جامعة المنصورة
كلية التربية

برنامج قائم على العمق الاملائي لتنمية الطلاقة القرائية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

إعداد

ندى ناصف محمد أبو العز

إشراف

أ.د / إبراهيم محمد علي
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية – جامعة المنصورة

أ.د / آمال عبد ربه إبرهيم
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية – جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة

العدد ١٢٣ – يوليو ٢٠٢٣

برنامج قائم على العمق الاملائي لتنمية الطلاقة القرائية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

ندى ناصف محمد أبو العز

المحور الأول : الإطار العام للبحث:

مقدمة البحث :

إن للغة دورًا مهمًا في حياة الأمم والشعوب؛ فهي وسيلة الاتصال في حياة الفرد والمجتمع، كما أنها أداة لتحصيل المعلومات والمعارف الإنسانية، فهي تمثل الأساس القوي للمعرفة المنتظمة والمتعمقة وهي أيضا وسيلة لاكتساب الاتجاهات والقيم وإحدى الأسس لحفظ التراث الفكري والحضاري.

فاللغة وسيلة النمو العقلي، والمعرفي، والانفعالي، فمن خلال اللغة يستطيع الفرد التعبير عن ذاته ويتواصل مع الآخرين، فتنمو قدراته، وتزداد خبراته ويحقق التميز.

كما أن اللغة وسيلة الفرد لقضاء حاجاته وتنفيذ مطالبه في المجتمع، وبها أيضا يناقش شئونه، ويستفسر، ويستوضح، وتنمو ثقافته، وتزداد خبرته (رشدي طعيمة، ٢٠٠٤، ٣١٥).[1]

واللغة العربية لها أهمية كبيرة فهي وسيلة التواصل والتفاهم ونقل الثقافة والحضارة العربية من جيل إلى جيل، ومن العرب إلي غير العرب، ومن أبناء الأجناس الآخري الذين يتعلمون العربية من غير الناطقين بها.

وتزداد هذه الأهمية بروزا فى مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، حيث يحتاج دارس اللغة العربية الناطق بغيرها إلى تعلم مهارات القراءة الأساسية التى توفر له فرصة الوصول إلى فهم وإتقان مهارات اللغة الأخرى والتعامل معها بشكل أفضل .

ولذلك تحظى القراءة بمكانة مهمة بين فنون اللغة العربية لدى دارسيها الناطقين بغيرها ، فهى تأتى فى المرتبة الأولى من حيث الشيوع بعد الاستماع والتحدث ، وهى تمثل أداة هؤلاء الدارسين لاستمرارهم فى التعلم ، وأداتهم أيضا لاكتساب المعرفة والثقافة العربية ، كما أنها وسيلتهم للاتصال بالإنتاج الفكري والأدبى والحضاري لأبناء العربية ، بالإضافة إلى أنها تعد من

أهم وسائل قضاء وقت الفراغ والاستمتاع به لدى هؤلاء الدارسين .(محمود الناقة ، ٢٠١٧ ، ١٣١)

كما تعد القراءة من أهم مهارات اللغة بالنسبة للطلاب الناطقين بغير العربية الذين يريدون الدراسة فى الجامعات العربية التى تستخدم اللغة العربية أداة للتعليم ، ولما كانت مهارة القراءة تمكن الطلاب من فهم المقروء من كتب ومراجع أكاديمية فإن إجادتهم لهذه المهارة يحقق لهم الهدف من الدراسة فى الجامعات العربية.

وأظهرت بعض الدراسات أن من مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ضعف مهارات الاستيعاب القرائى نظرا لعدم قدرتهم على الربط بين المعنى اللغوى والمبنى الذى قدم من خلاله ، وضعف القدرة على إدراك دلالات السياق اللغوى مكتملا (على مدكوروإيمان هريدى ، ٢٠٠٦)

ومن الملاحظ وجود تنافس بين الدول في التمكين للغاتها، والسعي لنشرها وتدريسها للناطقين بغيرها، وقد أسفرت البحوث التي أُجريت في هذا الميدان عن أدلة متزايدة تدعم اختلاف العمليات المعرفية لتعلم اللغات وفقا لنظامها الكتابي (writing system)، مما يعد تطورًا مهمًا أدَّى إلى مناقشات مستفيضة للنماذج التقليدية في تعليم اللغات الأجنبية. (Koda ,2007,1)

فقد توصلت البحوث التي أجريت على القراءة إلى تأثرها بالسمات المميزة للنظام الكتابي للغة المتعلمة، فالنظام الكتابي يرتبط بالتمثيل الصوتي، ويُسهم في فك ترميز الكلمات المكتوبة، هذا النظام الكتابي يختلف من لغة إلى أخرى، ومن ثم يُنمي آليات معرفية خاصة (special cognitive mechanisms) لدى القراءة تمكنهم من مواكبة السمات الكتابية للغات التي يتعلمونها بكفاءة .

فالنظام الكتابي العربي يسفر عن عدد كبير من الكلمات المتجانسة Homograph (أي تتكون من الحروف نفسها ولكنها مختلفة النطق والمعنى مثل:علم،قد تُقرأ:(عِلْم –عَلِمَ –عُلِمَ – عَلَم.....إلخ)حينما لا تشكل تكون نفسها،ولكنها تنطق بكيفيات مختلفة ولها معان متباينة، وعلى أنها تشترك في المعنى المحوري Core meaning ومن ثم يعتمد القارئ العربي بدرجة كبيرة على السياق ،والتلميحات النصية ؛لفهم المعنى (Hansen ,2008 ,13)

ولكن مع هذا الاهتمام لا يزال دارسو اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى يعانون من مشكلات تتعلق بالطلاقة القرائية، ربما تعود لعدم مراعاة ضرورة اختلاف مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن برامج تعليمها لأهلها، واختلاف برامج تعليم اللغة العربية للناطقين

بلغات أخري باختلاف نوعيات، وأهداف وثقافات، ومستويات الدارسين والإمكانات المتاحة وحاجات المتعلمين (علي مدكور، إيمان هريدي، ٢٠٠٦، ٥).

وتعد الطلاقة القرائية هي البعد الأهم للقراءة الجهرية والصامتة معا والمنتج الحقيقي لها، وتعد مظهرًا من مظاهر إتقان التلاميذ لمهاراتها ، فكفاءة التلاميذ في القراءة تقاس من خلال دقة القراءة الجهرية ومعدل القراءة (وهو السرعة مع الزمن) ،وحسن التعبير في أثناء القراءة ،ومن ثم فالطلاقة القرائية هى مستوى الكفاءة القرائية التي تشير إلى قدرة القارئ على القراءة المختلفة بسهولة علاوة على فهم ما يقرأ (Brezntiz ,2006, 4)

وتبرز أهمية الطلاقة القرائية في أنها تتعامل مع قدرة القارئ وتحوله من المستوى السطحي للمقروء إلى مستوى أعمق وهو (الفهم القرائي)، فالطلاقة القرائية تمتاز بالدقة وسهولة الأداء وسلاسته، فهي قراءة ليست بالبسيطة المملة، ولا بالسريعة المخلة.

وتعتبر الطلاقة المفتاح الأساسي ليصبح متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها مستخدمًا جيدًا لها ؛يستقبلها ،فيدركها ،فينتجها بشكل جيد .فالاقتدار على الأداء اللغوى بطلاقة مهارة مهمة لمتعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية ؛لأن التحدي الحقيقي لمتعلم اللغة هو أن ينتج تركيبًا لغويًا مركبًا ذا معنى ،ولأن الطلاقة اللغوية تتطور ،والتلقائية تزداد ،والإنتاج اللغوي يصبح أقل تحديًا ،فإن الحاجة لزيادة الطلاقة اللغوية مهمة من أجل التأثير في إنجاز الأداء اللغوي الشفوي قراءة وخطابًا (محمود الشافعي ،٢٠١٢ ،٢)

فالقارئ المبتدئ يجب أن يكون على علم بالبناء الداخلي للكلمة وعليه أن يفهم أن الكلمة تنقسم إلى أصوات ،وهذه الأصوات يمكن إعادة دمجها لتكون كلمات جديدة وهنا يكون القارئ قادرًا على تعرف صوت الحرف كي يقرأه (أكرم إبراهيم ،٢٠١٧ ،٦).

وفي ضوء ذلك طُرحت فرضية العمق الإملائي (orthographic depth) التي تبحث تأثير وضوح العلاقة بين الحروف والأصوات التي تمثلها في عمليات القراءة، وتصنف اللغات – في ضوء هذه الفرضية – من حيث نظام الكتابة إلى لغات شفافة (transparent)، وهي التي تمتلم نظامًا كتابيًا سطحيًا (shallow orthography)، بمعنى ارتباط الحرف أو الجرافيم (graphemr) (وحدة الكتابة) بالصوت أو الفونيم(phoneme) ، ولغات معتمة (deep) وهي التي تمتلك نظاما كتابيا عميقا، بمعنى عدم ارتباط الحرف أو الجرافيم(graphemr) وحدة الكتابة) بالصوت أو الفونيم(phoneme)

العمق الإملائي في اللغة العربية:

تكتب اللغة العربية بصورتين:

١- الصورة الأولى السطحية التي تناسب الدارس المبتدئ، وتوضع فيها علامات التشكيل.

٢- الصورة الأخرى العميقة التي تناسب القارئ الخبير، ويكتفى فيها بكتابة الصوامت والحركات الطويلة، وتحذف منها الحركات القصيرة.

وتمثل الصورة الثانية (العميقة) تحديًا للمتعلمين الذين اعتادوا على قراءة الكتابة العربية مضبوطة بالشكل.

ومن ثم يمكن مساعدتهم على الانتقال من المستوى الأول إلى الآخر في القراءة باستخدام الأنشطة التالية:

وتستنتج الباحثة من ذلك أن العمق الإملائي يسهم في تنمية الطلاقة القرائية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

الإحساس بالمشكلة:

أولا : خبرة الباحثة : حيث تعمل الباحثة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها منذ ثلاث سنوات، وقد لاحظت الباحثة قصور الطرق التقليدية في تنمية الطلاقة القرائية عند غير الناطقين باللغة العربية خاصة في المستوى المتوسط، ولذا أيقنت أنه لابد من استخدام طرق أخرى في تعليم اللغة العربية تعالج عيوب الطريقة التقليدية.

ثانيًا الدراسات السابقة :

- في العقدين الماضيين ، ركزت الدراسات التي أجريت على أنظمة الكتابة (خاصة في أبحاث التعرف على الكلمات) على مفهوم العمق الهجائي (الإملائي) كعامل قد يؤثر على الاستراتيجيات المستخدمة من قبل القراء والمهجئين لفك تشفير الكلمات المطبوعة وتشفيرها. بشكل عام ، انطلقت هذه الدراسات من فكرة أن اللغات التي تختلف في عمقها الإملائي تختلف أيضًا في الطريقة التي يتعامل بها القراء والهجاء مع قواعد الإملاء (على سبيل المثال ، Aro,2006، ؛ Besner & Smith,1992، ؛ Caravolas، 2006 ؛ Caravola)
- وأيضا دراسة هاني فراج (٢٠١٠) التي استهدفت تنمية الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وذلك باستخدام استراتيجية مقترحة على ضوء نظرية إلمعات السياق.

- كما هدفت دراسة ناجي وليم (١٩٩٥): إلى توضيح دور السياق في تعليم مفردات اللغة الأولي والثانية، وقد أوضحت هذه الدراسة أهمية السياق في تعلم المفردات اللغوية التي تساعد علي تحقق فهم النص لدى القارئ، والتقاط المعاني المختلفة عن طريق معرفة أثر هذه المفردات من خلال السياق في تخمين معاني الكلمات غير المألوفة، وقد أوصت بدراسة قوائم الكلمات واستخدام أساليب التخمين السياقية والأطر النحوية، ومستوى الأسلوبية زيادة المعارف اللغوية لدى متعلمي اللغة الثانية (الأجنبية).
- دراسة (Schwanen Flugel , 2006) التى أشارت إلى أن صعوبات القراءة هى الأكثر تأثيرا فى التحصيل الدراسى وعلى كافة المستويات ، وأن النجاح أو الفشل فيها يحدد نجاح الدارس أو فشله أكاديميا .

تحديد مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في ضعف دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط في الطلاقة القرائية، ويتضح جليا في البطء القرائي لديهم، وكذلك وجود خلل في استخدام بعض الاستراتيجيات المستخدمة التي تعجز عن تنمية مهارات الطلاقة لديهم.، ولذلك تُحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن من خلال توظيف البرنامج القائم علي العمق الإملائي تنمية الطلاقة القرائية لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

وينبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوي المتوسط؟

٢- ما البرنامج المقترح القائم على العمق الاملائي ويستخدم في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

٣- ما مدى فاعلية البرنامج القائم على العمق الإملائي في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

حدود البحث: تقتصر الدراسة الحالية على ما يأتي:

- **الحدود الموضوعية** : وتتمثل في : بعض مهارات الطلاقة القرائية اللازمة لدارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي تمكنهم من نطق الجمل في صورة تامة، ومعرفة أكثر من

معنى للللفظ الواحد، و القراءة بفهم وانطلاق دون أن يعوق المتعلم عن ذلك التفكير في قواعد اللغة.

- **الحدود البشرية:** تطبيق البحث على عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها الوافدين إلى جامعة المنصورة في المستوي المتوسط حيث أنهم يعانون من قصور في القراءة، وعدم معرفتهم لمعاني المفردات بالإضافة إلى أنه قدرته على القـراءة تـزداد بزيـادة المطالعـة المستمرة على القراءة، ومحاولة فهم الكلمات

مصطلحات البحث:

ويمكن تعريف الطلاقة القرائية إجرائيا على أنها :قدرة الدارس الناطق بغير العربية على قراءة الكلمات بمفردها أو من خلال جملة بسرعة وفهم ودقة قراءة خالية من الأخطاء ،وبطريقة يفهمها المستمع من المتحدثين الأصليين للغة وغير الأصليين.

ويمكن تعريف العمق الإملائي إجرائيًا على أنه: قدرة الدارس الناطق بغير العربية على قراءة الكلمات غير المضبوطة بالشكل بطريقة صحيحة اعتمادًا على السياق الذي وجدت فيه.

أهداف البحث:

١-تحديد مهارات القراءة اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

٢-تحديد العمليات المعرفية المتضمنة في تعليم العربية كلغة أجنبية في المستوى المتوسط.

٣-تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتوسط من خلال برنامج قائم علي العمق الإملائي.

٤-تحديد مدى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات لطلاقة القرائية في المستوى المتوسط.

أهمية البحث:

١-الإفادة من البرنامج المقترح في بناء المناهج والبرامج في مجال تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٢-الاسترشاد بالبرنامج المقترح في استخدام العمق الإملائي في التدريس، وفي إعداد برامج مشابهة.

٣- فتح المجال أمام الباحثين لاستنباط مزيد من التطبيقات التربوية لنماذج القراءة.

تحديد بعض الطرائق المناسبة التي تثبت فعاليتها في تحسين الطلاقة القرائية لدى الدارسين وتمكينهم من مهاراته، وكذلك تعرف خطواتها وإجراءاتها الأساسية؛ مما يساعد الباحث الحالي في اقتراح طريقة مناسبة لتدريس القراءة لدارسي العربية من الناطقين بغيرها.

أدوات البحث ومواده:

١-استبانة بمهارات الطلاقة القرائية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. (إعداد الباحثة)

٢-اختبار مهارات الطلاقة القرائية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. (إعداد الباحثة)

٣-برنامج قائم على العمق الإملائي لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. (إعداد الباحثة)

فروض البحث:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية.

٢- يتسم النموذج المقترح بقدر مناسب من الفاعلية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدارسي العربية الناطقين بغيرها.

المحور الثاني: الإطار النظري للبحث :

المحور الأول : أولًا : الطلاقة القرائية: عَرّفها قاموس القراءة والمفردات المرتبطة بها The dictionary of Reading Related tearms بأنها : قدرة القارئ على القراءة بسهولة وسلاسة، وطواعية القراءة .وتقوم الطلاقة القرائية على تعرف المفردات، وعلى فهم النص المقروء بما يحقق متعة القارئ،وتتضمن الطلاقة القرائية العديد من المهارات منها :معدل القراءة الذي يتضمن السرعة مع الزمن،والعفوية والتي تتمثل في تعرف الكلمات بسهولة وتلقائية والكفاءة في التعرف على الكلمة، وقراءة الجمل مع التنغيم،التي تتضمن قراءة الموضوعات مع الأداء المعبر وبدرجة صوت مناسبة ونغمة مناسبة لمعناها (Wolf,Bowers &Biddle,2000)

وتُعرف الباحثة الطلاقة القرائية إجرائيا بأنها: تعرّف دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها على الرموز اللغوية المكتوبة والنطق بها نطقا صحيحا ودقيقا وبسرعة مناسبة مع تحقق الفهم والتفسير والاستيعاب .

ثانيًا : أهمية الطلاقة القرائية: وتحقق الطلاقة القرائية أهمية كبيرة في تعلم اللغة، فهي تعد جزءًا مهمًا في عملية القراءة ،كما أنها تمثل هدفًا رئيسًا في برامج القراءة عامة، وفي برامج التدخل المبكر لمنع الفشل القرائي ، يتحدد بعداها في معرفة الكلمات بسرعة ودقة ، وتجميع

الكلمات في وحدات ذات معنى، فهي بمثابة جسر يربط بين التعرف على الكلمات والفهم ويحول دون الوقوع في مشكلات فهم النصوص، فهى المؤشر الخاص باكتساب مهارات القراءة إجماليًا (محمود جلال، ٢٠١٣، ١٤١-١٤٢)

وتعد الطلاقة القرائية مهارة عالية المستوى؛ تشتمل على العديد من التفاعلات بين النص المكتوب ، والعينين ، والدماغ، وأجهزة الكلام (Courbron, 2012,13) ويؤكد (Grabe, 2010,22) على أن السبب الأكثر إلحاحًا لتركيز جهودنا التعليمية حتي يمتلك طلابنا هذه المهارة، هو العلاقة القوية بين الطلاقة القرائية وفهم المقروء.

ثالثًا: المهارات الأساسية للطلاقة القرائية:

- **أولًا :الدقة القرائية** Accuracy reading - **ثانيًا :معدل القراءة (السرعة القرائية)** Reading Rate
- **ثالثًا: التعبير أو التنغيم القرائي** Reading Expressive - **رابعًا الفهم القرائي** Comperhension

رابعًا: مظاهر الضعف في مهارات الطلاقة القرائية:

ولعل من أهم أسباب الضعف والقصور في مهارات الطلاقة القرائية عدم التركيز على إكساب التلاميذ مهارات الطلاقة القرائية (الدقة ، التلقائية،السرعة) فالهدف من الطلاقة القرائية أن يكون الدارس قادرًا على القراءة بشكل صحيح ودقيق وسريع.

ترى (حنان سليمان، ٢٠٠٨، ٤٨) أن مظاهر القصور في الطلاقة يمكن تحديدها في :

- الإطالة في إخراج الأصوات والمقاطع.
- التردد في إخراج حرف الطاء في أثناء القراءة الجهرية.
- التردد في إخراج حرف التاء.
- التلعثم في أثناء القراءة.
- عدم نطق الجملة في صورة مكتملة المعنى.
- عدم تنويع في الطبقة الصوتية ارتفاعًا وانخفاضًا.
- عدم تلوين الأداء الصوتي بحسب الأساليب المختلفة.
- استخدام الصوت المنخفض
- استخدام الصوت المرتفع.

وتوصلت الباحثة إلى مظاهر الضعف في مهارات الطلاقة القرائية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها وهي:

١- الخلط بين الحروف المتشابهة في الصورة أو الرسم مثل الألف المقصورة والياء (فتى- فتي)
٢- الخلط بين الأصوات المطبقة وغير المطبقة.
٣- الخلط بين اللام الشمسية والقمرية.
٤- إهمال حروف المد في الكلمة.
٥- عدم القدرة على استنتاج المعنى من السياق.
٦- الخطأ في نطق حركة التنوين.
٧- استخدام نبرة واحدة في أثناء القراءة.
٨- عدم قراءة الجمل في وحدات فكرية تامة.
٩- عدم توظيف علامات الترقيم بشكل صحيح.
١٠-يقرأ قراءة بطيئة وبصوت منخفض.
يفشل في تحقيق المستوى الأعلى من الفهم القرائي.

المحور الثاني : العمق الإملائي :

أولا مفهوم العمق الإملائي :

فمفهوم العمق الإملائي orthographic depth يعبر عن مدى وضوح العلاقة بين الحروف والأصوات التي تمثلها، فإذا كانت العلاقة مطردة (كما في الإيطالية والإسبانية) فيعد النظام الإملائي سطحيا shallow، وتصنف لغتها على أنها شفافة transparent، وإذا كانت غير مطردة (كما في الإنجليزية) فيعد النظام الإملائي عميقا deep، وتصنف لغتها معتمة opaque .(Eviatar & Ibrahim, 2000; Ibrahim; 2009)

قسمها الزيني (٢٠١٩) إلى مرحلتين هما: المرحلة الصوتية،ويتم تعليم القراءة والكتابة فيها من خلال نظا م كتابي شفاف (كلمات مضبوطة بالشكل)، واعتمادًا على نظام إملائي سطحي shallow؛ لذا فالعملية المعرفية المتضمنة في هذه المرحلة هي عملية فك ترميز صوتي (مقابلة عناصر إملائية بعناصر صوتية؛ لاستدعاء الكلمة من الذاكرة الصوتية مما يُمكنهم من الجهر بكلمات لم يقرأوها من قبل0)، والمرحلة الإملائية: ينتقل تعليم القراءة والكتابة فيها إلى نظام كتابي معتم (كلمات غير مضبوطة بالشكل)،واعتمادًا على نظام إملائي عميق deep؛ لذا فالعملية المعرفية المتضمنة في هذه المرحلة هي عملية فك ترميز إملائي (استخدام عناصر سياقية وصرفية ومعجمية في تعرف العناصر الإملائية).

ثانيًا: أنشطة قائمة على العمق الإملائي:

يمكن الاعتماد على الأنشطة التالية لمساعدة الدارس على الانتقال في القراءة من المستوى السطحي إلى العميق:

١. أنشطة التدرج (السقالات التعليمية):

ابدأ بنصوص عربية مبسطة تحتوي على علامات التشكيل على كل كلمة، ثم قلل تدريجيًا عدد علامات التشكيل المستخدمة حيث يصبح المتعلمون أكثر ثقة في قدراتهم على القراءة.

زود الدارسين بنصوص مع علامات التشكيل على الكلمات المهمة، مثل الأسماء والأفعال، مع تقليل عدد علامات التشكيل المستخدمة تدريجياً.

وغالبًا ما تحتوي النصوص العربية غير المضبوطة بالشكل على جمل طويلة ومعقدة، حاول تقسيم هذه الجمل إلى أجزاء أصغر لمساعدتك على فهم المعنى.

٢. أنشطة الحصيلة اللغوية:

اعمل على زيادة الحصيلة اللغوية باستمرار بما يساعد الدارس على معرفة الكلمة ككل as a whole دون تجزئتها إلى مكوناتها، وبالتالي يساعد الدارس في تعرف الكلمات دون حاجة إلى التشكيل. كالأسماء الشائعة والأفعال وحروف الجر. سيوفر هذا أساسًا للمتعلمين للبناء عليه أثناء تقدمهم إلى نصوص ومحادثات أكثر تعقيدًا. مثال: تعليم الأسماء الأساسية ، مثل "كتاب" (كتاب) ، و "مدرسة" (مدرسة) ، و "مطعم" ، وأفعال مثل "أكل" (لتناول الطعام) ، و "يقرأ" (للقراءة) ، و "يكتب" (للكتابة).

٣. أنشطة السياق:

درِّب الدارسين على قراءة نصوص قصيرة بدون تشكيل مع استخدام قرائن السياق؛ لمساعدة الدارس على فهم معنى الكلمات، واذكر الكلمات والعبارات المتعلقة بالكلمة الجديدة؛ ليستنتج معناها، مع تشجيع الدارسين على التركيز على سياق النص ومعناه ، بدلاً من الاعتماد على علامات التشكيل لتحديد الكلمات الفردية. ويمكن القيام بذلك من خلال أنشطة مثل تمارين فهم القراءة ، حيث يجب على المتعلمين استخدام فهمهم للنص لتحديد الكلمة الصحيحة.

٤. أنشطة المعينات البصرية:

شجع الدارسين على استخدام الصور والبطاقات التي تتضمن الكلمة والصورة الدالة عليها. وقدم لهم قائمة بالكلمات العربية شائعة الاستخدام ، واطلب منهم إنشاء بطاقات تعليمية أو اختبار مفردات لمساعدتهم على تعلم الكلمات.

استخدام مجموعة متنوعة من الموارد: استخدم مجموعة متنوعة من الموارد ، مثل الكتب المدرسية ، وتطبيقات تعلم اللغة ، والموارد عبر الإنترنت

٥. الأنشطة الصوتية:

يمارس الدارسون من خلالها نطق الكلمات مع علامات التشكيل وبدونها، قدم للدارسين نصًا قصيرًا بدون علامات التشكيل، واطلب منهم قراءته بصوت عالٍ، بعد ذلك ، وجه لهم أسئلة الفهم التي تتطلب منهم استخدام فهمهم للنص لتحديد الكلمات الصحيحة. فالتدريب على النطق وقراءة النصوص قراءة جهرية بتشكيل وبدون تشكيل تساعد على تحسين النطق والطلاقة، بالإضافة إلى فهم النص.

٦. أنشطة التجهيز الدلالي:

أي تزويد الدارس بمجموعة من الكلمات المرتبطة دلاليا بالكلمات الجديدة؛ على سبيل المثال، إذا قرأ كلمتي "تفاحة" و"موزة"، فمن المرجح أن يتعرف كلمة "فاكهة" بسرعة أكبر لأنها مرتبطة بهما دلاليا.

وتعرف الباحثة العمق الإملائي إجرائيًا: قدرة الدارس على قراءة الكلمات بدون تشكيل واستخلاص معناها من السياق.

ثالثًا : اللغة العربية بين العمق الإملائي المعتم والعمق الشفاف السطحي:

- ميزت الدراسات في الأرتوغرافيا العربية بين صنفين :
  ١- مشكولة (Vowelized)
  ٢- غير مشكولة (Unvowelized)

حيث يتوقع من القارئ المتمرس والبالغ أن يقرأ العربية بدون شكل، بالنسبة للباحث في تعلم أرتوغرافيا اللغات السامية سالم أبو ربيعة (Abo – Rabia,1999) فيتطلب الأمر اعتمادًا كبيرًا على السياق وموارد أخرى، أما بالنسبة للقارئ المبتدئ فينبغي أن تكون الكتابة مشكولةحتى يتسنى له قراءتها.

ومن هنا يتضح أن العربية المشكولة أرتوغرافيا شفافة في حين تعد العربية غير المشكولة أرتوغرافيا عميقة (Abo –Rabia& Taha, 2006)

وتشير أرتوغرافيا العربية أيضا إلى مشكة اختلاف أشكال الحرف الواحد حسب موقعه إن جاء في البداية أو وسطها أو في الأخير أو منفصلًا. (فرضية رباعية الموقع مما يؤثر سلبًا على سيرورة التعلم (Eviatar& Ibrahim 2000) لنأخذ حرف التاء في الكلمات التالية في

الكلمات التالية : تراب– فتيل – فرات– فتاة–لعبة ، يبدو جليًا أن هذا الحرف يتخذ أشكالًا مختلفة يستعصي معها أن يدرك الطفل بأنه أمام حرف واحد، وكيف للطفل أن يستوعب أنه أمام نفس الحرف– الذي هو العين–وهو يظهر بأشكال مختلفة : عيادة – بعير – جائع إلا بجهد ووقت ، ولو كان الأمر يقتصر على حرف واحد أو على حروف محدودة (كما هو الشأن بالنسبة للعبرية التي تتضمن خمسة حروف تتغير حينما تأتي في آخر الكلمة) لسهل التعامل معه. لكن الأمر هنا يتعلق بأغلب الحروفالعربية، حيث لانستثني منها إلا تلك الحروف التي تأتي دائمًا منفصلةكالألف والواو والراء والزاي.(نورة سهال،٢٠٢٠، ١٢٤)

وهذا ما دفع الباحثة ريما عزام (Azzam. R. 1993) إلى القول بأن التلاميذ يتعلمون بسهولة ويسر وسرعة أكثر الحروف المنفصلة في العربية مقارنةًمع الأحرف المتصلة . رغم أن الألف حينما يأتي في آخر الكلمة يكتب بدوره على شكلين، إما ممدودًا أو مقصورًا مما يجعل الطفل عرضه للخطأ.

وتعد الهمزة الإشكالية الأكثر تعقيدًا من ضمن كل هذه الحروف المتلونة الأشكال، لعدم ثبات رسمها الخطي الذي يستمد اقتضاءات تحققه من عدة قواعد دقيقة تتخللها استثناءات عادة ما تخلق ارتباكًا لدى المتعلمين المبتدئين والمتمرسين على حد سواء.

واللغة العربية تشترك مع اللغات ذات الأنظمة الأرتوغرافيا العميقة في مخالفة المنطوق للمكتوب، من أمثلته كتابة الكلمات التالية على النمط التالي دون مد :لكن، هذا، هذه، في حين أنها تنطق ممدودة، هذا فضلًا عن ورود مسألة الحرف الصامت كذلك في العربية، والمتمثلة أساسًا في ما اصطلح عليه باللام الشمسية. (نورة سهال، ٢٠٢٠، ١٢٥)

ومرجع السعي في توظيف العمق الإملائي لتنمية الطلاقة القرائية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها هوأنه يمتاز بالعديد من المميزات ولعل من أهمها:

١- انتقاء ما يقرأ واستقلالية القراءة.
٢- تلخيص ما يقرأ.
٣- نطق الجمل في صورة تامة.
٤- مراقبة أدائه أثناء القراءة.
٥- حسن التعبير عما يقرأ.
٦- العفوية في القراءة.
٧- القراءة بفهم.

٨- التنويع في الطبقة الصوتية (الترقيق والتفخيم)

٩- القراءة مع الزملاء.

١٠- النطق الصحيح للحروف.

١١- معرفة أكثر من معنى للفظ الواحد.

١٢- معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد.

١٣- فهم معاني الكلمات من السياق.

١٤- القراءة بفهم وانطلاق دون أن يعوق المتعلم عن ذلك التفكير في قواعد اللغة.

١٥- إدراك ما حدث من تغيرات في المعنى في ضوء ما حدث من تغير في التراكيب.

المحور الثالث : إجراءات البحث:

تتمثل إجراءات البحث فيما يلي :

أولا- إعداد قائمة مهارات الطلاقة القرائية : اعتمدت الباحثة في تحديدها لمهارات الطلاقة القرائية اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها على مجموعة من المصادر المتعددة والمتنوعة، وتتمثل فيما يلي:

(أ) بعض الكتابات التربوية النظرية- العربية والأجنبية – التي تناولت مهارات الطلاقة القرائية في بعض اللغات الأجنبية بشكل عام، وفي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بشكل خاص، من حيث: مهاراتها الرئيسة ومهاراتها الفرعية التي تندرج تحتها .

(ب) بعض البحوث والدراسات السابقة – العربية والأجنبية- التي تناولت مهارات الطلاقة القرائية في بعض اللغات الأجنبية بشكل عام، وفي تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بشكل خاص ، والتي تنوعت بين الدراسات النظرية والميدانية.

وبعد الرجوع إلى البحوث السابقة والمراجع التي تناولت الطلاقة القرائية تكونت – لدى الباحثة- قائمة بمهارات الطلاقة القرائية اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط في صورتها المبدئية من (١٨) ثمانية عشر مهارة فرعية ، مصنفة تحت أربع مهارات رئيسة.

وقد وُضعت القائمة في صورتها المبدئية على شكل استبانة لاستطلاع رأى الخبراء والمتخصصين في الميدان ؛ لتحديد مهارات الطلاقة القرائية اللازمة لهؤلاء الدارسين .

وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون على القائمة، تم وضع القائمة في صورتها النهائية؛ حيث تضمنت قائمة مهارات الطلاقة القرائية (١٦) ستة عشر مهارة للطلاقة القرائية.

ثانيًا :إعداد اختبار مهارات الطلاقة القرائية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط (قبلي – بعدي) :

اعتمدت الباحثة في إعدادها لهذا الاختبار على مجموعة من المصادر المتعددة والمتنوعة، منها:

أ- البحوث والدراسات السابقة التي قامت بإعداد اختبارات في اللغة بشكل عام، وفي مهارات الطلاقة القرائية بشكل خاص.

ب- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت طرق قياس مهارات الطلاقة القرائية، وقامت بإعداد اختبارات في هذا المجال، وبصفة خاصة في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ج- الكتابات العربية والأجنبية في مجال قياس المهارات اللغوية وتقويمها بصفة عامة، ومهارات الطلاقة القرائية بصفة خاصة، مع التركيز على ما كان منها في ميدان تعليم اللغات الأجنبية.

د- دراسة بعض الاختبارات التي تناولت قياس مهارات الطلاقة القرائية، واختيار ما يصلح منها، وتوظيفه لخدمة هذا الاختبار.

وبالاعتماد على هذه المصادر أمكن للباحثة إعداد الاختبار في صورته المبدئية، وتتضح مكوناته فيما يلي:

مكونات الاختبار:

- غلاف الاختبار : ويشمل عنوان الاختبار ، بيانات الباحثة ، لجنة الإشراف .
- خطاب التحكيم ويشمل : تعريف السادة المحكمين بالبحث ، وأهدافه ، والمرجو عمله في الاختبار .
- المكان المخصص لبيانات الدارس ، وتعليمات الاختبار (للمدرب وللدارسين)

وقد روعي عند صوغ عبارات الاختبار السابقة – على قدر الإمكان – الاعتبارات التالية:

- أن تكون بلغة واضحة ومناسبة لمستوى الدارسين.
- أن تكون مناسبة للمستوى الثقافي للدارسين.
- أن تكون في حدود قدرات الدارسين.
- أن تكون واضحة، ومحددة .
- أن تشتمل أسئلة الاختبار على نصوص متنوعة ؛ حتى يجد الدارسون متعة في قرائتها.

التجربة الاســـتطلاعية للاختبار :

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار، والتحكيم عليها وتعديلها، حتى صـــارت صـــالحة للتطبيق، قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية للاختبار على عينة قوامها (١٥) عشر دارســـين من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ، بهدف ضبط بعض الجوانب المرتبطة بالاختبار.

تحديد الزمن المناسب للاختبار:

أمكن حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار، وذلك بتحديد الزمن الذي استغرقه أول دارس في الإجابة عن الاختبار، وتحديد الزمن الذي استغرقه آخر دارس انتهى من الإجابة على الاختبار، ثُمَّ حساب المتوسط.

$$\text{زمن الاجابة عن الأسئلة} = \frac{\text{زمن أسرع طالب + زمن أبطأ طالب}}{٢}$$

وعند تطبيق المعادلة السابقة أصبح الزمن المناسب لإجراء الاختبار هو (٣٥ دقيقة) حيث كان زمن أول طالب (٢٠ دقيقة) ، وكان زمن أخر طالب أنهى الإجابة عن الأسئلة (٥٠ دقيقة)

٢٠ + ٥٠ = ٧٠ دقيقة .

٧٠ ÷ ٢ = ٣٥ دقيقة

مضافاً إليه (٥) خمسة دقائق لقراءة التعليمات وكتابة البيانات الأولية للدارس، وتم الالتزام بهذا الزمن عند التطبيق القبلى والبعدى للاختبار على العينة الأساسية .

صدق الاختبار:

تم عرض الصورة الأولية لاختبار مهارات الطلاقة القرائية المكون من (32) مفردة على مجموعة من المحكمين؛ وذلك لتعرف آرائهم في الاختبار، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن وضوح تعليمات الاختبار وملاءمة مفرداته للمستوى اللغوي والعقلي لمجموعة البحث، وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات اللغوية وبناء عليها تم تعديل صياغة بعض المفردات في ضوء آراء المحكمين. وبذلك أصبح الاختبار في صورته الأولية صالحاً للتطبيق على عينة البحث الاستطلاعية

ج- ثبـــات الاختبـــار :

يقصد بثبات الاختبار ان يكون على درجة عالية من الدقة والاتساق فى نتائجه، ويعد الاختبار ثابتا إذا كان يعطى النتائج نفسها أو ما يقرب منها إذا تكرر تطبيقه على الطلاب أنفسهم وتحت الظروف نفسها (فؤاد البهى ، ٢٠٠٥ ، ٣٧٨) ، وهناك عدة طرق لحساب ثبات الاختبار، اختارت الباحثة من بينها "طريقة إعادة الاختبار"؛ لمناسبتها للبحث الحالي.

وعلى هذا فقد طبقت الباحثة الاختبار بجزأيه الأول والثانى على عينة التجربة الاستطلاعية، ثم أعيد تطبيقه عليهم بعد أسبوعين، وقد رُوعي أن تكون ظروف التطبيق قريبة من الأولى قدر الإمكان. وبحساب معامل الارتباط بطريقة ألفا كرونباخ توصلت الباحثة لمعاملات ثبات كانت جميعها دالة، وهى كما يلي :-

- **الثبات:**

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ فى حساب ثبات اختبار مهارات الطلاقة وبلغت قيمة الثبات (0.854) وهى قيمة جيدة للثبات.

تقدير درجات الطلاب على الاختبار:

تم تقدير درجات الطلاب وفقاً لمقياس تقدير الأداء المعتمد فى البحث الحالي بتقدير (1) درجة للإجابة الصحيحة تماما، (0.5) للإجابة الصحيحة جزئياً، (0) للإجابة الخطأ. وبذلك تكون الدرجة العظمي للاختبار (32) والصغرى (0).

التجريب الاستطلاعي للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها (١٥) من الطلاب غير الناطقين باللغة العربية من غير عينة البحث الأساسية وذلك لتقدير مايلي:

- **معاملات السهولة والصعوبة والقدرة على التمييز:**

جدول (١)

معاملات السهولة والصعوبة والقدرة على التمييز لمفردات اختبار مهارات الحصيلة اللغوية

المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٦٠.	٤٠.	٤٩.	١٧	٤٧.	٥٣.	٥٠.
٢	٣٣.	٦٧.	٤٧.	١٨	٤٧.	٥٣.	٥٠.
٣	٦٠.	٤٠.	٤٩.	١٩	٤٠.	٦٠.	٤٩.
٤	٦٠.	٤٠.	٤٩.	٢٠	٣٣.	٦٧.	٤٧.
٥	٣٣.	٦٧.	٤٧.	٢١	٤٠.	٦٠.	٤٩.
٦	٤٠.	٦٠.	٤٩.	٢٢	٣٣.	٦٧.	٤٧.
٧	٤٠.	٦٠.	٤٩.	٢٣	٤٧.	٥٣.	٥٠.
٨	٥٣.	٤٧.	٥٠.	٢٤	٦٠.	٤٠.	٤٩.
٩	٣٣.	٦٧.	٤٧.	٢٥	٢٧.	٧٣.	٤٤.
١٠	٢٧.	٧٣.	٤٤.	٢٦	٢٠.	٨٠.	٤٠.
١١	٤٠.	٦٠.	٤٩.	٢٧	٣٣.	٦٧.	٤٧.
١٢	٣٣.	٦٧.	٤٧.	٢٨	٢٧.	٧٣.	٤٤.
١٣	٤٠.	٦٠.	٤٩.	٢٩	٤٠.	٦٠.	٤٩.
١٤	٢٠.	٨٠.	٤٠.	٣٠	٢٠.	٨٠.	٤٠.
١٥	٤٠.	٦٠.	٤٩.	٣١	٣٣.	٦٧.	٤٧.
١٦	٣٣.	٦٧.	٤٧.	٣٢	٤٠.	٦٠.	٤٩.

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات السهولة تراوحت ما بين (0.60–0.20) وهى فى حدود المدى المسموح به لتضمين المفردة فى الاختبار حيث إن المدى المسموح به لمعاملات السهولة ألا تزيد قيمتها عن 0.8، كما يتضح أن قيم معاملات التمييز لمفردات الاختبار تراوحت ما بين (0.50–0.40) وجميعها أكبر من 0.2، ومن ثم تم الإبقاء على جميع المفردات دون حذف.

- **الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها، وكذلك معامل ارتباط الدرجة الكلية للمهارة بالدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢)

معاملات الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية

المفردة	م ١	المفردة	م ٢	المفردة	م ٣	المفردة	م ٤
١	٠,٦٢٣*	٢	٠,٥٥١*	٥	٠,٦٨٠**	٧	٠,٦٧٦**
٣	٠,٥٦٩*	٤	٠,٥٥١*	٦	٠,٧٢٤**	٨	٠,٦٩٨**
معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	٠,٧٢٤**		٠,٦٢٩*		٧٣٤..**		٠,٦٥٨**
المفردة	م ٥	المفردة	م ٦	المفردة	م ٧	المفردة	م ٨
٩	٠,٦٩٥**	١١	٠,٧٢٤**	١٣	٠,٧٧٥**	١٥	٠,٦١٨*
١٠	٠,٦٢٤*	١٢	٠,٦٨٠**	١٤	٠,٥٦١*	١٦	٠,٥٦٧*
معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	٠,٧٦٠**		٠,٥٣٧*		٠,٧٢٧**		٠,٧٦٢**
المفردة	م ٩	المفردة	م ١٠	المفردة	م ١١	المفردة	م ١٢
١٧	٠,٥٧٤*	١٩	٠,٧٢٤**	٢١	٠,٦١٨*	٢٣	٠,٥٩٣*
١٨	٠,٥٧٤*	٢٠	٠,٦٨٠**	٢٢	٠,٥٦٧*	٢٤	٠,٥٦٦*
معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	٠,٧٢٦**		٠,٥٢١*		٠,٦٣٦*		٠,٦٠٦*
المفردة	م ١٣	المفردة	م ١٤	المفردة	م ١٥	المفردة	م ١٦
٢٥	٠,٧٦٦**	٢٧	٠,٦٩٥**	٢٩	٠,٧٧٥**	٣١	٠,٥٦٧*
٢٦	٠,٦٦٨**	٢٨	٠,٦٢٤*	٣٠	٠,٥٦١*	٣٢	٠,٦١٨*
معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	٥٧٩.*		٠,٦٢٥*		٠,٦٥٩**		٠,٧٢٦**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالمهارات التى تنتمي إليها دالة وكذلك معاملات ارتباط المهارات بالدرجة الكلية دالة عند مستوى 0.01 ,0.05 مما يعنى أن المفردات تتجه لقياس المهارات التى تنتمي إليها وأن المهارات تتجه لقياس المكون الرئيس (الطلاقة القرائية)، مما يدل على أن الاختبار يتسم بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

ثالثًا : إعداد برنامج قائم على العمق الإملائي لتنمية الطلاقة القرائية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.وقد مر إعداد البرنامج بالخطوات الآتية :

(تحديد فلسفة البرنامج – تحديد أسس بناء البرنامج –تحديد مكونات البرنامج وتشمل : الأهداف العامة، الأهداف الخاصة، المحتوى الدراسي، استراتيجيات التدريس، الوسائل، الأنشطة، أساليب التقويم)– تحديد الخطة الدراسية للبرنامج وتتمثل في (مدة التدريس–إجراءات التدريس – خطوات تطبيق البرنامج)– إعداد صورة مبدئية للبرنامج – إعداد البرنامج في صورته النهائية.)

رابعًا / إعداد دليل المعلم لتدريس البرنامج القائم على العمق الإملائي لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

محتويات الدليل :

أهداف الدليل : (الأهداف العامة – الأهداف الخاصة)

مكونات الدليل : (الجانب النظري – الجانب التطبيقي)

وقد رُوعِيَ في إعداد الدليل الاعتبارات الآتية:

- وجود مقدمة واضحة وشاملة توضح الهدف من الدليل، ومكوناته، وكيفية التعامل معه.
- تقديم خلفية نظرية للفلسفة التي ينطلق منها برنامج تنمية مهارات الطلاقة القرائية.
- عرض مهارات الطلاقة القرائية التي يسعى البرنامج إلى تنميتها لدى الدارسين .
- تزويد المدرب بطريقة تدريس البرنامج، واستراتيجية التدريس المقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية ، والوسائل والأنشطة التعليمية، التي يمكن استخدامها في التدريس، وأساليب التقويم المتبعة في البرنامج، والخطة الدراسية للبرنامج.
- تزويد المدرب بمجموعة من التوجيهات التي تساعده على استخدام البرنامج الاستخدام الأمثل، وتحقيق أهدافه .

إجراءات تجربة البحث :

١- **اختيار عينة البحث :** تم اختيار عدد من الدارسين الناطقين بغير العربية الوافدين إلى جامعة المنصورة وعددهم (١٥) دارسًا.

٢- التطبيق القبلي لمهارات الطلاقة القرائية

تم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية من الدارسين على جامعة المنصورة " مركز تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها " للتأكد من وجود مشكلة لدى الدارسين في قدرتهم على القراءة بطلاقة وذلك يوم الأحد(٣/٤/٢٠٢٢)

٣- التدريس باستخدام البرنامج القائم على العمق الإملائي.

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار القبلي لمهارات الطلاقة القرائية، تم البدء في التدريس لمجموعة البحث باستخدام البرنامج وذلك في يوم الأحد(١٠/ ٤/٢٠٢٢)وانتهى التدريس يوم الثلاثاء (٢١ /٦ /٢٠٢٢)

٤- التطبيق البعدى لمهارات الطلاقة القرائية.

تم تطبيق اختبار الطلاقة القرائية بعديًا على مجموعة البحث، وذلك في يوم الأحد (٢٦ / ٦ /٢٠٢٢)

المحور الرابع : نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

نتائج اختبار مهارات الطلاقة القرائية:

لاختبار فرضي الدراسة الأول والثاني اللذان نصا على أنه:

١. **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث فى القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية لصالح القياس البعدي.**
٢. **يحقق البرنامج المقترح فاعلية مقبولة في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى غير الناطقين بغير اللغة العربية.**

تم استخدام اختبار ولكوكسن للمجموعات المرتبطة وبحث دلالة قيمة (Z) للفرق بين متوسطى رتب درجات مجموعة البحث فى القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية، كما تم استخدام معادلة فيلد (d) (Field, 2009, 550) * لتحديد حجم ومستوى التأثير، والجدول التالي يوضح ذلك:

* قيم (d) ومستوى التاثير لإسهام المتغير المستقل فى تفسير التباين الكلى للمتغير التابع: (٠,٣) تأثير متوسط، (٠,٥ فأكثر) تأثير كبير. حيث: $\mathbf{d} = z / \sqrt{n}$ ، حيث n حجم العينة أو عدد المشاهدات.

جدول (٣)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى رتب درجات مجموعة البحث

فى القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية

المهارات	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية	D حجم التأثير	مستوى التأثير
م١	(+)	١٥	٨	١٢٠	٣,٨٧٣	٠,٠١	٠,٧١	كبير
	(−)	٠	٠	٠				
م٢	(+)	١٥	٨	١٢٠	٣,٨٧٣	٠,٠١	٠,٧١	كبير
	(−)	٠	٠	٠				
م٣	(+)	١٥	٨	١٢٠	٣,٨٧٣	٠,٠١	٠,٧١	كبير
	(−)	٠	٠	٠				
م٤	(+)	١٥	٨	١٢٠	٣,٨٧٣	٠,٠١	٠,٧١	كبير
	(−)	٠	٠	٠				
م٥	(+)	١٥	٨	١٢٠	٣,٦٩٠	٠,٠١	٠,٦٧	كبير
	(−)	٠	٠	٠				
م٦	(+)	١٥	٨	١٢٠	٣,٨٧٣	٠,٠١	٠,٧١	كبير
	(−)	٠	٠	٠				
م٧	(+)	١٥	٨	١٢٠	٣,٧٧١	٠,٠١	٠,٦٩	كبير
	(−)	٠	٠	٠				
م٨	(+)	١٥	٨	١٢٠	٣,٧٧١	٠,٠١	٠,٦٩	كبير
	(−)	٠	٠	٠				
م٩	(+)	١٥	٨	١٢٠	٣,٨٧٣	٠,٠١	٠,٧١	كبير
	(−)	٠	٠	٠				
م١٠	(+)	١٥	٨	١٢٠	٣,٨٧٣	٠,٠١	٠,٧١	كبير
	(−)	٠	٠	٠				
م١١	(+)	١٥	٨	١٢٠	٣,٧٧١	٠,٠١	٠,٦٩	كبير
	(−)	٠	٠	٠				
م١٢	(+)	١٥	٨	١٢٠	٣,٨٧٣	٠,٠١	٠,٧١	كبير
	(−)	٠	٠	٠				
م١٣	(+)	١٥	٨	١٢٠	٣,٧٧١	٠,٠١	٠,٦٩	كبير
	(−)	٠	٠	٠				
م١٤	(+)	١٥	٨	١٢٠	٣,٨٧٣	٠,٠١	٠,٧١	كبير
	(−)	٠	٠	٠				
م١٥	(+)	١٥	٨	١٢٠	٣,٦٩٠	٠,٠١	٠,٦٧	كبير
	(−)	٠	٠	٠				
م١٦	(+)	١٥	٨	١٢٠	٣,٧٧١	٠,٠١	٠,٦٩	كبير
	(−)	٠	٠	٠				
الدرجة الكلية	(+)	١٥	٨	١٢٠	٣,٥٠١	٠,٠١	٠,٦٤	كبير
	(−)	٠	٠	٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث فى القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية لصالح القياس البعدي، مما يعني نمو مهارات الطلاقة القرائية بعد التدريس بالبرنامج القائم على العمق الإملائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث فى القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية لصالح القياس البعدي.

كما يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم " d " أكبر 05, لتعبر عن حجم تأثير كبير مما يعني فعالية البرنامج القائم على العمق الإملائي لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

يحقق البرنامج المقترح فاعلية مقبولة في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى غير الناطقين بغير اللغة العربية.

وهو ما يشير إلى وجود أثر إيجابي للبرنامج القائم على العمق الإملائي في تنمية الطلاقة القرائية لدي دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها وهو ما يمكن تفسيره بأن قد حدث تحسن في أداء الدارسين في الطلاقة القرائية. وهذا راجع إلى فاعلية البرنامج القائم على العمق الإملائي في تنمية الطلاقة القرائية المحددة سلفاً لدى الدارسين، وبالتالي زادت قدرة الدارسين على التحدث بطلاقة بطريقة أفضل بسبب التركيز على مهارات الطلاقة القرائية، وتعليمها للدارس بشكل منظم وممنهج، بحيث يكون الدارس على وعي تام بما يتعلم فالمواقف المستخدمة ساعدت الدارس على زيادة معلوماته من خلال تلك المواقف المتنوعة التي تم استخدامها داخل الإستراتيجية فالدارس كان له دوراً إيجابياً وفعالاً.

ثانيا: تفسير النتائج:

يتضح من خلال النتائج السابقة لاختبار صحة الفروض فعالية البرنامج القائم على العمق الإملائي في تنمية الطلاقة القرائية، في تنمية كل مستوى من مستويات الطلاقة القرائية على حدة لدى دارسي مجموعة البحث، وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت فعالية البرنامج القائم على العمق الإملائي في تنمية الطلاقة القرائية، وزيادة التحصيل الدراسي.

من خلال العرض السابق للنتائج، وتحليل البيانات، ومعالجتها إحصائياً، واختبار صحة الفروض، ويمكن تفسير النتائج على النحو التالي:

- فاعلية البرنامج القائم على العمق الإملائي في تنمية الطلاقة القرائية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، واتضح ذلك من خلال:
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05.) بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث فى القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية لصالح القياس البعدي.
- ترجع الباحثة تفوق دارسي مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائية، بالإضافة إلى تفوقهم بعدياً مقارنة بأدائهم في التطبيق القبلي إلى ما أتاحه البرنامج القائم على العمق الإملائي المقترح من مزايا، هي:
- زيادة قدرة الدارسين على التفاعل مع البرنامج والتأثر به؛ حيث تم استخدام البرنامج المقترح الذي كان له أثر واضح في تنمية الطلاقة القرائية لدى أفراد مجموعة البحث بما كان يتناوله ضمنياً من أمثلة وتدريبات مكثفة يتم من خلالها تنمية مهارات الطلاقة القرائية من خلال البرنامج المقترح وتقسيم الدارسين إلى مجموعات لكل مجموعة قائد والقيام بقراءة موضوعات مختلفة مع معرفة مخارج الحروف، بالإضافة إلى تزويد الدارسين بشرح المهارات المطلوبة مع تنوع الأسئلة وتدريبهم على استخدام اللغة بشكل صحيح وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم وإشعال روح التحدي والمنافسة مما ساعد على تنمية مهارات الطلاقة القرائية لديهم، وتوظيفها في قراءاتهم.
- تحديد البرنامج على أسس علمية من حيث المادة العلمية المقدمة للدارسين، مراعاتها لطبيعتهم وسماتهم وميولهم وخصائصهم العقلية والمعرفية والتربوية، ووضوح أهدافها العامة والخاصة، حيث اعتمدت موضوعات الإستراتيجية وأنشطتها المختلفة على تنمية مهارات الطلاقة القرائية لديهم.
- تزويد الدارسين بجانب معرفي عن المهارة قبل التدريب عليها، بالإضافة إلى الطرق التي قدمت بها والتنوع في استخدام البرنامج القائم المقترح.
- تأكيد الأنشطة التي توفرها الإستراتيجية على الجانب المعرفي، والجانب الأدائي للمهارات، والتركيز على اكتساب الدارسين للجانبين معاً، وإتاحة الفرصة للتدريب على هذه المهارات بالإضافة إلى أسلوب العرض الشائق، أدى إلى زيادة التفاعل ، وتبادل الأفكار، ومناقشة الآراء، وهذا شجع الدارسين على طرح أفكارهم، والتعبير عن آرائهم بكل جراءة في بيئة نشطة يسودها الاحترام المتبادل.

- استخدام أسلوب التقويم التكويني أو البنائي عقب كل درس قد ساعد على سرعة تعلم الدارسين – مجموعة البحث – لمهارات الطلاقة القرائية بالإضافة إلى المميزات الأخرى لهذا الأسلوب من تقديم التغذية الراجعة، والتقويم المستمر لأداء الدارسين والمواكبة لإجراءات البرنامج للدارسين في أثناء التدريس، والحكم على مدى نجاح الموضوع في تحقيق الأهداف التي وضعت له.
- إن اشتراك الدارسين في المهام والمواقف التعليمية بفاعلية كان لهم دور كبير في تدريبهم على الطلاقة القرائية مع الآخرين بلغة فصيحة صحيحة.
- أن حماس الدارسين أثناء تطبيق البرنامج ورغبتهم في المشاركة في الأنشطة، أدى إلى اكتساب مهارات الطلاقة القرائية ومما زاد من حماسهم التي جعلت الدارسين يعبرون عن آرائهم بكل حرية وجراءة مع الإستماتة في الدفاع عن وجهة نظرهم فكان جواً مليئاً بالمغامرة.
- يرجع ضعف الدارسين في التجربة الاستطلاعية والتطبيق القبلي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية؛ لعدم وجود آليه أو طريقة فعالة في تدريس القراءة؛ نتيجة اعتماد المدربين طرائق وأساليب تدريسية تقليدية تفتقر إلى مقومات تشجيع الدارسين على القراءة بطلاقة.

توصيات البحث:

يوصي البحث الحالي بالآتي:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

بالنسبة للدارسين:

- الاهتمام بتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدي دارسي اللغة العربية بصفة عامة ، ودارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط خاصة.
- توظيف مهارات الطلاقة القرائية في فروع اللغة العربية كلها.

بالنسبة للمعلمين:

- ضرورة اهتمام المعلمين بالعمق الإملائي، التي يعمل على تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- ضرورة الاهتمام بالتدريب المستمر للدارسين على مهارات الطلاقة القرائية المختلفة.
- إعادة النظر في طرائق تدريس القراءة في ضوء العمق الإملائي.

- تشجيع المعلم دارسيه على المشاركة الفعالة، وتأكيد دورهم في الإيجابي في عملية تعلمهم، مع تشجيعهم على طرح تساؤلاتهم دون أي قيود أو حرج.
- عناية معلمي اللغة العربية بالدارسين المتميزين في الطلاقة القرائية، وتنمية قدراتهم بإقامة المسابقات بين أقرانهم في المدارس الأخرى.

مقترحات البحث:

بناءًا على نتائج هذا البحث، وامتداداً له، تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية:

١. دراسة لفاعلية استخدام العمق الإملائي في تنمية المهارات المختلفة في فروع اللغة العربية المختلفة.
٢. القيام بدراسات مماثلة على عينات في مراحل تعليمية مختلفة للتأكد من أثر استخدام العمق الإملائي المقترح في تنمية الطلاقة القرائية.
٣. دراسة لتحديد وقياس مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
٤. تقويم منهج دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء تنمية الطلاقة القرائية.
٥. استخدام إستراتيجيات أخرى لتنمية الطلاقة القرائية لدى الدارسين في مادة اللغة العربية.

مراجع البحث :

أولا المراجع العربية:

- أكرم إبراهيم (٢٠١٧): الوعي الصوتي وآثره في تحسين الكفايات القرائية والأداء الكتابي لدى الدارسين بفصول محو الأمية ، عالم التربية ،س ١٨ ، ع ٥٧ ،يناير ،ص ص ١-١٦.
- حنان سليمان(٢٠٠٨). برنامج علاجي لعيوب القراءة الجهرية في مستوى الأداء المهاريلدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي،رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية،جامعة كفر الشيخ.
- رشدي أحمد طعيمه،ومحمد علاء الدين الشعيبي(٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع،القاهرة، دار الفكر العربي.
- رشدي طعيمة (٢٠٠٤): تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخداماته، دار الفكر العربي، القاهرة.

- رضا السويسي (١٩٧٩): التعليم الهيكلي للعربية الحية، الجزء الأول، المعهد القومي لعلـــوم التربية، تونس.
- علي مدكور، إيمان هريدي (٢٠٠٦): تعليم اللغة العربية لغير النـــاطقين بهـــا، النظريـــة والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة.
- فؤاد عبد الله عبد الحافظ (٢٠٠٧). فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه فـــي تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلـــة الثانوية،مجلـــة كلية التربية بالفيوم، العدد(٧)، نوفمبر، ص ص ١: ١٦٥
- محمد الزيني (٢٠١٩). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المنصورة، دار المنار.
- محمود الناقة وآخرون (٢٠١٧): المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، الأسس والمداخل وإستراتيجيات التدريس ، القاهرة ،دار الفكر العربي .
- محمود سليمان (٢٠١٣). القراءة الوقائية.القاهرة. عالم الكتب.
- محمود الشافعي (٢٠١٢). الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة منظور لغوي تطبيقي ، عالم الكتب.
- نورة، سهال (٢٠٢٠):تعلم القراءة والكتابة في المدرسة المغربية : دراسة مقارنـــة. مجلـــة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية ع٢ ص ص ١١٦- ١٣٣ http://mandumah.com /Record/1190435
- هاني عبدالله محمد فراج (٢٠١٠):فعالية استراتيجية قائمة على نظرية إلماعات السياق فـــي تنمية الثروة اللغوية وبعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الـــصف الخـــامس الابتـــدائي ،جامعة المنصورة : كلية التربية رسالة ماجستير غير منشورة.

ثانيًا المراجع الأجنبية .

1- Abu-Rabia, S. (1999). The effect of vowels on the reading comprehension of second- and sixth-grade native Arab children. Journal of Psycholinguistic Research, 28, 93–101.
2- Abu-Rabia, S. (2007). The role of morphology and short vowelization in reading Arabic among normal and dyslexic readers in grades 3, 6, 9, and 12. Journal of Psycholinguistic Research, 36(2), 89 106.
3- Aro, M., & Wimmer, H. (2003). Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. Applied Psycholinguistics, 24, 621–635. doi:10.1017/S0142716403000316

4- Aro, M., & Wimmer, H. (2003). Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. Applied Psycholinguistics, 24, 621–635
5- Azzam. Rima (1989). Orthography and Reading of the Arabic Language. In. p. G. Aaron &R. M. Joshi (Eds). Reading and Writing disorders in Different Orthographic System.
6- Brezentiz, Z. Berman, L.(2003). Reading Rate as a dependent variable. Educational Psychology Review, 15(3),pp 247-265
7- Brezntiz , Zvia (2006): Fluency in reading: Synchronization of processes. Mahwah – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates , Inc.
8- Caravolas, M., Lervag, A., Defior, S., Malkova, G. S., & Hulme, C. (2013). Different patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. Psychological Science, 24(8), 1398–1407. doi:10.1177/0956797612473122
9- Carver, R. (2000): The Causes of High and Low Reading Achievement. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaunt Associates.
10- Courbron, C. (2013). The Correlation between the three reading fluency subskills and reading comprehension in at- risk adolescent readers (Doctoral dissertation). Liberty university.
11- Eviatar, Z., & Ibrahim, R. (2000). Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic− speaking children. Applied Psycholinguistics, 21(4), 451–471
12- Grabe, W. (2010). Fluency in reading – thirty five years later. Reading in a foreign language 22(1), 71-83
13- Hansen, G . F. (2008).Visual Word Reconition in Arabic: Towards a language – specific reading model. Center for contemporary Middle East Studies, University of Southern Denmark Working Paper Series No 13.
14- Koda, K. (2007). Reading and language learing: Crosslinguistic constraints on second language reading development. In K. Koda (Ed.), Reading and language learing (pp.1-44) .Oxford :Blackwell.
15- Nagy, W., & Anderson, R. (1984). How many words are there in printed school English? Reading Research Quarterly, 19, 304–330.
16- Nagy, W. E. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In R. K. Wagner, A. E Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension (pp. 52–77). New York: Guilford Press.

17- Schwanenflugel , P. J. Meisinger, E. B. ,Wisenbaker, J. M. ,Kuhn M. R. Strauss, G. P. Morris, R. D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. Reading Research Quarterly, 41, pp 496-522
18- Wolf, M. & Katzir -Cohen, T. (2001): Reading Fluency and its intervention. Scientific Studies of Reading, 5, 211-238.