

جامعة البحرين

كلية التربية

قسم التربية

مدى فاعلية مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة)
في إكساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة

إعداد

حسين علي يحيى

إشراف

الدكتور: محمد عبد القادر أحمد

الأستاذ المشارك بكلية التربية - جامعة البحرين

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير

في التربية (تطوير المناهج) بكلية التربية

جامعة البحرين

١٩٩٤م - ١٤١٥هـ

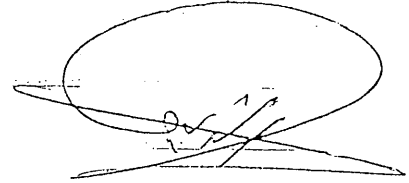
تمت مناقشة الرسالة وإجازتها بتاريخ: ٢٢/١١/١٩٩٤ م
الموافق ١٩ جمادى الثانية ١٤١٥ هـ

أعضاء لجنة المناقشة

الدكتور
حسن الناصر
الأستاذ المساعد
بكلية التربية
جامعة البحرين

الدكتور
محمد عبد القادر أحمد
الأستاذ المشارك بكلية
التربية - جامعة البحرين

الأستاذ الدكتور
رشدي أحمد طعيمة
عميد كلية التربية بجامعة
الإمارات العربية المتحدة



التوقيع

وأغتنم هذه المناسبة لأسجل شكري وتقديري إلى الاستاذين الفاضلين علي أحمد بوبشيت الوكيل المساعد للمناهج والتدريب، والدكتور إبراهيم يوسف عبد الله مدير إدارة المناهج لمتابعتهما المستمرة، وتشجيعهما الدائم لي في جميع مراحل هذه الدراسة.

وأخيراً أهدي خالص تقديري إلى زوجتي العزيزة وأبنائي لما أتاحوه لي من وقت هو حق لهم على طوال فترة الدراسة، كما أهدي خالص تقديري إلى كل من ساهم في ظهور هذا البحث في صورته الحالية، ولم يتسع المجال لذكر اسمه، راجياً من الله العلي القدير أن يجزي الجميع عني خير الجزاء.

هذا والله موفق والهادي إلى سواء السبيل.

الباحث

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع	الفصل
١٣ - ١	مشكلة البحث: أهميتها وخطة دراستها:	الأول
١	أولاً - المقدمة	
٤	ثانياً - مشكلة البحث وأهميتها	
٨	ثالثاً - أهداف البحث	
٨	رابعاً - فروض البحث	
٩	خامساً - حدود البحث	
١٠	سادساً - الأدوات المستخدمة في البحث	
١٠	سابعاً - منهج البحث	
١٠	ثامناً - إجراءات البحث	
١١	تاسعاً - مصطلحات البحث	
٧٣ - ١٤	الدراسات السابقة:	الثاني
١٤	أولاً - دراسات تتعلق بتحديد المهارات اللغوية	
١٤	أ - الدراسات العربية	
٢٢	ب - الدراسات الأجنبية	
	ثانياً - دراسات تتعلق بقياس تحصيل الدارسين مهارات القراءة	
٢٤	والكتابة	
٢٤	أ - الدراسات العربية	
٤٤	ب - الدراسات الأجنبية	
	ثالثاً - دراسات ومشروعات وبرامج تتعلق بالاستراتيجيات والطرائق	
٥٢	المتبعة في تعليم القراءة والكتابة للكبار	
٥٢	أ - الدراسات والمشروعات والبرامج العربية	
٦٢	ب - الدراسات والمشروعات والبرامج الأجنبية	
٦٧	التعليق على الدراسات العربية	
٧٠	التعليق على الدراسات الأجنبية	

الصفحة	الموضوع	الفصل
٧٤ - ١٠٩	الإطار النظري:	الثالث
٧٤	أولاً - أهمية تدريس القراءة والكتابة في مرحلة (المتابعة) لتعليم الكبار	
٧٧	ثانياً - وظائف القراءة والكتابة في مرحلة (المتابعة)	
٨٤	ثالثاً - موقع مادة اللغة العربية في المنهج الدراسي لمرحلة (المتابعة) بدولة البحرين	
٨٦	رابعاً - أهداف اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) بدولة البحرين	
٨٧	خامساً - مهارات القراءة والكتابة وكفاياتهما في مرحلة (المتابعة)	
٨٩	سادساً - أساليب التعليم والتعلم والتقويم المقترحة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة)	
٩٣	سابعاً - معوقات اكتساب مهارات القراءة والكتابة لدى الدارسين في مرحلة (المتابعة)	
٩٣	- العوامل المتعلقة بطبيعة اللغة العربية	
٩٦	- العوامل المتعلقة بخصائص الدارسين العضوية والنفسية	
٩٩	- العوامل المتعلقة بدور معلم الكبار	
١٠١	- العوامل المتعلقة بالمنهج الدراسي والكتب المقررة وأساليب التعليم والتعلم والتقويم المتبعة في مراكز تعليم الكبار	
١٠٧	- العوامل المتعلقة بطبيعة النظم الدراسية المتبعة في تعليم الكبار	
١١٠ - ١٣٦	منهج البحث وأدواته	الرابع
١١٠	أولاً - إعداد قائمة المهارات	
١١٩	ثانياً - اختبار مهارات القراءة والكتابة	
١١٩	- بناء الاختبار	
١٢٠	- صياغة مفردات الاختبار	
١٢٣	- صدق الاختبار	
١٢٥	ثالثاً - بطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية	

الصفحة	الموضوع	الفصل
١٢٧	رابعاً - توصيف عام لاختبار قياس مهارات القراءة والكتابة	الرابع
١٣٢	خامساً - إجراءات تطبيق أدوات البحث	
١٣٢	- اختيار عينة البحث	
	تطبيق بطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية واختبار قياس	
١٣٣	مهارات القراءة الصامتة والكتابة	
١٣٥	سادساً - إجراءات تصحيح الاختبار ورصد الدرجات	
١٦١ - ١٣٧	نتائج البحث تحليلها وتفسيرها:	الخامس
١٣٧	أولاً - النتائج المتعلقة بالفرض الأول	
١٤٥	ثانياً - النتائج المتعلقة بالفرض الثاني	
١٥١	ثالثاً - النتائج المتعلقة بالفرض الثالث	
١٥٦	رابعاً - النتائج المتعلقة بالفرض الرابع	
١٥٩	- خلاصة نتائج البحث	
١٧١ - ١٦٢	ملخص البحث وتوصياته ومقترحاته:	السادس
١٦٢	أولاً - ملخص البحث	
١٦٧	ثانياً - نتائج البحث	
١٦٧	ثالثاً - توصيات البحث	
١٧٠	رابعاً - بحوث مقترحة	
١٨٨ - ١٧٢	قائمة المراجع:	
١٧٢	أولاً - المراجع العربية	
١٨٦	ثانياً - المراجع الأجنبية	
٢١٤ - ١٨٩	الملاحق:	
	ملحق رقم (١): القائمة المبدئية لتحليل مهارات القراءة والكتابة	
١٨٩	المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة)	

الفصل	الموضوع	الصفحة
	ملحق رقم (٢): قائمة بأسماء السادة المحكمين على القائمة المبدئية لتحليل مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة).	١٩٥
	ملحق رقم (٣): قائمة بأسماء السادة المحكمين على اختبار قياس مدى اكتساب الدارسين في الصف (الثاني متابعة) مهارات القراءة والكتابة.	١٩٦
	ملحق رقم (٤): اختبار لقياس مدى اكتساب الدارسين في الصف (الثاني متابعة) مهارات القراءة والكتابة.	١٩٧
	ملحق رقم (٥): بطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية لدى الدارسين في الصف (الثاني متابعة).	٢١١
	ملحق رقم (٦): بطاقة تقويم أداء الدارس في اختبار مهارات الكتابة.	٢١٢
	ملحق رقم (٧): نموذج لبطاقة رصد درجات الدارسين في اختبار قياس مهارات القراءة والكتابة.	٢١٤
	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	٥ - ١

فهرس الجداول

رقم الجدول	بيان الجداول	الصفحة
(١)	الخطة الدراسية لمشروع المنهج المطور لمرحلة (المتابعة)	٨٥
(٢)	مهارات القراءة والكتابة المقترحة في القائمة المبدئية لتحليل المهارات والنسب المئوية لتكرار كل منها.	١١٢
(٣)	قائمة تحليل مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) في تعليم الكبار وفقاً لآراء المحكمين.	١١٧
(٤)	توزيع مهارات القراءة الجهرية وعدد البنود المخصصة لكل مهارة.	١٢٨
(٥)	توزيع أسئلة اختبار القراءة الصامتة على مهاراتها.	١٢٩
(٦)	توزيع أسئلة اختبار الكتابة على مهاراتها.	١٣٠
(٧)	توزيع أفراد عينة البحث وفق الجنس والمراكز المختارة في كل منطقة سكنية.	١٣٣
(٨)	جدول يبين الأيام والمراكز الدراسية التي تم فيها إجراء الاختبار.	١٣٤
(٩)	توزيع أفراد العينة بحسب درجاتهم التي تزيد أو تقل عن (٥٠٪) من الدرجة النهائية في الاختبار.	١٣٨
(١٠)	جدول يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الدارسين والدارسات في الاختبار.	١٤٦
(١١)	جدول يبين المستوى التعليمي لمعلمات اللغة العربية في الصف الثاني (متابعة) في المراكز المختارة وسنوات خبراتهن في تعليم الكبار.	١٤٩
(١٢)	جدول يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الدارسين من الفئة العمرية (١٠ - ٢١ سنة) والدارسين من الفئة العمرية (٢٢ - ٤٥ سنة) في الاختبار.	١٥١
(١٣)	جدول يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الدارسين من المتسربين من المرحلة الابتدائية وخريجي مرحلة محو الأمية في الاختبار.	١٥٧

الفصل الأول

مشكلة البحث : أهميتها وخطة دراستها

- المقدمة
- مشكلة البحث وأهميتها
- أهداف البحث
- فروض البحث
- حدود البحث
- الأدوات المستخدمة
- منهج البحث
- إجراءات البحث
- مصطلحات البحث

الفصل الأول

مشكلة البحث: أهميتها وخطة دراستها

يبدأ هذا الفصل بمقدمة تبين أهمية اللغة باعتبارها أداة لتحقيق الاتصال بين الفرد ومجتمعه، وتركز على أهمية اكتساب الدارسين في مرحلة (المتابعة) المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، لما لها من أثر فاعل في تحقيق هذا الاتصال. ثم يتناول الفصل مشكلة البحث، وأهدافه، وحدوده، وفروضه التي يسعى الباحث للتحقق منها، والإجراءات المتبعة في دراسة المشكلة.

أولاً: المقدمة:

تعتبر اللغة ظاهرة من أبرز الظواهر الاجتماعية التي رافقت الإنسان في مسيرته الحضارية عبر العصور، بها ميزه الله تعالى من بين سائر المخلوقات، وهي وسيلته للتعبير عن مشاعره وعواطفه وإحساساته، "وبها تكتسب الحياة سمة رائعة من سماتها وهي سمة المشاركة والمبادلة في العواطف والأحاسيس، وعن طريقها يمكن للإنسان التفاهم مع بنى جنسه، والاطلاع على تجارب الآخرين، وعلى تجارب مجتمعه، والمجتمعات الأخرى ماضياً وحاضراً". (السيد: ١٩٨٠، ١١ - ٢١)

وتمثل اللغة الأداة الأولى في صنع الفرد وتكوينه، وعن طريقها يستطيع تنمية شخصيته، والتفاعل مع بيئته ومجتمعه، وهو بهذه اللغة يكون كائناً اجتماعياً.. فباللغة يحقق الفرد ذاته ويحقق المجتمع كيانه. (مجاور: ١٩٨٣، ٩٣ - ٩٤)

إن نمو الإنسان في مراحل التقدم الاجتماعي قد استلزم نمواً مقابلاً له في لغته، باعتبارها إحدى الدعائم العامة في تنظيم الحياة الاجتماعية للأفراد، وتنسيق العلاقات التي تربطهم بعضهم ببعض.

فاللغة بهذا المعنى مقياس دقيق يُعرف به مدى ماوصلت إليه الأمة من تطور وارتقاء. وعليها يعتمد المجتمع في تربية أبنائه، وتوجيههم، وهي الأساس الذي يقوم عليه كسب خبراتهم ومعارفهم ومهاراتهم، كما أنها وسيلة تحصيل الثقافات، وكسب المعارف والحقائق. (عبدالعال: ب. ت، ٨ - ٩)

وبقدر ما تكون اللغة مقياساً يقاس به مدى تطور الأمم وارتقائها فإن موقع الفرد في مجتمعه يمكن أن يقاس من خلال معرفته القراءة والكتابة، والتي تمكنه من إدراك العالم من حوله دون أوهام أو مخاوف، ومن التعبير عن مشاعره الداخلية وأحاسيسه تجاه هذا العالم... فالشخص الذي يعرف القراءة والكتابة هو الذي يستطيع أن يقرأ العالم لا الكلمة.

(رحنينا: ١٩٨٢، ٢٤٧)

فلو تأملنا هذه الحقيقة جيداً لعرفنا حجم المأساة التي تعاني منها مجتمعاتنا العربية وهي ترى رأى العين قطاعاً كبيراً من أبنائها الأميين الذين أقعدهم العجز - لسبب أو لآخر - عن امتلاك هذه المعرفة، فاكثفوا بممارسة أدوار المتفرجين، أو أشباه المتفرجين على ما يدور حولهم من متغيرات عاصفة، ومستجدات متلاحقة، في عصر متفجر بالمعارف والفكر، ومتقل بالهواجس والرؤى، عصر أصبحت القراءة والكتابة فيه مفتاحاً لفهم العالم، والإحساس بما تلقية متغيراته العاصفة على كواهلنا من تبعات.

لقد عبّر المؤتمر العالمي المنعقد في تايلند في عام ١٩٩٠ تحت شعار "التربية للجميع" عن هذه الحقيقة حين حدد أهداف التعليم الأساسي بتزويد كل الأطفال واليافعين والراشدين بالمعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات التي تمكنهم من البقاء، وتحسين نوعية الحياة التي يحيونها، بما يمنحهم القدرة على المشاركة الفاعلة، وتحمل المسؤولية في مجتمعاتهم، والتأقلم مع الظروف المتغيرة، ومتابعة التعلم وفق احتياجاتهم، واهتماماتهم الشخصية. (المؤتمر العالمي حول "التربية للجميع": ١٩٩٠، ٣٢)

لقد وعت دولة البحرين هذا الاتجاه، فعملت منذ عشرين عاماً على وضع الخطط، وتنظيم البرامج الهادفة إلى محو أمية الأميين من المواطنين؛ وذلك من خلال تزويدهم بمهارات القراءة والكتابة والحساب، باعتبار هذه المهارات وسائل لتطوير ذاتهم، وجعلهم قادرين على مواصلة التعلم، والمشاركة في بناء مجتمعهم".

(وزارة التربية والتعليم: ١٩٩١، ٤)

ولم تكتف الدولة بتوفير هذا القسط من التعليم الأساسي للأميين بل سعت - وفي إطار تحقيق مفهوم "التعلم المستمر" - إلى إتاحة الفرصة أمام الدارسين الذين أنهوا مرحلة محو الأمية، والمتسربين من التعليم الابتدائي النظامي "لاستكمال تعليمهم، ولاستخدام ما اكتسبوه من مهارات القراءة والكتابة في تنمية ميولهم، وتطوير كفاياتهم اللغوية،

وتوظيفها في حياتهم العملية، من أجل تحاشي الانتكاس إلى الأمية أو الارتداد إليها.. واستخدام مهارات القراءة والكتابة باعتبارها مهارات للتعلم المستمر".

(العمادي: ١٩٩٢، ٨ - ٩)

ويتفق الاتجاه السابق إلى حد بعيد مع ماتدعو إليه الاستراتيجية العربية لمحو الأمية حول "فتح القنوات ومد الجسور بين التعليم النظامي (المدرسي) والتعليم غير النظامي (تعليم الكبار) لإتاحة فرص التعلم المستمر أمام المتحررين من الأمية، حتى لايقف تعليمهم عند مستوى منخفض يؤدي بهم إلى الارتداد إلى الأمية".

(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: ١٩٧٨، ١٩)

وفي هذا السياق يرى كل من موسى (١٩٨١، ١٦)، والمنصف وباشوش (١٩٩٠، ٦) وأبى الطايح (١٩٩٣، ٣) أن مثل هذه الاستراتيجيات يمكن أن تتيح الفرصة أمام الدارسين الكبار لتعويض ما فاتهم من تعليم في سنواتهم الباكرة... وتزويدهم بالقسط الضروري من المعارف، والمعلومات، والقدرات الذهنية، والمهارات التي ينبغي للفرد أن يكتسبها، حتى يتسنى له مواصلة تعلمه في مستويات أرقى، أو القيام بأنشطة مجتمعية تتطلب منه امتلاك الدرجة اللازمة من المعرفة الشفهية، والكتابية، للتعامل مع أناس عصره، وأشياءه.

لقد سعت دولة البحرين في العام الدراسي ١٩٨٤/٨٣ إلى وضع الخطة الخمسية الثانية لمحو الأمية وتعليم الكبار والتي قسمت نظام الدراسة في مراكز تعليم الكبار إلى ثلاث مراحل هي: (محو الأمية) و(المتابعة) و(التقوية)، وحددت مدة الدراسة في كل مرحلة من المراحل السابقة بسنتين دراسيتين. ووفقا لهذه الخطة اعتمدت مرحلة (المتابعة) - المعنوية بهذه الدراسة - في مقرراتها الدراسية على الكتب المقررة على الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية، وذلك بعد اختصار المقررات وتكثيفها؛ لتناسب الوقت المخصص للدراسة وهو (٧٩٠) ساعة دراسية مقابل (٢٤٣٢) ساعة دراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية... وتهدف الدراسة في مرحلة (المتابعة) إلى الوصول بالدارس إلى مستوى الصف السادس الابتدائي. (المسقطي والصالح: ١٩٨٥، ١١٢)

ثانياً: مشكلة البحث وأهميتها:

منذ السنوات الأولى لتنفيذ الخطة السابقة برزت مشكلة عزوف الدارسين في مرحلة (المتابعة) عن الدراسة في مراكز تعليم الكبار، لأسباب قدر المدرسون والمشرفون على تلك المراكز أهمّها في "عدم ملائمة المقررات لخصائص الكبار وحاجاتهم... وطولها وكثافتها وضعف التكامل الرأسى، وبخاصة النقلة المفاجئة من مستوى محو الأمية إلى مستوى المتابعة". (مليك: ١٩٨٦، ٢٦ - ٢٧)

ويؤكد الموسوى (١٩٩٠، ١٥) في دراسته حول (معوقات محو الأمية في دولة البحرين) الرأى السابق حيث يشير الى أن أبرز تلك المعوقات تتمثل في "كثافة المناهج الدراسية، وتقليدية طرق التدريس وأساليب التقويم المستخدمة، والتأكيد على محو الأمية الأبجدية أكثر من محو الأمية الحضارية".

وفيما يتعلق بالشهادة التي تمنح للدارسين في هذه المرحلة باعتبارها تعادل شهادة الصف السادس الابتدائي اقترحت (استراتيجية مرحلة المتابعة لتعليم الكبار في دولة البحرين) "الآ تبني تلك الشهادة على تحصيل نفس المضمون الذى يحصل عليه الصغار من معارف ومهارات ... حيث يتعين أن يكون لما اكتسبه الكبير من خلال المعيشة اليومية من حصيلة لغوية، ومن مهارات التحليل، والاستنتاج، والحكم، والاستماع، والتعبير وزن فى تقدير حصيلته اللغوية، لأن فرض مناهج الصغار فى تعليم الكبار يعنى قصورا عن الاستفادة من تلك الحصيلة". (مليك: ١٩٨٦، ٥)

وفى هذا السياق يدعو حمود ومينا (١٩٨٧، ٥٠ - ٥١) إلى "الآ تطغى عملية المناظرة بين برامج تعليم الكبار وبرامج الدراسة النظامية على الخصائص النوعية المميزة التى ينبغى أن تتسم بها برامج تعليم الكبار، والتى يجب أن تبني على أساس مبدأ الالتحام مع الحياة".

وفى ضوء الاعتبارات السابقة، وما أسفرت عنه الدراسة الميدانية التى قامت عليها الاستراتيجية المقترحة لمرحلة (المتابعة) فى دولة البحرين من نتائج جاء "مشروع المنهج المطور لمرحلة (المتابعة) فى تعليم الكبار ليؤكد أهمية اكتساب الدارسين فى هذه المرحلة القدرة على توظيف اللغة العربية فى نواحى الحياة المختلفة، واستخدامها استخداماً سليماً

بوصفها أداة للتعبير والتفكير، وأنه يجب النظر إليها على أنها وحدة مترابطة، وليست فروعاً متعددة". (وزارة التربية والتعليم: ١٩٨٧، ٢ - ٩)

أما أسس بناء المنهج، وأساليب التعليم والتقويم التي يقترحها المشروع فقد راعت المنطلقات الأساسية لتطوير المناهج في البحرين من حيث تأكيد "معالجة موضوعات المنهج على أساس النظرة التكاملية، وربط تلك الموضوعات بالبيئة، وبمواقف الحياة ومشكلاتها والاعتماد على مبدأ التعلم الذاتي، واكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات ومواجهة المواقف الجديدة". (عبدالله: ١٩٩٠، ٥ - ٦)

إن بنية (مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة المتابعة) تقوم على أساس تقسيم مجالات المنهج إلى وحدات دراسية تتخذ من الموضوعات والنصوص القرائية محاور للتدريب على المهارات اللغوية المختلفة، مع التأكيد على تحقيق الأهداف النوعية لكل فن من فنون اللغة وما يندرج تحته من مهارات فرعية، حيث يحقق مثل هذا التنظيم "فكرة الوظيفية، وشعور المتعلم أن ما يتعلمه له معنى ووظيفة حقيقية يشعر بها في حياته اليومية" (اللقاني: ١٩٨٢، ٣٤٨). ويرى جايفر Gayfer (4 - 3 : 1978) أنه كلما كانت الوحدات الدراسية متصلة بحياة الدارسين وحاجاتهم الأساسية، ويقوم أسلوب عرضها على التسلسل والتدرج، فإنها يمكن أن تثير لدى الدارسين الدافعية لمزيد من التعلم.

لقد جاءت المنطلقات النظرية لمشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) محاولة للربط بين برامج التعليم لمرحلة مابعد محو الأمية ومفهومي "التعليم الأساسي" و"التربية المستمرة" باعتبار أن هذا الربط يقوم على أساس توفير "الحد الأدنى من المهارات اللغوية الضرورية للتواصل الفاعل... والتي تساعد الفرد على التعبير عن نفسه، والاتصال بغيره، وتحقيق ذاته عن طريق التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة". (علام: ١٩٨٦، ١٢ - ١٣)

ويرى قورة (١٩٧٩، ٣٢٣) أن "التعبير عن النفس والتواصل اللغوي مع الآخرين يمثل أساساً من أسس بناء المناهج في ظل التربية مدى الحياة ويقتضى تحقيق ذلك المأم الدارسين باللغة القومية باعتبارها من أهم وسائل التعبير عن النفس والاتصال بأفراد المجتمع". وقد بينت الدراسات "أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين النجاح في تحصيل المواد الدراسية المختلفة والقدرة اللغوية للمتعلم. إذ أن تفوق المتعلم في مادته اللغوية يستتبعه تفوق في سرعة الفهم والتحصيل لما يقرأ". (أحمد: ١٩٨٢، ١٩)

إن اتقان المتعلم لغته القومية وتمكنه من امتلاك مهارات القراءة والكتابة الأساسية يمثل أساساً مهماً في تحقيق أهداف برامج التعليم الأساسي لمرحلة ما بعد الأمية في إطار (التربية المستمرة)، حيث يمكن للدارس أن يكتسب بواسطة تلك اللغة "القدرات والمهارات اللازمة لفهم العالم المتغير، والتكيف مع متغيرات العصر". (قمبر: ١٩٨٢، ١٩)

ويؤكد كل من الحلى (١٩٧٩، ٢٣) وأبى الطايح (١٩٩٣، ٢) الرأى السابق حيث يريان أن تمكّن الدارس من امتلاك مهارات الاتصال اللغوى الأساسية، وقدرته على توظيفها بفاعلية في حياته اليومية يخلق لديه الاستعداد والقدرة على أن يراقب، ويلاحظ، ويصغي، ويحدث، ويقرأ، ويكتب، ويحسب ... وأن يخطط ويجرب ويكتشف، ليستغل المعلومات ووسائل الثقافة التى يقدمها له العالم. فى عصر وسّع الحاجة إلى القراءة والكتابة.. ودنى فيه معنى الأمية من معنى الجهل، فيما بات معنى امتلاك الكتابة، والتعامل معها وبها مرادفاً للانفتاح على العالم.

وهكذا يمكن (للقراءة والكتابة) أن تصبحا معينا للراشد - فى هذه المرحلة من حياته - على تكوين فهم أفضل لذاته وذوات الآخرين، حيث إنه يمتلك القدرة على اعتبار نفسه شخصاً مميزاً يطمح إلى الاندماج فى مجتمعه بشكل أفضل.. ولديه القدرة على أن يربط مغزى ما يقرأ بمعاناته الشخصية. (زيلان: ١٩٨٥، ٥٣)

فإلى أي مدى استطاع مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) تحقيق المنطلقات النظرية السابقة؟ وما أبرز المعوقات التى حالت دون تحقيق بعض أهدافه ومنطلقاته النظرية؟.

إن الباحث - وفى ضوء متابعته الميدانية لسير تجربة مشروع المنهج واستناداً إلى نتائج دراسة تقويمية سبق له القيام بها فى العام الأول لتلك التجربة - يمكن أن يشير إلى أن بعض الإجراءات التدريسية المصاحبة لتجريب المنهج تكاد تبتعد إلى حد ما عن المنطلقات النظرية للمشروع. (يحيى: ١٩٩٠، ٦)

لقد تبين للباحث من خلال زيارته التوجيهية لمعلمى اللغة العربية فى مرحلة (المتابعة) أن معظم الممارسات التدريسية لهؤلاء المعلمين تقوم على أساس تدريس اللغة باعتبارها فروعا متعددة وليست وحدة مترابطة. وفى تقديره فإن هذا التجزئ يمكن ان يكون له أثر سالب فى تحقيق عملية اكتساب الدارسين المهارات اللغوية على نحو صحيح،

مما يعوق توظيفهم لتلك المهارات، ويجعل أداءهم قاصرا عن تحقيق الاتصال اللغوي بوساطتها على نحو فاعل وسليم.

ويمكن أن تعزى أسباب عدم اكتساب الدارسين المهارات اللغوية على النحو المرجو إلى عوامل تتعلق بقصور فى المنهج الدراسي نفسه، مثل عدم ملاءمة الكتب والمواد التعليمية المصاحبة له لمستويات الدارسين وقدراتهم واستعداداتهم، أو أن البناء المنهجي لتلك الكتب والمواد لا يحقق مبدأى التكامل والوظيفية المنشودين. كما يمكن أن تعزى أسباب هذه المشكلة إلى ضعف المهارات اللغوية الأساسية لدى الدارسين المتحررين من الأمية، أو المتسربين من الصفوف التعليمية الأولى فى المرحلة الابتدائية.

لذلك يرى الباحث أن الدراسة العلمية التى تستهدف تقويم أداء الدارسين فى مرحلة (المتابعة) فى ضوء مهارات القراءة والكتابة المحددة فى مشروع منهج اللغة العربية المطور لهذه المرحلة يمكن أن تساعد فى الوصول إلى نتائج محددة تلقى الضوء على بعض تلك العوامل، لتحديد أسبابها، وأقتراح الأساليب المناسبة للتغلب عليها، بهدف تعديل مشروع المنهج وتطويره، لتحقيق أهدافه وتوجهاته.

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث فى السؤال التالى: ما مدى اكتساب الدارسين فى الصف الثانى (متابعة) لتعليم الكبار مهارات القراءة والكتابة المحددة فى مشروع منهج اللغة العربية لهذه المرحلة؟.

ويتفرع عن السؤال السابق الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين والدارسات فى اكتساب مهارات القراءة والكتابة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين من الجنسين من المتسربين من المرحلة الابتدائية والدارسين من الجنسين ممن اجتازوا مرحلة محو الأمية فى اكتساب مهارات القراءة والكتابة؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين من الجنسين عند المستوى العمرى (١٠ - ٢١) سنة والدارسين من الجنسين ممن تزيد أعمارهم عن المستوى العمرى السابق فى اكتساب مهارات القراءة والكتابة؟.

أهمية البحث:

- وفى ضوء ماسبق يمكن للباحث أن يرجع أهمية البحث إلى الآتى:
- حاجة مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) إلى التقويم على أساس علمى، لمعرفة مدى فاعليته فى إكساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة المستهدفة.
 - الاستفادة من نتائج هذه الدراسة فى تعديل مشروع المنهج وتطويره، ليصبح أكثر ملاءمة لخصائص الدارسين فى مرحلة (المتابعة)، ومتفقاً مع مستوى نمو قدراتهم اللغوية.

ثالثاً : أهداف البحث:

- يهدف البحث إلى تقويم أداء الدارسين فى مادة اللغة العربية فى الصف الثانى (متابعة) لتعليم الكبار فى ضوء مهارات القراءة والكتابة المقررة فى مشروع منهج اللغة العربية لهذه المرحلة، لتحديد الآتى:
- ١ - مدى فاعلية مشروع المنهج المذكور فى إكساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة.
 - ٢ - الفرق بين الدارسين والدارسات من حيث مدى اكتساب كل من الجنسين مهارات القراءة والكتابة المحددة فى مشروع المنهج.
 - ٣ - العلاقة بين نوع التحصيل السابق لمرحلة (المتابعة) ومدى اكتساب الدارسين المهارات السابقة.
 - ٤ - العلاقة بين المستوى العمرى للدارسين ومدى اكتسابهم المهارات المستهدفة.

رابعاً: فروض البحث:

الفرض الاول:

- يعمل مشروع منهج اللغة العربية (لمرحلة المتابعة) فى تعليم الكبار على إكساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة المحددة فى المشروع نفسه.

الفرض الثاني:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين والدارسات في (الصف الثانى متابعة) فى اكتساب مهارات القراءة والكتابة المحددة فى مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة).

الفرض الثالث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين فى الصف (الثانى متابعة) عند المستوى العمرى (١٠ - ٢١ سنة) والدارسين فى الصف نفسه عند المستوى العمرى (٢٢ - ٤٥ سنة) فى اكتساب مهارات القراءة والكتابة المحددة فى مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة).

الفرض الرابع:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين فى (الصف الثانى متابعة) من المتسربين من المرحلة الابتدائية والدارسين فى الصف نفسه ممن اجتازوا (مرحلة محو الأمية) فى تعليم الكبار فى اكتساب مهارات القراءة والكتابة المحددة فى مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة).

خامساً: حدود البحث:

تقتصر حدود البحث الحالى على الآتى:

- ١ - الصف الثانى فى مرحلة (المتابعة) لتعليم الكبار بدولة البحرين باعتباره يمثل نهاية المرحلة الثانية فى برامج محو الأمية بدولة البحرين، ويمنح الدارسون بعد اجتيازهم هذه المرحلة شهادة رسمية تعادل شهادة الصف السادس فى المرحلة الابتدائية، يعترف لهم بموجبها باكتساب القدر المطلوب من مهارات القراءة والكتابة والحساب التى تؤهلهم لمواصلة التعلم فى مرحلة التعليم الإعدادى الموازى (التقوية) أو الالتحاق بالمرحلة الإعدادية فى المدارس النظامية لمن تسمح لهم أعمارهم بذلك.
- ٢ - عيّنة ممثلة من الدارسين والدارسات المسجلين فى الصف الثانى (متابعة) فى العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢م، وتمثل هذه العينة جميع مناطق دولة البحرين.

٣ - مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية المقرر لمرحلة (المتابعة) لتعليم الكبار في دولة البحرين.

سادساً: الأدوات المستخدمة في البحث:

١ - قائمة تحليل مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة).

٢ - اختبار من إعداد الباحث يهدف إلى قياس مدى إتقان الدارسين في الصف الثاني (متابعة) مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة المتابعة.

٣ - بطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية لدى الدارسين.

سابعاً: منهج البحث:

يتبع البحث الحالي المنهج الوصفي الذي يهدف إلى البحث عن أوصاف دقيقة للأنشطة والأشياء، والعمليات، والأشخاص؛ من أجل تحديد العلاقات أو الاختلافات التي توجد بين الظواهرات وذلك من خلال جمع البيانات، وتصنيفها، ووصف النتائج وتحليلها، وتفسيرها... في محاولة لاستخلاص تعميمات ذات مغزى..

(فاندالين: ١٩٩٠، ٢٩٢ - ٢٩٣)

ثامناً: إجراءات البحث:

يسير البحث بحسب الخطوات التالية:

١ - بناء قائمة تحليل مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) في ضوء:

أ - دراسة وتحليل أهداف تدريس اللغة العربية والكفايات اللغوية، والمهارات المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) في تعليم الكبار.

ب - مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بمهارات القراءة والكتابة بهدف تعرف الجوانب التي تتناولها تلك الدراسات بالبحث، والاطلاع على الأساليب والوسائل المستخدمة في تقويم مدى اكتساب المتعلمين تلك المهارات.

ج - مراجعة بعض الكتابات التي تناولت طرائق تدريس القراءة والكتابة، مع التركيز على الطرائق التي تعتمد المدخل المهارى أسلوباً فى تدريس مهارات القراءة والكتابة.

٢ - بناء اختبار لقياس مدى اكتساب الدارسين فى الصف الثانى (متابعة) مهارات القراءة والكتابة المحددة فى مشروع منهج اللغة العربية للمرحلة نفسها، ثم حساب صدقه وثباته.

٣ - بناء بطاقة خاصة بقياس مهارات القراءة الجهرية المحددة فى مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة)، وعرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من مدى ملاءمتها لقياس المهارات المستهدفة.

٤ - اختيار عينة ممثلة للدارسين والدارسات فى (مرحلة المتابعة) وتطبيق كل من: الاختبار، وبطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية، وذلك بعد الانتهاء من دراسة المنهج المقرر على الصف الثانى (متابعة) فى نهاية العام الدراسى ١٩٩٢/١٩٩٣م.

٥ - تصحيح الاختبار، وبطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية لتحديد مدى اكتساب الدارسين المهارات اللغوية المستهدفة، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

٦ - عرض البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج وتفسيرها .

٧ - عرض توصيات البحث ومقترحاته فى ضوء نتائج الدراسة.

تاسعاً: مصطلحات البحث:

١ - **تعليم الكبار:** يعرف هيلي Hely تعليم الكبار بأنه عملية يقوم بواسطتها الأشخاص الذين لم يعودوا يتوجهون إلى المدرسة بشكل منتظم بأنشطة متتابعة ومنظمة بهدف إجراء تغييرات فى المعلومات، أو المعرفة، أو الفهم أو المهارة، أو القيم والاتجاهات، أو بقصد تعرف المشكلات الشخصية ومشكلات المجتمع، وحلها. (لو: ١٩٧٨، ٢٠)

أما المؤتمر العالمي لتعليم الكبار الذي انعقد فى بوسطن سنة ١٩٦٩ فقد عرف تعليم الكبار بأنه عملية يجد من خلالها أولئك الذين لا يتلقون تعليماً مدرسياً منظماً أو الذين تخلّوا عن دراستهم لسبب من الأسباب فى بداية حياتهم فرصة ممارسة مناشط تربوية معتمدة، الهدف منها إحداث تغيير السلوك والمعرفة والفهم والذوق واكتساب المهارات الفنية. (الحميدى: ١٩٩٢، ٢٥)

ويقصد بتعليم الكبار في الدراسة الحالية ذلك النوع من التعليم الموجه إلى الكبار في دولة البحرين، الذين أرغمتهم الظروف على ترك مقاعد الدراسة النظامية، أو لم تسمح لهم بالجلوس عليها. ويبدأ هذا النوع من التعليم بمرحلة (محو الأمية) ثم مرحلتى (المتابعة) و(التقوية) وذلك من أجل تمكين الدارسين من الاحتفاظ بخبراتهم التعليمية المكتسبة تحاشياً لارتدادهم إلى الأمية، ومساعدتهم على استخدام تلك الخبرات باعتبارها أساساً للتعلم الذاتي، والتعلم المستمر، والاستفادة منها في مجالات الحياة الشخصية والاجتماعية، والمهنية. (وزارة التربية والتعليم: ١٩٩٤، ٨ - ٩)

٢ - **مرحلة المتابعة في تعليم الكبار:** هي المرحلة التعليمية الثانية بعد مرحلة الأساس (محو الأمية) في برامج تعليم الكبار بدولة البحرين، وتهدف إلى إتاحة الفرصة للدارسين الذين اجتازوا مرحلة الأساس والمنقطعين عن الدراسة في المرحلة الابتدائية لاستكمال تعليمهم، ولتثبيت المعارف والمهارات التي اكتسبوها قبل التحاقهم بهذه المرحلة، للحيلولة دون ارتدادهم إلى الأمية. ويحصل الدارس الذي يجتاز هذه المرحلة (ومدتها سنتان) على شهادة معادلة لمستوى الصف السادس الابتدائي تؤهله لمواصلة الدراسة بالمرحلة التالية في تعليم الكبار (التقوية) للحصول على الشهادة الإعدادية المعادلة، أو الالتحاق بالمرحلة الإعدادية في التعليم النظامي. (وزارة التربية والتعليم: ١٩٩١، ٧ - ٨)

٣ - **الشهادة الإعدادية المعادلة:** وهي شهادة دراسية تمنح للدارسين الذين يجتازون المرحلة الثالثة من مراحل تعليم الكبار (التقوية) بدولة البحرين، وتعادل الشهادة الإعدادية العامة في التعليم النظامي. ويمكن للدارسين الحاصلين على هذه الشهادة الالتحاق بالصف الأول من المرحلة الثانوية عن طريق الانتظام أو الانتساب وفق شروط معينة. (وزارة التربية والتعليم: ١٩٩١، ٩)

٤ - **مهارات القراءة والكتابة:** يقصد بها في الدراسة الحالية مجموع مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) وتشمل: القدرة على القراءة الصحيحة التي تتسم بالسلامة والوضوح والطلاقة، والقدرة على استخلاص الأفكار، والحقائق، والمعلومات، ونقد المقروء، وإدراك بعض مواطن الجمال فيه، والقدرة على استخلاص المغزى منه ... وغير ذلك من المهارات القرائية المحددة في مشروع المنهج. أما مهارات الكتابة الجزئية فتشمل: الكتابة بخط

واضح، ومراعاة الرسم الإملائي الصحيح، واستخدام علامات الترقيم، والقدرة على كتابة الموضوعات المختلفة والرسائل، وتوظيف القواعد النحوية والأساليب اللغوية التي سبق للدارسين دراستها... وغير ذلك من المهارات الكتابية المحددة في مشروع المنهج.

٥ - مدى اكتساب المهارات اللغوية: يقصد به في الدراسة الحالية مدى قدرة الدارس على توظيف مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية والتي سبق له التدريب عليها في أثناء دراسته للمنهج. ويستدل على ذلك بواسطة الدرجة التي يحصل عليها الدارس من خلال إجابته عن أسئلة الاختبار الذي أعده الباحث وقام بتطبيقه لغرض تحديد مدى اكتساب المهارات اللغوية المستهدفة.

وسوف يعتمد الباحث في هذه الدراسة الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠%) من الدرجة النهائية للاختبار معياراً للحد الأدنى لاكتساب هذه المهارات.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة (العربية والأجنبية)

- دراسات تتعلق بتحديد المهارات اللغوية
- دراسات تتعلق بقياس تحصيل الدارسين مهارات القراءة والكتابة
- دراسات ومشروعات وبرامج تتعلق بالاستراتيجيات والطرائق المتبعة في تعليم القراءة والكتابة للكبار
- التعليق على الدراسات العربية والأجنبية

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يعرض الباحث فى هذا الفصل عددا من الدراسات السابقة والبرامج والمشروعات العربية والأجنبية فى مجال تدريس القراءة والكتابة بعامة، وفى مجال تعليم الكبار بخاصة، وذلك بهدف تعرف مهارات القراءة والكتابة المناسبة لمرحلة (المتابعة)، والاستفادة من نتائج تلك الدراسات والبرامج والمشروعات وتحديد موقع هذه الدراسة منها.

وسيعرض الباحث الدراسات السابقة والبرامج والمشروعات فى محاور ثلاثة:

الأول: دراسات تتعلق بتحديد مهارات القراءة والكتابة.

الثانى: دراسات تتعلق بقياس تحصيل الدارسين مهارات القراءة والكتابة.

الثالث: دراسات ومشروعات وبرامج تتعلق بالاستراتيجيات والطرائق المتبعة فى تدريس القراءة والكتابة، وفى بناء مناهج محو الأمية وتعليم الكبار.

وقد رتب الباحث هذه الدراسات، والبرامج، والمشروعات ترتيباً زمنياً بحسب تسلسل سنوات إجرائها، كما عرض فى كل دراسة إلى موضوعها، وأهدافها، والإجراءات المتبعة لتحقيق تلك الأهداف، وأهم النتائج التى توصلت إليها، ثم أعقب ذلك بتعليق عام يبرز أهم الجوانب التى استفاد منها الباحث فى دراسته الحالية.

وقد تتداخل بعض الجوانب فى المحورين الأول والثانى بسبب طبيعة بعض الدراسات التى تهدف إلى تحديد المهارات اللغوية، وبناء اختبارات تحصيلية لقياس تلك المهارات.

وفيما يلى تفصيل لما سبق:

أولاً: دراسات تتعلق بتحديد المهارات اللغوية:

أ - الدراسات العربية:

(١) دراسة مجاور (١٩٧٤):

موضوع الدراسة: دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية فى فروع اللغة العربية.

- تهدف الدراسة إلى تحديد المهارات اللغوية لكل فرع من فروع اللغة العربية لجميع مراحل التعليم العام، ولكل سنة من السنوات في تلك المراحل، وذلك من وجهة نظر المعلمين والموجهين الفنيين، والخبراء المربين المتخصصين في تدريس اللغة العربية وفي علم النفس والتربية.

إجراءات الدراسة:

- قام الباحث في المرحلة الأولى من الدراسة باختيار عينة عشوائية من الموجهين الفنيين لمادة اللغة العربية في مصر والكويت وعددهم (٩٠) موجهًا، و(٥٣٠٠) من مدرسي ومدرسات اللغة العربية، و(١٠) من المربين المتخصصين في علم النفس والتربية ممن لهم علاقة بتعليم اللغة العربية في كل من الكويت ومصر.
- حدد الباحث المهارات اللغوية لكل فرع من فروع اللغة العربية في ضوء دراسة مناهج اللغة العربية المقررة.
- وجه الباحث استبانة استطلاعية لمعرفة آراء بعض المعلمين، والموجهين، والمربين في المهارات المقترحة ومدى مناسبتها لكل سنة من السنوات الدراسية التي يقوم المعلمون بالتدريس فيها، أو الموجهون الذين يقومون بالإشراف على مدرسيها، وتقدير المربين لمستويات التلاميذ في كل مرحلة .
- حدد الباحث في ضوء نتائج الاستبانة الاستطلاعية مجموعة من المهارات التي اتفقت عليها آراء المستفتين، وأعاد صياغتها، وتنظيمها، ثم وزعها بحسب المراحل والصفوف الدراسية المختلفة.
- أعاد الباحث بناء الاستبانة في صورتها النهائية وقام بتطبيقها على عينة البحث في مصر والكويت في العام الدراسي ١٩٧٢ / ١٩٧٣ م.

نتائج الدراسة:

- في ضوء نتائج تطبيق الاستبانة استخلص الباحث عدة مهارات لكل فرع من فروع اللغة العربية، ثم رتبها بحسب المستوى اللغوي للدارسين في كل مرحلة دراسية، وفي كل صف من صفوفها، وقد اعتمد الباحث المهارات التي اتفق (٧٠٪) أو أكثر على أنها ملائمة لكل مرحلة من المراحل ولكل صف دراسي فيها.

ومن المهارات التى حددتها هذه الدراسة، واستفاد الباحث منها فى صياغة بعض مهارات القراءة والكتابة الخاصة بمرحلة (المتابعة) : اختيار (الدارس) عناوين لما يقرأ، وإدراك معنى الكلمة، وفهم المعنى من المحتوى أو التراكيب، وإدراك بعض نواحي الجمال فى التعبير، والسرعة فى القراءة الصامتة... وكذلك الدقة فى وضع علامات الترقيم فى أثناء الكتابة، وترتيب الأفكار وتسلسلها ومنطقيتها ... وغير ذلك من مهارات القراءة والكتابة المناسبة لمستوى الدارسين فى مرحلة (المتابعة) التى توازى المهارات اللغوية المحددة للصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية.

(٢) دراسة طعيمة (١٩٨٤):

موضوع الدراسة: آليات القراءة والكتابة بين التأليف والتدريس.

تهدف الدراسة إلى:

- تحديد مفهوم آليات القراءة بركنيها الأساسيين: التعرف والفهم وما يشتملان عليه من مهارات أساسية.
- تقديم عدد من التوجيهات التى تساعد على اكتساب آليات القراءة فى برامج تعليم الكبار سواء على مستوى التأليف أو التدريس الفعلى .
- تحديد مفهوم آليات الكتابة واختيار عدد من خصائص الكتابة العربية وشرح المقصود منها.
- تقديم عدد من التوجيهات التى تساعد على اكتساب آليات الكتابة فى برامج تعليم الكبار سواء على مستوى التأليف أو التدريس الفعلى.
- فى ضوء أهداف الدراسة السابقة قسم الباحث الدراسة إلى قسمين رئيسيين أولهما: آليات القراءة، وثانيهما: آليات الكتابة وفيما يلى تفصيل إجراءات ونتائج الدراسة:

١ - إجراءات الدراسة المتعلقة بآليات القراءة:

- أ - قام الباحث بتعريف المقصود بآليات القراءة، وتحليل طبيعة عملية القراءة بدءاً بمستوى قراءة السطور (الفهم الحرفي للرموز المطبوعة) ومروراً بمستوى قراءة ما وراء السطور لاستخلاص تعميمات جديدة، وإعادة ترتيب أفكار الكاتب لتندمج مع الرصيد اللغوى للقارئ.

ب - عرض بعض نتائج البحث العلمى فى مجال القراءة مثل:

- الزمن الذى يستغرقه القارئ فى تعرف الكلمات المألوفة وغير المألوفة لديه .
- طبيعة المهارات التى تتطلبها القراءة الجيدة فى ضوء الدراسات التى أجريت على حركة العين فى أثناء القراءة.
- عدد وقفات العين على السطر ذى الطول العادى، واختلافها باختلاف سرعة القارئ وصعوبة المادة المقروءة ودرجة تشويقها.
- وزن الحروف بحسب موقعها فى أول الكلمة، وفى وسطها، وفى آخرها. واثـر ذلك فى تعرف الكلمة ونطقها.
- علاقة التعرف والفهم بحركة العين، ودرجة انتباه القارئ.
- طريقة الإدراك وعلاقتها بتكوين الدارسين المفاهيم العامة، وكيفية تطبيقها فى حياتهم.
- ج - قام الباحث بتحديد خمسين مهارة من مهارات القراءة وقسمها إلى: عشر مهارات فى مستوى التعرف، وست عشرة مهارة فى مستوى الفهم، وعشر مهارات فى مستوى النقد، وأربع عشرة مهارة فى مستوى التفاعل .
- د - فى ضوء الإجراءات السابقة اقترحت الدراسة عدداً من التوجيهات لتدريس القراءة مثل:
- تحديد الأهداف والمهارات اللغوية المستهدفة فى كل حصة لاستثارة دافعية الدارسين للتعلم.
- تنمية الثروة اللغوية للدارسين وفق خطة منتظمة.
- ترتيب المهارات وفق ظروف الدارسين ومستوياتهم فى تعلم القراءة.
- تنويع أساليب التدريب فى كل مرحلة من مراحل تعلم القراءة.
- توظيف ما يتعلمه الدارس من مهارات فى مواقف جديدة.
- تنمية مهارات القراءة الجهرية من خلال ربطها بمهارة الاستماع وقد حددت الدراسة مهارات ثمان خاصة بالقراءة الجهرية، واقترحت بعض المواد التى تساعد على تنميتها.
- ٢ - إجراءات الدراسة المتعلقة بآليات الكتابة:
- أ - قام الباحث بتحديد مفهوم تدريس آليات الكتابة للكبار باعتبارها عملية معقدة تشتمل على مهارات كثيرة، منها ما هو حركى، ومنها ما هو عقلى.

ب - حدد الباحث خمس عشرة مهارة لتعليم الكتابة، منها ماهو حسي ومنها ماهو عقلي، ومن بينها: السيطرة على حركات الأصابع واليد والذراع، ورسم الحروف رسماً صحيحاً، ومراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة، ومراعاة خصائص الكتابة العربية، وسرعة الكتابة وسلامة التعبير ... وغيرها.

ج - ركزت الدراسة على خصائص الكتابة العربية مثل (شكل الحروف، وتجريدها، وأل الشمسية والقمرية) وغيرها.

وفى ضوء الإجراءات السابقة اقترحت الدراسة عددا من التوجيهات الخاصة بتدريس الكتابة مثل:

- استثارة دوافع الدارسين لممارسة الكتابة باعتبارها وسيلة للتعبير عن الذات ومشاركة الآخرين أفكارهم وخبراتهم.
- تحقيق التكامل بين القراءة والكتابة.
- تعليم الكتابة من خلال مواقف طبيعية.

(٣) دراسة يوسف (١٩٨٧):

- موضوع الدراسة: تنمية بعض مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- تهدف الدراسة إلى تحديد مجالات التعبير الوظيفي، ومهاراته اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، ومعرفة مدى فاعلية أسلوب التدريب الموجه في تنمية تلك المهارات .

الأجراءات والأدوات المستخدمة:

١ - مسح بعض الدراسات والبحوث السابقة بالإضافة إلى المقابلات الشخصية مع المتخصصين في تعليم اللغة العربية من معلمين، وموجهين، وخبراء، وكذلك طلاب المرحلة الثانوية من خلال استبانة تهدف إلى تحديد مجالات التعبير التحريري الوظيفي في المرحلة الثانوية.

٢ - توصل الباحث إلى تحديد (ثلاثة وعشرين) مجالا من المجالات التي يمكن معالجة المهارات اللغوية من خلالها، ثم وضع تصنيفا لتلك المهارات يقسمها إلى : مهارات الشكل، ومهارات المحتوى والمضمون، ويقسم كلا منها إلى مهارات أساسية وأخرى فرعية.

٣ - قام الباحث بإعداد اختبار تشخيصي يهدف إلى قياس المهارات المحددة، وتأكد من صدقه وثباته، وحدد زمنه، ثم طبقه تطبيقاً قليباً.

٤ - قام الباحث بتجربة أسلوب التدريب الموجه لتنمية المهارات المحددة، وأعاد تطبيق الاختبار التشخيصي تطبيقاً بعدياً للتأكد من فاعلية الأسلوب المتبع في تنمية مهارات التعبير الوظيفي، ومعرفة الفرق بين البنين والبنات من حيث اكتساب هذه المهارات.
من أبرز نتائج الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات التلاميذ فيما بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي بالنسبة لمهارات التعبير التحريري الوظيفي.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في التطبيق البعدي بالنسبة لمهارات التعبير التحريري الوظيفي، فيما عدا المهارات العامة حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح البنات في هذا النوع من المهارات.
- يتفوق البنات على البنين في إتقان جميع مهارات التعبير التحريري الوظيفي فيما عدا المهارات التالية : ابراز الفكرة الرئيسية للفقرة، وترتيب الجمل ترتيباً معقولاً؛ لتكوين فقرة تعبر عن فكرة، وكذلك المهارات الخاصة بالخط، والقواعد، والإملاء، حيث يتفوق البنون على البنات في إتقانها.
- يتصف أسلوب التدريب الموجه لتنمية بعض مهارات التعبير التحريري الوظيفي بدرجة كبيرة من الكفاءة، حيث استطاع (٨١٪) من التلاميذ الحصول على نسبة (٨٠٪) من الدرجة الكلية.
- استخدام أسلوب التدريب الموجه عن طريق النمذجة والتعزيز والتدرج؛ للتحكم في الأداء بالممارسة والتكرار في التدريب على مهارات التعبير التحريري الوظيفي يؤدي إلى تنمية هذه المهارات وإتقانها.

وقد أوصت الدراسة ببعض التوصيات مثل:

- أن يتم تدريب الطلاب على مهارات التعبير التحريري من خلال مجالات محددة يشتركون في تحديدها، على أن يتم ذلك في تدرج واستمرار.
- أن يتم تدريس التعبير في مواقف وظيفية لها معنى ومغزى لدى الطلاب، وتمس حاجاتهم؛ مما يؤدي إلى إثارة نشاطهم، وإيجابيتهم في الكتابة.

- أن يحدد المعلم عدداً من المهارات ليدير تلاميذه عليها في كل درس للتعبير؛ على أن يحل كلاً منها إلى مكوناتها الفرعية، ويربطها بما سبقها من مهارات، ويمهد بها لمهارات لاحقة.

(٤) دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج (ب. ت):

- موضوع الدراسة: دراسة حول تحديد مستوى المهارات الأساسية في أداء المتعلمين في اللغة العربية بنهاية المرحلة الثانوية وبناء أدوات لقياس ذلك المستوى.
- تهدف الدراسة إلى: تحديد مستوى المهارات اللغوية الأساسية التي يفترض في تلاميذ المرحلة الثانوية اكتسابها في فروع اللغة العربية وفنونها (القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع) بما يلبي حاجاتهم ومتطلبات الاتصال والتفاعل الناجح مع مجتمعهم.

الإجراءات والأدوات المستخدمة:

- ١ - قام المكتب بدراسة تمهيدية للوقوف على المهارات الموجودة فعلاً في مجال تعليم اللغة من خلال دراسة بعض الأدبيات الخاصة بالمهارات اللغوية في اللغة الإنجليزية واستعراض المناهج والكتب الدراسية في كل دولة من دول الخليج العربي للوقوف على بعض المهارات اللغوية.
- ٢ - تم استخلاص مجموعة من المهارات اللغوية الأساسية التي اتفقت عليها وجهات نظر عدد كبير من المربين، ثم عرضت على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمعلمين والمشرفين التربويين من خلال استبانة حرة مفتوحة لتدوين ما يرونه ملائماً من تلك المهارات لتلاميذ المرحلة الثانوية، وتحديد مستوى تلك المهارات.
- ٣ - بعد تحليل الدراسة وتجميع الآراء قام المكتب بتفريغ المهارات بحسب الفروع والفنون المختلفة، حيث توصلت الدراسة إلى تحديد أربع وثمانين مهارة، تم توزيعها على النحو التالي:

أ - في القراءة: ثلاثون مهارة.

ب - في الكتابة: اثنتان وعشرون مهارة.

ج - في الاستماع: أربع عشرة مهارة.

د - في التحدث: ثمان عشرة مهارة.

- ٤ - في ضوء المهارات المحددة قام المركز بإعداد نماذج لاختبارات لغوية تقيس مدى اكتساب التلاميذ تلك المهارات وإتقانهم فنون اللغة الأربعة.

٥ - قام المكتب بدراسة الاختبارات وتحليلها في ضوء ضوابط الاختبار الجيد. ثم عرضت على لجنة من المحكمين للتأكد من صدق محتوى مفرداتها.

٦ - تم تجربة نماذج الاختبارات على عينة استطلاعية من تلاميذ الثانوية العامة بدولة الكويت؛ للتحقق من ثبات كل نموذج، وإيجاد التكافؤ بين النماذج. وقد حصل المكتب في النهاية على أربعة عشر اختباراً تم تنظيمها على النحو التالي:

القسم الأول: الاستماع والتعبير وينقسم إلى ثلاث مجموعات:

- الاستماع.

- وضع الخطة - الترتيب - الترتيم - التلخيص.

- الرسالة الوظيفية - التعليق على المشكلة.

القسم الثاني: وقيس مهارات دقة الفهم، وإدراك معاني الكلمات من السياق، والقدرة على تفسير المقروء وشرحه، والقدرة على استخدام المعاجم، وتحديد الفارق بين تعبيرين يؤديان إلى معنى واحد، والموازنة بين فكرتين تربطهما علاقة ما، وغير ذلك من المهارات.

(٥) دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٩١):

موضوع الدراسة: المهارات الأساسية في أداء المتعلمين بمرحلة التعليم الأساسي بدول الخليج العربية.

تهدف الدراسة إلى تحديد مستوى المهارات الأساسية في اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي بمستوياتها الخمسة في ضوء واقع المهارات اللغوية المحددة في مناهج اللغة العربية بالدول الأعضاء في مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

إجراءات الدراسة:

- دراسة مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساس بدول الخليج العربية لمعرفة ما اشتملت عليه تلك المناهج من أهداف ومهارات.

- مراجعة المقررات الدراسية واستخلاص ما أشارت إليه الموضوعات المقررة من مهارات لغوية.

- التماس ما نصت عليه أدلة المعلمين من مهارات أو معالجات مرتبطة بتلك المهارات.

- مراجعة نماذج من كتابات التلاميذ في التعبير والإملاء والخط وما يتصل بها من قواعد اللغة المقررة على بعض صفوف التعليم الأساسي بدول الخليج العربية.

- مراجعة نتائج البحوث والدراسات المتصلة بموضوع المهارات اللغوية التي أصدرتها المؤسسات التربوية العربية في العقدين الأخيرين، بالإضافة إلى ما أصدره مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- استطلاع آراء الخبراء حول التصور المبدئي للمهارات المستمدة من المصادر السابقة.
- عرض المهارات اللغوية في ضوء فنون اللغة (القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع) وتقسيمها إلى خمسة مستويات متدرجة تصاعدياً، وتوزيعها على الصفوف التسعة التي تشكل صفوف التعليم الأساسي.
- اقتراح مجالات لكل مستوى يتم وضع المهارات اللغوية في ضوئه.
- استطلاع آراء المتخصصين في تحديد سنوات البدء بالتدريب على المهارة، وسنة اكتسابها.
- بناء أداة لقياس مستوى اكتساب المهارات الأساسية في أداء المتعلمين في اللغة العربية تغطي جميع المهارات التي تم اعتمادها وفق التنظيم السابق.
- وقد عرضت الأداة على بعض المتخصصين، ثم جربت ميدانياً، وأعيدت صياغتها حتى تكتسب صلاحيتها للتعميم.

ب - الدراسات الأجنبية:

(١) دراسة سيرون Seron (1939):

موضوع الدراسة: مجالات اللغة المستخدمة في حياتنا اليومية.

تهدف الدراسة إلى:

- فحص المجالات اللغوية التي يمارسها الكبار في حياتهم اليومية باعتبار أن الدارسين الكبار ينبغي لهم أن يتعلموا تلك المناشط التي تتطلبها مواقف الحياة منهم.
- الإجراءات والأدوات المستخدمة:
- استخدم الباحث استبانة وجهها إلى (ثلاثة آلاف وستمائة) راشد، وطلب منهم تحديد الجوانب الوظيفية لاهتماماتهم (مواقع الاهتمام الوظيفية) من خلال (اثني عشر) موقفاً يمارس فيها الكبار القراءة والكتابة والتحدث في أثناء تأديتهم الأعمال اليومية.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى تحديد أبرز المجالات اللغوية التي يمارسها الكبار في حياتهم اليومية وتتمثل في الحاجة إلى:

١ - إيضاح الأفكار للآخرين وسلامة التفكير.

٢ - العرض الواضح للحقائق.

٣ - تحرير الرسائل الرسمية.

٤ - التمكن من مهارات الإملاء والخط.

(٢) دراسة مارتن Martin (1976):

موضوع الدراسة: اللغة من خلال المنهج الدراسي.

تهدف الدراسة إلى: تحديد مفهوم الكتابة ودوافعها من وجهة نظر فلاسفة التربية، والمعلمين، والدارسين.

إجراءات الدراسة والأدوات المستخدمة:

- قامت الباحثة بإعداد استبانة موجهة إلى المتعلمين، وفلاسفة التربية، والمعلمين لمعرفة آرائهم حول تحديد مفهوم الكتابة وأهدافها، ودوافع ممارستها.

نتائج الدراسة:

- في ضوء تطبيق الاستبانة السابقة قسمت الباحثة نتائج الدراسة إلى ثلاثة أقسام هي :
١ - يرى فلاسفة التربية أن أهداف الكتابة تتمثل في تسجيل المعارف، وتنمية الذاكرة، وإيضاح المعلومات، والوصول إلى استنتاجات محددة، واكتشاف الذات والعالم الذي نعيش فيه.

٢ - يرى المتعلمون بأنهم في الغالب لا يعرفون لماذا يكتبون، وأن المعلم هو الذي يحدد لهم مجالات الكتابة، ويرشدهم إلى الطريقة التي يكتبون بها.

٣ - كانت استجابات المعلمين حول تحديد أهداف الكتابة ودوافعها على النحو التالي:

- يرى معلمو اللغة أن الهدف من الكتابة يتمثل في إتقان المهارات اللغوية من حيث: سلامة التهجي، وجودة الخط، وصحة استخدام علامات الترقيم، ويعتبرون إتقان هذه المهارات دليلاً على تمكن الكاتب من الكتابة بشكل جيد.

- يرى معلمو العلوم أن الهدف من الكتابة هو مساعدة المتعلمين على الكتابة والتسجيل، وتنمية التفكير العلمى والمستقل لدى الدارسين، وتحقيق الاتصال فيما بينهم.

- يرى معلمو التاريخ أن هدف الكتابة يتمثل فى حفظ التراث وتدوينه، وفى تنمية الذاكرة.

فى ضوء النتائج السابقة توصلت الباحثة الى أن للكتابة غرضين هما:

- ١ - غرض داخلى يتعلق بالتعليم والتفكير.
- ٢ - عرض خارجى يتعلق بإتقان مهارات الكتابة مثل : طريقة عرض الموضوعات، وكتابة الفقرات، وصحة الكتابة الإملائية، واستخدام علامات الترقيم، وإكمال الجمل الناقصة، ووضع العناوين الرئيسية للفقرات أو الموضوعات.

ثانياً: دراسات تتعلق بقياس تحصيل الدارسين مهارات القراءة والكتابة:

أ - الدراسات العربية :

- اختبارات خاطر فى مجال تعليم الكبار:

(١) اختبار التصنيف فى القراءة الجهرية (ب - ت):

- يهدف الاختبار إلى قياس القدرة على القراءة الجهرية لدى الراغبين فى الالتحاق بفصول تعليم الكبار، وتصنيفهم إلى ثلاثة مستويات: الأميين، وأنصاف الأميين، والمتعلمين.

مكونات الاختبار:

- ينقسم الاختبار إلى ثلاث فقرات متدرجة فى الطول والصعوبة بحسب التصنيف السابق لمستويات الراغبين فى الالتحاق بفصول تعليم الكبار.

- يقيس الاختبار القدرات التالية:

أ - الإلمام بالحروف.

ب - قراءة جمل قصيرة.

ج - قراءة فقرات قصيرة.

- يشتمل الاختبار على تعليمات محددة تساعد الممتحن على تحقيق خطوات إجرائه على الوجه المنشود.

إجراءات تطبيق الاختبار:

- يقوم الممتحن فى ضوء التعليمات بتطبيق الاختبار بطريقة فردية من خلال مقابلة كل راغب على حدة.
- يتم حساب مستوى المتقدم فى القراءة الجهرية من خلال عدد الأخطاء التى يقع فيها ويراعى احتساب كل خطأين بالتكرار خطأً واحداً.

(٢) اختبار سرس اللين فى القراءة الجهرية (١٩٦٠)

يهدف الاختباران إلى قياس المستوى الذى يبلغه الدارس فى مرحلتى المكافحة والمتابعة فى تعليم الكبار من حيث السرعة والسلاسة فى القراءة الجهرية.

مكونات الاختبارين:

- يتكون الاختباران من (٧) قطع قرائية متدرجة فى طولها وصعوبتها، وهى موزعة على النحو التالى:

- أ - اختبار سرس اللين للمكافحة ويتكون من (٤) قطع قرائية تتراوح فى طولها بين (٤) إلى (٦) جمل قصيرة، ولا تحتوى تلك القطع على أية كلمات جديدة بالنسبة للدارس.
- ب - اختبار سرس اللين للمتابعة ويتكون من (٣) قطع تتراوح فى طولها بين (٥) جمل و (٧) جمل قصيرة وطويلة نسبياً. وتتدرج هذه القطع فى استخدام الكلمات الجديدة فتبدأ بقطعة خالية من الكلمات الجديدة، وثانية بها بعض هذه الكلمات، إلى ثلاثة تكثر فيها هذه الكلمات، وذلك لغرض اختبار الدارس فى مرحلة المتابعة لمعرفة قدرته على مواجهة الكلمات الجديدة، وقراءتها فى سرعة وسلاسة.

إجراءات تطبيق الاختبارين:

- تم إعداد الاختبارين بحيث يكون طول كل منهما مناسباً لمستوى الدارسين فى كل مرحلة، على ألا يستغرق المفحوص المتوسط أكثر من (٢٠) دقيقة لقراءة الاختبار بجملته.

- تقاس سرعة القراءة بالزمن الذى يستغرقه الدارس فى قراءة كل قطعة، بينما تقاس سلاستها بأنواع الأخطاء التى يقع فيها الدارس وعددها فى كل قطعة.

مجالات تطبيق الاختبارين:

يمكن تطبيق هذا النوع من الاختبارات فى المجالات التالية:

- الكشف عن عيوب القراءة وعلاجها، لغرض تحسين طرق تعليم القراءة.
- تحديد المهارات التي يتقنها الدارسون في كل من مرحلتى محو الأمية، والمتابعة.
- تقسيم الدارسين إلى مجموعات بحسب مستوياتهم، وتدريبهم لتحقيق أهداف محددة.

(٣) دراسة عبدالله (١٩٧٥):

موضوع الدراسة:

بعض العيوب الشائعة فى القراءة الصامتة بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

تهدف الدراسة إلى:

- تعرف أهم عيوب القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ونسبة شيوع تلك الأخطاء وارتباط بعضها مع البعض الآخر، وذلك بهدف التوصل إلى نتائج يستفاد منها فى اقتراح بعض أساليب العلاج لرفع مستوى التلاميذ فى المهارات الأساسية للقراءة الصامتة.

إجراءات البحث:

اختار الباحث عينة البحث من (٦٤٩) تلميذا وتلميذة من مستويات اجتماعية مختلفة وطبق عليهم اختبارا يهدف إلى قياس المهارات التالية:

- فهم معانى المفردات.
- فهم الأفكار الرئيسية.
- فهم الأفكار التفصيلية.
- الربط بين الفهم والاستنتاج.
- السرعة فى التقاط المقروء.

نتائج البحث:

- فى ضوء تطبيق الاختبار السابق توصل الباحث إلى النتائج التالية:
- يعانى التلاميذ من ضعف فى جميع المهارات المقيسة، ويتركز هذا الضعف فى مهارة فهم المفردات عند أفراد المستوى الاجتماعى الأدنى.
- بلغت نسبة الضعف فى فهم الأفكار الرئيسية والاستنتاج (٢٨,٠٤٪) بين أفراد المستوى الاجتماعى الأعلى، و(٦٥,٧٦٪) لدى أفراد المستوى الأدنى.
- تفوق البنات على البنين فى جميع المهارات التى يقيسها الاختبار، عدا السرعة حيث تفوق البنون على البنات فيها.

(٤) دراسة شحاتة (١٩٧٨):

موضوع الدراسة: "الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية".

تهدف الدراسة إلى معرفة الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات التلاميذ في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية وتحديد العوامل التي تنشأ عنها هذه الأخطاء واقتراح خطة علاجها.

إجراءات الدراسة والأدوات المستخدمة:

١ - قام الباحث بمراجعة بعض الدراسات العربية والأجنبية في ميدان الإملاء بالمرحلة الابتدائية لتعرف الأخطاء الإملائية التي يقع فيها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة في هذه المرحلة، وأسبابها. كما اعتمد في جمع الأخطاء على فحص كتابات عينه من التلاميذ والتلميذات موزعين على النحو التالي:

- ١٠٠ تلميذ وتلميذة من الصف الثالث الابتدائي.

- ١٠٠ تلميذ وتلميذة من الصف الأول الإعدادي.

- ٣٠٠ تلميذ وتلميذة لكل صف من الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

٢ - تم جمع كتابات كل صف دراسي على حدة، وأعدت بطاقة لكل تلميذ ترصد فيها أخطاؤه، ونوع الخطأ الذي وقع فيه، ثم استخرجت النسبة المئوية لكل نوع من أنواع الأخطاء على حدة.

٣ - حدد الباحث الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالمقررات الإملائية، ثم عقد موازنة بين الأخطاء في الكتابة المقيدة والموجهة، وقسم أنواع الخطأ إلى مستوياته، مبينا أثر الجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي في الأخطاء، ثم تتبع الأخطاء في الصفوف الثلاثة لمعرفة الأخطاء التي تقل، والأخطاء التي تثبت، والأخطاء التي تختص بصف دراسي معين. كما نسبت الأخطاء إلى عدد التلاميذ بغية تحديد الشائع وغير الشائع منها، وحددت بعد ذلك مستويات القواعد المرتبطة بالأخطاء التي تناسب كل صف دراسي من الصفوف الثلاثة.

٤ - اعتمد الباحث في جمع أسباب الخطأ الإملائي على مقابلة ثلاثين معلما من معلمي الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية، وعشرة من موجهي التعليم الابتدائي،

وعلى نتائج بعض الدراسات التى تبحث أسباب الضعف فى الهجاء. ثم قام بتصنيف العوامل المؤدية إلى الوقوع فى الخطأ الإملائى إلى:

- عوامل ترجع إلى المدرسة والنظام التعليمى.
- عوامل ترجع إلى المعلم وطريقة التدريس.
- عوامل تتصل بخصائص اللغة المكتوبة.
- عوامل ترجع إلى التلميذ (أسباب عضوية وأخرى نفسية).

٥ - اقترح الباحث فى ضوء الإجراءات السابقة خطة علاجية تأخذ فى اعتبارها أنواع الأخطاء الإملائية، وأسباب حدوثها وتتكون من عنصرين هما:

- أ - الأسس السليمة لتدريس الإملاء مثل: تدريب الأذن على الإصغاء إلى المضمون ومخارج الحروف، واللسان على النطق الصحيح، والسيطرة على الصعوبات التى تخالف فيها الكتابة النطق، وكتابة موضوعات إنشائية قصيرة سبق معالجتها شفويا.
- ب - الأساليب الناجحة فى تدريس الإملاء مثل: الطريقة الوقائية، والطريقة السمعية الشفوية، وأسلوب الاستذكار والمراجعة، وأسلوب الاعتماد على الحواس، وأساليب التعلم الذاتى وغيرها من الأساليب...

٦ - عرض الباحث قائمة بالأخطاء الشائعة فى كل صف من الصفوف الثلاثة العليا فى المرحلة الابتدائية، وقد صنف تلك الأخطاء فى خمسة عشر نوعا من أنواع الخطأ هى: المد بأنواعه، والتتوين، واللام الشمسية والقمرية، والتاء المفتوحة والمربوطة، وأوضاع الهمزة المختلفة، والحروف التى يجب حذفها اصطلاحا، والحروف التى يجب زيادتها اصطلاحا، والألف اللينة، وما يجب أن يوصل وأن يفصل من الكلمات، وإبدال الحروف، ومصطلحات المواد الدراسية، وقلب الحركات القصار إلى حركات طوال.

- نتائج الدراسة:

- من أبرز النتائج التى أسفرت عنها الدراسة:
- أن هناك علاقة بين أخطاء التلاميذ وبين مقررات الإملاء، كما ظهرت بعض الأخطاء التى لم تتطرق إليها تلك المقررات.
- اختلاف الأخطاء باختلاف الصفوف الدراسية، فبعض الأخطاء تقل تدريجيا تبعا لانتقال التلميذ إلى صف دراسى أعلى، وبعضها يرتفع باستمرار خلال سنوات الدراسة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أخطاء البنين والبنات، مما يدل على أن فارق الجنس ليس مميزاً في نسب الأخطاء الإملائية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع والتلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض بالنسبة للأخطاء الإملائية وذلك لصالح الفئة الأولى.
- ترجع أسباب التأخر في الإملاء إلى عوامل كثيرة منها ما يتصل بالمعلم، ومنها ما يتصل بالمتعلم مثل: عدم قدرته على التمييز بين الحروف المتشابهة رسماً ومخرجاً، والضعف الشديد في القراءة، وعدم الثقة فيما يكتبه التلميذ، والخوف من الخطأ، والتردد في الكتابة... وغيرها.

(٥) دراسة مهدى وحياوى (١٩٨١):

- موضوع الدراسة: علاقة أعمار الدارسين في مراكز محو الأمية بتحصيلهم القرائي.
- الهدف: معرفة العلاقة بين أعمار الدارسين والدارسات في مرحلة (التكميل) في مراكز محو الأمية في مدينة الموصل بالعراق وبين تحصيلهم القرائي.
- الأدوات المستخدمة:

- اختبار الفهم في القراءة الصامتة ويقاس مهارات: فهم المعنى الحرفي والمعنى الضمني للكلمة، وتجميع الكلمات في وحدات فكرية، ومتابعة السياق.
- اختبار السرعة في القراءة الجهرية ويقاس مدى صحة الكلمة المقروءة من حيث: حذف حرف منها، وإضافة كلمة أو كلمات غير موجودة في النص، وتجاهل كلمة أو كلمات موجودة، وتشويه الكلمة عن طريق تقطيعها، والتحرك الخاطئ الذي يؤدي إلى تغيير معنى الكلمة.

أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة:

- إيجاد المتوسط والانحراف المعياري لحساب الدرجات التي حصل عليها الدارسون في اختباري الفهم في القراءة الصامتة والسرعة في القراءة الجهرية.
- معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين أعمار الدارسين من الجنسين كل على انفراد بالفهم في القراءة الصامتة، والسرعة في القراءة الجهرية، وفي التحصيل القرائي.

نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة الآتى:

- تراوحت متوسطات درجات أفراد العينة فى اختبار القراءة الصامتة بين (١٠٢ و ٩٧,٧٥) من مجموع (١١٠) درجات. وفى اختبار (السرعة فى القراءة) بين (٧١,٤ و ٧٥,٩) من مجموع (١١٠) درجات. وفى التحصيل اللغوى بشكل عام تراوحت بين (١٦٦,٧٥ و ١٧٧,٧) من مجموع (٢٢٠) درجة.

كان أعلى متوسط فى درجات اختبار القراءة الصامتة، والسرعة فى القراءة، والتحصيل القرائى للفئات العمرية (١٠ سنوات، ١٥ سنة، ٢٠ سنة) على التوالى وأقل متوسط فى تلك الدرجات للفئة العمرية (٤٠ - ٤٥ سنة).

٢ - حصل الدارسون على أعلى متوسط فى درجات الفهم، بينما حصل الدارسات على أعلى متوسط فى درجات سرعة القراءة.

٣ - يوجد ارتباط سالب عند درجة (-٠,٧٣) بين أعمار الدارسين جميعهم ودرجاتهم فى التحصيل القرائى.

٤ - تميزت الدارسات بارتفاع معامل الارتباط قياسا بالدارسين سواء فى الفهم، أو فى السرعة، أو فى التحصيل القرائى العام وهو ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

(٦) دراسة أبو خديجة (١٩٨١):

الموضوع: أثر الجنس والمستوى الاقتصادى - الاجتماعى فى الاستيعاب القرائى لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى.

تهدف الدراسة إلى معرفة مستوى الاستيعاب القرائى وأثر كل من الجنس والمستوى الاقتصادى - الاجتماعى وتفاعلهما فى هذا الاستيعاب.

الأدوات المستخدمة: اختبار تحصيلى لقياس قدرة التلاميذ فى مهارة الاستيعاب القرائى يقوم على معالجة (بلوم) الإجرائية للاستيعاب بمستوياته الثلاثة:

- الشرح

- التفسير

- التنبؤ (الاكتشاف)

أساليب التحليل الإحصائي:

- (اختبار ت T) لمعرفة متوسطات التلاميذ (الذكور والإناث) من المستويين الاقتصادي المرتفع والمتوسط.
- طريقة تحليل التباين وفق التصميم (٢×٢) لمعرفة أثر كل من الجنس والمستوى الاقتصادي - الاجتماعي، وتفاعل الجنس مع المستوى الاقتصادي - الاجتماعي في مستوى الاستيعاب القرائي.

نتائج الدراسة:

- ١ - توجد زيادة إجمالية ذات دلالة إحصائية ($p < 0.001$) في معدلات التلاميذ (الذكور والإناث) من المستوى الاقتصادي الاجتماعي المرتفع والتلاميذ (الذكور فقط) من المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتوسط عن المعدل المفترض (٥٠٪).
- ٢ - لا يوجد فرق بين متوسطات التلاميذ (الذكور والإناث) ذو دلالة إحصائية ($p < 0.05$) تعزى إلى للجنس.

(٧) دراسة القيسي (١٩٨٤):

الموضوع : قياس سرعة القراءة - الفهم في مرحلة الدراسة المتوسطة.
تهدف الدراسة إلى معرفة درجة (سرعة القراءة - الفهم) لدى طلاب المرحلة المتوسطة (الإعدادية) في العراق.

إجراءات البحث:

- قام الباحث بإعداد موضوع قرائي مكون من (٣٥٢) كلمة، وقسمه إلى (١٠) فقرات متساوية في عدد الكلمات تقريبا، وقد افترض أن هذا الموضوع مناسب لمستوى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- قام الباحث بإعداد اختبار للقراءة الصامتة مكون من خمسة أسئلة يقيس كل منها مهارة من مهارات الفهم القرائي التالية:
 - معرفة غرض الكاتب وهدفه.
 - القدرة على معرفة معاني الكلمات الجديدة من السياق واختيار المعنى المناسب.
 - القدرة على متابعة الموضوع وتحديد وقائعه
 - القدرة على تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة.
 - القدرة على معرفة اتجاه الكاتب الضمني والصريح من خلال الموضوع.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى أن:

- هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مستوى سرعة القراءة وتقدم الصف الدراسي في المرحلة مما يؤكد أن نمو معدل سرعة القراءة يتأثر بعامل الزمن والعمر العقلي.
- التلاميذ الذين درسوا القراءة لا يكتسبون عادات فعالة متساوية، وأن سرعة القراءة يرتبط بالعادات القرائية الصحيحة لدى القارئ.
- التلميذات يتفوقن على التلاميذ في سرعة القراءة والفهم سواء في الصف الواحد أم عبر الصفوف الثلاثة، إلا أن هذه الفروق غير دالة إحصائياً.

(٨) دراسة مرشد (١٩٨٥):

- الموضوع: عيوب القراءة الجهرية عند طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية في لواء الزرقاء بالأردن.

تهدف الدراسة إلى: الكشف عن أخطاء القراءة الجهرية عند طلاب المرحلتين الابتدائية العليا والصفين الأول والثاني الإعدادي في لواء الزرقاء بالأردن.

إجراءات الدراسة:

- اختار الباحث عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلاب الصفوف الخامس والسادس الابتدائيين، والصفين الأول والثاني الإعداديين من المنتظمين في الدراسية في العام الدراسي ١٩٨٤/٨٣ م.

- قام الباحث بإعداد اختبار لقياس أنواع أخطاء الطلبة في القراءة الجهرية، روعى في تصميمه تحديد الأهداف العامة للقراءة الجهرية في ضوء منهج اللغة العربية.

- بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته قام الباحث بتطبيقه على عينة البحث، وقد توصل إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين طلبة المرحلة الابتدائية العليا وبين طلبة المرحلة الإعدادية في جميع الأخطاء لصالح طلبة المرحلة الإعدادية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الخطأين التاليين: التوقف الخاطئ قبل نهاية الجملة، وأخطاء حركات الإعراب لصالح الإناث ويعزى الباحث

ذلك إلى احتمال اهتمام معلمات الإناث بالنواحي الإعرابية والوقف عند نهاية الجمل لصحة المعنى وعدم تعرض البنين من أفراد العينة لمثل هذا الاهتمام.

- أظهرت الدراسة تدنيًا في امتلاك الطلبة من الجنسين مهارات القراءة الجهرية بشكل عام ويرجع الباحث الأخطاء الشائعة إلى عدم قدرة بعض أفراد العينة على الإدراك اللغوي، وعدم التمييز بين الحروف، أو بين صحة مخارج الأصوات مثل: حذف الكلمات واستبدال الحروف.

(٩) دراسة حمود ومينا (١٩٨٧):

الموضوع : دراسة لقياس وتحديد مستوى تحصيل المنتسبين إلى محو الأمية في اللغة العربية والرياضيات في دولة البحرين.

تهدف الدراسة إلى تحديد:

- مستوى تحصيل الدارسين في اللغة العربية والرياضيات في نهاية مرحلة محو الأمية.
- أهم نقاط القوة والضعف في تحصيل الدارسين في اللغة العربية والرياضيات.
- درجة الارتباط بين تحصيل الدارسين في كل من اللغة العربية والرياضيات.

إجراءات الدراسة:

١ - تحديد المهارات اللغوية الأساسية التي يتوقع أن يتقنها الدارسون الكبار في نهاية مرحلة محو الأمية في ضوء مهارات القراءة والكتابة المحددة في منهج اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الابتدائية، وفي ضوء تحليل كتابي اللغة العربية والرياضيات المقرر على الدارسين في مرحلة محو الأمية بدولة البحرين.

٢ - بناء اختبارات تحصيلية لتحديد مستوى الدارسين في مرحلة محو الأمية في اللغة العربية والرياضيات.

٣ - تطبيق الاختبارات على عينة من الدارسين والدارسات في الصف الثاني محو الأمية تطبيقاً قبلياً، وآخر بعدياً في العام الدراسي ٨٦-١٩٨٧م. وقد شملت العينة جميع مناطق البحرين.

٤ - قام الباحثان بتحليل نتائج الدراسة باستخدام اختبار (ت) لمقارنة تحصيل الدارسين في التطبيق الأول والثاني، ومقارنة تحصيل الدارسين الذين سبقت لهم الدراسة قبل الالتحاق ببرامج محو الأمية، ومن لم يسبق لهم الالتحاق بهذه البرامج. كما استخدم الباحثان (كا^٢) لدراسة التغير في مستوى أداء الدارسين في أسئلة الاختبار بين التطبيق

الأول والثانى. ثم أوجدا نسبة (ف) لمعرفة التغير فى تحصيل الدارسين فى المهارات الأساسية فى كل من اللغة العربية والرياضيات.
من أبرز نتائج البحث:

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات الدارسين فى كل من اللغة العربية والرياضيات فى كل من التطبيق الأول والثانى لصالح التطبيق الثانى.
٢ - يوجد ارتباط دال (وعال نسبيا) بين درجات الدارسين فى كل من اللغة العربية والرياضيات فى كل من التطبيقين.

٣ - وصل (٣,٦%) فقط من الدارسين إلى مستوى التمكن وهو (٨٠%) من الدرجة النهائية فى اختبار اللغة العربية (وهى نسبة ضئيلة)، بينما لم يصل أى من الدارسين إلى هذا المستوى فى الرياضيات.

ويرجع الباحثان أسباب تدنى تحصيل الدارسين فى المادتين إلى عدة أمور من بينها:
أ - طرائق تدريس اللغة العربية والرياضيات فى مراكز تعليم الكبار بالبحرين والتي لاتركز على الجانب المهارى فى التدريس، خاصة أن الاختبارات المستخدمة فى هذه الدراسة قد بنيت على أساس النواتج المثالية للبرنامج.

ب - النسب العالية لتسرب الدارسين وعدم انتظام عدد كبير منهم فى الدراسة.
٤ - أظهرت الدراسة أن نتائج الدارسين فى مهارات القراءة أفضل مما هى فى مهارات الكتابة، ويرجع الباحثان ذلك إلى طبيعة الأسئلة الموضوعية لاختبار القراءة بينما كانت إجابات اختبار الكتابة حرة ومفتوحة.

٥ - أما النتائج المتعلقة بتأثير بعض المتغيرات فى تحصيل الدارسين فى اللغة العربية فقد جاءت على النحو التالى:

أ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فى كل من اللغة العربية والرياضيات.
ب - يوجد تأثير دال للدراسة السابقة فى التحصيل فى كل من اللغة العربية والرياضيات عند مستوى (٠,٠٥). ويعزى الباحثان ذلك إلى وجود دوافع خاصة لمن ترك الدراسة النظامية ثم عاد إلى التعليم باختياره الحر، بالإضافة إلى أثر التحصيل السابق فى تعلمه الجديد.

٦ - توجد ارتباطات سالبة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين التحصيل فى كل من اللغة العربية والرياضيات وأعمار الدارسين.

وتوصى الدراسة فى ضوء النتائج بأهمية النظر إلى مرحلة محو الأمية باعتبارها مرحلة مستقلة دون مقارنتها بالصفوف الأربعة الأولى فى المرحلة الابتدائية، ومراعاة أن تتصف برامجها بالوظيفية، وأن ترتبط محتويات برامجها وأساليبها وطرائقها ارتباطاً وثيقاً بالحياة اليومية والعملية للكبار.

(١٠) دراسة خمائسه (١٩٨٨):

- الموضوع: أثر تزويد تلاميذ الصف الثالث الإعدادى بمهارات التعبير الكتابية فى قدراتهم التعبيرية والكتابية، وأثر كل من الجنس، والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس فى ذلك.

إجراءات الدراسة والأدوات المستخدمة:

- اختار الباحث عينة عشوائية مكونة من (١٠٠) تلميذ وتلميذة من الصف الثالث الإعدادى فى المدارس الحكومية بمدينة المفرق فى الأردن، ثم قسم العينة إلى مجموعتين تجريبيتين، ومجموعتين ضابطين.

- للتأكد من تكافؤ المجموعات قام الباحث بإجراء اختبار قبلى تمت معالجة درجاته باستخدام اختبار (ت).

- قام الباحث بتدريس المجموعتين التجريبتين بالطريقة التى تقوم على تزويد التلاميذ بمهارات التعبير الكتابية، ودرس المجموعتين الضابطين بالطريقة (الشائعة) بواقع ست حصص لكل مجموعة وعلى مدار ستة أسابيع.

- خضعت المجموعات الأربع إلى اختبار بعدى أعده الباحث تم تصحيحه وفق المجالات الثلاثة التالية:

المحتوى - الأسلوب - آليات التعبير التى تحتوى على مهارات تعبيرية كتابية لابد منها فى كتابة موضوع التعبير.

نتائج الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات علامات تلاميذ الصف الثالث الإعدادى فى اختبار التعبير الكتابى تعزى إلى طريقة تدريس التعبير. وهذا يعنى أن متوسطات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة التجريبية أعلى من متوسطات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة (الشائعة).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات علامات التلاميذ في اختبار التعبير الكتابي تعزى إلى الجنس، وهذا يعنى أن متوسطات علامات التلميذات أعلى من متوسطات علامات التلاميذ.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات التلاميذ في اختبار التعبير الكتابي تعزى إلى التفاعل بين طريقة تدريس التعبير الكتابي والجنس وهذا يعنى أن طريقة التزويد بالمهارات الكتابية لم تكن أكثر فاعلية لجنس معين أو أقل فاعلية لجنس آخر.

ويعزى الباحث الفروق لصالح المجموعة التجريبية إلى فاعلية أسلوب تزويد التلاميذ بمهارات التعبير الكتابي في إكساب التلاميذ القدرة على التعبير، حيث أن معرفة المتعلم المسبقة لما يجب أن يكون عليه أدائه في النهاية يساعده على تقويم عمله، فيركز على المهارات التي يجب أن تتخلل كتابته، وتوجيه نشاطه الكتابي، وتنظيمه، كما يثير هذا الأسلوب الرغبة لدى التلميذ للتعلم.

(١١) دراسة تميم (١٩٨٨):

- الموضوع: قياس المهارات الأساسية للقراءة الصامتة لدى الطلبة في نهاية المرحلة الإعدادية.

- تهدف الدراسة إلى: تحديد مهارات القراءة الصامتة التي يفترض أن يكتسبها الطلبة في نهاية المرحلة الإعدادية وقياس مهارتها الأساسية في نهاية هذه المرحلة في المدارس الرسمية في مدينة دمشق، ثم الوقوف على المهارات المكتسبة منها والتي لم تكتسب، أو كان اكتسابها ضعيفاً، والموازنة بين الطلاب والطالبات ودرجاتهم في القراءة من خلال تقديرات المدرسين، ومعرفة أثر الوضع التعليمي للوالدين على اكتساب الطلاب مهارات القراءة الصامتة، ومحاولة اكتشاف الأسباب الكامنة وراء عدم إتقان الطلبة لمهارات القراءة الصامتة.

إجراءات الدراسة والأدوات المستخدمة:

١ - تم اختيار عينة البحث لتكون ممثلة للطلاب في نهاية المرحلة الإعدادية الرسمية بمحافظة دمشق.

٢ - تم تطبيق اختبار "المهارات الأساسية للقراءة الصامتة" على أفراد العينة، ويهدف إلى قياس المهارات الأساسية التالية:

- فهم الفكرة العامة.
- فهم المعنى القريب.
- تلخيص المقروء.
- تنظيم عناصر المقروء.
- فهم المعنى البعيد.
- التعليل.
- الحكم على المقروء.
- تم توجيه استبانته للطلاب وأخرى للمدرسين، كما تمت مقابلة الموجهين والاختصاصيين في اللغة العربية، لتعرف أسباب عدم إتقان الطلاب مهارات القراءة الجهرية.
- فى ضوء نتائج تطبيق أدوات البحث السابقة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
- كانت نتائج الطلبة فى اختبارى "ثروة المفردات" و"مهارات القراءة الصامتة" متدنية، مما يدل أن المدرسة الإعدادية لم تحقق الأهداف المرجوة من تدريس القراءة الصامتة.
- أكدت نتائج الاختبارين تدنى مستوى اكتساب المهارات الأساسية للقراءة الصامتة لدى الذكور والإناث من أفراد العينة.
- أبانت نتائج استبانتي الطلبة والمدرسين ومقابلات الموجهين أن هناك أسبابا متعددة تكمن وراء تدنى مستوى الطلبة فى اكتساب المهارات الأساسية للقراءة الصامتة مثل: عدم تحديد الأهداف الخاصة بتدريس القراءة الصامتة، وأن الكتب المقررة غير شائقة، ونصوصها لاتنبع من اهتمامات الطلبة، وأن معظم المدرسين غير مؤهلين تربويا، وبسبب إهمال المناشط اللغوية، وغياب دليل المعلم.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات اكتساب الطلاب مهارات القراءة الصامتة.
- لمستوى الوالدين الثقافي أثر ذو دلالة على مستوى اكتساب الطالب مهارات القراءة الصامتة.

(١٢) دراسة عليان (١٩٨٩):

- موضوع الدراسة: تقويم الأداء الإملائي لدى طلبة الصفوف الابتدائية الثلاثة العليا.

- تهدف الدراسة إلى تقويم الأداء الإملائي لطلبة الصفوف الابتدائية العليا في الأردن، لتشخيص جوانب الضعف والقوة في المهارات الإملائية المختلفة في عينة الدراسة والتي تعزى إلى الجنس أو إلى المستويات التعليمية.

إجراءات الدراسة:

- اختار الباحث عينة عشوائية مكونة من ستمائة طالب وطالبة من طلاب الصفوف الرابع والخامس والسادس في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى، وقد تم توزيع أفراد العينة بالتساوي بين أفراد الجنسين على الصفوف الثلاثة.

- قام الباحث بتطوير اختبار تشخيصي وفق منهج اللغة العربية للمرحلة الإلزامية يقيس الأداء الإملائي في كل مستوى من المستويات التعليمية الثلاثة لدى أفراد العينة. وقد تحقق من صدق محتوى الاختبار، ثم الصدق التلازمي من خلال إيجاد معامل الارتباط بين العلامة الكلية للاختبار والعلامة الكلية المدرسية لتحصيل الطلاب في اللغة العربية، كما تم حساب معامل الثبات الداخلي للاختبار باستخدام معادلة (ألفا كرنباخ)

نتائج الاختبار:

- بعد تطبيق الاختبار على عينة البحث الرئيسية توصل الباحث إلى النتائج التالية:
- تركزت أبرز جوانب الضعف في الأداء الإملائي لدى طلبة الصفوف الثلاثة في " همزة الوصل في (درج) الكلام، وهمزة القطع المتوسطة، واللام الشمسية، والتاء المربوطة، وتنوين الكسر، والكلمات التي لا تلحقها ألف عند تنوينها بتنوين الفتح مثل الكلمات المنتهية بالتاء المربوطة، أو بالألف، أو بالهمزة، والمد الطويل في أول الكلمة، وحذف الألف في (ما) الاستفهامية المسبوقة بحرف جر.

- تركزت جوانب القوة في الأداء الإملائي للصفوف الثلاثة في: همزة الوصل في أول الكلام، والتاء المبسوطة، وحذف الألف في وسط بعض الكلمات كتابة لالفاظ، وفي اللام القمرية، والتاء المبسوطة، وتنوين الفتح، وحذف (ال) المسبوقة بلام.

أشارت نتائج الدراسة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الذكور والإناث في التحصيل الإملائي، وذلك لصالح الإناث.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى تحصيل الصفوف المختلفة لصالح ارتفاع المستويات التعليمية.
- عدم وجود تفاعل بين متغيري الجنس والمستوى التعليمي. أى أن الفروق بين الإناث والذكور لم تتغير بتغير المستوى التعليمي.
- وقد عزا الباحث الضعف الإملائي بشكل عام إلى:
- طريقة التدريس القائمة على الأسلوب التقليدي، والتي لا تراعى أسس التهجى السليم الذى يعتمد على رؤية الكلمة والاستماع إليها والمران اليدوى على كتابتها.
- قلة تدريب الطلبة على المهارات الإملائية التى يشيع فيها الخطأ، وعدم إتاحة الفرصة لهم لاكتشاف أخطائهم وتصحيحها أمامهم مباشرة.
- ضعف الطلاب الشديد فى القراءة إذ ثبت أن هناك معامل ارتباط عاليا بين القدرة الإملائية والقراءة السليمة.

(١٣) دراسة الدرابى (١٩٨٩):

- الموضوع: أثر تزويد التلاميذ بمهارات القراءة الجهرية فى تنمية القدرات القرائية.
- تهدف الدراسة إلى معرفة أثر تزويد التلاميذ فى الصف السادس الابتدائى فى الأردن بمهارات القراءة الجهرية فى تنمية قدراتهم القرائية واللغوية.
- إجراءات الدراسة والأدوات المستخدمة:
- ١ - اختار الباحث عينة مكونة من (١٢٠) تلميذا وتلميذة بطريقة عشوائية عنقودية وقسمها إلى أربع مجموعات، مجموعتان تجريبيتان للذكور ومجموعتان للإناث، ثم وزع المجموعات الأربع عشوائيا وفق طريقة التدريس المتبعة وهى:
- أ - التزويد بمهارات القراءة الجهرية بالطريقة المقترحة.
- ب - اللا تزويد بمهارات القراءة الجهرية والتدريس بالطريقة التقليدية.
- وتتميز الطريقة المقترحة التى صممت من أجل التزويد بمهارات القراءة الجهرية بالتأكيد على:
- أهداف ومهارات القراءة الجهرية.

- اللفظ الصحيح أثناء المناقشة وتدريب التلاميذ على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

- إعطاء التلاميذ الفرصة الكافية للاستماع لتسجيلات صوتية نموذجية تؤكد اللفظ السليم لمخارج الحروف.

- تزويد التلاميذ ببطاقات تحمل كلمات صعبة، وأخرى تحمل مرادفاتها، وثالثة تحمل أصدادها، وبطاقات تحمل جملاً من النص القرائي يقوم التلاميذ بقراءتها فرادى وجماعات تحت إشراف المعلمين وتوجيههم.

- نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي لعلامات التلاميذ في اختبار القدرة القرائية الجهرية البعدية ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في القدرة القرائية يعزى إلى التزويد بمهارات القراءة الجهرية بالطريقة المقترحة، واللاتزويد بالطريقة التقليدية لصالح الذين يزودون بمهارات القراءة الجهرية بالطريقة المقترحة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة القرائية بين التلاميذ تعزى إلى جنسهم.

- عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين جنس التلاميذ وتزويدهم بمهارات القراءة الجهرية في القدرة على القراءة الجهرية.

(١٤) دراسة المحروس (١٩٩١):

- موضوع الدراسة: دراسة تقويمية لبعض مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس البحرين الحكومية.

تهدف الدراسة إلى: تحديد بعض مهارات القراءة الصامتة المناسبة لمستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبيان مدى اكتساب التلاميذ لها، وتحديد نواحي الضعف المختلفة في اكتساب التلاميذ لتلك المهارات.

إجراءات الدراسة:

- قامت الباحثة بإعداد بطاقة مهارات القراءة الصامتة والتي تضمنت إحدى وعشرين مهارة، ضمت بعض مهارات الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والسرعة المصحوبة بالفهم.

- أعدت الباحثة فى ضوء بطاقة المهارات اختباراً يهدف إلى قياس مدى اكتساب التلاميذ مهارات القراءة الصامتة، كما أعدت مقياساً للمستوى الاقتصادى والاجتماعى وقامت بتطبيقهما على عينة مكونة من (٣٧٢) تلميذا وتلميذه تم اختيارهم بطريقة عشوائية بحيث يمثلون جميع مناطق البحرين.

نتائج الدراسة:

فى ضوء نتائج تطبيق اختبار قياس مهارات القراءة الصامتة ومقياس المستوى الاقتصادى والاجتماعى توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- أن معظم تلاميذ الصف السادس الابتدائى يعانون من ضعف فى مهارات القراءة الصامتة مما أدى إلى انخفاض متوسط درجاتهم عن (٥٠%) من الدرجة النهائية المخصصة للاختبار.
- أن هناك فروقا دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات البنين والبنات فى جميع مهارات القراءة الصامتة المقيسة، ولصالح البنات.
- أن مهارة فهم معانى المفردات هى أكثر المهارات التى ينتشر فيها الضعف بين البنين والبنات وتليها مهارة الحكم على المقروء.
- أن متوسط عدد الكلمات المقروءة من قبل البنات فى الدقيقة الواحدة أكبر من متوسط عدد الكلمات المقروءة من قبل البنين.
- لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المستويات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، مما يدل على أن المستوى الاجتماعى والاقتصادى لم يكن له أى تأثير.
- هناك ارتباط موجب ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين فهم التلاميذ للمادة المقروءة وسرعتهم فى التقاطها، غير أن درجات هذا الارتباط تعد ضعيفة بالنسبة للعينة كاملة، ومتوسطة بالنسبة لكل من البنين والبنات.

(١٥) دراسة أحيدو (١٩٩٣):

- موضوع الدراسة : سبل تطوير المناهج (نموذج تدريس الإنشاء)

تهدف الدراسة إلى :

- تحليل العناصر التربوية المتفاعلة في تدريس الإنشاء، وتتبع آثارها في كتابات التلاميذ بمراحل التعليم العام، وذلك من خلال معاينة خصائص تلك الكتابات بهدف إغناء الوظائف التربوية، وتلمس سبل التطوير الممكنة.

إجراءات الدراسة:

١ - اختار الباحث عينة البحث من صفوف تمثل نهاية المراحل الثلاث في التعليم العام وتتكون من (٢٥٨) تلميذا وتلميذة وقام بتطبيق اختبارات ثلاثة في التعبير تقيس القدرات الإنشائية العامة، والاستعمال الضمني للقواعد في أثناء الكتابة، ومعرفة الميول الابتكارية لدى التلاميذ.

٢ - وجه الباحث استبانة إلى التلاميذ لاستطلاع آرائهم في القضايا المتفاعلة في تدريس الإنشاء لاستشفاف ميولهم وتوقعاتهم وحاجاتهم. كما وجه استبانة أخرى للمعلمين لمعرفة آرائهم في تدريس الإنشاء، والعناصر المتشابهة في تدريسه وأهدافه، وموضوعاته، وطرق التصحيح والتقويم، وما يروونه مناسبا لتطوير تدريسه.

٣ - حصر الباحث القدرات التي يتفاوت فيها مستوى إتقان التلاميذ مهارات الإنشاء من خلال وضع معايير التقويم التالية:

- القدرات المنهجية وتتعلم بحسن التنظيم والتبويب ومراعاة التماسك والتنامي في تناول الموضوع واستيفاء عناصره الأساسية.
- القدرات اللغوية وتتعلم باستعمال ثروة معجمية ملائمة، وسلامة التعبير من الأخطاء الصرفية والنحوية ومن اختلال الربط بين الجمل.
- القدرة الثقافية وتتعلم بتقديم محتويات وآراء واضحة وتحري الدقة، والصحة في المعلومات والمفاهيم.
- الميول الابتكارية مثل التمتع بالطلاقة والمرونة والأصالة.
- قدرات التحرير الكتابي مثل صحة الرسم الإملائي، ودقة استعمال علامات الترقيم، والحرص على وضوح الخط.

٤ - قام الباحث بتطبيق بطاقة تحليل المحتوى لتشخيص التصور التربوي للإنشاء في برامج اللغة العربية بالمغرب العربي، ومناهج التعليم بالوطن العربي.

نتائج الدراسة:

- فى ضوء تطبيق الأدوات والإجراءات السابقة قام الباحث بتحليل واقع تدريس التعبير والإنشاء فى مراحل التعليم الثلاث بالمغرب من حيث واقع تدريسه، ومكوناته، وتحليل آراء المدرسين والتلاميذ وتقارير المفتشين، وتوصل إلى عدة نتائج من أبرزها:
- حصول (٥٤٪) من التلاميذ على أكثر من المتوسط فى الاختبار الأول، فى حين لم تبلغ نسبة الذين تجاوزوا هذا الحد سوى (٤١,٣٥٪).
- وجود علاقة إيجابية دالة عند مستوى (٠,٠١) بين الإنشاء والتمكن اللغوى والطلاقة والمرونة (فى المراحل الدراسية الثلاث).
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ والتلميذات فى الكتابة الإنشائية فى المراحل الثلاث.
- وجود فروق دالة إحصائية - لصالح التلاميذ المنتمين إلى أوساط اجتماعية وثقافية مساعدة على الدراسة - فى الكتابة الإنشائية.

(١٦) دراسة السواح (١٩٩٣):

- موضوع الدراسة: "مدى فاعلية نظام معلم الفصل فى تحصيل تلاميذ الحلقة الأولى مهارات اللغة العربية مقارنا بالنظام العادى".
- تهدف الدراسة إلى:
- تحديد المردود الدراسى لنظام معلم الفصل فيما يتصل بتحصيل تلاميذ الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية مهارات اللغة العربية كما حددتها وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين مقارنا بما حصله تلاميذ هذه الحلقة فى ظل النظام العادى.

إجراءات الدراسة:

- قامت الباحثة ببناء خمسة اختبارات تهدف إلى قياس تحصيل التلاميذ مهارات اللغة العربية بجملتها، وفروعها الخمسة وهى (الاستماع، والتحدث، والقراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، والكتابة)
- اختارت الباحثة عينة عشوائية مكونة من (٣١٠) تلاميذ و(٣١٠) تلميذات من الصف الثالث من الحلقة الأولى (نظام معلم الفصل) بدولة البحرين، كما اختارت (٣٣١) تلميذا و(٣٣١) تلميذة من تلاميذ (النظام العادى) فى الصف نفسه، وقامت بتطبيق الاختبارات الخمسة على أفراد العينة.

نتائج الدراسة:

- في ضوء تطبيق الاختبارات السابقة توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج، من بينها:
- أن نظام معلم الفصل لايساعد تلاميذه على تحصيل مهارات اللغة العربية بجملتها بنسبة لا تقل عن (٧٥٪) وكذلك بالنسبة لمهارات كل فن من فنونها على حدة وهي: الاستماع والتحدث والقراءة الصامتة والقراءة الجهرية والكتابة، ولا يختلف النظام العادي عن نظام معلم الفصل في هذا الصدد.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١) بين مستوى تحصيل كل من تلاميذ نظام معلم الفصل وتلاميذ النظام العادي في كل من اختبار مهارات اللغة العربية بجملتها، وكذلك بالنسبة لمهارات كل فن من فنونها على حدة وهي: الاستماع والتحدث والقراءة الصامتة والقراءة الجهرية والكتابة، وذلك لصالح تلاميذ نظام معلم الفصل.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات من تلاميذ نظام معلم الفصل في مستوى تحصيل مهارات اللغة العربية بجملتها، وكذلك بالنسبة لمهارات كل فن من فنونها على حدة: الاستماع، والتحدث والقراءة الصامتة والقراءة الجهرية، والكتابة.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين مستوى تحصيل كل من البنين والبنات في النظام العادي في اختبار مهارات اللغة العربية بجملتها، ومهارات التحدث والقراءة الجهرية، وعند مستوى (٠,٠١) في اختبار مهارات القراءة الصامتة، وذلك لصالح البنات.

(ب) الدراسات الأجنبية:

(١) دراسة ارمبرخت Armbricht (1981):

- تهدف الدراسة إلى معرفة أثر برنامج علاجي لتدريب الطلاب على أساليب تركيب الجمل في تطوير قدرتهم على الكتابة وتنمية فهمهم للمقروء.
- إجراءات الدراسة:

- اختار الباحث عينة الدراسة من اثنين وأربعين طالبا في صفين مختلفين من صفوف السنة الأولى في كلية التربية بجامعة جورجيا الأمريكية ممن يتلقون برنامجا علاجيا في

التعبير الكتابي، ثم قسمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، تتكون كل منهما من واحد وعشرين طالبا.

- حدد الباحث المتغير المستقل في تدريب أفراد المجموعتين على كتابة مقالات تنطبق عليها معايير الحد المقبول للكتابة، وذلك من خلال تصميم وحدات دراسية خاصة بهذا التدريب. كما خصص للمجموعة التجريبية فترة تدريب علاجى إضافية مدتها تسعون دقيقة أسبوعيا.

أما المتغيرات التابعة فقد حددها الباحث فى ثلاثة عوامل هى:

١ - القدرة على بناء الجمل التامة من خلال قياس أداء الطلاب فى القدرة على كتابة الجمل وصياغة العبارات والفقرات بعد الانتهاء من البرنامج التدريبى.

٢ - مدى ما يطرأ من تحسن على كتابات التلاميذ فيما بين مرحلتى إعداد مسودة المقال وإعادة كتابته (تبييضه).

٣ - مستوى الفهم القرائى فى ضوء نتائج الاختبار البعدى للقراءة.

- قام الباحث بإجراء اختبار قبلى لمعرفة مدى قدرة الطلاب على الكتابة من خلال تكليفهم بكتابة مقالة، ثم إعادة كتابتها (تبييضها)، كما قام بتطبيق اختبار ستانفورد لتشخيص القراءة لمعرفة مدى قدرة الطلاب على الفهم القرائى.

- استغرقت مدة الدراسة اسبوعين تلقى خلالهما الطلاب فى المجموعتين الضابطة والتجريبية نصوصا قرائية حول موضوع "الألمنيوم" يتكون كل منهما من اثنين وثلاثين جملة تم ضبطها من خلال التحكيم عليها لتصبح ملائمة لمستوى الطلاب من حيث طول الجمل والفقرات المكونة لكل نص.

- بعد انتهاء فترة التدريب على الكتابة قام الباحث باختبار مدى كفاية الطلاب فى كتابة مقالة يتوفر فيها الحد المقبول للكتابة، حيث قام كل طالب خلال ساعة واحدة بكتابة مسودة أولية لمقالة، تم تصحيحها وإعادة نها إليه فى اليوم الثانى مع إعطائه بعض التعليمات لإعادة كتابتها وتنقيحها. ثم أعادتها مرة ثانية، بحيث أصبح لكل طالب أربع مقالات.

- قام الباحث بإعادة تطبيق اختبار ستانفورد لقياس مستوى الفهم القرائى لدى الطلاب بعد الانتهاء من البرنامج التدريبى العلاجى.

نتائج الدراسة:

- قام الباحث بتحليل التباين في أداء المجموعتين فيمابين الاختبارين القبلي والبعدي وتوصل إلى النتائج التالية:
- حققت المجموعة التجريبية تقدماً كبيراً في مهارة كتابة الجملة.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بالنسبة لمستوى كتابة مسودات المقالات.
- توجد فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة الضابطة بالنسبة لمستوى أداء الطلاب في إعادة كتابة (تبييض) المقالات.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعتين بالنسبة لمستوى الفهم القرائي.
- ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى أن المجموعة الضابطة ربما يكون أفرادها قد استوعبوا مفهوم إدخال التحسينات على كتاباتهم من خلال التوجيهات التي أعطيت لهم لإعادة كتابة مقالاتهم والمتعلقة بتنظيم الموضوع، والصياغة اللفظية، واختيار الكلمات المناسبة، بينما يعزى تقدم المجموعة التجريبية في كتابة الجملة التامة إلى وضوح مفهوم بناء الجملة لدى أفراد هذه المجموعة.
- أما عدم التحسن في مستوى الفهم القرائي لدى أفراد المجموعتين فيعزيه الباحث إلى الضعف القرائي لدى الدارسين.
- وتقترح الدراسة برنامجاً علاجياً للارتقاء بمستوى الفهم القرائي لدى الدارسين يركز على تدريبهم على أساليب بناء الجمل والعبارات، ومعرفة دلالات الألفاظ باعتبارها ضوابط للقراءة الفاعلة.
- أما بناء الجمل والعبارات فتري الدراسة أنه يمكن للدارسين اكتسابها في فترة وجيزة إذا ما توافر البرنامج التعليمي القائم على أساسي الأهداف الواضحة والمحتوى المنظم.

(٢) دراسة هل Hull (1982):

- موضوع الدراسة "مدى فاعلية الأنماط التنظيمية في إكساب التلاميذ كفايات القراءة والكتابة، والاتجاه نحو الكتابة".
- تهدف الدراسة إلى قياس مدى فاعلية برنامج للتعبير الكتابي - تم تصميمه بطريقة التكامل بين مهارات القراءة والكتابة - في إكساب الدارسين كفايات القراءة والتعبير الكتابي.

إجراءات الدراسة:

- اختار الباحث عينة دراسته بطريقة عشوائية من ثمانية صفوف تمثل الصف السابع، ثم قسم أفراد العينة إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة (٤ صفوف) ومجموعة تجريبية (٤ صفوف)، وقد تم تحديد مستوى أفراد المجموعتين بتطبيق اختبار (Iowa) الخاص بالقراءة الصامتة (المستوى الأول) تطبيقاً قليباً، كما تم تطبيق اختبار آخر لقياس مهارات الكتابة.

- تم تدريس صفوف المجموعة التجريبية الأربعة من خلال برنامج للتعبير الكتابي تم تنظيمه لتدريب الدارسين على كتابة فقرات، وأنماط تعبيرية بسيطة وقد صمم البرنامج بطريقة تقوم على أساس تحقيق التكامل بين دروس القراءة والكتابة، أما صفوف المجموعة الضابطة الأربعة فقد تم تدريسها التعبير الكتابي بالطريقة المعتادة.

- قام الباحث بتطبيق اختبار ايوا (Iowa) لقياس المهارات القرائية تطبيقاً بعدياً، كما قام بقياس مدى نمو مهارات الكتابة لدى الطلاب بتطبيق الاختبار الخاص بالكتابة تطبيقاً بعدياً. أما الاتجاه نحو الكتابة فقد تم قياسه بمقياس اتجاهات من إعداد الباحث.

- استخدم الباحث اختبار (t) لاختبار الفروض التالية:

١ - تحصيل الطلاب الذين يتلقون التدريب على مهارات القراءة والكتابة وفق النمط التنظيمي أفضل من تحصيل الطلاب الذين يتلقون التدريب على هذه المهارات وفق الطريقة المعتادة.

٢ - الأداء القرائي للطلاب الذين يقرؤون التعيينات القرائية التي يتضمنها النمط التنظيمي أفضل من الأداء القرائي للطلاب الذين لم يقرؤوا تلك التعيينات.

٣ - سوف يكون اتجاه الطلاب الذين يتم تدريسهم وفق النمط التنظيمي نحو التعبير الكتابي إيجابياً بشكل أفضل من الطلاب الذين يتم تدريسهم بالطريقة المعتادة.

نتائج الدراسة:

تم التحقق من صدق الفروض الثلاثة السابقة حيث توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية بالنسبة للتحصيل القرائي والكتابي، والاتجاه نحو التعبير الكتابي.

وقد خلصت الدراسة في ضوء النتائج السابقة إلى أن البرنامج القائم على النمط التنظيمي في تعليم القراءة والكتابة يمكن أن يكون مناسباً لتطوير قدرة الدارسين على كتابة

موضوعات التعبير، بينما يساعد أسلوب التعيينات القرائية فى تحسين الكتابات الصفية للطلاب.

(٣) دراسة ستراجالا Stragala (1983):

تهدف الدراسة إلى معرفة أثر البرامج الخاصة بالتدريب على الكتابة فى اتجاهات الدارسين وممارستهم الكتابية، وفي تقدير ذواتهم وتطوير قدرتهم على الكتابة.

إجراءات الدراسة:

- تكونت عينة الدراسة من (خمسة وثمانين) طالبا من طلاب السنة الرابعة فى جامعة نيوجرس الأمريكية ممن يتلقون مقررا فى التدريب على مهارات الكتابة، بينهم (اثان وخمسون) طالبا يتلقون برنامجا علاجيا للتدرب على الكتابة، و(ثلاثون) طالبا من المسجلين فى مقرر للتعبير الكتابى.
- قام الباحث بإجراء اختبار قبلى كلف كل طالب من خلاله بكتابة مقالة بشكل تلقائى، وذلك بهدف تحديد جوانب القوة والضعف فى أداء الطلاب، كما قام بتطبيق استبانة لقياس اتجاهات الطلاب نحو الكتابة ومعرفة أنماط سلوكهم الكتابى، بالإضافة إلى استطلاع آرائهم حول ذواتهم، وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو المؤسسة التعليمية التى ينتسبون إليها، ونحو العملية التعليمية، والقراءة والكتابة.
- قام الباحث بحساب الارتباط بين درجات الطلاب فى الاختبار القبلى ودرجات تطبيق استبانة قياس الاتجاه نحو الكتابة، وتقدير الذات، وقد كان معامل الارتباط بينهما عند مستوى (٠,٠٠٠١).
- تمت الاستفادة من نتائج الاختبار القبلى ومقياس الاتجاه نحو الكتابة فى تطوير برنامج التدريب المقدم للمجموعتين.
- استغرقت مدة البرنامج مقررا دراسيا كاملا مدته ستة عشر أسبوعا، قام الباحث بعدها بإجراء اختبار بعدى فى الكتابة، وأعاد تطبيق الاستبانة الخاصة بقياس اتجاه الطلاب نحو الكتابة وتقدير الذات، لتحديد جوانب النمو، وجوانب القصور فى أدائهم الكتابى وفى اتجاههم نحو الكتابة، وتقدير ذواتهم فيما بين التطبيقين الأول والثانى.

نتائج الدراسة:

استخدم الباحث اختبار (ت) للمقارنة بين التطبيق القبلى والبعدى لكل من اختبار القراءة والاستبانة الخاصة بقياس الاتجاه نحو الكتابة وتقدير الذات، ثم قام بإيجاد معامل الارتباط بين تلك النتائج حيث توصل إلى الآتى:

- أحرزت مجموعة التعليم العلاجى تقدماً فى مستوى التحصيل عند مستوى (٠,٠٣) فى ما يتعلق باكتساب الجوانب الشكلية للكتابة، بينما لم يحقق أفراد هذه المجموعة تقدماً ذا دلالة إحصائية فى اكتساب مهارات التعبير الكتابى.
- لم تحقق مجموعة الطلاب المسجلين فى مقرر التعبير الكتابى تقدماً ذا دلالة إحصائية فيما يتعلق باكتساب الجوانب الشكلية للكتابة، وفى اكتساب مهارات التعبير الكتابى.

وقد خلصت الدراسة إلى:

- ١ - أن يتضمن تقويم الكتابة عدة جوانب مثل مستوى الأداء الكتابى والاتجاه نحو الكتابة.
- ٢ - أن تتاح للطلاب مواقف كتابية متعددة تتطلب منهم تنويع الاستجابة لكل منها.
- ٣ - أن يحدد المعلمون الجوانب، والاتجاهات، والممارسات الإيجابية فى كتابات طلابهم، لتوظيفها فى تطوير أدائهم الكتابى.
- ٤ - أن يربط المعلمون الخبرات اللغوية للقراءة والكتابة والتحدث والاستماع بتطوير مفهوم تقدير الذات لدى طلابهم.
- ٥ - يجب أن يصمم المناخ التعليمى والفروض الكتابية التى يكلف الطلاب بإنجازها بطريقة تساعدهم على تطوير المفاهيم الإيجابية نحو ذواتهم.

(٤) دراسة دونوهاو Donohue (1985):

- موضوع الدراسة: دراسة أثر برنامج علاجى خاص بالتدريب على الكتابة فى الارتقاء بالمستوى التحصيلى فى القراءة والكتابة للطلاب ذوى المستوى القرائى المنخفض.
- تفترض الدراسة أن الطلاب ذوى المستوى القرائى المنخفض يجدون صعوبة فى التعبير كتابياً عن أفكارهم، وأن الارتقاء بالمهارات الكتابية لدى هؤلاء الطلاب يمكن أن يعزز لديهم المهارات الكتابية، والتحصيل اللغوى بشكل عام.
- تسعى الدراسة إلى الحصول على المزيد من المعلومات حول مدى فاعلية تدريس الطلاب من خلال برنامج علاجى للتدرب على المهارات الكتابية من خلال التأكيد

على أنشطة القراءة والتحدث، بالإضافة إلى التأكيد على أهمية الاستثمار الجيد للوقت المخصص للتعليم.

- تقوم الدراسة على الفرض التالي : تساهم البرامج المعدة لتنمية مهارات الاتصال بفاعلية في تنمية التحصيل القرائي والكتابي للطلاب ذوي المستوى القرائي المنخفض.

إجراءات الدراسة:

- قامت الباحثة باختيار عينه مكونة من (١٢٠) تلميذا من التلاميذ المنقولين من الصف السادس إلى الصف السابع وقسمتهم إلى مجموعتين إحداها تجريبية وأخرى ضابطة، ثم أجرت للمجموعتين اختبار كاليفورنيا التحصيلي لقياس معرفة التلاميذ لمعاني المفردات وقدرتهم على الاستيعاب القرائي .

- استغرقت الدراسة (اثني عشر) أسبوعا تم التركيز فيها على إعطاء المجموعة الضابطة أنشطة كتابية بمعدل (٨٥) دقيقة أسبوعيا، أما المجموعة التجريبية فقد أعطيت الأنشطة الكتابية نفسها مع تخصيص وقت إضافي، حيث كان نصيبها (٢٥٠) دقيقة أسبوعيا.

- في نهاية الدراسة تبقى من أفراد العينة (٦١) تلميذا فقط، من بينهم (٣٥) تلميذا من المجموعة التجريبية و (٢٦) تلميذا فقط من المجموعة الضابطة.

- قامت الباحثة بتطبيق اختبار كاليفورنيا التحصيلي على أفراد المجموعتين تطبيقا بعديا في ابريل ١٩٨٣، كما قامت بتحديد مستوى الأداء الكتابي لأفراد العينة بمقارنة نتائج التلاميذ في اختبار المهارات الكتابية لمدارس مدينة نيويورك الرسمية.

نتائج الدراسة:

- قامت الباحثة بمعالجة نتائج الدراسة إحصائيا بأسلوب تحليل التباين وإيجاد النسبة الفائية، وقد توصلت إلى الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة الضابطة في مهارة معرفة معاني المفردات.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين بالنسبة لمهارات الاستيعاب القرائي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية بالنسبة لاختبار الكتابة.

وتشير نتائج الدراسة بشكل عام إلى انه حصل نمو غير متوقع في التحصيل الكتابي ونمو آخر ملحوظ في مهارات الاستيعاب القرائي لدى افراد المجموعة التجريبية.

بينما أظهرت نتائج المجموعة الضابطة نموا ملحوظاً في معرفة معاني المفردات إذا ما قورنت هذه النتيجة بالوقت المخصص لهذه المجموعة.

وقد خلصت الدراسة إلى أنه كلما أتحنا وقتاً كافياً للطلاب ذوي المستوى القرائي المنخفض لممارسة نشاطات تعليمية محددة ومنتظمة بهدف تنمية المهارات اللغوية لديهم فإن ذلك يمكن أن يساعد على تحسين مستوى تحصيلهم القرائي، وتنمية قدرتهم على الكتابة.

(٥) دراسة ميتششر Michner (1989):

- موضوع الدراسة: العلاقة بين قراءة التلاميذ الجهرية ونمو مهارات الكتابة لديهم.
تهدف الدراسة إلى:

معرفة أثر قراءة الدارسين الجهرية في تنمية مهارات الكتابة لديهم والتمثلة في إدراك وظيفة القواعد النحوية، ودلالة الألفاظ، وتطور الأداء الكتابي للتلاميذ .
إجراءات الدراسة:

- تم اختيار أربعة من معلمي الصف الثالث الابتدائي في أربع من مدارس الساحل الشرقي بالولايات المتحدة الأمريكية، ودرب اثنان منهم على أساليب التدريس الفاعل لمهارات القراءة الجهرية مثل : القدرة على الإلقاء الجيد، والأداء الصوتي المعبر، والقدرة الأدبية على مواجهة المستمعين.

- تم اختيار (٤٨) تلميذاً من المدارس الأربع بطريقة عشوائية وتقسيمهم إلى أربع مجموعات اثنتان منها تجريبيتان، يقوم بالتدريس لهما المعلمان المدربان على أساليب القراءة الجهرية، واثنان منها ضابطتان يقوم بتدريسهما المدرسان الآخران . وقبل إجراء التجربة تم تطبيق ثلاثة اختبارات على المجموعات الأربع لمعرفة مستوى المهارات الكتابية لديهم.

- قام مدرسو المجموعتين التجريبيتين باختيار مجموعة من الكتب المناسبة لمستوى التلاميذ، وقراءتها قراءة جهرية على أسماعهم، ثم طلبوا منهم الكتابة حول ما استمعوا إليه . وقد استغرقت التجربة (١٢) أسبوعاً، بواقع (١٥) دقيقة يومياً.

نتائج الدراسة:

- بعد الانتهاء من التجربة، أعيد تطبيق الاختبارات القبلية الثلاثة . ثم أعيد تطبيق الإجراءات السابقة على مجموعتين من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في إحدى مدارس

الساحل الغربي للولايات المتحدة الأمريكية. وكان من أبرز نتائج تطبيق الدراسة في المرحلتين مايلي:

- كان للقراءة الجهرية أثر فاعل في تنمية المهارات الكتابية لدى التلاميذ وبخاصة فيما يتعلق منها بإدراك وظائف الإعراب في بناء الجمل .
- صعوبة تحديد مدى قدرة التلاميذ على إدراك دلالات الألفاظ الجديدة في كتاباتهم مما يدل على أن التلاميذ يتعلمون باللغة التي يستمعون إليها.

ثالثاً - دراسات ومشروعات وبرامج تتعلق بالاستراتيجيات والطرائق المتبعة في تعليم القراءة والكتابة للكبار:

أ - الدراسات والمشروعات والبرامج العربية :

(١) تجربة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار في تيسير الكتابة (١٩٧٥ - ١٩٧٦) وإعادة التجربة (١٩٧٧ - ١٩٧٨):

تهدف التجربة إلى:

- الوصول (في أوضاع الحروف الهجائية وصورها) إلى الاقتراح الأكثر نجاحا في عمليات القراءة والكتابة وتعليمها للكبار.
- محو أمية مجموعات من الأميين الكبار باستخدام الحروف الهجائية الميسرة في القراءة (صورة واحدة لكل حرف هجائي أينما كان موقعه) في مدة أقل من ستة أشهر للوصول بهم إلى مستوى الصف الرابع الابتدائي.

إجراءات التجربة:

١ - في عام ١٩٧٤ قرر الجهاز العربي لمحو الأمية تنفيذ التجربة من خلال تحديد موضوعاتها وتقسيم أفرادها إلى ثلاث مجموعات هي:

- مجموعة تستخدم كتب القراءة والكتابة المخطوطة بالحروف الميسرة (٣٢ صورة للحروف الهجائية)

- مجموعة تستخدم الكتب المطبوعة بصور الحروف التي وصلت إليها لجنة التيسير بمجمع اللغة العربية بالقاهرة سنة ١٩٦١ (٨٠ صورة للحروف الهجائية).

- مجموعة تستخدم الكتب المطبوعة بالحروف العادية (١١٩ حرفا).

٢ - في شهر يونية ١٩٧٥ فتح الجهاز تسعة فصول في قريتي (برك الخيام) و (المعتمدية) (بمركز إمبابة) في جمهورية مصر العربية . وقد وزع الدارسون من العمال، والفلاحين، وأرباب المهن الصغيرة على أساس التجانس في العمر، والمهنة، والمستوى الاجتماعي على المجموعات الثلاث، بحيث تمثل المجموعتان الأولى والثانية المجموعة التجريبية، وتمثل المجموعة الثالثة المجموعة الضابطة.

٣ - سارت الدراسة في الفصول بواقع (١٥) حصة أسبوعيا، خصصت منها (٦) حصص للقراءة والكتابة، وعلى مدى خمسة أيام في الأسبوع، وبمعدل (٣) حصص كل يوم مدة كل حصة (٤٠) دقيقة .

٤ - قام الخبراء، والمشرفون على التجربة، والمدراء بمتابعة سير الدارسين وتحصيلهم الدراسي بصفة مستمرة وتقديم تقارير أسبوعية منتظمة حول مدى تقدم الدارسين، والصعوبات التي تواجههم، كما كانوا يقومون بعمل اختبارات موضوعية لقياس مدى تقدم الدارسين في المجموعات الثلاث بعد انقضاء ثلاثة أشهر من بدء الدراسة ثم كل شهر أو شهرين فيما بعد.

نتائج الدراسة:

- تم إجراء الاختبارات النهائية على فصول المجموعات الثلاث في النصف الثاني من ابريل ١٩٧٦م وكانت تحريرية في القراءة الصامتة والكتابة والاملاء، وشفهية في القراءة الجهرية. وقد أسفرت هذه الاختبارات عن النتائج التالية:

- كانت (المجموعة الأولى) أسرع وأدق في عمليات القراءة، والفهم والكتابة، والاملاء حيث بلغت نسبة نجاحهم (١٠٠٪) .

- رسب من أفراد (المجموعة الثانية) عشرة دارسين .

- رسب من أفراد (المجموعة الثالثة) اثنا عشر دارسا .

إعادة التجربة ونتائجها:

- تم إعادة تنفيذ التجربة في ملحقية دار المعلمات بالحلمية في جمهورية مصر العربية في الفترة من يولية ١٩٧٧ الى أواخر ديسمبر ١٩٧٧ للتحقق من النتائج السابقة ومن ثبات التجربة ، وقد توصل المشرفون على إعادة التجربة الى النتائج التالية:

- حضر الاختبارات النهائية (٤٣) دارسا من أفراد المجموعة الاولى وكانت نسبة نجاحهم (١٠٠٪).

- حضر الاختبارات النهائية (٣٦) دارسا من أفراد المجموعة الثانية ونجح منهم (٣٤) دارسا نسبة نجاحهم (٩٤,٤%).

- حضر الاختبارات النهائية (٣٤) دارسا من أفراد المجموعة الثالثة ونجح منهم (٢٨) دارسا، بنسبة (٨٢,٤%).

مما يؤكد النتائج التي توصلت إليها التجربة في مرحلتها الأولى، حيث حققت إعادة التجربة محو أمية (١٠٥) دارسين ممن حضروا الاختبارات النهائية وعددهم (١١٣) دارسا أي بنسبة (٩٣,٩%). وبذلك تحقق القائمون على التجربة من:

١ - صحة نتائج التجربة وثباتها

٢ - إمكان محو الأمية عن طريق الكتب المطبوعة بالحروف الموحدة الصورة في نحو (خمسة) أشهر دراسية للوصول بالدارسين الى مستوى الصف الرابع الابتدائي.

كما تبين من تقارير المتابعة ومن إجابات الدارسين ومن التسجيلات الصوتية لقراءة الدارسين الجهرية أن الذين تعلموا القراءة والكتابة بالطريقة الأولى كانوا أسرع في التعلم، وأدق في القراءة والفهم والكتابة من أفراد المجموعتين الآخرين.

وقد أوصت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بإجراء التجربة على الأطفال المبتدئين في الصف الأول الابتدائي في بعض المدارس المختارة.

٢ - دراسة عبدالله (١٩٧٨):

- الموضوع: علاقة إعداد المعلمين بالتحصيل القرائي في مراكز محو الأمية. تهدف الدراسة إلى معرفة أثر إعداد معلم تعليم الكبار في التحصيل القرائي للدارسين في مرحلة التكميل (المتابعة) في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار في العراق. إجراءات الدراسة:

- اختار الباحث عينة مكونة من (٣٠) معلما ومعلمة، وثلاث مجموعات من الدارسين تم توزيعهم بطريقة عشوائية.

- قام بتدريس المجموعة الأولى معلمون تم تدريبهم على أساليب تعليم الكبار، وقام بتدريس المجموعة الثانية معلمون معدون للتعليم الابتدائي، أما المجموعة الثالثة فقد قام بتدريسها معلمون غير معدين للتعليم.

- في نهاية التجربة أجرى الباحث اختبارا تحصيليا يقيس المهارات القرائية لدى أفراد المجموعات الثلاث.

نتائج الدراسة:

- في ضوء نتائج الاختبار التحصيلي توصل الباحث إلى الآتي:
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة الأولى مقارنة بالمجموعتين الأخريين في مهارتي الفهم في القراءة الصامتة، وصحة القراءة الجهرية.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الثانية والثالثة في مهارات سرعة القراءة الجهرية.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل القرائي العام، وفي مهارتي الفهم والقراءة الصامتة وصحة القراءة الجهرية بين دارسي مجموعة المعلمين المعدين للتعليم الابتدائي ومجموعة المعلمين غير المعدين للتعليم، لصالح المجموعة الأولى.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل القرائي العام، وفي مهارات الفهم في القراءة الصامتة وصحة القراءة الجهرية، وسرعتها بين دارسي مجموعة المعلمين المتدربين على أساليب تعليم الكبار وغير المتدربين.

(٣) دراسة مليكة (١٩٨٦)

- الموضوع: استراتيجية مقترحة لمرحلة (المتابعة) في تعليم الكبار بدولة البحرين .
- محتوى الدراسة: تتكون الدراسة من جزئين يتناول الأول منهما التعريف بمرحلة (المتابعة) وموقعها في سياق برامج (محو الأمية) بدولة البحرين، ثم يلقي الضوء على مشكلة تسرب الدارسين في مرحلة (المتابعة)، مع التركيز على دور المنهج الدراسي المطبق سابقا في هذه المرحلة في عزوفهم عن الدراسة.
- أما الجزء الثاني فيشتمل على دراسة ميدانية تهدف إلى:
 - معرفة آراء الدارسين (من الجنسين) في أسباب التسرب وما يرتبط بها من دوافع لمواصلة الدراسة في مرحلة (المتابعة).
 - الكشف عن درجة ملاءمة الكتب المستخدمة في التدريس لهذه المرحلة.
 - معرفة آراء الدارسين (من الجنسين) في دراسة بعض الموضوعات المقترحة في هذه الدراسة للاستفادة منها في تطوير المنهج الدراسي لمرحلة (المتابعة) وفق حاجات الدارسين وميولهم.

إجراءات الدراسة والأدوات المستخدمة:

- تم إعداد استبانات ثلاث موجهة إلى:

- ١ - الدارسين في الصف الأول (متابعة).
 - ٢ - الدارسين في الصف الثاني (متابعة).
 - ٣ - مدرّسي ومدرّسات مرحلة (المتابعة) والمشرفين على مراكز تعليم الكبار.
- وقد اختار الباحث عينة (منتقاة) تتكون من (١٠٨) دارسين و (٢٧٥) دارسة موزعة على (٤) مراكز للرجال و (٤) مراكز للنساء روعي فيها أن تكون ممثلة لمناطق البحرين المختلفة. كما شملت عينة المدرسين والمدرّسات (٦٥) فردا موزعين على المراكز المختارة.
- من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة والمتعلقة بدور المنهج الدراسي في تسرب الدارسين:
- ١ - افتقار المناهج الدراسية إلى الارتباط بالأنشطة الحياتية الفعلية للدارسين.
 - ٢ - صعوبة المواد الدراسية المقررة بسبب طولها وكثافتها وضعف إلمام الدارسين بمبادئ القراءة والكتابة.
 - ٣ - ويرتبط بالسبب السابق عدم مراعاة المستوى القرائي للدارسين في إعداد المواد القرائية.
- في ضوء النتائج السابقة توصل الباحث إلى بعض التوصيات المتعلقة بتطوير المنهج الدراسي لمرحلة (المتابعة) ومن بينها:
- ١ - تحديد المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم من خلال مضامين، وطرق تعليمية تستجيب لحاجات الكبار، واهتماماتهم، وخصائصهم، وذلك عن طريق إشراكهم في اختيار هذه المضامين.
 - ٢ - ضرورة إعداد أدوات مقننة لتحديد المستويات التحصيلية للدارسين في مرحلة المتابعة من الفئة التي أنهت الدراسة في مرحلة محو الأمية، والفئة التي تركت الدراسة في المرحلة الابتدائية ثم التحقت بمرحلة (المتابعة).
 - ٣ - تقديم مادة اللغة العربية على شكل وحدات دراسية تراعى خصائص الدارسين، وخبراتهم وتقوم على أساس من التكامل بين مهارات القراءة، والكتابة، والاستماع والتحدث، مع التأكيد على توظيف القواعد النحوية.
- (٤) دراسة الحميدى وسلطان والعبيدى (١٩٨٦):
- الموضوع: دراسة لأساليب تعليم الكبار مهارات القراءة والكتابة في مدينة الرياض.

تهدف الدراسة إلى:

- تحديد أثر أربعة أساليب لتعليم الكبار فى (القراءة والإملاء) فى تحصيل الدارسين مهارات القراءة والكتابة.

إجراءات الدراسة:

- اختار الباحثون عينة مكونة من (٢٤٠) دارسا ودارسة موزعة على ثمانية مراكز تعليمية، (أربعة) منها للرجال و(أربعة) للنساء، ثم قسموها إلى (أربع) مجموعات (ثلاث) منها تجريبية ومجموعة ضابطة.

- قام الباحثون بتطبيق اختبار قبلى فى القراءة والإملاء على أفراد المجموعات الأربع لمعرفة خبراتهم التحصيلية فى مهارات القراءة والكتابة.

- تم تدريس أفراد المجموعات الأربع من قبل معلمهم طوال عام دراسى كامل بمعدل (خمس) حصص دراسية أسبوعيا. وذلك وفق التوجيهات التدريسية المعطاة للمعلمين باستخدام الأساليب الأربعة التالية فى التدريس:

- أسلوب القراءة الصامتة والإملاء المنظور.
- أسلوب القراءة الجهرية والإملاء غير المنظور.
- أسلوب القراءة الجهرية والصامتة والجمع بين الإملاء المنظور وغير المنظور.
- الأسلوب التقليدى المتبع فى تدريس القراءة والكتابة فى مراكز تعليم الكبار بالرياض.

وقد تم تدريس كل مجموعة من المجموعات التجريبية وفقا لأحد الأساليب الثلاثة الأولى، بينما درس أفراد المجموعة الضابطة وفقا للأسلوب التقليدى.

- بعد الانتهاء من المقرر الدراسى، قام الباحثون بتطبيق الاختبار البعدى على أفراد المجموعات الأربع، ثم استخرجوا النسبة الفائية لتحليل التباين بين كل أسلوب وطريقة من الطرائق المستخدمة فى التدريس، كما قاموا بحساب الفرق بين متوسط تحصيل المجموعات المختلفة باستخدام اختبار (ت).

نتائج الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات تحصيل أفراد مجموعة (أسلوب القراءة الصامتة والإملاء المنظور) ومجموعة (القراءة الجهرية

- والإملاء غير المنظور) لصالح المجموعة الأولى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات تحصيل أفراد مجموعة (القراءة الصامتة والإملاء المنظور) ومجموعة (الجمع بين الأساليب كلها) وذلك لصالح المجموعة الأولى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات تحصيل أفراد مجموعة (القراءة الصامتة والإملاء المنظور) ومجموعة (الأسلوب التقليدي) وذلك لصالح المجموعة الأولى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات تحصيل أفراد مجموعة (القراءة الصامتة والإملاء غير المنظور) ومجموعة القراءة بنوعيهما والإملاء غير المنظور) لصالح المجموعة الثانية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات تحصيل مجموعة (القراءة الجهرية والإملاء غير المنظور) ومجموعة الأساليب التقليدية لصالح المجموعة الثانية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات تحصيل أفراد مجموعة (القراءة الصامتة والجهرية والإملاء المنظور وغير المنظور) ومجموعة (الأساليب التقليدية) وذلك لصالح المجموعة الأولى.
- وقد خلصت الدراسة إلى أن أقل المجموعات تحصيلًا كانت مجموعة (القراءة الجهرية والإملاء غير المنظور) وأعلاها تحصيلًا مجموعة (القراءة الصامتة والإملاء المنظور). وقد أرجعت الدراسة ذلك إلى أن تعليم الدارسين القراءة والكتابة وفق أسلوب القراءة الجهرية والإملاء غير المنظور أصعب من القراءة الصامتة والإملاء المنظور لكونها تشتمل على المهارات التي تتضمنها القراءة الصامتة، بالإضافة إلى النواحي التعبيرية، والانفعالية، والمهارات الفسيولوجية والعقلية، والتعبير عن المقروء.

(٥) دراسة الصراف (١٩٨٨):

- الموضوع: الخطة الدراسية في مراكز محو الأمية ومدى قدرتها على الإيفاء بمتطلبات منهج اللغة العربية.

تهدف الدراسة إلى معرفة كفاية الخطة الدراسية في مراكز محو الأمية بدولة الكويت ومدى إيفائها بمتطلبات مادة اللغة العربية، وأثرها في تعلم المهارات اللغوية، وفي جعل العملية التعليمية فعالة وحيوية.

إجراءات الدراسة:

- أعد الباحث بطاقة مقابلة موجهة للمعلمين والمعلمات في (اثني عشر) مركزاً من مراكز تعليم الكبار بدولة الكويت، (ستة) منها للرجال و(ستة) للنساء، وذلك بهدف تعرف آرائهم حول مدى كفاية الخطة الدراسية لمتطلبات منهج اللغة العربية المقرر في مرحلة محو الأمية.

- حدد الباحث الخطة الدراسية للصفين الأول والثاني وهي (٩) حصص دراسية بمعدل (٥) أيام أسبوعياً لكل صف.

- حدد الباحث مهارات القراءة في القدرة على قراءة الكتاب المقرر. وحدد مهارات الكتابة في القدرة على الكتابة السليمة، والإملاء، والتعبير، والتدرب على الفتحة، والمد بالألف.

نتائج الدراسة:

- لاحظت الدراسة أن بعض المدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة اللغة العربية في تلك المراكز غير متخصصين في تدريس المادة، وأنهم حديثو التخرج من كلية التربية، وليست لديهم خبرة في مجال التدريس، ولم يتلقوا أى تدريب في مجال محو الأمية.

- كثرت شكاوى المعلمين والمعلمات من كثافة الموضوعات المقررة، وعدم كفاية العام الدراسي لاستيعاب الخطة كما هو مقرر لها، وبخاصة مع انتشار ظاهرة عدم انتظام الدارسين في المراكز.

- ينعدم استخدام الوسائل التعليمية في مراكز محو الأمية، إذ يقتصر الأمر على استخدام الطباشير الملونة وبعض البطاقات في مراكز قليلة جداً.

وفي ضوء ما سبق أوصت الدراسة بما يأتي:

- تقسيم الدراسة في مراكز محو الأمية إلى أربع سنوات دراسية بدلاً من سنتين.
- تأليف كتب جديدة لمحو الأمية تفي بمتطلبات الدارسين والدارسات مستمدة من البيئة المحلية، وتواكب روح العصر، وتنمشى مع ميول الدارسين وأعمارهم وأعمالهم.
- تزويد المراكز التعليمية بالوسائل والتقنيات التعليمية، وتدريب المعلمين على استخدامها.
- العمل على زيادة النشاطات اللاصفية لإكساب الدارسين والدارسات المهارات المطلوبة.

بطريقة أيسر وأسهل.

- ربط الدارسين بالبيئة المحيطة بهم عن طريق الأنشطة اللاصفية، وذلك بالاستعانة بوسائل الإعلام المختلفة من إذاعة وتلفزيون ومساجد ومسارح وغيرها، وذلك بتكليف الدارسين والدراسات بكتابة فقرات عن الحي، أو الجمعية التعاونية وغيرها.

(٦) دراسة ياركندي (١٩٨٨):

- الموضوع: الكفايات التربوية لمعلمة القراءة والكتابة بمرحلة المكافحة في برامج محو الأمية.

تهدف الدراسة إلى معرفة:

- الكفايات التربوية اللازمة لمعلمة القراءة والكتابة في مرحلة المكافحة بمدارس محو الأمية في مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.
- مدى تمكن المعلمات في برامج (المكافحة) في المملكة من هذه الكفايات.
- ملامح التصور المقترح لبرنامج تدريبي لمعلمات مرحلة المكافحة يقوم على أساس الكفايات لعلاج نواحي القصور لدى هؤلاء المعلمات.

الإجراءات المتبعة في الدراسة:

- إعداد قائمة لكفايات معلمات القراءة والكتابة في مرحلة المكافحة مشتقة من المصادر التالية:
- ١ - الدراسات النظرية المتصلة بتطور مفهوم محو الأمية وأسس تعليم الكبار، وطبيعة عمليتي القراءة والكتابة، وحركة تربية المعلمين القائمة على الكفاية.
- ٢ - الدراسات السابقة المتصلة بمحو الأمية وتعليم الكبار بالسعودية، وتعليم القراءة والكتابة للكبار.

٣ - نتائج دراسة خاصة بتحليل مهمة معلمة القراءة والكتابة بفصول المكافحة.

- ٤ - نتائج دراسة خاصة بتقدير حاجات الدارسات الكبيرات للاتصال بواسطة القراءة والكتابة. وقد اشتملت القائمة على (٥٢) كفاية تقع في (خمسة) مجالات رئيسية هي:

عدد الكفايات

٨	- كفايات تتصل بمجال محو الأمية
١٠	- كفايات تتصل بالتخطيط للتدريس
١٦	- كفايات تتصل بتدريس المهارات اللغوية
٣	- كفايات تتصل باستخدام الوسائل التعليمية
١٥	- كفايات تتصل بتقويم جوانب التعلم
٥٢	المجموع

- تم وضع القائمة السابقة في صورة استبانة لتحديد درجة توفر الكفايات اللازمة لدى المعلمات التربويات وغير التربويات من وجهة نظر المشرفات على مدارس محو الأمية.

بعد تحليل النتائج تبين الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين مستويات توفر الكفايات عند المعلمات التربويات وغير التربويات في كل كفاية على حده، وفي كل من المجالات الخمسة، وفي جميع الكفايات لصالح المعلمات التربويات، مما يشير إلى ضرورة العمل على تحسين فاعلية وكفاءة العاملات في تدريس القراءة والكتابة للكبار في مرحلة المكافحة.

- بناء برنامج تدريبي لعلاج نواحي القصور لدى المعلمات: درجة توفرها في ضوء تطبيق قائمة الكفايات السابقة ثم تحديد الكفايات التي تقل درجة توافرها لدى المعلمات التربويات، حيث حددت خمس كفايات لتكون محورا للبرنامج التدريبي المقترح وهذه الكفايات هي:

- ١ - تحديد حاجات الدارسات من تعلم القراءة والكتابة.
- ٢ - شمول الأهداف لمجالات التعلم (المعرفي، والوجداني، والنفسي الحركي).
- ٣ - استخدام الثروة اللغوية الشفوية للدارسات أساسا لتحسين مهارات القراءة والكتابة باللغة الفصحى.
- ٤ - استخدام التقنيات التربوية الحديثة وسائط لسرعة اكتساب الدارسات المهارات اللغوية.
- ٥ - تصميم مجموعة من التدريبات المتنوعة الأهداف لتنمية مهارات القراءة والكتابة.
- بناء بطاقة ملاحظة لقياس الكفايات الخمس السابقة، وبناء خمس وحدات تعليمية مصغرة تهدف إلى تنمية تلك الكفايات.
- بعد تجريب البرنامج السابق واستخدام بطاقة الملاحظة في تقويم أفراد العينة تقويما قبليا وبعديا، وبمعالجة النتائج باستخدام اختبار (ت) تبين الآتي:
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين مستوى أداء المعلمات للكفايات الخمس موضع البرنامج التدريبي المقترح قبل وبعد تجريب البرنامج لصالح التقويم البعدي.

ب - الدراسات والمشروعات والبرامج الأجنبية:

(١) برنامج باولو فراير Paulo Friere الشامل لمحو الأمية - إلزا وشارنا

Elsa & Sharna (1959 - 1964):

- يهدف البرنامج إلى تطوير الطرق الكفيلة بتعليم الفقراء في البرازيل القراءة والكتابة للوصول بهم إلى مستوى يمكنهم من تطوير رؤيتهم لأنفسهم وللعالم من حولهم .

إجراءات البرنامج:

يقوم البرنامج على الآتي:

- عقد جلسات نقاش وحوار مع الأميين لمناقشة المجالات المختلفة التي تهمهم، مع استخدام الأفلام الوثائقية وغيرها من الوسائل المتاحة.

- إعداد محتوى مواد تعلم القراءة والكتابة (محو الأمية) من خلال ما يبيده الدارسون من آراء ومواقف تمثل قلقهم، وضعفهم، وفقدانهم الأمل، حيث يقر الدارسون بأنفسهم الموضوعات المشحونة بالمعاني التي تهمهم، كما يتم تدوين المفردات المناظرة لتلك الاهتمامات.

- تتم عمليات التدريس على أساس التفاعل بين ما يجول في عقول الدارسين من أفكار حول الواقع الذي يعيشونه، ودورهم فيه بهدف رفع مستوى الوعي لديهم حيث تتولد لديهم الدافعية لتعلم القراءة والكتابة حول الموضوعات التي تمت مناقشتها.

- يقوم المعلم بعرض الصور والكلمات التي تدل عليها بواسطة شفافيات أولاً، ثم تظهر الكلمات لوحدها. ويركز المعلم في المرحلة التالية على تقطيع الكلمات إلى مقاطع وبيان المشتقات الصوتية لكل كلمة.

- يتم التأكيد على أن تكون الكلمات المختارة شائعة ومتقنة بالمعاني، وأن تولد عدداً كبيراً من الصور البصرية، وأن تتضمن جميع أصوات الكلام وأن تمثل أشياء ذات معنى للدارسين، وتنتج كلما تقدم التعليم نحو مزيد من التجريد.

نتائج التجربة :

- استطاع البرنامج في مرحلته التجريبية محو أمية (ثلاثمائة) أمي في إحدى المدن البرازيلية خلال (خمسة وأربعين) يوماً.

- في ضوء نتائج التجربة بدأ فراير عام ١٩٦٣ برنامجاً شاملاً في جميع أنحاء البرازيل لتدريب القادة القادرين على تنفيذ مشروعه بهدف تأسيس وتدريب (عشرين ألف)

مجموعة نقاش لمحو أمية (عشرين مليون) برازيلي إلا أن ظروف البرازيل السياسية في عام ١٩٦٤ حالت دون الاستمرار في تنفيذ البرنامج.

- أرسى باولو فراير مبدئاً جديداً للعلاقة بين الدارس والمدرس يقوم على أساس الثقة المتبادلة بينهما، بحيث تدفع هذه العلاقة الاثنين معا نحو الدراسة، والاستطلاع، والتعلم، وتتناقض هذه العلاقة - كما يرى فراير - مع النظرة السائدة إلى التربية باعتبارها علاقة بين عالم وجاهل.

- يؤخذ على هذه الطريقة أنها لا تقترح شيئاً لمتابعة المتحررين من الأمية لتعزيز المعارف والمهارات التي اكتسبوها من خلال برنامج محو الأمية.

(٢) دراسة جارنلي وجونز Charnly and Gones (1975 - 1977):

- الموضوع : دراسة آثار محو أمية الكبار في انجلترا وويلز.
تهدف الدراسة إلى:

- معرفة مدى فاعلية برنامج محو الأمية وما بعدها والتي نظمتها وكالة موارد محو الأمية في انجلترا وويلز لمعرفة:

- فاعلية الحملة في الوصول إلى الدارسين الكبار.

- فاعلية عملية التدريس.

- فاعلية ما تعلمه الدارسون في حياتهم اليومية.

الإجراءات والأدوات المستخدمة:

- أجريت هذه الدراسة على مدى عامين خلال الفترة ما بين يناير ١٩٧٥ إلى ديسمبر ١٩٧٧ وشملت (٤٠٠) معلم و(٥٣) إدارة تعليمية محلية من الإداريين والمنظمين لهذه الحملة.

- تم تطبيق أسلوب المقابلات، وإعداد استبانة موجهة لمعرفة آراء المعلمين والمشرفين على الحملة في مدى فاعليتها بالنسبة للدارسين.

- تمت معالجة النتائج بواسطة النسب المئوية حيث أظهرت ما يلي :

١ - يعتبر (٣٠٪) من الدارسين مبتدئين وأن حصيلتهم اللغوية - الاجتماعية محدودة ولا يتقنون قراءة الحروف بشكل جيد.

٢ - يعرف (٤٠٪) من الدارسين قراءة بعض الكلمات، وحروف الجر وادوات الربط.

- ٣ - يستطيع (٣٠٪) من الدارسين القراءة بانطلاق وسهولة في أغلب الأحيان، ويستطيعون التغلب على ما يواجههم من صعوبات قرائية.
- ٤ - كشفت الدراسة عن أن نسبة كبيرة من الدارسين يخالجهم الشعور بأن الآخرين ينظرون إليهم باعتبارهم بطيئي الفهم.
- ٥ - الدارسون الذين تسربوا في بداية البرنامج يمثلون نسبة كبيرة من المبتدئين ولم تفسر الدراسة أسباب هذا التسرب، حيث أن هذه الظاهرة تكاد تكون مشتركة بين جميع الدول التي تقوم بتنظيم حملات وبرامج لمحو الأمية وتعليم الكبار.

(٣) برنامج مركز بيسووتر - بروكنجتون ووايت Brockington & White (1980):

- يهدف برنامج بيسووتر في بريستول بالمملكة المتحدة إلى اختبار مجموعة من المناهج (التأهيلية المتناوبة)، سعياً إلى إيجاد صيغ تعليمية، يمكن أن تحل محل التعليم النظامي. ويركز البرنامج على تنمية القدرة على القراءة والكتابة، والقدرات التعبيرية، والثقة بالنفس لدى الشبان الذين تركوا المدارس النظامية، وتتراوح أعمارهم بين (١٤ - ١٦) سنة، لأن المنهج المدرسي النظامي لم يعد يلائمهم، بسبب بيئتهم العائلية، ومشكلاتهم الشخصية.

إجراءات تعليم القراءة والكتابة في برنامج بيسووتر:

- يتصف الشبان الذين يلتحقون بالبرنامج بأنهم لا يعرفون القراءة والكتابة إلا لماماً، لذلك يقوم المركز بتنظيم دروس مسائية في محو الأمية، تتيح للدارسين فرصة أفضل في تعلم القراءة والكتابة داخل مجموعات صغيرة، يشرف عليها معلمون مؤهلون، مما يسمح للدارسين بمتابعة تعلمهم داخل المركز.

نتائج تنفيذ البرنامج:

- استطاع الدارسون الملتحقون بالمركز في عام ١٩٨٠ إحراز بعض التقدم في تعلم القراءة والكتابة لأسباب قدر المشرفون على البرنامج أنها تتمثل في اختلاف البيئة التعليمية التي تلقوا فيها دروسهم عن البيئة المدرسية في مدارسهم السابقة، وبسبب الطريقة التي يتعامل بها المعلمون معهم داخل المركز، وكذلك فإن الموضوعات الدراسية المقررة كانت مكيفة وفق حاجاتهم، واهتماماتهم الفردية، مما يحفزهم على المواظبة.

- اكتسب الدارسون بعض المهارات التي لا تقل أهمية عن تقدمهم في تعلم القراءة والكتابة، مثل القدرة على المناقشة، والمشاركة في النشاطات الاجتماعية والثقافية، وفي اتخاذ القرارات الجماعية مما يجعل منهم أشخاصا بالغين يعرفون كيف يفكرون، وكيف يعبرون عن أنفسهم.

(٤) الطرائق والمواد التعليمية لمحو أمية الكبار في جمهورية ألمانيا الاتحادية

كرفت Kraft (1985):

(تجربة المداخل ذات الطابع التكاملي في تعليم القراءة والكتابة للكبار):
أهداف التجربة:

- تستهدف التجربة البحث عن منهجية مناسبة لتعليم الكبار من الشباب والأقليات العرقية القراءة والكتابة وذلك من خلال تطوير مواد، وطرائق تعليمية تأخذ في الاعتبار وضع المتعلم الراشد وخصائص اللغة الألمانية.

توجهات التجربة وإجراءات تطبيقها:

- في ضوء نتائج الأبحاث والمشروعات التي أجريت لدراسة حالات الأميين الراشدين من الشباب العاطلين، والمراهقين، والأقليات العرقية تم تطوير المواد التعليمية والطرائق المتبعة في تعليمهم القراءة والكتابة وفق التوجهات الثلاثة التالية:
- التوجه الأول: ويتعلق بالجانب اللغوي الذي يهدف إلى تمكين الدارسين من امتلاك النظام اللغوي، ويقوم على تعريف الدارسين وحدات وتراكيب لغوية، وكيفية استعمالها في سياقات مختلفة، ثم إخراج هذه التراكيب بشكلها المكتوب، مما يكسب الدارس اللغة المكتوبة، كما يسمح هذا النظام بتجسيد البنية اللغوية على نحو محسوس بواسطة علب الحروف، وبطاقات الألعاب، أو عن طريق الجمع بين الرسوم والكلمات.
- التوجه الثاني: المدخل القائم على الاتصال ويركز على مهارات الكتابة، وبخاصة كتابة موضوعات قصيرة، أو كتابة حوادث في حياة الدارس، أو سيرته الذاتية. ويستند هذا المدخل إلى فكرة أن كل فرد يفعل أمام المكتوب بشكل معين فتصبح القراءة والكتابة حاجة للتعبير عن هذا الانفعال، حيث تنبعث بواسطتهما معارف سابقة طالما بقيت في سبات.

- التوجه الثالث: ويتعلق باكتساب بعض التقنيات اللغوية ويركز على تنمية قدرات التمييز والتحليل لوحدات لغوية خاصة، يعتبرها الدارسون صعبة، وتمثل مشكلات خاصة في بدء تعلمهم القراءة والكتابة، لذلك يتم تصميم المواد التعليمية لتساعد المتعلم منذ بدء العملية التعليمية على تخطي الصعوبات وتعتمد هذه المواد على رسوم إيضاحية، وتمارين صوتية ونشاطات لغوية تقوم على الربط بين الأصوات والحروف، للوصول بالدارسين إلى مرحلة التمييز بين الصوت والحرف.

تقويم التجربة ونتائجها:

من خلال تقويم نتائج التجربة توصل القائمون عليها إلى الآتي:

١ - أدرك المعلمون أهمية الطابع التكاملي للمداخل الثلاثة وبخاصة مع تنوع مستويات الدارسين.

٢ - ساهمت ممارسات المعلمين في إغناء تشكيلة الطرائق والمواد المستعملة، وبخاصة في تدريب الدارسين على تمارين الإنشاء، ومعالجة الصعوبات اللغوية.

٣ - توصل القائمون على التجربة إلى أن نجاح الطرائق والمواد المتعددة رهن بالوضع الخاص لمجموعة الدارسين المعنيين مثل العاطلين الشباب، أو المراهقين المتسربين من المدرسة.

وفى ضوء التقويم السابق استخلص القائمون على التجربة أن أى نشاط لمحو الأمية يقتضى تحسين وتجويد المواد التعليمية المستخدمة، وتكييفها لتلائم واقع الدارسين الكبار وما يواجهونه من مشكلات فى حياتهم اليومية لتكون عنصراً محفزاً ومنشطاً لاكتساب القراءة والكتابة.

(٥) دراسة باركر Parker (1991) الولايات المتحدة الأمريكية:

- الموضوع: دراسة حالة سيدتين من الأميات السود فى إحدى ضواحي المدن الأمريكية لمعرفة كيف تتعلمان القراءة.

تهدف الدراسة إلى معرفة دور الكلمة المطبوعة فى حياة هاتين السيدتين من خلال إثارة اهتمامهما لتعلم القراءة.

إجراءات الدراسة:

- انطلقت الدراسة من مشكلة وجود (ثلاثين مليون) من الأمريكين لايمتلكون مهارات القراءة الضرورية المطلوبة لجعلهم مواطنين فاعلين فى مجتمعهم، وقد اعتبر

المسؤولون الأمريكيون هذه المشكلة أزمة تتطلب من برامج تعليم الكبار وضعها على قائمة المهمات الوطنية، حيث يتم إنفاق الملايين من الدولارات - سنويا- على تلك البرامج، وأن مخرجات هذه البرامج لا تزال غير ملموسة، إذ أنه لم تتضح بعد صورة العلاقة بين فئة الأميين والمواد المطبوعة، وكيف يديرون شئون حياتهم فى مجتمع تنتشر فيه تلك المواد.

- تم دراسة الوضع الاجتماعى لهاتين السيدتين والعوامل التى تحول بينهما وبين أن تصبحا قارئتين تمتلكان كفايات القراءة.
 - اعتمدت الدراسة على تقديم مواد قرائية من الإنجيل وبعد (ثلاث) سنوات من إجراء الدراسة استنتج الباحث أن هاتين السيدتين قد ابتكرتا طرقا جديدة لحل مشكلاتهما اليومية، وأداء ما يوكل إليهما من مهام يتوجب على الراشدين استخدام المواد المطبوعة لإنجازها.
 - استنتجت الدراسة أن المواد القرائية المطبوعة ليست ذات أهمية كبيرة فى حياة السيدتين إلا فى مجال واحد يتمثل فى: عدم القدرة على قراءة الإنجيل، ومكانة تلك القراءة فى المحيط الاجتماعى الذى تعيشان فيه، باعتبار هذه القراءة طريقا يتوصل القارئ من خلاله إلى معرفة التعاليم الدينية.
- اقترحت الدراسة:**

- أن تتطرق برامج محو الأمية من دراسة الواقع الاجتماعى والثقافى لمجتمع الأميين الراشدين ومن حاجاتهم الشخصية والاجتماعية.
- استنتجت الدراسة أن إعداد برامج محو الأمية ومتابعة تنفيذها يجب أن يوكل إلى لجنة وطنية متخصصة تقوم بتصميم المناهج الدراسية انطلاقا من تحديد حاجات الكبار، وأهدافهم، وتقديم المفاهيم والمعارف المناسبة لهم وذلك من شأنه أن يجعل تعليم هؤلاء الكبار أكثر فاعلية ووظيفية.

التعليق على الدراسات العربية والأجنبية

أ - التعليق على الدراسات العربية:

من خلال العرض السابق للدراسات والمشروعات العربية، سواء المتعلقة منها بتحديد المهارات اللغوية لفنون اللغة العربية وفروعها، أو بقياس تحصيل الدارسين فى

مهارات القراءة والكتابة، أو المتعلق منها بالاستراتيجيات والطرائق المتبعة في تدريس القراءة والكتابة، وفي بناء مناهج تعليم الكبار، يتضح الآتي:

١ - أن الاتجاه إلى تحديد المهارات اللغوية لفنون اللغة العربية وفروعها للاستفادة منها في أغراض التدريس والتقويم حديث العهد نسبياً في الدراسات العربية، حيث تعد دراسة مجاور (١٩٧٤) أول دراسة عربية ميدانية - على حد علم الباحث - تهتم بتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية.

ويؤكد ذلك مجاور نفسه حين يشير إلى أنه "لم يجد في اللغة العربية بحثاً واحداً سبق في هذا المجال، أو حتى له صلة به" (مجاور: ١٩٧٤، ١٧)

أما الدراسات الأخرى في هذا المجال فمن أبرزها دراسة المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج (ب - ت) حول "تحديد مستوى المهارات الأساسية في أداء المتعلمين في اللغة العربية بنهاية المرحلة الثانوية وبناء أدوات لقياس ذلك المستوى" ودراسة المركز نفسه (١٩٩١) حول "المهارات الأساسية في أداء المتعلمين في اللغة العربية بمراحل التعليم الأساسي".

وقد لاحظ الباحث أن بعض الدراسات العربية التي عرض لها في المحور الثانى من هذا الفصل تعتمد في جانب من إجراءاتها على بناء قوائم خاصة بمهارات القراءة الصامتة، أو الجهرية، بينما اعتمد البعض الآخر على بناء قوائم خاصة بالتعبير الكتابي في الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية، أو في صفوف المرحلتين الإعدادية والثانوية. ولم يعثر الباحث على أية دراسة خاصة بتعليم الكبار في هذا المحور سوى دراسة طعيمة (١٩٨٤) والتي تتحو منحىً عاماً لتحديد مستويات مهارات القراءة والكتابة، وذلك في سياق البحث عن توجهات عامة تساعد الدارسين الكبار على اكتساب آلياتهما.

٢ - ركزت بعض الدراسات العربية المتعلقة بالمحور الثانى على قياس مهارات القراءة الصامتة أو الجهرية، بينما ركز البعض الآخر منها على الكشف عن أخطاء الدارسين في القراءة الجهرية، والعلاقة بين القراءة والإملاء. كما ركزت بعض الدراسات على مهارات التعبير الكتابي، أو الكشف عن جوانب ضعف الدارسين في توظيف الظواهر الإملائية والنحوية في كتاباتهم.

أما الدراسات التي تناولت تحديد مستويات التحصيل اللغوى أو الكفاءة اللغوية لدى الدارسين بعامة فلم تنظر إلى اللغة فى إطار من التكامل والترابط بين فروعها وفنونها، بل نظرت إليها باعتبارها فروعاً متعددة.

وقد لاحظ الباحث أن الدراسات العربية المتعلقة بقياس مهارات القراءة والكتابة فى تعليم الكبار قليلة جداً، حيث تكاد تقتصر على دراسة مهدى وحياوى (١٩٨١)، ودراسة عبدالله (١٩٧٨) ودراسة الحميدى وسلطان والعبيدى (١٩٨٦)، ودراسة حمود ومينا (١٩٨٧) ودراسة الصراف (١٩٨٨).

٣ - تضاربت نتائج الدراسات المتعلقة بأثر عامل الجنس فى أداء الدارسين فى القراءة الصامتة، فبينما يرى كل من تميم (١٩٨٨) وأبو خديجة (١٩٨١) عدم وجود أثر لهذا المتغير فإن القيسى (١٩٨٤) والمحروس (١٩٩١) يريان أن التلميذات يتفوقن على التلاميذ فى سرعة القراءة، ويؤكد مهدى وحياوى أن الدارسين الكبار يتفوقون على الدراسات فى سرعة القراءة، بينما يتفوق الدارسات على الدارسين فى الفهم القرائى.

أما أداء الدارسين فى القراءة الجهرية فيرى الدرابى (١٩٨٩) عدم وجود أثر لعامل الجنس فى هذا الأداء، بينما يرى مرشد (١٩٨٥) أن البنين يتفوقون على البنات فى هذا المجال كما تضاربت النتائج حول أثر عامل الجنس فى أداء الدارسين فى التعبير الكتابى، فبينما أظهرت دراسة يوسف (١٩٨٨) عدم وجود أثر لهذا العامل، فإن خميسة (١٩٨٨) يرى أن البنات يتفوقن على البنين فى هذا المجال.

أما الأداء الإملائى فيرى شحاتة (١٩٧٨) عدم وجود أثر لعامل الجنس فى هذا الأداء بينما يرى عليان (١٩٨٩) أن الإناث يتفوقن على الذكور فى التحصيل الإملائى.

وقد اتفقت الدراسات المتعلقة بالتحصيل اللغوى بعامة على عدم وجود فروق بين أداء الجنسين فى التحصيل اللغوى، والكفاءة اللغوية ماعدا دراسة السواح (١٩٩٣) التى أظهرت تفوق البنات فى صفوف النظام العادى بالمرحلة الابتدائية على البنين فى تحصيل مهارات اللغة العربية بجملتها.

٤ - تنوعت المقاييس المستخدمة فى الدراسات العربية المتعلقة بالمحور الثانى، ففى حين استخدمت الدراسات الخاصة بقياس مهارات القراءة الصامتة والجهرية الاختبارات

والمقاييس الموضوعية، استخدمت الدراسات الخاصة بقياس مهارات التعبير الكتابي الاختبارات المقالية.

٥ - لاحظ الباحث قلة الدراسات العربية التي تتجه إلى بناء اختبارات تحصيلية لقياس مهارات القراءة والكتابة ومحاولة تقنينها في مجال تعليم الكبار، وتعتبر اختبارات خاطر التي ترجع إلى أوائل الستينات، من أبرز الدراسات العربية في هذا المجال.

ويشير ذلك إلى الحاجة الماسة لإجراء المزيد من الدراسات الخاصة ببناء الاختبارات التشخيصية والتحصيلية المقننة والتي تهدف إلى قياس الكفاية اللغوية لدى المتعلمين في مراحل التعليم العام، وفي مجال محو الأمية وتعليم الكبار.

٦ - تعد "تجربة الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار فى تيسير الكتابة" من أبرز التجارب والمشروعات العربية المتعلقة بتطوير طرائق تدريس اللغة العربية للكبار - على حد علم الباحث - بينما يمكن اعتبار دراسة مليكة (١٩٨٦) "استراتيجية مقترحة لمرحلة (المتابعة) لتعليم الكبار فى دولة البحرين" من أبرز الاستراتيجيات المتعلقة بتطوير مناهج تعليم الكبار. أما البرنامج التدريبي الذى اقترحه أسيا يار كندى (١٩٨٨) لعلاج نواحى القصور فى الكفايات التربوية لمعلمة القراءة والكتابة بمرحلة المكافحة فى برامج محو الأمية فيعد من البرامج القليلة فى مجال تحديد الكفايات التربوية لمعلمي الكبار فى الوطن العربى وتدريب هؤلاء المعلمين لإتقانها.

ب - التعليق على الدراسات الأجنبية:

فى ضوء العرض السابق للدراسات والمشروعات الأجنبية لاحظ الباحث ما يلى:

١ - اهتمام تلك الدراسات بالجانب النظرى فى تحديد مهارات القراءة والكتابة وذلك من خلال تحليل المفاهيم المتعلقة بهذين الفنين اللغويين وتحديدها، بالإضافة إلى تقديم النماذج، وبناء الفروض، وتوظيف نتائج البحوث لاستخلاص بعض الأسس فى التعامل مع النص المكتوب، كما تقترح تلك الدراسات بعض الاستراتيجيات والطرق المناسبة لإكساب الدارسين المهارات اللغوية بمستوياتها المختلفة وفق الأساليب والنظم المستحدثة.

كما تهتم تلك الدراسات بتحديد الجوانب الوظيفية فى تدريس اللغة من خلال تحديد المجالات اللغوية والمناشط، والمواقف التى يمارس فيها الدارسون القراءة والكتابة والتحدث فى أثناء تأديتهم الأعمال اليومية.

ويعتبر هذان الاتجاهان النظريان ضروريان لتكوين رؤية واضحة وتصور مشترك يساعد كلا من واضعي المناهج الدراسية والمعلمين فى تخطيط، وتنفيذ، وتقويم المواقف التعليمية الخاصة بإكساب الدارسين المهارات اللغوية، على نحو يتيح للدارسين والمعلمين تحقيق قدر من الوظيفية والفاعلية.

٢ - دراسة آثار البرامج والمشروعات والتجارب التى تهدف إلى تدريب الدارسين لاكتساب مهارات القراءة والكتابة، أو البرامج الخاصة بعلاج الدارسين ذوى التحصيل القرائى والكتابى المنخفض، أو أولئك الذين يعانون من صعوبات لغوية خاصة بسبب افتقارهم إلى بعض المهارات القرائية أو الكتابية، كما شملت بعض الدراسات معلمى اللغة الذين يحتاجون إلى تنمية بعض المهارات التدريسية لديهم لجعلهم أكثر قدرة وفاعلية فى تدريب طلابهم على اكتساب المهارات اللغوية.

٣ - عناية بعض الدراسات والبرامج بالربط بين مهارات القراءة والكتابة ودراسة أثر تنمية المهارات القرائية فى تحسين مستوى اكتساب الدارسين المهارات الكتابية، كما عُنيت بعض الدراسات بتنمية الاتجاه نحو الكتابة وتطوير مفهوم الذات لدى الدارسين.

٤ - تأكيد تلك الدراسات والمشروعات فاعلية بعض الاستراتيجيات التدريسية المتبعة فى تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الدارسين مثل الاستراتيجية القائمة على التلخيص الكتابى، وطريقة التعيينات القرائية، والمدخل الوظيفى القائم على الخبرة والممارسة العملية، والمدخل التكاملى، وطريقة المناقشة والحوار، وأسلوب التعلم التعاونى.

٥ - اعتماد بعض الدراسات على تطبيق مجموعة من أدوات القياس مثل الاختبارات التحصيلية والتشخيصية المقننة، والاستبانات، ومقاييس الاتجاهات، وغيرها، وقد استفاد الباحث من بعض تلك الاختبارات المقننة فى بناء اختبار قياس مهارات القراءة والكتابة.

٦ - اهتمام بعض الدراسات بقياس مهارات القراءة والكتابة لدى الدارسين ومعرفة أثر بعض المتغيرات مثل المستوى القرائى، ومستوى التحصيل العام للدارسين، وطريقة

التدريس المتبعة، والزمن المخصص للتدريس، والاتجاه نحو الكتابة... وغير ذلك من العوامل المؤثرة في اكتساب المهارات اللغوية.

٧ - تركيز الدراسات والمشروعات والبرامج الأجنبية الخاصة بتعليم القراءة والكتابة للكبار على الآتى:

- تحديد حاجات الدارسين التعليمية ودوافعهم لتعلم القراءة والكتابة.
- البحث عن أكثر الطرق فاعلية في إثارة اهتمامات الكبار ودوافعهم للتعلم، والاستمرار في برامج محو الأمية وتعليم الكبار.
- تنمية الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الذات لدى الدارسين لحفزهم على تنمية استعداداتهم وقدراتهم القرائية والكتابية.
- تطوير طرائق خاصة بتعليم الكبار تهدف إلى محو أميتهم وفق برنامج زمنى مختصر يمكن الدارسين من اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة بسرعة وكفاية.
- التأكيد على الجوانب الوظيفية والتكاملية في بناء برامج تعليم الكبار، وفي البحث عن أساليب للتدريس والمتابعة والتقويم تتجاوز الخبرات المدرسية السلبية التي مر بها بعض الدارسين الكبار في طفولتهم، وكانت سببا من أسباب تسربهم من التعليم الابتدائي في المدارس النظامية.

٨ - اختلاف النظرة إلى مفهوم محو الأمية وتعليم الكبار في الدول المتقدمة عن النظرة السائدة لهذا المفهوم في دول العالم الثالث. فبينما ينظر إلى تعليم الكبار في الدول المتقدمة باعتباره تعليما وظيفياً موجهاً إلى بعض الفئات من الشباب المتسربين من المدارس الابتدائية، ومن العاطلين عن العمل، والأقليات العرقية، نجده في دول العالم الثالث تعليماً موجهاً إلى فئة كبيرة من المواطنين الأميين الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب.

وقد أدى ذلك إلى اختلاف توجهات الدراسات والمشروعات الخاصة بتعليم الكبار في الدول المتقدمة وإجراءاتها عن توجهات وإجراءات تلك الدراسات في دول العالم الثالث.

ومما استفاده الباحث من الدراسات والمشروعات السابقة العربية والأجنبية:

- ١ - اشتقاق فروض البحث الحالى وصياغتها.
- ٢ - تعرف مهارات القراءة والكتابة ومستوياتها، وبناء قائمة خاصة بمهارات القراءة والكتابة المناسبة لمرحلة (المتابعة) فى تعليم الكبار.
- ٣ - تعرف إجراءات ومعايير بناء الاختبار المطبق فى هذه الدراسة، وطريقة صياغة بنوده، وإجراءات تجريبه، وتوقيته، وإعادة بنائه، وتطبيقه، وتصحيحه، ثم تفسير نتائجه. وذلك فى ضوء الاطلاع على نماذج لبعض الاختبارات اللغوية التحصيلية والتشخيصية والاستفادة منها فى بناء هذا الاختبار الذى يهدف إلى قياس مستوى أداء الدارسين فى مهارات القراءة والكتابة المحددة فى مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة).
- ٤ - الاطلاع على بعض الدراسات والمشروعات الخاصة بإعداد برامج تهدف إلى إكساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة، وتحديد العوامل المؤثرة فى اكتسابهم تلك المهارات، ومعرفة الأساليب والطرائق المتبعة فى تقويم تلك البرامج، للاستفادة منها فى تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بهذه الدراسة.
- ٥ - معرفة بعض التوجهات الخاصة ببناء وتطوير مناهج تعليم القراءة والكتابة للكبار فى بعض الدول للاستفادة منها فى التوصل إلى بعض الاقتراحات والتوصيات المتعلقة بالنتائج التى ستتوصل إليها هذه الدراسة مثل اقتراح إدخال بعض الإجراءات والطرق لتحسين برامج محو الأمية وتعليم الكبار فى دولة البحرين.

الفصل الثالث

الإطار النظري

أولاً - أهمية تدريس القراءة والكتابة في مرحلة (المتابعة) لتعليم الكبار

ثانياً - وظائف القراءة والكتابة في مرحلة (المتابعة)

ثالثاً - موقع مادة اللغة العربية في المنهج الدراسي لمرحلة (المتابعة) بدولة البحرين

رابعاً - أهداف اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) بدولة البحرين

خامساً - مهارات القراءة والكتابة وكفاياتهما في مرحلة (المتابعة)

سادساً - أساليب التعليم والتعلم والتقويم المقترحة في

مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة)

سابعاً - معوقات اكتساب مهارات القراءة والكتابة لدى الدارسين في مرحلة (المتابعة)

الفصل الثالث

الإطار النظري

يتناول الباحث في هذا الفصل أهمية تدريس القراءة والكتابة في مرحلة (المتابعة) لتعليم الكبار، باعتبارها المرحلة الأكثر أهمية في تجاوز حاجز الأمية ببعديها الأبجدي والحضاري، مع إلقاء الضوء على أهداف هذه المرحلة عربيا وعالميا.

ويركز الباحث في هذا الفصل على الوظائف المعرفية والنفسية والاجتماعية للقراءة والكتابة في حياة الدارسين الكبار. كما يتناول هذا الفصل موقع مادة اللغة العربية، وأهميتها في مشروع المنهج المطور لمرحلة (المتابعة) بدولة البحرين، وأهداف تدريس هذه المادة، وكفاياتها، ومهاراتها، وأساليب التعليم والتعلم، والتقويم التي يقترحها مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) المنبثق عن المشروع السابق.

ويتناول الجزء الأخير من هذا الفصل أبرز المعوقات التي تحول دون اكتساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة. وفيما يلي تفصيل ذلك.

أولاً: أهمية تدريس القراءة والكتابة في مرحلة (المتابعة) لتعليم الكبار:

يكتسب تدريس القراءة والكتابة في برامج مرحلة (المتابعة) لتعليم الكبار أهمية خاصة، باعتبار هذه المرحلة الحلقة الأهم، والأكثر صعوبة في تجاوز حاجز الأمية ببعديها الأبجدي والحضاري، حيث يرى بعض المتخصصين أن هذه المرحلة تمثل مشكلة قائمة بذاتها، إذ أنه لأسباب تربوية واجتماعية كثيرة تتكرر ظاهرة ارتداد المتحررين حديثاً من الأمية إلى ماكانوا عليه من أمية، ولذلك يجب التأكيد على أن "تنتقل برامج مرحلة (المتابعة) من فكرة المواجهة الشاملة التي تنظر إلى برامج هذه المرحلة باعتبارها جزءاً من نشاط التنمية الموصول بمحو الأمية الحضارية". (صابر: ١٩٨١، ٢٢)

لقد أكد برنامج محو الأمية الدولي أهمية العمل لمرحلة (المتابعة) انطلاقاً من الفكرة القائلة إن محو الأمية ليس غاية في حد ذاته... وإن تنظيم العمل للمرحلة التالية له يعتبر جزءاً جوهرياً من المجهود الحقيقي لمحاربة الأمية... لأن محو الأمية الذي لا يصاحبه العمل

للمرحلة التالية (المتابعة) محكوم عليه بالإعدام، وآثاره تذهب كلمح البصر.

(ديمونت: ١٩٨٢، ٢٩٢ - ٢٩٣)

ومن هنا يذهب بعض المتخصصين إلى أن معرفة القراءة والكتابة لذاتهما لاتضع حداً فاصلاً بين كل من الفرد الأمي والفرد المتحرر من الأمية، لأن محو الأمية نشاط يتعلق بإتقان الدارس الحد المناسب من المهارات اللغوية التي يحتاجها في تطوير ذاته وفي المشاركة بمسؤولية وفاعلية في النشاطات الاجتماعية التي تتطلب منه المشاركة فيها.

(هيلريك 1987, 22)

ووفقاً لهذا التصور يمكن النظر إلى محو الأمية لا باعتباره شرطاً تتحقق بموجبه للدارس معرفة القراءة والكتابة، بل باعتباره شرطاً أساسياً من شروط التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. (اليونسكو 1975, 31 - 41)

أما مرحلة (المتابعة) فيمكن النظر إليها على أنها عملية تعليمية متكاملة تساعد المتحررين من الأمية على الاحتفاظ بمعارفهم الأساسية ومهاراتهم واتجاهاتهم، والعمل على تنميتها وتوظيفها - من خلال عملية موجهة - لتلبية حاجاتهم، وتحسين مستوى معيشتهم، ومواصلة تعلمهم. (داف 1988, 40)

لقد أكدت (أدما 1978, 2) ما ذهب إليه (داف) حيث أشارت إلى أن هناك ثلاثة أهداف رئيسية ينبغي مراعاتها عند تطوير أى برنامج تعليمي لمرحلة (المتابعة) وهي:

- ١ - تثبيت وتعزيز مهارات القراءة والكتابة المكتسبة في مرحلة محو الأمية.
- ٢ - استمرارية التعلم انطلاقاً من المهارات السابقة للوصول إلى درجة تمكن الدارس من الاعتماد على نفسه تحقيقاً لمبدأ التعلم الذاتي.
- ٣ - تطبيق ما اكتسبه الدارس من مهارات في تطوير أوجه حياته الأسرية والاجتماعية، والثقافية، والمهنية وذلك من خلال الاستخدام المنتظم لتلك المهارات في الإجابة عن العديد من التساؤلات التي تهمة، وفي استخدام مصادر المعرفة بحثاً عن المعلومات، وتحقيقاً لمبدأ المشاركة القائمة على تحمل المسؤولية في مجتمعه المحلي.

لقد جاءت أهداف (الاستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار) استجابة صادقة للمنطلقات السابقة، حيث دعت إلى العمل على تحرير الإنسان العربى من أميته الأبجدية والحضارية معا وفى آن واحد، وذلك بالوصول به إلى مستوى تعليمى وثقافى يمكنه من:

- تملك المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والحساب إلى المستوى الذى يؤهله لمتابعة الدراسة والتدريب.

- الإسهام فى تنمية مجتمعه وتجديد بنيانه لتوفير المناخ الحضارى والاجتماعى الذى يحفز الفرد على الاستمرار فى التعلم." (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: ١٩٧٨، ١٤)

وفى سياق دعوته إلى تطوير برامج تعليم القراءة والكتابة فى مرحلة (المتابعة) دعا (الصندوق العربى للإنماء الاقتصادى والاجتماعى) إلى تصميم تلك البرامج بطريقة تهدف إلى تنمية كل من الطلاقة فى القراءة، والمهارة فى الكتابة، والقدرة على فهم واستيعاب المادة القرائية التى يفترض فى المتحرر من الأمية أن يقرأها مثل الصحف والمجلات، وأصناف معينة من الكتب. ومن أجل تحقيق ذلك يدعو التقرير إلى "مساعدة المتعلم على تنمية ثروته اللغوية من المفردات والأنماط والتراكيب اللغوية الضرورية له، ومساعدته على تركيب جمل قصيرة، واستخدامها بيسر للتعبير عن آرائه فى الحديث والكتابة". (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: ١٩٨٢، ٨)

وفى ضوء التوجهات السابقة جاءت دعوة الخبراء فى الجهاز العربى لمحو الأمية إلى العمل على تحقيق المواجهة الشاملة للأمية فى الوطن العربى من خلال "تزويد المتحررين من الأمية بمواد قرائية مفيدة ومشوقة، تناسب مستوى الكبار، وتستجيب لحاجاتهم المهنية، والنفسية والحضارية، وتربطهم بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتحول دون ارتدادهم إلى الأمية، وتنمى لديهم الوعى القرائى، باعتباره أساسا للتربية المستديمة." (الصافى وآخرون: ١٩٨٦، ٨)

وانطلاقا من الأهمية الخاصة لتدريس القراءة والكتابة فى مرحلة (المتابعة) جاءت الأهداف العامة لهذه المرحلة فى الوطن العربى على النحو الآتى:

١ - تثبيت المهارات والمعارف التى اكتسبها المتعلم الكبير فى المرحلة الأساسية (محو الأمية) حتى لايرتد إلى الأمية مرة أخرى.

٢ - ضمان استمرار قدرة الكبير للاستجابة بفهم للمادة المكتوبة وتعرف قيمتها واستخدام الأفكار التي تقدمها هذه المادة لحل مشكلاته الخاصة، وفي تحرير وتطوير آرائه وسلوكه.

٣ - تعريف الكبير بنماذج أخرى من مصادر المعرفة المكتوبة مثل الصحف والنشرات والدوريات التي تقدم موضوعات جديدة مثل الجغرافيا والتاريخ، والمواطنة، والتربية، والتنقيف الصحي والأسرى... الخ.

٤ - تقديم المزيد من المعارف للموضوعات التي تم علاجها بقدر قليل من التفصيل في مرحلة (الأساس).

٥ - تحفيز الرغبة لدى الدارس في الاطلاع والبحث والمعرفة ليقراً باستمرار سواء بهدف اكتساب المعارف والمعلومات، أو الاستمتاع. (سليمان: ١٩٨٤، ٧٣ - ٧٤)

ويمكن ملاحظة أن الأهداف السابقة في مجملها تؤكد دور القراءة والكتابة في اكتساب الدارسين المعارف والمهارات، وفي إثراء خبراتهم، وتوظيف ما تعلموه في حل مشكلاتهم الخاصة، وتطوير ذواتهم، والمساهمة في تنمية مجتمعهم.

ثانياً : وظائف القراءة والكتابة في مرحلة (المتابعة):

ترتبط القراءة بالكتابة ارتباطاً عضوياً إذ كلاهما يرميان إلى الغاية نفسها أي تدريب الدارس على تطبيق ما يكتسبه من معلومات ... كما تعتبر القراءة وسيلة معينة على التعبير الذي تظهر فيه قدرات الفهم والتعليل والاستنباط والدقة في تحليل الأفكار وعرضها واضحة مفصلة مرتبة في أسلوب سليم. (ابن اسماعيل: ١٩٨٠، ٨٨)

إن العلاقة بين القراءة والكتابة علاقة جدلية، لأن وجود الأولى مرتبط بوجود الثانية، وإن كل طرف في تلك العلاقة يؤثر في الطرف الآخر ويتأثر به، إذ يعتبر تعلم القراءة بمثابة تعلم فهم الشئ المكتوب، أما تعليم الكتابة فهو تعلم الإفهام بواسطة الشئ المكتوب. (جودمان: ١٩٨٥، ٦٠)

ويذهب البعض إلى أنه لاجدوى من تعلم أحد هذين الفنين اللغويين دون تعلم الآخر، لأننا عندما نتعلم القراءة إنما نتعلم مهارات تمكنا من حل رموز مكتوبة، وعندما نتعلم

الكتابة فإننا نتعلم مهارات تمكننا من إيجاد تلك الرموز بهدف قراءتها وفهمها، ولذلك جاءت الدعوة لأن يسير تعليم القراءة مع تعليم الكتابة جنباً إلى جنب، ليستفيد الدارس من مهارتيهما ويوظفهما فيما يحقق أغراضه لدى الفنين كليهما. (جابر: ١٩٩١، ١٧١)

ويمكن تقسيم وظائف القراءة والكتابة التي يحتاجها الدارس الكبير في حياته إلى ثلاث وظائف هي:

١ - الوظيفة الأولى: وتتعلق بالجانب المعرفي، فبوساطة القراءة يعرف المرء ثمار الحضارة الإنسانية في مختلف ميادين المعرفة، حاضراً، وماضياً وتطلعاً نحو المستقبل. (السيد: ١٩٨٦، ٣٩ - ٤٠)

كما تساعد القراءة الدارس في مختلف مراحل التعليم على النجاح في العمل المدرسي كله، فلا يستطيع أن يتعلم ما يتعلم من فروع المعرفة أو المواد الدراسية إلا إذا كان متمكناً من المهارات القرائية، وقادراً عليها. (مجاور: ١٩٨٣، ٣٤٧)

وقد أثبتت نتائج البحوث التي أجريت حول علاقة القراءة بالنجاح في العمل المدرسي وجود علاقة بين ضعف الدارسين في مختلف المواد الدراسية وضعفهم في القراءة، وأن ارتباط القراءة مع المواد الدراسية التي تتطلب مهارات الفهم والاستنتاج والتحليل والربط هو ارتباط مرتفع. (أبو العزائم: ١٩٨٣، ١٤)

وتسهم القراءة في النمو العقلي للدارس، وتساعد على الخروج من محيطه الضيق إلى عالم متسع الجوانب، مملوء بالخبرات الإنسانية، والمعارف البشرية. (الزند ومبارك: ١٩٧٨، ٢٢)

ووفقاً لهذه الوظيفة فإن القراءة تعتبر وسيلة تساعد الدارس على اكتساب الوعي الاجتماعي والفكري، وعلى امتلاك مهارات معرفية عامة، وطرائق مناسبة لحل المشكلات. (بولا: ١٩٩٣، ١٢٦)

أما الكتابة فهي أداة للتفكير، تساعد الدارسين على استشفاف الجديد من الفكر، وتعينهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم الخاصة، كما تسعفهم في حل مشكلاتهم.

(جلاتثورن: 1989, 284 Glatthorn)

وغنى عن القول إن القراءة والكتابة تعتبران من أهم وسائل الإنسان المسلم فى معرفة أمور دينه ودنياه، تمدّه الأولى بالقدرة على معرفة عظمة الخالق، وعلى التفكير فى حقائق الكون، وإدراك ما بينها من علاقات، ولذلك اختصها الخالق العظيم لتكون فاتحة للدعوة إلى دينه، ومنطلقاً إلى تبليغ رسالته، قال تعالى: ﴿اقرأ باسم ربك الذى خلق، خلق الإنسان من علق﴾^(١). أما الثانية فقد ربط البارى عز وجل بينها وبين الأولى برابط وثيق فجاء تأكيد دعوته إلى القراءة مقترنا بذكر أداة الكتابة وهى القلم لقوله تعالى: ﴿اقرأ وربك الأكرم، الذى علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم﴾^(٢).

ولا أدل على عظمة الكتابة وقديسيته من ذلك القسم الجليل بأداتها، وما تخطه تلك الأداة وتسطره، ليُقرأ، وذلك فى قوله تعالى: "ن والقلم وما يسطرون، ما أنت بنعمة ربك بمجنون"^(٣).

ومن هنا يصبح تعلم القراءة والكتابة واكتساب مهارتهما ضرورة لاغنى للدارس عنها، تساعد على اكتساب معارفه وخبراته، وعلى تطوير ذاته وثقافته، والمساهمة بوعى فى تطوير مجتمعه، والعمل على رقيه، إذ أن من مستلزمات المواطنة الصالحة وضرورتها - فى هذا العصر المتفجر بالمعارف والفكر - أن يعمل الدارس على تنمية حصيلته من الألفاظ والمعارف، وتطوير قدراته على الفهم التام لما يقرأ، لكى يتسنى له تجويد ما يكتبه تعبيراً عن أفكاره، وحاجاته، وتطلعاته، ورؤاه. ويتطلب ذلك "تنمية قدرة (الدارسين) على رسم الحروف وكتابة الكلمات بالطريقة التى تيسر على القراء ترجمتها إلى مدلولاتها. وكذلك تنمية قدرتهم على تكوين الجمل والعبارات بالطريقة التى تمكنهم من التعبير عن أنفسهم" (طعيمة: ١٩٨٤، ٦٩)

ومما ينبغى مراعاته كذلك الحرص على تمكين الدارس من "تجويد خطه وتنظيم كتابته وتنسيقها مستخدماً علامات الترقيم، وملتزمًا بتقسيم ما يكتبه إلى جمل وفقرات، يصوغ ألفاظها وعباراتها صياغة سليمة واضحة التراكيب، تقوم على الترابط السليم بين الجمل والفقرات يلتزم الدارس فى كتابتها الدقة فى انتقاء الألفاظ، لتلائم المعانى المقصودة. (ابن اسماعيل: ١٩٨٠، ١٠١) (أحبو: ١٩٩٣، ١٩٧)

(١) سورة العلق، الآيتان (٢-١)

(٢) سورة العلق، الآيات (٥-٣)

(٣) سورة القلم، الآيتان (٢-١)

ومن هنا يصبح لزاماً على المعلم فى مركز تعليم الكبار أن يعمل على إتاحة الفرصة أمام الدارسين كي يبحثوا عن المعرفة من مصادرها، ثم مناقشتها، والتحدث عنها قبل كتابتها بصورة نهائية، مع مراعاة مستوياتهم المعرفية، واهتماماتهم، وطبيعة المحتوى المطلوب منهم الكتابة فيه، وما يتضمنه ذلك المحتوى من حقائق ومفاهيم، ومشكلات، وأن يتفق المعلم مع الدارسين على اختيار أنسب الطرق والأساليب للتعبير عن ذلك المحتوى". (مدكور: ١٩٨٨، ٦٢ - ٦٣)

وبالإضافة إلى ذلك فإن معلم الكبار فى مرحلة (المتابعة) مطالب بتدريب الدارسين لاكتساب مهارة "وضع مخطط لكتابتهم، يساعدهم على تعلم كيف يختارون، وكيف يعبرون وفقاً لأهداف موضوعة أمامهم، للتوصل إلى بلاغة الجمل والعبارات بالنسبة إلى الفكرة المقصودة، إذ أن إيجاد الفكرة وضبطها وتنميتها لمن المهارات الضرورية (للدارس) قبل مباشرة الكتابة أو التعبير الكتابي". (شعرانى: ١٩٨١، ٢٧٥)

٢ - الوظيفة الثانية وتتعلق بالجانب النفسى، حيث ينظر إلى القراءة والكتابة باعتبارهما سيوروتان نفسيّتان لغويتان لا تنقسمان، إذ أنه لا توجد سوى طريقة واحدة لإنتاج نص يمثل فكر مؤلف، كما أنه لا توجد سوى طريقة واحدة لاستخراج دلالة من نص. (جودمان: ١٩٨٥، ٦٠)

وانطلاقاً من هذه الوظيفة فإن القراءة والكتابة تساعدان الدارس على معرفة ذاته والعالم من حوله، وتحقيقاً له قدراً من التكيف النفسى والاجتماعى، وتمنحانه الثقة بالنفس، والقدرة على تحمل المسؤولية، ومواجهة ما يعترضه من مشكلات.

كما تساعد القراءة والكتابة الدارس على استثمار أوقات فراغه والاستمتاع بها، مما يكسبه الراحة النفسية، ويحقق له قدراً من التكيف والانسجام مع ذاته، ومع محيطه الاجتماعى، فتصبح حياته فى نظره ونظر الآخرين ذات معنى.

(دنشانت 1973, 86)

ووفقاً لهذه الوظيفة فإن القراءة يمكن أن تساعد الدارس على تبنى بعض الاتجاهات والمعتقدات الإيجابية، والارتقاء بمستوى طموحه وتطلعاته. كما تحقق قراءة القرآن الكريم للدارس المتعة الروحية، والصفاء النفسى والمعنوى، لقوله تعالى: ﴿ونزل من القرآن ما هو

شفاء ورحمة للمؤمنين^(١). وقوله: ﴿يا أيها الناس قد جاءكم موعظة من ربكم وشفاء لما فى الصدور وهدى ورحمة للمؤمنين^(٢)﴾.

أما الكتابة فإن من بين أهم ما تؤديه - استنادا إلى وظيفتها النفسية - مساعدة الدارس على إظهار مشاعره، والإفصاح عن عواطفه وخلجات نفسه، وترجمة إحساساته المختلفة، فهى بذلك تعمل على إشباع ميول الدارسين فى التعبير عن حاجاتهم النفسية، وتنمية ميولهم واتجاهاتهم، وتكشف عن شخصياتهم وقدراتهم، ومواهبهم، وغير ذلك مما يدخل فى باب أدوار الكتابة والتعبير فى الحياة الشخصية.

(قورة: ١٩٨١، ٢٠٢) و(أحبذو: ١٩٩٣، ٢٩٠ - ٢٩١)

ومن هنا أصبح لزاما على معلم الكبار فى مرحلة (المتابعة) أن يعمل على إتاحة الفرصة أمام الدارسين للتعبير بحرية وتلقائية عما يريدون إيصاله للآخرين من مشاعر وأحاسيس، وتطلعات وفكر. ويتطلب ذلك من معلم الكبار السعى إلى تنشيط الدارسين للتعبير إذا وجد لديهم الدافع والحافز، وكانوا فى موقف يتوافر فيه التأثير والانفعال، مما يدفع (الدارس) لأن يكتب مستجيبا لحافز يدفعه، ولغرض يريد تحقيقه". (ابراهيم: ١٩٩٠، ١٤٨)

أما المنهج الدراسى الخاص بتعليم القراءة والكتابة فى مرحلة (المتابعة) فينبغى إعداد مادته التعليمية وتقديم محتواه بطريقة تربوية تستجيب لحاجات الدارسين وميولهم ورغباتهم المتعددة مما يكفل تطويرهم سلوكيا، وغرس قيم واتجاهات مرغوبة لديهم.

(الزند ومبارك: ١٩٨٧، ١٠ - ١١)

ومن أجل تحقيق ذلك يدعو يونس (١٩٨١، ٢٩ - ٣٠) إلى أن يسترشد واضعو المناهج الدراسية الخاصة بالدارسين الكبار بنتائج بعض الدراسات المتعلقة بالميول القرائية للدارسين، واختيار الخبرات الدراسية، والموضوعات المقررة بحيث نضمن أكبر قدر ممكن من الفاعلية وجاذبية المادة للدارسين.

أما الحلّى والناقاة (١٩٧٩، ١٠) فيدعوان إلى ضرورة "بحث اهتمامات الدارسين وميولهم ورغباتهم، وخبراتهم، ومناشطهم، للاستفادة منها فى اختيار الموضوعات القرائية

(١) سورة الاسراء، آية (٨٢)

(٢) سورة يونس، آية (٥٧)

المشوقة والمناسبة للكبار، وذات الصلة بحياتهم، والتي تزودهم بالمعلومات التي تعينهم على مسايرة مجرى تلك الحياة".

٣ - الوظيفة الثالثة وتتعلق بالجانب الاجتماعي، إذ أن للقراءة دوراً أساسياً في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية، وفهم النظام الاجتماعي الذي يتفاعل معه، مما يتيح له التكيف الناجح مع بيئته المادية والاجتماعية. (السيد: ١٩٨٦، ٤٠)

أما الكتابة فتعتبر ضرورة من ضرورات الحياة الاجتماعية لا يستغنى الإنسان عنها في أى مرحلة من مراحل عمره، "فهى وسيلة للاتصال بين الأفراد فى تبادل المصالح وقضاء الحاجات، وتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية، وهى وسيلة الإبانة والإيضاح عما فى نفس الإنسان، وما يشعر به، ويفكر به، وبفضلها يتمكن من أن يتكيف مع المجتمع الذى يعيش فيه، فتتحقق الألفة والأمن بينه وبين سائر أفراد جنسه، وهى وسيلة ربط الماضى بالحاضر، والنهوض بالمستقبل". (أحمد: ١٩٨٦، ٢١٣)

وفى مجال تعليم الكبار تكتسب هذه الوظيفة أهمية خاصة، حيث تساعد معرفة القراءة والكتابة الدارسين على فهم مشكلات بيئتهم، وإدراك حقوقهم وواجباتهم باعتبارهم مواطنين وأفراداً كما تساعد هذه المعرفة على اكتساب المعلومات، وإجادة المهارات اللازمة للفرد كي يحتل موقعاً يليق به فى حياته الأسرية والمهنية، ويشارك بفاعلية فى النشاطات الاجتماعية.

إن إتقان الدارس الكبير فى مرحلة (المتابعة) مهارات القراءة والكتابة يساعده على تعرف تراث مجتمعه وثقافته، وإدراك أبرز الاتجاهات والعادات والتقاليد السائدة فيه. كما يمكن للدارس من خلال استخدام مهارات القراءة والكتابة أن يتفاعل بوعى مع القيم والاتجاهات الجديدة التى أفرزها التطور الاجتماعى والفكرى... وأن يتعرف آفاق التطورات العلمية، ومعطيات التقنية الحديثة والمعارف المراد من الدارس الإلمام بها. (الزند ومبارك: ١٩٧٨، ١١)

وهكذا تعمل القراءة والكتابة على مساعدة الدارس على التكيف مع العالم المتغير من حوله، وعلى الترحيب بالتغيير المستحب، بل وعلى المشاركة فى إحداث هذا التغيير، كما يساعده اكتساب مهارتهما على خدمة مجتمعه، وتقوية انتمائه إليه، والإسهام فى

تطويره وتحسينه، وتنمية حسن المواطنة لديه على المستويين المحلي والإنساني.

(الحسون: ١٩٨٢، ١٩)

إن من بين أهم المطالب الاجتماعية الملقاة على عاتق المواطن القارئ الذى يواجه كما هائلا من الإنتاج الفكرى الذى تخرجه المطابع كل يوم أن يكون قادرا على فهم مايقرا بدقة وعمق، وأن يتمكن من التفاعل مع المقروء، واستخلاص الفكر والمعلومات منه، وتحليلها، ونقدها، والحكم على مضامينها" وأن يكون قادرا على اختيار التفاصيل التى تؤيد رأيا من الآراء أو تبرهن على صحة قضية من القضايا.

(خاطر وآخرون: ١٩٩٠، ١٠١ - ١٠٢)

ومن هنا يجب أن يرتبط تدريس القراءة للدارسين فى مرحلة (المتابعة) بمناشط حياتهم الاجتماعية والمهنية، ومطالبها، وبما يصدر عن تلك الحياة فى أغلب الأحيان من أغراض يشعر بها الناس ويدركونها بوضوح... كما يجب أن يعمل تدريس القراءة لهؤلاء (الدارسين) على "إثارة الإحساس لديهم بما يدور حولهم من أحداث، لاختيار سلوك معين فى موقف جديد، وللوصول إلى قرار فى مبدأ من مبادئ السلوك، أو لتقدير قيمة من القيم الخفية". (شحاته: ١٩٨٦: ٤٣ - ٤٤)

ويمكن تحقيق ذلك من خلال ربط المواد القرائية المقدمة للدارسين بحاجاتهم الفعلية، والحرص على تقديمها بطريقة تساعد على توظيف محتواها بفاعلية فى مواقف الحياة الواقعية. (روى 6 - 5, 1990: Roe)

أما التدريب على الكتابة فيجب أن يتم من خلال تهيئة مواقف تعليمية واجتماعية تلقائية تنير لدى الدارسين الحساسية بالمواقف المختلفة التى تقتضى منهم كتابة رسالة، أو تقرير، أو ملء استمارة، أو تلخيص موضوع، أو التعليق عليه، وغير ذلك من الموضوعات والمواقف الاجتماعية والوظيفية التى يتعرض لها الدارس فى حياته العامة والخاصة.

وتؤدى الكتابة - وفقا لهذه الوظيفة - دوراً أساسيا فى حياة الإنسان المسلم، حيث يعمل بوساطتها على توثيق معاملاته، والمحافظة على حقوقه، وصيانة ديونه وأماناته، استجابة لقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدِينٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ، وَلْيَكْتُب بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ، وَلَا يَأْب كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ، فَلْيَكْتُبْ وَلِيَمْلِكِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ، وَلِيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا يَخْشَ مِنْهُ شَيْئاً﴾^(١).

ومن هنا يمكن للدارس في مرحلة (المتابعة) أن يؤسس بواسطة القراءة والكتابة اتصاله بغيره "على قواعد مقبولة رضيّة يحيا بها الحياة التي تسعده، وتسعد مجتمعه معه، لافى فترة من فترات هذه الحياة، ولكن في كل فترة من فتراتها، ولحظة من لحظات العيش فيها". (قورة: ١٩٧٩، ٣٢٣)

وبذلك يتحقق مبدأ التربية المستمرة على الصعيدين الشخصي والاجتماعي للدارس، وهو مبدأ أساسى يسعى (مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة المتابعة فى دولة البحرين) إلى تحقيقه، وذلك من أجل إعداد الدارسين الكبار للأدوار الاجتماعية التي يجب أن يؤديها وهم يهيئون أنفسهم لمواجهة مطالب العيش، وكفاح التحديات المتعددة التي تعترض سبيلهم فى مختلف مراحل حياتهم، ليقوم كل منهم بدوره الاجتماعي والأسرى، ويؤدي مهامه الوظيفية بأمانه وصدق. (أبو الحب: ١٩٨١، ٧)

ثالثاً : موقع مادة اللغة العربية فى المنهج الدراسى لمرحلة (المتابعة) بدولة البحرين:

يمكن لمتصفح وثيقة (مشروع المنهج المطور لمرحلة المتابعة لتعليم الكبار فى دولة البحرين) أن يتعرف موقع مادة اللغة العربية فى هذا المنهج، حيث تنص الأهداف العامة لتعليم الكبار على أن: "يكتسب الدارس مهارات التعلم الأساسية بما يمكنه من التعبير عن حاجاته، وتوظيفها فى محو أميته الأبجدية والحضارية". (وزارة التربية والتعليم: ١٩٩٣، ٢) أما الأهداف العامة لمرحلة (المتابعة) فقد أكدت أهمية "اكتساب الدارس القدرة على توظيف اللغة العربية فى نواحي الحياة المختلفة، واستخدامها استخداماً سليماً باعتبارها أداة للتعبير والتفكير". (وزارة التربية والتعليم: ١٩٨٧، ٣)

وبالنظر إلى الخطة الدراسية المعتمدة فى المنهج المطور لمرحلة (المتابعة) تتأكد أهمية تلك المادة، إذ يغطى الوقت المخصص لتدريسها (٣٠٪) من إجمالى الوقت المخصص لتدريس المواد المقررة فى مرحلة (المتابعة).

والجدول رقم (١) يبين موقع مادة اللغة العربية فى الخطة الدراسية لمشروع المنهج المطور لمرحلة المتابعة بدولة البحرين. (وزارة التربية والتعليم: ١٩٧٨، ٦)

جدول رقم (١)

الخطة الدراسية لمشروع المنهج المطور لمرحلة المتابعة

النسبة المئوية	عدد الحصص اسبوعيا	المواد الدراسية
١٠ %	٢	التربية الإسلامية
٣٠ %	٦	اللغة العربية
٢٠ %	٤	اللغة الانجليزية
٢٠ %	٤	الرياضيات
١٠ %	٢	العلوم
١٠ %	٢	المواد الاجتماعية
١٠٠ %	٢٠	مجموع الحصص أسبوعيا

وتكتسب مادة اللغة العربية أهمية مضاعفة إذا نظرنا إليها باعتبارها الأداة الأساسية في تدريس المواد الدراسية الأخرى المقررة في هذه المرحلة، مما يجعل من تلك المواد - إذا ماتم تدريسها بلغة عربية سليمة وفصيحة - مجالات خصبة تثري عملية تدريب الدارسين على اكتساب المهارات اللغوية، وتتيح لهم فرصا مستمرة ومتجددة للنمو اللغوي والمعرفي، فيصبح مدى إتقان الدارس لتلك المهارات أساسا يتوقف عليه نجاحه، أو تعثره، أو إخفاقه في اكتساب المعارف والخبرات التعليمية المختلفة، كما تتأثر بذلك قدرته على توظيف تلك المعارف والخبرات في حياته العلمية والعملية.

وقد أثبتت التجارب والمشاهدات أن تقدم الدارس في اللغة العربية يساعده على التقدم في الكثير من العلوم التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم، لأن المتمكن من اللغة يستطيع أن يفهم ما يقرأ بسرعة، فيساعده ذلك الفهم على الإلمام بما يقرأ من المواد الأخرى... كما أن "الكثير من الخطأ في إجابات الدارسين المختلفة يرجع في معظمه إلى عدم قدرتهم على فهم ما يقرؤون، أو إلى خطئهم في هذا الفهم، أو إلى ضعفهم في التعبير".

(ابراهيم: ١٩٩١، ٥٤)

رابعاً : أهداف اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) بدولة البحرين:

لقد جاءت أهداف اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) والتي تضمنتها وثيقة مشروع منهج اللغة العربية لهذه المرحلة منطلقاً من الأهداف العامة للمرحلة ومستجيبة لأهداف تدريس اللغة العربية للتعليم الأساسي في دولة البحرين والتي تؤكد أهمية أن: "يكتسب الدارس مهارات اللغة العربية للتعبير عن حاجاته ومشاعره ومشاهداته وخبراته... وأن يوظف الثروة اللغوية التي يكتسبها في مواقف تعبيرية جديدة تيسر له سبل التواصل اللغوي السليم.. وأن يستخدم مصادر المعرفة المختلفة في تنمية معلوماته ومهاراته اللغوية.. وأن تنمو لديه مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر بما يمكنه من الاعتماد على نفسه في تحصيل المعرفة. (وزارة التربية والتعليم: ٣: ١٩٩٣، ٤)

وفيما يلي أهداف اللغة العربية لمرحلة (المتابعة):

- ١ - "أن يكتسب الدارس القدرة على استخدام اللغة العربية استخداماً صحيحاً في الاتصال بغيره عن طريق: التحدث، والكتابة، والقراءة، والاستماع.
- ٢ - أن يكتسب مهارات القراءة الجهرية والصامتة بالسرعة المناسبة مع فهم الأفكار الرئيسية والفرعية، والقدرة على الاستنتاج، وإصدار الأحكام.
- ٣ - أن يقبل على قراءة القرآن الكريم والحديث الشريف بفهم ووعي وإدراك لما يشتمل عليه القرآن الكريم والحديث الشريف من المبادئ وجمال التعبير.
- ٤ - أن يقبل على القراءة الحرة وتزداد صلته بالكلمة المقروءة والمسموعة.
- ٥ - أن يتذوق الجمال في النص شعراً ونثراً.
- ٦ - أن يستخدم بعض معاجم اللغة ذات الاستخدام اليومي: المعجم الوسيط، مختار الصحاح، المنجد.
- ٧ - أن يتعرف المبادئ العامة لنظام الفهرسة والتصنيف والاستعارة للإفادة منها في تنمية مهاراته.
- ٨ - أن يكتب بخط واضح ومنسق، مراعيًا الناحية الجمالية، والرسم الإملائي. ووضع علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة.

- ٩ - أن يوظف القواعد النحوية والإملائية الأساسية في مختلف فنون اللغة.
- ١٠ - أن يعبر عما في نفسه من عواطف وأفكار، وعما يدور حوله، وما يطلب منه بلغة سليمة.

(وزارة التربية والتعليم: ١٩٨٦، ٢)

ومما تجدر الإشارة إليه أن وثيقة (مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة المتابعة) لم تشر إلى أية أهداف خاصة بالقراءة أو الكتابة بل اكتفت بتحديد مجموعة من المهارات الخاصة بكل فن من هذين الفنين، وذلك على النحو التالي:

خامساً - مهارات القراءة والكتابة وكفائتهما في مرحلة (المتابعة):

- ١ - مهارات القراءة لمرحلة (المتابعة):
 - الانطلاق في قراءة الموضوعات التي درسها.
 - فهم المعانى والقدرة على استخلاصها.
 - القدرة على ترتيب الأحداث.
 - اكتساب المهارات الخاصة ببعض القراءات النوعية مثل : قراءة استخلاص الحقائق والمعلومات، وقراءة الاستمتاع، والقراءة الناقدة.
 - اكتساب مهارات البحث عن الكتاب في المكتبة وقراءته، وجمع المعلومات من موضوع معين.
 - تنمية إحساسه بالعبارة الصحيحة وإدراك الخطأ الذي يؤثر في المعنى.
 - القدرة على إدراك بعض مواطن الجمال في النصوص المقروءة.
 - القدرة على استقراء المغزى مما يقرأ.

(وزارة التربية والتعليم : ١٩٨٦، ٣)

٢ - مهارات الكتابة: "الخط - الإملاء - التعبير الكتابي" لمرحلة (المتابعة):

- الكتابة الجيدة وصحة الإملاء.
- وضع بعض علامات الترقيم مثل: النقطة، والفاصلة، وعلامات الاستفهام، والتعجب، والتنقيص، والاعتراض.
- التعبير الجيد الذي تراعى فيه سلامة التراكيب وصحة العبارة.
- القدرة على التعبير الذاتي بعدد مناسب من الجمل والفقرات.

- تلخيص القصص والموضوعات مع الحفاظ على الأفكار الأساسية بها.
 - مراعاة طبيعة الموضوع الذي يكتب فيه وما يستلزمه ذلك من طريقة العرض، ونوعية الأسلوب (الوصف - الشكر - الرسائل - جمع الملاحظات).
 - كتابة موضوعات تعتمد على جمع المعلومات.
 - مراعاة القواعد والنواحي الجمالية في كتابته.
 - توظيف القواعد النحوية التي درسها في كتابته.
- (وزارة التربية والتعليم: ١٩٨٦، ٣)

٣ - كفايات القراءة المطلوب من الدارس في مرحلة (المتابعة) إتقانها:

- يقرأ قراءة جهرية صحيحة تتسم بالسلامة اللغوية والوضوح والطلاقة.
- يستنتج معاني المفردات معتمداً على إحياءات السياق وما اكتسبه من خبرات سابقة.
- يقرأ في الكتب المقررة، والقصص والمجلات، والصحف اليومية قراءة مناسبة.
- يفهم ويفسر ما يقرأ، مع إبداء رأيه فيه.
- يدرك بعض مواطن الجمال فيما يقرأ من موضوعات ونصوص.
- يستخدم المكتبة ومصادر المعلومات المختلفة.

٤ - كفايات الكتابة المطلوب من الدارس في مرحلة (المتابعة) إتقانها:

- يكتب بخط واضح، مراعيًا التنسيق والرسم الإملائي الصحيح، والناحية الجمالية في الكتابة.
- يضع علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة.
- يقدر على التعبير في المواقف المختلفة، مع التركيز على التعبير الوظيفي مثل: ملء الاستمارات بالبيانات المختلفة، وكتابة الرسائل.
- يكتب موضوعات تعتمد على جمع المعلومات.
- يوظف القواعد النحوية والصيغ والأساليب اللغوية التي درسها.

(وزارة التربية والتعليم : ١٩٨٦ ، ٣)

ويلاحظ من العرض السابق للمهارات والكفايات الخاصة بالقراءة والكتابة المتضمنة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) أن صياغة مضامينها تميل إلى العمومية،

وأن واضعيها لم يعنوا بتصنيف مهارات القراءة إلى مهارات خاصة بالقراءة الجهرية، وأخرى خاصة بالقراءة الصامتة، كما تفتقر مهارات الكتابة إلى التصنيف الواضح، وإلى التسلسل والتدرج، مما يجعل تلك المهارات في صورتها الحالية غير قابلة للقياس الدقيق.

وبمقارنة المهارات السابقة بالكفايات يمكن ملاحظة أن واضعيها لم يلتفتوا كثيراً إلى ضرورة تحقيق قدر من الاتساق فيما بينها، كما أغفل واضعو تلك المهارات والكفايات الكثير من أهداف اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) وأهداف اللغة العربية للتعليم الأساسي باعتبارها مصادر أساسية لاشتقاق تلك المهارات والكفايات.

سادساً: أساليب التعليم والتعلم والتقييم المقترحة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة):

تشير وثيقة مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) إلى مجموعة من التوجيهات العامة التي ينبغي مراعاتها عند تدريس مادة اللغة العربية في هذه المرحلة . وتتضمن تلك التوجيهات ما يلي:

- " يحرص المنهج على النواحي الوظيفية للغة، والنظر إليها على أنها وحدة مترابطة وليست فروعاً متعددة، لذلك ينبغي الاتجاه إلى تحقيق الوظائف الأساسية للغة، ومن ثم يدرّب الدارسون على فنونها الأربعة : التحدث، والاستماع، الكتابة، والقراءة، وما يتصل بكل منها من مهارات مختلفة.

- تراعى فاعلية الدارس وخبراته السابقة بحيث يشارك بإيجابية في استنتاج الحقائق وتنظيم الخبرات.

- يمكن أن يتخذ أحد الموضوعات أو النصوص القرائية محورا للتدريب على المهارات اللغوية المختلفة من منطلق التكامل في تدريس المادة.

- ينبغي ونحن ندرس المادة بطريقة متكاملة - ألا نغفل تحقيق الأهداف النوعية لكل فن من فنون اللغة، وأن يبذل اهتمام خاص بقواعد النحو باعتبارها جانباً أساسياً في كل مهارات اللغة.

- يراعى المدرس التنوع في أساليب التعليم والتعلم بما يحقق المناخ المناسب للتعلم وبما يحقق مراعاة الفروق الفردية.

- ينبغي أن نحرص على تنمية مهارات التعلم الذاتي بحيث تكون الأنشطة من النوع الذي يكفل استمرارية التعلم. (وزارة التربية والتعليم: ١٩٨٦، ٩).

وانطلاقاً من التوجيهات السابقة جاءت أساليب التقويم التي يدعو مشروع المنهج إلى مراعاتها على النحو التالي:

- "النظر إلى المادة باعتبارها مادة متكاملة مترابطة.
- تقويم المهارات الأساسية للغة في كل فن من الفنون مترابطة وليست فروعاً.
- التركيز على الناحية الوظيفية في الأداء، وبما يمس حياة الدارس، ويثير اهتماماته المختلفة.
- التنوع في أساليب التقويم وأدواته بما يتناسب مع مستويات الدارسين ودرجات نضجهم الفكري واللغوي (الملاحظة المنظمة - التدريبات - التطبيقات - الاختبارات القصيرة الشفوية والتحريرية).
- مراعاة استمرارية التقويم، والاستفادة من النتائج للتشخيص والعلاج.
- الحرص على أن يكون التقويم شاملاً للجوانب المختلفة للمادة".

(وزارة التربية والتعليم: ١٩٨٦، ٩)

وبالنظر إلى التوجيهات السابقة يمكن ملاحظة أنها تركز على جملة من المبادئ والتوجهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، وفي تقويم الأداء اللغوي للدارسين مثل: مراعاة الناحيتين الوظيفية والتكاملية، والتركيز على الجانب المهارى في تدريس اللغة، وفي الحكم على قدرة الدارسين في اكتساب المهارات الأساسية في كل فن من فنونها الأربعة.

كما تركز التوجهات السابقة على أهمية مراعاة خبرات الدارس السابقة ومدى فاعليته، ومراعاة الفروق الفردية بين الدارسين، والتنوع في أساليب التقويم وأدواته؛ استجابة لتلك الفروق.

ومما تؤكد أساليب التعليم والتعلم والتقويم التي يدعو إليها مشروع المنهج الحرص على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الدارسين، وإثارة دافعيتهم للتعلم المستمر، مع مراعاة استمرارية التقويم، وشموله، والاستفادة من نتائجه لغرض التشخيص والعلاج.

وفي ضوء ما يقترحه مشروع المنهج من أساليب لتعليم اللغة العربية وتعلمها، وتقويم مدى اكتساب الدارسين لمهاراتها، يمكن الاستنتاج أن واضع المشروع يولون

تدريس القراءة أهمية خاصة، حيث يدعون إلى الانطلاق من الموضوعات والنصوص القرائية، واتخاذها محاور للتدريب على المهارات اللغوية المختلفة، تحقيقاً لمبدأ التكامل المنشود بين فنون اللغة.

وتتفق هذه النظرة التكاملية مع ما يراه بعض المربين من أن النص القرائي يمكن أن يمثل وحدة متكاملة يتم تدريب الدارسين من خلالها على القراءة، والتعبير، والإملاء، والقواعد وفي ذلك مسابرة للطريق الطبيعي في إدراك الحقائق.

وتستند هذه النظرة كذلك إلى نتائج الأبحاث المتعلقة بتدريس اللغات والتي لاحظت ثمة ارتباط وثيق بين مهارات الإرسال والاستقبال، حيث يصل معامل الارتباط بين الألفاظ المقروءة والمسموعة عند الكبار إلى (٨٠٪) أو أكثر... كما أثبتت نتائج تلك الأبحاث وجود علاقة قوية بين نمو الدقة في المحادثة، والاستعداد للقراءة، وأن التحصيل القرائي المتنوع يدل دلالة واضحة على الدقة في التحدث، ويعطى مدداً قوياً للقدرة على المحادثة، والتي تعد بدورها أساساً لتعلم القراءة، وكذلك يزيد الاستماع الجيد الثروة اللفظية، فينعكس على التعبير الكتابي، إذ أن المستمع الجيد غالباً ما يكون كاتباً جيداً.

(السيد: ١٩٨٦، ١٤٤ - ١٤٦)

وقد توصلت إحدى الدراسات إلى أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين فروع اللغة العربية وأن التقسيم المصطنع بين هذه الفروع يكسب التلاميذ اتجاهات متباينة نحوها.

(اسماعيل: ١٩٩٠، ٣٠٥)

ويؤكد دينشانت Denchant (1973, 137) النتائج السابقة حيث يرى أن مستوى التقدم الذي يحرزه الدارس في اكتساب مهارات القراءة يتوقف إلى حد كبير على مدى نمو مهارات الاتصال اللغوي الشفوية لديه والتي تعتمد على الاستماع والتحدث.

ومن هنا يرى هيلرك Hillerich (1978, 35) أنه ينبغي مراعاة مستوى قدرات الاتصال اللغوي الشفوية التي يمتلكها الأمي والانطلاق منها عند البدء في تعليمه القراءة والكتابة.

ومما تجدر الإشارة إليه أن واقع الممارسات التدريسية القائمة في مراكز تعليم الكبار يغفل - تماماً - التدريب المنهجي المنظم للدارسين لاكتساب مهارات التحدث

والاستماع، على الرغم من تأكيد توجهات المنهج المقرر أهمية تدريب الدارسين على اكتساب تلك المهارات فى إطار من الوظيفية والتكامل بينها وبين مهارات القراءة والكتابة.

إن تحقيق الجانب الوظيفى فى تدريس اللغة - وهو ما تشير إليه التوجيهات الخاصة بتدريس اللغة العربية فى مرحلة (المتابعة) - يجب أن يحتل المكانة نفسها التى يحتلها الجانب التكاملى فى تدريس اللغة. إذ أن تحقيق مبدأى التكامل والوظيفية معا يساعد الدارس على ممارسة قدراته اللغوية من خلال وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة ... بحيث يكون قادراً على فهم لغته إن سمعها، وفهمها إن رآها مكتوبة، وعلى نقل أفكاره بواسطتها إلى الآخرين شفويا أو كتابيا.

ومن هنا لجأت الطرائق الحديثة إلى إسماع المتعلم البنئ اللغوية فى أصواتها وتراكيبها، ومعرفة مدلولاتها أولاً، ثم تكرار هذه البنئ ثانياً، وقراءتها ثالثاً، وتثبيتها بالكتابة رابعاً. (عبده: ١٩٧٩، ٩ - ١٠) و(الكخن: ١٩٩٢، ١٦)

ويساعد الاتجاه السابق فى تدريس اللغة على تقويم الأداء اللغوى للدارسين فى ضوء الأهداف المحددة لتدريس اللغة، وتحديد مدى قدرة الدارسين على استخدام فنونها المختلفة، وتوظيفها فى حياتهم اليومية بمهارة وفاعلية، ذلك أن الدارسين سيتعلمون اللغة - وفقاً لهذا التوجه - "لا لى يستظفروها فحسب، بل سيتعلمون من قواعد اللغة ما يحتاجون إليه فعلاً فى حياتهم، ومن قواعد الإملاء ما يجعل كتاباتهم صحيحة شكلاً وهجاءً، ومن القراءة ما يجعل قراءتهم سريعة وواعية... وهكذا فى سائر فروع اللغة".

(جابر: ١٩٩١، ٣٢١)

إن تحقيق كل من الوظيفية والتكاملية فى تدريس اللغة، وفى تقويم أداء الدارسين لمعرفة مدى اكتسابهم مهاراتها يكفل للدارس المشاركة بفاعلية فى المواقف التعليمية، ويتيح له فرصة المساهمة الإيجابية فى إثراء تلك المواقف بما يمتلكه من تجارب وخبرات، كما يساعد تحقيق هذين الجانبين على إثارة دافعية الدارسين للتعلم، وتحفيزهم لاكتساب مهارات التعلم الذاتى، والرغبة فى التعلم المستمر. ويقتضى ذلك من القائمين على تدريس اللغة العربية "تحديد مواقف الحديث، ومواقف الكتابة اليومية، حتى يتم تدريب الدارسين عليها لتحقيق الاستخدام الفعال لكلمات اللغة وتراكيبها، وقواعدها وظيفياً فى المواقف الاجتماعية المختلفة. (خاطر: ١٩٩٠، ٦٥) مما يستلزم مراعاة اختيار موضوعات التعبير فى ضوء

أهداف محددة وأن تغلب طريقة المواقف الوظيفية في تعليم التعبير على طريقة الموضوعات التقليدية (أحمد: ١٩٨٥، ٣٢٧ - ٣٢٨)

كما يقتضى الأمر كذلك أن يعمل معلم اللغة العربية على تعيين المهارات اللغوية، والمعارف وأنماط السلوك التى يراد تعليمها للدارسين... والعمل على تضمينها فى (الاختبارات) التى يعدها لكل نشاط من نشاطات اللغة، وذلك بحسب أهداف كل نشاط وطريقة معالجته، انطلاقاً من النظر إلى عملية التقويم باعتبارها هاجزاً أساسياً من الموقف التعليمي ومحكاً يمكن الاعتماد عليه فى (إصدار الأحكام) على عمل المتعلم والمعلم وفاعلية المنهج الدراسى". (جابر: ١٩٩١، ٣٢٢)

فإلى أى مدى استطاع مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة المتابعة، والممارسات التدريسية المصاحبة لعملية تنفيذة تحقيق التوجهات السابقة؟ وماهى أبرز المعوقات التى يمكن أن تحول دون تحقيق تلك التوجهات على النحو المرجو؟

سابعاً: معوقات اكتساب مهارات القراءة والكتابة لدى الدارسين فى مرحلة (المتابعة):

يمكن إرجاع أبرز المعوقات التى تحول بين الدارسين فى مرحلة (المتابعة) واكتساب مهارات القراءة والكتابة إلى عدة عوامل، يتعلق البعض منها بطبيعة اللغة العربية نفسها، بينما يرجع البعض الآخر منها إلى خصائص الدارسين العضوية والنفسية، وإلى طبيعة المناهج والكتب الدراسية، وأساليب التعليم والتعلم والتقويم المتبعة فى تدريس مادة اللغة العربية بمراكز تعليم الكبار، وإلى النظم الدراسية المتبعة فى تلك المراكز.

وفيما يلى تفصيل لتلك العوامل وأثر كل منها فى إعاقه اكتساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة:

(١) العوامل المتعلقة بطبيعة اللغة العربية:

تعتبر اللغة نظاماً عضوياً معقداً تحكمه مجموعة من المبادئ والقوانين، كما أن طبيعتها كثيراً ما تحمل فى تركيبها، وعلاقاتها، ومكوناتها العديد من ألوان الصعوبات التى قد تعوق إدراك الدارسين لها. وتنفرد اللغة العربية بجملة من الخصائص التى تجعلها فى مصاف اللغات الصعبة فى طريقة كتابتها، ورسم حروفها، وفى قواعد نحوها وصرفها.

(أحمد: ١٩٨٦، ١١٧) و(مجاور: ١٩٨٣، ١٠١ - ١٠٢)

ولعل من أبرز الصعوبات المتعلقة بطبيعة اللغة العربية، والتي تعوق اكتساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة ما يأتي:

١ - الشكل في اللغة العربية، أى وضع الحركات القصار (الفتحة، والضمه، والكسرة) على كل حرف من حروف الكلمة. وقد ينتج عن هذه الظاهرة اللغوية عجز الدارس عن النطق بالكلمة نطقا صحيحا. ومن مظاهر ذلك عجز الدارس عن التفريق صوتيا بين الواو والضمه، وبين الألف والفتحة، وبين التنوين والنون.

٢ - تعدد القواعد الإملائية واختلاف وجهات النظر فيها، ومن مظاهر ذلك:

أ - الفرق بين رسم بعض الحروف وأصواتها، إذ توجد في اللغة العربية كلمات تشتمل على حروف تلفظ ولا تكتب مثل: الشدة، واسم الإشارة هذا وذلك، والمد في لفظ الجلالة... وغيرها. وبالمقابل توجد بعض الكلمات التي تشتمل على حروف تكتب ولا تلفظ مثل: الف التفريق في سمعوا، كتبوا، واسم الإشارة (أولئك)، والأسماء المبدوءة بهمزة الوصل المسبوقة بأل التعريف، واللام الشمسية... وغيرها. (العوا: ١٩٨٩، ٩٣)

ب - "ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف، وتتطلب هذه الظاهرة معرفة الدارس أصل اشتقاق الكلمة، وموضعها الإعرابي. فإذا نظرنا - مثلا - إلى الألف اللينة حين تكون ثالثة وأصلها الواو فإنها ترسم (ألفا) كما فى كلمتى (دعا) و(سما)، وإذا كانت ثالثة وأصلها الياء رسمت (ياء) كما فى كلمتى (رمى) و(هدى) وغيرها...

ج - الاختلاف بين علماء العربية حول قواعد إملاء بعض الكلمات مثل رسم الهمزة فى كلمة (يقرؤون) والتي تكتب على ثلاثة أوجه هى (يقرأون - يقرءون - ويقرؤون) وكلها رسم صائب". (شحاتة: ١٩٩٢، ١٦ - ١٧)

٣ - صعوبات مرتبطة بطبيعة صورة الحرف وشكله وطريقة نطقه مثل:

- اختلاف صورة بعض الحروف وتعدد أشكالها تبعا لموضعها من الكلمة، فى أولها، أو فى وسطها، أو فى آخرها.

- تشابه رسم بعض الحروف مع اختلاف النطق بها مثل الحروف ج - ح - خ... وغيرها.

- تقارب بعض الحروف فى الأداء الصوتى مثل حرفى (ت) و(ط) وحرفى (س) و(ص) وحرفى (ض) و(ظ)... وغيرها.

- التنوين وهو صوت لا علاقة له بين رسمه ولفظه.

- الوقف حيث تسكن الحروف المتحركة، ويقلب تنوين الفتح الفاء، والتاء المربوطة هاء.

(العوا: ١٩٨٩، ٩٣)

٤ - وجود حروف منقوطة وأخرى غير منقوطة فى اللغة العربية، إذ يوجد خمسة عشر حرفاً منقوطة، بينها عشرة حروف منقوطة بنقطة واحدة، وثلاثة حروف هى (التاء، والقاف، والياء) منقوطة بنقطتين، ويوجد حرفان منقوطان بثلاث نقاط، وهما: (الشين، والشين). ويختلف وضع النقاط على الحروف باختلاف الحرف المنقوط، مما يشكل صعوبة على الدارس المبتدئ، فى أثناء القراءة. ويرى العوا (١٩٨٩، ٩٣) أن هذه الظاهرة تمثل صعوبة من صعوبات الكتابة، إذ أنها تدفع الكاتب إلى قطع اتصال الكتابة ورفع يده ليضع النقطة".

٥ - وصل الحروف العربية وفصلها، إذ تتكون الكلمات العربية من حروف يجب وصل بعضها، وفصل بعضها الآخر، وبذلك تضيع معالم الحروف داخل الكلمة. أما نظام الكتابة العربية فهو نظام معقد يقتضى ترتيب بعض حروف الكلمة ترتيباً رأسياً، وترتيب البعض الآخر ترتيباً أفقياً... والكتابة العربية بواسطة فصل الحروف ووصلها ونظام كتابتها معقدة، صعبة التعلم والتذكر. (جمعة: ١٩٣٨، ٢٠)

٦ - الإعراب: الكلمة المعربة يتغير آخرها بتغير التراكيب، فالاسم المعرب يرفع وينصب ويجر وكذلك الفعل المعرب يرفع وينصب ويجر ويجزم، ويكون الإعراب تارة تبعاً لتأثير بعض العوامل، فتحذف بعض حروفها فى حالات الجزم والأجوف والناقص. وفى تنوين المنقوص رفعاً وجرّاً، مما يشكل صعوبة أمام الدارسين لعدم درايتهم بها، وهى عوامل نحوية، وصرفية لم يتعرض لها الدارس فى فترات تعلم الهجاء. (شحاتة: ١٩٩٢، ١٩)

ويضيف بعض المتخصصين إلى ما سبق أسباباً وعوامل أخرى تتعلق بواقع اللغة العربية فى مجتمعاتنا، وأثر ذلك الواقع فى تعلم القراءة والكتابة، ومن بين تلك الأسباب والعوامل:

- الازدواجية اللغوية التى يعيشها الدارس بسبب مزاحمة العامية - وهى لغة الحياة اليومية - للغة الفصحى، مما يؤثر فى مدى استيعاب المتعلم للفصحى وهى لغة القراءة

والكتابة. "فالتداخل اللغوي بين الفصحى والعامية يخلق عدة مستويات من اللغة العربية، عربية الحياة اليومية، وعربية الإعلام وعربية (التعليم) وغيرها. (حنا: ١٩٨٤، ٦٢)

وقد رصدت إحدى الدراسات التي أجريت حول (مواطن الضعف في استعمال اللغة العربية في المجتمع البحريني) بعض الأخطاء اللغوية الناتجة عن تأثير اللفظ العامي على نظام الكتابة الفصيحة مثل: كتابة الصائت الطويل مع ألف في كلمة (لكن) التي تكتب (لاكن) أو مع الواو في كتابة كلمة (له) التي تكتب (لهو)، وكذلك استعمال الصوت العامي في الكلمة مكان الصوت المستعمل في اللغة الفصحى في الكلمة نفسها مثل استبدال الظاء بالضاد في كتابة كلمة (الحاضر) التي تكتب (الحاضر)، واستبدال الكاف بالقاف في كتابة كلمة (أتضايق) التي تكتب (أتضايك) وغيرها من الأخطاء الإملائية الناتجة عن تأثير اللفظ العامي في نظام الكتابة الفصيحة. (صياح: ١٩٩٣، ٤١)

- مزاحمة اللغات الأجنبية للغة العربية، حيث تجد تلك اللغات في عقول أبناء العربية فراغا لغويا تملؤه من غير تفاعل يتيح فرصا متكافئة من التفتح، والاقتباس.

(أحمد: ١٩٨٦، ١١٧)

- التغيرات السريعة التي يشهدها المجتمع العربي نتيجة للتغيرات في المعرفة الإنسانية ووسائل نقل المعلومات، والانبهار الشديد بما تنتجه الحضارة الغربية، وما تطرحه الحياة العامة من اهتمامات فكرية ومهنية جديدة، فإن الوضع العام لواقع اللغة العربية يواجه تهديدا خطيرا، له أثره على قيمة اللغة العربية.. حيث أصبحت النظرة إليها وللقائمين عليها تنسم - للأسف - بالرؤية والشك، إلى درجة تقترب فيها من الدونية. "ولذلك صارت العربية اليوم غريبة بين أهلها، بل ثقيلة على ألسنتهم، ومبغضة يهجرها أصحابها ويهربون منها إلى غيرها من لغات ولهجات".

(السمان: ١٩٧٤، ٣٧) و(الفريج: ١٩٩٣، ١١١)

(٢) العوامل المتعلقة بخصائص الدارسين العضوية والنفسية:

تعتبر العوامل المتعلقة بخصائص الدارسين العضوية والنفسية من أبرز العوامل التي تدفع الدارسين إلى التغيب المستمر عن مراكز تعليم الكبار، وترك مقاعد الدراسة في هذه المراكز، والارتداد إلى حظيرة الأمية.

ولعل من أبرز العوامل المتعلقة بالخصائص العضوية للدارسين والتي تعوق اكتسابهم مهارات القراءة والكتابة ما يلي:

أ - سوء الصحة العامة للدارسين:

يؤثر اعتلال الصحة العامة للدارس الكبير في طاقاته الجسمية وقدراته العقلية. ونتيجة لذلك فقد يشعر بالوهن والتعب من جراء أى جهد دراسى يبذله، فيتشتت انتباهه، وتقل قدرته على التركيز، ويؤدى ذلك: إلى تكرار غيابه عن (مركز تعليم الكبار) مما يحول دون تقدمه فى القراءة والكتابة والسيطرة على النواحي الآلية فيهما. (لطفى: ١٩٥٧، ٣٦)

ويلاحظ أن هناك نسبة كبيرة من الدارسين المسجلين فى مراكز تعليم الكبار - وبخاصة فى قرى البحرين - ممن ينتسبون إلى بيئات اجتماعية واقتصادية فقيرة، يعانى بعض أفرادها من أمراض مزمنة ناشئة عن سوء التغذية، أو من بعض الأمراض الوراثية الشائعة مثل مرض فقر الدم المنجلي. وتعتبر هذه الأمراض سببا من أسباب تسرب بعض الدارسين من صفوف التعليم الابتدائى النظامى والالتحاق بمراكز تعليم الكبار.

ومن بين الأسباب التى تؤثر فى طاقات الدارسين الجسمية وتعوق أداءهم القرائى والكتابى انشغال البعض منهم بنوبات عمل مرهقة، تعرضهم للسهر، وتشغلهم عن تركيز الفكر فى مادة القراءة والكتابة.

ومما يضاعف الأثر السلبى لهذا العامل طبيعة توقيت اليوم الدراسى الذى يتم فيه تعليم القراءة والكتابة للكبار وهو عادة ما يكون بين الثالثة والسادسة مساء للنساء، وبين السابعة والتاسعة والنصف مساء للرجال، حيث تعتبر هذه الساعات ساعات إجهاد وتشتيت لانتباه الدارسين، وتكون طاقاتهم الجسمية عند أدنى مستوى لها.

ب - العيوب السمعية والبصرية:

يعانى بعض الدارسين فى مرحلة (المتابعة) من بعض العيوب السمعية، أو البصرية، أو الاثنين معا. وترجع أسباب هذه العيوب إلى إصابة الدارس بأحد أمراض العيون أو الأذن، إما بسبب طبيعة عمله، أو بسبب تقدمه فى العمر.

ومما لاشك فيه أن عيوب الإبصار التى تنشأ عن قصر النظر، أو طولله، أو عن ازدواجية رؤية صورة الشئ الواحد بسبب ضعف السيطرة على حركة العين وغيرها من

العيوب التي يمكن أن تؤدي إلى عجز الدارس عن "رؤية الكلمات المقروءة رؤية صحيحة، وعن توجيه عينيه بدقة إلى الكلمة المطبوعة فترة من الزمن، وفقدانه لموضع الكلمة، وتركه لسطر أو أكثر في أثناء القراءة تجعل المتعلم يشعر بالتوتر والقلق والإجهاد... وتكون القراءة لفترة طويلة أمراً مجهداً وشاقاً بالنسبة له. (الملا: ١٩٨٧، ١٥٠ - ١٥١)

ومن مشكلات القراءة المرتبطة بعيوب البصر ما يسمى بمعنى الكلمة الجزئي أو (العسر القرائي) الذي يؤدي إلى معاناة الدارس المصاب مع اللغة ومع الكلمات (استعمالها معانيها، تلفظها وتهجئتها) فتضطرب قراءته، ويعجز عن إدراك الأصوات والمقاطع المكونة للكلمة. (شايتس وواكمان: ١٩٨٨، ٣٩)

أما القدرات السمعية فلها أثر كبير في اكتساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة إذ أن كل دارس "يتعلم معتمداً على ما استوعبه واستخدمه من لغة تأثرت بدورها بما سمعه من مفردات وتراكيب لغوية... وأن معظم طرق تدريس القراءة في المراحل الأولى تعتمد بدرجة كبيرة على ما يعطيه المعلم من تعليمات وتوجيهات شفوية (بوندي: ١٩٨٤، ١٣٢). وتأكيذاً لما سبق أثبتت نتائج البحوث أن (٤٢٪) من المتخلفين في القراءة يرجع تخلفهم إلى عيوب في السمع. (قورة: ٩٨١، ١٤٥)

ويرى الزراد (١٩٩١، ١٥٥) أن الضعف في الإدراك البصري والسمعي يمكن أن يترتب عليه قصور في الذاكرة البصرية، أو الذاكرة السمعية، مما ينتج عنه صعوبة في معرفة الكلمات المكتوبة وتسميتها، أو في قدرة (الدارس) على استدعاء ماتم مشاهدته، أو سماعه، أو ممارسته. ويتوقع لصعوبات الذاكرة هذه أن تسهم في ضعف قدرة الدارس على القراءة والكتابة.

أما العوامل النفسية والانفعالية التي تعوق اكتساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة فترجع إلى أن معظم الدارسين بمرحلة (المتابعة) في تعليم الكبار يلتحقون بالدراسة في هذه المرحلة وهم يحملون عن ذواتهم وقدراتهم مجموعة من المفاهيم السالبة، كما يحمل البعض منهم العديد من الخبرات غير السارة تجاه العملية التعليمية إذ أن عدداً كبيراً من بين هؤلاء الدارسين كانوا قد تسربوا من التعليم الابتدائي النظامي بسبب تعثرهم أو فشلهم في اكتساب مهارات القراءة والكتابة الأساسية مما ولد لديهم انطباعات سلبية تجاه مادة اللغة العربية والقائمين على تدريسها.

فإذا أخذنا فى الاعتبار دوافع الدارسين الكبار للالتحاق بهذه المرحلة، ورغبتهم الملحة فى تعلّم القراءة والكتابة، واكتساب مهاراتهم، لتدارك مافاتهم من فرص تعليمية وجدنا أن من أهم أسباب انقطاع الدارسين عن الدراسة فى المركز منذ الأسبوع الأول تكمن وراءها خيبة أملهم فى تعويض مافاتهم، واضطرارهم لمعايشة وتكرار بعض الخبرات المدرسية التى مرت بهم فى أثناء طفولتهم، ثم عجزهم - نتيجة لذلك - عن اكتساب ماكانوا يأملون تحصيله من مهارات القراءة والكتابة.

أما الأسباب العضوية المرتبطة بعيوب النطق، والتى تحول دون اكتساب الدارسين مهارات القراءة الجهرية مثل التأتأة، والفأأة، واللثغة وغيرها، فإنها تترك لدى الدارس آثاراً نفسية سيئة مثل انعدام الثقة بالنفس، والانصراف عن الدرس، وانعدام الدافع إلى التعلم، والخجل، والسلبية. (لطفى: ١٩٥٧، ٣٦)

ومن أبرز العوامل النفسية التى تلازم الدارسين فى مراكز تعليم الكبار، وتؤثر فى قدرتهم على اكتساب مهارات القراءة والكتابة "انشغالهم عن تركيز الفكر فى مادة القراءة والشروء الذهنى، والسرحان بسبب الهم المتواصل لظروف خاصة، أو معاناتهم بسبب المتاعب المتواصلة فى زحام الحياة". (الهاشمى: ١٩٨٣، ٥٧)

وتشير الدراسات الخاصة بالعجز القرائى إلى أن ما يزيد على (٥٠%) من الحالات التى يعانى أفرادها من هذا العجز ترجع أسباب عجزهم إلى بعض المشكلات النفسية والانفعالية. (ستايجر 1973, 115)

(٣) العوامل المتعلقة بدور معلم الكبار:

يمكن أن يعزى الكثير من ضعف الدارسين فى تحصيل مهارات القراءة والكتابة إلى ضعف معلم اللغة فى تلك المهارات، أو إلى عدم كفايته فى توفير المناخ النفسى المناسب لعملية التعلم، أو إلى عجزه عن تكييف طريقة تدريسه للقراءة والكتابة، وملاءمتها لحاجات (الدارسين) المختلفة.

وقد تؤدى اتجاهات المعلم السلبية نحو مهنته، أو الدارسين إلى خلق حالة من التوتر العصبى الذى يؤدى إلى فشله مع الدارسين فى تحقيق بعض الأهداف القرائية بل وتؤدى إلى عدم المبالاة من جانبهم، والشعور بالقلق وعدم الاطمئنان. (محمد: ١٩٩٢، ١٣٥)

ونظراً لأهمية دور المعلم فى تنمية قدرة الدارسين على اكتساب مهارات القراءة والكتابة اعتبرت بعض الدراسات المؤثر الوحيد الذى تتوقف على جهده عملية تنمية تلك المهارات. (ستايجر 811 ، 1973 : Staiger)

وفى مراكز تعليم الكبار بدولة البحرين تبرز مشكلة معلم الكبار على نحو ملموس، حيث يشكل حملة الشهادة الثانوية العامة - وبخاصة فى مراكز النساء - نسبة كبيرة من معلمى هذه المراكز. ويقتصر تأهيل هؤلاء المعلمات على دورة تدريبية قصيرة، يتعرفن من خلالها - نظرياً - بعض الطرق المتبعة فى تعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب، بالإضافة إلى تعرف بعض المفاهيم الخاصة بسيكولوجية تعليم الكبار، ثم يلتحقن بعدها بالعمل فى المراكز التعليمية.

وقد تنبعت إدارة تعليم الكبار إلى هذه المشكلة مؤخراً، فعملت على استصدار قرار تشترط فيه على المتقدمين إلى العمل بالتدريس فى مراكز تعليم الكبار أن يكونوا من حملة المؤهلات الجامعية المتخصصة. على أن هذه الخطوة يجب أن تشفع - فى نظر الباحث - بخطوة أخرى تشترط على هؤلاء المتقدمين اجتياز بعض المسابقات الجامعية الخاصة بطرائق تعليم الكبار، ومحو أميتهم الأبجدية والحضارية، وذلك فى إطار استحداث خطة مدروسة "لتأهيل معلم المدرسة الابتدائية للقيام بدور معلم للتعليم الأساسى للصغار والكبار". (رحمة: ١٩٨٦، ٨٥ - ٨٦)

ويبدو التوجه السابق أكثر أهمية فى مجال إعداد معلم اللغة العربية، لما لهذه المادة الدراسية من دور بالغ الأثر فى نجاح العملية التعليمية فى برامج تعليم الكبار أو فشلها. إذ أن استخدام اللغة العربية السليمة فى إيصال هذه البرامج إلى الدارسين يبدو غاية تستوجب من القائمين على تعليم الكبار السعى إلى تحقيقها والتأكيد عليها، "فمن طريق التزام معلمى المواد الدراسية المختلفة باللغة العربية السليمة فى تعليمهم يكتسب الدارسون الأساليب الصحيحة التى تساعد على القراءة بلغة سليمة، والتعبير بأسلوب صحيح.

(أحمد: ١٩٨٦، ١١٢)

(٤) العوامل المتعلقة بالمنهج الدراسى والكتب المقررة وأساليب التعليم والتعلم والتقويم المتبعة فى مراكز تعليم الكبار:

يمثل المنهج الدراسى "مجموعة متنوعة من الخبرات التى يتم تشكيلها، والتى يتم

إتاحة الفرصة للمتعلم للمرور بها. وهذا يتضمن عمليات التدريس التى تظهر نتائجها فيما يتعلمه (الدارسون) وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسئولية التربية. ويشترط فى هذه الخبرات أن تكون منطقية، وقابلة للتطبيق والتأثير".

(اللقانى: ١٩٨٢، ٣٠)

ووفقا للمفهوم السابق يمكن للباحث الخروج بإطار عام لتعريف منهج اللغة العربية باعتباره مجموعة من الخبرات المرتبطة بأهداف محددة، يسعى واضعوه، والقائمون على تنفيذه من خلال تحقيقها إلى تنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين (قراءة، وكتابة، وتحدثا، واستماعا). مع مراعاة أن تكون الخبرات المقدمة للدارسين مناسبة لحاجات الدارسين، وميولهم، واهتماماتهم، ومرتبطة بمتطلبات حياتهم، وبيئتهم ومشكلاتهم.

أما مضامين الكتب الدراسية المقررة، وأساليب التعليم والتعلم والتقويم التى يقترحها المنهج فيجب أن تكون ملائمة لأهدافه، ومحتواه، ولطبيعة المتعلمين ومستوياتهم، وأن تتيح الفرصة أمامهم للمشاركة بفاعلية فى المواقف التعليمية، وأن تعتمد على التنويع والتجديد، والاهتمام بالأحداث الجارية على المستوى المحلى والقومى والعالمى، وأن تستند طريقة التعليم إلى رغبة المدرس الحقيقية وشخصيته ومراعاته للأسس العامة للتعليم مثل: إثارة دوافع المتعلم واهتماماته، ومراعاة خبراته السابقة ونشاطه الذاتى، والفروق الفردية بين الدارسين، والترتيب المنطقى للخبرات المعطاة، وتوظيف تلك الخبرات فى المواقف المختلفة بالإكثار من التطبيقات والتدريب على المهارات. (الكخن: ١٩٩٢، ١١٢ - ١١٨)

وفى ضوء المبادئ السابقة يمكن تحديد أبرز المعوقات التى تحول دون اكتساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة، والمتعلقة بالمنهج الدراسى، والكتب المقررة، وأساليب التعليم والتعلم والتقويم:

أ - المعوقات المتعلقة بالمنهج الدراسى وتتلخص فيما يأتى:

- افتقار المنهج الدراسى إلى تحديد المستوى اللغوى الذى يجب أن يصل إليه المتعلم فى كل مرحلة دراسية، وفى كل صف دراسى، ومن ثم تحديد المهارات المناسبة لكل مرحلة، ولكل صف، ليسترشد بها واضعو الكتب المدرسية، ويستعين بها المعلمون فى تحديد الإطار اللغوى الذى يدربون فيه الدارسين على اكتساب هذه المهارات.

(مكتب التربية العربى لدول الخليج: ب - ت، ١ - ٣)

أما في حال تحديد تلك المهارات فإنها غالبا ما تكون أعلى من مستوي الدارسين.

- خلو مناهج (اللغة العربية) من توظيف نتائج البحوث:، فلا تلتفت تلك المناهج إلى "قوائم مهارات القراءة الصامتة، ولا إلى اختيار اختبارات القراءة المتدرجة أو التشخيصية، ولا إلى اختيار موضوعات القراءة في ضوء ما يميل اليه (الدارسون)، ولا إلى عوامل الانقرائية التي تحدد على أسسها مواد القراءة". (خاطر وآخران: ١٩٨٦، ١٩٥)

- مع كثرة ما يقال ويُدبج في وثائق المناهج الدراسية عن مراعاة الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية واللغوية في بناء المناهج فإن التطبيق العملي يفتقر إلى ذلك في أغلب الأحيان، إذ أن واضعي هذه الأسس لا ينطلقون في اشتقاقها، وصياغتها من دراسة عملية لواقع الحاجات، والخصائص النفسية، والاجتماعية، والمعرفية، واللغوية للدارسين، بل يقومون - في أغلب الأحيان - بتحويل الأسس المماثلة لها في المناهج المعدة للصغار للخروج بأسس يرون أنها تناسب خصائص الكبار وحاجاتهم!.

- الالتزام في تنظيم محتوى المنهج الدراسي بالترتيب المنطقي، وإغفال الترتيب السيكولوجي الذي يراعي اهتمامات (الدارسين)، ويستثير دوافعهم، ويرضي حاجاتهم ومتطلباتهم. (السيد: ١٩٨٠، ٧٨)

- النظرة إلى المنهج الدراسي باعتباره خطة دراسية، يتم بموجبها توزيع الموضوعات المقررة على شهور العام الدراسي، مما يجعل التزام المعلم بهذه الخطة للانتهاء من المقررات قيداً لا يتيح له الفرصة لكي يكون مرناً في تدريسيه، وفي اختياره لطرق التدريس المناسبة، أو المادة التعليمية الملائمة". (الملا: ١٩٨٧، ١٦١)

- لا يركز المنهج على تركية الإحساس الدائم لدى (الدارسين) بوحدة اللغة وترابط أجزائها وتكملة بعضها لبعض، وإن تفرقت في مسميات تعليمية فقط... الأمر الذي يجعل (الدارس) يحب فرعاً من اللغة، ويكره آخر، فالقواعد النحوية صعبة، والمطالعة سهلة، لأنه لا يطالب فيها بمراعاة القواعد، وهكذا يحدث الفصل بين أعضاء الجسم الواحد المكون للغة. (محجوب: ١٩٨٦، ١٦، ١٧)

- اختيار الخبرات التعليمية المقدمة للكبار في ضوء الخبرات الشخصية للقائمين على وضع المناهج الدراسية مما يؤدي إلى "إغفال الخبرات المتباينة والمتعارضة - أحيانا - لدى الدارسين، ويضع الحواجز بينهم وبين البرنامج التعليمي، ويثير لديهم الشكوك حول

قيمته وجدواه. إذ أن حاجات الكبار النفسية والاجتماعية دائمة التحرك والتدفق والتغير، ومن ثم يجب تعرفها منهم ذاتهم، وليس من تصوات سابقة مهما كانت درجة تنظيمها واستيعابها". (مينا: ١٩٨٧، ١٠) و(عثمان: ١٩٧٦، ١٦٥)

- لا تزال مناهج تعليم القراءة - وبخاصة في مجال تعليم الكبار - تقتصر على مفهوم التعرف والنطق، ولم تأخذ بعد بالمفهوم الحديث للقراءة الذي يقوم على أربعة أبعاد هي: التعرف والنطق، والفهم، والنقد، والموازنة، وحل المشكلات، حيث أن برامج محو الأمية يتم توجيهها عادة للقضاء على محو الأمية "إحصائياً" بمعنى العمل على أن يعرف كل واحد كيف يقرأ ويكتب، غير أن، المطلوب هو "تعلم تقنيات القراءة والكتابة في ظروف تكفل للدارسين ممارستها للوفاء باحتياجاتهم الفعلية، ولإحداث التغيرات المطلوبة في حياتهم، وتطوير أساليب معيشتهم".

(ميلو وبينافينت 11 - 9، 1987: Melo & Benavent)

ب - العوامل المتعلقة بالكتب الدراسية المقررة، وتتلخص فيما يأتي:

- عجز مادة الكتاب المقدم للدارس عن اجتذابه وتشويقه، إما لصعوبة في أسلوب تقديمها، أو لسخف موضوعاتها، أو لبعدها عما يثير اهتمامات (الدارس) أو يتفق مع ميوله، أو يشبع رغباته، وبمس وجدانه. وذلك لأن معظم كتب تعليم القراءة - في عالمنا العربي - توضع بعيداً عن معاشة الدارسين أو الاستعانة بمعلميهم الذين يتعاملون معهم، ويعرفون قدراتهم وحاجاتهم على صعيد الواقع، لا على صعيد الافتراض.

(أحمد: ١٩٨٦، ١١٤) و(جابر: ١٩٩١، ١٢١)

- إغفال المؤلفين الخلفية الثقافية والاجتماعية والمفاهيم المألوفة لدى (الدارسين) وذلك من أجل الانطلاق منها وتعزيزها، مع مراعاة استخدام المفردات الفصيحة التي يستخدمها الدارسون في لهجتهم العامية وتضمينها مفردات اللغة المكتوبة المقدمة للدارسين من خلال الكتاب المدرسي. (دافي 4، 1977: Daffy)

- تقديم المادة القرائية المعدة للصغار باعتبارها مادة صالحة لمحو أمية الكبار. أما في حالة إعداد كتب خاصة بمحو الأمية فإن الكثير من موضوعاتها تكون متأثرة إلى حد ما بكتب الصغار، على الرغم من محاولة إعطائها مسحة الاتصال بحياة الكبار

وموضوعات اهتمامهم، حيث أن مضامين هذه الكتب لا تثير الاهتمام لدى القارئ ولا تزوده بمعارف يمكن تكييفها لمتطلبات الحياة والعمل.. ولا ترتبط ارتباطاً شديداً بأوضاع البيئة المحلية ومشكلاتها وحاجاتها.

(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: ١٩٨٩، ٩٧)

- الافتقار على كتاب مدرسي واحد يقدم للدارسين الكبار بنفس الصورة المألوفة للكتب المدرسية المقدمة للصغار، مما يثير لدى الدارسين الحساسية والإحباط، وبخاصة عندما لا يتفق محتوى الكتاب المقدم لهم مع توقعاتهم من برنامج تعليم الكبار.
(ميناء: ١٩٨٧، ٦٨ - ٦٩)

- عدم عناية كتب تعليم القراءة بتنمية الرصيد اللغوي (لدارس) مما يحد من فرص العناية بتعرفه كلمات جديدة بالتكرار. كما أن كتاب القراءة عندما لا يخضع لنظام تجريبي بحثي مثل استشارة قوائم الكلمات المناسبة بناء على البحث العلمي.. كما هو معمول به في البلاد الأخرى، مما لا يجعل الكتاب ملائماً (لدارس) المعد له.
(قورة: ١٩٨١، ١٤٧ - ١٤٨)

- سوء عرض المادة التعليمية المقدمة للدارس من خلال الكتاب المدرسي وذلك من حيث طريقة تنظيم الخبرات الدراسية، ودرجة صعوبة المفردات المختارة، ومدى شيوعتها، وسلامتها اللغوية، بالإضافة إلى حشو المادة الدراسية بالمعلومات التفصيلية، وعدم مراعاة الجوانب العمرية، والنفسية والمهنية للدارسين والزمان المراد استخدام المادة الدراسية فيه، وغير ذلك من العوامل التي يؤدي عدم مراعاتها إلى جعل مادة الكتاب الدراسي منفرة، وتبعث على الملل والضيق.
(الزند، ومبارك: ١٩٨٧، ١٦)

ج - العوامل المتعلقة بأساليب التعليم والتعلم المتبعة في تعليم الكبار، وتتلخص فيما يأتي:

- النظر إلى طريقة التدريس باعتبارها وسيلة لنقل المعلومات من الكتب الدراسية، أو من عقل المعلم إلى عقل المتعلم، فيكون الهدف من العملية التعليمية حشو أدمغة الدارسين بالمعلومات دون تمكينهم من الاستفادة منها في تطوير جوانب حياتهم الشخصية، والاجتماعية، ويعزز ذلك لديهم الشعور بعدم جدوى المواد الدراسية التي تقدمها لهم

المؤسسة التعليمية... كما تساعد هذه النظرة على جعل المتعلم سلبياً لا عمل له إلا استقبال المعلومات. (خاطر: ١٩٨٦، ١٥١) و(ليبيرت: 1979, 246) (Liebert: 1979, 246)

- تدريب الدارسين على القراءة والكتابة في مواقف صناعية لا صلة لها بحياتهم العملية، حيث يطلب المعلم من (الدارس) الوقوف لقراءة بضعة سطور على مسمع من زملائه، ثم يجلس ليقوم غيره بالدور نفسه (على طريقة قف - اقرأ - اجلس) وهكذا الى أن تنتهي الحصة دون أن يشعر (الدارس) بدافع حقيقي إلى القراءة.. ويعرض هذا الأسلوب (الدارسين) الضعاف في القراءة، ومن لديهم عيوب في النطق إلى خبرات غير سارة، كما يؤدي إلى الملل، وإثارة الشعور بالقلق في نفس (الدارس) الذي يبقى طوال الحصة ينتظر دوره في القراءة. (بيران: ب - ت، ١٠) و(شحاتة: ١٩٨٦، ٩٢)

- إغفال قدرة الراشدين على استخدام اللغة المنطوقة في حياتهم اليومية، إذ أنه يمكن للمعلم الاستفادة من هذه القدرة في تدريب الدارسين على اكتساب مهارات اللغة المكتوبة، وذلك من خلال توفير مواقف ونشاطات تعليمية وظيفية، تتيح فرصة الممارسة العملية الصحيحة للقراءة والكتابة في حياتهم اليومية.

(سميث: 1982, 174) (Smith: 1982, 174)

- اقتصار النشاط القرائي داخل صفوف تعليم الكبار على القراءة بنوعيتها الصامتة والجهرية وقد يقتصر على إحداها دون الأخرى، فلا يمتد ذلك النشاط ليشمل أنواعا أخرى من القراءة مثل قراءة الاستماع والقراءة السريعة للتصفح، والقراءة (المعمقة) وغير ذلك من أنواع القراءات المرتبطة بالعديد من الأغراض التي تتطلب من الدارسين الاستجابة لها (سواء كان ذلك داخل مركز تعليم الكبار أو خارجه).

(كريستين: 1985, 22) (Christine: 1985, 22)

- تجاهل بعض المعلمين الأغراض التعليمية التي دفعت الدارسين للالتحاق بمراكز تعليم الكبار، إذ أن معرفة الدارسين والمدرسين بأغراض تعلم القراءة والكتابة يساعد على تحقيق تلك الأغراض، ويشعر الدارسين بالفائدة العملية لما يتعلمونه مما يشجعهم ويدفعهم إلى استمرار التعلم. (أحمد: ١٩٨٢، ١٥٥ - ١٥٦)

- شيوع استخدام المعلمين للعامة في التدريس والشرح، بالإضافة إلى إهمال تدريب الدارسين على المحادثة باللغة الفصحى، أو التعبير عن خبراتهم ومشاهداتهم بواسطة

تلك اللغة، "مما يحول دون توظيفها في حياتهم داخل الموقف التعليمي وخارجه، إذ أن الدارس محتاج لأن يعيش اللغة، ويتفاعل معها، ويتعامل بها".
(جابر: ١٩٩١، ٢١٧ - ٢١٨)

٤ - العوامل المتعلقة بأساليب التقويم المتبعة في مراكز تعليم الكبار، وتتلخص فيما يأتي:

- إجراء الاختبارات التعليمية (لدارسين) لمجرد الرغبة في محاكاة العرف السائد حتى لو لم يكن الاختبار صالحا لتقويم أهداف التعليم... ويترتب على ذلك عدم ارتباط التصحيح بالأهداف التعليمية، حيث إن الأهداف التعليمية يجب أن تشتق من معايير التصحيح، وإن التصحيح يجب أن يرتبط بتلك الأهداف.

(لندفيل: ١٩٦٨، ٢٦) و(احبدو: ١٩٩٣، ١٠٤)

- عدم اهتمام المعلمين بإجراء الاختبارات التشخيصية لقياس الاستعداد القرائي والكتابي لدى الدارسين منذ بداية العام الدراسي، وذلك من أجل الاستفادة من نتائج هذه الاختبارات في تحديد مستويات الدارسين واختيار أساليب التعليم والتعلم والتقويم المناسبة لهذه المستويات.

كما يمكن الاستفادة من هذه النتائج في اختيار أنواع النشاطات اللغوية الفردية أو الجماعية التي يحتاجها الدارسون، وتوجيه كل منهم لاكتساب مهارات القراءة والكتابة وفق قدراته واهتماماته وحاجاته. (دلنر وأولسون 1977، 373 Dillner and Olson)

- اعتماد المدرسين في قياس المهارات اللغوية على الاختبارات "المعيارية المرجع" التي تقارن أداء الدارس بغيره، وهذه الاختبارات لا يمكن الاعتماد عليها في قياس مدى نمو المهارت اللغوية لدى الدارس، حيث يفضل في هذا المجال استخدام الاختبارات "المحكية المرجع" التي تقارن تحصيل الدارس نفسه على مراحل. (مليك: ب ت، ٩)

- عدم عناية المعلمين بالأسئلة التي تقيس المستويات العقلية العليا من تطبيق، وتحليل وتركيب وتقويم، والتركيز على الأسئلة التي تهتم بمستويات التذكر والفهم السطحي.
(شحاتة: ١٩٩٣، ١٢٨)

ويرجع سميث Smith ذلك إلى ميل بعض المعلمين إلى التركيز على آليات القراءة والكتابة، وإغفال قدرات التفكير العليا لدى الدارسين على الرغم من أن بينهم من يمتلك الاستعداد لممارسة تلك القدرات، إذ ما أتاحت له الفرصة المناسبة.

(سميث 1982, 186)

- عدم متابعة الأخطاء الكتابية لدى الدارسين وتقويمها تقويماً دقيقاً، إذ أن المعلم يقوم - غالباً - بوضع خطوط ورموز معينة تحت الكلمات الخطأ، أو يكتب الصواب فوق الخطأ، أو يقوم بالاثنتين معاً. وفي الحالة الأولى فإن أغلب الدارسين "لا يعرفون أخطاءهم، وكيف يصوبونها، وأن من يصيب منهم فإنه لا يستطيع أن يحكم على صحة عمله مما يؤدي إلى فتور حماس الدارسين الأقوياء منهم والضعاف".

(جابر: ١٩٩١، ٢١٨)

أما الطريقة الثانية فهي "مجهدة للمعلم وبخاصة أمام الأعداد الكبيرة من (الدارسين) داخل الفصول". (أحمد: ١٩٨٥، ١٩)

٥ - العوامل المتعلقة بطبيعة النظم الدراسية المتبعة في تعليم الكبار:

تؤدي النظم المتبعة في أي برنامج تعليمي دوراً بارزاً في نجاح هذا البرنامج أو فشله. وفي مجال تعليم الكبار تبدو النظم الدراسية أكثر تعقيداً وتداخلاً، نظراً لتباين الخصائص النفسية والاجتماعية للدارسين المتحقين بهذا النوع من التعليم، واختلاف دوافع الدارسين وتوقعاتهم من برامج تعليم الكبار. ويزداد الأمر تعقيداً إذ ما أُعملت نظم التعليم المدرسي النظامي في تلك البرامج، بحيث يصبح تعليم الكبار نسخة مكررة لتعليم الصغار.

ولعل من أبرز العوامل التي تعوق اكتساب الدارسين في مرحلة (المتابعة) لمهارات القراءة والكتابة، والمتعلقة بالنظم الدراسية المتبعة في تعليم الكبار ما يأتي:

- النظر إلى مرحلة (المتابعة) في تعليم الكبار باعتبارها مرحلة تناظر في المستوى الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية، بغض النظر عن فلسفة هذه المرحلة وأهدافها، واختلاف طبيعة الدارسين، ومحتوى البرامج التعليمية والمناهج الدراسية فيها عن الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية.

ولذلك ارتبط مفهوم النجاح فى هذه المرحلة بحصول الدارس الكبير على شهادة رسمية تعادل تلك التى يحصل عليها التلميذ الصغير فى نهاية المرحلة الابتدائية. وفى أغلب الأحيان تكون هذه الوثيقة شهادة للدارس الكبير باعتباره رقما إحصائيا رسميا يشهد زوراً على انخفاض نسبة الأمية، وارتفاع نسبة من اكتسبوا مهارات القراءة والكتابة فى المجتمع.

- الافتقار إلى وجود معايير واضحة أو أدوات مقننة يتم بموجبها قبول المتقدمين للالتحاق بمراكز تعليم الكبار، وتصنيفهم بحسب خلفياتهم التعليمية، ومستوياتهم واحتياجاتهم وأعمارهم. إذ أنه من المؤلف مشاهدة بعض الدارسين الكبار وهم يجلسون جنباً إلى جنب مع زملاء لهم فى سن أبنائهم، أو دارسات صغيرات لم يجتزن العقد الأول من عمرهن ويجلسن إلى جانب سيدات فى العقد الثالث أو الرابع من أعمارهن، ولا تربط بينهن أية اهتمامات مشتركة، مما يؤثر سلباً فى تحصيل هؤلاء الدارسين، ويؤدى إلى تخييبهم المستمر، أو الانقطاع عن الدراسة فى مراكز تعليم الكبار.

- لا تشجع النظم المتبعة فى تعليم الكبار الدارسين على اكتساب مهارات التعلم الذاتى، إذ يحتاج الدارسون إلى مثل هذه المهارات بسبب الظروف المهنية التى تضطر معظمهم إلى التغيب عن الدراسة؛ لا تشغالهم بالمناوبة الليلية فى أعمالهم. وكذلك الحال بالنسبة لمعظم الدارسات اللاتى تضطرهن ظروفهن الأسرية، وأعباء الحمل والولادة، وغيرها.. إلى التغيب المستمر أو الانقطاع عن الدراسة.

- انتقال عدوى ما يسمى "بالترفيه الآلى" من مدارس التعليم النظامى إلى مراكز تعليم الكبار حيث يتيح هذا الترفيه للدارس الانتقال من صف إلى صف "دون النظر إلى ما حصل عليه (من مهارات) فتتراكم الصعوبات الدراسية أمامه، ويتركز الضعف عند بعض (الدارسين) فلا يستطيعون التحصيل أو التقدم والنجاح". (السمان: ١٩٨٠، ٢٣)

فى ضوء العرض السابق لأهمية القراءة والكتابة، ووظائفها بالنسبة للدارسين الكبار فى مرحلة (المتابعة)، وانطلاقاً من موقع هذين الفنين اللغويين فى مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) فى دولة البحرين، وبعد تحديد أهم الصعوبات التى تحول دون اكتساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة، قام الباحث ببناء أدوات الدراسة الحالية والتى تهدف إلى تحليل تلك المهارات، وقياس مدى اكتساب الدارسين لها.

وسيعرض الباحث فى الفصل التالى من هذه الدراسة الخطوات التفصيلية لإعداد وبناء تلك الأدوات، وإجراءات تطبيقها على أفراد عينة البحث بمراكز تعليم الكبار.

الفصل الرابع

منهج البحث وأدواته

أولاً - إعداد قائمة المهارات

ثانياً - اختبار مهارات القراءة والكتابة

ثالثاً - بطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية

رابعاً - إجراءات تطبيق أدوات البحث

الفصل الرابع

منهج البحث وأدواته

يهدف الباحث من هذا الفصل إلى بناء (قائمة تحليلية) لمهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) لتعليم الكبار، ولتحقيق هذا الهدف قام بإعداد استبانة لمعرفة آراء بعض المتخصصين في تعليم اللغة العربية في هذه القائمة.

كما يهدف الباحث إلى إعداد اختبار يقيس مهارات القراءة الصامتة والكتابة، وبطاقة لقياس مهارات القراءة الجهرية لدى الدارسين في الصف الثاني (متابعة). وفيما يلي تفصيل الإجراءات التي قام بها الباحث والخطوات التي اتبعها في بناء أدوات البحث، وضبطها، وتطبيقها.

أولاً - إعداد قائمة المهارات:

١ - انطلاقاً من الهدف الأساسي للبحث، وهو تحديد مدى فاعلية مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) في إكساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة المحددة في هذا المشروع، قام الباحث بعرض قائمة المهارات المحددة في وثيقة المشروع على مجموعة من المتخصصين في تعليم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة البحرين، وبعض اختصاصيي مناهج اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم. وقد أجمع هؤلاء المتخصصون على أن طريقة صياغة المهارات المتضمنة في هذه القائمة تتصف بالعمومية، وعدم التحديد. ولذلك اقترحوا على الباحث إعداد (قائمة تحليلية) لمهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع المنهج، يتم صياغة كل مهارة منها بطريقة محددة، وقابلة للقياس.

٢ - في ضوء أهداف مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) وقائمتي المهارات اللغوية والكفايات المحددة في المشروع نفسه، ومن خلال مراجعة بعض الدراسات والبحوث الخاصة بالمهارات اللغوية لحلقات التعليم الأساسي الثلاث، قام الباحث

بإعداد استبانة تتضمن (قائمة مبدئية لتحليل مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع المنهج)^(١).

٣ - عرض الباحث القائمة المبدئية على (مجموعة من المحكمين)^(٢) وطلب منهم إبداء الرأى فى:

- مناسبة كل مهارة من المهارات المقترحة فى القائمة لمستوى الدارسين فى مرحلة (المتابعة).

- مدى شمول المهارات الجزئية المتضمنة فى القائمة المبدئية للمهارات الأصلية المحددة فى مشروع المنهج.

- اقتراح ما يرونه مناسباً من مهارات لم تتضمنها القائمة.

- سلامة الصياغة اللغوية للمهارات، وطريقة ترتيبها وتسلسلها.

٤ - تلقى الباحث استجابات المحكمين، وقام برصدها وتفريغها فى كشف لحساب عدد مرات التكرار التى حصلت عليها كل مهارة والنسبة المئوية لكل تكرار من حيث مناسبة أو عدم مناسبة تلك المهارة.

واعتبر الباحث مقياس مدى مناسبة المهارة لمستوى الدارسين فى مرحلة (المتابعة) حصولها على نسبة (٦٠٪) أو أكثر من استجابات المحكمين.

وعلى هذا الأساس تم حساب النسب المئوية للتكرار لكل مهارة من المهارات المقترحة فى القائمة المبدئية كما وردت فى استجابات المحكمين على النحو المبين فى الجدول رقم (٢).

(١) ملحق رقم (١) القائمة المبدئية لتحليل مهارات القراءة والكتابة المحددة فى مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة).

(٢) ملحق رقم (٢) قائمة بأسماء السادة المحكمين على القائمة السابقة.

جدول رقم (٢)

مهارات القراءة والكتابة المقترحة في القائمة المبدئية لتحليل المهارات

والنسب المئوية لتكرار كل منها

عدد المحكمين (١١)

م	المهارة	مناسبة		غير مناسبة	
		التكرار	%	التكرار	%
	أولاً - مهارات القراءة:				
	أ - القراءة الجهرية: تتمثل مهارات القراءة الجهرية في:				
١	الانطلاق في القراءة بسرعة مناسبة.	٨	٧٢,٧٣	٣	٢٧,٢٧
٢	إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.	٩	٨١,٨١	٢	١٨,١٨
٣	قراءة المادة قراءة سليمة	٥	٤٥,٤٥	٦	٥٤,٥٥
٤	الضبط النحوي لأواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً	٧	٦٣,٦٣	٤	٣٦,٣٦
٥	ضبط بنية الكلمة ضبطاً صحيحاً.	٨	٧٢,٧٣	٣	٢٧,٢٧
٦	مراعاة علامات الترقيم مثل: النقطة، والفاصلة، وعلامتي التعجب والاستفهام	٦	٥٤,٥٥	٥	٤٥,٤٥
٧	حسن الوقف وحسن الوصل.	١٠	٩٠,٩٠	١	٩,٠٩
٨	تلوين الأداء وفق ما يقتضيه الموقف	١١	١٠٠	-	-
٩	عدم النطق بما لا ينطق مثل: همزة الوصل، وأل الشمسية	٩	٨١,٨١	٢	١٨,١٨
	ب - القراءة الصامتة والاستيعاب القرائي:				
	تتمثل مهارات القراءة الصامتة والاستيعاب القرائي في:				
١	القراءة بسرعة مناسبة للغرض وطبيعة المادة المقروءة	٧	٦٣,٦٣	٤	٣٦,٣٦
٢	تحديد الفكرة الرئيسية للمادة المقروءة	١٠	٩٠,٩٠	١	٩,٠٩
٣	التمييز بين الفكر الرئيسية والفكر الفرعية	٩	٨١,٨١	٢	١٨,١٨
٤	التمييز بين الحقائق والآراء	٧	٦٣,٦٣	٤	٣٦,٣٦
٥	ترتيب الأحداث بحسب تسلسل ورودها في النص	٨	٧٢,٧٣	٣	٢٧,٢٧
٦	استخلاص المغزى العام للمادة المقروءة	٨	٧٢,٧٣	٣	٢٧,٢٧
٧	التمييز بين الآراء السليمة والآراء غير السليمة في النص المقروء	٧	٦٣,٦٣	٤	٣٦,٣٦
٨	استنتاج معاني المفردات اعتماداً على إحياءات السياق	٩	٨١,٨١	٢	١٨,١٨
٩	إدراك علاقة الألفاظ بالمعاني من حيث الترداف والتضاد	٧	٦٣,٦٣	٤	٣٦,٣٦

م	المهارة	مناسبة		غير مناسبة	
		التكرار	%	التكرار	%
١٠	توظيف بعض المعاجم ذات الاستخدام اليسير في الكشف عن معاني المفردات.	٧	٦٣,٦٣	٤	٣٦,٣٦
١١	إدراك بعض مواطن الجمال فيما يقرأ من موضوعات ونصوص	٦	٥٤,٥٥	٥	٤٥,٤٥
١٢	إبداء الرأي في المقروء.	٨	٧٢,٧٣	٣	٢٧,٢٧
١٣	التعليل المناسب لإثبات صحة رأيه	٧	٦٣,٦٣	٤	٣٦,٣٦
١٤	توظيف بعض القواعد النحوية التي سبقت له دراستها في قراءته	٧	٦٣,٦٣	٤	٣٦,٣٦
	ثانياً - مهارات الكتابة: أ - التعبير الكتابي: تتمثل مهارات التعبير الكتابي في قدرة الدارس على:				
١	إعادة ترتيب مجموعة من الجمل لتكوين فقرة متكاملة المعنى سليمة التركيب.	٩	٨١,٨١	٢	١٨,١٨
٢	التعبير بعدد مناسب من الجمل والفقرات عن مشكلة معينة أو ظاهرة اجتماعية.	٩	٨١,٨١	٢	١٨,١٨
٣	عرض الموضوع بصورة جيدة.	٦	٥٤,٥٥	٥	٤٥,٤٥
٤	الربط بين الجمل والعبارات.	٨	٧٢,٧٣	٣	٢٧,٢٧
٥	استخدام الألفاظ الفصيحة.	٧	٦٣,٦٣	٤	٣٦,٣٦
٦	كتابة العبارات بشكل صحيح.	٧	٦٣,٦٣	٤	٣٦,٣٦
٧	استخدام الروابط اللفظية بشكل صحيح.	٧	٦٣,٦٣	٤	٣٦,٣٦
٨	تحديد الفكر ووضوحها.	٨	٧٢,٧٣	٣	٢٧,٢٧
٩	اختيار التعبيرات الملائمة للمواقف المختلفة.	٩	٨١,٨١	٢	١٨,١٨
١٠	توظيف الظواهر الإملائية والظواهر النحوية في كتابته قدر الإمكان.	٧	٦٣,٦٣	٤	٣٦,٣٦
١١	استخدام علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة.	٧	٦٣,٦٣	٤	٣٦,٣٦
١٢	ملء بنود الاستمارات بشكل واف وصحيح.	٩	٨١,٨١	٢	١٨,١٨
١٣	كتابة الرسائل وتقسيمها إلى مقدمة، وموضوع، وخاتمة، وتوقيع.	١٠	٩٠,٩٠	١	٩,٠٩
١٤	تلخيص موضوع أو قصة مع المحافظة على الفكر الأساسية فيه.	٧	٦٣,٦٣	٤	٣٦,٣٦

م	المهارة	مناسبة		غير مناسبة	
		التكرار	%	التكرار	%
	ب - الإملاء والخط: تتمثل مهارات الإملاء والخط في قدرة الدارس على:				
١	كتابة ما يملأ عليه بأقل عدد من الأخطاء وبالسرع المناسبة	٧	٦٣,٦٣	٤	٣٦,٣٦
٢	الكتابة بخط الرقعة مع مراعاة وضوح الخط وتناسقه	٩	٨١,٨١	٢	١٨,١٨
٣	كتابة الكلمات التي تشتمل على الهمزة في جميع مواضعها	٦	٥٤,٥٥	٥	٤٥,٤٥
٤	التمييز في أثناء كتابته بين بعض الظواهر الإملائية مثل:				
	- أل الشمسية وأل القمرية	١١	١٠٠	-	-
	- الحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب	٨	٧٢,٧٣	٣	٢٧,٢٧
	- التاء المفتوحة والتاء المربوطة	١١	١٠٠	-	-
	- النون والتنوين بأنواعه رفعا، ونصبا، وجرا	٩	٨١,٨١	٢	١٨,١٨
	- الشدة مع كل من الفتحة، والكسرة، والضمة	٨	٧٢,٧٣	٣	٢٧,٢٧
	- ما يرسم ألفا وما يرسم على صورة الياء من ألفات لينة في آخر الكلمة	٨	٧٢,٧٣	٣	٢٧,٢٧

يتضح من الجدول السابق أن معظم المهارات المقترحة في القائمة المبدئية لتحليل مهارات القراءة والكتابة مناسبة - من وجهة نظر المحكمين - لمستوى الدارسين في مرحلة (المتابعة)، وقد حصلت على نسب متفاوت ما بين (٤٥,٤٥%) و (١٠٠%).

وقد أبدى المحكمون عدداً من الملاحظات حول هذه المهارات وهي:

أولاً - ملاحظات المحكمين حول مهارات القراءة الجهرية:

١ - حذف المهارة الثالثة: (قراءة المادة قراءة سليمة) باعتبارها مهارة عامة تدرج تحتها جميع مهارات القراءة الجهرية الأخرى.

٢ - دمج مهارتين الرابعة والخامسة في مهارة واحدة هي: (نطق الكلمات نطقاً صحيحاً من حيث البنية والأعراب).

٣ - دمج مهارتين السادسة والسابعة في مهارة واحدة هي: (مراعاة حسن الوقف وحسن الوصل).

ولم يضيف المحكمون إلى مهارات القراءة الجهرية الواردة في القائمة المبدئية أية مهارات أخرى. وقد أخذ الباحث بالملاحظات السابقة جميعها، وأعاد في ضوءها صياغة مهارات القراءة الجهرية، وذلك على النحو المبين في قائمة تحليل مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) وفقاً لآراء المحكمين.

ثانياً - ملاحظات المحكمين حول مهارات القراءة الصامتة والاستيعاب القرائي:

١ - تعديل المهارة الحادية عشرة: (إدراك بعض مواطن الجمال فيما يقرأ من موضوعات ونصوص) لتصبح (إدراك القيمة الفنية للألفاظ والعبارات).

٢ - إضافة مهارة: (المفاضلة بين رأيين أو موقفين واردين في النص المقروء).

٣ - إعادة ترتيب المهارة السابعة لتحل محل المهارة الحادية عشرة، بحيث يتغير تبعاً لذلك ترتيب بقية المهارات من (٧) إلى (١١).

وقد أخذ الباحث بالاقتراح الأول، لأن الصيغة المقترحة للمهارة الحادية عشرة تتجه مباشرة إلى القيمة الفنية للألفاظ والعبارات بدلاً من الموضوعات والنصوص مما يجعل الصيغة المقترحة أكثر تحديداً وقابلية للقياس. كما أخذ الباحث بالاقتراح الثالث لأن المهارة السابعة أعلى مستوى من المهارات التي تليها، ويمكن تصنيفها ضمن مهارات التقويم (إصدار الأحكام).

أما الاقتراح الثاني فلم يأخذ به الباحث لأن المهارة المقترحة يمكن اعتبارها تكراراً للمهارة السابعة: (التمييز بين الآراء السليمة والآراء غير السليمة في النص المقروء).

ثالثاً - ملاحظات المحكمين حول مهارات الكتابة (التعبير الكتابي):

١ - اعتبار المهارة الثالثة: (عرض الموضوع بصورة جيدة) مهارة عامة، تدرج تحتها

مهارات التعبير الكتابي الأخرى، وتحتاج إلى معيار لتحديد جودة العرض.

٢ - إضافة مهارة: (ترتيب الفكر وتسلسلها في أثناء الكتابة في موضوع معين).

وقد أخذ الباحث بالملاحظتين السابقتين، فأعاد صياغة المهارات من (٣) إلى (١٠)،

في ست مهارات رئيسية تدرج تحتها بعض المهارات الفرعية، وذلك على النحو المبين في قائمة تحليل مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) وفقاً لآراء المحكمين.

رابعاً - ملاحظات المحكمين حول مهارات الكتابة (الإملاء والخط):

١ - تعديل المهارة الأولى لتصبح: (كتابة ما يملأ عليه بدون أخطاء وبالسريعة المناسبة)

٢ - تعديل المهارة الثالثة لتصبح: (كتابة الكلمات التي تشتمل على بعض المواضع الشائعة للهمزة).

٣ - اعتبار المهارة الأولى مهارة أعلى من المهارات التالية لها.

وقد أخذ الباحث بالملاحظة الأولى، لافتتاحه بأن عبارة "بأقل عدد من الأخطاء" لاتناسب مستوى الأداء المطلوب من الدارس، حيث تتطلب المهارة أن يكون الدارس متمكناً من الأداء بشكل تام.

ويتفق الباحث مع ما جاء في الملاحظة الثانية، حيث إنه غير مطلوب من الدارس في هذه المرحلة إتقان كتابة الكلمات التي تشتمل على الهمزة في جميع مواضعها، ولا يتضمن المنهج المقرر سوى بعض تلك المواضع.

أما الملاحظة الثالثة فقد استفاد منها الباحث في إعادة ترتيب مهارات (الإملاء والخط) على النحو المبين في قائمة تحليل مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) وفقاً لآراء المحكمين.

وفي ضوء الملاحظات السابقة قام الباحث بإعداد قائمة نهائية لتحليل مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) في تعليم الكبار، على النحو المبين في الجدول رقم (٣) .

جدول رقم (٣)

قائمة تحليل مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) في تعليم الكبار وفقاً لآراء المحكمين.

الرقم	المهارة
أولاً	- مهارات القراءة: أ - القراءة الجهرية:
١	الانطلاق في القراءة بسرعة مناسبة للنص المقروء.
٢	إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
٣	نطق الكلمات نطقاً صحيحاً من حيث البنية والإعراب.
٤	مراعاة مواضع الوقف ومواضع الوصل الصحيحة.
٥	عدم النطق بما لا ينطق مثل همزة الوصل، وأل الشمسية.
٦	تلوين الأداء بحسب ما يشتمل عليه النص من معان.
ب - مهارات القراءة الصامتة والاستيعاب القرائي:	
١	القراءة بسرعة مناسبة للغرض من القراءة وطبيعة المادة المقروءة.
٢	تحديد الفكرة الرئيسية للمادة المقروءة.
٣	التمييز بين الفكر الرئيسية والفكر الفرعية.
٤	التمييز بين الحقائق والآراء.
٥	ترتيب الأحداث بحسب تسلسل ورودها في النص.
٦	استخلاص المغزى العام للمادة المقروءة.
٧	استنتاج معاني المفردات اعتماداً على إحياءات السياق.
٨	إدراك علاقة الألفاظ بالمعاني من حيث الترادف والتضاد.
٩	توظيف بعض المعاجم ذات الاستخدام اليسير في الكشف عن معاني المفردات.
١٠	إدراك القيمة الفنية للألفاظ والعبارات.
١١	التمييز بين الآراء السليمة والآراء غير السليمة في النص المقروء.
١٢	إبداء الرأي في المقروء.
١٣	التعليل المناسب لإثبات صحة رأيه.
١٤	توظيف بعض القواعد النحوية التي سبقت له دراستها أثناء القراءة.

الرقم	المهارة
	ثانياً - مهارات الكتابة: أ - التعبير الكتابي:
١	إعادة ترتيب مجموعة من الجمل لتكوين فقرة متكاملة المعنى سليمة التركيب.
٢	التعبير بعدد مناسب من الجمل والفقرات عن مشكلة معينة أو ظاهرة اجتماعية.
٣	عرض الموضوع بصورة جيدة من حيث:
	- كتابة العبارات بشكل صحيح.
	- استخدام الألفاظ الفصيحة.
	- استخدام الروابط اللفظية بشكل صحيح.
	- الربط بين الجمل والعبارات.
	- تحديد الفكر ووضوحها.
	- ترتيب الفكر وتسلسلها.
	- اختيار التعبيرات الملائمة للمواقف المختلفة.
	- توظيف الظواهر الإملائية والقواعد النحوية في كتابته قدر الإمكان.
	- استخدام علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة.
٤	ملء بنود الاستثمارات بشكل وافٍ وصحيح.
٥	كتابة الرسائل وتقسيمها إلى مقدمة، وتحية، وموضوع، وخاتمة، وتوقيع.
٦	تلخيص موضوع أو قصة مع المحافظة على الفكر الأساسية فيه.
	ب الاملاء والخط: أن يكون الدارس قادراً على:
١	الكتابة الصحيحة لما يملأ عليه من كلمات تشتمل على الظواهر الإملائية التالية:
	- التاء المفتوحة والتاء المربوطة.
	- ال الشمسية وال القمرية.
	- التنوين بأنواعه رفعاً ونصباً وجراً.
	- الشدة مع كل من الفتحة والضمة والكسرة.
	- بعض المواضع الشائعة للمهمزة.
	- ما يرسم ألفا وما يرسم على صورة الياء من ألفات لينة في آخر الكلمة.
	- الحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب.
٢	الكتابة بسرعة مناسبة لمستوى الدارس.
٣	الكتابة بخط الرقعة مع مراعاة وضوح الخط وتنسيقه.

ثانياً: اختبار مهارات القراءة والكتابة:

فى ضوء القائمة النهائية لتحليل مهارات القراءة والكتابة المحددة فى مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) قام الباحث ببناء اختبار يهدف إلى قياس هذه المهارات لدى الدارسين فى الصف الثانى (متابعة).

ونظراً لطبيعة مهارات القراءة والكتابة المراد قياسها بواسطة الاختبار المعد، من حيث التنوع والتداخل، وحرصاً من الباحث على تغطية أبرز الجوانب المتعلقة بتلك المهارات، عمد إلى أن تكون أسئلة الاختبار متنوعة بين الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية.

وينتج هذا التنوع - كما يرى الباحث - قدراً من الموضوعية والشمول، حيث تغطى الأسئلة الموضوعية قدراً كبيراً من المهارات اللغوية، وتساعد الدارسين الذين يشكون من ضعف فى مهارات الكتابة على الإجابة عن معظم أسئلة الاختبار، بينما تساعد الأسئلة المقالية على قياس المهارات القرائية والكتابية التى يصعب قياسها بواسطة الأسئلة الموضوعية مثل مهارات إبداء الرأى، والتعليل، ومهارات التعبير الكتابى... وغيرها، حيث يعتبر الاختبار المقالى أكثر ملاءمة لقياس قدرات الطالب على تنظيم معرفته وتولييفها وتوفير عنصر الترابط والتكامل فيها. (ثورندايك: ١٩٨٩، ٢٥٥)

بناء الاختبار:

قام الباحث ببناء اختبار يهدف إلى قياس مدى اكتساب الدارسين فى الصف الثانى (متابعة) المهارات اللغوية المحددة فى مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة). ويتكون الاختبار من ثلاثة اختبارات هى:

الاختبار الأول - اختبار القراءة الجهرية: ويهدف إلى قياس مدى اكتساب أفراد عينة البحث مهارات القراءة الجهرية المحددة فى مشروع المنهج. وقد قام الباحث بتصميم بطاقة لهذا الغرض، اشتق بنودها من قائمة تحليل تلك المهارات. وسيعرض الباحث إلى إجراءات بنائها وضبطها فى الجزء الثالث من هذا الفصل.

الاختبار الثانى - اختبار القراءة الصامتة والاستيعاب القرائى: ويهدف إلى قياس مدى اكتساب أفراد عينة البحث مهارات القراءة الصامتة والاستيعاب القرائى المحددة فى

مشروع المنهج. ويحتوى هذا الاختبار على نصين مخصصين للقراءة الصامتة، يعقب كلا منهما مجموعة من الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وأسئلة تتطلب الإجابة عنها وضع علامة (✓) أمام الإجابة المطلوبة، ثم أسئلة المقابلة، وأسئلة تتطلب إجابات قصيرة ومحددة.

الاختبار الثالث - اختبار المهارات الكتابية: ويهدف إلى قياس مدى اكتساب أفراد عينة البحث مهارات التعبير الكتابي، والإملاء والخط، المحددة في مشروع المنهج. وينقسم هذا الاختبار - وهو من النوع المقالى - إلى ستة أقسام هي:

- ١ - كتابة فقرة متكاملة المعنى من خلال إعادة ترتيب مجموعة من الجمل.
- ٢ - ملء بنود استمارة من خلال معلومات معطاة للدارس.
- ٣ - كتابة رسالة قصيرة إلى إحدى الجهات الرسمية.
- ٤ - تلخيص أقصوصة في عبارة لاتزيد عن أربعة سطور.
- ٥ - كتابة الدارس كلمات تملئ عليه لمعرفة مدى تمكنه من كتابة بعض الظواهر الإملائية المحددة في مشروع المنهج، وسبق له التدريب عليها.
- ٦ - كتابة آية قرآنية كريمة مكونة من ست كلمات بخط الرقعة.

صياغة مفردات الاختبار:

قام الباحث قبل صياغة مفردات الاختبار بمراجعة بعض الدراسات والاختبارات والخاصة بقياس مهارات القراءة والكتابة للوقوف على طبيعة هذه الاختبارات والطرق المستخدمة في بنائها.

وقد أخذ الباحث بعين الاعتبار الشروط التي يجب مراعاتها عند صياغة مفردات كل من الاختبارات الموضوعية بأنواعها، والاختبارات المقالية، وخطوات تصميم بطاقة ملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهرية لدى الدارسين، ومن بين هذه الشروط:

(١) الشروط الخاصة بالاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد:

- أ - أن تطرح مقدمة السؤال مشكلة واضحة ومحددة.
- ب - أن تكون بدائل الإجابة قصيرة ما أمكن ذلك.
- ج - أن تكون هناك إجابة صحيحة واحدة فقط.

- د - أن تكون الصيغ اللغوية المستخدمة فى كتابة الأسئلة خالية من التعقيد اللغوى أو المفردات الغامضة. (ثورندايك: ١٩٨٩، ٢٠٥)
- هـ - سهولة ووضوح التعليمات التى تسبق كل سؤال.
- و - أن توضع البدائل الصحيحة وغير الصحيحة فى غير نظام محدد حتى لا يكون وضعها دليل التلميذ فى تعرف الإجابة الصحيحة. (قورة: ١٩٧٩، ٣٥٦)

(٢) الشروط الخاصة بأسئلة التمييز بين الفكر الرئيسية والفكر الفرعية، وبين الحقائق والآراء، والمفاضلة بين تعبيرين، أو رأيين، أو موقفين، وذلك بوضع علامة (✓) أمام الإجابة المطلوبة. وهذا النوع من الأسئلة الموضوعية يماثل اختبارات الصح والخطأ المعروفة، ومن أهم شروطها:

- أ - أن تتكون من مجموعة من العبارات التى تتضمن كل منها فكرة واحدة مقطوع بصحتها أو بخطئها بحيث يجمع الخبراء على مفتاح الإجابة عنها. (ثورندايك: ٢١٠: ١٩٨٩)
- ب - ألا تأخذ العبارات ترتيباً معيناً ومنظماً بحيث يكشف هذا الترتيب عن الإجابة بسهولة.
- ج - ألا تكون العبارة طويلة أكثر من اللازم، حتى يسهل على التلميذ إدراك الفكرة الرئيسية، وبالتالي الحكم عليها.
- د - ألا تحتوى العبارة على ألفاظ تساعد التلميذ على التوصل إلى الإجابة الصحيحة مثل: دائماً، عادة، باستمرار... وغير ذلك.
- (الوكيل والمفتى: ١٩٨٣، ٢٤٢ - ٢٤٤)

(٣) الشروط الخاصة بأسئلة المقابلة: يتكون هذا النوع من الأسئلة الموضوعية من قائمتين تتضمن إحداهما مجموعة من المصطلحات أو العبارات القصيرة، وتتضمن القائمة الثانية مجموعة من الاستجابات أو البدائل. ويطلب من الدارس أن يوصل كل عبارة أو مصطلح فى القائمة الأولى بما يناسبه من إجابة فى القائمة الثانية. ومن شروط هذا النوع من الاختبارات:

- أ - أن تحدد تعليمات الإجابة الأساس الذى تتم بموجبه المقابلة.
- ب - أن يوضع لكل قائمة عنوان يصف محتوياتها بدقة.

ج - أن يكون عدد بدائل الإجابة أكبر من عدد العبارات المطلوب الإجابة عنها، مما يقلل من احتمال الإجابة بالتخمين. (ثورندايك: ١٩٨٩، ٢٣٥)

(٤) الشروط الخاصة بأسئلة اختبار الإجابات القصيرة : يستخدم هذا النوع من الاختبارات الموضوعية في قياس أنواع متعددة من القدرات العقلية، والكفايات المرغوب فيها. وتكون الإجابة عن أسئلة هذا النوع من الاختبارات قصيرة، لاتزيد عن سطر أو سطرين. ومن شروطها:

- أ - تتطلب أسئلتها إجابات محددة ومحدودة.
- ب - أن تكون توجيهاتها من قبيل "ماقل ودل".
- ج - أن تشتمل ورقة الإجابة على مكان مناسب للإجابة. (قورة: ١٩٧٩، ٢٦٣)

(٥) الشروط الخاصة بالاختبار المقالى:

تهدف الأسئلة المقالية التى يتضمنها الاختبار إلى قياس بعض المهارات الكتابية لدى أفراد عينة البحث، لمعرفة مدى قدرتهم على توظيف تلك المهارات بفاعلية فى مواقف تتطلب "القدرة على عرض وتنظيم الأفكار، وعلى التعبير الكتابى، والقدرة على إعطاء التفسيرات والتطبيقات للمعلومات، لاجرد استدعائها أو تعرفها". (أبو حطب وسيد أحمد عثمان: ١٩٨٣، ٢٨٨) ومن أجل تحقيق هذا الهدف عمد الباحث إلى تحديد مجموعة من العناصر لصياغة الأسئلة المقالية فى الاختبار الحالى، وهى:

- ١ - تحديد نوع المهارات الكتابية المطلوب من الدارس توظيفها فى الإجابة عن أسئلة الاختبار فى ضوء قائمة تحليل المهارات الكتابية المحددة فى مشروع المنهج.
- ٢ - صياغة الأسئلة المقالية بطريقة يتم فيها تحديد كل مهمة من المهام المطلوبة من المفحوص بشكل واضح، فتكون الدرجة التى يحصل عليها الدارس تعبيراً صادقاً عن أدائه لكل مهمة من المهام المحددة.
- ٣ - مراعاة أن تكون درجة طول الإجابة عن أسئلة الاختبار، ومستوى الصعوبة المتوقع لتلك الإجابة ملائماً لمستوى نضج الدارسين وقدراتهم اللغوية.
- ٤ - تحديد التعليمات العامة للاختبار بوضوح.

ومن أجل الوصول إلى أحكام سليمة تتوخى قدراً معقولاً من الموضوعية في الحكم على أداء الدارسين في كل جزء من أجزاء الاختبار المقالي قام الباحث بإعداد بطاقة لتحديد العناصر التي يجب أن تؤخذ بالاعتبار في الحكم على صحة الإجابة عن كل سؤال من الأسئلة^(١).

صدق الاختبار:

يقصد بصدق الاختبار Validity "مقدرته على قياس ما وضع من أجله، ويكون الاختبار صادقاً إذا نجح في قياس مدى تحقق الأهداف الدراسية التي وضع من أجلها". (الشعراوي وفتحي ويونس: ١٩٨٤، ١٤٧)

ويمكن للباحث أن يحقق صدق المحتوى عن طريق تحليل القدرة أو المهارة التي يبحثها أو محتوى المقرر الدراسي الذي ينوي قياسه، وإعداد وسيلة لقياس الجوانب المختلفة لهذا العامل. (فان دالين: ١٩٩٠، ٤١٠)

وللتأكد من صدق (محتوى الاختبار) المقترح، وصلاحيته لقياس ماوضع لقياسه، قام الباحث بعرضه على مجموعة من المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية، وفي التقويم والقياس بجامعة البحرين، وبعض اختصاصيي مناهج اللغة العربية بإدارة المناهج، وموجهي اللغة العربية وأحد المدرسين المتميزين في مراكز تعليم الكبار بدولة البحرين^(٢) وقد زود كلا منهم بقائمة (تحليل مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) وطلب منهم إبداء الرأي فيما يأتي:

- ١ - مناسبة القطع المقترحة لمقدمات الأسئلة لمستوى الدارسين في الصف الثاني (متابعة).
 - ٢ - صلاحية الأسئلة لقياس مهارات القراءة والكتابة المطلوب قياسها.
 - ٣ - سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار وفقراته.
 - ٤ - مدى كفاية الأسئلة وشمولها لقياس المهارات المطلوب قياسها.
 - ٥ - تسجيل أية ملاحظات أخرى يرونها لتطوير الاختبار المقترح.
- وقد تمثلت أبرز آراء السادة المحكمين ومقترحاتهم فيما يأتي:

(١) ملحق رقم (٦) بطاقة تقويم أداء الدارس في اختبار المهارات الكتابية.

(٢) ملحق رقم (٣) أسماء السادة المحكمين على اختبار قياس مدى اكتساب الدارسين في الصف (الثاني متابعة) مهارات القراءة والكتابة.

١ - حذف كلمة (بعض) من العنوان الرئيسى للاختبار ليصبح (اختبار لقياس مدى اكتساب الدارسين فى الصف (الثانى متابعة) مهارات القراءة والكتابة، بدلا من (بعض مهارات القراءة والكتابة).

٢ - إضافة سؤال يقيس مهارة (التمييز بين الحقائق والآراء) إلى أسئلة اختبار القراءة الصامتة والاستيعاب القرائى لافتقار الاختبار لمثل هذا السؤال.

٣ - استبدال صيغة السؤال (خامسا) بعد نصى القراءة الصامتة من: (الألفاظ التى تحتها خط فى القطعة كلها مرفوعة) إلى: (الألفاظ التى تحتها خط فى الجمل التالية كلها مرفوعة / منصوبة) حيث تقدم الكلمات ضمن سياقها للدارس فى موقع السؤال ويوضع خط تحت الكلمة المطلوب إعرابها تسهيلا له فى الإجابة عن هذا السؤال دون الرجوع إلى القطعة.

٤ - اختصار أسئلة الاختيار من متعدد التى تعقب نصى القراءة الصامتة والاستيعاب القرائى من أحد عشر سؤالا إلى ثمانية فقط، حيث يكتفى بسؤال واحد بعد كل نص لقياس مهارة: (استنتاج معانى المفردات اعتمادا على إحياءات السياق) وسؤال واحد لقياس مهارة: (إدراك علاقة الألفاظ بالمعانى من حيث الترادف والتضاد). وسؤال واحد لقياس مهارة: (توظيف بعض المعاجم فى الكشف عن معانى المفردات) بدلا من سؤالين.

٥ - تعديل صيغة السؤال (رابعا) بعد نص القراءة الصامتة الأول، والسؤال (ثالثا) بعد نص القراءة الصامتة الثالث، والخاصين بقياس مهارة: (إدراك القيمة الفنية للألفاظ والعبارات) من: (ضع علامة (✓) أمام التعبير الأجمل) إلى (ضع علامة (✓) أمام التعبير الأجمل فى بيان قوة السماحة) و (... فى بيان طريقة إنهاء الحديث).

٦ - اقتراح بنقل السؤال (رابعا) من أسئلة اختبار المهارات الكتابية الذى يقيس مهارة: (تلخيص موضوع أو قصة مع المحافظة على الفكر الأساسية فيه) إلى أسئلة اختبار القراءة الصامتة، ليقاس مدى قدرة الدارس على تلخيص المقروء.

٧ - الاكتفاء بالنقطة والفاصلة فى قياس مدى قدرة الدارسين على (استخدام علامات الترقيم فى مواضعها الصحيحة) لصعوبة إدراك الدارسين فى هذه المرحلة لما تعنيه بعض علامات الترقيم الأخرى.

وقد أخذ الباحث بالملاحظات الخمس الأولى، وقام بتعديل الاختبار فى ضوءها. أما الاقتراح السادس فإنه على الرغم من قناعة الباحث بأن القدرة على التلخيص تعتبر من القدرات التى تتداخل فيها مهارات القراءة والكتابة، إلا أن أداء الدارسين لهذه المهارة سيتم الحكم عليه فى الاختبار الحالى وفق معايير محددة تعتمد على مدى قدرة الدارس على فهم المقروء، والتعبير عنه كتابة بلغته الخاصة، كما يدخل فى عناصر هذا الحكم قدرة الدارس على ترتيب الجمل وترابطها، وغير ذلك من العناصر التى تدخل ضمن مهارات الكتابة.

كما استجاب الباحث للاقتراح السابع، فاكفى بمطالبة الدارس باستخدام (النقطة والفاصلة) فقط فى مواضعها الصحيحة فى ثلاثة من أسئلة اختبار المهارات الكتابية.

وبذلك يكون الاختبار صادقا - من وجهة نظر المحكمين - وصالحا لقياس المهارات التى وضع لقياسها^(١).

ثالثاً - بطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية:

خطوات بناء البطاقة:

(١) فى ضوء مهارات القراءة الجهرية المحددة فى قائمة تحليل مهارات القراءة والكتابة

قام الباحث بإعداد نموذج مقترح لبطاقة ملاحظة يتضمن عشرة بنود هى:

أ - الانطلاق فى القراءة.

ب - السرعة المناسبة فى قراءة النص.

ج - مراعاة حسن الوقف وحسن الوصل.

د - مراعاة سلامة القراءة وصحتها.

هـ - مراعاة علامات الترقيم مثل النقطة والفاصلة وعلامتى التعجب والاستفهام .

و - ضبط بنية الكلمة ضبطا صحيحا.

ز - تلاوين الأداء وفق ما يقتضيه الموقف.

ح - مراعاة المخارج السليمة للحروف.

ط - صحة الضبط النحوى لأواخر الكلمات.

(١) ملحق رقم (٤) اختبار قياس مدى اكتساب الدارسين فى الصف (الثانى متابعة) مهارات القراءة والكتابة.

ى - القراءة الصحيحة لكلمات تتضمن ظواهر لغوية مثل: ال الشمسية وأل القمرية، والتنوين، والشدة... وغيرها.

(٢) عرض الباحث النموذج المقترح على مجموعة المحكمين الذين عرض عليهم

اختبار القراءة والكتابة وطلب منهم إبداء الرأى فى:

- صياغة بنود البطاقة المقترحة.

- قابلية كل بند للقياس.

- مدى شمول البنود المقترحة لمهارات القراءة الجهرية المحددة فى قائمة مهارات

القراءة الجهرية.

- اقترح ما يرونه مناسباً لإعداد البطاقة فى صورتها النهائية.

(٣) اقترح المحكمون على الباحث ما يأتى:

(أ) استبدال المصدر الذى يبدأ به كل بند من بنود القائمة المقترحة بفعل مضارع.

فتستبدل كلمة (الانطلاق) مثلاً بكلمة (ينطلق) وهكذا مع بقية بنود القائمة.

(ب) دمج البند الأول من بنود القائمة : (الانطلاق فى القراءة) والبند الثانى: (السرعة

المناسبة للنص المقروء) ليصبحا بنداً واحداً هو: (ينطلق فى القراءة بسرعة مناسبة

للنص المقروء).

(ج) دمج البند السادس : (ضبط بنية الكلمة ضبطاً صحيحاً) مع البند التاسع: (صحة الضبط

النحوى لأواخر الكلمات) ليصبحا بنداً واحداً هو: (ينطق الكلمات نطقاً صحيحاً من

حيث البنية والإعراب).

(د) تعديل البند الثالث : (مراعاة حسن الوقف وحسن الوصل) ليصبح : (يراعى مواضع

الوقف ومواضع الوصل الصحيحة).

(هـ) حذف البند الرابع: (مراعاة سلامة القراءة وصحتها) باعتباره صيغة عامة، وغير

محددة.

(و) حذف البند الخامس : (مراعاة علامات الترقيم ...) باعتبار أن البنديين الثالث، والثامن

يتضمنان محتوى هذا البند.

(٤) أخذ الباحث بالملاحظات السابقة جميعها وأعاد صياغة بنود بطاقة الملاحظة على النحو المبين في (بطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية لدى الدارسين في الصف الثانى متابعة)^(١).

(٥) قام الباحث بتجريب الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة على عينة من الدارسين في الصف (الثانى متابعة) في مركزين من مراكز تعليم الكبار للتأكد من صلاحيتها ودقة بنودها في قياس أداء الدارسين، كما قام موجه اللغة العربية بمراكز الرجال، وموجهات اللغة العربية بمراكز النساء، وأحد مدرسى مرحلة (المتابعة) بتجريب هذه البطاقة في خمسة مراكز أخرى للغرض نفسه. وبعد أن اطمأن الباحث إلى النتائج التى أسفر عنها التجريب السابق، اعتمد بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية أداة من أدوات القياس التى قام باستخدامها في تعرف مدى اكتساب الدارسين مهارات القراءة الجهرية المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة).

وبذلك يكون الباحث قد انطلق في بناء فقرات الاختبار وبطاقة التقويم من قائمة تحليل مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة)، وحرص على أن تكون تلك الفقرات شاملة معظم المهارات المراد قياسها، وأن تكون متدرجة بحسب صعوبة كل فقرة منها بشكل تصاعدي.

وفيما يلي توصيف عام لكل اختبار من الاختبارات الثلاثة في صورته النهائية وطريقة إجراءاته:

رابعاً - توصيف عام لاختبار قياس مهارات القراءة والكتابة:

١ - اختبار مهارات القراءة الجهرية:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى أداء الدارسين في مهارات القراءة الجهرية المحددة في قائمة تحليل مهارات القراءة والكتابة المعتمدة في هذه الدراسة. ويتكون هذا الاختبار من:

أ - نص قرائى مكون من (١١٠) كلمات موزعة على (٤) فقرات قصيرة، ويتضمن جميع الظواهر اللغوية التى تتطلب من الدارس استخدام ما اكتسبه من مهارات القراءة الجهرية لإتقان أدائها مثل: الوقفات القصيرة والوقفات الطويلة، الحوار، الاستفهام، التعجب، الدعاء، التثوين، أل الشمسية وأل القمرية وغيرها....

(١) ملحق رقم (٥) بطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية لدى الدارسين في الصف الثانى (متابعة).

ب - بطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية، وتتكون من ستة بنود، يمثل كل منها مهارة قائمة بذاتها.

إجراءات تطبيق الاختبار:

- يقوم الممتحن بإجراء الاختبار بشكل فردي مستخدماً البطاقة المخصصة لهذا الغرض.
- تعطى لكل دارس مدة لا تزيد عن دقيقة واحدة، ويتم تقدير الدرجات الخاصة لكل مهارة (من صفر إلى درجتين) لكل مهارة. وتوضع الدرجة أمام الرقم المتسلسل لكل دارس في البطاقة المذكورة.

والجدول التالي يبين توزيع بنود مهارات القراءة الجهرية الستة المراد قياسها بحسب تسلسل ورودها في بطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية.

جدول رقم (٤)

توزيع مهارات القراءة الجهرية وعدد البنود المخصصة لكل مهارة

تسلسل المهارة	عدد البنود المخصصة لقياس المهارة	رقم البند المخصص لقياس المهارة
١	١	١
٢	١	٢
٣	١	٣
٤	١	٤
٥	١	٥
٦	١	٦
عدد البنود:	٦	

٢ - اختبار مهارات القراءة الصامتة:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات القراءة الصامتة المحددة في قائمة تحليل مهارات القراءة والكتابة المعتمدة في هذه الدراسة، ويتكون من نصين للقراءة الصامتة، يعقب كلا منهما خمسة أسئلة رئيسية موزعة على جميع مهارات القراءة الصامتة مرتبة بحسب تسلسلها في قائمة المهارات وذلك على النحو المبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٥)

يبين توزيع أسئلة اختبار القراءة الصامتة على مهاراتها

تسلسل المهارة	عدد الأسئلة التي تقيس كل مهارة	موضع الأسئلة التي تغطي المهارة في الاختبار
١	-	قراءة كل نص والإجابة عن الأسئلة التي تليه.
٢	٢	السؤال الأول: الفرع الأول في النصين الأول والثاني.
٣	١	السؤال الثاني في النص الأول.
٤	١	السؤال الثاني في النص الثاني.
٥	١	السؤال الثالث في النص الأول.
٦	٢	السؤال الأول: الفرع الخامس في النصين الأول والثاني.
٧	٢	السؤال الأول: الفرع السادس في النصين الأول والثاني.
٨	٨	السؤال الأول: الفرع السابع في النصين الأول والثاني.
٩	٢	السؤال الأول: الفرع الثامن في النصين الأول والثاني.
١٠	٢	السؤال الرابع في النص الأول والسؤال الثالث في النص الثاني.
١١	١	السؤال الرابع في النص الثاني.
١٢ - ١٣	٣	تكملة الأسئلة: الرابع في النص الأول، والثالث والرابع في النص الثاني.
١٤	٢	السؤال الخامس في النصين الأول والثاني
	٦	السؤال الأول في النصين الأول والثاني: الفروع (٢ - ٣ - ٤) تقيس الفهم للأفكار الواردة في النصين.
مجموع الأسئلة	٢٧ سؤالاً	

إجراءات تطبيق الاختبار:

يتم تطبيق الاختبار على النحو المبين في البند (٥) من بطاقة التعليمات المرفقة بكراسة الاختبار.

٣ - اختبار الكتابة:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى اكتساب الدارسين مهارات الكتابة المحددة في قائمة مهارات الكتابة المعتمدة في هذه الدراسة.

ويتكون الاختبار من ستة أسئلة رئيسية موزعة على مهارات الكتابة المراد قياسها وذلك على النحو المبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (٦)

يبين توزيع أسئلة اختبار الكتابة على مهاراتها

تسلسل المهارة	عدد الأسئلة التي تقيس كل مهارة	موضع الأسئلة التي تغطي المهارة في الاختبار
١	١	السؤال الأول.
٢	١	السؤال الثالث.
٣	-	يراعى تحقق المهارات الفرعية المكونة لهذه المهارة من خلال الإجابة عن الأسئلة (١، ٣، ٤).
٤	١	السؤال الثاني.
٥	-	يراعى تحقيق هذه المهارة من خلال الإجابة عن السؤال الثالث.
٦	١	السؤال الرابع.
٧ (أ - ب)	١	السؤال الخامس.
٧ (ج)	١	السؤال السادس.
مجموع الأسئلة	٦	

إجراءات تطبيق الاختبار:

يتم تطبيق الاختبار على النحو المبين في البند (٧) من بطاقة التعليمات المرفقة بكراسة الاختبار مع مراعاة توزيع الوقت المخصص على النحو التالي:

- تخصيص (٨) دقائق للإجابة عن السؤال الأول.
- تخصيص (٧) دقائق للإجابة عن السؤال الثاني.
- تخصيص (١٠) دقائق للإجابة عن السؤال الثالث.
- تخصيص (١٠) دقائق للإجابة عن السؤال الرابع.
- تخصيص (٥) دقائق للإجابة عن السؤال الخامس.

ثبات الاختبار:

لحساب معامل الثبات الداخلي للاختبار قام الباحث بتطبيقه على عينة من الدارسين فى الصف الثانى متابعة فى مركزين من مراكز تعليم الكبار، ثم طبق معادلة (الفكرونباخ) التالية لحساب معامل الاتساق الداخلى للاختبار:

$$r \propto \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^K \sum_{j=1}^K r_{ij}^2}{K} \right) \quad (\text{كنجيلوسى 1982, 286})$$

حيث إن:

$r \propto$ = معامل الثبات.

K = عدد الأسئلة.

$\sum_{i=1}^K \sum_{j=1}^K r_{ij}^2$ = مجموع تباينات أسئلة الاختبار.

K = تباين درجات الاختبار.

بلغ معامل الاتساق الداخلى للاختبار ٠،٩٣ وهو معامل ثبات عال. مما يدل على وجود اتساق كبير بين أسئلة الاختبار المختلفة.

وهكذا يتبين أن الاختبار الذى أعده الباحث لقياس مهارات القراءة والكتابة لدى الدارسين فى الصف (الثانى متابعة) لتعليم الكبار هو اختبار صادق، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات.

زمن الاختبار:

تم تقدير زمن الاختبار بعد استقطاع الزمن المخصص لاختبار القراءة الجهرية* وذلك من خلال تسجيل وقت بدء أفراد العينة الاستطلاعية عن أسئلة القراءة الصامتة، حتى وقت الانتهاء من الإجابة عن آخر سؤال من أسئلة المهارات الكتابية. وقد استغرقت إجابة أسرع دارس عن جميع الأسئلة حوالى (٨٥ دقيقة)، بينما استغرقت محاولة أبطأ دارس فى الإجابة عن الأسئلة حوالى (٩٣ دقيقة)، ولذلك قدر الباحث الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار جميعها بتسعين (٩٠) دقيقة.

* يتم إجراء اختبار القراءة الجهرية بصورة فردية.

خامساً: إجراءات تطبيق أدوات البحث

بعد أن أتم الباحث تصميم أدوات البحث وبنائها، قام بتطبيق تلك الأدوات متبعاً الخطوات التالية:

١ - اختيار عينة البحث:

قام الباحث بتحديد عينة البحث بعد مراجعة سجلات إدارة تعليم الكبار لمعرفة عدد الدارسين والدارسات المسجلين في الصف الثاني (متابعة) في مراكز تعليم الكبار بدولة البحرين للعام الدراسي ١٩٩٣/٩٢م وقد كان عددهم في أوائل شهر ديسمبر ١٩٩٢م (٢٠١) دارس و(٣٦٩) دارسة، ثم تناقص هذا العدد ليصبح في منتصف مايو ١٩٩٣ وهو موعد تطبيق الاختبار (١٨٤) دارساً و(٢٩٥) دارسة. وقد حضر الاختبار (١٥٧) دارساً ودارسة، من بينهم (٨٥) دارساً و(٧٢) دارسة فقط، ويمثلون ما نسبته (٣٢,٧٨٪) من مجموع الدارسين المنتظمين حتى منتصف شهر مايو ١٩٩٣.

وقد قسم الباحث مجتمع الدراسة إلى (٧) مناطق إدارية تمثل جميع المناطق السكنية بدولة البحرين، ثم اختار من كل منطقة مركزين لتعليم الكبار، أحدهما للرجال والآخر للنساء، على أن تتوافر في كل مركز الكثافة العددية المناسبة للدارسين المسجلين في الصف الثاني (متابعة).

والجدول التالي يبين توزيع أفراد عينة البحث وفق الجنس والمراكز المختارة في كل منطقة سكنية.

جدول رقم (٧)

توزيع أفراد عينة البحث وفق الجنس والمراكز المختارة فى كل منطقة سكنية

المنطقة	المركز	الجنس	العدد
المحرق	- عمر بن الخطاب - خديجة الكبرى	- ذكور - إناث	١٥ ٨
المنامة	- أبو بكر الصديق - العلاء الحضرمي	- ذكور - إناث	٩ ١١
الشمالية وجدحفص	- الإمام الصادق - جدحفص الثانوية للبنات	- ذكور - إناث	١٤ ١٥
الوسطى ومدينة عيسى	- توبلي - مدينة عيسى الثانوية التجارية	- ذكور - إناث	٩ ٩
الرفاع ومدينة حمد	- ابن سينا - الرفاع الغربي	- ذكور - إناث	١٥ ٧
- الغربية ومدينة حمد	- ابن طفيل - بلقيس	- ذكور - إناث	١٣ ١١
- سترة والمعالمير	- سترة - الإمام علي	- ذكور - إناث	١٠ ١١
مجموع أفراد العينة من الذكور			٨٥
مجموع أفراد العينة من الإناث			٧٢
المجموع الكلي :			١٥٧
نسبة أفراد العينة إلى عدد الدارسين المنتظمين حتى منتصف شهر مايو ١٩٩٣م			٣٢,٧٨ %

٢ - تطبيق بطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية، واختبار قياس مهارات القراءة الصامتة والكتابة:

- لتطبيق بطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية واختبار قياس مهارات القراءة الصامتة والكتابة قام الباحث بالآتى:

أ - إرسال رسائل رسمية بواسطة إدارة تعليم الكبار إلى مشرفى ومشرفات المراكز المختارة - قبل أسبوعين من إجراء الاختبار - لإبلاغهم بأهداف الاختبار وموعد إجرائه، وحثهم على التعاون مع الباحث لتسهيل مهمته.

ب - التقى الباحث بموجهات اللغة العربية الثلاث لمراكز تعليم الكبار للنساء، وموجه اللغة العربية لمراكز الرجال وأحد مدرسى اللغة العربية للصف الثانى (متابعة) من المتميزين، وناقش معهم التعليمات الخاصة بإجراءات تطبيق بطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية، واختبارى قياس مهارات القراءة والكتابة.

ج - قام الباحث بمساعدة موجهى اللغة العربية فى مراكز تعليم الكبار والمدرس المتميز وتحت إشراف مشرفى ومشرفات المراكز بتطبيق الاختبار فى الأيام: ١٥-١٦-١٧ مايو ١٩٩٣م، حيث كان الدارسون قد انهوا الموضوعات الدراسية المقررة عليهم وتدريبوا على مهارات القراءة والكتابة المحددة فى مشروع منهج اللغة العربية المقرر.

والجدول التالى يبين الأيام التى تم فيها إجراء الاختبار والمراكز الدراسية التى أجري فيها:

الجدول رقم (٨)

يبين الأيام والمراكز الدراسية التى أجري فيها الاختبار

اليوم	مراكز الرجال	مراكز النساء
السبت: ١٩٩٣/٥/١٥	- عمر بن الخطاب - أبو بكر الصديق - الإمام الصادق	- خديجة الكبرى - العلاء الحضرمي - جدحفص الثانوية
الأحد: ١٩٩٣/٥/١٦	- توبلي - ستره	- مدينة عيسى الثانوية التجارية - الإمام علي (المعامير)
الاثنين: ١٩٩٣/٥/١٧	- ابن سينا - ابن طفيل	- الرفاع الغربي - بلقيس

د - تم تسجيل رقم متسلسل خاص بكل دارس فى بطاقة تقويم أداء الدارسين فى مهارات القراءة الجهرية، وعلى غلاف كراسة الاختبار، تسهيلا لعملية التصحيح.

سادساً - إجراءات تصحيح الاختبار ورصد الدرجات:

اتبع الباحث فى تصحيح الاختبار ورصد الدرجات الآتى:

١ - مطابقة رقم الدارس فى بطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية برقمه المدون على غلاف كراسة اختبار قياس مهارات القراءة الصامتة والكتابة.

٢ - ترقيم كراسات الاختبار بأرقام تبدأ من (١ - ٨٥) للرجال و(٨٦ - ١٥٧) للنساء.

٣ - توزيع الدرجات النهائية للاختبار ككل وهى (١٠٠) درجة على النحو التالى:

- تخصيص (٥٠) درجة للقراءة موزعة على:

- (١٢) درجة للقراءة الجهرية بواقع درجتين لكل مهارة.

- (٣٨) درجة للقراءة الصامتة بواقع (١٩) درجة للنص الأول، و(١٩) درجة للنص الثانى.

- تخصيص (٥٠) درجة للكتابة موزعة على:

- (٦) درجات لكتابة فقرة.

- (٥) درجات لملء الاستمارة بالبيانات.

- (١٢) درجة لكتابة الرسالة.

- (١٢) درجة للإملاء.

- (١٠) درجات للتلخيص.

- (٥) درجات للخط.

٤ - مراعاة إزالة أثر التخمين فى تصحيح الأسئلة الموضوعية (من نوع الاختيار من متعدد) الخاصة باختبار القراءة الصامتة، وذلك باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{العلامة المصححة} = \text{ص} - \frac{\text{خ}}{\text{د}} \quad (\text{ثورندايك: ١٩٨٩، ٢٤١})$$

حيث:

ص = عدد الفقرات التى كانت الإجابة عنها صحيحة.

خ = عدد الفقرات التى كانت الإجابة عنها خطأ.

د = عدد البدائل فى الفقرة.

٥ - استخدام البطاقة الخاصة بتصحيح ورصد درجات اختبار قياس مهارات الكتابة وهي من النوع المقالى^(١). حيث تم رصد درجة خاصة بكل مهارة من المهارات الفرعية على النحو المبين فى تلك البطاقة.

٦ - رصد درجات الدارسين فى جدول خاص تسهيلا لعملية التحليل الإحصائى واستخلاص النتائج^(٢).

وبذلك يكون الباحث قد استكمل بناء أدوات البحث وقام بإجراءات تطبيقها.

(١) ملحق رقم (٦)

(٢) ملحق رقم (٧) نموذج لجدول رصد درجات الدارسين فى اختبار قياس مهارات القراءة والكتابة.

الفصل الخامس

نتائج البحث : تحليلها وتفسيرها

أولاً - نتائج الفرض الأول

ثانياً - نتائج الفرض الثاني

ثالثاً - نتائج الفرض الثالث

رابعاً - نتائج الفرض الرابع

خلاصة نتائج البحث

الفصل الخامس

نتائج البحث: تحليلها وتفسيرها

يهدف هذا الفصل إلى عرض النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق كل من اختبار قياس مهارات القراءة الصامتة والكتابة، وبطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية. وسيتناول الباحث هذه النتائج بالتحليل والتفسير، وذلك في ضوء اختبار صحة فروض البحث الأربعة. وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: النتائج المتعلقة بمدى اكتساب الدارسين في مرحلة المتابعة مهارات القراءة والكتابة (الفرض الأول):

ينص الفرض الأول على مايلي:

"يعمل مشروع منهج اللغة العربية (لمرحلة المتابعة) في تعليم الكبار على إكساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع المنهج نفسه"

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض قام الباحث بتوزيع درجات أفراد عينة البحث جميعهم توزيعاً تكرارياً لمعرفة نسبة الدارسين الذين حصلوا على الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠٪) أو أكثر من الدرجة النهائية المخصصة لاختبار مهارات القراءة والكتابة ككل، ثم نسبة الدارسين الذين حصلوا على نسبة (٥٠٪) أو أكثر من الدرجة النهائية المخصصة لكل من اختبار القراءة الجهرية، واختبار القراءة الصامتة، واختبار الكتابة.

والجدول رقم (٩) يبين توزيع النسب السابقة على النحو التالي:

- أفراد عينة البحث الذين حصلوا على الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠٪) أو أكثر من الدرجة النهائية، والذين لم يحصلوا على هذه الدرجة بالنسبة للاختبار ككل.
- أفراد عينة البحث الذين حصلوا على الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠٪) أو أكثر من الدرجة النهائية، والذين لم يحصلوا على هذه الدرجة بالنسبة لاختبار القراءة الجهرية.
- أفراد عينة البحث الذين حصلوا على الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠٪) أو أكثر من الدرجة النهائية، والذين لم يحصلوا على هذه الدرجة بالنسبة لاختبار القراءة الصامتة.

- أفراد عينة البحث الذين حصلوا على الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠٪) أو أكثر من الدرجة النهائية، والذين لم يحصلوا على هذه الدرجة بالنسبة لاختبار الكتابة.

الجدول رقم (٩)

توزيع أفراد العينة بحسب درجاتهم التي تزيد أو تقل عن (٥٠٪)
من الدرجة النهائية في الاختبار ككل، وفي كل من اختبار القراءة الصامتة،
والقراءة الجهرية، والكتابة

الاختبار	الدرجة	الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠٪) أو أكثر	حجم العينة	عدد الحاصلين على الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠٪) أو أكثر	نسبتهم المئوية	عدد الذين لم يحصلوا على الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠٪)	نسبتهم المئوية
مهارات القراءة والكتابة ككل	١٠٠	٥٠	١٥٧	٧٢	٤٥,٨٦	٨٥	٥٤,١٤
مهارات القراءة الجهرية	١٢	٦		١٠٥	٦٦,٨٨	٥٢	٣٣,١٢
مهارات القراءة الصامتة	٣٨	١٩		٨٤	٥٣,٥٠	٧٣	٤٦,٥٠
مهارات الكتابة	٥٠	٢٥		٧٤	٤٧,١٣	٨٣	٥٢,٨٧

وبمراجعة الجدول السابق يتضح ما يأتي:

- أن (٧٢) دارسا ودراسة من مجموع أفراد عينة البحث قد حصلوا على الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠٪) أو أكثر من الدرجة الكلية المخصصة لاختبار مهارات القراءة والكتابة ككل، وهذا العدد يعادل ما نسبته (٤٥,٨٦٪) من العدد الكلي لأفراد العينة. بينما لم يصل (٨٥) دارسا ودراسة - بما يعادل (٥٤,١٤٪) من مجموع العدد الكلي لأفراد العينة - إلى الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠٪) من الدرجة الكلية المخصصة لهذا الاختبار. مما يدل على تدنى المستوى العام لمعدل اكتساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة ككل.

- أن (١٠٥) من الدارسين والدارسات - بما يعادل (٦٦,٨٨٪) من العدد الكلي لأفراد عينة البحث - قد حصلوا على الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠٪) أو أكثر من الدرجة الكلية

المخصصة لاختبار مهارات القراءة الجهرية، بينما لم يصل (٥٢) دارسا ودارسة - بما يعادل (٣٣,١٢٪) من مجموع أفراد العينة - إلى الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠٪) من الدرجة الكلية المخصصة لهذا الاختبار، مما يدل على حصول نسبة لا بأس بها على الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠٪) أو أكثر من الدرجة النهائية لاختبار القراءة الجهرية.

- أن (٨٤) دارساً ودارسة من مجموع أفراد عينة البحث قد حصلوا على الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠٪) أو أكثر من الدرجة الكلية المخصصة لاختبار مهارات القراءة الصامتة، وهذا العدد يعادل ما نسبته (٥٣,٥٠٪) من مجموع أفراد العينة، بينما لم يصل (٧٣) دارسا ودارسة - بما يعادل (٤٦,٥٠٪) من مجموع العدد الكلى لأفراد العينة - إلى الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠٪) من الدرجة الكلية المخصصة لهذا الاختبار، مما يدل على أن عدد الدارسين الذين حصلوا على الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠٪) من الدرجة الكلية المخصصة لاختبار القراءة الصامتة قد تجاوز نصف مجموع عدد أفراد العينة بقليل.

- أن (٧٤) دارسا ودارسة من مجموع أفراد عينة البحث قد حصلوا على الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠٪) أو أكثر من الدرجة الكلية المخصصة لاختبار مهارات الكتابة. وهذا العدد يمثل (٤٧,١٣٪) من مجموع أفراد العينة، بينما لم يصل (٨٣) دارسا ودارسة - بما يعادل (٥٢,٨٧٪) من مجموع أفراد العينة - إلى الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠٪) من الدرجة الكلية المخصصة لهذا الاختبار، مما يدل على تدنى معدل اكتساب الدارسين مهارات الكتابة.

وتدل النتائج السابقة - وبخاصة ما يتعلق منها باختبار مهارات القراءة والكتابة ككل أو باختبار مهارات الكتابة لوحده - على عدم صحة الفرض الأول، وبالتالي رفضه أى ان مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) لايعمل على إكساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة على النحو المرجو.

ولتعرف الجوانب التى أدت إلى رفض الفرض السابق قام الباحث بتحليل إجابات أفراد العينة عن أسئلة الاختبار بأجزائه الثلاثة، فتبين له أن معظم أخطاء الدارسين قد تركزت فيما يأتى:

- المهارة السادسة من مهارات القراءة الجهرية والتي تنص على: "تلوين الأداء بحسب ما يشتمل عليه النص من معان" حيث بلغ عدد الدارسين الذين لم يتقنوا هذه المهارة (٥٣) دارسا ودارسة - بما يعادل (٣٣,٧٦٪) من مجموع أفراد عينة البحث.

ويمكن إرجاع أسباب إخفاق هؤلاء الدارسين في اكتساب هذه المهارة إلى الطريقة التي يتبعها بعض المعلمين في تدريب الدارسين لاكتساب مهارات القراءة الجهرية، والتي تركز على الناحية اللفظية، وليس الوظيفية في التدريس، مما يجعل المعلم يولى الكثير من عنايته إلى الاهتمام بتعرف المفردات، وإتقان نطقها، دون فهمها واستيعاب معانيها، مما يجعل القراءة الجهرية غير ذات معنى، أو وظيفة اجتماعية في حياة الدارس، ذلك أن القارئ "مهما أجاد في الأداء اللفظي، وترجمة الرموز الكتابية إلى مسمياتها فهو غير قارئ إذا لم يفهم هو ما يؤديه، أو يفهم غيره ما يتضمنه هذا الأداء من معنى ومفهوم ودلالة اجتماعية، أو صناعية أو زراعية أو فنية أو غير ذلك". (قورة: ١٩٨١، ١٠٩)

- السؤال رابعا من الأسئلة الخاصة بنص القراءة الصامتة الأول، حيث بلغ عدد الدارسين الذين أخطئوا في الإجابة عنه (٤٤) دارسا ودارسة - بما يعادل (٢٨٪) من مجموع أفراد عينة البحث.

- السؤال ثالثا من الأسئلة الخاصة بنص القراءة الصامتة الثاني، حيث بلغ عدد الدارسين الذين أخطئوا في الإجابة عنه (٧٥) دارسا ودارسة بما يعادل (٤٧,٧٪) من مجموع أفراد عينة البحث.

- السؤال رابعا من الأسئلة الخاصه بنص القراءة الصامتة الثاني، حيث بلغ عدد الدارسين الذين أخطئوا في الإجابة عنه (٤٩) دارسا ودارسة بما يعادل (٣١,٢١٪) من مجموع أفراد عينة البحث.

ومما يلاحظ أن الأسئلة الثلاثة السابقة تقيس مهارات القراءة الصامتة التالية:

- المهارة العاشرة في قائمة تحليل المهارات: "إدراك القيمة الفنية للألفاظ والعبارات".
- المهارة الحادية عشرة في قائمة تحليل المهارات: "التمييز بين الآراء السليمة والآراء الخاطئة في النص المقروء".

- المهارة الثانية عشرة في قائمة تحليل المهارات: "إبداء الرأي في المقروء".

- المهارة الثالثة عشرة فى قائمة تحليل المهارات : " التعليل المناسب لإثبات صحة رأيه".

وفى ضوء ما سبق يمكن إرجاع أسباب ارتفاع نسبة أخطاء الدارسين فى الإجابة عن الاسئلة الأربعة السابقة إلى:

- افتقار كتابي اللغة العربية المقررين على الصفيين الأول والثانى فى مرحلة (المتابعة) إلى التدريبات اللغوية التى تستثير المهارات العقلية العليا من استنتاج، وتحليل وربط ونقد، وتعليل، وذلك يرجع - فى نظر الباحث - إلى أن مؤلفي هذين الكتابين كانوا يضعون نصب أعينهم وهم يعدون المادة القرائية أو يضعون التدريبات اللغوية المستوى اللغوى المتدنى للدارسين، دون الأخذ بعين الاعتبار الأهداف والمهارات المحددة فى مشروع المنهج.

وهكذا جاءت المادة القرائية والمعالجات اللغوية المصاحبة لها مقتصرة على جوانب الفهم العام والتفصيلي للنصوص القرائية، دون أن تمتد إلى الفهم الضمنى، والقدرة على التدقّق، والتحليل، والمفاضلة، وإصدار الأحكام وفق معايير موضوعية تناسب خبرات الدارسين الكبار. إذ أن المادة القرائية "بقدر ما تكون بعيدة عن مخاطبة العقل واستثارته، فإنها تشكل عائقاً فى سرعة اكتساب مهارات القراءة، إن لم (يكن) عائقاً فى عدم اكتسابها". (السيد: ١٩٨٦، ٤٧)

- ضعف الإعداد الأكاديمي لبعض المعلمين، إذ أن معظم معلمى الكبار - وبخاصة فى مراكز النساء - من حملة الشهادة الثانوية العامة، ومن بينهم من لا يتقن مهارات القراءة بنوعيتها، فتجده "يتعثر فى فهم ما يقرأ، أو لا يحسن النطق بالكلمات، أو الاستماع إلى قارئ أو متحدث... وبالتالي فهو لا يستطيع أن يخلق من (الدارسين) قراء يحسنون القراءة". (قورة: ١٩٨١، ١٤٦)

- اقتصار بعض المعلمين على الكتاب المدرسي فى تدريب الدارسين على القراءة باعتباره المصدر الوحيد لهذا التدريب، إذ يغفل هؤلاء المعلمون تكليف الدارسين بالرجوع إلى كتب أخرى خارجية، أو إجراء بعض المناشط أو التدريبات اللغوية الإضافية التى يمكن أن تدفع الدارسين إلى البحث، والمناقشة، والحوار، لاكتساب عادات القراءة الناقدة وتكوين مهاراتها.

- اقتصار أساليب التقويم المتبعة فى مراكز تعليم الكبار على الأسئلة التى تقيس مدى استيعاب الدارسين للمعلومات المقدمة لهم من خلال النصوص القرائية المقررة وإغفال الأسئلة التى تستثير لدى الدارسين القدرة على التحليل والتفسير والاستنتاج، والمقارنة، والحكم، وغير ذلك من مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد، وهو ما يحتاجه الدارسون، لكى تصبح قراءاتهم ذات فاعلية ووظيفية.

أما فى مهارات الكتابة فقد تركزت معظم جوانب قصور أداء الدارسين فى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- السؤال الأول والمتعلق بكتابة فقرة قصيرة، حيث بلغ مجموع الدارسين الذين لم يتقنوا هذه المهارة (٥٢) دارسا ودارسة، بما يعادل (٣٣,١٢%) من مجموع أفراد عينة البحث.

- السؤال الثالث والمتعلق بكتابة رسالة رسمية، حيث بلغ مجموع الدارسين الذين لم يتقنوا هذه المهارة (١٠١) دارس ودارسة، بما يعادل (٦٤,٣٣%) من مجموع أفراد عينة البحث.

- السؤال الرابع والمتعلق بتلخيص قطعة قصيرة فى أربعة أسطر، حيث بلغ مجموع الدارسين الذين لم يتقنوا هذه المهارة (١٠٠) دارس ودارسة، بما يعادل (٦٣,٦٩%) من مجموع أفراد عينة البحث.

- السؤال الخامس والمتعلق بكتابة بعض الكلمات التى تشتمل على بعض الظواهر الإملائية، حيث بلغ عدد الدارسين الذين لم يتقنوا هذه المهارة (٨٧) دارسا ودارسة، بما يعادل (٥٥,٤١%) من مجموع أفراد عينة البحث.

ويمكن ملاحظة أن جوانب القصور السابقة تشتمل على القدرات اللغوية الأساسية للكتابة، سواء على مستوى تركيب الجملة الواحدة، أو على مستوى الربط والتأليف بين مجموعة من الجمل التى تشكل العلاقة فيما بينها بناء عبارة أو فقرة، أو موضوع كتابى، يقصر أو يطول. كما تدخل فى دائرة هذه العلاقة القدرات التحريرية المرتبطة بالنظام الشكلى للكتابة، وما ينضوى تحت هذا النظام من إخراج، يتحرى الدارس فيه وضوح الخط، وصحة الرسم الإملائى، والاستعمال المناسب لعلامات الترقيم.

وفى ضوء ما سبق يمكن إرجاع جوانب القصور السابقة إلى مجموعة من العوامل المتداخلة، لعل من أبرزها ما يلي:

- ضعف حصيلة الدارسين اللغوية من الألفاظ، والتراكيب، والعبارات، وشحة الفكر والخيالات لديهم، وذلك بسبب تدنى مستوياتهم القرائية، إذ أن تعبيرات الدارسين لا يمكن أن تجود إلا بقراءاتهم الحرة، والمتنوعة، ومن المحال أن نتوقع تركيباً جيداً وتعبيراً متميزاً من دارس لا يجيد القراءة.

- اعتماد أساليب تدريس اللغة القائمة فى مراكز تعليم الكبار على ما تسميه (كوهن) فصل ظواهر إنتاج الرسالة (الكلام والكتابة) عن ظواهر استقبالها (الاستماع والقراءة). إذ أن تعلم اللغة يجب أن يتم فى إطار من التكامل والترابط بين تلك الظواهر. وعلى العكس من ذلك نجد بعض المعلمين يغفلون الربط بين التعبير الشفوى والتعبير الكتابى، كما يغفلون الربط بين القراءة والكتابة على الرغم من أنهما تشكلان جزءاً لا يتجزأ من "سيرورة" اتصال واحدة... وذلك من شأنه أن يفقد (الدارسين) الرغبة فى القراءة والكتابة، لأن أساليب تدريبهم لاكتسابها، لا تتم على نحو وظيفى يستجيب لاهتماماتهم الواقعية، وحاجاتهم، من تعبير، واتصال، واستطلاع... وتنظيم لنشاطاتهم اليومية المختلفة. (كوهن: ١٩٨٥، ٤٢ - ٤٣)

- تغفل الطريقة المتبعة فى تقديم المادة اللغوية المقررة فى كتابى اللغة العربى للصفين الأول والثانى فى مرحلة (المتابعة) خصوصية النشاطات الكتابية، وذلك فى سبيل تحقيق الترابط والتكامل بين فروع النشاط اللغوى، كما يدعو إلى ذلك مشروع المنهج. وقد ساعد هذا الاتجاه على حصر النشاطات الكتابية فى نطاق موضوعات محددة مسبقاً، أو فى نطاق دور اختبارى يقوم على أساس تقديم مجموعة من الأسئلة أو العبارات التى تتطلب من الدارسين الإجابة عنها فى عدة سطور، فلا تعدو إجاباتهم أن تكون مجموعة من الجمل أو العبارات القصيرة والمباشرة، والمقدورة بقدر موضوع السؤال الذى يُسألون عنه. (جابر: ١٩٩١، ٢١٦) و(أحمدو: ١٩٩٣، ٣٠٨)

- لاتشدد الطرق المتبعة فى تعليم الكتابة للكبار - كما هو الحال بالنسبة للصغار - على تدريب الدارسين على تنظيم أفكارهم ومشاعرهم، والتعبير عنها بأسلوب يقوم على أساس إدراك العلاقات بين تلك الأفكار. فمن الملاحظ أن معظم ما يخطه الدارسون من

تعبيرات، أو ما يحررونه من رسائل، وما يلخصونه من موضوعات يفتقر إلى الدقة في تنظيم الفكر وتصنيفها، وتقدير المهم منها، مما ينبىء بعجز الدارسين عن تحقيق الترابط المنطقى فى عرض تلك الفكر، أو إثرائها، والتوسع فيها بشكل يفصح عن قدرتهم على توظيف قراءاتهم، وخبراتهم الحياتية، ومواقفهم.

- تركز التدريبات الإملائية المقدمة للدارسين من خلال كتابى اللغة العربية المقررين فى مرحلة (المتابعة) على تقصى بعض الظواهر الإملائية التى يفترض مؤلفو الكتابين تواتر شيوع أخطاء الدارسين فيها. وقد تم تحديد تلك الظواهر استنادا إلى اجتهادات المؤلفين الشخصية وانطباعاتهم، دون الرجوع إلى كتابات الدارسين لتعرف مواطن الضعف فيها، أو الاستئارة بنتائج دراسة ميدانية تهدف إلى رصد هذه المواطن، وتعرف أسبابها التى قد تعود إلى عوامل تتعلق بخصائص الدارسين الكبار الفسيولوجية، أو إلى أثر العامية - وهي ظاهرة متأصلة بفعل عامل السن فى ممارسات الدارسين اللغوية اليومية - فى لغتهم المكتوبة التى اكتسبوها حديثا.

كما أن بعض المعلمين لا يولون أهمية كبيرة لتثبيت قاعدة الصواب، وتوظيفها فى المواقف الكتابية الطبيعية التى تبرز فيها قدرة الدارسين على الكتابة الصحيحة، إذ أن قدرة الدارسين الإملائية تظهر جلية من خلال كتاباتهم التى تتم فى مواقف تعليمية طبيعية شبيهة بتلك التى تواجههم فى حياتهم اليومية، لافىما يمليه عليهم المعلم، ويقومون بكتابته - بشكل آلى - فى كراسات مخصصة لهذا الغرض.

ويمكن أن يقاس على ما سبق إغفال بعض المعلمين - إن لم يكن جهلهم - بعلامات الترقيم ووظائفها الفنية فى عملية الكتابة، ذلك أن معرفة الدارسين بتلك العلامات واستخدامها بشكل صحيح يعتبر من بين أهم القدرات التحريرية التى ينبغى للدارسين فى مرحلة (المتابعة) اكتساب مهاراتها، وممارستها، وذلك مالم يتحقق فى إجابات الدارسين عن أسئلة اختبار الكتابة.

ومما تجدر الإشارة إليه أن كتابى اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) يفتقران إلى وجود دليل للمعلم يسترشد به فى معرفة الاستراتيجيات المقترحة لتدريس هذين الكتابين، ويستعين به فى تحديد الطرق والأساليب التعليمية، والوسائل المناسبة لإجراء التدريبات اللغوية، والنشاطات المصاحبة لها، وذلك من أجل تيسير عملية اكتساب الدارسين مهارات القراءة

والكتابة المحددة فى مشروع المنهج. إذ لا يخفى على أحد أن غياب مثل هذا الدليل يمكن أن يكون له أثر كبير فى الحثول دون اكتساب الدارسين تلك المهارات على النحو المرجو.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرق بين مستوى الدارسين والدارسات فى اكتساب مهارات القراءة والكتابة (الفرض الثانى):

- ينص الفرض الثانى على أنه:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين والدارسات فى الصف الثانى (متابعة) فى اكتساب مهارات القراءة والكتابة المحددة فى مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة المتابعة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) "T" test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الدارسين والدارسات فى الاختبار ككل، وفى كل من اختبارات القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، والكتابة، حيث:

$$T = \frac{\bar{M}_1 - \bar{M}_2}{\sqrt{\left[\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right] \left[\frac{E_1^2 + E_2^2}{N_1 + N_2 - 2} \right]}}$$

(السيد: ١٩٧٨، ٣٣٦)

حيث يدل الرمز $\bar{M}_1$: المتوسط الحسابى لدرجات الدارسين.

$\bar{M}_2$: المتوسط الحسابى لدرجات الدارسات.

E_1 : تباين درجات الدارسين.

E_2 : تباين درجات الدارسات.

N_1 : عدد أفراد العينة من الدارسين.

N_2 : عدد أفراد العينة من الدارسات.

وتستخدم هذه المعادلة لحساب دلالة (ت) لفرق متوسطين غير مرتبطين ومختلفين

فى عدد الأفراد، أى أن $N_1 \neq N_2$ (السيد: ١٩٧٨، ٣٣٦) وينطبق ذلك على عينة البحث الحالى.

وفيما يلى تفصيل بمستوى دلالة الفروق بين متوسطات درجات الدارسين

والدارسات فى الاختبار ككل وفى كل من الاختبارات الفرعية الثلاثة.

الجدول رقم (١٠)

يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الدارسين والدارسات
فى اختبار مهارات القراءة والكتابة

الاختبار	متوسط درجات الدارسين	الانحراف المعياري لدرجات الدارسين	متوسط درجات الدارسات	الانحراف المعياري لدرجات الدارسات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاختبار ككل	٤٧,٤٧	٢١,٤٦	٥١,٧١	٢٠,٠٢	١,٢٤	غير دالة
مهارات القراءة الجهرية	٦,٨٦	٣,٣٣	٦,٨٣	٣,٩٤	٠,٠٤	غير دالة
مهارات القراءة الصامتة	٢١,٥٤	٦,٥١	١٨,٦٥	٦,٤٦	٢,٧٨	دالة عند مستوى (٠,٠١)
مهارات الكتابة	٢٣,٣٣	١٣,٨٩	٢١,٩٦	١٢,٦٨	٠,٦٤	غير دالة

وبمدرسة الجدول السابق يتضح الآتي:

- أن قيمة (ت) المحسوبة بالنسبة لاختبار مهارات القراءة والكتابة ككل هي (١,٢٤) وهى قيمة غير دالة إحصائياً، حيث إن قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (١٥٥) ومستوى دلالة (٠,٠١) هي (٢,٣٢)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الدارسين والدارسات فى الاختبار ككل، ويؤكد ذلك صحة الفرض، وبالتالي قبوله.

- أن قيمة (ت) المحسوبة بالنسبة لاختبار مهارات القراءة الجهرية هي (٠,٠٤) وهى قيمة غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الدارسين والدارسات فى هذا الاختبار.

- أن قيمة (ت) المحسوبة بالنسبة لاختبار مهارات القراءة الصامتة هي (٢,٧٨) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الدارسين والدارسات فى اختبار مهارات القراءة الصامتة، وذلك لصالح الدارسين الذكور.

- أن قيمة (ت) المحسوبة بالنسبة لاختبار مهارات الكتابة هي (٠,٦٤) وهي قيمة غير دالة إحصائية مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الدارسين والدارسات في هذا الاختبار.

وقد جاءت نتائج اختبار هذا الفرض متفقة مع النتائج التي توصلت إليها دراستا حمود ومينا (١٩٨٧) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين والدارسات بالنسبة للتحصيل القرائي والكتابي العام، واختلفت مع نتائج دراسة مهدي وحياوي (١٩٨١) التي أظهرت تفوق الدارسات على الدارسين في التحصيل القرائي العام، في حين أشارت دراسة صياح (١٩٩٣) إلى تفوق الدارسات على الدارسين في التحصيل اللغوي العام.

أما النتيجة المتعلقة باختبار القراءة الجهرية فقد جاءت متفقة مع ما توصلت إليه دراسة الدرابي (١٩٨٩) واختلفت مع نتائج دراسة مرشد (١٩٨٥) التي أشارت إلى تفوق الدارسات في مهارات القراءة الجهرية.

وقد تباينت النتيجة المتعلقة باختبار القراءة الصامتة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (أبو خديجة) (١٩٨١) وتميم (١٩٨٨) واللذان أظهرتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين والدارسات في القراءة الصامتة، بينما أشارت دراسة القيسي (١٩٨٤) إلى تفوق الدارسات على الدارسين في السرعة والفهم، في حين أشارت دراسة مهدي وحياوي (١٩٨١) إلى تفوق الدارسين في الفهم، وتفوق الدارسات في السرعة، أما دراسة عبدالله (١٩٧٥) فقد أظهرت تفوق الدارسات في جميع مهارات القراءة الصامتة، وتفوق الدارسين في السرعة وأظهرت دراسة المحروس (١٩٩١) تفوق الدارسات على الدارسين في جميع مهارات القراءة الصامتة.

أما النتائج المتعلقة بمهارات الكتابة فقد اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة كل من شحاتة (١٩٧٨)، ويوسف (١٩٨٧)، وأحبو (١٩٩٣) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين والدارسات في هذه المهارات، في حين اختلفت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الخميسة (١٩٨٨) وعليان (١٩٨٩) واللذان تشيران إلى تفوق الإناث على الذكور في مهارات الكتابة.

ويمكن إرجاع تضارب النتائج السابقة إلى عدة عوامل، لعل من أبرزها أن بعض الدراسات قد تم إجراؤها في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، فيما تم إجراء البعض الآخر منها في مرحلتى محو الأمية والمتابعة لتعليم الكبار، إذ أن خصائص الدارسين الكبار الفسيولوجية، والنفسية، والاجتماعية تختلف إلى حد كبير عن خصائص التلاميذ الصغار وبالتالي فإن دوافع الكبار، وطرق استجابتهم للتعلم، وقدرتهم على الاحتفاظ به، وتوظيفه في حياتهم تختلف عن دوافع الصغار، وطرق استجابتهم، وتوظيفهم لما يتعلمونه.

ومن هنا فإن المجال يبدو بكرا، وخصبا لإجراء المزيد من الدراسات الخاصة بطرق تعليم اللغة العربية للكبار، للوقوف على أبرز العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسى اللغوى لكلا الجنسين، ومن ثم تحديد جوانب الاتفاق والاختلاف فى قدراتهم اللغوية، وأثر ذلك فى قدرتهم على اكتساب مهارات القراءة والكتابة.

ويمكن للباحث هنا أن يرجع أسباب التفوق النسبى للدارسين على الدارسات فى اكتساب مهارات القراءة الصامتة إلى طرائق التدريس المتبعة فى مراكز النساء والتي تركز فى معظمها على تدريب الدارسات على حفظ المعلومات، واستدعائها، فيما يحاول بعض معلمى اللغة العربية فى مراكز الرجال الاهتمام - بعض الشيء - بالجانب المهارى فى تدريس اللغة. ويمكن أن يعود ذلك - كما يرى الباحث - إلى وجود نسبة كبيرة من معلمات اللغة العربية فى مرحلة (المتابعة) من خريجات الثانوية العامة، واللواتى لم يجتزن سوى دورة تدريبية قصيرة أو دورتين للتدريس فى هذه المرحلة. بينما يقوم بتدريس مادة اللغة العربية فى مراكز الرجال مدرسون متخصصون فى تدريس مادة اللغة العربية فى مدارس التعليم النظامى بمراحله الثلاث، ومعظمهم ممن اجتازوا بعض الدورات التدريبية فى مجال تدريس اللغة العربية للمرحلة التى يدرسون فيها، بالإضافة إلى الدورات القصيرة فى تعليم الكبار.

والجدول التالى يبين المستوى التعليمي لمدرسات اللغة العربية فى الصف الثانى (متابعة) فى مراكز تعليم الكبار (للنساء) التى شملتها عينة البحث، كما تشير إلى ذلك سجلات المعلمين فى مراكز تعليم الكبار للعام الدراسى ١٩٩٢/١٩٩٣م.

الجدول رقم (١١)

يبين المستوى التعليمي لمعلمات اللغة العربية في الصف الثاني (متابعة) في مراكز تعليم الكبار (للنساء) وسنوات خبراتهن *

المركز	المستوى التعليمي	العمل الأصلي	سنوات الخبرة في تعليم الكبار
خديجة الكبرى	الثانوية العامة	غير معلمة	١٠ سنوات
العلاء الحضرمي	ليسانس في اللغة العربية + دبلوم تربية	معلمة	٢ سنتان
جدحفص الثانوية	ليسانس في اللغة العربية	غير معلمة	٢ سنتان
مدينة عيسى التجارية	دبلوم في التربية الإسلامية	غير معلمة	٤ سنوات
الرفاع الغربي الإعدادية	الثانوية العامة	غير معلمة	١٥ سنة
بلقيس	الثانوية العامة	غير معلمة	٩ سنوات
الإمام علي (المعالمير)	الثانوية العامة	غير معلمة	٣ سنوات

وبمراجعة الجدول السابق يتضح أن معلمات اللغة العربية للصف الثاني (متابعة) من حاملات الشهادة الثانوية العامة (أربع) معلمات بما يعادل (٥٧,١٤٪) من مجموع المعلمات في مراكز النساء التي شملتها عينة البحث، ولا تعمل أي من هؤلاء المعلمات في مجال التعليم، وتتراوح سنوات خبراتهن في مجال تعليم الكبار بين (٣) و(١٥) سنة.

أما المعلمات اللاتي يحملن مؤهلاً جامعياً تخصصياً فلا يتجاوز الاثنتين بما يعادل (٢٨,٥٧٪)، ولا تعمل سوى واحدة منهن في مجال التعليم، ولا تزيد سنوات خبراتهما في مجال تعليم الكبار عن السنتين فقط.

كما يمكن ملاحظة أن معلمة واحدة فقط بما يعادل (١٤,٢٨٪) تحمل دبلوماً في التربية الإسلامية، وهو مؤهل غير تخصصي، ولا تعمل هذه المعلمة في مجال التدريس، وتبلغ سنوات خبرتها في مجال تعليم الكبار أربع سنوات.

* سجلات المعلمين في مراكز تعليم الكبار للعام الدراسي ١٩٩٢/١٩٩٣م.

ويمكن أن يعود سبب تفوق الدارسين الذكور فى مهارات القراءة الصامتة إلى طبيعة ظروف الحياة اليومية التى تحتم على الدارسين الكبار من الذكور الاختلاط بالآخرين فى مواقع العمل، وفى دور العبادة، والأماكن العامة، بالإضافة إلى ما يتاح لهم من فرص لقراءة الصحف، أو التعامل المباشر مع الإعلانات، واللافتات المكتوبة، أو الاسترشاد بالتعليمات، والإرشادات العامة واللافتات... وغيرها، بينما تحول بعض القيود الاجتماعية التى تمنع الدارسات عن مثل هذا الاختلاط دون تفاعلهن مع هذه الخبرات اللغوية الحية والمباشرة. وقد أثبتت إحدى الدارسات أن الموظفين والمهنيين يحتاجون إلى القراءة بحكم الوظيفة أو المهنة، ويشجعهم على ذلك وجود مواد للقراءة فى أماكن العمل. كما أثبتت الدراسة نفسها أن (٧٥٪) من هؤلاء الكبار يترددون على المكتبات باستمرار لاستعارة الكتب، وقد أظهر بعضهم الحاجة إلى أن يقرأوا بمستوى أفضل، وأنهم يودون الالتحاق بدراسات تنمى مهاراتهم وقدراتهم على القراءة. وأشارت الدراسة إلى أن الموظفين الذكور يتفوقون على الموظفات الإناث فى هذا المجال. (رزق: ١٩٨٩، ٣٢ - ٣٣)

كما يمكن للباحث إرجاع أسباب التفوق النسبى للدارسين فى القراءة الصامتة إلى اختلاف دوافع الدارسين الكبار للتعلم عن دوافع الدارسات فى هذا المجال. فقد أظهرت دراسة مليكة (١٩٨٦) أن (٢٠,٢٦٪) من الدارسين فى الصف الأول (متابعة) فى دولة البحرين يرون أن سبب التحاقهم بهذه المرحلة هو الرغبة فى الحصول على شهادة تؤهلهم للترقية فى مجال العمل، بينما لا يرى هذا الرأى سوى (٠,٢٩٪) من الدارسات. ولا غرابة فى ذلك، إذ أن (٩٦,٨٪) من الدارسات الملتحقات بمرحلة (المتابعة) هن من ربات البيوت اللواتى يكتفين بمعرفة القراءة والكتابة وممارستها - فى أحسن الأحوال - فى محيط ضيق لا يتعدى نطاق الأسرة، مما يؤدى إلى ارتدادهن إلى الأمية بعد فترة وجيزة. كما أظهرت الدراسة أن (٩٥,٣٧٪) من الدارسين الذكور يتوزعون على مجموعات مختلفة من المهن والحرف وبعض الوظائف، فيما يبحث (٤,٦٣٪) من الدارسين عن عمل، مما يتطلب منهم إلماماً معقولاً بمهارات القراءة والكتابة. (مليكة: ١٩٨٦، ٦٤ - ٦٥)

ويمكن للباحث - كذلك - أن يعزى التفوق النسبى للدارسين فى مهارات القراءة الصامتة إلى طبيعة المحتوى الدراسى لكتابتى اللغة العربية المقررين فى الصفين الأول والثانى فى مرحلة (المتابعة)، حيث إن نسبة الموضوعات التى تتفق مع ميول الدارسات واهتماماتهن - وبخاصة ربات البيوت منهن - لا تتجاوز (٢٠٪) من مجموع الموضوعات

المقررة، وذلك من شأنه أن يؤثر بشكل سلبي في درجة اقبالهن على تلك الموضوعات، إذ أنها لا تستثير دافعيتهن لقراءتها، أو التدريب بواسطتها على اكتساب مهارات القراءة والكتابة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بمقارنة مستوى الدارسين من الفئة العمرية (١٠ - ٢١) سنة والدارسين من الفئة العمرية (٢٢ - ٤٥) سنة في اكتساب مهارات القراءة والكتابة: - (الفرض الثالث)

ينص الفرض الثالث على أنه:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين في الصف (الثاني متابعة) عند المستوى العمري (١٠ - ٢١ سنة) والدارسين في الصف نفسه عند المستوى العمري (٢٢ - ٤٥ سنة) في اكتساب مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة المتابعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الدارسين من الفئتين في اختبار القراءة والكتابة ككل، وفي كل من اختبار مهارات القراءة الجهرية، واختبار مهارات القراءة الصامتة، واختبار مهارات الكتابة.

والجدول التالي يبين مستوى دلالة الفروق بين متوسطات درجات الفئتين في الاختبارات المذكورة:

الجدول رقم (١٢)

يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الدارسين من الفئة العمرية (١٠ - ٢١) والدارسين من الفئة العمرية (٢٢ - ٤٥) سنة في اختبار القراءة والكتابة.

الاختبار	م الفئة العمرية (١٠ - ٢١ سنة)	ع - الفئة العمرية (١٠ - ٢١ سنة)	م - الفئة العمرية (٢٢ - ٤٥ سنة)	ع - الفئة العمرية (٢٢ - ٤٥ سنة)	ت	مستوى الدلالة
الاختبار ككل	٤٠,٣٩	١٨,٥٧	٥٦,٢١	٢٠,٨٤	٤,٨٨	دالة عند مستوى (٠,٠١)
مهارات القراءة الجهرية	٤,٨٤	٣,٤٣	٨,٢٢	٣,١٥	٦,٣٦	دالة عند مستوى (٠,٠١)
مهارات القراءة الصامتة	١٧,٩٨	٥,٩٦	٢١,٧٥	٦,٦٥	٣,٦٣	دالة عند مستوى (٠,٠١)
مهارات الكتابة	١٧,٥٦	١٢,٠٣	٢٦,٢٣	١٣,٠٧	٤,٢٢	دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من النتائج الواردة في الجدول السابق أن قيم (ت) المحسوبة بالنسبة للاختبار ككل، والاختبارات الثلاثة كل على حدة هي قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعنى أن هناك فروقا دالة إحصائية بين متوسطات درجات الدارسين من الفئة العمرية (١٠ - ٢١) سنة والدارسين من الفئة العمرية (٢٢ - ٤٥) سنة في جميع مهارات القراءة والكتابة - ولصالح الفئة الثانية، مما يعنى عدم صحة الفرض الثالث، وبالتالي رفضه.

وقد جاءت نتائج اختبار هذا الفرض متفقة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة القيسى (١٩٨٤) والتي أظهرت أن السرعة في القراءة الصامتة تتأثر بعامل الزمن والعمر العقلي للدارسين، ودراسة مرشد (١٩٨٥) والتي أظهرت أن أخطاء القراءة الجهرية تقل كلما تقدم الدارس في المرحلة الدراسية، ودراسة شحاتة (١٩٧٨) والتي أظهرت أن بعض الأخطاء الاملائية تقل تدريجيا تبعا لانتقال الدارس إلى صف دراسي أعلى وبعضها يرتفع باستمرار، حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات أن النمو اللغوي، والكفاءة اللغوية مرتبطة بتقدم النمو العقلي، والمعرفي، للدارسين. (شحاتة وفؤاد: ١٩٩٣، ٩٠)

ويلاحظ أن هذه الدراسات جميعها قد أجريت في مجال التعليم الابتدائي والإعدادي أما نتائج الدراسات التي أجريت في مجال تعليم الكبار فقد جاءت مخالفة لنتائج هذا الفرض حيث أظهرت دراسة مهدى وحيوى (١٩٨١) أن أعلى متوسط درجات القراءة الصامتة والتحصيل القرائي كانت للفئات العمرية (١٠ - ١٥ - ٢٠) على التوالي، وأن أقل متوسط في تلك الدرجات كان للفئة العمرية (٤٠ - ٤٥) سنة. كما أظهرت الدراسة وجود ارتباط سالب عند درجة (- ٠,٧٣) بين أعمار الدارسين جميعهم ودرجاتهم في التحصيل القرائي.

كما أظهرت دراسة حمود ومينا (١٩٨٧) وجود ارتباطات سالبة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين أعمار الدارسين في مرحلة محو الأمية ومستوى تحصيلهم الدراسي في كل من اللغة العربية والرياضيات.

أما نتائج الدراسات التي أجراها ثورندايك Thorndike على مجموعات من الكبار الذين تتراوح أعمارهم بين الرابعة عشرة والخمسين سنة فقد أظهرت أن العمر الزمني ليس عاملا مهما جدا في التعلم، إذ أن جميع الناس رجالا ونساء يمكنهم أن يتعلموا، وأن خير فترة يستطيع الإنسان التعلم فيها هي ما بين العشرين والخامسة والعشرين، وأن قدرة الإنسان

على التعلم تتخفّض بعد هذا السن بنسبة (١٪) سنوياً، حتى سن الثانية والأربعين.
(كيد: ١٩٨٤، ١٣٥)

وقد جاءت نتائج دراسات كل من (ميلز Miles) و(لورج Lorge) لتؤكد مذهب إليه ثورندايك، حيث يرى (ميلز) أن التقدم في العمر لايعتبر عاملاً حاسماً بالنسبة للتعلم في أي فترة من فترات الحياة، بينما يرى (لورج) أن السن التي يمكن أن يؤدي الإنسان فيها أحسن أداء هي السن المتقدمة، فإذا كان ارتفاع الأداء عند شخص قد بدأ في سن مبكرة ولم يكن هذا الشخص قد عانى من بعض الأمراض في فترات من حياته فإنه يحتفظ بأدائه حتى سن الخامسة والسبعين، لاالخامسة والأربعين.

ويرى (لورج) أنه يطرأ على الفرد انخفاض في معدل التعلم بتقدم السن، ولكن القوة الفكرية للإنسان لا تتغير فيما بين سن العشرين إلى سن الستين.

ويرجع (لورج) ظاهرة الانخفاض في معدل التعلم إلى نقص حدة النظر والسمع، وإلى البطء في الاستجابة لرد الفعل، وإلى زيادة الخوف من الفشل، والرغبة في أن يكون الشخص دقيقاً في عمله، وإلى التروى في مواجهة المثيرات والأوضاع غير المألوفة.
(كيد: ١٩٨٤، ١٣٧ - ١٤٢)

أما (بلين Belbin) و(كوبو kubo) فقد أظهرت دراستهما أن التعلم يصل إلى ذروته القصوى في مرحلة الرشد، على أن الانحدار الذي يعقب الذروة يبدأ هادئاً بطيئاً حتى يصل سن الفرد إلى حوالي سبعين سنة فيتغير معدل الانحدار من التدرج البطيء إلى الهبوط السريع. وتختلف سرعة الانحدار كما يرى (جلبرت Gilbert) تبعاً لاختلاف نسب ذكاء الأفراد، واختلاف طبيعة المادة التي يتعلمها الفرد، وتبعاً لقوة أو ضعف الدافع إلى التعلم، ولمدى تواتر عمليات الممارسة أو التدريب. (قناوى: ١٩٨١، ١٥٧)

وقد أظهرت دراسات (اندرسن Anderson) التي أجريت على الكبار في استراليا أن العلاقة بين العمر والمفردات اللغوية موجبة في حين كانت العلاقة بين العمر والفهم والسرعة كلا على انفراد سالبة. (اندرسن 1960, 334). إلا أن بعض الدراسات التي قام بها لورج ورفاقه، ومن بينها دراسة أجريت على أساتذة الجامعات أظهرت أن الأساتذة الأكبر سناً تفوقوا على الأساتذة الأصغر سناً في اختبارات المترادفات والأضداد،

وتساووا معهم فى الاختبارات الخاصة بمعانى الكلمات. وقد استخلص (لورج) أن الألفاظ تأخذ فى التحسن كلما كبر الإنسان فى السن. (كيد: ١٩٨٤، ١٤٦)

والمأمل فى النتائج السابقة يجد أنها تعترف بقدرة الدارسين الكبار وبخاصة فى سن الأربعين على التحصيل، وأن الانخفاض فى تحصيلهم يرجع إلى عدة عوامل متشابكة، يشكل كل من العمر العقلى والزمنى للدارس الكبير وحالته الصحية والنفسية وخبراته التعليمية والحياتية السابقة، وحصيلته اللفظية، واتجاهه نحو التعلم، وسرعته فيه بعض جوانبها.

ويرى الباحث أنه يمكن الأخذ بما جاء فى تلك النتائج مع إبداء قدر من التحفظ على بعضها، بسبب اختلاف طبيعة الكبار فى مجتمعنا العربى - سيكلوجيا، وفسولوجيا، واجتماعيا - عن طبيعة الكبار فى مجتمعات تلك الدراسات، إلا أنه يمكن للباحث اتخاذ تلك النتائج مؤشرات للانطلاق منها فى تفسير نتائج هذا الفرض حيث أن أغلب أفراد عينة البحث ممن ينتمون إلى الفئة العمرية (٢٢ - ٤٥ سنة) هم من الدارسين الكبار المتسربين فى نهاية الستينيات، ومنتصف السبعينات أو أواخرها من الصفوف الأخيرة فى المرحلة الابتدائية، والذين تتراوح أعمارهم بين سن الثلاثين والأربعين سنة، ويمتلك معظمهم خلفية دراسية تمكنهم من ممارسة القراءة والكتابة فى حياتهم اليومية، والتى قد تعود لها أسباب تفوقهم على فئة الدارسين الأصغر سنا فى مهارات القراءة والكتابة.

ولذلك عمد الباحث إلى تقسيم أفراد هذه الفئة إلى مجموعتين، فوجد أن (٨٠) دارسا - بما يعادل (٨٦,٠٢٪) من مجموع أفرادها تقع أعمارهم فيما بين (٢٢ - ٣٩ سنة)، وأن (١٣) دارسا - بما يعادل (١٣,٩٨٪) من أفراد هذه الفئة - تقع أعمارهم فيما بين (٤٠ - ٥٠ سنة) من بينهم (٣) دارسين من الرجال ممن لايشملهم المجتمع الأسمى لعينة البحث، إذ تبلغ أعمارهم على التوالى (٤٨ - ٤٩ - ٥٠ سنة). مما يدل على أن أغلب أفراد هذه الفئة هم فى سن النضج، والإحساس بالمسؤولية، والقدرة على تحمل تبعاتها، وأنهم يتمتعون بقسط كبير من قدراتهم وحواسهم السمعية والبصرية وغيرها، وأنهم يمتلكون من الخبرات والتجارب الشخصية ما يجعلهم قادرين على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم باعتبار أن العديد منهم أفراد عاملين وأرباب أسر وآباء، ولذلك فهم يسعون إلى الانخراط فى صفوف تعليم الكبار بمحض إرادتهم، تعويضا لما يكون قد فاتهم من فرص تعليمية، كان الأحرى بهم أن ينتهزوها فى مراحل طفولتهم وصباهم.

وبالمقابل فإن نسبة كبيرة من الدارسين فى مرحلة (المتابعة) ممن يشكلون أفراد الفئة العمرية (١٠ - ٢١ سنة) - وبخاصة المراهقين منهم فى مراكز الرجال - قد التحقوا بمراكز تعليم الكبار بسبب انقطاعهم عن الدراسة فى المرحلة الابتدائية، لتكرار رسوبهم فى المواد التعليمية الأساسية وفى مقدمتها مادة اللغة العربية، أو لأسباب أخرى تتعلق بعدم انضباطهم المدرسى. كما توجد نسبة كبيرة من أفراد هذه الفئة من العاطلين عن العمل، حيث يجدون فى مراكز تعليم الكبار أماكن لقضاء أوقات فراغهم، وملاقة، أصدقائهم، مما يثير العديد من المشكلات المتعلقة بانتظام هؤلاء الدارسين، أو بإحساس زملائهم من الدارسين الأكبر سناً بالحرص بسبب تباين مستويات النضج، والاهتمامات المشتركة بينهم، ولذلك نجد بين هؤلاء الدارسين من ينقطع عن الدراسة، أو لا ينتظم فيها منذ الأسبوع الأول من العام الدراسى مما يؤثر فى قدرتهم على اكتساب مهارات القراءة والكتابة، وفى تحصيلهم الدراسى العام.

ومما يزيد الطين بلة أن بعض هؤلاء الدارسين يجدون - فى الغالب - من يساعدهم على الانتقال من صف دراسى إلى آخر أعلى، دون أن يكونوا أهلاً لذلك، بحجة تشجيعهم على مواصلة التعلم، فيكون مستوى تحصيلهم الدراسى فى هذا الصف متدنياً إن لم يكن معدوماً.

وتثير النتائج السابقة العديد من التساؤلات حول جدوى برامج تعليم الكبار التى يتلقى فيها الدارسون الراشدون تعليمهم مع زملاء لهم فى سن أبنائهم، ويعتبرون من وجهة نظرهم أقل شأنًا منهم، مما يتطلب العمل على إيجاد أنماط جديدة من المدارس تختلف فى برامجها ومراحلها ومدتها الزمنية عن المدارس النظامية، وذلك بالنسبة لليافعين والشباب من الأميين بما يتناسب وأعمارهم وخبراتهم.

(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: ١٩٨٧، ٢٥)

ويمكن للقائمين على تعليم الكبار فى دولة البحرين العمل على إنشاء فصول خاصة فى المدارس الابتدائية للأميين والأفراد من فئة "يقرأ ويكتب" والذين تقع أعمارهم بين (١٠ - ١٤ سنة) على أن يتولى التدريس فيها مدرسون من المدارس الابتدائية وتطبق فيها مقررات التعليم الابتدائى بعد تكثيفها من ست إلى أربع سنوات دراسية. (ملیكة: ١٩٨٦، ١٢)

فإذا لم تسمح الظروف المادية، أو طبيعة البرامج القائمة بمثل هذا الإجراء فيمكن للمعلم فى صفوف تعليم الكبار اتباع بعض الأساليب العملية " لتكوين مجموعتين أو ثلاث داخل الصف الواحد، بحيث يتحقق الانسجام والتآلف داخل كل مجموعة، وقد يستطيع المعلم عن طريق إثارة الدوافع الإيجابية، واستغلال التنافس المعقول بين هذه المجموعات تحقيق الكثير من النجاح". (عبد العال: ب - ت، ١٤٧)

وقد يصعب تطبيق مثل هذا الحل العملى فى بعض المراكز بسبب التناقص المستمر الذى يطرأ على أعداد الدارسين فى الصف الواحد على مدى العام الدراسى، لذا يمكن البدء بإعداد المعلم "للتعامل مع الدارسين من ذوى الأعمار المختلفة، وتنويع أساليب التدريس، وطرح المعلمين للأسئلة بديلاً مناسباً لإجراء تعدد الفصول وفقاً لأعمار الدارسين، أو تقسيم الدارسين إلى مجموعات متعددة داخل الصف الواحد".

(حمود ومينا: ١٩٨٧، ٥٣)

رابعاً: النتائج المتعلقة بمقارنة مستوى الدارسين فى مرحلة (المتابعة) من المتسربين من التعليم الابتدائى والدارسين المتخرجين من مرحلة محو الأمية لتعليم الكبار:

- (الفرض الرابع)

- ينص الفرض الرابع على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين فى (الصف الثانى متابعة) من المتسربين من المرحلة الابتدائية والدارسين فى الصف نفسه ممن اجتازوا مرحلة محو الأمية فى تعليم الكبار فى اكتساب مهارات القراءة والكتابة المحددة فى مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة).

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الدارسين من المتسربين من المرحلة الابتدائية، والدارسين ممن اجتازوا مرحلة محو الأمية فى تعليم الكبار فى اختبار مهارات القراءة والكتابة ككل، وفى كل من اختبار مهارات القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، والكتابة.

والجدول التالى يبين مستوى دلالة الفروق بين متوسطات درجات الدارسين من المجموعتين فى الاختبارات المذكورة.

الجدول رقم (١٣)

يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الدارسين المتسربين من المرحلة الابتدائية

وخريجي مرحلة محو الأمية في تعليم الكبار

الاختبار	م - المتسربين من المرحلة الابتدائية	ع - المتسربين من المرحلة الابتدائية	م - خريجي محو الأمية	ع - خريجي محو الأمية	ت	مستوى الدلالة*
الاختبار ككل	٥٤,٥٠	٢١,٨٥	٤٦,٦٧	٢٠,٥٦	٢,٢٧	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
مهارات القراءة الجهرية	٧,٠٩	٣,٥٧	٦,٦٨	٣,٧٣	٠,٦٩	غير دالة
مهارات القراءة الصامتة	٢١,٤٠	٦,٦٨	١٩,٤٤	٦,٥١	١,٨٢	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
مهارات الكتابة	٢٦,٠	١٣,٥٧	٢٠,٥٤	١٢,٧٨	٢,٥٥	دالة عند مستوى (٠,٠١)

وبمراجعة الجدول السابق يتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الدارسين الملتحقين بمرحلة (المتابعة) من (المتسربين من المرحلة الابتدائية) و(الدارسين المتخرجين من مرحلة محو الأمية) - ولصالح المجموعة الأولى - في كل من اختبار مهارات القراءة والكتابة ككل عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، واختبار مهارات القراءة الصامتة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، واختبار مهارات الكتابة عند مستوى دلالة (٠,٠١). كما يتضح من الجدول السابق وجود فرق غير دال إحصائيا بين متوسطى درجات الدارسين في المجموعتين في مهارات القراءة الجهرية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حمود ومينا (١٩٨٧) والتي أظهرت وجود تأثير دال للدراسة السابقة على التحصيل في اللغة العربية. ويعزى الباحثان هذا التأثير إلى وجود دوافع خاصة للدراسة لمن ترك الدراسة النظامية لسبب من الأسباب، ثم عاد يسعى إلى التعليم باختياره الحر. ويرى الباحثان أن التحصيل الدراسي السابق يؤثر بصورة مباشرة في تحصيل الدارس وتعلمه للمادة الجديدة.

(حمود ومينا: ١٩٨٧، ٤٦ - ٤٧)

ويتفق الباحث - إلى حد بعيد - مع ما ذهب إليه حمود ومينا حول تفسير هذه النتيجة، إذ أن العديد من الدارسين المتسربين من التعليم الابتدائي يجدون في الالتحاق ببرامج تعليم الكبار فرصتهم الأخيرة للعودة إلى التعليم، والحصول على شهادة تساعدهم على مواصلة

الدراسة، أو الارتقاء بأحوالهم، وتحقيق هويتهم الذاتية، والشعور بتقدير الذات، فضلا عن تقدير الآخرين لهم.

وبالنظر إلى توزيع أفراد عينة البحث يلاحظ أن أغلب الملتحقين بمرحلة (المتابعة) هم من خريجي مرحلة محو الأمية، إذ يبلغ عدد أفراد هذه المجموعة في عينة الدراسة الحالية (٩٥) دارسا ودارسة - بما يعادل (٦٠,٥١٪) من أفراد العينة الكلية - من بينهم (٤٩) دارسة - بما يعادل (٥١,٥٨٪) من أفراد المجموعة أما عدد الدارسين في هذه المجموعة ممن ينتسبون إلى الفئة العمرية (١٠ - ٢١ سنة) فقد بلغ (٦٤) دارسا ودارسة، بما يعادل (٣٦,٤٨٪) من أفراد المجموعة.

وهكذا يمكن الاستنتاج أن عددا كبيرا من خريجي مرحلة محو الأمية يلتحقون بمرحلة (المتابعة)، سعيا منهم إلى مواصلة تعلمهم من خلال الالتحاق بفصول التعليم النظامي، أو الانتساب من المنازل إلى هذا النوع من التعليم، أو الالتحاق بأى نوع من أنواع التعليم الموازى الذى تتيحه المؤسسات الحكومية أو الخاصة فى إطار التعلم المستمر.

لذلك ينبغى إعادة تنظيم برامج تعليم الكبار فى مرحلة (المتابعة) وفق أساليب مرنة، تتفق مع توقعات الدارسين، وتجنبهم معاودة ماكان قد مر بهم من خبرات تعليمية غير سارة، أدت إلى شعورهم بالفشل والإحباط فى حياتهم الدراسية السابقة. كما ينبغى إعادة النظر فى مستوى مهارات اللغة العربية المحددة فى مشروع منهج اللغة العربية المقرر لمرحلة (المتابعة)، لتحقيق قدر من الاتساق، والتدرج، والامتداد بينها وبين مهارات اللغة العربية فى مرحلة محو الأمية، تواملا مع مهارات اللغة العربية فى مرحلة (التقوية).

أما برامج محو الأمية - وهى مرحلة الأساس التى يفترض فى برامجها أن تساعد الدارس على اكتساب المهارات الأساسية للقراءة والكتابة - فتحتاج هى الأخرى إلى إعادة النظر فى وظائفها بصورة شاملة للارتقاء بمخرجاتها النوعية والكمية تحفيزا للدارسين على الانتظام فيها، والانتقال من خلالها ببسر إلى المراحل الأخرى فى تعليم الكبار، أو مواصلة التعلم عبر قنوات التعليم النظامى أو أى نوع آخر من التعليم الموازى.

خلاصة نتائج البحث

يمكن تلخيص أبرز النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة فيما يأتي:

١ - أن معظم الدارسين في الصف الثاني (متابعة)، ممن طبق عليهم اختبار مهارات القراءة والكتابة لم يصلوا إلى الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠٪) من الدرجة الكلية المخصصة للاختبار، مما يدل على تدنى المستوى العام لمعدل اكتساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة.

٢ - أكثر المهارات الفرعية التي يشيع فيها الضعف لدى أفراد عينة البحث هي:

أ - مهارات القراءة الجهرية:

- تلوين الأداء بحسب ما يشتمل عليه النص من معان.

ب - مهارات القراءة الصامتة:

- إدراك القيمة الفنية للألفاظ والعبارات.

- التمييز بين الآراء السليمة والآراء الخاطئة في النص المقروء.

- إبداء الرأي في المقروء.

- التعليق المناسب لإثبات صحة رأيه.

ج - مهارات الكتابة:

- إعادة ترتيب مجموعة من الجمل لتكوين فقرة متكاملة المعنى سليمة التركيب.

- كتابة الرسائل وتقسيمها إلى: مقدمة، وتحية، وموضوع، وخاتمة، وتوقيع.

- تلخيص موضوع أو قصة مع المحافظة على الفكر الأساسية فيه.

- الكتابة الصحيحة لما يملأ عليه من كلمات تشتمل على بعض الظواهر الإملائية.

٣ - تفوق الدارسين على الدارسات في مهارات القراءة الصامتة، حيث أظهرت النتائج أن

هناك فروقا دالة إحصائية لصالح الدارسين في هذه المهارات، بينما لم تشر تلك النتائج

إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الدارسين والدارسات في مهارات

القراءة الجهرية والكتابة.

٤ - تفوق الدارسين من الفئة العمرية (٢٢ - ٤٥ سنة) على الدارسين من الفئة العمرية

(١٠ - ٢١ سنة) في جميع مهارات القراءة والكتابة التي يقيسها الاختبار. حيث أظهرت

النتائج ان هناك فروقا دالة إحصائية لصالح الفئة العمرية الأولى في تلك المهارات.

٥ - تفوق الدارسين المتسربين من المرحلة الابتدائية على الدارسين المتخرجين من مرحلة محو الأمية في مهارات القراءة الصامتة والكتابة، حيث أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائيا لصالح المجموعة الأولى، بينما لم تشر تلك النتائج الى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الدارسين من المجموعتين في مهارات القراءة الجهرية.

كما أظهرت نتائج البحث أن تدني مستوى الدارسين العام في اكتساب مهارات القراءة والكتابة يمكن أن يعود إلى الأسباب التالية:

١ - ضعف حصيلة الدارسين اللغوية من الألفاظ والتراكيب، وتدني مستوياتهم القرائية بسبب افتقارهم إلى المهارات الأساسية لمعرفة آليات القراءة والكتابة اللازمة لهم قبل الالتحاق بمرحلة (المتابعة).

٢ - ضعف الإعداد الأكاديمي لبعض معلمي الكبار في مرحلة (المتابعة)، وبخاصة في مراكز النساء التي يقتصر تأهيل معظم معلمات اللغة العربية فيها على الشهادة الثانوية العامة.

٣ - تدريس اللغة العربية في مرحلة (المتابعة) باعتبارها فروعاً متعددة، لارابط بينها، مع إغفال الجانب الوظيفي في تدريس تلك الفروع، والاقتصار على التلقين وتدريب الدارسين على آليات القراءة والكتابة دون الالتفات إلى الجانب المهاري.

٤ - افتقار كتابي اللغة العربية المقررين في مرحلة (المتابعة) إلى وجود دليل للمعلم يسترشد به في معرفة الاستراتيجيات المقترحة لتدريس هذين الكتابين، ويستعين به في تحديد الطرق والأساليب التعليمية والوسائل المناسبة لاجراء التدريبات اللغوية والنشاطات المصاحبة لها.

٥ - اقتصار اساليب التقويم المتبعة في مرحلة (المتابعة) على الأسئلة التي تقيس مدى استيعاب الدارسين للمعلومات المقدمة لهم من خلال النصوص القرائية المقررة، وإغفال الأسئلة التي تستثير لديهم القدرة على التحليل والتفسير والاستنتاج والمقارنة والحكم، وغير ذلك من المهارات التي يحتاج إليها الدارسون لكي تصبح قراءاتهم ذات فاعلية ووظيفية.

٦ - عدم مراعاة المحتوى الدراسي لكتابي اللغة العربية في مرحلة (المتابعة) لميول الدارسات من ربّات البيوت واهتمامتهن بشكل كاف، على الرغم من أنهم يشكلن نسبة كبيرة من الدارسين في هذه المرحلة.

٧ - الافتقار إلى وجود معايير واضحة أو أدوات متقنة يتم بواسطتها قبول المتقدمين للالتحاق بمرحلة (المتابعة) وتصنيفهم بحسب خلفياتهم التعليمية وأعمارهم، ومستوياتهم، وحاجاتهم، إعمالاً لمبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين.

الفصل السادس

ملخص البحث وتوصياته ومقترحاته

أولاً - ملخص البحث

ثانياً - نتائج البحث

ثالثاً - توصيات البحث

رابعاً - بحوث مقترحة

الفصل السادس

ملخص البحث وتوصياته ومقترحاته

يتناول هذا الفصل ملخصاً لمشكلة البحث وأهميتها، وأهدافه، وفروضه والإجراءات التي اتبعت في دراسة تلك المشكلة، ثم يقدم ملخصاً لأبرز النتائج التي أسفرت عنها تلك الدراسة، وما توصلت إليه من مقترحات وتوصيات.

أولاً: ملخص البحث:

يكتسب تدريس القراءة والكتابة في برامج مرحلة (المتابعة) لتعليم الكبار أهمية خاصة، باعتبار هذه المرحلة الحلقة الأهم والأكثر صعوبة في تجاوز حاجز الأمية ببعديها الأبجدي والحضاري.

ويرى بعض المتخصصين أن هذه المرحلة تمثل مشكلة قائمة بذاتها، إذ أنه لأسباب تربوية واجتماعية كثيرة تتكرر ظاهرة ارتداد المتحررين الجدد من الأمية إلى ما كانوا عليه من أمية، ولذلك يجب التأكيد على أن تنطلق برامج مرحلة (المتابعة) من فكرة المواجهة الشاملة التي تعتبر هذه البرامج جزءاً من نشاط التنمية الموصول بمحو الأمية الحضارية.

ومن هنا جاءت الدعوة إلى تصميم برامج تعليم القراءة والكتابة في مرحلة (المتابعة) بطريقة تهدف إلى تنمية كل من الطلاقة في القراءة، والمهارة في الكتابة والقدرة على فهم واستيعاب المادة القرائية التي يفترض في المتحرر من الأمية أن يقرأها، مثل الصحف والمجلات، وأصناف معينة من الكتب.

ويتطلب ذلك أن تعمل آلية تنفيذ هذه البرامج على مساعدة الدارس على تنمية ثروته اللغوية من المفردات، والأنماط، والتراكيب اللغوية الضرورية له، ومساعدته على تركيب جمل قصيرة، واستخدامها بيسر للتعبير عن آرائه في الحديث والكتابة.

وفي ضوء التوجهات السابقة سعت إدارة تعليم الكبار بدولة البحرين إلى تبني هذه المرحلة، وإدخالها ضمن برامجها التعليمية منذ العام الدراسي ١٩٨٣ - ١٩٨٤م، حيث اعتمدت الخطة التدريسية الخاصة بهذه المرحلة على المقررات القديمة للصفيين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية، وذلك بعد تكثيفها واختصارها لتناسب الوقت المخصص

للدراصة فى هذه المرحلة. إلا أنه - ومنذ بدء العمل بتدريس تلك المقررات - برزت مشكلة عزوف الدارسين فى مرحلة (المتابعة) عن الدراصة فى مراكز تعليم الكبار، لأسباب قدر المشرفون على تلك المراكز، والمدرسون أنها تعود إلى عدم ملائمة تلك المقررات لخصائص الكبار وحاجاتهم، وإلى طولها وكثافتها، وضعف التكامل الرأسى، وبخاصة النقلة المفاجئة من مستوى محو الأمية إلى مستوى (المتابعة).

وقد أخذت إدارة تعليم الكبار على عاتقها - ومنذ العام الدراسى ١٩٨٥ - ١٩٨٦ - دراسة هذه المشكلة ميدانيا، لتشخيص أسبابها، بحثا عن الحلول المناسبة للتغلب عليها. وقد تمخض عن هذه الدراصة اقتراح استراتيجية شاملة لتطوير مناهج مرحلة (المتابعة).

وفى ضوء الاستراتيجية السابقة قامت إدارة المناهج وبالتعاون مع إدارة تعليم الكبار بوضع مشروع المنهج المطور لمرحلة (المتابعة)، والذى انبثق عنه مشروع منهج اللغة العربية المطور لمرحلة (المتابعة) الذى جاءت أهدافه لتؤكد أهمية أن يكتسب الدارس مهارات اللغة العربية للتعبير عن حاجاته ومشاعره ومشاهداته وخبراته، وأن يوظف الثروة اللغوية التى يكتسبها فى مواقف جديدة تيسر له سبل التواصل اللغوى السليم، وأن يستخدم مصادر المعرفة المختلفة فى تنمية معلوماته ومهاراته اللغوية، وأن تنمو لديه مهارات التعلم الذاتى، والتعلم المستمر بما يمكنه من الاعتماد على نفسه فى تحصيل المعرفة.

إلا أن الباحث وفى ضوء متابعته الميدانية لسير تجربة مشروع المنهج، واستنادا إلى نتائج دراسة تقييمية قام بها فى العام الأول لتلك التجربة، تبين له أن الممارسات التدريسية المصاحبة لتجريب المنهج المطور تكاد تبتعد إلى حد ما عن المنطلقات النظرية للمشروع. كما تبين له من خلال زيارته التوجيهية لمعلمى اللغة العربية فى مرحلة (المتابعة) أن معظم تلك الممارسات تقوم على أساس تدريس اللغة باعتبارها فروعا متعددة، وليست وحدة مترابطة، مما ينعكس سلبا على مستوى تحصيل الدارسين لمهارات اللغة العربية، ويعوق توظيفهم لتلك المهارات، ويجعل أداءهم قاصرا عن تحقيق الاتصال اللغوى بواسطتها على نحو فاعل وسليم.

لذلك رأى الباحث أن الدراصة العلمية التى تستهدف تقييم أداء الدارسين فى مرحلة (المتابعة) فى ضوء مهارات القراءة والكتابة المحددة فى مشروع المنهج يمكن أن تساعد فى الوصول إلى نتائج محددة تلقى الضوء على بعض العوامل التى تسهم فى قصور أداء

الدارسين، لتحديد أسبابها، واقتراح الأساليب المناسبة للتغلب عليها بهدف تعديل مشروع المنهج وتطويره، لتحقيق أهدافه، وتوجيهاته.

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في السؤال التالي:

- ما مدى اكتساب الدارسين في الصف الثاني (متابعة) في تعليم الكبار مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية للمرحلة نفسها؟

أهمية البحث:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى مايلي:

- حاجة مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) إلى التقويم على أساس علمي لمعرفة مدى فاعليته في إكساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة المستهدفة.
- الاستفادة من نتائج الدراسة في تعديل مشروع المنهج وتطويره، ليصبح أكثر ملاءمة لخصائص الدارسين في مرحلة (المتابعة) ومتفقا مع مستوى نمو قدراتهم اللغوية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحديد ما يأتي:

- ١ - مدى فاعلية مشروع المنهج في إكساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة المحددة في المشروع نفسه.
- ٢ - الفرق بين الدارسين والدارسات من حيث اكتساب مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع المنهج.
- ٣ - العلاقة بين نوع التحصيل السابق لمرحلة المتابعة ومدى اكتساب الدارسين المهارات اللغوية المستهدفة.
- ٤ - العلاقة بين المستوى العمري للدارسين ومدى اكتسابهم المهارات اللغوية المستهدفة.

فروض البحث:

يحاول البحث التحقق من صحة الفروض التالية:

الفرض الأول:

- يعمل مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) في تعليم الكبار على إكساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع المنهج نفسه.

الفرض الثاني:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين والدارسات في الصف الثاني (متابعة) في اكتساب مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة).

الفرض الثالث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين في الصف الثاني (متابعة) عند المستوى العمري (١٠ - ٢١ سنة) والدارسين في الصف نفسه عند المستوى العمري (٢٢ - ٤٥ سنة) في اكتساب مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة).

الفرض الرابع:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين في الصف الثاني (متابعة) من المتسربين من المرحلة الابتدائية والدارسين في الصف نفسه ممن اجتازوا مرحلة (محو الأمية) في تعليم الكبار في اكتساب مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة).

إجراءات البحث:

للتحقيق من صحة الفروض السابقة قام الباحث بالخطوات التالية:

- ١ - بناء قائمة تحليل مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) في ضوء:
 - دراسة وتحليل أهداف تدريس اللغة العربية والكفايات اللغوية والمهارات المحددة في مشروع المنهج.

- مراجعة الدارسات السابقة المتعلقة بمهارات القراءة والكتابة، وأساليب تحديدها وتقويمها.
- مراجعة الكتابات التي تناولت طرائق تدريس مهارات القراءة والكتابة ومعوقات اكتساب الدارسين هذه المهارات.
- ٢ - بناء اختبار لقياس مدى اكتساب الدارسين في الصف الثانى (متابعة) مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع المنهج، في ضوء قائمة التحليل السابقة.
- ٣ - بناء بطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية المحددة في مشروع المنهج.
- ٤ - عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية، والتقويم والقياس في جامعة البحرين، وبعض اختصاصي مناهج اللغة العربية بإدارة المناهج، وموجهى اللغة العربية وأحد المدرسين في مراكز تعليم الكبار، للتأكد من صدق محتواه، ومناسبة أسئلته لمستوى الدارسين في الصف الثانى (متابعة) وكفايتها وشمولها لقياس المهارات المطلوب قياسها.
- ٥ - قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من الدارسين في مركزين من مراكز تعليم الكبار. ثم طبق معادلة (الفاكرنباخ) لحساب معامل الاتساق الداخلى للاختبار.
- ٦ - اختار الباحث عينة ممثلة للدارسين والدارسات فى مرحلة (المتابعة) مكونة من (١٥٧) دارسا ودارسة موزعين على (٧) مناطق سكنية بدولة البحرين، وقام بتطبيق بطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية، واختبار قياس مهارات القراءة الصامتة والكتابة فى نهاية العام الدراسى ١٩٩٢/١٩٩٣.
- ٧ - قام الباحث بتصحيح إجابات الدارسين فى كل من بطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية، واختبار القراءة الصامتة والكتابة، ثم رصد تلك الدرجات فى كشوف خاصة، وعالجها بالطرق الإحصائية المناسبة. وقد تناول الفصل الخامس من هذا البحث الطرق الإحصائية المستخدمة فى معالجة تلك النتائج، وتحليلها وتفسيرها، ثم عرضاً ملخصاً لأبرز النتائج التى توصلت إليها الدراسة.

ثانياً: نتائج البحث:

يمكن تلخيص أبرز نتائج البحث فيما يأتى:

- ١ - لم يصل معظم الدارسين الذين طبق عليهم اختبار مهارات القراءة والكتابة إلى الدرجة المعادلة لمستوى (٥٠%) من الدرجة الكلية المخصصة للاختبار، مما يدل على تدنى المستوى العام لمعدل اكتساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة.
- ٢ - لا توجد فروق دالة إحصائية بين الدارسين والدارسات فى اكتساب مهارات القراءة الجهرية والكتابة التى يقيسها الاختبار.
- ٣ - توجد فروق دالة إحصائية بين الدارسين والدارسات فى اكتساب مهارات القراءة الصامتة التى يقيسها الاختبار. وهذه الفروق لصالح الدارسين.
- ٤ - توجد فروق داله إحصائية بين الدارسين من الفئة العمرية (١٠ - ٢١ سنة) والدارسين من الفئة العمرية (٢٢ - ٤٥ سنة) فى جميع مهارات القراءة والكتابة التى يقيسها الاختبار. وهذه الفروق لصالح أفراد الفئة العمرية الثانية.
- ٥ - توجد فروق دالة إحصائية بين الدارسين المتسربين من المرحلة الابتدائية والدارسين الذين اجتازوا مرحلة محو الأمية فى تعليم الكبار فى اكتساب مهارات القراءة الصامتة والكتابة التى يقيسها الاختبار. وهذه الفروق لصالح المجموعة الأولى.
- ٦ - لا توجد فروق دالة إحصائية بين الدارسين المتسربين من المرحلة الابتدائية والدارسين الذين اجتازوا مرحلة محو الأمية فى تعليم الكبار فى اكتساب مهارات القراءة الجهرية التى يقيسها الاختبار.

ثالثاً: توصيات البحث:

فى ضوء النتائج التى توصلت إليها الدراسة الحالية يوصى الباحث بما يأتى:

- ١ - فيما يتعلق بأهداف القراءة والكتابة ومهارتهما ينبغى مراعاة الآتى:
 - إعادة النظر فى أهداف القراءة والكتابة المحددة فى مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة)، وتصنيفها تبعاً لمستوياتها ووظائفها، وتقسيمها بحيث تخصص أهداف للقراءة الجهرية، وأخرى للقراءة الصامتة، وهكذا بالنسبة للكتابة.

- تحديد مهارات القراءة والكتابة الخاصة بكل صف فى مرحلة (المتابعة)، لأن المهارات المنصوص عليها فى وثيقة مشروع المنهج تتصف بالعمومية وعدم التحديد.

٢ - فيما يتعلق بالمادة التعليمية ينبغى مراعاة الآتى:

- إدخال بعض التعديلات على محتوى كتابى اللغة العربية المقرر فى مرحلة (المتابعة) لتواكب موضوعاتهما الأحداث والقضايا والمشكلات التى يواجهها الدارس الكبير فى هذا العصر الزاخر بالتحويلات والفكر والقضايا، وأن يعاد النظر فى طريقة عرض تلك الموضوعات، لتصبح ملائمة لخصائص الدارسين، ومراعية لميولهم واهتماماتهم، وحاجاتهم، وأن تستثير لديهم الدوافع الحقيقية للإقبال على القراءة والكتابة، والقدرة على توظيفهما فى حياتهم اليومية.
- الا يعتمد المعلم فى تدريب الدارسين على اكتساب مهارات القراءة والكتابة على الكتاب المدرسى وحده، بل يكلف الدارسين بالرجوع إلى بعض الكتب الخارجية المختارة، وما يقع تحت أيديهم من موضوعات هادفة تقوم بنشرها الصحف والمجلات. وأن يكلف الدارسين بإجراء بعض النشاطات والتدريبات اللغوية الإضافية التى تدفع الدارسين إلى البحث والمناقشة والحوار، وتنمى لديهم مهارات التعلم الذاتى ويمكن تخصيص حصة أسبوعية لمناقشة هذه القراءات ومتابعة النشاطات والتدريبات اللغوية الإضافية.

٣ - فيما يتعلق بطرائق التدريس ينبغى مراعاة الآتى:

- تأكيد الجوانب التكاملية والوظيفية فى تدريس اللغة العربية، مع مراعاة المهارات النوعية لكل من القراءة والكتابة، والاهتمام بخصوصية النشاطات اللغوية المصاحبة لكل منها.
- توفير دليل للمعلم خاص بكل كتاب، ليسترشد به المعلمون فى معرفة الاستراتيجيات المقترحة للتدريس، ويستعينون به فى اختيار الطرق والأساليب المناسبة لإجراء التدريبات اللغوية والنشاطات المصاحبة لها.

- مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين بحسب خلفياتهم الدراسية، وأعمارهم ومستويات تحصيلهم، وحاجاتهم التعليمية، وذلك من خلال تقسيمهم إلى مجموعات متجانسة، وتنويع الأساليب والنشاطات التعليمية المقدمة لهم.

٤ - فيما يتعلق بأساليب التقويم ينبغي مراعاة الآتي:

- ألا يقتصر المعلمون على استخدام الأسئلة التي تكتفى بقياس مدى استيعاب الدارسين للمعلومات المقدمة لهم من خلال النصوص القرائية، وأن يركزوا على الفهم الضمني للنص، ويستخدموا الأسئلة التي تستثير لدى الدارسين القدرة على التحليل والتفسير، والاستنتاج، والتذوق، والمقارنة والحكم.

- تقويم أداء الدارسين في ضوء الأهداف والمهارات المحددة لتدريسهم، فتكون هذه الأهداف والمهارات بمثابة معايير للحكم على مدى اكتساب الدارسين لمهارات القراءة والكتابة، وتشخيص جوانب الأداء التي تحتاج إلى عناية خاصة لدى كل دارس، وتصميم النشاطات الملائمة لها.

٥ - فيما يتعلق بمعلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار ينبغي مراعاة الآتي:

- ابتعاد معلمي اللغة العربية في مراكز تعليم الكبار عن استخدام العامية في التدريس، والحرص على تدريب الدارسين على المحادثة والكتابة باللغة الفصحى في التعبير عن خبراتهم ومشاهداتهم وتجاربهم اليومية. ويمكن اعتماد إجادة التحدث بالفصحى معياراً يتم بموجبه قبول مدرسي اللغة العربية الذين يتقدمون للعمل في مراكز تعلم الكبار.

- إعادة النظر في طبيعة الدورات التدريبية التي يتم تنظيمها لتدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها، بحيث يتم التركيز على الجوانب العملية في تدريب المعلمين على مهارات القراءة والكتابة وطرق تدريسها للكبار.

- العمل على استحداث مساقات دراسية جامعية خاصة بطرائق تدريس الكبار في إطار برامج التعلم المستمر. أو بتأهيل معلم المدرسة الابتدائية ليقوم بدور معلم التعليم الأساسي للصغار والكبار.

٦ - فيما يتعلق بالنظم الدراسية في تعليم الكبار ينبغي مراعاة الآتي:

- العمل على تصميم أدوات مقتتنة، وإدخال بعض المعايير المحددة التى يتم على أساسها قبول المتقدمين للالتحاق بمرحلة (المتابعة)، وتصنيفهم بحسب خلفياتهم الدراسية، وأعمارهم، ومستوياتهم، وحاجاتهم التعليمية.
- الابتعاد عن أسلوب مناظرة الدارسين فى مرحلة (المتابعة) بتلاميذ الصفين الخامس والسادس فى المرحلة الابتدائية، وذلك بسبب اختلاف فلسفة هذه المرحلة، وأهدافها، وطبيعة الدارسين فيها، ومحتوى برامجها عن الصفين الخامس والسادس فى المرحلة الابتدائية. ويتطلب ذلك الاعتراف بتجارب الدارسين، وخبراتهم الحياتية، وإدخالها فى الحساب عند إعداد وتقويم البرامج التعليمية الخاصة بمرحلة (المتابعة).

رابعاً: بحوث مقترحة:

يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات التالية:

- ١ - دراسة حول الانقراطية فى كتابي اللغة العربية المقررين فى مرحلة (المتابعة) لمعرفة مدى ملاءمتها لمستوى الدارسين فى هذه المرحلة.
- ٢ - دراسة لإعداد قوائم حصر الكلمات الشائعة لدى الدارسين فى مرحلتى محو الأمية و(المتابعة) للاستفادة منها فى إعداد المواد التعليمية المناسبة لمستويات الدارسين فى هاتين المرحلتين.
- ٣ - دراسة مقارنة لمعرفة الفرق بين مستوى الدارسين فى مرحلة (المتابعة) ممن اجتازوا مرحلة محو الأمية والدارسين المتسربين من التعليم الابتدائى لتحديد مواطن الضعف والقوة فى اكتساب مهارات القراءة والكتابة لدى أفراد كل مجموعة، واقتراح البرامج المناسبة لتدريبهم على اكتساب تلك المهارات.
- ٤ - دراسة مقارنة لمعرفة الفرق بين مستوى الدارسين من الفئات العمرية المحصورة بين (١٠ - ٤٥ سنة) فى اكتساب مهارات القراءة والكتابة، وتشخيص الصعوبات لدى كل فئة، وتحديد أبرز العوامل المؤثرة فى اكتساب الدارسين من كل فئة لتلك المهارات.

- ٥ - تجريب بعض طرائق التدريس الخاصة بتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الدارسين مثل دراسة أثر الاستماع والتحدث فى تنمية مهارات القراءة والكتابة، وتدريس القراءة والكتابة من خلال بعض المواقف الوظيفية، ودراسة أثر تنمية مهارات القراءة لدى الدارسين فى تنمية مهارات الكتابة.
- ٦ - دراسة حول الميول القرائية للدارسين الكبار فى البيئة البحرينية، ودوافعهم لتعلم القراءة والكتابة للاستفادة منها فى اختيار المادة الدراسية المناسبة لهؤلاء الدارسين.
- ٧ - دراسة أثر عامل السن فى اكتساب مهارات الفهم والسرعة فى القراءة الصامتة.
- ٨ - دراسة مواطن الضعف فى كتابات الدارسين وتعرف أسبابها والعوامل المؤدية إلى ذلك الضعف.
- ٩ - دراسة لتحديد معايير وأدوات مقننة، لاستخدامها فى قبول المتقدمين للالتحاق بمراكز تعليم الكبار، وتصنيفهم بحسب خلفياتهم التعليمية ومستوياتهم وأعمارهم واحتياجاتهم.
- ١٠ - دراسة أثر برامج تعليم القراءة والكتابة القائمة على التعلم الذاتى فى اكتساب مهاراتهم.

مراجع البحث

أولاً - المراجع العربية

ثانياً - المراجع الأجنبية

قائمة المراجع

أولاً - المراجع العربية:

- ١ - إبراهيم، عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط ١٤، دار المعارف: القاهرة، ١٩٩١.
- ٢ - ابن اسماعيل، محمد: في طرق تدريس اللغة العربية، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية: تونس، ١٩٨٠.
- ٣ - أبو الحب، ضياء الدين: تربية الكبار وتحديات الحاضر، التربية المستمرة، العدد الثالث، السنة الثانية، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج: البحرين (مايو ١٩٨١).
- ٤ - أبو حطب، فؤاد وسيد أحمد عثمان: التقويم النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة، ١٩٨٣.
- ٥ - أبو خديجة، محمد يوسف: "أثر الجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي في الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الأردنية: الأردن، ١٩٨١.
- ٦ - أبو العزائم، اسماعيل: القراءة الصامتة السريعة، عالم الكتب: القاهرة، ١٩٨٣.
- ٧ - أبي الطابع، سامي: "دور كليات التربية ومراكز البحث التربوي في تعميم التعليم الأساسي ومحو الأمية في الوطن العربي"، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة دور كليات التربية ومراكز البحث التربوي في تعميم التعليم الأساسي ومحو الأمية: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، البحرين (١٠ - ١٣ مايو ١٩٩٣).
- ٨ - أحبدو، ميلود: سبل تطوير المناهج التعليمية: نموذج الإنشاء، دار الأمان: الرباط، ١٩٩٣.

٩ - أحمد، محمد عبد القادر: طرق تعليم اللغة العربية للمبتدئين، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة، ١٩٨٢.

١٠ - _____: طرق تعليم التعبير، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة، ١٩٨٥.

١١ - _____: طرق تعليم اللغة العربية، ط ٥، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة، ١٩٨٦.

١٢ - اسماعيل، زكريا الحاج: "التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، حولية كلية التربية، العدد السابع، السنة السابعة، كلية التربية، جامعة قطر: الدوحة، ١٩٩٠.

١٣ - بولا، هـ. س: تعليم الكبار اتجاهات وقضايا عالمية، ت. عبد العزيز السنبل وصالح عزب، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار: تونس ١٩٩٣.

١٤ - بوند، جابر ومايلز تترك وباربارا واسون: الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه، ت. محمد منير مرسى واسماعيل أبو العزائم، عالم الكتب: القاهرة، ١٩٨٤.

١٥ - بيران، دونالد: القراءة الوظيفية، ت. محمد قدرى لطفى، مكتبة مصر: القاهرة، (بدون تاريخ).

١٦ - تميم، يسري: "قياس المهارات الأساسية للقراءة الصامتة لدى الطلبة في نهاية المرحلة الإعدادية" (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق: ١٩٨٨.

١٧ - ثورندايك، روبرت واليزابيث هيجن: القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ت: عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتب الأردني: عمان، ١٩٨٩.

١٨ - جابر، وليد: أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفكر: عمان، ١٩٩١.

١٩ - جمعة أحمد: ضرورة التطور في سياسة التعليم الشعبي، مجلة التربية الحديثة، عدد (٣)، القاهرة، ١٩٣٨.

في: حسن شحاته: تعليم الإملاء في الوطن العربي، الدار المصرية اللبنانية: القاهرة، ١٩٩٢.

٢٠ - جودمان، كنيث س.: "كيف يدخل الأولاد عالم الكتابة"، مستقبلات، العدد الأول المجلد الخامس عشر، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية: بيروت، ١٩٨٥.

٢١ - الحسون، جاسم محمود: "أسس إعداد المواد التعليمية للكبار". التربية المستمرة، العدد الخامس، السنة الثالثة، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار: البحرين (أكتوبر ١٩٨٢).

٢٢ - الحلي، أحمد حقي: "التربية المستمرة: مفهومها - أهدافها - مجالاتها"، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار: البحرين، ١٩٧٩.

٢٣ - الحلي، أحمد حقي ومحمود الناقة: طرق إعداد مواد قرائية مبسطة، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار: البحرين، ١٩٧٩.

٢٤ - حمود، رفيقة سليم وفايز مينا: "دراسة لقياس وتحديد مستوى تحصيل المنتسبين إلى صفوف محو الأمية في اللغة العربية والرياضيات في دولة البحرين"، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار: البحرين، ١٩٨٧.

٢٥ - الحميدي، عبد الرحمن سعد وحنان سلطان وغانم العبيدي، "دراسة لأساليب تعليم الكبار مهارات القراءة والكتابة في مدينة الرياض"، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض، ١٩٨٦.

٢٦ - الحميدي، عبد الرحمن سعد: مدخل إلى علم تعليم الكبار، مطابع الفرزدق: الرياض، ١٩٩٢.

٢٧ - حنا، سامي: "الازدواجية اللغوية وتعليم اللغة العربية للكبار"، التربية المستمرة، العدد (٩) السنة (٥) مركز تدريب قيادات تعليم الكبار: البحرين (ديسمبر ١٩٨٤).

٢٨ - _____: اختبار التصنيف في القراءة الجهرية، اختبارات سرس الليان في التعليم الوظيفي للكبار، سرس الليان: مصر، (بدون تاريخ).

٢٩ - _____: اختبار سرس الليان في القراءة الجهرية: مكافحة الأمية في بعض البلاد العربية، مركز التربية الأساسية في العالم العربي سرس الليان: مصر، ١٩٦٠.

٣٠ - خاطر، محمود رشدي والطاهر مكي وحسن شحاته: تطوير مناهج القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: تونس، ١٩٨٦.

٣١ - خاطر، محمود رشدي وحسن شحاته وعدلي عزازي: المدخل إلى تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط ٧، دار الثقافة والنشر والتوزيع: القاهرة، ١٩٩٠.

٣٢ - الخميسة، محمد خير ابراهيم: "أثر تزويد تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمهارات التعبير الكتابية في تنمية قدراتهم التعبيرية الكتابية" (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك: الاردن ١٩٨٨.

٣٣ - الدرابي، خالد عليان محمد: أثر تزويد التلاميذ بمهارات القراءة الجهرية في تنمية القدرات القرائية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الأردنية: الأردن، ١٩٨٩.

٣٤ - ديمونت، برنار: "التعليم بعد محو الأمية"، تعليم الكبار والتنمية، مختارات من مستقبل التربية، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية: بيروت، بيروت، ١٩٨٢.

٣٥ - رحمة، انطوان حبيب: "تخطيط تدريب معلم المدرسة الابتدائية ليكون معلماً للصغار والكبار"، التربية الجديدة، العدد (٣٩) السنة (١٣)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية: بيروت، (سبتمبر - ديسمبر) ١٩٨٦.

٣٦ - رحنيا، ماجد: "تعليم القراءة والكتابة هل هو لقراءة الكلمة أم لفهم العالم؟، تعليم الكبار والتنمية، مختارات من مستقبل التربية، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية: بيروت، ١٩٨٢.

٣٧ - رزق، سامي محمود عبد الله: حاجات القراءة عند عينة من المصريين الكبار، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر: الدوحة، ١٩٨٩.

٣٨ - الزرّاد، فيصل محمد خير: صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة الخليج العربي، العدد (٣٨) السنة (١١)، مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض، ١٩٩١.

٣٩ - الزند، وليد خضر وبديع محمد مبارك: دليل عمل أسس ومواصفات إعداد كتب تعليم الكبار، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار: بغداد، ١٩٨٧.

٤٠ - زيلان، كارن: "تأملات في الأولاد والقراءة"، مستقبلات، العدد الأول، المجلد الخامس عشر، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية: بيروت، ١٩٨٥.

٤١ - سليمان، ابراهيم جعفر: "استعراض وثيقة حول مفهوم وأهمية مرحلة المتابعة في برامج محو الأمية، التربية المستمرة، العدد السابع، السنة الخامسة، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار: البحرين، يناير ١٩٨٤.

٤٢ - السمان، محمود علي: مشكلات تعليم اللغة العربية، اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية لتحديد مشكلات تدريسها في التعليم العام بالبلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: عمان (٢ - ٧ نوفمبر ١٩٧٤).

٤٣ - السمان، محمد عبد الرحيم: "الاتجاهات المعاصرة في طرق تدريس اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة"، مركز بحوث المناهج، وزارة التربية والتعليم: الكويت، ١٩٨٠.

٤٤ - السواح، هالة محمد هاني: "مدى فاعلية نظام معلم الفصل في تحصيل تلاميذ الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية مهارات اللغة العربية مقارناً بالنظام العادي"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية جامعة البحرين، ١٩٩٣.

٤٥ - السيد، فؤاد البهي: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط ٣، دار الفكر العربي: القاهرة، ١٩٧٨.

٤٦ - السيد، محمود أحمد: الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، دار العودة: لبنان، ١٩٨٠.

٤٧ - _____: القراءة، مفهوماً وأهمية ومتطلبات، التربية الجديدة، العدد (٣٩) السنة (١٣)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية: بيروت (سبتمبر - ديسمبر ١٩٨٦).

٤٨ - شاويوتس، بنت وواكسمان ستيفن: عسر القراءة، ت: نبيل عباس عبد علي، المعلم الجديد، الجزء الثاني، المجلد (٤٥)، وزارة التربية والتعليم: الجمهورية العراقية، أغسطس ١٩٨٨.

٤٩ - شحاته، حسن: الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير (١٩٧٨). في: (تطوير مناهج تعليم الكتابة والإملاء في مراحل التعليم العام بالوطن العربي): المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: تونس، ١٩٨٦.

٥٠ - _____: القراءة، سلسلة معالم تربوية، مؤسسة الخليج العربي:
القاهرة، ١٩٨٦.

٥١ - _____: تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، ط ٢،
الدار المصرية اللبنانية: القاهرة، ١٩٩٢.

٥٢ - شحاته، حسن وفيوليت فؤاد: الكفاءة اللغوية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ
التعليم الأساسي، في (أساسيات التدريس الفعال في العالم
العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة: ١٩٩٣.

٥٣ - شعراني، أمان كباره: تعليم اللغة العربية في مدارس بيروت الرسمية، دار العلم
للملايين: بيروت، ١٩٨١.

٥٤ - الشعراوي، إحسان مصطفى وفتحي يونس: مقدمة في البحث التربوي، دار الثقافة
للطباعة والنشر: القاهرة، ١٩٨٤.

٥٥ - صابر، محي الدين: المواجهة الشاملة جذورها الفكرية وتطورها التاريخي، مركز
تدريب قيادات تعليم الكبار: البحرين، ١٩٨١.

٥٦ - الصافي، هشام أبو زيد وإبراهيم العاقب وعزيزة حماية وآخرون: تحليل مضامين
كتب المتابعة الحرة والصفية في الوطن العربي، تعليم
الجماهير، العدد (٣٥) السنة (١٦)، الجهاز العربي لمحو الأمية
وتعليم الكبار: بغداد (يونيو ١٩٨٩).

٥٧ - الصراف، يوسف عبد الله: الخطة الدراسية في مراكز محو الأمية ومدى قدرتها
على الإيفاء بمتطلبات منهج اللغة العربية، إدارة تعليم الكبار:
الكويت، ١٩٨٨.

٥٨ - صياح، انطوان: مواطن الضعف في استعمال اللغة العربية عند طلبة نهاية المرحلة
الإعدادية، مركز البحوث التربوية والتطوير، وزارة التربية
والتعليم: البحرين، ١٩٩٣.

٥٩ - طعيمة، رشدي أحمد: آليات القراءة بين التأليف والتدريس، التربية المستمرة، العدد (٨) السنة (٥)، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار: البحرين (يونيو ١٩٨٤).

٦٠ - عبد الله، ابراهيم يوسف: الدليل العام للمدرس في أساليب التعليم والتعلم، وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج: البحرين، ١٩٩٠.

٦١ - عبد الله، نجم الدين مختار: علاقة إعداد المعلمين بالتحصيل القرائي للدارسين في مراكز محو الأمية، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية جامعة بغداد، ١٩٧٨.

٦٢ - عبد الله، سامي: بعض العيوب الشائعة في القراءة الصامتة بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٧٥.

٦٣ - عبد العال، عبد المنعم سيد: طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب: القاهرة، (بدون تاريخ).

٦٤ - عبده، داود عطية: نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، دار العلوم: الكويت، ١٩٧٩.

٦٥ - عثمان، سيد أحمد: الأسس النفسية لتعليم الكبار، (علم تعليم الكبار)، ج ١، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار: بغداد، ١٩٧٦.

٦٦ - علام، صلاح الدين محمود: مفاهيم وممارسات في التعليم الأساسي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، برنامج التجديد التربوي من أجل التنمية في البلاد العربية (إيداس): الكويت، ١٩٨٦.

٦٧ - عليان، أحمد عبد المنعم: تقويم الأداء الإملائي لدى طلبة الصفوف الابتدائية الثلاثة العليا، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، الجامعة الأردنية، ١٩٨٩.

٦٨ - العمادي، محمد عباس: البرامج المستحدثة لمرحلة ما بعد محو الأمية في دولة البحرين، وزارة التربية والتعليم، إدارة تعليم الكبار: البحرين، ١٩٩٢.

٦٩ - العوّاء، أحمد: خصائص وصعوبات الكتابة العربية، حولية كلية التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (٨٩)، الدوحة (فبراير ١٩٨٩).

٧٠ - فاندالين، ديوبولد. ب: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل، وطلعت غربال، وسيد أحمد عثمان، ط ٤، مكتبة الإنجلو المصرية: القاهرة، ١٩٩٠.

٧١ - الفريح، سهام: بعض المشكلات التي تواجه اللغة العربية ومدى انعكاس ذلك على احتياجات المجتمع، مجلة التربية، العدد ١٠، السنة الرابعة، الكويت، (يناير - مارس ١٩٩٣).

٧٢ - قمبر، محمود: التربية المستمرة، مفاهيمها، حقائقها، وأساليب تنفيذ برامجها، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج: البحرين، ١٩٨١.

٧٣ - قناوي، هدى محمد: سيكولوجية تعليم الكبار، تعليم الجماهير، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، العدد (١٨) السنة (الثامنة)، بغداد: العراق، (يناير ١٩٨١).

٧٤ - قورة، حسين سليمان: الأصول التربوية في بناء المناهج، ط ٦، دار المعارف: مصر، ١٩٧٩.

٧٥ - _____: دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، دار المعارف: مصر، ١٩٨١.

٧٦ - القيسي، رؤوف محمود: قياس سرعة القراءة - الفهم في مرحلة الدراسة المتوسطة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد: العراق، ١٩٨٤.

- ٧٧ - الكخن، أمين: دليل أبحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: تونس، ١٩٩٢.
- ٧٨ - كنيث جودمان: كيف يدخل الأولاد عالم القراءة والكتابة، مستقبلات، العدد (١) المجلد (١٥)، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية: بيروت، ١٩٨٥.
- ٧٩ - كوهن، راشيل: التعليم المبكر للقراءة، مستقبلات، العدد (١)، المجلد (١٥)، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية: بيروت، ١٩٨٥.
- ٨٠ - كيد، ج. ر: كيف يتعلم الكبار، ترجمة أحمد خاكي وعبد العزيز القوصي ومحي الدين صابر، ط ٢، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار: بغداد، ١٩٨٤.
- ٨١ - لطفي، محمد قدرى: التأخر في القراءة: تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية، مكتبة مصر: القاهرة، ١٩٥٧.
- ٨٢ - اللقاني، أحمد حسين: المناهج بين النظرية والتطبيق، ط ٢، عالم الكتب، القاهرة: ١٩٨٢.
- ٨٣ - لندفيل، س. م: أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم، ترجمة عبد الملك الناشف وسعيد التل، المؤسسة الوطنية: بيروت، ١٩٦٨.
- ٨٤ - لو، جون: تعليم الكبار منظور عالمي، ت. المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار: سرس الليان، ١٩٧٨.
- ٨٥ - مجاور، محمد صلاح الدين: دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية، دار القلم: الكويت، ١٩٧٤.
- ٨٦ - _____: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: أسسه وتطبيقاته، دار القلم: الكويت، ١٩٨٣.
- ٨٧ - محجوب، عباس: مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية، دار الثقافة: الدوحة، ١٩٨٦.

- ٨٨ - المحروس، أنيسه مهدي: دراسة تقييمية لبعض مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس البحرين الحكومية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة البحرين: ١٩٩١.
- ٨٩ - محمد، فهم مصطفى: أسباب التخلف في القراءة عند الأطفال: الانفعالية، والتعليمية والبيئية، مجلة التربية، العدد (١٠٢) السنة (٢١)، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم: الدوحة (سبتمبر ١٩٩٢).
- ٩٠ - مذكور، علي أحمد: تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد (٨) العدد (٢)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: تونس (يوليو ١٩٨٨).
- ٩١ - مرشد، يسري أحمد: عيوب القراءة الجهرية عند طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية في لواء الزرقاء بالأردن، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الأردنية: ١٩٨٥.
- ٩٢ - مكتب التربية العربي لدول الخليج: دراسة حول تحديد مستوى المهارات الأساسية في أداء المتعلمين في اللغة العربية بنهاية المرحلة الثانوية وبناء أدوات لقياس ذلك المستوى، الكويت، (بدون تاريخ).
- ٩٣ - _____: دراسة حول المهارات الأساسية في أداء المتعلمين في اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بدول الخليج العربية، الكويت، ١٩٩١.
- ٩٤ - المسقطي، أنيسة وفائقة الصالح: التعليم في البحرين بين التطوير والتجديد، وزارة التربية والتعليم، إدارة الخطط والبرمجة: البحرين، ١٩٨٥.
- ٩٥ - الملا، بدرية سعيد: (تقويم وإشراف محمد منير مرسى): التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه، عالم الكتب: الرياض، ١٩٨٧.
- ٩٦ - مليكة، لويس كامل: استراتيجية مقترحة لمرحلة المتابعة في تعليم الكبار بدولة البحرين، وزارة التربية والتعليم، إدارة تعليم الكبار: البحرين، ١٩٨٦.

٩٧ - _____: تقويم مناهج مرحلة المتابعة في تعليم الكبار، وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج: البحرين، (بدون تاريخ).

٩٨ - المنصف، محمد ومحمد باشوش: مرحلة التعليم الأساسي ومتطلبات إقرارها في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: تونس، ١٩٩٠.

٩٩ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية، تونس، ١٩٨٧.

١٠٠ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: معايير إعداد كتب المتابعة للمتحربين من الأمية وإنتاجها، تعليم الجماهير، العدد (٣٥) السنة (١٦)، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار: بغداد (يونيو ١٩٨٩).

١٠١ - مهدي، محمد مجيد وموفق حياوي: علاقة أعمار الدراسين في مراكز محو الأمية بتحصيلهم القرائي، تعليم الجماهير، العدد (١٨) السنة (٨)، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار: بغداد (يناير ١٩٨١).

١٠٢ - المؤتمر العالمي حول التربية للجميع (وثيقة عن الخلفيات: تأمين حاجات التعليم الأساسية رؤية جديدة للتسعينات)، جومتان، تايلند (٥ - ٩ مارس ١٩٩٠) في:

منير بشور: (سياسة البحث التربوي ومجالاته وأولوياته لدعم تعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية في الوطن العربي)، ندوة: دور كليات التربية ومراكز البحث التربوي في تعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية في الوطن العربي: (البحرين ١٠ - ١٣ مايو ١٩٩٣).

١٠٣ - موسى، محمود أحمد: دور التعليم المستمر في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج: البحرين، ١٩٨١.

- ١٠٤ - الموسوي، ناصر حسين: معوقات محو الأمية في دولة البحرين، دراسة مقدمة إلى المؤتمر الإقليمي الأول لمحو الأمية في دول مجلس التعاون الخليجي، مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر: الكويت (٥ - ٨ مايو ١٩٩٠).
- ١٠٥ - مينا، فايز مراد: التدريس للكبار، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج: البحرين، ١٩٨٧.
- ١٠٦ - الهاشمي، عابد توفيق: الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، مؤسسة الرسالة: بيروت، ١٩٨٣.
- ١٠٧ - وزارة التربية والتعليم: مشروع منهج مرحلة المتابعة لتعليم الكبار، إدارة المناهج: البحرين، ١٩٨٦.
- ١٠٨ - _____: مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة المتابعة لتعليم الكبار إدارة المناهج: البحرين، ١٩٨٧.
- ١٠٩ - _____: نظام الدراسة بمراكز تعليم الكبار، إدارة تعليم الكبار: البحرين، ١٩٩١.
- ١١٠ - _____: مشروع منهج اللغة العربية للتعليم الأساسي، إدارة المناهج: البحرين، ١٩٩٣.
- ١١١ - _____: التعليم الأساسي للكبار، إدارة تعليم الكبار: البحرين، ١٩٩٤.
- ١١٢ - الوكيل، حلمي ومحمد المفتي: أسس بناء المناهج وتنظيماتها، لا توجد دار للنشر، القاهرة، ١٩٨٣.
- ١١٣ - ياركندي، آسيا حامد محمد: الكفايات التربوية لمعلمة القراءة والكتابة بمرحلة المكافحة في برامج محو الأمية في مكة المكرمة، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية: جامعة أم القرى، ١٩٨٨.
- ١١٤ - يحي، حسين على: تقويم الطبعة التجريبية الأولى لكتاب اللغة العربية للصف الأول (متابعة) في تعليم الكبار، إدارة المناهج: البحرين، ١٩٩٠.

١١٥ - يوسف، عطية عبد المقصود: تنمية بعض مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية: جامعة الزقازيق، ١٩٨٧.

١١٦ - يونس، فتحي علي: أسس ومعايير اختيار مادة تعليمية للكبار، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج: البحرين، ١٩٨١.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- 1- Adama Ouan: "Linking Learning Strategies with basic level Education." An international Orientation Seminar On post-literacy and Continuing Education for the basic level and Beyond in the perspective of life long Education. Unesco Institute for Education: Hamborg, 1987.
- 2- Anderson. A. W.: "The Relationship of age to Adult Reading Scores", Jornal of Educational psychology, Vol. 51, No. 6, 1960, pp 334- 336.
في: مهدي، محمد مجيد وموفق حياوي: "علاقة أعمار الدارسين في مراكز محو الأمية بتحصيلهم القرائي". ص. ١٣٣.
- 3- Armbrecht, Brenda G., "The Effects of Sentence-Combining practice on the Syntactic Comprehention of Aselected Group of College Students in Remedial English". The state University of Gorgia, College of Education 1981, (un pub. Ed. D).
- 4- Brockington, David and Roger White., (United Kingdom): "Non-formal Education in Context of Youth Unemployment.", Prospects, Vol. XVII, No 2, Unesco: Paris, 1987. pp. 241-250.
- 5- Congelosi, J.S.: "Measurment and Evaluation: Anintroductive Approach for Teachers.", WMC. C. Brown Publication: U.S.A, 1982.
- 6- Charnly. A.H and H. A Gones.: "The Concept of Success in Adult Literacy.", Albans Comp-field press, U.K., 1979, pp. 2-96.
- 7- Christine, Nuttal.,: "Practical Language Teaching: Teaching Reading Skills in Foren Language.", Richard Clay Ltd., Bungay, Soffik, U.K., 1985.
- 8- Daffy, Gerald, Sherman, B, and Roehler, L.,: "How to teach Reading Systematically". Harper and Row publishers. New York, 1977.
- 9- Dave, R.H., Ouane. A, and Perara, D.A.: "Learning Strategies for Post Literacy and Continuing Education: Across National perspective, Unesco institute for Education: Humborg, 1988.
- 10- Denchant, Emerald.,: "Reading Improvement in the Secondary School.", prentice-Hall, Inc., Engle wood Cliffs; New York, 1973.
- 11- Dillner, H. Marth., H., and Olson, P., Joanne.,: "Personalizing Instruction in Middle, Junnior, and Senior High School.", MacMillan publishing Co., Inc., New York, 1977.
- 12- Donohue, Cristine., "A study of the Impact of A special writing program on the Reading and Writing Achievement" of Gates Students in New York City Junnior High School Remediation program.", Colombbia University Teachers College, EDD., 1985.
- 13- Elias, John and Sharan, Marriam.,: "Philosophical Foundations of Adult Education Malabar" (FL): Rebort Krieger Publishing Co., 1981, p. 146.

- 14- Gayfer, M.,: "The world of Literacy: Policy, Research, and Action.,", Back Ground Document on Basic Education, Aninternational Orientation Siminar on Post-literacy and Continuing Education for the Basic Level and Beyond in the Perspective of Life long Education", Unesco Institute of Education: Hamborge, 1987.
 - 15- Glathorn, Allen.,: "Content Erea Reading and Learning: Instructional Strategies.", Engle Wood Cliffs, N.J.: printice Hall, 1989.
 - 16- Hillerich, R.L.: "Toward and Assessable difnition of Literacy.," Reading from process to Practice", The Open University Press: London, 1978.
 - 17- Hull, Arthur. J.,: "The Effects of Instruction in Organizational Patterns On Student Writing Competence, Reading Competence, and Attiude Towers Writing"., Boston University School of Education, 1982, (E.D.D).
 - 18- Kraft, Wolfgang.,: "Methods and Materials in Teaching Adult Literacy in the Fedral Republic of Germany, Prospects, Vol. XVII, No.2, Unesco: Paris, 1987. pp.233-238.
 - 19- Liebert, Burt and Liebert, Marjorie.,: "A School Wide Secondary Reading Program: Here's How.", John Wiley and Sons: New York, 1979.
 - 20- Martin, Nancy: "The Language Across the Curriculum.", In: Gatherer, W.A: "Language and Education.,", Michael Morland, C.B.E, Cox and Wyman Ltd.,: London, 1979. pp.14-168.
 - 21- Melo, Alberto and Benavent, Ana.,: "Experiments in Popular Education in Portogal (1974-1976) Educational Stadies and Documents, No.29, Unesco: Paris, 1987.
 - 22- Michener, Darlene M. "Reading Aloud to Students and Written Composition Skills Assessing there Relationsiphe.", English Quarterly, Vol. 12, No. 4, 1988, pp. 212-223.
 - 23- Parker, J. Michael.,: "A Story of Tow Women Learning to Read (Black Women Literacy).", New York University, 1990 (DAI 52/06A) (unpub PHD).
 - 24- Roe, B.D, Stood, B.D and Burns. P.C., "Secondary School Reading: The Centent Areas", Holt, Rine Hart and Winston, Inc Boston, 1990.
 - 25- Seron.,: "Summary of Investigations Relating to Grammar and Composition," University of Chicago, 1939, pp. 13-14.
- في: عطية عبد المقصود يوسف: تنمية بعض مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب
الصف الأول الثانوي"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة
الزقازيق: ١٩٨٧، ص ٢٠.
- 26- Smith, Frank.,: "Understanding Reading: A Psycholigustic Analisis of Reading and Learning to Read," CBS College Publishing, New York, 1982.
 - 27- Staiger, Ralphc.,: "The Teaching of Reading", Unesco, Paris, 1973.

- 28- Strugala, Rechard, A.,: "The Needs for Colleges Writing Programs: Changes in Student Attitudes, Behaviors, Self - Esteem and Writing Ability in Students Enrolled in Writing Corses," (EDD)., The State University of New Jersey - New Brunswick, 1983, (DAI 44/07A, p2122., publication No. AAC 832591).
- 29- Unisco,,: "Literacy in the World: Short Comings' Achievements and Tendencies," International Symposium for Literacy, Perspolis, 1975.

الملاحق

ملحق رقم (١)

القائمة المبدئية لتحليل مهارات القراءة والكتابة

المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة)*

جامعة البحرين

كلية التربية

قسم التربية

السيد /

المحترم

الوظيفة:

تحية طيبة وبعد،

فيقوم الباحث حسين علي يحيى بإعداد دراسة حول مدى فاعلية مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) في إكساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تطوير المناهج من كلية التربية بجامعة البحرين.

ونظراً لثقة الباحث بخبرتك في هذا المجال فإنه يرجو منكم التعاون معه وذلك بإبداء الرأي حول:

- مناسبة كل مهارة من المهارات المقترحة في القائمة لمستوى الدارسين في مرحلة (المتابعة).
- مدى شمول المهارات الجزئية المتضمنة في القائمة للمهارات المحددة في مشروع المنهج.**
- سلامة الصياغة اللغوية للمهارات وطريقة ترتيبها وتسلسلها.

كما يرجو الباحث منكم التفضل بإضافة ما ترونه مناسباً من مهارات لم تتضمنها هذه القائمة.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير.

الباحث

* مرحلة (المتابعة) لتعليم الكبار تعادل الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية.

** الصفحة الأخيرة من هذه الاستبانة.

أولاً - ما مهارات القراءة الجهرية المناسبة لمستوى الدارسين في مرحلة (المتابعة)؟
ضع علامة (✓) أمام المهارة المناسبة.

م	المهارة	مناسبة	غير مناسبة
	أولاً - مهارات القراءة:		
	أ - القراءة الجهرية: تتمثل مهارات القراءة الجهرية في قدرة الدارس على مراعاة:		
١	الانطلاق في القراءة.		
٢	السرعة المناسبة.		
٣	المخارج السليمة للحروف.		
٤	سلامة القراءة وصحتها.		
٥	صحة الضبط النحوي لأواخر الكلمات.		
٦	ضبط بنية الكلمة.		
٧	علامات الترقيم مثل: الفاصلة، والنقطة، علامتي التعجب والاستفهام.		
٨	حسن الوقف وحسن الوصل.		
٩	تلوين الأداء وفق ما يقتضيه الموقف.		
١٠	القراءة الصحيحة لكلمات تتضمن ظواهر لغوية مثل: التثنية، والشدة، أل الشمسية، وأل القمرية..... وغيرها.		

- مهارات أخرى تقترحون إضافتها:

-
-
-

ثانياً - ما مهارات القراءة الصامتة المناسبة لمستوى الدارسين في مرحلة (المتابعة)؟
ضع علامة (✓) أمام المهارة المناسبة.

م	المهارة	مناسبة	غير مناسبة
	ب - القراءة الصامتة والاستيعاب القرائي: تتمثل مهارات القراءة الصامتة والاستيعاب القرائي في قدرة الدارس على:		
١	القراءة بسرعة مناسبة تناسب الغرض من القراءة وطبيعة المادة المقروءة.		
٢	فهم المادة المقروءة.		
٣	تحديد الفكرة الرئيسية للمادة المقروءة.		
٤	التمييز بين الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية.		

م	المهارة	مناسبة	غير مناسبة
٥	التمييز بين الحقائق والآراء.		
٦	ترتيب الأحداث بحسب تسلسل ورودها في النص.		
٧	استخلاص المغزى العام للمادة المقروءة.		
٨	التمييز بين الآراء السليمة والآراء الخاطئة.		
٩	استنتاج معاني الكلمات اعتماداً على إحياءات السياق.		
١٠	إدراك علاقة الألفاظ بمعانيها (الترادف، والتضاد).		
١١	توظيف بعض القواعد النحوية التي سبقت له دراستها في قراءته.		
١٢	توظيف بعض المعاجم المبسطة في الكشف عن معاني المفردات.		
١٣	إدراك القيمة الفنية للألفاظ والعبارات.		
١٤	إبداء الرأي في المقروء.		
١٥	إبداء التعليل المناسب لإثبات صحة الرأي.		

- مهارات أخرى تقترحون إضافتها:

-
-
-

ثالثاً - ما مهارات الكتابة المناسبة لمستوى الدارسين في مرحلة (المتابعة)؟
ضع علامة (✓) أمام المهارات المناسبة.

م	المهارة	مناسبة	غير مناسبة
	ثانياً - مهارات الكتابة: أ - التعبير الكتابي: تتمثل مهارات التعبير الكتابي في قدرة الدارس على:		
١	إعادة ترتيب مجموعة من الجمل لتكوين فقرة متكاملة المعنى سليمة التركيب.		
٢	التعبير بعدد مناسب من الجمل والفقرات عن مشكلة معينة أو ظاهرة اجتماعية .		
٣	عرض الموضوع بصورة جيدة.		
٤	الربط بين الجمل والعبارات.		
٥	استخدام الألفاظ الفصيحة.		
٦	كتابة العبارات بشكل صحيح.		
٧	استخدام الروابط اللفظية بشكل صحيح.		
٨	تحديد الأفكار ووضوحها.		
٩	اختيار التعبيرات الملائمة للمواقف المختلفة.		

م	المهارة	مناسبة	غير مناسبة
١٠	توظيف الظواهر الإملائية في كتابته قدر الإمكان.		
١١	استخدام علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة.		
١٢	ملء بنود الاستمارات بشكل واف وصحيح.		
١٣	كتابة الرسائل وتقسيمها إلى مقدمة، وتحية، وموضوع، وخاتمة، وتوقيع.		
١٤	تلخيص موضوع أو قصة مع المحافظة على الأفكار الأساسية فيه.		
	ب - الإملاء والخط: تتمثل مهارات الإملاء والخط في قدرة الدارس على:		
١	كتابة ما يملى عليه بأقل عدد من الأخطاء وبالسرع المناسبة.		
٢	الكتابة بخط الرقعة مع مراعاة وضوح الخط وتناسقه.		
٣	كتابة الكلمات التي تشتمل على الهمزة في جميع مواضعها.		
٤	التمييز في أثناء كتابته بين بعض الظواهر الإملائية مثل:		
	- (أل الشمسية) و (أل القمرية).		
	- الحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب.		
	- التاء المفتوحة والتاء المربوطة.		
	- النون والتنوين بأنواعه رفعاً، ونصباً، وجراً.		
	- الشدة مع كل من الفتحة، والكسرة، والضمّة.		
	- ما يرسم ألفاً وما يرسم على صورة الياء من ألفات لينة في آخر الكلمة.		

- مهارات أخرى تقترحون إضافتها:

أ - التعبير الكتابي:

-
-
-
-

ب - الإملاء والخط:

-
-
-

رابعاً: ما ملاحظاتكم حول مدى شمول المهارات المقترحة في هذه القائمة لمهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) في تعليم الكبار؟
(القائمة المرفقة).

-
-
-
-
-
-
-
-

خامساً: ما ملاحظاتكم حول الصياغة اللغوية للمهارات، وطريقة ترتيبها وتسلسلها؟

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة) في تعليم الكبار *

أولاً - مهارات القراءة:

- الانطلاق في قراءة الموضوعات التي درسها الدارس.
- فهم المعاني والقدرة على استخلاصها.
- القدرة على ترتيب الأحداث.
- اكتساب المهارات الخاصة ببعض القراءات النوعية مثل: قراءة استخلاص الحقائق والمعلومات، قراءة الاستمتاع، القراءة الناقدة.
- اكتساب مهارات البحث عن الكتاب في المكتبة وقراءته، وجمع معلومات عن موضوع معين.
- تنمية إحساس الدارس بالعبرة الصحيحة وإدراك الخطأ الذي يؤثر في المعنى.
- القدرة على إدراك بعض مواطن الجمال في النصوص المقروءة.
- القدرة على استخلاص المغزى مما يقرأ.

ثانياً - مهارات الكتابة:

- مراعاة القواعد الإملائية والنواحي الجمالية في كتابته.
- وضع بعض علامات الترقيم مثل: النقطة، والنقطتين، والفاصلة، وعلامات الاستفهام والتعجب.
- التعبير الجيد الذي تراعى فيه سلامة التراكيب وصحة العبارة.
- القدرة على التعبير الذاتي بعدد من الجمل والفقرات.
- مراعاة طبيعة الموضوع الذي يكتب فيه وما يستلزمه من طريقة العرض ونوعية الأسلوب (الوصف، الشكر، الرسائل).
- كتابة موضوعات تعتمد على جمع المعلومات.
- تلخيص القصص والموضوعات مع الحفاظ على الأفكار الأساسية فيها.
- توظيف القواعد النحوية التي درسها في كتابته.

ملحق رقم (٢)

قائمة بأسماء السادة المحكمين على القائمة المبدئية لتحليل مهارات القراءة والكتابة المحددة في مشروع منهج اللغة العربية لمرحلة (المتابعة)

- ١ - الدكتور: حسين سليمان قورة: أستاذ المناهج وطرق التدريس في كلية التربية - جامعة البحرين.
- ٢ - الدكتور: محمد فخر المقدادي: أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك في كلية التربية - جامعة البحرين.
- ٣ - الدكتور حسن الناصر: الأستاذ المساعد للمناهج وطرق التدريس في كلية التربية - جامعة البحرين.
- ٤ - الدكتور مصطفى رجب: الأستاذ المشارك للتقويم والقياس في كلية التربية - جامعة البحرين.
- ٥ - الدكتور عزام الشجراوي: اختصاصي مناهج اللغة العربية بإدارة المناهج - وزارة التربية والتعليم.
- ٦ - الأستاذ: أحمد مرزوق: اختصاصي مناهج اللغة العربية بإدارة المناهج - وزارة التربية والتعليم.
- ٧ - الأستاذ: عباس أمان: اختصاصي مناهج اللغة العربية بإدارة المناهج - وزارة التربية والتعليم.
- ٨ - الأستاذ: شحاته بدوي: اختصاصي مناهج اللغة العربية بإدارة المناهج - وزارة التربية والتعليم.
- ٩ - الأستاذ: ميرزا عمران حبيب: اختصاصي مناهج اللغة العربية بإدارة المناهج - وزارة التربية والتعليم.
- ١٠ - الأستاذ: علي أحمد هلال: اختصاصي مناهج اللغة العربية بإدارة المناهج - وزارة التربية والتعليم.
- ١١ - الأستاذ: بحري صادق البحري: اختصاصي مناهج اللغة العربية بإدارة المناهج - وزارة التربية والتعليم.

ملحق رقم (٣)

قائمة بأسماء السادة المحكمين على بطاقة تقويم أداء الدارسين في القراءة الجهرية واختبار قياس مهارات القراءة والكتابة

- ١ - الدكتور: حسين سليمان قورة: أستاذ المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة البحرين.
- ٢ - الدكتور: محمد فخر المقدادي: أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك في كلية التربية - جامعة البحرين.
- ٣ - الدكتور حسن الناصر: الأستاذ المساعد للمناهج وطرق التدريس في كلية التربية - جامعة البحرين.
- ٤ - الدكتور مصطفى رجب: الأستاذ المشارك للتقويم والقياس في كلية التربية - جامعة البحرين.
- ٥ - الدكتور عزام الشجراوي: اختصاصي مناهج اللغة العربية بإدارة المناهج - وزارة التربية والتعليم.
- ٦ - الأستاذ: أحمد مرزوق: اختصاصي مناهج اللغة العربية بإدارة المناهج - وزارة التربية والتعليم.
- ٧ - الأستاذ: عباس أمان: اختصاصي مناهج اللغة العربية بإدارة المناهج - وزارة التربية والتعليم.
- ٨ - الأستاذ: ميرزا عمران حبيب: اختصاصي مناهج اللغة العربية بإدارة المناهج - وزارة التربية والتعليم.
- ٩ - الأستاذ: شحاته بدوي: اختصاصي مناهج اللغة العربية بإدارة المناهج - وزارة التربية والتعليم.
- ١٠ - الأستاذ: بحري صادق البحري: اختصاصي مناهج اللغة العربية بإدارة المناهج - وزارة التربية والتعليم.
- ١١ - الأستاذ: علي أحمد هلال: اختصاصي مناهج اللغة العربية بإدارة المناهج - وزارة التربية والتعليم.
- ١٢ - الأستاذ: زكي كرم: اختصاصي مناهج اللغة العربية بإدارة المناهج - وزارة التربية والتعليم.
- ١٣ - الأستاذ: علي محمد الرحماني: اختصاصي مناهج اللغة العربية بإدارة المناهج - وزارة التربية والتعليم.
- ١٤ - الأستاذ: عباس علي هلال: موجه اللغة العربية بمراكز الرجال لتعليم الكبار - إدارة تعليم الكبار.
- ١٥ - الأستاذة: فضيلة الودّك: موجهة اللغة العربية بمراكز النساء لتعليم الكبار - إدارة تعليم الكبار.
- ١٦ - الأستاذة: آمال معروف: موجهة اللغة العربية بمراكز النساء لتعليم الكبار - إدارة تعليم الكبار.
- ١٧ - الأستاذة: فخرية المحل: موجهة اللغة العربية بمراكز النساء لتعليم الكبار - إدارة تعليم الكبار.
- ١٨ - الأستاذ: عبد الله الشايب: مدرس اللغة العربية بمركز أبو بكر الصديق لتعليم الكبار.

جامعة البحرين

كلية التربية

قسم التربية

ملحق رقم (٤)

اختبار لقياس مدى اكتساب الدارسين

في الصف الثاني (متابعة) مهارات القراءة والكتابة

بيانات شخصية عن الدارس / الدارسة

(تملأ تحت إشراف الممتحن)

الاسم:

المركز:

الجنس:

دارس

دارسة

العمر:

نوع الدراسة السابقة لمرحلة المتابعة:

مرحلة محو الأمية:

المرحلة الابتدائية

إعداد الباحث

حسين علي يحيى

مايو ١٩٩٣ م

الاختبار الأول : اختبار القراءة الجهرية

دعا شيخ كبير أولاده قبل وفاته ، وقال لهم : أحضروا لي حزمة من العصي : فأحضروها . ثم سألهم : أتدرون لم طلبت منكم هذه الحزمة ؟ قالوا : لا ندرى يا أبانا !

أمر الشيخ كل واحد من أبنائه أن يكسر الحزمة ، فلم يقدر أحد منهم على كسرها ، ثم فرّقها وأعطى كل واحد منهم عصاً واحدة وقال : هل يستطيع كل واحد منكم أن يكسر العصا التي معه ؟

كسر الأولاد العصي بسهولة . وعند ذلك نظر الشيخ إلى أبنائه وقال : ما هو الدرس الذي تعلمتموه يا أبنائي من هذه العصي ؟

قال الابن الأكبر : لقد تعلمنا يا أبانا أن في الاتحاد قوة ، وفي التفرق ضعف .
قال الشيخ : بارك الله فيكم يا أبنائي . فما أجمل أن تتحدوا وحبب بعضكم بعضاً !
واعلموا أن يد الله مع الجماعة .

اختبار تحصيلي لقياس مدى اكتساب الدارسين
في الصف (الثاني متابعة) مهارات القراءة والكتابة

تعليمات الاختبار

- ١ - ينقسم الاختبار إلى ثلاثة أقسام هي :
 - اختبار القراءة الجهرية . الصفحة (١)
 - اختبار القراءة الصامتة والاستيعاب القرائي . الصفحات (٢ - ٩)
 - اختبار المهارات الكتابية . الصفحات (٨ - ١٠)
- ٢ - تكتب الإجابة على ورقة الاختبار نفسها .
- ٣ - يرجى قراءة التعليمات الخاصة بكل سؤال من الأسئلة بدقة قبل البدء في الإجابة عنه
- ٤ - حاول الإجابة عن جميع الأسئلة .
- ٥ - مدة الإختبار الأول (القراءة الجهرية) (٢٠) دقيقة يخصص لكل دارس منها دقيقة واحدة فقط .
- ٦ - مدة الاختبار الثاني (٥٠) دقيقة ، يخصص منها (٢٥) دقيقة للنص الأول ، و (٢٥) دقيقة للنص الثاني .
- ٧ - مدة الاختبار الثالث (٤٠) دقيقة .

الاختبار الثانى : القراءة الصامتة والاستيعاب القرائى :

- النص الاول : اقرأ القصة التالية ، ثم أجب عن الأسئلة التى بعدها :-

حكم أحد الملوك على رجل بالقتل لتجاوزه أمره ، فقال الرجل : أصلح الله الملك ، إن لى صبية جياًعاً ، فإن أذنت لى أن أوصل إليهم هذا القوت ، وأوصى بهم أهل المروءة من الحى ، عدت إليك لتنفّذ أمرى .

سمع الحاضرون كلام الملك فسكتوا خوفاً منه . وبعد لحظات خرج من بينهم رجل ، وقال : أنا أضمنه أيها الملك !

ذهب الرجل مسرعاً إلى بيته ، ولما قرب الوقت المحدد نادى الملك فى الناس قائلاً : لقد قرب الوقت فليأتها الضامن للقتل .

خرج الضامن ليستعد للقتل وإذا به يرى من بعيد شيخ رجل قد لاح مقبلاً ، فقال للملك : هذا شخص يقبل علينا مسرعاً ، أرجو أن يكون الشخص الذى ضمنته .

وبينما هما كذلك إذ برجل يَجُلّ عليهم متعباً من شدة الجرى . وعندما سأل الملك عن سبب سرعته قال : خشيت أن يقضى الأمر قبل وصولى .

فأطرق الملك برهة وقد ظهرت عليه شدة التأثر ، ثم رفع رأسه ، وقال : لقد بلغت أيها الرجل قمة الوفاء ، فاشهدوا أنى قد عفوت عنه . وأما أنت أيها الضامن الكريم فقد بلغت قمة السماحة ، واستحققت الجزاء .

أولاً - ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة فيما يأتى :-

١ - أفضل عنوان يناسب القصة التى قرأتها هو :

- () - العفو عند المقدرة .
- () - العدل أساس الملك .
- () - الوفاء بالعهد .
- () - الصديق وقت الضيق .

٢ - حكم الملك على الرجل بالقتل بسبب :

- جرأته على الملك ()

- سوء خلقه . ()

- تحديده للملك . ()

- مخالفته أمر الملك . ()

٣ - استأذن الرجل الملك :

- لإيصال الطعام لعياله . ()

- لوداع أهل الحى . ()

- للدفاع عن نفسه . ()

- لتخفيف حكم الإعدام . ()

٤ - عاد الرجل متعباً من شدة الجرى بسبب :

- خوفه على أطفاله . ()

- خوفه من القتل . ()

- خوفه على الضامن . ()

- كل ما سبق صحيح . ()

٥ - يدل موقف الضامن على :

- الخوف من الملك . ()

- الإخلاص في الصداقة . ()

- التظاهر بالشجاعة . ()

- العطف على أبناء الرجل . ()

٦ - « فليَتَأَهَّبِ الضامن » . معنى كلمة (يتأهب) هو:

- يسرع . ()

- يقف . ()

- يدنو . ()

- يستعد . ()

٧ - « هذا شخصٌ يُقْبِلُ مسرعاً » . المضاد الصحيح لكلمة (يُقْبِلُ) هو:

- يخفى . ()

- يبتعد . ()

- يدنو . ()

- يتمهل . ()

٨ - يمكن الكشف في المعجم عن معنى كلمة (مُقْبِل) في مادة :

- ق - ا - ب - ل . ()

- م - ق - ب - ل . ()

- ق - ب - ل . ()

- م - ق - ل . ()

ثانياً - فيما يلي أربع عبارات بعضها يمثل (أفكاراً رئيسية) للقصة والبعض الآخر يمثل (أفكاراً فرعية) . ضع علامة (✓) في المربع المناسب أمام كل عبارة :

فكرة فرعية	فكرة رئيسية

١ - سماحة الضامن وكرمه .

٢ - خوف الحاضرين من الملك .

٣ - عودة الرجل في الوقت المحدد .

٤ - شجاعة الرجل ووفائه .

ثالثاً - رتب الأحداث التالية بحسب ورودها في القصة وذلك بوضع الرقم المناسب أمام كل عبارة :

() ضمن أحد الحاضرين الرجل لرؤية عياله قبل موته .

() عاد الرجل في الوقت المحدد لتنفيذ الحكم فيه .

() عفا الملك عن الرجل تقديراً لوفائه وشجاعته .

() حكم الملك على الرجل بالقتل لتجاوزه أمره .

رابعاً - ضع علامة (✓) أمام التعبير الأجمل في الدلالة على عظمة سماحة الضامن . ثم بين السبب :

- لقد بلغت أيها الضامن قمة السماحة . ()
- لقد بلغت أيها الضامن درجة كبيرة من السماحة . ()

- السبب :

خامساً - الألفاظ التي تحتها خط في الجمل التالية مرفوعة. صل بخط بين كل لفظ منها وسبب رفعه :

- ١ - سمع الحاضرون كلام الملك .
- ٢ - هذا الرجل يقبلُ مسرعاً .
- ٣ - إذا لم يعد الرجل قَتَلَ الضامنُ بدلاً منه .

سبب الرفع

الألفاظ المرفوعة

- | | |
|---------------|---------------|
| ١ - الحاضرون | - فعل مضارع . |
| ٢ - يُقبلُ . | - صفة . |
| ٣ - الضامنُ . | - فاعل . |
| | - نائب فاعل . |

النص الثاني : إقرأ القطعة ثم أجب عن الأسئلة التي بعدها .

يقول أحد الشبان : لقد تعلمت درساً قاسياً منذ سنوات ، فقد تخرجت في الجامعة ، ورحت أبحث عن عمل في إحدى الشركات ، فدعاني مدير الشركة لإجراء مقابلة معه في مكتبه ، وبينما كنا نتحدث في جو من التفاهم والصراحة أنهى المدير الحوار بالحديث عن إجازته ، أما أنا فقد ذهلت عنه ، فلم أتابع بقية حديثه . وحين سألتني عن رأيي قلت له من دون تفكير : يالها من إجازة جميلة !

نظر المدير إلى مستغرباً وقال : لقد قلت لك : إن حادثاً وقع لى فأنتهيت آخر أيام إجازتي في المستشفى ، وأنت تقول لي : يالها من إجازة جميلة ؟! ثم قطع المدير حبل الحديث وأنهى الحوار معي ؛ لأنه وجد في تصرفي معه ما يدل على سوء الاستماع .

إن للإصغاء (الإستماع الجيد) آداباً يجب على المستمع الالتزام بها . فمن بين هذه الآداب أن يصغى المستمع لمحدثه باهتمام ، وأن يمهله حتى ينقضى حديثه ، وأن يجلس أمامه بأدب . ويرى البعض أن من آداب الاستماع السكوت عن المتحدث عندما يسئ آداب الحديث ؛ لأن هذا السكوت يتبَّهه إلى خطئه فيعتذر عنه ، ويعمل على تصحيحه .

ولقد أوصى أحد الحكماء ابنه فقال له : « يا بني تعلم حسن الاستماع كما تتعلم حسن الحديث ، وليعلم الناس أنك أحرص على الصمت والاستماع لهم أكثر من حرصك على أن تقول ».

أولاً - ضح علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة فيما يأتي :

١ - أى العبارات التالية تصف موضوع القطعة التى قرأتها ؟

- قصة شاب يبحث عن وظيفة . ()
- وصية حكيم لابنه . ()
- الإصغاء أدب وفن . ()
- الدرس القاسى . ()

٢ - قضى المدير آخر أيام إجازته في المستشفى :

- رتلقي العلاج . ()
- لمرافقة أحد أقربائه . ()
- لشعوره بمرض مفاجئ . ()
- لإجراء فحوصات طبية . ()

٣ - أنهى المدير الحوار مع الشاب لأنه :

- () - لا يسمع بشكل جيد
- () - لا يجب عن أسئلة المدير بصراحة
- () - لا ينفذ النصائح والتوجيهات .
- () - لا يراعي آداب الاستماع .

٤ - الصفات التالية تدل على آداب الاستماع ما عدا صفة واحدة هي :

- () - متابعة المتحدث باهتمام .
- () - الجلوس بأدب أمام المتحدث .
- () - الموافقة على رأى المتحدث .
- () - عدم مقاطعة المتحدث .

٥ - الدرس القاسى الذى تعلمه الشاب هو :

- () - احترام رأى المسئولين .
- () - معرفة قيمة الإصغاء .
- () - التزام حسن الحديث .
- () - التزام الصراحة .

٦ - « ذهلت عنه فلم أتابع حديثه » . معنى كلمة (ذهَلَ) هو :

- () - غفل .
- () - اعتذر .
- () - سكت .
- () - أعرض .

٧ - « يُسَيِّ آداب الحديث » المضاد الصحيح لكلمة (يُسَيِّ) هو :

- () - يُجيد .
- () - ينفع .
- () - يُحسن .
- () - يَعْدِل .

٨ - يمكن الكشف في المعجم عن معنى كلمة (حوار) في مادة :

ح - و - ر . ()

ح - و - ا - ر . ()

ح - ا - ر . ()

ح - ا - و - ر . ()

ثانياً - فيما يلي عبارات بعضها يمثل (حقيقة) والبعض الآخر يمثل (رأياً)
ضع علامة (✓) في المربع المناسب أمام كل عبارة :

رأى	حقيقة

١ - الاستماع وسيلة من وسائل اتصال الإنسان بغيره من الناس .

٢ - إذا كان الكلام من فضة فالسكوت من ذهب .

٣ - الإصغاء للقرآن الكريم يزد المؤمن طاعة وخشوعاً .

٤ - المستمع الجيد يتحدث جيد .

ثالثاً - ضع علامة (✓) أمام التعبير الأجل في بيان طريقة إنهاء المدير للحديث . ثم بين
السبب :

- أنهى المدير الحديث . ()

- قطع المدير الحديث . ()

السبب:-

رابعاً - ضع علامة (✓) أمام الرأي الذي تؤيده ، ثم بين السبب :

- أفضل طريقة للتعامل مع المتكلم عندما يسئ الأدب هي :

- السكوت عنه لينتبه إلى خطئه بنفسه . ()

- رد الإساءة بمثله . ()

السبب: تنبيهه إلى خطئه ليعتذر عنه ()

خامساً - الألفاظ التي تحتها خط في الجمل الآتية منصوبة . صل بخط بين كل لفظ منها وسبب

نصبه :

- ١ - أنهى المدير المقابلة .
- ٢ - نظر المدير إلى الشاب مستغرباً .
- ٣ - تعلم الشاب درساً قاسياً .

<u>الألفاظ المنصوبة</u>	<u>سبب النصب</u>
١ - المقابلة .	- تمييز .
٢ - مستغرباً .	- مفعول به .
٣ - قاسياً .	- حال
	- صفة .

الاختبار الثالث - المهارات الكتابية :

أولاً - أعدّ ترتيب الجمل التالية ، ثم اكتبها مكوناً فقرة :-

* شكر الرجل أحمد ودعاه بالتوفيق .

* فشهد رجلاً كبيراً واقفاً بجواره .

* وأجلس الرجل مكانه .

* كان أحمد يجلس في سيارة ركاب .

* نهض أحمد من مقعده .

(يرجى وضع النقطة والفصلة في أماكنها الصحيحة)

- الفقرة :

ثانياً - اقرأ الفقرة التالية . ثم املأ الاستمارة التي بعدها بالبيانات المطلوبة :

محمد على جاسم دارس بحري ، يسكن مدينة المحرق . يبلغ محمد من العمر (٢٥)

سنة ، ويشغل عاملاً في ميناء سلمان ، وهو متزوج وله ولدان .

التحق محمد بأحد مراكز تعليم الكبار ، وهو الآن دارس في الصف الثاني من مرحلة

المتابعة لتعليم الكبار ، وقد كان قبل (١٥) سنة تلميذاً في الصف الخامس الابتدائي ، ثم

انقطع عن الدراسة بسبب وفاة والده .

اسم الدارس :

العمر : الجنسية :

الحالة الاجتماعية :

المهنة : مكان العمل :

منطقة السكن :

المستوى التعليمي :

أسباب انقطاعه عن الدراسة :

المرحلة المسجل لها في تعليم الكبار :

الصف :

ثالثاً - اكتب رسالة إلى الهيئة البلدية في المنامة تطلب فيها المساعدة على إزالة بعض
الأنقاض المتراكمة في الحى الذى تسكنه مبيتاً المكان الذى توجد فيه هذه الأنقاض ،
وأثرها فى نظافة الحى ، وسلامة المواطنين فيه .
(يرجى وضع النقطة والفاصلة في أماكنها الصحيحة)

رابعاً - اقرأ القصة التالية ، ثم لخصها في عبارة لاتزيد على أربعة أسطر :

أراد رجل أن يذهب إلى الحج ، فجمع ماعنده من أشياء ثمينة ووضعها فى كيس ،
وذهب إلى أحد التجار ، وأودعه إياها لتكون أمانة عنده إلى حين عودته من بيت الله الحرام .
تسلم التاجر الكيس ، ووضع في صندوق ، وقال للرجل : إذا عدت إن شاء الله
بالسلامة فسوف تجد كيسك في مكانه هذا من دون أن يمسه أحد .
وبعد أن أتم الرجل مناسك الحج ، عاد إلى التاجر يطلب أمانته ، فحيّاه التاجر ، وقال
له : إن أمانتك لاتزال حيث وضعتها في ذلك الصندوق ، فأخذ الرجل كيسه وعاد إلى بيته
داعياً للتاجر بالأجر وحسن الجزاء .

(يرجى وضع النقطة والفاصلة في أماكنها الصحيحة)

الملخص :

خامساً - الإملاء :

استمع ، واكتب الكلمات الناقصة في الفقرة التالية :

نالت قريش من رسول الله (ص) ، وألحقت به فخرج إلى
يلتمس من ثقيف ، و أن يقبلوا ما به من الحق و
..... فلم ، وأمروا يسبونونه ويصيحون به حتى
..... إلى لبنى ربيعة ، و ربه أن يهدى الناس إلى
الإسلام .

سادساً - اكتب الآية الكرمة الآتية بخط الرقعة :

قال تعالى : « وكلوا واشربوا ولا تسرفوا إنه لا يحب المسرفين . »

ملحق رقم (٥)

بطاقة قياس مهارات القراءة الجهرية
لدى الدارسين في الصف الثاني (متابعة) لتعليم الكبار

المركز : التاريخ :

المهارات							الدرجة
درجة الدارس	يلون الأداء بحسب ما يشتمل عليه النص من معانٍ	يراعي عدم نطق ما لا ينطق مثل: همزة الوصل، وأل الشمسية	يخرج الحروف من خارجها الصحيحة	ينطق الكلمات نطقاً صحيحاً من حيث البنية والإعراب	يراعي مواضع الوقف ومواضع الوصل الصحيحة	ينطلق في القراءة بسرعة مناسبة للنص المقروء	رقم الدارس
١٢ =	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥ - ٦ - ٧ - ٨ - ٩ - ١٠ - ١١ - ١٢ - ١٣ - ١٤ - ١٥ - ١٦ - ١٧ - ١٨ - ١٩ - ٢٠ - ٢١ - ٢٢ - ٢٣ - ٢٤ -

توقيع الممتحن :

ملحق رقم (٦)

بطاقة تقويم أداء الدارس في اختبار المهارات الكتابية

الرقم:

اسم الدارس:

م	المهارة	الدرجة النهائية	درجة الدارس	الملاحظات
أولاً - كتابة فقرة:				
١	تنظيم الفكر وتسلسلها.	٢		
٢	الربط الجيد بين الجمل باستخدام أدوات الربط.	٢		
٣	وضع علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة.	٢		
	المجموع =	٦		
ثانياً - ملء الاستمارة:				
	- وفاء البيانات وصحتها.	نصف درجة		
	المجموع =	٥		
ثالثاً - كتابة رسالة:				
١	تقسيم الرسالة إلى:			
	- مقدمة وتحية.	١		
	- خاتمة وتوقيع.	١		
	- كتابة عنوان المرسل.	١		
	- كتابة عنوان المرسل إليه.	١		
٢	تنظيم محتوى الرسالة من حيث:			
	- ترتيب الجمل وترابطها.	٢		
	- صحة الجمل ومناسبتها للغرض من الرسالة.	٢		
	- وضع علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة.	٢		
	- سلامة التركيب من الأخطاء الإملائية والنحوية.	٢		
	المجموع =	١٢		
رابعاً - التلخيص:				
١	الكتابة بلغة صحيحة.	٢		
٢	وضوح الفكر.	٢		
٣	ترتيب الجمل وترابطها.	٢		
٤	تنظيم الفكر وتسلسلها.	٢		
٥	استخدام علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة.	٢		
	المجموع =	١٠		

م	المهارة	الدرجة النهائية	درجة الدارس	الملاحظات
	خامساً - الإملاء:	درجة واحدة		
	- كتابة الظواهر الإملائية المحددة في الاختبار كتابة صحيحة	لكل ظاهرة صحيحة		
	المجموع =	١٢		
	سادساً - الخط:			
١	وضوح الخط وصحة الرسم.	٢,٥		
٢	توازن الخط وتناسقه.	٢,٥		
	المجموع =	٥		
	المجموع الكلي =	٥٠		

جدول رصد درجات الاختبار قياس مهارات القراءة والكتابة

- ۲۱۴ -

خدمات أمير المكتبة

طباعة وتجليد

تلفون: ٧٨٥٨٨٨، فاكس: ٧٨٥٨٨٣، ص. ب. : ٢٦٢١٧

Firstly - Summary of Study:

Teaching reading and writing to adult learners in the Follow-Up Cycle is of paramount importance. This is due to the ingrained belief that this cycle is more vital and more difficult, as it is deemed it is incumbent upon it to overcome the hurdles of illiteracy, with its two dimensions : the alphabetical and cultural.

Specialists in the field of adult education contemplate that the Follow-Up Cycle is a problem in its own right. For numerous educational and social reasons the New-literates have unfortunately retrogressed to illiteracy. Hence, one feels that the Follow-Up Cycle programmes should accentuate "comprehensive encounter" which realises these programmes as part and parcel of the development activities of literacy.

For these very reasons a call for designing reading and writing programmes has been emphasised. Thus, to ensure fluency in these two vital language skills as well as the ability to comprehend written texts, such as newspapers, magazines and specific types of books - all thoughts to fulfill the adult learners' immediate needs of everyday life. Furthermore, adult learners should also be capable of building up short statements which can express their ideas, views and feelings.

In 1983/84, and in the light of these new trends the Ministry of Education represented by the Directorate of Adult Education endeavoured to improve the Follow-Up Cycle. However, the teaching/learning programmes adopted then were of those used by the regular 5th/6th year primary pupils. Despite the fact that these programmes were modified and in some cases abridged to suit both the adult learners' needs and the duration of time allotted for the Follow Up Cycle, these programmes proved unsuccessful.

Moreover, the supervisors and teachers involved in adult education pinpointed the fact that these courses posed a big gap between the levels of Literacy and Follow-Up. This problem has been in focus ever since. A study to diagnose this problem and find appropriate solution was carried out. The study resulted in the proposition of a comprehensive strategy to develop the Follow-Up Cycle.

In a joint venture between the Adult Education Department and that of Curricula, a project syllabus was set up. This new syllabus emphasised, amongst many other things, the validity of using Arabic correctly and suitably as a means of communication, thus via the four languages skills, listening speaking, reading and writing. The proposed syllabus also stressed the use of learning resources and to acquire self-learning strategies.

However, the study revealed that the actual classroom practices do not coincide with what was originally proposed by the new syllabus.

Still more, the researcher has come to know that some of these classroom practices have failed to integrate the language arts. Rather, these were taught separately which, by no means, serve the purpose for which this new syllabus was designed. These practices, in other words, have proved to be futile.

The study has, therefore, aimed to evaluate these classroom practices in an attempt to throw light on the causative factors which have led to these shortcomings ; and suggest

ways in which these practices be rectified to enable the syllabus to achieve its stated aims and objectives.

Statement of Study:

To what extent do adult learners in the Follow-Up Cycle acquire the reading and writing skills in the proposed syllabus for this cycle?

Significance of Study:

The need to evaluate the proposed Arabic syllabus for the Follow-Up Cycle and its effectiveness in enabling the adult learners to acquire the reading /writing skills.

It is anticipated that the outcomes of this study would assist in the improvement of this syllabus so as to fulfill the learners' needs and to meet with their linguistic abilities.

Aims and Objectives of Study:

The study aims at specifying:

- 1- the effectiveness of the proposed syllabus in helping the learners acquire the reading and writing skills.
- 2- the difference between the adult male/female learners with regard to the acquisition of the skills in question.
- 3- the relationship between the learners academic background with regard to their catchments: those who came from literacy stage and those who drop out from the regular primary cycle in public schools.
- 4- the relationship between the age range (10-21) and (22-45) in acquiring the targeted skills.

Study Hypotheses:

The study aims at verifying the validity of the following hypotheses :

The First Hypothesis :

- that the proposed syllabus helps the learners acquire the prescribed reading and writing skills.

The Second Hypothesis:

- that there are no differences regarding statistic significance between the male/female learners of the second grade of the Follow-Up Cycle in acquiring these skills.

The Third Hypothesis:

- that there are differences of statistic significance between the learners falling within the age range (10-21) and those within the age range (22-45), with regard to the acquisition of these two language skills.

The Fourth Hypothesis:

- that there are no statistic significance between the second grade learners in the Follow-Up Cycle-originally drop-outs of the primary cycle and those in the same grade concerning the acquisition of the targetted skills, reading and writing.

Study Procedures:

In order to confirm those previously stated hypothesis, the reseacher followed these procedures:

- 1- designed a checklist of the targetted skills of reading and writing for the Follow-Up Cycle in the light of studying and analysing the aims and objectives of teaching Arabic; and the skills and the performance objectives in the proposed syllabus
- 2- devised a test to measure the learners' abilities in acquiring the reading and writing skills.
- 3- designed an evaluation checklist to assess the learners' oral reading skills.
- 4- the researcher presented this test to a number of specialists in the field of teaching Arabic and testing and evaluation; thus, to determine its content validity.
- 5- the researcher applied this test to a pilot representative sample in two adult learners' centres so as to determine its validity.
- 6- the researcher selected a representative sample of (157) learners randomly from seven residential areas in the state of Bahrain and applied the test and the oral/silent reading evaluation cards, at the end of the scholastic year 1992/93.
- 7- correct the answer sheets and recorded them; then these were processed using appropriate statistic methods.

It is worthwhile mentioning here that chapter 5 of this study touches upon the statistic methods to be utilized to process, analyse and demonstrate the upshot. After that the reseacher gives a consice presentation of the most significant results.

Secondly - Results of Study:

The outcomes of the study can be summarised as follows:

- 1- most of the adult learners who did the reading and writing test have failed to attain 50% of the overall score; this reflects the fact that these learners have not yet fully acquired these skills.
- 2- statistic significance has not been found amongst adult male/female learners with regards to their acquisition of the oral reading skills and the writing skills measured by the test.
- 3- statistic significance has been found amongst the adult male/female learners with regards to the acquisition of the silent reading skills; this was recorded for the benefit of these learners.
- 4- statistic significant has been found amongst the learners within the age range of (10-21) and those within the age range of (22-45) in all the reading and writing skills tested. The findings are recorded in favour of the latter age range category.
- 5- statistic significance has been found amongst the learners from the primary school learners and those who have passed the literacy cycle with regard to the acquisition

of the silent reading skills and the writing skills; this was recorded to the advantage of the former group.

- 6- no statistic significance has been found from the primary school learners and those who passed the literacy cycle in acquiring the reading and writing skills.

Thirdly - Recommendations of Study:

In the light of the findings, the researcher would like to recommend the following :

- 1- reconsider the target aims and objectives of the teaching reading and writing and specify them according to their levels and functions; these aims and objectives should also be further classified to have specialised ones for the silent reading, the oral reading and the same be done for the writing skills and so forth.
- 2- modify the reading and writing themes to meet with the adult learners' need, interest and growth if we are to augment their motivation to read and write.
- 3- emphasise the integrative and functional aspects of teaching and learning Arabic ; and to take heed of the characteristics and the learning outcomes of the given activities.
- 4- provide the teachers with teachers guides which should comprise the proposed learning strategies.
- 5- give due care to the individual differences amongst the learners as well as their academic background, age, need and level of achievement; this can be accomplished by streaming these learners homogenously and necessarily varying the teaching methods and techniques.
- 6- include activities which should go beyond mere comprehension of a written text; they should train the learners to read between the lines which entail the ability to analyse, appreciate, explain and evaluate the given texts and their writers' intentions.
- 7- evaluate the learners' performance in the light of the stated aims and objectives and skills; in so doing, one expects true reflection to be achieved.
- 8- reconsider the pre/in-service teacher training courses to cater for the practical aspects of teacher training.
- 9- exist new university level training courses that are concerned with teaching methodology for adult learners, within the framework of the continuous education programmes; or, train the primary school teachers in such a way to enable them to teach both young and adult learners.
- 10- set prerequisites for enrolling candidates in the Follow-Up Cycle and place them according to their age, academic backgrounds, levels and needs.

Fourthly - Proposed Future Studies:

The researcher proposes the following titles to be topics for future studies :

- 1- a study about readability in the two Arabic text books currently in use in the Follow-Up Cycle and their appropriateness for the learners of this cycle.
- 2- a study to limit the most commonly used lexical items in the Literacy and Follow-Up Cycles; this can be beneficial when preparing educational materials for the learners in these two cycles.
- 3- a comparative study to determine the difference in the level of achievement in the Follow-Up Stage between the learners who have successfully completed the

requirements of the literacy stage and the primary school drop-outs; thus, to verify the areas of strengths and weaknesses with regard to the acquisition of the skills of reading and writing; and to suggest suitable programmes to promote the reading and writing skills.

- 4- a study about the adult learners' motivation and inclination towards reading and writing; and how this can be exploited to develop appropriate reading and writing materials.
- 5- a study about the adult learners' writing weaknesses and the reasons for these weaknesses.
- 6- a study to determine criteria and tools to be used when offering places for the candidates to join the adult education centres; and to classify these according to their levels, age, academic background and needs.

**BAHRAIN UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION
EDUCATION DEPARTMENT**

ABSTRACT

**THE EFFECTIVENESS OF THE FOLLOW-UP CYCLE ARABIC
SYLLABUS PROJECT IN THE ACQUISITION OF
THE READING AND WRITING SKILLS**

**Thesis submitted to obtain the Master Degree in Education
in the Development of the Arabic Language Curriculum
Adult Education**

**By
Hussain Ali Yahya**

**Under the Supervision of
Dr Mohammed Abdul Qader Ahmad
Associate Professor of Faculty of Education
Bahrain University**

1994