

العوائق القرائية لطلاب الصف الأول من التعليم الابتدائي والطول المقترحة من قبل الأطر التربوية

Reading challenges for first-year primary school students and proposed solutions through educational frameworks

أ. محسن سالم محمد الريامي: طالب دكتوراه في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن
الطفيل، القنيطرة، المملكة المغربية.

أ.د. إبراهيم حمداوي: أستاذ دكتور في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن الطفيل،
القنيطرة، المملكة المغربية.

Mr. Mohsen Salem Mohammed AlRiyami: Doctoral student at the Faculty
of Humanities and Social Sciences, Ibn Tofail University, Kenitra, Kingdom
of Morocco, Email: mohsinsalim.alriyami@uit.ac

Prof. Dr. Brahim Hamdaoui: Professor at the Faculty of Humanities and
Social Sciences, Ibn Tofail University, Kenitra, Kingdom of Morocco.

DOI: <https://doi.org/10.56989/benkj.v3i10.704>

الملخص:

هدف هذه الدراسة إلى التعرف على نوعية ومستوى المعوقات القرائية لطبلة الحلقة الأولى (1-4) من التعلم الأساسي في سلطنة عمان بشكل عام وطلبة الصف الأول الابتدائي بشكل خاص مع الكشف عن أهم الحلول والاستراتيجيات التي يمكن أن تساهم في التخلص أو على الأقل الحد من تلك المعوقات، وللتحقق تلك الأهداف والاجابة على فرضية دراستنا تم إسقاط الدراسة ميدانيا على عينة عشوائية بسيطة تكونت من (26) معلم ومعلمة والتابعين إداريا لمحافظة الداخلية، وأسفرت الدراسة لعدة نتائج من أهمها أن الطلبة يعانون من بعض المعوقات التي تحد من تعلمهم للقراءة نطقاً وكتابة تروحت بين الكبيرة جدا في كل من النقص الحاد في الوسائل السمعية والبصرية الخاصة بتعليم القراءة لطلاب الصف الأول الابتدائي، والزيادة النسبية في عدد الطلاب الكبيرة الفصل الدراسي بلغت نسبتها المئوية 95%. فيما يعانون وبدرجة متوسطة من التناقض بين الكلمات التي يتعلمها في الكتاب المدرسي وما يتعلمه في الأسرة من كلمات باللهجة المحلية وبدرجة متوسطة بلغت نسبتها لمئوية 77%. وبالمقابل أكدت العينة على وجود عدة حلول من أهمها: توفير وسائل الايضاح التي تسهل كثيرا من عميلة التعليمي والتعلم. وإنشاء مكتبة صوتية. والاكثار من الألعاب القرائية، وتحديد عدد التلاميذ للمستوى الأول في 30 تلميذ أو أقل في الصف الواحد.

الكلمات المفتاحية: المعيق، القراءة الجهرية، القراءة الصامتة، التعليم الابتدائي، العوائق القرائية.

Abstract:

The aim of this study is to identify the quality and level of reading difficulties among first-grade students (grades 1-4) in basic education in Oman in general, and first-grade students in particular, while also uncovering key solutions and strategies that can help overcome or at least mitigate these difficulties. To achieve these objectives and address the hypothesis of our study, the research was conducted in the field, with a simple random sample consisting of 26 teachers and administrators from the Interior Governorate. The study yielded several results, among the most important of which is that students suffer from some obstacles that hinder their reading abilities in both pronunciation and writing. These obstacles range from a severe shortage of auditory and visual materials specifically designed for teaching reading to first-grade students to a significant increase in class size, reaching 95%. Moreover, students face a moderate

level of inconsistency between the words they learn in the school textbook and the words they learn in their families with the local dialect, with a percentage of 77%. On the other hand, the sample confirmed the existence of several solutions, including providing explanatory aids that greatly facilitate the teaching and learning process, establishing an audio library, increasing the use of reading games, and limiting the number of students for the first level to 30 students or less in a single class.

Keywords: obstructionist, aloud reading, silent reading.

المقدمة:

إن لنا في تراثنا العربي الإسلامي ما يشكل نوع من دافعية تعلم القراءة بل والحث عليها وفي هذا الصدد كانت أول أية في القرآن الكريم في سورة العلق فيها قوله تعالى {اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ. خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ. اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ. الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ العلق. عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ}، وهنا نذكر مقالة للأنثروبولوجي البريطاني ادوارد تايلور الثقافة وعاء الفكر واللغة أدواته والقراءة القلب النابض للغة. فنحن من نتجها ومن ثم نتفاعل ونتواصل بها ونكسبها الحيوية والتجديد.

وانطلاقاً من المقولة المشهورة لفكتور هوجو "كل طفل نعلمه هو رجل نربحه"، فالتربية والتعليم مفهومان مقترنان احتلا الكثير من الاهتمام والخصوصية في العلوم الاجتماعية بشكل عام وفي كل من علم سوسولوجيا وسيكولوجيا التربية بشكل خاص. وبطبيعة الحال هذا الاهتمام لم يكن وليد اللحظة بل هو امتداد التاريخ البشري، على اعتبار أن حياة الفرد ماهي الا نوع من التعلم والتعليم منذ ولادته حتى مماته، ففي كل يوم يتعلم ويعلم في نفس الوقت ولم تقتصر العملية التعليمية على بني البشر بل تتعداه إلى الحيوانات وكافة الكائنات الحية على المعمورة، فعلى سبيل المثال نجد الطيور تعلم صغارها الطيران وتجنب الحيوانات المفترسة من صغرها وهي ما زالت في اعشاشها وهذا هو نوع من التعليم يكون الفطرة ويسيره غريزة البقاء والانتقاء كما أشار لها داروين بينما نجد التعليم بالمقصود والموجه للحيوانات من قبيل ترويض الاحصنة وكلاب الصيد. وغير بعيد عن ذلك فالإنسان يتحقق تعلمه لما يحيط به ويشغل اهتمامه بنوعي التعليم السابقين وأولهما هما التعليم بالفطرة أو بالغريزة أو يمكننا أن نطلق عليه التعليم التلقائي وهنا يتعلم الفرد بصورة غير مباشرة في تفاعله مع الآخر ابتداء من الاسرة والمجتمع المحيط، وثانيهما التعليم الموجه والمقصود وعادة هذا التعليم ينطلق من الآخر ويهتم به المجتمع والدولة الأمة عبر مؤسسات وأنظمة تربوية وتعليمية ومناهج وطرائق تعليمية محددة، وهذا النوع من التعليم أو بما يسمى بنظام التدريس هو محور درستانا هذه والذي يهدف في جملة في الوصول بالجيل ليكون مواطن صالح قادر على تحقيق التنمية والاندماج الاجتماعي فيها. لذلك نحن نقف هنا أمام مفهومين هما التربية والتعليم، مفهومين لهما سيرورة تاريخانية من جهة، ومتلازمان ومتراصفان من جهة أخرى.

وارتباطاً بموضوع بحثنا هذا المتعلق أساساً بمجال التربية والتعليم كان لابد لنا من الإشارة هنا إلى تلك السيرورة التاريخية للتربية والتعليم. وقد خضع نظام التعليم في سلطنة عمان مثله مثل معظم نظم التعليم في العالم لتغييرات عميقة مراعاة للتطورات العالمية في نظم ومناهج وطرق التدريس، وهذا يتطلب رصد الإمكانيات البشرية والمادية والقانونية للوصول إلى نظام تعليمي يتسم بالكفاءة من جهة، وقادر على تلبية مطالب وتحديات مجتمع اليوم اقتصاديا واجتماعيا على حد سواء من جهة أخرى. وهذه لطبيعة الحال تشكل الفلسفة والأهداف العامة للتربية والتعليم والتي تقتضي بدورها

إصلاحات جوهرية وعميقة في طرائق التدريس لا تقف عند تحديث المباني المدارس العمومية فقط بل تتعداها للتلاميذ وكل مكونات النظام التعليمي - ميكرو تربوي، ولما كان الطالب وهو المحور الأساسي المستهدف والمقصود من كل تلك الإجراءات، كان لزاماً أن تكون له حقوق تتجلى في الهدف الأساسي للعملية التعليمية والمتمثل في حصوله على تعليم. ومع ذلك، يجب الاستعاضة عن نموذج التعليم (المرسل) بنموذج التعلم النشط، مما يسمح للمتعلم بأن يكون في مركز العملية التعليمية وأن يشارك بشكل ملموس في بناء المعرفة. وبطبيعة الحال يجب علي المعلم أن يلعب دور مرافقه طلابه في مختلف حالات التعلم. كل ذلك يقتضي التحديث المستمر والمتواصل للمنظومة التربوية بكل مكوناتها ضمن استراتيجيات تربوية وطنية فعالة تحقق تنمية المهارات والكفاءات المهنية والعملية لدى كلا من المعلم والمتعلم فهما محوري العملية التعليمية بالإضافة للمحور الثالث المحدد بالمنهج المدرسي وإن النجاح ليس غاية في حد ذاته لأنه في النهاية نرجع إلى المبدأ الأساسي في العملية التعليمية التعليمية التالية " نخطئ لنتعلم".

وتبعاً لما سبق فإن هذا التقديم لا يعدو غير محاولة لتبيان أهمية تطوير الأساليب المعرفية والبيداغوجية في العملية التعليمية التعليمية والإحاطة بجميع الجوانب المؤثرة فيها من زوايا مختلفة والاستفادة من جل المقاربات البيداغوجية ومرجعياتها النظرية الأستمولوجيا والسوسيوسيكولوجية والوصول إلى مقارنة تربوية من شأنها الرفع من التحصيل المعرفي للطلاب وإكسابه المهارات والمعارف والكفايات من جهة، الابتعاد عما هو مألوف في الطرائق الكلاسيكية في العملية التعليمية والتي غالباً ما يؤدي إلى إحباط أو شعور المتعلم بالقسوة والعنف في العملية التعليمية من جهة أخرى. وتتلخص أهمية هذه الدراسة في راهنيه موضوعها في الحقل العلمي بين مختلف ميادين العلوم الإنسانية عامة وسوسيولوجيا التربية خاصة، هذا ما دفعنا إلى اختيار موضوعنا هذا قصد الوقوف والنقضي لتلك المعوقات القرائية، والوصول لأهم آليات الحد منها من وجهة نظر الأطر التربوية من جهة، ومحاولة الرفع من دافعية للقراءة من جهة أخرى.

إشكالية البحث:

لفت انتباه الباحث بعض العوائق التي تعترض المتعلمين في التعامل مع هذه المادة التي تحتل مكانة مهمة من بين مواد اللغة العربية المقررة مما دفعني إلى التساؤل عن أسبابها، هل يرجع ذلك إلى بنية اللغة العربية وخصائصها؟ أم إلى التلميذ؟ أم إلى المدرس؟ أم إلى السياق البيداغوجي الذي تقدم به المادة؟ كل تلك التساؤلات الفرعية سنؤطرها بإشكالية مركزية على الشكل التالي: ما هي أهم المعوقات القرائية لطلبة الصف الأول الابتدائي؟ وما هي أهم الحلول المقترحة للحد من تلك المعوقات من وجهة نظر الأطر التربوية؟

فرضيات البحث:

هناك بالفعل معيقات قرائية تواجه طلبة الصف الأول الابتدائي. وبالمقابل هناك جملة من الحلول المقترحة للحد من تلك المعيقات من وجهة نظر الأطر التربوية

منهج البحث:

من أجل الوصول إلى نتائج أكثر موضوعية قادرة على تحليل وتفسير مشكلة الدراسة، أعتمد الباحث في دراسته هذه على المنهج الوصفي التحليلي. وهو المنهج المناسب وطبيعة الدراسة، حيث يعتبر المنهج الوصفي التحليلي من أفضل المناهج وأكثرها استخداماً في الدراسات السوسيولوجيا والاجتماعية بصفة عامة، فمن خلاله يجمع أو يزود الباحث بمعلومات ومعطيات عن المشكلة قيد الدراسة، والدراسة الوصفية لا تقف عند جمع البيانات والمعطيات وحسب، بل تتعداها إلى تصنيف وتحليل تلك البيانات والمعطيات وتحويلها إلى معلومات، عبر تصنيفها وتحليلها ومن ثم تفسيرها اعتماداً على منهج علمي وصولاً إلى استنتاج دلالاتها وتحديدتها بالصورة التي تمثلها كميّاً، وذلك بهدف الوصول إلى نتائج نهائية يمكن تعميمها " (ذياب، 2003، صفحة 53).

أهداف البحث:

هدف البحث إلى التعرف على أهم المعيقات القرائية بنوعيتها البنائية والوظيفية مع رصد أهم تصورات وردود الأطر التربوية حول طبيعة تلك المعوقات بنائية أو وظيفية أو ذاتية بالطالب نفسه وسبل معالجتها أو الحد منها وذلك من خلال إجراء دراسة استطلاعية ميدانية في صفوف الأطر التربوية العامل في الحقل التربوي ضمن المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية. في محاولة منا للإسهام المتواضع ضمن الحقل التربوي بشكل عام والحقل السيكوسوسيولوجي بشكل خاص.

حدود البحث

1. الحد الموضوعي: العوائق القرائية في السنة الأولى من التعليم الابتدائي والحلول المقترحة من قبل الأطر التربوية
2. الحد البشري والجغرافي: الأطر التربوية التابعة إدارياً للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية.
3. الحد الزمني: تمت الدراسة في العام الدراسي 2023م.

الإطار النظري للدراسة

أولاً: المفاهيم والمصطلحات

1. مفهوم المعيق

■ العائق لغة: العائق أسم فاعل من الفعل الثلاثي عاق، يعوق، عوقا، " ويعيق عيقا عن الأمر: حبسه عنه وأخره، صرفه عنه وثبطه " (الزعيبي، 2011، صفحة 33). في التربية وعلم النفس: كل نقص جسماني أو عقلي يعوق التعلم أو العمل. وعوائق الدهر: شواغله، همومه " (موقع إلكتروني، 2023).

■ اصطلاحاً: كل ما يساهم في التعثر وكل ما يحول دون الوصول إلى الهدف لتحقيق الغايات وتوفير أسباب النجاح، وبأخذ العائق أكثر من مدلول اصطلاحى فتارة يأخذ معنى السبب وتارة أخرى يأخذ معنى المحدد وغيره من الكلمات إلا أنها تؤدي نفس المعنى.

■ إجرائياً: نعني به في هذا البحث ذلك العائق الذاتي أو البيداغوجي ذي المظهر السلبي، وهو عبارة عن صعوبة يصادفها المتعلم خلال مساره يمكن أن تعوق تعلمه " (عبد اللطيف و آخرون، 1994، صفحة 245).

2. القراءة لغة: أسم مصدره قرأ يقرأ، وفي لسان العرب، إن القراءة من قرأه، يقرؤه، ويقرؤه، قرؤا وقراءة وقرانا، وقرأت الكتاب قراءة وقرأنا ومنه مسنى القرآن جمعته وضممت بعضه إلى بعض " (منظور، 1984، صفحة 3563). أما في المعجم الوسيط: فإن القراءة مصدر قرأ الكتاب يقرأه قراءة وقرانا، تتبع كلماته نظرا ونطقا بها، والاستقراء تتبع الجزئيات للوصول إلى نتيجة مفهومة لدى القارئ والمستمع معاً.

لذلك علينا التفريق بين الحروف كتابةً وصوتاً بل أن للكلمة مكونان اثنان أولهما حروف وثانيهما صوت الحروف، وعليه فالقراءة عملية يقوم بها الفرد في التعرف الحروف وتجميعها، ومن ثم التحدث بها وتخزينها في الذاكرة. وتتم هذه العملية بطريقتين أولهما بواسطة الحاسة البصرية للنص المكتوب، أو عن طريق اللمس وذلك للأشخاص فاقد البصر وتعرف هذه الطريقة علمياً بطريقة بريل ولها كتبها الخاصة. أما فيما يخص الاستماع والتلقي فيتم بطريقتين أيضاً الأولى عن طريق السمع للفرد العادي، وعن طريق الاشارات للفرد الذي يعاني من قصور فسيولوجي في حاسة السمع، فكل كلمة لها اشارتها الخاصة وهذا ما نشاهده في نشرة الاخبار عبر التلفاز من قيام شخص آخر بترجمة ما يقوله المذيع إلى اشارات قد لا نفهمها نحن الأشخاص العاديين. وفي سياق آخر تصنف القراءة إلى نوعين أو صنفين من حيث مستوى الصوت والأداء على النحو التالي:

- القراءة الجهرية الصوتية: وهي القراءة التي يستخدم فيها القارئ جهازه الصوتي وحاستي البصر والسمع، والتحدث عبر أعضاء التواصل السمعي من الفم واللسان والشفقتان بحسب مخارج الحروف الصوتية فيسمعها ويُسمعها للآخرين، وهي "مهارة تتحقق جودتها بإخراج الحروف من مخارجها الصوتية الصحيحة، وضبط حركات القراءة وسكناتها ومراعاة علامات الترقيم، وتسكين أواخر الكلمات عند الوقوف في أواخر الجملة، واعتماد اللهجة المناسبة صعوداً وهبوطاً وانفعالاً، وتمثيلاً تبعاً للمادة المقروءة، وهي أبداً من القراءة الصامتة" (نايف، 2007، صفحة 5). وهذا النوع من القراءة هو المهيمن في المدرسة في الصف الأول من مرحلة التعليم الابتدائي لكونه يساعد المدرس على التعرف على قدرات المتعلم وكفاياته في هذه المادة أثناء عملية التقويم.
 - القراءة الصامتة السرية: وتتم عن طريق العين الباصرة أو حاسة اللمس بنقل المادة المخطوطة إلى الدماغ، حيث تتم معالجتها واستيعابها وهي أسرع في الأداء لتخلصها من أعباء شروط القراءة الجهرية، وأكثر وظيفية واستخداماً في الحياة الخاصة والعامة، وأحسن وسيلة في مطالعة الكتب والمجلات والجرائد لكونها تتيح للقارئ القيام بعملية التفكير بهدوء وانسجام، حيث يستطيع أن يحلل ويركب ويفسر ومن ثم يستنتج ويعمم.
- وتعتبر مادة القراءة للصف الأول من المرحلة الابتدائية هي الأساس لتعلم الطالب اللغة مهما كانت وهي المكلمة لما تعلمة الفرد بالفطرة أو بالتعليم الموجه من قبل الأسرة، وبالتالي فالتعليم من حيث النمط والنوعية يمر بمراحل تبدأ منذ الولادة وتنتهي بوفاة الفرد على النحو التالي:
- 1- المرحلة النطق الشفوي: وهي المرحلة المبكرة من التعليم وتكون بالفطرة والمحاكاة وتبدأ هذه المرحلة من التعليم منذ ولادة الإنسان فهو يقلد كلمات يتعلمها من الأسرة الحاضنة ضمن عملية تلبية الرغبات والحاجات الفردية للطفل.
 - 2- مرحلة التعلم بالحواس: وتبدأ هذه المرحلة من السنوات الأولى للطفولة أما في دور الحضانة والكتاتيب أو مرحلة الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي، وفيها يتعلم الطالب الكلمات بالصوت والحواس الأخرى فنجد الكتاب يهدف في جملة لتعليم الحروف أولاً مقرونة أما بالصور، مثلاً حرف الباء يقرن بالباب، وحرف ح يقرن بالتفاحة الحمراء وغيرها.
 - 3- مرحلة القراءة المجردة: وفيها يتعلم الطالب الكلمات القراءة والكتابة بشكل مجرد، بل ويتعلم فيها التركيب للكلمات مع بعضها البعض لتكوين جمل مفيدة وصحيحة لغوياً وتكون في مرحلة التعليم الابتدائي المتأخرة، وتستمر بالتعقيد والوعي النحوي واللغوي والبلاغي للجمل وفهم المدلول والمعني مع تقدم الطالب في مستواه التعليمي ضمن التعليم الاعدادي والثانوي بل وتستمر هذه المرحلة من التعليم مدى الحياة.

ثانياً: مادة القراءة – الأهداف والمنهجية

تعتبر مادة القراءة في المنهج المدرسي هي المادة المحددة من قبل الوزارة لتعليم الطالب أساليب القراءة والكتابة وبشكل صحيح، وبطبيعة الحال للقراءة أهميتها بالغة بالنسبة للفرد تتجسد في دورها الأساسي في تنمية شخصيته في مختلف مناحي الحياة وتوسيع دائرة معارفه، وإغناء خبراته، وإثراء رصيده اللغوي، وتنمية ذوقه الأدبي في التمييز بين الجيد والردئ من الإنتاج الفكري وتوسيع أفق تفكيره وإدراك أسرار نفسه، وما يحيط به في عالمه، لتحديد الأهداف واختيار الأنشطة والوسائل المساعدة، وأدوات تقييم مناسبة لتسليح المتعلم باليات ومهارات القراءة الجيدة. هذه الأهداف تتجسد في الأهداف العامة التي ينطلق منها كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي يمكن إجمالها في التالي:

- 1- إكساب المتعلم آليات القراءة وتدريبه عليها. والتي تتحول مع التقدم في التعليم لنوع من الرأسمال الرمزي يحقق للطالب رساميل اجتماعية واقتصادية واجتماعية أخرى.
- 2- تدريب المتعلم على تخطي الصعوبات القرائية والوقوف عند علامات الترقيم.
- 3- إكساب المتعلم القدرة على تطوير رصيده اللغوي، عن طريق نماذج مختارة من نصوص مع إقرانها ببعض الرسومات التوضيحية لتقريب المعنى للطالب، بحسب خصائصه الفسيولوجية التي لم تصل لمرحلة التفكير المجرد ويفضل نوعية التفكير المحسوس أو المرئي.
- 4- تنمي ميول المتعلم وتحقيق له المتعة الروحية.
- 5- تجعل منه مواطناً مثالياً يحب وطنه، ويتفانى في الدفاع عنه.

وبطبيعة الحال هذه الأهداف تتطلب منهجية للتدريس وحدة اللغة العربية بالسلك الأول من التعليم الابتدائي بشكل عام، بما يتناسب مع الخصائص السيكلوجية للطلبة وتراعي مبادئ وأسس النظريات الفلسفية والتربوية في التعليم والتعلم وعلى مبدأ الوظيفة التواصلية للغة " التواصل عن طريق اللغة قراءة وكتابة وتعبيراً " حيث أكدت اللسانيات البنيوية أن السلوكيات اللغوية هي أصلاً من حيث طبيعتها، وتاريخها شفوية، قبل أن تكون كتابية ولذلك دعت إلى تعليم النطق قبل الكلام، والكلام قبل القراءة، والقراءة قبل الكتابة، وتمشياً مع هذا المبدأ يتم تقديم مكونات وحدة اللغة العربية في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، متكاملة حسب الترتيب: التعبير، القراءة، الكتابة، لتجاوز سلبات المنهجية القديمة باعتماد أهداف إجرائية، وأنشطة تعليمية، ووسائل تحقيقها ومعايير تقييمية لقياس مدى تحقيقها، للكشف عن مواطن التعثر والضعف، وأسباب حصولها، من أجل تصحيحها وعلاجها في أسبوع الدعم الذي يخصص لدعم الدروس الأربعة المقدمة في الأسبوع الأول والثاني من المجال. وفي إطار هذه المنهجية تم اعتماد الطريقة الكلية التحليلية حيث تحلل الجملة الأساسية التي تروج خلال حصة التقديم في التعبير، إلى الكلمات المكونة لها ثم تحلل الكلمات إلى الحروف

المكونة لها للوصول إلى تأطير الحرف كموضوع للدرس ثم تجري جملة من التمارين القرائية التي تضمن تركيز هذا الحرف ثم تعقب بتمارين أخرى، الهدف منها هو ربط الحرف بالكلمة، والكلمة بالصورة، والصورة بمشهد يضم عدة صور، تعبر عن جملة، الشيء الذي يمكن المتعلم من تركيب جمل، وقراءة جمل، انطلاقاً من الحرف الجديد ومن الحروف التي سبق تقديمها بفضل ما تم استيعابه من رصيد لغوي، ووظيفي في مادة التعبير.

ثالثاً: العوائق القرائية

إن تعلم القراءة يبدأ بالتلقين الصوتي أولاً فكل لغات العالم تحمل جانبان أولهما حرفي كتابةً والآخر صوتي، لذلك فكل قواميس اللغة تأخذ في طياتها هذا الجانبان فنجد للكلمة حروف مشكلة بحسب الصوت. بل أن الشخص إذا نطق الكلمة أو الجملة بشكل صحيح كان قادراً على كتابتها بشكل نحوي صحيح أيضاً، وهذه هي الطريقة المثلى للتعلم عن طريق القراءة الصحيحة التي اتبعتها الأجيال السابقة ويتجلى لنا ذلك جلياً في طريقة تحفيظ القرآن في الكتاتيب عن طريق التلقين بالقراءة الصوتية أولاً. وعليه فتلقين وتعليم القراءة للنشء يتطلب من المربين أن يعيروها كل الاهتمام، وذلك باعتماد أحسن الطرق التربوية الحديثة وأنجعها والوصول إلى آليات القراءة الجيدة التي تعتبر مفتاح التعليم والتعلم وجسر العبور إلى عالم المعرفة الفسيح فالشعب الذي لا يقر. إلا أن هناك العديد من العوائق القراءة وفي هذا الصدد يعرّف (الجمال، 2016، صفحة 177) صعوبات القراءة بأنها جملة من العوائق تشكل في نهاية المطاف قصور في مهارات الاتصال اللغوي وتظهر بوضوح في عملية القراءة والكتابة، وتعود أسباب الضعف القرائي لدى متعلمي السنة الأولى من التعليم الابتدائي إلى مجموعة من العوائق، منها شخصية تعود للطالب نفسه، والأخرى موضوعية تعود للغة نفسها وطرق تدريسها أو لقصور في المنظومة التعليمية سنتناولها على النحو التالي:

1. قصور يعود لخصائص ذاتية بالفرد منها التالي:

- عيوب في النطق: أن النطق غير السليم يؤثر بصورة مباشرة في القراءة، مما يجعل صوت القارئ مشوهاً لحصول الخلل في مخارج الحروف، فينطق مثلاً حرف الحاء بدل حرف الخاء في الكلمة، ونطق حرف الهمزة مكان الكاف، أو يحذف أخرى، أو يشوهها، وكثيراً ما يصير الذين يعانون من هذا العيب إلى إبداء عدم رغبتهم عن القراءة الجهرية.
- ومنها العيوب الخلقية البيولوجية والفسولوجية فبالإضافة للقصور والضعف في السمع وأجهزة الإحساس للطفل من البصر أو اللمس، قد يعاني الطالب من بعض القصور في وظائف الدماغ من قبيل مرض التوحد وغيره من الأمراض الفسيولوجية فيكون في هذه الحالة أيضاً من ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلب نوعية خاصة من التعليم والتعلم.

2. العوائق البنائية للغة:

تتميز اللغة العربية ببعض الخصائص تزيد من صعوبة تعلمها للطالب في الصف الأول الابتدائي نبرزها في التالي:

- لكل حرف صورة خاصة في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها مثل (ع، عـ، ع) أو (ض، ضـ، ض). بعكس اللغات الأخرى فالحرف هو نفسه في أول، وسط، أو آخر الكلمة.
- خصائص أخرى تتمثل في كثرة الحركات من النصب والضم والكسر والسكون والتنوين والشد وغيرها بحسب موقعها في الجملة نحويًا أو تجويدًا في القرآن الكريم، مما يصب على الطالب في الصف الأول الابتدائي إدراكها.
- تشابه الحروف: بحيث يصعب على الطفل في مراحله الأولى بالمدرسة، أن يميز بينهما مثل: ح، خ، ج، ع، غ، ط، ظ، ر، ز، ... إلخ.
- تقارب بعض الحروف في النطق: مثل: (ت، ط) و (ث، ف) و (ق، ك).
- التناقض الكبير بين اللغة الرسمية التي يتعلمها الطفل في الصف الأول الابتدائي وبين ما يتعلمه في الأسرة. فنجد الكلمة في المدرسة تحمل معني ولها معنى مختلف أو لا تجدها في اللغة العامية للأسرة. تناقض لغوي بين الكلمات والمعني والمدلول، مما يؤثر على مستوى الطالب في بداية مراحل تعليمه. بل أن هناك دراسات توصلت إلى أن الكلمة إذا فقدت المعني كان سهل على الطالب فقدان كتابتها أو تذكرها في المستقبل.

3. عوائق تنظيمية بنائية:

وتتمثل في بعض الجوانب السلبية التي تسود المناخ الدراسي وتعرقل الوصول إلى تحقيق الأهداف المسطرة في الدرس القرائي، وقد يكون منشأها اختلال أو قصور في لتنظيم المدرسي وظيفياً أما البنية المدرسية أو المنهج أو الأستاذ نفسه، أو في الطرائق والأساليب البيداغوجية لسير العملية التعليمية داخل المؤسسة، وهذه العوائق كثيرة لحد لا يمكن أن نحصرها وتختلف من مدرسة لأخرى ومن مجتمع لآخر ومن أهمها:

- قلة وسائل الإيضاح التعليمية المعتمدة أو سوء استعمالها مما يفقد الطالب في هذه المرحلة التعليمية استراتيجية مهمة في التعلم أثبتت الدراسات التربوية نجاعتها وهي استراتيجية التعلم باللعب.

- تعدد المستويات داخل القسم الواحد، وما يترتب عنه من تضاعف في الغلاف الزمني المخصص لمادة القراءة، الشيء الذي يجعل المدرس يتجاوز بعض مراحل الحصة، تحت ضغط توالي المواد واحترام الوقت.
- الزيادة النسبية للطلاب في الفصل الدراسي مما يخلق نوع من الضغط على الأستاذ في عملية التقييم والمتابعة لكل طالب على حده.
- علاقة الأستاذ بالطالب فحينما تسوء العلاقة بينهما سواء على المستوى النفسي أو التواصل.
- ضعف تكوين الأستاذ أو عدم مسايرته للمستجدات التربوية وهو ما يجعل عمله يتسم بالسلبية والرتابة والارتجال.

4. عوائق تعود للأسرة الحاضرة:

حيث أكدت الكثير من الدراسات أن المستوى الاقتصادي المتدني للأسرة قد يكون أحد أسباب تدني مستوى الطالب التعليمي وبحسب بيير بورديو فالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة تشكل محددات أو هابتوس كنوع من الرأسمال الرمزي أو المادي الذي بدوره يعمل على تحصيل الطالب على الرأسمال اللغوي، وهذا يتجلى لنا بوضوح بأن الأسر ذات المستوى الاقتصادي المرتفع تعمل على إلحاق أبنائها في سن مبكرة بدور الحضنة قبل التحاقه بالمدرسة النظامية.

رابعاً: المقاربات السيكلوجية للتعليم

يأخذ موضوع التعليم والتعلم راهنته كموضوع في علوم التربية بكل فروعها السيكلوجية والسوسيولوجية انطلاقاً من اهتمام الدولة الأمة بتمكين الأبناء بالرأسمال المعرفي فتعدد بذلك النظريات والاتجاهات والمدارس التي تتناول التعليم والتربية. ونحن هنا لا ننقد تلك النظرية أو غيرها فكل منها الأسس الفكرية والفلسفية التي انطلقت منها، بل يمكننا ان نقول من الاستحالة ايجاد نظرية شاملة وكاملة وقادرة على اقناع المتخصصين في جدوى استخدامها في الحقل المدرسي، وذلك لعدة اسباب منها أن الفرد هو في تغير مستمر في سلوكياته وتصرفاته تبعاً للتغير المصاحب للمحيط الخارجي الاجتماعي والاقتصادي، أي اننا ندرس ضمن فضاء متغير ومكوناته البنيوية الداخلية متغيرة أيضاً. لذلك سنجد إن جل النظريات اكتفت في تناول مثل هذا الموضوع من عدة جوانب وإن تعددت فهي تصب في نفس الموضوع. لذلك ظهرت العديد من النظريات في علم النفس التي تناولت آليات وكيفية التعلم ابتداء من المدرسة البنائية علي يد مؤسس علم النفس الحديث الالمانى فيلهلم فونت (1879) عندما أسس أول مختبر لعلم النفس درس فيه عناصر الخبرة الشعورية وبعض العمليات المعرفية، مروراً بالمدرسة السلوكية من روادها الأمريكي واطسون مع كلاً من ثورنديك وبافلوف ومدرسة الجشطالت مع ماكس فوتهيمر وكوهلر، ومدرسة التحليل النفسي مع سيجموند

فوريد، فكل تلك النظريات والمدارس في علم النفس قد تناولت علم النفس التربوي، وإن كان لكل نظرية طريقته ونموذجها الخاص في التربية واكتساب المهارات والادراك، ولكن سنجد إن جل تلك النظريات المرتبطة بحقل علم النفس التربوي، تركز على قدرات الفرد الشخصية في التعلم والأساليب الفضلي لجعل التعلم سلوك ذاتي وناجح. وفيما يلي أهم تلك المدارس السيكلوجية على النحو التالي:

1. المدرسة السلوكية للتعليم: تهتم نظريات التعليم السلوكية بالمتغيرات التي تؤثر على السلوك الإنساني بالدرجة الأولى، ولا تهتم بالعمليات الداخلية للمتعلم كالادراك والفهم والدافعية، فالسلوك الخارجي القابل للملاحظة هو الموضوع الرئيسي الذي تركز عليه هذه المدرسة "المقاربة السلوكية"، بالإضافة إلى دور البيئة والتفاعل معها في عملية التعليم، "وإذا أردنا أن نعرف التعلم تعريفاً بسيطاً يمكننا القول بأنه تعديل للسلوك من خلال الخبرة، ويعتبر كلا من إيفان بافلوف، وجون واطسون، وإدوارد إل. ثورنديك من أهم رواد هذه المدرسة، فهم يربطون بين السلوك الإنساني والمثير الخارجي، ويركزون على السلوك الخارجي للفرد والذي يمكن قياسه وملاحظته، كما يعرفه أحد رواد هذه المدرسة وهو ثورنديك وصاحب نظرية الارتباط السلوكية بقوله: انه سلسلة من التغيرات في سلوك الانسان. ووصف اندرسون وجيتس التعليم بأنه عملية تكيف الاستجابات لتتناسب المواقف المختلفة " (ناصر، 1983، صفحة 16). وباختصار فان تعليم القراءة هو تغير في السلوك الإنساني بفعل الخبرة. وفي نفس السياق لعبت أبحاث المدرسة السلوكية دوراً كبيراً في الاهتمام بالتعليم المبرمج أو التعليم الموجه والمعزز بمثيرات خارجية، ويجدر بنا الإشارة هنا بأن المدرسة السلوكية وخاصة مع ثورنديك لم تهتم بالبعد الاجتماعي في علم النفس التربوي وذلك على النقيض من زملائه الآخرين الذي يلتقي معهم في كثير من الآراء. فقد كان ينظر إلى التعليم باعتباره خبرة فردية خاصة أو عملية تغير عضوي داخلية تحدث في الجهاز العصبي لكل كائن على حده، وإن ما يهم المعلم داخل الفصل الدراسي هو الارتباط ويعني بالارتباط أساساً هو الارتباط بين الأثر والاستجابة ولا يعني بالتفاعل مع التلاميذ داخل الفصل الدراسي " (ناصر، 1983، صفحة 22). هذا وقد كان لنظرية ثورنديك بين المثير والاستجابة تأثيراً بالغاً في تطوير هذه المقاربة مع جون واطسون حيث قال: " لو وضع تحت تصرفي اثنا عشر طفلاً رضيعاً يتمتعون بصحة جيدة وبنية سليمة، وطلب مني أن أعلمهم بالطريقة التي اعتقد أنها المثلى للتعلم، فإنني قادرٌ على تعليم أي من هؤلاء الأطفال بطريقتي هذه بحيث يصبح مختصاً في المجال الذي أختاره له كأن يكون طبيباً أو محامياً أو رجل أعمال بغض النظر عن مواهبه أو اهتماماته أو ميوله وقدراته أو مهنة آبائه وأجداده أو الجنس الذي ينتمي إليه " (ناصر، 1983، صفحة 24). ومما سبق نجد أن المقاربة السلوكية السيكلوجية المعروفة بنظرية الارتباط والمثير والاستجابة لا تعير اهتماماً بالمتغيرات الاجتماعية أو الاقتصادية غير المباشرة وغير المرتبطة بالطالب مباشرة مثل المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرة الطالب، بقدر ما تهتم بالمتغيرات المثيرات والحوافز المباشرة التي تعطي أو يتم توجيهها للطالب كالمكافآت والحوافز فهي في نظرهم تقوي

الدوافع لدى الطالب للتعلم واكتساب المعرفة، وإن كان قد تم توجيه العديد من الانتقادات لهذه المقاربة، فهي لم تأخذ بالجانب المعرفي السابق للمتعلم وبالقدرات العقلية والبيولوجية والفسولوجية من قبل العديد من علماء النفس في النصف الأول من القرن العشرين، إلا إنها تظل لها أهميتها في أنها أول نظرية تناولت الجانب السيكلوجي للفرد من خلال التجربة والملاحظة بين كلاً من المثير الذي يمثل المتغير المستقل والاستجابة لدى الفرد والذي تمثل المتغير التابع في الجانب التجريبي في العلوم الاجتماعية بشكل عام. وعليه فإن تعليم الطالب في مرحلة الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي تستلزم من الأستاذ استحضار واستخدام المثيرات بكل أنواعها السمعية والبصرية بل والمثيرات والحوافز من قبيل الجوائز والتشجيع المعنوي للطالب من جهة. والحد من العوائق التي تعتبر وفق هذه المقاربة مشكلات أو محددات للاستجابة لدى الطالب.

2. المقاربة الجشطالتيية للتعليم: نشأت المدرسة الجشطالتيية في ألمانيا على يد كلاً من ماكس فيرتهيمر، وولفجانج كوهلير، وكيرت كوفكا، وكيرت ليفن، ومع إنهم جميعاً ولدوا في ألمانيا حيث ظهرت الجشطالتيية، إلا أنهم هاجروا باتجاه الولايات المتحدة الأمريكية وحملوا النظرية وافكارها معهم. وجاءت النظرية الجشطالتيية بمبادئ أخرى غير تلك التي نادى بها الاتجاه السلوكي، وإن كان السلوكيون قد وضعوا السلوك الإنساني محط اهتمامهم وموضوع دراستهم له من الخارج بناءً على ثنائية المثير والاستجابة، فإن الجشطالتيية ظهرت احتجاجاً على هذه النظرية الترابطية، معتبرة أن لظاهرة النفسية السلوكية لا يمكن فهمها من خلال دراسة عناصرها المكونة لها مجزأة للوصول إلى فهم كلي للظاهرة، لهذا سُميت الجشطالتيية بالنظرية أو المدرسة الكلية في علم النفس الكل أكثر من مجموع الأجزاء أو العناصر المكونة له، فتري أن لكل وظيفة أو معنى يصعب إدراكه على مستوى الأجزاء. لذلك قاوم الاتجاه الجشطالتيي فكرة تجزئة الخبرة الشعورية إلى أجزاء أو عناصر وأكد على أهمية النظرة الكلية للموقف والظواهر النفسية المدروسة لأن مدركات الفرد وخبراته تعد خصائص كلية لا يمكن تجزئتها وإدراك العلاقات القائمة بين عناصرها دون الدراسة والفهم الكلي لهذه الظواهر " (العنوم، 2012، صفحة 32). هذا ما يفسر مقاربة الجشطالتيون لظاهرة التعلم كظاهرة وثيقة الصلة بالإدراك، ومن ثم فهم يعرفون التعلم على أنه " إعادة تنظيم الإدراك، أو إعادة التنظيم السيكلوجي عند المتعلم"، وهذا ما يسمونه مجال المتعلم Learning Field " (ناصف، 1983، صفحة 29). لذلك من خلال هذا الاتجاه لا يمكننا ان نفهم كل المشكلات التي تعيق أو تحد من تعلم القراءة لدى الطالب إلا بنظرة شمولية لجميع الجوانب المرتبطة بتلك العملية شخصية، اقتصادية، أو اجتماعية وغيرها. ويعتبر " ليفن وغيره من أصحاب نظرية المجال يرون ان كل تعلم يؤدي إلى زيادة في الاستبصار، فالمفاهيم التي تبناها الجشطالتيون من قبيل الاستبصار لها علاقة كبيرة في التعلم الحركي، ومن أشهر التجارب التي أجريت في هذا المجال تجارب كوهلر وأبحاثه على دراسة التعلم عند قرود الشمبانزي " (ناصف، 1983، صفحة 30). وبالتالي سنجد ان هذه المقاربة لا تهمل كل

ما يحيط بالطالب من عوامل ومن أجزاء ومتغيرات تحيط به، فلكي نفهم أو ندرك قدرت الطالب على التحصيل العلمي بشكل عام وتعلم القراءة محور دراستنا وفق هذه المقاربة علينا ان نتعرف على جميع الأجزاء التي تدخل ضمن هذا السلوك المعرفي من مكونات ثقافية واجتماعية وليس المثيرات فقط.

3. المقاربة البنائية للتعليم: البنائية في علم النفس هي مدرسة أسسها العالم النفسي فيلهلم فونت (1875-1930)، " عندما أسس أول مختبر لعلم النفس درس فيه عناصر الخبرة الشعورية وبعض العمليات المعرفية كالانتباه والذاكرة " (العتوم، 2012، صفحة 29)، ومن روادها كل من جون دوي John Dewey هو مربّي وفيلسوف وعالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية ويعتبر من أوائل المؤسسين لها، وعالم النفس والفيلسوف السويسري جون بياجيه Jean Piaget وقد طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال فيما يعرف الآن بعلم المعرفة والتي بدوره يُعرّف علم النفس بأن وظيفته هو تحليل الخبرة الشعورية أو الوعي إلى عناصره الأساسية من أجل معرفة العلاقة بين هذه العناصر المختلفة، أي أن طريقة البحث هذه نفس الطريقة التي يستعملها الكيميائي أو الفيزيائي في فحص ماهية طبيعة مكونات الخبرة الشعورية مثل الأحاسيس والمشاعر والخيالات. وهكذا ركزت المدرسة البنائية على دراسة موضوع الحس والإدراك في مجالات البصر والحس. ويعتبر السويسري جون بياجيه Jean Piaget عالم النفس المعرفي من المساهمين في فكر ورؤية هذه المدرسة النفسية، حيث يبحث منهج أو نظرية بياجيه في التعليم الإنساني والتي يطلق عليها اسم البنائية، فالتعليم عند بياجيه لا يأتي من التدريب وإعادة التدريب فقط بل يؤكد على ان التعليم الذي له معنى أو التعليم الحقيقي هو التعليم الذي ينشأ عن التأمل أو التروي، فالتعزيز عند بياجيه لا يأتي من البيئة الخارجية فقط كنوع من الحلول على سبيل المثال بل إن التعزيز عنده ينبع من أفكار المتعلم الذاتية، وبالتالي أطلق على هذه النظرية اسم البنائية في علم النفس التربوي، والتي تأخذ من التعليم التلقائي الذاتي محورها الأساسي، ونجد ذلك في المفاهيم التي طبعتها هذه المقاربة، فالمتعلم يقوم بصورة فعالة ببناء العلاقات التي يتم بنائها نتيجة لاقتناع ذاتي منه بأهمية تلك العلاقات أو تلك المعارف التي هو بصدد تعلمها. وبالتالي فتعليم الطالب القراءة لا يتم بمعزل عن استثمار الأستاذ لكل حواسه من السمع والبصر وتحفيزها، بل واستخدام الأستاذ لطريقة التعليم بالمشاركة والابتعاد عن التلقين والحفظ.

4. المقاربة المعرفية للتعليم: تعتبر هذه النظرية من أحدث النظريات المعاصرة في علم النفس التربوي، حيث يعتبر التطور في علوم الحاسوب والذكاء الصناعي، والتطور الكبير في علم الفسيولوجيا والبيولوجيا والطب والتشريح من أهم الأسباب التي عملت على دراسة الأسس البيولوجية والفسيولوجية لفهم السلوك بشكل عام، وعلى بروز هذا العلم واعطاه أهمية كبرى في مجال علم النفس، ومن أشهر رواد هذه المدرسة الأمريكي آرون بيك Aaron T. Beck، كذلك هناك إسهامات لعالم النفس جون بياجيه، فنظرية بياجيه في النمو المعرفي أدخلت العديد من المفاهيم المعرفية مثل البنية المعرفية، والموائمة، والتمثل والخطط المعرفية. " ففي المرحلة المعاصرة من تاريخ البحث عن آليات التعلم

وطريقة وأساليبه، اتجه العلماء إلى بذل المزيد من الجهد نحو وضع تخطيط للقدرة المعرفية والعقلية والوجدانية للكائن العضوي في التعليم، وقل الاهتمام بالكشف عن تلك الأنماط المنتظمة في سلاسل الأحداث السلوكية التي يمكن التوصل إليها بطريقة تجريبية، بينما ازداد الاهتمام بالدافعية والادراك والاقتران والتعزيز" (نصف، 1983، صفحة 18). ولهذا فإن أصحاب النظريات المعرفية يلجؤون إلى استخدام لغة وتعابير ومصطلحات تختلف عن تلك التي يستخدمها السلوكيون، فبدلاً من التكلم عن المثير والاستجابة والتعزيز فإنهم يتكلمون عن الذاكرة والادراك والانتباه والمعنى وتنظيم الأفكار، ومتخذين من طريقة التعلم بالمشاركة والمشاهدة أهم خطوات التعلم واكتساب المعارف. وعليه فإن تعليم القراءة عند أصحاب هذا الاتجاه مرتبط بالفهم والادراك والتفكير والتخيل، "ومن أجل تحقق الفهم للطالب تكون هناك سلسلة من العمليات المعرفية، من ممارسة لحاسة البصر والسمع والانتباه والتحليل والترميز وغيرها حتى يتحقق الفهم والادراك، وهذا يتأثر بدوره بعدد من العوامل الخارجية مثل درجة الدافعية للفهم، ودرجة الذكاء، والقدرة على التذكر والتعرف، ومدى ارتباط المادة التعليمية بالخبرة السابقة. هذه العمليات والعوامل هي محور اهتمام العلماء في علم النفس المعرفي" (العنوم، 2012، صفحة 21). وبالتالي فهذه المدرسة أو المقاربة تأخذ بعين الاعتبار التركيبات والتكوينات الداخلية للفرد، أي تركز على الدماغ وعلى الآليات التي يتم فيها معالجة المعلومات مقارنة بما توصل له العلم الحديث في مجال الذكاء الصناعي.

خامساً: استراتيجيات للرفع من مستوى القراءة

تناولت مشكلات القراءة وآليات الحد منها العديد من الدراسات التي طرحت جملة من الحلول والاستراتيجيات للحد من عوائق تعلم القراءة منها التالي:

1. استراتيجية المثير: وهي من أنجع وأفضل الاستراتيجيات التي يتوجب على الأسرة والأستاذ استخدامها اعتماداً على المدرسة السلوكية وذلك عبر تحفيز الطالب على القراءة وتشجيعه بعدة طرق من قبيل طرح الجوائز والمسابقات.
2. استراتيجية الوعي الاجتماعي: وتعتمد هذه الاستراتيجية على تبني التنظيمات الرسمية وتنظيمات المجتمع المدني برامج وأوراش وطنية تعمل على توعية المجتمع والأسرة بأهمية تعليم الطالب القراءة وأهميتها في حياته المستقبلية وتشجيع القراءة من قبل المخيمات الصيفية والمسابقات الوطنية، وفي هذا الصدد تعرف السلطنة بمؤسساتها الرسمية في مجال التربية والتعليم وتنظيمات المجتمع المدني العديد من المسابقات الوطنية لتحدي القراءة لدى الأطفال يتم تنظيمها بالتنسيق بين مديريات التربية في المحافظات وعلى مستوى المديريات التعليمية.
3. إعادة الثقة بالمعلم: وهذا شرط من شروط تقبل الطالب لطل ما يقوم به الأستاذ فمكانة المعلم وتمثل الطالب للأستاذ من محددات التعليم وليس هناك ما هو أسوأ من الحالة التي يفقد فيها المربي

سلطته، أو تلك التي لا يحسن فيها استخدام السلطة الممنوحة له. فالمعلمون الذين فقدوا القدرة على ضبط صفوفهم وممارسته سلطتهم التربوية يذهبون ضحية الفوضى ويقعون في دوامة معاناة نفسية مؤلمة " (وظفة و الشهاب، 2003، صفحة 69)، فيكون في النتيجة الطالب هو الضحية. ضحية ثقافة مجتمعية أفقد المعلم المكانة والهيبة. ومن جهة أخرى تحقق ثقة المعلم عندما يثق بنفسه أولاً وهذا يكون بالتدريب والتكوين المستمر عبر دورات تكوينه تتبناها الوزارة الحاضنة والمشرفين والموجهين المختصين ضمن الحقل التربوي.

4. تفعيل القراءة المقطعية: وتعد استراتيجية بيداغوجية. إذ تعتبر طريقة القراءة المقطعية في هذه المرحلة التعليمية الحساسة التي يكون فيها التلميذ ذو خصائص جسمية وعقلية غير قادر على التعليم المجرد ويميل إلى التقليد في السلوك قولاً وعملاً لذلك تعتبر وسيلة تقليد الصوت من قبل التلميذ لصوت الاستاذ طريقة جد فعالة في هذه المرحلة إذا ما صاحبها التفاعل الإيجابي بين طرفي العملية التعليمية التعليمية داخل الفصل. عموماً وطريقة التدريس بالقراءة المقطعية تنمي المعارف والمدرجات اللغوية، فهي تمزج بين التعليم الميكانيكي اللفظي عبر الكلام والصوتيات والتعليم الحسي، أي أنها تمزج أكثر من وسيلة حسية في العملية التعليمية ما بين البصرية والسمعية والعقلية المجردة، بل وتمكن التلميذ من الربط بين الأجزاء للكلمة الواحدة، أي تمكن الطالب من القدرة على الانتقال من الجزء إلى الكل عبر عملية الاستقراء - انطلاقاً من مبدأ الفهم للأجزاء يؤدي إلى فهم الكل. فالكلمة ليست جامدة بل تحمل دلالة حتى في شدة الصوت أو سكونه، أي أن الكلمة لا تتألف فقط من حروف صوتية فقط وإنما من مصوتات وهي في اللغة العربية علامات التشكيل من الضمة والفتحة... إلخ التي تعطي للكلمة دلالتها حسب الموضع والوضعية التي انطلقت منها. وهذا يتطلب من المنظومة التعليمية توفير المنهج والوسائل والتقنيات التعليمية المسموعة والمرئية لكل فصل دراسي. بما يحقق للأستاذ من استخدام طريقة القراءة المقطعية بصورة.

الإطار الميداني للدراسة:

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة الحلقة الأولى (1-4) من النظام التعليمي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان.

عينة الدراسة:

تم سحب عينة عشوائية بسيطة تكونت من 26 أستاذة (ة) في محافظة الداخلية، وممن يدرسون الصفوف الأولى (1-4) المعروفة بالحلقة الأولى في نظام التعليم بسلطنة عمان المحور الأول: العوائق والتحديات لتعلم القراءة

أداة الدراسة:

تم الاعتماد على الاستبيان الإلكتروني كأداة للدراسة، وهو عبارة عن استبيان مغلق ومصمم عبر مقياس ليكرت الثلاثي (بدرجة ضعيفة، بدرجة متوسطة، بدرجة كبيرة) تقابلها الأوزان التالية (1، 2، 3) على الترتيب. ويتكون من محورين، أولهما يقيس المعوقات القرائية وشمل على ثمانية أسئلة (س1-س8)، فيما المحور الثاني شمل على السؤال (س9) لقياس نوعية الحلول المقترحة من قبل الأستاذة للحد من المعوقات القرائية السابقة.

1) التحليل الإحصائي

جدول 1- المعوقات القرائية التي تحد من تعلم القراءة نطقاً وكتابة.

م	نوعية التحدي	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	الدرجة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الترتبة
5	من المعوقات القرائية النقص الحاد في الوسائل السمعية والبصرية الخاصة بتعليم القراءة لطلاب الصف الأول الابتدائي؟	0	4	22	74	2.8	95%	1
6	من أسباب تدني مستوى القراءة لدى طلاب الصف الأول هو نسبة عدد الطلاب الكبيرة نسبياً في الفصل الدراسي؟	0	4	22	74	2.8	95%	1
4	الطلاب الذين يعانون مشاكل في السمع والبصر من تدني مستواهم في القراءة والكتابة بشكل عام؟	6	4	16	62	2.4	79%	2
8	من أسباب تدني مستوى القراءة لدى طلاب الصف الأول عدم وعي الأسرة الحاضنة بأهمية متابعة مستوى الطالب وعدم تواصلها مع المدرسة؟	2	12	12	62	2.4	79%	2
3	من المعوقات القرائية التناقض بين الكلمات التي يتعلمها في الكتاب المدرسي وما تعلمه في الأسرة من كلمات باللهجة المحلية؟	4	10	12	60	2.3	77%	3
1	عدم قدرة الطالب على التفريق بين حروف اللغة العربية لتشابه بعضها حروفها كتابتاً وصوت	6	16	4	50	1.9	64%	4

2	غنى كلمات اللغة العربية بالحركات النحوية من الضمة والفتحة والكسرة وغيرها	8	16	2	46	1.8	59%	5
7	من أسباب تدني مستوى القراءة لدى طلاب الصف الأول يرجع لضعف مستوى تمكين وتدريب الأستاذ/ة؟	24	0	2	30	1.2	38%	6

1. المعوقات القرائية:

من الجدول السابق احتلت المرتبة الأولى كل من النقص الحاد في الوسائل السمعية والبصرية الخاصة بتعليم القراءة لطلاب الصف الأول الابتدائي، والزيادة النسبية في عدد الطلاب الكبيرة الفصل الدراسي المرتبة الأولى وبالتساوي بين تلك المعوقات وبدرجة كبيرة بلغت نسبتها المئوية 95% من أصل العينة الكلية، في حين احتلت المرتبة الثانية وبالتساوي كل من مشاكل في السمع والبصر وعدم وعي الأسرة الحاضنة بأهمية متابعة مستوى الطالب وعدم تواصلها مع المدرسة وبدرجة كبيرة بلغت نسبتها 79% من أصل العينة الكلية. واحتلت المرتبة الثالثة من المعوقات القرائية التناقض بين الكلمات التي يتعلمها في الكتاب المدرسي وما يتعلمه في الأسرة من كلمات باللهجة المحلية وبدرجة متوسطة بلغت نسبتها المئوية 77%. واحتلت المرتبة الرابعة وبدرجة متوسطة عدم قدرة الطالب على التفريق بين حروف اللغة العربية لتشابه بعضها حروفها كتابتاً وصوت بلغت نسبتها المئوية 64% من أصل العينة الكلية، واحتلت المرتبة الخامسة وبدرجة متوسطة بلغت نسبتها المئوية 59% غنى كلمات اللغة العربية بالحركات النحوية من الضمة والفتحة والكسرة وغيرها. وأخيراً احتلت المرتبة السادسة وبدرجة ضعيفة تدني مستوى تمكين وتدريب الأستاذ/ة) ونسبة مئوية قدرها 38% من أصل العينة الكلية.

2. الحلول المقترحة للحد من المعوقات القرائية:

أسفرت نتائج تحليل السؤال "ما هي أفضل الطرق والآليات التي ترفع من قدرة الطالب في الصف الأول الابتدائي على تعلم قراءة الكلمات وكتابتها بشكل صحيح من وجهة نظرك؟" عن وجود وعي معرفي ومهني لدى الأساتذة من خلال طرحهم لعدة حلول للحد من تلك المعوقات القرائية لطلبة الصفوف الأولى وتركز في التالي:

- توفير وسائل الإيضاح التي تسهل كثيرا من عملية التعليمي والتعلم. وإنشاء مكتبة صوتية. والاكثار من الألعاب القرائية. وإدراج بيداغوجيا اللعب ضمن الأنشطة القرائية.

- استعمال وسائل سمعية بصرية لتسهيل اكتساب الحروف بالكلمات والحد من الاكتظاظ داخل الفصل حتى يأخذ كل تلميذ فرصة في التعلم بشكل جيد.
- الاهتمام بقراءة القصص. ومتابعة الرسوم المتحركة باللغة العربية.
- اختيار مجموعة من الأنشطة لربط المسموع بالمنطوق.
- الاعتماد على بيداغوجيا اللعب وبيداغوجيا التعلم بالخطأ لأن المتعلم يمكنه أن يتعلم عن طريق اللعب والمحاولة والخطأ.
- الالتزام بالسن المحدد من قبل الوزارة للدخول المدرسي لطلبة الصف الأول. وتحديد عدد التلاميذ للمستوى الأول في 30 تلميذ أو أقل.
- تشجيع ونشر وعي اجتماعي بأهمية للتعليم الأولي وتعليم الحضانات ضروري بالنسبة للطفل قبل التمدرس الفعلي. وتشجيع التعليم الأولي باعتباره مرحلة مهمة يكتسب الطفل من خلالها مفاتيح القراءة والكتابة. وتوفير بعض الوسائل السمعية والبصرية الخاصة بتعليم القراءة والكتابة.
- ومواكبة الأسرة لأطفالها داخل البيوت. وتقليص عدد التلاميذ في الفصل إلى 30 طالب.

(2) الاستنتاجات والتوصيات

- من خلال العرض النظري السابق يمكن التوصل لعدة استنتاجات حول أهم العوائق القرائية لطلبة الصف الأول الابتدائي وطرح بعض التوصيات للحد من تلك العوائق على النحو التالي:
- أن تشابه حروف اللغة العربية في الشكل تشكل وكثرة الحركات النحوية من الضمة والفتحة وغيرها تشكلان من معيقات تعلم القراءة وبدرجة متوسطة وخاصة في هذه المرحلة المبكرة من التعليم التي تكون فيها قدرات الطالب ضعيف على التفريق بين شكل الحرف وصوته، بل وعدم القدرة على التفريق بين صوت الحرف ضم العلامات النحوية المختلفة.
 - إن الاختلاف في معنى الكلمات وما تعنيه في الكتاب المدرسي وبين معانيها ودلالاتها في اللهجة الدارجة تشكل معيق وبدرجة متوسطة لتعلم القراءة في الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي.
 - أن الطلاب الذين يعانون من مشاكل في السمع أو البصر أو مشكل فيسيولوجية في أجهزة الإحساس لديهم يعانون من عدم تعلم القراءة في الصفوف الأولى وبدرجة كبيرة.
 - يشكل النقص الحاد في الوسائل التعليمية السمعية والبصرية الخاصة بتعليم القراءة لطلاب الصف الأول الابتدائي أحد الأسباب والمعيقات لتعلم القراءة وبدرجة كبيرة جداً.

- يعتبر العدد الكبير نسبيا الطلاب في الصف الدراسي أحد الأسباب والمعوقات لتعليم القراءة وخاصة في الصف الأول الابتدائي.
- يظل عدم وعي الأسرة بحسب متوسط العينة معيق وبدرجة كبيرة نوعاً ما وسبب من أسباب تدني مستوى تعلم القراءة تلاميذ الصف الأول الابتدائي.
- يساعد انخراط الطلاب في التعليم المبكر ما قبل المرحلة الابتدائية أو ما يعرف بتعليم دور الحضانة في تعلم القراءة من غيرهم. وإن كانت هذه المسألة تتحكم فيها المستوى الاقتصادي للأسرة والمجال الجغرافي للسكن، فبناء الأسر ذات المستوى الاقتصادي المرتفع وممن تسكن المجال الحضري يحصلون على تعليم مبكر في دور الحضانة على حساب أبناء الأسر الفقيرة أو ممن تسكن المجال القروي. وتظل هذه القاعدة غير ثابتة فهناك من أطفال المجال القروي ممن يجيدون القراءة أفضل من أبناء المجال الحضري.
- مما سبق يمكننا التوصل للإجابة على إشكالية دراستنا بقولنا بالفعل توجد معوقات تحد من تعليم طلبة الصف الأول الابتدائي للقراءة. وللد من تلك الأسباب نرى التالي:
- إنشاء مكتبة صوتية وتوفير بعض الوسائل السمعية والبصرية الخاصة بتعليم القراءة والكتابة. والاكثار من الألعاب القرائية، اختيار مجموعة من الأنشطة لربط المسموع بالمنطوق، استعمال وسائل سمعية بصرية لتسهيل اكتساب الحروف بالكلمات، ونشر ثقافة قراءة القصص ومتابعة الرسوم المتحركة باللغة العربية.
- الحد من الاكتظاظ داخل الفصل وذلك بتقليص عدد التلاميذ في الفصل إلى 30 طالب حتى يأخذ كل تلميذ فرصة في التعلم بشكل جيد.
- الاعتماد على بيداغوجيا اللعب وبيداغوجيا التعلم بالخطأ لأن المتعلم يمكنه أن يتعلم عن طريق اللعب والمحاولة والخطأ.
- الولوج للتعليم الأولي ضروري بالنسبة للطفل قبل التمدرس الفعلي، والرفع من التمدرس من 5 سنوات إلى 7 سنوات.
- القراءة المقطعية أفضل استراتيجية ونموذج فعال لتعلم القراءة. وتقنية الحرف المتحرك واعتماد بطاقات لقراءة الحروف.
- نشر وعي اجتماعي بأهمية ومواكبة الأسرة لأطفالها داخل البيوت.
- وفي الختام فإن هذا التقديم لا يعدو غير محاولة لتبيان أهمية تطوير الأساليب المعرفية والبيداغوجية في العملية التعليمية التعلمية والإحاطة بجميع الجوانب المؤثرة فيها من زوايا مختلفة

والاستفادة من جل المقاربات البيداغوجية ومرجعياتها النظرية التي من شأنها الرفع من التحصيل المعرفي للطلاب وإكسابه المهارات والمعارف والكفايات التي تمكنه من اتقان القراءة واستثمارها في مستقبل حياته العملية والمهنية، وهذا يتطلب من التنظيمات التربوية تطوير وتحديث برامج واستراتيجيات تربوية، وما يميز دراستنا أن لكل مجتمع مرجعيات ثقافية وأيدلوجية ينطلق منها توجه العام لاستراتيجيات التدريس بشكل عام والتي تعتبر مرجعيات أساسية في طرق التدريس، وهذا ليس بجديد في حقل التربية في سلطنة عمان بشكل خاص فقد عرفت المؤسسات التربوية المختلفة في السلطنة طريقة التدريس بالقراءة المقطعية منذ القدم وخاصة في الكتاتيب والمؤسسات الدينية في تعليم وحفظ القرآن وتجويده، أما معرفياً فقد ظهر في هذا الشأن العديد من النظريات والاتجاهات في العديد من العلوم والحقول المعرفية ولعل أبرزها علم الاجتماع المدرسي وعلم النفس التربوي التي اتخذت من استراتيجية التحصيل المدرسي وطرائق التدريس محورها الأساسي والتي على المعنيين بالأمر عدم تجاوز مقارباتها للوصول إلى أحدث الطرق في العملية التعليمية والتعلمية.

قائمة المصادر والمراجع

- أسماء عبدالنواب الجمل. (2016). صعوبات القراءة عند الأطفال. مجلة البحث العلمي في التربية (العدد 17)، الصفحات 174 - 184.
- الفاربي عبداللطيف، و آخرون. (1994). معجم علوم التربية ، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك (الإصدار التاسع، العدد (1)). المغرب: سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر.
- خالد علي الزعبي. (2011). المعجم العربي الحديث. أربد، الأردن: منشورات جامعة اليرموك.
- ر. م. ماكيفر، و تشالز بيج. (2000). المجتمع (الإصدار بدون). (علي أحمد عيسى، المترجمون) القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية بترخيص من مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر.
- سهيل رزق ذياب. (2003). مناهج البحث العلمي (الإصدار بدون). غزة، فلسطين.
- عبدالرحمن ابن منظور. (1984). لسان العرب. القاهرة: دار المعارف للطباعة والنشر.
- عدنان يوسف العنوم. (2012). عدنان يوسف العنوم، علم النفس المعرفي (الإصدار الثالث). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- علي أسعد وطقة، و علي جاسم الشهاب. (2003). علم الاجتماع المدرسي - بنبوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية (الإصدار الأول). الكويت: كلية التربية.

- مصطفى ناصف. (1983). نظريات التعلم دراسة مقارنة (الإصدار رقم 70 من سلسلة عالم المعرفة). (علي حسين حجاج، المترجمون) الكويت، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- معروف نايف. (2007). خصائص العربية وطرق تدريسها (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار النفائس للنشر والتوزيع.
- موقع إلكتروني. (2023). العائق. تاريخ الاسترداد 16 05 2023، من معاجم: <https://www.maajim.com/dictionary/%D8%B9%D8%A7%D8%A6%D9%>