أثر برنامج مقترح قائم على المسؤولية والحرية القرائية في تحسين اكتساب مهارات القراءة الجهرية والفهم لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي

إعـــداد

د/ علي عوض محمد الغامدي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية والتنمية البشرية بجامعة بيشة– المملكة العربية السعودية

أثر برنامج مقترح قائم على المسؤولية والحرية القرائية في تحسين اكتساب مهارات القراءة الجهرية والفهم لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي

د/ علي عوض محمد الغامدي*

الملخص:

هدف هذا البحث الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على المسؤولية والحرية القرائية في تحسين اكتساب مهارات القراءة الجهرية والفهم لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي، واعتمد البحث على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وقد تكوّنت العينة من (١٠) طلاب، وقام الباحث بإعداد مواد الدراسة وأدواتها، وتمثّلت في: (بطاقة ملاحظة، واختبار الفهم القرائي) وتحقّق من صدقها وثباتها. وتّم تطبيقها قبليًا، ثمّ طبّقت بعديًا على أفراد العينة على مدى خمسة أسابيع؛ وأظهرت النتائج : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط رتب درجات أفراد مجموعة البحث في مهارات القراءة الجهرية حسب التطبيقين القبلي والبعدي، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغت قيمة" z" على الدرجة الكلية لمهارات الأداء القرائي (2,807) وبمستوى دلالة (0,005) وبحجم أثر(0,89)؛ مما يعني الأثر الكبير للبرنامج التعليمي في تحسين اكتساب مهارات القراءة الجهرية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05)) بين متوسطات رتب مجموعة البحث في مهارات الفهم القرائي حسب التطبيقين القبلي والبعدي، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغت قيمة "z " على الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي (2,825) وبمستوى دلالة (0,005) وبحجم أثر (0,89)؛ مما يعني الأثر الكبير للبرنامج التعليمي في تحسين اكتساب مهارات الأداء في الفهم القرائي.

الكلمات المفتاحية: برنامج تعليمي، المسؤولية، الحرية القرائية، القراءة الجهرية، الفهم القرائي.

* **د/ علي عوض محمد الغامدي:** أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد– كلية التربية والتنمية البشرية بجامعة بيشة– المملكة العربية السعودية..

The Effect of a Proposed Program Based on Responsibility and Reading Freedom on Improving the Acquisition of Oral Reading and Comprehension Skills among Fourth-Grade Primary Students

Dr. Ali Awad Mohammed Al-Ghamdi
Assistant Professor of Arabic Language Curriculum and Instruction
College of Education and Human Development - University of Bisha, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to investigate the effect of an educational program based on responsibility and reading freedom in improving the acquisition of oral reading and comprehension skills among fourth-grade primary students. The study adopted a one-group experimental design, with a sample consisting of (10) students. The researcher developed the study materials and tools, which included an observation card and a reading comprehension test, and validated their reliability and consistency. The tools (pre- and post-test) were applied on the sample over a period of five weeks. The results showed statistically significant differences at the level of (0.05) between the mean ranks of the research group's scores on oral reading skills according to the pre- and post-tests, with the differences favoring the post-test. The z value for the total score on reading performance skills was (2.807) at a significance level of (0.005) and an effect size of (0.89), indicating a significant effect of the educational program on improving the acquisition of oral reading skills. There were also statistically significant differences at the (0.05) level between the mean ranks of the research group in reading comprehension skills according to the pre- and post-tests, with the differences favoring the post-test. The z value for the total score on reading comprehension skills was (2.825) at a significance level of (0.005) and an effect size of (0.89), indicating a significant effect of the educational program on improving the acquisition of reading comprehension skills.

Keywords: Educational Program, Responsibility, Reading Freedom, Oral Reading, Reading Comprehension

مقدمة البحث:

تعدُّ اللّغة ركيزة أساسية وقيمة جوهرية كبرى في حياة كل أمة؛ لأنها الأداة التي تحمل الأفكار وتنقل المفاهيم؛ فيتم بذلك روابط الاتصال بين أبناء الأمة الواحدة. وللغة العربية فنونٌ أربعة، هي: الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة التي يُطلق عليها مهارات اللغة الكبرى، وهذه الفنون متصلة ببعضها، وكلٌّ منها يتأثر ويؤثر بالأخرى؛ لذلك يشير زايد (2006) إلى أنّ القراءة من أهم المهارات التي ينبغي للطالب اتقانها؛ لصلتها بجميع المواد الدراسية، ولمكانتها في الفهم والتفوق والتحصيل العلمي؛ إذ لا يستطيع الطالب أنْ يتقدم في أي مادة من المواد إلاّ إذا استطاع التمكن من القراءة ومهارتها، كونها وسيلة موصلة إلى الغاية المطلوبة، وكفى بها شرفاً أنها كانت أول أمرٍ نزل على النبي صلى الله عليه وسلّم، قال تعالى: ﴿اقرأ باسم رَبِّكَ الذي خَلَقَ﴾ [سورة العلق: ١].

ويرى مفلح 2005، 271) أنّ القراءة تعدُّ بالنسبة للفرد نافذته إلى محيطه، ووسيلته للتنمية الفكرية والوجدانية، كما أنها محطة للمتعة والراحة النفسية في عصر اتصف بالتقلّب في قيمه، والسرعة في تغيراته؛ مما يجعل الفرد دائم التعرض للضغط، أما بالنسبة للجماعات فهي الأساس الذي تبني عليه الوحدة الفكرية للأفراد، التي تُعدُّ منطلقاً للوحدة الشعورية؛ ومن ثَمَّ فهي وسيلة من وسائل وحدة الجماعة، وركن أساسي من أركان تماسكها وقوتها، ومعيار محدد لمستوى تقديمها.

ونظراً لأهمية القراءة عُدّتْ أساساً للنشاط التعليمي وأصبح تعليمها في المدرسة من الأمور التي تحظى باهتمام المربين في أنحاء العالم، ولها أهمية بالغة في المرحلة الابتدائية بوصفها المدخل الطبيعي للتعلم ووسيلة تُسهّل عدداً من أنواع التعلّم، وتساعد المتعلّم على استذكار دروسه واستيعابها بفاعلية، وتزيد من فهمه لذاته وللآخرين (عطا، 2006، 126).

لذلك يجعل كثير من المربين للقراءة – من حيث أهميتها وأثرها في التعليم اللغوي وغيره – مكانةً متميّزة؛ لأنها عماد الزاد الفكري واللغوي الذي يقصد إليه التعليم، ولأنها كذلك تتضمّن الكثير من الاستعدادات والأنشطة (ظافر، والحمادي، 1984، 141).

وفي السياق ذاته أشار (السيد، 1988، 95) إلى إنّ مهارات القراءة تتمثّل في جانبين: **الأول** فسيولوجي، ويشتمل تعرّف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، والسرعة في القراءة وحركة العين في أثناء القراءة ووضعية القارئ. أمّا الجانب **الآخر**: عقلي، ويتمثّل في ثروة المفردات وفهم المعاني القريبة والمعاني البعيدة، واستخلاص المغزى، والتفاعل مع المقروء ونقده.

ومن خلال القراءة يحدث جزء من التعلم الأكاديمي؛ لأنّ القراءة ليست قدرة الطالب على فك تشفير الكلمات بطلاقة وبدقة، بل أيضاً القدرة على اكتساب المعنى من خلال النص الذي يقرأه (Sideridis, Mouzaki, Simos & Protopapas,2006) وعلى الرغم من أن الهدف من عملية القراءة هو استخلاص المعنى من النص، إلا أنّ العديد من العوامل يمكن أن تعيق فهم القراءة لدى الطالب، مثل الفشل في معالجة المعلومات بشكل استراتيجي واستخدام المعرفة الأساسية بشكل مناسب أثناء القراءة، ونقص الوعي لما وراء المعرفي بالتعلم، والمعرفة بالمفردات بنية النص العامة، وضعف الطلاقة في القراءة وقراءة سلبية (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker,2001).

وتتنوّع القراءة بين القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، وقراءة الاستماع ولكل منها مهاراتها التي تتميّز بها، كما تتنوّع أغراضها؛ فمنها ما يكون للدراسة، ومنها ما يكون للبحث والاكتشاف، ومنها القراءة للمتعة والتذوق، مثل: قراءة الشعر والقصص والروايات.

لذلك أورد علي (٢٠٢٤) نقلاً عن عبدالشافي أنّ للقراءة الجهرية مكانة متميّزة في المرحلة الابتدائية، فهي أداة فعّالة في عملية التعليم، فعن طريقها تتم عملية المذاكرة والتحصيل الدراسي، وتسهم في النمو العام للتلميذ من نواحي متعدّدة: تربويًا، واجتماعيًا، ولغويًا، وتمكن التلميذ من النطق التصحيح للكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها السلمية، كما أنّها تساعد على ربط المعاني الرموز المطبوعة، ويُعدُّ النجاح والسيطرة على مهاراتها مؤشراً لتعلم التلميذ تعلّمًا مثمراً.

أمّا الفهم القرائي في المرحلة الابتدائية؛ فهو من أهم المفاهيم التي ارتبطت بالنظرة إلى طبيعة القراءة ومفهومها؛ لأنَّ قراءةً بلا فهم لا تُعدُّ قراءة بمفهومها الصحيح، بل تُعدُّ مشكلة لا يمكن الاستهانة بها خاصة وأنها لابد وأن تلقي بظلالها على فهم واستيعاب كل ما يقرأه التلاميذ في المواد الدراسية جميعها. ومن هنا يأتي دور المعلم والمدرسة والأسرة والمجتمع في كيفية القيام بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (حسن، والدسوقي، 2021).

ويرى أبو الضبعان (2007، 106) أنّ الفهم الجيد هو الغاية من تعليم القراءة، فكل قراءة لا تتوصل إلى الفهم الجيد، ولا ترتبط بفهم لما يقرأ تُعدُّ قراءة عاجزة، بل لا يمكن أنْ نسميها قراءة في ضوء نظام التربية المعاصرة لمفهومها، فالفهم هو الركن الأساسي للقراءة، سواء أكانت صامتة أم جهرية.

لذلك يُعدُّ " الفهم أداة المتعلّم نحو التميّز والصدارة في مختلف المجالات، فمن يقرأ تاريخ العلماء، والفلاسفة العظام يجد أنّ الصفة الجامعة بين هؤلاء جميعهم؛ هي الفهم القرائي، وإن أي إنسان يحاول أن يتصدى للقيادة الفكرية أو الاجتماعية، أو السياسية لابد أن يقرأ ويفهم" (يونس، 2001، 295).

وتشير الزهراء (2018) في هذا الجانب إلى أنّ الفهم القرائي يُعدُّ الغاية الأولى من القراءة وعنصراً أساسياً للتحصيل العلمي، وتحقيق مستوى عالٍ من الفهم يتوقف على استخدام المتعلمين لاستراتيجيات القراءة.

مما سبق تتضح مكانة القراءة الجهرية والفهم القرائي؛ حيث يُعدُّ اكتساب مهارتهما اساساً مهماً في مسيرة الطالب التعليمية، ومنطلقاً لتحصيله التعليمي وبناء ثقته بنفسه.

مشكلة البحث:

على الرغم من اهتمام المملكة العربية السعودية بموضوع تعليم القراءة بصفةٍ عامة، والقراءة الجهرية والفهم القرائي بصفةٍ خاصة من خلال متابعة نمو المهارات المتعلقة بهما لدى الطلاب من قبل وزارة التعليم بصورةٍ متكررة عن طريق إجراء اختبارات في المدارس؛ إلاّ أنّ من يعمل في الميدان التربوي يلمس ضعفاً لدى طلاب المرحلة الابتدائية، ويؤكد ذلك ما أشار إليه (القحطاني والأحمدي،2022) حول نتائج مشاركة الطلاب في اختبار بيرلز (PIRLS) في الدورة الثالثة عام (2011)، والمشاركة الثانية في الدورة الرابعة عام (2016) حيث كان المتوسط العام لنتائج الطلاب في الاختبار (430) درجة؛ لذلك صُنّفت المملكة العربية السعودية على أثر هذه النتيجة في المستوى الدولي المنخفض الذي يُصنّف من (400– 475) درجة. كما أنّ العديد من الدراسات كذلك كشفت نتائجها عن وجود ضعفٍ أو تدنٍ في تلك المهارات، ومنها دراسة العموش (2018)، ودراسة صبح (2022)، ودراسة البلوشي (2023)، ودراسة المزين (2024)، وتأكيداً لذلك قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية لأخذ آراء عدد من معلمي لغتي الجميلة بالمرحلة الابتدائية حول مستوى مهارات القراءة الجهرية والفهم القرائي لدى طلابهم فكانت إجابتهم متفقة مع تلك النتائج.

واستناداً إلى نتائج الدراسات السابقة التي كشفت عن الضعف أو التدني في مهارات القراءة والفهم لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي والمرحلة الابتدائية بصفةٍ عامة على الرغم من الجهود المبذولة من قبل الجهات التعليمية، وانطلاقاً من توصيات بعض الدراسات التي أكّدت على تقديم برامج لتحسين مهارات القراءة الجهرية والفهم القرائي، ومنها دراسة رحاب وآخرين (2018) التي أوصت ب "خلق بيئة صفية مناسبة؛ لتنمية مهارات القراءة الجهرية وتشجيع التلاميذ على ممارستها"، ودراسة العميري (2022) التي توصلت إلى نتائج انبثق عنها توصية تنص على دعوة القائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى ضرورة تخطيط الأنشطة التقويمية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات الفهم القرائي، وأخْذاً بمنطلقات التربية الحديثة التي بُنيت على دافعية الطالب ودوره النشط في الموقف التدريسي ومباشرته تعلّمه بنفسه وإشراكه في التخطيط لذلك، ظهرت الحاجة لبناء برنامج

تعليمي قائم على المسؤولية والحرية القرائية في تحسين اكتساب مهارات القراءة الجهرية والفهم لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي، وعلى ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر برنامج تعليمي قائم على المسؤولية والحرية القرائية في تحسين اكتساب مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي؟

وينبثق عن السؤال الرئيس للبحث الفرضين التاليين:

فروض البحث:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة لمهارات الأداء القرائي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي ولصالح التطبيق البعدي.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي ولصالح التطبيق البعدي.

أهداف البحث: هدف هذا البحث، هو معرفة مدى وجود أثر للبرنامج التعليمي المقترح القائم على المسؤولية والحرية القرائية في تحسين اكتساب مهارات القراءة الجهرية والفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي؛ ويتم الكشف عن هذا الأثر من خلال وجود فرق بين القياس القبلي والبعدي لعينة البحث.

أهمية البحث: يمكن إبراز أهمية البحث من خلال:

أ- **الأهمية النظرية،** ترجع الأهمية النظرية للبحث في كونها تأتي:

١- استجابةً للتوجيهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى جعل المتعلّم محور العملية التعليمية وذلك من خلال التدريب على المشاركة الفاعلة في التخطيط لتعلّمه وتحمّل مسؤولية ذلك، وتلبية للتوجهات الحديثة التي تنادي بالاهتمام بتنمية القراءة والفهم القرائي لدى الطلاب، وبذلك تسهم في إثراء المكتبة العربية فيما يتعلّق بتنمية المهارات اللغوية وتحسين اكتسابها.

٢- فتح المجال أمام بحوث مشابهة تهتم بتنمية مهارات القراءة الجهرية والفهم القرائي في مقررات اللغة العربية في بقية المراحل الدراسية.

ب- **الأهمية التطبيقية:** إفادة معلمي اللغة العربية (لغتي الجميلة) لاستخدام برنامج الحرية والمسؤولية القرائية؛ كي يتم تحسين مهارات القراءة الجهرية والفهم القرائي لدى الطلاب.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على:

١- مهارات القراءة الجهرية المحددة في بطاقة الملاحظة (الأداء القرائي).

٢-مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب في المستوى (الحرفي، الاستنتاجي).

٣-النصوص القرائية التي يحددها الطلاب بالاتفاق فيما بينهم لكل مجلس من كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي.

الحدود البشرية: عينة قصدية من طلاب الرابع الابتدائي.

الحدود الزمانية: طُبِقَ هذا البحث في الفصل الدراسي الثالث من العام 1444هـ.

الحدود المكانية: تم التطبيق بمدرسة جلان الابتدائية التابعة لمكتب التعليم بترج التابع لإدارة التعليم بمحافظة.

مصطلحات البحث:

- **البرنامج (The program):** هو "مجموعة من الأنشطة المنظمة، والمترابطة ذات الأهداف المحددة وفقاً للائحة أو خطة أو مشروع، بهدف تنمية مهارات أو يتضمّن سلسلة من المقررات، ترابط بهدف عام أو مخرج نهائي. كما يعرف بأنه مقررات في فرع معين من الدراسة له أنشطة متنوعة لتحقيق أهداف محددة" (شحاتة، والنجار، 2003، 74).

ويُعرّف الباحث البرنامج إجرائياً: بأنّه مجموعة أنشطة ذات أهداف محدّدة يتحمّل فيها طالب الصف الرابع الابتدائي مسؤولية اختياره النص القرائي من الكتاب والاعتماد على نفسه في الاستعداد لقراءته جهرياً أمام زملائه داخل الفصل لتقييمه والحكم على مستوى إتقانه وفق بطاقات تقويم معدّة لذلك.

ويُعرّف الباحث لمسؤولية إجرائياً: بأنّها تحمّل الطلاب (عينة الدراسة) المسؤولية في التخطيط لاختيار نص قرائي محدّد والاستعداد لقراءته جهرياً أمام زملائه وتقبّل تقويم زملائه لمستوى قراءته والمشاركة في تقويم زملائه والحكم على مستوى قراءاتهم الجهرية.

- **الحرية القرائية:** حرية الطالب في اختيار النص القرائي الذي يرغب أن يدرّب نفسه على قراءته للمشاركة به في مجلس القراءة.

ويُعرّف الباحث مجلس القراءة إجرائياً: بأنّه جلوس الطلاب داخل الصف على شكل مجلس وقبل بدء الجلسة يختار الطلاب أحدهم رئيساً للجلسة.

- **القراءة الجهرية:** عرّفها البجة (2005، 84) بأنها: " تلك العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظٍ منطوقة، وأصواتٍ مسموعةٍ، متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى". وهذا التعريف الذي اعتمده هذا البحث إذ إنه يحقق أغراضه.
- **الفهم القرائي** Reading Comprehension يُعرّف الفهم القرائي بأنّه " عملية تفكير متعددة، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، والفهم عملية استراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلّب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة" (شحاته والنجار، 2003، 232).

ويُعرّف الباحث الفهم القرائي إجرائياً: بأنه القدرة على قراءة النص المكتوب والتفاعل معه ومعالجته وفهم معناه، ويُقاس الفهم القرائي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً- الإطار النظري:

أ-المبحث الأول- القراءة الجهرية:

مفهوم القراءة:

تُعدُّ القراءة من مجالات النشاط اللغوي المتميّز لدى المتعلّم، إذ هي وسيلة اتصال مهمة، ونافذة يصل من خلالها المتعلّم على المعارف والحضارات المختلفة، حيث تسهم في تطوير شخصيته، كما أنها وسيلة من وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي، فبواسطتها يشبع المتعلّم حاجاته وينمي فكره وعواطفه، ويثري خبراته بما تزوّده من أفكار وآراء، فينطلق في التعلّم المستمر الذي أضحى ضرورة لمواكبة التطوّر العلمي والتكنولوجي، والتكيف الشخصي مع المتغيرات السريعة والمستحدثات العصرية الحاصلة، وتوسيع مدى رؤيته للأمور.
(نبيلة، 2016، 2).

وقد تطرّق الكثير من التربويين إلى مفهوم القراءة؛ حيث يرى مجاور(1983، 352) أن مفهوم القراءة يمثل وحدة متكاملة تتمثل في: نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب ونقده، والتفاعل معه، والإفادة منه في حل المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية، والمتعة النفسية بالمقروء. وأما (مدكور ،1984، 112) فيرى أن مفهوم القراءة يعني؛ فهم المادة المقروءة وتحليلها وتفسيرها ونقدها في ضوء الخبرات السابقة للقارئ وتقويمها. وذكر (والي، 214،1998) بأن القراءة هي عملية التعرّف على الرموز المطبوعة ونطقها نطقاً صحيحاً وفهمها. وقد عُرّفت القراءة عند (الخليفة،2003، 120) بأنها: عملية مستمرة تؤدي وظيفة مهمة في الحياة؛ فهي بمفهومها الحديث تعني تعرف الكلمات، والنطق بها، وفهم المقروء، ونقده، وتوسيع الخبرات، والإفادة منها في الحياة اليومية، وحل المشكلات، وتحقيق المتعة النفسية.

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن مفهوم القراءة:

- القراءة وحدة متكاملة.
- القراءة تعني فهم المقروء، وتحليله، وتفسيره، ونقده.
- القراءة عملية مركّبة تشترك فيها حاسة البصر، والدماغ، وأعضاء النطق. مما يعني بأن عملية القراءة سلسلة من العمليات المتتالية، وتحتاج إلى كثير من المران، والدّربة، الأمر الذي جعل الباحث يفكّر فيما يمكن أن يسهم في تحقيق ذلك؛ فقام باقتراح برنامج قائم على المسؤولية والحرية القرائية في تحسين اكتساب مهارات القراءة الجهرية والفهم لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.

القراءة الجهرية:

تُعدُّ القراءة الجهرية صعبة إذا ما قيست بالقراءة الصامتة؛ ذلك؛ لأن القارئ فيها يبذل جهدًا مضاعفًا، فهو ملزم بالإحاطة عند ممارستها – بجانب استيعاب المعنى، وإدراك المحتوى – مراعاة التلفّظ السليم كإخراج الحروف من مخارجها، وسلامة بنية الكلمة، وضبط أواخرها، إضافة إلى تمثيل المعنى بتنغيم الصوت، وهي بالتالي تحتاج إلى وقت أطول من القراءة الصامتة كون القارئ مضطراً إلى التوقف للتنفس.

ولذلك يرى عاشور والحوامدة (2003، 65) أنّ القراءة الجهرية هي التي ينطق القارئ خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها مضبوطة في حركاتها مسموعة في أدائها معبّرة عن المعاني التي تضمنتها.

وتعتمد القراءة الجهرية في المقام الأول على تعرّف الكلمات والنطق بها، ولكنها لا تقتصر على ذلك فقط؛ بل تتعدّى التعرّف والنطق إلى التفاعل مع النص المقروء؛ فالقارئ لابد أن يفهم النص فهمًا مباشرًا حتى يعبّر عن معنى ما يقرأه، كما أن القراءة الجهرية تتطلّب تنوّع الصوت (النّبر والتنغيم)؛ تبعًا للمادة المقروءة وغرض الكاتب (أحمد وآخرون، 2014، 25).

وتحتل القراءة الجهرية أهميةً كبيرة لدى طلاب المرحلة الابتدائية، إذ إنها تمثل الطريق السليم لإتقان مهارات تعرّف الكلمات وتقويم نطق الطلاب، والوسيلة لإفهام المستمعين ما تتضمّنه المادة المقروءة من معلومات وأفكار ونقل ما تشمله من مشاعر وأحاسيس (علي والحربي، 2015، 215).

وتمثّل الصفوف العليا نهاية المرحلة الابتدائية، لذا يهتم المعلمون بتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى هؤلاء الطلاب قبل التحاقهم بالمرحلة الإعدادية، خاصةً أنّ الكثير من تلاميذ تلك الصفوف يعانون من ضعف مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية، لذلك يحرص المعلمون على تدريب الطلاب في هذه المراحل على التقاط الرموز بالعين، ثم تحويلها

إلى ألفاظ منطوقة وأصواتٍ مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى من خلال الجهر بها استخدامًا سليمًا بما يتفق مع نظام اللغة الصوتي والنحوي والدّلالي (سيف، 2020، 292-293).

والقراءة الجهرية في المرحلة الابتدائية تهدف إلى:

١. تدريب التلاميذ على صحة الأداء ومراعاة علامات الترقيم، من فواصل ونقط.
٢. تحسين الطلاقة والدّقة في القراءة الصامتة، لأن تعلّم القراءة في المرحلة الصامتة في المرحلة الابتدائية يستلزم استعمال القراءة الجهرية، لتكوين مهارات تعرّف الكلمة وأصوات الحروف وإدراك مدلولاتها.
٣. تنمية قدرات التلميذ الفكرية والتعبيرية.
٤. إتقان النّطق والأداء وتمثيل المعنى، لأن الأداء الصوتي في القراءة يتحسّن بالتدريب (فياض، 2021، 404).

دور لقراءة الجهرية وأهميتها في للطلاب في المراحل الأساسية:

للقراءة الجهرية أهمية ومزايا تتمثّل في الجوانب التالية:

أ- **الجانب التربوي** تُعدُّ القراءة الجهرية، أفضل الوسائل لإجادة النطق وتمثيل المعنى، وإتقان الأداء، وبخاصة في المراحل الأساسية الدنيا، ولذلك فهي خير أداة لتشخيص عيوب النطق عند الأطفال، فيتسنى للمعلمين محاولة العلاج، وإصلاح الخلل الذي يعتري ألسنتهم، وهي وسيلة مساعدة في الصفوف العليا على تذوق الأدب، وفوق هذا، فهي وسيلة التلاميذ في تحصيل المواد الأخرى، وفي عملية التثقيف إضافة إلى أن هناك كثيراً من المواقف لا بد فيها من القراءة الجاهرة، كقراءة الشعر، وفي مجال الإذاعة المدرسية، والمحاضرات، وقراءة الأخبار، ولإفادة الآخرين و...إلخ.

ب- **الجانب نفسي:** القراءة الجهرية مدعاة لإشباع كثير من أوجه النشاط عند التلاميذ، فهي تحقّق ذاته عندما يستمع إلى صوته، فيطرب له ويستريح، وبخاصة عندما يدرك نجاحه فيها، وحينما يلمس أن الآخرين يستمعون إلى صوته، فيثنون عليه ولهذا السبب يعلّلُ كثيرٌ من المربين إصرارهم على أن تكون القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا كلها أو معظمها قراءة جهرية.

وفي هذا السياق أشارت علي، (٢٠٢٤) إلى أن القراءة الجهرية تكسب الأطفال الجرأة والشجاعة والثقة بالنفس عند القراءة لأقرانهم وهذه الثقة تحسين لاحترام الذات ويزيد ذلك من ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم.

جـ- **الجانب الاجتماعي:** تحقّق القراءة الجاهرة للتلاميذ فرصة التدريب على مواجهة الآخرين مما ينجم عنه نبذ الخوف والخجل عن نفوسهم، وزيادة الثقة لديهم بالإضافة إلى كونها وسيلة من وسائل إعداد التلميذ للحياة، والقدرة على المشاركة في المناقشة، وبالتالي الإسهام في حل المشكلات (البجة، 2005، 84-85).

ونستخلص مما سبق أن القراءة الجهرية وسيلة مهمة لإتقان النطق، وإجادة الأداء، وتمثيل المعنى، لاسيما في الصفوف الأولى، كما أنها وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق، فيتسنى علاجها. وهي أيضاً تساعد في الصفوف العليا على تذوق الأدب بتعرّف نواحي الانسجام الصوتي والموسيقا اللفظية. وهي وسيلة لتشجيع التلاميذ ذوي الخوف والتهيب، لاكتساب الثقة بأنفسهم لمواجهة الجماهير، والحديث إلى الجماعة، والمشاركة بفاعلية في مناحي الحياة ومناشطها الاجتماعية.

مهارات القراءة الجهرية:

تتمثل أبرز مهارات القراءة الجهرية في الآتي:

١-**مهارات الطلاقة:** وتتوفر الطلاقة في القراءة من خلال النطق الصحيح للكلمات وسرعة القراءة والتنغيم الصحيحين، وتُعدُّ الطلاقة في القراءة، وهي إحدى المهارات اللغوية الإدراكية؛ مؤشرا مهماً على القراءة الناجحة؛ ويُقال إنّ القراءة بطلاقة تساهم في فهم النص بشكل أفضل من قبل القارئ والمستمع؛ وتشمل مهارات الطلاقة قراءة سلسة وصحيحة ونزيهة للنص بسرعة مناسبة، وتتطلب مزيجاً متناسقاً من مهارات الدقة والسرعة والنَظم.

(Celebi & Borekci, 2020, 101)

٢- **مهارات النطق:** ويعد النطق أحد المهارات المهمة للقراءة الجهرية التي ينبغي تعلمها لزيادة مهارة التواصل، ويمنح النطق الواضح للمتحدثين، القدرة على أن يكونوا واثقين عند التعبير عن أنفسهم والإشارة إلى أنفسهم في التواصل مع الآخرين، في حين أن النطق الخاطئ سيؤدي إلى سوء فهم بينهم (Nurani & Rosyada, 2015, 109).

ومن مهارات النطق التي يجب على المعلم أن يدرب الطلاب عليها: قراءة الحروف بحركاتها القصيرة والطويلة، وتدريبهم على قراءة الكلمات المنونة بالفتح والضم والكسر، وتقديم الأمثلة للتمييز بين أنواع الحركات والتنوين والتفرقة بينهم، كما ينبغي على المعلم أن يقدم للطلاب أمثلة للتفرقة بين الهاء والتاء المربوطة ونطقها نطقاً سليماً، وتدريبهم على نطق السكون والشدّة والتفرقة بين اللام الشمسية والقمرية، وإعطائهم نصوصاً لقراءتها جهرياً والتحقق من مدى استيعابهم وتعلمهم (العامري، 2021).

٢-**مهارات الأداء:** ولمهارات الأداء أهمية كبيرة في إتقان القراءة الجهرية، لذلك ينبغي للمعلم أن يضع الطالب رموزاً تعينه على القراءة الجهرية بصوتٍ سريعة وتكون خاصة حسب إمكانياته، كذلك ينبغي على الطالب أن ينظم حركة العينين لإبصار أكبر عدد ممكن من الكلمات، والتنويع في استخدام الحواس في درجة علو الصوت وانخفاضه، والقدرة على سبق العين للأمام لما يقرأ من كلمات أو عبارات، والتنويع في حركات اليد أثناء القراءة، والإحاطة بوظيفة علامات الترقيم مما يساعد على زيادة السرعة في القراءة، والتمرس على تكوين الخرائط الذهنية لما يقرأ، والاتسام بالمرونة والتحكم في سرعة وبطء القراءة (عبده، 2014، 238- 239).

ب-**المبحث الثاني- الفهم القرائي:**

يعرّف الفهم القرائي معجميا بأنه: القدرة على فهم ما يقرأه الفرد بصمت أو بصوت عال (أبو الديار، 2015، 17). وعرفه (مجاور، 1983، 397) بأنه عبارة عن عمليات التفكير التي تحاول فك الرموز المكتوبة. كما عرف الفهم القرائي بأنه: اكتساب الطالب القدرة على فهم المقروء فهما حرفيا، واستنتاج معانيه الضمنية، والقدرة على نقده، وتذوقه، واستحداث معرفة جديدة إليه (البصيص، 2011، 62). وعرفه كل من (شحاته والسمان، 2012، 84) بأنه: عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرا كان أم شعرا اعتمادا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه.

واتفق العديد من الباحثين في تعريفهم للفهم القرائي حيث عدّوا، عملية نشطة يُبنى من خلالها القارئ المعنى متعمداً على خبرته السابقة، وتتضمن هذه العملية أكبر من التعرف على الرموز المكتوبة من كلمات وجمل، حيث تتطلب من القارئ القيام بإجراء ترابطات واستنتاجات بناءً على معلومات النص من (عبدالله، 2015، 40).

أمّا القثامي (2022، 189 -190) فأوردت نقلاً عن حراحشة أنّ مستوى الفهم المباشر يحظى بأهمية كبرى للمرحلة الابتدائية، نظراً لحاجة الطلبة إلى تطوير ثروتهم اللغوية، واكتساب مزيد من المفردات والمرادفات، واكتشاف العلاقة بين بين الكلمات المتضمنة في النص بالإضافة إلى حاجتهم إلى التدريب على مهارة تذكر التفاصيل والأحداث من النصوص المقروءة، ويُعدُّ هذا المستوى هو الأساسي الذي يبني عليه بقية المستويات الأخرى، فالطلبة إذا

لم يستطيعوا الفهم المباشر للنص فلن يستطيعوا أن يقوموا بعملية الاستنتاج أو التذوق أو النقد أو النقد أو الإبداع.

وفيما يتعلّق بمستوى الفهم التفسيري (الاستنتاجي)؛ فإنّه يعمل على تدريب الطلبة على استنتاج العلاقات بين الأفكار المذكورة في النص والالمام بالأفكار الأساسية، وإلى فهم ما بين السطور ومعرفة الهدف من النص وقدرتهم على التلخيص، وتمكن أهميته في كونه مؤشراً قوياً على الفهم العميق، بحيث يساعد هذا المستوى الطلبة على حفظ المعلومات في الذاكرة طويلة المدى.

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن الفهم القرائي هو القدرة على فهم ما يقرأه الفرد صامتاً أو بصوتٍ عالٍ، ويُشار إليه كذلك بأنّه عبارة عن عمليات تفكير لفك الرموز المكتوبة، والفهم القرائي بتوصيفٍ آخر، هو القدرة على الفهم والاستنتاج والنقد والتذوق، والتي يطلق عليها مستويات الفهم القرائي.

ثانيًا– الدراسات السابقة:

المحور الأول– دراسات تتعلق القراءة الجهرية:

أجرى الجعفري (2018) دراسة هدفت تعرّف فاعلية استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق ذلك؛ تمَّ استخدام المنهج التجريبي، واختيار عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي عددها (73) طالباً من المدارس الابتدائية بمكتب التعليم بقطاع المظيلف؛ توزّعت بطريقة عشوائية إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، حيث درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة ، والتجريبية باستخدام استراتيجية النمذجة، وتمَّ استخدام البطاقة أداةً للدراسة بعد التحقّق من صدقها وثيابها، وتم تطبيقها قبلياً وبعدياً على المجموعتين، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في أداء مهارات (النطق الصحيح والتعرّف والأداء المعبر والطلاقة).

وتناولت دراسة (Ledger & Merga, 2018) فحص التعرف على مواقف الأطفال تجاه ممارسات القراءة الجهرية في المدرسة والمنزل؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المدارس الابتدائية ومعلميهم وأولياء أمورهم في غرب أستراليا؛ واشتملت العينة على (220) طالباً وعدد من المعلمين وأولياء الأمور؛ واعتمد الباحثان على المنهج متعدد الأساليب القائم على الاستبانة؛ وأظهرت الدراسة العديد من النتائج، كان أهمها، وجود مواقف إيجابية لدى الطلاب تجاه ممارسات القراءة الجهرية في المدرسة والمنزل بدرجة ضعيفة.

وفي دراسة أحمد (2019) التي هدفت تعرّف أثر استخدام الاستراتيجية التذكرية لتعلّم اللغة العربية في تحسين مهارات القراءة الجهرية والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتمَّ إعداد دليل للمعلم لتنفيذ الأنشطة القائمة على الاستراتيجية التذكرية لتعلم اللغة، كما أعدّ الباحث اختبار القراءة الجهرية، وبطاقة ملاحظة أداء التلاميذ في القراءة الجهرية واستخدم الباحث المنهج التجريبي، ، وتم التطبيق على عينة قوامها (20) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي، ومتوسطي درجات التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء في القراءة الجهرية؛ مما يدل على فعالية استخدام الأنشطة اللغوية القائمة على الاستراتيجية التذكُرّية لتعلم اللغة العربية في تحسن الضعف في مهارتي القراءة الجهرية والكتابة لدى التلاميذ.

وفي السياق ذاته أجرى سيف، (2020) دراسة هدفت إلى تعرّف فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ولتحقيق هدف الدراسة أعدَّ الباحث برنامجاً قائماً على مدخل التحليل الهجائي، وبطاقة ملاحظة لأداء الطلاب في اختبار القراءة الجهرية، كما أعدَّ كذلك اختبار الكتابة الهجائية. وتكوّنت عينة البحث من (66) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة الأزهار الابتدائية بمحافظة المنيا، وزّعت عشوائياً في مجموعتين: تجريبية (33) تلميذًا، وضابطة(33) تلميذًا، وتم تطبيق الاختبارين قبليًا على تلاميذ المجموعتين، ودرست المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي، أمّا الضابطة؛ فدرست بطريقة المعلم المعتادة، وبعد التطبيق البعدي لأدوات الدراسة؛ كشف التحليل الإحصائي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين في القياس البعدي لاختباري القراءة الجهرية، والكتابة الهجائية لصالح المجموعة التجريبية؛ بما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وقام (Dizon & Sanchez, 2020) بإجراء دراسة كان هدفها الكشف تأثير استخدام النموذج الانتقائي على أداء القراءة لدى عينة مختارة من طلاب الصف السابع في إحدى تقسيمات المدارس في وسط لوزون بدولة الفلبين. استخدم المنهج التجريبي ذي الصميم شبه التجريبي، وتّم تطبيق الدراسة على مجموعتين: ضابطة وتجريبيه، وبعد إجراء التجربة، كانت أهم النتائج التالية: إن هناك فرقاً كبيراً بين أداء القراءة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

قبل وبعد استخدام النموذج الانتقائي. وإنّ أداء القراءة للمجموعة التجريبية كان أفضل من المجموعة الضابطة بعد استخدام النموذج الانتقائي.

وأجرى كذلك العزاوي (2021) دراسةً هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية ليد في تنمية مهارات القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة في إعداد اختبار تحصلي؛ تم التأكد من صدقه وثباته، وبعد تطبيق الاستراتيجة كشف النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند (0,05) بين متوسطي المجموعة التي درست باستراتيجية ليد وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (الاعتيادية) بالتحصيل في ١المهارات (فهم المقروء، صحة القراءة، سرعة القراءة) مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية.

وأمّا دراسة، شنتوف (2021) فكان هدفها الكشف عن المهارات القراءة الجهرية من خلال دراسة ميدانية، تتمثّل في قراءة نص صغير من طرف تلاميذ الطوّر الرابع في مدرسة ابتدائية بمدينة تلمسان، وذلك بتتّبع المهارات، ورصد عدد الأخطاء، ثمّ احتساب الدرجة التي تحصّل عليها كل متعلّم. وتكمن أهمية هذا الموضوع في معرفة مدى إتقان المتعلّم لهذه المهارات التي يفترض أنه قد اكتسبها في الطورين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، واكتشاف المهارات التي لازال يعاني النقص والضعف فيها.

كما أجرى (Farag ,2022) دراسة هدف للكشف عن تأثير برنامج استراتيجيات التعلم الذاتي القائم على الويب لتحسين مهارات القراءة لدى طلاب المرحلة التحضيرية في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية؛ واختيرت عينة مكوّنة من (60) طالبًا من الصف الثاني الإعدادي من مدرسة رياض الصالحين الخاصة بمدينة المنصورة، بمحافظة الدقهلية بمصر، واعتمدت الدراسة التصميم البحثي شبه التجريبي حيث كانت هناك مجموعتان: مجموعة تجريبية مكونة من (30) طالباً تمّ تعليمهم وفق البرنامج المقترح، ومجموعة ضابطة= مكوّنة من (30) طالباً؛ تم تعليمهم وفق الطريقة العادية. واستخدم الباحث أدوات متعدّدة، وكانت أهم النتائج: تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات القراءة.

أمّا معير (2024) أجرت دراسةً هدفت إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المتأخرين قرائياً، ذلك من خلال استخدام نموذج فارك. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت مواد الدراسة وأدواتها في إعداد دليل للمعلم لتدريس نموذج فارك (VARK) لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي المتأخرين قرائياً، وإعداد اختبار تشخيص التأخر في مهارات القراءة الجهرية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي المتأخرين قرائياً، وكذلك إعداد اختبار مهارات القراءة الجهرية لدى هؤلاء التلاميذ(عينة الدراسة).

أمّا العينة؛ فتم اختيارها من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المتأخرين قرائياً، وتوزيعها على مجموعتين (تجريبية/ ضابطة)، وبعد تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين، وتطبيق نموذج فارك (VARK) على المجموعة التجريبية؛ في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة للمحتوى المقرر؛ توصلت الباحثة إلى نتائج من أهمها: فاعلية نموذج فارك (VARK) في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع المتأخرين قرائياً.

المحور الثاني– دراسات تتعلق بالفهم القرائي:

كما أجرى المصري (2017) دراسة هدفها الكشف عن فاعلية برامج إلكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى الصف الرابع الابتدائي بغزة، واستخدمت الباحث المنهج شبة التجريبي وأعدّ قائمة بمهارات الفهم القرائي احتوت على ثلاث مهارات تفرّعت منها (15) مهارات فرعية وبلغ عدد الطالبات (70) طالبة، قُسِّمْنَ إلى مجموعتين (ضابطة، وتجريبية)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

أمّا الثبيتي (2018) فأجرت دراسة كان الهدف منها معرفة مدى فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي؛ وتمّ إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، وبناء اختبار الفهم القرائي، وإعداد دليلي المعلمة والتلميذة، وتكوّنت العينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي في المدرسة الابتدائية السادسة عشرة بمحافظة الطائف، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: تجريبية وعددها (16) تلميذة، وضابطة وعددها(13) تلميذة، وبعد التطبيق القبلي لأداة الدراسة، وتنفيذ تنفيذ والتدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة للمجموعة التجريبية، والضابطة بالطريقة المعتادة، تم التطبيق البعدي لأداة الدراسة وإجراء التحليل الإحصائي كشف النتائج عن فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

وأجرى حسن، والدسوقي (2021) دراسة هدفت إلى علاج ضعف مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث المنهج شبة التجريبي، وتكوّنت العينة من (40) طالباً من طلاب الصف الرابع الابتدائي، وتم توزيعها إلى مجموعة تجريبية تمّ تدريسها باستخدام بيئة التعلم المقترحة والقائمة على تقنية الهولوجرام، أما المجموعة الضابطة؛ فتم تدريسها بالطريقة السائدة، وتمثّلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، وبعد تطبيق الدراسة ومعالجة البيانات إحصائياً توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: الضابطة والتجريبية في متوسط الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي لصالح

المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بطاقة الملاحظة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط بُعد مهارات الفهم القرائي لصالح القياس البعدي.

كما أجرى القحطاني، والصعيري (2021) دراسة هدفت إلى تعرّف مهارات تنمية الفهم القرائي اللاّزمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مناهج اللغة العربية وتدريسها في الجامعات السعودية، وقد اختار قائمة تضمنُ مهارات الفهم القرائي اللاّزمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي، وفي ضوء هذا توصي الدراسة بتوظيف مهارات الفهم القرائي أثناء تدريس (لغتي).

وأجرى العميري (2022) دراسة هدفت إلى إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي اللاّزمة في مقرر لغتي الجميلة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وتحديد درجة مراعاة الأنشطة التقويمية في كتاب لغتي الجميلة لمهارات الفهم القرائي بمستوياتها الخمسة (الحرفي ، والاستنتاجي ، والنقدي والتذوقي، والإبداعي)، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل محتوى، وتوصل البحث لقائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الرابع الابتدائي وعددها (30) مهارة، وقد كشف التحليل أنّ مهارة الفهم التذوقي احتلت المرتبة الأولى بنسبة (26 %)، بينما احتلت مهارة الفهم الإبداعي المرتبة الأخيرة بنسبة (8,2%)، كما جاءت موافقة المعلمين على تضمين المهارات الخمس للفهم القرائي في الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة.

أمّا دراسة عبدالحكيم (2023) فقد هدفت تنمية مهارات الفهم القرائي، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، باستخدام استراتيجية الاستجابة للتدخل في التدريس، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة لمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وإعداد اختبار في الفهم القرائي وإعداد دليل للمعلم لتدريس موضوعات القراءة المقرّرة على التلاميذ وفق إجراءات استراتيجية الاستجابة للتدخل، وتكونت عينة الدراسة من (68) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي، وتمّ استخدام المنهج شبه التجريبي الذي اعتمد على التصميم ذي المجموعتين لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وطبّق الاختبار تطبيقاً قبلياً وبعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها فعالية استخدام استراتيجية الاستجابة للتدخل في تنمية مهارات الفهم القرائي.

وأجرى السمان (2024) دراسة بهدف التحقق من فاعلية استراتيجية القراءة التشاركية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. ولتحقيق هدف الدراسة تمّ

استخدام المنهج شبه التجريبي لمجموعتين، وتكوّنت عينة الدراسة من (75) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مدرسة الإيمان الخاصة بدمياط، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: التجريبية (41) طالبة درست باستخدام استراتيجية القراءة التشاركية، أمّا المجموعة الضابطة (34) طالبة؛ فدرست بالطريقة التقليدية، أمّا أداة الدراسة؛ فتمثّلت في اختبار مهارات الفهم القرائي، وتمّ تطبيقه قبل المعالجة التجريبية وبعدها. وأسفرت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

- دراسات المحور الأول المتعلقة بالقراءة الجهرية: بعد استعراض الدراسات السابقة وتحليلها اتضح اتفاق البحث الحالي معها في الموضوع والمنهج والعينة وأدوات الدراسة، ما عدا دراسة (Ledger & Merga, 2018) التي اختلف معها في المنهج والعينة؛ حيث اعتمدت المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من الطلاب والمعلمين، وأولياء الأمور، وقد استفادة الباحث من الدراسات السابقة في بناء قائمة مهارات القراءة الجهرية، والإطار النظري، وأدوات الدراسة، واختيار المنهج والأساليب الإحصائية المناسبة، وتطبيق البحث، ومناقشة النتائج.
- دراسات المحور الثاني المتعلقة بالفهم القرائي: بعد استعراض الدراسات السابقة وتحليلها اتضح اتفاق البحث الحالي معها في الموضوع والمنهج والعينة وأدوات الدراسة، ما عدا دراسة العميري (٢٠٢٢) التي اختلف معها في المنهج والعينة وأداة الدراسة؛ حيث اعتمدت أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينتها من الأنشطة التقويمية لمهارات الفهم القرائي في مقرر لغتي الجميلة لطلاب الصف الرابع بالمملكة العربية السعودية، وكانت الأداة بطاقة تحليل محتوى. وقد استفادة الباحث من الدراسات السابقة في بناء قائمة مهارات الفهم القرائي، والإطار النظري، وأدوات الدراسة، واختيار المنهج والأساليب الإحصائية المناسبة، وتطبيق البحث، واختيار، ومناقشة النتائج.
- كما استفاد الباحث من استعراض الدراسات السابقة وتحليلها التمكن من تحديد الثغرة البحثية من بين تلك الدراسات ، وقد تمثّلت في بناء برنامج مقترح قائم على المسؤولية والحرية القرائية، وفي – حدود علم الباحث– لم يتم بحث هذا الموضوع بهذه الطريقة، إذ تقوم فلسفة البرنامج على أن يتحمّل الطلاب المهمة التعليمية، ويتخذوا القرارات بمسؤولية، وبحرية تامة، وهي رؤية ترتكز على البنائية من حيث المنطلق، ومن الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلّم، والتي تجعل المتعلم محورًا للعملية التعليمية نشطاً فاعلاً في الموقف التعليمي،

والمعلم مسيرًا ومرشدًا، ويحسب لهذا البحث بأنه ستكون إضافة في مجاله؛ نظراً لأهمية الموضوع، وطريقة المعالجة.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً– منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، وفقًا لتصميم المجموعة الواحدة بتطبيقين (قبلي– بعدي)، وفي هذا التصميم يتم تطبيق أداتي الدراسة والمتمثلة ببطاقة الملاحظة واختبار الفهم القرائي، وبعد تنفيذ البرنامج؛ ويتمّ تطبيق أداتي الدراسة بعدياً؛ بهدف معرفة تأثير المتغير المستقل (البرنامج)، والمخطط التالي يوضح تصميم الدراسة:

القياس القبلي	المجموعة (عينة البحث)	المعالجة التجريبية (تطبيق البرنامج)	القياس البعدي
تطبيق أدوات البحث على المجموعة (عينة البحث) قبل تطبيق البرنامج.	التجريبية (طلاب الصف الرابع).	برنامج تعليمى قائم على المسؤولية والحرية القرائية في تحسين اكتساب مهارات القراءة الجهرية والفهم لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي (وفق الإجراءات المبيّنة في الدليل).	تطبيق أدوات البحث على المجموعة (عينة البحث) بعد تطبيق البرنامج.

مخطط (١) التصميم شبه التجريبي للبحث

ثانيًا– متغيرات البحث:

١–**المتغير المستقل:** برنامج تعليمي قائم على المسؤولية والحرية القرائية في تحسين اكتساب مهارات القراءة الجهرية والفهم لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.

٢–**المتغير التابع:** اختبار مهارات القراءة الجهرية والفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.

ثالثًا– المجتمع البحث: تكوّن مجتمع الدراسة من طلاب الصف الرابع بمكتب ترج بتعليم بيشة للعام 1444هـ. والبالغ عددهم (303) طلاب.

رابعًا– عينة البحث:

١–**العينة الاستطلاعية:** تكونت العينة الاستطلاعية من (12) طالباً من طلاب الصف الرابع من المجتمع نفسه، ومن خارج عينة الدراسة لغايات التحقّق من صدق أدوات البحث وثباتها.

٢–**العينة الأساسية:** تكوّنت عينة الدراسة من مجموعة واحدة عددها (10) طلاب من طلاب الصف الرابع بمكتب التعليم ترج التابع لإدارة التعليم بمحافظة بيشة، وقد وتم اختيار أفرادها بالطريقة القصدية الميسّرة للأسباب الآتية:

- لسهولة تطبيق البرنامج عليهم بحكم عمل الباحث.
- لضمان حضور أفراد عينة الدراسة المشاركين بانتظامهم في التجربة والخضوع للبرنامج طيلة فترة البرنامج المعتمدة في التجربة، وتعرّف أثر البرنامج.
- تمّ تطبيق الدراسة خلال الفصل الثالث من العام 1444 – 1445هـ، ولمدة (5) أسابيع خلال الفترة من 10/26/ 1444 إلى 1444/11/30هـ.

٣- والجدول التالي يوضّح خصائص عينة الدراسة.

جدول (١) خصائص عينة البحث

العينة	العدد	العمر	مستوى الطالب وأسرته	
			الاجتماعي	الثقافي
الاستطلاعية	12 طالباً	9 سنوات	يعيش جميع الطالب في الوسط الاجتماعي جيد ولا يوجد فروق.	المستوى الثقافي متقارب ولا يوجد فروق مؤثرة.
الأساسية	10 طلاب	9 سنوات	يعيش جميع الطالب في الوسط الاجتماعي جيد ولا يوجد فروق.	المستوى الثقافي متقارب ولا يوجد فروق مؤثرة.

خامسًا- بناء البرنامج التدريبي:

الأسس التي انطلق منها البرنامج التعليمي:

- أهداف المرحلة الابتدائية التي تجمع بين التربية والتعليم.
- الطبيعة العمرية لطلاب المرحلة الابتدائية التي تتسم بحب اللعب وممارسة المواقف الدرامية.
- النظريات التربوية الحديثة التي تؤكد على أهمية الممارسة ونشاط الطالب في اكتساب المهارات وبقاء أثرها.
- نتائج دراسات مسرحة المناهج والمواقف التعليمية، والتعلّم بالأقران، والتعلم التعاوني، والتعلم النشط التي كشفت أثرها الكبير في اكتساب المهارات وتنميتها.

من خلال رجوع الباحث للأدبيات التربوية، والدراسات السابقة، وفلسفة تعليم وتعلم اللغة العربية، ووثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة الصادرة عن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (وزارة التعليم، ٢٤٢٧هـ- ١٤٤٨هـ)؛ فضلًا عن خبرته الطويلة في المجال سواءً في التعليم العام، أو الجامعي، تدريساً وإشرافًا. تم التوصل إلى الصيغة التالية لبرنامج (بناء برنامج مقترح قائم على المسؤولية والحرية القرائية في تحسين اكتساب مهارات القراءة الجهرية والفهم لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي).

مكونات البرنامج:

١. **مقدمة البرنامج:** تشير هذه المقدمة إلى إنّه ومن منطلق الدور الرئيس للبحث العلمي يأتي هذا البرنامج لتحسين واقع العملية التعليمية وإسهاماً في استثارة دافعية الطلاب للانخراط في الموقف التعليمي؛ بما ينعكس إيجاباً على تمكنهم من المهارة المستهدفة، إلى جانب بناء شخصياتهم وثقتهم بأنفسهم؛ من خلال قيادتهم لنشاط الموقف التعليمي والجرأة في اتخاذ القرار في جوٍّ محببٍ لأنفسهم وطبيعة مرحلتهم العمريّة).

لذا فإنّ "برنامج المسؤولية والحريّة القرائية " الذي نُقدِّمُ له وصفاً في الصفحات اللاحقة يأتي في سياق توجّه وزارة التعليم نحو بناء جيلٍ متمكّنٍ فاعلٍ من أبرز سماته النهم القرائي الذي يُعدُّ أساساً للتعلّم الذاتي؛ بما يُسْهم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

٢. **تعريف برنامج المسؤولية والحريّة القرائية:** وقد سبقت الإشارة إليه في مصطلحات الدراسة.

٣. **المحتوى التعليمي للبرنامج:**

نصوص قرائية يتم اختيارها من قبل الطلاب فيما بينهم، من كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي المقرر من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

٤. **أهداف برنامج المسؤولية والحريّة القرائية:**

- تحسين مستوى مهارات القراءة الجهرية والفهم لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمبادرة منهم وتنافس شريف فيما بينهم.
- اكتساب الطلاب لبعض مهارات المسؤولية والحريّة القرائية؛ كحرية الاختيار، وتقبّل الرأي الآخر، والتزام الموضوعية في الحكم والتقويم، وقبول نتائج التصويت التقويمية.
- تنمية بعض المهارات الاجتماعية المهمة لدى الطلاب مثل: فن القيادة، والثقة بالنفس، ومهارة المناقشة والإقناع، واحترام الأنظمة والقوانين.
- إعداد جيلٍ قادرٍ على تحمّل المسؤولية واتخاذ القرار المناسب والمشاركة الفاعلة في خدمة المملكة العربية السعودية اتساقاً مع أهداف رؤية 2030.

٥. **آلية تنفيذ برنامج المسؤولية والحريّة القرائية:**

- يتمّ تطبيق اختبار قبلي لتحديد مستوى مهارات القرائية الجهرية والفهم لدى طلاب الصف الرابع قبل البدء في برنامج المسؤولية والحرية القرائية، إلى جانب مقياس لملاحظة مستوى ثقة التلاميذ بأنفسهم ومستوى مهاراتهم الاجتماعية.
- يحدد الطلاب حصة واحدة من حصص مادة لغتي في أحد أيام الأسبوع، وتسمّى جلسة "المسؤولية والحريّة القرائية".

- يتم الاتفاق فيما بين الطلاب على نص " المسؤولية والحريّة القرائية " مسبقاً، ويستعدُّ كل طالب قبل يوم الجلسة بتدريب نفسه على القراءة الجهرية الصحيحة للنص وسرعة الانطلاق المناسبة؛ كي ينال أكبر عدد من صوات أعضاء مجلس المسؤولية والحريّة القرائية.
- يتم تحديد رئيس مجلس المسؤولية والحرية القرائية بالاقتراع في بداية كل جلسة.
- يتولّى الرئيس إدارة الجلسة؛ بحيث يفتتحها بكلمة مختصرة، ثم يمنح الفرصة للطالب الذي سيقرأ النص أمام أعضاء مجلس المسؤولية والحريّة القرائية.
- يكلّف رئيس الجلسة عضوين من أعضاء المجلس أحدهما متميّز في القراءة، ويعمل على تصحيح الخطأ عندما يقع فيه الطالب الذي يقرأ، والعضو الثاني يقوم بتسجيل نتائج التصويت على السبورة.
- يدعو الرئيس أعضاء المجلس للتصويت على مستوى قراءة الطالب (عضو المجلس) ويحقُّ للطالب التصويت لنفسه.
- يقوم العضو المكلّف من قبل رئيس الجلسة بتسجيل نتائج التصويت أمام الأسماء في جدول محدّد لكل طالب.
- يقوم كل طالب بتلوين المربع الذي يمثّل عدد الأصوات التي حصل عليها في الجلسة بطاقة
- بعد انتهاء جلسة المسؤولية والحريّة القرائية ينادي رئيس الجلسة بإغلاقها مقدماً شكره وتقديره لجميع أعضاء المجلس (مدة الجلسة ٤٠دقيقة).

٦. وسائل وأدوات جلسة المسؤولية والحريّة القرائية:

- **مجلس القراءة:** وهي حجرة الصف الرابع الابتدائي، ويتم تحويل طاولات الطلاب إلى طاولة مستطيلة بصفها بجوار بعض، ثم يجلس حولها طلاب الصف؛ بينما الرئيس يجلس على رأس الطاولة مترأساً مجلس القراءة.
- **بطاقة الطالب:** وهي بطاقة ذات تصميم خاص يقوم الطالب بتسجيل نتائج التصويت على قراءته في كل جلسة ويحتفظ بها في ملف الإنجاز الخاص به.
- **بطاقة المعلم:** وهي بطاقة ذات تصميم خاص يسجِّل فيها المعلم نتائج التصويت على قراءة جميع الطلاب في كل جلسة ويحتفظ بها في ملف متابعته للطلاب.
- **سبورة صغيرة متحركة:** وفيها تسجيل نتيجة التصويت للطلاب في جدول يسمى جدول التصويت.

- **علبة ألوان:** وهي تحتوي على ألوان خشبية يستخدمها الطالب لتكوين المربع الذي يقابل عدد الأصوات التي صوتت مستوى قراءته.
- **لوحة الرئيس:** وهي لوحة توضع أمام رئيس الجلسة مكتوب عليها " الرئيس.

٧. أدوات التقويم:

✓ تصويت أعضاء مجلس المسؤولية والحريّة القرائية (جميع طلاب الصف بمن فيهم رئيس الجلسة يحق له التصويت).

✓ بطاقة الملاحظة التي يستخدمها المعلم خلال الجلسة لتسجيل الإيجابيات والسلبيات. والملاحظات؛ لمناقشتها في الخمس الدقائق الأخيرة من الحصة بعد إعلان انتهاء الجلسة.

✓ اختبار بعدي، ويشمل (المهارات القرائية والاجتماعية ومستوى مهارات الفهم القرائي).

٧. أدوار المعلم والمتعلم في جلسة المسؤولية والحرية القرائية:

* **أدوار المعلم:** التوجيه والإرشاد والإشراف والتشجيع والتحفيز إلى جانب تدوين الإيجابيات والمعوقات والملحوظات في بطاقة الملاحظة.
* **أدوار المتعلم:** التخطيط (اختيار موضوع القراءة)، والتنفيذ (إدارة الجلسة وتنفيذها)، التقويم (التصويت على مستوى قراءة عضو مجلس المسؤولية والحريّة القرائية).

سادسًا– أداتا البحث: لقياس أثر المتغير المستقل (البرنامج) على المتغير التابع وجمع البيانات اللازمة لاختبار فروض الدراسة والتوصل إلى النتائج تم إعداد أداتي الدراسة:

- بطاقة الملاحظة لقياس طلاقة قراءة الطالب.
- اختبار الفهم القرائي لطلاب الصف الرابع الابتدائي (قائم على برنامج المسؤولية والحرية القرائية).

مكونات أداتي البحث:

أولاً– بطاقة الملاحظة لقياس مهارات الأداء القرائي:

أ- تكوّنت بطاقة الملاحظة لقياس مهارات الأداء القرائي لدى الطالب، من ثلاثة جوانب، وهي كما يظهر في الجدول التالي:

١– صحة القراءة (نطقاً وضبطاً).

٢– السرعة والطلاقة في القراءة الجهرية.

٣– وضوح الصوت.

جدول (٢)

مهارات القراءة الجهرية (مهارات الأداء القرائي)

م	المهارة	قياس المهارة	درجة التقييم للنص الأول	درجة التقييم للنص الثاني	درجة التقييم للنص الثالث	المجموع
١	ينطق كلمات النص نطقاً سليماً. يضبط الكلمات ضبطاً إعرابياً صحيحًا.	بطاقة قياس صحة مهارة القراءة الجهرية	(39)	(57)	(70)	(166)
٣	يقرأ النص بطلاقة مناسبة.	بطاقة السرعة والطلاقة	(3)	(3)	(3)	(9)
٤	يقرأ النص بصوت واضح مسموع.	بطاقة وضوح الصوت	(5)	(5)	(5)	(15)

- **تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:** هو قياس الأداء القرائي (القراءة الجهرية) لدى طلاب الصف الرابع.
- **إعداد بطاقة الملاحظة كما يلي:**

- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة الحالية والمتمثل في مهارات الأداء القرائي اللازمة توافرها لدى الطلاب.
- تحديد مهارات الأداء القرائي (القراءة الجهرية) وعرضها على مجموعة من المحكمين.
- بناء بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية؛ ثم عرضها على عدد من المحكمين وأخذ آرائهم العلمية في مناسبة المهارة لطلاب الصف الرابع الابتدائي، ودقة وصف المهارة لأداء الطالب في القراءة الجهرية، وضوح الصياغة وخلوها من الأخطاء الإملائية والمطبعية، وقابلية المهارات للملاحظة والقياس.

اشتمل القسم الأول على تعليمات استخدام بطاقة الملاحظة، التقدير الكمي لمستوى أداء الطالب.

- **صدق بطاقة الملاحظة:**

أ. **صدق المحكمين (الصدق الظاهري):** قام الباحث بعرض بطاقة الملاحظة على (5) محكمين من تخصصات المناهج وطرق التدريس للتأكّد من صدق محتوى بطاقة الملاحظة وصلاحيتها لقياس الأداء القرائي لدى طلاب الصف الرابع وإبداء الرأي حولها أو تعديلها او إضافة مهارات جديدة، وقد تم اعتماد نسبة اتفاق المحكمين (80%) للإبقاء على الفقرات وفي ضوء ذلك تم إجراء تعديلات المحكمين لإثراء بطاقة الملاحظة وخروجها بصورتها النهائية والمكونة من ثلاثة مهارات أساسية.

ب. **صدق الاتساق الداخلي:** قام الباحث بتطبيق أداة الملاحظة على عينة استطلاعية مكونة من (12) طالبًا من خارج عينة الدراسة، وتم احتساب معاملات ارتباط بيرسون بين مهارات الأداء القرائي في بطاقة الملاحظة بالدرجة الكلية للمهارات، كما يتضح من بيانات الجدول التالي:

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين مهارات الأداء القرائي
في بطاقة الملاحظة بالدرجة الكلية لمهارات الأداء القرائي

الفقرة	المهارة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
١	صحة المهارة القراءة الجهرية	.999**	.000
٢	بطاقة السرعة والطلاقة	.954**	.000
٣	بطاقة وضوح الصوت	.965**	.000

** دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول (٣) إنّ قيم معاملات ارتباط (بيرسون) بين مهارات الأداء القرائي في بطاقة الملاحظة بالدرجة الكلية للمهارات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط (0,954 – 0,999) وهذا يشير الى أن بطاقة الملاحظة تتمتّع بدرجة صدق عالية؛ مما يشير الى تحقيق البطاقة لقياس ما أُعدّت من أجله.

خامسًا– ثبات بطاقة الملاحظة:

ثبات الأداة ويسمى الاتساق أو الانسجام الداخلي للخصائص السيكومترية المهمة (أبوعلاّم، 2014، 214) والتي يجب على الباحث التحقق منها؛ لذا تم التحقق من معامل ثبات بطاقة ملاحظة الأداء القرائي للطلاب بطريقتين:

١ – حساب الثبات باستخدام معادلة كوبر (Cooper).

$$\text{Cooper}=\frac{NP}{NP+NNP}*100$$

حيث: NP تمثل عدد مرات عدم الاتفاق (Cooper,1974, p:27)

وبعد تطبيق معادلة كوبر على تكرارات الملاحظين كانت النتائج كما يتضح من بيانات الجدول التالي:

جدول (٤) نتائج معامل كوبر للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة
في قياس مهارات الأداء القرائي والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

المهارات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	قيمة معامل كوبر
صحة المهارة القراءة الجهرية	10	2	0.83
بطاقة السرعة والطلاقة	11	1	0.92
بطاقة وضوح الصوت	11	1	0.92
الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة	32	4	0.89

اتضح من الجدول (٤) إنّ نتائج حساب معامل كوبر لثبات بطاقة الملاحظة الكلي جاء مرتفعاً (0,89)، كما تراوحت معاملات ثبات مهارات الأداء القرائي بين (0,83 – 0,92) وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة، مما جعل الباحث يطمئن لاستخدام بطاقة الملاحظة في قياس الأداء القرائي للطلاب.

٢– معامل ثبات الإعادة:

للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة لمهارات الأداء القرائي، تم استخدام طريقة الثبات عبر الزمن من خلال إعادة تطبيق بطاقة الملاحظة على العينة الاستطلاعية نفسها بعد مرور (15) يومًا من التطبيق الأول، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين التطبيقين.

جدول (٥) نتائج تطبيق معامل ارتباط بيرسون للتحقق من ثبات الإعادة بطاقة الملاحظة على مهارات الأداء القرائي وعلى الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

مهارات الأداء القرائي	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
صحة المهارة القراءة الجهرية.	.98	.000
بطاقة السرعة والطلاقة.	.90	.000
بطاقة وضوح الصوت.	.93	.000
الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة.	.98	.000

تكشف بيانات الجدول (٥) أنّ نتائج حساب معامل ثبات الإعادة على بطاقة الملاحظة الكلي جاء مرتفعاً (0,98)، كما تراوحت معاملات ثبات مهارات الأداء القرائي بين (0,90 ــ 0,98) وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة؛ مما يشير إلى ثبات بطاقة الملاحظة.

ثانيًا– اختبار الفهم القرائي:

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي، والدارسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وكتاب لغتي المقرر من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ووثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة فضلًا عن خبرة الباحث في مجال تعليم وتعلّم اللغة العربية، قام الباحث بتصميم اختبار الفهم القرائي بما يناسب قدرات طلاب الصف الرابع العقلية، ونموهم المعرفي. وكانت طبيعة الأسئلة كلها أسئلة موضوعية؛ حيث أورد الباحث ثلاثة نصوص قرائية، وأورد مع كل نص أسئلة تقيس الفهم القرائي لدى الطلاب، وقد شملت ثلاثة أنواع من الاختبارات الموضوعية، وهي:

١. (الوصل بين القائمة" أ" والقائمة "ب". ٢. أسئلة الصواب، والخطأ.
٣. أسئلة الاختيار من متعدّد.
٤. وأخيرًا سؤال يتعلّق بترتيب الأحداث وفق ما وردت في النص القرائي المعطى للطلاب.

وقد تكوّن اختبار الفهم القرائي من (8) أسئلة.

الصورة الأولية لأسئلة اختبار الفهم القرائي:

تعليمات الاختبار:

عزيزي الطالب اقرأ التعليمات التالية قبل البدء في حل الاختبار

١. اقرأ النص قراءة صامتة قبل البدء بالإجابة عن الأسئلة التي تلية.

٢. أجب على جميع الأسئلة ولا تترك أي سؤال.

٣. مدّة حل الاختبار (40) دقيقة. ٤. يكون الحل في ورقة الاختبار نفسها.

النص القرائي الأول: اقرأ النص التالي قراءة جهرية؛ ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

أُحِبُّ مِنَ النَّاسِ العَامِلَ؛ لأَنَّه يُجمِّلُ أَيَّامَنا وَلَيَالِيَنَا. وأُحِبُّهُ؛ لأَنَّهُ يَعْمَلُ ويَحُوكُ لِنَلْبَسَ الثِّيابِ الجَدِيدَةَ، وأُحِبُّهُ؛ لأَنَّهُ يَبْنِي المَنَازِلَ العَالِيَةَ، ويَسْكُنُ البُيُوتَ المُتَواضِعَةَ.

أُحِبُّ هَؤُلاءِ جَميعاً، وأُحِبُّ وجُوهَهُمْ بِمَا عَلَيهَا مِنْ عَلامَاتِ الصَّبْرِ والتَّجَلُّدِ، وَأُحِبُّ جِبَاهَهُمْ المُضِيئَةَ بِنُورِ الاجْتِهادِ.

م	أسئلة النص الاول
١	ضع دائرةً حول ضد كلمة " أحبُّ " فيما يلي: أ. أفتخرُ ب. أشتاقُ جـ. أكره
٢	صل بخط بين الجملة (أ) والقيمة التي تضمّنه في القائمة (ب) (أ) (ب) – أحب العامل؛ لأنه يعمل يحوك العامل لنلبس الثياب الجديدة – لنتعلم – لنقرأ ونفهم – لنلبس الثياب الجديدة – لنكسب ونربح

النص القرائي الثاني: اقرأ النص التالي قراءةً صامتة؛ ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

كُنّا نَلْعَبُ لِلْمُتعَةِ والتَّنَافُسِ الشَّرِيف، دُونَ نَعَصُّبٍ أَو غَضَبٍ مِنَ اللَّاعِبِ أَو الْفَرِيقِ الْخَاسِرِ، وَنَلْعَبُ دُونَ إِيذاء جَارٍ، أَو تَهْشِيمِ زُجَاجِ مَنْزِلِهِ، أَو تَحْطِيمِ سَيَّارَتِهِ أَو تَعْطِيلِ طَرِيقٍ وإِيذَاء لِلمَارَّةِ، فَالمُتْعَةُ وَاللَّعِبُ لا تَمْنَعَانِ مِنَ التزَامِ أَخْلَاقِيَّاتِ المُسْلِمِ فِي احْتِرَامِ الأخَرِينَ، وَمُمْتَلَكَاتِ غَيرنا، وَتَقَبُّلِ النَتَائِجِ أَيّاً كَانَت، فَهذِهِ أَخْلَاقُ المُسْلِمِ، والهَدَفُ مِنْ مُمَارَسَة الأَلْعَاب هُو المُتْعَةُ وَالفَائِدَةُ.

م	أسئلة النص الثاني
٣	ضع علامة (✓) أمام الفكرة الرئيسة التي ظهرت في النص السابق: أ. اللعب متعة وتنافس وأخلاق. ب. اللعب متعة وتنافس شريف وأخلاق. جـ. اللعب فوز لتحقيق المكاسب بأي أسلوب.
٤	صل بخط الجملة التالية بما يناسبها من القائمة المقابلة: ممارسة الألعاب يؤدي إلى: – النجاح التفوق. – الكسل والرسوب. - إيذاء الجار. –المتعة والفائدة.

النص القرائي الثالث: قرأ النص التالي قراءة جهرية صحيحة بصوت واضح مسموع:

تَحْتفِلُ الْمَمْلَكَةُ الْعَرَبِيَّةُ الْسُّعُوْدِيَّةُ كُلَّ عَامٍ بِعِيْدِهَا الْوَطَنِي؛ ابْتِهَاْجَاً بِذِكْرَى تَوْحِيْدِها عَلَى يَدِ الْمَلِكِ عبد العزيز ـ طَيَّبَ اللهُ ثَرَاه ـ الَّذي جَعَلَ مِنْ أَوْلَوِيَّاْتِهِ الْقَضَاْءَ على الْفَقْرِ، والْمَرَضِ، والْجَهْلِ، فأمر رحِمَهُ اللهُ بِكِلِ ماْ يُعِيْنُهُ عَلَى ذَلِك مِنْ إِنْشَاءِ دُوْرِ الْعِلْمِ، والْمُسْتَشْفَيَاتِ، وَتَوْفِيْرِ فُرَصِ الْعَمَلِ.

فَتَدَفَقَتْ بِفَضْلِ اللهِ تَعَاْلَى الْخَيْرَاتُ مِن جَوْفِ الأَرْضِ؛ لِيَنْعَمَ الْمُوَاطِنُ وَالْمُقِيْمُ بِالْخَيْرِ الْعَمِيْمِ، فَحَرِيٌّ بِنَا فِي هَذِه الْمُنَاسَبَةِ أَنْ نَشْكُرَ اللهَ، ونَدْعُوه أَنْ يَحْفَظَ لَنَا قِيَادَتِنَا، وَأَمْنَنَا.

م	نص أسئلة النص الثالث:
٥	ضع دائرةً حول معنى الكلمة التي تحتها خط: أ. استعداداً ب. سروراً جـ. عادةً
٦	اكتب في الفراغ التالي اسم الشخصية التي وردت بالنص السابق: .....
٧	اختر عبارة الفكرة الفرعية التي وردت في النص السابق بوضع (✓) أمامها: أ. إنشاء أندية رياضية وأندية أدبية وموانئ () ب. بناء أسواق ومحطات كهرباء كبيرة وطرق واسعة () جـ. القضاء على الفقر، والمرض، والجهل () د. الاحتفال باليوم الوطني ()
٨	رتب الأحداث حسب تسلسلها بوضع الرقم المناسب بين القوسين () فَتَدَفَقَتْ بِفَضْلِ اللهِ تَعَاْلَى الْخَيْرَاتُ مِن جَوْفِ الأَرْضِ. () توحيد المملكة العربية السعودية على يد الملك عبد العزيز طيّب الله ثراه . () إِنْشَاءِ دُوْرِ الْعِلْمِ، والْمُسْتَشْفَيَاتِ، وَتَوْفِيْرِ فُرَصِ الْعَمَلِ. () لِيَنْعَمَ الْمُوَاطِنُ وَالْمُقِيْمُ بِالْخَيْرِ الْعَمِيْمِ.

الخصائص السكومترية لاختبار الفهم القرائي:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكوّنة من (12) طالبًا، وذلك بغرض تحليل أسئلة الاختبار إحصائيا من حيث معاملات الصعوبة والتمييز، وكذلك لاستخراج دلالات الصدق والثبات.

ولتحليل أسئلة الاختبار طبّق الباحث الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من (12) طالبًا من خارج عينة الدراسة، وتم تقسيمهم الى فئتين حسب الدرجة الكلية على الاختبار (فئة عليا وفئة دنيا) وبنسبة (50%) لكل فئة وبواقع (6) طلاب لكل فئة؛ لاستخراج معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.

أولاً– معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار:

أ. معاملات الصعوبة:

تم قياس معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار وفقا للمعادلة الآتية:

معامل الصعوبة = (مجموع درجات طلاب الفئتين العليا والدنيا على السؤال) / (2) (عدد الطلاب في إحدى الفئتين)* علامة السؤال، (عوده، 2005)، والجدول (6) يوضح معاملات الصعوبة لأسئلة اختبار الفهم القرائي بناء على نتائج العينة الاستطلاعية:

جدول (٦) نتائج معاملات الصعوبة لأسئلة اختبار الفهم القرائي

السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة
١	0.75	٥	0.42
٢	0.58	٦	0.58
٣	0.67	٧	0.50
٤	0.50	٨	0.54

اتضح من الجدول (٦) إنّ قيم معاملات الصعوبة لأسئلة اختبار الفهم القرائي تتراوح بين (0,42 – 0,75)، ووفقًا لعودة (2005، 257) فإن أي سؤال يتراوح معامل صعوبته بين (0,20 –0,80) يُعد سؤالًا مقبولًا، وينصح بالاحتفاظ به في الاختبار.

كما بلغ متوسط صعوبة الاختبار (0,57) ويُعدُّ الاختبار متوسط الصعوبة.

ب. معاملات التمييز:

ويقصد بالتمييز قدرة الاختبار على قياس الفروق الفردية بواسطة أسئلة الاختبار من خلال نتائج طلاب الفئتين العليا والدنيا، كما أشار عوده (2005).

تم حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة عليا ضمت 50 % من الطلاب الذين حصلوا على أعلى الدرجات في الاختبار، ومجموعة دنيا ضمت 50 % من الطلاب الذين حصلوا على أدنى الدرجات في الاختبار، بواقع (6) طلاب لكل فئة عليا ودنيا، ويشير (عوده، 2005) إنّ المتخصصين في القياس قد وضعوا قيمًا مرجعية يتم الاستناد إليها في إصدار الأحكام على مفردات الاختبار، وذلك على النحو الآتي:

تحذف المفردة التي يكون معامل تمييزها سالبًا.

يُنصح بحذف المفردة التي يكون معامل تمييزها أقل من 0,20.

تُقبل المفردة التي يكون معامل تمييزها من ٠.٢٠ فما فوق، وتم استخراج معامل التمييز من خلال المعادلة التالية:

معامل التمييز = X*(N) / (Tu – Tl)

Tu= مجموع درجات أفراد الفئة العليا على السؤال.

Tl= مجموع درجات أفراد الفئة الدنيا على السؤال.

N= عدد أفراد احدى المجموعتين العليا او الدنيا.

x= عدد أفراد احدى المجموعتين العليا او الدنيا.

جدول (٧) نتائج معاملات التمييز لأسئلة اختبار الفهم القرائي

السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز
١	0.50	٥	0.42
٢	0.67	٦	0.33
٣	0.67	٧	0.42
٤	0.67	٨	0.50

اتضح من الجدول (٧) إنّ قيم معاملات التمييز لأسئلة الاختبار تتراوح بين (0,33 – 0,67)، ووفقًا لعودة (2005، 257) فإن أي فقرة يكون معامل تمييزها (0,20) فأعلى تُعدُّ فقرة مقبولة، وينصح بالاحتفاظ بها في الاختبار.

معاملات الصدق والثبات لاختبار الفهم القرائي:

أولاً– الصدق البنائي " صدق الاتساق" (Internal Consistency):

استخدم الباحث معامل ارتباط "بيرسون" لقياس العلاقة بين درجة كل سؤال مع الدرجة الكلية للاختبار، من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٢) طالبًا، كما يتضح من بيانات الجدول التالي:

جدول (٨)

نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين أسئلة اختبار الفهم القرائي مع الدرجة الكلية للاختبار

السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
١	.686*	٥	.829**
٢	.753**	٦	.603*
٣	.788**	٧	.849**
٤	.693*	٨	.657*

** دالة عند مستوى (٠.٠١)، * دالة عند مستوى (٠.٠٥).

تكشف بيانات الجدول (٨) إنّ قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أسئلة اختبار الفهم القرائي مع الدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) أو (٠.٠٥)؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط (٠.٦٠٣* -- ٠.٨٤٩**) وهذا يؤكد أنّ الاختبار يتمتع بدرجة صدق؛ مما يشير إلى تحقق صدق الاختبار لقياس ما أعد من أجله.

ثانيًا– ثبات اختبار الفهم القرائي:

لحساب قيم معامل ثبات الاختبار على الدرجة الكلية للاختبار قام الباحث بتطبيق الاختبار على العيّنة الاستطلاعية، وتم حساب قيم معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ وكذلك معامل ثبات الإعادة من خلال معامل ارتباط بيرسون بعد (١٥) يوماً من التطبيق الأول والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (٩) نتائج معاملات ثبات الاختبار ألفا كرونباخ وثبات الإعادة

	عدد الأسئلة	ألفا كرونباخ	ثبات الإعادة
الدرجة الكلية	8	0.87	0.97

أظهر الجدول (٩) إنّ معامل ثبات الاختبار الكلي لمعادلة ألفا كرونباخ بلغ (٠.٨٧)، كما بلغ ثبات الإعادة للاختبار (٠.٩٧)، وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة للدراسة؛ مما يشير إلى ثبات الاختبار.

ثالثًا– الأساليب الإحصائية:

اعتمد الباحث على عدد من الأَساليب الإحصائية في برنامج التحليل الإحصائي SPSS نسخة (23) حيث تم استخراج:

١– معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) للكشف مدى صدق بناء أدوات الدراسة.

٢ – معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) للتأكّد من ثبات الأدوات.

٣– معامل كوبر للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة

٤– اختبار ويلككسون للإجابة عن السؤال الرابع والخامس لبيان دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي.

٥– حجم الأثر وفق معامل كوهين لتحديد مستوى حجم الأثر من خلال المعادلة حجم الأثر = (قيمة ز / الجذر التربيعي لحجم العينة).

عرض النتائـج ومناقشتها وتفسيرها:

عرض نتائج سؤال البحث الرئيس: ونصه "**ما أثر البرنامج التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي؟**".

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقّق من الفرضية الآتية:

الفرض الأول: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) بين متوسط رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة لمهارات الأداء القرائي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي ولصالح التطبيق البعدي."

قام الباحث باستخدام اختبار ويلككسون لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية على مهارات الأداء القرائي في التطبيقين القبلي والبعدي والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٠) نتائج اختبار ويلككسون لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية على مهارات الأداء القرائي في التطبيقين القبلي والبعدي

المهارة	متوسط الرتب –	متوسط الرتب +	مجموع الرتب _	مجموع الرتب +	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الاثر	مستوى التأثير
صحة المهارة القراءة الجهرية	.00	5.50	.00	55.00	-2.809-	.005	.89	كبير
السرعة والطلاقة	.00	5.50	.00	55.00	-2.848-	.004	.90	كبير
وضوح الصوت	.00	4.00	.00	28.00	-2.414-	.016	.76	كبير
الدرجة الكلية لمهارات الأداء القرائي	.00	5.50	.00	55.00	-2.807-	.005	.89	كبير

كشفت النتائج الواردة في الجدول (١٠) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط رتب عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة الجهرية، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، وبلغت قيمة" z " على الدرجة الكلية لمهارات الأداء القرائي (٢.٨٠٧) وبمستوى دلالة (0,005) وبحجم أثر (0.89) وبمستوى تأثير كبير، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب بين متوسط المجموعة التجريبية على جميع مهارات الأداء القرائي وبحجم أثر تراوح بين (0,90 – 0,76).

وعليه يتم قبول الفرض البديل الذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) بين متوسط رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة لمهارات الأداء القرائي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي ولصالح التطبيق البعدي."" مما يعني وجود أثر للبرنامج التعليمي في تحسين اكتساب مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.

ويمكن تفسير ذلك بأنّ تطبيق البرنامج التعليمي القائم على المسؤولية والحرية القرائية على الطلاب كان له أثر كبير في تحسين اكتسابهم لمهارات القراءة الجهرية؛ لأن ذلك أسهم في زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم؛ كون البرنامج يضم العديد من الأنشطة التي يمارسها الطلاب فعلياً أثناء تنفيذ البرنامج بالقدر الذي يحقّق لديهم تعلّمًا قائمًا على المتعة القرائية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من: الجعفري (2018)، والثبيتي (2018)، وأحمد (2019)، وسيف (2020) و(Dizon & Sanchez, 2020) التي أشارت نتائجها إلى أثر المتغير المستقل على المتغير التابع المتمثل في تحسين مهارات القراءة الجهرية في التطبيق

البعدي. واختلفت مع نتائج دراسة كل من: رحاب (2018)؛ التي حددت معيقات القراءة الجهرية، ونتائج دراسة البلوشي(2023) التي أظهرت أسباب تدني المهارات القرائية لدى الطلاب.

عرض ومناقشة نتائج السؤال التالي: ونصه " ما أثر البرنامج المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي؟ "

للإجابة عن السؤال تم التحقّق من الفرض الثاني:

الفرض الثاني: "**لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) بين متوسط رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي في مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي ولصالح التطبيق البعدي."

قام الباحث باستخدام اختبار ويلككسون لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية على مهارات الفهم القرائي في التطبيقين القبلي والبعدي والجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١)

نتائج اختبار ويلككسون لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية على الفهم القرائي في التطبيقين القبلي والبعدي

المهارة	متوسط الرتب –	متوسط الرتب +	مجموع الرتب _	مجموع الرتب +	Zقيمة	مستوى الدلالة	حجم الاثر	مستوى التأثير
الدرجة الكلية للفهم القرائي	.00	5.50	.00	55.00	-2.825-	.005	.89	كبير

اتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية على الفهم القرائي في التطبيقين القبلي والبعدي، ولصالح التطبيق البعدي، وبلغت قيمة" z " على الدرجة الكلية للفهم القرائي (2,825) وبمستوى دلالة (0,005) وبحجم أثر (0,89).

وعليه يتم قبول الفرض البديل الذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) بين متوسط رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي في مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي ولصالح التطبيق البعدي." مما يعني وجود أثر للبرنامج التعليمي في تحسين اكتساب مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ تطبيق البرنامج التعليمي القائم على المسؤولية والحرية القرائية على الطلاب كان أثره كبيراً في تحسين اكتسابهم لمهارات الفهم القرائي، حيث إنّ الطالب هو من يقوم باختيار النصوص القرائية حسب ميوله، واهتماماته؛ مما يعني ذلك توفر الدافعية القرائية ، والتفاعل مع النصوص المقروءة وتحمّل المسؤولية في الموقف التعليمي، وهذا ما تدعو إليه التوجهات الحديثة في التربية ولا سيما البنائية والتي من أهدافها أن يكون التعلّم ذا معنى لدى المتعلمين، ويقتصر دور المعلم على الإرشاد والتوجيه، وهو ما أكّد عليه برنامج المسؤولية والحرية القرائية المقترح. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من المصري (2017)؛ وحسن وآخرين (2021)؛ وعبد الحكيم (2023)؛ والسمان(2024)؛ حيث الأثر الإيجابي للمتغير المستقل على المتغير التابع وهو تحسين مهارات الفهم القرائي لدى العينة المستهدفة). واختلفت مع نتائج دراسة كل من: ((Overstreet (2014؛ و(Molina (2019؛ والقحطاني والصعيري (2021)؛ وشنتوف، (2021)؛ والعميري (2022)

أهم النتائج: توصل الباحث إلى النتائج التالية:

١. كشفت النتائج وجود أثر إيجابي للبرنامج التعليمي القائم على المسؤولية والحرية القرائية؛ حيث اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط رتب التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات القراءة الجهرية، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغت قيمة" z " على الدرجة الكلية لمهارات الأداء القرائي (2,807) وبمستوى دلالة (0,005) وبحجم أثر (0,89) وبمستوى تأثير كبير.

٢. أسفرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات رتب بين متوسط المجموعة التجريبية على جميع مهارات الأداء القرائي وبحجم أثر تراوح بين (0,90– 0,76).

٣. اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في الفهم القرائي في التطبيقين القبلي والبعدي، ولصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة" z " على الدرجة الكلية للفهم القرائي (2,825) وبمستوى دلالة (0,005) وبحجم أثر (0,89) وبمستوى تأثير كبير.

التوصيات: في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحث بالتوصيات التالية:

١. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة.

٢. تدريس المهارات اللغوية بطريقة تفاعلية في ضوء الدراسات التواصلية الحديثة التي تجعل الطالب يمارس المهارة فعلياً.
٣. تدريب معلمي لغتي على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة التحدّث لدى لطلاب المرحلة الابتدائية.

المقترحات:

١. إجراء دراسة قائمة على المسؤولية والحرية القرائية في المرحلة المتوسطة.
٢. إجراء دراسة قائمة على المسؤولية والحرية لتنمية مهارة التحدّث لدى طلبة الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية.
٣. إجراء دراسة قائمة على القراءة التشاركية لطلاب المرحلة المتوسطة.

المراجع

أبو الديار، مسعد (2015). صعوبات الفهم القرائي، المملكة العربية السعودية: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

أبو الضبعات، زكريا إسماعيل. (2007). طراق تدريس اللغة العربية، دار الفكر ناشرون موزعون.

أبو علام، رجاء. (2014) مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية: دار النشر الحديث.

أحمد، سناء محمد جسن. (2019). أثر استخدام الاستراتيجية التذكرية لتعلم اللغة العربية في تحسين مهارات القراءة الجهرية والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة التربوية، ع (64)، كلية التربية، جامعة سوهاج.

أحمد، فاتن محمود عبد الظاهر سيد؛ السمان، مروان أحمد محمد؛ شحاته، حسن سيد حسن. (2014) . الحاسوب وتعليم القراءة الجهرية، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس – كلية التربية، ع (153)، 21– 40.

البجة، عبد الفتاح حسن. (2005) أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها: دار الكتاب الجامعي.

البصيص، حاتم حسين. (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، دمشق، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة.

البلوشي، زهرة حسن. (2023)، مجلة دراسات تربوية وطفولة، أسباب تدني مستويات طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (من الثالث إلى الخامس) في مهارات القراءة الجهرية في ظل أزمة (كوفيد – 19) من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، ع (1)، 93– 130.

تم استرجاعها بتاريخ24/ 10 / 2024من الرابط التالي:

https://sjsw.journals.ekb.eg/article_264414_9ccc2778fb4616497e83fd731c3dad37.pdf

الثبيتي، مريم سعيد محمد. (2018). استراتيجية مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(14)، 57–74 .

الجعفري، حسين بن منصور بن ناصر. (2018). فاعلية استراتيجية النموذجية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، المجلة العلمية بكلية التربية – جامعة أسيوط، 10) 34)، ، أكتوبر، ٦٢٦– ٦٤٥.

تم استرجاعها في 4 / 3 / 2025 من الرابط التالي:

https://mfes.journals.ekb.eg/article_105054_ca8d9b02514c22cf40c9d5af9ed0b020.pdf

حسن، محمد أبو هاشم عبد الله؛ والدسوقي، إبراهيم محمد. (2021). بيئة تعلم قائمة على تقنية الهلوجرام لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،21(242)، 119 – 167.

الخليفة، حسن جعفر. (2003). فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي – متوسط – ثانوي)، ط4 ، المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.

رحاب، عبد الشافي أحمد سيد، أمين، عبد الرحيم عباس، علي، رقية محمود أحمد، عمر، راندا معروف محمد. (2018). معوقات تعليم القراءة الجهرية في المرحلة الابتدائية، محلة العلوم التربوية، ، (2)، 238 – 261 .

زايد، فهد خليل. (2006). أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الزهراء، عاشور. (2018). إستراتيجيات الفهم القرائي، التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعلّمها على مستوى قسم اللغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم القرى، 2) 5)، 582 – 596 .

من الرابط التالي: 2024 / 10/ 21تم استرجاعها في :

https://search.shamaa.org/PDF/Articles/AERshlbm/RshlbmVol5No2Y2018/rshlbm_2018-v5-n2_582-596.pdf

السمان، ألاء إبراهيم. (2024). استخدام استراتيجية القراءة التشاركية لتنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة كلية التربية– جامعة دمياط، 39(88)، 361 – 384.

السيد، محمود أحمد. (1988). اللغة تدريساً واكتساباً: دار الفيصل الثقافية.

سيف، أحمد محمد حسين. (2020). فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى طلاب تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، 14(1)، 287– 318 .

شحاته، حسن والسمان، مروان (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها: مكتبة الدار العربية للكتاب.

شحاته، حسن؛ والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية: الدار المصرية اللبنانية.

شنتوف، آمنة. (2021)، تقويم مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة النداء التربوي (مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية – وحدة البحث – تلمسان – الجزائر العدد (28)، 99–113.

صبح، نجلاء فتحي عوض . (2022). مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية ومدى توافرها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية غير الناطقين، مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بالغردقة – جامعة جنوب الوادي، 5(1)،يناير 114– 147.

ظافر، محمد إسماعيل، الحمادي، يوسف. (1984). التدريس في اللغة العربية: دار المريخ للنشر.

عاشور، راتب قاسم؛ الحوامدة محمد فؤاد. (2003). أساليب تدريس اللغة العربية: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العامري، أزهار حسين إبراهيم. (2021). تقويم أداء معلمي اللغة العربية لتعليم الكبار في مراكز محو الأمية في ضوء مهارات القراءة للمبتدئين، مجلة الآداب، جامعة بغداد– كلية الآداب، (136)، آذار 315– 342.

عبد الحكيم، نيفين أحمد ممدوح. (2023). فاعلية استراتيجية الاستجابة للتدخل في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة التربية بكلية التربية في جامعة الأزهر (198)، الجزء (2)، أبريل 573 – 617.

عبدالله، سامية محمد محمود.(2015). الفهم القرائي طبيعته–مهاراته– استراتيجاته، بيروت: دار الكتاب الجامعي.

عبده، أحمد عبده عوض. (2014). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة السريعة لدى طلاب المرحلة الجامعية، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس– كلية التربية، (150)، 209– 285.

العزاوي، إبراهيم خالص حسين. (2021). أثر استراتيجية ليد في تنمية مهارات القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، جمهورية العراق.

عطا، إبراهيم محمد. (2006). المرجع في تدريس اللغة العربية، ط2، مصر: مركز الكتاب للنشر.

العموش، ريم عبد الكريم. (2018). أثر استراتيجية PQ4R في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لطالبات الصف السادس الابتدائي بمحافظة الزرقاء بالأردن، غزة فلسطين: مجلة العلوم التربوية والنفسية،2 (19)، ١ – ٢٤

https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps/article/view/331/295 تم الاسترجاع في 8 / 11 / 2024 من خلال الرابط.

العميري، حاتم سعد سعود. (2022). تقويم الأنشطة التقويمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات الفهم القرائي، المجلة الدولية لنشر البحوث الدولية والدراسات 3(33)، يوليو 134– 211.

عودة، أحمد. (2005).القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط3 : دار الأمل للنشر.

علي ، أحمد أجمد علي . (2024). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على التعليم المتمايز في تنمية القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية، مجلة رواد الإبداع التي تصدر عن مؤسسة البورد العالمية، 28) 7)

تم الاسترجاع في 4 / 3 / 2025 من خلال الرابط التالي: https://scpm.site/archives/5846

علي، هبة حسين طلعت حامد. (2018).برنامج قائم علي القراءة الجهرية لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لطفل الروضة، مجلة الطفولة العدد(30)، سبتمبر، 920– 980.

https://jchild.journals.ekb.eg/article_73843_713dc0d6659cf595a7fbbb77c040af90.pdf

الغامدي، علي بن عبدالله بن علي، (2018). أثر استخدام القراءة الاستراتيجية التعاونية في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. رسالة دكتوراه المملكة العربية السعودية: جامعة الملك خالد.

فياض، حنان محمد. (2021). أثر برنامج قائم على الوعي الصوتي تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية، جامعة عين شمس، 1(45): 381–484.

القثامي، أصالة بنت سعود سرور. (2024). واقع استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية بجامعة عين شمس،(269)، الجزء الأول، مارس، 177– 221.

القحطاني، عادل بن عبدالله منصور، والأحمدي، سارة عمر. (2022). أسباب تدني نتائج الطلاب السعوديين في اختبار بيرلز، المجلة العلمية، كلية التربية بجامعة الوادي الجديد، العدد (42)، يوليو، 65– 82.

من الرابط التالي: 2025 / 3/ 4تم استرجاعها في:

https://sjsw.journals.ekb.eg/article_264414_9ccc2778fb4616497e83fd731c3dad37.pdf

القحطاني، عادل بن عبدالله منصور؛ الصعيري، فوزية بنت علي سالم. (2021).مهارات تنمية الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية بجامعة سوهاج،(9) أكتوبر، 841- 862.

مجاور، محمد صلاح الدين علي. (1983). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، ط4 : دار القلم.

معير، عائشة محمد عبده. (2024). فعالية نموذج فارك في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ المتأخرين قرائياً بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية –جامعة المنصورة، (127) يونيو، 1014-1043.

مدكور، أحمد علي. (1984). تدريس فنون اللغة العربية: مكتبة الفلاح.

مدكور، علي أحمد. (1991). فنون تدريس اللغة العربية: دار الفكر العربي.

المزين، خالد محمد. (2024). الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي وسبل علاجها، مجلة بحوث التعليم والابتكار – إدارة تطوير التعليم بجامعة عين شمس، ع(12)، الجزء 12، 314- 335.

المصري، هالة إسماعيل. (2017). فعالية برنامج إلكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

مفلح، غازي. (2005). فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثانوي، مجلة جامعة دمشق، 2) 21)، 269 -302 .
https://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/26900.pdf

المقبالي، هلال علي عبد الله، الريامي، علي حمد علي، السناني، بدر سالم جميل، عبد الجليل، رقية محمد نور، الفليتية، هالة حمد سليمان. (2024)، مستوى مهارات القراءة لدى طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية – جامعة عين شمش، 48(2)، 417-448.
https://jfees.journals.ekb.eg/article_371616_f0ab0587644574ef55b5d7ad4c8fe2d5.pdf

الميعاد، هند أحمد. (2013). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت، مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس، 7(3)، 314- 354.

نبيلة، حساينية. (2016). تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية- دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة 8ماي 1945 قالمة، الجزائر.

والي، فاضل فتحي محمد. (1998). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. طرقه. أساليبه. قضاياه: دار الأندلس للنشر والتوزيع

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧هـ–١٤٢٨هـ)، وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام، الرياض، السعودية.

يونس، فتحي علي. (2001). استراتيجيات اللغة العربية في المرحلة الثانوية: مطبعة الكتاب الحديث.

Sideridis, G D., Mouzaki, A., Simos, P., & Protopapas, A. (2006). Classification students with reading comprehension difficulties: The roles of motivation, affect, and Psychopathology. Learning Disability Quarterly, 29,159-180.

Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching comprehension strategies to students with learning disabilitities: A review of research Review of Educational Research,71,279-321.

Ali, Doaa Ali Abdrabou (2022), A Proposed Metacognition-Based CALL Program to Improve EFL Students' Reading Comprehension Skills and Motivation. ABSTRACT A Proposed Metacognition-Based CALL Program to Improve EF. See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/360720789, May 2022.

Çalışkana, Emir Feridun & Ulaşb, Abdulhak Halim (2022), Activities on Primary School Students' Reading Comprehension Skills, Reading Motivation, and Attitudes Towards Reading, International Electronic Journal of Elementary Education March 2022, Volume 14, Issue 4, 509-524.

Celebi, S., & Borekci, M. (2020). The Effect of Teaching Prosody through Visual Feedback Activities on Oral Reading Skills in L2. The Reading Matrix: An International Online Journal, 20(1), 101-117.

Dizon, Edison C & Sanchez, Richard (2020), Improving Select Grade 7 Filipino Students' Reading Performance Using the Eclectic Model, Journal of World Englishes and Educational Practices (JWEEP), ISSN: 2707-7586, on 06 July 2020.

Farag, Mohamed Eldessouki Abdel-Wahab (2022), Improving EFL Preparatory Stage Pupils' Reading Comprehension Skills through a Web-Based Self-Regulated Learning Strategies Program, Journal of

The Faculty of Education- Mansoura University, No. 119 – July. 2022.

Imbaquingo, Angela &, Cárdenas, Jorge (2023), Project-Based Learning as a Methodology to Improve Reading and Comprehension Skills in the English Language, https://www.mdpi.com/journal/education, Educ. Sci. 2023, 13, 587.

Molina, Cynthia (2019), The Impact of a Teacher's Implementation of the Readworks Digital Reading Program on Second Graders' Reading Fluency and Comprehension Test Scores, (2019). Doctor of Philosophy (PhD), Dissertation, Teaching & Learning, Old Dominion University, DOI: 10.25777/xwbg-qj67.

Musawi, Ali Al & Kazem, Ali Mahdi & Al Hashmi, Abdullah & Al Busaidi, Fatima (2016), The effectiveness of instructional software in reading comprehension skills and reading aloud of Omani fourth basic schools' students, Technol Innov Educ (2016) 2:12. DOI 10.1186/s40660-016-0018-0.

Ahmed Helwa, Hasnaa Sabry Abdel-Hamid (2014): The Effects of Using Reader's Theatre- Based Instruction on Improving EFL Oral Reading Fluency, Reading Comprehension and Reading Speed Skills among Preparatory Stage Pupils, Journal of Arabic Studies in Education & Psychology (ASEP), Number 53, September ,2014.

McCall Amanda Page (2014), the effects of rti and computer-based programs on addressing literacy acquisition skills, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree, Liberty University, 2023.

N urani, S., & Rosyada, A. (2015). Improving English Pronunciation of Adult ESL Learners through Reading Aloud Assessments. Jurnal Lingua Cultura, 9(2), 108-113.

Ledger, S. & Merga, M. k. (2018). Reading Aloud: Children,s Attitude toward being Read to at Home and at School. Australian Journal of Teacher Education, 43(3),124-139.

Overstreet, Tammy B (2014), The Effect of Prosody Instruction on Reading Fluency and Comprehension Among Third-Grade Students, Digital Commons @ Andrews University, (2014). dissertations. 616.