جامعـة المنصــورة
كليـــة التربية
–

فعالية استخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين قرائياً

إعـداد
الباحثة/ سمر جعفر توفيق الرشيدي

إشراف

أ.د/ محمد السيد الزيني
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية-جامعة المنصورة

د/ المهدي على البدري
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المتفرغ
كلية التربية-جامعة المنصورة

مجـــلة كلـــية التربية – جامعـــة المنصـــورة
العدد ١١٣ – يناير ٢٠٢١

فعالية استخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة في تنمية
مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
المتأخرين قرائياً

سمر جعفر توفيق الرشيدي

مستخلص البحث:

يهدف البحث إلى معرفة فعالية استخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين قرائيا، وقد تكونت عينة البحث من ثلاثين تلميذا وتلميذة تتراوح أعمارهم ما بين (٨-٩) سنوات، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تكونت من (١٥) تلميذا وتلميذة بمدرسة عمر بن الخطاب الابتدائية والتي تدرس باستراتيجية التعلم بالنمذجة، ومجموعة ضابطة تكونت من (١٥) تلميذا وتلميذة بمدرسة عثمان بن عفان الابتدائية بمحافظة الدقهلية والتي تدرس بالطريقة المعتادة، وكان من أدوات البحث ومواده: قائمة بمهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا، واختبار الذكاء المصور لاستخراج المتأخرين قرائيا(إعداد/ أحمد زكي صالح، ١٩٧٨)، واختبار تشخيصي في القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا، واختبار لمهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا، وبتطبيق أدوات الدراسة والمقارنة بين المجموعتين توصلت الدراسة إلى فعالية استخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية المتأخرين قرائيا، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على استخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة في تقديم المواد الدراسية المختلفة، و تدريب المعلمين والمرشدين التربويين والمعلمين في غرف مصادر التعلم على استخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة، وكذلك ضرورة تخصيص حصة في الجدول المدرسي لجمع التلاميذ المتأخرين قرائيا؛ لعلاج التأخر لديهم مع وجود خطة لذلك.

الكلمات المفتاحية: *استراتيجية التعلم بالنمذجة-القراءة الجهرية-المتأخرين قرائيا.*

المحور الأول: مشكلة البحث، تحديدها، وخطة دراستها:

المقدمة:

يستخدم الإنسان اللغة عامة واللغة العربية خاصة في قضاء حاجاته وحل مشكلاته، والاتصال والتواصل بالأفراد والجماعات، ويستخدمها فيما يتصل بتنظيم نواحي نشاطاته، الإدارية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية وتوجيه هذه النشاطات الوجهة التي يراها. **(السيد عيد، ٢٠١٩، ٨٨-٨٩؛ علي مدكور، ٢٠٠٨، ٢٨)**

فالقراءة في المدرسة توسع دائرة خبرات التلاميذ وتنميتها، وتنشط قواهم الفكرية، وتهذب أذواقهم، وتُشبع فيهم حب الاستطلاع الدافع لمعرفة أنفسهم، ومعرفة الآخرين، وعالم الطبيعة، وما

يحدث وما يوجد في أزمنة وأمكنة بعيدة. **(حسن شحاتة، ٢٠٠٨، ١٠٢)**

ويتفق كل من **(علي مدكور، ٢٠٠٨، ٥١)**، **(حسن شحاتة، ٢٠٠٨، ١٣٣)**، **(محمود الناقة؛ وحيد حافظ، ٢٠٠٢، ٢٢٩)** على أنه إذا كانت للقراءة أهميتها – بصفة عامة – فإنها تزداد في المرحلة الابتدائية وذلك لعدة أسباب أهمها:

١. أن القراءة في المرحلة الابتدائية يتكون من خلالها الرصيد اللغوي للتلميذ.
٢. يتم من خلالها تطوير التواصل الاجتماعي والفكري بين التلاميذ من خلال تفاعلهم مع الأحداث التي تشتمل عليها المادة المقروءة.
٣. تعد شكلا خاصا من أشكال الاتصال اللغوي يعبر فيه القارئ شفويا عن المعاني والأفكار والأحاسيس في النص المكتوب وينقلها إلى مستمعيه.
٤. اكتساب التلميذ المهارات الأساسية للقراءة في المرحلة الابتدائية يمهد له السبيل لكي يستوعب ما يقرأ ويفهم ما يقرأ وهذا بدوره يؤدى إلى تنمية شخصيته وصقلها.

وتنقسم القراءة من حيث الأداء إلى قراءة جهرية، وقراءة صامتة، وتشترك القراءة الجهرية، والصامتة في بعض المهارات كتعرف الرموز، وفهمها، وتفسيرها، وتنفرد القراءة الجهرية بجانب النطق، والتعبير عن الفكرة المكتوبة، وتعلم المباحث الدراسية المختلفة في غرفة الصف، وقراءة الموضوعات المختلفة في الإذاعة المدرسية، وإلقاء الخطب في الموضوعات المختلفة، ونقل ما في النص من مشاعر وأحاسيس إلى الآخرين. **(حاتم البصيص، ٢٠١١، ٥٧)**

كما نصت أهداف تعليم اللغة العربية، على ضرورة أن يكتسب التلاميذ مهارات القراءة الجهرية، مثل تعرف أشكال الحروف ونطقها، والتمييز بين الحركات القصيرة والطويلة، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، ونطق الكلمات المنونة نطقا صحيحا، والتمييز يميز بين أنواع التنوين، مع مراعاة علامات الترقيم عند الإلقاء، علاوة على حسن التعبير عما تحمله الكلمات المقروءة من مشاعر وأحاسيس. **(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨، ٨٧-٩٢)**

ومن الدراسات التي أكدت ضعف مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة محمد ملكاوي (٢٠١٥): حيث أكدت الدراسة وجود ضعف في مستوى القراءة الجهرية في الصفوف الأولى.

وأيضا دراسة ولاء شاهين (٢٠١٦): حيث أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنظيم وتنمية مهارات القراءة الجهرية بدءا من الصف الأول الابتدائي ولجميع الصفوف الدراسية، مع ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بإعداد أدلة إرشادية لمعلمي اللغة العربية؛ لمعرفة كيفية التعامل مع صعوبات القراءة الجهرية وتشخيصها وعلاجها.

ويعتبر مشكلة تأخر الطلبة في القراءة في المرحلة الأساسية من أخطر المشكلات التي تواجه التعليم في مصر، فتلميذ المرحلة الابتدائية الذي يعاني من تأخر في القراءة الجهرية يصعب عليه الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية.

والتلميذ المتأخر قرائيا هو ذلك التلميذ الذي يظهر في استجاباته القرائية، وإمكانياته تأخر ملحوظ، ويبدو نموه القرائي خارج الخط العام عمن هم مثل نموه، وكانت إمكانياتهم التعليمية، ومعدل نموهم الشخصي القرائي أكثر من تحصيله وأن ذلك المتخلف إذا قورن بهم كان مرجوحا، وكانوا هم الراجحين عليه. **(عبد الفتاح البجة، ٢٠٠٥، ١٢٥)**، وقد أشار **(حسن شحاتة، ٢٠٠٨، ١٦٧)** إلى أن التأخر القرائي: هو كل طفل يكون تحصيله المدرسي في القراءة أقل من تحصيله في باقي المواد الدراسية الأخرى، ومن مستوى ذكائه العام بمقدار سنة ونصف السنة".

ومن الدراسات التي قامت على تشخيص التأخر القرائي: دراسة سحر محمد (٢٠١٤): التي هدفت إلى التحقق من فاعلية استراتيجية التعلم للإتقان في تدريس بعض مهارات القراءة للمتأخرين قرائيا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، والتحصيل، والاتجاه نحو القراءة.

ودراسة محمد علي (٢٠١٩): هدفت تعرف فاعلية استخدام استراتيجية القرائية الصوتية في تنمية مهارات الوعي الصوتي وفهم المسموع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المتأخرين قرائيا، على عينة تتكون من (١٤) تلميذا وتلميذة، أكدت نتائج الدراسة تحسن أداء المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية القرائية الصوتية.

وتتضح أهمية النمذجة في تعليم القراءة الجهرية كما يراها حسن مختار (١٩٨٦، ٣٤)، أحمد زاهر (٢٠٠٠، ٢٨)، رجب الكلزة؛ فوزي إبراهيم (٢٠٠٠، ١٧)، عماد عبد الرحيم؛ وعلي فالح (٢٠٠٢، ٦٦)، زينب المنان (٢٠١٢، ١٨٣) فيما يلي:

١- اعتبارها طريقة فعالة لتعليم الكبار والصغار على حد سواء.
٢- تعمل على زيادة حماس التلاميذ مما يساعدهم على تطوير أدائهم ومهارتهم.
٣- تعالج الكثير من الاضطرابات كالخجل، وعيوب النطق، والتأتأة، وغيرها.
٤- تعمل على تثبيت المعلومات في أذهان التلاميذ واكتساب الخبرات بصورة أفضل.
٥- تنمي قوة الملاحظة لدى التلاميذ.
٦- تساهم في علاج الفروق الفردية بين التلاميذ.
٧- تساعد في تعليم أعداد كبيرة من التلاميذ بأقل جهد وكلفة.
٨- تؤدي إلى إتقان مهارات القراءة وخاصة مهارات القراءة الجهرية.
٩- تدرب التلاميذ على استخدام اللغة استخداما صحيحا ناجحا.
١٠- تعمل على زيادة الحصيلة اللغوية للتلاميذ.
١١- تجعل التلاميذ أكثر قدرة على التواصل الشفوي مع الآخري

وقد توصلت **دراسة هاستن (Warren Haston, 2007)** إلى فاعلية استخدام النمذجة في المواقف التعليمية المختلفة، حيث أكدت الدراسة أن نمذجة المعلم لغرض التقليد، تساعد التلاميذ في التعلم بفاعلية في عديد من المواقف التعليمية، ومنها: تعليم الأصوات اللغوية.

لذلك فإن النمذجة لها دور مهم ومؤثر في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين قرائيا؛ مما دعت الباحثة القيام بتلك الدراسة.

الإحساس بالمشكلة:

وقد استشعرت الباحثة مشكلة البحث مما أكدته البحوث والدراسات السابقة ومنها دراسة أماني أمين (١٩٩٢) و Harrington Jeanne-M-Robbins (١٩٩٥) وأماني عبد الحميد (٢٠٠٥) وجليلة الحكيمي (٢٠٠٥) وفهد العليان (٢٠٠٦) وميسون الزنكوي (٢٠٠٨) وأحمد سلامة (٢٠١١) وإيناس حماد (٢٠١٢) وهبة محمد (٢٠١٢) ومحمد ملكاوي (٢٠١٥) ونسمة سيد (٢٠١٦) وجهاد عبد الغفار (٢٠١٩)؛ فعلى الرغم من أهمية مهارات وأهداف القراءة عامة والجهرية خاصة التي تنشدها المرحلة الابتدائية إلا أن كثيرا من التلاميذ لا يجيدون القراءة ولا يقرأون بالقدر الكافي فلا تراعي الأحرف اللغوية، ولا اللامات الشمسية والقمرية ولا الحركات القصيرة والطويلة التي كثيرا ما تؤثر في المعنى، ولا يميز التلميذ بين بعض الحروف، ويخلط بينها، ويستبدل حروفا وكلمات بحروف وكلمات أخرى، وقد أشارت بعض الدراسات إلى مظاهر هذا الضعف سواء أكان في التلميذ أم في المعلم أم في الطرائق المستخدمة في تعليم القراءة.

تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين قرائيا باستخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا؟
٢. ما مدى توافر مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا؟
٣. ما فعالية استخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا؟

أهداف البحث:

تمثلت أهداف البحث الحالي في الآتي:

١. تحديد مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا.
٢. تحديد المتوافر من مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا.
٣. بيان فعالية استخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا.

أهمية البحث:

١. **المعلمين:** إرشاد المعلمين إلى أهمية استخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية في كتب اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين قرائيا.
٢. **تلاميذ المرحلة الابتدائية:** حيث يساعدهم على القراءة الصحيحة، وتنمية مهارات القراءة الجهرية لديهم، من أجل استمرارية تعلمهم مدى الحياة.
٣. **مخططي مناهج اللغة العربية:** وذلك من خلال تقديم استراتيجية التعلم بالنمذجة يمكن أن تسهم في تنمية مهارات القراءة الجهرية، قد تفيدهم عند إعداد المواد التعليمية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا خاصة والمرحلة الابتدائية عامة.
٤. **الباحثين:** يحث هذا البحث باحثين آخرين على إجراء دراسات وأبحاث أخرى في مراحل دراسية وتخصصات أخرى.

حدود البحث:

١. **الحدود الموضوعية:** كتاب اللغة العربية "**هيا نقرأ**" لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي طبعة وزارة التربية والتعليم ٢٠١٨-٢٠١٩.

٢. **الحدود المكانية:** مدرسة عمر بن الخطاب الابتدائية بإدارة غرب المنصورة للمجموعة التجريبية، ومدرسة عثمان بن عفان للمجموعة الضابطة.

٣. **الحدود الزمانية:** تم التطبيق في النصف الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩.

أدوات البحث ومواده التعليمية:

١. استبانة لتحديد مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا.

٢. اختبار الذكاء المصور لاستخراج المتأخرين قرائيا (إعداد/ أحمد زكي صالح، ١٩٧٨).

٣. اختبار تشخيصي في القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا (إعداد الباحثة).

٤. اختبار لمهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا (إعداد الباحثة).

منهج البحث:

١. المنهج الوصفي التحليلي: وذلك لمراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة، للوقوف على مهارات القراءة الجهرية المناسبة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا.

٢. المنهج شبه التجريبي: وذلك من خلال تقسيم مجموعة البحث إلى مجموعتين: الأولى تجريبية تقوم بالدراسة باستخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة، والثانية ضابطة تدرس بالطريقة المعتادة؛ لقياس فعالية استخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا.

فروض البحث:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية، بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا.
٢. تتسم استراتيجية التعلم بالنمذجة بقدر مقبول من الفعالية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا.

إجراءات البحث:

للإجابة على أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه، سوف يسير البحث وفقا للخطوات التالية:

وللإجابة عن السؤال الأول، ونصه: ما مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا؟ قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

١. الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التربوية المتعلقة بمهارات القراءة الجهرية.
٢. إعداد قائمة بمهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا.
٣. عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من صدقها، ثم إجراء التعديلات في ضوء آرائهم واقتراحاتهم.
٤. وضع القائمة في صورتها النهائية.

وللإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: ما مدى توافر مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا؟ قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

١. اختيار عينة بحث أولية من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ثم تطبيق اختبار الذكاء المصور (إعداد/ أحمد زكي صالح)، واستبعاد التلاميذ الذين ترتفع نسبة ذكائهم عن المتوسط.
٢. إعداد اختبار تشخيصي لمهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا.
٣. عرض الاختبار على السادة المحكمين، وتعديله في ضوء آرائهم لحساب صدقه.
٤. تطبيق الاختبار التشخيصي على عينة استطلاعية لتحديد مدى ثباته.

٥. تطبيق الاختبار التشخيصي على القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث على العينة الأولى، لتحديد الذين حصلوا على أقل من ٥٠% في الاختبار، ومن ثم يمكن تحديد عينة البحث من المتأخرين قرائياً بالصف الثالث الابتدائي.

<u>للإجابة عن السؤال الثالث، ونصه:</u> ما فعالية استخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين قرائيا؟ <u>قامت الباحثة بالإجراءات التالية:</u>

١. إعداد اختبار لمهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا.
٢. تحديد الهدف من الاختبار، وزمنه، وجدول مواصفاته.
٣. صياغة مفردات الاختبار، ومراجعتها، وتحديدها.
٤. عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكَّمين للتأكد من صدقه، ثم إجراء التعديلات في ضوء آرائهم واقتراحاتهم ووضعه في صورته النهائية.
٥. توزيع عينة البحث على مجموعتين (ضابطة، وتجريبية).
٦. تطبيق الاختبار قبليا على مجموعتي البحث؛ لمعرفة فعالية استخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا.
٧. التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة، والتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.
٨. تطبيق الاختبار تطبيقا بعديا على مجموعتي البحث.
٩. تحليل النتائج إحصائيا، وتفسيرها، ومناقشتها.
١٠. عرض نتائج البحث، والتوصيات والبحوث المقترحة.

مصطلحات البحث:

١. استراتيجية التعلم بالنمذجة (Modeling Learning Strategy):

وتعرف إجرائيا في هذا البحث بأنها: " استراتيجية تدريسية تساعد على عرض مهارات القراءة الجهرية المراد تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين قرائيا أمامهم بواسطة نموذج، ثم يقوموا بتقليد وعرض هذه المهارات كما لاحظها من النموذج مع تقديم التعزيز المناسب لهم ".

٢. القراءة الجهرية (Oral Reading):

وتعرف إجرائيا في هذا البحث بأنها: " القراءة التي تتكون من مجموعة مهارات تتمثل في: نطق الأحرف نطقا صحيحا تبعا لشكله ومشكولة بالحركات نطقا صحيحا، ونطق أصوات الأحرف في مواضعها المختلفة من الكلمة، ومراعاة الحروف التي تنطق ولا تكتب في النطق، ونطق الحركات القصيرة والطويلة نطقا صحيحا، والتمييز بين الشدة والتنوين واللام الشمسية واللام القمرية والتاء المربوطة والهاء الضمير أثناء النطق، وعدم الحذف أو الإضافة أو التكرار أو القلب المكاني للحروف أو الكلمات أو الجمل عند النطق بها، والتي ينبغي تنميتها وعلاج أوجه القصور فيها لدى المتأخرين قرائيا وذلك خلال استراتيجية التعلم بالنمذجة ".

٣. المتأخرين قرائيا (Reading Underachievement):

وتعرف إجرائيا في هذا البحث بأنه: "هم التلاميذ الذين حصلوا على أقل من ٥٠% في الاختبار التشخيصي لمهارات القراءة الجهرية، ونسبة ذكائهم تتراوح ما بين ٧٠-٩٠ درجة وتحدد باستخدام اختبار الذكاء المصور".

المحور الثاني: استراتيجية التعلم بالنمذجة ودورها في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين قرائيا:

(١) القراءة الجهرية للمتأخرين قرائيا:

القسم الأول: القراءة الجهرية:

أولا: مفهوم القراءة الجهرية:

ويعرفها مدكور (٢٠٠٨، ١٤١) بأنها: "التعرف على الرموز المطبوعة، وفهمها، ونطقها بصوت مسموع، مع الدقة، والطلاقة، وتجسيد المعاني".

في حين يعرفها أحمد عيسى وأمين أبو بكر (٢٠١٧، ١٠٠-١٠١) بأنها: "العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة، متباينة الدلالة، تعتمد على عنصرين:

١. نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز.

٢. التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه الرمز.

وتعرفها الباحثة إجرائيا، بأنها:

القراءة التي تتكون من مجموعة مهارات تتمثل في: نطق الأحرف نطقا صحيحا تبعا لشكله ومشكولة بالحركات نطقا صحيحا، ونطق أصوات الأحرف في مواضعها المختلفة من الكلمة، ومراعاة الحروف التي تنطق ولا تكتب في النطق، ونطق الحركات القصيرة والطويلة نطقا صحيحا، والتمييز بين الشدة والتنوين واللام الشمسية واللام القمرية والتاء المربوطة والهاء الضمير أثناء النطق، وعدم الحذف أو الإضافة أو التكرار أو القلب المكاني للحروف أو الكلمات أو الجمل عند النطق بها، والتي ينبغي تنميتها وعلاج أوجه القصور فيها لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا وذلك خلال استراتيجية التعلم بالنمذجة ".

ثانيا: أهداف القراءة الجهرية:

وقد ذكر **(عبد الفتاح البجة، ٢٠٠٣، ٢١٧-٢١٨؛ Paula Ruivo, 2006, 12؛ محمد سلامة، ٢٠٠٨، ٩٠-٩١؛ رشدي طعيمة، ٢٠٠٩، ١٢٤-١٢٥؛ سليمان العابد، ٢٠٠٩، ١٣-٣٣)** أهداف تدريس وتعليم القراءة الجهرية؛ ومنها:

١) الأهداف التربوية:

تتمثل في تنمية مهارات النطق السليم، كما أنها تعد وسيلة للكشف عن الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء القراءة، وخاصة في بداية تعلمهم؛ حيث يرصد المعلم نطق التلاميذ أثناء القراءة ومدى صحته، وكيفية التعبير بالصوت والوجه والإشارة باليدين والرأس عما يحتويه المحتوى من عاطفة وفكر وانفعالات.

٢) الأهداف الاجتماعية:

- ويظهر هذا الهدف في أن التلميذ القارئ يتدرب على مواجهة الجمهور والتحدث والتفاعل مع بعضهم البعض، وبذلك يكتسب عدة صفات مفيدة في أثناء القراءة الجهرية، ومنها احترام مشاعر الآخرين وآرائهم والتعاطف معهم، بالإضافة إلى مواجهة المواقف المختلفة التي تتطلب إبداء الرأي.
- بالإضافة إلى إن القراءة الجهرية تجعل التلميذ القارئ يتحمل عبء أمانة توصيل مشاعر وعواطف الكاتب، من فرح وحزن، وحب وكراهية.
- تدريب المستمعين على حسن الاستماع إلى الآخرين، فلا يسخر أحد إذا أخطأ زميله في القراءة أو تلعثم، الأمر الذي يزيد التعاون وروح المنافسة بين التلاميذ.

٣) الأهداف النفسية:

تفيد القراءة الجهرية العديد من التلاميذ الذين يعانون كثيرا من الخجل والخوف، والتردد، وعدم القدرة على مواجهة الآخرين، وهذا يكون من خلال القراءة بصوت مسموع. فالقراءة الجهرية تعمل على انتزاع هذه الصفات تدريجيا، ويستطيع التلميذ أن يزيد من ثقته بنفسه، ويطمئن إلى قدراته وإمكانيته، وتجعل صدره واسعا لتحمل النقد أو اللوم.

ثالثا: مهارات القراءة الجهرية:

ترى الباحثة أن مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا هي:

١. أن يفرق بين (أل) الشمسية والقمرية في النطق.
٢. أن يراعي الحروف التي تنطق ولا تكتب في النطق.
٣. أن ينطق الحرف نطقا صحيحا تبعا لشكله.
٤. أن ينطق أصوات الأحرف في مواضعها المختلفة من الكلمة.
٥. أن ينطق الأحرف مشكولة بالحركات نطقا صحيحا.
٦. أن يميز بين الصوائت القصيرة والطويلة في النطق.
٧. أن ينطق الكلمات دون حذف أو تكرار أو إضافة.
٨. أن ينطق الكلمة دون قلب مكاني.
٩. أن ينطق الحرف المشدد نطقا صحيحا.
١٠. أن ينطق التنوين بأنواعه نطقا صحيحا.
١١. أن يفرق بين التاء المربوطة والضمير الهاء في النطق.

القسم الثاني: المتأخرين قرائيا:

أولا: تعريفه:

وهناك تعريفات للتأخر القرائي أهمها:

ويعرف حسن شحاتة (٢٠٠٨، ١٦٧) الطفل المتخلف في القراءة بأنه: "هو الطفل الذي تقل درجاته في اختبارات القراءة المقننة من سنة إلى ثلاث سنوات فأكثر عن متوسط الدرجة التي تناسب عمره الزمنى أو عمره العقلي.

ويعرفه حسن شحاتة (٢٠٠٨، ١٦٧) أيضا بأنه: "كل طفل يكون تحصيله المدرسي في القراءة أقل من تحصيله في باقي المواد الدراسية الأخرى، ومن مستوى ذكائه العام بمقدار سنة ونصف السنة".

واستنادا إلى التعريفات السابقة يمكن القول إن التأخر القرائي: " هم التلاميذ الذين حصلوا على أقل من ٥٠% في الاختبار التشخيصي لمهارات القراءة الجهرية، ونسبة ذكائهم تتراوح ما بين ٧٠-٩٠ درجة وتحدد باستخدام اختبار الذكاء المصور".

ثانيا: مظاهر التأخر القرائي: رشدي طعيمه ومحمد الشعيبي (٢٠٠٦، ٢٨٤-٢٨٥) وهي:

١. **في تعرف المفردات:** يستطيع المعلم أن يلاحظ الأخطاء الآتية في قراءة الطالب: العجز عن نطق الكلمات. إن المتأخر قرائيا لا يستطيع أن يستمر في قراءة المفردات دون مساعدة من المعلم في كل كلمة يقرأها، التردد في القراءة الخطأ عند قراءة الكلمة، مثل عدم النطق الصحيح لها أو إحلال بعض الحروف محل البعض الآخر أو إبدالها أو الخطأ في تشكيل هذه الحروف وغير ذلك من أشكال الخطأ في قراءة الكلمة.

٢. **في القراءة الجهرية:** يستطيع المعلم أن يلاحظ الأخطاء التالية: الخطأ في نطق الكلمات، والإحلال والإبدال وغير ذلك، التوقف كثيرا في أثناء القراءة بقراءة الجمل كلمة كلمة، عدم القدرة على الاحتفاظ بمكان القراءة، كأن يترك التلميذ بعض الكلمات أو الجمل أو أن يقفز إلى سطر آخر، عدم الالتزام بعلامات الترقيم (النقطة والفاصلة وعلامة الاستفهام ... إلخ). عدم القدرة على فهم المادة المقروءة بعد قراءتها جهريا، تكرار بعض الكلمات أو الجمل التي قرأها من قبل.

٣. **في القراءة الصامتة:** يستطيع المعلم أن يلاحظ الأخطاء التالية: العجز عن الاحتفاظ بمكان القراءة، العجز عن تذكر بعض الكلمات الرئيسة عندما يجيب على سؤال المعلم، العجز عن تذكر أفكار المؤلف، العجز عن فهم التعليقات في أثناء القراءة، تحريك الشفة في أثناء القراءة.

(٢) استراتيجية التعلم بالنمذجة ودورها في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين قرائيا:

أولا: مفهوم التعلم بالنمذجة:

تُعرف النمذجة بأسماء متعددة منها: التعلم بالملاحظة، أو التعلم بالنمذجة أو التعلم الاجتماعي، وبأنها نظرية التعلم بالملاحظة وهي حلقة وصل بين النظريات المعرفية والنظريات السلوكية.

ويرى زاهر أحمد (٢٠٠٠، ٤٠٣) أن النمذجة هي: "تغيير نمط التعلم التقليدي إلى نمط مختلف يعتمد على أن المتعلم يبحث عن المعرفة بنفسه، وبالتالي اشتراكه في العملية التعليمية يكون أكثر فاعلية".

ويقول رشدي طعيمه (٢٠٠٤، ٣٥) إن النمذجة هي: "تقديم نماذج جيدة يمكن محاكاتها في تعلم اللغة".

واستنادا إلى التعريفات السابقة تعرفها الباحثة في هذه الدراسة: "استراتيجية تدريسية تساعد على عرض مهارات القراءة الجهرية المراد تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين قرائيا أمامهم بواسطة نموذج، ثم يقوموا بتقليد وعرض هذه المهارات كما لاحظها من النموذج مع تقديم التعزيز المناسب لهم".

ثانيا: أساليب التعلم بالنمذجة:

يرى كل من: (جابر عبد الحميد، ١٩٩٠، ٤٥١؛ يوسف سلامة، ٢٠٠٨، ٦٥-٦٦؛ أحمد عبد العال، ٢٠١٢، ٥٢-٥٣؛ عبد الصبور محمد، ٢٠١٢، ١٩٧؛ عواطف حسانين، ٢٠١٢، ١٥١) أن أساليب النمذجة هي:

١. **النمذجة المصورة:** وهي تسجيل أداء أحد المعلمين وهو يؤدي درسا باستخدام مهارة تدريسية محددة ومشاهدة المتعلم له.
٢. **النمذجة الحية:** وتعني وجود النموذج بالفعل في بيئة القائم بالملاحظة، حيث تتم الملاحظة المباشرة للنموذج من قبل الملاحظ في المواقف الحياة الطبيعية.
٣. **النمذجة الرمزية:** وفيها لا يستعان بالنمذجة الحية الواقعية بل يستعان برموزها من صور وكلمات، ورسوم باستخدام الفيديو أو الأفلام وكل ما يمكن أن يكون ترميز للسلوك المستهدف، فالنمذجة الرمزية تقدم في شكل مصور عن طريق الوسائل المرئية والمسموعة، وفي الغالب تقدم بدون أن يصاحبها تعليمات مباشرة إلى الملاحظ.

ومن خلال استعراض الأساليب المختلفة للنمذجة ترى الباحثة أن النمذجة الحية والنمذجة الرمزية هما أكثر الأساليب فاعلية مع المتأخرين قرائيا، وخاصة النمذجة الرمزية حيث يشاهد الطفل النموذج عن طريق وسائل مرئية ومسموعة ومنها الفيديو.

ثالثا: خطوات التعلم بالنمذجة:

التعلم بالنمذجة كمدخل فعال في التدريس يسير في الخطوات التالية:

أ. **مرحلة العرض:** وفيها يتم تعريف التلاميذ بالسلوك، حيث يتم شرح ذلك السلوك لهم بحيث يرونه ويسمعونه.

ب. **مرحلة الانتباه:** وفيها يتم توجيه الانتباه إلى التركيز على السلوك الذي يتم شرحه وعرضه من قبل النموذج.

ج. **مرحلة الممارسة:** وفيها يعطى المعلم الفرصة للتلاميذ لممارسة السلوك المناسب.

د. **مرحلة تقديم التغذية الراجعة التصحيحية:** حيث يقدم المعلم لتلاميذه التغذية الراجعة المتكررة والنوعية والمباشرة والفورية لتعزيز السلوك المناسب والصحيح، ويتم تصحيح السلوك الخاطئ.

هـ. **مرحلة التطبيق:** وفى هذه المرحلة يوفر المعلم للتلاميذ بعض الأنشطة والمواقف في الفصل لتطبيق ما تعلموه، كما أن هذه المرحلة تمكن التلاميذ من استخدام ما تم تعلمه في مواقف الحياة المختلفة. (عواطف حسانين، ٢٠١٢، ١٥١) نقلا عن (Albert Bandura, 1997)

المحور الثالث: أدوات البحث وإجراءاته:

أولا: إعداد قائمة لتحديد مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا:

تم إعداد هذه القائمة وفق الخطوات التالية:

١. الهدف من القائمة:

تهدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا.

٢. عرض القائمة على مجموعة من المحكمين:

بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم أربعة عشر من متخصصي مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وقد قسمت إلى أربعة أقسام حيث خصص

القسم الأول من اليمين لمهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا متضمنة (١٢) مهارة، والقسم الثاني مدى مناسبة مهارات القراءة الجهرية لهم بوضع علامة (√) أمام كل مهارة من المهارات سواء مناسبة أو غير مناسبة أو متردد، والقسم الثالث مدى أهمية مهارات القراءة الجهرية لهم بوضع علامة (√) أمام كل مهارات من المهارات سواء مهمة جدا أو غير مهمة أو متوسطة الأهمية، والقسم الرابع وعنوانه ملاحظات لتعديل صياغة بعض المهارات التي يرى المحكم أنها في حاجة إلى تعديل صياغتها. وقد طلب من السادة المحكمين ما يلي:

- تحديد مدى مناسبة مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا.
- تعديل صياغة أي مهارة يرون أنها تحتاج إلى تعديل في الصياغة.
- إضافة مهارات أخرى يرون ضرورة إضافتها.
- حذف المهارات التي يرون أنها غير ملائمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا.

وفي ضوء ذلك تم حذف ما أمكن حذفه، وتعديل ما أمكن تعديله، حيث حذفت مهارتين وهما:

- "أن ينطق الأصوات المتجاورة نطقا صحيحا" لحصولها على نسبة اتفاق أقل من (٨٠%)
- " أن يقرأ الأساليب المختلفة معبرا عن الموقف (استفهام، تعجب، أمر) لحصولها على نسبة اتفاق أقل من (٨٠%)، كما أشار بعض المحكمين إلى أنها أكبر من مستوى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا.
- كما أضاف المحكمين مهارة " أن ينطق الكلمة دون قلب مكاني".

ثم فرغت الباحثة البيانات التي جمعها من السادة المحكمين، عُدلت القائمة حسب آراء السادة المحكمين وبلغت المهارة في الصورة النهائية (١١) مهارة.

ثانيا: اختبار تشخيصي في القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا:

١. الهدف من الاختبار:

قامت الباحثة بإعداد اختبار تشخيصي في القراءة الجهرية، لقياس تحصيل التلاميذ (العينة الأولية) في القراءة الجهرية.

٢. وصف الاختبار:

تكون الاختبار في صورته الأولية من جزأين: الجزء الأول: يتضمن بطاقة رصد أخطاء الطلاب في أثناء أدائهم لمهارات القراءة الجهرية، والجزء الأخر يتضمن بطاقة تقدير مستوى أداء تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

وقد اعتمدت الباحثة التدرج الخماسي لـ (كيرت) لتحديد مستويات الأداء للمهارات، ودرجاتها حيث يبدأ من: كبيرة جدا (٥) خمس درجات، كبيرة (٤) أربع درجات، متوسطة (٣) ثلاث درجات، صغيرة (٢) درجتان، صغيرة جدا (١) درجة واحدة.

٣. صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاختبار، وذلك بحساب مدى ارتباط درجة كل مهارة فرعية بالدرجة الكلية للمهارة الرئيسة تندرج تحتها، وارتباط درجة كل مهارة رئيسة بالدرجة الكلية للاختبار، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون* بين درجات كل مهارة رئيسة والدرجة الكلية للاختبار، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{\left[ن \text{ مج س}^{٢} - (\text{مج س})^{٢}\right] \times \left[ن \text{ مج ص}^{٢} - (\text{مج ص})^{٢}\right]}}$$

ويتضح أن قيم معامل ارتباط بيرسون لارتباط الدرجة الكلية لكل مهارة بالدرجة الكلية قد تراوحت بين (٠,٥٩١ – ٠,٧٨٢)، وهي جميعها ارتباطات دالة إحصائيًا، وتدل على وجود

*** قد اقترح جيلفورد تفسيرًا لمعاملات الارتباط حسب قيمتها، وذلك إذا كانت الارتباطات دالة (مهمة أو حقيقية)، إلا أن هذه التفسيرات لا تنطبق على الارتباطات غير الدالة، وهي على النحو الآتي (صلاح مراد، ٢٠٠٥، ١٥٨):**

أ. معامل الارتباط الأقل من ٠,٢٠	**(ضعيف) ويدل على علاقة غير مهمة**
ب. معامل الارتباط من ٠,٢ – ٠,٣٩	**(ضعيف) ويدل على وجود علاقة ضعيفة**
ت. معامل ارتباط من ٠,٤ – ٠,٦٩	**(متوسط) ويدل على علاقة جيدة ومهمة**
ث. معامل ارتباط من ٠,٧ – ٠,٨٩	**(مرتفع) ويدل على علاقة قوية**
ج. معامل الارتباط أكبر من ٠,٩	**(مرتفع جدًا) ويدل على علاقة شبه تامة**

ارتباطات طردية قوية بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للاختبار.

٤. ثبات الاختبار التشخيصي:

وللتحقق من ثبات الاختبار، قامت الباحثة على عينة استطلاعية بلغت (١٠) طلاب، ثم استخدمت الباحثة معامل الثبات ألفا كرونباخ، وذلك وفق المعادلة الآتية (غيث البحر، ومعن التنجي، ٢٠١٤، ١٤-١٥):

$$\text{ومعامل } \alpha = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1} \times \frac{\text{ع}^{٢} - \text{مج ع}^{٢}\text{ب}}{\text{ع}^{٢}\text{ك}}$$

ويتضح أن قيم الثبات للأسئلة الخاصة بكل مهارة تراوحت بين (٠,٦٩٧ – ٠,٧٠٢)، كما بلغت قيمة الثبات للاختبار ككل (٠,٨٢٥)، وهي أيضًا قيمة ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًا، حيث إن أصغر قيمة مقبولة لمعامل ثبات ألفا هي (٠,٦٠)، وأفضل قيمة مقبولة تتراوح بين (٠,٧ – ٠,٨)، وكلما زادت كانت أفضل (دلال القاضي ومحمود البياتي، ٢٠٠٥، ٥٠).

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها عمليات حساب الصدق والثبات أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق الفعلي لتشخيص مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا.

ثالثا: اختبار مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا:

١. الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى:

- قياس مستوى أداء تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا القراءة الجهرية.
- تعرف مدى فعالية استراتيجية التعلم بالنمذجة لتنمية مهارات القراءة الجهرية.

٢. صياغة مفردات الاختبار:

تكون الاختبار من (١١) إحدى عشر سؤالا رئيسيا تضمن السؤال الأول على (٦) صور والمطلوب من التلميذ ادخال اللام الشمسية أو اللام القمرية على الصور، أما السؤال الثاني على (٦) أسئلة وتحديد الكلمة الخطأ وتصحيحها، أما السؤال الثالث على (٦) صور ووضع خطا تحت الاسم الصحيح للصورة.

والسؤال الرابع يتضمن قراءة (٦) كلمات ثم تكملة الجدول، أما السؤال الخامس قراءة (٣) جمل مضبوطة بالحركات، والسادس أن يقرأ (٦) كلمات ثم يكمل الجدول، أما السؤال السابع والثامن

كل منهما يتضمن قراءة (٦) جمل وتحديد الكلمة المكتوبة خطأ وتصحيحها.

أما السؤال التاسع قراءة (٣) جمل ثم تكملة الجدول، والسؤال العاشر ينون ثلاث كلمات بالفتح، والضم، والكسر، أما السؤال الحادي عشر تكملة ثلاث جمل ثم قراءتها.

٣. إعداد مفتاح تصحيح الاختبار:

تم إعداد مفتاح التصحيح لأسئلة الاختبار؛ رقم السؤال، والإجابة عنه، والدرجة المخصصة له، حيث بلغ مجموع درجات الاختبار (٣٣) درجة، موزعة على (٥٧) سؤالا.

٤. تحديد زمن الإجابة على الاختبار:

لحساب الزمن المناسب للإجابة على أسئلة الاختبار تُركت الحرية لأفراد المجموعة الاستطلاعية لأخذ الوقت الكافي، وتم حساب الزمن الكلى الذي استغرقه جميع الطلاب عند الإجابة عن الأسئلة وتحديد زمن الاختبار من خلال المعادلة الآتية **(فؤاد البهي، ٢٠٠٦، ٤٦٧):**

$$\text{ن} = \frac{\text{م}_2}{\text{م}_1} \times \text{ن}_1$$

حيث:

م٢= النهاية العظمى للاختبار= ٣٣.

م١= متوسط درجات الطلاب في الاختبار= ١٥.

ن١= متوسط الزمن الذ استغرقه مجموع الطلاب في الاختبار = ٣٠ دقيقة.

وبالتالي يكون زمن الاختبار = ٦٦ دقيقة.

٥. حساب صدق الاتساق الداخلي اختبار مهارات القراءة الجهرية:

بغرض التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأسئلة اختبار مهارات القراءة الجهرية؛ فقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونةٌ من ١٥ تلميذًا من خارج عينة البحث (خارج المجموعتين التجريبية والضابطة) وتم حساب معامل ارتباط بيرسون* بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وذلك وفق المعادلة الآتية:

*** قد اقترح جيلفورد تفسيرًا لمعاملات الارتباط حسب قيمتها، وذلك إذا كانت الارتباطات دالة (مهمة أو حقيقية)، إلا أن هذه التفسيرات لا تنطبق على الارتباطات غير الدالة، وهي على النحو الآتي** (صلاح مراد، ٢٠٠٥، ١٥٨):

ح. معامل الارتباط الأقل من ٠,٢٠	**(ضعيف) ويدل على علاقة غير مهمة**
خ. معامل الارتباط من ٠,٢ – ٠,٣٩	**(ضعيف) ويدل على وجود علاقة ضعيفة**
د. معامل ارتباط من ٠,٤ – ٠,٦٩	**(متوسط) ويدل على علاقة جيدة ومهمة**
ذ. معامل ارتباط من ٠,٧ – ٠,٨٩	**(مرتفع) ويدل على علاقة قوية**
ر. معامل الارتباط أكبر من ٠,٩	**(مرتفع جدًا) ويدل على علاقة شبه تامة**

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{\left[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2\right] \times \left[\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2\right]}}$$

ويتضح أن قيم معامل ارتباط بيرسون لارتباط درجة كل سؤال بالدرجة الكلية للاختبار قد تراوحت بين ٠,٥٠٧ – ٠,٧٦٥، وهي جميعها ارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وتدل على وجود علاقات طردية متوسطة بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

٦. ثبات اختبار مهارات القراءة الجهرية:

وللتحقق من ثبات الاختبار، قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٢٥) تلميذًا، ثم استخدم الباحث معامل الثبات ألفا كرونباخ، وذلك وفق المعادلة الآتية (غيث البحر، ومعن التنجي، ٢٠١٤، ١٤ –١٥):

$$\text{ومعامل } \boldsymbol{\alpha} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - ١} \times \frac{\text{ع}^2 - \text{مج ع ب}^2}{\text{ع ك}^2}$$

ويتضح أنَّ قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لثبات اختبار مهارات القراءة الجهرية قد تراوحت بين (٠,٦٩٧ – ٠,٧٠٢)، وهي قيم ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًا، كما جاءت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لثبات الاختبار ككل = (٠,٧٢٨)، وهي أيضًا قيمة ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًا، حيث إن أصغر قيمة مقبولة لمعامل ثبات ألفا هي (٠,٦٠)، وأفضل قيمة مقبولة تتراوح بين (٠,٧ – ٠,٨)، وكلما زادت كانت أفضل (دلال القاضي ومحمود البياتي، ٢٠٠٥، ٥٠)، مما يدل على ثبات الاختبار.

سادسا: إجراءات التطبيق الميداني للبحث:

لإجراء التطبيق الميداني للدراسة الحالية، تطلب ذلك السير في عدة خطوات وهي:

١. اختيار عينة البحث.
٢. التطبيق القبلي لأدوات البحث.
٣. التدريس لمجموعتي البحث.

٤. التطبيق البعدي لأدوات البحث.

ويمكن عرض هذه الخطوات على النحو الآتي:

١. اختيار عينة البحث:

قامت الباحثة باختيار عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الثالث بمدرستي عمر بن الخطاب الابتدائية وعثمان بن عفان التابعتين لإدارة غرب المنصورة بمحافظة الدقهلية، قوامها (٣٠) تلميذا وتلميذة من المتأخرين قرائيا، تتراوح أعمارهم ما بين (٨-٩) سنوات، تم تصنيفهم على النحو التالي:

- تلاميذ وتلميذات مدرسة (عمر بن الخطاب الابتدائية) ويمثلون المجموعة التجريبية، وقوامها (١٥) تلميذا وتلميذة، والتي تدرس باستراتيجية التعلم بالنمذجة.
- تلاميذ وتلميذات مدرسة (عثمان بن عفان الابتدائية) ويمثلون المجموعة الضابطة، وقوامها (١٥) تلميذا وتلميذة، والتي تدرس نفس موضوعات الدليل ولكن بالطريقة المعتادة.

٢. التطبيق القبلي لأدوات البحث:

قام الباحث ببعض الإجراءات قبل بداية التجربة منها:

- الحصول على موافقات التطبيق من الجهات الرسمية.
- الاتفاق مع مدراء المدارس التي سيتم فيها التطبيق حول طبيعة البحث وأهدافه وأهميته وكيفية تنفيذه والعينة اللازمة للتطبيق، والجدول الزمني للتطبيق وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٨/ ٢٠١٩) في الفترة ١٧/ ٢/ ٢٠١٩ وحتى ٢٤/ ٤/ ٢٠١٩.

واستدعى بدأ تطبيق استراتيجية التعلم بالنمذجة على العينة وتطبيق أدوات الدراسة قبليا، وفيما يلي بيان بتلك الخطوات:

- قامت الباحثة باستخدام محكي التباعد والاستبعاد لفرز واختيار العينة الأساسية للبحث من خلال تطبيق اختبار الذكاء المصور على تلاميذ العينة الأولية؛ لاستبعاد التلاميذ متوسطي ومرتفعي الذكاء، وذلك يوم الإثنين ١١/ ٢/ ٢٠١٩.
- ثم قامت الباحثة بتطبيق اختبار تشخيصي في القراءة الجهرية على التلاميذ منخفضي الذكاء (٧٠: ٩٠) واستبعاد حالات الإعاقة الجسدية والحسية في يوم الثلاثاء ١٢/ ٢/ ٢٠١٩ حتى يوم الخميس ١٤/ ٢/ ٢٠١٩.

- تطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية قبليا على تلاميذ المجموعتين، والتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث، وذلك في يوم الأحد ١٧/ ٢/ ٢٠١٩ على عينة المجموعة التجريبية، في حين تم تطبيقه على عينة المجموعة الضابطة في يوم الثلاثاء ١٩/ ٢/ ٢٠١٩.

وبعد الانتهاء من تطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية على تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة، تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار "مان ويتني" لتحديد التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد تبين تكافؤ المجموعتين والجدول الآتي توضح نتائج التطبيق.

التحقق من تكافؤ المجموعتين في اختبار مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي قبليًا:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين في اختبار مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي قبليًا، استخدمت الباحثة اختبار "مان ويتني" لمجموعتين مستقلتين، والجدول الآتي يوضح الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، في اختبار مهارات القراءة الجهرية قبليًا:

جدول (٦) متوسطات الرتب وقيم Z ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات القراءة الجهرية قبليًا

اختبار مهارات القراءة الجهرية ككل	المجموعة	ن	متوسط الرتب	Z	الدلالة
					مستوى الدلالة
	الضابطة	١٥	١٩,٣٨	٠,٥٥٧	دالة
	التجريبية	١٥	١٧,٢٥		٠,٠٥

يتضح من جدول (٦) أن جميع قيم Z جاءت غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات القراءة الجهرية قبليًا.

٣. التدريس لمجموعتي البحث:

المجموعة الضابطة: قامت بالتدريس للمجموعة الضابطة مدرسة الفصل، التي التزمت في تدريسها لهذه المجموعة بالطريقة المعتادة.

المجموعة التجريبية: قامت بالتدريس للمجموعة التجريبية الباحثة، حيث طبقت استراتيجية التعلم بالنمذجة على التلاميذ وذلك في يوم الأربعاء ٢٠/ ٢/ ٢٠١٩ وفق خطة زمنية محددة وبواقع ثلاث فترات أسبوعيا ولمدة تسعة أسابيع، وانتهى يوم الأربعاء ٢٤/ ٤/ ٢٠١٩، وقد روعي تدريس موضوعات القراءة حسب الخطة الزمنية المحددة من قبل الوزارة.

٤. التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

تم تطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية بعديا بعد الانتهاء من التدريس لمجموعتي البحث؛ لمعرفة أثر استراتيجية التعلم بالنمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا، وقد تم التطبيق في يوم الأحد ٢٨/ ٤/ ٢٠١٩ على تلاميذ المجموعة التجريبية، بينما تم التطبيق يوم الثلاثاء ٣٠/ ٤/ ٢٠١٩ على تلاميذ المجموعة الضابطة.

المحور الرابع: نتائج البحث، وتفسيرها، وتوصياته ومقترحاته:

(١) نتائج البحث:

أولا: الإجابة عن السؤال الأول ونصه:

ما مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا؟

أسفرت نتائج البحث عن أهم مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا؛ حيث تم التوصل إلى قائمة مهارات القراءة الجهرية، وحددت مصادر اشتقاقها، وإجراءات تحكيمها، وجاءت كما يلي:

١. أن يفرق بين (أل) الشمسية والقمرية في النطق.
٢. أن يراعي بين الحروف التي تنطق ولا تكتب في النطق.
٣. أن ينطق الحرف نطقا صحيحا تبعا لشكله.
٤. أن ينطق أصوات الأحرف في مواضعها المختلفة من الكلمة.
٥. أن ينطق الأحرف مشكولة بالحركات نطقا صحيحا.
٦. أن يميز بين الصوائت القصيرة والطويلة في النطق.
٧. أن ينطق الكلمات دون حذف أو تكرار أو إضافة.

٨. أن ينطق الكلمة دون قلب مكاني.
٩. أن ينطق الحرف المشدد نطقا صحيحا.
١٠. أن ينطق التنوين بأنواعه نطقا صحيحا.
١١. أن يفرق بين التاء المربوطة والضمير الهاء في النطق.

ثانيا: الإجابة على السؤال الثاني ونصه:

ما مدى توافر مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا؟

تم تطبيق الاختبار التشخيصي الذي هدف لقياس تحصيل تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في القراءة الجهرية، وقد تكون من جزأين: الجزء الأول: يتضمن بطاقة رصد أخطاء الطلاب في أثناء أدائهم لمهارات القراءة الجهرية، والجزء الأخر يتضمن بطاقة تقدير مستوى أداء تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وقد تم تطبيق الاختبار على عينة البحث الأولية (٤٤٠) تلميذا وتلميذة بمدرستي عمر بن الخطاب الابتدائية وعثمان بن عفان التابعتين لإدارة غرب المنصورة بمحافظة الدقهلية، وفي ضوء درجات التلاميذ عينة البحث على اختبار تشخيص القراءة الجهرية تم قبول نسبة ٥٠% فأقل ليصنفون على أنهم متأخرين قرائيا.

ثالثا: الإجابة على السؤال الثالث ونصه:

ما فعالية استخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا؟

قامت الباحثة باستخدام اختبار "مان ويتني" لحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا، وذلك على النحو التالي:

١. اختبار صحة الفرض الأول:

ولاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على أنَّه:" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "مان ويتني" لعينتين مستقلتين، لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار القراءة الجهرية، كما استخدمت الباحثة التأثير مربع إيتا، وذلك وفق المعادلة الآتية (لجنة التأليف والترجمة، ٢٠٠٧،

:(٥٣٢

$$\frac{z^2}{n} = r^2 \text{ أو } (\eta^2)$$

ويكون حجم التأثير كبيرًا إذا كانت $0.14 \leq (\eta^2) > 0.1$

ويكون حجم التأثير متوسطًا إذا كانت $0.1 \geq (\eta^2) > 0.06$

ويكون حجم التأثير صغيرًا إذا كانت $0.06 \geq (\eta^2)$

والجدول الآتي يوضح الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القراءة الجهرية بعديًا.

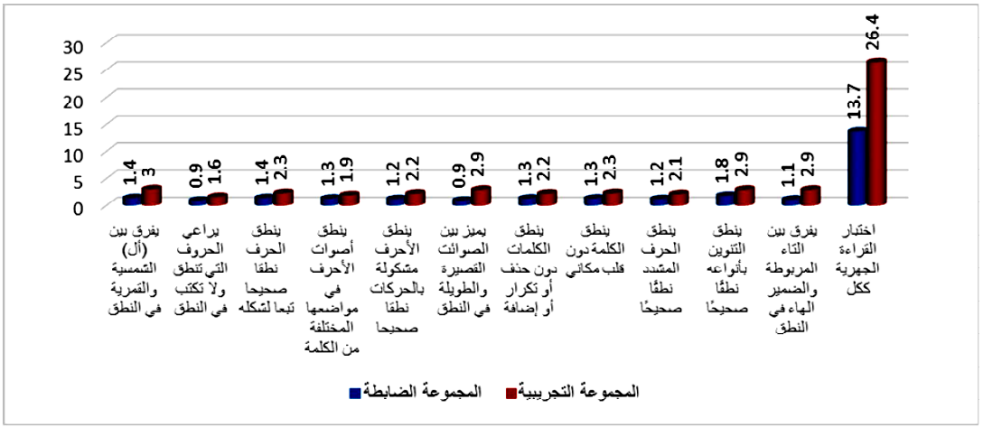
جدول (٧) متوسطات الرتب وقيم Z ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القراءة الجهرية بعديًا.

المهارات	المجموعتين	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	η^2	حجم التأثير
						مستوى الدلالة		
يفرق بين (أل) الشمسية والقمرية في النطق	الضابطة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠	٥,١٧٤	دالة	٠,٨٩	كبير
	التجريبية	١٥	٢٣,٥٠	٣٧٦,٠٠		٠,٠٥		
يراعي الحروف التي تنطق ولا تكتب في النطق	الضابطة	١٥	١١,٩٣	١٧٩,٠٠	٢,٦٠٥	دالة	٠,٢٣	كبير
	التجريبية	١٥	١٩,٨١	٣١٧,٠٠		٠,٠٥		
ينطق الحرف نطقا صحيحا تبعا لشكله	الضابطة	١٥	١٠,٢٠	١٥٣,٠٠	٣,٨٢٨	دالة	٠,٤٩	كبير
	التجريبية	١٥	٢١,٤٤	٣٤٣,٠٠		٠,٠٥		
ينطق أصوات الأحرف في مواضعها المختلفة من الكلمة	الضابطة	١٥	١١,٠٠	١٦٥,٠٠	٣,٣٩٦	دالة	٠,٣٨	كبير
	التجريبية	١٥	٢٠,٦٩	٣٣١,٠٠		٠,٠٥		
ينطق الأحرف مشكولة بالحركات نطقا صحيحا	الضابطة	١٥	١٠,١٧	١٥٢,٥٠	٣,٩٠٠	دالة	٠,٥١	كبير
	التجريبية	١٥	٢١,٤٧	٣٤٣,٥٠		٠,٠٥		
يميز بين الصوائت القصيرة والطويلة في النطق	الضابطة	١٥	٨,٠٣	١٢٠,٥٠	٥,١٤٩	دالة	٠,٨٨	كبير
	التجريبية	١٥	٢٣,٤٧	٣٧٥,٥٠		٠,٠٥		
ينطق الكلمات دون حذف أو تكرار أو إضافة	الضابطة	١٥	١٠,١٧	١٥٢,٥٠	٣,٩٤٠	دالة	٠,٥٢	كبير
	التجريبية	١٥	٢١,٤٧	٣٤٣,٥٠		٠,٠٥		

المهارات	المجموعتين	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	η^2	حجم التأثير
						مستوى الدلالة		
ينطق الكلمة دون قلب مكاني	الضابطة	١٥	٩,٨٣	١٤٧,٥٠	٤,٠٢٤	دالة	٠,٥٤	كبير
	التجريبية	١٥	٢١,٧٨	٣٤٨,٥٠		٠,٠٥		
ينطق الحرف المشدد نطقًا صحيحًا	الضابطة	١٥	٩,٥٠	١٤٢,٥٠	٤,٤٥٩	دالة	٠,٦٦	كبير
	التجريبية	١٥	٢٢,٠٩	٣٥٣,٥٠		٠,٠٥		
ينطق التنوين بأنواعه نطقًا صحيحًا	الضابطة	١٥	٨,٨٠	١٣٢,٠٠	٤,٧٢٧	دالة	٠,٧٤	كبير
	التجريبية	١٥	٢٢,٧٥	٣٦٤,٠٠		٠,٠٥		
يفرق بين التاء المربوطة والضمير الهاء في النطق	الضابطة	١٥	٨,٠٣	١٢٠,٥٠	٥,٢٩٧	دالة	٠,٩٤	كبير
	التجريبية	١٥	٢٣,٤٧	٣٧٥,٥٠		٠,٠٥		
اختبار القراءة الجهرية ككل	الضابطة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠	٤,٧٦٩	دالة	٠,٧٦	كبير
	التجريبية	١٥	٢٣,٥٠	٣٧٦,٠٠		٠,٠٥		

وبناءً على ذلك يرفض الفرض الصفري الأول الذي ينص على أنَّه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ويقبل أنَّه يوجد فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي لصالح تنمية تلك المهارات لدى تلاميذ العينة التجريبية.

والشكل الآتي يوضح الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل مهارة من مهارات اختبار القراءة الجهرية:



شكل (١) الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل مهارة من مهارات اختبار القراءة الجهرية

٢. اختبار صحة الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه: تتسم استراتيجية التعلم بالنمذجة بقدر مقبول من الفعالية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيًا، استخدمت الباحثة معادلة الكسب المعدل لبلاك، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{المتوسط البعدي} - \text{المتوسط القبلي}}{\text{الدرجة الكلية للاختبار} - \text{المتوسط القبلي}} + \frac{\text{المتوسط البعدي} - \text{المتوسط القبلي}}{\text{الدرجة الكلية للاختبار}}$$

الدرجة الكلية للاختبار = (٣٣).

المتوسط القبلي = (٨,١٣).

المتوسط البعدي = (٢٦,٤).

وباستخدام المعادلة السابقة، توصلت الباحثة إلى أن حجم فعالية البرنامج = (١,٢٩)، وهو أكبر من الحد الأدنى المقبول = (١,٢)، مما يدل على أن البرنامج يتمتع بفعالية مقبولة تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيًا.

(٢) مناقشة النتائج وتفسيرها:

يمكن تفسير نتائج البحث كالتالي:

أ) أظهرت نتائج تجربة استراتيجية التعلم بالنمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين قرائيا، يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب

درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا لصالح تنمية تلك المهارات لدى تلاميذ العينة التجريبية ويفهم من هذا أن التلاميذ الذين درسوا باستراتيجية التعلم بالنمذجة، قد حققوا تحسنا ملحوظا في أدائهم البعدي، وهذا التحسن الملحوظ الذي حدث في نتائج التجربة ترجع أسبابه إلى:

١. ثراء المحتوى المعرفي المقدم في كل درس من دروس الدليل، فتم تعريف التلاميذ بكل مهارة على حدة بصورة مفصلة وإكسابهم الجانب المعرفي عن جميع المهارات، والتأكيد على فهمهم لها فهما عميقا قبل ممارستها، فالمعرفة النظرية سبقت الجانب الأدائي للمهارة، ويلي ذلك الممارسة الفعلية الحقيقة للمهارات والتأكيد على أدائهم الجيد لها، كما لم يتم الانتقال من تعلم مهارة إلى تعلم مهارة أخرى دون التأكد من إلمام بالمهارة الأولى والقدرة على تطبيقها، وأيضا يستطيع التلاميذ تكرار المهارة أكثر من مرة إذا تطلب الأمر وهذا يزيد من تفوقهم في أدائهم.

٢. توفير التغذية الراجعة للتلميذ أكثر من مرة تساعد على تحفيز التلميذ وزيادة الدافعية لديه، كما تعمل على تصحيح الاستجابة الخاطئة.

٣. استناد التعلم بالنمذجة إلى أسس تربوية علمية مدروسة، ويستند في استخدامه إلى خطوات وإجراءات منهجية محددة ومنظمة ومرنة حيث أنه يعتمد في البداية على جذب انتباه التلميذ باستخدام النماذج المختلفة وقد يكون المعلم في بعض الأحيان نموذج حي للتلميذ، أيضا يتميز التعلم بالنمذجة في التدريس بالاهتمام بالتلميذ باعتبارها عنصرا نشطا وفعالا أساسيا في الموقف التعليمي.

٤. أثر استخدام التعلم بالنمذجة في اكتساب التلاميذ لمهارات القراءة الجهرية عن طريق استخدام نماذج حقيقية محاكاة للواقع، وهذه النماذج المستخدمة تثري العملية التعليمية وتجعل التلاميذ أكثر قدرة على المتابعة والتركيز في تلقي المهارة أو الخبرة المقدمة إليها، وبالتالي تزيد من تعلمها وإتقانها للمهارة المطلوب اكتسابها في الدرس.

٥. إن استخدام الباحثة لاستراتيجية التعلم بالنمذجة في التدريس يخلق بيئة تفاعلية داخل الصفوف الدراسية على اختلاف مستوياتها، وبالتالي يجعل التلاميذ أكثر دافعية للتعلم وأكثر إيجابية ويؤدي ذلك إلى تحسين ملحوظ في اختبار مهارات القراءة الجهرية.

٦. التدريس باستخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة يتميز بتقديم المعلومات من خلال وسيلتين هامتين هما: "الصوت، والصورة" مما ساعد التلاميذ عينة الدراسة على استقبال المعلومات بأكثر من حاسة، مما يؤدي إلى تثبيت المعلومة لدى عينة الدراسة.

وتعد هذه النتيجة تعزيزا لنتائج الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات القراءة الجهرية مثل دراسة سعدة حميد (٢٠١٣) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية تعليمية قائمة على تربية الملكة اللسانية لابن خلدون لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

دراسة أمل أبو سرحان (٢٠١٤) التي توصلت إلى فاعلية برنامج علاجي مقترح لتحسين مهارات القراءة الجهرية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية الزرقاء الأولى.

ودراسة محمد ملكاوي (٢٠١٥) التي استخدمت الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

ودراسة نسمة سيد (٢٠١٦) التي استخدمت الوعي الصوتي والمدخل اللغوي الكلي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي اهتمت باستراتيجية التعلم بالنمذجة في اللغة العربية مثل دراسة سعاد محمود (٢٠٠١) التي توصلت إلى برنامج مقترح قائم على استخدام الكمبيوتر لعلاج العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، والكمبيوتر من صور النمذجة في اللغة العربية.

ودراسة مايفيل رضوان (٢٠٠٥) التي توصلت إلى فعالية استخدام النمذجة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الصم.

ودراسة سمير صلاح، ووليد الكندري (٢٠٠٦) التي أثبتت أثر الدمج بين التدريس المصغر والنمذجة في تنمية مهارات التدريس لدى طلاب كلية التربية الأساسية "شعبة اللغة العربية".

ودراسة محمد محمود (٢٠١١) التي هدفت إلى تحديد مهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي باستخدام الوسائط المتعددة، وتعتبر الوسائط المتعددة من صور النمذجة في اللغة العربية.

ب) كما أظهرت النتائج أن استراتيجية التعلم بالنمذجة تتسم بقدر مقبول من الفعالية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا، وذلك يرجع إلى ثراء المحتوى المقدم في كل درس من دروس الدليل، وسهولة تنظيمه، وصياغة مادته

صياغة جيدة، كما يرجع إلى حاجة التلاميذ الماسة لمعالجة الأخطاء في قراءاتهم الجهرية، وفقا لمهارات القراءة الجهرية التي تضمنتها قائمة القراءة الجهرية، وكذلك يرجع إلى أن استراتيجية التعلم بالنمذجة تعتمد على نشاط التلاميذ باعتبارهم محور العملية التعليمية مما ساعد على القضاء على ملل التلاميذ أثناء الموقف التعليمي، إضافة إلى أن النمذجة تجعل دور المعلم يتميز بالحيوية، والتجديد، والتنوع مما يساهم في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى هؤلاء التلاميذ-مجموعة البحث-كل ذلك كان سببا في نجاح الاستراتيجية وتحقيق الأهداف المرجوة منه.

(٣) توصيات البحث:

في ضوء مشكلة البحث، وما كشف عنه من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. تدريب المعلمين والمرشدين التربويين والمعلمين في غرف مصادر التعلم على استخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة.

٢. عقد دورات لأولياء الأمور الذين لديهم أطفال يعانون من التأخر القرائي لتعريفهم باستراتيجية التعلم بالنمذجة، وتطبيق هذه الاستراتيجية على أطفالهم بشكل فردي.

٣. ضرورة تخصيص حصة في الجدول المدرسي لجمع التلاميذ المتأخرين قرائيا؛ لعلاج التأخر لديهم مع وجود خطة لذلك.

٤. الإكثار من الصور ولقطات الفيديو؛ مما يساعد على انجذاب التلاميذ، وتفاعلهم مع المادة العلمية.

(٤) مقترحات البحث:

بناء على نتائج هذا البحث، وامتدادا له، تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية:

١. دراسة لفاعلية استخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة في علاج الضعف في فروع اللغة العربية المختلفة.

٢. القيام بدراسات مماثلة على عينات في مراحل تعليمية مختلفة للتأكد من أثر استخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية للمتأخرين قرائيا.

٣. دراسة لتحديد وقياس مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ المراحل الدراسية المختلفة.

٤. تقويم منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في ضوء تنمية مهارات القراءة الجهرية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية: -

١. أحمد عبد العال. (٢٠١٢). تصميم برمجية وسائط متعددة قائم على النمذجة والممارسة الموجهة لتنمية بعض مهارات برنامج ميكروسوفت وورد لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق تدريس وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة بني سويف.

٢. أحمد عيسى، أمين أبو بكر. (٢٠١٧). **مهارات اللغة العربية للباحثين ومدققي اللغة**. جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية.

٣. أحمد سلامة. (٢٠١١). تقويم مدى تمكن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من المهارات الشفهية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٤. أماني عبد الحميد. (٢٠٠٥). فاعلية استخدام المناهج الممسرحة على تنمية مهارات اللغة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة القراءة والمعرفة**. العدد (٥٠)، ديسمبر ٢٠٠٥، ص ص ١٧-٥٣.

٥. أمل أبو سرحان. (٢٠١٤). فاعلية برنامج علاجي مقترح لتحسين مهارات القراءة الجهرية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية الزرقاء الأولى. رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

٦. جابر عبد الحميد. (٢٠٠٤). **نحو تعلم أفضل**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٧. جليلة الحكيمي. (٢٠٠٥). الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائي في اليمن. **المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية بالدول العربية من الواقع إلى المأمول)**، في الفترة من ١٣-١٤ من يوليو، المجلد الثاني، ص ص ١٧٧-١٩١.

٨. جهاد عبد الغفار. (٢٠١٩). استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات القراءة الجهرية في اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

٩. حاتم البصيص. (٢٠١١). **تنمية مهارات القراءة والكتابة**. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

١٠. حسن شحاتة. (٢٠٠٨). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. (ط٧). القاهرة: الدار المصرية.

١١. حسن مختار. (١٩٨٦). **قضايا ومشكلات في التربية والتدريس**. مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي.

١٢. رجب الكلزة؛ فوزي إبراهيم. (٢٠٠٠). **المناهج المعاصرة**. الإسكندرية: منشأة المعارف.

١٣. رشدي طعيمه. (٢٠٠٤). **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية-إعدادها-تطويرها-تقويمها**. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٤. رشدي طعيمه. (٢٠٠٦). **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**-المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "دراسة ميدانية". القاهرة: دار الفكر العربي.

١٥. رشدي طعيمه، محمد الشعيبي. (٢٠٠٦). **تعليم القراءة والأدب " استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع"**. (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

١٦. زينب المنان. (٢٠١٢). أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة العربية بمرحلة الأساس الحلقة الأولى "دراسة تجريبية". رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية السودان.

١٧. سحر محمد. (٢٠١٤). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم للإتقان في تدريس بعض مهارات القراءة للمتأخرين قرائيا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في تحصيلهم واتجاههم نحو القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة المنيا.

١٨. سعاد محمود. (٢٠٠١). برنامج مقترح قائم على استخدام الكمبيوتر لعلاج العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بأسوان، جامعة جنوب الوادي.

١٩. سعدة حميد. (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية تعليمية قائمة على تربية الملكة اللسانية لابن خلدون لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير غير

منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٢٠. سليمان العايد. (٢٠٠٩). القراءة الجهرية بين الواقع وما نتطلع إليها. بحث منشور جامعة أم القرى.

٢١. سمير صلاح؛ وليد الكندري. (٢٠٠٦). أثر الدمج بين التدريس المصغر والنمذجة في تنمية بعض مهارات التدريس لدى طلاب كلية التربية الأساسية: شعبة اللغة العربية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد (١٣)، نوفمبر ٢٠٠٦، ص ص ٥٣-٨٨.

٢٢. السيد عيد. (٢٠١٩). دور اللغة في بناء الإنسان وتراثه الثقافي والمعرفي. **المؤتمر الدولي التنمية الثقافية المستدامة وبناء الإنسان**، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠-٢٢ يناير ٢٠١٩، ص ص ٨٨: ٨٩.

٢٣. عبد الصبور محمد. (٢٠١٢). **التخلف العقلي في ضوء النظريات: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

٢٤. عبد الفتاح البجة. (٢٠٠٣). **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**. (ط٢). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٥. علي مدكور. (٢٠٠٨). **تدريس فنون اللغة العربية**. (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٦. عماد عبد الرحيم؛ علي فالح. (٢٠٠٢). **مدخل إلى علم النفس**. الامارات: دار الكتاب الجامعي.

٢٧. عواطف حسانين. (٢٠١٢). **سيكولوجية التعلم**. (ط١)، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

٢٨. فهد العليان. (٢٠٠٦). الفهم بين القراءة الجهرية والصامتة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **بحث منشور في "مجلة القراءة والمعرفة" التي تصدرها الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، العدد (٥٢)، مارس ٢٠٠٦، ص ص ١٢٠-١٥٢.

٢٩. مايفيل رضوان. (٢٠٠٥). فعالية استخدام النمذجة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الصم. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس.

٣٠. محمد سلامة. (٢٠٠٨). أثر التعليم باللغة الإنجليزية في اكتساب مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرائق

التدريس، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٣١. محمد علي. (٢٠١٩). فاعلية استخدام استراتيجية القرائية الصوتية لتدريس القراءة في تنمية بعض مهارات الوعي الصوتي وفهم المسموع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المتأخرين قرائيا. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة المنيا.

٣٢. محمد محمود. (٢٠١١). أثر برنامج مقترح لتعليم الأصوات العربية باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة المنيا.

٣٣. محمد ملكاوي. (٢٠١٥). فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك.

٣٤. محمود الناقة؛ وحيد حافظ. (٢٠٠٢). **تعليم اللغة العربية في التعليم العام " مداخله وفنياته** ". القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٥. ميسون الزنكوي. (٢٠٠٨). برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٣٦. نسمة سيد. (٢٠١٦). أثر استخدام الوعي الصوتي والمدخل اللغوي الكلي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الفيوم.

٣٧. هبة محمد. (٢٠١٢). فعالية برنامج قائم على المدخل الكلي في علاج بعض جوانب الضعف في مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

٣٨. وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٨) . **التوجيهات الفنية للمناهج الدراسية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي**. القاهرة: مطابع الكتب.

٣٩. ولاء شاهين. (٢٠١٦). فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير

منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

٤٠. يوسف العايد. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على النمذجة بالمشاركة في تحسين الانتباه والقراءة الجهرية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه منشورة، قسم التربية الخاصة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

ثانياً: المراجع الأجنبية: -

1. Enas Hammad. (2012). Teaching and Learning in Gza Prep school ADescriptive study An ph. D Thesis in Education Curriclum& Instruction of English Submitted.
2. Harrington Jeanne-M-Robbins. (1995). Read-Aloud Events in a third Grade Classroom. Presented in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, the University of Nebraska-Lincoln.
3. Paula Ruivo. (2006). Reading Aloud: Companion Reader an Experimental Research Study. Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Arts Degree in Reading Specialization, Kean University.
4. Warren Haston. (2007). Teacher Modeling as an Effective Teaching Strategy. **Music Educators Journal**, Vol. 93, No. 4, March 2007, Pp. (26-30).