فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية.

د / عبير أحمد علي

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة بني سويف

الملخص

عنوان الدراسة : فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي

تحددت المشكلة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

*ما فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي.

وقد هدفت الدراسة تعرف مدى فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي بمحافظة بني سويف. تكونت عينة الدراسة من (ستين) تلميذة ، تم اختيارهن قصديًا من إحدى مدارس محافظة بني سويف ، ووزعت عشوائيًا في مجموعتين (تجريبية وضابطة) ، وتم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام برنامج قائم على إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ ، والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية ،ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ:

١. وضع برنامج قائم على مدخل إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ.

٢. بناء الاختبار لقياس مهارات القراءة الجهرية ، وتم توفير مؤشرات حول صدق الأدوات وثباتها . وطبقت الأدوات على المجموعتين قبليًا وبنائيًا وبعديًا، وقد استغرقت مدة الدراسة ثمان أسابيع ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائيًة عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطيْ درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتنمية مهارات التعرف مجتمعة.

٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائيًة عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطيْ درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتنمية المهارات الصوتية والأدائية مجتمعة .

٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائيًة عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطيْ درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتنمية مهارات فهم المقروء مجتمعة.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ، توصي الباحثة بما يلي:

١. ضرورة استخدام إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ ، لما لها من أثر إيجابيٍّ وتأثير فعال في عملية التعلم والتعليم.

٢. العناية باستخدام طرائق التدريس الحديثة المتنوعة من قبل المعلمين والمعلمات .

واقترحت الدراسة مجموعة من المقترحات أهمها:

١. تصميم إستراتيجيات التدريس بالتعلم الإتقانيِّ في مراحل مختلفة وتعرف مدى فاعليتها.

٢. إجراء دراسات مشابهة لمعرفة استخدام إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في مواد تعليمية مختلفة وفي مراحل مختلفة.

مشكلة الدراسة

مقدمة :

تتكون اللغة العربية من أربعة فنون هيَ : الاستماع ، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة ، و لكلٍّ فن من هذه الفنون أهميته البالغة في حياة الفرد والمجتمع ، ولقد حظيت القراءة باهتمام بالغ من الفرد والمجتمع ؛ لأنها تمثل إحدى نوافذ المعرفة ، بالإضافة إلى أنها من أهم أدوات التثقيف التي بها يقف الإنسان على نتاج الجنس البشريِّ.

وعلى ضوء الأهمية التي حظيت بها القراءة ، فإنَّ تعليمها حظيَ باهتمام أكبر؛ حيث تعلم تلاميذنا القراءة بهدف تنمية مهارات معينة لديهم مثل حب الاستطلاع ، وتنمية الخبرات، وتخطي حواجز الزمان عن طريق خبرات الماضي وتنبؤات المستقبل ، بالإضافة إلى ذلك فالقراءة تزود التلاميذ بالقدرة على التوافق الشخصيِّ ومن خلالها تتوافر أسباب التسلية والترفيه والاستمتاع من خلال القصص والكتب.(حسن شحاته، ٢٠٠٤: ٦٧).

ونتيجة للتطور الذي حدث في مفهوم القراءة ، فتغيرت أهداف تعليمها، وتمَّ بناء برامج قرائية فعالة تعمل على تحقيق مجموعة من الأهداف من وراء تعليمها منها :
(وجيه المرسى وآخرون، ٢٠١٠:٦٩).

- زيادة الثروة اللغوية.
- تنمية الفهم بمستوياته المختلفة.
- الزيادة في سرعة القراءة .
- تنمية الرغبة في قراءة الكتب.

لقد أصبح اكتساب مهارات القراءة الجهرية هدفًا ذا أهمية بالغة من أهداف تدريس اللغة العربية للوصول بمستوى التلاميذ إلى إتقان ما يتعلمونه من مهارات ، وفي ضوء إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ (Mastery Learning)، فإن التلميذ بإمكانه أن يتعلم تعلمًا مثمرًا وجادًا لكل ما يدرس له في ظل الظروف المناسبة، ووقت التعلم المتاح له وتقديم المساعدة وتزويده بالأنشطة الإثرائية والعلاجية والاختبارات التكوينية أثناء التعلم، ثم

الاختبارات التجميعية مع تطبيق طرائق تدريسية متنوعة وحديثة. ولقد أكد بلوم (Bloom 1997) من خلال نتائج الدراسات التي تناولت إستراتيجية التعلم الإتقاني، إذ بينت أنَإتاحة الفرصة للمجموعات الصغيرة من الطلاب للتعاون وتبادل المشورة فيما بينهم كان لها بالغ الأثر في زيادة الدافعية وتصحيح المسار وتوفير الوقت، كما كان للمواد التعليمية المختلفة دورها الواضح في بعض المواقف المعينة. (لطفي فطيم وآخرون ،١٩٩٨ : ٣١٨).

ويعد التعلم الإتقاني من النظم التعليمية الفعالة التي استخدمها الخبراء التربويون في أثناء القيام بعملية التعلم وفيه ترتب الأهداف التعليمية في شكل مسلسل هرميٍّ (Hierarchy)، ثم يتم اختيار المساعدات التعليمية وفقًا لهذه الأهداف وبما يحقق المستوى التعليمي المتوقع أن يحققه المتعلم في نهاية تعلمه. وفي التعلم الإتقاني يستخدم المعلم النموذج المتقن بدءًا من تحديد الهدف ، ثم البحث عن خلفية التلاميذ من خلال اختبارٍ أوليٍّ، الغرض منه تحديد ما إذا كان التلاميذ يمتلكون المهارات لجعلهم قادرين على بدء دراسة الوحدة.

ومن الملاحظ أنَّ الطرائق المتبعة في تدريس مهارات القراءة الجهرية تعتمد في أغلبها على الأسلوب الاعتيادي الذي يقوم على العرض والتلقين المباشر، ولا تهتم بالنشاطات المتنوعة ، وتسير على نمطٍ واحدٍ ، وتغفل استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة، والوسائل تقتصر على السبورة والأقلام – إنْ وجدت– ويكون دور المتعلم فيها سلبيًا غير مشارك والدور الأساسيُّ فيها للمعلم (سميح أبو مغلي وآخرون ، ٢٠١٣ :٢٦).

وتتفق آراء المعلمين من ذوي الخبرة في مجال اللغة العربية في تدني مستوى الطلاب في مهارات القراءة الجهرية وهذا ناتج من الطرائق والأساليب التقليدية المتبعة في التدريس وخلوها من عامل الإثارة والتحفيز للطلاب ، مما كان له الأثر الكبير في نفورهم وتدني مستواهم التحصيليِّ في مهارات القراءة الجهرية بصفة خاصة، أضف إلى ذلك ما كشفت عنه نتائج الدراسات أن من أسباب الضعف ما يعود إلى البيئة المدرسية ومنها ما يعود إلى المعلم، ولقد توصلت بعض الدراسات كدراسة (MarioBlank 2006، وPatriciah& Johnson2008، ودراسة حمد العجمى وآخرون ٢٠١٣) إلى أن لإستراتيجية التعلم الإتقانيِّ دورًا إيجابيًا في زيادة التحصيل الدراسيِّ للطلاب.

وفي ضوء ما تقدم فإنَّ هناك حاجة ماسة إلى إعادة النظر في عرض محتوى مهارات القراءة الجهرية بإستراتيجيات تدريسية تعتمد على التعلم الإتقانيِّ ويكون محورها الطالب ، مما يحتم على المعلم اختيار إستراتيجيات تدريس تساعد الطلبة على إثراء معلوماتهم ، وتنمية مهارات القراءة الجهرية لديهم ، ولعل من أبرز هذه الإستراتيجيات إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ بطرائق تدريس متنوعة ، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتعرف أثر استخدام إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

مع الاتساع اللامحدود و تنامي المعلومات و التقدم المطرد في وسائل التعليم والتعلم والاتصال، يواجه التعليم العديد من التحديات التي يجب عليه قهرها ، والبحث عن الأمثل للتصدي لها، يأتي في طليعتها الانفجار المعرفيُّ الرهيب يلاحقه التغير السريع لحقائق العلم، فما نُمسي على معرفته كجديد، نصبح على سواه أحدث، الأمر إذ يحتاج تغيرًا حقيقيًا لكل نظم العطاء والتلقي، تعليمًا وتعلمًا، مناهج وأدوات، معطيات، ومخرجات طالبًا ومعلمًا . (إسماعيل الدرديري ، ٢٠٠٤: ٢٨٨).

ولهذا سارعت وزارة التربية والتعليم إلى تدريب المعلمين على استخدام الإستراتيجيات المتنوعة والأساليب الحديثة والجاذبة للطالب ، كإستراتيجية التعلم الإتقانيِّ ، حتى لا ينفر من المادة المقدمة له، ويتوق دائمًا للمزيد من الفهم ، فهو محور العملية التعليمية يشارك بفاعلية ، فيناقش ويبحث، ويستنبط ، بل أصبح يقوم بدور المعلم الصغير في أغلب الدروس ، فأصبحت حياته الدراسية سلسلة متصلة من حلقات التعلم ، فأصبح البؤرة المحورية لصلاح العملية التعليمية ، فصار متفاعلاً مع المعلمين والزملاء ومشاركًا في التخطيط اليوميِّ والإعداد للدرس بكل ثقة ، بل ومنفذًا لبعض الأنشطة ، وخففت من العبء المُلْقى على عاتق المعلم ، فوضعته في الموقع المناسب له بوصفه مُشَكِلاً لمواقف التعلم ، وموجهًا ومرشدًا لطلابه ، ومقوِّمًا ، ومتابعًا لنشاطهم .

ومن خلال إشراف الباحثة على طالبات التربية العملية تبين وجود ضعفٍ بل تدنٍ في مهارات القراءة الجهرية، إضافة إلى ذلك تذمر أولياء الأمور من خلال مستوى بناتهم في المادة ، وعدم استيعابهن للدروس ، وضعف في المهارات لديهن،وكذلك من خلال المقابلة الفردية مع المعلمة التي كانت تقوم بالتدريس لهن واللقاء الفردي مع أولياء الأمور ، وإثر الانتهاء من الاختبار التشخيصيِّ لمهارات القراءة . والجدير بالذكر ما لاحظته الباحثة من خلال الاحتكاك واستطلاع رأي معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس بني سويف أن تلميذات المرحلة الإعدادية ينفرن من القراءة خاصة، ومادة اللغة العربية عامة، ويقتصرن على درجة النجاح فقط .

كل ما سبق دفع الباحثة للقيام بهذه الدراسة التي تقوم على استخدام إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في تنمية مهارات القراءة الجهرية، فأجملت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

السؤال الرئيس:"كيف يمكن بناء برنامج قائم على إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية".

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية :

- ما مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلميذات المرحلة الإعدادية ؟
- ما مدى توافر مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلميذات المرحلة الإعدادية ؟
- ما أسس البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في تنمية مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلميذات المرحلة الإعدادية ؟
- ما مكونات البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في تنمية مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلميذات المرحلة الإعدادية ؟
- ما فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في تنمية مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلميذات المرحلة الإعدادية ؟

فروض الدراسة:

ولغرض الإجابة عن التساؤلات السابقة تمَّ وضع الفروض الآتية :

ليس لأسئلة الدراسة (١) ، (٢) ،(٣) ،(٤) فروض لطبيعتها الوصفية التحليلية ، أما السؤال الخامس من أسئلة الدراسة فقد وضع له الفروض التالية :

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائيًة عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطيْ درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتنمية مهارات التعرف مجتمعة.

٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائيًة عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطيْ درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتنمية المهارات الصوتية والأدائية مجتمعة .

٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائيًة عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطيْ درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتنمية مهارات فهم المقروء مجتمعة.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي :

١. الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في تنمية المهارات الصوتية والأدائية .

٢. الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في تنمية مهارات التعرف .

٣.الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في تنمية مهارات فهم المقروء.

أهمية الدراسة:

١- الاسهام في تسهيل المهمة التدريسية لمهارات القراءة الجهرية بما ستقدمه (إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ) من إضافة علمية على ميدان طرائق تدريس مهارات القراءة الجهرية .

٢- تبصير معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية بفعاليات التعلم الإتقانيِّ وكيفية استخدامه في دروس اللغة العربية.

٣- أهمية المرحلة الإعدادية إذ أن التلاميذ قد وصلوا إلى درجة من النضج العقليِّ والمعرفيِّ مما يستدعي من معلمي ومعلمات اللغة العربية في الميدان التنويع في طرائق تدريس اللغة العربية وأساليبها واتباع الطرائق والأساليب التي تسمح للطلبة بالاشتراك في الدرس بصورة إيجابية.(طه الديليُّ وآخرون، ٢٠٠٣ :١٦٧)

٤-ندرة البحوث التي أُجريت في تدريس مهارات القراءة الجهرية باستخدام إستراتيجية التعلم الإتقاني – في حدود علم الباحثة – وفتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث.

٥- من الممكن أن يستفيد المعلمون والمعلمات من هذه الدراسة بإعادة النظر في الإستراتيجيات التي يتبعونها وكذلك من الممكن أن تفيدهم هذه الدراسة باستخدام إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في التعليم الصفيِّ بتطبيق طرائق تدريس متنوعة ، مثل التعلم المستقل وطريقة التنبؤ والتخيل.

٦- إن هذه الدراسة تقدم نموذجًا لإستراتيجية جديدة بطرائق تدريس متنوعة لم يتم عمل أيِّ أبحاث عنها – على حد علم الباحثة – في مجال تعليم المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية.

٧- تزداد أهمية هذه الدراسة خلال الفترة الحالية ، لما ينادي به المهتمون بالتعليم بضرورة الاهتمام بالقراءة ومهاراتها.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على :

- الحدُّ الزمانيُّ:الفصل الدراسيُّ الأول للعام الدراسيِّ ٢٠١٧ / ٢٠١٨م .

-الحدُّ المكانيُّ :مدرسة أم المؤمنين الاعدادية بنات.

-الحدُّ النوعيُّ : طبقت الدراسة إستراتيجية التعلم الإتقاني.

– الحدُّ البشريُّ: تلميذات الصف الأول الإعدادي في مدرسة أم المؤمنين الإعدادية بنات بمحافظة بني سويف، والبالغ عددهن "٦٠" تلميذة.

– من حيث المحتوى : موضوعات القراءة المقررة على تلميذات الصف الأول الإعدادي، بالإضافة إلى بعض الفقرات الخارجية كأنشطة إثرائية وبعض التدريبات اللازمة لتنمية مهارات القراءة الجهرية.

– من حيث نوع القراءة: التركيز على القراءة الجهرية لما تشمله من مهارات متعددة ومزايا كبيرة.

–من حيث نوع الأسلوب: اعتمدت الدراسة في تنميتها لمهارات القراءة الجهرية على مدخل التعلم الإتقاني لما له من نتائجَ كبيرة في المجال اللُغَوِي .

– من حيث طرائق التدريس:نوعت الباحثة في طرائق التدريس(التعلم المستقل، الاكتشاف الموجه، طريقة التنبوءات، التعلم البنائيُّ، اتخاذ القرار، حل المشكلات) لما لهذه الطرائق من نتائج إيجابية .

تحديد مصطلحات الدراسة :

– فاعلية :Effectiveness

لغة : ذكر أحمد رضا (١٣٧٩هـ:٤٢٩) أن فَعَلَ : فَعْلاً وفِعْلاً وبه : عمله والفعل حركة الإنسان : إحداث شيء من عملٍ أو غيره.

–اصطلاحًا : عرف الكسبانيُّ (٢٠١٠م : ٤٨) الفاعلية بأنها " القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة وفق معايير محددة مسبقًا".

– ويمكن تعريف الفاعلية إجرائيًا بأنها : مقدار التغير الذي تحدثه إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ بطرائق تدريس متنوعة لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي .

– إستراتيجية : Strategy

– اصطلاحًا :عرفتها كوثر كوجك (٢٠٠٠. :٣٠٢) بأنها : " مجموعة قرارات يتخذها المعلم ، وتنعكس في أنماط من الأفعال يؤديها المعلم والتلاميذ في الموقف التعليميِّ".

ويمكن أن تعرف الإستراتيجية إجرائيًا بأنها : خطوات منظمة يتخذها المعلم في الموقف التعليميِّ لتحقيق أهداف الدرس.

– التعلم الإتقانيّ :

عرفه (غاري موريون،٢٠١٢: ١٣) بأنه مدخل تدريسي منظم يتضمن توجيه المدرس المباشر والاختبارت محكية المرجع مع تقديم علاج مناسب إلى أن يتحقق مستوى الأداء المرغوب فيه لدى كلِّ طالبٍ.

ويعرفه (الهاشميُّ،٢٠٠١: ٥) ، بأنه القدرة على تعلم ما ندرسه بمستوى عالٍ من التمكن يحدد بـ (٧٥ ـ ٩٥%) من الإنجاز.

وتعرفه الباحثة بأنه :" إستراتيجية تدريس منظمة تشتمل على إجراءات متسلسلة تقدم فيها اختبارات تكوينية يسمح للطالب بالانتقال من جزءٍ إلى آخر عند إتقانه للمادة من خلال حصوله على درجة (٨٠% فأعلى) على الاختبار المخصص لذلك الجزء".

–تنمية :DeveloPment

–لغة: نمى من النماء وهيَ الزيادة ، ونمى : زاد وكثُر .(ابن منظور ٢٠٠١ :١٠).

اصطلاحًا : عرف(ماهر صبري، ٢٠٠١:٢٦٦). التنمية بأنها مصطلح عام يشير إلى عملية تستهدف نمو الشيء وتحسينه وتطويره والارتقاء به من مرتبة أدنى إلى مرتبة أعلى ".

– المهارة :Skill

عرف(محمدالحيلة ٢٠٠٢م :٣٥٦ . ٣٥٧) **المهارة بأنها:** نشاط معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث يؤدى بطريقة ملائمة.

– اصطلاحًا :الدقة والسهولة في أداء عمل معين في أقل وقت ممكن .(أحمد صالح ، ١٩٨٨م :٣٢٠).

ويمكن تعريفها إجرائيًا: "النطق اللغويُّ السليم الذي يعبر عن المادة المكتوبة بصوت مسموع بحيث يتم النطق في سرعة ودقة دون حذف أو إضافة لحرف أو لكلمة أو لجملة مع إخراج الحروف من مخارجها ونطق الحركات القصار والطوال في طولها المناسب ، والتعبير عن علامات الترقيم والالتزام بالضبط النحويِّ في نطق المفردات والجمل ".

-**القراءة اصطلاحًا:** عرف(سميح أبومغلي ، ٢٠١٠م:٢٦).) القراءة بأنها : " إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها ، ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار ، وفهم المادة المقروءة ، ثم التفاعل مع ما يقرأ، وأخيرًا الاستجابة لما تمليه هذه الرموز "

ويمكن تعريفها إجرائيًا : عملية قراءة القطع الاختبارية التي أعدتها الباحثة للتلاميذ قراءة جهرية ، على أن تراعي فيها مهارات القراءة الجهرية وهيَ (المهارات الصوتية والأدائية ، ومهارات التعرف ، ومهارات الفهم).

- **القراءة الجهرية:**

عرفها(عزيز داود،١٩٩٦: ١٥) بأنها: قدرة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة والنطق بالكلمات والجمل نطقًا سليمًا ، وحسن الأداء ، وتمثيل المعنى .

عرفها(سامى رزق، ٢٠٠٦:١١) بأنها:(التقاط الرموز المطبوعة وتوصيلهاعبر العين إلى المخ، وفهمها بالجمع بين الرمز كشكل مجرد والمعنى المختزن له في المخ، ثم الجهربها بإضافة الأصوات، واستخدام أعضاء النطق استخدامًا صحيحًا).

ويمكن تعريفها إجرائيًا:" أنها"تلك التي يكتشف فيها المعلم قدرة التلاميذ على نطق الكلام بصوت مسموع، وفيها يراعي القارئ قواعد اللغة وصحة النطق وصحة وجمال الأداء ، وإخراج الحروف من مخارجها وبها يبدأ تعليم القراءة ككل".

- تلميذات الصف الأول الإعدادي : هن التلميذات اللائي ينتمين للمرحلة الثانية من التعليم الأساسيِّ و تتراوح أعمارهن بين الثانية عشرة والرابعة عشرة.

خلاصة القول إن إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ واحدة من الإستراتيجيات التي دعت إلى استخدامها الاتجاهات التربوية الحديثة في طرائق التدريس ، وقد حقق استخدام إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ نجاحات واضحة في مجال اللغة وتنمية مهاراتها، إذ أوضحت دراسة (لافي) فاعلية التعلم الإتقانيِّ في تمكن الطالب من مهارات القراءة الجهرية وإتقانهم لها. (سعيد لافي ، ٢٠٠٦ : ٢٣٠).

وترى الباحثة أنَّ طرائق تدريس اللغة العربية لابدَّ أن تعتمد طرائق، وأساليب تدريسة حديثة من البحوث والدراسات التي أثلتت بالتجربة العلمية فاعليتها في مساعدة الطلبة على الاستفادة من الخبرات التي تهيؤها المدرسة لتشكيل شخصياتهم وتطوير معارفهم.

وللدور الفاعل الذي يمكن أن تؤديه إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ فقد ارتات الباحثة أن تخضع هذه الإستراتيجية للتجربة للكشف عن أثرها على تحصيل التلميذات في مهارات القراءة الجهرية، ولاسيما أن هذه الدراسة تتناول إستراتيجية تعليمية حديثة لم تتطرق إليها الدراسات السابقة (على حد علم الباحثة واطلاعها) وهيَ إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ ودراسة أثرها على تحصيل تلميذات الصف الأول الإعدادي في تنمية مهارات القراءة الجهرية . فجاءت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي.

وتريد الباحثة تطبيق إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ ؛ لترى مدى فاعليتها حيث اختلاف الظروف المناخية والبيئة الاجتماعية كل ذلك مختلف عن البيئات التي طبقت فيها الإستراتيجية ، وكذلك تطبيق طرائق التدريس المتنوعة التي تسير جنبًا إلى جنب لمهارات القرن الحادي والعشرين ، إذ لم تجرِ أية دراسة . في حدود علم الباحثة . حول فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم الإتقانيِ في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية .

أدبيات الدراسة:

ونتناول في أدبيات الدراسة المباحث الآتية:

المبحث الأول : القراءة

إذا كان بالإنسان حاجة طبيعية إلى الاستطلاع ، واكتشاف عالمه ، وشوق إلى معرفة ما يدور حوله فإن القراءة تعدُّ أوسع نافذة تمكنه من ذلك كله ؛ لأن المكتوب لا تحده الأزمنة ، ولا تقيده الأمكنة ، والقراءة وسيلة الإطلالة على الناس ، وإشباع الحاجات النفسية والمعرفية ، وتعدُّ مفتاح الدخول إلى العلوم وتحصيل المعارف ، والركن الأساسيُّ

في عملية التعلم والتعليم ، ومع ازدياد التقدم العلميِّ والتكنولوجيِّ تزداد القراءة أهمية وإدمانها يبني العقل ويوجه السلوك وينمي الفرد.

أولاً : مفهوم القراءة :

القراءة لغة : وردت في لسان العرب بمعنى (قرأ يقرأ قراءة وقرآنًا) ، ويطلق القرآن على المعرفة اسم القراءة لأن المعرفة الإنسانية هيَ " قراءة الإنسان حقائق الوجود. وقد جاءت في القرآن الكريم في مواضع مختلفة " اقرأ باسم ربك الذي حلق" " اقرأ وربك الأكرم " . (من سورة العلق آية ١ـ ٣).

القراءة اصطلاحًا : عرفها(محسن عطية، ٢٠٠٧ : ١٩) أنها: "عملية تربط بين لغة الكلام والرموز المكتوبة وتشمل المعنى واللفظ الذي يحمل المعنى والرمز الدال على اللفظ،وتتم آلياً من خلال عمليتين :إدراك الرموز المكتوبة بواسطة حاسة البصر، وترجمتها بواسطة أعضاء النطق."

وعرفها (سميح أبو مغلي، ٢٠١٣ : ٤٠) بأنها " عمل يقصد به الربط بين لغة الكلام والرموز المكتوبة ولغة الكلام مؤلفة من المعاني والألفاظ التي تدلُّ على هذه المعاني ، فالقراءة إذن لها مقومات ثلاثة هيَ : المعنى ، واللفظ الذي يدلُّ عليه ، والرمز المكتوب .

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة : أن القراءة هيَ سلسلة مترابطة من العمليات الحسية والمعرفية والوجدانية فهي تشمل عمليات عدة هيَ : الانتباه والإدراك والتذكر والفهم والتذوق والانفعال ، وهي عملية تفكير معقدة تشمل تفسير الرموز المكتوبة (الكلمات والتراكيب، وربطها بالمعاني ، ثم تفسير تلك المعاني وفقًا لخبرات القارئ الشخصية). وهيَ عمل فكريٌّ الغرض منه أن يفهم التلاميذ ما يقرأونه في سهولة ويسر وما يتبع ذلك من اكتساب المعرفة ، والتلذذ بطرائف ثمرات العقول ، ثم تعويد التلاميذ جودة النطق وحسن التحدث وروعة الإلقاء ، ثم تنمية ملكة النقد والحكم والتمييز بين الفاسد والصحيح.

نوعا القراءة:

وتنقسم القراءة من حيث الأداء إلى قراءة جهرية ، وقراءة صامتة ،وستتعرض الباحثة لمهارات القراءة الجهرية لأنها موضوع الدراسة من حيث مفهومها ، وتنمية مهاراتها ، وأهميتها ، وطرائق تدريسها .

القراءة الجهرية :

يعرفها (محسن عطية ، ٢٠٠٨ :٩٧) " ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة، وفهم معانيها، وتقويمها فالنطق فيها عنصر فعال ويشكل محورا رئيسا فيها ، وفيها تشترك العين والذهن واللسان ".

وتعرفها الباحثة : أنها تلك التي يكتشف فيها المعلم قدرة التلاميذ على نطق الكلام بصوت مسموع ، وفيها يراعي القارئ قواعد اللغة ، وصحة النطق ، وسلامة الكلمات ، وسلامة الأداء وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ، وبها يبدأ تعليم القراءة ككل .

القراءة الجهرية ومهاراتها:

أثبتت التجارب أنَّ القراءة الجهريةَ تستعمل فيها بعض الاستعدادات والمهارات التي تتميز بها عن القراءة الصامتة ، ثمّ هيَ إلى جانب ذلك تتحقق بها المهارات الأساسية للقراءة التي تعرف فيها المقروء والنطق بالألفاظ نطقًا سليمًا مع حسن الإلقاء ، ودقة القراءة ، وتستعمل في أثناء المناقشات أيضًا ، ولها القدرة على تشخيص الضعف في القدرة القرائية ، فكثير من الأخطاء التي يقع فيها القارئ صامتًا يقع فيها أيضًا حين يقرأ جهرًا ، ومثل هذه الأخطاء لا يمكن كشفها بالقراءة الصامتة.(سعد حسن ، ٢٠٠٣م :٢٧.٢٦)، (صبري شاكر ٢٠١٧: ٢٩).

*** مزايا القراءة الجهرية:**

١.وسيلة لإجادة النطق والإلقاء وتمثيل المعنى.

٢. وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق.

٣.تساعد على إدراك مواطن الجمال والذوق الفني .

٤.تعد التلاميذ للمواقف الخطابية ومواجهة الجماهير .

٥. تعود التلاميذ الشجاعة وتزيل صفة الخجل وتبعث الثقة في نفوسهم .

٦. تعود التلاميذ صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم.

٧.تغيير نبرة الصوت من القارئ تشد الانتباه، وتساعد على التركيز وتجذب المستمع.

٨. تسرُّ السامع والقارئ معًا ، فيشعر كلٌّ منهما باللذة والاستمتاع. (سميح أبو مغلي ٢٠١٣م :٤٤).

*** أهمية القراءة الجهرية:**

تبدأ أهمية القراءة الجهرية من الناحية الاجتماعية من خلال الدور الذي تقوم به في وضع أساس مشترك للمناقشة وتبادل وجهات النظر مما يساعد التلاميذعلى تحسين محادثاتهم وتمكنهم من التمتع بالاشتراك في المواد الأدبية ، والمناقشات العملية ، وأخيرًا فإنها تساعد المعلم على تشخيص نواحي الضعففي مهارات القراءة المطلوبة(غاري موريون وآخرون، ١٢٢:٢٠١٢).

ونظرًا لأهمية القراءة الجهرية سيما في المرحلة الأساسية ، وأهمية تعليم القراءة والتي لم تكن غائبة عن ذهن واضعي المناهج وهيَ :

. فهم التلميذ لما يقرأ في يسر وسهولة .

. القراءة الصحيحة تمثل المعنى الذي يقصده الكاتب من الجملة أو العبارة.

. التقاط المسموع وفهمه.

. توسيع خبرات التلميذ وتنمية قدرته الاجتماعية والخلقية والفكرية بما يقرأ ويتذوق لمعاني الجمال فيه.

. تنمية الثروة اللُغوية بالألفاظ والأساليب الجديدة وتصحيح ما علق بذهن التلميذ من كلماتٍ محرفةٍ ، ومما لا شك فيه أن ميل الفرد إلى القراءة يدفعه إلى تربية نفسه وتوسيع ثقافته ومداركه وتدريب خياله وتنمية ذوقه ووجدانهالاقتدار على التعبير الجيد والتمكن فيه، والتبحر في علوم المعرفة والعلم،والتزود من الألفاظ.(محسن عطية ،٨٩:٢٠٠٧)

إنَّ التمكن من مهارات القراءة يكاد يكون الشغل الشاغل لمعلمي المواد الدراسية التي تدرس باللغة العربية لاسيما معلمي اللغة العربية. ويتوقف إتقان اللغة العربية ، وتكوين مهاراتها على القراءة الكثيرة المتنوعة ، ولكننا نلحظ أن كثيرا من التلاميذ يعجزون في مراحل التعليم المختلفة عن الانطلاق فيها، ويلاحظ عزوفهم ونفورهم منها ، وعجزهم عن إدراك المواقف التي ينتهي عندها المعنى، وضعف قدرتهم على تلخيص ما يقرأ ومن تمثيل المعنى في أثناء القراءة بتنويع النبرات وتلوين الصوت .(عبد الفتاح البجة ٢٠٠٠م:٤١٤)

وللقراءة الجهرية أهمية للمجتمع، فهيَ وسيلة من وسائل اتصال المجتمعات بعضها ببعض، وترفع من المستوى الثقافي للأفراد الذين يشكلون المجتمع الواحد، كما أنها وسيلة من أهم الوسائل التي تدعو إلى التقارب والتفاهم بين أفراد المجتمع.

أهداف القراءة الجهرية: (سميح أبو مغلي،وآخرون ، ٢٠١٣ :٣٦، ٣٧)

. القراءة الصحيحة الخالية من الأخطاء النحْوية واللُغَوية.

. تمثيل المعاني المختلفة أثناء القراءة.

. استيعاب المقروء مع القدرة على توضيح المعاني وتفسير العبارات.

. تنمية القدرة لدى التلميذ على الربط بين المعاني والأفكار.

. تدريب التلميذ على إصدار الحكم على المقروء .

. إثراء الحصيلة اللُغوية.

. إكسابه القدرة على توظيف الأفكار لمواجهة حاجاته .

. التفاعل مع المقروء مع تذوقه والاستمتاع به.

. محاكاة النصوص القصيرة الجيدة.

. الإجابة عن الأسئلة غير المباشرة التي تدور حول المادة المقروءة التي تتطلب التفكير، والاستنتاج، والربط، والموازنة، وغير ذلك من العمليات العقلية.

. اكتساب مجموعة من المعارف، والقيم، والاتجاهات، والعادات السليمة.

مظاهر ضعف التلاميذ في القراءة الجهرية :

يرى (محمد طعيمة ٢٠١٠ : ٨٦) ، أن مظاهر الضعف القرائي تتمثل في :

١.الخطأ في الكلمات الجديدة.

٢.عجز التلاميذ عن أداء المعنى.

٣.تكرار الحروف والكلمات ، بل والجمل.

٤.الإبدال والقلب والحذف للحروف والكلمات والجمل.

٥.الإضافة في القراءة .

٦.القراءة المتقطعة .

ثانيًا : أسباب الضعف :

إن ضعف التلميذ في عملية القراءة يعزى إلى أسباب عديدة ، ونادرًا ما يجد المعلم أن الضعف الذي يعاني منه التلميذ ناشئ عن عامل واحد ، وفي أغلب الأحيان نجد أن هذا الضعف يتسبب عن عدة عوامل تتضافرمعًا لتمثل حاجزًا يحول بين التلميذ ونجاحه وتقدمه في تعلم القراءة ، وحيث إن القراءة نشاط معقد يواجههعدد من الصعوبات التي تؤثر سلبًا على تنمية مهارات القراءة الأساسية ، وهذه الصعوبات قد تنشأ من مجموعة العوامل التي تساهم في مهارة القراءة ، التي تعمل منفردة أو مجتمعة في أغلب الأحيان على تعويق استمرار التقدم في مهارة القراءة التي يتم تحديدها وعلاجها ، فإن تصميم نظام تدريس علاجيٍّ قادر على مقاومة النتائج السلبية المترتبة على هذه العوامل أو التفوق عليها قد يتعذر عمله وبناؤه على المتخصصين في هذا المجال.(عادل سرايا،٢٠٠٧:١٢٣)،(فتحى يونس،٢٠٠١: ٤٤).

وفيما يلي بعض تلك الأسباب : (عاشور راتب وآخرون، ٢٠٠٣ :٨٢).

- عدم اهتمام بعض المعلمين بمعرفة مستوى التلاميذ اللغوي منذ بدء العام الدراسيِّ ، وقياس قدراتهم القرائية.
- تجاهل المعلم تصحيح أخطاء التلاميذ القرائية أثناء أثناء التدريس ، وعد رصده لها.

– عدم التزام المعلم التحدث باللغة العربية الفصيحة في تدريسه، فإن طول استماع التلاميذ للأساليب الصحيحة يساعدهم على القراءة بلغة سليمة والتعبير بأسلوب سليم . (عبد الفتاح البجة ، ٢٠٠٠ :٤٢٥).

– حالة التلميذ الصحية ، فالتأخر في النطق أو ضعف في البصر أو السمع يؤدي إلى البطء في القراءة ، وبهذا تتضاءل حصيلته اللغوية ، وتقل إجادته للأداء القرائيِّ ، وكذلك الاستعداد العقليُّ للتلميذ.

– الحالة الاجتماعية للتلميذ كفقدان أحد الأبوين ، أو الأمية لدى الأم والأب .

– مزاحمة اللغة العامية للغة العربية فيما تتميز بها ، وبجانب العامية تقف اللغة الأجنبية التي تؤثر سلبًا في التلاميذ فيهجرون لغتهم ويتمسكون باللغة الأجنبية .(محمد طعيمة ، ٢٠١٠: ٩٤).

– التلاميذ الذين نشأت لديهم معارضة قوية وإصرار شديد على البعد عن القراءة بسبب معاملة المعلم مثلا .

– البيئة وأثرها. – التلاميذ الذين لديهم مشكلات شخصية وانفعالية.

– النقل الآلي وشبه الآلي في المرحلة التأسيسية دون إجراء تقويم أو اختبار تحريري لنقل من يستحق النقل ورسوب من يستحق الرسوب.

– ضعف معجم التلميذ اللغوي والنطق والكلام.

– ضعف الدافعية والرغبة في القراءة.

– كثرة غياب التلاميذ بعذرٍ وبدون عذرٍ .

– عدم اهتمام ذوي الكفاءات . في الميادين المختلفة . بالقراءة .

– قلة انتباه التلميذ وميله للعبث (عبد الفتاح البجه ٢٠٠٥ : ٢٦) .

ثالثًا: علاج الضعف في المرحلة الأساسية:

أ. فيما يتعلق بالمعلم :

- التعرف إلى أخطاء التلاميذ وتصحيحها من قبل التلميذ أولا ، فمن قبل زملائه ، ثم المعلم إن لم يستطع التلميذ ولازملاؤه التصحيح.
- تنويع الأساليب والطرائق في تدريس القراءة(فهد زايد ٢٠٠٦ : ٩٢).
- إثراء النصوص القرائية بنصوص أخرى خارجية من قبل المعلم .
- ضرورة إجراء فحوص شخصية للتلاميذ للوقوف على حالاتهم الصحية والتعرف إلى جوانب الخلل الجسمي والنفسي عن طريق الطبيب المختص ، والاختصاصي النفسي.
- العامل الأخلاقي والاجتماعي.
- الإعداد العلمي المحدود.
- العامل الفني.

ب. فيما يتعلق بالتلميذ:

- رصد الحالة الصحية للتلاميذ والاتصال بالأسرة هاتفيا عن طريق إدارة المدرسة ، أو الاختصاصي الاجتماعي،أو عند حضور ولي الأمر إلى المدرسة ؛ لمعالجة ما يشير إلى وجود خلل عضوي لدى التلاميذ مع ترتيب أوضاع خاصة لمثل هؤلاء في الصف.
- التعاون بين إدارة المدرسة والأسرة لإحاطة ولي الأمر بمستوى ابنه عن طريق اللقاءات الأكاديمية التي تقوم بها إدارة المدرسة ، ومساعدة الضعاف منهم عن الحصص الإضافية الصباحية ، تخصيص بضع دقائق في بداية الحصة للتركيز عليهم.

جـ. فيما يتعلق باللغة :

- التحدث باللغة العربية الفصيحة داخل غرفة الصف وخارجه لمعلمي اللغةالعربية والدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية ، والأخذ بيد التلاميذ وحفزهم على الكلام السليم ، ورفض قبول اللغة العاميةوبخاصة في إجاباتهم عن الأسئلة داخل الصف.

- الإكثار من النصوص الأدبية شعرا ونثرا ، مع التنوع فيها
- تكرار التدريب على مهارات القراءة الجهرية الثلاث.
- على المسؤولين عن برامج التلفاز والإذاعة هجر اللغة العامية والمحلية والتحدث باللغة العربية الفصيحة.
- تعزيز حب التلاميذ للغتهم العربية باعتبارها شاملة للقرآن والحديث والهوية الوطنية ، وعدم التقليل من قيمتها ، وإفهام التلاميذ بأنها اللغة القومية الأولى وأن اللغات الأخرى هي لغة ثانوية.

هـ . ما يتعلق بالأحوال البيئية والاجتماعية:

- العمل على إزالة أسباب غياب التلاميذ واختلاقهم الأعذار الواهية للعودة مرة أخرى إلى منازلهم بعد الحصة الأولى .
- الاهتمام بتوفير الإنارة والتهوية الجيدة والمقاعد المريحة والطاولات المناسبة للمرحلة العمرية وكذلك توفير دواعي الأمن والسلامة داخل الغرف الصفية.
- توفير بيئة جاذبة للتلميذ .

و. فيما يتعلق بالنُظُم المدرسية :

- العدول عن النقل الآلي في المرحلة التأسيسية.
- الاهتمام بغرف مصادر التعلم والحاسوب وتخصيص معظم الحصص للقراءة في المكتبة.
- توفير مكتبة مزودة ببعض الكتب والمعاجم اللغوية داخل الغرف الصفية .
- تكليف إدارة المدرسة معلم اللغة العربية بتنفيذ ورش عمل للتحدث باللغة العربية لتطبيقها في حصص المواد التي تدرس باللغة العربية .

أساليب علاج الضعف القرائي:

- **الأساليب الجماعية :**
- تتم بوضع التلاميذ في مجموعات متقاربة ومتجانسة في القدرة والمستوى .

- تقسيم التلاميذ إلى جماعات للقراءة.
- فرز التلاميذ الضعاف قرائيا .
- توفير الوسائل اللازمة التي تحقق النمو القرائي لهذه المجموعات (محمد طعيمة ٢٠١٠ :١١٧)

الأساليب الفردية :

هذا النوع يعد من أنسب الأساليب العلاجية وأكثرها تأثيرًا، وأبعدها أثرًا في معالجة الضعف القرائي ويقصد به أن كل تلميذ باعتباره حالة منفردة ومستقلة بذاتها : من أجل اكتشاف ما به من ضعف قرائي ثم وضع الخطط العلاجية المناسبة له ، وهذ النهج قريب جدا مما يطلق عليه التربويون " دراسة حالة" وقد نفذت الباحثة الطريقتين كلتيهما .

مقترحات لعلاج الضعف القرائي:(محمد زقوت ، ١٩٩٩ :١٢٢ . ١٢٣) و(عاشور راتب وآخرون، ٢٠٠٧ :٣٧).

- تعويد التلاميذ على قراءة الجملة مرة واحدة لا كلمة كلمة مع تشجيعهم وتحفيزهم ماديا ومعنويا .
- الاستعانة ببعض الوسائل التعليمية لدروس القراءة كالبطاقات الورقية والخاطفة ، والألعاب اللغوية المتنوعة.
- اعتماد المعلم على التلاميذ ما أمكن في استنتاج الفكرة المحورية ، الأفكار الرئيسة والفرعية والبحث في المعجم الورقي أو الألكتروني عن معنى المفردات الصعبة ، ثم وضعها في جمل أخرى من إنشاء التلميذ مع قراءته للجملة بصوت مرتفع.
- تحبيب التلاميذ في القراءة وتشجيعهم لها ، وبيان أهميتها في نبوغ العظماء الذين تركوا بصمة دامغة في الحضارة الإسلامية .
- البعد عن الاستهتار والتهكم أثناء قراءة التلاميذ ، بل القيام بتصويب الأخطاء إما عن طريقهم أنفسهم بأنفسهم أوعن طريق زملائهم ، أو عن طريق المعلم ، وتشجيعهم على تحاشي الأخطاء .

– تشجيع التلاميذ على الانخرط في ألوان النشاط اللغوية كالإذاعة المدرسية ، و تلخيص بعض القصص وكتابة مقالات توضع في الغرفة الصفية.

– تنويع طرائق التعليم .

– عقد مصالحة لغوية بين معلم اللغة العربية وزملائه من المواد التي تدرس باللغة العربية كالدراسات الإجتماعية والتربية الإسلامية ، وحثهم على استخدام الفصحى في التدريس.

– القيام بتصويب أخطاء التلاميذ أولا بأول .

– تنمية مهارات القراءة الجهرية كالسرعة المناسبة والطلاقة وحسن الأداء والوقف في موضعه والوصل في موضعه والتعجب والاستفهام.

– الاهتمام بتدريب التلاميذ على النطق السليم لمخارج الحروف والمد والتنوين ، وكذلك الحروف المتشابهة في المخرج.

تنمية مهارات القراءة الجهرية:

يمكن تنمية مهارات القراءة الجهرية بأساليب متنوعة من أهمها أسلوب التكرار، فتكرار قراءة الموضوع أمام التلميذ ينمي لديه بصورة تدريجية بعض المهارات ، فعندما يسمع كلمة تنطق بشكلٍ صحيح مضبوطة بالحركات ، ولعدة مرات ، سوف يقرؤوها بالشكل الصحيح دائمًا ، وكذلك سوف تلعب الذاكرة لديه دورًا رئيسًا فقدرته على تذكر أشكال الكلمات، وتذكر المقروء ، والقدرة على الربط سوف تزيد من مهارات التعرف على الكلمات ، ومن ثمَّ قراءتها دون تلعثم أو صعوبة في اللفظ فالقراءة الجهرية هيَ حصيلة التدريب والخبرة.(على مدكور ٢٠٠٦م:١. ٣)

المبحث الثاني: التعلم الإتقانيُّ

تمهيد:

تتجه العملية التربوية الحديثة إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية ، وتركز على إكسابه المهارات المتنوعة بهدف التمكن من مسايرة الانفجار المعرفيِ وثورة المعلومات التي أفرزتها التغيرات السريعة في جوانب الحياة المختلفة.

وتعتبر إستراتيجية التدريس من أهم العمليات التربوية ؛ فقد عدَ المربون طريقة التدريس من العوامل التي تبنى عليها مهنة التدريس ، وهي بهذا تؤثر في نجاح المعلم في عمله ، ويتوقف تعلم الطلاب على الطريقة التي يتعلمون بها وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم لمختلف المواد الدراسية.(سهيل عبيدات ، ٢٠٠٧ : ٢٩).

كما تبنت وزارة التربية والتعليم مشروع التنمية المهنية الذي يستهدف المعلمين الذي جاء تحت عنوان"معلم القرن"والذي يسعى إلى تحديث المهارات وفق مفاهيم جديدة، ويعكس التزام الوزارة القوي بتوفير أحدث البرامج التدريبية وأكثرها شمولاً للمعلمين لتمكينهم من استخدام أفضل طرائق التدريس العالمية ، كطريقة الاكتشاف الموجه ، والتعلم المستقل ، واتخاذ القرار، والتعلم البنائي، والتعلم التعاوني، ومعلم الظل، والتعلم النشط، والتعلم الذاتي، واتخاذ القرار.

إن الهدف من عملية الإصلاح التعليمي التي تجريهاالوزارة حاليًا هو بناء نظام تعليمي راقٍ يعد التلاميذ لأدوار قيادية في مجتمع القرن الحادي والعشرين مع التمسك الكامل بأصول حضارتنا العربية وتراثنا الثقافيودياننتنا وقيمنا الأصيلة وخاصة اللغة العربية (مصطفى رسلان ، ٢٠٠٥ : ٥١).

والعلاقة بين كلٍّ من الأهداف التعليمية والأساليب المختارة للتعليم والتعلم علاقة جوهرية، حيث يتم اختياراإستراتيجيات التدريس التي تساعد على تحقيق الأهداف، ذلك لأنه دون تحديد الهدف لا تكون للإستراتيجية أية فعالية ، ولا يمكن القول بأن هناك إستراتيجية معينة أفضل من غيرها بشكلٍ مطلقٍ ، ولكن هناك إستراتيجية تحقق جوانب التعلم أكثر من غيرها من الإستراتيجيات ، كما قد تفضل إستراتيجيةعن غيرها في ظروفٍ معينة وفي حدود إمكانيات مادية وبشرية معينة. لذا كان على الباحثة البحث عن إستراتيجية تعلم تتفق وروح العصر والواقع الذي يتميز بالتغير السريع والتطور المستمر فاختارت الباحثة إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ ، وهي إستراتيجية تجمع بين التعلم الفرديِّ والتعلم الجمعيِّ ، تتيح الفرصة للمتعلمين للوصول إلى مستوى الإتقان المحدد شريطة إعداد المادة الدراسية

بطريقة منظمة ووافية وإتاحة الوقت الكافي لهؤلاء المتعلمين للوصول إلى مرحلة الإتقان ، وتقديم المساعدة لهم في حال مواجهتهم صعوبات أثناء التعلم(محمدالسيد، ٢٠٠٣: ٢٣٢)

ولقد اتجهت التربية في الوقت الحالي نحو استخدام الإستراتيجيات المناسبة لتحقيق إثارة الدافعية وتنمية مهارات القراءةالجهرية ، واستخدام المهارة في بناء نموذج تعليمي حديث لحل مشكلة استظهار المعلومات وحفظها ؛ بحيث يستطيع الطالب نقلها مرة ومرات إلى عدد كبير من المواقف التعليمية دون الحاجة إلى إعادة التعلم من جديد فيصبح للتعلم معنى(Petri,H, 2004:73,P 95) وهذا ما تتبناه بعض النماذج التعليمية في التدريس مثل نموذج إستراتيجية التعلم الإتقانيِ .

ونظرًا لتفوق نموذج إستراتيجية التعلم الإتقاني وما لها من أثر فعال في زيادة التحصيل وفي اكتساب مهارات القراءة الجهرية ، فقد أخذت نماذج التدريس الحديثة القائمة على التعلم الإتقانيِ بنظرية بلوم(Bloom). وبلوك (Block) التي تسعى للوصول بالمتعلم إلى درجة التمكن فيما يتعلمه.

التعلم الإتقانيُّ:

التعلم الإتقانيُّ يعتمد على جعل التباين بين مستويات الطلبة أقل ما يمكن ، فهو يزودهم بتغذية راجعة مستمرة وبرامج علاجية فورية تمنكهم من إتقان المادة الدراسية . وتبنى فكرنه على على أنَّ الطلبة يختلفون من حيث معدل تعلمهم إلا أنَّ لهم جميعًا القدرة على إتقان الأساسيات من خلال برنامج تعلم فردي يتفاوت فيه زمن التعلم حسب اختلاف المعدل الطبيعيِّ لسير الطلبة فيه.(أمل البكري ,وآخرون، ٢٠٠٥: ١٥١)،(اتفاق السقاف،٢٠١٠: ٨٠)

مكونات التعلم الإتقانيِّ:

اشتمل التعلم الإتقانيُّ على عدة مكونات منها: الأهداف ، المحتوى ، طريقة التنفيذ ، الوسائل التعليمية والمواد اللازمة المساعدة ، أساليب التقويم.

مبادئ التعلم الإتقانيِّ:

- إتقان المادة الدراسية من قبل جميع الطلبة.
- تزداد درجة التعلم بزيادة الوقت المتاح.
- درجة التعلم تعتمد على نوعية التعلم.
- درجة التعلم تعتمد على دافعية التعلم.
- درجة التعلم تعتمد على خبرة المتعلم وقدراته السابقة.
- التقويم البنائيُّ والتقويم النهائيُّ عنصران مهمان في إتقان التعلم.
- بالإضافة إلى مبدأين آخرين هما :
- اعتماد التعلم الإتقانيِّ على فكرة رفض التوزيع الاعتداليِّ في الاختبارات التحصيلية .
- يكون تقويم الطلبة فيه مرجعيَّ المحك بمعنى التقويم يتم وفق وصول معظم الطلبة إلى إتقان الأهداف التعليمية. (محمد الحيلة ، ٢٠٠٣: ٣٧١).

إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ :

تعدُّ واحدة من الإستراتيجيات التي دعت إلى استخدامها الاتجاهات التربوية الحديثة في طرائق التدريس ، وقد حقق استخدام إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ نجاحات واضحة في مجال اللغة العربية ، وتنمية مهارات القراءة الجهرية إذ أوضحت دراسة(سعيد لافي ،٢٠٠٦: ٣٢٠) فاعلية إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الجهرية وإتقانهم لها .

تتطلب إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ وجود وحدات صغيرة منظمة تنظيمًا متتابعًا وبأهداف محددة ومستويات متعددة للأداء وتدريس مبدئيٍّ جماعيٍّ واختبارات تكوينية وتجميعية وتصحيحيات للتعلم فردية ، أو جماعية ومكونات هذا التعلم كما حددها كارول : الفرصة والمثابرة والاستعداد والقدرة على فهم التعليم ونوعية التعليم ، حيث يعرف كارول هذه العناصر كما يلي:

ـ الفرصة : الزمن الكليُّ المسموح للتعلم .

ـ المثابرة : مقدار الوقت الذي يكون فيه المتعلم مستعدًا لتعلم مهمة معينة .

ـ الاستعداد : مقدار الوقت الذي يحتاج له المتعلم للوصول إلى مستوى الغتقان .

ـ القدرة على فهم التعلم : قدرة المتعلم على فهم المادة التعليمية .

ـ نوعية التعليم : الدرجة التي يصل فيها توضيح المادة إلى نهايتها المثلى بالنسبة للفرد المتعلم. (زيد الهويدي ،٢٠٠٥: ١٥٢)

وقد زاد الاهتمام بالتعلم الإتقانيِّ في أواخر الخمسينات وبداية الستينات عندما قدم (سكنر) التعليم المبرمج وكانت القاعدة التي اعتمد عليها هذا التعليم هذا التعليم هيَ تقسيم الفكرة النعقدة على أقسام صغيرة ليحصل التمكن منها ، وكانت تلك خطوة على طرريق التعلم الإتقانيِّ (:حسن شحاته، ٢٠٠٤: ٤٥).

ويعدُّ كارول واضع الحجر الأساسيِّ لهذا المفهوم عندما اقترح أنموذج التعلم الإتقانيِّ عام (١٩٦٣) ، وبعدها استطاع بلوم عام (١٩٦٨) تحويل أنموذج كارول إلى أنموذج إجرائيٍّ للتعلم الإتقانيِّ يمكن استعماله في عملية التدريس (وجيه المرسى وآخرون، ٢٠١٠: ٣٠١).

إذ قدم (Bloom 1968:) هذه الإستراتيجية ، وفيه يتمكن المدرس من توفير الظروف المناسبة للتعلم لغرض التغلب على الفروق الفردية بين الطلبة بتستعمال الأنشطة الملائمة ، وتتطلب تمكن المتعلم من المعلومات والمفاهيم والمهارات المطلوب تعلمها ضرورة التفاعل الإيجابيِّ بين المدرسة والطلبة ، وهذا يتطلب مراجعة مستمرة لكلٍّ منهما لمدى تحقق الأهداف التربوية المرغوبة . (Johnson,M.C , 2008 : P 319).

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ لها أثر فعال في رفع مستوى تحصيل الطلبة يفوق تحصيلهم عند استعمال الطرئق الاعتيادية.(مصطفى جمعة ١٩٩٩: ١٥)؛ لأنها تهدف إلى تحسين التعلم المقدم إلى الطلبة حتى يصلوا جميعًا أو معظمهم إلى مستوى إتقان المادة التعليمية بمعيار محدد ، وتتطلب إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ وجود وحدات تعليمية صغيرة منظمة تنظيمًا متتابعًا، وبأهدافٍ محددة ،

وبمستويات متعددة الأداء وتدريس جماعيٍّ ، واختبارات تكوينية وتجميعية . (أمل البكري وآخرون، ٢٠٠١ : ١٥١).

أسس اختيار التعلم الإتقانيِّ :

. مراعاة الخصائص الفسيولوجية للتلميذات في هذه المرحلة العمرية.

. مراعاة القواعد العامة الحديثة في التدريس .

. مراعاة الفترة الزمنية المتوقع تقديم البرنامج فيها والفترة المسموح بها لتقديم كل نشاط من أنشطة البرنامج مع مراعاة الحالة النفسية والصحية للتلميذات ، وقد راعت الباحثة أن يكون كلَ نشاط ملائمًا من حيث الوقت الذي سينفذ فيه ، فلا يكون طويلاً مملاً ولا قصيرًا مخلاً لا يخدم الهدف.

. تحديد الوسائل التعليمية التي تقترح الباحثة استخدامها مع كلِ نشاط ، وذلك بمشاركة التلميذات المتميزات اللاتي لديهن القدرة على الإبداع في استخدام التقنيات الحديثة ،وذلك لتسهيل مهمة الفهم لدى التلميذات وتشويقهن.

. تحديد أساليب التقويم الواجب اتباعها للوقوف على درجة التقدم الذي تحرزه التلميذة ، وأن تكون عملية التقويم مستمرة .

. مراعاة الفروق الفردية بين التلميذات.

. مراعاة العوامل المؤثرة في نجاح الإستراتيجية مثل العوامل العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية والأساليب المتبعة.

أسلوب التعلم الإتقانيِّ:

يعتمد هذا النوع من التعلم على نظريات التعلم السلوكية من جهة وعلى فكرة (بلوم) المتمثلة في أن الفروق الفردية في المحصلة النهائية للتدريس .

يرى (بلوم) أن حاجة بعض التلاميذ إلى وقت أطول للتعلم وعدم السماح لهم بأن يأخذوا وقتهم الكافي قد يظهر في نظر بعض الآخرين بأنهم مختلفون وعليه لابد من أن يكون من أهم المبادئ التدريسية حصول التلاميذ على الوقت الكافي للتعلم أىْ إعطاء

التلاميذ المتأخرين دراسيًا الوقت الذي يحتاجونه لتعلمهم ويساعدهم على تحقيق الأهداف التربوية. (بنيامين بلوم،١٩٩٧: ٨٧).

وكذلك إن الأسلوب يهدف للوصول إلى أعلى درجة من التعلم أيْ إتقان المتعلم أي مهارة من مهارات القراءة الجهرية يراد تعلمها.

ويذكر زيد الهويدي ان " التعلم الإتقانيَّ يقوم على عدد من الافتراضات من اهمها ان المتعلمين جميعهم يمكنهم ان يتعلموا معظم المهارات الأساسية التي تقدمها المدرسة وبناء عليه فانه يمكن رفض التوزيع الطبي– لدرجات المتعلمين في الاختبارات التحصيلية، وان فكرة كسر المنحنى الطبيعي في الاختبارات التحصيلية والسعي الى الوصول بالمتعلمين معظمهم الى النجاح تمثل فكرة اتقان التعلم .(زيد الهويدي،٢٠٠٥: ٢٢)

والتعلم الإتقانيُّ إستراتيجية تعليمية خاصة بالتدريس والتعلم، فهيَ نظرية تفاؤلية حيث يستطيع كلُ معلم مساعدة أيٍ طالب في أن يتعلم بامتيازٍ وبسرعة وبثقة في النفس.(Thomas MargaretToP ,1996,129)

خصائص التعلم الإتقانيٍ:

من الخصائص التي تميز هذه الإستراتيجية والتي أشار(بلوم وبلوك وونتيكا) إلى مميزات هذا النموذج نذكر ما يلي:

. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وإمكاناتهم المعرفية : إذ يأخذ بالاعتبار خصائص تفكير التلاميذ ومستوياتهم العقلية.

. إحداث تفاعل بين التلاميذ بين التلميذ والمعلم والمبحث الدراسية ويهتم بإثارة الدافعية نحو التعلم.

. تساعد التعلم الإتقانيُّ على تنمية مفهوم التعلم الذاتي ، كما تنمي كثيرًا من المهارات الاجتماعية مثل الاتصال مع الآخرين والاستماع إليهم حتى لا يشعر التلميذ بتقييد على أفكاره أو آرائه ، بل يشعر بحرية في التعبير دون تسلط من المعلم.

وترى الباحثة أن التعلم الإتقانيُّ يتسم بطريقة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من أجل الارتقاء بمستوى النمو المعرفيِّ والانفعاليِّ لكل متعلم ، كما تتسم بمعالجة الوقت المخصص للتعلم بحيث يكون مناسبًا للمتعلمين أو بتعديل نوعية التعليم لتلائم تعلم كل متعلم من خلال استخدام أنماط مختلفة من التغذية الراجعة، كما تضمن تزويد المعلمين والمتعلمين بمعلومات تفصيلية عن مدى فعالية العملية التربوية وتوفير الوسائل العلاجية من أجل إتقان تعلم كل وحدة دراسية بأقصر وقت ممكن .

ولقد استفادت الدراسة الحالية من العرض السابق للإطار النظريِ من الأدوات المستخدمة في تشخيص القراءة الجهرية ، وأسس تعليمها وأساليب تدريسها الفردية والجماعية ، كما استفاد البحث الحالي من فرضيات التعلم الإتقانيومراحل تطبيقه عند إعداد البرنامج وفي أثناء تطبيقه.

أهداف التعلم الإتقانيِ:

إنَّ أهداف التعلم الإتقانيِّ تكمن فيما يأتي :

. مساعدة كلِ متعلمٍ على أن ينجز وفقًا لسرعته الخاصة به عبر الوحدات التعليمية المتتالية.

. تطوير قدرة كل متعلم ليصل إلى درجة الإتقان.

. تطوير المبادرة الذاتية والتوجيه الذاتيِ لدى المتعلمين .

. رعاية نمو وتطور قدرة كل متعلم على حل المشكلات.

. تشجيع التعليم الذاتيِ والدافعية للتعلم . (محمد الريماوي، ١٩٩٤: ٥٥)

. الإعداد الجيد للتدريس: يتم الإعداد لتدريس المحتوى من خلال إتباع الخطوات التالية:

. تجزيء المحتوى الدراسي إلى سلسلة من الوحدات الفرعية، ثم تقسم كل وحدة فرعية إلى وحدات أصغر تدرس كل منها في حصة واحدة وتسمى وحدة تدريسية بطرائق تدريسية متنوعة حسب احتياجات التلميذات.

. تخطيط أسلوب التدريس الذي سيتبع لتدريس كل وحدة تعليمية من خلال :

*إعداد الاختبارات التشخيصية لكل وحدة فرعية.

*إعداد الطرائق العلاجية أوالتصحيحات لعلاج عيوب طريقة التدريس المتبعة أولاً، أو تقديم المساعدة لهؤلاء التلميذات اللائي يواجهن بعض الصعاب في أثناء تعلمهن لبعض الأهداف على شكل معلومات تقدم بصورة مختلفة.

*تحديد طريقة تقديم هذه الطرائق العلاجية أو التصحيحات للتلميذات.

وفي أثناء التطبيق الفعلي لعمليات التدريس تم إتباع الخطوات الخمس الآتية :

. توجيه التلميذات وإعدادهن إلى كيفية التعلم في التمكن باستخدام هذه الإستراتيجية .

. تدريس كل درس حتى التمكن من استخدام ما سبق إعداده مع تنفيذ اختبارات مستمرة.

. تطبيق الاختبار الختامي عقب الانتهاء من كل مهارة من المهارات الثلاث.

. تطبيق الاختبار النهائي الذي يغطي كل المحتوى المقترح على التلميذات بعد الانتهاء؛ لتحديد هؤلاء اللاتي وصلن إلى مستوى التمكن وهؤلاء اللائي لم يصلن.

. تطبيق نفس الاختبار النهائي ، وتسجيل درجة كل تلميذة سواء وصلت إلى مستوى التمكين أم لم تصل لمعرفة المستوى المعرفي الذي تعلمت عنده؛ لبيان فاعلية أو تأثير البرنامج المستخدم أو الإستراتيجية.

ثالثا الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتم عرضها بمحاورين، بحيث تمَّ عرض كلٍّ محور بحسب البعد الزمنيِّ من القديم إلى الحديث ، ثمَّ التعليق على جميع الدراسات السابقة ، ومدى الاستفادة منها في الدراسة الحالية ، وجاءت على النحو الآتي :

المحور الأول: الدراسات التي استخدمت التعلم الإتقانيِ في تنمية مهارات القراءة الجهرية :

١ . **دراسة أمل بازيد (٢٠٠٣):** هدفت الدراسة معرفة فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم في اكتساب تلاميذ مدارس التربية الفكرية مهارات القراءة الجهرية والكتابة، وحددت أسئلة الدراسة فيما يلي:

- ما مهارات القراء الجهرية والكتابة المناسبة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية
- ما الأسس التي يقوم عليها بناء إستراتيجية التعلم للإتقان؟
- ما فاعلية إستراتيجيات التعلم للإتقان في اكتساب تلاميذ مدارس التربية الفكرية مهارات القراءة؟
- ما فاعلية إستراتيجيات التعلم للإتقان في اكتساب تلاميذ مدارس التربية الفكرية مهارات الكتابة؟

وتم تحديد مهارات القراءة والكتابة ، ثم بناء الإستراتيجية لاكتساب مهارات القراءة والكتابة من خلال مدخل التعلم الإتقانيِ كإستراتيجية تدريس علاجية ، ومن أهم نتائجها فاعلية إستراتيجية التعلم الإتقانيِ في اكتساب تلاميذ مدارس التربية الفكرية مهارات القراءة وكذلك مهارات الكتابة.

٢. **دراسة نشوى يوسف(٢٠٠٥):.** هدفت الدراسة بيان أثر استخدام إستراتيجية التعلم الإتقاني في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعداديِ ، تكونت عينة الدراسة من(٧١) تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعداديِ بمدرسة الحديثة الإعدادية بنات بمدينة المنصورة ، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ، ومجموعة ضابطة، حيث تلقت المجموعة التجريبية المادة العلمية بطريقة التعلم الإتقانيِ، بينما تلقت المجموعة الضابطة المادة العلمية بالطريقة التقليدية،واستخدمت بطاقة تكرار الأخطاء وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (a=0,05) في مهارات القراءة الجهرية لتلميذات الصف الأول الإعدادي تعزى لطريقة التعلم الإتقانيِ لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

المحور الثاني : الدارسات التي استخدمت التعلم الإتقانيِ في تنمية المهارات اللغوية في مادة اللغة العربية.

١. **دراسة سماره العظامات (٢٠٠٥):** التي هدفت تعرف نظام التعلم الشخصي (استراتيجية كيلر) والتعلم التعاوني والاتقاني في تحصيل طلبة الصف الرابع في

اللغة العربية، تكونت عينة الدراسة من (٧٧) طالباً، تم اختيارهم بصورة قصديه من مدرسة أم القطين الثانوية للبنين، ومدرسة خشاع والحسينية للذكور، والتابعة لمديرية التربية والتعليم في البادية الشمالية الشرقية من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٠٣-٢٠٠٤) موزعين على ثلاث شعب، إذ كانت الطريقة التقليدية من نصيب الشعبة الأولى في مدرسة أم القطين الثانوية، وكان عدد أفرادها(١٨) طالبًا، وكانت طريقة التعلم التعاوني من نصيب الشعبة الثانية في المدرسة نفسها، وكان عدد طلابها (٢٨) طالبًا أيضًا، أما طريقة التعليم الشخصي فكانت من نصيب الشعبة الوحيدة في مدرسة خشاع والحسينية التي يمثلها (٢١) طالبًا، وبعد الانتهاء من تطبيق الدراسة خضعت مجموعات الدراسة الثلاث لاختبار تحصيلي لمعرفة أثر المعالجات الثلاث وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقة التقليدية والطريقة التعاونية الاتقانية ولصالح الطريقة التعاونية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقة التقليدية ونظام التعلم التعاوني الاتقاني ونظام التعلم الشخصي، ولصالح نظام التعليم الشخصي.

٢. **أجرى ماجد الضمور (٢٠٠٨):** دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر إستراتيجيتين تدريسيتين قائمتين على التعلم التعاوني والإتقاني في اكتساب المفاهيم النحوية ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة للإجابة عن أربعة أسئلة، وتكوّن أفراد الدراسة من (١٥٠) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرستي الكرك الثانوية للبنين، ونور الحسين الثانوية للبنات للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ م في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكرك، موزعين عشوائيًا على ست شعب، أربع شعب تجريبية (شعبتين للذكور، وشعبتين للإناث) وشعبتين ضابطتين(شعبة للذكور وشعبة للإناث). وللإجابة عن أسئلة الدراسة، أعد الباحث اختبارًا في اكتساب المفاهيم النحوية، تكوّن من(٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، واختبارًا في التفكير الناقد

تكون من(٣٤) فقرة من نوع الاختيار من متعدد تمّ التحقق من صدقهما بعرضهما على عدد من المحكمين، ثم طبقا على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (٣٠) طالبًا وطالبةً؛ لاستخراج معاملات الصعوبة والتمييز، ومعامل الثبات لكل منهما. طبق اختبار اكتساب المفاهيم النحوية واختبار التفكير الناقد على مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة قبل البدء بالتدريس، للتأكد من تكافؤ المجموعات، وبعد انتهاء التطبيق الذي استغرق(١٠) أسابيع بواقع حصتين أسبوعيًا، طبق اختبار اكتساب المفاهيم النحوية واختبار التفكير الناقد على مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠.٠٥) في اكتساب المفاهيم النحوية تعزى إلى استراتيجية التدريس(ويتلي، كيلر، الاعتيادية) ولصالح كيلر.

٣. **قدمت ريهام صالح (٢٠٠٩):** دراسة هدفت معرفة أثر استخدام إستراتيجية إتقان التعلم في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسيِ في مادة اللغة العربية موازنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس ، وتكونت العينة من (٦٦) طالبة قسمت العينة إلى مجموعتين متكافئتين : المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في فئة التحصيل(العليا والوسطى والدنيا) موازنة بالمجموعة الضابطة.

٤. **دراسة حمد العجميِ – محمد الظفيري – معصومة المطيري (٢٠١٣):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم الإتقانيِ في تنمية التحصيل الدراسيِ عند التلميذات ذوات صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية بدولة الكويت مرحلة التعليم الأساسيِّ ، وقد استخدم الباحثون المنهج التجريبيَ للإجابة عن أسئلة البحث؛ حيث قسم الباحثون العينة إلى مجموعتين : تجريبية وضابطة . تم فيها تدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التعلم الإتقانيِ في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وقد أظهرت الدراسة فروقًا ذات دلالة

إحصائية بين الاختبار القبليِ والاختبار البعديِ في كلٍ من (القراءة – الفهم القرائي – التعبير – الكتابة) عند تلميذات المجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعديِ كما كشفت الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات اللغة العربية بين تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح تلميذات المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية إستراتيجية التعلم الإتقانيِ في تنمية التحصيلا لدراسيِ لمهارات اللغة العربية عند التلميذات ذوات صعوبات التعلم في اللغة العربية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة في حدود . علم الباحثة . تبين أهمية تطبيق إستراتيجيات التدريس والإبداع في مهارات اللغة العربية وبعض المواد الأخرى وبوجه أخص إستراتيجية التعلم الإتقاني الذي يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في تنمية مهارات القراءة الجهرية والاحتفاظ بها ، وبسبب عدم الدراسات التي استخدمت في تنمية مهارات القراءة الجهرية في البيئة التربوية جاءت هذه الدراسة لقياس تأثير التعلم الإتقاني ومن خلال ما تمَ التوصل إليه يتضح الآتي :

أثبتت الدراسات السابقة أن المراحل التي ينتشر فيها ضعف التلاميذ في فروع اللغة العربية كانت مرحلة التعليم الأساسي لاسيما مهارات القراءة الجهرية ، وإن أكثر هذا الضعف كان في القراءة كدراسة (نشوى يوسف ٢٠٠٥، مما لفت نظر الدراسة الحالية إلى البحث في هذا الميدان ، حيث إنها تمر بالمشكلة عينها.

أشارت معظم الدراسات السابقة إلى ضرورة تحديد مهارات القراءة التي يظهر التلاميذ الضعف فيها وذلك من خلال، بطاقة الملاحظة، والاختبارات التشخيصية ، والوسائل التعليمية من صور ورسوم وأدوات تقويم عند بناء برنامجها، كدراسة (أمل بازيد، ٢٠٠٣).

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من تصميم الاختبار القبلي والبعدي الذي يستخدم قبل وبعد البرنامج لمعرفة أثر استخدام البرنامج على تحصيل التلاميذ.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من تصميم بطاقة الملاحظة ،وكذلك اختبار التشخيص مصحوبا بالصوت والصورة ، كدراسة(سمارة العظامات،٢٠٠٥).

قامت الباحثة بإعداد الاختبار التحصيلي لمهارات القراءة الجهرية ، ولقد استفادت من هذه الدراسات في إعداد اختبار الدراسة الحالية.

أشارت الدراسات السابقة إلى أن تنمية المهارات اللغوية تتوقف على طريقة التدريس المستخدمة ولقد نوعت الدراسات بين استخدام طرائق فردية مثل الطريقة الإرشادية ، وأخرى جماعية ، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الطرائق باعتبار أن التعلم الإتقانيَ طريقة تجمع بين التعلم الفرديِ والتعلم الجماعيِ.

ركزت كل الدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثة على المرحلة الأساسية باعتبارها الركيزة الأولى كدراسة(أمل بازيد ٢٠٠٣ ، ودراسة الضمور ٢٠٠٨، ودراسة حمد العجمى٢٠١٣).

مكانة هذه الدراسة بين الدراسات السابقة:

بعد التعليق على الدراسات السابقة فإنه يمكن توضيح أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين هذه الدراسة على النحو الآتي:

- تقصي أثر طريقة التدريس وفق إستراتيجية التعلم الإتقانيِ في اكتساب تلميذات الصف الأول الإعدادي لمهارات القراءة الجهرية خلال اختبار تحصيليٍّ موضوعي من نوع الاختيار من متعدد من إعداد الباحثة.
- أسهمت الدراسات السابقة في تطوير طرائق تدريس اللغة العربية باستخدام بعض المداخل التربوية الحديثة وهو نفسه ما تهدف إليه الدراسة الحالية من تطويع طرائق التدريس المتنوعة والحديثة وصولاً بالتلميذة إلى درجة من الإتقان في دراسة اللغة العربية.

*** أوجه الاتفاق مع الدراسات السابقة:**

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في النواحي التالية : .

١. وجود ضعف ، بل تدني في مستوى التلميذات في مهارات القراءة الجهرية .
٢. عدم جدوى الطرائق التقليدية السائدة في تنمية مهارات القراءة الجهرية

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة لتناولها المرحلة الأساسية(دراسة أمل بازيد٢٠٠٣، ودراسة ماجد الضمور٢٠٠٨، ودراسة حمد العجمي ٢٠١٣).

وأشارت الدراسات السابقة إلى ضرورة تنوع الوسائل التعليمية المعينة واللازمة لعرض الدروس والبطاقات العلاجية والأنشطة الإثرائية والمعالجات التدريسية داخل الفصل بما يلائم خصائص التلاميذ واحتياجاتهم وهذا ما تتفق معه الدراسة الحالية.

- تقصي تأثير التعلم الإتقانيِّ في اكتساب تلميذات الصف الأول الإعدادي لمهارات القراءة الجهرية بفروعها الثلاثة خلال اختبار تحصيليٍّ موضوعيٍّ من نوع الاختيار من متعدد مع إجراء اختبار شفوي تحريريٍّ لضمان دقة النتائج المرجو تحقيقها.
- اتفقت معظم الدراسات السابقة على استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين(تجريبية وضابطة)، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذا الجانب بجعل البرنامج للدراسة الحالية قائما على مجموعتين متكافئتين(مجموعة تجريبية تدرس مهارات القراءة الجهرية بإستراتيجية التعلم الإتقاني ومجموعة ضابطة تدرس المهارات بالطريقة الاعتيادية) كدراسة (حمد العجمي ٢٠١٣).
- اتفقت دراسة الباحثة مع دراسة (نشوى يوسف ٢٠٠٥) في تناولهن جنس الإناث فقط.
- اتفقت دراسة الباحثة مع دراسة(ريهام صالح ٢٠٠٩) في تكافؤ المجموعتين من حيث العمر الزمني.

أوجه الاختلاف :

- ركزت الدراسة الحالية على مهارات سرعة الأداء ، واستخدام الحركات والضوابط استخدامًا سليمًا في أثناء الانطلاق في القراءة ، وكذلك مهارة جمال الأداء ، باعتبار هذه المهارات الركيزة الأساسية التي عن طريقها يفهم المتعلم ما يقرأ ويجيب على ما يفهم، وهذه المهارات بمثابة واسطة العقد الفريد.
- تناولت الدراسة الحالية جانب تذوق الجمال في المقروء باعتباره من أساسيات الجمال في اللغة العربية وهوالحلْيُ الذي تزين به جيداً لغة القرآن الكريم .

- طبقت الدراسة الحالية الاختبار البنائيَّ عقب الانتهاء من كلِّ درس من دروس القراءة المقررة بخلاف التقويمات التكوينية المصغرة.
- طبقت الدراسة الحالية التدريبات التكوينية عقب الانتهاء من الحصة وهو مايسمى بسؤال الخروج من الحصة " سؤال غلق الحصة".
- طبقت الدراسة الحالية التخيل والتنبؤ كتهيئة حافزة لمعرفة عنوان الدرس(سبيل النجاح مثلاً) .
- طبقت الدراسة الحالية مبدأ التحفيز المادي والمعنوي ، وهذا لم تنفذه أية دراسة من الدراسات السابقة
- تناولت الدراسة الحالية موضوع مهارات القراءة الجهرية بأنواعها وتفاصيلها كاملة، كمجال لتجريب التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم الإتقاني وهذا الموضوع لم تتناوله الدراسات السابقة
- من منطلق التغيير وكسر الروتين ، فقد نوعت الباحثة في البيئة الصفية لزيادة التحصيل ، حيث نفذت الباحثة بعض الحصص في حجرة مصادر التعلم ، وحجرة الحاسوب.
- الدراسة الحالية عقدت مقارنة للمجموعة التجريبية قبل و بعد التجريب كي تضع يدها على مدى فاعلية التعلم الإستراتيجي على التلميذات، حيث أدركت الباحثة زيادة الدفعية تجاه عما كانت عليه التلميذات قبل التجريب، وطلبت التلميذات من الباحثة الاستمرار حتى نهاية العام.

رابعاً إجراءات الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى بحث فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي بمحافظة بني سويف.

وتعرض الباحثة وصفًا لمنهج الدراسة ، وعينتها ، وأدواتها ، وصدق هذه الأدوات وثباتها ، ووصفًا لإجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات ، واستخلاص النتائج.

*** منهج الدراسة :**

التصميم التجريبي للدراسة الحالية: استخدمت الدراسة التصميم الشبه التجريبي ذي المجموعتين أحدهما التجريبية التي سيطبق عليها البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ؛ بهدف تنمية مهارات القراءة الجهرية، والأخرى الضابطة التي لم تتعرض

للبرنامج في أثناء تعليم مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي، كما يتضح من الجدول التالي .

جدول (١)

التصميم الشبه التجريبي للدراسة.

	القياس القبلي	مجموعة الدراسة	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
	*الاختبار في مهارات القراءة الجهرية *بطاقة الملاحظة في مهارات القراءة الجهرية	تجريبية	البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعلم الإتقانيّ	*الاختبار في مهارات القراءة الجهرية. *بطاقة الملاحظة في مهارات القراءة الجهرية
		ضابطة	الطريقةالاعتيادية	

وفي هذه الدراسة تمَّ بحث أثر المتغير المستقل المتمثل في تدريس مهارات القراءة الجهرية باستخدام إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ ، وتدريس نفس المهارات بالطريقة الاعتيادية) على المتغيرات التابعة (مهارات التعرف ، ومهارات صوتية وأدائية ، ومهارات فهم المقروء).

***ضبط المتغيرات الدخيلة:**

قامت الباحثة بضبط عدد من المتغيرات التي قد يؤثر في سلامة المنهج شبه التجريبيِّ ومن هذه المتغيرات :

سرية المعلومات حيث أبعدت الباحثة هذا المتغير ، فهيَ لم تخبر مجموعتيْ الدراسة بأنهما يخضعان للتجربة وكذلك عدم إعطاء المجموعة التجريبية مزيدًا من الاهتمام.

***مجموعة الدراسة :**

تألفت مجموعة الدراسة من (٦٠) تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادي بمدرسة أم المؤمنين الاعدادية بنات بمحافظة بني سويف، للعام الدراسيِّ (٢٠١٧/٢٠١٨) ، وتم اختيارهن بالطريقة القصدية لـ:

١. كونها مكاناً قريباً من عمل الباحثة.

٢. تعاون إدارة المدرسة ، ووجود بيئة جاذبة محفزة تساعد على مضاعفة التحصيل.

٣. تكافؤ أعمار تلميذات المجموعتين تقريبًا .

٤. تكافؤ المجموعتين في التحصيل القبليِّ لمهارات القراءة الجهرية.

و للتحقق من تكافؤ المجموعتين تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلميذات الصف الأول الإعدادي على اختبار مهارات التعرف القبليِّ تبعًا لمتغير المجموعة(تجريبية ، ضابطة) ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تمَّ استخدام اختبار (ت) والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)

تبعًا لمتغير المجموعة لأداء تلميذات الصف الأول الإعدادي على اختبار مهارات التعرف القبليِّ

المهارة	التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابيُ	الانحراف المعياريُ	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الحروف المتقاربة في المخرج. (ت ، ط ـ ك ، ق ـ س، ث).	القبليُ	تجريبية	٣٠	٦.٠٨	١.٢٩	٠.٥٤٧	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٦.٢١	١.٢٩	٠.٥٤٧	٥٨	غير دالة
التنوين بأنواعه.(ضم ، فتح كسر)		تجريبية	٣٠	٥.٦٧٥	١.٥٩١	٠.٢٩	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٥.٥٧٥	١.٥٣٤	٠.٢٩	٥٨	غير دالة
المد بأنواعه.(بالألف ، بالياء بالواو)		تجريبية	٣٠	٤.٢٣	١.٤٥	١.٢٧	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٤.٠٠	١.٤٦	١.٢٧	٥٨	غير دالة
التفريق بين (ال الشمسية و ال القمرية).		تجريبية	٣٠	٢.٦٣٣	٠.٤٩٠	١.٨٥٧	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٢.٣٦٧	٠.٦١٤٩	١.٥٧٨	٥٨	غير دالة
صحة الأداء(الاستخدام الصحيح للحركات والضوابط)		تجريبية	٣٠	٢٢.٣	٨.٠	٠.٧	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٢٢.٥	٦.٥	٠.٦	٥٨	غير دالة
عدم الإبدال.(إبدال حرف أو أكثر إبدال كلمة ، أو أكثر)		تجريبية	٣٠	١٧.٦٤٢٩	١٣.٠٠	١.٥١٩	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٩.٠٠٠	١٦.٠٠	١.١٢٩	٥٨	غير دالة
عدم الحذف. .(حذف حرف أو أكثر حذف كلمة ، أو أكثر)		تجريبية	٣٠	١٤.٥٠٠	١٦.٥٠	١.٠٤٩	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٨.٥٠٠	١٤.٠٠	١.٤٠٥	٥٨	غير دالة
عدم الإضافة.(إضافة حرف أو أكثر إضافة كلمة ، أو أكثر).		تجريبية	٣٠	٢١.٨٥٧	١٣.٥٠	١.٤٣١	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٨.٥٠٠	٧.٠	٠.٦	٥٨	غير دالة
عدم التكرار.(تكرار حرف أو أكثر تكرار كلمة ، أو أكثر).		تجريبية	٣٠	١١.٧٨٥	١٣.٧٨٠	١.٠٣	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٦.٣٥٧	١٢.٠٠	١.٣٤	٥٨	غير دالة
اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة		تجريبية	٣٠	١٠.١٧	٣.١٣	١.٦٥	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٨.٩٣	٢.٥٩	٠.٩٣	٥٨	غير دالة
التمييز في النطق بين الأصوات التى تنطق ولا تكتب		تجريبية	٣٠	٥.٣	٣.٧٣	٠.٦	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	١.٥٣	٢.٤٥	١.٥٥	٥٨	غير دالة
القراءة دون الوقوف عند كلمة		تجريبية	٣٠	٦.٢٣	١.٥٨	١.٤٤	٥٨	غير دالة

المهارة	التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابيُ	الانحراف المعياريُ	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
بعينها		ضابطة	٣٠	٥.٩٣	٢.١٨	١.٤٣	٥٨	غير دالة
القراءة بسرعة مناسبة		تجريبية	٣٠	٩.١٦	٢.١٢	١.٢٢	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٧.٥٥	١.٤٠	١.٤٥	٥٨	غير دالة
التمييز في النطق بين الف الوصل وهمزة القطع		تجريبية	٣٠	٦.٩٨	١.٣٩	١.٣٦	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٧.٨٨	١.٥٤	١.١٢	٥٨	غير دالة
التمييز في النطق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء عند الوقف.		تجريبية	٣٠	٨.١٧	١.٦٧	٠.٨٧	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٩.٨٧	١.٥٥	٠.٦٥	٥٨	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية في كل مهارة من المهارات. مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التعرف في كل بعد من الأبعاد، مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبلياً.

و للتحقق من تكافؤ المجموعتين في مهارات الفهم تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلميذات الصف الأول الإعدادي على اختبار مهارات الفهم القبليِّ تبعًا لمتغير المجموعة(تجريبية ، ضابطة) ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تمَّ استخدام اختبار (ت) والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)

تبعًا لمتغير المجموعة لأداء تلميذات الصف الأول الإعدادي على اختبار مهارات الفهم القبليِّ

المهارة	التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابيُ	الانحراف المعياريُ	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الحروف المتقاربة في المخرج. (ت ، ط ـ ك ، ق ـ س، ث).	القبليُّ	تجريبية	٣٠	٥.٤٩	٢.٠٢٣	٠.٨٥	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٥.٨٨	١.٩٤	٠.٨٥	٥٨	غير دالة
التنوين بأنواعه.(ضم ، فتح كسر)		تجريبية	٣٠	٣.٩١	١.٨٣	٠.٠٤	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٣.٩٣	١.٤٤	٠.٠٤	٥٨	غير دالة
المد بأنواعه.(بالألف ، بالياء بالواو)		تجريبية	٣٠	٥.٧١	٢.٣٩	١.٢٥	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٦.٢٨	١.٦٥	١.٢٥	٥٨	غير دالة
التفريق بين (ال الشمسية		تجريبية	٣٠	٥.١٣	٢.٦٣	٠.٣٠	٥٨	غير دالة

المهارة	التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابيُ	الانحراف المعياريُّ	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
و ال القمرية).		ضابطة	٣٠	٥.٣٠	٢.٥٣	٠.٣٠	٥٨	غير دالة
صحة الأداء(الاستخدام الصحيح للحركات والضوابط)		تجريبية	٣٠	٥.٠٩	٢.٣٥	٠.٣١	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٤.٩٣	٢.٥٤	٠.٣١	٥٨	غير دالة
عدم الإبدال.(إبدال حرف أو أكثر إبدال كلمة ، أو أكثر)		تجريبية	٣٠	٤.٨٩	١.٨٥	٠.١٦	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٤.٨٣	١.٨٤	٠.١٦	٥٨	غير دالة
عدم الحذف. .(حذف حرف أو أكثر حذف كلمة ، أو أكثر)		تجريبية	٣٠	٣.١١	١.٥٧	١.٩٠	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٣.٧٣	١.٤٠	١.٩٠	٥٨	غير دالة
عدم الإضافة.(إضافة حرف أو أكثر إضافة كلمة ، أو أكثر).		تجريبية	٣٠	٣.٥٦	١.٩٧	٠.٠٧	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٣.٩٠	١.٨٧	٠.٠٧	٥٨	غير دالة
عدم التكرار.(تكرار حرف أو أكثر تكرار كلمة ، أو أكثر).		تجريبية	٣٠	٣.٤٠	١.٨٦	٠.٠٢	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٣.٥٠	١.١١	٠.٠٢	٥٨	غير دالة
اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة		تجريبية	٣٠	٣.٩١	١.٢١	٠.٢١	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٣.١٠	١.٦٨	٠.٠٢	٥٨	غير دالة
التمييز في النطق بين الأصوات التى تنطق ولا تكتب		تجريبية	٣٠	١.٠١	٠.٧٢	٠.٣٥	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٠.٥١	٠.٤٤	٠.٦٦	٥٨	غير دالة
القراءة دون الوقوف عند كلمة بعينها		تجريبية	٣٠	٠.٦٣	٠.٣١	٠٠٠٠	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٠.٦٦	٠.٤٤	٠.٢٨	٥٨	غير دالة
القراءة بسرعة مناسبة		تجريبية	٣٠	٠.٧٥	٠.٤١	٠.٨٢	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٠.٦٥	٠.٣٩	٠.١٣	٥٨	غير دالة
التمييز في النطق بين الف الوصل وهمزة القطع		تجريبية	٣٠	٥.٦٧	١.٥٩	٠.٢٩	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٥.٥٧	١.٥٣	٠.٢٩	٥٨	غير دالة
التمييز في النطق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء عند الوقف.		تجريبية	٣٠	٦.٢١	١.٢٩	٠.٥٤٧	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٦.٠٨	١.٢٩	٠.٥٤٧	٥٨	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية في كل مهارة من المهارات. مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم في كل بعد من الأبعاد، مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبلياً.

و للتحقق من تكافؤ المجموعتين في مهارات التطبيق تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلميذات الصف الأول الإعدادي على اختبار مهارات النطق والأداء القبليِّ تبعًا لمتغير المجموعة(تجريبية ، ضابطة) ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تمَّ استخدام اختبار (ت) والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)

تبعًا لمتغير المجموعة لأداء تلميذات الصف الأول الإعدادي على اختبار مهارات النطق والأداءالقبليِّ

المهارة	التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابيُ	الانحراف المعياريُ	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الحروف المتقاربة في المخرج.(ت ، ط ـ ك ، ق . س، ث).	القبليُ	تجريبية	٣٠	٠.٨٢	٠.٣٩	٠.١٩	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٠.٨	٠.٤	٠.١٩	٥٨	غير دالة
التنوين بأنواعه.(ضم ، فتح كسر)		تجريبية	٣٠	١.٩٠	٠.٦	٠.٨٩	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٢.٠٥	٠.٥١	٠.٨٩	٥٨	غير دالة
المد بأنواعه.(بالألف ، بالياء بالواو)		تجريبية	٣٠	٢.١٠	٠.٤٤٧	٠.٣٣٧	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٢.١٥	٠.٤٨٩	٠.٣٣٧	٥٨	غير دالة
التفريق بين (ال الشمسية و ال القمرية).		تجريبية	٣٠	١.٨٥	٠.٤٨٩	٠.٣٣٧	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	١.٩٠	٠.٤٤٧	٠.٣٣٧	٥٨	غير دالة
صحةالأداء(الاستخدام الصحيح للحركات والضوابط)		تجريبية	٣٠	٠.٧٥	٠.٤٤٤	٠.٧٧٧	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٠.٨٥	٠.٣٦٦	٠.٧٧٧	٥٨	غير دالة
عدم الإبدال.(إبدال حرف أو أكثر إبدال كلمة ، أو أكثر)		تجريبية	٣٠	١.٩٠	٠.٦٤١	٠.٨١٩	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٢.٠٥	٠.٥١٠	٠.٨١٩	٥٨	غير دالة
عدم الحذف. .(حذف حرف أو أكثر حذف كلمة ، أو أكثر)		تجريبية	٣٠	١٣.٠٥	١.٤٦٨	-٠.٤٥٨	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	١٣.٢٥	١.٢٠٩	-٠.٤٥٨	٥٨	غير دالة
عدم الإضافة.(إضافة حرف أو أكثر إضافة كلمة ، أو أكثر).		تجريبية	٣٠	٢.١٥	٠.٧٤٥	٠.٧١٩	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٢.٠٠	٠.٥٦٢	٠.٧١٩	٥٨	غير دالة
عدم التكرار.(تكرار حرف أو أكثر تكرار كلمة ، أو أكثر).		تجريبية	٣٠	٢.٤٠	٠.٦٨١	٠.٧١٩	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٢.٢٥	٠.٦٣٩	٠.٧١٩	٥٨	غير دالة
اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة		تجريبية	٣٠	٢.٤٠	٠.٦٨١	٠.٩٧٥	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٢.٢٠	٠.٦١٦	٠.٩٧٥	٥٨	غير دالة
التمييز في النطق بين		تجريبية	٣٠	٠.٨٠	٠.٤١٠	٠.٧١٧	٥٨	غير دالة

المهارة	التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابيُ	الانحراف المعياريُ	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأصوات التى تنطق ولا تكتب		ضابطة	٣٠	٠.٧٠	٠.٤٧٠	٠.٧١٧	٥٨	غير دالة
		تجريبية	٣٠	٠.٤٥	٠.٥١٠	٠.٣٠٩	٥٨	غير دالة
القراءة دون الوقوف عند كلمة بعينها		ضابطة	٣٠	٠.٥٠	٠.٥١٣	٠.٣٠٩	٥٨	غير دالة
		تجريبية	٣٠	٥.٢٥	٠.٧٨٦	١.١٥-	٥٨	غير دالة
القراءة بسرعة مناسبة		ضابطة	٣٠	٥.٥٥	٠.٨٢٦	١.١٥-	٥٨	غير دالة
		تجريبية	٣٠	٥.٧٠	٠.٨٦٥	٠.٥٤٧	٥٨	غير دالة
التمييز في النطق بين الف الوصل وهمزة القطع		ضابطة	٣٠	٥.٥٥	٠.٨٢٦	٠.٥٤٧	٥٨	غير دالة
		تجريبية	٣٠	٩.٥٥	٠.٨٨٧	١.١٤	٥٨	غير دالة
التمييز في النطق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء عند الوقف.		ضابطة	٣٠	٩.٢٠	١.٠٠٥	١.١٤	٥٨	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة(ت) المحسوبة أقل من قيمة(ت) الجدولية في كل مهارة من المهارات. مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار النطق والأداء في كل بعد من الأبعاد، مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبلياً.

خامساً : أدوات الدراسة :

تتلخص أدوات هذه الدراسة ومتطلباتها في :

أولاً : قائمة مهارات القراءة الجهرية:

في سبيل الحصول على قائمة مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلميذات الصف الأول الإعدادي، والتي ينبغي تنميتها لدى هؤلاء التلميذات، قامت الباحثة بإعداد قائمة تتضمن عدداً من مهارات القراءة الجهرية، وتتطلب ذلك القيام بالإجراءات التالية:

١. الهدف من القائمة:

وهدفت القائمة تعرف مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلميذات الصف الأول الإعدادي، تمهيداً لاستخدامها في إعداد اختبار القراءة، وبناء البرنامج، وبناء دليل المعلم.

٢. مصادر بناء القائمة:

اعتمدت الباحثة عند بناء القائمة على المصادر التالية:

أ- الدراسات والبحوث السابقة، والتي تناولت مهارات القراءة الجهرية، ومنها: دراسة أمل بايزيد (٢٠٠٣)، ودراسة نشوى يوسف (٢٠٠٥).

ب- دراسة الأدبيات التربوية، والتي تناولت طبيعة مهارات القراءة الجهرية.

جـ- أهداف ومعايير تدريس اللغة العربية للمرحلة الإعدادية، كما حددتها وزارة التربية والتعليم.

د- مقابلة بعض معلمي وموجهي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، والاستفادة من آرائهم حول مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلميذات الصف الأول الإعدادي.

٣. محتوى القائمة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، قامت الباحثة بحصر مهارات القراءة الجهرية، وقد بلغ عدد هذه المهارات عشرين مهارة، موزعة بداية من مهارات التعرف، ومهارات النطق والأداء، ومهارات الفهم، وقد تضمنت المهارات الرئيسية عدداً من المهارات الفرعية المندرجة تحتها، وتم استخدام مقياس التقدير ثنائي الأبعاد للسؤال عن مناسبة المهارات لتلميذات الصف الأول الإعدادي (مناسبة-غير مناسبة)، وللسؤال عن مدى انتماء المهارة لنوع الفهم الذي صنفت فيه استخدام مقياس(منتمية- غير منتمية)، كما استخدم المقياس الثنائي أيضاً للسؤال عن مدى وضوح الصياغة اللغوية(واضحة- غير واضحة)، والملحق رقم (٢) يبين قائمة مهارات القراءة في صورتها الأولية.

٤. صدق قائمة المهارات:

للتأكد من صدق القائمة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين - وكان عددهم(١٠)- المتخصصين فى مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والملحق رقم(١) يوضح أسماء السادة المحكمين ، وطلبت الباحثة منهم إبداء الرأي في القائمة من حيث:" مناسبة المهارة لتلميذات الصف الأول الإعدادي، ومدى انتماء كل مهارة للمستوى الذي صنفت فيه، ووضوح صياغة كل مهارة من الناحية

اللغوية، وطلبت أخيراً من المتخصصين حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسباً من المهارات الفرعية للمستويات المختلفة".

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم مراجعة القائمة، وكان للمحكمين الآراء والتوجيهات التى أخذت بعين الاعتبار، منها: تعديل في صياغة بعض المهارات لغوياً، وحذف بعض المهارات التى لا تتناسب مع مستوى تلميذات الصف الأول الإعدادي مثل (ادراك العلاقات بين الجمل المكونة للنص، واستخراج الأفكار ضعيفة الصلة بالموضوع، وتحديد المعنى الضمنى لفقرات النص، وتحديد معنى كلمة غير مألوفة من خلال السياق، وتحديد العلاقات بين المفردات المقروءة) .

تم حساب متوسط درجات الأهمية لكل مهارة وفقا للخطوات التالية:

- **التقدير الكمي لمستويات الأهمية في قائمة المهارات:**

جدول (٥)

التقدير الكمي لمستويات الأهمية

مستوى الأهمية	الدرجة
كبيرة	٢
متوسطة	١
ضعيفة	صفر

- **حساب تكرار درجات الأهمية لكل مهارة.**

- **تقدير متوسط درجة الأهمية وفق المعادلة التالية: (محمد الزيني: ٢٠٠٦، ٨٨)**

$$E(\chi) = 1 \quad \frac{\sum(T)}{n}$$

حيث $E(\chi)$ تعني القيمة الواقعية (متوسط درجة أهمية المهارة)

(n) تعني العدد الكلي للأفراد.

$\sum(T)$ تعني مجموع الدرجة × عدد الأفراد الذين أعطوا التقدير ذاته، ويمكن صياغة المعادلة كالتالي:

القيمة الواقعية = مجـ (الدرجة × عدد الأفراد الذين أعطوا نفس التقدير) / العدد الكلي للأفراد

- **حساب النسبة المئوية لمتوسط درجة الأهمية.**

وبعد أن اطلعت الباحثة على الدراسات السابقة ووجدتها تقبل من المهارات في الفهم ما يتراوح بين ٧٥% و ٨٠ % من الأهمية وفق آراء المحكمين. وفي ضوء ذلك قبلت الباحثة المهارات التي حازت الحد الأعلى من موافقة المحكمين وهو ٨٠% وفقا لمعايير القبول في الدراسات السابقة.

وبعد تعيل قائمة مهارات القراءة في ضوء آراء السادة المحكمين، تم التوصل إلى قائمة نهائية بمهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلميذات الصف الأول الإعدادي، على النحو التالي:

* اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
* التمييز في النطق بين الأصوات التى تنطق ولا تكتب.
* القراءة دون الوقوف عند كلمة بعينها. * القراءة بسرعة مناسبة.
* التمييز في النطق بين الف الوصل وهمزة القطع.
* التمييز في النطق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء عند الوقف.
* التفريق بين ال شمسية ،ال قمرية. * التنوين بأنواعه.
* الخلط بين الحروف المتقاربة في المخرج. * المد بأنواعه.
* عدم الإبدال. * عدم الحذف. * عدم الإضافة. * عدم التكرار.
* إغلاق الناقص في المقروء.

ثانياً: اختبار مهارات القراءة الجهرية:

١. الهدف من الاختبار

أعدت الباحثة اختبارًا للكشف عن مدى توافر مهارات القراءة الجهرية في ضوء القائمة السابقة، والتي يُعتبر إتقانها مؤشرًا على إتقان تلك المهارات، وتدني الأداء فيها مؤشرًا على وجود صعوبات في تعلم تلك المهارات، وذلك تمهيدًا لبناء البرنامج التعليمي.

٢ .مفردات الاختبار

بعد تحديد المهارات التي ينبغي أن تتقنها التلميذات، أعدت الباحثة اختباراً لمهارات القراءة الجهرية ، وذلك بوضع عدد من الأسئلة تقيس كل مهارة، ولهذا ركزت الباحثة عند صياغة السؤال على أن تكون استجابة التلميذة دليلًا على إتقانها المهارة، على أن تعطى كل استجابة درجة. وقد اشتملت الأسئلة الخاصة باختبار مهارات القراءة الجهرية على عدد (٢٦) سؤالاً لمهارات القراءة الجهرية.

وقد راعت الباحثة عند صياغة مفردات الاختبار ما يلي:

- فحص بعض الاختبارات العربية والأجنبية التي عنيت بمهارة القراءة الجهرية للإفادة منها في إعداد الاختبار الحالي.
- ارتباط مفردات الاختبار بالمهارات موضع الاختبار.
- الاعتماد على الأسئلة الموضوعية للميزات العديدة التي يمتاز بها هذا النوع من الأسئلة.
- وضوح العبارات وبعدها عن التأويل.
- تعدد بدائل الإجابة عن الأسئلة، ومناسبتها لمستوى التلميذات.
- توزيع الإجابة الصحيحة بين المشتتات بطريقة غير منتظمة لتقليل أثر التخمين.
- جدول مواصفات الاختبار .

جدول رقم(٦) مواصفات اختبار مهارات القراءة الجهرية

م	المهارة	أرقام الأسئلة التي تقيسها	العدد	النسبة
١	اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة	١٣ (أ)، (ب)، (ج)	٣	%١١.٥
٢	التمييز في النطق بين الأصوات التى تنطق ولا تكتب	٤ (أ)، (ب)	٢	%٧.٧
٣	القراءة دون الوقوف عند كلمة بعينها	١٢ (أ)، (ب)	٢	%٧.٧
٤	القراءة بسرعة مناسبة	١٤ (أ)، (ب)	٢	%٧.٧
٥	التمييز في النطق بين الف الوصل وهمزة القطع	٦ (أ)، (ب)	٢	%٧.٧
٦	التمييز في النطق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء عند الوقف.	٧ (أ)، (ب)	٢	%٧.٧
٧	التنوين بأنواعه.	٥ (أ)، (ب)	٢	%٧.٧
٨	التفريق بين ال شمسية ،ال قمرية.	٢ (أ)، (ب)	٢	%٧.٧
٩	المد بأنواعه.	٧ (أ)	١	%٣.٨

م	المهارة	أرقام الأسئلة التي تقيسها	العدد	النسبة
١٠	الخلط بين الحروف المتقاربة في المخرج.	٣ (أ)، (ب)	٢	٧.٧%
١١	عدم الإبدال.	١١ (أ)	١	٣.٨%
١٢	عدم الحذف.	٨ (أ)، (ب)	٢	٧.٧%
١٣	عدم الإضافة.	١٠ (أ)	١	٣.٨%
١٤	عدم التكرار.	١٥ (أ)	١	٣.٨%
١٥	إغلاق الناقص في المقروء.	٩ (أ)	١	٣.٨%

جدول (٧)

مواصفات بناء الاختبار التشخيصي في مهارات القراءة الجهرية حسب مستويات بلوم

مستوى الأداء / عناصر المستوى	معرفة	فهم	تطبيق	عدد الأسئلة
مهارات التعرف.	٦	٣	٦	١٥
مهارات النطق والأداء.	٤	٧	٤	١٥
مهارات الفهم " الإدراكية".	٥	٥	٥	١٥
النسبة المئوية	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%

٣. تعليمات الاختبار

تهدف تعليمات الاختبار إلى مساعدة المفحوصين على الإجابة؛ حتى تصبحن مستعدات نفسيًا وتربويًا للموقف الاختباري؛ لذا فقد روعي في هذه التعليمات أن تكون سهلة وواضحة، فلا تميل إلى الاستطراد الممل، ولا الإيجاز المخل.

٤. الصورة الأولية للاختبار

تضمنت الصورة الأولية للاختبار عدد (٣٠) سؤالاً يقيس مهارات القراءة الجهرية، وتضمن الاختبار مكانًا لإجابة كل سؤال، وفي نهاية الاختبار صفحة لنتيجة الاختبار.

٥. نظام تصحيح الاختبار

حددت الباحثة نظام تقدير الدرجات على أساس درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وحدد مكانا لتقدير الدرجة في نفس الاختبار. وفي النهاية يحدد المعلم بناء على مجموع درجات كل سؤال ما إذا كانت التلميذة تعاني من صعوبة في هذه المهارة أم لا.

٦. صدق الاختبار

يقصد بصدق الاختبار" أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه"(**فؤاد البهي: ١٩٧٩، ٤٠٠**). وقد استخدمت الباحثة"صدق المحتوى" لتقدير صدق الاختبار الحالي فعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغت(عشرة) محكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، بهدف تحديد مدى صلاحيته لتحقيق الهدف الذي وضع من أجله.

وقد تضمنت الصورة الأولية للاختبار عرضًا للهدف منه، وطُلب من المحكمين إبداء الرأي في مدى:

- استيفاء مفردات الاختبار لشروط صياغة الأسئلة.
- صحة ووضوح تعليمات الاختبار.
- مناسبة كل سؤال لما وضع لقياسه.
- مناسبة لغة الاختبار لتلميذات الصف الأول الإعدادي.
- إضافة أو حذف أو تعديل بعض المفردات.

٧. نتائج التحكيم على الاختبار

- اتفق المحكمون على طول الاختبار وأنه لابد من حذف بعض المهارات حتى تعطي التلميذات استجابة صحيحة على الاختبار عند التطبيق الاستطلاعي أو الأساسي.

وقد تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين لمعرفة مدى مناسبة أسئلة الاختبار للمهارات المحددة، ومدى مناسبة الأسئلة لمستوى التلميذات باستخدام المعادلة الآتية:

نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

واعتمدت الباحثة على نسبة الاتفاق التي ارتضتها البحوث السابقة وهو نسبة (٧٠%) كنسبة قبول للمفردة. (محمد الزيني، ٢٠٠٦، ٩٤) وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين حول مفردات الاختبار بين نسبتي (٧٢.٢%)، و (٩٤.٤ %) لكل مفردة على حدة. أما نسبة الاتفاق بينهم على الاختبار ككل فقد بلغت (٨٤.٨ %) مما يعني أن الاختبار صادق، ويقيس بالفعل ما وضع لقياسه.

٨. ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية لمعرفة معامل الارتباط بين نصفي درجات الاختبار، وبعدها تم استخدام معادلة " سبيرمان وبراون " لحساب الثبات الكلي للاختبار، وقد كان معامل ثبات الاختبار(٠,٧٥) وهو معامل ثبات مناسب.

٩.التجربة الاستطلاعية للاختبار

تم تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار على (ثلاث) تلميذات من تلميذات الصف الأول الإعدادي، بمدرسة (عليه رشدي الإعدادية بنات) وذلك يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٧/٩/٢٦م، **وكان الهدف من هذا التطبيق:**

- تحديد الزمن المناسب للاختبار.
- حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز والتباين لمفردات الاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار.

وبعد التجربة الاستطلاعية تم تحديد ما يأتي:

أ. تحديد زمن الاختبار

حددت الباحثة زمن الاختبار بجمع الوقت الذي استغرقته كل تلميذة في الإجابة عنه وقسمته على العدد الكلي للتلميذات، فكان حوالي ٦٠ دقيقة.

ب. حساب معامل السهولة والصعوبة والتباين والتمييز

يتم حساب معامل سهولة أي مفردة بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخطأ}}$$

أما معامل الصعوبة فيحسب بالمعادلة التالية:

معامل الصعوبة = ١ – معامل السهولة (**رمزية الغريب: ١٩٩٦: ٦٣٤**)

وبعد حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار وجد أن معاملات سهولة الاختبار قد تراوحت ما بين (٠,١١ و ٠,٩٤) وتراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠,٠٦ و ٠,٩٣).

وتم حساب معامل التباين لمفردات كل اختبار باستخدام المعادلة التالية:

معامل التباين = معامل السهولة × معامل الصعوبة (فؤاد السيد البهي: ١٩٧٩: ٦٣٧)

وقد تراوح معامل التباين للاختبار ما بين ما بين (٠٥,. و ٢٤,.) وهي معاملات تباين مناسبة.

أما معامل التمييز: فيقصد به قدرة المفردة على التمييز بين التلميذات ذوي الأداء المرتفع والتلميذات ذوي الأداء المنخفض. ولحساب معامل التمييز لكل مفردة رتبت درجات تلميذات العينة الاستطلاعية ترتيبًا تنازليًا، ثم استخدمت الباحثة المعادلة التالية لحساب قدرة كل مفردة على التمييز:

معامل تمييز المفردة = عدد الإجابات الصحيحة في الطرف الأعلى- عدد الإجابات الصحيحة في الطرف الأدنى

٢٧ % من عدد الأفراد الذين أجابوا عن أسئلة الاختبار

ويرى المتخصصون أن قيمة معامل تمييز المفردة إذا كانت (٠,٤٠) فأكثر فإن هذا يكون دليلًا على أن المفردة تميز بدرجة جيدة بين المجموعتين الطرفيتين، وإذا تراوحت بين (٠.٢٠، ٠.٤٠) فإن تمييز المفردة بين المجموعتين يكون لا بأس به، وإذا قلت هذه القيمة عن(٠.٢٠) فإن تمييزها يكون ضعيفًا. أما إذا كان تمييزها صفرًا أو سالبًا فإنه ينبغي حذف هذه المفردة من الاختبار أو مراجعتها مراجعة دقيقة وتعديلها. " ولكن ينبغي التأكيد على أنه إذا كان الهدف من الاختبار قياس التمكن من مهارة ما؛ فإن قيمة معامل الصعوبة ربما تساوي (٠.٨٠) مثلًا بينما قيمة معامل التمييز تساوي صفرًا، ولا مانع من ذلك؛ نظرًا لأننا لا نهتم في هذه الحالة بإبراز الفروق الفردية، وإنما قياس درجة التمكن من المهارة المعينة. (**صلاح الدين علام، ٢٠٠٠، ٢٨٩**)

- معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ، فقد تراوحت ما بين (٤٥%. ٧٢%) .
- معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار ما بين(٥١% ٨١%) وهذه المعاملات مناسبة جدا لأغراض الدراسة.

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها عمليات حساب معاملات الصدق والسهولة والصعوبة والتمييز والثبات، وحساب الزمن اللازم للاختبار، أصبح الاختبار في صورته النهائية (١) صالحا للتطبيق الفعلي للكشف عن مدى نمو بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي.

الصدق الداخلي: ويعنى تمثيل الاختبار للجوانب التي وضع لقياسها، والذي يتم التأكد منه عن طريق تحديد مدى ارتباط البنود الاختبارية بمستويات الأهداف المراد قياسها، وتم التأكد من الصدق الداخلي للاختبار عن طريق وضع جدول مواصفات يوضح الموضوعات الخاصة بالبرنامج وفق الجلسات وتوزيع الأهداف وفق مهارات القراءة الجهرية المتضمنة بالموضوعات، وكذلك عدد البنود الاختبارية التي تغطى تلك الأهداف وأوزانها النسبية، كما يتضح من جدول (٨):

جدول (٨)

معامل التمييز والصعوبة للاختبار

م	معامل الصعوبة	معامل التمييز	م	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	0.49	51%	١٦	0.63	71%
٢	0.49	52%	١٧	0.72	68%
٣	0.34	67%	١٨	0.51	56%
٤	0.66	68%	١٩	0.52	77%
٥	0.11	69%	٢٠	0.53	81%
٦	0.49	52%	٢١	0.53	54%
٧	0.4	70%	٢٢	0.53	55%
٨	0.47	78%	٢٣	0.45	59%
٩	0.47	60%	٢٤	0.49	58%
١٠	0.58	56%	٢٥	0.52	76%
١١	0.54	57%	٢٦	0.52	68%

وبذلك يكون عدد الأسئلة الخاصة باختبار مهارات القراءة الجهرية شملت عدد ستة وعشرين سؤالا.

(٢) ملحق (٣) الصورة النهائية لاختبار مهارات القراءة الجهرية.

ثالثاً: بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية:

تتطلب طبيعة هذه الدراسة إعداد بطاقة ملاحظة لمهارات القراءة الجهرية وقد تم بناء وضبط بطاقة الملاحظة بإتباع الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من بناء بطاقة الملاحظة:** تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس مدى توافر مهارات القراءة الجهرية بعد دراسة البرنامج.
- **تحديد الأداء التي تتضمنها البطاقة:** تم تحديد المهارات من خلال الاعتماد على الصورة النهائية لقائمة مهارات القراءة الجهرية التي تم ذكرها، واشتملت على المحاور التالية:

واشتملت البطاقة على مجموعة من مهارات القراءة الجهرية، وقد روعي في صياغة المهارات أن تكون:

-محددة بصورة إجرائية.

-غير مركبة أي تصف مهارة واحدة فقط.

-غير منفية أي لا تحتوى على أداة نفي.

-موصفة توصيفًا دقيقًا للمهارة الرئيسة.

- مرتبة ترتيبًا منطقيًا.

- **تعليمات بطاقة الملاحظة والتقدير الكمي:** وضعت تعليمات البطاقة؛ بحيث تكون واضحة ومحددة وشاملة وسهلة الاستخدام لأي ملاحظ يقوم بعملية الملاحظة، وتضمنت أن يقوم بقراءة البطاقة جيدًا قبل القيام بعملية الملاحظة، وتوجيه التلميذات للمهارة لتقوم بتنفيذها، وإعطاء الدرجة في ضوء أربعة مستويات (ممتاز – متوسط – ضعيف – لم يؤد)؛ حيث تأخذ التلميذة (٣) درجات في حالة ممتاز، (٢) درجة في حالة متوسط، (١) درجة في حالة ضعيف، (صفر) درجة في حالة لم يؤد، لتصبح النهاية العظمي لمجموع درجات البطاقة (٩٠) درجة.
- **ضبط بطاقة الملاحظة:** تم ضبط بطاقة الملاحظة عن طريق التأكد من صدقها وثباتها ويتضح ذلك من خلال الآتي:

- صدق بطاقة الملاحظة: تم تقدير صدق البطاقة عن طريق الصدق الظاهري، ويقصد به المظهر العام للبطاقة من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ووضوحها وتعليمات البطاقة ومدى دقتها. **(رمزية الغريب، ١٩٩٦، ٦٨٠)**

ولتحقيق ذلك تم عرض البطاقة على مجموعة من السادة المحكمين بهدف التأكد من دقة التعليمات، وسلامة الصياغة الإجرائية لمفردات البطاقة ووضوحها، وإمكانية ملاحظة المهارات التي تتضمنها، وإبداء أي تعديلات يرونها.

وقد اقتصرت تعديلات السادة المحكمين على إعادة صياغة بعض العبارات ولم يتم حذف أو إضافة أي مهارات من البطاقة، وأجمع السادة المحكمون على أن بطاقة الملاحظة تشتمل على جميع الجوانب المراد ملاحظتها وقياسها.

- ثبات بطاقة الملاحظة: تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء التلميذة الواحدة ثم حساب معامل الاتفاق بين تقديرهم للأداء، وبملاحظة أداء ثلاث من التلميذات، ثم حساب معامل الاتفاق لكل متعلم باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، ويوضح جدول (٩) معامل الاتفاق بين الملاحظين على أداءالتلميذات الثلاث.

جدول (٩)

معامل الاتفاق بين الملاحظين على أداء التلميذات الثلاث

معامل الاتفاق في حالة التلميذة الأولى	معامل الاتفاق في حالة التلميذة الثانية	معامل الاتفاق في حالة التلميذة الثالثة
%٩٧	%٩٨	%٩٤

يتضح من الجدول السابق أن متوسط معامل اتفاق الملاحظين في حالة التلميذات الثلاث يساوى(٩٦,٣٣%) وهذا يعنى أن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الثبات وأنها صالحة كأداة للقياس.

رابعاً: بناء برنامج قائم علي استراتيجية التعلم الاتقاني في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي.

مر إعداد البرنامج للدراسة الحالية بالخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من إعداد البرنامج.

ب-مصادر اشتقاق البرنامج.

ج-أسس بناء البرنامج: (فلسفية اجتماعية- نفسية- تربوية)

د- صدق البرنامج .

هـ - وصف البرنامج في صورته النهائية.

هـ- تطبيق البرنامج على مجموعة الدراسة.

و- نتائج تطبيق البرنامج وقياس مدى فعاليته.

وفيما يلي تفصيل الإجراءات السابقة:

أ. تحديد الهدف من البرنامج:

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي، وهناك أهداف عامة لهذا البرنامج، وأهداف سلوكية خاصة يسعى إلى تحقيقها.
* ملحق (٥) بطاقة ملاحظة مهارات القراءة

ب. مصادر اشتقاق البرنامج:

لاشتقاق مادة البرنامج وتحديد أهدافه ومكوناته تم الاعتماد على المصادر التالية:

١. الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت القراءة، ومن أمثلتها؛ **(جابر عبد الحميد، ١٩٩٨؛ زكريا إسماعيل، ١٩٩٩؛ منى اللبودي، ٢٠٠٤؛ مراد عيسى ،٢٠٠٦؛ ريما الجرف، ٢٠٠٩؛ هاني زينهم شبانة متولي، ٢٠١٠)** وغيرها من الأدبيات والبحوث والدراسات.

٢. فحص مقرر اللغة العربية لاختيار الموضوعات المناسبة لتنمية مهارات القراءة الجهرية.

٣. اختيار بعض النصوص الخارجية القريبة في مستوى صياغتها من الكتاب المقرر، والتي تشكل مادة قرائية سهلة لتدريب التلميذات من خلالها على تنمية مهارات القراءة الجهرية.

محتوى البرنامج:

يتكون البرنامج المقترح من أربعة دروس من كتاب اللغة العربية المقرر على تلميذات الصف الأول الإعدادي، إضافة إلى بعض الأنشطة القرائية المتضمنة لمهارات القراءة الجهرية المراد قياسها.

وتم اختيار هذا المحتوى في ضوء ما يلي:

*تم اختيار المحتوى الذي يتلاءم مع المهارات المراد تنميتها، **وفي ضوء ذلك تم ما يلي:**

- استبعاد الموضوعات التي تتضمن في محتواها نصوصا قرآنية.
- استبعاد الموضوعات التي تتضمن في محتواها أحاديث نبوية شريفة.

ب. أسس بناء البرنامج لتنمية مهارات القراءة الجهرية :

ينبغي عند وضع أي منهج أو برنامج لغوي النظر في عاملين أساسيين: الأول: يكمن في طبيعة اللغة وفلسفتها، وكيف تتعلم، وكيف تستعمل. والثاني: هو الفلسفة التربوية التي توجه سير العملية التعليمية في هذا الوقت، بالإضافة إلى مراعاة طبيعة المتعلم وطبيعة ما يتعلمه.

وتعني الباحثة بالأسس تلك العوامل والمتغيرات النابعة من فلسفة المجتمع والتربية، التي تشكل في مجموعها ما يعين التلميذة على الأداء الجيد، الذي يمكنها من التواصل الجيد مع الآخرين إرسالًا واستقبالًا، بما يضمن لها التوافق الاجتماعي والنفسي والتربوي.

وعلى هذا فقد تم بناء البرنامج الحالي استنادًا على الأسس التالية:

١. أسس فلسفية اجتماعية.
٢. أسس نفسية.
٣. أسس تربوية.

١- <u>الأسس الفلسفية الاجتماعية</u>

إن الثقافة التي تنتمي إليها اللغة العربية هي الثقافة العربية الإسلامية، وهذا يستلزم من مناهج اللغة العربية تأكيد الذاتية الثقافية العربية الإسلامية للشخصية المصرية؛ ومن

ثم لا بد من إدراك فلسفة تعليم وتعلم العربية ولاسيما القراءة الجهرية؛ ليتمكن الفرد من التواصل داخل مجتمعه، ويستطيع أن يعبر عن حاجاته وهويته، وممارسة حقوقه السياسية والاجتماعية. فالقراءة الجهرية– في المرحلة الإعدادية– تشكل جزءًا كبيرًا من حياة التلميذة، فهي تقرأ في كل وقت، وفي كل مقرراتها الدراسية، بحيث يمكن القول بأن القراءة الجهرية عملية اجتماعية غير مرتبطة بزمن محدد أو مكان معين. (أحمد عبد الله، ومصطفى فهيم، ٢٠٠٠، ٣٣)

ويمكن القول بأن للقراءة الجهرية أهميةً بالغةً لكل من الفرد والمجتمع، يمكن تلخيصها في عدد من النقاط هي:

- تساعد القراءة الجهرية التلميذة على النجاح في مواد الدراسة الأخرى. فبدونها لا يتم فهم المواد العلمية المختلفة، وبالتالي لا تجتاز التلميذة المرحلة التعليمية إلى مراحل أكثر تقدما ما لم تحرز النجاح فيها.
- يطلع الفرد من خلال القراءة الجهرية على تراث الأمة، بل على التراث البشري؛ حيث يساعدها ذلك على النمو والإبداع.
- تساعد القراءة الجهرية الفرد على الرقي في السلم الاجتماعي؛ لأن الوعي بمشاكل المجتمع والعالم يتم عن طريق القراءة.
- تعمل القراءة على تنظيم أفكار المجتمع، كما تعمل على تقارب هذه الأفكار، بحيث تجد المجتمع الواحد يعيش أفراده مع بعضهم البعض في انسجام وتأليف. **(زكريا إسماعيل، ١٩٩٩، ١١٢)**

واستنادًا إلى ما سبق فإن البرنامج الحالي الذي هدف إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية يركز على النقاط التالية:

– جعْل القراءة الجهرية عادةً محببةً لدى التلميذات، وإخراجُهن من الشعور باليأس والفشل الذي تعودونه حين القراءة الجهرية، بأن يبدأ البرنامج بالتركيز على مهارات القراءة الجهرية، وتقديم التدريبات السهلة التي تستطيع التلميذة إنجازَها، التي تتدرج بدورها من السهل إلى الصعب. فالشعور بالنجاح يولد لدى التلميذة الرغبة في التقدم في القراءة الجهرية.

– حَرص البرنامج الحالي على تدعيم التدريبات بأنشطة قرائية مشوقة مستمدة من واقع حياة التلميذة، وفي مستوى قاموسها اللغوي.

– التركيز في البرنامج على مهارات القراءة الجهرية، لتتعلم اللتلميذة أن القراءة عملية ذهنية إبداعية، وأنه لا بد من اكتساب تلك المهارات لتستطيع الاندماج والتواصل مع المجتمع الذي تعيش فيه.

٢ – الأسس النفسية

يقصد بالأسس النفسية: العوامل والمتغيرات التي تدفع الفرد إلى القراءة الجهرية مثل: الحاجات والاستعدادات والاتجاهات وغيرها، وتقوم هذه الأسس على اعتبار أن القراءة الجهرية عملية تتصل التلميذة عن طريقها بالصفحة المطبوعة، كي تشبع ميولها وتلبي احتياجاتها النفسية. (Glatthorn, A: 2009, 67) وهناك عدة عوامل تؤثر في القراءة الجهرية منها: النمو العقلي والمعرفي للتلميذات، والنمو الجسمي والحركي، والنمو اللغوي، والاستقرار النفسي:

فمن الناحية العقلية:

إن خصائص النمو تستلزم أنواعًا من الأنشطة التي ينبغي أن تمارس أثناء عملية تعليم التلميذة، من هذه الأنشطة:

– التركيز على إكساب التلميذة مهارات وقدرات لغوية تناسب قدراتها واستعداداتها، وأن تكون تلك المهارات متدرجة يسهل على المتعلم اكتسابها وإتقانها.

– إن اللغة عبارة عن مهارات، وهذه المهارات تحتاج إلى تكرار منظم هادف لإتقانها، ومن ثم كان عامل التكرار في تعليم اللغة أساسيًا.

– إن مرحلة تعلم التلميذات من المفروض أنها مرحلة إكساب مهارات القراءة الجهرية، ولذلك ينبغي أن يكون النشاط الذي تعلم من خلاله مقبولًا للتلميذات، محببًا لديها، وأن يكون هنالك من أساليب التعليم ما يرغب التلميذة في تعلمها والإقبال عليها.

النمو اللغوي:

إن خصائص النمو اللغوي تستلزم أنواعًا من الأنشطة التي ينبغي أن تمارس أثناء عملية تعليم التلميذة، من هذه الأنشطة:

- يزداد رصيد التلميذة اللغوي؛ نتيجة نموها النفسي والاجتماعي؛ فيصبح ما تمتلكه من مفردات لغوية.
- تتمكن التلميذة في هذه المرحلة من التمييز بين المترادفات والكشف عن الأضداد، وتصنيف الأشياء حسب النوع أو الفصيلة أو الجنس.
- تقرأ التلميذة كي تفهم، وتعبر عما فهمت، كما تستطيع استخراج العناصر الرئيسة للموضوعات التي تقرؤها.
- تميل التلميذة إلى القراءة الجهرية كي تفهم بشكل أفضل، وربما تفضل القراءة الجهرية على الكتابة؛ لأن الكتابة تحتاج إلى عمليات عقلية متداخلة، كالتذكر، والتخيل، والتصور، والتفكير. (هدى برادة، وفاروق صادق، ٢٠٠٢، ١٣٨).

الجانب النفسي:

أثبتت الدراسات والبحوث السابقة أن التلميذات اللائي لا تتمتعن باستقرار نفسي لا يحرزن تقدماً في العملية التعليمية بوجه عام، وفي اللغة بوجه خاص. فقد قام " ثاير Thayer" بتوجيه بعض التلميذات الضعيفات في القراءة الجهرية، كما قام بتوجيه آبائهن، ثم قارن بين معدلات هؤلاء التلميذات في تعلم القراءة الجهرية ومعدلات مجموعة أخرى لم تتلق أي توجيه أو إرشاد، فوجد تقدما ملحوظا في أداء المجموعة التي تلقت تلك التوجيهات، بينما ظلت المجموعة الأخرى دون أي تغيير.(جاي بوند وآخرون، ١٩٨٤، ٦٩)

ولكن تحول الاضطرابات النفسية التي تصاب بها التلميذة دون تقدمها في تحصيل المواد الدراسية بصفة عامة، والقراءة الجهرية بصفة خاصة؛ وذلك لأنها لا تشعر بالاستقرار النفسي، وبالتالي تنصرف عن التحصيل والأداء فيهما، كما تظهر لديها الميول العدوانية، ولا بد أن يكون للمعلم دور فعال في خلق علاقات طيبة بين التلميذات، وأن يحاول بالتعاون مع المنزل أن يصحح الخطأ ويزيل الظروف التي أدت إليه.

وقد استند البرنامج الحالي على الأسس النفسية السابق ذكرها في النقاط التالية:

- مراعاة حاجات التلميذات وقدراتهن العقلية.
- مراعاة حاجات التلميذات النفسية.
- مراعاة الجانب النفسي والارتياح والميول عند العمل التعاوني أو الثنائي، حيث تختار التلميذة المجموعة التي تعمل معها، أو التلميذة التي تعمل معها.
- خلق علاقات طيبة بين التلميذات وبين القائم بالتدريس.

٣- الأسس التربوية

يقصد بالأسس التربوية في البرنامج الحالي: مجموعة الأسس والمعايير التي يتم في ضوئها اختيار محتوى البرنامج في القراءة الجهرية، وطرق التدريس المستخدمة (إستراتيجية التعلم الإتقاني)، والتدريبات والأنشطة والمعينات والوسائل التعليمية التي تزيد من فاعلية تلك الطرق، وكذا أساليب التقويم التي يمكن الأخذ بها، ودور المعلم في البرنامج.

دور المعلم في البرنامج الحالي:

على الرغم من اتجاه الحديث التربوي منذ فترة طويلة نسبيًا إلى اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية، إلا أن التجارب أثبتت أن المعلم هو الركيزة الأساسية في أي نظام تعليمي، وبدونه قد لا يستطيع أي نظام تعليمي تحقيق أهدافه، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى استراتيجيات جديدة تضمن استمرار مجاراة المعلم للعصر الذي يعيش فيه، وأهمها استراتيجية "التعلم مدى الحياة للمعلم" والتي تجعل من المعلم مهنيا منتجا للمعرفة ومطورًا باستمرار لممارساته المهنية.

ولا بد أن تكون هناك ملامح واضحة للمعلم الذي نريده على الأصعدة الشخصية، والفكرية والإنسانية والمعرفية والمهنية والمتمثلة فيما يلي:(نجاة عبد المانع، ٢٠٠٦)

- أن يستند في عمله وسلوكه وممارسته إلى قاعدة فكرية متينة وعقيدة إيمانية قوية.
- أن يدرك أهمية المهنة التي يمارسها وقدسية رسالتها.
- أن يدرك موقعه وأهمية دوره في عصر العولمة.

- أن يدرك أهمية التغيير الجذري الذي طرأ على طبيعة دوره ومسؤولياته.
- أن يدرك أهمية الفئة التي يتعامل معها وبأنها النواة للتغيير والتطوير والتقدم.
- أن يدرك أن مهنة التعليم لها قواعد وأصول وتتطلب امتلاك كفايات معرفية ومهنية وإنسانية.

*** دوره أثناء الدرس:**

- مراقبة المجموعات ومراقبة الحوار والمناقشة التي تدور بين أفراد كل مجموعة ومدى قيامهن بأدوارهن.
- تجميع البيانات عن أداء التلميذات في المجموعة.
- إمداد التلميذات بتغذية راجعة عن سلوكهن أثناء العمل.
- متابعة سير تقدم أفراد المجموعة.
- متابعة إسهامات الأفراد ضمن المجموعة.
- حث التلميذات على التقدم وفق خطوات محددة.
- مساعدة التلميذات على تغيير النشاطات وتنويعها.

*** دوره بعد الدرس:** بعد انتهاء المجموعة من العمل الذي كلفوا به تتاح لهم فرصة مناقشة سلوكهن وتفاعلهن مع بعضهن البعض.

جـ. وصف البرنامج :

تم حساب صدق البرنامج بعد إعداده في صورته المبدئية ؛ وذلك بعرضه على عشرة من السادة المحكمين لإبداء الآراء حول بنوده ، ومدي صلاحيته لتحقيق الأهداف ، وقد أجمعت الآراء بعدها أن البرنامج يلائم أهدافه التي وضع من أجلها ، وبذلك أصبح البرنامج في صورته النهائية .(ملحق رقم (٦))

هـ – وصف البرنامج في صورته النهائية:

تضمن البرنامج في صورته النهائية دليلًا للمعلم يوضح له الهدف من البرنامج ، ومحتوياته ، وكيفية السير في كل درس من دروس البرنامج ، وكتاب التلميذة متضمنا فيه تدريبات لإتقان مهارات القراءة الجهرية، وفيما يلي عرض تلك الدروس وهي (الحرية، سبيل النجاح، وصيانة المال العام، وغرائب المخلوقات) والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠)

الجدول الزمني لتنفيذ موضوعات البرنامج

اليوم	التاريخ	موضوعات البرنامج	الزمن
الأحد	٢٠١٧/١٠/٨م	الحرية	٦٠ دقيقة
الثلاثاء	٢٠١٧/١٠/١٠م	تطبيقات وأنشطة إثرائية على درس الحرية	٦٠ دقيقة
الأحد	٢٠١٧/١٠/١٥م	اختبار الاتقان على درس الحرية	٦٠ دقيقة
الثلاثاء	٢٠١٧/١٠/١٧م	سبيل النجاح	٦٠ دقيقة
الأحد	٢٠١٧/١٠/٢٢م	تطبيقات وأنشطة إثرائية على درس سبيل النجاح	٦٠ دقيقة
الثلاثاء	٢٠١٧/١٠/٢٤م	اختبار الاتقان على درس سبيل النجاح	٦٠ دقيقة
الأحد	٢٠١٧/١٠/٢٩م	صيانة المال العام	٦٠ دقيقة
الثلاثاء	٢٠١٧/١٠/٣١م	تطبيقات وأنشطة إثرائية على درس صيانة المال العام	٦٠ دقيقة
الأحد	٢٠١٧/١١/٥م	اختبار الاتقان على درس صيانة المال العام	٦٠ دقيقة
الثلاثاء	٢٠١٧/١١/٧م	غرائب المخلوقات	٦٠ دقيقة
الأحد	٢٠١٧/١١/١٢م	تطبيقات وأنشطة إثرائية على درس غرائب المخلوقات	٦٠ دقيقة
الثلاثاء	٢٠١٧/١١/١٤م	اختبار الاتقان على درس غرائب المخلوقات	٦٠ دقيقة

***صياغة الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج.**

الأهداف العامة للبرنامج:

* اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
* التمييز في النطق بين الأصوات التى تنطق ولا تكتب.
* القراءة دون الوقوف عند كلمة بعينها. * القراءة بسرعة مناسبة.
* التمييز في النطق بين الف الوصل وهمزة القطع.
* التمييز في النطق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء عند الوقف.
* التنوين بأنواعه. * التفريق بين ال شمسية ،ال قمرية.
* المد بأنواعه. * عدم الإبدال. * عدم الحذف. * عدم الإضافة.
* الخلط بين الحروف المتقاربة في المخرج.
* عدم التكرار. * إغلاق الناقص في المقروء.

***الأهداف الإجرائية للبرنامج:**

الأهداف الإجرائية لمهارات القراءة الجهرية: في نهاية البرنامج ينبغي أن تكون التلميذة قادرة على أن:

*تخرج الحروف من مخارجها الصحيحة.

* تميز في النطق بين الأصوات التى تنطق ولا تكتب.

* تقرأ دون الوقوف عند كلمة بعينها. * تقرأ بسرعة مناسبة.

* تميز في النطق بين الف الوصل وهمزة القطع.

* تميز في النطق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء عند الوقف.

* تحدد التنوين بأنواعه. * تفرق بين ال شمسية ،ال قمرية.

* تحدد المد بأنواعه. * تميز عدم الإبدال. * تغلق الناقص في المقروء.

* تميز عدم الحذف. * تميز عدم الإضافة. * تميز عدم التكرار.

* تفرق بين الحروف المتقاربة في المخرج.

***تحديد الأنشطة المساعدة في تنفيذ البرنامج :**

من الأنشطة التي تساعد في تنفيذ البرنامج ، ما يلي :

١- يعد المعلم ويستخدم بطاقات تعليمية ، تلك التي تمثل طريقة متميزة للتدريب علي النطق الصحيح،وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة .

٢- يستخدم المعلم الوسائط التكنولوجية مثل الكمبيوتر، أو ألعاب الكمبيوتر الناطقة باللغة العربية المدبلجة .

٣- يقوم المعلم بإعداد تدريبات مثل : تركيب المقاطع الصوتية معًا لتكوين عدد من الكلمات، التمييز بين الحروف المتشابهة صوتًا.، التمييز في النطق بين الأصوات التي تنطق ولا تكتب.

٤- يقوم المعلم بإعداد التدريبات الإضافية علي مهارات القراءة الجهرية، مثل الاستماع إلي بعض الجمل المتتالية التي تتضمن كلماتها الأصوات المتعلمة في الدرس، ثم استبدال هذه الأصوات بأصوات أخرى متجانسة للأصوات المسموعة، ونطق الجمل الجديدة، ثم يناقش المعلم التلميذات في معاني هذه الجمل قبل الاستبدال، وبعد الاستبدال.

***الوسائل التعليمية:**

١- السبورة الطباشيرية عند الحاجة.

٢- السبورة الوبرية لعرض الموضوع وأفكاره الرئيسة والجزئية.

٣- السبورة المغناطيسية ٤- أقلام الفلو ماستر الملونة.

٥- مجموعة من البطاقات مدون بها بعض مفردات الدرس.

٦- مجموعة من البطاقات مدون عليها أفكار كل درس الجزئية بطريقة غير مرتبة.

***أساليب التقويم وأدواته :**

تتنوع أدوات التقويم بالدراسة الحالية كما يلي :

- أسئلة في أثناء الدرس تعتمد علي الممارسة للتلميذات ، وتصويب الأخطاء في القراءة الجهرية.
- أسئلة بعد الانتهاء من الدرس، ويناقش المعلم في الظواهر الخاصة بالقراءة الجهرية.
- الإجابة عن الأنشطة والتدريبات المتعلقة باستخدام استرتيجية التعلم الإتقاني المدرجة بالبرنامج.
- اختبار أدائي وبطاقة ملاحظة، وتطبيقهما قبليا لإتقان تلك المهارات ومناسبتها لمستوى التلميذات، ثم تطبيقهما معا لتنفيذ البرنامج لمعرفة تأثير البرنامج في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي.

***تطبيق أدوات الدراسة والبرنامج:**

قامت الباحثة ببعض الإجراءات قبل بداية التجربة منها:

أ- تجهيز موضوعات البرنامج وأدوات الدراسة بكميات تناسب عدد أفراد مجموعة الدراسة.

ب- الحصول على موافقات التطبيق:

<u>تطبيق البرنامج على مجموعة الدراسة:</u>

يستدعي الحديث عن تطبيق البرنامج ذكر مجموعة الدراسة ووصفها، وتطبيق أدوات الدراسة قبليا وبعديا، ومرور مجموعة الدراسة بخبرات البرنامج وفقا لخطة زمنية محددة ومنظمة.

وفيما يلي بيان هذه الخطوات:

١- وصف مجموعة الدراسة:

تم اختيار مجموعة الدراسة بطريقة مقصودة من تلميذات الصف الأول الإعدادي بمدرسة أم المؤمنين الإعدادية بنات بمحافظة بني سويف للمجموعات التجريبية والضابطة، وقد بلغ العدد الكلي لمجموعة الدراسة ٦٠تلميذة.

ويرجع اختيار الباحثة لأفراد مجموعة الدراسة على النحو السابق لوجود بعض العوامل الميسرة للتطبيق وهي:

- معرفة الباحثة بالمكان مما ييسر عملية الانتقال والتدريب.
- شرح طبيعة الدراسة لإدارة االمدرسة فوافقوا على التدريب لاسيما المجموعة التجريبية التي تحتاج لتخصيص غرفة مستقلة (غرفة المصادر) تجتمع فيها التلميذات.
- تقارب مستوى التلميذات في الثقافة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

٢- ضبط زمن تدريس البرنامج:

تم توزيع الجدول المخصص لتنفيذ البرنامج بموضوعاته الأربع، والتنبيه على ضرورة الالتزام به لتسير كل المجموعات في موضوعات البرنامج في وقت واحد، ولم تجر الباحثة التطبيق البعدي إلا بعد التأكد من انتهاء المجموعات من موضوعات البرنامج.

٣- تنفيذ التجربة:

قبل تنفيذ البرنامج قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية على **ثلاث** من غير مجموعة الدراسة من تلميذات الصف الأول الإعدادي بمدرسة (عليه رشدي الإعدادية بنات). وأسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عن تقبل وحماس التلميذات، والتفاعل والمشاركة الإيجابية، وسهول السير في البرنامج، وتم ذلك من خلال ملاحظة تحسن مهارات القراءة الجهرية في أثناء دراسة البرنامج.

بعد الانتهاء من الترتيبات السابقة من الحصول على إجراءات التنفيذ، وضبط المتغيرات، وبناء الأدوات والبرنامج، أصبح بالإمكان تنفيذ التجربة، وقد مر التجريب بالمراحل التالية:

١- تطبيق أدوات البحث قبليًا على التلميذات:

قبل بدء التلميذات دراسة موضوعات البرنامج القائم على استراتيجية التعلم الإتقاني، قامت الباحثة بالتالي:

- في بداية التطبيق قامت الباحثة بتطبيق أدوات القياس القبلية المختلفة، وهي كالتالي:

* اختبار مهارات القراءة الجهرية وذلك في يوم الأحد الموافق ٢٠١٧/١٠/١م.

* بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية وذلك في يوم الثلاثاءالموافق ٢٠١٧/١٠/٣م

- كما قامت الباحثة بعقد لقاء مع التلميذات لتوضيح كيفية السير في موضوعات البرنامج، وتنفيذ التعليمات الخاصة بالتعامل مع البرنامج، وتوضيح أساليب التقويم المختلفة ،والرد على استفساراتهن حول فهم مهارات القراءة الجهرية ، وذلك في يومي الأربعاء الموافق ٤/١/ ٢٠١٧ م ، ويوم الخميس الموافق ٥/١٠/٢٠١٧ م

٢- وضع الخطة العامة للتطبيق:

تم تحديد وقت إجراء التجربة ومدتها ستة أسابيع، والجدول السابق رقم (١٠) يوضح ذلك.

٣- التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

تم تطبيق أدوات القياس البعدية المختلفة، وهي كالتالي:

* اختبار مهارات القراءة الجهرية. وذلك يوم الأربعاء الموافق ١٥/١١/٢٠١٧ م

* بطاقة ملاحظة مهارات القراءة. وذلك يوم الخميس الموافق ١٦/١١/٢٠١٧ م

٤- المعالجات الإحصائية (التحليل الإحصائي للبيانات):

وفي هذه المرحلة تمت المعالجة الإحصائية للبيانات التي حصلت عليها الدراسة؛ باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية " " .SPSS، Statistical Package for the Social Sciences""، وذلك لاختبار صحة فروض الدراسة، حيث قامت الباحثة بتفريغ درجات التلميذات في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة (قبليًا - بعديًا) في جداول معدة لذلك تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا واستخراج النتائج.

- **بناء دليل المعلم لتنفيذ محتوي البرنامج القائم علي استراتيجية التعلم الإتقاني في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي:**

ويشتمل الدليل علي ما يلي :

مساعدة المعلم في تنفيذ برنامج قائم علي استراتيجية التعلم الإتقاني في تنمية مهارات القراءة الجهرية، لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي . قامت الباحثة ببناء دليل المعلم لتنفيذ هذا البرنامج ، وتم بناؤه في ضوء الدراسات السابقة التي تم دراستها .

١-أهداف الدليل :

يهدف دليل المعلم الذي تقدمه الدراسة الحالية إلى :

أ- مساعدة المعلم تعرف الأساس النظري الذي تم بناء برنامج الدراسة الحالية عليه .

ب- مساعدة المعلم تعرف مكونات البرنامج الحالي والخطة الزمنية لموضوعات البرنامج وما تشتمل عليه .

جـ- مساعدة المعلم في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي بأسلوب علمي منظم .

د- مساعدة المعلم في تعرف أهداف البرنامج المعد في الدراسة الحالية .

هـ- تبصير المعلم بأساليب التقويم المناسبة لتلميذات الصف الأول الإعدادي .

٢- مصادر بناء الدليل :

استندت الباحثة على مجموعة من المصادر لبناء دليل المعلم ، ومن هذه المصادر ما يلي :

أ-الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة .

ب- الأدبيات التربوية المرتبطة باستراتيجية التعلم الإتقاني.

٣-أسس بناء الدليل :

روعي عند إعداد دليل المعلم الأسس الآتية :

أ-تحديد أهداف كل موضوع من موضوعات البرنامج ، وكل نشاط بصورة إجرائية قابلة للقياس ومشتقة من مهارات تعليم القراءة الجهرية التي تم التوصل إليها بالدراسة الحالية.

ب- تحديد إجراءات التدريس باستخدام استراتيجية التعلم الإتقاني.

جـ- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة.

د-تحديد أساليب التقويم المناسبة لقياس التقدم للتلميذات في تنمية مهارات القراءة الجهرية .

٤-وصف محتوي الدليل :

يتكون الدليل من قسمين : أولهما :نظري ، ويشمل :

أ- مقدمة عن أهمية تعليم القراءة الجهرية ، أهمية تنمية القراءة الجهرية ، ودور استراتيجية التعلم الإتقاني في تنمية هذه المهارات .

ب- أهداف الدليل . جـ- طرائق التدريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج .

د- الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ البرنامج .

ويتضمن القسم الثاني :

الجزء التطبيقي من الدليل ، وفيه تم عرض لأهداف كل موضوع من موضوعات البرنامج، ومحتواها ،ثم عرض للجانب التطبيقي لتدريس موضوعات البرنامج، من حيث :

أ- الزمن المخصص لتدريس كل درس .

ب- أهداف كل درس . جـ- تهيئة الدرس .

د- تقديم الدرس من خلال إجراءات التدريس باستخدام استراتيجية التعلم الإتقاني .

المعالجة الإحصائية :

للكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي بمدرسة أم المؤمنين الاعدادية بنات بمحافظة بني سويف مقارنة بالطريقة الاعتيادية، ومن أجل معالجة البيانات، ومن ثم الإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها الصفرية، تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وتمَّ استخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) وذلك باستخدام تحليل التباين الأُحادي لمتغير مهارات القراءة الجهرية عند مستوى الدلالة ($a= 0.05$) ، وحجم التأثير ، ثم استخدام مربع إيتا Eta square في ضوء مستوى الدلالة الإحصائية.

سادساً نتائج الدراسة ومناقشتها:

تتناول الباحثة عرضًا لنتائج الدراسة ومناقشتها ، وتفسير مدلولاتها ، ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة، وبيان أوجه الانسجام والاختلاف في النتائج ، والتوصيات والاقتراحات التي انبثقت من خلالها ، وفيما يلي عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها.

الفرض الأول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطيْ درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتنمية مهارات التعرف مجتمعة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض من عدمه تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلميذات الصف الأول الإعدادي على الاختبار البعدي لمهارات التعرف تبعًا لمتغير استخدام (إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ ،الاعتيادية)، وأظهرت النتائج أنَّ متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في مهارات التعرف مجتمعة قد بلغ (١٦.٧٠٠)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٨.٥٧٥)، ولمعرفة الفرق الإحصائيِّبين هذين المتوسطين استخدمت الباحثة الاختبار التائيّ (t-test) بحسب ما هو موضحٌ في الجدول رقم (١١)

جدول رقم (١١)

المتوسط الحسابيُّ والانحراف المعياريُّ

وقيمة (ت) بعد التطبيق البعدي لفرق متوسط نمو مهارت التعرف مجتمعة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابيُّ	الانحراف المعياريُّ	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	١٦.٧٠٠	١.٥٧٢	٢٦.٩٠	دالة عند ٠.٠٥
الضابطة	٣٠	٨.٥٧٥	١.٠٨٣		

من الجدول السابق يتضح ما يلي :

أن المتوسط الحسابي لتلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي يساوى (١٦.٧٠٠)، بإنحراف معياري قدره (١.٥٧٢) في حين أن المتوسط الحسابي لتلميذات

المجموعة الضابطة في نفس الاختبار يساوى (٨.٥٧٥)، بإنحراف معياري قدره (١.٠٨٢)، وأن قيمة (ت) للفروق بين المتوسطين تساوى (٢٦.٩٠)، وهذه القيمة دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، مما يشير إلى أن الفرق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية/الضابطة) ليس مرده الصدفة، بل يرجع إلى أثر الطريقة التى استخدمت مع كل مجموعة.

الفرض الثاني: يوجد فرق ذو دلالة إحصائيًة عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطيْ درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتنمية المهارات الصوتية والأدائية مجتمعة .

وللتحقق من صحة هذا الفرض من عدمه تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لأداء تلميذات الصف الأول الاعدادي على الاختبار البعدي للمهارات الصوتية والأدائية تبعًا لمتغير استخدام(إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ ،الاعتيادية)، وأظهرت النتائج أنَّ متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في المهارات الصوتية مجتمعة قد بلغ (١٦.٥٠) ، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٨.٥٥) ، ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين هذين المتوسطين استخدمت الباحثة الاختبار التائيَّ (t-test) الذي أظهر نتائجه بحسب ماهيَ موضحة في الجدول رقم (١٢)

جدول رقم (١٢)

المتوسط الحسابيُّ والانحراف المعياريُّ

وقيمة (ت) بعد التطبيق البعدي لفرق متوسط نمو المهارات الصوتية والأدائية مجتمعة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابيُ	الانحراف المعياريُ	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	١٦.٥٠	١.٤٨٥	٢٥.٤٨	٠.٠٥
الضابطة	٣٠	٨.٥٥	١.٣٠٠		

من الجدول السابق يتضح ما يلي :

أن المتوسط الحسابي لتلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي يساوى (١٦.٥٠)، بإنحراف معياري قدره (١.٤٨٥) في حين أن المتوسط الحسابي لتلميذات المجموعة

الضابطة في نفس الاختبار يساوى (٨.٥٥)، بإنحراف معياري قدره (١.٣٠٠)، وأن قيمة (ت) للفروق بين المتوسطين تساوى (٢٥.٤٨)، وهذه القيمة دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، مما يشير إلى أن الفرق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية/الضابطة) ليس مرده الصدفة، بل يرجع إلى أثر الطريقة التى استخدمت مع كل مجموعة.

الفرض الثالث: يوجد فرق ذو دلالة إحصائيًة عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطيْ درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتنمية مهارات فهم المقروء مجتمعة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض من عدمه تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لأداء تلميذات الصف الأول الإعدادي على الاختبار البعدي لمهارات الفهم مجتمعة تبعًا لمتغيراستخدام(إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ ،الاعتيادية)، وأظهرت النتائج أنَّ متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في مهارات فهم المقروء مجتمعة قد بلغ (٢٦.٠٣) ، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٣.٨٣) ، ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين هذين المتوسطين استخدمت الباحثة الاختبار التائيَّ (t-test) الذي أظهر نتائجه بحسب ماهيَ موضحة في الجدول رقم (١٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٣)

المتوسط الحسابيُّ والانحراف المعياريُّ

وقيمة (ت) بعد التطبيق البعدي لفرق متوسط نمو مهارات فهم المقروء مجتمعة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابيُ	الانحراف المعياريُ	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	٢٦.٠٣	١.٥٣	٥٥.٧٩	دالة عند ٠.٠٥
الضابطة	٣٠	٣.٨٣	١.٤٩		

من الجدول السابق يتضح ما يلي :

أن المتوسط الحسابي لتلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي يساوى (٢٦.٠٣)، بإنحراف معياري قدره(١.٥٣) في حين أن المتوسط الحسابي لتلميذات المجموعة الضابطة في نفس الاختبار يساوى (٣.٨٣)، بإنحراف معياري قدره (١.٤٩)،

وأن قيمة (ت) للفروق بين المتوسطين تساوى(٥٥.٧٩)، وهذه القيمة دالة احصائياً عند مستوى(٠.٠٠١)، مما يشير إلى أن الفرق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية/الضابطة) ليس مرده الصدفة، بل يرجع إلى أثر الطريقة التى استخدمت مع كل مجموعة.

تفسير النتائج ومناقشتها:

أظهرت النتائج أن للبرنامج القائم على التعلم الإتقاني الذي تقدمه الدراسة الحالية فاعلية في تنمية كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات المجموعة التجريبية في الصف الأول الإعدادي، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى تحقق كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية وهذه الفروق تؤكد فاعلية البرنامج في تنمية مهارات اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والتمييز في النطق بين الأصوات التى تنطق ولا تكتب، والقراءة دون الوقوف عند كلمة بعينها، والقراءة بسرعة مناسبة، والتمييز في النطق بين الف الوصل وهمزة القطع، والتمييز في النطق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء عند الوقف، والتنوين بأنواعه، والتفريق بين ال شمسية ،ال قمرية، والمد بأنواعه، والخلط بين الحروف المتقاربة في المخرج، وعدم الإبدال، وعدم الحذف، وعدم الإضافة، وعدم التكرار، وإغلاق الناقص في المقروء، وتمكن هؤلاء التلميذات من هذه المهارات حيث تضمن هذا البرنامج إجراءات التدريس في ضوء إستراتيجية التعلم الإتقاني التي اهتمت بزيادة تحصيل التلميذات وتعويدهن البحث والاستقصاء من خلال الأنشطة الإثرائية، وتشجيعهن على تحمل مسئولية تعلمهن وإتاحة الفرصة للتفاعل الفعال بين التلميذات والمعلم.

كما تضمن هذا البرنامج تدريبات وأنشطة لغوية متعددة ساعدت على زيادة دافعية تلميذات المجموعة التجريبية نحو المشاركة الفعالة والإيجابية أثناء تدريس البرنامج مما أدى إلى ارتفاع حماس التلميذات نحو تحقيق مهارات القراءة الجهرية، وهذا يعني تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة ، ويُعزَى السبب في ذلك

أن التلميذة الضعيفة في استخدام الحركات والضوابط استخدامًا صحيحًا قد نمت لديها هذه المهارة وصارت تقرأ قراءة صحيحة معبرة ، وأصبحت تقرأ دون حذفٍ أو إضافة أو تكرار، وهذا بدوره أدى إلى حبها للقراءة ، بل وضاعف من قدرتها على فهم معنى الكلمات من خلال السياق ، والتمييز بين الفكرة الرئيسة والفرعية، بالإضافة إلى فهمها إلى حدٍّ كبير للمعنى العام وتذوقه للمقروء ، وزادت لديها ملكة إغلاق الناقص في المقروء ، وهذا دلالة حتمية على فاعلية التعلم الإتقانيِّ.

وقد أسفرت النتائج عن أن هذه الإستراتيجية كانت متكافئة مع الطريقة التقليدية في تنمية مهارات التعرف، وتفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة ، ويُعزَى السبب في ذلك أن التلميذة تمكنت من مهارات التعرف بكافة فروعها مما زاد حرصها على الحضور وانتظارها الحصة ، بل ورغبتها الماسة على القيام بتنفيذ الحصة كلها.

الاستنتاجات والتوصيات و المقترحات :

في ختام هذه الدراسة، وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها استنتجت الباحثة ما يلي:

١. استخدام إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ يؤدي إلى رفع مستوى تحصيل تلميذات الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الجهرية.
٢. إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ تسهم في تنويع عرض المادة فضلاً عن أنها توفر عنصر الجذب والتشويق واليقظة والانتباه لدى الطلاب مما يساعد على تفعيل أثرهم واشتراكهم في الموقف التعليمي الصفيِّ.
٣. أهمية استخدام إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في مجال الاحتفاظ بمهارات القراءة الجهرية.

***التوصيات**

من خلال النتائج التي تمَّ التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

١. الاهتمام بتحديث مناهج طرائق التدريس العامة والمتخصصة في كليات التربية وتضمينها إستراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة بضمنها إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ.

٢. إقامة دورات تدريبية لتعريف معلمي ومعلمات اللغة العربية بالإستراتيجيات والطرائق والأساليب المستحدثة في ميدان طرائق التدريس من أجل توظيفها في المواقف التعليمية واستخدامها في التدريس.

٣. استخدام التعلم الإتقاني في تنمية مهارات القراءة الجهرية والصامتة في جميع مراحل التعليم استخدام التعلم الإتقاني في تعليم فروع اللغة العربية كالبلاغة والنحووالتعبير والخط العربيِّ والإملاء.

٤. استمرار التقويم المستمر مع مراعاة الفروق الفردية عند تدوين أسئلة التقويم.

٥. إجراء دراسات مماثلة على عينات مختلفة ؛ لمعرفة فاعلية هذا النموذج بشكل واضح.

المقترحات :

تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية :

١. قياس مدى تأثير استخدام التعلم الإتقانيِّ لتدريس القراءة في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مراحل أعلى.

٢. فعالية إستراتيجية التعلم الإتقانيِّ في تنمية المهارات اللغوية لدى مراحل أعلى.

أولاً المراجع العربية:

١. ابن منظور ، محمد بن مكرم(٢٠٠١) : " لسان العرب . بيروت ، دار صادر.

٢. اتفاق محمود السقاف(٢٠١٠) : "فاعلية برنامج قائم على التعلم من أجل الإتقان لإكساب تلاميذ مرحلة التعليم الأساسيِّ في الجمهورية اليمنية المفاهيم والاتجاهات البيئية وبعض عمليات العلم الأساسية مجلة جامعة أسيوط ، كلية التربية . العدد السادس والعشرون . الجزء الأول.

٣.إسماعيل محمد إسماعيل الدرديري(٢٠٠٤) : " أثر برنامج تدريسيٍّ قائم على التعلم من أجل تنمية الكفايات التدريسية لدى طلاب المعلمين "مجلة التربية، جامعة المنيا.

٤. أحمد زكي صالح (١٩٨٨) : " علم النفس التربوي " ط١ ، القاهرة ، النهضة العربية.

٥. أحمد عبد الله، وفهيم مصطفى.(٢٠٠٠):الطفل ومشكلات القراءة.(ط٣). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٦. أمل البكري ، عفاف الكسواني (٢٠٠٥) : " أساليب تعليم العلوم والرياضيات " ، ط٣ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمَّان ، الأردن .

٧. أمل عطية بازيد (٢٠٠٣):" فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم في اكتساب تلاميذ المدرسة الفكرية مهارات القراءة والكتابة" رسالة ماجستير ، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة.

٨. بنيامين بلوم واخرون (١٩٩٧) تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني " ترجمة محمد امين المفتي ، دار ماكجروهيل للنشر ، القاهرة.

٩. جابر عبد الجميد جابر(١٩٩٨): التقويم التربوي والقياس النفسي، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٠. جاي بوند، وآخرون (١٩٨٤). صعوبات القراءة: تشخيصها وعلاجها. (تعريب محمد منير مرسي، وإسماعيل أبو العزايم). القاهرة: عالم الكتب.

١١. حسن سيد شحاته (٢٠٠٤): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

١٢. حمد بليه العجمي ، محمد دهيم الظفيري، معصومة سهيل المطيري (٢٠١٣):" أثر استخدام التعلم الإتقاني في تنمية تحصيل التلميذات ذوات صعوبات التعلم في مهارات اللغة العربية".

١٣. رمزية الغريب. (١٩٩٦):التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٤. ريما الجرف. (٢٠٠٨): واقع تدريس فهم المقروء في كتب القراءة لصفوف المرحلة الابتدائية. كلية اللغات والترجمة: جامعة الملك سعود

١٥. ريهام سنان صالح(٢٠٠٩): "أثر استخدام إستراتيجية إتقان التعلم في تحصيل طالبات الصف السابع في مادة اللغة العربية"، رسالة ماجستير، غير منشورة، عمان.

١٦. زكريا إسماعيل. (١٩٩٩): طرق تدريس اللغة العربية. السويس: دار المعرفة الجامعية.

١٧. زيد الهويدي(٢٠٠٥):مهارات التدريس الفعال، دارالكتاب الجامعي، العين،الإمارات.

١٨. سامي محمود رزق(٢٠٠٦): **طرائق تدريس اللغة العربية "الأسس النظرية والتطبيقات" كلية التربية ، جامعة الأزهر.**

١٩. سعد علوان حسن(٢٠٠٣): أثر نوعيْ القراءة الجهرية والاستماعية في التحصيل القرائيِّ والتذوق الأدبيِّ لدى المرحلى الإعدادية . كليةالتربية (ابن رشد) جامعة بغداد ، أطروحة دكتوراه.

٢٠. سعيد عبد الله لافي(٢٠٠٦) : " التكامل بين التقنية واللغة ، عالم الكتب ، القاهرة.

٢١. سماره سعود العظامات (٢٠٠٥) " أثر نظام التعليم الشخصي(خطة كيلر) والتعلم التعاوني والاتقاني في تحصيل طلاب الصف الرابع الأساسي في اللغة العربية" رسالة ماجستير غير منشورة

٢٢. سميح عبد الله أبومغلي (٢٠١٠) :" مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية " ، دار الفكر، يافا، عمان، الأردن.

٢٣. سميح عبد الله أبومغلي ، عبد الحافظ سلامة (٢٠١٣):" تعليم الأطفال القراءة والكتابة " عمان : ط١.

٢٤. سهيل أحمد عبيدات (٢٠٠٥) : "الدماغ والتعلم والتفكير" ، عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

٢٥. صبري عبد الله شاكر (٢٠١٧) : فاعلية برنامج قائم علي الأنشطة الحياتية في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى دارسي فصول تعليم الكبار، ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بني سويف، كلية التربية

٢٦. صلاح الدين محمود علام. (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي. أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٧. طه علي الديلي وسعاد عبد الكريم الوائلي (٢٠٠٣) : اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، دار الشروق للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن.

٢٨. عادل سرايا (٢٠٠٧) : التصميم التعليمي لتعلم ذي معنى، الأردن، عمان. دار وائل للنشر.

٢٩. عاشور راتب قاسم ، ومحمد فؤاد الحوامدة (٢٠٠٣) :"أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ط ٢ ، عمان الأردن ، دار المسيرة.

٣٠. عبد الرحمن علي الهاشمي (٢٠٠١) : " مدخل الإتقان من الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية، بحث مقدم إلى مؤتمر طرائق تدريس القرآن الكريم في كلية التربية للبنات ، العراق.

٣١. عبد الفتاح البجة (٢٠٠٠) : " أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة " (المرحلة الأساسية الدنيا)عمان ،الأردن ، ط١ ، دار الفكر.

٣٢. عبد الفتاح البجة (٢٠٠٥) : " أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها " ، العين الإمارات ، دار الكتاب الجامعي.

٣٣. عزيز حنا داود (١٩٩٦) : دراسات وقراءات نفسية وتربوية ، ج ١ ، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية

٣٤. علي أحمد مدكور : (٢٠٠٦) " تدريس فنون اللغة العربية " القاهرة ، دار الفكر العربي.

٣٥. غاري موريون، ستيفن روس (٢٠١٢) : تصميم التعليم الفعال، ترجمة : آمال الدجاني، العبيكان

٣٦. فتحي علي يونس (٢٠٠١) : " القراءة ، " الفصل الأول من كتاب التربية ، مجلة القراءة والمعرفة العدد الخامس ، القاهرة.

٣٧. فهد زايد خليل(٢٠٠٦): تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة" عمان ، دار اليازوري..

٣٨. فؤاد البهي السيد (٢٠٠٦): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٩. كوثر حسين كوجك (٢٠٠٠.) : " اتجاهات حديثة في المناهج وطرائق التدرالقاهرة ط٢، عالم الكتب .

٤٠. لطفي محمد فطيم ، أبوالعزايم عبد المنعم جاد الجمال(١٩٩٨): نظريات التعلم المعاصرة ، وتطبيقاتها التربوية ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

٤١. ماجد محمد الضمور (٢٠٠٨) :" أثر إستراتيجيتين قائمتين على التعلم التعاوني والإتقاني في اكتساب المفاهيم النحوية ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن" ،رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربي للدراسات العليا : عمان الأردن كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة.

٤٢. ماهر إسماعيل صبري(٢٠٠١) : الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم . الرياض : مكتبة الرشد.

٤٣. محسن علي عطية (٢٠٠٧): " الكافي في تدريس اللغة العربية" ، دار الشروق للنشروالتوزيع، ط١.

٤٤. محسن علي عطية (٢٠٠٨) : " الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال " ، دار النشر والطباعة ، إربد صفاء

٤٥. محمد السيد الكسباني (٢٠١٠) : مصطلحات في المناهج وطرائق التدريس الإسكندرية ، مؤسسة حورس الدولية.

٤٦. محمد السيد علي (٢٠٠٣) : " تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج القاهرة ، دار الفكر العربي.

٤٧. محمد خالد المزيني (٢٠٠٩) :" القيم الأخلاقية المتضمنة في محتوى كتب لغتنا العربية الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا ومدى اكتساب التلاميذ لها"

٤٨. محمد طعيمة (٢٠١٠) : " أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس " رسالة ماجستير كلية التربية الجامعة الإسلامية ، غزة.

٤٩. محمد عودة الريماوي (١٩٩٤): سيكلوجية الفروق الفردية والجمعية في الحياة النفسية دار الشروق للنشر والتوزيع ، لبنان.

٥٠. محمد محمود الحيلة (٢٠٠٢) : " تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمَّان ، الأردن.

٥١. محمد محمود الحيلة (٢٠٠٣) : " طرائق التدريس وإستراتيجياته "،ط٣،دار الكتاب الجامعي ، العين، الإمارات.

٥٢. مراد عيسى.(٢٠٠٦): الضعف في القراءة وأساليب التعلم، النظرية، والبحوث، والتدريبات، والاختبارات. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا النشر والطباعة.

٥٣. مصطفى محمد جمعة (١٩٩٩): " أثر إستراتيجية إتقان التعلم في تحصيل واتجاهات الطلبة بمبحث الرياضيات " جامعة اليرموك ، الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة.

٥٤. مصطفى رسلان رسلان (٢٠٠٥):" المهارات القرائية والكتابية، النظرية والتطبيق"، القاهرة، دار المعارف.

٥٥. منى إبراهيم اللبودي. (٢٠٠٤). صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٥٦. نجاة محمد عبد المانع (٢٠٠٦): " صعوبات تعلم مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسيِ وتطبيق برنامج إرشادي لعلاجها "، رسالة ماجستير كلية الآداب ، جامعة ، المرقب ليبيا

٥٧. نشوى محمود يوسف (٢٠٠٥) : " تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعداديّ على ضوء إستراتيجية التعلم الإتقاني" رسالة ماجستير كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة.

٥٨. هاني زينهم شبانة متولى (٢٠١٠) : فاعلية برنامج علاجي لبعض صعوبات تعلم مهارات القراءة والتعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الأزهري. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية – جامعة الأزهر.

٥٩. هدى عبد الحميد برادة، وفاروق صادق (٢٠٠٢): علم نفس النمو، برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي، القاهرة: وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية.

٦٠. وجيه المرسي، محمود عبد الحافظ (٢٠١٠):" الإتجاهات الحديثة في تعلم اللغة العربية"، الجوف، نادي الجوف الأدبي، المملكة العربية السعودية.

ثانيًا : المراجع الأجنبية:

61.Glathorn Sara, H.(2009).The effectiveness of a color-coded, onset-rime decoding intervention with first-grade students at serious risk for reading disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, V.24, N.1, p21-32 Feb, (EJ827130)

62. Patricia Cranton: (2006). “ Understanding and Promoting Transformative ….Learning” San Francisco, Jossy – Bass,

63. Patriciah,W. &Johnson,M.C(2008) Effect of Mastery learning approach on secondary students Physics achievement,Eurasia,journal of Mathematics,science and teaching Education,4(3),293- 302.
64. Petri,H,andGovren,J(2004) “Commonsense Methods for Children with soecial needs”London,Routledge.
65. Thomas – top. Margaret Ann: (1996) “ the effect on achievement scores.usingdiss on ant and matched treatments of learning.stylus and or mastery learning ph. ,d dissertation abstract ..international vol 57 No 1,July.