

فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة حمص

د. عبد الغفور مصباح الأسود

قسم تربية الطفل، كلية التربية الثانية بجامعة حمص (سورية)

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي بمدينة حمص. ولتحقيق ذلك، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال اختيار عينة مكونة من (72) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدرسة عكرمة المخزومي للتعليم الأساسي بمدينة حمص في سورية، حيث تمّ تقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية بلغ عددها (36) من التلامذة، موزعين إلى (18) تلميذاً و(18) تلميذة، تعلّمت دروس القراءة المحددة وفق إستراتيجية القراءة التشاركية، والأخرى ضابطة بلغ عددها (36) من التلامذة، موزعين (18) تلميذاً و(18) تلميذة، تلقت دروس القراءة ذاتها وفق الطريقة المعتادة، وتمّ تطبيق اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية ومقياس الاتجاهات نحوها قبلياً وبعدياً على تلامذة المجموعتين، وذلك خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2023-2024م. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية ومقياس الاتجاهات نحوها، تعزى إلى متغير إستراتيجية التعليم ولصالح المجموعة التجريبية، التي تعلّمت وفق إستراتيجية القراءة التشاركية، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في

التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية ومقياس الاتجاهات نحوها، تعزى إلى متغير الجنس، كما أوضحت النتائج فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي، وهذا ظهر من خلال قيمة الكسب المعدل لبلاك، والتي جاءت قيمها أكبر من الواحد الصحيح على كلّ من اختبار الطلاقة (6.53)، ومقياس الاتجاهات (1.55). ومن أبرز مقترحات الدراسة، تدريب معلمي الصف دورياً أثناء الخدمة، لاطلاعهم على ما يستجدّ في ميدان تعليم اللغة العربية من إستراتيجيات حديثة، وإعداد أدلة إرشادية لاستخدام هذه الإستراتيجيات.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية القراءة التشاركية، مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية، تلامذة الصف السادس الأساسي، الاتجاهات نحو القراءة الجهرية

**The effectiveness of the collaborative reading strategy in
improving the fluency skill in reading aloud and attitudes
towards it among sixth grade students in Homs city**

Dr. Abdulghafour Musbah Alaswad

***Department of Child Education, Faculty of Second Education,
AL-Baath University(Syria)***

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of the collaborative reading strategy in improving the fluency skill in reading aloud and attitudes towards it among sixth grade students in Homs city. To achieve this, the study followed the quasi-experimental approach by selecting a sample of (72) male and female students from the sixth grade at Akram Al-Makhzoumi Basic Education School in Homs, Syria. They were randomly divided into two equal

groups, one experimental group consisting of (36) students, including (18) male students and (18) female students, who learned the specific reading lessons according to the collaborative reading strategy, and the other control group consisting of (36) students, including (18) male students and (18) female students, who received the same reading lessons according to the usual method. The fluency test in reading aloud and the scale of attitudes towards it were applied before and after to the students of the two groups, during the second semester of the academic year 2023–2024 AD. The results of the study showed that there were statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the arithmetic means of the scores of the members of the two study groups in the post-application of the fluency test in reading aloud and the scale of attitudes towards it, attributed to the variable of the teaching strategy and in favor of the experimental group that learned according to the collaborative reading strategy, while the results showed that there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the arithmetic means of the scores of the members of the two study groups in the post-application of the fluency test in reading aloud and the scale of attitudes towards it, attributed to the variable of gender. The results also showed the effectiveness of the collaborative reading strategy in improving the fluency skill in reading aloud and attitudes towards it among sixth grade students, and this appeared through the value of the modified gain for Black, which came with values greater than

one correct on both the fluency test (6.53) and the attitudes scale (1.55). And One of the most prominent suggestions of the study is to periodically train classroom teachers during service, to inform them of the latest developments in the field of teaching the Arabic language in terms of modern strategies, and to prepare guidance manuals for using these strategies.

Keywords: collaborative reading strategy, fluency skill in reading aloud, sixth grade students, attitudes towards reading aloud

المقدمة

تمثل القراءة أداة الفرد في اكتساب المعرفة والمعلومات، وهي مفتاح الولوج إلى ميادين المعرفة المختلفة، وترتفع أهميتها بالنسبة للتلامذة ليس لأنها مادة دراسية فحسب، وإنما لأنّ نجاحهم في المواد الدراسية الأخرى، وتقدّمهم فيها يعتمد أساساً عليها، علاوة على أنّ القراءة توسع دائرة خبرة التلامذة، وتنميها، وتحفّز عملياتهم الفكرية، وتهذّب أدواقهم، وتشبع فيهم حبّ الاستطلاع النافع لتعرّف أنفسهم والآخرين، وتفتح أمامهم آفاق التفكير، وتثري لغتهم، وتكوّن شخصيتهم، وتدعمها.

تهدف القراءة في المراحل الأولى من التعليم إلى إجادة التلامذة النطق السليم، وإدراك صوت الكلمة، وربط الأصوات بمدلولاتها، وتدريبهم على جودة النطق، وضبط مخارج الحروف، وتعرّف المعاني والأفكار، وتمثّل الطلاقة القرائية أحد أبرز مهارات القراءة؛ إذ إنّها إحدى الركائز الأساسية لتطوير القدرة على القراءة المستقلة، وتُعرف بأنها القدرة على قراءة الكلمات المكتوبة بشكل صحيح وسريع، فالقارئ الطلق هو القارئ القادر على فكّ رموز الكلمات المكتوبة بتلقائية، مع العناية في الوقت نفسه بالوصول إلى المعنى، لذا فإنّ الطلاقة القرائية هي القراءة السريعة والصحيحة، مع القدرة على استقاء المعاني والأفكار (عاشور والحوامدة، 2009؛ Strong Hilsmer, Wehby, & Falk, 2016).

وتعدُّ مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية من أبرز المهارات اللغوية، فلا تقل أهمية عن المهارات اللغوية الأخرى، مثل التعبير الشفوي والاستماع والكتابة، ولا بدّ من العمل على تحسينها لدى التلامذة منذ الصفوف الأولى، لتمكينهم من إدراك النصوص المقروءة، فتكون بمثابة القاعدة لمراحل التعليم اللاحقة، التي ينبغي أن تعزّز قدرة التلامذة على التعبير عمّا يريدون وتنمية قدرتهم على التواصل مع الآخرين، وتساعدهم على اكتساب المعارف وفهمها، وأدرك ذلك القائمون على تطوير مناهج اللغة العربية في المركز الوطني لتطوير المناهج في سورية، فشرعوا في صياغة تطوير مناهج اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، استناداً إلى المعايير الوطنية المعدلة في سورية، وقد كان الاهتمام بمهارة الطلاقة في القراءة الجهرية جلياً في وثيقة المعايير لدى تلامذة هذه المرحلة، فأفرِد لها حيز واسع من المعايير والمؤشرات الأدائية (المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية في سورية، 2016-2017، 321).

لكن على الرغم من إيلاء مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية عناية كبيرة في المعايير الوطنية ومناهج اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، إلا أنّ طريقة تعليمها التي يستخدمها معلم الصف تبقى العامل الحاسم في تحسينها لدى التلامذة، وهذا ما تؤكد بعض الدراسات (الحر والروبي، 2005؛ الحوامدة، 2010) من أنّ دور المعلم وطرائق التدريس وإستراتيجياته من الأسس التي تقوم عليها عملية التعلّم الفعّالة؛ لأنّ جودة التدريس وفاعليته يتّيحان الفرص أمام التلامذة، للاستغراق في الأنشطة التعليمية لأطول وقت ممكن؛ فظهرت عدة إستراتيجيات لتعليم القراءة، مثل إستراتيجية القراءة الجماعية، وإستراتيجية إعادة القراءة وإستراتيجية قراءة الأقران، إلا أنّ هناك حاجة ملحة إلى تجريب إستراتيجيات وطرائق تعليمية أخرى لتحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية (Young et.al., 2015)؛ ولا تعدُّ أية إستراتيجية تعليمية فاعلة في تعليم القراءة ما لم تؤد إلى إكساب التلامذة مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية (دانيلسون، 2001؛ العدوان والحوامدة، 2011)؛ فالطلاقة في القراءة الجهرية لا تحدث فجأة؛ إنّما تحتاج إلى تدريب دقيق ومستمر وفق إستراتيجية مناسبة وفاعلة للتدريب على هذه المهارة (الغول، 2009).

وهنا تبرز أهمية إستراتيجيات تعليم القراءة الجهرية، التي ينبغي أن تحقّر نشاط التلميذ وتوجهه وتزيد من تفاعله مع النصّ، وبخاصة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ إذ لم يعد مقبولاً أن يتمّ تناول النصوص من خلال تكرار القراءة دون التركيز على الطلاقة في أثناء القراءة الجهرية من خلال طرائق التعليم التقليدية، بل لا بدّ من استخدام إستراتيجيات التعلّم النشط والتعليم الفعّال.

وظهرت من هذه الإستراتيجيات، إستراتيجية القراءة التشاركية، المرتكزة على نظريات فيجوتسكي في التعلّم والبنائية الاجتماعية، تستخدم لتشجيع المشاركة بين التلامذة، وتنمية مهاراتهم العليا في القراءة (Alroomy, 2013)؛ وتعتمد هذه الإستراتيجية على التعاون والتشاركية في القراءة، من خلال تخطيط إجراءات معينة وتنفيذها؛ لمساعدة التلامذة على بلوغ مستوى التمكن من القراءة باستقلالية، والوصول إلى المعاني والأفكار الأساس في النصّ المقروء (السرسى وحسن والبحيري، 2017). وتتمثل أهمية إستراتيجية القراءة التشاركية في تخفيف العبء على المعلمين ومساعدتهم في توجيه نشاطهم للتفاعل مع التلامذة والاهتمام بهم، كذلك مساعدة معلمي الصفوف ذات الأعداد الكبيرة والتلاميذ ذوي المستويات التحصيلية المتدنية في تحقيق أهداف التعلّم، وتجعل أنشطة التعلّم مرتكزة حول التلامذة عوضاً عن المعلم؛ بحيث يصبح التلامذة أكثر إيجابية في المشاركة الفعالة في عملية التعلّم (Hayes, 2016, 67)؛ كما تبرز أهمية إشراك التلامذة في تحمّل المسؤولية في أثناء القراءة، وذلك بتنظيم الموقف التعليمي بشكل يجعلهم يتحمّلون مسؤولية التعليم والتعلّم، والحصول على المادة التعليمية وعرضها، وإدارة الموقف التعليمي؛ ممّا يسهم في تحقيق التعلّم النشط، وتحسين أداء التلامذة في المواد التعليمية (Cott, 2017, 89).

وبناء على ما سبق، يرى الباحث أنّ إستراتيجية القراءة التشاركية توفر فرص ممارسة القراءة في بيئة تعلّم تشاركية؛ إذ تقوم على التعاون والتشاركية في القراءة بين التلامذة لتحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية استناداً إلى مجموعة من الإجراءات المحددة. ومن هنا، سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي واتجاهاتهم نحوها.

1. مشكلة الدراسة

يمثل التعليم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي القاعدة الأساسية لمراحل التعليم العام؛ فهي حلقة تكوين المهارات الأساسية، واللغة العربية بما تشتمل عليه من مهارات من أولى الغايات التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها ضماناً للانطلاق الصحيح في اكتساب المهارات الأخرى.

وعلى الرغم من الاهتمام الذي توليه مناهج اللغة العربية للمهارات اللغوية المختلفة، فإنَّ الاهتمام بتعليم مهارة الطلاقة القرائية الجهرية للنصوص لا يزال هامشياً في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي؛ وربما يعود هذا إلى اعتقاد خاطئ لدى القائمين على التعليم بأنَّ هذه المهارات غير ضرورية في هذه الحلقة وسيتم التركيز عليها في المراحل التالية؛ أضف إلى هذا، ما يعتري طرائق التدريس التي يتبعها معلم الصف من قصور في تناول النصوص القرائية وانصرافها إلى القراءة الترددية لكن دون التركيز على تحسين مهارة الطلاقة في أثناء القراءة الجهرية.

ويعدُّ هذا الضعف من المشكلات التي يعاني منها كثير من التلاميذ في التعليم العام، ومن الآثار السلبية لهذه المشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسي، "العلاقة وثيقة بين القراءة والتحصيل العام لدى التلميذ" (السيد، 1998، 330). ومن جهة أخرى قد يرجع تأخر 20% من تلامذة المدرسة الأساسية والثانوية دراسياً إلى ضعفهم في القراءة (لطي، 1985، 28). ويرى الباحث أن ذلك يشكل مشكلة خطيرة على كلِّ مستويات السِّلم التعليمي؛ ولم يعد خافياً أهمية تمكّن التلامذة من مهارة الطلاقة القرائية الجهرية في هذه الحلقة، التي تعدُّ اللبنة الأولى في بنية المهارات اللغوية الأخرى؛ لذا أكّدت دراسة الجرف (2002) أن تدريب التلامذة على المهارات الأساسية في القراءة يعدُّ أمراً حيوياً في اكتساب وتوظيف مهارات القراءة في المراحل اللاحقة.

يرى المشتغلون في تطوير تعليم اللغة العربية من أساتذة جامعات وموجهين أن تعليم القراءة يفتقر إلى تحديد مهاراتها الأساسية، والاهتمام بها، وتطويرها؛ لذلك نجد ضعفاً واضحاً لدى تلامذة المرحلة الأساسية في تلك المهارات؛ إذ إنّ غالبية التلامذة ينصرفون عن تمييز الحروف والكلمات والجهر بها، ولا يتلقون التدريب على المهارات الضرورية للقراءة الجهرية، وهذا ما أكّده الحريري (2008) من أن بعض التلامذة الذين لديهم ضعف

في الطلاقة اللفظية في القراءة الجهرية، فهم لا يمثلون المعنى، ولا يراعون علامات الترقيم، ويحتاجون وقتاً أطول ليقرأوا المحتوى نفسه من المادة، ولا يستوعبون النصّ جيداً على نحو ما يفعل زملاؤهم؛ بسبب حالة التوتر والقلق لديهم؛ مما يؤدي الى ارتكابهم الأخطاء، أو تجنب القراءة الجهرية؛ الأمر الذي يتطلب توفير بيئة صفية داعمة للتلامذة تشعرهم بالأمان، وإحراز التقدم المعرفي من خلال مشاهدة درجة تقدمهم على جدول حساب الكلمات في الدقيقة، ويسمعون ثناءً من زملائهم ومعلمهم على تحسن أدائهم، ويبدؤون في التوجه نحو القراءة الشفوية بثقة أكبر، وسلوك أكثر إيجابية وتفاؤلاً.

ولقد وقف الباحث على بعض المشكلات المرتبطة بتعليم النصوص القرائية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من خلال إشرافه على زمر تدريبية في برنامج التربية العملية لطلاب معلم الصف، ومن أولى هذه المشكلات طريقة التعليم المتبعة من معلم الصف، والتي غالباً ما تستند إلى قراءة النصّ وترديده مرات عديدة، ومناقشة النصّ دون التركيز على الطلاقة في القراءة الجهرية، وغالباً ما يكون معلم الصف هو العنصر البارز في هذه العملية، والتلميذ مستقبل منفعل، على الرغم من أنّ وثيقة الإطار الوطني العام للمناهج الوطني في سورية (2016) أكدت أن أول أهداف الطلاقة القرائية الجهرية تفعيل دور التلميذ في معالجة النصّ، وتعزيز تفاعله معه، بغية التمكن منها.

وبالرجوع إلى بعض الدراسات (السعيد، 2005؛ قزنجيان، 2012؛ العلي، 2015)، التي تناولت الطلاقة في القراءة الجهرية في التعليم الأساسي، تبين أنّ بعض التلامذة لا يجيدون المهارات الأساسية للقراءة، ويشيع في قراءتهم كثير من الأخطاء، أو يواجهون صعوبات في تعلّم القراءة حسب قدراتهم، بالإضافة إلى معاناة التلامذة في تحديد ما يحتاجون إلى قراءته، وقد تعدّدت وجهات نظر الباحثين في تحديد أسباب هذا الضعف، فمنهم من عزا ذلك إلى ضعف التلميذ لغوياً أو إلى أسباب تتعلق بالمعلمين، وطرائق التعليم وإستراتيجياته؛ ما يستدعي العمل على إيجاد إستراتيجيات تعليمية فاعلة قادرة على مساعدة معلمي الصف في تحسين هذه المهارة لدى تلامذة المرحلة الأساسية. كذلك ما أشار إليه تقرير منظمة اليونسكو عام (2022) من أن مستوى معرفة مهارات القراءة التعليمية لدى التلامذة في مرحلة التعليم الأساسي في سورية جاءت منخفضة.

وللتأكد من مشكلة الدراسة الحالية، قام الباحث بإجراء ما يلي:

- مقابلة بعض معلمي الصف السادس الأساسي في بعض مدارس التعليم الأساسي بمدينة حمص خلال العام الدراسي 2023-2024م، حيث تمّ سؤال المعلمين حول المشكلات التي يواجهونها في أثناء تعليم التلامذة مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لدى التلامذة فيما يتعلق باستبدال كلمة بأخرى أثناء قراءة النص قراءة جهرية، وكذلك تقديم وتأخير حرف على آخر، أو كلمة على أخرى، أو جملة، ووضعها في مكانها غير المناسب أثناء القراءة، وأيضاً حذف حرف أو كلمة أو أكثر من النص المقروء، أو إضافة حرف أو كلمة على النصّ المقروء. حيث تبين وجود شكوى لدى المعلمين من تدني مستوى تلامذة هذا الصف في مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية، فبعض التلامذة يبدلون حروفاً بأخرى في أثناء قراءة بعض الكلمات، كذلك يحذفون بعض الحروف، كذلك لا ينطقون بعض الكلمات نطقاً سليماً، بل يضيفون حرف أو كلمة على النصّ المقروء.

- ملاحظة تعليم بعض نصوص دروس القراءة للصف السادس الأساسي في بعض مدارس التعليم الأساسي بمدينة حمص، فتبيّن أن هناك إبدالاً، وحذفاً، وإضافة، وعكساً للكلمات، وأخطاء في نطق حركة أواخر الكلمات، وكذلك الحركات المتعلقة ببنية الكلمة، وفي تعرّف بعض الكلمات المقروءة عند بعض التلامذة.

- مقابلة بعض الموجهين التربويين والمعلمين ذوي الخبرة من العاملين في مديرية حمص وسؤالهم عن رأيهم في كيفية تحسين تعليم القراءة الجهرية، حيث أكدوا ضرورة إيلاء العناية بتعليم القراءة الجهرية لدى التلامذة واستخدام إستراتيجيات تعليمية حديثة في التدريب عليها؛ بغية تحسين واقع تعليمها للتلامذة.

وحتى يتمكن التلميذ من الانتقال من مرحلة تعلّم القراءة الجهرية (الوسيلة) إلى مرحلة القراءة الجهرية للتعلّم (الغاية)، لا بد له من إتقان الطلاقة في القراءة الجهرية، التي تعدّ الفاصل بين المرحلتين؛ لذا لا بد من الاستعانة بأساليب وإستراتيجيات تعليمية حديثة، سيما أنّ الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية، تشجّع على تقليل استخدام المعلم الأساليب التقليدية في التعليم، والاهتمام بالأساليب الحديثة، وتشكّل إستراتيجية القراءة التشاركية إحدى

استراتيجيات التعليم الحديثة، التي قد تتيح للتلامذة ممارسة أدوارهم بفاعلية؛ مما قد يسهم في تحسين طالقهم في القراءة الجهرية.

مع ملاحظة قلة الدراسات، التي تناولت فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لدى المتعلمين، مثل دراسة الشمري والشهري (2024). وعدم وجود الدراسات التي تناولت فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي في سورية، في حدود علم الباحث وإطلاعـه على المستوى المحلي في هذا المجال، وهذا ولّد لدى الباحث الرغبة في إجراء هذه الدراسة.

واستناداً إلى ما سبق، تتحدّد مشكلة الدراسة في تدني مستوى مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي بمدينة حمص، وبشكل أكثر تحديداً سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

ما فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي بمدينة حمص؟

2. فرضيات الدراسة

اختبرت الدراسة صحة الفرضيات الآتية:

2-1. لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية.

وقد انبثق عن هذه الفرضية، الفرضيات الآتية:

2-1-1. لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية؛ تعزى إلى متغير إستراتيجية التعليم (المعتادة، القراءة التشاركية).

2-1-2. لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=a$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية؛ تعزى إلى متغير الجنس.

2-2. لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=a$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية.

وقد انبثق عن هذه الفرضية، الفرضيات الآتية:

2-2-1. لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=a$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية؛ تعزى إلى متغير إستراتيجية التعليم (المعتادة، القراءة التشاركية).

2-2-2. لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=a$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية؛ تعزى إلى متغير الجنس.

3. أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من النقاط الآتية:

- أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو إستراتيجية القراءة التشاركية وفعاليتها في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية واتجاهاتهم نحوها.
- تزويد معلمي الصف بأحد الاتجاهات التربوية المعاصرة للتدريب على مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية، وهو إستراتيجية القراءة التشاركية.

- توفير دليل لمعلم الصف لتعليم مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية بالاعتماد على إستراتيجية القراءة التشاركية في الدروس المختارة من كتاب العربية لغتي للصف السادس الأساسي.

- تزويد معلمي الصف باختبار لتقدير مستوى أداء الطلاقة في القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي.

- تقديم المساعدة لتلامذة الصف السادس الأساسي في دروس القراءة لتحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية باستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية.

4. أهداف الدراسة

تستهدف الدراسة تحقيق الآتي:

- تعرّف فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي بمدينة حمص.

- تعرّف فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين اتجاهات تلامذة الصف السادس الأساسي نحو القراءة الجهرية بمدينة حمص.

5. حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود المكانية: تمّ تطبيق الدراسة في مدرسة عكرمة المخزومي للتعليم الأساسي بمدينة حمص.

الحدود الزمانية: تمّ تطبيق الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2023-2024م.

الحدود البشرية: تمّ تطبيق الدراسة على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدرسة عكرمة المخزومي للتعليم الأساسي بمدينة حمص

الحدود العلمية: اقتصرت الدراسة على تحديد مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي واتجاهاتهم نحوها، وتعرّف دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (تلامذة الصف السادس الأساسي) على اختبار القراءة الجهرية ومقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية تبعاً لمتغيري الجنس، وإستراتيجية التعليم؛ بغية الكشف عن درجة التحسن.

6. مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

تمّ تعريف المصطلحات الآتية:

استراتيجية القراءة التشاركية (Collaborative Reading Strategy):

عرّفت بأنها: أحد إستراتيجيات التدريس الحديثة، المرتكزة على نظريات فيجوتسكي في التعلم والبنائية الاجتماعية، تستخدم لتشجيع المشاركة بين التلامذة، وتنمية مهاراتهم العليا في القراءة (Alroomy, 2013).

كما عرّفت بأنها: خطة تعليمية، تستند إلى التعاون والتشاركية في القراءة، من خلال تخطيط إجراءات معينة وتنفيذها؛ لمساعدة التلاميذ على بلوغ مستوى التمكن من القراءة باستقلالية، والوصول إلى المعاني والأفكار الأساس في النصّ المقروء (السرسي وحسن البحيري، 2017).

وتعرّف إجرائياً بأنها: عبارة عن إستراتيجية تعليمية قائمة على الدمج بين إستراتيجية التعليم التبادلي وإستراتيجية التعلّم التعاوني، ويستخدمها معلم الصف؛ بهدف تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي بمدينة حمص، بالإضافة إلى تنشيط مشاركتهم استناداً إلى أدوار معينة أثناء القراءة.

مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية (Oral Reading Fluency Skills):

تعرف الطلاقة في القراءة الجهرية بأنها: "تعرف الرموز المطبوعة وفهمها، ونطقها بصوت مسموع بدقة وطلاقة (مذكور، 2006، 117).

وعرّف الباحث مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية إجرائياً بأنها: قدرة تلامذة الصف السادس الأساسي بمدينة حمص على القراءة الجهرية بصورة صحيحة، خالية من الأخطاء الآتية: (التقديم والتأخير، والاستبدال، والحذف، والإضافة، والتردد، وخطأ الضبط النحوي، وخطأ الضبط الصرفي) في وقت زمنيّ محدّد، من خلال أدائهم في اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية المعدّ لهذا الغرض.

الاتجاهات نحو القراءة الجهرية (Attitudes toward Oral Reading):

تعرف الاتجاهات بأنها: "حالة من النزوع عند الفرد نحو تقبل جماعات معينة أو أفكاراً أو عدم تقبلها (الشيخ وأخرس وعبد المجيد، 2009، 163).

وعرّف الباحث اتجاهات تلامذة الصف السادس الأساسي نحو القراءة الجهرية إجرائياً بأنّها: موقف تلامذة الصف السادس الأساسي بمدينة حمص نحو القراءة الجهرية، والذي يعبر عنه بالقبول أو الرفض، من خلال شعورهم وإحساسهم نحوها وذلك قبل تلقي دروس القراءة المحددة وبعده، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية المعدّ لهذا الغرض.

7. دراسات سابقة

من خلال مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة باستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارات القراءة بعامة، ومهارة الطلاقة في القراءة الجهرية بخاصة، أمكن للباحث أن يقف على بعض هذه الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، ويعرضها من الأقدم إلى الأحدث وفق الآتي:

دراسة السرسى وحسن والبحيري (2017) في مصر، بعنوان: "فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى عينة من أطفال الروضة".

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية استراتيجية القراءة التشاركية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة في مصر، ولتحقيق هذا الهدف، تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (4-5) سنوات، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي واختبار رسم الرجل "لجود أنف هاريس" ومقياس مهارات الاستعداد للقراءة للأطفال الروضة، ودروس معدة وفق استراتيجية القراءة التشاركية لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة الأطفال الروضة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ لإستراتيجية القراءة التشاركية أثر فعال وقويّ ومثبت إحصائياً في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة.

دراسة "ماتيو" (Mathews, 2018) في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان:

"The impact of collaborative strategic reading on students' comprehension of secondary social studies texts"

فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية القراءة التشاركية في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية تنسي في الولايات المتحدة الأمريكية، ولبلغ ذلك، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال تطبيق اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي على عينة عشوائية قوامها (48) طالباً وطالبة، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، بحيث بلغت عدد كل واحدة منهما (24) طالباً وطالبة، حيث تم تدريس دروس القراءة للمجموعة بالتجريبية بالاستعانة باستراتيجية القراءة التشاركية، فيما تلقت المجموعة الضابطة الدروس ذاتها وفق الطريقة المعتادة. وكشفت النتائج عن ظهور فروق دالة إحصائية في الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق الاختبار بعدياً وذلك يعزى إلى استخدام استراتيجية القراءة التشاركية في تدريسهم.

دراسة "أنوار" (Anwar, 2020) في أندونيسيا، بعنوان:

The effect of collaborative strategic reading toward students' "reading skill"

فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تنمية مهارات القراءة لدى التلامذة. هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية استراتيجية القراءة التشاركية في تنمية مهارات القراءة في اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية لدى تلامذة الصف الثامن الأساسي في أندونيسيا، ولبلغ ذلك، اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي من خلال تطبيق اختبار لقياس مهارات القراءة على عينة مكونة من (40) تلميذاً وتلميذة، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، بحيث بلغت عدد كل واحدة منهما (20) تلميذاً وتلميذة، حيث تم تعليم دروس القراءة للمجموعة بالتجريبية بالاستعانة باستراتيجية القراءة التشاركية، فيما تلقت المجموعة الضابطة الدروس ذاتها وفق الطريقة المعتادة. وكشفت النتائج عن ظهور فروق دالة إحصائية في الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق الاختبار بعدياً، وذلك يعزى إلى استخدام استراتيجية القراءة التشاركية في تعليمهم.

دراسة (Walidaini et.al., 2021) في أندونيسيا، بعنوان:

"The effectiveness of collaborative strategic reading (CSR) and cooperative–discussion–question (Coop–Dis–Q) in teaching reading comprehension"

فاعلية إستراتيجيتي القراءة التشاركية والمناقشة التعاونية في تعليم الفهم القرائي.

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استراتيجيتي القراءة التشاركية والمناقشة التعاونية في تعليم الطلاب ذوي أنماط التعلم المعرفي الاندفاعي والتأملي في أندونيسيا لتحسين مهارات فهم القراءة لديهم، واستخدمت الدراسة تصميمات تجريبية عاملية (2×2). كانت الموضوعات هي عدة نصوص لدروس لغوية، وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين، وتصنيف الطلاب الاندفاعيين والتأملين. كانت الأدوات المستخدمة هي الاختبار القبلي والاختبار البعدي والاستبيانات. أشار هذا البحث إلى أن إستراتيجية القراءة التشاركية كانت أكثر فاعلية من المناقشة التعاونية والأسئلة للطلاب الذين يعانون من أنماط التعلم المعرفي الاندفاعي. في الوقت نفسه، لم يكن هناك فرق كبير بين الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام إستراتيجية القراءة وأولئك الذين تم تدريسهم من خلال المناقشة التعاونية والأسئلة بأسلوب التعلم المعرفي التأملي. وهذا يعني أن إستراتيجية القراءة التشاركية كانت أكثر فاعلية للطلاب ذوي أنماط التعلم المعرفي الاندفاعية، في حين كانت استراتيجيتي المناقشة التعاونية والأسئلة كانت فاعلة للطلاب ذوي أنماط التعلم المعرفي التأملي. وبناءً على النتائج، استنتج الباحثون أن إستراتيجية القراءة التشاركية واستراتيجيتي المناقشة التعاونية والأسئلة بدا أنهما يحسنان مهارات فهم القراءة لدى الطلاب لكل من الطلاب الاندفاعيين والتأملين.

دراسة (Byer, 2022) في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان:

"The Impact of Paired–Partner Reading on STAR Reading Scores"

فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين القراءة بصوت عالٍ.

هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية استراتيجيتي القراءة التشاركية عندما تُستخدم في تدريس الفنون اللغوية للصف السابع في الولايات المتحدة، وتركز إستراتيجية القراءة هذه على تعاون الطلاب وفهم القراءة وتوفير الفرصة للقراءة بصوت عالٍ بشكل منتظم. كان الهدف العام

لهذه الدراسة هو تحقيق درجات أفضل في طلاقة القراءة والفهم من خلال تقييمات القراءة. ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم تقسيم عينة الدراسة من الطلاب إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن الطلاقة والمشاركة والفهم لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تعلمهم من خلال استراتيجية القراءة التشاركية أكثر من طلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا وفق الطريقة المعتادة.

دراسة (Izzati, 2023) في أندونيسيا، بعنوان:

"The Effectiveness of Partner Reading Strategy on Students Reading Comprehension"

فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارات القراءة لدى المتعلمين. هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارات القراءة لدى طلاب الجامعة، متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في أندونيسيا، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وكشفت النتائج عن نتائج اختبار ما بعد مهمة لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، مع قيمة احتمالية أقل من مستوى دلالة (0.05)، والجدير بالذكر أن المجموعة التجريبية أظهرت زيادة أكبر في متوسط درجات الاختبار بعد إجرائه مقارنة بالمجموعة الضابطة. ونتيجة لذلك، حققت المجموعة التجريبية متوسط درجات (79.06) في الاختبار بعد إجرائه، بينما حققت المجموعة الضابطة متوسط درجات (68.75). تشير هذه النتائج إلى أن المجموعة التجريبية التي تلقت التعليم من خلال استراتيجية القراءة التشاركية تفوقت على المجموعة الضابطة التي استخدمت استراتيجية القراءة الفردية. وبالتالي، هناك تباين كبير في مهارات القراءة بين الطلاب الذين تم تعليمهم باستخدام استراتيجية القراءة التشاركية وأولئك الذين تم تعليمهم باستخدام استراتيجية القراءة الفردية.

دراسة الشمري والشهري (2024) في السعودية، بعنوان: "فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية الطلاقة القرائية الجاهرة ومهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط".

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية لتدريس اللغة الإنكليزية في تنمية الطلاقة القرائية الجاهرة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في السعودية. ولتحقيق ذلك، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال تطبيق بطاقة ملاحظة لقياس مهارات الطلاقة القرائية الجاهرة على عينة مكونة من (66) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدرسة في منطقة خميس مشيط السعودية، حيث تم تقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين، إحداها تجريبية بلغ عددها (33) طالبة، درست الوجدتين الثالثة والرابعة باستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية، والأخرى ضابطة بلغ عددها (33) طالبة، درست الوجدتين بطريقتي التلقين التقليدية، تم تطبيق الأداة قبليةً وبعدياً، وذلك خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 1441-1442هـ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية الجاهرة لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج الأثر الإيجابي لاستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية حيث بلغ حجم الأثر (0.514) لمهارات الطلاقة القرائية الجاهرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

مناقشة الدراسات السابقة:

- من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أنّ تلك الدراسات هدفت إلى الكشف فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارات القراءة أو الفهم القرائي لدى المتعلمين بشكل عام، وبعضها الآخر هدف إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى المتعلمين، أما الدراسة الحالية، فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي واتجاهاتهم نحوها.

- وقد اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، وهي بذلك تتفق الدراسات السابقة؛ مثل: دراسة "ماثيو" (Mathews, 2018)، ودراسة (Byer, 2022)، ودراسة (Izzati, 2023).

- قد اقتصر عينة الدراسة الحالية على تلامذة الصف السادس الأساسي، بينما جميع الدراسات السابقة كانت عيناتها مختلفة عن هذه الدراسة، فمثلاً دراسة ماثيو (Mathews, 2018) تناولت عينتها طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة "أنوار" (Anwar, 2020) تناولت عينتها تلامذة الصف الثامن الأساسي، فيما تناولت عينة دراسة (Byer, 2022) تلامذة الصف السابع.

- تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في توظيف اختبار أو بطاقة ملاحظة في الكشف أداء الطلاقة في القراءة الجهرية لدى المتعلمين.

- اختلفت الدراسة الحالية التي استخدمت مقياس الاتجاهات نحو القراءة عن جميع الدراسات السابقة، التي لم تقس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية.

- وقد كانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة هي فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارات القراءة أو الفهم القرائي لدى المتعلمين بشكل عام وذلك من خلال وجود فروق بين الأوساط الحاسوبية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية يعزى إلى إستراتيجية القراءة التشاركية.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

إذ تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب كتناول لإستراتيجية القراءة التشاركية في التعليم، وكذلك الاعتماد على النصوص القرائية في اللغة كمادة تعليمية لتجريب إستراتيجية القراءة التشاركية في التعليم، ولكن هذه الدراسة تميزت بإضافة بحثية جديدة للميدان التربوي حيث لم يتم الوقوف على دراسة تناولت فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي واتجاهاتهم نحوها؛ ولهذا سعت الدراسة الحالية إلى دراسة هذا الموضوع لأهميته وأهمية تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لتلامذة الصف السادس الأساسي، الذي يعدّ نهاية الحلقة الأولى وبداية الانطلاقة إلى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وبذلك يعدّ هذا الصف صفّاً محورياً وتأسيسياً للمراحل والصفوف اللاحقة.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الآتي:

- ساعدت الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري وإعداد اختبار الدراسة.
- أمدت الدراسات السابقة الباحث برؤية واضحة فيما يخص منهجية الدراسة وتحديد الأسس التي ينبغي مراعاتها عند إعداد اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية.
- ساعدت الدراسات السابقة في طريقة عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها وتقديم المقترحات.

8. الإطار النظري

يتناول الإطار النظري توضيحاً لمتغيرات الدراسة، وهي إستراتيجية القراءة التشاركية، والطلاقة في القراءة الجهرية، والاتجاهات نحوها، وذلك على النحو الآتي:

8-1. إستراتيجية القراءة التشاركية

مفهوم إستراتيجية القراءة التشاركية وأهميتها ومبادئها

تعددت تعريفات إستراتيجية القراءة التشاركية، فمنهم من عرفها بأنها: مدخل كلي شمولي يتم استخدامها لتحسين مهارات القراءة، وتنمية الحصيلة اللغوية، وتنمية مهارات العمل الجماعي، وتتصف بأنها ذات مستويات متعددة، وللمعلم دور أساس فيها يتمحور في تدريب التلاميذ كيفية توظيف الاستراتيجيات بكفاءة وفاعلية (Klingner & Vaughn, 1999, 285).

كما تعرّف بأنها: عبارة عن توليفة لجملة من الإستراتيجيات التعليمية كالتعلم التعاوني والتعليم التبادلي، تم وضعها لتطوير القدرة القرائية، وتحسين فهم النصوص القرائية لدى التلاميذ، وتسهيل بلوغ النصوص عالية المستوى، علاوة على ذلك، تنشيط مشاركة التلاميذ ورفع مستوى ثقتهم بذواتهم في أثناء القراءة (Boardman et al, 2015).

كذلك، تم تعريف إستراتيجية القراءة التشاركية بأنها: خطة تعليمية، تستند إلى التعاون والتشاركية في القراءة، من خلال تخطيط إجراءات معينة وتنفيذها؛ لمساعدة التلاميذ على بلوغ مستوى التمكن من القراءة باستقلالية، والوصول إلى المعاني والأفكار الأساس في النصّ المقروء (السرسى وحسن والبحيري، 2017).

بتحليل التعريفات السابقة، يتبين أنها اتفقت على أنّ استراتيجية القراءة التشاركية هي استراتيجية تعليمية تشاركية، تعتمد على التلميذ أساساً، يوزع التلاميذ فيها إلى مجموعات، ولكل تلميذ في كل مجموعة دور معين أثناء دروس القراءة، بغرض تنمية مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي، بالاعتماد على أربع مراحل أساسية يتبعونها، وهي: العرض، وحصر العناصر الصعبة، واستيعاب محور النص، والتلخيص، ويقوم معلم الصف بدور الميسر والموجه لتعلم التلامذة.

يتضح تميّز إستراتيجية القراءة التشاركية بانتهاجها أسلوباً حديثاً إبداعياً، بعيداً عن التلقين، بحيث يمسّي التلميذ في أثناء درس القراءة باحثاً ومناقشاً ومفكراً.

تستند إستراتيجية القراءة التشاركية إلى جملة من المبادئ، يمكن عرضها وفق ما يلي (الشمري والشهري، 2024):

- يجري توزيع التلامذة إلى مجموعات ثابتة اعتماداً على رغبتهم، ويتراوح عددهم ما بين (6-8) في كل مجموعة.

- يقوم كل تلميذ بدور معين في استراتيجية القراءة التشاركية، مع الحرص على عمل المجموعات التشاركي، وضرورة تبادل الأدوار بين التلاميذ في المجموعة الواحدة.

- يوظف التلميذ جملة من العمليات العقلية عند الاستناد إلى استراتيجية القراءة التشاركية في أثناء معالجة النصوص القرائية، ومن هذه العمليات، التحليل، والتفسير والتلخيص وإصدار الأحكام على النصوص القرائية.

- يتبع التلامذة في أثناء استخدام استراتيجية القراءة التشاركية مهارة التفكير بصوت عالٍ، حيث تعين المعلم على تعرّف الفروق الفردية بين أعضاء المجموعة، وما يفكر به التلامذة أثناء قراءتهم.

- يجري الدمج بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني، والتعليم التبادلي والتوفيق بينهما، واستخدام إجراءات محددة، مثل: تلخيص المعلم، ومناقشة وتدريب الأقران، ومراقبة الفهم، وطرح الأسئلة، وفق مراحل القراءة الثلاث، وهي: ما قبل القراءة، وأثناء القراءة، وبعد القراءة.

- يستعين التلامذة في أثناء القراءة التشاركية بسجل التعلّم الخاص، وذلك لتوجيه قراءتهم ومناقشتهم، ولضمان تقيدهم بتسلسل إجراءات الإستراتيجية.
- يكون دور المعلم وفق استراتيجية القراءة التشاركية مرشداً وموجهاً مساعداً، يرصد تفاعلات التلامذة المختلفة، وأدائهم القرائي.

خطوات التعليم بإستراتيجية القراءة التشاركية وأدوار المعلم والتلميذ فيها

تقوم استراتيجية القراءة التشاركية على تنظيم معين، يتمثل في الخطوات والإجراءات المتبعة في تطبيقها، ودور المعلم والتلميذ فيها، ويمكن تبيان هذه الخطوات على النحو الآتي (عبد الباري، 2016):

الخطوة الأولى: العرض التمهيدي

الخطوة الثانية: تحديد العناصر الصعبة أو غير المفهومة في النص

الخطوة الثالثة: تحديد جوهر النص

الخطوة الرابعة: التلخيص أو الخاتمة

وقد تمّ اتّباع هذه الخطوات عند تخطيط دروس القراءة لتلامذة الصف السادس الأساسي وتعليمهم وفقها.

ويقوم المعلم في استراتيجية القراءة التشاركية بدور الميسر والمرشد، والموجه لعملية التعلم، ينبغي أن تكون لديه خبرة في إدارة الوقف التعليمي بكفاءة وذكاء، من حيث تصميم المواقف التعليمية الشائقة، والإلمام بمهارات طرح الأسئلة الملائمة، وإدارة النقاش بكفاءة، بالإضافة إلى الاستعداد لتقديم المساعدة في الوقت المناسب (Klingner, 2010).

كما يقع على عاتق المعلم تشكيل المجموعات بحسب ما يراه مناسباً، وشرح الاستراتيجية وخطواتها إجراءاتها بوضوح مع تدريب التلاميذ عليها سلفاً، واختيار النصوص القرائية الملائمة وتحديد الأهداف، واختيار الأنشطة المناسبة التي تزيد من فاعلية التلامذة،

بالإضافة إلى خلق بيئة تعليمية تتيح تفاعلاً مشتركاً إيجابياً بينه كمعلم وبين تلامذته وبين التلامذة أنفسهم (Alsafdi, 2017).

وأورد "كلينجر وفون" (Klingner & Vaughn, 1999) مسميات مختلفة لتلك الأدوار، إلا أنّ المهمات الموكلة إليهم هي ذاتها، وتلك الأدوار هي: القائد، والمعلن، والمقرر، وخبير تحديد العناصر الصعبة، والمشجع، والمؤقت.

8-2. الطلاقة في القراءة الجهرية

مفهوم الطلاقة القرائية وأهميتها

تمّ تعريف الطلاقة القرائية بأنها القدرة على قراءة النص الكتابي المترابط بسرعة ودقة ويسر وتلقائية، مع الحصول على المعاني فيه، والتعبير عن الأفكار في النص الكتابي (Meyer & Felton, 1999). فيما عرّفت الجمعية الوطنية الأمريكية للقراءة، الطلاقة القرائية بأنها القدرة على قراءة النص بسرعة، ودقة، والتعبير اللغوي عن الأفكار المقدمة فيه (National Reading panel, 2000). كما جرى تعريف الطلاقة القرائية بأنها قدرة القارئ على قراءة النص بسرعة ودقة (Rasinski et.al., 2016)؛ وكذلك تم تعريف الطلاقة القرائية بأنها: الكفاية اللغوية التي تمكن القارئ من قراءة النص المكتوب بكل سلاسة وسهولة ويسر وفهم (Reutzel, & Juth, 2014).

وتستمدُّ طلاقة القراءة أهميتها من إسهامها في تحويل التلميذ من المستوى السطحي في القراءة إلى مستوى أعمق، وهو مستوى الفهم القرائي، حتى يبلغ مستوى الكفاءة القرائية، كما أنها تربط بين مهارات السرعة والمعدل القرائي، والدقة القرائية، والفهم، فامتلاك التلميذ لمهارات طلاقة القراءة الجهرية يعزز ثقته بذاته، وعنايته بالقراءة، والاستحواذ على انتباه لممارسة القراءة والأنشطة القرائية المختلفة، بينما ضعف التلميذ في طلاقة القراءة له تأثير نفسي واجتماعي ميثبط على التلميذ، حيث يحس بالحرج والتوتر والنفور من القراءة عندما يطلب إليه ذلك (Gibson, 2008; Rasinki et.al., 2015).

ويتضح مما سبق أهمية مهارة الطلاقة القرائية الجهرية في مساعدة التلميذ على إحراز تقدم في مهارات القرائية الأعلى مثل الفهم والنقد، كما أن تمتيتها لدى التلميذ يساعد في كسر حاجز الخجل والرغبة لدى التلاميذ في الأداء القرائي الجهري.

مهارات طلاقة القراءة الجهرية

بيّن بعض الباحثين (Aljaboor,2018; Rasinski et.al., 2016; Young et.al., 2015; Zaza, 2014; Reutzel, & Juth, 2014) أن الطلاقة القرائية تتكون من ثلاث مهارات، هي:

1. دقة فكّ ترميز الكلمات المكتوبة (الكفاية الصوتية اللغوية) وصحتها.
2. التلقائية والسرعة في القراءة دون تردّد من خلال تمييز الكلمات.
3. التنغيم الصوتي والأداء المعبر في أثناء القراءة؛ مثل استخدام التشديد على بعض المقاطع الصوتية، والوقوف المناسب خلال القراءة.

مما سبق، يستخلص الباحث أنّ الطلاقة في القراءة الجهرية تتلخص في امتلاك تلميذ الصف السادس الأساسي السرعة، والدقة، والتعبير الصحيح أثناء قيامه بترجمة الحروف إلى أصوات، وتهجئة الكلمات غير المألوفة وتعرف الكلمات المألوفة بطريقة تلقائية، حيث يكون لديه القدرة على توقّع بعض الكلمات قبل أن تقع عليها عيناه، حتى ولو لم تكن هناك صور تساعد على فهم سياق النص، ووجود أي ضعف في واحدة من هذه العمليات يعدّ سبباً كافياً في إحداث خلل لدى التلميذ في الطلاقة القرائية.

3-8. الاتجاهات نحو القراءة الجهرية

مفهوم الاتجاه وأهميته

تعدّ الاتجاهات ذات صلة وثيقة بحياة الانسان وبأفكاره قيّمه وثقافته وسلوكه، ولكل انسان اتجاهاته الخاصة به نحو القضايا السياسية والاجتماعية الاقتصادية والنفسية والسلوكية، وهذه الاتجاهات جاءت بعد مراحل التنشئة الاجتماعية والظروف الخاصة التي مر بها هذا الانسان وبعد خبراته السابقة وطبيعة المجتمع الذي نشأ فيه وغيرها من العوامل التي تسهم في تكوين الاتجاهات لدى الأفراد.

وتعددت تعريفات مفهوم الاتجاه تبعاً للإطار المرجعي، الذي استند إليها التربويون والباحثون، والغايات التي ينشدونها، فمنه من عرّف الاتجاه بأنه: "حالة داخلية تؤثر في اختيار الفرد للسلوك أو عدم السلوك حيال موضوع أو شخص أو شيء معين، والاتجاه يعكس استجابة متعلمة تمتاز بالثبات النسبي، إلا أنها قابلة للتعديل أو التغيير وفق مبادئ التعلم، وقد تكون هذه الاستجابة قوية أو ضعيفة، كما أنها قد تكون سلبية أو موجبة أو محايدة (الزغلول، 2004، 333). وجرى تعريف الاتجاه أيضاً بأنه: نزعة تؤهل الفرد بالاستجابة لأنماط سلوكية محددة، نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء معينة، تؤلف نظاماً معقداً، تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة (أبو جادو، 2006، 423). كما تمّ تعريف الاتجاه بأنه: "مجموعة استجابات الفرد بالرفض أو القبول إزاء قضية أو موضوع جدلي معين، أي إن الاتجاه هو تعبير عن الموقف أو الاعتقاد (السيد علي، 2011، 39).

بناء على التعريفات، يستخلص الباحث بعض الخصائص التي تتمتع بها الاتجاهات،

وهي:

- الاتجاهات مكتسبة متعلمة، وهي قابلة للتعديل والتطوير.
- تتعدّد الاتجاهات وتتنوع وذلك بحسب المثيرات والمتغيرات المرتبطة بها.
- الاتجاهات قابلة للقياس والتقويم
- الاتجاهات لا تتكون من فراغ ولكنها تتضمن دائماً علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة.
- الاتجاه ليس له وجود مادي ملحوظ بل هو مجرد تكوين فرضي يستدل على وجوده من السلوك الذي يعبر عنه بصورة لفظية أو موقفية، مثل استجابات الفرد للعبارات التي تقيس الاتجاه، أو من خلال ردّ فعل لموقف اسقاطي أو تكملة جملة وغيرها.
- إنّ الاتجاهات ذات قوة تنبؤية، تسمح بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية والنفسية والتربوية.

تحتلّ الاتجاهات أهمية كبيرة في التربية الحديثة، حيث أصبح تحسين الاتجاهات من الأهداف المهمة التي تهدف التربية إلى تحقيقها لدى التلامذة، نظراً لدورها المهم في تشكيل

سلوك التلميذ وبناء شخصيته بما يتوافق ومتطلبات العصر الذي يعيش فيه، كما أن الاتجاه يتشكّل من الخبرات التي يمرّ بها التلميذ، فالإتجاه ميل مكتسب بالخبرة والتقليد والمحاكاة، والتفاعل بين البيئة الاجتماعية والمادية المحيطة بالتلميذ، ويفيد في تعرّف نمط اتجاهات التلامذة في الحقل التربوي نحو المواد الدراسية المختلفة ونحو زملائهم، ومعلميهم، وطرائق التعليم المختلفة، والإدارة المدرسية والتعامل مع التلامذة (المواضبة والمواضبة، 2023). ونظراً لأهمية الاتجاهات كأحد أبرز الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، سيتم في هذه الدراسة قياس اتجاهات تلامذة الصف السادس الأساسي نحو القراءة الجهرية.

9. إجراءات البحث الميدانية

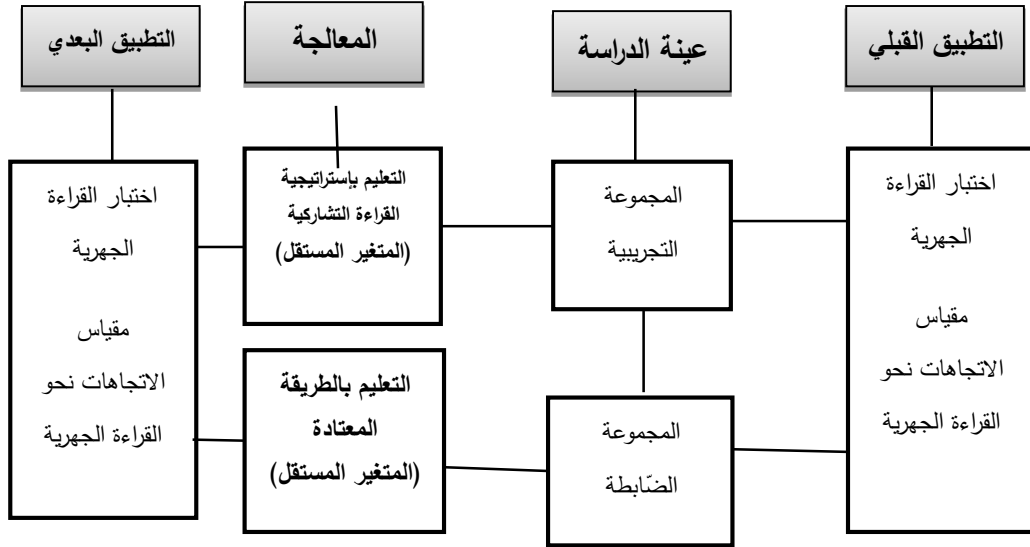
تتناول إجراءات البحث الميدانية عرضاً لمنهج الدراسة، وحصراً لمجتمع الدراسة وتحديداً للعينة، وكذلك بياناً لإجراءات إعداد أدوات الدراسة، وتوضيحاً للخطوات التي سارت عليها الدراسة، وكذلك سرداً للأساليب الإحصائية المستخدمة فيها، وذلك كما يلي:

9-1. منهج الدراسة

تمّ استخدام المنهج شبه التجريبي نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، من خلال الاعتماد على تصميم المجموعتين مع القياسين القبلي والبعدي، بحيث تمّ تطبيق الدراسة على مجموعتين، إحداها تجريبية والأخرى ضابطة؛ وذلك لتعرّف فاعلية المتغير المستقل (إستراتيجية القراءة التشاركية) في تنمية المتغير التابع (مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية واتجاهاتهم نحوها) لدى تلامذة الصف السادس الأساسي.

ويقوم المنهج شبه التجريبي في الأساس على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير، ودراسة العلاقة بين متغيرين على ما هما عليه في الواقع دون التحكم في المتغيرات (عباس وآخرون 2014، 77).

ويمثل الباحث التصميم شبه التجريبي للدراسة بالشكل الآتي:



الشكل (1) التصميم شبه التجريبي للدراسة (من إعداد الباحث)

9-2. مجتمع الدراسة وعينتها

أ- المجتمع الأصلي للدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس التعليم الأساسي الحكومية بمدينة حمص للعام الدراسي 2023-2024م، وقد بلغ عدد التلاميذ الملتحقين وفق الإحصاءات الصادرة عن مديرية التربية بحمص (13674) تلميذاً وتلميذة، موزعين إلى (6027) تلميذاً، و (7647) تلميذة.

ب- عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، من خلال تقسيم مدينة حمص إلى خمس مناطق تعليمية (المنطقة الوسطى، والمنطقة الشمالية، والمنطقة الجنوبية، والمنطقة الشرقية، والمنطقة الغربية)، وتحديد منطقة عن طريق الاختيار العشوائي البسيط باستخدام أسلوب القرعة؛ لإجراء التجربة في المدارس التابعة لها، وقد وقع الاختيار على

فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة حمص

المنطقة الوسطى، وتم تسجيل أسماء المدارس التابعة لها على قصاصات ورقية وسحب أحد الأوراق، فكانت المدرسة المختارة، هي مدرسة عكرمة المخزومي للتعليم الأساسي، فوجد الباحث أن المدرسة، تتكوّن من ثلاث شعب للصف السادس الأساسي، وتم ترميزها بـ(أ، ب، ج)، وكل شعبة تتكون من عدد مختلف من الطلاب، الشعبة (أ) فيها (37) تلميذاً وتلميذة، الشعبة (ب) فيها (37) تلميذاً وتلميذة، والشعبة (ج) فيها (38) تلميذاً وتلميذة، وبذلك يصبح مجموع التلامذة الكلي في هذه المدرسة كافياً لإجراء تجربة الدراسة، وهو (112) تلميذاً وتلميذة، وطبق الباحث عملية السحب بالقرعة في اختيار الشعبة التي تمثل المجموعة التجريبية، للتعلّم دروس القراءة المحددة باستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية، قد وقع الاختيار على الشعبة (ج)، وبلغ عدد التلامذة فيها (38) تلميذاً وتلميذة، والشعبة (أ) ستمثل المجموعة الضابطة، والتي عدد التلامذة فيها (37) تلميذاً وتلميذة، ستتعلّم دروس القراءة ذاتها بالطريقة المعتادة، وقد تمّ استبعاد عدد من التلامذة الراسبين وغير الملّزمين بحضور فترة تجربة الدراسة وعددهم (3) من الشعبتين من عينة الدراسة؛ والذين يمكن أن يؤثروا حتماً في نتائج الدراسة، فبلغ العدد النهائي للعينة في الشعبتين (72) تلميذاً وتلميذة بعد طرح (3-75)، والجدول الآتي يوضح توزّع عينة الدراسة حسب الجنس والمجموعة.

الجدول (1) توزع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمجموعة

المجموعة	الشعبة	العدد قبل الاستبعاد		الفاقد التجريبي		عدد التلامذة بعد الاستبعاد		المجموع (العدد النهائي لعينة الدراسة)
		الجنس						
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
المجموعة الضابطة	أ	19	18	1	0	18	18	36
المجموعة التجريبية	ج	19	19	1	1	18	18	36
المجموع	2	38	37	2	1	36	36	72

يتبيّن من الجدول (1) أنّ العدد النهائي لعينة الدراسة بلغ (72) تلميذاً وتلميذة، موزعين بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بحيث بلغ عدد تلامذة المجموعة

الضابطة (36) تلميذاً وتلميذة، موزعين بالتساوي إلى (18) تلميذاً و(18) تلميذة، كذلك بلغ عدد تلامذة المجموعة التجريبية العدد نفسه للمجموعة الضابطة وبالتوزيع ذاته.

9-3. أدوات الدراسة

تم إعداد الأدوات الآتية:

دليل المعلم وفق استراتيجية القراءة التشاركية

هو كتيب يرجع إليه المعلم، ويسترشد به في تعليم دروس القراءة للصف السادس الأساسي وفق إستراتيجية القراءة التشاركية، وقد قام الباحث بإعداد هذا الدليل، واتباع الخطوات الآتية في إعداده:

- الاطلاع على كتاب العربية لغتي (الفصل الثاني) للصف السادس الأساسي، طبعة العام الدراسي 2023-2024، وثم اختيار مجموعة من الدروس، التي تحقق العمل وفق إستراتيجية القراءة التشاركية.

- بناء محتوى الدليل، وقد احتوى على إرشادات لتدريب المعلمين على الإستراتيجية وإجراءات العمل بها، وكذلك تحضير الدروس المستهدفة وفق إستراتيجية القراءة التشاركية.

- التأكد من صدق الدليل من خلال عرضه على بعض المحكمين.

وقد تضمن هذا الدليل العناصر الآتية:

أولاً: الأهداف العامة لتعليم مادة العربية لغتي للصف السادس الأساسي.

ثانياً: أهداف دليل المعلم

ثالثاً: فكرة عامة عن إستراتيجية القراءة التشاركية

رابعاً: فكرة عامة عن مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية.

خامساً: الخطة الزمنية المقترحة لتعليم الدروس المختارة من كتاب العربية لغتي (الفصل الثاني) باستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية.

سادساً- تخطيط الدروس المستهدفة وفقاً لإستراتيجية القراءة التشاركية، ويتضمن العناصر الآتية:

فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة حمص

- البيانات الأساسية للدرس: (المادة، وعنوان الدرس والصف والموضوع وعدد الحصص المخصصة لتعليم الموضوع)
- الأهداف الخاصة بكل درس (مؤشرات الأداء)
- الأدوات والمواد والتجهيزات (مصادر التعلم)
- الإستراتيجية التعليمية: إستراتيجية القراءة التشاركية
- إجراءات التعليم والأنشطة التعليمية
- الزمن
- التقويم بأنواعه ويتضمن:
- أ- التقويم البنائي: ويكون بعد الانتهاء من النشاط التعليمي المحدد لكل نقطة تعليمية بناء على أهداف دراسية خاصة.
- ب- التقويم الختامي: ويكون في نهاية الدرس.
- نشاط غلق الدرس

وقد أعدّ الدليل بطريقة مرنة مختصرة لا تتضمن التفاصيل كافة؛ لئلا يكون جامداً يحدّ من إبداع المعلم، ويجعله مجرد آلة للتنفيذ، وحتى تكون هناك مساحة ينطلق فيها المعلم، وتفكيره وإبداعه، وابتكاره؛ حسبما يمليه الموقف التعليمي بعناصره المختلفة. وتمثل محتوى الدليل في مجموعة من الدروس بلغت (10) دروس، موزعة على (10) حصص دراسية، يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (2) توزيع الدروس وفق إستراتيجية القراءة التشاركية على الحصص الدراسية

الدرس	عنوان الدرس	عدد الحصص
الأول	في قلعة سيف الدولة	1
الثاني	جولة في ربوع بلادي	1
الثالث	عاداتنا الصحية	1
الرابع	الماء	1
الخامس	لماذا منع الملك من دخول الكتب؟!	1

السادس	يا بني الإنسان	1
السابع	طرائف من تراثنا	1
الثامن	الغزال والكلب	1
التاسع	جزيرة سيلان	1
العاشر	صفحات من أسرار البحار والمحيطات	1
مجموع الحصص		10

وحدّد الباحث الخطوات الإجرائية لتطبيق إستراتيجية القراءة التشاركية في الآتي:

أولاً: مرحلة ما قبل القراءة: يتم في هذه المرحلة ما يلي:

1- تقسيم التلامذة إلى مجموعات تعاونية صغيرة غير متجانسة مؤلفة من (6) تلامذة في كلّ مجموعة.

2- استخدام خطوة العرض التمهيدي من خلال:

أ- إجراء عملية عصف ذهني حول الموضوع المقروء، وذلك بتنشيط معلوماتهم ومعارفهم السابقة عن نصّ الموضوع المقروء.

ب- التنبؤ بما يمكن أن يتعلّمه التلامذة عند قراءتهم للنصّ الموضوع.

ج- قراءة نصّ الموضوع قراءة صامتة.

ثانياً: مرحلة القراءة: يتم في هذه المرحلة الخطوات الآتية:

3- استخدام خطوة العناصر المفهومة أو غير المفهومة في النصّ المقروء من خلال مراقبة

درجة فهم التلامذة للموضوع، ويتم ذلك باتباع الإجراءات الآتية:

أ- تحديد المفردات اللغوية الصعبة الواردة في نصّ الموضوع.

ب- الاستعانة بمجموعة من الخطوات الإجرائية للتغلب صعوبة الكلمات: إعادة قراءة الجملة، قراءة الجملة دون وجود المفردات الصعبة، تجريد الكلمة إلى جذرها اللغوي.

4- استخدام خطوة تحديد جوهر نصّ الموضوع، وذلك من خلال:

أ- المناقشة الجماعية بين تلامذة المجموعة لتحديد الفكرة الرئيسة للموضوع.

ب- تحديد أبرز الأماكن أو الأشخاص أو الأشياء ذات التأثير في الموضوع المقروء.

5- تحليل الآراء أو الأفكار الواردة في المقروء ونقدها.

ثالثاً: مرحلة ما بعد القراءة: تتم هذه المرحلة بعد الانتهاء من القراءة والتقويم النهائي، حيث يجري استخدام ما يلي:

6- استخدام خطوة التلخيص والخاتمة وذلك من خلال التالي:

أ- صياغة مجموعة من الأسئلة، التي تتم عن فهم التلامذة لنصّ الموضوع المقروء ونقدهم له.

ب- البحث عن إجابات وافية للأسئلة المطروحة.

ج- صياغة الفكرة الرئيسة لنصّ الموضوع بلغتهم الخاصة.

صدق دليل المعلم:

للتأكد من صدق دليل المعلم، قام الباحث بعرض محتوى الدليل على مجموعة من المحكمين الخبراء من ذوي الاختصاص والخبرة؛ لإبداء الرأي في مدى مناسبة الدليل للغرض الذي أُعدّ من أجله، وتم تعديل الدليل بناء على الملاحظات التي تمّ تقديمها من المحكمين، ومن أبرز التعديلات، الاستعانة عند إجراء التهيئة الحافزة لبعض الدروس بعرض الصور وطرح الأسئلة المباشرة، كما تمّ إضافة شرح مفصل لآلية تطبيق الاستراتيجية وأمثلة تطبيقية على توظيف إستراتيجية القراءة التشاركية، وفكرة عامة عن مهارة طلاقة القراءة الجهرية، ثم تم تجريب بعض دروس الدليل على عينة استطلاعية بلغت (30) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدرسة ناظم الأطرش للتعليم الأساسي بمدينة حمص في الجمهورية العربية السورية، وهي من خارج العينة الأساسية للدراسة، ثم أصبح الدليل جاهزاً بصورته النهائية للتطبيق على عينة الدراسة.

اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية:

لتحقيق أهداف الدراسة، استفاد الباحث من اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية (FORF)، الذي أعدّه مركز ولاية فلوريدا لأبحاث القراءة (Florida Center for Reading Research, 2009)، وذلك بعد ترجمته وتعرّف محتوياته، وكذلك اعتمد على عدد من الاختبارات المتعلقة بالطلاقة القرائية في بعض الدراسات (Bennett, 2014; Byer, 2022؛ الشمري والشهري، 2024).

ثم تمّ إعداد اختبار القراءة الجهرية؛ بحيث تضمن نصّاً قرائياً، بعنوان (القرْدُ وبائعُ الطّرابيش)، ومكوّن من مقطع واحد ليتلاءم مع مستوى تلامذة الصف السادس الأساسي. وهذا الاختبار مبنيّ على ملاحظة المعلم لقراءة التلميذ للنص القرائي وفق مؤشرات الطلاقة المحددة (تجنّب التلميذ تقديم أو تأخير حرف على آخر، أو كلمة على أخرى، أو جملة، ووضعها في مكانها غير المناسب أثناء القراءة، وابتعاد التلميذ عن استبدال صوت بآخر أو كلمة بأخرى أثناء قراءته النص قراءة جهرية، وعدم قيام التلميذ بحذف حرف أو كلمة أو أكثر من النص المقروء، وتجنّب التلميذ أي إضافة على مستوى الحرف أو الكلمة عند قراءة النصّ قراءة جهرية، وقراءة التلميذ لكلمات نص القراءة جهراً دون تردّد لفترة تزيد على خمس ثوانٍ في قراءة الكلمة، وقراءة التلميذ النص دون وجود أخطاء في نطق حركة أواخر الكلمات، وكذلك في نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة).

وتُقاس الطلاقة في الاختبار من خلال قراءة التلميذ النص قراءة جهرية، وحساب عدد الكلمات الصحيحة التي يقرأها في (60) ثانية. وتمّ اعتماد الأخطاء الآتية في حساب الطلاقة القرائية:

- التقديم والتأخير؛ عند قيام التلميذ بتقديم أو تأخير حرف على آخر، أو كلمة على أخرى، أو جملة، ووضعها في مكانها غير المناسب أثناء القراءة.
 - الاستبدال، عند قيام التلميذ باستبدال صوت بآخر أو كلمة بأخرى أثناء قراءته النص قراءة جهرية.
 - الحذف، عند قيام التلميذ بحذف حرف أو كلمة أو أكثر من النص المقروء.
 - الإضافة؛ أي إضافة يقوم بها التلميذ على مستوى الحرف أو الكلمة على نص القراءة الجهرية.
 - التردّد، عندما يتردد التلميذ لفترة تزيد على خمس ثوانٍ في قراءة الكلمة في نص القراءة الجهرية.
 - خطأ الضبط النحوي، عندما يخطئ التلميذ في نطق حركة أواخر الكلمات.
 - خطأ الضبط الصرفي، عندما يخطئ التلميذ في نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة.
- تصحيح اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية

لتصحيح الاختبار، وحساب معدل الطلاقة في القراءة الجهرية لكل تلميذ، شارك الباحث إحدى معلمات الصف السادس الأساسي، -وهي معلمة تحمل درجة الماجستير في التربية وخبرتها (7) سنوات في مجال التعليم -بملاحظة أداء التلامذة في القراءة الجهرية من خلال الاستعانة بالتسجيلات البصرية والسمعية والصوتية التي أُخِذَت للتلميذ في أثناء قراءته النصّ المحدّد. وجرى حساب معدل الطلاقة في القراءة الجهرية من خلال حساب عدد الكلمات المقروءة خلال (60) ثانية، وحساب عدد أخطاء التلميذ التي يقع فيها خلال القراءة الجهرية، ثم طرح عدد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ من العدد الكلي للكلمات المقروءة للحصول على عدد الكلمات الصحيحة، ثم حساب علامة التلميذ على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية من مئة.

صدق اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية

للتأكد من صدق اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، قام الباحث بعرضه على (10) من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقييم التربوي في جامعات البعث ودمشق وحلب، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم في قدرة الاختبار على قياس الطلاقة في القراءة الجهرية لدى التلامذة، بمؤشرات المتضمنة في الاختبار، وفي معادلة الطلاقة في القراءة الجهرية، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد جرى الأخذ بملاحظات المحكمين التي تضمّنت إعادة صياغة التعليمات الخاصة بالاختبار بصورة تتلاءم والمستوى العمري للتلميذ، كما أُضيفت ثلاثة مؤشرات أخرى إلى مؤشرات الطلاقة في القراءة الجهرية، وهي التقديم والتأخير للأصوات في الكلمة الواحدة، أو تأخير كلمة على أخرى، والضبط النحوي في ضبط أواخر الكلمات، والضبط الصرفي في بنية الكلمة، إضافة إلى تحويل هذه المؤشرات مجتمعة إلى بطاقة تقويم للأداء القرائي ضمن الاختبار.

ثبات التوافق بين الملاحظين (المصححين) على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية

تمّ تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) تلميذاً من خارج عينة الدراسة الفعلية، وقام كلّ من الباحث ومعلمة الصف (معلمة متعاونة) بملاحظة قراءة كل

تلميذ للنص القرائي وفق مؤشرات الطلاقة المحددة، ثم تمّ التحقق من ثبات التوافق في الاختبار، حسب معامل ثبات التوافق بين الملاحظين وفق معادلة كوبر COOPER (الوكيل والمفتي، 2007، 288):

$$\text{ثبات التوافق بين الملاحظين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{100 \times (\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق})}$$

وبتطبيق المعادلة السابقة، تكون معاملات الثبات كما يلي:

$$\text{ثبات التوافق بين الملاحظين} = \frac{236}{41 + 236} \times 100 = 85.19\%$$

يلاحظ أنّ نسبة الثبات المحسوبة بلغت (85.19%) وهي نسبة عالية، يمكن من خلالها الاطمئنان إلى ثبات اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية.

تطبيق اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية

جرى تطبيق الاختبار وفق الخطوات الآتية:

1. تطبيق الاختبار القبلي والبعدي من خلال توجيه التلميذ إلى قراءة النص قراءة جهرية وفقاً للتعليمات المقدمة من الباحث، حيث تمّ تسجيل قراءة الطالب بمساعدة الهاتف الجوال (تسجيل صوتي)؛ لسهولة الرجوع إليها لاحقاً.

2. ملاحظة أداء التلامذة في قراءة نصّ الاختبار، ورصد معدل طاقّتهم في القراءة الجهرية وفق المعادلة المستخدمة.

مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية

تمّ إعداد مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية وفق الخطوات الآتية:

– وضع الصورة المبدئية لمقياس الاتجاهات:

تمّ الاطلاع على بعض مقاييس الاتجاه الخاصة باتجاهات التلامذة نحو القراءة بعامة والقراءة الجهرية بخاصة، مثلما تمّ استخدامه في دراسة مبسطة (2016)، ودراسة الجهماني (2016)، ودراسة غنام (2021)، بعد ذلك تمّ صياغة (20) فقرة، وقد تمّ مراعاة البساطة، والدقة العلمية عند صياغة الفقرة، وأن تشمل الفقرة فكرة واحدة، وأن تكون دالة على الاتجاه.

– التحقق من صدق مقياس الاتجاهات:

– صدق المحكمين: تمّ عرض المقياس بصورته الأولى على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم، وذلك بهدف إبداء الرأي حول مدى وضوح كل فقرة وصحتها من حيث الصياغة اللغوية، وإجراء التعديلات المناسبة، وفي ضوء ما أشار إليه المحكمون، تم إجراء بعض التعديلات الطفيفة على بعض فقرات على المقياس، وأصبح يتكوّن من (20) فقرة.

– صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق البناء لمقياس الاتجاه من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) تلميذاً من خارج عينة الدراسة الفعلية، وتمّ حساب معاملات الاتساق الداخلي له، من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون (Pearson-r) بين كلّ فقرة في المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكانت كما في الجدول (3):

الجدول (3) معاملات صدق الاتساق الداخلي بين كلّ فقرة في مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية ودرجته الكلية

معامل الارتباط ودلالته	رقم الفقرة	معامل الارتباط ودلالته	رقم الفقرة	معامل الارتباط ودلالته	رقم الفقرة	معامل الارتباط ودلالته	رقم الفقرة
0.765**	16	0.783**	11	0.621**	6	0.875**	1
0.653**	17	0.631**	12	0.543**	7	0.564**	2
0.542**	18	0.542**	13	0.743**	8	0.753**	3
0.892**	19	0.632**	14	0.819**	9	0.832**	4
0.659**	20	0.823**	15	0.732**	10	0.663**	5

** دالة عند مستوى (0.01)

يلاحظ من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط المحسوبة أعلاه قيم دالة عند

مستوى (0.01)، ممّا يعبر عن صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

– التأكد من ثبات مقياس الاتجاهات:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذاً وتلميذة، وهي غير متضمنة في عينة الدراسة الأساسية، وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات المقياس لتلامذة الصف السادس الأساسي، وكذلك للتحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس. وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية، تم استكمال دراسة ثبات المقياس إحصائياً على النحو الآتي، اعتمد الباحث في دراسته لثبات المقياس على طريقتين:

أ- طريقة ألفا كرونباخ

تم حساب ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية نفسها في التطبيق الأول باستخدام طريقة ألفا كرونباخ. والجدول (4) يبين نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة.

ب- الثبات بإعادة التطبيق

تم استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة، على (28) تلميذاً وتلميذة من العينة الاستطلاعية نفسها نتيجة غياب تلميذين اثنين في التطبيق الثاني للمقياس بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وتم استخراج معاملات الثبات عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني.

الجدول (4) معاملات الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والثبات بالإعادة

المقياس ودرجته الكلية	ألفا كرونباخ	الثبات بالإعادة
الدرجة الكلية للمقياس	0.864	0.813**

(**) دالة عند مستوى دلالة 0.01

بالنظر إلى الجدول (4) يلاحظ أنَّ معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، قد بلغت (0.864)، أما معاملات ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، بلغ (0.813**) وهي معاملات ثبات مناسبة لمقياس الدراسة، ويتضح مما سبق أنَّ المقياس يتصف بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، تجعله صالحاً للاستخدام كمقياس في الدراسة الحالية.

-وضع المقياس في صورته النهائية وتصحيح درجاته:

تكوّن المقياس في صورته النهائية من (20) فقرة، وكل الفقرات موجبة، مع بدائل إجابة خماسية. وهي ب(موافق جداً=5، وموافق=4، غير متأكد=3، وغير موافق=2، وغير موافق جداً=1). حيث يعطى التلميذ أو التلميذة خمس درجات إذا كان اختياره (موافق جداً)، وأربع درجات إذا كان اختياره (موافق)، وثلاث درجات إذا كان اختياره (غير متأكد)، ودرجتان إذا كان اختياره (غير موافق)، ودرجة واحدة إذا كان اختياره (غير موافق جداً)، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها التلميذ أو التلميذة عند إجابته على جميع فقرات المقياس هي $(100 = 5 \times 20)$ درجة، وأدنى درجة يحصل عليها التلميذ عند إجابته على جميع بنود المقياس هي $(20 = 1 \times 20)$ درجة.

9-4- متغيرات الدراسة

1. المتغير المستقل: يتمثل في الآتي:

إستراتيجية التعليم، لها فئتان:

* إستراتيجية القراءة التشاركية، والتي تطبق على المجموعة التجريبية.

* الطريقة المعتادة، والتي تُطبق على المجموعة الضابطة.

الجنس (ذكر، أنثى)

2. المتغير التابع:

ويتمثل في هذه الدراسة في الآتي:

* أداء تلامذة الصف السادس الأساسي على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، وهي القراءة الصحيحة الخالية من الأخطاء الآتية (التقديم والتأخير، والاستبدال، والحذف، والإضافة، والتردد، وخطأ الضبط النحوي، وخطأ الضبط الصرفي)، في وقت زمني محدد.

* تقديرات اتجاهات تلامذة الصف السادس الأساسي نحو القراءة الجهرية.

9-5. خطوات تجربة الدراسة

اتّبعت الدراسة مجموعة من الخطوات لتنفيذ التجربة، يمكن بيانها على النحو الآتي:

1. توزيع أفراد الدراسة إلى المجموعة الضابطة والتجريبية.

2. الاجتماع مع معلمة الصف التي ستقوم بتعليم المجموعة التجريبية، وتدريبها على الإجراءات اللازمة لتنفيذ استراتيجية القراءة التشاركية.

3. اختيار نصّ قرائي مناسب لمستوى تلامذة الصف السادس الأساسي، يقرؤه التلميذ قراءة جهرية في الاختبار القبلي والبعدي، والنصّ بعنوان (القرْدُ وبائعُ الطّرابيش)، ومكوّن من مقطع واحد.

4. تطبيق اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية قبلياً على تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية من خلال قراءة التلميذ للنصّ القرائي المحدّد، وملاحظة أدائه على البطاقة المعدة لهذا الغرض، وحساب معدل الطلاقة في القراءة الجهرية حسب المعادلة المستخدمة، وكذلك مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية قبلياً على تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية

5- التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة وفق ما يلي:

(أ) - مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية

أجرى الباحث تطبيقاً لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية على أفراد مجموعتي الدراسة (الذكور والإناث) قبيل البدء بتجربة الدراسة، حيث كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (5).

الجدول (5): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيق القبلي

الأداة	المجموعة	الذكور		الإناث	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية	الضابطة	0.55	0.063	0.58	0.060
	التجريبية	0.55	0.063	0.57	0.057

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية حسب متغيري الجنس، والمجموعة في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، ولتحديد مستوى الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Two way ANOVA)، حيث جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للفروق بين الأوساط الحسابية لدرجات أفراد الدراسة وفقاً لمتغيري: الجنس، والمجموعة في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية	القرار
الجنس	0.012	1	0.012	3.106	0.082	غير دالة
المجموعة	0.001	1	0.001	0.234	0.630	غير دالة
الخطأ	0.252	68	0.004			
المجموع الكلي	23.125	72				

يتبين من الجدول (6) عم وجود فروق ذات لالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ بين تقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيق القبلي؛ مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة في مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية قبيل تطبيق تجربة الدراسة.

ب- الاتجاهات نحو القراءة الجهرية

أجرى الباحث تطبيقاً لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية على أفراد مجموعتي الدراسة (الذكور والإناث) قبيل البدء بتجربة الدراسة، حيث كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (7).

الجدول (7): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيق القبلي

الأداة	المجموعة	الذكور		الإناث	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية	الضابطة	26.88	3.26	25.11	2.44
	التجريبية	26.16	3.55	26.88	4.56

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في الاتجاهات نحو القراءة الجهرية حسب متغيري الجنس، والمجموعة في القياس القبلي، ولتحديد مستوى الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Two way ANOVA)، حيث جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول: (8) نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للفروق بين الأوساط الحسابية لدرجات أفراد الدراسة وفقاً لمتغيري: الجنس، والمجموعة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية	القرار
الجنس	5.014	1	5.014	0.400	0.529	غير دالة
المجموعة	5.014	1	5.014	0.400	0.529	غير دالة
الخطأ	851.833	68	12.527			
المجموع الكلي	5055	72	5.000			

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات لالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ بين تقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيق القبلي؛ مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة في الاتجاهات نحو القراءة الجهرية قبيل تطبيق تجربة الدراسة.

6. اختيار الوقت المناسب الذي ستطبق فيه الدراسة وبالتنسيق مع المعلمة التي ستعلم تلامذة المجموعة التجريبية، لتتوافق مع معلمة المجموعة الضابطة، وقد تم تحديد المدة الزمنية خلال الفترة من (1 نيسان - 30 أيار 2024) لتطبيق التجربة بما فيها تطبيق أدوات القياس قبلياً وبعدياً، كما حُدد عدد الدروس التي تعلمتها المجموعة التجريبية، بواقع (10) دروس، مدة كل درس (45) دقيقة، مع تزامن تطبيق الدروس للمجموعتين بذات اليومين المحددين، وهما يوماً الأحد والأربعاء من كل أسبوع، بمعدل درسين اثنين في الأسبوع.

7. تعليم مجموعتي الدراسة النصوص القرائية المختارة، والبالغ عددها (10) دروس قرائية من كتاب العربية لغتي للصف السادس الأساسي في سورية، بحيث تمّ تعليم الدروس المحددة لتلامذة المجموعة التجريبية وفق استراتيجية القراءة التشاركية، فيما تمّ تعليم الدروس ذاتها لتلامذة المجموعة الضابطة وفق الطريقة المعتادة، وذلك خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2023-2024م

8. متابعة الباحث سير التجربة باستمرار، والتأكد من التزام التلامذة بالتوجيهات والتعليمات الخاصة باستراتيجية القراءة التشاركية، ومدى تفاعلهم وتقديمهم باستخدام استراتيجية القراءة التشاركية.

9. بعد انتهاء التجربة لكل الدروس، خضعت المجموعتان لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية بعدياً، وجرى حساب معدل الطلاقة حسب المعادلة المستخدم، وكذلك مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية بعدياً.

9-6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لمعالجة النتائج إحصائياً تم استخدام عدة أساليب إحصائية من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي، وهي: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار الفروق (T)، واختبار تحليل التباين

الثنائي. كما تم استخدام معدلة كوبر لحساب ثبات الاختبار ومعادلة بلاك للكسب المعدل لحساب فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي.

10. نتائج الدراسة وتفسيرها:

10-1. نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية.

وقد انبثق عن هذه الفرضية، الفرضيات الآتية:

- لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية؛ تعزى إلى متغير إستراتيجية التعليم (المعتادة، القراءة التشاركية).

- لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية؛ تعزى إلى متغير الجنس.

لاختبار صحة الفرضية الأولى، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، وفقاً لمتغيري: إستراتيجية التعليم (المعتادة، القراءة التشاركية)، والجنس، كما في الجدول (9).

فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة حمص

الجدول (9): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، وفقاً لمتغيري: استراتيجية التعليم، والجنس.

استراتيجية التعليم	الجنس	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعتادة	ذكر	0.55	0.063	0.59	0.082
	أنثى	0.58	0.060	0.58	0.062
	الكل	0.56	0.063	0.58	0.072
القراءة التشاركية	ذكر	0.55	0.063	0.91	0.020
	أنثى	0.57	0.057	0.90	0.027
	الكل	0.56	0.060	0.91	0.024

يتضح من الجدول (9) وجود فرق ظاهري في الوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي للطلاقة في القراءة الجهرية، حيث كانت قيمة الوسط الحسابي البعدي لدرجة أفراد المجموعة التجريبية التي تعلّمت وفق استراتيجية القراءة التشاركية (0.91)، وهي أعلى من الوسط الحسابي البعدي لدرجة أفراد المجموعة الضابطة التي تعلّمت وفق الاستراتيجية المعتادة الذي بلغ (0.58). ولتعرّف الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية وفقاً لمتغيري: استراتيجية التعليم، والجنس، بعد عزل (حذف) الفروق في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية على أفراد مجموعتي الدراسة، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Tow-Way ANCOVA)، كما في الجدول (10).

الجدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب للأوساط الحسابية لدرجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية وفقاً لمتغيري: إستراتيجية التعليم والجنس بعد تحديد أثر التطبيق القبلي عليهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية	قيمة الكسب المعدل	التقدير
الاختبار القبلي ككل (المصاحب)	0.037	1	0.037	14.787	0.000		
استراتيجية التعليم	1.873	1	1.873	756.3 71	0.000	6.53	ذات فاعلية لأنها أكبر من الواحد الصحيح
الجنس	0.009	1	0.009	3.482	0.066		
الخطأ	0.166	67	0.002				
المجموع الكلي	42.53 7	72					

(*) قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول (10) يتضح ما يلي:

1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha = 0.05)$ بين الوسطين الحسابيين لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، تعزى إلى متغير إستراتيجية التعليم؛ بمعنى وجود فاعلية لاستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين الطلاقة في القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لها (0.000)، وهي أقل من مستوى (0.05 $\alpha =$)، ومن جدول الأوساط الحسابية، يتبين أنّ الفرق الدالّ إحصائياً لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعلّموا وفق إستراتيجية القراءة التشاركية بوسط حسابي (0.91)، مقابل وسط حسابي (0.58) لأداء أفراد المجموعة الضابطة، الذين تعلّموا وفق الطريقة المعتادة. ولإيجاد فاعلية إستراتيجية التعليم على أداء أفراد الدراسة في اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، جرى إيجاد قيمة الكسب المعدل من خلال معادلة الكسب المعدل لبلاك، حيث

تبين أنها تساوي (6.53)، وهذا يعني أنّ مقدار الكسب الذي ظهر في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية على أفراد الدراسة على عائد إلى إستراتيجية التعليم (القراءة التشاركية).

واعتماداً على ذلك، تم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة القائلة بأنّه: يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية؛ تعزى إلى متغير إستراتيجية التعليم، لصالح إستراتيجية القراءة التشاركية.

وقد يعزى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في الطلاقة في القراءة الجهرية إلى طبيعة إستراتيجية القراءة التشاركية التي تتيح للتلامذة أن يهيئوا أنفسهم لاكتشاف النصّ من خلال العرض التمهيدي ومهمة التنبؤ التي ترمي إلى استثارة التلامذة لتوقع ما يدور حوله النصّ واستدعاء المعلومات السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة، وكذلك تسمح للتلامذة أن يفهموا النصّ ويتعمقوا فيه لتوضيح ما كان صعب فهمه وتقديم توضيحات من خلال تحديد العناصر الصعبة وغير المفهومة لكل ما يكون عائفاً للفهم سواء كانت كلمات، أو تعبيرات، أو أفكار والاستعانة بمساعدات من داخل النصّ للتغلب على هذه الصعوبات، وتتيح هذه الإستراتيجية للتلامذة أن يلخصوا النص بهدف ربطه بالواقع وإعادة إنتاجه بلغتهم الخاصة، كما توفر هذه إستراتيجية القراءة التشاركية للتلامذة أثناء ممارسة القراءة الجهرية فرصة تلقي التغذية الراجعة من خلال مشاركة الزملاء في المجموعات، مما يساعد على تحسّن مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية في جوّ مريح. وأتاحت القراءة الجهرية على مستوى المجموعة الواحدة الفرصة لتوفير جوّ من الراحة والاطمئنان مناسب لممارسة القراءة الجهرية؛ ممّا زاد من التبصر وإدراك أوجه الضعف في مهارتهم في طلاقة القراءة الجهرية والعمل على معالجتها، كما وأسهم تنظيم الأدوار والمهام في إستراتيجية القراءة التشاركية في نقل دور معلم الصف من التلقين إلى المتابعة والتوجيه، وكذلك وفرت هذه الإستراتيجية بيئة تعاونية من خلال التعلم التشاركي ضمن مجموعات، مما أفسح المجال أمام التلامذة لتحمل المسؤولية والاعتماد الإيجابي المتبادل وإنجاز

المهام في الوقت المحدد، كما أعطت إستراتيجية القراءة التشاركية الفرصة للتلامذة للمشاركة في النقاش ومساندة بعضهم حول ما يتعلمونه وما يواجههم من صعوبة لا سيما في مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية وربط الخبرات السابقة بما سيجري تعلمه مما جعل التلامذة نشيطين، وذلك ساعد على استيعابهم المحتوى الذي يتعلمونه.

كما يمكن أن تعود النتيجة إلى أنّ التعليم بالاعتماد على إستراتيجية القراءة التشاركية أدى إلى تمكين التلامذة من عملية تعلمهم والمراقبة الذاتية لأدائهم، علاوة على ذلك، إتاحة الفرصة للتلامذة لإبداء الرأي والمناقشة والمشاركة في عملية التعلم بفاعلية وقرّ البيئة الآمنة التي تخفّف من الضغط والقلق وتدعم الثقة بالنفس والوعي بأهمية المهام التي تتجزأها، كما أدى التدريب على خطوات إستراتيجية القراءة التشاركية في مجموعات تعاونية إلى مساعدة التلامذة على إنجاز المهمة وتحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لديهم. وقد تعزى هذه النتيجة كذلك إلى طريقة تنفيذ إستراتيجية القراءة التشاركية التي تجمع بين التعلم التعاوني، والتعليم التبادلي والتوفيق بينهما، واستخدام إجراءات محددة، مثل: تلخيص المعلم، ومناقشة وتدريب الأقران، ومراقبة الفهم، وطرح الأسئلة، وفق مراحل القراءة الثلاث، وهي: ما قبل القراءة، وأثناء القراءة، وبعد القراءة.

وتبدو نتيجة هذه الفرضية متفقة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Byer, 2022) من ظهور تحسّن في مهارة الطلاقة القرائية لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تعلمهم من خلال إستراتيجية القراءة التشاركية أكثر من طلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا وفق الطريقة المعتادة. كذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Izzati, 2023) من أنّ المجموعة التجريبية التي تلقت التعليم من خلال إستراتيجية القراءة التشاركية تفوّقت على المجموعة الضابطة، التي استخدمت استراتيجية القراءة الفردية؛ وبالتالي، هناك تباين كبير في مهارات القراءة بين الطلاب، الذين تمّ تعليمهم باستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية وأولئك الذين تمّ تعليمهم باستخدام إستراتيجية القراءة الفردية.

كما اتفقت نتائج هذه الفرضية مع ما أسفرت عنه دراسة الشمري والشهري (2024) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات

الطلاقة القرائية الجاهرة لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج الأثر الإيجابي لاستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية حيث بلغ حجم الأثر (0.514) لمهارات الطلاقة القرائية الجاهرة.

(2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، تعزى إلى متغير الجنس.

واعتماداً على ذلك، تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بأنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، تعزى إلى متغير الجنس.

وقد يعزى شبه تساوي الجنسين إلى أنّ الجنس كخصائص بيولوجية لا يشكل خصائص يترتب عليها تباين في التعليم؛ ذلك لأنّ التعلّم يكتسب بالتدريب والممارسة.

وقد يرجع كذلك عدم ظهور فروق بين أفراد العينة تعزى إلى متغير الجنس في اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية إلى أنّ التجربة التعليمية الجديدة قد قدّمت تعزيزاً مناسباً، وتغذية راجعة مشتركة واحدة تقريباً لجميع أفراد العينة على حد سواء، وساعدت في إثارة دافعية أفراد المجموعتين بالتساوي؛ مما قلّص من تأثير متغير جنس المجموعة على تفاعل التلامذة في أثناء التعلّم، وبالنتيجة لم تظهر المجموعتين بالاستناد إلى متغير الجنس مستويات متباينة في الأداء على مستوى اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه ظروف تطبيق التجربة، فالذكور والإناث تعلّموا المحتوى التعليمي ذاته للدروس المحددة، ويستدلّ من هذه النتيجة على فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لكلا الجنسين، أو لم تكن أكثر فاعلية لجنس معين، زيادة على أنّ المادة التعليمية التي تمّ تعليمها باستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية لتحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لم تكن متحيزة لأي من الجنسين. ويمكن تفسير عدم ظهور أثر للجنس في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية إلى عدم وجود فروق في القدرات العقلية والذكاء العام بين الجنسين، فضلاً عن التشابه في

الأوضاع الاجتماعية والتنشئة الأسرية التي تعزز تشابه تعلم القراءة الجهرية لدى التلامذة من الجنسين.

10-2. نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية.

وقد انبثق عن هذه الفرضية، الفرضيات الآتية:

- لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية؛ تعزى إلى متغير استراتيجية التعليم (المعتادة، القراءة التشاركية).

- لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية؛ تعزى إلى متغير الجنس.

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية، وفقاً لمتغيري: إستراتيجية التعليم (المعتادة، القراءة التشاركية)، والجنس، كما في الجدول (11).

الجدول (11): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية، وفقاً لمتغيري: إستراتيجية التعليم، والجنس

استراتيجية التعليم	الجنس	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعتادة	ذكر	26.88	2.26	30.11	2.67
	أنثى	25.11	2.44	29.72	2.46
	الكلي	26.00	2.98	29.91	2.54
القراءة التشاركية	ذكر	26.16	3.55	92.22	2.55
	أنثى	26.88	4.56	92.88	2.27
	الكلي	26.52	4.04	92.55	2.40

يتضح من الجدول (11) وجود فرق ظاهري في الوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية، حيث كانت قيمة الوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية التي تعلّمت وفق إستراتيجية القراءة التشاركية (92.55)، وهي أعلى من الوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة التي تعلّمت وفق الطريقة المعتادة الذي بلغ (29.91). ولتعرف الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية وفقاً لمتغيري: إستراتيجية التعليم، والجنس، بعد عزل (حذف) الفروق في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية على أفراد مجموعتي الدراسة، تمّ استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Tow-Way ANCOVA)، كما في الجدول (12).

الجدول (12): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب للأوساط الحسابية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية وفقاً لمتغيري: إستراتيجية التعليم والجنس بعد تحديد أثر التطبيق القبلي عليهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	التقدير	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية	قيمة الكسب المعدل
المقياس القبلي ككل (المصاحب)	5.411	1	5.411	0.865	0.356	
إستراتيجية التعليم	70117.815	1	70117.815	*11215.711	0.000	1.55
الجنس	0.586	1	0.586	0.094	0.760	
الخطأ	418.867	67	6.252			
المجموع الكلي	341045.000	72				

(*) قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول (12) يظهر ما يلي:

1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha=0.05)$ بين الوسطين الحسابيين للمقياس البعدي لأفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية، تعزى إلى إستراتيجية التعليم؛ بمعنى وجود فاعلية لإستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين اتجاهات تلامذة الصف السادس الأساسي نحو القراءة الجهرية، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لها (0.000) ، وهي أقل من مستوى $(\alpha=0.05)$ ، ومن جدول الأوساط الحسابية، يتبين أن الفرق الدال إحصائياً لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعلّموا وفق إستراتيجية القراءة التشاركية بوسط حسابي (92.55) ، مقابل وسط حسابي (29.91) لدرجات أفراد المجموعة الضابطة الذين تعلّموا وفق الطريقة المعتادة.

ولإيجاد فاعلية إستراتيجية التعليم في تحسين اتجاهات أفراد الدراسة نحو القراءة الجهرية، جرى إيجاد قيمة الكسب المعدل من خلال معادلة الكسب المعدل لبلاك، حيث تبين أنها تساوي (1.55)، وهذا يعني أن قيمة التباين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية على أفراد الدراسة عائد إلى إستراتيجية التعليم (القراءة التشاركية). واعتماداً على ذلك، تم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة القائلة بأنه: يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية؛ تعزى إلى متغير إستراتيجية التعليم، لصالح إستراتيجية القراءة التشاركية.

وقد يعزى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في الاتجاهات نحو القراءة الجهرية إلى طبيعة إستراتيجية القراءة التشاركية التي تتيح لكل تلميذ أن يمارس القراءة الجهرية جماعياً وتعاونياً، وتحضّمهم على احترام وجهات نظر زملائهم؛ ممّا زاد من دافعيتهم نحو تعلّم القراءة الجهرية، وتوافرت لديهم اتجاهات محبّة نحوها. وقد تفسر النتيجة السابقة بتوفير الجو التعليمي المناسب لتلامذة المجموعة التجريبية، فقد تمّ عرض الأنشطة والتدريبات بشكل واضح، كما أنّ تحديد مهام التلامذة وأدوارهم في أنشطة إستراتيجية القراءة التشاركية وتدريباتها أكسبهم الثقة بالنفس؛ ممّا جعلهم اتجاهاتهم إيجابية نحو القراءة الجهرية.

وقد يكون تفسير النتيجة السابقة عائد إلى أنّ إستراتيجية القراءة التشاركية تشجّع التلامذة على التفاعل والحوار وتبادل الآراء والأفكار، وتنمي روح العمل الجماعي من خلال تقسيم الصف إلى مجموعات وتعزيز روح المنافسة الشريفة بين التلامذة؛ الأمر الذي قلّل من درجة القلق عند التلامذة، وأشعرهم بأنهم يخضعون لتجربة جديدة في تعلّم القراءة بعامة، والقراءة الجهرية بخاصة، وهو ما أثر في مستوى اتجاهاتهم نحوها، وأدّت إلى تحسنها، ولعلّ الفترة التي خضع فيها التلامذة للتجربة جعلتهم أكثر ألفة بإستراتيجية القراءة التشاركية، وبالتالي كان أثرها في تغيير الاتجاهات أكبر.

2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية، تعزى إلى متغير الجنس.

واعتماداً على ذلك، تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بأنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية، تعزى إلى متغير الجنس.

وقد يرجع عدم ظهور فروق بين أفراد العينة تعزى إلى متغير الجنس في مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية إلى أنّ التجربة التعليمية الجديدة قد قدّمت تعزيزاً مناسباً، وتغذية راجعة مشتركة واحدة تقريباً لجميع أفراد العينة على حدّ سواء، وساعدت في إثارة دافعية أفراد المجموعتين بالتساوي؛ مما قلّص من تأثير متغير جنس المجموعة على تفاعل الأفراد في أثناء التعلم، وبالنتيجة لم تظهر المجموعتين بالاستناد إلى متغير الجنس مستويات متباينة في الاتجاه على صعيد مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه ظروف تطبيق التجربة، فالذكور والإناث تعلّموا المحتوى التعليمي ذاته للدروس المحددة، ويستدلّ من هذه النتيجة فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين الاتجاهات نحو القراءة الجهرية لكلا الجنسين، أو لم تكن أكثر فاعلية لجنس معين، زيادة على أنّ المادة التعليمية، التي تمّ تعليمها باستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية لتحسين اتجاهاتهم نحو القراءة الجهرية لم تكن متحيزة لأي من الجنسين.

ويمكن تفسير عدم ظهور أثر للجنس في تحسين الاتجاهات نحو القراءة الجهرية إلى عدم وجود فروق في القدرات العقلية والذكاء العام بين الجنسين، فضلاً عن التشابه في الأوضاع الاجتماعية والتنشئة الأسرية، التي تعزّز تشابه استيعاب التلامذة من أفراد الجنسين للمادة التعليمية لمحتوى دروس القراءة، وتكوين اتجاهات شبه متطابقة نحو تعلّم القراءة الجهرية.

11. مقترحات الدراسة

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، اقترح الباحث ما يلي:

فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة حمص

- تزويد معلمي الصف باختبار الطلاقة في القراءة الجهرية المعدّ في هذه الدراسة؛ لقياس مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية بموضوعية.
- تدريب معلمي الصف دورياً أثناء الخدمة، لاطلاعهم على ما يستجدّ في ميدان تعليم اللغة العربية من إستراتيجيات حديثة، وإعداد أدلة إرشادية لاستخدام هذه الإستراتيجيات.
- تطوير برنامج إعداد معلم الصف بحيث يتمّ التركيز على كيفية قياس مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية وتقييمها، وكذلك العمل على تطبيق ما تعلّمه المعلم خلال سنوات إعداده حول مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية، وذلك لضمان إكسابها للتلامذة في مواقف تطبيقية تفاعلية؛ بما ينسجم مع النقلة النوعية التي يشهدها التعليم في الوقت الحاضر من خلال التركيز على المهارات.
- الاسترشاد بدليل المعلم، الذي تمّ تقديمه في هذه الدراسة في إعداد أدلة أخرى في مجال القراءة ضمن كتب العربية لغتي للصفوف من الأول إلى الخامس الأساسي لتحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية.
- الاهتمام بممارسة التلامذة لإستراتيجية القراءة التشاركية، وتعرّف كيفية توظيفها من أجل الحصول على مخرجات التعلّم بالشكل الأمثل.
- كما تقترح الدراسة إجراء بعض الدراسة المستقبلية المكملّة لهذه الدراسة، وذلك على النحو الآتي:
- فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين المهارات القرائية الأخرى لدى تلامذة الصف السادس الأساسي.
- فاعلية التكامل بين إستراتيجيتي القراءة التشاركية والقراءة بصوت عال في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي.
- برنامج قائم على مدخل القراءة التشاركية لمعالجة صعوبات تعلّم القراءة في اللغة العربية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي.

12. المراجع

1-12. المراجع العربية

- أبو جادو، صالح محمد علي؛ ونوفل، محمد بكر. (2007). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة.
- الجرف، ريماء. (2002). *دراسات في تعليم القراءة بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية*. الرياض: الشركة الوطنية للتوزيع.
- الجهماني، خالد محمد. (2016). *فاعلية برنامج تدريسي قائم على التعلم عن طريق لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الحر، عبد العزيز؛ والروبي، أحمد. (2005). *إطار نظري مقترح لبناء مساق تعليمي يقوم على المشاركة بين الطالب والمعلم داخل الصف الدراسي*. مجلة رسالة الخليج العربي، (97)، 5-73.
- الحريري، رافدة. (2008). *طرائق التدريس بين التقليد والحداثة*. عمان: دار الفكر.
- الحوامدة، محمد. (2010). *أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة أربد وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 6(2)، 109-127.
- الخير، بثينة؛ وآخرون. (2023-2024). *العربية لغتي (الفصل الثاني) الصف السادس الأساسي*. دمشق: المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.
- دانييلسون، شارلوتي. (2001). *مهنة التدريس، ممارستها، وتعزيزها: إطار نموذجي*. (ترجمة عبد العزيز سعود العمر). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2004). *مبادئ علم النفس التربوي*. (ط3). عمان: دار الكتاب الجامعي.
- السرسى، أسماء محمود؛ حسن، خديجة فريد فتحي؛ البحيري، محمد رزق. (2017). *فاعلية استراتيجية القراءة التشاركية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى عينة من أطفال الروضة*. مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، 20(77)، 65-70.

السعيد، حمزة. (2005). تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

السيد علي، محمد. (2011). موسوعة المصطلحات التربوية. عمان: دار المسيرة.
السيد، محمود. (1998). في طرائق تدريس اللغة العربية. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
الشمري، سفانة رشيد رغيان؛ الشهري، أحمد عاطف. (2024). فاعلية استراتيجية القراءة التشاركية لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية الطلاقة القرائية الجاهرة ومهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 90، 48-92.

الشيخ، تاج السر عبد الله؛ وأخرس، نائل محمد؛ وعبد المجيد، بثينة أحمد. (2009). القياس والتقويم التربوي. (ط5)، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون.
عاشور، راتب قاسم؛ والحوامدة، محمد فؤاد. (2009). فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. أريد، الأردن: عالم الكتب الحديث.
عباس، محمد خليل؛ ونوفل، محمد بكر؛ والعيسي، محمد مصطفى؛ وأبو عواد، فريال محمد. (2014). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (ط5)، عمان: دار الميسرة.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2016). فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 17(2)، 443-484.

العدوان، زيد؛ والحوامدة، محمد. (2011). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

العلي، محي الدين فواز. (2015). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

غنام، أميرة. (2021). اتجاه طلبة جامعة أم البواقي نحو القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.

الغول، منصور. (2009). مناهج اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية. عمان: دار المناهج.

قزنجيان، أني كريكور. (2012). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحليل المهنة وبعض العمليات النفسية في تنمية مهارات القراءة الأساسية لذوي صعوبات تعلم القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

لطفي، محمد. (1985). التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية. القاهرة: مكتبة مصر.

مبسلط، جنى سامي راجح. (2016). أثر استخدام إستراتيجية K-W-L في تحصيل طلبة الصف الخامس في القراءة واتجاهاتهم نحو تعلمها في المدارس الحكومية في محافظة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

مذكور، أحمد علي. (2006). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي. المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2016). وثيقة الإطار العام للمناهج الوطني في الجمهورية العربية السورية. دمشق: المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية بوزارة التربية.

المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2016-2017). المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية (الوثيقة المعدلة). دمشق. وزارة التربية.

منظمة اليونسكو. (2022). تقييم معرفة القراءة والكتابة والمهارات الحياتية لدى الشباب السوري (2021): تقرير موجز. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

المواضية، حنين لافي زعل؛ والمواضية، نوفه سميح كامل. (2023). بناء أداة لقياس الاتجاه نحو التعلم عن بعد وتطبيقها على عينة من طلبة جامعة مؤتة. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، مجلة المناهج وطرق التدريس، 2(1)، 154-134 الوكيل، حلمي أحمد؛ المفتي، محمد أمين. (2007). أسس بناء المنهج وتنظيماتها. عمان: دار المسيرة.

12-2. المراجع الاجنبية

- Aljaboor, M. (2018). *The effect of reciprocal strategy– based instructional program on ninth grade students' reading comprehension and reading fluency in public school in Jordan* [Published Ph.D. thesis, Yarmouk University, Jordan]. Dar Al–Mandumah Database.
- Alroomy, M. (2013). *An action research study of collaborative strategic reading in English with Saudi Medical Students* [Published Ph.D. thesis, University of Sussex, UK]. http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/46830/1/Al-Roomy%2C_Muhammad.pdf
- Alsafdi, H. A. (2017). *The effectiveness of using collaborative strategic reading CSR on developing reading comprehension and learning motivation among ninth graders* [Published master's thesis, The Islamic University, Gaza]. Dar Al–Mandumah Database.

- Anwar, A. (2020). *The effect of collaborative strategic reading toward students' reading skill. Anglophile Journal, 1*(1), 21–28. <http://dx.doi.org/10.51278/anglophile.v1i1.62>
- Bennett, T. E. (2014). *The predictive validity of oral reading fluency measures on the Louisiana Educational Assessment Program for third and fourth-grade students* [Published Ph.D. thesis, College of Education, Louisiana Tech University].
- Boardman, A. G., Klingner, J. K., Buckley, P., Annamma, S., & Lasser, C. J. (2015). The efficacy of collaborative strategic reading in middle school science and social studies: The effect of collaborative strategic reading toward students' reading skill. *An Interdisciplinary Journal, 28*(9), 1257–1283. Researchgate Database.
- Byer, B. (2022). *The Impact of Paired-Partner Reading on STAR Reading Scores*. Dissertations, Theses, and Projects, Minnesota State University Moorhead
- Cott, K. (2017). *The effect of repeated reading with audio-recorded modeling on the reading fluency and reading comprehension of adolescents with EBD or OHI and behavioral difficulties*. Unpublished PhD. Dissertation, Georgio State University.
- Florida Center for Reading Research. (2009). *Florida assessments for instruction in reading on going progress monitoring oral reading fluency grades 1 – 5. State of Florida*. Department of Education, United States.

- Gibson, S. (2008). Reading aloud: A useful learning tool ?. *ELT Journal*, (62), 29–36. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm075>
- Hayes, C. (2016). *The effects of sight word instruction on students' reading abilities*. [Unpublished MA Thesis, School of Arts and Sciences St. John Fisher College].
- Izzati, K. A. (2023). The Effectiveness of Partner Reading Strategy on Students Reading Comprehension. *Journal of English Language and Education*, 8(1), 75–83.
- Klingner, J. (2010). Improving Reading Comprehension with Collaborative Strategic Collaborative Strategic (CSR). University of Colorado.
- Klingner, J., & Vaughn, S. (1999). Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition though collaborative strategic reading (CSR). *The Reading Teacher*, 52(7), 738–747. <https://www.jstor.org/stable/20204676>
- Mathews, K. (2018). *The impact of collaborative strategic reading on students' comprehension of secondary social studies texts* [Published Ph.D. thesis, University of South Carolina]. <https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5670&context=etd>
- Meyer, M., & Felton, R. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 4(1), 283–306.

- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction*. Washington, D.C: National Institute of Child Health and Human Development.
- Rasinski, T., Rupley, W., Paige, D. & Nichols, W. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction*, 9(1), 163-178.
- Rasinski, T., Ruply, W., Paige, D., & Young, C. (2020). Fluency: Deep roots in reading instruction. *Education Science Journal*, 10(155), 1-13. Researchgate Database.
- Reutzel, R., & Juth, S. (2014). Supporting the development of silent reading fluency: An evidence-based framework for the intermediate grades (3-6). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 27-46.
- Strong Hilsmier, A., Wehby, J., & Falk, K. (2016). Reading fluency interventions for middle school students with academic and behavioral disabilities. *Reading Improvement*, 53(2), 53-64.
- Walidaini, L., Mujiyanto, J., & Warsono, W. (2021). The effectiveness of collaborative strategic reading (CSR) and cooperative-discussion-question (Coop-Dis-Q) in teaching reading comprehension. *English Education Journal*, 11(3), 325-333.

- Young, C., Mohr, K., & Rasinski, T. (2015). Reading together: A successful reading fluency intervention. *Literacy Research and Instruction, 54*, 67–81. ResearchGate Database.
- Zaza, M. S. (2014). The effect of teacher and peer mediated repeated reading on oral reading fluency and reading comprehension among sixth grade primary stage students. *Educational Science Journal, 25*(100), 1–46. Dar Al-Mandumah Database