126.48	120	132
	المجمع	123.30	126.00	120	132
	بلطرش	124.26	127.24	120	132
	Total	124.37	125.91	120	132
المعدل	حجاب	7.06	7.96	5	9
	المجمع	7.06	7.96	5	9
	بلطرش	7.95	8.56	7	9
	Total	7.46	7.95	5	9
الدكاء	حجاب	33.21	39.39	19	52
	المجمع	34.93	41.02	22	55
	بلطرش	34.64	42.15	22	52
	Total	35.64	39.29	19	55
معدلالقراءة	حجاب	6.91	8.20	3	10
	المجمع	6.91	8.20	3	10

	بلطرش	7.94	8.91	5	10
	Total	7.42	8.14	3	10
السرعةقبلي	حجاب	119.84	165.91	56	240
	المجمع	119.84	165.91	56	240
	بلطرش	137.75	189.53	58	240
	Total	134.79	161.73	56	240
السرعةبعدي	حجاب	166.46	255.49	60	500
	المجمع	170.44	255.86	60	500
	بلطرش	182.19	279.74	60	500
	Total	191.64	242.29	60	500
الاستعابقبلي	حجاب	3.58	5.07	1	8
	المجمع	3.65	5.10	1	8
	بلطرش	4.60	5.83	3	8
	Total	4.16	4.98	1	8
الاستعابيبعدي	حجاب	4.57	6.23	1	9
	المجمع	4.68	6.27	1	9
	بلطرش	5.59	7.13	2	9
	Total	5.21	6.14	1	9
الاتجاهقبلي	حجاب	47.71	58.59	29	78
	المجمع	47.71	58.59	29	78
	بلطرش	47.57	60.64	30	78
	Total	50.19	56.61	29	78
الاتجاهبعدي	حجاب	51.80	62.75	30	80
	المجمع	52.55	63.65	30	80
	بلطرش	52.48	64.94	30	80
	Total	54.75	61.16	30	80

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
السن	Between Groups	20.167	2	10.083	.617	.542
	Within Groups	1716.750	105	16.350		
	Total	1736.917	107			
المعدل	Between Groups	11.444	2	5.722	3.550	.032
	Within Groups	169.253	105	1.612		

	Total	180.697	107			
الدكاء	Between Groups	88.798	2	44.399	.480	.620
	Within Groups	9710.054	105	92.477		
	Total	9798.852	107			
معدلالقراءة	Between Groups	15.828	2	7.914	2.290	.106
	Within Groups	362.875	105	3.456		
	Total	378.703	107			
السرعةقبلي	Between Groups	8945.562	2	4472.781	.895	.412
	Within Groups	524891.179	105	4998.964		
	Total	533836.741	107			
السرعةبعدي	Between Groups	7504.813	2	3752.406	.210	.811
	Within Groups	1878521.039	105	17890.677		
	Total	1886025.852	107			
الاستعابقبلي	Between Groups	15.543	2	7.772	1.704	.187
	Within Groups	478.864	105	4.561		
	Total	494.407	107			
الاستعابيبعدي	Between Groups	17.654	2	8.827	1.514	.225
	Within Groups	612.004	105	5.829		
	Total	629.657	107			
الاتجاهقبلي	Between Groups	19.001	2	9.501	.033	.968
	Within Groups	30276.879	105	288.351		
	Total	30295.880	107			
الاتجاهبعدي	Between Groups	35.479	2	17.740	.062	.940
	Within Groups	30141.289	105	287.060		
	Total	30176.769	107			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

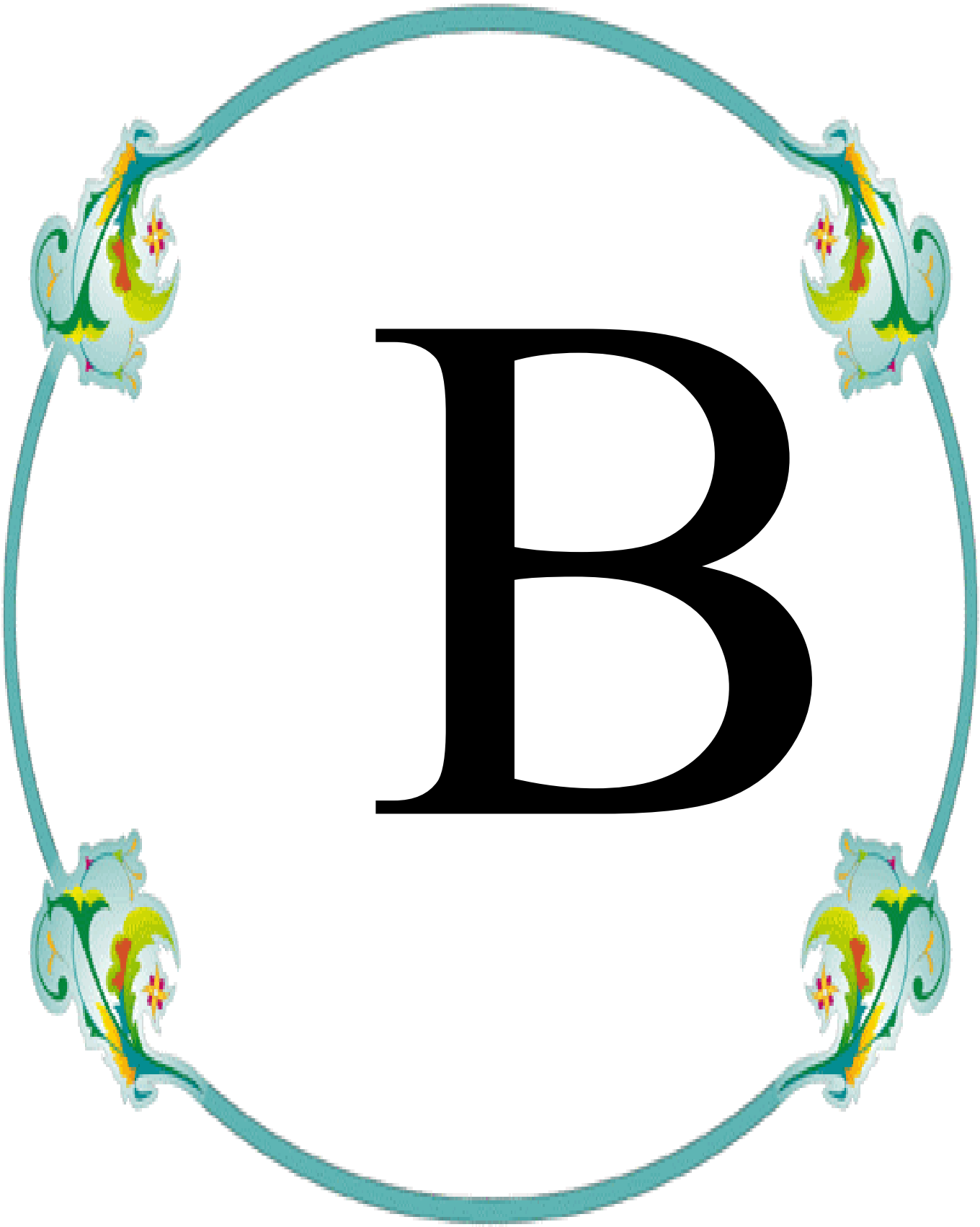
Tukey HSD

Dependent Variable	(I) المنطقة	(J) المنطقة	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
السن	حجاب	المجمع	.550	.904	.816	-1.60-	2.70

		بلطرش	-.550-	.996	.846	-2.92-	1.82
	المجمع	حجاب	-.550-	.904	.816	-2.70-	1.60
		بلطرش	-1.100-	.996	.514	-3.47-	1.27
	بلطرش	حجاب	.550	.996	.846	-1.82-	2.92
		المجمع	1.100	.996	.514	-1.27-	3.47
المعدل	حجاب	المجمع	.000	.284	1.000	-.67-	.67
		بلطرش	-.743-	.313	.050	-1.49-	.00
	المجمع	حجاب	.000	.284	1.000	-.67-	.67
		بلطرش	-.743-	.313	.050	-1.49-	.00
	بلطرش	حجاب	.743	.313	.050	.00	1.49
		المجمع	.743	.313	.050	.00	1.49
الدكاء	حجاب	المجمع	-1.675-	2.150	.717	-6.79-	3.44
		بلطرش	-2.093-	2.370	.652	-7.73-	3.54
	المجمع	حجاب	1.675	2.150	.717	-3.44-	6.79
		بلطرش	-.418-	2.370	.983	-6.05-	5.22
	بلطرش	حجاب	2.093	2.370	.652	-3.54-	7.73
		المجمع	.418	2.370	.983	-5.22-	6.05
معدلالقراءة	حجاب	المجمع	.000	.416	1.000	-.99-	.99
		بلطرش	-.874-	.458	.142	-1.96-	.22
	المجمع	حجاب	.000	.416	1.000	-.99-	.99
		بلطرش	-.874-	.458	.142	-1.96-	.22
	بلطرش	حجاب	.874	.458	.142	-.22-	1.96
		المجمع	.874	.458	.142	-.22-	1.96
السرعةقبلي	حجاب	المجمع	.000	15.810	1.000	-37.59-	37.59
		بلطرش	-20.768-	17.421	.461	-62.19-	20.65
	المجمع	حجاب	.000	15.810	1.000	-37.59-	37.59
		بلطرش	-20.768-	17.421	.461	-62.19-	20.65
	بلطرش	حجاب	20.768	17.421	.461	-20.65-	62.19
		المجمع	20.768	17.421	.461	-20.65-	62.19
السرعةبعدي	حجاب	المجمع	-2.175-	29.909	.997	-73.28-	68.93
		بلطرش	-19.989-	32.958	.817	-98.34-	58.36
	المجمع	حجاب	2.175	29.909	.997	-68.93-	73.28
		بلطرش	-17.814-	32.958	.852	-96.17-	60.54
	بلطرش	حجاب	19.989	32.958	.817	-58.36-	98.34
		المجمع	17.814	32.958	.852	-60.54-	96.17

الاستعابقبلي	حجاب	المجمع	-.050-	.478	.994	-1.19-	1.09
		بلطرش	-.889-	.526	.214	-2.14-	.36
	المجمع	حجاب	.050	.478	.994	-1.09-	1.19
		بلطرش	-.839-	.526	.252	-2.09-	.41
	بلطرش	حجاب	.889	.526	.214	-.36-	2.14
		المجمع	.839	.526	.252	-.41-	2.09
الاستعابيعدي	حجاب	المجمع	-.075-	.540	.989	-1.36-	1.21
		بلطرش	-.957-	.595	.246	-2.37-	.46
	المجمع	حجاب	.075	.540	.989	-1.21-	1.36
		بلطرش	-.882-	.595	.303	-2.30-	.53
	بلطرش	حجاب	.957	.595	.246	-.46-	2.37
		المجمع	.882	.595	.303	-.53-	2.30
الاتجاهقبلي	حجاب	المجمع	.000	3.797	1.000	-9.03-	9.03
		بلطرش	-.957-	4.184	.972	-10.90-	8.99
	المجمع	حجاب	.000	3.797	1.000	-9.03-	9.03
		بلطرش	-.957-	4.184	.972	-10.90-	8.99
	بلطرش	حجاب	.957	4.184	.972	-8.99-	10.90
		المجمع	.957	4.184	.972	-8.99-	10.90
الاتجاهبعدي	حجاب	المجمع	-.825-	3.789	.974	-9.83-	8.18
		بلطرش	-1.439-	4.175	.937	-11.36-	8.49
	المجمع	حجاب	.825	3.789	.974	-8.18-	9.83
		بلطرش	-.614-	4.175	.988	-10.54-	9.31
	بلطرش	حجاب	1.439	4.175	.937	-8.49-	11.36
		المجمع	.614	4.175	.988	-9.31-	10.54

Homogeneous Subsets


B