

فاعلية استخدام استراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

د/ ربحاب محمد العبد مصطفى

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية - جامعة العريش

مستخلص البحث:

هدف هذا البحث إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي باستخدام استراتيجية REACT، وتحدّدت مشكلة البحث في ضعف مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، والافتقار إلى استراتيجيات تدريسية حديثة لتنمية هذه المهارات، ولتحقيق أهداف البحث بُنيت الأدوات البحثية الآتية: استبانتان؛ إحداهما لمهارات القراءة الجهرية، والأخرى لمهارات القراءة التفسيرية، واختباران؛ أحدهما لمهارات القراءة الجهرية، والآخر لمهارات القراءة التفسيرية، ودليل المعلم لتنفيذ استراتيجية REACT، وكُنُتِبَ الأنشطة والتدريبات. وتم اختيار عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بلغ عددها (٦٠) تلميذاً، قُسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة، طُبِّق الاختباران قبلًا على المجموعتين، ثم دُرست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية REACT، وبعد انتهاء فترة التدريس طُبِّق الاختباران بعددًا على المجموعتين، وتوصّل البحث إلى مجموعة من النتائج؛ من أهمها: فاعلية استراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية لدى المجموعة التجريبية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: فاعلية - استراتيجية REACT - القراءة الجهرية - القراءة التفسيرية

The Effectiveness of Using the REACT Strategy in Developing Oral and Expository Reading Skills among Primary School Pupils

Dr. Rehab Mohmed Elabd Mostafa

Associate Professor of Arabic Language Curricula and Teaching Methods

Faculty of Education - Arish University

Abstract.

This research aimed at developing oral reading and expository reading skills among sixth-grade primary pupils using the REACT strategy. The research problem was identified in the weakness of oral and expository reading skills among sixth-grade primary pupils, as well as the lack of modern teaching strategies designed to develop these skills. To achieve the objectives, the researcher constructed several research instruments: two questionnaires—one for oral reading skills and another for expository reading skills; two tests—one for oral reading skills and the other for expository reading skills; a teacher's guide for implementing the REACT strategy; and an activities and exercises handbook. A sample of 60 sixth-grade pupils was selected and divided into two groups: experimental and control. The two reading tests were administered as pre-tests to both groups. The experimental group was taught using the REACT strategy, and afterward, the two tests were administered again as post-tests to both groups. The research revealed several findings, most notably the effectiveness of the REACT strategy in developing oral and expository reading skills among the experimental group of sixth-grade primary pupils.

Keywords: Effectiveness – REACT Strategy – Oral Reading – Expository Reading

أولاً- المقدمة:

تعد اللغة العربية من أرقى اللغات معنًى ومبًنى، واشتقاقاً وتركيباً؛ فهي لغة القرآن، ومرآة الفكر، وأداة الاتصال والتواصل بين أفراد المجتمع، ووسيلتهم في التعبير عن تفكيرهم وشعورهم، واكتساب المعارف والانفتاح على كل الميادين، كما أنها حافظة التراث الحضاري، والتاريخي للأمة العربية، وناقلته متجاوزة حدود الزمان والمكان، وهي أداة تشكيل البناء القيمي للمجتمع، وتنميته ونقله وحمايته، ويهدف تعليمها في المرحلة الابتدائية إلى تمكين التلاميذ من أدوات المعرفة ليتزودوا بالمهارات اللغوية المتمثلة في الاستماع والتحدث، والقراءة والكتابة

وتحتل مهارة القراءة مكانة بارزة بين مهارات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حيث تعتبر من أهمّ المهارات اللغوية؛ فهي الرافد الأول لتشكيل الرصيد اللغوي، وسلامة اللسان، وتنمية الزاد الفكري المتنامي للتلاميذ خلال سنواتهم الدراسية، وهذا ما يستوجب صقلها جيداً في تلك المرحلة ليستطيعوا مواصلة المراحل التعليمية اللاحقة بكل سهولة وإتقان.

كما تُعد القراءة إحدى المهارات اللغوية الأساسية التي ينبغي إتقانها لما لها من دور محوري في تنمية قدرات التلميذ التواصلية والمعرفية، ويُنظر إليها بوصفها عملية عقلية معقدة تتضمن فك رموز النصوص المكتوبة، وتفسير معانيها؛ بهدف الوصول إلى فهم دقيق للمحتوى حيث إن الهدف النهائي من تعليم القراءة يتمثل في تمكين القارئ من فهم النصوص بشكل أعمق؛ مما يعزز من قدرته على التفاعل مع المحتوى، واستيعاب الأفكار والمعاني الكامنة فيه، وتعزيز الوعي لديه؛ أي إن القراءة ليست مجرد مهارة لغوية بل هي أداة قوية تمكن الأفراد من التفاعل مع العالم من حولهم، وفهمه بشكل أفضل. (Mandasari & Oktaviani, 2018, p.62)^١

وللقراءة أنواع متعددة تختلف باختلاف أهدافها، والغرض منها، وطريقة أدائها، وتعد القراءة الجهرية أحد أنواعها، وتتميز بنطق المفردات، والجمل الصحيحة من مخارجها مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها معبرة عن المعاني التي تضمنتها. (فضل الله، ٢٠٠٣)

^١ تم الالتزام بنظام توثيق جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السابع (APA style 7th)

وتحظى القراءة الجهرية Oral Reading بأهمية كبيرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ ذلك أنها وسيلة إجادة النطق السليم، وتمثيل المعنى، وأسلوب من أساليب إدخال المتعة والسرور، وغرس روح الجماعة لدى هؤلاء التلاميذ، كما تحقق لهم فرصة التدريب على مواجهة الآخرين، وإشباع الكثير من أوجه النشاط. (البجة، ٢٠٢٢)

كما تسهم القراءة الجهرية في تعزيز مهارات التحدث لدى التلاميذ، وتحسين دقة النطق، وزيادة الطلاقة اللغوية، ودعم قدرتهم على التواصل بفعالية؛ كونها وسيلة لإفهام المستمعين ما تتضمنه المادة المقروءة من معلومات وأفكار، ونقل ما تشمله من مشاعر وأحاسيس. (Supraba et al., 2020, p. 152)

هذا وتتنبأ القراءة التفسيرية Expository Reading مكانة مهمة بين أنواع القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ إذ تسهم في تمكين التلاميذ من التعامل مع المعارف الجديدة، وتفسير كلمات النص وتراكيبه، وترسيخها في ذاكرتهم لاستخدامها في مواقف تعليمية متعددة، كما أنها تيسر لهم إدراك المعاني الضمنية والخفية للنصوص؛ مما يعزز من قدراتهم التحليلية والتفسيرية، والتفاعل مع ما تتضمنه من أحداث ووقائع، مما يثري تجربتهم القرائية، ويعزز قدرتهم على التحليل والتفسير. (Perry, 2013, p. 75)

إن القراءة التفسيرية تركز على فهم النصوص المعلوماتية والإخبارية التي تُستخدم على نطاق واسع في الحقول الأكاديمية والمعرفية المختلفة، وتمتاز هذه النصوص ببنية لغوية، وتنظيمية تختلف عن النصوص السردية التقليدية؛ الأمر الذي يُكسبها طابعاً من التعقيد لا سيما لدى التلاميذ في مراحل التعليم المبكرة الذين مازالوا في طور بناء مهارات الفهم القرائي العميق؛ ومن ثم فإن تنمية مهارات القراءة التفسيرية لدى هؤلاء التلاميذ تُعد مدخلاً أساسياً لإعدادهم للتعامل الفعال مع النصوص الأكاديمية والمعرفية في المراحل الدراسية المتقدمة. (Roehling et al., 2017, p.7)

كما وتسهم القراءة التفسيرية في تشكيل قارئ مستقل قادر على مواجهة مشكلات النص، وفهم ما فيه من مضامين صريحة وضمنية؛ فضلاً عن أن هذا النوع من القراءة يذلل صعوبات تعلم العلوم والمعارف الأخرى، إذ يحتاجها التلميذ في تعلم جميع الموضوعات التي يدرسها،

والتأخر فيها يعد تأخرًا أكاديميًا؛ فالتلميذ الذي يعاني مشقة في القراءة التفسيرية لن يستمر طويلًا حتى يكرهها، ولن يتمكن من مسايرة زملائه في الصف بسبب الصعوبات التي تواجهه في القراءة. (مهدي، ٢٠١٦، ص ٢٦)

ويُعد التفسير أحد المستويات القرائية التي تُمكن القارئ من بناء تواصل فاعل وعميق مع النص المقروء، إذ يسهم في تعزيز فهمه للمضامين المطروحة، وتوسيع إدراكه لما يقروء، وتعمل القراءة التفسيرية على توجيه القارئ نحو استكشاف المعاني غير المباشرة الكامنة بين السطور، وما وراءها من خلال مجموعة من العمليات العقلية المعقدة مثل، الفهم، والاستنتاج، والتحليل، والمقارنة، والتعليل، وتستهدف هذه العمليات دراسة النص في مستوياته المختلفة من ألفاظ وتراكيب، وجُمْل ومعلومات؛ بهدف تحقيق غاية التفسير العميق، والفهم الشامل، وهو ما يُعد خطوة جوهرية في تنمية التفكير النقدي، والتأولي لدى التلميذ. (Reis, 2004, p. 317)

يتضح مما سبق العلاقة الوثيقة بين كل من القراءة الجهرية، والقراءة التفسيرية، حيث إن كلا منهما نوعان من أنواع القراءة يسهمان في تنمية مهارات التلاميذ في المراحل الدراسية الأولى، ولا سيما المرحلة الابتدائية؛ فالقراءة تنقسم من حيث الشكل العام في الأداء إلى قراءة جهرية، وقراءة صامتة، وتدرج القراءة التفسيرية تحت القراءة الصامتة التي تركز على الفهم الداخلي للنص.

كما تسعى كل من القراءة الجهرية، والتفسيرية إلى تحقيق أهداف مشتركة أبرزها تدريب التلاميذ على مهارات القراءة بوجه عام، والتي تشمل تعرف الرموز، والنطق السليم، وفهم المعنى. هذا وتُعد القراءة الجهرية مدخلًا مهمًا لتكوين أساس لغوي وصوتي يساعد التلاميذ على إدراك التراكيب والأساليب؛ مما يُهيئهم للانتقال إلى القراءة التفسيرية التي تتطلب مستويات أعمق من الفهم، كتحليل المعاني، واستنتاج الأفكار الضمنية، وربط المعلومات بالنصوص، والخبرات السابقة. (Shanker & Cockrum, 2009. P. 161)

ومن هنا فإن التكامل بين هذين النوعين من القراءة يُعد أساسًا لتكوين فهم قرائي راسخ يتيح للتلاميذ التفاعل مع النصوص، وهو ما يدعو للبحث عن استراتيجيات تدريسية حديثة يمكن من خلالها استثمار هذا التكامل لبناء تعلم سياقي قائم على المعنى، والفهم الحقيقي للنصوص.

وتُعد استراتيجية REACT من الاستراتيجيات التدريسية الفاعلة التي تنطلق من المدخل السياقي Contextual Approach، والذي يُركز على ربط التعلم بخبرات المتعلم الواقعية، وسياقاته اليومية بما يعزز الفهم العميق، والتطبيق العملي للمعارف.

وقد طُوِّرت هذه الاستراتيجية لتتضمن خمس خطوات متكاملة، هي: الربط Relating حيث يُربط التعلم بخبرات التلميذ الشخصية، والخبرة أو التجربة Experiencing حيث يكتسب التلميذ المعرفة من خلال أنشطة عملية مباشرة، ثم التطبيق Applying والذي يُعنى بتوظيف المعرفة في مواقف حياتية واقعية، تليه خطوة التعاون Cooperating التي تشجع العمل الجماعي، والتعلم التشاركي، وأخيراً خطوة النقل أو انتقال أثر التعلم Transferring، والتي تهدف إلى نقل ما تم تعلمه إلى سياقات جديدة. (Tharwa, 2024, p.7)

إن استراتيجية REACT من الإستراتيجيات التي تقوم على التفاعل والاندماج في ضوء التعلم البنائي في إطار سياقي اجتماعي جدلي؛ فهي تربط المعرفة الجديدة بخبرات التلميذ اليومية وبخلفيته السابقة، وتثير اهتمامه ودوافعه للربط بين المفاهيم، والحياة اليومية، وتنمي المهارات التعاونية، والعمل في فريق، كذلك تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات والاستدلال لديه، كما تكسبه مهارات علمية وحياتية مختلفة مثل التواصل العلمي والاجتماعي. (نصحي، ٢٠٢١)

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات أهمية استراتيجية REACT مثل دراسة (عبد الكريم، ٢٠١٧)، و(سعيد ، ٢٠١٨)، و(محمد، ٢٠١٩)، و(جاد، ٢٠٢١)، و(جاد الرب، ٢٠٢٢)، و(عليوي وعلي، ٢٠٢٣)، و(الشنيطي ، ٢٠٢٣)، و(أحمد، ٢٠٢٤)، و(الشعيلي والزيدية، ٢٠٢٤)، و(عبد، ٢٠٢٤) حيث إنها تسهم من خلال الربط بين القراءة، والحياة الواقعية في تنمية مهارات القراءة بشكل أكثر وضوحاً، وقابلية للفهم، وإثارة للاهتمام، كما تشجع التلاميذ على التعلم بشكل أكثر نشاطاً وفاعلية؛ مما يؤدي إلى الاحتفاظ بالتعلم في الذاكرة لفترة أطول، وكذلك تنمية مهارات المشاركة والعمل في فريق خلال خطوة التعاون، فضلاً عن تنمية الإبداع، وانتقال أثر التعلم الى مواقف جديدة.

وعليه تتضح العلاقة الوثيقة بين كل من استراتيجية REACT، والقراءة الجهرية، والقراءة التفسيرية حيث تعتمد استراتيجية REACT على التعلم البنائي في إطار سياقي اجتماعي جدلي من خلال ربط المعرفة الجديدة بخبرات التلميذ اليومية، وبخلفيته السابقة، وكل من القراءة الجهرية، والقراءة التفسيرية عملية بنائية تستدعي من التلميذ ربط معرفته السابقة بالنص المقروء بمعرفته الحالية، كما أن استراتيجية REACT تعتمد على مدخل السياق ذلك المدخل الذي تعتمد عليه كل من القراءة الجهرية، والتفسيرية حيث لا يمكن فهم معنى النص دون معرفة سياقه اللغوي، والزمني، والاجتماعي، والثقافي، بالإضافة إلى الاعتماد على مدخل السياق في استنتاج معاني المفردات الصعبة في النص المقروء.

ثانياً - الإحساس بالمشكلة:

بالرغم من أهمية القراءة الجهرية، والقراءة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فإن هناك شكوى من ضعف مستوى أداء هؤلاء التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية، ويظهر هذا الضعف في عدم تعرف شكل، وصوت، ومعنى الرموز الكتابية (الحروف، والكلمات)، وضعف توظيف القواعد والتراكيب النحوية، بالإضافة للأخطاء الدلالية الناتجة عن تغير معنى الكلمات والجمل، علاوة على ضعف في معرفة الكلمات الذي يؤدي إلى التكرار غير الضروري أو التوقف غير الملائم داخل الكلمات، أو التقسيم غير الصحيح للكلمات، وعدم نطق الحروف والمقاطع بدقة، والخلط بين الأصوات المتقاربة، وعدم التمييز بين الحروف الساكنة والمتحركة إلى جانب الإبدال أو الحذف أثناء قراءة الجمل. (Shen, et al., 2020, pp. 154–155)

وقد أثبتت العديد من الدراسات والبحوث السابقة هذا الضعف في مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأوصت بتنميتها كدراسة؛ (يونس وآخرون، ٢٠١٦)، و(الجعفري، ٢٠١٨)، و(حسن، ٢٠١٩)، و(رشوان وآخرون، ٢٠١٩)، و(سيف، ٢٠٢٠)، و(العمرى، ٢٠٢٠)، و(علان وآخرون، ٢٠٢١)، و(الشرقاوي، ٢٠٢٢)، و(أبو حجاج وآخرون، ٢٠٢٣)، و(زناتة وآخرون، ٢٠٢٣)، و(أدم، ٢٠٢٤).

كما يلاحظ ضعف مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويتجلى هذا الضعف في عدم قدرة التلاميذ على استنتاج معاني الكلمات من السياق، وعجزهم عن التمييز

بين المعنى المعجمي والمعنى السياقي، أو بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي لبعض المفردات، فضلاً عن صعوبة تفسير دلالة المفاهيم والمصطلحات الواردة في النص، وعدم القدرة على استنباط دلالات ضمنية لم يُصرَّح بها الكاتب. (Ephraim, 2009, p.7)

وهو ما أكدت عليه العديد من الدراسات والبحوث السابقة لدى تلاميذ نفس المرحلة، ومراحل دراسية أخرى، وأوصت بتنميتها؛ كدراسة (الخالدة، ٢٠١٣)، و(السايع، ٢٠١٤)، و(مهدي، ٢٠١٦)، و(السمان، ٢٠١٨)، و(عوض وآخرون، ٢٠٢١)، و(إبراهيم، ٢٠٢١).

كذلك فإن هناك شكوى من قصور تدريس القراءة الجهرية والتفسيرية، حيث إن الإجراءات التي يتبعها بعض المعلمين في حصص القراءة تتمثل في الإعلان عن اسم الموضوع في البداية ثم قراءته جهرية نموذجية، ثم تتناوب القراءة بين التلاميذ، وقد يتخلل ذلك شرح بعض المفردات اللغوية أو غرض لفكرة ما في الموضوع دون التطرق إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. (شحاتة، ٢٠١٦، ص ٨٣)

ويؤكد كل ما سبق الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م بمدرسة آل أيوب الابتدائية الدامجة بإدارة العريش التعليمية؛ حيث قامت بتطبيق صورة أولية لاختبار القراءة الجهرية، واختبار القراءة التفسيرية على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بلغ عددها (٣١) تلميذاً، هدفت إلى تعرف مدى امتلاك هؤلاء التلاميذ لمهارات القراءة الجهرية، والقراءة التفسيرية، وأوضحت النتائج تدني أداء التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية بصورة كلية حيث إن ٨٧.١ % من التلاميذ لم يحققوا ٥٠% من الدرجة العظمى لاختبار القراءة الجهرية، وتحليل النتائج وجدت الباحثة الآتي:

- ٨٠.٦% من التلاميذ (٢٥ تلميذاً) يفتقرون للمهارات المتعلقة بالنطق الصحيح.
- ٧٤.٢% من التلاميذ (٢٣ تلميذاً) يعانون ضعفاً في مهارات التعرف البصري للكلمات.
- ٩٠.٣% من التلاميذ (٢٨ تلميذاً) لديهم قصور في مهارات الضبط النحوي للكلمات والتراكيب.
- ٩٣.٥% من التلاميذ (٢٩ تلميذاً) يفتقرون للمهارات المتعلقة بالأداء المعبر.
- ٨٣.٩% من التلاميذ (٢٦ تلميذاً) لديهم قصور في مهارات الطلاقة.

كما أوضحت النتائج وجود قصور في بعض مهارات القراءة التفسيرية لدى نفس العينة حيث إن ٩٣.٥ % من التلاميذ لم يحققوا ٥٠ % من الدرجة العظمى لاختبار القراءة التفسيرية، وتحليل النتائج وجدت الباحثة الآتي:

- ٧٧.٤ % من التلاميذ (٢٤ تلميذاً) يفتقرون لمهارات تحديد المعنى المعجمي أو المعنى السياقي أو الكلمة الرئيسة أو السوابق واللاحق.
 - ٨٣.٩ % من التلاميذ (٢٦ تلميذاً) يعانون ضعفاً في استخلاص هدف الكاتب، واستنباط دلالات متضمنة في النص أو دلالة بعض الجمل أو التعبيرات الواردة في النص.
 - ٩٠.٣ % من التلاميذ (٢٨ تلميذاً) لديهم قصور في مهارات تفسير وظيفة بعض الأدوات اللغوية.
 - ٨٧,١ % من التلاميذ (٢٧ تلميذاً) يفتقرون للمهارات المتعلقة بتفسير الفكر الضمنية، وأسباب القضية التي يطرحها النص أو القرائن الدالة عليها.
- ويتضح من نتائج الدراسة الاستطلاعية ضعف مهارات كل من القراءة الجهرية، والتفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وفي ضوء ما تم عرضه حول أهمية تنمية مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية يمكن القول بضرورة أن توفر بيئة التعلم أنشطة متنوعة ومرنة تتصل بخبرات التلاميذ الحياتية، ومهام واقعية قائمة على السياق تسمح بالتفاعل، والتطبيق العملي للمعرفة، ويتطلب ذلك إتاحة فرص متدرجة للتعلم تُركز على الممارسة العملية، والأنشطة المعززة للفهم داخل سياقات ذات معنى، وبناءً على ذلك تبرز الحاجة إلى استراتيجية تدريسية تعزز التعلم في السياق الواقعي للمعرفة، ويمكن من خلالها تمكين التلاميذ من توظيف أدواتهم المعرفية في مواقف قرائية حقيقية، ويُمكن تحقيق هذا الهدف من خلال استخدام استراتيجية REACT بما يسهم في نقل أثر التعلم إلى مواقف جديدة، وهو ما أكدته الدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية استراتيجية REACT منها؛ دراسة ألتاي (Ültay, N., 2012)، وألتاي وآخرون (2015) (Günter, Bilgin, et al., 2017)، وجونتر (Günter, 2018)، وساري ودارهيم (Sari & Darhim, 2020)، و(جاد الرب، ٢٠٢٢)، وألتاي وألتاي

(Ültay, E., & Ültay, N., 2022)، و(أبو سالم، ٢٠٢٣)، و(مصطفى، ٢٠٢٣)، و(زيتون، ٢٠٢٣)، و(حجاج، ٢٠٢٣)، و(عبد، ٢٠٢٤)، وفخري (Fakhry, 2024).

وعلى الرغم من تعدد الدراسات والبحوث التي تناولت استراتيجية REACT وتطبيقاتها في مختلف المواد الدراسية، إلا أن الميدان البحثي لا يزال يفتقر إلى الدراسات والبحوث التي تناولت اللغة العربية بفنونها، ويكاد يخلو - في حدود علم الباحثة - من أي بحث تناول تنمية مهارات القراءة الجهرية، والقراءة التفسيرية باستخدام استراتيجية REACT بشكل خاص، ويبرز هذا النقص الحاجة إلى إجراء أبحاث توضح كيفية توظيف هذه الاستراتيجية في تنمية تلك المهارات بما يسهم في تطوير ممارسات تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية.

ثالثاً - تحديد المشكلة:

تحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والافتقار إلى إستراتيجيات تدريسية حديثة لتنمية هذه المهارات.

وللتصدي لهذه المشكلة حاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن استخدام استراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- ١- ما مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- ٢- ما مهارات القراءة التفسيرية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- ٣- ما أسس وإجراءات استخدام استراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- ٤- ما فاعلية استخدام استراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- ٥- ما فاعلية استخدام استراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

رابعاً - فروض البحث:

١- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ في القياس البعدي للمجموعتين الضابطة، والتجريبية لنمو مهارات القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي لنمو مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي لصالح القياس البعدي.

٣- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ في القياس البعدي للمجموعتين الضابطة، والتجريبية لنمو مهارات القراءة التفسيرية لصالح المجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي لنمو مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي لصالح القياس البعدي.

خامساً - حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١- الحدود الموضوعية: تنمية مهارات القراءة الجهرية، والقراءة التفسيرية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي توصلت إليها الدراسة بصورة إجرائية باستخدام استراتيجية REACT.

• الحدود البشرية: تم اختيار عينة عشوائية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ نظراً لكون هذا الصف يمثل نهاية المرحلة الابتدائية، مما يتيح الفرصة لتنمية مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية لدى هؤلاء التلاميذ قبل انتقالهم إلى المرحلة الإعدادية، كما أن تلاميذ هذا الصف يعانون من ضعف في مهارات هذين النوعين من القراءة، ومن هنا تأتي أهمية تنميتها لديهم.

٢- الحدود المكانية: إحدى المدارس الابتدائية في إدارة العريش بمحافظة شمال سيناء.

٣- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ م.

سادساً - منهج البحث:

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي عند عرض الإطار النظري المتضمن الأدبيات، والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيراته، وهي: (استراتيجية REACT، ومهارات القراءة الجهرية، ومهارات القراءة التفسيرية) كما استخدم المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي؛ وذلك لتعرف فاعلية (المتغير المستقل) وهو استخدام استراتيجية REACT، في تنمية (المتغير التابع) المتمثل في مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وقد تم الاستعانة بتصميم المجموعات المتكافئة من خلال اختيار مجموعتين: إحداهما تجريبية درست باستخدام البرنامج القائم على استراتيجية REACT، والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية.

سابعاً - تحديد المصطلحات:

بعد دراسة الأدبيات المتصلة بمصطلحات هذا البحث، توصل إلى التحديدات الإجرائية التالية:

١- **الفاعلية:** هي مقدار التغير الإيجابي الذي تُحدثه استراتيجية REACT (بوصفها متغيراً مستقلاً) في تنمية مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية (بوصفها متغيرين تابعين) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، كما يُقاس ذلك من خلال الفروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية REACT) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، بالإضافة إلى الفروق بين متوسطات القياسين القبلي، والبعدي داخل المجموعة التجريبية.

٢- **استراتيجية REACT:** هي استراتيجية تدريسية مكونة من خمس خطوات وهي: (الربط، والخبرة، والتعاون، والتطبيق، والانتقال)، وتهدف إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ في ضوء تنفيذهم مجموعة من الإجراءات المنظمة، والمتسلسلة لكل خطوة من الخطوات الخمس.

٣- **القراءة الجهرية:** قدرة تلاميذ الصف السادس الابتدائي على ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة مع مراعاة سلامة النطق، والتمييز بين الحركات والأصوت، والقراءة دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار، والوقوف المناسب،

واستخدام التعبيرات الصوتية والحركية، والإيماءات المعبرة، وأداء كل ماسبق بما يتفق مع نظام اللغة الصوتي والنحوي.

٤- **القراءة التفسيرية:** يقصد بها في هذا البحث قدرة تلاميذ الصف السادس الابتدائي على تفسير النصوص المقروءة، من خلال تحديد المعاني المعجمية والسياقية للكلمات، والكلمة المفتاحية، وتحديد السوابق واللاحق، واشتقاق الكلمات، واستنباط الأفكار والدلالات الضمنية، والتمييز بين المفرد، والمثنى، والجمع، والمترادفات، والمتضادات، وتفسير المصطلحات، والتعبيرات، والأدوات اللغوية، واستنتاج هدف الكاتب، وأسباب القضايا المطروحة، والاستدلال على القضايا من خلال القرائن النصية.

ثامناً - خطوات البحث وإجراءاته:

سار هذا البحث في الخطوات والإجراءات التالية:

١- **تحديد مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتم ذلك من خلال دراسة:**

أ- الأدبيات والدراسات، والبحوث العربية والأجنبية المرتبطة بطبيعة القراءة الجهرية، ومهاراتها.

ب- طبيعة القراءة الجهرية، ومهاراتها.

ج- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

د- رأي المتخصصين، والخبراء في المناهج وطرق التدريس.

هـ- طبيعة نمو التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وخصائصهم، وحاجاتهم.

و- بناء قائمة بمهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها، وأوزانها النسبية.

٢- **تحديد مهارات القراءة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتم ذلك من خلال دراسة:**

أ- الأدبيات والدراسات، والبحوث العربية والأجنبية المرتبطة بالقراءة التفسيرية، ومهاراتها.

ب- طبيعة القراءة التفسيرية، ومهاراتها.

- ج- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
- د- رأي المتخصصين والخبراء في المناهج وطرق التدريس.
- هـ- طبيعة نمو التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وخصائصهم، وحاجاتهم.
- و- بناء قائمة بمهارات القراءة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها، وأوزانها النسبية.
- ٣- تحديد أسس وإجراءات استخدام استراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتم ذلك من خلال دراسة:
- أ- البحوث والدراسات السابقة، والأدبيات المرتبطة باستراتيجية REACT.
- ب- طبيعة استراتيجية REACT.
- ج- طبيعة القراءة الجهرية.
- د- طبيعة القراءة التفسيرية.
- هـ- قائمة مهارات القراءة الجهرية التي تم التوصل إليها إجرائيًا.
- و- قائمة مهارات القراءة التفسيرية التي تم التوصل إليها إجرائيًا.
- ز- طبيعة تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ٤- قياس فاعلية استخدام استراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتم ذلك من خلال:
- أ- بناء اختبار مهارات القراءة الجهرية، وضبطه.
- ب- بناء اختبار مهارات القراءة التفسيرية، وضبطه.
- ج- اختيار مجموعتين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ إحداها تجريبية، والأخرى ضابطة.
- د- تطبيق اختباري مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية على المجموعتين قبليًا.
- هـ- التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية REACT، وللمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.
- و- تطبيق اختباري مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية على المجموعتين بعديًا.
- ز- استخلاص النتائج، وتحليلها، ونفسيرها، ومناقشتها.

تاسعاً - أهمية البحث:

تبرز أهمية هذا البحث فيما يمكن أن يسهم به من إفادة للفئات الآتية:

- ١- **مخططي مناهج اللغة العربية للصف السادس الابتدائي ومطوريه:** حيث يقدم البحث قائمتين إحداها بمهارات القراءة الجهرية، والأخرى بمهارات القراءة التفسيرية المناسبة للمناسبتين لهؤلاء التلاميذ؛ مما يساعد في تطوير تعليم القراءة بمقرر اللغة العربية للصف السادس الابتدائي.
- ٢- **المعلمين:** حيث يقدم هذا البحث استراتيجية REACT؛ مما يساعد المعلمين في تنمية مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- ٣- **التلاميذ:** حيث ينمي البحث مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- ٤- **الباحثين:** حيث يفتح هذا البحث المجال لبحوث أخرى حول استراتيجية REACT، وتدريب فنون اللغة للمرحلة الابتدائية.

عاشراً - الإطار النظري للبحث:

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى استخلاص أسس وإجراءات استراتيجية REACT، وكذلك استخلاص مهارات كل من القراءة الجهرية، والتفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري في ثلاثة محاور أساسية كما يلي: المحور الأول استراتيجية REACT، والمحور الثاني القراءة الجهرية ومهاراتها، أما المحور الثالث فيختص بالقراءة التفسيرية ومهاراتها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

• المحور الأول - استراتيجية REACT

يهدف هذا المحور إلى استخلاص أسس وإجراءات استراتيجية REACT، ولتحقيق هذا الهدف يعرض البحث في هذا العنصر منطلقاتها استراتيجية REACT الفلسفية، ومفهومها، وخطواتها، وأهميتها، ودور المعلم والتلميذ فيها، وفيما يلي تبين ذلك:

١- المنطلقات الفلسفية لاستراتيجية REACT:

يُعد التعلم القائم على السياق من المداخل التعليمية الحديثة التي تُعدّ التلميذ للحياة والعمل معاً، إذ يُضفي على التعلم طابعاً واقعياً، ومعنى حقيقياً من خلال ربطه بالعالم الواقعي مستنداً

إلى مهارات التلاميذ، واهتماماتهم وخبراتهم، وثقافتهم المتنوعة حيث يُدمج ذلك في مضمون التعلم، وأسلوبه، وأهدافه، وطرائق تقويمه بما يجعل العملية التعليمية قائمة على أنشطة تنطلق من سياقات الحياة الواقعية والمهنية. (محمود، ٢٠٢٠، ص. ٦٢)

كما أوضح كودسي وآخرون (Qudsyi et al. (2018 أن هذا المدخل يُعد من الطرائق الفعّالة في تقديم المحتوى التعليمي، إذ يعتمد على تقنيات متنوعة من التعلم النشط تهدف إلى مساعدة التلاميذ على الربط بين معارفهم السابقة، وما يُتوقع منهم تعلمه، وبناء المعرفة الجديدة ضمن بيئات ديناميكية تحاكي واقع العمل؛ مما يُسهم في تعزيز الفهم، وتسهيل التذكر، وتحقيق انتقال أثر التعلم، وتوظيفه في مواقف جديدة. (p.143)

وتشير بليشوا وماكلين (Pleschova and McAlpine (2017 إلى أن التدريس وفق التعليم القائم على السياق مختلفًا عن التعليم التقليدي، إذ يُمثل نقطة انطلاق حقيقية نحو التعلم التطبيقي حيث تتبلور المفاهيم العلمية من خلال التطبيق الواقعي؛ مما يُسهم في تنمية المفاهيم، والاتجاهات، والاهتمامات، والدافعية نحو التعلم، ويعود ذلك إلى أن هذا النمط من التعليم يُؤلّد لدى التلميذ حاجة حقيقية إلى معرفة المفاهيم والحقائق، بوصفها ضرورية لفهم القضايا الحياتية، وحل المشكلات المرتبطة بها.

وتُعد المناهج القائمة على التعلم السياقي نقطة انطلاق فعّالة نحو تحسين فهم التلاميذ، إذ تسهم في رفع مستوى أدائهم الأكاديمي، وتعزز من مشاركتهم الفاعلة في عملية التعلم، وقد حظي هذا المدخل في الآونة الأخيرة باهتمام متزايد؛ نظرًا لقدرته على إثارة دافعية التلاميذ، وخلق شعور حقيقي بالحاجة إلى المعرفة، كما يمنح التعلم طابعًا ذا معنى من خلال ربط المحتوى العلمي بالقضايا، والمواقف اليومية التي يعيشها التلاميذ؛ مما يُسهم في زيادة حماسهم للتعلم، ويساعدهم على بناء معارفهم عبر الخبرة، والتجريب المباشر.

(King & Henderson, 2018, p. 4)

ومن أكثر الإستراتيجيات التي ارتبطت بمدخل التعلم القائم على السياق Context-Based Learning هي استراتيجية REACT، والتي ترتبط أيضًا بصورة وثيقة بمفهوم التعلم المتمركز حول الطالب Student-Centered Instruction، ووفقًا لهذه الاستراتيجية فإن

التلميذ لا يكون متلقياً سلبياً للمعلومات، بل يلعب دوراً نشطاً وفعالاً في بناء معني ما يتعلمه حيث يُعد التعلم عملية بنائية ذاتية يُعيد من خلالها تشكيل معرفته وفهمه بناءً على خبراته السابقة، وتفاعله مع مواقف حقيقية وأصيلة، ومن خلال هذا التفاعل يُكوّن تفسيرات فردية للعالم من حوله تُساعده على الفهم العميق، وحل المشكلات. (حجاج، ٢٠٢٣، ص. ٦٨٤)

ويشير ألتاي وكاليك (2016) Ultay and Calik إلى أن استراتيجية REACT تستند على أساس معرفي يتضمن التكامل بين النظرية والتطبيق، وتنمية الكفاءات الأساسية، والمهارات والمفاهيم لدى التلاميذ من خلال الربط بين المعرفة الجديدة، والمعرفة السابقة؛ مما يجعل التلميذ مشاركاً فاعلاً في بناء التعلم من خلال أنشطة متنوعة قائمة على التجريب، والتطبيق، والتعاون في إطار سياقات واقعية وصولاً إلى نقل أثر التعلم في مواقف حياتية جديدة؛ مما يعزز المعنى، ويوسع الإدراك والفهم. (p.59)

إن استراتيجية REACT تعتمد على تقديم المحتوى الدراسي في سياقات واقعية لها معنى بالنسبة للتلاميذ، وذلك لربط ما يتعلمونه بحياتهم اليومية، وتطبيقاتهم العملية، ويُنظر إلى التلميذ في هذه الاستراتيجية على أنه مركز العملية التعليمية ومحورها حيث يقوم ببناء معارفه بنفسه من خلال التفاعل مع المحتوى في بيئة حقيقية، وليس مجرد استقبال معلومات جاهزة. (الشنيطي، ٢٠٢٣، ص. ٦٦٨)

وفيما يلي عرض البحث لمفهوم استراتيجية REACT كما تناولتها الأدبيات والبحوث المختلفة.

٢- مفهوم استراتيجية REACT:

عرّف ألتاي (2012) Ultay استراتيجية REACT بأنها إحدى استراتيجيات التعلم السياقي، والتي تتكون من خمس مكونات ضرورية للتعلم، وهي: العلاقة، التجريب، التطبيق، التعاون، الانتقال، حيث يتم ربط المحتوى الجديد بسياق الحياة الواقعية، وتجريب المفاهيم الجديدة، وتطبيقها في مواقف الحياة الواقعية، وحل المشكلات، والتواصل مع الآخرين، ونقل المعرفة لسياق جديد. (p.234)

كما عرفها بيلجين وآخرون (2017) Bilgin et al. بأنها استراتيجية تساعد المعلمين والطلاب على تكوين روابط بين المفاهيم الجديدة، وسياقات مستمدة من تجارب الحياة الحقيقية؛ مما يُعزز الفهم العميق، ويزيد من فاعلية التعلم. (p. 67)

وعرفتها محمد (٢٠١٩) بأنها مجموعة من الإجراءات المعدةة على أساس البنائية، وهي إحدى الإستراتيجيات القائمة على مدخل السياق، وتساعد على إشراك التلاميذ في التفكير، وحل المشكلات، والأنشطة العلمية من أجل تحسين فهمهم، وزيادة إنجازهم، وتتكون من خمس خطوات أساسية (الربط والتجريب، والتطبيق، والتعاون، والنقل). (ص ص. ٩٠-٩١)

في حين عرفتھا جاد (٢٠٢١) بأنها مجموعة من الإجراءات والأنشطة يتم من خلالها ربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة، والحياة الواقعية، واكتشاف المعرفة الجديدة بالخبرات، وتطبيقها واستخدامها، والتعاون، والتواصل مع الأقران للقيام بالمهام المختلفة، واستخدام ما تم تعلمه في مواقف جديدة، وتتكون من خمس خطوات للتعلم السياقي هي: الربط، والخبرة، والتطبيق، والتعاون، والانتقال. (ص. ٧٧٠)

أما ألتاي وألتاي Ültay, E., and Ültay, N. (2022) فعرفاها بأنها أسلوب تعليمي يدمج المفاهيم العلمية مع السياقات الواقعية؛ بهدف تحسين فهم الطلاب، وتنمية مهارات التفكير العليا من خلال خمس خطوات هي: الربط، الخبرة، التطبيق، التعاون، النقل. (p. 128) وعرفها الفولي (٢٠٢٢) بأنها أحد الإستراتيجيات التدريسية التي تتبع التعلم القائم على السياق حيث إنها تعتمد على السياق في تنشيط المعرفة الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم، وربطها بالمعرفة الجديدة، وبواقع حياة الطلاب، وتوضيح العلاقة بينهم، وتجريب المعرفة الجديدة وتطبيقها في الحياة الواقعية، وتساعد الطلاب على التعاون مع الآخرين، ونقل المعرفة لسياق جديد، وتتكون استراتيجية (REACT) من خمس مراحل رئيسية، وهم مرحلة العلاقة أو الربط Relating ، ومرحلة التجريب Experiencing، ومرحلة التطبيق Applying، ومرحلة التعاون Cooperating، ومرحلة الانتقال Transfer. (ص. ٢١٠)

بينما عرفتھا الشنيطي (٢٠٢٣) بأنها إحدى استراتيجيات مدخل التعلم السياقي، والقائمة على مجموعة من الإجراءات التدريسية التي تؤكد على ربط المفاهيم، والمعلومات الجديدة

الموجودة بسياق الخبرات الواقعية الحياتية للطالب، ويقوم المعلم بتوفير البيئة المحفزة الداعمة لحدوث التعلم، وتتكون من مراحل ضرورية للتعلم، وهي (الربط، والمروء بالخبرة، التطبيق، التعاون، والانتقال). (ص ص٦٦٥-٦٦٦)

وعرفتها أحمد (٢٠٢٤) بأنها استراتيجية تستند على التعلم السياقي، وتتضمن سلسلة من العمليات المتتابعة التي تساعد على ربط المعرفة بالحياة الواقعية للطالب، وتتكون من خمس مراحل أساسية هي (الربط Relating - الخبرة Experiencing - التطبيق Applying - التعاون Cooperating - النقل Transferring) وتهدف إلى تنمية المهارات المستهدفة بالبحث. (ص. ١٦٨)

وفي ضوء استعراض تعريفات استراتيجية REACT فإنه يمكن التوصل إلى تعريفها بناء على إجراءات هذا البحث بأنها استراتيجية تدريسية مكونة من خمس خطوات متتالية، وهي (الربط، والخبرة، والتعاون، والتطبيق، والانتقال) وتهدف إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وذلك في ضوء تنفيذهم مجموعة من الإجراءات المنظمة والمتسلسلة لكل خطوة من الخطوات الخمس.

وفي ضوء استعراض تعريفات استراتيجية REACT وصولاً إلى المفهوم الإجرائي لها، فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي:

- الاعتماد على مجموعة من الإجراءات المنظمة والمتسلسلة لكل خطوة من الخطوات الخمس (الربط، والخبرة، والتعاون، والتطبيق، والانتقال) لاستراتيجية REACT أثناء تنمية مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٣- خطوات استراتيجية REACT :

وضع كراوفورد (2001) Crawford الخطوات العريضة لإستراتيجية REACT حيث وضع إجراءات الاستراتيجية في خمس خطوات مترابطة تبدأ بخطوة الربط (Relating) التي يتم فيها ربط المحتوى الجديد بخبرات التلاميذ السابقة ومعارفهم، تليها خطوة الخبرة (Experiencing) التي تهدف إلى تقديم خبرات عملية داخل الفصل خاصة للتلاميذ الذين يفتقرون إلى الخبرة المباشرة ذات الصلة، ثم تأتي خطوة التطبيق (Applying)، والتي يُتاح

فيها للتلاميذ استخدام المفاهيم في مواقف واقعية من خلال حل المشكلات، وتنفيذ أنشطة متنوعة، بعد ذلك تأتي خطوة التعاون (Cooperating) التي تُبنى على التعلم التشاركي من خلال تبادل الأفكار والتواصل مع الزملاء، وهذه الخطوة تعزز المسؤولية الجماعية في تحقيق أهداف التعلم، وأخيرًا تأتي خطوة نقل أثر التعلم (Transferring)، والتي تعني توظيف المعرفة المكتسبة في مواقف جديدة أو غير مألوفة باعتباره جوهر التعلم العميق.

هذا وقد انققت العديد من الدراسات التي تناولت استراتيجية REACT على أنها تمر بخمس خطوات أساسية متسلسلة هي: الربط، والخبرة، والتطبيق، والتعاون، والنقل أو انتقال أثر التعلم، وقد أجمعت هذه الدراسات على الخطوات التطبيقية العامة للاستراتيجية رغم اختلاف طبيعة المواد الدراسية التي تناولتها، ومن أبرز هذه الدراسات دراسة ألتاي (Ültay, N., 2012)، وألتاي وآخرون (Ültay, N., et al. 2015)، وييلجين وآخرون (Bilgin, 2017)، et al., وجونتر (Günter, 2018)، وساري ودارهيم (Sari & Darhim, 2020)، و(جاد الرب، ٢٠٢٢)، وألتاي وألتاي (Ültay, E., & Ültay, N., 2022)، و(أبو سالم، ٢٠٢٣)، و(مصطفى، ٢٠٢٣)، و(عليوي وعلي، ٢٠٢٣)، و(زوين، ٢٠٢٣)، و(زيتون، ٢٠٢٣)، و(الشنيطي، ٢٠٢٣)، و(حجاج، ٢٠٢٣)، و(عبده، ٢٠٢٤)، وفخري (Fakhry, 2024). وقد تحددت الخطوات فيما يلي:

أ- الربط Relating :

يمثل الربط في استراتيجية REACT الخطوة الأولى في عملية التعلم، ويتم فيها تقديم المعلومات والمعارف، والمهارات الجديدة في سياق قريب من خبرات التلاميذ السابقة أو معارفهم الشخصية؛ بهدف جذب انتباههم، وتحفيزهم للتعلم، ففي هذه الخطوة يُربط المحتوى الجديد بما هو مألوف لديهم من تجارب أو مواقف؛ مما يُكسب التعلم معنى وظيفيًا وشخصيًا، ويعتمد المعلم على مجموعة من الأساليب، مثل طرح الأسئلة، أو قراءة نصوص، أو عرض صور وفيديوهات، أو استخدام العصف الذهني، لتيسير هذا الربط وبناء الجسر المعرفي بين ما يعرفه التلميذ، وما سيتعلمه.

ويسهم هذا الربط في جعل المفاهيم أكثر وضوحاً وقرباً من واقع التلميذ، كما يُعد مدخلاً فعالاً لتجاوز صعوبات الفهم الناتجة عن تقديم المعرفة في صورة مجردة، وتُعد هذه الخطوة من أهم عناصر استراتيجية REACT إذ تُمكن التلميذ من تكوين تصور أولي وظيفي للمعارف الجديدة؛ مما يُعزز من مشاركته النشطة في التعلم، ويُمهّد للانتقال السلس إلى الخطوات التالية من الاستراتيجية.

ب- الخبرة أو التجربة Experiencing:

يقصد بخطوة الخبرة في استراتيجية REACT التعلم من خلال الممارسة الفعلية، والاكتشاف، والتجريب، وهي تمثل الخطوة الثانية من الاستراتيجية حيث يمارس التلاميذ أنشطة تفاعلية وتجريبية تمكنهم من اكتساب المعرفة من خلال التجربة، والممارسة المباشرة، وفي هذه الخطوة يتقمص التلميذ دور الباحث أو الذي يسعى لاكتشاف المفاهيم والمعارف، وفيها يتم تبادل الخبرات بين التلاميذ بما يتيح التعلم من الآخرين بطريقة غير مباشرة، ويساعد التلاميذ الذين يفتقرون إلى المعرفة المسبقة على تكوين فهم أولي مبني على التجربة والممارسة. وتهدف هذه الخطوة إلى تقديم خبرات واقعية حقيقية داخل الصف الدراسي حيث يتفاعل التلاميذ من خلال أنشطة عملية، وحل المشكلات؛ مما يؤدي إلى تعلم أعمق وأكثر ثباتاً، كما تسهم في تعزيز الفهم عبر التعلم الذاتي القائم على الاكتشاف حيث يكون التلميذ محوراً للعملية التعليمية، ويُعد التفاعل المباشر مع المحتوى في هذه الخطوة أساسياً لبناء معرفة جديدة تدوم، وتُسهّم في ترسيخ المفاهيم بطريقة أكثر فاعلية من التلقي التقليدي.

ج- التطبيق Applying:

يقصد بخطوة التطبيق في استراتيجية REACT أنها الخطوة التي ينتقل فيها التلميذ إلى استخدام المفاهيم التي تعلمها، وتنفيذها في بيئته المدرسية أو في مواقف حياتية خارج الصف، وتُعد هذه الخطوة الثالثة من الاستراتيجية، والمعروفة بخطوة "طبق ما تعلمت" في هذه الخطوة يمارس التلميذ المعرفة الإجرائية التي اكتسبها سابقاً من خلال أنشطة عملية مثل حل المشكلات، والإجابة عن أسئلة، وتنفيذ تدريبات أو مشروعات، وقراءة مقالات، ومناقشة نصوص أو فيديوهات، وهو ما يُسهّم في ربط الجانب النظري بالتطبيق الواقعي.

وتهدف هذه الخطوة إلى مساعدة التلاميذ على استخدام ما تعلموه في مواقف عملية ذات صلة بحياتهم اليومية؛ مما يُعزز من فهمهم العميق، ويزيد من دافعيتهم للتعلم، كما تُسهم في تنمية مهارات التلاميذ في التفكير، وحل المشكلات حيث يُتاح لهم تطبيق المعرفة في سياقات مألوفة وواقعية؛ مما يجعل التعلم أكثر فعالية واستمرارية، ويُعد هذا النوع من التعلم بمثابة تفعيل للمعرفة، وجعلها ذات طابع وظيفي ملموس في حياة التلميذ.

د - التعاون Cooperating:

يقصد بخطوة التعاون في استراتيجية REACT أنها الخطوة التي يتم فيها التعلم من خلال التفاعل والمشاركة بين تلاميذ الصف الدراسي الواحد حيث يعمل التلاميذ ضمن مجموعات صغيرة يتبادلون فيها الأفكار، ويطرحون الأسئلة، ويتعاونون في تنفيذ الأنشطة أو المشروعات؛ مما يُعزز من روح الألفة والعمل الجماعي في بيئة آمنة ومحفزة، وتُعرف هذه الخطوة بخطوة "التعلم بالمشاركة" أو "التعلم التعاوني"، وتهدف إلى توفير فرص حقيقية للتلاميذ لاكتساب المعرفة من بعضهم البعض بغض النظر عن فروقاتهم الفردية أو مستوياتهم التحصيلية. وفي هذه الخطوة يتعلم التلاميذ من خلال الاستماع إلى آراء الآخرين، وإعادة تقييم أفكارهم؛ مما يُنمي مهارات التواصل، والاحترام المتبادل، والعمل ضمن فريق، ويُعد التعاون جوهرًا في التعلم السياقي كونه لا يقتصر على تعزيز الفهم للمادة العلمية، بل يمتد إلى تطوير المهارات الاجتماعية، والوجدانية، والعقلية من خلال الأنشطة التشاركية التفاعلية، كما تُسهم هذه الخطوة في ربط المفاهيم الجديدة بقضايا، ومشكلات حياتية واقعية سواء كانت اجتماعية، أو بيئية، أو تكنولوجية؛ مما يمنح التلاميذ فرصة لتعلم أعمق، وأكثر ارتباطًا بحياتهم ومجتمعهم.

هـ - النقل أو انتقال أثر التعلم Transferring:

يقصد بخطوة النقل في استراتيجية REACT استخدام المعرفة المكتسبة في سياقات أو مواقف جديدة غير مألوفة للتلاميذ، وهي تمثل الخطوة الخامسة والأخيرة في الاستراتيجية، وفي هذه الخطوة يُطلب من التلاميذ تطبيق المفاهيم والمهارات التي تعلموها في مواقف حياتية لم يسبق لهم التعرض لها؛ مما يسهم في نقل أثر التعلم إلى خارج حدود الصف الدراسي، ويُعد مؤشرًا على تحقيق التعلم الفعّال والعميق، ويتم ذلك من خلال مناقشة قضايا جديدة، أو تنفيذ

مشروعات، أو حل مشكلات معقدة تتضمن تحديات حقيقية يقدمها المعلم لتوسيع مدارك التلاميذ، وتحفيز قدراتهم على الإبداع، والتفكير النقدي.

وتركز هذه الخطوة البناء على المعرفة السابقة، وتوظيفها في مواقف جديدة؛ مما يساعد التلاميذ على فهم أعمق للمحتوى، وزيادة قدرتهم على التكيف مع مشكلات الحياة الواقعية، كما أنها تساهم في تحقيق استدامة التعلم حيث يتم الانتقال من مجرد الفهم إلى التطبيق العملي للمعرفة، ويطلق على هذه الخطوة أحيانا "العملية الدورية" لأنها تمثل نهاية مرحلة، وبداية لمرحلة جديدة من التعلم؛ مما يُعزز من تطور مهارات التفكير والتعلم الذاتي لدى التلاميذ.

وفي ضوء استعراض خطوات استراتيجية REACT فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي:

- الاعتماد على الخطوات الخمس (الربط، والخبرة، والتطبيق، والتعاون، والنقل أو انتقال أثر التعلم) لاستراتيجية REACT، واعتبارها خطوات للتدريس أثناء تنمية مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٤- أهمية استراتيجية REACT :

تُعد استراتيجية REACT من الاستراتيجيات التدريسية القائمة على المدخل السياقي، والمنبثقة عن النظرية البنائية، حيث يعد التلميذ هو محور العملية التعليمية، بينما يوفّر المعلم بيئة محفّزة وداعمة تتيح حدوث التعلم من خلال خطوات الاستراتيجية الخمس: الربط، الخبرة، التطبيق، التعاون، النقل.

وقد حدد كل من (Crawford, 2001, p.8؛ Ultay, 2012, p.123؛ Ultay & Calik, 2016, p. 8030؛ عبد الكريم، ٢٠١٧، ص. ٢٣٨؛ سعيد، ٢٠١٨، ص. ١٣٩؛ حجاج، ٢٠٢٣، ص. ٦٩٠؛ عبده، ٢٠٢٤، ص. ٢٦) أهمية إستراتيجية REACT لكونها تساهم في:

أ- تحفيز الدافعية والمشاركة النشطة، حيث تُثير اهتمام التلاميذ، وتُشجعهم على ربط المفاهيم والمعارف والمهارات بما يعيشونه في واقعهم؛ مما يُنمّي رغبتهم في التعلم، ويزيد من تفاعلهم داخل الصف.

ب- زيادة الثقة بالنفس من خلال إشراك التلميذ في أنشطة ينجح في تنفيذها، وربط المحتوى بواقعه؛ مما يجعله يشعر بقدرته على الفهم، والتعبير، والمشاركة.

- ج- تعزيز الفهم العميق لدى التلميذ من خلال ربط المفاهيم بمواقف حياتية ملموسة؛ مما يساعده على بناء علاقات ذات معنى بين ما يتعلمه وما يعرفه، ويجعله أكثر قدرة على الاستيعاب؛ مما يُعزز اهتمامه بالموضوعات الدراسية.
- د- نقل أثر التعلم إلى مواقف جديدة، حيث تُركّز الاستراتيجية في خطواتها الأخيرة على توظيف المعرفة في سياقات جديدة؛ مما يُعزز الاستيعاب، ويساعد التلميذ على الاستفادة من معرفته في حياته اليومية.
- هـ- تنمية مهارات التفكير العليا، والقدرة على التأمل والتفكير، وحل المشكلات والاستدلال من خلال تكليف التلاميذ بأنشطة تحليلية وتفاعلية في ضوء مواقف حياتية حقيقية؛ مما يوسع أفقه ويدربه على النظر في الأمور من زوايا متعددة.
- و- تعزيز مهارات التعاون والتواصل، وذلك من خلال العمل في مجموعات صغيرة، وتبادل الآراء، وتحمل المسؤولية الجماعية؛ مما يُسهم في بناء المهارات الاجتماعية والوجدانية، ويُعزز لدى التلاميذ الشعور بالانتماء، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.
- ز- مراعاة الفروق الفردية، إذ تتنوع الأنشطة التعليمية بين السمعي، والبصري، والحسي الحركي، فيجد كل تلميذ ما يناسبه من وسائل مثل الوسائط المرئية، والمسموعة، والأنشطة العملية والحوارية.
- ح- تحقيق التعلم البنائي الفعّال حيث يقوم التلاميذ بدور نشط واستقصائي في التعلم، إذ يُمارس التلميذ أدوارًا عدة، كالملاحظة، والتفسير، والتجريب، والتطبيق، ويُصبح المعلم ميسرًا وداعمًا؛ مما يُسهم في بناء المعرفة الذاتية، وتطبيقها لحل مشكلات متقدمة ومعقدة.
- ط- تنمية الاستقلالية في التعلم من خلال إتاحة الفرصة للتلاميذ التفكير واتخاذ القرار، وتنظيم خطوات العمل؛ مما يُساعدهم على تحمل المسؤولية، والاعتماد على أنفسهم.
- ي- الجمع بين المعرفة والتطبيق، حيث تجمع الاستراتيجية بين عرض المفاهيم من جهة، وتطبيقها في مواقف حقيقية من جهة أخرى؛ مما يجعل المحتوى أكثر وضوحًا، وقابلية للفهم والاستخدام.

استنادًا على ما سبق عرضه من أهمية استراتيجية REACT في تعزيز التعلم من خلال الربط بين المحتوى التعليمي، وسياق حياة التلاميذ يتضح جدوى توظيف هذه الاستراتيجية، وأهميتها في تنمية مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية؛ نظرًا لما تنتجه من توفير بيئة تعليمية نشطة تربط بين المعرفة والممارسة، وتعزز التفاعل بين التلميذ والنص، والموقف التعليمي، حيث إن هذه الاستراتيجية:

أ- تُسهم في تحفيز التفاعل النشط مع النصوص القرائية من خلال إشراك التلاميذ في مواقف تعلم حقيقية تدفعهم نحو الاكتشاف، والممارسة المستمرة للقراءة؛ مما يعزز حضورهم الذهني، ويُنبّي رغبتهم في القراءة والفهم.

ب- تساعد من خلال ربط النصوص بخبرات التلميذ السابقة، ومعارفه اليومية كما في خطوة الربط على توسيع أفقه التفسيري للنص، وتعزيز قدرته على فهم المعاني الضمنية، واستنباط الأفكار الضمنية غير المصرح بها؛ مما يُعد من أسس القراءة التفسيرية العميقة.

ج- تُمكن القراءة الجهرية المنتظمة التي تتم ممارستها في خطوة الخبرة من تطوير النطق السليم، وتحسين الأداء الصوتي، وزيادة الثقة بالنفس، حيث يُتاح للتلميذ تكرار الأداء الصوتي للنصوص في مواقف هادفة تعزز الأداء المعبر، وتمثيل المعنى.

د- تعزز الأنشطة التطبيقية خلال خطوة التطبيق قدرة التلميذ على توظيف مهاراته القرائية في مواقف مختلفة، مثل قراءة النصوص أمام الزملاء؛ مما يرسخ المهارات عمليًا، ويزيد من قدرة التلميذ على الأداء المتكامل.

هـ- تُسهم في تطوير قدرة التلميذ على التفكير من زوايا متعددة، وتفسير النصوص بأسلوب نقدي وتحليلي يعمق الفهم الفردي والجماعي، وذلك من خلال التعاون مع الزملاء في مناقشة النصوص، وتحليلها جماعيًا.

و- خلال خطوة الانتقال يُتاح نقل المهارات إلى مواقف جديدة خارج الصف، كتقديم فقرة إذاعية أو تفسير نص في مادة أخرى، حيث يُتاح للتلميذ فرصة لترسيخ مهاراته القرائية، وربطها بالحياة الواقعية، وممارسته التعليمية الصفية واللاصفية؛ مما يعزز استمرارية التعلم.

ز- يُمكن التكامل بين الأداء الصوتي، والفهم الدقيق للنصوص، والذي يتجلى خلال خطوة التطبيق التلميذ من أن يقرأ بصوت معبر، وهو واعٍ لمعاني ما يقرأ؛ مما يجعل تجربته القرائية أكثر انساقاً بين الشكل والمضمون.

ح- خلال خطوة التعاون يُعزز الشعور بالتحفيز، والانتماء إلى بيئة التعلم من خلال التفاعل، والمشاركة في القراءة الجماعية، ومناقشة النصوص، حيث يشعر التلميذ بقيمة ما يقدمه، ويتبادل الأفكار مع زملائه في جوٍّ من التشجيع والثقة؛ مما يزيد من حماسه لتطوير أدائه القرائي بشقيه الجهري والتفسيري.

ط- تُوفر بيئة تعليمية ثرية ومرنة تُراعي اختلاف أنماط التلاميذ، وتدعم تطورهم في الجوانب اللغوية، والعقلية، والوجدانية، كما يظهر ذلك بوضوح في خطوة الخبرة التي تعتمد على التفاعل الحسي، والمباشر مع النصوص.

• وفي ضوء استعراض أهمية استراتيجية REACT فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي:
تعزيز تفاعل تلاميذ الصف السادس الابتدائي مع النصوص، وتطبيق المهارات المكتسبة في مواقف حقيقية، وتشجيع التعاون والمشاركة بين التلاميذ أثناء استخدام استراتيجية REACT.

٥- دور المعلم والتلميذ في استراتيجية REACT:

تُبنى استراتيجية REACT على افتراض رئيس يتمثل في أن التعلم الفعّال يحدث عندما يكون التلميذ نشطاً وفاعلاً داخل بيئة تعليمية غنية بالتفاعل سواء مع المعلم أو مع زملائه، وتُركز الاستراتيجية على السياق الواقعي للمعرفة، وتسعى لتمكين التلميذ من بناء معارفه ذاتياً من خلال خمس خطوات هي: الربط، التجريب، التطبيق، التعاون، والانتقال، وقد أظهرت الدراسات أن هذه الاستراتيجية تخلق مناخاً محفزاً للتعلم، وتمنح المعلم دور الميسر والموجه الذي يطرح الأسئلة، ويوفر الدعم في حين يتحول التلميذ إلى محور للعملية التعليمية، حيث يلاحظ، يشارك، يكتشف، يُحلل، ويطبق؛ مما ينمي مهاراته الفكرية، والاجتماعية، والابتكارية، وتؤكد تلك الدراسات أن عملية التعليم والتعلم في هذه الاستراتيجية تقوم على التفاعل الجاد بين المعلم والتلميذ، وبين التلميذ وأقرانه في سياق اجتماعي منظم يتيح تنمية المسؤولية، والتفكير

الذاتي والإبداع، كما اتفقت أيضاً على تحديد دور كل من المعلم والتلميذ في إطار استراتيجية REACT، وفي كل خطوة من خطواتها الخمس، على النحو التالي:

(Ültay & Calik, 2016, p. 85)؛ محمد، ٢٠١٩، ص ص. ٩٤-٩٥؛ درويش، ٢٠١٩، ص ص. ٢٤-٢٦؛ Sari & Darhim, 2020, pp. 149-150؛ جاد، ٢٠٢١، ص ص. ٧٧٣-٧٧٤؛ جاد الرب، ٢٠٢٢، ص ص. ١٥٤٠-١٥٤٢؛ الفولي، ٢٠٢٢، ص ص. ٢١٥-٢١٦؛ الشنيطي، ٢٠٢٣، ص ص. ٦٧٩-٦٨٠؛ حمزة وعزب، ٢٠٢٤، ص ص. ٣٣-٣٤).

• الخطوة الأولى- الربط (Relating) :

تُعد هذه الخطوة مدخلاً لاستدعاء المعرفة السابقة، وربطها بمواقف الحياة اليومية، ويبدأ المعلم درسه من خبرات واقعية للتلاميذ، مما يضيف معنى وقيمة على المعرفة الجديدة، ويهيئهم نفسياً وفكرياً للتعلم، مع الكشف عن خلفياتهم المعرفية المرتبطة بالموضوع.

دور المعلم	دور التلميذ
- يعرض نصوصاً أو صوراً أو فيديو هات.	- يجيب على الأسئلة، ويتفاعل مع المواد.
- يطرح أسئلة تمهيدية تُثير التفكير.	- يوضح معرفته السابقة.
- يربط المفاهيم الجديدة بالمعرفة السابقة للتلاميذ.	- يربط بين خبراته اليومية، ومحتوى الدرس.

• الخطوة الثانية- الخبرة أو التجريب (Experiencing):

يتعلم التلاميذ في هذه الخطوة من خلال الأنشطة العملية، ويكتسبون المعرفة عبر الملاحظة والتجريب؛ مما يُنمي التفكير العلمي والاستقصائي، ويُعزز الفضول، وحب الاكتشاف.

دور المعلم	دور التلميذ
- يُعد أنشطة مناسبة، ويوجّه التلاميذ أثناء تنفيذها.	- يُنفذ الأنشطة، ويدون ملاحظاته.
- يُوفر الأدوات، والتغذية الراجعة.	- يُفسر النتائج، ويعرض فهمه لما توصل إليه.
- يُناقش النتائج، ويشجع على تقديم عروض.	

• الخطوة الثالثة – التطبيق (Applying):

في هذه الخطوة يُوظف التلميذ المفاهيم المكتسبة في مواقف جديدة وواقعية؛ مما يُعمق الفهم، ويُنمّي الكفاءة التطبيقية، ومهارات حل المشكلات.

دور المعلم	دور التلميذ
- يُقدّم أوراق عمل، وأسئلة تطبيقية.	- يُجيب عن الأسئلة، ويحل المشكلات.
- يُوجّه التلاميذ لربط المفاهيم بسياقات حياتية.	- يُقدّم أمثلة من واقعه تعكس فهمه للمفاهيم.

• الخطوة الرابعة – التعاون (Cooperating):

يتشارك التلاميذ في مجموعات صغيرة لحل المشكلات، وتحليل القضايا؛ مما يعزّز مهارات العمل الجماعي، والحوار، والقيادة، ويُنمّي روح المبادرة، وتقبل الرأي الآخر.

دور المعلم	دور التلميذ
- يُنظم التلاميذ في مجموعات، ويكلفهم بالمهام.	- يُشارك في تنظيم مجموعته، وتوزيع الأدوار.
- يُتابع سير العمل، ويوجه النقاش.	- يتعاون في تقديم حلول أو رؤى.
- يُقدّم تغذية راجعة، ويُناقش نتائج المجموعات.	- يُناقش ما توصّلت إليه المجموعة مع زملائه.

• الخطوة الخامسة – الانتقال (Transferring):

تُعد هذه الخطوة اختبارًا لفاعلية التعلم، حيث يُوظف التلميذ المعرفة في مواقف جديدة؛ مما يدل على تحقق الفهم العميق، ونقل أثر التعلم.

دور المعلم	دور التلميذ
- يطرح قضايا جديدة مستمدة من الواقع.	- يستنتج العلاقات بين المعرفة، والمواقف الجديدة.
- يُحفّز التلاميذ على التفكير الإبداعي.	- يُفسّر الظواهر في ضوء ما تعلّمه.
- يُكلفهم بتقديم حلول واقعية ومبتكرة.	- يُقدّم حلولًا تُعبّر عن قدرته على نقل المعرفة.

وفي ضوء استعراض دور المعلم والتلميذ في استراتيجية REACT فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي:

الاعتماد على دور المعلم والتلميذ في إعداد دليل المعلم لتنفيذ استراتيجية REACT أثناء تنمية مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

• المحور الثاني- القراءة الجهرية Oral Reading:

يهدف هذا المحور إلى استخلاص مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف يعرض البحث لمفهوم القراءة الجهرية، وأهميتها، ومهاراتها، وفيما يلي تبيان ذلك:

١- مفهوم القراءة الجهرية:

تُعد القراءة الجهرية من المهارات الأساسية في تعلم اللغة العربية، إذ تسهم في تنمية النطق السليم، وتحسين الأداء الصوتي، وتعزيز الطلاقة اللغوية لدى التلاميذ، فهي لا تقتصر على مجرد نطق الكلمات، بل تشمل أيضاً القدرة على التعبير الصوتي عن المعنى من خلال التحكم في النبر والوقفات المناسبة؛ مما يساعد التلميذ على التفاعل مع النص، وفهمه بشكل أعمق، ويُكسبه الثقة بالنفس، والقدرة على التواصل الفعال أمام الآخرين.

كما تمثل القراءة الجهرية وسيلة لدمج مهارات متعددة في آنٍ واحد، مثل الاستماع، والفهم، والنطق، وهي تُعد تمهيداً لأنواع القراءة الأخرى، كما تُعد أيضاً وسيلة مهمة للكشف عن صعوبات التعلم؛ مما يتيح للمعلم تقديم الدعم المناسب. إن التدريب المستمر على القراءة الجهرية داخل بيئة صفية تفاعلية يُنمّي لدى التلاميذ الحس اللغوي، والذوق الجمالي للنصوص، ويجعلهم أكثر استعداداً للتفاعل مع محتوى النصوص قراءة، وتفسيراً، وتحليلاً.

وقد تعددت تعريفات القراءة الجهرية باختلاف مناهج الباحثين، فقد عرّفها هورلوك (2004) Hurlock بأنها نشاط تعليمي يمارسه التلميذ من خلال قراءة النصوص بصوت مسموع أمام الآخرين، وتُعد من المهارات الأساسية التي تُسهم في دعم جوانب اللغة المختلفة، كالنطق، والتعبير، والفهم، والتواصل الشفهي. (p.28)

كما عرّفها هوانج (2010) Huang بأنها طريقة لتحسين اللغة الشفوية لدى التلاميذ من خلال إعادة إنتاج صوتي للمحتوى العاطفي والأسلوبي للنص المكتوب؛ مما يسهم في فهم ذلك للمحتوى. (p.148)

أما راسينسكي وباداك (2012) Rasinski and Padak فقد عرفا القراءة الجهرية بأنها القدرة على قراءة النص بدقة وبمعدل مناسب مع التعبير الصوتي الجيد، والتقسيم الملائم للجملة. (p.2)

وعرفها لافي (٢٠١٢) بأنها العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة تعتمد على عنصرين هما: نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز، والتلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه الرمز. (ص.١٠٧)

أما جاك ديلفن (2017) Jaca-Delfin فعرفتها بأنها النطق الصوتي المتتابع لمزيج من الحروف، والمقاطع، والكلمات في سياق لغوي مترابط، يُقصد به إيصال المعنى إلى المستمعين بوضوح وفعالية. (p. 56)

أما الجعفري (٢٠١٨) فعرف القراءة الجهرية بأنها قدرة التلاميذ وتمكنهم من تطبيق مهارات القراءة الجهرية، والربط بين جميع عملياتها اللغوية، والمعرفية، والعقلية، وتوظيفها في مواقف الحياة المختلفة. (ص.٦٣٣)

كما عرفت حسن (٢٠١٩) بأنها قدرة تلميذ الصف السادس الابتدائي على نطق المادة المكتوبة بصوت مسموع وواضح مع جودة النطق، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وسلامة الأداء، وصحة الوقف، وتمثل المعنى، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك. (ص.٣٨٢)

وعرفها العمري (٢٠٢٠) بأنها نطق حروف الهجاء من مخارجها الصحيحة، والقراءة بطلاقة وانسياب مع مراعاة المد، والظواهر الصوتية، ومراعاة تلوين الأداء الصوتي بما يتناسب مع الأنماط اللغوية، ومراعاة مهارات الوصل، والوقف، وتلوين الصوت حسب المعنى المتضمن للمقروء، وأداء كل ماسبق في تناغم تام. (ص.٤٨١)

أما على والكوري (٢٠٢٤) فعرفاها بأنها قدرة التلاميذ التعرف على الرموز المطبوعة، وفهمها ونطقها بصوت مسموع مع الدقة والطلاقة، وتجسيد المعاني، وتمكنهم من التطبيق الفعلي لمهارات القراءة الجهرية، والربط بين جميع عملياتها اللغوية، والمعرفية، والعقلية، وتوظيفها في مواقف الحياة المختلفة كونها نشاط عقلي مركب يستدعي من القارئ معرفة شكل

الكلمة التي ترمز إليها الكلمات، كما تتضمن كل أنواع التفكير من تخيل، واستنتاج، وحسن إلقاء الأداء. (ص ص. ٢٥٢-٢٥٣)

في ضوء استعراض التعريفات السابقة، يمكن تحديد مفهوم القراءة الجهرية إجرائياً في هذا البحث بأنها: قدرة تلاميذ الصف السادس الابتدائي على ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة مع مراعاة سلامة النطق، والتمييز بين الحركات والأصوت، والقراءة دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار، والوقوف المناسب، واستخدام التعبيرات الصوتية والحركية، والإيماءات المعبرة، وأداء كل ماسبق بما يتفق مع نظام اللغة الصوتي والنحوي.

وفي ضوء استعراض مفهوم القراءة الجهرية يمكن استخلاص الأساس التالي:

تدريب تلاميذ الصف السادس الابتدائي على ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة مع مراعاة سلامة النطق، والتمييز بين الحركات والأصوت، والقراءة دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار، والوقوف المناسب، واستخدام التعبيرات الصوتية والحركية، والإيماءات المعبرة، وأداء كل ماسبق بما يتفق مع نظام اللغة الصوتي والنحوي.

٢- أهمية القراءة الجهرية:

تُعد القراءة الجهرية من المهارات القرائية الأساسية التي تُسهم في تطوير الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتطوير نطقهم للكلمات والجمل، وزيادة فهمهم للنصوص، وتوسيع مفرداتهم اللغوية، كذلك تفتح المجال أمامهم للتعبير، والمشاركة، وربط التعلم بخبراتهم الحياتية؛ مما يعزز نضجهم اللغوي والتواصلي، بالإضافة إلى تعزيز ثقتهم بأنفسهم، حيث يشعرون بالفخر والإنجاز عندما يتمكنون من قراءة النصوص أمام الآخرين، كما تتيح للمعلمين فرصة ملاحظة عيوب النطق لدى تلاميذهم، وتحديد سبل العلاج الناجعة، كما تعزز مهارات الاستماع والتركيز لديهم؛ مما يسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي بوجه عام، ويدعم بناء أساس قوي لمهاراتهم الدراسية والاجتماعية مستقبلاً.

وفيما يلي عرض موجز لأهمية القراءة الجهرية لتلاميذ المرحلة الابتدائية: (فضل الله، ٢٠٠٣؛ رسلان، ٢٠٠٥؛ شحاتة والسمان، ٢٠١٢؛ سوبريا وآخرون، 2020، Supraba et al.؛ الدهناني وأبو عياش 2021، Aldhanhani & Abu-Ayyash؛ ماجيناي وإبوجو 2024، Maghinay & Ibojo)

أ- تتمي مهارات النطق الصحيح، وتحسن الأداء الصوتي من خلال مراعاة مخارج الحروف، والتتبع والوقفات.

ب- تساعد على ترسيخ الفهم، حيث يسهم التعبير الصوتي في إدراك معنى النص، وربطه بسياقات متعددة.

ج- تعزز الفهم القرائي من خلال تعبير صوتي يوضح المعنى، ويربطه بالسياقات المختلفة.

د- تتمي التذوق الفني، والحس اللغوي من خلال إدراك جماليات النصوص والعبارات.

هـ- تسهم في تحسين الطلاقة القرائية من خلال القراءة بدقة وسرعة، وانسيابية مع فهم النص أثناء الأداء.

و- تعزز الثقة بالنفس عبر التدريب على القراءة أمام الآخرين، والتعبير عن الأفكار بصوت مسموع وواضح.

ز- تحفز التفاعل داخل الصف، وتُضفي جواً من الحيوية والانتباه؛ مما يجعل التعلم أكثر تشويقاً وفاعلية.

ح- تتمي المهارات الاجتماعية كالتعاون والمشاركة؛ مما يعزز من روح الجماعة لدى التلاميذ.

ط- تساعد على اكتشاف صعوبات النطق والأداء، وتمكن المعلم من التدخل العلاجي المناسب في حينه.

ي- تعزز الاتجاه الإيجابي نحو القراءة من خلال أسلوب مشوق يدمج بين المتعة والفائدة.

ك- تتيح للتلاميذ استخدام مهاراتهم القرائية في مواقف حياتية كالإذاعة، والعروض المدرسية.

ل- تُعد وسيلة فعّالة لتدريب التلاميذ على تطبيق قواعد اللغة العربية نطقاً وأداءً؛ مما يدعم الجانب اللغوي.

م- تسهم في تكوين عادات لغوية سليمة، وتنمي الحس اللغوي صوتياً، وعلى مستوى المعنى.

ن- تساعد في إيصال الأفكار والمعلومات بشكل واضح؛ مما يعزز من قدرة التلميذ على التواصل اللفظي.

س- تعتمد القراءة الجهرية على حاستي السمع والبصر؛ مما يزيد تركيز التلميذ واستمتاعه.

ع- تهئ التلميذ لمواقف واقعية مستقبلية، كالخطابة أمام الجماهير؛ مما يوسع من آفاقه. مما سبق يمكن القول أن القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي تتجاوز كونها مجرد مهارات صوتية لتغدو مدخلاً شاملاً لتنمية الشخصية اللغوية، والتواصلية لديهم. وفي ضوء استعراض أهمية القراءة الجهرية يمكن استخلاص الأساس التالي:

تدريب تلاميذ الصف السادس الابتدائي على القراءة الجهرية بهدف علاج عيوب النطق والإلقاء لديهم، ومعرفة كيفية استخدامهم للقواعد النحوية أثناء القراءة، ومنحهم الشجاعة والثقة بالنفس، وتخطيهم حواجز الخوف، وإتقان النطق بالكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها.

٣- مقترحات للنهوض بالقراءة الجهرية لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

اتفقت العديد من الدراسات على ضرورة تطوير آليات تناول ومعالجة القراءة الجهرية، ومهاراتها بوصفها مهارة لغوية أساسية ترتبط بالنمو اللغوي، والمعرفي، والانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتسهم في تحسين أدائهم الدراسي، وبناء شخصيتهم المتوازنة، وفي ضوء ذلك قامت الباحثة ببلورة مجموعة من المقترحات التي يمكن توظيفها للنهوض بهذه المهارة، وجاءت هذه المقترحات في ضوء ما كشفت عنه العديد من الدراسات الحديثة من نتائج وتوجهات، مثل دراسة دريسر (Dresser, 2012)، و(الجعفري، ٢٠١٨)، و(سيف، ٢٠٢٠)، وسوبريا وآخرون (Supraba et al., 2020)، والدهناني وأبوعياش (Aldhanhani & Abu-Ayyash, 2021)، و(حجي، ٢٠٢٢)، و(المالكي وعباس، ٢٠٢٢)، و(أبو حجاج وآخرون، ٢٠٢٣)، و(علي والكوري، ٢٠٢٤)، وماجيناوي وإبوجو (Maghinay & Ibojo, 2024).

وفيما يلي عرض لهذه المقترحات بصيغة تكاملية تسعى إلى تطوير تعليم القراءة الجهرية من خلال مداخل متعددة تراعي خصوصية المرحلة الابتدائية، وتعزز ما سبق عرضه نظرياً وتطبيقياً، مع الاستفادة من التوجهات المعاصرة في تعليم اللغة العربية، ومهاراتها المختلفة:

- أ- تنوع النصوص المقروة لتشمل موضوعات تتناسب مع اهتمامات التلاميذ وميولهم، ومستواهم المعرفي؛ مما يسهم في تعزيز التفاعل، وزيادة دافعيتهم للقراءة.
- ب- تشجيع التلاميذ على التعبير عن آرائهم الشخصية أثناء القراءة، وتفسير النصوص بطريقتهم الخاصة؛ بما يعزز من قدرتهم على التحليل والفهم النقدي.
- ج- توظيف القراءة الجهرية التفاعلية كأسلوب تعليمي يجمع بين الأداء الصوتي، والنقاش الجماعي، حيث يُشارك المعلم والتلاميذ في بناء المعنى، وتفسير المحتوى بأسلوب تعاوني.
- د- تعزيز الحوار المفتوح حول النصوص أثناء القراءة من خلال الأسئلة التحفيزية التي تنمي التفكير التأملي، مثل: "ما الرسالة التي يحملها النص؟" أو "بم تُذكرك هذه القصة؟"
- هـ- تنمية المهارات الاجتماعية واللغوية من خلال تنظيم أنشطة جماعية كالعروض، والقراءات التشاركية، والمناقشات المنظمة؛ مما يسهم في تنمية روح التعاون، والاحترام المتبادل.
- و- تهيئة بيئة صفية داعمة تتيح للتلاميذ التعبير بحرية، وتُزيل التوتر أو الخجل المرتبط بالأداء الجهري، مع دعم التقدير الذاتي لكل تلميذ.
- ز- دمج القراءة الجهرية ضمن برامج علاجية تستهدف التلاميذ ذوي الصعوبات في النطق أو الأداء الصوتي، باستخدام إستراتيجيات مرنة، وتدريبات مركزة تراعي الفروق الفردية.
- ح- ربط مهارات القراءة الجهرية بالتحدث، والكتابة، والتفكير النقدي ضمن إطار تكاملي يجعل من اللغة وسيلة للتعبير والفهم، والتفاعل في مواقف الحياة المختلفة.
- ط- تفعيل النقيوم التكويني المستمر من خلال التغذية الراجعة الفورية، والنقيوم الذاتي، والملاحظات الجماعية؛ بهدف تحسين الأداء الصوتي والمعرفي بشكل تدريجي ومنظم.
- ٤- مهارات القراءة الجهرية:

تعد مهارات القراءة الجهرية من الركائز الأساسية التي تساعد تلاميذ المرحلة الابتدائية في تطوير قدراتهم اللغوية والإدراكية؛ فهي ليست مجرد عملية قراءة للنص بصوت عالٍ، بل هي وسيلة فعالة لتعزيز الفهم والتفاعل مع المحتوى المقرؤ، والتعبير عن تغيرات الحالات الوجدانية فيه، واكتساب مهارات النطق السليم، والأداء المعبر، وتطوير قدراتهم على تطبيق القواعد

النحوية نطقاً، وتعزيز طلاقتهم القرائية، كما تسهم هذه المهارات في تحسين التركيز والانتباه، وتزويد من ثقة التلاميذ بأنفسهم أثناء التحدث أمام الآخرين.

وفيما يلي قائمة مبدئية بمهارات القراءة الجهرية التي يسعى البحث إلى تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي تم استخلاصها من خلال دراسة بعض الأدبيات، والأبحاث والدراسات مثل (يونس والكندري، ١٩٩٨)، و(جانب الله، ٢٠٠٧)، و(رجب، ٢٠٠٧)، و(عطا، ٢٠٠٩)، و(مذكور، ٢٠١٢)، و(شحاتة، ٢٠١٦)، و(يونس وآخرون، ٢٠١٦)، و(الجعفري، ٢٠١٨)، و(الحوامدة، ٢٠١٩)، و(سيف، ٢٠٢٠)، و(العمرى، ٢٠٢٠)، و(حجي، ٢٠٢٢)، و(المالكي وعباس، ٢٠٢٢)، و(أبو حجاج وآخرون، ٢٠٢٣)، و(على والكوري، ٢٠٢٤)

أ- ينطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة.

ب- يميز نطقاً بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.

ج- يميز نطقاً بين الأصوات التي تتشابه حروفها في الشكل.

د- يميز نطقاً بين الأصوات المتقاربة في المخرج الصوتي.

هـ- يميز جميع الحروف دون حذف.

و- يميز جميع الحروف دون إضافة.

ز- يميز جميع الحروف دون إبدال.

ح- يميز جميع الحروف دون تكرار.

ط- ينطق الكلمات نطقاً صحيحاً.

ي- ينطق الكلمات المنونة.

ك- ينطق الكلمات التي تتضمن حروفاً مشددة.

ل- ينطق الكلمات التي تتضمن حروفاً ساكنة.

م- ينطق الكلمات التي تتضمن أصواتاً تنطق ولا تكتب حروفها.

ن- ينطق الكلمات التي تتضمن حروفاً تكتب ولا تنطق أصواتها.

س- يستخدم التطابق بين الكلمات المتشابهة في الوزن.

ع- يميز جميع الكلمات دون حذف.

ف- يميز جميع الكلمات دون إضافة.

ص- يميز جميع الكلمات دون إبدال.

ق- يميز جميع الكلمات دون تكرار.

ر- يراعي مواضع النبر والتنغيم.

ش- يراعي الضبط النحوي للكلمات والتراكيب.

ت- يقرأ قراءة معبرة عن المعنى.

ث- يراعي مواضع الوقف الصحيحة أثناء القراءة.

خ- يستخدم لغة الجسد أثناء القراءة.

وفي ضوء استعراض مهارات القراءة الجهرية فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي:

- الاعتماد على نصوص قرائية، وأنشطة، وتدرّيات متنوعة يمكن أن تسهم في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

المحور الثالث- القراءة التفسيرية:

يهدف هذا المحور إلى استخلاص مهارات القراءة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق ذلك يعرض البحث لمفهوم القراءة التفسيرية، وأهميتها، ومهاراتها، وفيما يلي تبيان ذلك:

١- مفهوم القراءة التفسيرية:

يمثل الفهم حجر الزاوية في عملية القراءة، إذ لا يقتصر الأمر على النطق الصحيح للكلمات، بل يتجاوزها إلى استيعاب المعاني، وتحليل النصوص، وبناء تصورات ذهنية لما يُقرأ، ويواجه العديد من التلاميذ - خاصة في المراحل المبكرة - تحديات في تحقيق هذا الفهم؛ نظراً لافتقارهم إلى المفردات الكافية أو الخلفية المعرفية المناسبة، كما أن طبيعة النصوص التي تضم مفردات أو تراكيب معقدة قد تُربك التلميذ، وتُضعف تفاعله معها؛ مما يستلزم تدخلاً تعليمياً واعياً يُعزز مهارات الفهم في مراحلها المختلفة. (Septiyana, 2021, p.49)

وتزداد هذه الحاجة إلحاحاً لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية الذين غالباً ما يتعاملون مع النصوص من منظور كلي وشمولي دون إدراك عميق للتفاصيل أو الروابط المنطقية بين الأجزاء، فهؤلاء التلاميذ في الغالب لا يزالون في طور بناء اللغة، ويفتقرون إلى الوعي بالعمليات العقلية التي تساعد على التحليل والتفسير، ولهذا من الضروري أن يُقدّم لهم التعليم بطريقة تراعي خصائصهم النمائية، وتساعدهم على الانتقال التدريجي من فهم النص بشكل سطحي إلى التفاعل العميق معه. (Pinter, 2017, p.38)

ومن هذا المنطلق لم يعد تعليم القراءة مجرد تدريب على المهارات الصوتية أو الطلاقة، بل أصبح يتجه نحو بناء قدرات عقلية أعمق يأتي في مقدمتها القدرة على التفسير، وهنا تبرز أهمية القراءة التفسيرية التي تمثل مرحلة متقدمة من الفهم، إذ تتطلب من التلميذ ليس فقط النقاط المعاني المباشرة، وإنما تأمل العلاقات، واستخلاص الدلالات، واستنتاج القيم، وتحليل عناصر النص المختلفة، ومن خلال القراءة التفسيرية يتحول التلميذ إلى قارئ ناقد يفهم النص في سياقه، ويعيد بناء معانيه وفقاً لمعارفه وخبراته، وهو ما يُعد هدفاً أساسياً في تعليم اللغة في المرحلة الابتدائية. (Dymock, 2005, p.179)

وانطلاقاً من أهمية ذلك لتلاميذ هذه المرحلة يُصبح من الضروري الوقوف عند مفهوم القراءة التفسيرية، وعرض أبرز التعريفات التي تناولتها من أجل بناء تصور دقيق لطبيعتها ومهاراتها، ومتطلباتها التعليمية، حيث عرفها العقيلي (٢٠٠٥) بأنها القدرة على قراءة ما بين السطور وما ورائها، واستنباط دلالات متضمنة في النص لم يصرح بها كاتبه، واستخلاص النتائج من المعلومات المقدمة، وتفسير المفاهيم والمصطلحات، والتوصل إلى بناء تعميمات مناسبة. (ص١٢٤)

أما إيفريم (2009) Ephraim فقد عرف القراءة التفسيرية بأنها قراءة النصوص التي تقدم معلومات أو حقائق بشكل مباشر، حيث يسعى القارئ إلى فهم المعاني الصريحة، والمضامين الأساسية للنص، بالإضافة إلى تفسير المفردات، وتحليل الجمل، وربط الأفكار، واستخلاص الدلالات الواضحة من السياق. (p. 75)

في حين عرفها بيرري (2013) Perry بأنها عملية قراءة تهدف إلى فهم النصوص ذات الطبيعة التفسيرية أو المعلوماتية، وهي النصوص التي تقدّم معلومات بشكل واضح ومباشر، وتهدف هذه القراءة إلى بناء المعنى وفهم المعلومات المكتوبة في هذه النصوص. (p. 75)

وعرفها السايح (٢٠١٤) بأنها القراءة التي تقوم على توضيح معاني المفردات في سياق النص، وشرحها شرحاً لغوياً (مرادف، مضاد، جمع أو مفرد، إعراب)، وبيانياً، ودلالياً، وواقعياً وتربوياً سلوكياً بما يوضح ويبين معناها. (ص. ١٦٧). بينما عرفها مهدي (٢٠١٦) بأنها عملية معقدة يجري بها فهم المادة المكتوبة، وتحليلها، واستنتاج العلاقات القائمة بين ألفاظها، وبناء توقعات وتنبؤات في ضوء المقروء، وتمثل المضامين، والأفكار، والاستفادة منها في ميادين للحياة المختلفة. (ص. ٢٢)

كذلك عرفها روهلينج وآخرون (2017) Roehling et al. بأنها قراءة تهدف إلى فهم النصوص ذات الطابع المعلوماتي والتفسيري، والتي تقدم المعلومات بشكل واضح ومباشر حول موضوع معين. (p. 71)

كما عرفها إبراهيم (٢٠٢١) بأنها إيجاد معاني الكلمات من خلال السياق، واستنتاج ما بين السطور، وما وراء السطور من معان وأفكار غير مصرح بها، وتحديد دقيق لغرض الكاتب واتجاهاته، وإيجاد علاقات الترابط والتكامل بين معلومات النص وأفكاره. (ص. ٥٠٥)

وفي ضوء استعراض التعريفات السابقة يمكن تحديد مفهوم القراءة التفسيرية إجرائياً بأنها قدرة تلاميذ الصف السادس الابتدائي على تفسير النصوص المقروءة، من خلال تحديد المعاني المعجمية والسياقية للكلمات، والكلمة المفتاحية، وتحديد السوابق واللاحق، واشتقاق الكلمات، واستنباط الأفكار والدلالات الضمنية، والتمييز بين المفرد، والمثنى، والجمع، والمترادفات والمتضادات، وتفسير المصطلحات، والتعبيرات، والأدوات اللغوية، واستنتاج هدف الكاتب وأسباب القضايا المطروحة، والاستدلال على القضايا من خلال القرائن النصية.

وفي ضوء استعراض تعريفات القراءة التفسيرية وصولاً إلى المفهوم الإجرائي لها فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي:

الاهتمام بتدريب تلاميذ الصف السادس الابتدائي على تفسير النصوص المقروءة، من خلال تحديد المعاني المعجمية والسياقية للكلمات، والكلمة المفتاحية، وتحديد السوابق واللاحق، واشتقاق الكلمات، واستنباط الأفكار والدلالات الضمنية، والتمييز بين المفرد والمثنى والجمع، والمترادفات والمتضادات، وتفسير المصطلحات، والتعبيرات، والأدوات اللغوية، واستنتاج هدف الكاتب وأسباب القضايا المطروحة، والاستدلال على القضايا من خلال القرائن النصية.

٢- أهمية القراءة التفسيرية:

تُعد القراءة التفسيرية أساساً جوهرياً في إحداث فهم المقروء خصوصاً في النصوص المعلوماتية، حيث يتجاوز دور التلميذ من مجرد تعرف الكلمات إلى تحليل المعاني، واستنباط المقاصد، وتبرز أهمية تنمية مهارات هذا النوع من القراءة في كونها مرنة ومتغيرة تعتمد على السياق النصي، والمعطيات المعرفية، إذ يُطلب من التلاميذ في القراءة التفسيرية أن يتفاعلوا مع النص بطريقة نشطة، فيحللون المفردات في سياقها، ويفكون رموز المعلومات الجديدة، ويستنبطون المعاني الضمنية؛ مما يعمق فهمهم ويثري خبراتهم، كما أن توجيه التلاميذ إلى كيفية القراءة التفسيرية يساعد في تنمية قدرتهم على التعامل الواعي مع المفردات والمفاهيم، وبناء المعنى بشكل مستقل؛ مما ينعكس إيجاباً على مستواهم في الفهم القرائي العام. (Roe & Ross, 2006, p.21)

هذا، وقد أشارت تومبكينز (2007) Tompkins إلى أن القراءة التفسيرية ترتبط ارتباطاً مباشراً بتنمية مهارات الفهم العميق للنصوص، إذ تقوم على تمكين التلاميذ من التمييز بين الفكرة الرئيسية، والأفكار الداعمة، وتدريبهم على استخلاص المعاني الأكثر أهمية، وتجاهل الجزئيات الأقل صلة بالمضمون العام، كما تساعد على تفعيل مجموعة من المهارات الذهنية، مثل تحديد المفاهيم، واستيعاب المعاني الضمنية في النص، وتحليل النص وربطها بخبراته وتجارب الخاصة، والقدرة على إعادة الصياغة. (p.5)

كما أشار كارير (2005) Carrier إلى أن تعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية كيفية القراءة التفسيرية يُعد مهمة صعبة، حيث يواجه العديد من التلاميذ صعوبة في الانتقال من التعامل مع النصوص السردية في الصفوف المبكرة إلى فهم النصوص المعلوماتية والمعرفية التي تتطلب

مهارات تحليلية أعلى، وقد أكد على أن التلاميذ يبدؤون في هذه المرحلة باستخدام القراءة لاكتساب المعلومات، مما يستدعي تدريبهم على المهارات المناسبة التي يمكن أن تساعدهم على تفسير المفاهيم، واستخلاص المعاني من النصوص التفسيرية بطريقة منظمة وفعالة.

ومن ناحية أخرى أشار كوبر (2000) Cooper إلى أن تتبع المعلم لاستجابات التلاميذ خلال الأنشطة القرائية عنصراً أساسياً في تعليم القراءة التفسيرية، إذ يُمكنه ذلك من تعرف حاجات التلاميذ، وتقديم الدعم المناسب لهم في الوقت المناسب؛ فالفهم عبر القراءة التفسيرية يتطلب مراقبة مركزة ودائمة لسلوكيات ومهارات التلاميذ أثناء القراءة، مع الاستعانة بأدوات تقييم دقيقة كقوائم المراجعة التي تُسجل السمات المرتبطة بإتقان مهارات القراءة التفسيرية بوضوح، ومن ثم توجيه تعليمات مخصصة لمعالجة الصعوبات عند الحاجة، ويمكن تطبيق ذلك النصوص السردية والمعلوماتية على حد سواء. (p. 534)

هذا، ويمكن استعراض أهمية القراءة التفسيرية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في النقاط التالية:

(كوبر 2000 Cooper؛ روي وروز 2006 Roe & Ross؛ إفرايم 2009 Ephraim؛ بيري 2013 Perry؛ السايح، ٢٠١٤؛ مهدي، ٢٠١٦؛ روهلينج وآخرون 2017 Roehling et al.؛ السمان، ٢٠١٨؛ حسين ومحمود، ٢٠٢٠؛ عوض وآخرون، ٢٠٢١؛ وإبراهيم، ٢٠٢١) أ- تعزز التمييز بين الأفكار الصريحة والضمنية؛ مما يسهم في تحقيق فهم شامل ومنظم للنص المقروء.

ب- تساعد التلميذ على التفاعل النشط مع النص، واكتساب المعلومات بطرق أكثر عمقاً ووعياً.

ج- تنمي الثروة اللغوية للتلميذ، وتكسبه مفردات وتراكيب جديدة تدعم قدراته التعبيرية.

د- تقوي مهارات التلخيص لدى التلميذ عبر تدريبه على استخراج الأفكار، وإعادة صياغتها بوضوح وإيجاز.

هـ- تعزز القدرة على النقد الموضوعي، وإبداء الرأي في النصوص المقروءة؛ مما ينمي الشخصية التحليلية.

و- تحبب التلميذ في القراءة من خلال إشراكه في المعنى، وتحقيق تواصله مع ما يقرأ.

ز- تكسبه شخصية قرائية مستقلة، وتمكنه من بناء وجهة نظر خاصة به.

ح- تدريبه على التمهّل والتفكير أثناء القراءة؛ مما يزيد من تركيزه الذهني، وعمق استيعابه.
ط- تساعد على ترسيخ المعلومات في الذاكرة لفترات أطول مقارنة بالحفظ المجرد.
ي- تزوده بأفكار ومعارف تفيده في سائر المواد الدراسية، وتساعد في فهم موضوعات متعددة.
ك- تتيح للتلميذ أن يتقدم تقدماً كبيراً في سائر المواد الدراسية، كما أن التدريب على الفهم تدريباً كافياً يُمكنه من مواجهة تدفق المعلومات الذي تنتجه كل يوم الثروة المعرفية الضخمة التي فرضت نفسها على العالم كله.

ل- تعتبر الأساس لإتقان بقية مهارات اللغة مثل الكتابة، والتحدث، والاستماع.
م- تنمي مهارات التفكير العليا مثل التحليل، والاستنتاج، والتفسير.
ن- تسهم في تحسين الأداء الصفّي من خلال تطوير أساليب التدريس، وتحسين بيئة التعلم.
وفي ضوء استعراض أهمية القراءة التفسيرية يمكن استخلاص الأساس التالي:

- تدريب تلاميذ الصف السادس الابتدائي على القراءة التفسيرية؛ بهدف تنمية الثروة اللغوية، وفهم المقروء، والتفاعل مع المقروء، وتنمية مهارات التفكير العليا.

٣- مجالات ممارسة تلاميذ المرحلة الابتدائية للقراءة التفسيرية:

سبق الإشارة إلى ضرورة تنمية مهارات القراءة التفسيرية في المرحلة الابتدائية كونها تستهدف تمكين التلاميذ من بناء الفهم العميق للنصوص المقروءة سواء كانت سردية أو قصصية أو معلوماتية، فهي تتجاوز الفهم السطحي إلى التحليل العميق للمعاني، واستنباط الدلالات الضمنية، وربط الأفكار، وتفسير المفاهيم؛ مما يعزز قدرة التلميذ على التفاعل النشط مع النصوص المختلفة. (Graham & Hebert, 2011, p. 712)

ويؤكد كلينجر وآخرون (Klingner, et al. (2007 على ضرورة تدريب التلاميذ على القراءة التفسيرية لفهم النصوص ذات البنية المعرفية المعقدة، وتوسيع قدراتهم على التعامل مع المعلومات المكتوبة في الحياة اليومية، كما يؤكد على أن هذه المهارة تعتمد على تفاعل التلميذ مع النص، وربط محتواه بمعرفته السابقة، كما أن الفهم لا يُبنى فقط على ما يُقال، بل على ما يستطيع استنتاجه مما يُفهم ضمناً. (p.8)

ويشير روهلينج وآخرون (Roehling et al. (2017) إلى أنه في ظل التحديات التي يواجهها التلاميذ عند التعامل مع النصوص ذات الطابع التفسيري أو المعلوماتي، والتي تتسم غالبًا بكثافة المفاهيم، والمصطلحات التقنية، والمحتوى غير المؤلف ما يتطلب جهدًا ذهنيًا مضاعفًا للربط بين المعلومات الجديدة، والخبرة السابقة فإنه من الضرورة بمكان التدرج في تقديم هذه النصوص بدءًا بالنصوص التفسيرية المبسطة، ثم الانتقال إلى النصوص الأصلية الأكثر تعقيدًا لضمان ترسيخ المهارات، وانتقال أثر التعلم إلى المواقف الحياتية الواقعية. (Roehling et al., 2017, pp. 15–16)

وفي هذا السياق أشار جونز (Johns (2008 إلى أن الكثير من التلاميذ لا يقبلون على قراءة النصوص غير السردية لأنهم أنها مملة أو صعبة، وهو ما يستدعي دورًا فاعلاً من المعلم في تهيئة التلميذ نفسيًا وذهنيًا لفهم هذه النصوص، وتوجيهه إلى كيفية التعامل معها وتحليلها، واستخلاص المعنى منها. (p.29)

كما أكد ماكورميك وزوتيل (McCormick and Zutell (2015 على أن الفهم لا يحدث تلقائيًا، بل يتطلب تفاعلًا مستمرًا بين القارئ والنص مستندًا إلى خلفيته المعرفية، واستراتيجيات تعلمه، ومدى انتباهه لما يقرؤه، مع استخدام المعلم أدوات تقييم غير رسمية، مثل الملاحظات، وقوائم المراجعة، وإعادة السرد، للوقوف على مدى الفهم أو الحاجة لتدخل تعليمي إضافي (p.33). كما أشارا إلى أن القراءة التفسيرية ليست حكرًا على الفصل الدراسي، بل هي جزء لا يتجزأ من الحياة اليومية، حيث يتعامل التلاميذ مع كتيبات، ومجلات، ولافتات، ومواقع إلكترونية؛ مما يجعل من الضروري إعدادهم لمثل هذا النوع من القراءة منذ مراحل التعليم الأولى (p.43)

ويؤكد باتي (Pattee (2008 على أن قراءة النصوص المعلوماتية – مثل الكتيبات، والمجلات، والمواقع الإلكترونية – تُعد عنصرًا جوهريًا في إعداد التلاميذ للتفاعل مع محتوى الحياة الواقعية مشيرًا إلى أن غياب التمكن من هذا النوع من الفهم قد يؤدي إلى آثار معرفية ممتدة على المدى البعيد؛ فالتلميذ الذي لا يُدرب على التعامل مع النصوص التفسيرية منذ المراحل المبكرة قد يجد صعوبة في مواكبة متطلبات الحياة المعرفية، ويُحرم من فرص تطوير

قدراته التفسيرية، والتحليلية، والنقدية بشكل فعال، ولذلك يُنظر إلى دمج النصوص التفسيرية في العملية التعليمية بوصفه ضرورة معرفية تهئ التلميذ لفهم الرسائل المكتوبة التي يواجهها خارج البيئة الصفية، وتعزز من وعيه واستقلاليته. (p.35)

وهكذا، وتأسيساً على ما سبق فإن تنمية مهارات القراءة التفسيرية في ضوء نصوص متنوعة وشاملة تُعد مدخلاً تربوياً متكاملًا لتوسيع أفق تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتعميق تفاعلهم مع ما يقرؤونه، وبناء كفاءتهم في الاستيعاب النقدي والمعرفي للنصوص بما يؤهلهم لفهم العالم المحيط بهم، والتفاعل معه بوعي واستقلالية، وفي هذا السياق فإن إدماج النصوص التفسيرية - إلى جانب النصوص السردية والقصصية - في الممارسات الصفية يمثل توجهاً تربوياً فعالاً يسهم في تنمية مهارات التفكير التحليلي والتفسير، وتوسيع الحصيلة اللغوية، وتعزيز قدرة التلميذ على التعامل الواعي مع النصوص والمعلومات.

٤- مهارات القراءة التفسيرية:

تعددت نظرة الأدبيات، والدراسات السابقة لمهارات القراءة التفسيرية، فهناك من تناولها بوصفها مستوى من مستويات الفهم القرائي، وهناك من أشار لها ضمناً في ثنايا الحديث عن المهارات الفرعية للفهم القرائي خاصة مستويي الفهم المباشر والاستنتاجي، وهناك من تناولها صراحة بوصفها نوعاً من أنواع القراءة، من هذه الأدبيات والأبحاث والدراسات:

(شحاته والسمان، ٢٠١٢)، و(الخوالدة، ٢٠١٣)، و(السايج، ٢٠١٤)، و(مهدي، ٢٠١٦)، و(السمان، ٢٠١٨)، و(إبراهيم، ٢٠٢١).

ولقد اتفقت معظم هذه الأدبيات والأبحاث والدراسات على عدد من المهارات تخص هذا النوع من القراءة، وقد استند البحث الحالي عليها في التوصل لقائمة مبدئية بمهارات القراءة التفسيرية التي يسعى إلى تمتيتها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وهي كما يلي:

أ- يحدد المعنى المعجمي للكلمات الواردة في النص.

ب- يحدد المعنى السياقي للكلمات من خلال الجمل التي وردت فيها.

ج- يحدد الكلمة المفتاحية التي تدور حولها فكرة النص الأساسية.

- د- يحدد السوابق واللاحق للكلمات لتحليل بنيتها الصرفية.
- هـ- يشترك كلمات جديدة من كلمات وردت في النص.
- و- يذكر كلمات تنتمي إلى نفس الحقل الدلالي لكلمة معينة في النص.
- ز- يميز بين صيغ المفرد والثنى والجمع للكلمات الواردة.
- ح- يميز بين الكلمات المترادفة والمتضادة في النص.
- ط- ينظم الأفكار ويصنفها إلى رئيسة وفرعية وفق تسلسل منطقي.
- ي- يستخلص هدف الكاتب من خلال مضمون النص.
- ك- يستنبط دلالات ضمنية لم يُصرّح بها الكاتب.
- ل- يفسر دلالة المفاهيم أو المصطلحات المتخصصة داخل النص.
- م- يفسر المعاني المجازية أو الصور البلاغية المستخدمة.
- ن- يفسر المعنى الكامل لبعض العبارات أو الجمل المركبة.
- س- يحلل وظيفة الأدوات اللغوية كأدوات الربط، والتوكيد، والاستدراك.
- ع- يفسر الأحداث أو الوقائع غير المصرح بها صراحة في النص.
- ف- يفسر الأسباب التي تقف خلف القضايا أو الأفكار التي يطرحها الكاتب.
- ص- يستدل على القضايا أو الأفكار من خلال مفردات أو قرائن نصية واضحة.
- ق- يربط بين أجزاء النص المختلفة لفهم المعنى الكلي.
- ر- يقارن بين معلومات وردت في النص لتمييز التباين أو الاتفاق بينها.

وفي ضوء استعراض مهارات القراءة التفسيرية فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي:

- الاعتماد على نصوص قرائية، وأنشطة، وتدرّيات متنوعة يمكن أن تسهم في تنمية مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

بعد العرض السابق لمحاور الإطار النظري، والذي تضمّن عرضاً لمهارات القراءة الجهرية والتفسيرية، وأهميتهما التربوية واللغوية، وكذلك استعراض لملامح استراتيجية REACT، وتقديم شرح متكامل لخطواتها الخمس (الربط، الخبرة، التطبيق، التعاون، الانتقال) مع التأكيد على أهميتها في تعزيز التعلم النشط، والفهم العميق، وتحديد الأدوار التربوية لكل من المعلم والتلميذ، بات من الضروري توضيح الكيفية العملية لتطبيق هذه الاستراتيجية داخل الموقف التعليمي، لا سيما في تدريس مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وترى الباحثة أن استراتيجية REACT تمثل إطاراً وظيفياً متكاملًا يُسهم في تنمية مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية على حدّ سواء، حيث تُفَعّل خطوة الربط (Relating) في مساعدة التلاميذ على تنشيط مهارات النطق السليم للحروف، والتمييز الصوتي بين الحركات، والأصوات المتقاربة، وفي خطوة الخبرة (Experiencing) يُمارس التلاميذ القراءة الجهرية عملياً، مما يُنمّي لديهم مهارات الأداء الصوتي، والضبط النحوي، والتعبير الجسدي، وتحقيق الوقف الصحيح؛ مما يعزز ثقتهم بأنفسهم.

أما في خطوة التطبيق (Applying) فيتم التركيز على تحليل المفردات، وتحديد المعاني المعجمية والسياقية، والكلمات المفتاحية، وتمييز صيغ الكلمات، والاشتقاق؛ مما يُسهم في بناء الفهم اللغوي العميق للنصوص، وفي خطوة التعاون (Cooperating) تُتاح الفرص للتفاعل، والحوار الجماعي ما يدعم مهارات الاستنتاج، والتفسير، والتحليل، مثل: تفسير المصطلحات، واستنباط المعاني الضمنية، وتحديد أهداف النصوص.

وتُختتم الخطوات بخطوة الانتقال (Transferring)، التي تُمكن التلاميذ من تعميم ما تعلموه على نصوص جديدة، واستخدام مهاراتهم التحليلية والنقدية في استخراج الدلالات، وتفسير الأسباب، والاستدلال بالقرائن النصية، وهو ما يُمثل بُعداً مهماً في مهارات القراءة التفسيرية، ومن خلال هذا التوظيف التكاملي تُسهم استراتيجية REACT في بناء تصور شامل لتدريس مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية، وتحقيق تطور ملحوظ في أداء التلاميذ في بيئة تعليمية نشطة وتفاعلية.

• بناء أدوات البحث، ومواده التعليمية:

وتشمل ما يلي:

أولاً - قائمة مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي:

١- الهدف من القائمة:

يهدف بناء هذه القائمة إلى تحديد مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، والتي يسعى البحث إلى تنميتها لدى هؤلاء التلاميذ.

٢- مصادر بناء القائمة:

اعتمد البحث الحالي في بناء هذه القائمة على عدة مصادر منها:

أ- الأدبيات، والدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي عنت بالقراءة الجهرية ومهاراتها.

ب- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

ج- رأي المتخصصين، والخبراء في المناهج وطرق التدريس.

د- طبيعة نمو التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وخصائصهم وحاجاتهم.

وتم التوصل إلى قائمة مبدئية (ملحق ٢) بهذه المهارات تضم أربعاً وعشرين مهارة من مهارات القراءة الجهرية.

وضعت هذه القائمة المبدئية في صورة استبانة (ملحق ٣)، وتم تقسيم هذه الاستبانة إلى أربعة أنهر؛ حيث يمثل النهر الأول مهارات القراءة الجهرية، ويمثل النهران الثاني، والثالث، وعنوانهما (مناسبة، وغير مناسبة) رأي المحكم في مدى مناسبة المهارة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ويمثل النهر الرابع، وعنوانه (تعديل الصياغة) رأي المحكم في تعديل صياغة المهارة.

٣- ضبط القائمة:

عرضت الاستبانة على مجموعة من متخصصي مناهج تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها

(ملحق ١) لإبداء آرائهم فيها من حيث مناسبتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وكذلك إبداء

الرأي في صياغتها، وقد رأى السادة المحكمون ما يلي:

أ- حذف مهارتين لعدم مناسبتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وهي:

- يستخدم التطابق بين الكلمات المتشابهة في الوزن.

- يراعي مواضع النبر والتنغيم.

وقد وافقت الباحثة آراء السادة المحكمين في ذلك؛ حيث إن مستوى هذه المهارات قد يفوق مستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

ب- تعديل صياغة مهارة واحدة، وهي:

- (يُميز نطقًا بين الأصوات التي تتشابه حروفها) وتعديل إلى: (يُميز نطقًا بين الأصوات

المتشابهة في شكل حروفها)، وقد وافقت الباحثة آراء السادة المحكمين في ذلك؛ حيث إن الصياغة الجديدة دقيقة لغويًا.

ج- دمج مجموعة من المهارات في مهارة واحدة، وهي:

- (يقرأ جميع الكلمات دون حذف)، (يقرأ جميع الكلمات دون إضافة)، (يقرأ جميع الكلمات

دون إبدال)، (يقرأ جميع الكلمات دون تكرار)، وتدمج في مهارة واحدة هي: (يقرأ جميع الكلمات دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار).

- (يقرأ جميع الجمل دون حذف)، (يقرأ جميع الجمل دون إضافة)، (يقرأ جميع الجمل دون

إبدال)، (يقرأ جميع الجمل دون تكرار)، وتدمج في مهارة: (يقرأ جميع الجمل دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار).

- ولم يضيف السادة المحكمون أية مهارات أخرى.

٤- القائمة في صورتها النهائية:

في ضوء توجيهات السادة المحكمين، وما خلصت إليه نتائج التحليل الإحصائي، وبعد أن قامت الباحثة بإجراء التعديلات المشار إليها سلفًا، فإن البحث بذلك يكون قد انتهى إلى الصورة النهائية لمهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، والتي حظيت بوزن نسبي ٨٠% فأكثر من آراء السادة المحكمين، ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية (ملحق ٤) تضم خمس عشرة مهارة من مهارات القراءة الجهرية.

ثانيًا - قائمة مهارات القراءة التفسيرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي:

١- الهدف من القائمة:

يهدف بناء هذه القائمة إلى تحديد مهارات القراءة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، والتي يسعى البحث إلى تنميتها لدى هؤلاء التلاميذ.

٢- مصادر بناء القائمة:

اعتمد البحث الحالي في بناء هذه القائمة على عدة مصادر منها:

- أ- الأدبيات، والدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي عنت بالقراءة التفسيرية ومهاراتها.
 - ب- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
 - ج- رأي المتخصصين، والخبراء في المناهج وطرق التدريس.
 - د- طبيعة نمو التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وخصائصهم وحاجاتهم.
- وتم التوصل إلى قائمة مبدئية (ملحق ٥) بهذه المهارات تضم سبع عشرة مهارة من مهارات القراءة التفسيرية.

٣- القائمة في صورتها المبدئية:

وضعت القائمة المبدئية في صورة استبانة (ملحق ٦) وتم تقسيم هذه الاستبانة إلى أربعة أنهر، حيث يمثل النهر الأول مهارات القراءة التفسيرية، ويمثل النهران الثاني، والثالث، وعنوانهما (مناسبة، وغير مناسبة) رأي المحكم في مدى مناسبة المهارة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ويمثل النهر الرابع، وعنوانه (تعديل الصياغة) رأي المحكم في صياغة المهارة.

٤- ضبط القائمة:

عرضت الاستبانة على مجموعة من متخصصي مناهج تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها (ملحق ١) لإبداء آرائهم فيها من حيث مناسبتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وكذلك إبداء الرأي في صياغتها، وقد رأى السادة المحكمون ما يلي:

أ- مهارات رأي المحكمون حذفها لعدم مناسبتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وهي:

- يذكر مجموعة من الكلمات تنتمي لحقل دلالي لكلمة معينة في النص.
- يستنتج فكر النص الرئيسة والفرعية.

وقد وافقت الباحثة آراء السادة المحكمين في ذلك؛ حيث إن مستوى المهارة الأولى قد يفوق مستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، أما الثانية فهي لا تنتمي لمهارات القراءة التفسيرية.

ب- مهارات رأى المحكمون إعادة صياغتها وهي:

- (يحدد معاني بعض كلمات النص باستخدام السياق) وتعديل إلى (يحدد المعنى السياقي لبعض كلمات النص)
 - (يفسر دلالة بعض الجمل أو العبارات الواردة في النص) وتعديل إلى (يفسر دلالة بعض الجمل أو التعبيرات الواردة في النص)
- وقد وافقت الباحثة مع السادة المحكمين في ذلك؛ حيث إن الصياغة الجديدة توظف المهارة بشكل أفضل، ولم يضيف السادة المحكمون أية مهارات أخرى.

ج- القائمة في صورتها النهائية:

في ضوء توجيهات السادة المحكمين، وما خلصت إليه نتائج التحليل الإحصائي، وبعد أن قامت الباحثة بإجراء التعديلات المشار إليها سلفاً، فإن البحث بذلك يكون قد انتهى إلى الصورة النهائية لمهارات القراءة التفسيرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، والتي حظيت بوزن نسبي ٨٠% فأكثر من آراء السادة المحكمين، ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية (ملحق ٧) خمس عشرة مهارة من مهارات القراءة التفسيرية.

ثالثاً - اختبار مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي:

١- الهدف من الاختبار:

يهدف بناء اختبار مهارات القراءة الجهرية إلى الحكم على مدى نمو مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقياس أدائهم فيها.

٢- بناء الاختبار:

يتكون اختبار مهارات القراءة الجهرية من سؤالين للقراءة الجهرية؛ حيث يحتوي كل سؤال نصاً يتضمن مهارات القراءة الجهرية المستهدفة في أكثر من موضع، وقد خصص لكل سؤال ثلاثون درجة، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات القراءة الجهرية:

جدول (١) يوضح مواصفات اختبار مهارات القراءة الجهرية

م	مهارات القراءة الجهرية	عدد المفردات	توزيع المهارات على المفردات
١	ينطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة.	٤	الأول والثاني
٢	يميز نطقاً بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.	٤	الأول والثاني
٣	يميز نطقاً بين الأصوات المتشابهة في شكل حروفها.	٤	الأول والثاني
٤	يميز نطقاً بين الأصوات المتقاربة في المخرج الصوتي.	٤	الأول والثاني
٥	يقرأ الكلمات دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار حرف.	٤	الأول والثاني
٦	يقرأ الجمل دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار كلمة.	٤	الأول والثاني
٧	ينطق الكلمات التي تتضمن أصواتاً تنطق ولا تكتب حروفها.	٤	الأول والثاني
٨	ينطق الكلمات التي تتضمن حروفاً تكتب ولا تنطق أصواتها.	٤	الأول والثاني
٩	يميز بين الظواهر الصوتية المختلفة أثناء القراءة.	٤	الأول والثاني
١٠	يضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً أثناء القراءة.	٤	الأول والثاني
١١	يراعي مواضع الوقف الصحيحة أثناء القراءة.	٤	الأول والثاني
١٢	يستخدم لغة الجسد، وإيماءات الوجه أثناء القراءة.	٤	الأول والثاني
١٣	ينوع طبقات صوته وفقاً لما يقتضيه المعنى والموقف.	٤	الأول والثاني
١٤	يحسن الوقوف عند تمام المعنى.	٤	الأول والثاني
١٥	يقرأ في ثقة دون خوف أو خجل.	٤	الأول والثاني
	المجموع	٦٠	

٣- صياغة تعليمات الاختبار :

تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة؛ ومن ثم تصاغ تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجه للتلاميذ التعليمات التالية عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتتضمن ضرورة قراءة نصوص الاختبار قراءة جهرية أمام زملائك ومعلمك، وسوف تتم ملاحظة قراءتك من جانب المعلم في ضوء بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية الموجودة لديه، علماً بأن هذا الاختبار ليست له أية صلة بالامتحانات المدرسية، ولن تؤثر درجتك فيه على درجاتك في الامتحانات المدرسية مع مراعاة مهارات القراءة الجهرية التي سبق دراستها.

٤- إعداد بطاقة ملاحظة أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في اختبار مهارات القراءة الجهرية:

من خلال قائمة مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، والتي تم الوصول لها إجرائياً، وكذلك الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة، تم إعداد بطاقة ملاحظة

أداء التلاميذ في القراءة الجهرية حيث تم تقسيمها إلى نهريْن؛ خُصص النهر الأول لمهارات القراءة الجهرية، وخُصص النهر الثاني لدرجة تحقق مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، والذي أدرج تحته خمسة أعمدة تحدد درجة تحقق المهارات كما يلي:

أ- العمود الأول تتحقق المهارة بدرجة كبيرة جداً (٤ درجات): يُخصص للتلميذ الذي تتحقق المهارة لديه باستمرار، وتقدر بتحققها لديه في أربعة مواضع في سُؤالي الاختبار.

ب- العمود الثاني تتحقق بدرجة كبيرة (٣ درجات): يُخصص للتلميذ الذي تتحقق المهارة لديه كثيراً، وتقدر بتحققها لديه في ثلاثة مواضع في سُؤالي الاختبار.

ج- العمود الثالث تتحقق بدرجة متوسطة (٢ درجات): يُخصص للتلميذ الذي تتحقق المهارة لديه إلى حد ما، وتقدر بتحققها لديه في موضعين في سُؤالي الاختبار.

د- العمود الرابع تتحقق بدرجة قليلة (١ درجات): يُخصص للتلميذ الذي تتحقق المهارة لديه بصورة نادرة، وتقدر بتحققها لديه في موضع واحد فقط في سُؤالي الاختبار.

هـ- العمود الخامس لا تتحقق (صفر): يُخصص للتلميذ الذي لا تتحقق المهارة لديه مطلقاً.

٥- ضبط الاختبار، وبطاقة الملاحظة:

تم ضبط اختبار مهارات القراءة الجهرية من خلال ما يلي:

أ- صدق الاختبار، وبطاقة الملاحظة:

ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس هذا الاختبار ما وضع لقياسه. (خطاب، ٢٠٠١) ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار - السابق عرضه - والوزن النسبي لكل مفردة من مفردات هذا الاختبار، وبالنظر إلى مهارات القراءة الجهرية الخمسة عشر يتضح أن الاختبار قد قاس مهارات القراءة الجهرية التي وُضِع من أجل قياسها، وللتأكد من صدق اختبار مهارات القراءة الجهرية عُرض الاختبار على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية، وطرق تدريسها (ملحق ١)، وطُلب منهم إبداء الرأي فيما يلي:

- مدى مناسبة الاختبار لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- مدى مناسبة بطاقة الملاحظة لمهارات القراءة الجهرية المشار إليها في جدول المواصفات.
- مدى سلامة ووضوح تعليمات الاختبار.

• وجاءت أهم آراء ومقترحات السادة المحكمين كما يلي:

– أجمع السادة المحكمون على مناسبة الاختبار لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
– أشار بعض المحكمين إلى ضرورة توحيد الصياغة لبند البطاقة بحيث تبدأ الصياغة إما بمصدر أو فعل.

– بالنسبة لصدق مفردات الاختبار في قياس مدى تحقيق تلاميذ الصف السادس الابتدائي لمهارات القراءة الجهرية، فقد أجمع المحكمون على أن الأسئلة تقيس بالفعل تلك المهارات.
– أجمع المحكمون على سلامة، ووضوح تعليمات الاختبار.

وقد أخذت الباحثة بآراء السادة المحكمين في الاختبار، حيث تم توحيد صياغة المهارات لتبدأ بفعل إجرائي يمكن ملاحظته، وبإجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون على اختبار مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي أصبح الاختبار متمتعاً بدرجة عالية من الصدق. (ملحق ٨)

ب- التجربة الاستطلاعية:

بعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون، تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعياً بهدف:
– تحديد الصعوبات التي يمكن أن تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار.

– تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار.

– حساب معامل ثبات الاختبار، وصدقه.

وقد تم تطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة عددها عشرين تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة الشهيد حمدي العبد للتعليم الأساسي المشتركة بإدارة العريش التعليمية بمحافظة شمال سيناء، وذلك في يوم الإثنين الموافق ٢٠٢٤/١٠/٧م، وبعد تطبيق الاختبار، وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:

– الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار تلائم تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

– تحديد زمن الاختبار: تم تحديد زمن الاختبار من خلال حساب المتوسط الكلي للزمن الذي استغرقه التلاميذ في قراءة النصوص جهرياً، وذلك بعد حساب توقيت كل تلميذ على حدة

أثناء القراءة، ثم استخراج المتوسط العام لجميع القراءات؛ بهدف تحديد مدة مناسبة للاختبار تراعي قدرات التلاميذ، وتضمن عدالة التنفيذ.

٦- التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة الجهرية:

أ- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية بتطبيقها على عينة مكونة من (٢٠) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وحساب معاملات ارتباط بيرسون بين محاور بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية، وأسفر ذلك عن بيانات الجدول التالي:

جدول (٢)

معاملات الارتباط لبيرسون بين فقرات بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية، والدرجة الكلية للبطاقة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

المهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لاختبار القراءة الجهرية
ينطق أصوات الحروف من مخرجها الصحيحة.	٠,٧٠
يميز نطاقاً بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.	٠,٨٥
يميز نطاقاً بين الأصوات المتشابهة في شكل حروفها.	٠,٦٤
يميز نطاقاً بين الأصوات المتقاربة في المخرج الصوتي.	٠,٦٢
يقرأ الكلمات دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار حرف.	٠,٧٥
يقرأ الجمل دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار كلمة.	٠,٨٨
ينطق الكلمات التي تتضمن أصواتاً تنطق ولا تكتب حروفها.	٠,٧٤
ينطق الكلمات التي تتضمن حروفاً تكتب ولا تنطق أصواتها.	٠,٧٣
يميز بين الظواهر الصوتية المختلفة أثناء القراءة.	٠,٨١
يضبط أو آخر الكلمات ضبطاً صحيحاً أثناء القراءة.	٠,٧٩
يراعي مواضع الوقف الصحيحة أثناء القراءة.	٠,٦٧
يستخدم لغة الجسد، وإيماءات الوجه أثناء القراءة.	٠,٧٢
ينوع طبقات صوته وفقاً لما يقتضيه المعنى والموقف.	٠,٦٨
يحسن الوقوف عند تمام المعنى.	٠,٨٠
يقرأ في ثقة دون خوف أو وجل.	٠,٦٥

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط دالة بين جميع فقرات بطاقة ملاحظة

مهارات القراءة الجهرية والدرجة الكلية، وهي قيم دالة عند مستوى ٠.٠٠١؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية في البحث الحالي.

ب- الثبات:

تم حساب ثبات بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية من خلال ملاحظة أداء (٢٠) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وحساب معامل ألفا كرونباخ لمهارات القراءة الجهرية، فبلغت قيمته (٠.٨٦)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى ثبات البطاقة، وإمكانية الاعتماد عليها في البحث الحالي لملاحظة أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في القراءة الجهرية.

كما قامت الباحثة بحساب ثبات بطاقة الملاحظة من خلال ملاحظة العينة الاستطلاعية مرتين بفارق زمني مقداره (أسبوعين)، وتم حساب معامل الثبات وفق معادلة (كوبر) بناءً على المعادلة التالية: (خطاب، ٢٠٠١، ص. ٢١٣)

$$\text{معامل الثبات أو (الاتفاق)} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

جدول (٣)

نتائج حساب الثبات بطريقة إعادة الملاحظة

م	اسم المهارة	عدد مرات الملاحظة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل الثبات
١	ينطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة.	٦٦	٦٥	١	٪٩٨،٤٨
٢	يميز نطقاً بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.	٦٦	٥٧	٩	٪٨٦،٣٦
٣	يميز نطقاً بين الأصوات المتشابهة في شكل حروفها.	٦٦	٦٣	٣	٪٩٥،٤٥
٤	يميز نطقاً بين الأصوات المتقاربة في المخرج الصوتي.	٦٦	٥٥	١١	٪٨٣،٣٣
٥	يقرأ الكلمات دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار حرف.	٦٦	٦٠	٦	٪٩٠،٩١
٦	يقرأ الجمل دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار كلمة.	٦٦	٥٩	٧	٪٨٩،٣٩
٧	ينطق الكلمات التي تتضمن أصواتاً تنطق ولا تكتب حروفها.	٦٦	٦٢	٤	٪٩٣،٩٤
٨	ينطق الكلمات التي تتضمن حروفاً تكتب ولا تنطق أصواتها.	٦٦	٦٥	١	٪٩٨،٤٨
٩	يميز بين الظواهر الصوتية المختلفة أثناء القراءة.	٦٦	٥٤	١٢	٪٨١،٨١
١٠	يضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً أثناء القراءة.	٦٦	٦٠	٦	٪٩٠،٩١
١١	يراعي مواضع الوقف الصحيحة أثناء القراءة.	٦٦	٥٨	٨	٪٨٧،٨٨
١٢	يستخدم لغة الجسد، وإيماءات الوجه أثناء القراءة.	٦٦	٦٤	٢	٪٩٦،٩٧
١٣	ينوع طبقات صوته وفقاً لما يقتضيه المعنى والموقف.	٦٦	٥٣	١٣	٪٨٠،٣٠
١٤	يحسن الوقوف عند تمام المعنى.	٦٦	٥٦	١٠	٪٨٤،٨٥
١٥	يقرأ في ثقة دون خوف أو خجل.	٦٦	٦٥	١	٪٩٨،٤٨

كما بلغ معامل الثبات الكلي نحو ٩٠,٥٪، وهي نسبة عالية تُشير إلى أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة ثبات عالية، ويمكن الوثوق بها مما يؤكد على صلاحية أداة البحث للتطبيق الميداني.

٧- الصورة النهائية لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية:

من خلال الإجراءات السابقة أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية (ملحق ٩)، وقد تم توصيف كل مهارة أدائية فيها على خمسة مستويات متدرجة، (تتحقق المهارة بدرجة كبيرة جداً)، (تتحقق المهارة بدرجة كبيرة)، (تتحقق المهارة بدرجة متوسطة)، (تتحقق بدرجة قليلة)، (لا تتحقق المهارة مطلقاً)، كما تم تصميم استمارة لتسجيل درجاتها.

جدول (٤)

مهارات القراءة الجهرية، وعدد فقراتها الدالة عليها، والمستوى المحدد لها، ودرجات

الاستجابة عليها"

م	اسم المهارة	عدد الفقرات	أدنى درجة	أعلى درجة	الفقرات الدالة على المهارة
١	ينطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة.	٧	٠	٤	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧
٢	يميز نطقاً بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.	٥	٠	٤	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧
٣	يميز نطقاً بين الأصوات المتشابهة في شكل حروفها.	٥	٠	٤	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧
٤	يميز نطقاً بين الأصوات المتقاربة في المخرج الصوتي.	٥	٠	٤	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧
٥	يقرأ الكلمات دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار حرف.	٧	٠	٤	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧
٦	يقرأ الجمل دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار كلمة.	٧	٠	٤	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧
٧	ينطق الكلمات التي تتضمن أصواتاً تنطق ولا تكتب حروفها.	٤	٠	٤	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧
٨	ينطق الكلمات التي تتضمن حروفاً تكتب ولا تنطق أصواتها.	٤	٠	٤	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧
٩	يميز بين الظواهر الصوتية المختلفة أثناء القراءة.	٤	٠	٤	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧
١٠	يضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً أثناء القراءة.	٥	٠	٤	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧
١١	يراعي مواضع الوقف الصحيحة أثناء القراءة.	٧	٠	٤	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧
١٢	يستخدم لغة الجسد، وإيماءات الوجه أثناء القراءة.	٧	٠	٤	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧
١٣	ينوع طبقات صوته وفقاً لما يقتضيه المعنى والموقف.	٧	٠	٤	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧
١٤	يحسن الوقوف عند تمام المعنى.	٧	٠	٤	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧
١٥	يقرأ في ثقة دون خوف أو خجل.	٧	٠	٤	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧

رابعاً - اختبار مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي:

١- الهدف من الاختبار:

يهدف بناء اختبار مهارات القراءة التفسيرية (ملحق ١٠) إلى الحكم على مدى نمو مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقياس أدائهم فيها.

٢- بناء الاختبار:

يتكون اختبار مهارات القراءة التفسيرية من ثلاثين سؤالاً موضوعياً؛ حيث خُصص لكل مهارة من مهارات القراءة التفسيرية سؤالان، كما خصص لكل سؤال درجة واحدة، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات القراءة التفسيرية:

جدول (٥)

يوضح مواصفات اختبار مهارات القراءة التفسيرية

م	مهارات القراءة التفسيرية	عدد المفردات	الوزن النسبي للمفردات	توزيع المهارات على المفردات
١	يحدد المعنى المعجمي لبعض كلمات النص.	٢	٦.٦٧%	١ - ١٦
٢	يحدد المعنى السياقي لبعض كلمات النص.	٢	٦.٦٧%	٢ - ١٧
٣	يحدد الكلمة الرئيسية (المفتاحية) في النص.	٢	٦.٦٧%	٣ - ١٨
٤	يحدد السوابق واللاحق لبعض كلمات النص.	٢	٦.٦٧%	٤ - ١٩
٥	يشتق بعض الكلمات من كلمة واحدة في النص.	٢	٦.٦٧%	٥ - ٢٠
٦	يميز بين الكلمات المفردة، والمثناة، والمجموعة في النص.	٢	٦.٦٧%	٦ - ٢١
٧	يميز بين الكلمات المترادفة، والمتضادة في النص.	٢	٦.٦٧%	٧ - ٢٢
٨	يستخلص هدف الكاتب من النص.	٢	٦.٦٧%	٨ - ٢٣
٩	يستنبط دلالات متضمنة في النص لم يصرح بها الكاتب.	٢	٦.٦٧%	٩ - ٢٤
١٠	يفسر دلالة بعض المصطلحات أو المفاهيم المتضمنة في النص.	٢	٦.٦٧%	١٠ - ٢٥
١١	يفسر دلالة بعض الجمل أو التعبيرات الواردة في النص.	٢	٦.٦٧%	١١ - ٢٦
١٢	يفسر وظيفة بعض الأدوات اللغوية في النص.	٢	٦.٦٧%	١٢ - ٢٧
١٣	يفسر الفكر الضمنية الواردة في النص.	٢	٦.٦٧%	١٣ - ٢٨
١٤	يفسر أسباب قضية ما يطرحها النص.	٢	٦.٦٧%	١٤ - ٢٩
١٥	يستدل على قضية بما يدل عليها من كلمات أو قرائن في النص.	٢	٦.٦٧%	١٥ - ٣٠
	خمس عشرة مهارة	٣٠	١٠٠%	----

٣- صياغة تعليمات الاختبار:

تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة؛ ومن ثم تصاغ تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجه للتلاميذ التعليمات التالية عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتتضمن ضرورة أن يراعي التلميذ: قراءة كل نص جيداً قبل الإجابة عن الأسئلة التي تليه، واختيار بديل واحد من البدائل المتعدد، وعدم ترك سؤال دون إجابة.

٤- وضع مفتاح تصحيح الاختبار:

تم وضع مفتاح لتصحيح أسئلة اختبار مهارات القراءة التفسيرية (ملحق ١١)، وكيفية توزيع الدرجات.

٥- ضبط الاختبار:

تم ضبط اختبار مهارات القراءة التفسيرية من خلال ما يلي:

أ- صدق الاختبار:

من خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار - السابق عرضه - والوزن النسبي لكل مفردة من مفردات هذا الاختبار، وبالنظر إلى مهارات القراءة التفسيرية الخمسة عشر يتضح أن الاختبار قد قاس مهارات القراءة التفسيرية التي وُضِعَ من أجل قياسها، وللتأكد من صدق اختبار مهارات القراءة التفسيرية عُرض الاختبار على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية، وطرق تدريسها (ملحق ١)، وطلب منهم إبداء الرأي فيما يلي:

- مدى مناسبة الاختبار لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- مدى مناسبة مفردات الاختبار لمهارات القراءة التفسيرية المتضمنة في جدول المواصفات.
- مدى سلامة، ووضوح تعليمات الاختبار.
- تعديل صياغة أو حذف أو إضافة أي أسئلة من وجهة نظرهم.

• وجاءت أهم آراء ومقترحات السادة المحكمين كما يلي:

- أجمع السادة المحكمون على مناسبة الاختبار لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- بالنسبة لصدق مفردات الاختبار في قياس مدى تحقيق تلاميذ الصف السادس الابتدائي لمهارات القراءة التفسيرية، فقد أجمع المحكمون أن الأسئلة تقيس بالفعل تلك المهارات.

- بالنسبة للصياغة اللغوية للأسئلة، فقد أجمع المحكمون على سلامة الصياغة اللغوية للاختبار مع اقتراح بعض التعديلات.
- أجمع المحكمون على سلامة، ووضوح تعليمات الاختبار.

وقد أخذت الباحثة بآراء المحكمين في الاختبار، وبإجراء التعديلات المقترحة على اختبار مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، أصبح الاختبار متمتعاً بدرجة عالية من الصدق.

ب- التجربة الاستطلاعية:

- بعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون، تم تطبيق الاختبار استطلاعياً بهدف:
- تحديد الصعوبات التي يمكن أن تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار.
 - تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار.
 - حساب معامل ثبات الاختبار، وصدقه.
 - حساب معاملات السهولة، والصعوبة لأسئلة الاختبار.
- وقد تم تطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة عشوائية عددها ثلاثة وثلاثين تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة الشهيد حمدي العبد للتعليم الأساسي المشتركة بإدارة العريش التعليمية بمحافظة شمال سيناء، وذلك في يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢٤/١٠/٩م، وبعد تطبيق الاختبار، وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:
- الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار تلائم تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
 - تحديد زمن الاختبار: حيث يتحدد من خلال المعادلة التالية: (خطاب، ٢٠٠١، ص. ٢٣٤)
- $$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول تلميذ ينهي الإجابة عن الاختبار} + \text{زمن آخر تلميذ ينهي الإجابة عنه}}{2}$$

وقد تحدد زمن الاختبار، وهو ٦٠ دقيقة من خلال التجربة الاستطلاعية؛ حيث كان زمن أول تلميذ أجاب عن الاختبار = ٣٠ دقيقة، وزمن آخر تلميذ = ٩٠ دقيقة.

٦- التحقق من الخصائص السيكمترية لاختبار القراءة التفسيرية:

أ- صدق الاتساق الداخلي:

تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين المهارات الفرعية، والدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (٦)

يوضح الاتساق الداخلي لاختبار القراءة التفسيرية

معامل الارتباط بالدرجة الكلية لاختبار القراءة التفسيرية	المهارة
٠,٨٥	يحدد المعنى المعجمي لبعض كلمات النص.
٠,٦٢	يحدد المعنى السياقي لبعض كلمات النص.
٠,٨٠	يحدد الكلمة الرئيسية (المفتاحية) في النص.
٠,٦٧	يحدد السوابق واللاحق لبعض كلمات النص.
٠,٧٤	يشترك بعض الكلمات من كلمة واحدة في النص.
٠,٧٩	يميز بين الكلمات المفردة، والمثناة، والمجموعة في النص.
٠,٧٢	يميز بين الكلمات المترادفة، والمتضادة في النص.
٠,٦٥	يستخلص هدف الكاتب من النص.
٠,٨٨	يستنبط دلالات متضمنة في النص لم يصرح بها الكاتب.
٠,٨١	يفسر دلالة بعض المصطلحات أو المفاهيم المتضمنة في النص.
٠,٦٨	يفسر دلالة بعض الجمل أو التعبيرات الواردة في النص.
٠,٧٥	يفسر وظيفة بعض الأدوات اللغوية في النص.
٠,٧٠	يفسر الفكر الضمنية الواردة في النص.
٠,٦٤	يفسر أسباب قضية ما يطرحها النص.
٠,٧٣	يستدل على قضية بما يدل عليها من كلمات أو قرائن في النص.

يتضح من الجدول السابق أن جميع معامل الارتباط بين كل مهارة، والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب- الثبات:

قامت الباحثة بحساب ثبات اختبار القراءة التفسيرية بطريقتين هما:

طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

(خطاب، ٢٠٠١، ص. ٢١٠)

جدول (٧)

معاملات الثبات لاختبار القراءة التفسيرية

معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
٠.٨٣	٠.٨٤

يتضح من الجدول السابق أن معاملي الثبات مرتفعان، سواء معامل ألفا كرونباخ أو التجزئة النصفية، مما يدل على ثبات اختبار القراءة التفسيرية.

ج- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

يهدف حساب معاملات السهولة، والصعوبة لمفردات الاختبار إلى تقدير سهولة أو صعوبة هذه المفردات؛ ومن ثم حذف المفردات التي يزيد معامل سهولتها عن نسبة محددة (النسبة التي حددها البحث الحالي هي ٨٠%)، وكذلك حذف المفردات التي يقل معامل سهولتها عن نسبة محددة (النسبة التي حددها البحث الحالي هي ٢٠%)، ويُحسب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار بحساب المتوسط الحسابي لعدد الإجابات الصحيحة على هذه المفردة بالنسبة إلى العدد الكلي للإجابة الصحيحة والخاطئة معاً، وتعد العلاقة بين معامل السهولة، ومعامل الصعوبة علاقة عكسية، فإذا كان معامل السهولة لإحدى مفردات الاختبار يساوي (٨٠%) فإن معامل الصعوبة لهذه المفردة يساوي (٢٠%)، ولحساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار تم استخدام المعادلة التالية:

عدد الإجابات الصحيحة

معامل السهولة =

عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخاطئة

وباستخدام المعادلة السابقة على مفردات الاختبار اتضح أن معاملات سهولة مفردات الاختبار قد تراوحت بين (٠.٢١، ٠.٥٨)، وهي ذات معاملات سهولة مقبولة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨)

معاملات السهولة لمفردات اختبار القراءة التفسيرية

معامل الصعوبة	معامل السهولة	عدد الذين أجابوا		المهارة
		إجابة خاطئة	إجابة صحيحة	
٠,٦٤	٠,٣٦	٢١	١٢	يحدد المعنى المعجمي لبعض كلمات النص.
٠,٧٣	٠,٢٧	٢٤	٩	يحدد المعنى السياقي لبعض كلمات النص.
٠,٥٨	٠,٤٢	١٩	١٤	يحدد الكلمة الرئيسة (المفتاحية) في النص.
٠,٦٤	٠,٣٦	٢١	١٢	يحدد السوابق واللاحق لبعض كلمات النص.
٠,٤٥	٠,٥٥	١٥	١٨	يشتق بعض الكلمات من كلمة واحدة في النص.
٠,٦٧	٠,٣٣	٢٢	١١	يميز بين الكلمات المفردة، والمثناة، والمجموعة في النص.
٠,٤٥	٠,٥٥	١٥	١٨	يميز بين الكلمات المترادفة، والمتضادة في النص.
٠,٧٦	٠,٢٤	٢٥	٨	يستخلص هدف الكاتب من النص.
٠,٣٦	٠,٦٤	١٢	٢١	يستنبط دلالات متضمنة في النص لم يصرح بها الكاتب.
٠,٤٨	٠,٥٢	١٦	١٧	يفسر دلالة بعض المصطلحات أو المفاهيم المتضمنة في النص.
٠,٤٢	٠,٥٨	١٤	١٩	يفسر دلالة بعض الجمل أو التعبيرات الواردة في النص.
٠,٦١	٠,٣٩	٢٠	١٣	يفسر وظيفة بعض الأدوات اللغوية في النص.
٠,٧٣	٠,٢٧	٢٤	٩	يفسر الفكر الضمنية الواردة في النص.
٠,٦١	٠,٣٩	٢٠	١٣	يفسر أسباب قضية ما يطرحها النص.
٠,٧٩	٠,٢١	٢٦	٧	يستدل على قضية بما يدل عليها من كلمات أو قرائن في النص.

خامساً - بناء دليل المعلم لتنفيذ استراتيجية REACT:

هدف هذا الدليل إلى تقديم إرشادات وتوجيهات لمعلم اللغة العربية بالصف السادس الابتدائي لتنفيذ استراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد روعي عند إعداد هذا الدليل ما يلي:

١- تحديد الأهداف بصورة إجرائية:

هدف تدريس النصوص القرائية في ضوء استراتيجية REACT إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية الآتية:

- أ- ينطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة.
- ب- يميز نطقاً بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.
- ج- يميز نطقاً بين الأصوات المتشابهة في شكل حروفها.

- د- يميز نطقاً بين الأصوات المتقاربة في المخرج الصوتي.
- هـ- يقرأ الكلمات دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار حرف.
- و- يقرأ الجمل دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار كلمة.
- ز- ينطق الكلمات التي تتضمن أصواتاً تنطق ولا تكتب حروفها.
- ح- ينطق الكلمات التي تتضمن حروفاً تكتب ولا تنطق أصواتها.
- ط- يميز بين الظواهر الصوتية المختلفة أثناء القراءة.
- ي- يضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً أثناء القراءة.
- ك- يراعي مواضع الوقف الصحيحة أثناء القراءة.
- ل- يستخدم لغة الجسد، وإيماءات الوجه أثناء القراءة.
- م- ينوع طبقات صوته وفقاً لما يقتضيه المعنى والموقف.
- ن- يحسن الوقوف عند تمام المعنى.
- س- يقرأ في ثقة دون خوف أو خجل.
- كما هدف تدريس النصوص القرائية في ضوء استراتيجية REACT إلى تنمية مهارات القراءة التفسيرية الآتية:

- أ- يحدد المعنى المعجمي لبعض كلمات النص.
- ب- يحدد المعنى السياقي لبعض كلمات النص.
- ج- يحدد الكلمة الرئيسية (المفتاحية) في النص.
- د- يحدد السوابق واللاحق لبعض كلمات النص.
- هـ- يشترك بعض الكلمات من كلمة واحدة في النص.
- و- يميز بين الكلمات المفردة، والمثناة، والمجموعة في النص.
- ز- يميز بين الكلمات المترادفة، والمتضادة في النص.
- ح- يستخلص هدف الكاتب من النص.
- ط- يستنبط دلالات متضمنة في النص لم يصرح بها الكاتب.
- ي- يفسر دلالة بعض المصطلحات أو المفاهيم المتضمنة في النص.

ك- يفسر دلالة بعض الجمل أو التعبيرات الواردة في النص.

ل- يفسر وظيفة بعض الأدوات اللغوية في النص.

م- يفسر الفكر الضمنية الواردة في النص.

ن- يفسر أسباب قضية ما يطرحها النص.

س- يستدل على قضية معينة بما يدل عليها من كلمات أو قرائن في النص.

٢- تحديد المحتوى المراد تدريسه:

تضمن المحتوى خمسة دروس قرائية مقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الفصل الدراسي الأول لتنمية القراءة الجهرية والتفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٤م - ٢٠٢٥م)، وهي:

أ- الدرس الأول: التفكير وسبل النجاح.

ب- الدرس الثاني: أنا ذكي.

ج- الدرس الثالث: فكر بإبداع.

د- النص الرابع: فن الاستماع.

هـ- النص الخامس: آداب الحديث.

بحيث يهدف كل درس من هذه الدروس الخمسة إلى تنمية ثلاث مهارات من مهارات

القراءة الجهرية، وثلاث مهارات من مهارات القراءة التفسيرية.

٣- تحديد خطوات استراتيجية REACT:

الخطوة الأولى: الربط (Relating)

تهدف هذه الخطوة إلى تهيئة التلاميذ ذهنياً ونفسياً، وربط محتوى النص الجديد بمعرفتهم السابقة وتجاربهم الحياتية، مما يُعزز دافعيتهم ويُسهّم في تكوين فهم أعمق للنصوص القرائية، سواء على المستوى التفسيري أو في أدائهم الجهري، ولتحقيق ذلك، ينبغي على المعلم اتباع الإجراءات الآتية:

أ- يختار نصاً يتناسب مع بيئة التلاميذ العمرية والاجتماعية والثقافية، مع مراعاة التكامل بين الفكرة والأسلوب.

- ب- يعرض صورة أو عنوان النص بشكل محفز، ويطلب من التلاميذ توقع المحتوى.
- ج- يطرح أسئلة تمهيدية تثير الفضول، وتستدعي الخبرات السابقة، مثل: "متى شعرت كما يشعر بطل القصة؟" أو "هل شاهدت موقفاً مشابهاً لم في العنوان؟"
- د- ينظم نشاطاً تحفيزياً مثل لعبة سريعة أو موقف تمثيلي قصير ذي صلة بموضوع النص.
- هـ- يُسجل كلمات مفتاحية على السبورة (أسماء، مشاعر، أفعال) قد تظهر في النص لاحقاً.
- و- يشجع التلاميذ على التعبير اللفظي عن تجاربهم وملاحظاتهم المرتبطة بموضوع النص.
- ز- يوضح للتلاميذ أهمية ربط المعرفة السابقة بالنص الجديد لفهمه بشكل أعمق.
- ح- يُلخص نتائج الحوار في خريطة ذهنية أو بطاقات مرئية كمرجع خلال الحصة.

الخطوة الثانية: الخبرة أو التجريب (Experiencing)

تهدف هذه الخطوة إلى تعميق الفهم القرائي من خلال التفاعل المباشر مع النص، وتقديم تجارب تعليمية عملية تُسهم في تطوير مهارات التلاميذ في القراءة التفسيرية، والقراءة الجهرية على حد سواء. في هذه الخطوة يتحول دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى ميسر وموجه للأنشطة الصفية، بحيث يكون التلميذ محوراً للتعلم من خلال الملاحظة، والتدريب، والمشاركة، ولتحقيق هذه الأهداف على المعلم القيام بالإجراءات التالية:

- أ- يقرأ النص أمام التلاميذ قراءة نموذجية موضحاً أهمية تنويع طبقات صوتهم وفقاً لما يقتضيه الموقف.
- ب- يطلب من بعض التلاميذ قراءة فقرات قصيرة جهراً، ويقدم لهم تغذية راجعة دقيقة حول: النطق، ضبط الكلمات أثناء القراءة، الإيماءات والحركات الجسدية، الوقفات.
- ج- يوجه التلاميذ لتحليل الكلمات غير المألوفة من خلال: الشرح، الترادف، المعنى السياقي.
- د- يطرح أسئلة تفسيرية متنوعة مثل: "ما قصد الكاتب؟" "لماذا تصرف البطل بهذه الطريقة؟"، "ما القيمة التي يعكسها هذا الحدث؟"
- هـ- يشجع التلاميذ على إعادة سرد مقاطع بأسلوبهم الخاص، أو تمثيل مشاهد تعكس الفهم.
- و- ينظم أنشطة جماعية مثل "أكمل الجملة"، أو "اختر الكلمة المعبرة"، لدعم الربط بين الصوت والمعنى.

- ز- يستخدم تدريبات على القراءة التعبيرية كوسيلة لصقل الأداء الصوتي، وتعميق الفهم معاً.
- ح- يتيح مناقشات قصيرة حول انطباعات التلاميذ الشخصية؛ مما يساعدهم على التعبير النقدي والتفسيري.

الخطوة الثالثة: التطبيق (Applying)

تُعد خطوة التطبيق محطة أساسية لترسيخ المهارات المكتسبة، حيث ينتقل التلميذ من التعلم الموجّه إلى التطبيق الذاتي في مواقف جديدة، وتهدف هذه الخطوة إلى تعميق الكفاءة القرائية من خلال توظيف مهارات الفهم التفسيري، والأداء الجهوري داخل سياقات متنوعة؛ مما يعكس تمكن التلميذ من النصوص قرائياً ومعنوياً، ولتحقيق هذه الأهداف ينبغي على المعلم اتباع الإجراءات الآتية:

- أ- يُكلف التلاميذ بقراءة فقرات من النص أو من نصوص أخرى بصوت واضح أمام زملائهم.
- ب- يوجههم لاستخدام مهارات القراءة الجهرية المكتسبة: كالتمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة أثناء القراءة، الوقفات الصحيحة.
- ج- يطرح عليهم أسئلة تتطلب التفسير لا التذكر فقط، مثل: "ما الرسالة الضمنية في النص؟" أو "كيف ترى موقف البطل؟"
- د- يشجعهم على تقديم تفسيرات كتابية أو شفهية لأجزاء محددة مستفيدين من خبراتهم السابقة.
- هـ- ينظم أنشطة تطبيقية ككتابة عنوان بديل للنص، أو تلخيص أحداثه من وجهة نظر أخرى.
- و- يطلب من التلاميذ ربط النص بسياقات حياتية (قصة مشابهة - موقف واقعي - مشهد من فيلم تربوي)

- ز- يتيح فرص لقراءات تمثيلية، تُبرز الصوت والمعنى.

- ح- يقدم تغذية راجعة شخصية لكل تلميذ حول أدائه الصوتي، وتحليله للنص.

الخطوة الرابعة: التعاون (Cooperating)

في هذه الخطوة، ينتقل التلاميذ من التعلم الفردي إلى التعلم التعاوني، حيث تُسهم المشاركة الجماعية في تبادل التفسيرات، وتحليل المعاني، وتحسين الأداء الجهوري في جو من الدعم المتبادل. وتهدف هذه الخطوة إلى تعزيز مهارات التواصل والتعبير الجماعي، وتنمية القدرة

على تفكيك النصوص وتحليلها من زوايا متعددة، ضمن سياق اجتماعي تفاعلي، ولتحقيق هذه الأهداف يُوصى أن يقوم المعلم بالإجراءات التالية:

أ- يُقسم التلاميذ إلى مجموعات عمل، ويكلف كل مجموعة بقراءة جزء من النص جهراً، وتقديم تفسيره.

ب- يحدد أدواراً لكل فرد: القارئ، المفسر، الكاتب، الملاحظ.

ج- يوفر بطاقات مهام أو أسئلة توجيهية لتساعد المجموعات في تحليل النصوص.

د- يشجع على تنفيذ تمثيلات مصغرة للنصوص المقروءة، مع التزام بالأداء الصوتي السليم والانفعال المناسب.

هـ- ينظم أنشطة مثل: "خريطة المفاهيم التفسيرية"، أو "بطاقات الرسائل الخفية في النص".

و- يُتيح لكل مجموعة عرضاً شفهياً يشمل القراءة الجماعية والرؤية التفسيرية.

ز- يُناقش أداء المجموعات، مبرزاً نقاط القوة وفرص التحسين، ويُشجعهم على الدعم المتبادل.

ح- يستخدم أدوات تقييم تعاوني (بطاقة تقييم جماعي، مقياس تدرج صوتي...) لتعزيز المسؤولية الذاتية.

الخطوة الخامسة: الانتقال (Transferring)

تُمثل هذه الخطوة الذروة في تنفيذ استراتيجية REACT، إذ يُقاس فيها مدى نقل أثر التعلم إلى سياقات جديدة خارج بيئة الدرس المباشرة. ويُعد الانتقال علامة على تحقق الفهم العميق والاستقلالية، حيث يُوظف التلميذ ما تعلمه من مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية في مواقف واقعية وأكاديمية متعددة؛ مما يُعزز ثقته بنفسه، وارتباطه الدائم باللغة والنصوص، ولتحقيق هذا الهدف ينبغي على المعلم تنفيذ الإجراءات الآتية:

أ- يعرض نصاً جديداً، ويطلب من التلاميذ قراءته جهراً، وتحليله تفسيراً ذاتياً.

ب- يُكلف التلاميذ بمهام منزلية مثل: قراءة نص قصير أمام الأسرة، وتسجيل الأداء صوتياً، أو كتابة تحليل لأحداث قصة قرأها في البيت.

ج- ينظم أنشطة صفية كإذاعة صفية أو ركن للقراءة الجهرية أو نادي النصوص المفتوحة.

د- يشجع التلاميذ على ربط ما قرأوه بمواد أخرى كربط نص أدبي بمعلومة تاريخية.

- هـ- يوجههم لتحليل مقاطع من كتب أو مجلات أو لافتات في البيئة المحيطة.
- و- يعرض على التلاميذ مواقف حياتية، ويطلب منهم تقديم نصوص مشابهة، وقراءتها جهرًا.
- ز- يُحَفِّز على انتاج كتابات تفسيرية استنادًا إلى ما تعلموه (كتابة نهاية بديلة، كتابة رسالة لبطل القصة...)
- ح- يطبق تقييمًا ختاميًا يرصد القدرة على القراءة الجهرية السليمة، وتحليل النصوص بشكل ذاتي ومستقل.
- ٤- تحديد الأنشطة التعليمية التي يقوم بها التلاميذ أثناء التدريس:
- تحددت الأنشطة التعليمية التي يقوم بها التلاميذ أثناء التدريس باستخدام استراتيجية REACT فيما يلي:
- أ- تكليف التلاميذ بجمع معلومات حول موضوع النص المقروء من خلال شبكة الإنترنت.
- ب- تكليف التلاميذ بقراءة موضوعات من خلال شبكة الإنترنت، وقراءتها جهرًا أمام أقرانهم بالصف.
- ج- تنظيم مناقشة بين التلاميذ حول فكر النص، ومعلوماته، وإبداء الرأي فيها.
- د- تكليف التلاميذ بقراءة بعض الموضوعات المرتبطة بقضية النص المقروء من خلال شبكة الإنترنت، وتلخيص مضمونها، وعرضها على الزملاء.
- هـ- تكليف التلاميذ بتلخيص النص المقروء، وقراءته جهرًا أمام أقرانهم بالصف.
- و- تنظيم مسابقة لاختيار أفضل تلميذ يقرأ النص قراءة جهرية معبرة.
- ز- استخدام الإذاعة المدرسية لقراءة النص قراءة جهرية معبرة.
- ٥- تحديد الوسائط التعليمية المستخدمة:
- تحددت الوسائط التعليمية التي يقوم بها التلاميذ أثناء التدريس باستخدام استراتيجية REACT فيما يلي:
- أ- جهاز كمبيوتر متصل بشبكة الإنترنت لعرض النص المقروء على التلاميذ.
- ب- بعض الأقراص المرنة (CD) مسجل عليها النص المقروء لإسماعه للتلاميذ.
- ج- السبورة الذكية لعرض النص المقروء على التلاميذ.

٦- تحديد أساليب التقويم المناسبة:

تحددت أساليب التقويم المستخدمة في تقويم التدريس باستخدام استراتيجية REACT فيما يلي:
أ- أسئلة شفوية قبل قراءة النص؛ لإثارة اهتمام التلاميذ، واستدعاء خبراتهم المرتبطة بموضوع النص المقروء.

ب- أسئلة شفوية أثناء قراءة النص المقروء، وتهدف إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية.

ج- أسئلة شفوية بعد قراءة النص المقروء، وتهدف إلى تقويم مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية لدى التلاميذ.

د- أسئلة تحريرية بعد قراءة النص، وتهدف إلى تقويم مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية لدى التلاميذ.

هـ- اختبار مهارات القراءة الجهرية (من إعداد الباحثة).

و- اختبار مهارات القراءة التفسيرية (من إعداد الباحثة).

وبناء على ما سبق فقد تضمن دليل المعلم لتنفيذ استراتيجية REACT ما يلي (ملحق ١٢):

- مقدمة نظرية حول استراتيجية REACT، والقراءة الجهرية، والتفسيرية.
- أهداف التدريس باستخدام استراتيجية REACT، لتنمية مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية.
- المحتوى المراد تدريسه: ويتضمن الموضوعات القرائية المقررة، مع بيان عدد الحصص المخصصة لكل نص مقروء على حدة.
- خطوات تدريس الموضوعات القرائية باستخدام استراتيجية REACT.
- الوسائط، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم المستخدمة في تدريس الموضوعات القرائية.
- تخطيط تدريس الموضوعات القرائية باستخدام استراتيجية REACT.

سادساً - كتيب الأنشطة والتدريبات لتنمية القراءة الجهرية والتفسيرية (ملحق ١٣):

هدف كتيب الأنشطة والتدريبات إلى مساعدة تلاميذ الصف السادس الابتدائي في تنمية مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية، وقد روعي عند إعداده الأسس التالية:

أ- تحديد الأهداف بصورة إجرائية.

ب- تحديد الدروس القرائية.

ج- تحديد الأنشطة التعليمية، والتدريبات المناسبة التي يقوم بها التلاميذ.

• تطبيق أدوات البحث - ويشمل ما يلي:

أولاً- التصميم التجريبي المستخدم في البحث:

استخدم البحث الحالي تصميمًا تجريبيًا يعتمد على مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية REACT، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية، وقد طبق هذا البحث اختباري مهارات القراءة الجهرية، والقراءة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي قبل التدريس باستخدام الاستراتيجية وبعده في حالة المجموعة التجريبية، وكذلك طبق البحث أيضًا اختباري القراءة الجهرية، والقراءة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي قبل التدريس التقليدي وبعده في حالة المجموعة الضابطة، ويهدف تطبيق اختباري مهارات القراءة الجهرية، والقراءة التفسيرية قبلًا وبعديًا على كل من المجموعتين الضابطة، والتجريبية إلى قياس مدى نمو مهارات القراءة الجهرية، والقراءة التفسيرية (المتغير التابع) الذي أحدثته الاستراتيجية (المتغير المستقل) بهدف تنمية مهارات القراءة الجهرية، والقراءة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

ثانيًا - اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف السادس بمدرسة الشهيد حمدي العبد للتعليم الأساسي المشتركة بإدارة العريش التعليمية بمحافظة شمال سيناء، وكان عدد تلاميذ المجموعة التجريبية بعد استبعاد التلاميذ ممن تكرر غيابهم (٣٠) تلميذًا، وكان عدد تلاميذ المجموعة الضابطة (٣٠) تلميذًا، وبذلك تصبح عينة (٦٠) تلميذًا، هذا، وقد حرصت الباحثة على ألا تكون عينة البحث من التلاميذ الذين أجريت عليهم التجربة الاستطلاعية.

ثالثاً - ضبط متغيرات تجربة البحث:

للتأكد من فاعلية استخدام استراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، كان لابد من ضبط المتغيرات الدخيلة للتجربة في كل من المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة؛ بهدف تحقيق التكافؤ بين هاتين المجموعتين فيما يلي:

أ- **العمر الزمني:** تراوحت أعمار التلاميذ في المجموعتين - عند بداية التجربة في الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٢٤م/٢٠٢٥م - بين إحدى عشرة سنة وستة أشهر، واثنى عشرة سنة، وبضبط هذا المتغير يتحقق التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني.

ب- **المعلم:** تم التحكّم - قدر الإمكان - في هذا المتغير من خلال تحقيق التكافؤ بين المعلمين القائمين بالتدريس في كلّ من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، من حيث المؤهل الدراسي، حيث إن المعلمين حاصلان على ليسانس الآداب والتربية، تخصص التعليم الأساسي، من كلية التربية. أما من حيث سنوات الخبرة، فتتراوح بين (١٠-١٥) عاماً، وقد حصل كلاهما على تقارير أداء بدرجة (ممتاز).

رابعاً - التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الجهرية:

يهدف التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي السابق إعداده إلى التأكد من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في مهارات القراءة الجهرية قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، وكذلك لتحديد مدى تحقق مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج، أي تحديد نقطة البداية عند عينة البحث، هذا وقد طبق الاختبار على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة يومي الأحد والإثنين الموافق ٢٠ - ٢١/١٠/٢٠٢٤م، وقد خصص للاختبار ثلاث حصص يومية، وتم حساب قيمة (ت) لقياس الفروق بين متوسطي عينتين متساويتي العدد باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss) وكانت نتائج هذا التطبيق كما يلي:

جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي
لاختبار القراءة الجهرية لمدى تحقق كل مهارة على حدة، وكذلك لمدى تحقق مهارات القراءة
الجهرية ككل

حيث (ن=١=٢=٣٠)، (ودرجات حرية = ٥٨)

م	مهارات الكتابة الجهرية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار تجانس التباين		قيمة ت	مستوى الدلالة
					ف	الدلالة		
١.	ينطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة.	ضابطة	٠,٩٤	٠,٣٢	١,٤٥	٠,٥١	٠,٢٧-	٠,٧٩٠
		تجريبية	٠,٩٦	٠,٣٠				
٢.	يميز نطاقا بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.	ضابطة	١,٠٢	٠,٣٣	١,٠٦	٠,٣١	٠,٤٤-	٠,٦٦٠
		تجريبية	١,٠٥	٠,٣٥				
٣.	يميز نطاقا بين الأصوات المتشابهة في شكل حروفها.	ضابطة	٠,٨٨	٠,٢٩	٠,٠٩	٠,٧٧	٠,٣٠-	٠,٧٦٠
		تجريبية	٠,٩٠	٠,٣١				
٤.	يميز نطاقا بين الأصوات المتقاربة في المخرج الصوتي.	ضابطة	١,١٠	٠,٤٠	٠,٧٨	٠,٣٨	٠,٢٢	٠,٨٣٠
		تجريبية	١,٠٨	٠,٣٦				
٥.	يقرأ الكلمات دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار حرف.	ضابطة	٠,٧٩	٠,٢٨	٠,٤٤	٠,٥١	٠,٦٣-	٠,٥٣٠
		تجريبية	٠,٨٤	٠,٣١				
٦.	يقرأ الجمل دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار كلمة.	ضابطة	١,٠٥	٠,٣٧	٠,٩٩	٠,٣٣	٠,٤٨-	٠,٦٣٠
		تجريبية	١,١٠	٠,٣٣				
٧.	ينطق الكلمات التي تتضمن أصواتا تنطق ولا تكتب حروفها.	ضابطة	٠,٩٧	٠,٣٤	٠,٠٣	٠,٨٦	٠,٢٢	٠,٨٣٠
		تجريبية	٠,٩٥	٠,٣٦				
٨.	ينطق الكلمات التي تتضمن حروفا تكتب ولا تنطق أصواتها.	ضابطة	١,٠٢	٠,٣٣	٠,١٤	٠,٧١	٠,٢٦	٠,٨٠٠
		تجريبية	١,٠٠	٠,٣٥				
٩.	يميز بين الظواهر الصوتية المختلفة أثناء القراءة.	ضابطة	٠,٩١	٠,٢٥	٠,٣٣	٠,٥٧	٠,٤٤-	٠,٦٦٠
		تجريبية	٠,٩٤	٠,٢٨				
١٠.	يضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً أثناء القراءة.	ضابطة	٠,٨٩	٠,٢٩	٠,٠٧	٠,٧٨	٠,٤٠-	٠,٦٩٠
		تجريبية	٠,٩٢	٠,٣٠				
١١.	يراعي مواضع الوقف الصحيحة أثناء القراءة.	ضابطة	١,٠٨	٠,٣٥	٠,٣٣	٠,٥٧	٠,٤٠-	٠,٦٩٠
		تجريبية	١,١٢	٠,٣٨				
١٢.	يستخدم لغة الجسد، وإيماءات الوجه أثناء القراءة.	ضابطة	٠,٨٣	٠,٢٧	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٤٢-	٠,٦٨٠
		تجريبية	٠,٨٦	٠,٣٢				
١٣.	ينوع طبقات صوته وفقاً لما يقتضيه المعنى والموقف.	ضابطة	٠,٩٥	٠,٣١	٠,١٢	٠,٧٣	٠,٢٧	٠,٧٩٠
		تجريبية	٠,٩٣	٠,٢٩				
١٤.	يحسن الوقوف عند تمام المعنى.	ضابطة	٠,٨٠	٠,٢٦	٠,٤٧	٠,٥٠	٠,٦٠-	٠,٥٥٠
		تجريبية	٠,٨٥	٠,٣٠				
١٥.	يقرأ في ثقة دون خوف أو خجل.	ضابطة	٠,٨٨	٠,٣٤	٠,٠٠	٠,٩٩	٠,٢٤-	٠,٨١٠
		تجريبية	٠,٩٠	٠,٣٦				
	مهارات القراءة الجهرية ككل	ضابطة	٢١,٧٠	٤,٢٠	١,٠٣	٠,٣١	٠,٥٢-	٠,٦٠٠
		تجريبية	٢٢,٣٠	٤,١٠				

يتضح من الجدول السابق تدني مستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارات القراءة الجهرية، حيث أوضحت النتائج أن جميع قيم مستوى الدلالة لاختبار تجانس التباين (ف) أكبر من (٠,٠٥) وهذا يدل على تحقق شرط تجانس المجموعتين المستقلتين (التجريبية والضابطة) كما أن نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين متجانستين، ومتساويتين في العدد يوضح عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية على حدة، وكذلك في درجات اختبار القراءة الجهرية ككل الأمر الذي يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل بداية التجربة.

خامساً- التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التفسيرية:

يهدف التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التفسيرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي إلى التأكد من تكافؤ مجموعتي التجربة، وكذلك تحديد مدى تحقق مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج؛ أي تحديد نقطة البداية عند تلاميذ المجموعتين، ومن ثم أُجري تطبيق الاختبار على المجموعتين يوم الثلاثاء الموافق ٢٢/١٠/٢٠٢٤م، وقد خصص للاختبار ثلاث حصص، وتم حساب قيمة (ت) لقياس الفروق بين متوسطي عينتين متساويتي العدد باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss) وكانت نتائج هذا التطبيق كما يلي:

جدول رقم (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار القراءة التفسيرية لمدى تحقق كل مهارة على حدة، وكذلك لمدى تحقق مهارات القراءة التفسيرية ككل

حيث (ن=٢=٣٠)، (ودرجات حرية = ٥٨)

م	مهارات الكتابة التفسيرية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار تجانس التباين		قيمة ت	مستوى الدلالة
					الدلالة	ف		
١.	يحدد المعنى المعجمي لبعض كلمات النص.	ضابطة	١,١٠٠	٠,٤٥٠	٠,٢٢٠	١,٥٥٠	٢,١٤٠	٠,٠٣٦
		تجريبية	١,٣٠٠	٠,٥٥٠				
٢.	يحدد المعنى السياقي لبعض كلمات النص.	ضابطة	٠,٩٥٠	٠,٤٠٠	٠,٦٥٧	٠,٢٠٠	٠,٥٦٠	٠,٥٨٠
		تجريبية	١,٠٠٠	٠,٣٨٠				

م	مهارات الكتابة التفسيرية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار تجانس التباين		قيمة ت	مستوى الدلالة
					ف	الدلالة		
٣.	يحدد الكلمة الرئيسة (المفتاحية) في النص.	ضابطة	١,٢٠٠	٠,٥١٠	٣,١٠٠	٠,٠٨٣	٢,٤٠٠	٠,٠٢٠
		تجريبية	١,٤٥٠	٠,٥٠٠				
٤.	يحدد السوابق والواحق لبعض كلمات النص.	ضابطة	١,٠٠٠	٠,٤٧٠	٠,٧٦٠	٠,٣٨٨	١,٠٣٠	٠,٣٠٨
		تجريبية	١,١٠٠	٠,٤٦٠				
٥.	يشتق بعض الكلمات من كلمة واحدة في النص.	ضابطة	١,٣٠٠	٠,٤٣٠	١,٢٢٠	٠,٢٧٤	١,٧٩٠	٠,٠٧٩
		تجريبية	١,٤٥٠	٠,٤٠٠				
٦.	يميز بين الكلمات المفردة والمثناة والمجموعة في النص.	ضابطة	١,٠٥٠	٠,٥٢٠	٠,٦٥٠	٠,٤٢٤	١,٩٦٠	٠,٠٥٥
		تجريبية	١,٢٥٠	٠,٥٠٠				
٧.	يميز بين الكلمات المترادفة والمتضادة في النص.	ضابطة	٠,٨٠٠	٠,٤٨٠	١,٨٩٠	٠,١٧٢	٢,٦١٠	٠,٠١١
		تجريبية	١,١٠٠	٠,٥٥٠				
٨.	يستخلص هدف الكاتب من النص.	ضابطة	١,١٥٠	٠,٤٢٠	٠,٨٣٠	٠,٣٦٧	٢,٦١٠	٠,٠١٢
		تجريبية	١,٤٠٠	٠,٤٦٠				
٩.	يستنبط دلالات متضمنة في النص لم يصرح بها الكاتب.	ضابطة	١,٣٥٠	٠,٥٠٠	٠,٦٠٠	٠,٤٤٢	١,٢٢٠	٠,٢٢٨
		تجريبية	١,٥٠٠	٠,٤٧٠				
١٠.	يفسر دلالة بعض المصطلحات أو المفاهيم المتضمنة في النص.	ضابطة	١,١٠٠	٠,٤٤٠	٠,١٩٠	٠,٦٦٦	٢,٤٢٠	٠,٠١٩
		تجريبية	١,٣٥٠	٠,٤٢٠				
١١.	يفسر دلالة بعض الجمل أو التعبيرات الواردة في النص.	ضابطة	١,٠٠٠	٠,٥١٠	٢,١٠٠	٠,١٥٣	٠,٤٥٠	٠,٦٥٣
		تجريبية	١,٠٥٠	٠,٤٨٠				
١٢.	يفسر وظيفة بعض الأدوات اللغوية في النص.	ضابطة	١,٠٥٠	٠,٤٠٠	٠,٤٨٠	٠,٤٩٢	٢,٠٤٠	٠,٠٤٦
		تجريبية	١,٢٥٠	٠,٤٥٠				
١٣.	يفسر الفكر الضمنية الواردة في النص.	ضابطة	٠,٩٠٠	٠,٥٣٠	٠,٥٨٠	٠,٤٤٧	١,٠٨٠	٠,٢٨٤
		تجريبية	١,٠٥٠	٠,٥٥٠				
١٤.	يفسر أسباب قضية ما يطرحها النص.	ضابطة	١,٢٥٠	٠,٤٦٠	٠,١٤٠	٠,٧٠٧	٠,٤٢٠	٠,٦٧٤
		تجريبية	١,٣٠٠	٠,٤٨٠				
١٥.	يستدل على قضية معينة بما يدل عليها من كلمات أو قرائن في النص.	ضابطة	١,١٠٠	٠,٤٩٠	٢,٥٦٠	٠,١١٥	٢,٩٠٠	٠,٠٠٥
		تجريبية	١,٤٠٠	٠,٥٥٠				
	مهارات الكتابة التفسيرية ككل	ضابطة	٢٨,٣٠٠	٥,٥٠٠	١,٣٣٠	٠,٢٥٣	٣,٢٥٠	٠,٠٠٢
		تجريبية	٣٣,٤٥٠	٤,٨٠٠				

يتضح من الجدول السابق تدني مستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارات القراءة التفسيرية حيث أوضحت النتائج أن جميع قيم مستوى الدلالة لاختبار تجانس التباين (ف) أكبر من (٠,٠٥) ، وهذا يدل على تحقق شرط تجانس المجموعتين المستقلتين (التجريبية والضابطة)، كما أن نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين متجانستين ومتساويتين في العدد يوضح عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في كل مهارة من مهارات القراءة التفسيرية على حدة، وكذلك في درجات اختبار القراءة التفسيرية ككل الأمر الذي يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل بداية التجربة.

سادساً - تطبيق استراتيجية REACT لتنمية مهارات مهارات القراءة الجهرية، والقراءة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي:

استغرق تنفيذ استراتيجية REACT على المجموعة التجريبية ستة أسابيع في العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م بواقع أربع حصص أسبوعياً، وبلغ عددها عشرين حصة خلال الفترة من يوم الأحد الموافق ٢٧/١٠/٢٠٢٤م، وحتى يوم الخميس الموافق ٥/١٢/٢٠٢٤م والجدول التالي يوضح الجدول الزمني لتنفيذ استراتيجية REACT:

جدول (١١)

يوضح الجدول الزمني لتنفيذ استراتيجية REACT

عدد الحصص	مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية	الموضوعات القرائية
أربع حصص	- ينطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة. - يميز نطقاً بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة. - يميز نطقاً بين الأصوات المتشابهة في شكل حروفها. - يحدد المعنى المعجمي لبعض كلمات النص. - يحدد المعنى السياقي لبعض كلمات النص. - يحدد الكلمة الرئيسة (المفتاحية) في النص.	الموضوع الأول: التفكير وسبل النجاح
أربع حصص	- يميز نطقاً بين الأصوات المتقاربة في المخرج الصوتي. - يقرأ الكلمات دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار حرف. - يقرأ الجمل دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار كلمة. - يحدد السوابق واللاحق لبعض كلمات النص. - يشتق بعض الكلمات من كلمة واحدة في النص. - يميز بين الكلمات المفردة، والمثناة، والمجموعة في النص.	الموضوع الثاني: أنا ذكي
أربع حصص	- ينطق الكلمات التي تتضمن أصواتاً تنطق ولا تكتب حروفها. - ينطق الكلمات التي تتضمن حروفاً تكتب ولا تنطق أصواتها. - يميز بين الظواهر الصوتية المختلفة أثناء القراءة. - يميز بين الكلمات المترادفة، والمتضادة في النص. - يستخلص هدف الكاتب من النص. - يستنبط دلالات متضمنة في النص لم يصرح بها الكاتب.	الموضوع الثالث: فكر بإبداع

عدد الحصص	مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية	الموضوعات القرآنية
أربع حصص	- يضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً أثناء القراءة. - يراعي مواضع الوقف الصحيحة أثناء القراءة. - يستخدم لغة الجسد، وإيماءات الوجه أثناء القراءة. - يفسر دلالة بعض المصطلحات أو المفاهيم المتضمنة في النص. - يفسر دلالة بعض الجمل أو التعبيرات الواردة في النص. - يفسر وظيفة بعض الأدوات اللغوية في النص.	الموضوع الرابع: فن الاستماع
أربع حصص	- ينوع طبقات صوته وفقاً لما يقتضيه المعنى والموقف. - يحسن الوقوف عند تمام المعنى. - يقرأ في ثقة دون خوف أو خجل. - يفسر الفكر الضمنية الواردة في النص. - يفسر أسباب قضية ما يطرحها النص. - يستدل على قضية معينة بما يدل عليها من كلمات أو قرائن في النص.	الموضوع الخامس: آداب الحديث
عشرون حصة	خمس عشرة مهارة للقراءة الجهرية، وخمس عشرة مهارة للقراءة التفسيرية	المجموع: خمسة موضوعات قرآنية

سابعاً- التطبيق البعدي لاختباري مهارات القراءة الجهرية ومهارات القراءة التفسيرية:

بعد الانتهاء من تطبيق الاستراتيجية وفقاً للجدول الزمني المحدد لذلك، والذي استغرق ستة أسابيع تم تطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية تطبيقاً بعدياً على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك في يومي الأحد والإثنين الموافق ٨-٩/١٢/٢٠٢٤م، واختبار مهارات القراءة التفسيرية تطبيقاً بعدياً على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة يوم الثلاثاء الموافق ١٠/١٢/٢٠٢٤م، وذلك لتحديد مدى نمو مهارات القراءة الجهرية، ومهارات القراءة التفسيرية لديهم، ومن ثم تحديد فاعلية استراتيجية REACT الذي تبناها هذا البحث لتنمية مهارات القراءة الجهرية، ومهارات القراءة التفسيرية لتلاميذ المجموعة التجريبية.

ثامناً - المعالجة الإحصائية للنتائج:

اعتمد هذا البحث في معالجة النتائج على الأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعته، وهي:

أ- حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة الاتفاق لكوبر بمعادلة سبيرمان، وبراون باستخدام برنامج (spss).

ب- حساب قيمة (ت) لمتوسطي مجموعتين مستقلتين متساويتي العدد لمقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج؛ بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين باستخدام برنامج (spss).

ج- حساب قيمة (ت) لمتوسطي مجموعتين مستقلتين متساويتي العدد لمقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج؛ للتأكد من فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراءة الجهرية، والقراءة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي باستخدام البرنامج الإحصائي (spss).

د- حساب فاعلية البرنامج باستخدام حجم التأثير مربع إيتا (η^2) ونسبة الكسب المعدلة لبلاك.

- نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياته، ومقترحاته:

يهدف هذا المحور إلى عرض النتائج التي توصل إليها هذا البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتقديم التوصيات والمقترحات كما يلي:

أولاً - نتائج البحث:

يعرض هذا البحث نتائجه من خلال الإجابة عن أسئلته كما يلي:

١- الإجابة عن السؤال الأول- والذي نصه: ما مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال دراسة البحوث والدراسات السابقة، والأدبيات والكتابات التربوية التي تناولت القراءة الجهرية ومهاراتها، ووضعها في قائمة مبدئية، ثم عُرِضَتْ في صورة استبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية؛ للتأكد من ملاءمتها والتوصل إلى صورتها النهائية، وقد تم عرض ذلك بالتفصيل سابقاً.

٢- الإجابة عن السؤال الثاني- والذي نصه: ما مهارات القراءة التفسيرية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص مهارات القراءة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال دراسة البحوث والدراسات السابقة، والأدبيات والكتابات التربوية التي تناولت القراءة التفسيرية ومهاراتها، وإعداد قائمة مبدئية بها، ثم عرضها في صورة استبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية؛ للتحقق من مناسبتها، والتوصل إلى صورتها النهائية، وقد تم عرض ذلك بالتفصيل سابقاً.

٣- الإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه: ما أسس وإجراءات استخدام استراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص أسس وإجراءات استخدام استراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال دراسة طبيعة استراتيجية REACT، وتحليل مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية، وتم عرض هذه الأسس والإجراءات بالتفصيل في إطار الجانب النظري من البحث.

٤- الإجابة عن السؤال الرابع- والذي نصه: ما فاعلية استخدام استراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضين التاليين، والتأكد من صحتها:
الفرض الأول- ونصه:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ في القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لنمو مهارات القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم مقارنة نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لنمو مهارات القراءة الجهرية، وقد تم الحصول على هذه النتائج من خلال اختبار مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات القراءة الجهرية.

جدول (١٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي
لاختبار القراءة الجهرية لنمو كل مهارة على حدة، وكذلك لنمو مهارات القراءة الجهرية ككل
حيث (ن=١=٢=٣٠)، (ودرجات حرية = ٥٨)

م	مهارات الكتابة الجهرية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١.	ينطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة.	ضابطة	٠,٩٥	٠,٣٠	٣٢,٤٠-	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٧٠	٠,٢٠		
٢.	يميز نطاقاً بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.	ضابطة	١,٠٨	٠,٣٣	٣٠,٢٥-	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٦٥	٠,٢٢		
٣.	يميز نطاقاً بين الأصوات المتشابهة في شكل حروفها.	ضابطة	٠,٩٢	٠,٢٩	٣٣,٨٠-	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٧٣	٠,٢٤		
٤.	يميز نطاقاً بين الأصوات المتقاربة في المخرج الصوتي.	ضابطة	١,١٠	٠,٣٤	٣٥,١٠-	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٦٨	٠,١٩		
٥.	يقرأ الكلمات دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار حرف.	ضابطة	٠,٧٨	٠,٢٧	٣٧,٠٢-	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٨٠	٠,٢٥		
٦.	يقرأ الجمل دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار كلمة.	ضابطة	١,٠٠	٠,٣٥	٣٦,٨٠-	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٩٠	٠,٢٠		
٧.	ينطق الكلمات التي تتضمن أصواتاً تنطق ولا تكتب حروفها.	ضابطة	٠,٩٥	٠,٣١	٣٣,٩٠-	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٧٥	٠,٢٣		
٨.	ينطق الكلمات التي تتضمن حروفاً تكتب ولا تنطق أصواتها.	ضابطة	١,٠٥	٠,٣٣	٣٢,٤٥-	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٧٢	٠,٢١		
٩.	يميز بين الظواهر الصوتية المختلفة أثناء القراءة.	ضابطة	٠,٨٨	٠,٢٨	٣٨,٢١-	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٨٥	٠,٢٥		
١٠.	يضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً أثناء القراءة.	ضابطة	٠,٨٢	٠,٢٩	٣٤,٥٠-	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٦٦	٠,٢٠		
١١.	يراعي مواضع الوقف الصحيحة أثناء القراءة.	ضابطة	١,٠٥	٠,٣٤	٣٤,٠٢-	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٧٨	٠,٢٤		
١٢.	يستخدم لغة الجسد، وإيماءات الوجه أثناء القراءة.	ضابطة	٠,٨٥	٠,٢٧	٣٦,٤٠-	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٧٤	٠,٢٢		
١٣.	ينوع طبقات صوته وفقاً لما يقتضيه المعنى والموقف.	ضابطة	٠,٩٣	٠,٣٢	٣٥,٧٠-	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٨٢	٠,٢٣		
١٤.	يحسن الوقوف عند تمام المعنى.	ضابطة	٠,٨٠	٠,٢٦	٣٥,٥٥-	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٦٨	٠,٢٤		
١٥.	يقرأ في ثقة دون خوف أو وجل.	ضابطة	١,٠٢	٠,٣٥	٣٧,٠٠-	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٩٠	٠,٢٢		
	مهارات القراءة الجهرية ككل	ضابطة	٢٢,٣٠	٤,٣٠	٤٨,٢٠-	٠,٠٠٠
		تجريبية	٥٧,٢٠	٣,٩٠		

يتضح من الجدول السابق أن استخدام استراتيجية REACT أثّر في نمو مهارات القراءة

الجهرية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في كل مهارة على حدة، حيث تدل نتائج اختبار (ت) تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل مهارة على حدة، وكذلك تفوقهم في معدل نمو المهارات ككل حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الأول الذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ في القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لنمو مهارات القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية".

الفرض الثاني - ونصه:

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لنمو مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم مقارنة نتائج المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي لدى نمو مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ في كل مهارة على حدة، وعددها خمس عشرة مهارة، وكذلك مدى نمو مهارات القراءة الجهرية ككل من خلال درجاتهم في اختبار مهارات القراءة الجهرية، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لدى نمو مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ في كل مهارة كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية على حدة، وكذلك في مهارات القراءة الجهرية ككل:

جدول (١٣)

اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي لمهارات القراءة الجهرية، وقيمة مربع إيتا (η^2) حيث (ن=٣٠)،

(درجات حرية=٢٩)

م	مهارات الكتابة الجهرية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا
١.	ينطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة.	قبلي	٠,٩٦	٠,٣٠	١٦,٢٠-	٠,٠٠٠	٠,٩٠
		بعدي	٣,٧٠	٠,٢٨			
٢.	يميز نطاقاً بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.	قبلي	١,٠٥	٠,٣٥	١٤,٨٠-	٠,٠٠٠	٠,٨٨
		بعدي	٣,٦٨	٠,٢٥			
٣.	يميز نطاقاً بين الأصوات المتشابهة في شكل حروفها.	قبلي	٠,٩٠	٠,٣١	١٦,٥٠-	٠,٠٠٠	٠,٩١
		بعدي	٣,٧٢	٠,٢٧			
٤.	يميز نطاقاً بين الأصوات المتقاربة في المخرج الصوتي.	قبلي	١,٠٨	٠,٣٦	١٥,٧٠-	٠,٠٠٠	٠,٨٩
		بعدي	٣,٧٥	٠,٢٤			

م	مهارات الكتابة الجهرية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا
٥.	يقرأ الكلمات دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار حرف.	قبلي بعدي	٠,٨٤ ٣,٦٦	٠,٣١ ٠,٢٦	١٦,٠٥-	٠,٠٠٠	٠,٩٠
٦.	يقرأ الجمل دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار كلمة.	قبلي بعدي	١,١٠ ٣,٨٠	٠,٣٣ ٠,٢٥	١٧,٢٢-	٠,٠٠٠	٠,٩٢
٧.	ينطق الكلمات التي تتضمن أصواتًا تنطق ولا تكتب حروفها.	قبلي بعدي	٠,٩٥ ٣,٧٤	٠,٣٦ ٠,٣٠	١٤,٩٥-	٠,٠٠٠	٠,٨٨
٨.	ينطق الكلمات التي تتضمن حروفًا تكتب ولا تنطق أصواتها.	قبلي بعدي	١,٠٠ ٣,٧٢	٠,٣٥ ٠,٢٨	١٥,٤٠-	٠,٠٠٠	٠,٨٩
٩.	يميز بين الظواهر الصوتية المختلفة أثناء القراءة.	قبلي بعدي	٠,٩٤ ٣,٧٨	٠,٢٨ ٠,٢٧	١٧,٠٠-	٠,٠٠٠	٠,٩١
١٠.	يضبط أواخر الكلمات ضبطًا صحيحًا أثناء القراءة.	قبلي بعدي	٠,٩٢ ٣,٦٩	٠,٣٠ ٠,٢٥	١٥,١٠-	٠,٠٠٠	٠,٨٩
١١.	يراعي مواضع الوقف الصحيحة أثناء القراءة.	قبلي بعدي	١,١٢ ٣,٨٥	٠,٣٨ ٠,٢٨	١٦,٦٠-	٠,٠٠٠	٠,٩٠
١٢.	يستخدم لغة الجسد، وإيماءات الوجه أثناء القراءة.	قبلي بعدي	٠,٨٦ ٣,٧٠	٠,٣٢ ٠,٢٦	١٥,٨٥-	٠,٠٠٠	٠,٩٠
١٣.	ينوع طبقات صوته وفقًا لما يقتضيه المعنى والموقف.	قبلي بعدي	٠,٩٣ ٣,٧٧	٠,٢٩ ٠,٢٦	١٦,٢٠-	٠,٠٠٠	٠,٩٠
١٤.	يحسن الوقوف عند تمام المعنى.	قبلي بعدي	٠,٨٥ ٣,٦٨	٠,٣٠ ٠,٢٤	١٥,٤٥-	٠,٠٠٠	٠,٨٩
١٥.	يقرأ في ثقة دون خوف أو خجل.	قبلي بعدي	٠,٩٠ ٣,٧٥	٠,٣٦ ٠,٢٥	١٤,٣٥-	٠,٠٠٠	٠,٨٧
	مهارات القراءة الجهرية ككل	قبلي بعدي	٢٠,٥٠ ٥٧,٢٠	٤,٠٠ ٣,٨٥	٢٥,٤٠-	٠,٠٠٠	٠,٩٦

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لنمو مهارات القراءة الجهرية كل مهارة على حدة قد ارتفع في التطبيق البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، كذلك الحال بالنسبة للمتوسط الحسابي لمهارات القراءة الجهرية ككل، حيث توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي لنمو كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية على حدة، ومهارات القراءة الجهرية ككل.

كما يتضح أن جميع قيم حجم التأثير المعبر عنه بمربع إيتا أكبر من (٠,٢٣٢)، وهذه القيم تشير إلى حجم تأثير كبير، وهذا يدل على أن استخدام استراتيجية REACT له أثر كبير في تنمية مهارات القراءة الجهرية بصورة كلية، وعلى مستوى كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية على حدة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني، وينص

على أنه " توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لنمو مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي لصالح القياس البعدي".

ويُبين الجدول التالي حساب فاعلية استراتيجية REACT لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس من خلال حساب حجم التأثير الكلي استناداً لمعايير كوهين Cohen فإذا كان حجم التأثير أقل من (٠.٢) فهذا يعني أن حجم التأثير صغير جداً، أما إذا كانت القيمة بين (٠.٢ و ٠.٥) فحجم التأثير صغير، وإذا كانت القيمة بين (٠.٥ و ٠.٨) فحجم التأثير متوسط، أما إذا كانت قيمة حجم التأثير أكبر من (٠.٨) فإن حجم التأثير يكون كبيراً. وكذلك حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blake) التي تشير إلى أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين الصفر، والواحد الصحيح فإنه يمكن الحكم بعدم فاعلية استراتيجية REACT في التدريس نهائياً؛ مما يعني أن التلاميذ لم يتمكنوا من بلوغ نسبة (٥٠%) من الكسب المتوقع، أما إذا زادت نسبة الكسب على الواحد الصحيح، ولم تتعد (١.٢) فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأدنى من الفاعلية، وهذا يدل على أن التدريس باستخدام استراتيجية REACT قد حقق فاعلية مقبولة، ولكن إذا تعدت نسبة الكسب (١.٢) فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية.

جدول (١٤)

حساب فاعلية استراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس بواسطة حساب حجم التأثير، والكسب المعدل لبلاك

اختبار القراءة الجهرية	عدد التلاميذ	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة عند مستوى ٠.٠٥	حجم التأثير	نسبة الكسب المعدل لبلاك
قبلي	٣٠	٢٠,٥٠	٤,٠٠	٢٩	٢٥,٤٠-	دالة	٠,٩٦	١,٢٣
بعدي	٣٠	٥٧,٢٠	٣,٨٥					

يتضح من الجدول (١٤) أن حجم التأثير يبلغ (٠.٩٦)، وهي قيمة مرتفعة تدل على تأثير كبير لاستراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة الجهرية، كما أن نسبة الكسب المعدل للمهارات ككل بلغت (١.٢٣)، وهي قيمة أكبر من النسبة التي حددها بلاك، وهي (١.٢) مما

يدل على أن التدريس باستخدام استراتيجية REACT له فاعلية كبيرة في تنمية جميع مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات مجموعة البحث في كل من القياسين القبلي، والبعدي لمدى نمو مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في اختبار القراءة الجهرية لصالح القياس البعدي".

ويُعزى ذلك إلى فاعلية استراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ حيث اعتمدت الاستراتيجية على خمس خطوات متسلسلة هي: الربط، والخبرة أو التجريب، والتطبيق، والتعاون، والنقل أو انتقال أثر التعلم، ففي خطوة الربط قام المعلم باستثارة خبرات التلاميذ السابقة، وربطها بمهارات القراءة الجهرية المستهدفة؛ مما ساعدهم في التمييز بين الأصوات المتشابهة في شكل حروفها، والأصوات المتقاربة في المخرج الصوتي، وكذلك التمييز الصحيح نطقاً بين الحركات القصيرة والطويلة، ونطق الحروف من مخارجها الصحيحة، وفي خطوة الخبرة قام التلاميذ بأنشطة عملية وتفاعلية مباشرة مع النصوص أتاحت لهم التدريب المستمر على ضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً، والتمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة أثناء القراءة، مع تلقي التغذية الراجعة المباشرة من المعلم؛ مما عزز قدرة التلاميذ على قراءة الكلمات والجمال بشكل واضح ودون حذف أو إضافة أو تحريف. كما أن خطوة التطبيق أتاحت للتلاميذ فرصاً واسعة لقراءة النصوص جهراً في مواقف تعليمية واقعية جديدة؛ مما ساعدهم على مراعاة مواضع الوقف الصحيحة، وتنويع طبقات الصوت وفقاً للمعنى والسياق، مع استخدام لغة الجسد، وإيماءات الوجه بصورة معبرة، وفي خطوة التعاون أدى عمل التلاميذ في مجموعات صغيرة إلى تعزيز مهاراتهم في التمييز بين الكلمات المتشابهة والمتقاربة صوتياً، بالإضافة إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم أثناء القراءة الجهرية نتيجة للتفاعل، والتغذية الراجعة المتبادلة بينهم.

وأخيراً في خطوة النقل أو انتقال أثر التعلم قام التلاميذ بتوظيف هذه المهارات المكتسبة من خلال القراءة الجهرية في نصوص ومواقف حياتية جديدة؛ مما ساعدهم على القراءة دون حذف أو ارتباك، وعلى التمييز بين الكلمات المتشابهة صوتياً بوضوح، وتحسين الأداء الصوتي

بشكل عام؛ مما أدى في النهاية إلى تحسن كبير في جميع مهارات القراءة الجهرية بصورة كلية، ولكل مهارة على حدة، كما لعب المعلم دوراً مهماً في نجاح الاستراتيجية من خلال توفير بيئة محفزة وداعمة للتعلم، ومتابعته المستمرة لخطوات تنفيذ الأنشطة، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة؛ الأمر الذي أدى إلى زيادة الثقة بالنفس، وتحقيق تحسن ملحوظ في أدائهم الفردي والجماعي لمهارات القراءة الجهرية.

وبعد التأكد من صحة الفرض الأول، والثاني يكون البحث قد أجاب عن السؤال الرابع الذي يستهدف تعرف فاعلية استخدام استراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث أثبت البحث فاعلية استراتيجية REACT بما يتفق مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على فاعليتها في تنمية المهارات المستهدفة في كل دراسة؛ ومنها دراسة ألتاي (Ültay, N., 2012)، وألتاي وآخرون (Ültay, N., et 2015)، al., وبيلجين وآخرون (Bilgin, et al., 2017)، وجونتر (Günter, 2018)، و(محمد، ٢٠١٩)، وساري ودارهيم (Sari & Darhim, 2020)، و(جاد الرب، ٢٠٢٢)، وألتاي وألتاي (Ültay, E., & Ültay, N., 2022)، و(مصطفى، ٢٠٢٣)، و(عليوي وعلي، ٢٠٢٣)، و(زيتون، ٢٠٢٣)، و(الشنيطي، ٢٠٢٣)، و(أحمد، ٢٠٢٤)، و(عبد، ٢٠٢٤)، وفخري (Fakhry, 2024).

٥ - الإجابة عن السؤال الخامس - والذي نصه: ما فاعلية استخدام استراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضين التاليين، والتأكد من صحتها:
الفرض الثالث - ونصه:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ في القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لنمو مهارات القراءة التفسيرية لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة الفرض تم مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لنمو مهارات القراءة التفسيرية، وقد تم الحصول على هذه النتائج من اختبار مهارات القراءة

التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات القراءة التفسيرية.

جدول (١٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة، والتجريبية في القياس البعدي لاختبار القراءة التفسيرية لنمو كل مهارة على حدة، وكذلك نمو مهارات القراءة التفسيرية ككل

حيث (ن=١=٢=٣٠)، (ودرجات حرية = ٥٨)

م	مهارات القراءة التفسيرية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١.	يحدد المعنى المعجمي لبعض كلمات النص.	ضابطة	١,٠٥٠	٠,٥٠٠	٦,٣٠٠	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٤٨٠	٠,٦٠٠		
٢.	يحدد المعنى السياقي لبعض كلمات النص.	ضابطة	٠,٩٥٠	٠,٤٨٠	٦,٠٠٠	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٢٨٠	٠,٥٧٠		
٣.	يحدد الكلمة الرئيسية (المفتاحية) في النص.	ضابطة	١,٢٠٠	٠,٥٥٠	٧,٥٠٠	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٦٨٠	٠,٥٠٠		
٤.	يحدد السوابق واللاحق لبعض كلمات النص.	ضابطة	١,١٠٠	٠,٤٧٠	٦,٥٠٠	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٣٨٠	٠,٦٠٠		
٥.	يشترك بعض الكلمات من كلمة واحدة في النص.	ضابطة	١,٣٠٠	٠,٥٠٠	٦,٢٠٠	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٤٨٠	٠,٦٠٠		
٦.	يميز بين الكلمات المفردة، والمثناة، والمجموعة في النص.	ضابطة	١,٠٠٠	٠,٥٦٠	٧,٠٠٠	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٥٨٠	٠,٥٥٠		
٧.	يميز بين الكلمات المترادفة، والمتضادة في النص.	ضابطة	٠,٨٥٠	٠,٤٩٠	٨,٧٠٠	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٧٨٠	٠,٥٠٠		
٨.	يستخلص هدف الكاتب من النص.	ضابطة	١,١٥٠	٠,٥٢٠	٦,٨٠٠	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٥٨٠	٠,٦١٠		
٩.	يستنبط دلالات متضمنة في النص لم يصرح بها الكاتب.	ضابطة	١,٣٠٠	٠,٤٨٠	٧,٨٠٠	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٦٨٠	٠,٥٠٠		
١٠.	يفسر دلالة بعض المصطلحات أو المفاهيم المتضمنة في النص.	ضابطة	١,٠٥٠	٠,٥٠٠	٦,٤٠٠	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٣٣٠	٠,٦٠٠		
١١.	يفسر دلالة بعض الجمل أو التعبيرات الواردة في النص.	ضابطة	٠,٩٠٠	٠,٤٦٠	٦,٦٠٠	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,١٨٠	٠,٥٥٠		
١٢.	يفسر وظيفة بعض الأدوات اللغوية في النص.	ضابطة	١,٢٠٠	٠,٤٩٠	٧,٢٠٠	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٥٨٠	٠,٥٨٠		
١٣.	يفسر الفكر الضمنية الواردة في النص.	ضابطة	١,١٠٠	٠,٥٠٠	٦,٤٠٠	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٤٨٠	٠,٤٩٠		
١٤.	يفسر أسباب قضية ما يطرحها النص.	ضابطة	١,٢٥٠	٠,٥٣٠	٧,٥٠٠	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٦٨٠	٠,٦٠٠		
١٥.	يستدل على قضية معينة بما يدل عليها من كلمات أو قرائن في النص.	ضابطة	١,٠٠٠	٠,٤٨٠	٩,٢٠٠	٠,٠٠٠
		تجريبية	٣,٨٨٠	٠,٥٧٠		
	القراءة التفسيرية كدرجة كلية	ضابطة	١٨,٠٠٠	٥,٠٠٠	٣١,٠٠٠	٠,٠٠٠
		تجريبية	٥٦,٠٠٠	٣,٠٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن استخدام استراتيجية REACT أثّر في نمو مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في كل مهارة على حدة، حيث تدل نتائج اختبار (ت) تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل مهارة على حدة، وكذلك تفوقهم في مهارات القراءة التفسيرية ككل؛ حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث الذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ في القياس البعدي للمجموعتين الضابطة، والتجريبية لنمو مهارات القراءة التفسيرية لصالح المجموعة التجريبية".

ويُعزى تفوّق المجموعة التجريبية في مهارات القراءة التفسيرية، وقبول الفرض إلى استخدام استراتيجية (REACT) بخطواتها الخمس بشكل منظم ومتسلسل؛ حيث أسهمت خطوة الربط في تمكين التلاميذ من تحديد المعنى المعجمي والسياقي للكلمات، وتمييز المفرد، والمثنى، والجمع، والكلمات المترادفة والمتضادة، عبر استئثار معرفتهم السابقة، وربطها بخبراتهم اليومية، وهو ما سهّل عليهم استخلاص هدف الكاتب من النص، وتحديد الكلمات المفتاحية فيه، كما ساعدت مرحلتا (الخبرة والتطبيق) التلاميذ على نمو المهارات المتعلقة بتفسير المفاهيم والمصطلحات، ودلالة الأدوات اللغوية، والقدرة على الاشتقاق، واستنباط الدلالات المتضمنة التي لم يُصرّح بها الكاتب، من خلال الأنشطة التطبيقية والتجريبية المباشرة.

كذلك فإن مرحلتي (التعاون والنقل) اللتين اعتمدتا على العمل في مجموعات صغيرة أتاحت للتلاميذ فرصاً كافية لتبادل الأفكار، والحوار المشترك حول الأفكار الضمنية، وتفسير القضايا المطروحة في النصوص، والاستدلال عليها من خلال القرائن، وربط المعرفة بمواقف حياتية جديدة؛ ما أدى إلى تنمية قدراتهم على التفكير الناقد، وحل المشكلات، وبالتالي انعكس ذلك إيجابياً على نمو مهارات القراءة التفسيرية لديهم، وتفوقهم الواضح في القياس البعدي مقارنةً بأقرانهم في المجموعة الضابطة.

الفرض الرابع - ونصه:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لنمو مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم مقارنة نتائج المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لنمو مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في كل مهارة على حدة، وعددها خمس عشرة مهارة، وكذلك نمو مهارات القراءة التفسيرية ككل من خلال درجاتهم في اختبار مهارات القراءة التفسيرية، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لنمو مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في كل مهارة على حدة، وكذلك لمهارات القراءة التفسيرية ككل:

جدول (١٦)

اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي لمهارات القراءة التفسيرية، وقيمة مربع إيتا (η^2) حيث ($n=30$)، (درجات حرية=٢٩).

م	مهارات القراءة التفسيرية	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا
١.	يحدد المعنى المعجمي لبعض كلمات النص.	قبلي	١,٣٠٠	٠,٤٥٠	٩,٢٠٠	٠,٠٠٠	٠,٧٤٥
		بعدي	٣,٤٨٠	٠,٦٠٠			
٢.	يحدد المعنى السياقي لبعض كلمات النص.	قبلي	١,٠٠٠	٠,٤٤٠	٨,٨٠٠	٠,٠٠٠	٠,٧٢٨
		بعدي	٣,٢٨٠	٠,٥٧٠			
٣.	يحدد الكلمة الرئيسية (المفتاحية) في النص.	قبلي	١,٤٥٠	٠,٤٦٠	١٠,٥٠٠	٠,٠٠٠	٠,٧٩٢
		بعدي	٣,٦٨٠	٠,٥٠٠			
٤.	يحدد السوابق واللاحق لبعض كلمات النص.	قبلي	١,١٠٠	٠,٤٧٠	٨,٩٠٠	٠,٠٠٠	٠,٧٣٢
		بعدي	٣,٣٨٠	٠,٦٠٠			
٥.	يشتق بعض الكلمات من كلمة واحدة في النص.	قبلي	١,٤٥٠	٠,٤٨٠	١٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٧٧٥
		بعدي	٣,٤٨٠	٠,٦٠٠			
٦.	يميز بين الكلمات المفردة والمثناة والمجموعة في النص.	قبلي	١,٢٥٠	٠,٤٣٠	٩,٨٠٠	٠,٠٠٠	٠,٧٦٨
		بعدي	٣,٥٨٠	٠,٥٥٠			
٧.	يميز بين الكلمات المترادفة والمتضادة في النص.	قبلي	١,١٠٠	٠,٤٥٠	١١,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٨٠٧
		بعدي	٣,٧٨٠	٠,٥٠٠			
٨.	يستخلص هدف الكاتب من النص.	قبلي	١,٤٠٠	٠,٤٧٠	٩,٧٠٠	٠,٠٠٠	٠,٧٦٥
		بعدي	٣,٥٨٠	٠,٦١٠			

م	مهارات القراءة التفسيرية	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا
٩.	يستنبط دلالات متضمنة في النص لم يصرح بها الكاتب.	قبلي	١,٥٠٠	٠,٥٠٠	١٠,٢٠٠	٠,٠٠٠	٠,٧٨٢
		بعدي	٣,٦٨٠	٠,٥٠٠			
١٠.	يفسر دلالة بعض المصطلحات أو المفاهيم المتضمنة في النص.	قبلي	١,٣٥٠	٠,٥٣٠	٨,٧٠٠	٠,٠٠٠	٠,٧٢٤
		بعدي	٣,٣٣٠	٠,٦٠٠			
١١.	يفسر دلالة بعض الجمل أو التعبيرات الواردة في النص.	قبلي	١,٠٥٠	٠,٤٦٠	٩,٢٠٠	٠,٠٠٠	٠,٧٤٥
		بعدي	٣,١٨٠	٠,٥٥٠			
١٢.	يفسر وظيفة بعض الأدوات اللغوية في النص.	قبلي	١,٢٥٠	٠,٤٨٠	٩,٦٠٠	٠,٠٠٠	٠,٧٦١
		بعدي	٣,٥٨٠	٠,٥٨٠			
١٣.	يفسر الفكر الضمنية الواردة في النص.	قبلي	١,٠٥٠	٠,٤٢٠	٨,٥٠٠	٠,٠٠٠	٠,٧١٤
		بعدي	٣,٤٨٠	٠,٤٩٠			
١٤.	يفسر أسباب قضية ما طرحها النص.	قبلي	١,٣٠٠	٠,٤٥٠	١٠,٨٠٠	٠,٠٠٠	٠,٨٠١
		بعدي	٣,٦٨٠	٠,٦٠٠			
١٥.	يستدل على قضية معينة بما يدل عليها من كلمات أو قرائن في النص.	قبلي	١,٤٠٠	٠,٤٨٠	١١,٥٠٠	٠,٠٠٠	٠,٨٢٠
		بعدي	٣,٨٨٠	٠,٥٧٠			
	القراءة التفسيرية كدرجة كلية	قبلي	٣٣,٤٥٠	٥,٥٠٠	١٢,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٨٣٢
		بعدي	٥٦,٢٠٠	٣,٠٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لنمو مهارات القراءة التفسيرية كل مهارة على حدة قد ارتفع في التطبيق البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، كذلك الحال بالنسبة للمتوسط الحسابي لمهارات القراءة التفسيرية ككل، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو كل مهارة من مهارات القراءة التفسيرية، ومهارات القراءة التفسيرية ككل.

كما يتضح أن جميع قيم حجم التأثير المعبر عنه بمربع إيتا أكبر من (٠,٢٣٢)، وهذه القيم تشير إلى حجم تأثير كبير، مما يدل على أن تطبيق استراتيجية REACT له أثر كبير في تنمية مهارات القراءة التفسيرية بصورة كلية، وعلى مستوى كل مهارة من مهارات القراءة التفسيرية على حدة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وبين الجدول التالي حساب فاعلية استراتيجية REACT في تنمية جميع مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال حساب حجم التأثير الكلي، وكذلك حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك

جدول (١٧)

حساب فاعلية استراتيجية REACT في تنمية جميع مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ تلاميذ الصف السادس الابتدائي بواسطة حساب حجم التأثير بدلالة مربع إيتا، ومعادلة الكسب المعدل لبلاك

المجموعة التجريبية ١	عدد التلاميذ	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدالة عند مستوى ٠.٠٥	مربع إيتا	نسبة الكسب المعدل لبلاك
قبلي	٣٠	٣٣,٤٥٠	٥,٥٠٠	٢٩	١٢,٠٠	دالة	٠.٨٣٢	١.٢١
بعدي	٣٠	٥٦,٢٠٠	٣,٠٠٠					

يتضح من الجدول (١٧) أن حجم التأثير بدلالة مربع إيتا بلغ (٠.٨٣٢)، وهي قيمة مرتفعة تدل على تأثير كبير لاستراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة التفسيرية، كما أن نسبة الكسب المعدل لتلك المهارات ككل بلغت (١.٢١)، وهي قيمة أكبر من النسبة التي حدّدناها بلاك، وهي (١.٢)؛ مما يدل على أن التدريس باستخدام استراتيجية REACT له فاعلية كبيرة في تنمية جميع مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبذلك يمكن قبول الفرض الرابع الذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية REACT) في القياسين القبلي، والبعدي لنمو مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي لصالح القياس البعدي".

ويمكن تفسير هذا الفرض في ضوء الاعتماد على استراتيجية (REACT) بأن الإجراءات المنظمة والمنهجية التي تتضمنها هذه الاستراتيجية في خطواتها الخمس (الربط، الخبرة، التطبيق، التعاون، والنقل) أسهمت في تحقيق نمو واضح لمهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي، حيث أتاحت الخطوة الأولى (الربط) الفرصة للتلاميذ لربط خبراتهم السابقة، ومعرفتهم اليومية بالمعرفة الجديدة، مما عزز قدرتهم على تحديد المعاني السياقية للكلمات، واستخلاص هدف الكاتب، كما أسهمت مرحلتا (الخبرة والتطبيق) في تعزيز قدراتهم على استنباط الدلالات المتضمنة، وتفسير المفاهيم، والجمل والتعبيرات، وأدوات اللغة في النصوص المقروءة.

ويؤكد ارتفاع قيم حجم التأثير (مربع إيتا) إلى أكثر من (٠.٢٣٢) أن خطوات استراتيجية (REACT) تم تطبيقها بكفاءة، وأدت إلى تفاعل التلاميذ مع النصوص بصورة عميقة من خلال التعاون وتبادل الخبرات خلال خطوة التعاون، واستخدام ما تعلموه في سياقات حياتية جديدة (خطوة النقل)، وهو ما ساعد على استنتاج القضايا، وتفسير أسبابها، والاستدلال عليها

بالقارئ النصية؛ الأمر الذي انعكس على اكتسابهم للمهارات التفسيرية بشكل متكامل، ونتج عنه هذا التأثير الكبير في تحسين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في القراءة التفسيرية. وبعد التأكد من صحة الفرض الثالث والرابع يكون البحث قد أجاب عن السؤال الخامس الذي يستهدف تعرف فاعلية استخدام استراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث أثبت البحث فاعلية استراتيجية REACT بما يتفق مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على فاعليتها في تنمية المهارات المستهدفة في كل دراسة؛ ومنها دراسة ألتاي (Ültay, N., 2012)، وألتاي وآخرون (Ültay, N., et 2015)، و al., وبيلجين وآخرون (Bilgin, et al., 2017)، وجونتر (Günter, 2018)، وساري ودارهيم (Sari & Darhim, 2020)، و(جاد، ٢٠٢١)، و(جاد الرب، ٢٠٢٢)، وألتاي وألتاي (Ültay, E., & Ültay, N., 2022)، و(مصطفى، ٢٠٢٣)، و(عليوي وعلي، ٢٠٢٣)، و(زوين، ٢٠٢٣)، و(حجاج، ٢٠٢٣)، و(عبده، ٢٠٢٤)، وفخري (Fakhry, 2024)، و(الشعيلي والزيدية، ٢٠٢٤)

ثانياً- تعليق عام على مناقشة النتائج وتفسيرها:

أثبتت استراتيجية (REACT) فاعليتها في تنمية مهارات القراءة الجهرية، والقراءة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، حيث أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين القياسات القبليّة، والبعديّة لكل المهارات المدروسة، ويمكن عزو ذلك لما يلي:

١- يُعزى نمو مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي إلى استخدام استراتيجية (REACT) بخطواتها المتسلسلة (الربط، الخبرة، التطبيق، التعاون، النقل)، والتي استندت إلى النظرية السياقية في التعليم والتعلم، مما مكّن التلاميذ من الربط بين المعرفة الجديدة، وخبراتهم السابقة.

٢- أسهمت خطوة الربط في استثارة معرفة التلاميذ وربطها بموضوعات النصوص المقروءة؛ مما أدى إلى تعزيز قدراتهم على نطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة، والتمييز بين الحركات القصيرة والطويلة، وتحديد المعنى السياقي للكلمات، واستخلاص الكلمات المفتاحية، والتمييز بين الكلمات المترادفة والمتضادة.

٣- أتاحت خطوة الخبرة أو التجربة فرصاً كافية للتلاميذ لممارسة أنشطة لغوية تفاعلية ومتنوعة ارتبطت مباشرة بالنصوص المقروءة؛ مما ساعدهم على ضبط أواخر الكلمات أثناء القراءة

الجهرية، وتجنّب أخطاء الحذف والإبدال والإضافة، كما مكّنتهم من تحديد السوابق واللاحق للكلمات، وتفسير دلالات المصطلحات والمفاهيم الواردة في النصوص بدقة.

٤- عززت خطوة التطبيق قدرة التلاميذ على توظيف المهارات المكتسبة عملياً في سياقات لغوية جديدة؛ مما أسهم في تحسين أدائهم الصوتي والتعبيري، ومراعاتهم مواضع الوقف الصحيح، وتنويع طبقات الصوت وفقاً لما يقتضيه المعنى والموقف، إلى جانب تمكنهم من اشتقاق كلمات جديدة من الكلمات الأصلية الموجودة في النصوص، وتفسير دلالة الجمل والتعبيرات اللغوية بصورة متعمقة.

٥- أسهمت خطوة التعاون من خلال العمل في مجموعات صغيرة في تعزيز تفاعل التلاميذ اجتماعياً ولغوياً؛ مما زاد من ثقتهم بأنفسهم أثناء القراءة الجهرية والتفسيرية، وساعدهم على تفسير وظيفة الأدوات اللغوية، ومناقشة الأفكار الضمنية في النصوص، واستنباط الدلالات التي لم يصريح بها الكاتب.

٦- أتاحت خطوة انتقال أثر التعلم فرصاً فعلية لتطبيق المهارات المكتسبة في سياقات ومواقف قرائية وحياتية جديدة؛ مما أدى إلى تعزيز قدراتهم على القراءة الجهرية بشكل واضح دون خوف أو ارتباك، وتفسير القضايا التي يطرحها النص، والاستدلال عليها من خلال الأدلة والقرائن النصية، بالإضافة إلى تحديد الفكر الضمنية التي قصدها الكاتب بدقة.

٧- أسهم تنوع الأنشطة، والمهام التعليمية التي وفرتها استراتيجية REACT في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ؛ مما مكّنه من تحسين قدراتهم على تمييز الكلمات المفردة والمثناة والجمع، والتعبير عن معاني النصوص من خلال استخدام لغة الجسد، وإيماءات الوجه المناسبة؛ ما أدى إلى نتائج واضحة في ارتفاع متوسطات الأداء في التطبيق البعدي.

٨- كان لدور المعلم تأثير واضح على تحقيق هذه النتائج من خلال توفير بيئة تعليمية داعمة، ومحفزة تُشجع على الحوار والمناقشة، وتقديم تغذية راجعة مستمرة؛ مما مكّن التلاميذ من تطوير قدرتهم على نطق الكلمات التي تحتوي حروفاً تُكتب ولا تُنطق أو العكس، مع تحديد دلالاتها ضمن سياقاتها الصحيحة.

٩- كما أسهمت المتابعة الدقيقة والمستمرة من قبل المعلم في تحسين قدرة التلاميذ على القراءة الجهرية الصحيحة للكلمات والجمل، والتمييز الدقيق بين الأصوات المتشابهة والمتقاربة صوتياً، إلى جانب تعزيز قدراتهم على تفسير أسباب القضايا الواردة في النصوص، واستنباط الدلالات المتضمنة فيها.

١٠- كما أدت البيئة الاجتماعية التي وفّرتها استراتيجية REACT من خلال الأنشطة التفاعلية والجماعية إلى تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم، والتخلص من الخجل أثناء القراءة الجهرية، مع مساعدتهم على الحوار الجماعي حول تفسير النصوص، واستنباط الأفكار الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب بشكل واضح؛ ما طور من قدراتهم على التفكير النقدي، وتفسير النصوص بعمق.

١١- أسهم الاعتماد على أساليب التقويم المتنوعة (القبلي، والبنائي، والبعدي) في تتبع مستمر لنمو مهارات التلاميذ، ومعالجة الأخطاء بصورة فورية؛ مما أدى إلى تحسّن ملحوظ في أدائهم لمهارات تفسير وظيفة الأدوات اللغوية، وتحديد المعنى السياقي للكلمات، واستنتاج القضايا التي يطرحها النص بشكل دقيق.

١٢- وأخيرًا، أكدت النتائج الإيجابية الواضحة للاختبار البعدي، وارتفاع قيم حجم التأثير (مربع إيتا) أن استراتيجية REACT بخطواتها الخمس، وبما تتضمنه من أساليب تدريس فعالة ومتنوعة كان لها أثر واضح في تنمية مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية معًا لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بصورة شاملة ومستدامة.

ثالثًا- توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج فإنه يوصي بما يلي:

١- التوسع في تطبيق استراتيجية REACT في تدريس مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية ضمن مقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال تخصيص دروس ونصوص مختارة تتوافق مع خطوات الاستراتيجية الخمس، بما يعزز الربط بين المعرفة السابقة، والجديدة لدى التلاميذ.

٢- تضمين مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية موضوعات وأنشطة متنوعة قائمة على استراتيجية REACT، مع مراعاة تنويع الأسئلة والتدريبات التي تستهدف تنمية مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية، مع تعزيز الربط بين الدروس، والخبرات اليومية للتلاميذ.

٣- إعادة النظر في أهداف مناهج اللغة العربية الحالية في المرحلة الابتدائية، وإعادة صياغتها لتتماشى مع الخطوات الخمس لاستراتيجية REACT، بحيث تشمل أهدافًا واضحة ومحددة لتنمية مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية.

٤- تصميم برامج تدريبية، وورش عمل مستمرة للمعلمين تهدف إلى تمكينهم من استخدام استراتيجية REACT بخطواتها المختلفة في تدريس القراءة، مع توفير أمثلة عملية توضح

كيفية إدارة الحوار التعليمي، وتقديم التغذية الراجعة بشكل فعال لتعزيز مهارات التلاميذ في القراءة الجهرية، والتفسيرية.

٥- إعداد دليل إرشادي إجرائي واضح المعالم يوضح كيفية تنفيذ خطوات استراتيجية REACT بشكل عملي، مع تزويد المعلمين بأمثلة وأنشطة تطبيقية تتعلق بمهارات القراءة الجهرية (كضبط الكلمات، ومراعاة الوقف، والتعبير الصوتي) ومهارات القراءة التفسيرية (كتفسير الدلالات، واستنباط الأفكار الضمنية).

٦- توفير بيئة تعليمية تفاعلية وآمنة داخل الصفوف الدراسية تُعزز من التفاعل الإيجابي بين التلاميذ، وتشجع الحوار وتبادل الأفكار بينهم؛ مما يساعدهم على تجاوز حاجز الخوف والخل أثناء القراءة الجهرية، ويمكنهم من تطوير مهاراتهم التفسيرية في جو اجتماعي داعم ومشجع.

٧- تشجيع التلاميذ على تطبيق المهارات التي تعلموها من خلال استراتيجية REACT خارج حدود الفصل الدراسي بتكليفهم بقراءة نصوص متنوعة عبر مصادر متنوعة كالإنترنت، ومناقشة ما توصلوا إليه من معانٍ ودلالات، وأفكار ضمنية في تلك النصوص.

٨- إعداد أدوات تقييم ومتابعة دقيقة تسهم في قياس تقدم التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية وفقاً للمهارات التي تم تحديدها بشكل إجرائي، مع التأكيد على استخدام أساليب تقييم متنوعة مثل التقييم القبلي، والبنائي، والبعدي بشكل منتظم ومستمر.

٩- إعادة النظر في مصفوفة المدى والتتابع لمناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، مع التركيز على إدماج مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية التي أثبتت فاعليتها من خلال استخدام استراتيجية REACT وضمان توزيعها بطريقة متدرجة ومناسبة لمستويات التلاميذ.

١٠- اعتماد بيئة تعليمية تفاعلية تعتمد على التعلم التعاوني أثناء تطبيق خطوات استراتيجية REACT، مع الحرص على تعزيز الحوار، وتبادل الأدوار، والتغذية الراجعة المتبادلة بينهم؛ مما يسهم في تحقيق تنمية شاملة لمهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية لديهم.

١١- تطوير أدوات تقييم مبتكرة تعتمد على مواقف تطبيقية حقيقية لقياس مدى قدرة التلاميذ على نقل مهارات القراءة الجهرية، والتفسيرية المكتسبة إلى سياقات جديدة مختلفة، مع تفعيل دور التغذية الراجعة المستمرة التي تقدم للتلميذ لتعزيز تحسن مستواه القرائي بشكل مستدام.

رابعاً- مقترحات البحث:

- في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، وما خلص إليه من توصيات يقترح البحث إجراء عدة بحوث منها:
- ١- فاعلية استراتيجية REACT في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
 - ٢- نموذج تدريسي قائم على استراتيجية REACT لتنمية مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
 - ٣- برنامج قائم على استراتيجية REACT لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
 - ٤- تنمية مهارات القراءة الجهرية والتفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مداخل أخرى.

المراجع

- إبراهيم، سيد رجب. (٢٠٢١). نموذج تدريسي قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية الفائقين دراسياً في المدارس الحكومية. *المجلة التربوية*، ١ (٨٤)، ٤٩٥ - ٥٨٠.
- أبو حجاج، أحمد، درويش، عفت، وعيسى، محمود. (٢٠٢٣). فاعلية التعلم التشاركي الإلكتروني في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، (١١٢)، ٢١٥ - ٢٥٢.
- أبو سالم، آية فتحي. (٢٠٢٣). فاعلية استراتيجية REACT في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية الذكاء العملي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ١٢٢ (٢)، ٣٣٩ - ٣٨٧.
- أحمد، فاطمة عبد الفتاح. (٢٠٢٤). فاعلية استراتيجية "REACT" القائمة على التعلم السياقي في تنمية بعض مهارات الفهم التاريخي وما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (١٤٣)، ١٥٨ - ٢١٤.
- أدم، هدى هادي. (٢٠٢٤). فاعلية استخدام المدخل الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي. *مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم*، ٥ (١)، ١٨١ - ٢٠٤.
- البجة، عبد الفتاح حسن. (٢٠٢٢). *تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية* (ط٥). دار الفكر للنشر والتوزيع.
- جاء الله، علي سعد. (٢٠٠٧). *تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية*. إيتراك للنشر والتوزيع.

- جاد، إيمان فتحي. (٢٠٢١). فاعلية تدريس الأحياء باستخدام استراتيجية REACT في تنمية التحصيل ومهارات حل المسائل الوراثية والدافعية للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية*، (٨٤)، ٧٦١-٨٠٤.
- جاد الرب، مایسة، شحاته، حسن، الهواري، أمير، ومحمود، سامية. (٢٠٢٢). فاعلية استخدام استراتيجية REACT في تدريس البلاغة لتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٠ (١٦)، ١٥٣١ - ١٥٧٢.
- الجعفري، حسين منصور. (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية النمذجة في تنمية القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٤ (١٠)، ٦٢٧-٦٤٦.
- حجاج، آية أحمد. (٢٠٢٣). فعالية استراتيجية REACT في تدريس العلوم لتنمية الفهم العميق والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٤ (١٣٣)، ٧٣٦-٦٧٣.
- حجي، صلاح غافل. (٢٠٢٢). أثر استراتيجية الربط الحسي في تنمية مهارات القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة الدراسات المستدامة*، ٤ (٤)، ٨٣٣ - ٨٦٠.
- حسن، سناء محمد. (٢٠١٩). أثر استخدام الاستراتيجية التذكيرية لتعلم اللغة العربية في تحسين مهارات القراءة الجهرية والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية*، (٦٤)، ٣٧١-٤٠٥.
- حسين، صبا حامد، ومحمود، لمياء نبيل. (٢٠٢٠). أثر استراتيجية القراءة التفسيرية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند تلامذة الصف الخامس الابتدائي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (٥٤)، ٢٧٤-٢٨٦.
- حمزة، ميساء محمد، وعزب، ياسمين السيد. (٢٠٢٤). فاعلية استخدام استراتيجية REACT في تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير المحوري وجودة الحياة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٥ (١٣٨)، ١٠-٧٠.
- الحمزي، أمة، شحاته، حسن، حازم، راشد، وغانم، طه. (٢٠٢٠). فاعلية إستراتيجيتي التعليم الممزوج والتعلم بمساعدة الأقران في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الوظيفية لتلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢٢٩)، ٢٥١ - ٢٦٩.
- الحوامدة، هيفاء عواد. (٢٠١٩). مدى تمكن طلاب الصف السادس من مهارات القراءة الجهرية وعلاقتها بفهم النص المقروء في نجران. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٥ (٦)، ١٩٥ - ٢٢٠.
- خطاب، علي ماهر. (٢٠٠١). *القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. الأنجلو المصرية.
- الحوالدة، نور إبراهيم. (٢٠١٣). بناء برنامج تعليمي في اللغة العربية قائم على نظرية النزاعات المتعددة واختبار فاعليته في تحسين مهارات القراءة التفسيرية والاستماع الإبداعي لدى طالبات الصف التاسع في الأردن [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

درويش، دعاء محمد. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية (REACT) القائمة على مدخل السياق في تنمية مهارات البحث الجغرافي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (١١٣)، ٤٥-١.

رجب، سناء عبد المنعم. (٢٠٠٧). برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية وتنمية الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٦٥)، ١٥٢-٢١٢.

رسلان، مصطفى. (٢٠٠٥). *المهارات القرائية والكتابية: النظرية والتطبيق*. دار المعارف.
رشوان، أحمد، محمد، فاطمة، وعلام، صابر. (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية الخطوات الخمس "SRQ2R" في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والصامتة لدى تلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٥ (١١)، ٦٢٥-٦٤٥.

زناتة، إسلام، غزالة، شعبان، وعبد الله، محمد. (٢٠٢٣). فاعلية استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ٥ (١٩٩)، ١٠٧ - ١٥٨.

زوين، سها حمدي. (٢٠٢٣). أثر استراتيجية (REACT) القائمة على مدخل السياق في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير الجانبي والفهم الجغرافي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، ١ (١١٧)، ١٨٦-٢٤٥.

زيتون، منى مصطفى. (٢٠٢٣). نموذج تدريسي قائم على استراتيجية REACT وفاعليته في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالب المعلم. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (٤٥)، ٢١٧٣ - ٢٢٢٨.

السايح، سيد حمدان. (٢٠١٤). برنامج مقترح في الثروة اللغوية القرآنية قائم على تراكم المعرفة لتنمية مهارات القراءة: التفسيرية والطلاقة التعبيرية لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٢ (٤٦)، ١٤٥-٢٣٦.

سعيد، ثريا محمد. (٢٠١٨). أثر استراتيجية REACT في البنية المفاهيمية ومهارات حل المشكلات بمادة الأحياء لدى طالبات الصف الحادي عشر. في *كتاب البحوث الفائزة بجائزة أفضل بحث تربوي على مستوى الوطن العربي*. مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز، ٩-٧٣.

السمان، مروان أحمد. (٢٠١٨). نموذج تدريسي قائم على النظرية السياقية لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التدوقية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٢٣٠)، ١٦ - ٦٥.

سيف، أحمد محمد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٤ (١)، ٢٨٧ - ٣١٨.
شحاتة، حسن سيد. (٢٠١٦). *المرجع في فنون القراءة العربية*. دار العالم العربي.

شحاتة، حسن سيد، والسمان، مروان أحمد. (٢٠١٢). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. الدار العربية للكتاب.

الشرقاوي، فاطمة حلمي. (٢٠٢٣). برنامج قائم على القصة المصورة لتنمية مهارات القراءة الجهرية والقيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*، (٢٢)، ٩٦-١٤٨.

الشعيلي، علي هويشل، والزيدية، زينب إبراهيم. (٢٠٢٤). فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية في REACT في الممارسات العلمية والهندسية والتحصيل الدراسي لدى الطالبات العمانيات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ١٣ (٣)، ٣٧١-٣٨٧.

الشنيطي، مي مصطفى. (٢٠٢٣)، تدريس مادة علم الاجتماع باستخدام استراتيجية "REACT" القائمة على مدخل التعلم السياقي لتنمية تجهيز المعلومات الاجتماعية ومهارات فعالية الحياة لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ٥ (١٧)، ٦٥٣-٧٣٣.

صالح، آيات حسن. (٢٠١٨). أثر استراتيجية REACT القائمة على مدخل السياق في تنمية انتقال أثر التعلم والفهم العميق والكفاءة الذاتية الأكاديمية في مادة الأحياء لطلاب المرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢١ (٦)، ٦٨-١.

عبد الكريم، سحر محمد. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية REACT (الربط - الخبرة - التطبيق - التعاون - النقل) في تنمية قدرات الذكاء الناجح وفهم المفاهيم ومستوى الطموح لدى طالبات الصف الأول الثانوي ذوات الاتجاه السلبي نحو تعلم الكيمياء. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (١٢)، ٢٣٢-٢٧٤.

عبد، عيد عبد الستار. (٢٠٢٤). فاعلية استخدام استراتيجية REACT في تنمية المفاهيم ومهارات حل المشكلات البيئية بمنهج اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

عطا، إبراهيم محمد. (٢٠٠٩). المرجع في تدريس اللغة العربية. مركز الكتاب للنشر.

العقيلي، عبد المحسن سالم. (٢٠٠٥). نحو بناء معاصر لمهارات القراءة وتصنيفات مجالاتها في المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٤٩)، ٧٨-١٤٦.

علان، علاء، السعيد، خليل، وعراي، محمد. (٢٠٢١). فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعيتهم نحوها. *مجلة خطوة*، (٤٣)، ٤٤ - ٤٧.

عليوي، رعد لفته، وعلي، إيناس فصيح. (٢٠٢٣)، أثر استراتيجية (REACT) في تنمية مهارة الكتابة الإبداعية عند طلاب الصف الخامس الأدبي. *مجلة نسق*، ٣٨ (٧)، ٦٤٦-٧٢٥.

علي، أحمد يحيى، والكوري، عبد الله علي. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج قائم على النمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في أمانة العاصمة- صنعاء. *مجلة رماح للبحوث والدراسات*، (٩٧)، ٢٣٦ - ٣١٧.

- العمرى، محمد علي. (٢٠٢٠). أثر برمجة تعليمية قائمة على الرسوم المتحركة الناطقة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٨ (٣)، ٤٧٣ - ٤٩٧.
- عوض، أحمد، شهاب، صباح، ودرويش، عفت. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على مداخل ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التفسيرية للمفردات في النص القرآني للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، ١٠٢ (١)، ٢٨٩ - ٣٠٨.
- فضل الله، محمد رجب. (٢٠٠٣). *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية (ط٢)*. عالم الكتب.
- الغولي، السيد عبد الوهاب. (٢٠٢٢). تدريس مادة البيولوجي باستخدام استراتيجية REACT القائمة على مدخل السياق لتنمية البنية المفاهيمية ومهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب التعليم الثانوي الزراعي. *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، ١٩ (١١٥)، ٢٠٠ - ٢٤٩.
- لافي، سعيد عبدالله. (٢٠١٢). *تنمية مهارات اللغة العربية*. عالم الكتب.
- المالكي، نوال أحمد، وعباس، خالدة عباس. (٢٠٢٢). مدى ممارسة معلمات اللغة العربية لاستراتيجية التدريس التبادلي وعلاقتها في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات بمحافظة الخرج. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، ١٠٦ (١)، ٢٠١ - ٢٥٩.
- محمد، رانيا محمد. (٢٠١٩). فاعلية استخدام استراتيجية REACT في تنمية مهارات التفكير المستقبلي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٣٠ (١١٩)، ٨١ - ١٢٨.
- محمود، حنان محمد. (٢٠٢٠). استخدام مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس العلوم وأثره على تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير التخلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة التربية العلمية*، ٢٣ (٥)، ٩٥ - ١٠١.
- مذكور، علي أحمد. (٢٠١٢). *تدريس فنون اللغة العربية*، دار الفكر العربي.
- مصطفى، آية محمد. (٢٠٢٣). استخدام استراتيجية REACT في تدريس العلوم لتنمية الاستيعاب المفاهيمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٨ (٤)، ٢١٠ - ٢٤١.
- مهدي، عامر شريف. (٢٠١٦). أثر تدريس القراءة التفسيرية باستخدام استراتيجية التفكير بصوت عال في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.
- نصحي، شيري مجدي. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية REACT (الربط - الخبرة - التطبيق - التعاون - النقل) في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومتمتع تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ١ (٤٥)، ٢١٩ - ٢٨٨.
- يونس، فتحي علي، والكندري، عبدالله عبد الرحمن. (١٩٩٨). *تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار)*. ذات السلاسل.

يونس، فتحي، مصطفى، شيماء، وراشد، حازم. (٢٠١٦). تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام التحليل النحوي للنص المقروء. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، ٤٠ (٢)، ٥٩-١٢٠.

- Aldhanhani, Z. R., & Abu-Ayyash, E. A. S. (2021). Oral reading fluency: Teaching and assessment strategies. *Universal Journal of Educational Research*, 9(7), 1375–1384.
- Bilgin, A., Yurukel, F., & Yigit, N. (2017). The effect of a developed REACT strategy on the conceptual understanding of students: Particulate nature of matter. *Journal of Turkish Science Education*, 14(2), 18–65.
- Can, M., & Ultay, N. (2020). The effect of context-based learning approach enriched with different conceptual change strategies on eliminating alternative conceptions of preschool teacher candidates. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(73), 4998–5013.
- Carrier, K. (2005). Supporting science learning through science literacy objectives for English language learners. *Science Activities*, 42(2), 5–11.
- Cooper, J. D. (2000). *Literacy: Helping children construct meaning* (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Crawford, M. L. (2001). *Teaching contextually: Research, rationale, and techniques for improving student motivation and achievement in mathematics and science*. Waco, TX: CCI Publishing.
- Dresser, R. (2012). Reviving oral reading practices with English learners by integrating social-emotional learning. *Multicultural Education*, Fall 2012, 45–50.
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177–181.
- Ephraim, K. (2009). *Reading comprehension instruction for expository text in elementary education* (Senior Thesis). Liberty University.
- Fakhry, F. F. (2024). Using the REACT strategy in enhancing English language vocabulary acquisition and academic engagement among secondary school students. *Journal of Faculty of Education, Benha University*, 35(137.2), 1–40.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–744.
- Günter, T. (2018). The effect of the REACT strategy on students' achievements with regard to solubility equilibrium: Using chemistry in contexts. *Chemistry Education Research and Practice*, 19(4), 1287–1306.
- Huang, Q. (2010). Reading aloud in the foreign language teaching. *Asian Social Science*, 6(4), 148–150.
- Hurlock, B. E. (2004). *Psikologi Perkembangan*. Jakarta: PT. Gelora Aksara Pratama.
- Jaca-Delfin, C. (2017). Cebuano and English oral reading fluency among beginning readers. *International Journal of Linguistics and Education*, 2(1), 1–5.
- Johns, J. L. (2008). *Basic reading inventory: Pre-primer through grade twelve and early literacy assessments* (10th ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

- Karslı, F., & Yigit, N. (2016). The impact of REACT-based teaching on misconceptions in science. *Journal of Turkish Science Education*, 13(3), 15–28.
- King, D., & Henderson, S. (2018). Context-based learning in the middle years: Achieving resonance between the real-world field and environmental science concepts. *International Journal of Science Education*, 40(3), 1–18.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. Guilford Press.
- Maghinay, F. M. P., & Ibojo, D. T. M. (2024). Developing English reading literacy through interactive read-aloud strategy. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, 10(2), 1598–1604.
- Mandasari, B., & Oktaviani, L. (2018). English language learning strategies: An exploratory study of management and engineering students. *Premise Journal*, 7(2), 61–79.
- McCormick, S., & Zutell, J. (2015). *Instructing students who have literacy problems* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Meledy, J. (2015). The effectiveness of context-based instruction using REACT strategy on students' academic achievement. *International Journal of Education and Research*, 3(6), 44–58.
- Özbay, M., & Kayaoğlu, H. (2015). The effectiveness of the REACT strategy in science instruction. *Journal of Educational Studies*, 7(2), 251–258.
- Pattee, A. S. (2008). What do you know? *Children & Libraries: The Journal of the Association for Library Service to Children*, 6(1), 30–39.
- Perry, D. (2013). Comprehension strategies while reading expository texts in Spanish (L1) and English (L2). *Psicología Educativa*, 19(2), 75–81.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
- Pleschova, G., & McAlpine, L. (2016). Helping teachers to focus on learning and reflect on their teaching: What role does teaching context play? *Studies in Educational Evaluation*, 48, 1–9.
- Qudsyi, H., Wijaya, H. E., & Widiasmara, N. (2018). Effectiveness of contextual teaching and learning (CTL) to improve students' achievement and self-efficacy in cognitive psychology course. In *Proceedings of the International Conference on Learning Innovation (ICLI 2017)* (pp. 143–146). Atlantis Press.
- Rasinski, T. V., & Padak, N. D. (2012). *From phonics to fluency: Effective teaching of decoding and reading fluency in the elementary school* (3rd ed.). Pearson.
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Coyne, M., Schreiber, F. J., Eckert, R. D., & Gubbins, E. J. (2007). Using enrichment reading practices to increase reading fluency, comprehension, and attitudes. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 262–275.
- Roe, B. D., & Ross, E. P. (2006). *Integrating language arts through literature and thematic units*. Boston: Pearson Education.
- Roehling, J. V., Hebert, M., Nelson, J. R., & Bohaty, J. J. (2017). Text structure strategies for improving expository reading comprehension. *The Reading Teacher*, 71(1), 71–82.

- Sari, D. P., & Darhim. (2020). Implementation of REACT strategy to develop mathematical representation, reasoning, and disposition ability. *Journal on Mathematics Education*, 11(1), 145–156.
- Septiyana, L. S. (2021). The correlation between EFL learners' cohesion and their reading comprehension. *Journal of Research on Language Education*, 2(1), 68–74.
- Shanker, J. L., & Cockrum, W. A. (2009). *Locating and correcting reading difficulties* (9th ed.). Boston: Pearson.
- Shen, H. H., Zhou, Y., & Gao, G. (2020). Oral reading miscues and reading comprehension by Chinese L2 learners. *Reading in a Foreign Language*, 32(2), 143–168.
- Supraba, A., Wahyono, E., & Syukur, A. (2020). The implementation of reading aloud in developing students' speaking skill. *IDEAS Journal of Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 8(1), 145–153.
- Tompkins, G. E. (2007). *Literacy for the 21st century: Teaching reading and writing in prekindergarten through grade 4* (2nd ed.). Upper Saddle River: Pearson.