برنامج قائم على القراءة التصحيحية لتنمية أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة

إعداد

د. جمال سليمان عطية

أستاذ المناهج وتعليم اللغة العربية المساعد

كلية التربية – جامعة بنها

د. أمل عبد المحسن زكي

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة بنها

برنامج قائم على القراءة التصحيحية لتنمية أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة

دكتور/ جمال سليمان عطية دكتورة / أمل عبد المحسن زكى

تُعد اللغة من أهم الظواهر الاجتماعية التي أنتجها التطور البشري، فيها يتم التعبير عن ثقافة المجتمع وحفظها وتسجيلها وإثرائها وتطويرها عبر الأجيال؛ كما أنها المرآة التي تعكس حياة أصحابها الاجتماعية والثقافية من عقائد وتقاليد وقيم ومُثل ومبادئ وأخلاق وتعاملات ونظم وعلوم وفنون وتربية ... الخ تلك الأمور التي تكون اللغة هي المكون الأساسي فيها.

وإذا كانت اللغة تتكون من أربع مهارات هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، فإن القراءة من أهم تلك المهارات حيث إنها تمثل أداة الفرد في اكتساب المعرفة والثقافة، كما أنها وسيلته في الاتصال بما ينتجه العقل البشري من ثقافة، الأمر الذي يؤثر في تكوين شخصية الفرد وتطور قدراته الإبداعية في حل المشكلات الحياتية بما يوجب تحديد الوسائل والأدوات والخبرات والاستراتيجيات التي تُسهم في تخريج مواطنين قادرين على القراءة الجيدة من خلال تحديد دقيق لما يجب أن يعرفه المتعلمون عن القراءة، وما يجب أن يكتسبوه من مهاراتها أي ضرورة تعليم القراءة في ضوء مستويات معيارية علمية واضحة.

فتحديد مستويات معيارية للقراءة يُسهم في تطوير تعليمها وتحقيق تعليم متميز للمتعلمين من خلال تحديد المؤشرات الأدائية التي يمكن في ضوئها اختيار الاستراتيجيات وبناء البرامج التي تُسهم في تنمية قدراتهم على القراءة الصحيحة للتوصل إلى منتج بشري قادر على تحليل وتفسير ونقد ما يقرأ لاتخاذ القرارات السليمة في ظل التطور المُتسارع في المعرفة والمعلومات الذي يشهده العالم في حياته المعاصرة.

ونظراً لأهمية المستويات المعيارية للقراءة لتحديد ما ينبغي أن يعرفه المتعلم عنها وما يجب أن يؤديه من مهاراتها؛ فقد نالها الاهتمام العالمي حيث قامت العديد من المؤسسات التربوية في الولايات الأمريكية والدول الأوروبية بوضع مستويات معيارية للقراءة وجعلها أساساً لبناء برامج تعليمها وتطوير استراتيجيات تدريسها، أما على المستوى المحلي فقد قدمت وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٣م مستويات معيارية للغة العربية متضمنة المستويات المعيارية للقراءة؛ كما قامت الوزارة بإعادة تطوير تلك المستويات عام ٢٠٠٦م في وثيقة منهج اللغة العربية التي تعتمدها كأساس لبناء وتطوير تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها من استماع وتحدث وقراءة وكتابة.

وبالرغم من أهمية المستويات المعيارية للقراءة وما نالها من اهتمام إلا أن هناك افتقاراً في تحديدها في كل صف على حدة وعدم تضمنها لقواعد التقدير الخاصة بأداء المتعلمين في مؤشراتها، الأمر الذي أدي إلى سير تعليم القراءة في شكل عشوائي من حيث تخطيط مناهجها واختيار الاستراتيجيات التعليمية في ضوئها، وتقويم أداء المتعلمين باستخدام

قواعد التقدير المناسبة لها؛ الأمر الذي أدي إلى تدني مستوى أداء المتعلمين في مهاراتها بما يوجب تحديدها لاتخاذها أساساً لبناء برامج تعليمية للقراءة واختيار الاستراتيجيات التدريسية التي تُسهم في تنميتها.

وتُعد القراءة التصحيحية إحدى الاستراتيجيات التي تستخدم في تعليم القراءة وبخاصة للمتعلمين الذين يُعانون ضعفاً فيها، حيث تؤكد القراءة التصحيحية على ضرورة تعليم القراءة في ضوء وعي المتعلمين بالأصوات اللغوية وربطها بالحروف المقابلة لها، وتدريبهم على فهم المقروء للوصول بهم إلى أقصى قدر ممكن من الطلاقة القرائية الأمر الذي يمكن أن يسهم في تحسين قدرات المتعلمين في تعرف وفهم المادة المقروءة ونقدها.

ومن هنا كانت الدراسة الحالية لمعرفة مدى فاعلية برنامج قائم على القراءة التصحيحية في تنمية أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة.

تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة مما يوجب تنميتها باستخدام برنامج قائم على القراءة التصحيحية، وللتصدي لهذه المشكلة يمكن للدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما المستويات المعيارية للقراءة ومؤشراتها وقواعد التقدير المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٢- ما أسس برنامج قائم على القراءة التصحيحية في تنمية أداء تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في ضوء المستويات المعيارية للقراءة؟

٣- ما فاعلية برنامج قائم على القراءة التصحيحية في تنمية أداء تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في ضوء المستويات المعيارية للقراءة؟

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:

- تلاميذ الصف الثالث الابتدائي حيث يمثل هذا الصف نهاية المرحلة الأولى من المرحلة الابتدائية وتمكين التلاميذ من المستويات المعيارية للقراءة يفيدهم في الصفوف التالية:

- بعض المؤشرات الأدائية الدالة على المستويات المعيارية للقراءة لأنه يصعب على أي برنامج كل المؤشرات الأدائية للمستويات المعيارية ولذا سيقتصر على المؤشرات الأدائية الأكثر أهمية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

تحديد المصطلحات:

- المستويات المعيارية للقراءة Standards of Reading:

ما يجب أن يعرفه تلاميذ المرحلة الابتدائية عن القراءة، وما يمكن أن يؤدوه من مهاراتها ويتكون كل مستوى معياري من مجموعة من المؤشرات الدالة عليه.

- مؤشرات الأداء Indicators:

توصيف دقيق للأداءات المتوقعة من التلميذ لتحقيق مستوى معياري من المستويات المعيارية للقراءة، ويمكن التحقق من مستوى أداء التلميذ في المؤشر من خلال وضع مجموعة قواعد التقدير.

- قواعد التقدير Rubrics:

قياس دقيق لأداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المؤشرات الأدائية للمستويات المعيارية للقراءة ويندرج هذا القياس في مستويات يمثل المستوى الأعلى منها ما يجب أن يؤديه التلميذ في المؤشر.

- القراءة التصحيحية Corrective Reading:

مجموعة من الأنشطة والاستراتيجيات التي تستخدم في معالجة المحتوى القرائي للتوصل إلى أفضل مستوى أدائي في القراءة التصحيحية وعلاج صعوباتها، وتشمل تلك الأنشطة والاستراتيجيات على الوعي الصوتي والعلاقة بين الصوت والحرف والفهم والطلاقة القرائية.

البرنامج القائم على القراءة التصحيحية:

منظومة تعليمية تشمل على أهداف متمثلة في المستويات المعيارية للقراءة ومحتوى قرائي معالج في ضوء مجموعة من الأنشطة من الاستراتيجيات الخاصة بالقراءة التصحيحية للتوصل إلى مستوى أدائي مقبول من القراءة كما يشمل البرنامج على مجموعة من أدوات التقويم.

إجراءات الدراسة:

تسير الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

١- تحديد المستويات المعيارية للقراءة ومؤشراتها وقواعد التقدير المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك من خلال:

- دراسة الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت المستويات المعيارية والقراءة.

- دراسة الكتابات العربية والأجنبية.

- حصر المستويات المعيارية ومؤشراتها وقواعد تقديرها ووضعها في قائمة.

- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين لبيان مدى مناسبتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

- تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين.

٢- تحديد أسس بناء البرنامج القائم على القراءة التصحيحية من خلال:

- مراجعة ما سبق.

- دراسة الأدبيات التي تناولت القراءة التصحيحية.

- دراسة الاستراتيجيات والأنشطة التي تستند إليها القراءة التصحيحية.

٣- بناء البرنامج القائم على القراءة التصحيحية في تنمية أداء تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في ضوء المستويات المعيارية للقراءة.

٤- التعرف على فاعلية البرنامج القائم على القراءة التصحيحية في تنمية أداء تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في ضوء المستويات المعيارية للقراءة وذلك من خلال:

أ- بناء اختبار في ضوء المستويات المعيارية للقراءة ومؤشراتها وقواعد التقدير وضبطه.

ب- اختيار عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وتطبيق الاختبار عليها ثم تقسيمها إلى مجموعتين:

- تجريبية وتدرس البرنامج القائم على القراءة التصحيحية.

- ضابطة وتدرس البرنامج المعتاد.

ج- إعادة تطبيق اختبار القراءة على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بعدياً.

٥- رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً.

٦- تفسير النتائج.

٧- التوصيات والمقترحات.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يمكن أن تسهم به في:

– مساعدة مخططي المناهج بإمدادهم ببرامج واستراتيجيات ومستويات معيارية يمكن في ضوئها تصميم مناهج اللغة العربية بصفة عامة ومقررات القراءة بصفة خاصة.

– مساعدة معلمي اللغة العربية في تفعيل عملية تعليم القراءة لتلاميذهم من خلال إمدادهم بأنشطة واستراتيجيات للقراءة التصحيحية وأدوات للتقويم في ضوء قواعد تقدير المؤشرات الخاصة بالمستويات المعيارية للقراءة.

– مساعدة التلاميذ في تنمية قراءتهم من خلال إمدادهم بالعديد من الأنشطة المرتبطة بوعيهم بأصوات اللغة العربية وحروفها وفهم مضامينها.

– تطوير منظومة تقويم تعليم اللغة العربية في ضوء المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء وقواعد التقدير.

– المساعدة في فتح الباب أمام دراسات مستقبلية تتناول المستويات المعيارية للقراءة واللغة العربية واستراتيجيات وأنشطة القراءة التصحيحية لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة.

وفيما يلي عرض تفصيلي لإجراءات الدراسة:

المستويات المعيارية للقراءة: المفهوم والأهمية:

لقد ولدت فكرة المستويات المعيارية مع بدايات القرن الماضي عندما ظهرت نظريات في المناهج تؤكد على مفهوم الأداء على يد فرانكلين بويت Franklin Bobbit في كتابيه The Curriculum, How to make a curriculum ,، هذا المفهوم الذي يُركز على الأعمال التي ينبغي على المتعلمين القيام بها ومعايشتها بطريقة تنمي قدراتهم على تعرف الأعمال والمسئوليات، وأن تظل هذه القدرات ممكنة أصحابها على أداء ما ينبغي أن يقوموا به من واجبات،حيث جاء بوفام popham فأكد على أن الهدف التعليمي ينبغي أن ينصب على ما يجب أن يتعلمه الفرد ويؤديه وليس على ما يدرسه ويعرفه فقط، وفي ضوء هذه النظريات ظهرت فكرة المستويات المعيارية. (محمود كامل الناقة وفريقه، ٢٠٠٩، ٦)

وفي عام ١٩٩٣م تلقت العديد من المنظمات الأمريكية المهتمة بتعلم اللغات دعماً حكومياً لوضع مستويات معيارية لتعليم اللغات للاستفادة منها في إصلاح تعليم اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة الأمريكية لتمكين متعلميها من مواجهة المتغيرات المعرفية في القرن الحادي والعشرين. (Leloup, Jean, 1998, 2)

وفي ضوء ذلك قامت العديد من الولايات الأمريكية بوضع مستويات معيارية لكل مادة من المواد الدراسية ومنها المستويات المعيارية للغة، كما قامت العديد من دول العالم ومنها مصر بوضع مستويات معيارية للمواد الدراسية المختلفة ومنها المستويات المعيارية للغة. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ٢٠٠٦)

و يشتمل تحديد المستويات المعيارية في أي مادة من المواد الدراسية تحديد مفهوم مجموعة من المصطلحات التي ترتبط بها ومن هذه المصطلحات المجالات – المستويات المعيارية – مؤشرات الأداء – قواعد التقدير، وفيما يلي تناول تفصيلي لمفهوم تلك المصطلحات وارتباطها بالقراءة.

المجالات : Domains

قدمت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣، ١٦١) مفهوماً للمجالات بأنها الفروع الرئيسة للموضوعات الكبرى التي تتضمنها المادة الدراسية.

كما تعرف المجالات بأنها الأطر العامة التي تخاطب أبعاد مختلفة تتصل بمهنة التدريس بوجه عام وتسمح في نفس الوقت بالتوصل إلى مجموعات من المعايير تنتمي إليها وتكون قابلة للاستخدام. (برنامج تطوير التعليم، ٢٠٠٦، ١٤)

أي أن المجالات تتضمن الأطر الرئيسية للمادة الدراسية، وبما أننا في ميدان تعليم اللغة العربية، فإنها تشتمل على أطر أساسية يمثل كل منها مجالاً من المجالات، ومن هذه الأطر الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والقواعد النحوية، أي أن القراءة تمثل أحد المجالات الرئيسية في ميدان تعليم اللغة العربية، فالنظرة إلى مفهوم القراءة تنعكس على تعليم الصغار والكبار إياها وكلما اقترب المختصون من فهم طبيعة القراءة تغير لديهم مفهومها، ودون التدخل في تفصيل تطور هذا المفهوم يمكن القول بأن القراءة من حيث هي عمليات تتضمن ما يأتي:

١- عملية فسيولوجية ميكانيكية: تستجيب فيها أعضاء القراءة لدى القارئ لإدراك الرموز اللغوية المكتوبة ونقلها إلى العقل.

٢- عملية عقلية فكرية: يتم من خلالها إدراك المعنى الذي توحي به الألفاظ وتفسير محتوى الرموز المكتوبة.

٣- عملية خبرية نفسية: وتتمثل فيما يقوم به القارئ من ربط بين المعنى الموجود في الرمز وبين خبراته وما لديه من دلالات ومعان أي الربط بين معاني الرموز وخبرته الشخصية، مما يضفي على المادة المقروءة بُعداً خبرياً، ويضيف إلى القارئ خبرة جديدة، والقراءة بهذا المعنى نشاط فكري يستلزم مجموعة من الأداءات التي تتفاعل في مجموعها لتشمل جماع شخصية القارئ. (محمد صالح سمك، ١٩٩٨، ١٢٣) (محمود كامل الناقة، وحيد السيد حافظ، ٢٠٠٨، ٢١١- ٢١٢)

والقراءة بهذا المفهوم تشتمل على مجموعة من المهارات الأساسية من التعرف والنطق والفهم والتي يمكن الاستفادة منها في تحديد المستويات المعيارية لمجال القراءة، والتي يتم عرض مفهومها فيما يأتي:

المستويات المعيارية للقراءة:

تناول العديد من الباحثين مفهوم المستويات المعيارية في دراساتهم لتحديدها في المواد الدراسية المختلفة، فيشير هيل وآخرون (Hill, Debra et al, 1999, 9) إلى أن المستويات المعيارية وصف للتوقعات التي يمكن أن يؤديها المتعلمون في نهاية تعليمهم النظامي.

كما حدد كوردا لويسكي (KordaLewski, John, 2000, 4) مفهوم المستويات المعيارية بأنها ما يجب معرفته من خبرات وأنشطة وتوقعات وأمثلة في مجال معين من مجالات العملية التعليمية.

ويشير ريفيز (Reeves, Douglas, 2001, 7) إلى أن المستويات المعيارية ما يجب أن يعرفه المتعلم ويؤديه في مهمة معينة، كما حددت وزارة التربية والتعليم (ج١، ٢٠٠٣، ١٦١) مفهوم المستويات المعيارية بأنها عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة دراسته محتوى مجال.

ويشير وليم عبيد (٢٠٠٤، ٣٠) إلى أن المستويات المعيارية ما ينبغي أن يعرفه المتعلم وما يمكن أن يؤديه من مهارات عقلية وعملية وما يمكن أن يكتسبه من قيم وسلوكيات.

وقد حدد علاء الدين سعودي (٢٠٠٤، ١٣) مفهوم المستويات المعيارية بأنها جمل خبرية تعبر عما ينبغي أن يعرفه المتعلمون من معارف ومعلومات وما يجب أن يكونوا قادرين على أدائه في فترة تعليمية معينة وفي مجالات معرفية محددة.

كما تعرف المستويات المعيارية بأنها ما يجب أن يعرفه المتعلم ويكون قادراً على أدائه أي أنها عبارات تحدد المعرفة والمهارات الأساسية التي يجب أن تعبر عنها العملية التعليمية، وتشتمل المعرفة الأساسية على الأفكار والقضايات والمبادئ والمفاهيم المكونة للمجال العملي، أما المهارات الأساسية فتشمل على طرق التفكير والعمل والتواصل والأداء العملي والبحث والتحري. (برنامج تطوير التعليم، ٢٠٠٦، ١٤)

وبالنظر إلى التعريفات السابقة للمستويات المعيارية يمكن القول أنها:

- تركز على النواتج التعليمية المرتبطة باكتساب المعارف والمهارات التي تتضمن في مجال تعليمي معين.

- تصاغ في شكل جمل خبرية عامة تشكل في مجموعها ما يجب معرفته وأداؤه في مجال محدد.

وفي ضوء ذلك يمكن القول بأن المستويات المعيارية للقراءة جمل خبرية تعبر عما يجب أن يعرفه التلاميذ عن القراءة، وما يمكن أن يؤدوه من مهاراتها وبنظرة تأملية لمفهوم مجال القراءة ومفهوم المستويات المعيارية للقراءة، فإنه يمكن تحديد المستويات المعيارية للقراءة في:

١- تعرف الرموز اللغوية ونطقها نطقا صحيحا.

٢- فهم المقروء فهماً جيداً.

٣- نقد المقروء.

٤- تذوق المقروء.

المؤشرات:

يتضمن تحقيق أي مستوى معياري وجود مجموعة من مؤشرات الأداء الدالة على ذلك المستوى المعياري، والمؤشرات تعني وصفاً دقيقاً لما يقوم به المتعلم من مهارات وما يقدمه من معلومات لتحقيق مستوى معياري معين (Kansas State Board of Education, 2000, 6) كما تعرف المؤشرات بأنها الأداءات التي تحدد مدى تقدم المتعلم نحو تحقيق مستوى معياري معين في مجال تعليمي محدد.

(Harris, Doglas & Carr, Jodi, 2001, 179)

كما تُعَّرف المؤشرات بأنها عبارات تصف الإنجاز أو الأداء المتوقع من المتعلم لتحقيق علامات على الطريق وتتدرج في عمقها ومستوى صعوبتها وفقاً للمرحلة التعليمية وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديداً وأكثر إجرائية. (وزارة التربية والتعليم، ج١، ٢٠٠٣، ١٦١)

ويشير وحيد حافظ (٢٠٠٥، ١٨) إلى أن مؤشرات الأداء جمل إجرائية تصف الإنجاز المتوقع من المتعلم لتحقيق كل مستوى معياري في مجال معين وتتسم بالدقة والتدرج في صعوبتها وفقاً لكل صف من صفوف المرحلة الدراسية.

وفي الإطار ذاته حدد برنامج تطوير التعليم (٢٠٠٦، ١٤) مفهوم المؤشرات بأنها تصف سلوكاً أو نشاطاً قابلاً للملاحظة والقياس يؤديه المتعلم ويظهر من خلاله مقدار تقدمه في تحقيق مستوى معياري ما، ولابد أن تكون المؤشرات مرتبطة بالسياق الواقعي الذي يعمل فيه المستوى المعياري الذي تنتمي إليه فضلاً عن ارتباطها بعضها البعض داخل المستوى المعياري نفسه.

وبنظرة تأملية للتعريفات السابقة لمفهوم المؤشرات يمكن القول أنها:

- جمل إجرائية تصف الأداء المتوقع من المتعلم لتحقيق مستوى معياري معين.

- تصف سلوكاً أو نشاطاً قابلاً للملاحظة والقياس.

- يظهر من خلالها مقدار تقدم المتعلم في تحقيق مستوى معياري معين.

- ترتبط بالسياق الواقعي للمستوى المعياري وببعضها البعض داخل المستوى المعياري ذاته.

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف مؤشرات الأداء للمستويات المعيارية للقراءة بأنها جمل خبرية تصف بشكل دقيق الأداءات التي يقوم بها المتعلمون لتحقيق مستوى معياري معين من المستويات المعيارية للقراءة، وقد عرض العديد من

الباحثين والكتاب للعديد من الأداءات المرتبطة بالقراءة في شكل مهارات وأهداف لتعليم القراءة يمكن الاستفادة منها في تحديد مؤشرات الأداء الخاصة لكل مستوى من المستويات المعيارية للقراءة، وقد ذكر العديد من الكُتاب والباحثين (على أحمد مدكور، ١٩٩١، ١٢٣) (محمود كامل الناقة، وحيد السيد حافظ، ٢٠٠٨، ٢١٢ – ٢١٧) (محمد عبيد، ١٩٩٧ – ٢٨٣) تلك الأداءات في:

- تعرف أشكال الحروف والكلمات والتمييز بينها.

-تعرف أصوات الحروف والتمييز بينها.

-تعرف أصوات الكلمات.

- ربط شكل الكلمة وصوتها بالمعني الملائم.

- نطق أصوات الحروف بحركاتها المختلفة.

- نطق أصوات الحروف المتشابهة في الصوت والمتجاورة في المخرج.

- نطق الكلمات نطقاً صحيحاً في حالة الظواهر اللغوية مثل التسكين والتشديد.

- التعبير بالصوت عن المعنى الذي ينظم الجملة.

- تحديد الفكرة العامة الرئيسية للنص.

- تحديد الفكرة الرئيسية لكل فقرة.

- تحديد الأفكار التفصيلية في جمل.

- تحديد الكلمات المفتاحية في النص.

- تحديد ما بين السطور من أفكار.

- نقد المقروء والحكم عليه.

- مراعاة علامات الترقيم في القراءة.

- إدراك الترتيب الزماني.

- إدراك الترتيب المكاني.

- إدراك الترتيب حسب الأهمية.

- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.

- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.

- استنتاج القيم الشائعة في النص.

- استنتاج المعاني الضمنية في النص.

- التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية.

- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

- التمييز بين الحقائق والآراء.

- ترتيب أحداث الموضوع.

وبالنظر إلى المهارات السابقة للقراءة فإنه يمكن القول أنها تمثل أداءات فرعية لمهارة القراءة يرتبط بعضها بتعرف المقروء وبعضها يرتبط بفهم المقروء ونقده وتذوقه وبالتالي يمكن الاستفادة منها في تحديد مؤشرات الأداء للمستويات المعيارية للقراءة.

قواعد التقدير المتدرجة:

يُعد قواعد التقدير شكلاً من أشكال الممارسة التي تختص بإحراز نقاط معينة بناء على توصيف وتحديد دقيقين، وتتخذ للحكم على الجودة من خلال إعطاء نظرة عامة وسريعة عن جودة الأداء أو تقديم أحكام تفصيلية في الأداءات المعقدة التي تتضمن أبعاداً متعددة من الأداءات الأقل منها. (Arter, Judith & Mctighe, Jay, 2001,8)

كما تُعرف قواعد التقدير بأنها قواعد لقياس وتقدير أداء المتعلم في ضوء المؤشرات وتتدرج من (ضعيف – مقبول – جيد جداً – ممتاز) ويعتبر الحد الأدنى لتحقيق المؤشر الحصول على تقدير جيد. (وزارة التربية والتعليم، ج١، ٢٠٠٣، ١٦١)

ويشير حسين بشير (٢٠٠٥، ٢٨٣) إلى أن قواعد لقياس وتقدير الأداء بالنسبة لكل مؤشر من مؤشرات الأداء وتتكون من مستويات أربعة (٤، ٣، ٢، ١) تتمثل في (متميز، كفء، مقبول، مبتدئ) ويعد مستوى كفء هو المستوى الدال على وصول المتعلم إلى المستوى المطلوب تحقيقه.

فقواعد التقدير تصميم خاص للمحكات بهدف التقدير المدقق للأداء يتضمن مواصفات الأداء ومستوياته وعندما تُصاغ قواعد التقدير فإنه يجب صياغتها بحيث تشتمل على الأساسيات التي نبحث عنها عندما نرغب في الحكم على الجودة وهى تعكس أفضل ما يعتبره الميدان أداء جيداً (برنامج تطوير التعليم، ٢٠٠٦، ١٤).

وبنظرة تأملية للتعريفات السابقة لقواعد التقدير يمكن القول أنها:

- تُصاغ بحيث تبين مواصفات مؤشرات الأداء.

- تبين ما يحصل عليه المتعلم من نقاط للحكم على أدائه.

- تتدرج صياغتها في مستويات يمثل كل مستوى منها أداء معيناً يُبين مقدار التقدم في المؤشر.

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف قواعد التقدير بأنها قياس دقيق لأداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المؤشرات الأدائية للمستويات المعيارية للقراءة، ويتدرج هذا القياس في مستويات يمثل المستوى الأعلى منها ما يجب أن يؤديه التلميذ في المؤشر، ومن أجل تحديد المستويات المعيارية للقراءة ومؤشراتها وقواعد تقديرها يجب مراجعة الدراسات التي تناولتها والتي يمكن عرضها فيما يأتي:

الدراسات التي تناولت المستويات المعيارية للقراءة:

أجريت العديد من الدراسات والبحوث العلمية والمشروعات المحلية والعالمية لبناء وتحديد المستويات المعيارية للمواد الدراسية المختلفة بصفة عامة وللغات بصفة خاصة ومن هذه الدراسات والمشروعات العلمية ما قدمته ولاية لوسيانا (Louisiana Department of Education, 1997) من مستويات معيارية يمكن في ضوئها تطوير تعليم اللغة الإنجليزية، وقد حددت المستويات المعيارية في قراءة المواد المتنوعة باستخدام استراتيجيات متنوعة لتحقيق أهداف مختلفة، وتواصل الطلاب شفهياً وكتابياً مع مراعاة القواعد النحوية والاستعمالات اللغوية التصحيحية، وتدعيم الكفاءة في التحدث والاستماع وتحليل الأدبيات المختلفة للخبرات الحياتية، وتطبيق التفسير وحل المشكلات في القراءة والكُتابة والاستماع والتحدث.

كما قدمت ولاية كاليفورنيا (California State Board of Education, 1997) مستويات معيارية للغة الإنجليزية خلال الصفوف الدراسية المختلفة ابتداء من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية، وقد شملت من ضمن هذه المستويات المعيارية مستويات معيارية للقراءة، تتمثل في تعرف الكلمات ودلالتها ونطقها، والفهم القرائي للنصوص اللغوية، وتحليل المواد الأدبية وتفسيرها. كما تم وضع مجموعة من مؤشرات الأداء الخاصة بكل مستوى معياري من هذه المستويات.

كما قدم علاء الدين سعودي (٢٠٠٤) دراسة استهدفت تقويم أهداف تعليم اللغة العربية في ضوء المستويات العالمية لتعلم اللغات، وقد قام خلال تلك الدراسة بتحديد المستويات المعيارية لتعليم الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وقد تمثلت المستويات المعيارية لتعلم القراءة في أربع مستويات هي: يتعرف التلميذ كيف ينظم الصفحة المطبوعة، ويوظف التلميذ مهارات القراءة كي يقرأ النص ويتعرف الكلمات الجديدة فيه، ويقرأ التلميذ نصوصاً للحصول على المعلومات، ويقرأ نصوصاً أدبية، كما قدم مجموعة من مؤشرات الأداء التي تحقق كل مستوى معياري، وقد توصلت الدراسة أيضاً إلى أن مؤشرات الأداء التي لم تحققها أهداف اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة

الابتدائية تصل نسبتها إلى ٧٨.٣% كما أوصت الدراسة بتحديد المستويات المعيارية للغة في المراحل الدراسية المختلفة.

كما استهدفت دراسة جمال سليمان عطية (٢٠٠٥) تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للاستماع، ولتحقيق ذلك الهدف قام الباحث بتحديد المستويات المعيارية للاستماع وبناء اختبار في ضوئها، وتوصلت الدراسة إلى تدني مستوى أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في المستويات المعيارية للاستماع، وأوصت الدراسة بضرورة تحديد المستويات المعيارية لمجالات اللغة العربية في المراحل الدراسية المختلفة.

كما قدم وحيد السيد حافظ (٢٠٠٥) دراسة استهدفت تحديد المستويات المعيارية للتحدث وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوئها، ولتحقيق ذلك الهدف قام الباحث بتحديد المستويات المعيارية للتحدث وبناء بطاقة لتقدير أداء التلاميذ في ضوء المستويات المعيارية، وقد توصلت الدراسة إلى تدني مستوى أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للتحدث وأوصت بضرورة بناء برامج لتنمية أداء تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة في ضوء المستويات المعيارية للغة العربية.

كما قدمت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣) مشروعاً لتحديد المستويات المعيارية للغة العربية، وقد اشتملت على المستويات المعيارية للقراءة، وقد تمثلت في تنمية الاستعداد الذاتي لتعلم القراءة، ومعرفة الحروف والكلمات والجمل ونطقها نطقاً صحيحاً، وفهم النص المقروء فهماً جيداً، والقراءة السريعة مع المحافظة على الفهم، وقد تم وضع مجموعة من مؤشرات الأداء لكل مستوى معياري من المستويات المعيارية المحددة.

كما قدمت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩) مستويات معيارية للمواد الدراسية المختلفة ومنها المستويات المعيارية للغة العربية، وقد اشتملت على مستويات معيارية للقراءة، تمثلت في تعرف الرموز اللغوية ونطقها، فهم المقروء واستيعابه، تذوق المقروء ونقده، كما حددت مجموعة من العلامات المرجعية لكل مستوى معياري ومؤشرات الأداء الدالة عليه وذلك من أجل الاستعداد لتقييم الوضع الحالي لتعليم اللغة العربية في مصر ومساعدتها على مواجهة التحديات المعاصرة.

في ضوء العرض السابق للدراسات والمشروعات السابقة يمكن القول أنها عرضت مجموعة من المستويات المعيارية للقراءة تمثلت في تعرف الرموز اللغوية ونطقها، والفهم القرائي للنصوص اللغوية، وتحليل الأدب وتفسيره، كما وضعت مجموعة من مؤشرات الأداء الخاصة بالمستويات المعيارية التي حددتها مما يمكن الاستفادة به في الدراسة الحالية في تحديد المستويات المعيارية للقراءة ومؤشرات الأداء المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك من أجل تنميتها باستخدام البرنامج القائم على القراءة التصحيحية التي يمكن عرضها فيما يأتي:

القراءة التصحيحية: مفهومها – استراتيجياتها

إن القدرة على القراءة تسهم في منح المتعلمين مفتاحاً للتحصيل الأكاديمي عبر المدرسة الابتدائية والإعدادية والثانوية فمهارات القراءة تُعد محددات مهمة للنجاح أو الفشل في تحصيل المواد الدراسية المرتبطة بصيغ الكلمات وعلى العكس من ذلك فإن ضعف مهارات القراءة يسهم في الحد من الوصول للنجاح. (Werner, Dawn, 2005, 14)

ولقد قرر المجلس القومي للبحوث بأمريكا عام ١٩٩٨م ما يلي:

١- توجد أعداد مقلقة من الأطفال في سن المدارس عبر الفئات الاجتماعية المختلفة تواجه تحديات ملحوظة في مجال اكتساب مهارات القراءة.

٢- يحدث الإخفاق في التدريب المبكر على القراءة والكتابة الأمر الذي يدرج المتعلمين تحت ما يسمون به بأنهم من ذوي صعوبات التعلم.

٣- إن النجاح الأكاديمي في المراحل الدراسية العليا يمكن التنبؤ به بالنظر إلى مهارات المتعلمين في نهاية الصف الثالث الابتدائي. (Esham, Lucilla, 2001,3)

ويُشير المركز القومي للبحوث بأمريكا National Research Centre إلى أن القراءة التصحيحية تسهم في استخدام القراءة للحصول على معاني الكلمات وإيجاد العلاقة بين الأصوات والحروف وفهم للتراكيب اللغوية المنطوقة والمكتوبة ومحاولة جعل النصوص اللغوية المكتوبة ذات دلالة لغوية ممتعة التعلم، كما تُسهم في تصحيح التفسيرات الخطأ للعلاقات بين المفردات والقراءة بطلاقة مما يُزيد من الميل والدافعية الطويلة المدى للقراءة لأغراض مختلفة.(Esham, Lucilla, 2001,3)

إن القراءة التصحيحية تؤكد على أن الخلل في تعليم القراءة يكمن في نظام تقديم مهاراتها وليس في داخل المتعلمين، ولذا فإن إخفاق المتعلمين في تحقيق أهدافهم في تعلم القراءة يتطلب إعادة النظر في تصحيح قراءتهم من خلال تدريبهم على صوتيات اللغة والربط بينها وبين حروفها مع القيام بفهم للتنبؤ بالمعاني والدلالات المتضمنة في النص المقروء.

(Adams, Marilyn, 1990,18)

مفهوم القراءة التصحيحية:

إن القراءة التصحيحية قراءة تشتمل على نظام مُعقد من المعارف والأنشطة المتضمنة في التعرف البصري على الحروف والكلمات المطبوعة من خلال حل الشفرة كعنصر أساسي للتوصل إلى فهم عميق للغة والقراءة بطلاقة داخل ذلك النظام.

(Adams, Marilyn, 1990,17)

ويشير هومل وويلي وهويت (Hummel, John; Wiley, Larry & Huitt, William, 200,1)

إلى أن القراءة التصحيحية برنامج يعتمد على الاهتمام بمستويين من مستويات القراءة هما التشفير والفهم حيث يتم التركيز فيهما على الطلاقة القرائية واستيعاب المقروء، ومهارات التفكير الناقد في القراءة.

ويُعرف جروسن (Grossen, Bonnie, 2004, 162) ولنجو (Lingo, Amy, 2003,16) القراءة التصحيحية بأنها تشتمل على إتقان مستوى التشفير في القراءة والذي يحتوي على معرفة بناء الكلمات من حيث الأصوات والحروف، وكذا إتقان مستوى الفهم والذي يحتوي على كيفية تحليل المقروء وتفسيره وتحديد الأدلة والشواهد والحقائق المرتبطة بالمقروء.

ويرى كاليسك (kalisek, Anne, 2004, 47) مفهوم القراءة التصحيحية بأنها برنامج يشتمل على جزأين أساسيين هما التشفير والفهم ويتضمن التشفير الوعي الصوتي والعلاقة بين الأصوات والحروف، أما الفهم ففيه يتم تعليم القراءة للتعلم من خلال تحليل المقروء وتفسيره واستخدام الأدلة والشواهد وبناء الجمل وتركيبها في تلخيص مفيد وكذا جعل المتعلمين أكثر طلاقة في القراءة.

يُشير وتر (Werner, Dawn, 2005, 17) إلى أن القراءة التصحيحية برنامج يقوم على التدريس المباشر لتنمية أداء المتعلمين في مكونات القراءة ابتداء من حل الشفرة وحتى الفهم القرائي.

ويُشير رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي، (٢٠٠٦، ١٥٥) إلى أن القراءة التصحيحية برنامج لتعليم التلاميذ الاستراتيجيات التي تُساعدهم على تخطي صعوباتهم في القراءة، ومن هذه الاستراتيجيات نطق الأصوات والطلاقة في القراءة الجهرية والفهم.

ويرى دانيال هالاهان وآخرون (٢٠٠٧، ٥٦١) أن القراءة التصحيحية تصمم في شكل دروس يومية لتحقيق الطلاقة والفهم والدقة في فك الشفرة بما يؤدي إلى تحسين مستوى القراءة لدى المتعلمين وعلاج الضعف في القراءة.

وفي ضوء العرض السابق لتعريف القراءة التصحيحية يمكن القول بأنها:

– تستخدم في معالجة المحتوى للدروس اليومية لتعليم القراءة

– تستخدم لتنمية مهارات القراءة لدي المتعلمين العاديين والضعاف وذوى صعوبات التعلم.

– تتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة تتمثل في الوعي الصوتي والعلاقة بين الصوت والحرف والطلاقة والفهم القرائي وتستخدم هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات القراءة وتخطي التلاميذ لصعوباتها.

وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مفهوم القراءة التصحيحية بأنها مجموعة من الأنشطة والاستراتيجيات التي تستخدم في معالجة المحتوى القرائي للتوصل إلى أفضل مستوى أدائي في القراءة وتشمل تلك الأنشطة والاستراتيجيات على الوعي الصوتي والعلاقة بين الصوت والحرف والفهم والطلاقة القرائية.

استراتيجيات القراءة التصحيحية

إن القراءة التصحيحية في ضوء المفاهيم السابقة تقوم على أساس تدريب المتعلمين على القراءة من خلال جلسات تشتمل على استراتيجيات الوعي الصوتي، وإدراك العلاقة بين الأصوات والحروف والطلاقة والفهم، ولذا فإنه يمكن عرض تلك الاستراتيجيات بشيء من التفصيل للخروج منها بملامح لخطوات تمثل إستراتيجية مقترحة يتم من خلالها تدريب المتعلمين على مؤشرات الأداء للمستويات المعيارية للقراءة في الدراسة الحالية:

الوعي الصوتي:

إن الوعي الصوتي يؤدي دوراً مهماً في تعلم القراءة ونمو مهاراتها لدى المتعلمين إذ إن المتعلمين الذين لديهم ضعف في الوعي الصوتي يتوقع أن يكونوا أكثر ضعفاً في القراءة، وأكثر صعوبة في تعلم مهاراتها، ولذا فإن تمكينهم من استراتيجيات الوعي الصوتي يؤدي إلى تمكينهم من القراءة وتنمية مهاراتها. (Lerkkanen, Kristiina, et al, 2004, 139)

إن الوعي الصوتي يتميز بما يأتي:

١- يُحَسن الوعي الصوتي من قدرة المتعلمين على تعرف الكلمات وهجائها.

٢- يسهم الوعي الصوتي في تنمية قدرة المتعلمين على فهم النصوص المقروءة.

٣- يُساعد الوعي الصوتي على تجنب صعوبات القراءة وعلاج مشكلاتها وبخاصة لدى المتعلمين الذين يواجهون خطورة في زيادة الأخطاء القرائية عندهم.

٤- يُساعد الوعي الصوتي في إدراك المتعلمين لمنهجية ربط الحروف بالأصوات وكيفية تقسيم الكلمة المنطوقة إلى أصوات وكيفية دمج الأصوات لتكوين كلمات.

٥- يُساعد المتعلمين في تطبيق ما يعرفونه من الصوتيات عند قراءة الكلمات والجمل والنصوص.

٦- يُسهم الوعي الصوتي في مساعدة المتعلمين في تطبيق ما يتعلمونه من الأصوات والحروف فيما يكتبونه. (Chapman, Marilyn, 2003, 39 -95)

والوعي الصوتي يعني إدراك القارئ أن اللغة تتكون من وحدات صوتية تسمى (فونيمات) وعندما يراد تعلم قراءة ما هو مكتوب يجب أن يتم تدريب المتعلمين، ترجمتها إلى كلمات منطوقة يتم تقطيعها إلى وحدات صوتية صغرى وأن الكلمات المكتوبة تشمل على العدد والتسلسل نفسه في الأصوات المسموعة. (أمنية زغال، ٦، ٢٠٠٨)

أي أن الوعي الصوتي يعني القدرة على نطق الأصوات نطقاً صحيحاً والتفكير فيها قبل استخدامها، فقبل أن يتعلم التلاميذ قراءة الحروف فإنهم بحاجة إلى تعلم كيف تعمل الأصوات في الكلمات إذ أنهم في حاجة إلى فهم أن الكلمات مكونة من أصوات يطلق عليها فونيمات.

والفونيمات هي أصغر جزء صوتي في الكلمة المنطوقة ويؤدي تغييرها إلى تغيير في معاني الكلمات، فعلى سبيل المثال يؤدي تغيير الجزء الصوتي (الفوتيم) الأول في كلمة hat من /h / إلى/ p / إلى تغيير الكلمة من hat إلى pat، ومثله في اللغة العربية يتم تغيير الصوت الأول (الفونيم) الأول في كلمة فيل من / فـ / إلى قـ إلى تغيير معنى الكلمة من قبل إلى قيل.

ويُعد الوعي الصوتي (الفونيمي) جزءاً من الوعي الصوتي (الفونولوجي) فبينما يركز الوعي الصوتي الفونيمي على الأصوات الفردية في الكلمات وإتقان نطقها فإن الوعي الصوتي الفونولوجي يتضمن تحديداً لأجزاء أكبر في الكلمة ونطقها حيث يتضمن الأصوات بحركاتها الطويلة والقصيرة، بما يطلق عليه المقطع الذي يُعد صوتين مكونين من صوت الحرف في شكله الفونيمي بالإضافة إلى صوت الحركة في شكلها القصير أو الطويل

(Lerkkanen, Kristiina,et al, 2004, 139 – 140)

والمقاطع في اللغة العربية ثلاثة أنواع:

النوع الأول: ويتكون من صوت + حركة قصيرة مثل: بَ – بِـ – بُ.

النوع الثاني: ويتكون من صوت + حركة طويلة مثل: ما – مي – مو.

النوع الثالث: ويتكون من صوت + حركة قصيرة + ساكن مثل: كمْ – كُمْ – كُنْ.

(فتحي يونس، محمود الناقة، أحمد حنورة، ١٩٩٩، ١٤٣)

وقد حدد البعض (كامي الان وكاتس هوجو، ١٤٢، ١٩٩٨ – ١٤٨)

(Armbruster, Bonnie; Lehr, Fran & Osborn, Jean, 2003, 3- 8) (Mcshane, Susan, 2005, 16- 21) (Hummel, John; Wiley, Lary & Huil, William, 2005 -5- 15) الأنشطة والطرق التي تستخدم للتدريب على إستراتيجية الوعي الصوتي:

١ – التعرف على الكلمة من ضمن مجموعة كلمات تبدأ بنفس الصوت، مثل كلمات (bike – boy) (bill – لكلمات تبدأ بالصوت / b /) ومثله في اللغة العربية – قمْح – قُطن – قرِدْ فكلها تبدأ بالصوت /ق /).

٢ – فصل الصوت الأول أو الأخير في الكلمة وتقطيعه (مثل الصوت الأول في كلمة boy / b / والصوت الأخير في كلمة book / k/) ومثله في اللغة العربية الصوت الأول في كلمة كتب (ك) والصوت الأخير في كلمة شرب (ب).

٣- تركيب أو دمج الأصوات المنفصلة وتكوين كلمات منها ونطقها مثل دمج أصوات /c/، /a /r/، لتكون كلمة car ومثله في اللغة العربية / ل / ،/ عِ /، /ب/ لتكون كلمة لعب.

٤- تحليل الكلمة إلى أصواتها المكونة لها مثل كلمة go يتم تحليها إلى /o/،(g) ومثله في اللغة العربية تحليل كلمة ركب إلى /رَ/،/كِ/ ، / بَ/.

٥- حذف أصوات ومعرفة الكلمات الجديدة بعد الحذف مثل حذف صوت /s/ من كلمة smile فتصبح mile ومثله في اللغة العربية حذف /ك/ من كلمة كلب فتصبح لب.

٦- إضافة أصوات لتكوين كلمات جديدة مثل إضافة صوت /s/ إلى كلمة park فتصبح spark ومثله في اللغة العربية إضافة صوت (ش) أو /هـ/ إلى كلمة رب فتصبح شرب، هرب.

٧- استبدال أصوات بأخرى لتكوين كلمات جديدة مثل استبدال صوت /g/ من كلمة bug إلى صوت /n/ لتصبح bun مثل استبدال صوت /ل/ من لمس يصوت /هـ فتصبح همس.

العلاقة بين الحرف والصوت:

وتعني تعليم التلاميذ القدرة على إدراك العلاقة بين حروف اللغة المكتوبة وأصواتها في شكلها المنطوق، ويتعلم التلاميذ خلال تلك الطريقة كيفية استخدام تلك العلاقة بين الحرف والصوت في قراءة الكلمات وكتابتها.

ويفيد إدراك العلاقة بين الحروف والأصوات في مجموعة أمور منها:

١- مساعدة المتعلمين في تعلم منهجية كيفية ربط الحرف بالصوت، وكيفية تقسيم الكلمة المنطوقة إلى أصوات وحروف وكيفية دمج الأصوات والحروف لتكوين كلمات بما يسهم في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ.

٢- مساعدة المتعلمين في فهم السبب وراء تعلمهم لإدراك العلاقة بين الحروف والأصوات.

٣- تطبيق ما تعلمه المتعلمون من إدراك العلاقة بين الحروف والأصوات في برامج قراءة الكلمات والجمل والنصوص وكتابتها.

٤- مواجهة احتياجات التلاميذ من الوحدات البنائية لتعلم القراءة والكتابة.

٥- تنمية قدرة المتعلمين لمواجهة صعوبات القراءة التي يواجهونها.

(Armbruster, Bonnie; Lehr, Fran & Osborn, Jean,2003, 79- 81)

ويتخذ التدريب على العلاقة بين الحرف والصوت عدة أشكال منها:

١- بيان علاقة الحرف بالصوت وارتباطها ببعض مثل: أن يشير المعلم إلى حرف الراء ويذكر الصوت الدال عليه فيكون رَ – رِ – رُ – رْ.

٢- تركيب الحروف: ويتعلم التلاميذ من خلالها كيفية تحويل الحروف إلى أصوات ثم كيفية دمج الأصوات مع بعضها البعض لتكوين كلمات يمكن التعرف عليها.

٣- تحليل الكلمات: ويتعلم التلاميذ فيها كيفية تحليل الكلمات التي تعلموا قراءتها إلى الحروف المكونة لها.

٤- الهجاء الصوتي: ويتعلم فيها التلاميذ كيفية تقسيم الكلمات إلى أصواتها المكونة لها ثم تكوين كلمات من تلك الأصوات ثم كتابة حروفها المكونة لها كأن يذكر المعلم للتلاميذ أن كلمة جَرَحَ تتكون من حروف الجيم والراء والحاء ومن أصوات /جـَ/ ،/ رَ /، / حَ/.

(كامى ألان وكاتس هوجو، ١٤٢، ١٩٩٨ – ١٤٨) (Nieto, Jose, 2006, 83 – 84)

الطلاقة:

الطلاقة هي القدرة على قراءة النص بدقة وسرعة في آن واحد، فالتلاميذ الذين لديهم طلاقة قرائية هم التلاميذ الذين يستطيعون القراءة بدون مجهود، مع إبداء التعبيرات المتضمنة في النص المقروء على ملامح وجوهم أو نبرات أصواتهم، أما التلاميذ الذين لم تنمو لديهم الطلاقة القرائية فإنهم يقرءون ببطء مع تقطع فيها وضعف في حمل القراءة للتعبيرات المتضمنة فيها. (Rasinski, Tumothy, 2004, 2)

وتستخدم إستراتيجيات الطلاقة في علاج أخطاء المتعلمين في القراءة الجهرية وبخاصة فيما يرتبط بالأخطاء في حذف الكلمات أو إضافة الكلمات أو الخلط المتكرر بين الكلمات أو إبدالها بكلمات أخرى مشابهة لما هو متضمن في النص المقروء.

(Esham, Lucilla, 2001, 66)

وتتمثل خطوات تدريب التلاميذ على الطلاقة القرائية في:

١- تقسيم النص القرائي إلى أجزاء ذات معنى حيث يشتمل النص القرائي على عبارات وجمل ذات معنى.

٢- تحديد النقاط والمواضع التي يجب على التلميذ الوقوف عندها على نحو مُلائم أي تحديد علامات الترقيم التي ينبغي مراعاتها عند القراءة.

٣- تحديد مواطن النبر والتنغيم في القراءة.

٤- القراءة الجهرية النموذجية من المعلم أو من أحد التلاميذ الذين يحتذي بهم.

٥- مطالبة المتعلمين بالقراءة المتكررة مع تصحيح مسارهم للتوصل إلى إتقان الطلاقة القرائية. (Rasinski, Timothy, 2004, 7- 10)

الفهم القرائي:

الفهم يعني تفسير معاني اللغة المكتوبة بناء على عملية تفاعلية بين تصور القارئ للرموز المكتوبة التي تمثل اللغة وبين معرفة القارئ السابقة أي أنه بمجرد فهم القارئ للرموز المكتوبة، فإنه يستطيع التفكير بصورة نقدية في المعلومات المتضمنة في النص المكتوب.

(Harris, Albert & Sipay, Edward, 1985, 445)

ويشير أندرسون (Anderson, Richard, 1993, 24) إلى أن الفهم القرائي نشاط حركي يربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزنة في العقل وإحداث مواءمة ومماثلة بين هذه المعلومات وتلك، ويشمل هذا النشاط على معرفة الغرض من القراءة ورأي القارئ في النص المقروء وتحليله له وتنظيم المعاني المتضمنة في النص المقروء والانتهاء من ذلك كله بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء.

ويتم تدريب التلاميذ على الفهم القرائي في إطار القراءة التصحيحية من خلال مجموعة من الخطوات، تتمثل في:

١- إثارة الخلفية المعرفية السابقة للتلاميذ والمرتبطة بالموضوع القرائي.

٢- عرض الموضوع القرائي على التلاميذ لقراءته قراءة صامتة.

٣- مناقشة الموضوع القرائي والربط بين ما هو موجود في الموضوع القرائي وبين ما لدى التلاميذ من معرفة سابقة، و ذلك من خلال طرح العديد من التساؤلات والأنشطة مختلفة الأشكال من التعرف والتوصيل والكلمات المتقاطعة.

٤- تقويم أداء التلاميذ للتأكد من فهمهم للموضوع القرائي.

(Esham, Lucilla, 2001, 67-60)

و في ضوء العرض السابق لاستراتيجيات القراءة التصحيحية يمكن الخروج بإستراتيجية توليفية للقراءة التصحيحية تتمثل خطواتها في:

١- إثارة الخلفية المعرفية السابقة للتلاميذ والمرتبطة بالموضوع القرائي.

٢- عرض الموضوع القرائي على التلاميذ ومطالبتهم بقراءته قراءة صامتة.

٣- مناقشة الموضوع القرائي والربط بين ما لدى التلاميذ من خبرات وما هو متضمن في الموضوع القرائي من معلومات من خلال طرح مجموعة من التساؤلات والأنشطة المرتبطة بفهم المقروء.

٤- عرض أنشطة الوعي الصوتي على التلاميذ من خلال تعرف الكلمات وفصل بعض الأصوات وتركيبها وإضافتها ومطالبة التلاميذ بالاستجابة لها.

٥- مناقشة التلاميذ فيما قدموه من فهم للأصوات ونطقها والتوصل معهم إلى تعرف صحيح لأصوات اللغة المطلوب تدريبهم عليها في موضوع القراءة.

٦- عرض أنشطة الربط بين الأصوات والحروف من خلال تركيب الحروف وتحليل الكلمات وهجائها ومطالبة التلاميذ بالاستجابة لها.

٧- مناقشة التلاميذ فيما قدموه والتوصل معهم لفهم صحيح و تعرف للعلاقة بين الأصوات والحروف.

٨- تقسيم الموضوع القرائي إلى أجزاء ذات معنى.

٩- تحديد المواضع التي يجب على التلميذ الوقوف عندها على نحو ملائم.

١٠- تحديد مواطن النبر والتنغيم في المادة المقروءة.

١١- القراءة الجهرية النموذجية من قبل المعلم و من قبل الأقران و من قبل التلاميذ الذين يحتذي بهم في القراءة.

١٢- مطالبة التلاميذ بالقراءة المتكررة مع تصحيح مسارهم للتوصل إلى إتقان الطلاقة القرائية.

١٣- تقويم أداء التلاميذ من خلال طرح مجموعة من الأنشطة التقويمية في ضوء الأهداف المحددة.

و استكمالاً لملامح وأسس بناء البرنامج القائم على القراءة التصحيحية يمكن عرض الدراسات والبحوث التي تناولت القراءة التصحيحية فيما يأتي:

الدراسات السابقة التي تناولت القراءة التصحيحية:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت القراءة التصحيحية و من هذه الدراسات: دراسة إشام (Esham, Lucilla, 2001) و التي استهدفت أثر التنمية المهنية للمعلم من خلال تدريبه على برنامج القراءة التصحيحية في تحصيل تلاميذ المدرسة الإعدادية لمناهج القراءة، و لتحقيق ذلك الهدف تم استخدام اختبارات لقياس أداء التلاميذ في التشفير والفهم القرائي الخاصة بالولاية، كما تم تدريب المعلمين على القراءة التصحيحية، من خلال كتب بها عروض للمعلم ومهاراته في عمليات التصحيح من أجل الإتقان، و قد توصلت الدراسة إلى تحسين مستوى أداء التلاميذ في التحصيل القرائي، و قد ظهر ذلك خلال أدائهم في التشفير والفهم القرائي كما تحسنت معتقدات المعلم في الممارسات التدريسية في حجرة الدراسة.

كما استهدفت دراسة لنجو (Lingo, Amy, 2003) بيان مدى فاعلية القراءة التصحيحية في تنمية القدرات القرائية والتغلب على مشكلاتها لدى تلاميذ المدارس المتوسطة؛ ولتحقيق ذلك الهدف تم اختيار سبعة تلاميذ من الذين يعانون من مشكلات قرائية وتدريبهم على القراءة التصحيحية ، ثم تم قياس مستواهم في القدرات القرائية، وقد توصلت الدراسة إلى تحسن مستوى التلاميذ في مهارات الطلاقة في القراءة الجهرية، كما تحسنت قدراتهم القرائية

العامة الأمر الذي أسهم في علاج مشكلاتهم القرائية، وأيضاً أوصت الدراسة بضرورة الاستمرار في إجراء العديد من البحوث في القراءة التصحيحية لدورها في علاج المشكلات القرائية لدى المتعلمين.

و استهدفت دراسة كاليسك (Kalisek, Marie, 2004) بيان مدى فاعلية القراءة التصحيحية في تنمية قدرات تلاميذ الصف السابع المتوسط في التحصيل و معدل القراءة، و لتحقيق ذلك الهدف تم بناء دليل للقراءة التصحيحية و تدريب تلاميذ الصف السابع المتوسط على القراءة التصحيحية، ثم أجريت تحليلات كمية و كيفية لبيان مدى وجود فروق بين الأداء القبلي والبعدى لاستجابات التلاميذ، و قد توصلت الدراسة إلى تحسن مستوى أداء تلاميذ الصف السابع في الطلاقة القرائية و الفهم القرائي، و تعرف الحروف و الكلمات و نطقها و مهارات الكتابة.

و قد قام إدمودسون (Edmondson, Cludia, 2004) بدراسة استهدفت أثر برنامج القراءة التصحيحية في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب الجامعة، و لتحقيق ذلك الهدف قام الباحث ببناء برنامج القراءة التصحيحية في تنمية مهارات القراءة، و اختيار مجموعة من طلاب الجامعة، و طبق عليها البرنامج، و قد توصلت النتائج أن برنامج القراءة التصحيحية قد ساهم في علاج الضعف في مهارات القراءة لدى طلاب الجامعة، و أوصت الدراسة بضرورة استخدام القراءة التصحيحية في تعليم القراءة بصفة عامة و في المرحلة الجامعية بصفة خاصة.

كما قام البعض باستخدام بعض استراتيجيات القراءة التصحيحية على نحو منفصل مثل دراسة أمينة زغال (٢٠٠٨) و التي استهدفت التعرف على مدى فاعلية نموذج تشخيص علاجي قائم على التجهيز الصوتي في تنمية مهارات تعرف وقراءة الكلمة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، و لتحقيق ذلك الهدف قامت الباحثة ببناء اختبار لتعرف الكلمة و قراءتها و بناء برنامج لتنميتها في ضوء نموذج التجهيز الصوتي، ثم اختيار عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، و التي حددتها من خلال تطبيق اختبارات في الذكاء والتحصيل في اللغة العربية، ثم قسمت إلى مجموعتين إحداهم تجريبية تدرس برنامج الدراسة والأخرى ضابطة و تدرس البرنامج المعتاد و مجموعة أخرى من التلاميذ العاديين كمجموعة مقارنة، و قد توصلت الدراسة إلى أن تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات تعرف الكلمة و قراءتها، كما وجدت فروق دالة بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة المقارنة في التطبيق البعدي لمهارات قراءة الكلمة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ما عدا مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات قراءة الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أما دراسة عبد الله عبد الله خميس (٢٠٠٨) فقد استهدفت التعرف على أثر برنامج علاجي لصعوبات التهجي في تنمية مهارات قراءة الكلمات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الابتدائي بدولة الكويت، ولتحقيق ذلك الهدف قام الباحث بتحديد أخطاء التهجي المميزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الثاني الابتدائي و بناء اختبار فيها واختبار قراءة الكلمات و برنامج لعلاج صعوبات التهجي، ثم اختار عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وقسمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تدرس برنامج الدراسة والأخرى تجريبية تدرس البرنامج

المعتاد، و قد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطي ريب درجات التطبيقين القبلي و البعدي في بعض مهارات التهجي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي و هذه المهارات هي: كتابة صوت الحروف الممدودة، و التمييز بين الحروف المتشابهة صوتاً و شكلاً، والربط بين شكل الحروف وصوته، وتركيب كلمات من أصوات الحروف، كما لم يتضح فروق في كتابة الحروف بالحركات، وتحديد الحروف الساكنة والمشددة، وتحليل الجمل إلى كلمات والكلمات إلى حروف، كما ظهر تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية عن تلاميذ المجموعة الضابطة في قراءة الكلمات مما يشير إلى فاعلية برنامج الدراسة في تنمية مهارات قراءة الكلمات.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة التي تناولت القراءة التصحيحية فإنه يمكن القول أن القراءة التصحيحية يمكن أن تسهم في تنمية مهارات القراءة وعلاج صعوباتها لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة، مما يفيد الدراسة الحالية في استخدامها في تنمية مستوى أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة.

إجراءات الدراسة:

إذا كان هدف الدراسة الحالية يتمثل في تنمية أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة باستخدام برنامج قائم على القراءة التصحيحية، فإنه يتم عرض الخطوات التي اتخذت لتحقيق ذلك الهدف فيما يأتي:

١- تحديد المستويات المعيارية للقراءة ومؤشراتها وقواعد تقديرها المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

قام الباحثان بتحديد المستويات المعيارية للقراءة ومؤشراتها وقواعد التقدير في ضوء مجموعة من الأسس تمثلت في:

أ- طبيعة القراءة ومهاراتها المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

ب- مفهوم المستويات المعيارية والمؤشرات وقواعد التقدير.

ج- دراسة الدراسات والمشروعات المحلية والعالمية التي تناولت المستويات المعيارية.

وقد تم حصر المستويات المعيارية ومؤشراتها وقواعد تقديرها، وصياغتها ووضعها في صورة أولية، وقد اشتملت الصورة الأولية للمستويات المعيارية على اربعة مستويات معيارية للقراءة، تمثلت في:

أ- تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها.

ب- فهم المقروء.

ج- نقد المقروء.

د- تذوق المقروء.

كما تم وضع مجموعة من مؤشرات الأداء وقواعد التقدير الخاصة بكل مؤشر، وقد روعي عند صياغة المستويات المعيارية والمؤشرات وقواعد التقدير ما يأتي:

أ- أن ترتبط المستويات المعيارية ارتباطاً مباشراً بمجال الدراسة الحالية وهو مجال القراءة.

ب- أن ترتبط المؤشرات بالمستوى المعياري المنبثقة عنه ارتباطاً وثيقاً.

ج- أن تكون دقيقة وقابلة للتطبيق.

د- أن تتدرج قواعد التقدير بحيث تميز بين مستويات مختلفة من الأداء في المؤشر.

ثم تم وضع القائمة في صورة استبيان وعرضها على مجموعة من المحكمين [1]، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة المستويات المعيارية للقراءة ومؤشرات الأداء وقواعد تقديرها لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأول بالمرحلة الابتدائية، وكذا مدى سلامة الصياغة اللغوية، وحذف أو إضافة أو تعديل أي بند من بنود القائمة. وقد قام الباحثان بدارسة آراء السادة المحكمين فيما يأتي:

أ- رأى معظم المحكمين دمج المستوى المعياري تذوق المقروء مع نقد المقروء وما يشملها من مؤشرات وقواعد تقدير، حيث يرى المحكمون أن مستوى التذوق يحتاج إلى مستوى عقلي أكبر من المستوى العقلي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأول بالمرحلة الابتدائية، ولذا يقتصر هنا على ما يمكن أن يتذوقه التلاميذ من خلال بعض التشبيهات البسيطة المناسبة لتلاميذ الصفوف الأول من المرحلة الابتدائية، وقد أخذ الباحثان بهذا الرأي وجعلا المستوى المعياري (نقد المقروء وتذوقه).

ب- رأى معظم المحكمون أن المستويات المعيارية ترتبط ارتباطاً مباشراً بمجال القراءة كما ترتبط مؤشرات الأداء بالمستويات المعيارية المحددة، وأن قواعد التقدير مصاغة بشكل يقيس مستويات متدرجة من الأداء لكل مؤشر من مؤشرات الأداء المحددة مع تعديل بعض قواعد التقدير لتحديد حد فاصل بين كل مستوى من مستويات الأداء (مرتفع – متوسط – متدن) وقد استجاب الباحثان لهذا الرأي وقاما بتعديل قواعد التقدير المحددة.

ج- رأى معظم المحكمين توحيد صياغة جميع المؤشرات بحيث تصاغ في شكل فعل مضارع مع صياغة المستويات المعيارية في شكل مصدر، وقد أخذ الباحث بهذا الرأي إذ أن هذا يتناسب مع صياغة المستويات المعيارية والمؤشرات.

د- قام الباحثان برصد آراء المحكمين وحساب النسبة المئوية لكل مستوى معياري والمؤشرات، وتم استبعاد ما يقل عن ٥٠% من آراء السادة المحكمين، حيث اعتبر ما يقل عن ٥٠% من آراء السادة المحكمين على المستويات المعيارية و مؤشراتها الدالة عليها غير مناسب لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأول من المرحلة الابتدائية.

---

(1) ملحق (١)

وبعد ذلك تم التوصل إلى قائمة نهائية بالمستويات المعيارية ومؤشراتها وقواعد تقديرها المناسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأول بالمرحلة الابتدائية [1].

٢- تحديد الأهمية النسبية للمستويات المعيارية للقراءة مؤشراتها لطلاب الصف الثالث الابتدائي:

نظراً لأنه يصعب على أي برنامج أو استراتيجية تنمية كل مؤشرات الأداء الخاصة بالمستويات المعيارية للقراءة، لذا لابد من اختيار بعضها لتنميته باستخدام البرنامج القائم على القراءة التصحيحية، وهذا البعض سيتم اختياره وفقاً لأهمية مؤشرات الأداء والمستويات المعيارية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

ولتحديد الأهمية النسبية لمؤشرات الأداء للمستويات المعيارية للقراءة تم وضعها في قائمة، وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين وطلب منهم وضع درجة من ١٠٠ لكل مؤشر من مؤشرات الأداء ولكل مستوى معياري حسب أهميته لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتم التوصل إلى قائمة بالأهمية النسبية لمؤشرات الأداء للمستويات المعيارية للقراءة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي [2].

٣- بناء اختبار القراءة في ضوء المستويات المعيارية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

استهدف هذا الاختبار قياس مؤشرات الأداء للمستويات المعيارية ذات الأهمية المرتفعة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وتمثلت في:

أ- المستوى المعياري: تعرف الرموز اللغوية ونطقها نطقاً صحيحاً ومؤشراته الأدائية.

ب- المستوى المعياري: فهم المقروء فهماً جيداً ومؤشراته الأدائية.

ج- المستوى المعياري: نقد المقروء وتذوقه ومؤشراته الأدائية.

وقد تم وضع الاختبار في صورة أولية اشتملت على محتوى قرائي ومجموعة من الأسئلة لتقيس كل مؤشر من مؤشرات الأداء في ضوء قواعد التقدير المحدد لكل مؤشر من مؤشرات الأداء ،حيث يتم اعتماد أداء التلميذ في ضوء أحد التقديرات (مرتفع – متوسط – متدن)، ويمثل المستوى المرتفع هو ما ينبغي أن يصل إليه التلميذ إلى حد الكفاءة، أما المستوى المتوسط فيمثل المستوى المقبول للأداء في المؤشرات، وقد تم صياغة الاختبار وعرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم حول:

- مدى مناسبة الاختبار لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

- مدى ارتباط أسئلة الاختبار بمؤشرات الأداء المحددة.

---

(١) ملحق (٢)

(٢) ملحق (٣)

– مدى سلامة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار.

– مدى سلامة إجراءات الطريقة التي سيتم بها تقدير أداء كل تلميذ.

وقد أبدى المحكمون آراءهم في أن محتوى الاختبار مناسب لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وأن أسئلة الاختبار مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمؤشرات الأداء المحددة، وكذا بقواعد التقدير الخاصة بكل مؤشر من مؤشرات الأداء، وكذا سلامة إجراءات طريقة تطبيق كل سؤال من أسئلة الاختبار في ضوء قواعد التقدير على كل تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وقد أشار المحكمون بضرورة تحديد أدوات المساعدة التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في الاختبار مع التلاميذ، وقد قام الباحثان بالاستجابة لهذا المطلب وتم تحديد الكلمات والجمل والإجابات التي يمكن أن تكون أدوات مساعدة للمعلم في التعامل مع التلاميذ في أثناء تطبيق الاختبار.

ولحساب ثبات الاختبار تم اختبار مجموعة مكونة ٣٢ تلميذا وتلميذة بمدرسة ابن خلدون الابتدائية المشتركة، وطبق عليها الاختبار ثم تم رصد النتائج وأعيد التطبيق بعد ١٥ يوماً وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين بعد تحول مستويات التقدير إلى درجات حيث يمثل المستوى المرتفع بثلاث درجات والمتوسط بدرجتين والمتدني بدرجة واحدة، وقد كان معامل ثبات الاختبار ٠.٩١ وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً، مما يشير إلى صلاحية الاختبار للتطبيق على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

كما حسب زمن الاختبار من خلال متوسط الزمن الذي استغرقه كل التلاميذ في الإجابة على أسئلة الاختبار وقد بلغ الزمن المناسب للإجابة على أسئلة الاختبار ٣٥ دقيقة. (١)

٤– بناء البرنامج القائم على القراءة التصحيحية لتنمية أداء تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في ضوء المستويات المعيارية للقراءة:

يهدف هذا البرنامج القائم على القراءة التصحيحية إلى تنمية أداء تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في ضوء المستويات المعيارية للقراءة، وهى المؤشرات التي حصلت على أهمية نسبية من ٨٠% فأكثر عند المستويات المعيارية تعرف الرموز اللغوية ونطقها نطقاً صحيحاً وفهم المقروء فهماً جيداً، ونقد المقروء وتذوقه.

وقد قام الباحثان ببناء البرنامج القائم على القراءة التصحيحية من خلال:

– مراجعة الكتابات والدراسات التي تناولت برامج القراءة التصحيحية.

– كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

– مراجعة المستويات المعيارية للقراءة.

---

(١) ملحق (٤)

وقد تم صياغة البرنامج في شكل أنشطة تدريبية للمعلم يمارسها المعلم مع نفسه ومع التلاميذ، باستخدام الوعي الصوتي وإدراك العلاقة بين الصوت والحرف والطلاقة والفهم القرائي باعتبارها المكونات الأساسية التي يقوم عليها برنامج القراءة التصحيحية، وقد تم بناء البرنامج في ضوء مجموعة من الأسس تتمثل في:

– طرح العديد من الإشكال المختلفة من الأنشطة التي تتوافق مع دروس البرنامج واستراتيجيات القراءة التصحيحية لإعطاء المتعلمين الفرصة للاختيار من بينها بما يتوافق مع ميولهم واهتماماتهم.

– بناء أنشطة البرنامج خلال دروسه واستراتيجياته بحيث تحقق فاعلية المتعلمين وإيجابيتهم وبما يزيد من كفاءتهم الذاتية ودافعيتهم لتحقيق أهداف البرنامج والمتمثلة في اكتساب الأداءات الخاصة بالمستويات المعيارية للقراءة.

– دعم استخدام المتعلمين لاستراتيجيات القراءة التصحيحية من زيادة وعيهم بأصوات اللغة العربية والربط بينها وبين أشكالها المكتوبة وفهم المقروء والطلاقة القرائية، وذلك من خلال تكامل التدريب بين هذه الاستراتيجيات بحث لا ينفصل بعضها عن بعض بل يحدث بينها تناغم وتفاعل مستمر من الكل إلى الجزء ومن الجزء إلى الكل لتحقيق الهدف من أنشطة البرنامج.

– استخدام التعزيز المادي والمعنوي في أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج.

– تدرج أنشطة البرنامج من السهل إلى الصعب لإعطاء التلاميذ الفرصة لإحراز النجاح والتقدم.

– استخدام المعينات من الأشكال والرسوم والمخططات والألعاب التي تتناسب مع الإستراتيجية المستخدمة.

– مراعاة التفاعل والمشاركة الإيجابية بين المعلم والمتعلمين في أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج.

ولمساعدة المعلم في تنفيذ أنشطة البرنامج ودروسه تم إعداد دليل للمعلم يشتمل على دوره ودور التلاميذ في البرنامج وكيفية الاستجابة وتنفيذ أنشطة البرنامج، وقد روعي عند بناء الدليل ما يأتي:

– صياغة أهداف أنشطة ودروس القراءة صياغة إجرائية تعكس مؤشرات الأداء للمستويات المعيارية للقراءة.

– تحديد دور كل من المعلم والمتعلم خلال دروس البرنامج القائم على القراءة التصحيحية وأنشطته.

– تنوع أساليب التقويم والاستفادة منها في تحليل أخطاء التلاميذ وتصحيحها.

وقد تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين وطلب منهم إبداء الرأي حول:

– مدى سلامة الصياغة الإجرائية لأهداف دروس وأنشطة البرنامج.

– مدى وضوح دور المعلم والمتعلم خلال دروس وأنشطة البرنامج.

– مدى كفاية أسئلة التقويم التتبعي ومناسبتها لمستوى التلاميذ.

– حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً.

وقد أبدى المحكمون آرائهم في أن:

-أهداف البرنامج مصاغة إجرائياً وتعكس مؤشرات الأداء للمستويات المعيارية للقراءة.

– دور المعلم والمتعلم واضح خلال دروس البرنامج وأنشطته.

– أسئلة التقويم التتبعي مناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ومتوافقة مع أهداف دروس وأنشطة البرنامج.

وقد قام الباحثان بتعديل بعض الجمل والكلمات والصياغات التي أشار بها بعض السادة المحكمين وأصبح الدليل في صورة نهائية صالحاً للتطبيق. [1]

التجربة الميدانية:

تم تنفيذ التجربة الميدانية لاستخدام البرنامج القائم على القراءة التصحيحية في تنمية أداء تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في ضوء المستويات المعيارية للقراءة، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

أ- تحديد عينة الدارسة:

تم اختيار عينة الدراسة من بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدارس إدارة بنها التعليمية وتم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة والجدول التالي يوضح عينة الدراسة وأماكن وجودها.

جدول (١) يوضح توزيع عينة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي

المجموعة	العدد	المدارس
تجريبية	٣٨	المدرسة الابتدائية الحديثة
ضابطة	٣٥	ابن خلدون الابتدائية

ب– تطبيق اختبار القراءة في ضوء مستوياتها المعيارية على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقاً قبلياً.

تم تطبيق اختبار القراءة تطبيقاً قبلياً على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، وذلك بهدف إعطاء تصور مبدئي عن مستوى أداء التلاميذ قبل تطبيق البرنامج، وللتأكد من أن مجموعتي الدراسة تنطلقان من نقطة بداية واحدة، وأن أي تغير في أداء المتعلمين يرجع إلى المعالجة المستخدمة في إحدى المجموعتين، ثم تم رصد البيانات

(١) ملحق (٥)

ومعالجتها إحصائياً باستخدام اختبار تحليل التباين من خلال البرنامج الإحصائي spss، والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي لاختبار القراءة على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

جدول (٢) يوضح نتائج تحليل التباين لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	٣٢.١٢	١	٣٢.١٢	٠.٧٠٨	غير دالة
داخل المجموعات	٣٢١٩.٧٩	٧١	٤٥.٣٤		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار القراءة في ضوء مستوياتها المعيارية، حيث جاءت قيمة ف مساوية ٠.٧٠٨ و هي قيمة غير ذات دلالة إحصائية، بما يشير إلى أن المجموعتين متجانستان وأنهما منطلقان من نقطة بداية واحدة.

ج- التدريس لمجموعتي الدراسة:

المجموعة التجريبية:

وقد تم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم على القراءة التصحيحية، وقد تطلب ذلك تدريب معلمي المجموعة التجريبية على برنامج القراءة التصحيحية وبخاصة انه يتضمن العديد من الأنشطة المرتبطة بالوعي الصوتي وإدراك العلاقة بين الأصوات والحروف والطلاقة القرائية والفهم القرائي، وقد تم ذلك من خلال الإجراءات التالية

١- إثارة الخلفية المعرفية السابقة للتلاميذ والمرتبطة بالموضوع القرائي.

٢- عرض الموضوع القرائي على التلاميذ ومطالبتهم بقراءته قراءة صامتة.

٣- مناقشة الموضوع القرائي والربط بين ما لدى التلاميذ من خبرات وما هو متضمن في الموضوع القرائي من معلومات من خلال طرح مجموعة من التساؤلات والأنشطة المرتبطة بفهم المقروء.

٤- عرض أنشطة الوعي الصوتي على التلاميذ من خلال تعرف الكلمات وفصل بعض الأصوات وتركيبها وإضافتها ومطالبة التلاميذ بالاستجابة لها.

٥- مناقشة التلاميذ فيما قدموه من فهم للأصوات ونطقها والتوصل معهم إلى تعرف صحيح لأصوات اللغة المطلوب تدريبهم عليها في موضوع القراءة.

٦- عرض أنشطة الربط بين الأصوات والحروف من خلال تركيب الحروف وتحليل الكلمات وهجائها ومطالبة التلاميذ بالاستجابة لها.

٧- مناقشة التلاميذ فيما قدموه والتوصل معهم لفهم صحيح وتعرف للعلاقة بين الأصوات والحروف.

٨- تقسيم الموضوع القرائي إلى أجزاء ذات معنى.

٩- تحديد المواضع التي يجب على التلميذ الوقوف عندها على نحو ملائم.

١٠- تحديد مواطن النبر والتنغيم في المادة المقروءة.

١١- القراءة الجهرية النموذجية من قبل المعلم ومن قبل الأقران ومن قبل التلاميذ الذين يحتذي بهم في القراءة.

١٢- مطالبة التلاميذ بالقراءة المتكررة مع تصحيح مسارهم للتوصل إلى إتقان الطلاقة القرائية.

١٣- تقويم أداء التلاميذ من خلال طرح مجموعة من الأنشطة التقويمية في ضوء الأهداف المحددة.

وقد تطلب تنمية مؤشرات الأداء الخاصة بالمستويات المعيارية للقراءة من خلال البرنامج القائم على القراءة التصحيحية ما يأتي:

١- تدريب معلمي المجموعة التجريبية على كيفية تنفيذ أنشطة البرنامج القائم على القراءة التصحيحية من خلال لقاء الباحثين معهم لمناقشة مفهوم القراءة التصحيحية وأهميتها واستراتيجياتها وكيفية استخدامها في تنمية مؤشرات الأداء الخاصة بالمستويات المعيارية للقراءة، وما تضمنه دليل المعلم من أنشطة وطبيعة دوره فيه وكيفية الخروج بأفضل أداء للتلاميذ لتنفيذ أنشطة البرنامج

٢- متابعة معلمي المجموعة التجريبية بهدف الاطمئنان على سير أنشطة البرنامج من حيث التزام المعلمين والمتعلمين بدور كل منهما، وما قد يتعرضون له من مشكلات في أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج.

وبعد اطمتنان الباحثين على حسن سير أنشطة البرنامج وتفاعل المعلمين مع التلاميذ ووضوح إجراءات الدرس الذي يتم شرحه تم الاقتصار على الالتقاء بالمعلمين بعد الانتهاء من الحصة لمعرفة المشكلات التي يكونوا قد تعرضوا لها في أثناء الحصة، وبعد مرور فترة من التجريب لوحظ تفاعل بقية معلمي المدرسة مع معلمي المجموعة التجريبية وحصولهم على دليل المعلم لتنفيذه على بقية تلاميذ المدرسة.

بالنسبة للمجموعة الضابطة:

وقد تم تدريس مقرر القراءة للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة دون التدخل بأية معالجة، ومن خلال ملاحظة الباحثين للطريقة التي تم بها تدريس مقرر القراءة لتلاميذ المجموعة الضابطة لوحظ أنها تسير في الخطوات الآتية:

١- مطالبة التلاميذ بإخراج الكتب من حقائبهم.

٢- قيام أحد التلاميذ بقراءة الموضوع قراءة جهرية.

٣- ترديد التلاميذ وراء هذا التلميذ وتقليد قراءته.

٤- طرح مجموعة من التساؤلات المتضمنة في دروس الكتاب المدرسي للتأكد من مدى فهمهم للدرس وتحصيل المعلومات المتضمنة منه.

٥- تقويم التلاميذ من خلال حل أسئلة الكتاب المدرسي.

د- التطبيق البعدي لاختبار القراءة في ضوء مستوياتها المعيارية:

بعد الانتهاء من التدريس لمجموعتي الدراسة، تم تطبيق اختبار القراءة، في ضوء مستوياتها المعيارية على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقاً بعدياً، وتم رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً لاستنباط أهم ما تسفر عنه من نتائج فيما يأتي.

نتائج الدراسة:

أ- نتائج البرنامج القائم على القراءة التصحيحية في تنمية أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة ككل:

ينص الفرض الخاص بهذا الجزء على أنه: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار القراءة في ضوء مستوياتها المعيارية البعدي ككل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية)، وقد تم اختبار صحة ذلك الفرض باستخدام اختبار (ت) للفروق بين المجموعات، ونتج عن ذلك البيانات المدرجة في الجدول التالي:

جدول (٣) يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة في ضوء مستوياتها المعيارية ككل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٨	٤٧.٨٦	٨.٧٥	٨.٧١	دالة عند مستوى ٠.٠١
الضابطة	٣٥	٣١.٠٨	٧.٦٩		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار القراءة في ضوء مستوياتها المعيارية البعدي ككل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، مما يعنى تحسن مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية والذين درسوا البرنامج القائم على القراءة التصحيحية عن تلاميذ المجموعة الضابطة في القراءة في ضوء مستوياتها المعيارية من تعرف الرموز اللغوية ونطقاً صحيحاً وفهم المقروء فهماً جيداً، ونقد المقروء وتذوقه، ويمكن تفسير تلك النتيجة بما يأتي:

١- أنه إذا كانت القراءة تتطلب تعرفاً للرموز اللغوية المكتوبة ونطقها نطقاً صحيحاً، فإن برنامج القراءة التصحيحية قد وفر العديد من الأنشطة القائمة على الوعي الصوتي بالرموز اللغوية وربطها بأشكالها المكتوبة، حيث إن الوعي الصوتي قد أسهم في إدراك التلاميذ أن اللغة تتكون من وحدات صوتية كبرى تترجم الرموز المكتوبة، و يتم تقطيعها إلى وحدات أصغر بما يسهم في زيادة تعرف الكلمات وهجائها لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، مما زاد من تحسنهم في مؤشرات الأداء القرائي لديهم.

٢- انه إذا كانت القراءة تتطلب المرور بحل شفرة النصوص المقروءة لتحديد دلالة الكلمات المتضمنة فيها، وأن الفهم لا يمكن أن يحدث بدون التدريب على صوتيات اللغة، وحل شفرتها فإن برنامج القراءة التصحيحية، قد وفر العديد من الأنشطة التي تستخدم التدريب على صوتيات اللغة إلى فهم عميق للنص المقروء، بل وتعدى ذلك إلى القراءة بطلاقة للتعبير عما يتضمنه النص المقروء من معان وأحاسيس ومشاعر، الأمر الذي أدى إلى تحسن مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في مؤشرات الأداء القرائي عند مستوى تعرف الرموز المكتوبة ونطقها وفهم المعاني المتضمنة فيها.

٣- أنه إذا كانت القراءة تتطلب ربط حروف اللغة بأصواتها، وتكوين كلمات وجمل منها فإن البرنامج القائم على القراءة التصحيحية قد وفر العديد من الأنشطة التي تسهم في إدراك العلاقة بين الحروف والأصوات التي من خلالها يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على منهجية كيفية ربط الحروف بالصوت، وكيفية تقسيم الكلمة المنطوقة إلى أصوات وكيفية دمج الأصوات لتكوين كلمات، وفهم الأسباب الكامنة وراء تغيير معاني الكلمات وفقاً لتغيير أصواتها وحروفها الأمر الذي أسهم في تنمية مؤشرات الأداء القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عن أداء تلاميذ المجموعة الضابطة.

٤- أنه إذا كانت القراءة تتطلب فهماً للنصوص القرائية واستنتاج المعاني المتضمنة فيها، فإن برنامج القراءة التصحيحية قد وفر ذلك من خلال أنشطة الفهم القرائي، والتي تؤكد على التفاعل بين خبرة القارئ وما يتضمنه النص المقروء من معان، وكذا من خلال تدريب التلاميذ على الأسئلة الجيدة والإجابات المناسبة لها، وتحليل سياقات النص المقروء، مما أسهم في تحسن مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في مؤشرات الأداء المرتبطة بفهم النص المقروء ونقده وهو ما لم يتوافر عند تلاميذ المجموعة الضابطة.

٥- أنه إذا كانت القراءة تتطلب تمثيل المعاني المتضمنة في النص المقروء من خلال قراءتها قراءة صحيحة مع مراعاة النبر والتنغيم الذي يحمل ما يريد النص المقروء توصيله إلى الآخرين، فإن البرنامج القائم على القراءة التصحيحية قد

وفر ذلك من خلال استخدام أنشطة الطلاقة القرائية التي جعلت التلاميذ يتفاعلون مع النص المقروء فهماً وتذوقاً وتعبيراً عما يشمله من معان، الأمر الذي أدى إلى تحسن مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في مؤشرات المستويات المعيارية للقراءة.

وتشير تلك الأمور إلى تحسن مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية والتي درست البرنامج القائم على القراءة التصحيحية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة ككل، مما يعنى فاعلية البرنامج القائم على القراءة التصحيحية في تنمية مؤشرات الأداء للمستويات المعيارية للقراءة، ويفرض هذا الأمر التعرف على مدى فاعلية البرنامج في كل مستوى معياري من المستويات المعيارية للقراءة والمؤشرات المتضمنة فيها.

ب- نتائج البرنامج القائم على القراءة التصحيحية في تنمية مؤشرات الأداء للمستويات المعيارية للقراءة كل على حدة:

ينص الفرض الخاص بهذا الجزء على أنه: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل مؤشر من مؤشرات الأداء الخاصة بكل مستوى معياري من المستويات المعيارية للقراءة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية). وللتحقيق من صحة ذلك الفرض تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المجموعات، وتم الحصول على البيانات الموضحة في الجدول التالي:

جدول (٤) بين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مؤشرات أداء المستويات المعيارية للقراءة

المستويات المعيارية	مؤشرات الأداء	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تعرف الرموز اللغوية ونطقها نطقاً صحيحاً	يميز بين الحروف المتشابهة في النطق	التجريبية	٣٨	٢.٧٦٣٢	٠.٥٨٩٧	٩.٤٧٤	٠.٠١
		الضابطة	٣٥	١.٤٨٥٧	٠.٥٦٢١		
	يقرأ دون حذف أو إضافة أو إبدال.	التجريبية	٣٨	٢.٨١٥٨	٠.٥٦٢٦	٩.٠٥٣	٠.٠١
		الضابطة	٣٥	١.٥٧١٤	٠.٦٠٨١		
	يميز الجمل في حالات التذكير والتأنيث	التجريبية	٣٨	٢.٧٨٩٥	٠.٥٧٦٩	٠.٤٩٤	غير دالة
		الضابطة	٣٥	٢.٧١٤٣	٠.٧١٠١		
	يقرأ ممثلاً المعنى المتضمن	التجريبية	٣٨	٢.٧٣٦٨	٠.٥٥٤٣	٧.٢٦٠	٠.٠١

المستويات المعيارية	مؤشرات الأداء	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	في الجمل أو النص	الضابطة	٣٥	١.٧٤٢٩	٠.٦١٠٨		
	ينطق كلمات تشمل على المد بأنواعه.	التجريبية	٣٨	٢.٦٥٧٩	٠.٧٠٨١	٠.٣٢٤	غير دالة
		الضابطة	٣٥	٢.٦٠٠٠	٠.٨١١٧		
	ينطق المقاطع الصوتية التي تشتمل على أصوات وحركات قصيرة أو طويلة	التجريبية	٣٨	٢.٥٥٢٦	٠.٧٢٤٠	٦.٦٩١	٠.٠١
		الضابطة	٣٥	١.٥٤٢٩	٠.٥٦٠٦		
	المجموع	التجريبية	٣٨	١٦.٣١٥٨	٣.١٩٧٢	٦.٤٧٥	٠.٠١
		الضابطة	٣٥	١١.٦٥٧١	٢.٩٥٠٠		
فهم المقروء فهما جيدا	يتعرف الكلمات المترادفة في المعنى	التجريبية	٣٨	٢.٧٨٩٥	٦٢٢٠.	١٠.٣٢١	٠.٠١
		الضابطة	٣٥	١.٤٨٥٧	٥٠٢١.		
	يميز بين الكلمات المتضادة في المعنى	التجريبية	٣٨	٢.٤٧٣٧	٠.٨٩٢٥	٥.٧٠٥	٠.٠١
		الضابطة	٣٥	١.٤٨٥٧	٠.٥٦٢١		
	يحدد الفكرة الرئيسية	التجريبية	٣٨	٢.٥٧٨٩	٠.٨٢٦٣	٦.٦٩١	٠.٠١
		الضابطة	٣٥	١.٥١٤٣	٠.٥٠٧١		
	يبين الترتيب الزماني	التجريبية	٣٨	٢.٦٥٧٩	٠.٧٠٨١	٥.٨٦١	٠.٠١
		الضابطة	٣٥	١.٧١٤٣	٠.٦٦٧٤		
	يربط بين الأسباب والنتائج	التجريبية	٣٨	٢.٦٣١٦	٠.٧٨٥٧	٤.٩٨٠	٠.٠١
		الضابطة	٣٥	١.٧٧١٤	٠.٦٨٩٧		
	يحدد الهدف من النص	التجريبية	٣٨	٢.٦٠٥٣	٠.٧٨٩٨	٥.٦٥٨	٠.٠١

المستويات المعيارية	مؤشرات الأداء	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المقروء	الضابطة	٣٥	١.٦٥٧١	٠.٦٣٩١		
	المجموع	التجريبية	٣٨	١٥.٧٣٦٨	٣.٧٨٢٥	٧.٨٩٠	٠.٠١
		الضابطة	٣٥	٩.٥٧١٤	٢.٨٦٢٤		

تابع جدول (٤) بين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مؤشرات أداء المستويات المعيارية للقراءة

المستويات المعيارية	مؤشرات الأداء	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
نفذ المقروء وتذوقه	يميز بين الحقيقة والخيال فيما يقرأ	التجريبية	٣٨	٢.٧١٠٥	٠.٤٥٩٦	٩.١٦٩	٠.٠١
		الضابطة	٣٥	١.٥٤٢٩	٠.٤٥٩٦		
	يميز بين الإجابات المناسبة لسؤال محدد	التجريبية	٣٨	٢.٢٨٩٥	٠.٩٥٦٠	٤.٢٦٢	٠.٠١
		الضابطة	٣٥	١.٥١٤٣	٠.٥٦٢١		
	يميز بين ما يتصل بالمقروء وما لا يتصل به.	التجريبية	٣٨	٢.٣٤٢١	٠.٦٢٧١	٤.٤١٨	٠.٠١
		الضابطة	٣٥	١.٨٠٠٠	٠.٤٠٥٨		
	يبين الكلمات التي تحتوى على وزن واحد	التجريبية	٣٨	٢.٨٦٨٤	٠.٣٤٢٦	٨.١٧٠	٠.٠١
		الضابطة	٣٥	١.٨٨٥٧	٠.٦٣١١		
	يكمل جملاً فيها تشبيه مثل (قوى مثل.. ماكر مثل..)	التجريبية	٣٨	٢.٧٣٦٨	٠.٤٤٦٣	١٠.٩٣٢	٠.٠١
		الضابطة	٣٥	١.٢٥٧١	٠.٤٤٣٤		
	يميز بين أوجه الشبه	التجريبية	٣٨	٢.٨٦٨٤	٠.٣٤٢٦	٨.٢٣٢	٠.٠١

	والاختلاف في النص المقروء	الضابطة	٣٥	١.٨٥٧١	٠.٦٤٨٢		
	المجموع	التجريبية	٣٨	١٥.٨١٥٨	٢.٥١٣٣	١٠.٦٤٣	٠.٠١
		الضابطة	٣٥	٩.٨٥٧١	٢.٤٠٢٧		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل مؤشر من مؤشرات المستويات المعيارية للقراءة ما عدا مؤشر (ينطق كلمات تشمل على المد وأنواعه)، ومؤشر (يميز الجمل في حالات التذكير والتأنيث) حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في هذين المؤشرين، ويمكن تفسير ذلك بأن البرنامج المعتاد يحتوى على العديد من التدريبات التي تشمل على استخدام التلاميذ المد وأنواعه، وكذا الكلمات والجمل في حالات التذكير والتأنيث، من خلال أنشطة الكتاب المدرسي وكذا من خلال تناول المعلمين لها في الفصل الدراسي، مما يجعل تلاميذ المجموعة الضابطة يتقاربون أو يتساوون في مستواهم مع مستوى أداء المجموعة التجريبية في هذين المؤشرين.

أما بقية المؤشرات فقد ظهر تحسن تلاميذ المجموعة التجريبية فيها عن أداء تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث ظهر تحسن تلاميذ المجموعة التجريبية في تعرف الحروف والكلمات وأصواتها والتمييز بين الحروف المتشابهة في النطق والكتابة، والقراءة الصحيحة دون حذف أو إضافة أو إبدال وتحديد معاني الكلمات ومضادها وتحديد الأفكار الرئيسية للمقروء، والربط بين الأسباب والنتائج وتمييز الواقع والخيال وغيرها من المؤشرات التي ترتبط بالمستويات المعيارية للقراءة من تعرف الرموز اللغوية ونطقها نطقاً صحيحاً، وفهم المقروء فهماً جيداً، ونقد المقروء وتذوقه مما يعنى فاعلية البرنامج القائم على القراءة التصحيحية في تنمية مستوى أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة.

رؤية تطبيقية:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكن الخروج بمجموعات من الموجهات التي يمكن تطبيقها في ميدان تعليم اللغة العربية وتنمية الأداء القرائي في ضوء المستويات المعيارية للقراءة، ويتمثل ذلك في:

١- دعم التدريب على القراءة التصحيحية بأنشطتها واستراتيجياتها من الوعي الصوتي وإدراك العلاقة بين الحرف والصوت والطلاقة والفهم القرائي بما يزيد من فاعلية المتعلم ونشاطه في تعلم القراءة.

٢- تشجيع تصحيح الأخطاء التي يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية في تعلم القراءة، وذلك اعتماداً على الوعي بصوتيات اللغة والربط بينها وبين حروفها الأمر الذي يزيد من الكفاءة في القراءة لدى التلاميذ.

٣- تشجيع التلاميذ في تفسيراتهم للنصوص القرائية وفهمها من خلال استراتيجيه وأنشطة الفهم القرائي.

٤- بث الثقة في نفوس التلاميذ عندما يعبرون بطلاقة الأحاسيس والمشاعر والأفكار المتضمنة في النص المقروء تعبيراً يقع منهم ومن المتلقي موقع القبول والاستجابة.

٥- دعم الرؤية التذوقية والنقدية للنص المقروء من خلال تشجيع المتعلمين على بيانها في النص المقروء.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة والرؤية التطبيقية لها في ميدان تعليم اللغة العربية، توصى الدراسة الحالية بما يأتي:

١- تطوير أهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة وأهداف تعليم القراءة بصفة خاصة في ضوء المستويات المعيارية للقراءة.

٢- تطوير محتوى تعليم القراءة في ضوء المستويات المعيارية للقراءة.

٣- تدريب معلمي المرحلة الابتدائية على كيفية تطوير أدائهم على استخدام القراءة التصحيحية في تنمية أداء المتعلمين في ضوء المستويات المعيارية للقراءة.

٤- بناء مناهج للغة العربية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة واستراتيجيات القراءة التصحيحية.

٥- عقد ورش عمل للمعلمين والموجهين على كيفية وضع أدوات للقياس في ضوء قواعد التقدير لمؤشرات المستويات المعيارية للقراءة.

٦- تطوير استراتيجيات تعليم اللغة والقراءة في ضوء استراتجيات القراءة التصحيحية وأنشطتها.

٧- توجيه النظر لمخططي مناهج اللغة العربية إلى ضرورة مراعاة القراءة التصحيحية والمستويات المعيارية للقراءة عند بناء مناهج تعليم اللغة العربية.

٨- تدريب تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة على برنامج القراءة التصحيحية لتنمية أدائهم في ضوء المستويات المعيارية للقراءة.

مقترحات الدراسة:

أسفرت الدراسة الحالية عن إمكانية القيام بمثل الدراسات التالية:

- تطوير مناهج اللغة العربية بالمرحلة ا لابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة.

- برنامج قائم على القراءة التصحيحية في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- برنامج قائم على القراءة التصحيحية في علاج صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية.

- تنمية أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة.

- تقويم أداء تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة في ضوء المستويات المعيارية للقراءة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الهيئة القومية لضمان جودة التعلم والاعتماد (٢٠٠٩): وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية، متاحة في:

http://anqaae.org/main/pdf/courses_content_nars/arabic-education.pdf

أمينة زغال صالح العتري (٢٠٠٨): فاعلية نموذج تشخيص علاجي قائم على التجهيز الصوتي في تنمية مهارات تعرف وقراءة الكلمة لدى ذوى صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في دولة الكويت، رسالة مقدمة كمتطلب للحصول على درجة الماجستير، غير منشورة، جامعة الخليج العربي – كلية الدراسات العليا.

برنامج تطوير التعليم (٢٠٠٦): معايير أداء الطالب المعلم، مشروع مشترك بين وزارة التعليم العالي وهيئة المعونة الأمريكية.

جمال سليمان عطية (٢٠٠٥): تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للاستماع، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان مناهج التعلم والمستويات المعيارية، القاهرة: دار الضيافة بجامعة عين شمس، ٢٦ – ٢٧ يوليو، ص ص ١٠٤٩ – ١٠٨٨.

حسين بشير محمود (٢٠٠٥): حول المستويات المعيارية للمنهج ونواتج التعليم، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان مناهج التعلم والمستويات المعيارية، القاهرة: دار الضيافة بجامعة عين شمس، ٢٦ – ٢٧ يوليو، ص ص ٢٧٧ – ٢٨٨.

دانيال هالاهان، جون لويد، جيمس كوفمان، مارجريت ويس (٢٠٠٧): صعوبات التعلم، ترجمة عادل عبد الله محمد، القاهرة: دار الفكر.

رشدي أحمد طعيمة، محمد علاء الدين الشعيبى (٢٠٠٦): تعليم القراءة والأدب، استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الله عبد الله خميس منصور العجمي (٢٠٠٨): أثر برنامج علاجي لصعوبات التهجي في تنمية مهارات قراءة الكلمات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الابتدائي في دولة الكويت، رسالة من متطلبات الحصول على درجة الماجستير، جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا.

علاء الدين سعودي (٢٠٠٤): تقويم أهداف تعليم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات العالمية لتعليم اللغات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

على أحمد مدكور (١٩٩١): تدريس فنون اللغة العربية، الكويت: مكتبة الفلاح.

فتحي على يونس، محمود كامل الناقة، أحمد حسن حنورة (١٩٩٩): طرق تدريس اللغة العربية، البنك الدولي: مشروع تحسين التعليم الأساسي.

كامى ألان و كاتس هوجو (١٩٩٨):صعوبات القراءة من منظور لغوى تطوري، ترجمة حمدان على نصر وشفيق فلاح علاونة، دمشق: المركز العريبي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر

محمد صالح سمك (١٩٩٨) فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية، القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد عبيد محمد (١٩٩٧): تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمود كامل الناقة وفريقه (٢٠٠٩): وثيقة المستويات المعيارية لمناهج التربية الإسلامية بمراحل التعليم العـــام، مبـــادرة الجمعية العربية لضمان جودة التعلم، القاهرة: دار الشروق.

محمود كامل الناقة، وحيد السيد حافظ (٢٠٠٨): تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنياتـــه، ج١، بنـــها: مطبعة الإخلاص للطباعة والنشر.

وحيد السيد حافظ (٢٠٠٥): المستويات المعيارية للتحدث وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوئها، مجلة كليـــة التربية بكفر الشيخ، العدد السادس، ص ص: ١ – ٥٩.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). المعايير القومية للتعليم في مصر، القاهرة: مطابع الأهرام التجارية.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). وثيقة منهج اللغة العربية، القاهرة: مطابع الوزارة.

وليم عبيد (٢٠٠٤). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، عمـــان. دار المســـيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

Adams, Marilyn (1990) beginning to read: Thinking and learning about print Cambridge, MA: MIT Press.

Anderson, Richard (1993): The Future of Reading Research, In Anderson, Judith & Sweet, Anne (ed): Reading Research Into The Year 2000, New Jersey: Lowrance Erlboum associates, 17-36.

Armbruster, Bonnie; Lehr, Fran & Osborn, Jean (2003):A child Becomes a Reader. U. S. A.: National Institute for Literacy.

Arter, Judith & Mctighe, Jay (2001) : Scoring Rubrics in the classroom. California : Corwin press, Inc.

California State Board Of Education (1997): English Language Arts Content Standards for California Public School, Available in: www.csmp.ucop.edu.cwp/downloads/ela.pdf.

Chapman, Marilyn (2003): Phonemic awareness: Clarifying what we know and implications for practice. Literacy Teaching and Learning, 7, 91-114.

Edmondson, Cludia (2004): Effects of Instruction in the corrective Reading and Voyager Reading Programs on the Reading Skills of Students Enrolled in a university program, ph. D, UTAH State University.

Esham, Lucilla (2001): Effects of Teacher Training and Coaching Student achievement in the Corrective Reading Program at Sussex central Middle School, Doctor of Education, University of Delaware.

Grossen, Bonnie (2004): Success of a Direct Instruction model at a secondary level school with high-risk students, Reading & Writing Quarterly. 20,161-178.

Harris, Albert & Sipay, Edward (1985): Reading Ability: A Guide to Developmental and Remedial Methods. 8thed, London: Longman.

Harris, Douglas & Can, Jodi (2001): Succeeding with Standards Linking Curriculum. Assessment and Planning. Virginia: Association for Supervision and Curriculum.

Hill, Debra; Alson, Allan; Fogelberge, Ellen & Cooper Laura (1999). Setting High Standards English language Arts, available in: www.eths.kl2.il.us/standards/standardsinpdf/Englishstandar ds.pdf.

Hummel, John; Wiley, Larry & Huil, William (2002): Implementing Corrective Reading: Coaching Issues, paper presented at the annual meeting of the Georgia Educational Research Association, Savannah, 15 November, 1- 35.

KaJisek, Marie (2004): The Effects of A Middle School Corrective Reading Intervention On High School Passage Rate, Doctor of Education, University of La Verne.

Kansas State Board Of education (2000) : Curricular Standards for foreign language, available in :www.ksbe.state.ks.us/outcomes/flstd.pdf

Kordaleweski, John (2000): Standards in the class room. How teacher and Students Negotiate Learning. New York: Teachers College press.

Leloup, Jean (1998) : Meeting the National Standards : Now what Do I do? available in : http://www.ericfacility. net eric digests/ ed 425657.

Lerkkanen, Kristiina; Puttonen ,Helena;Aunola, Kaisa & Nurmi, Jari(2004): developmental dynamics of phonemic awareness and reading performance during the first year of primary school .Journal of Early Childhood Research.2,2,139-156.

lingo, Amy (2003): Effects of Corrective Reading on the Reading Abilities and Classroom Behaviors of Middle School Students With Reading Deficits and Challenging Behavior, Doctor of Education, University of Kentucky.

Louisiana Department of education (1997): Louisiana English Language arts content standards, available in http://technology.caddo.kl2.la.us/docs/english.pdf

McShane, Susan, (2005): Applying Research in Reading Instruction for Adults. First Steps for Teachers. U. S. A: National Institute for Literacy.

Nieto,Jose(2006): Analysis of difficulties in understanding and applying the alphabetic principle Electronic Journal of Research in Educational Psvchologv.2 ,2, 75-104

Rasmski, Timothy(2004): Assessing Reading Fluency. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning

Reeves, Douglas (2001). 101 Questions and answers about Standards Assessment and Accountability. Colorado: Advanced Learning Press.

Werner, Dawn (2005): A study to Determine the Relationship of the direct Instruction program Corrective Reading on Terra Nova Scores in one school system in East Tennessee, Doctor of Education, East Tennessee state University.