جامعة المنصورة
كلية التربية

برنامج قائم على التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيةبدولة الكويت

إعداد

منيفة مريزيق شري الرشيدي

إشراف

أ.د/ إبراهيم محمد أحمد علي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ
كلية التربية – جامعة المنصورة

د/ آمال عبدربه إبراهيم
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ
كلية التربية – جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١٢٨ – أكتوبر ٢٠٢٤

برنامج قائم على التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيةبدولة الكويت

منيفة مريزيق شري الرشيدي

أولًا- مقدمة البحث:

تؤدي اللغة العربية دوراً مهماً في حياة تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ حيث إنها أداتهم للتعبير عن حاجاتهم واتجاهاتهم ومشاعرهم وإحاسيسهم، كما أنها أداتهم للتحصيل الدراسي في المواد المقدمة لهم، وبها يتفاعلون في الموقف التعليمي استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة، وكذلك فإنها وسيلتهم للتسلية والاستمتاع، بالإضافة إلى أنها أداتهم للتذكير، علاوة على أنها وسيلتهم للتواصل الاجتماعي والانتماء إلى مجتمعهم وثقافته وتراثه.

وللقراءة أهمية في المرحلة الابتدائية؛ فهي أساس كل المعارف والعلوم، وتعلم المواد الدراسية مشروط بتعلم الأطفال القراءة، والقراءة لم تعد عملاً آليا يقف عند حد قراءة الرموز، وما تعنيه من نطق صحيح للحروف، والكلمات، وتمثيل للمعنى بالنبر والوقف والوصل؛ بهدف تحويل المكتوب إلى منطوق؛ فاهم ومفهوم، فلم يُعد مفهوم القراءة مقتصراً على هذا الحد؛ بل أصبح ميداناً فسيحاً يقود القارئ إلى عوالم جديدة، تحميه من مخاطر جمة (عبدالعزيز نبوي وآخرون، ٢٠٠٠، ١) (*).

لذا أصبحت القراءة مطلباً أكثر إلحاحاً وأكثر أهمية في مجتمع اليوم الزاخر بالمعلومات، والأفكار، والعلوم التي تتسارع من أجل التقدم والرقي؛ حتى نبدع في حياتنا اليومية وفي شتى مجالات الحياة، فهي تمثل تطبيقاً عملياً للنظريات والوسائل التي تحققها، فالقراءة لا تقتصر على فهم المقروء فهما سطحياً وعميقاً، بل تمتد إلى نقد هذا المقروء، والتمييز بين الحقائق والمغالطات والآراء ومحاورة الكاتب؛ من أجل الخروج بطائل من هذه المحاورة.

وتعتمد القراءة على الحصيلة اللغوية والقدرات اللغوية التي يكتسبها التلاميذ ويتوقف استعداد التلميذ لتعليم مهارات القراءة على نضجه العقلي والجسمي، ومستوى المهارة، وما تحققه من وظيفة اجتماعية وغيرها، وتشتمل مهارات القراءة على أربعة مهارات أساسية هي: التعرف، والفهم، والنطق، والسرعة، وفيما يلي أهم هذه المهارات: التعرف في القراءة يشمل إدراك العلاقات بين كل من الحروف الساكنة، وحروف المد الطويل، والمد القصير المتمثل في الحركات، والتشديد، والتنوين، والتسكين، وتعرف قرائن فهم الكلمات، والجمل من خلال السياق، أو التركيب اللغوي، كقرينة الرتبة وقرينة بنية الكلمة، وذلك من خلال اكتشافه للكلمات ذات الأصل الواحد، مثل: فهم، يفهم، فاهم.

والنطق هو تحويل الرمز اللغوي إلى أصوات، وفقاً لما هو متعارف عليه عند اللغويين مع العلم بأن التلميذ يعود إلى المدرسة، ولديه محصول لغوي من الكلمات، ما يمكنه من قراءة هذه

* تم التوثيق في هذا البحث وفق قواعد جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السابع (APA Format (7th Edition، وذلك بذكر (الاسم الأول والأخير، والسنة، ورقم الصفحة).

الكلمات شرط توافر الاستعداد للقراءة، وبعد دخول التلميذ المدرسة يواجه بعض المشكلات في رسم بعض الحروف التي عدها بعض اللغويين والنقاد مشكلة من مشكلات الخط العربي، وهي مشكلة الحروف المتشابه في الرسم؛ مما يتشابه في النطق أو المخرج، ولهذا يلاحظ المعلم في صفوف المرحلة الابتدائية الأولى، وبخاصة معلم الصف الأول الابتدائي أن أطفاله ينطقون بعض الكلمات والحروف نطقًا غير سليم، ويخرجونها من مخارج غير صحيحة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى تأثرهم باللهجة العامية المحلية، أو لعدم نمو أجهزتهم النطقية.

كما تتضمن مهارة النطق مجموعة من المهارات الفرعية، تختلف من مرحلة تعليمية لأخرى، ومن أبرز مهارات النطق في القراءة بالمرحلة الابتدائية، أماني عبدالمجيد (٢٠٠١، ١٣٦) نطق الأصوات نطقاً صحيحاً، والتمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج، ونطق الكلمات نطقاً صحيحاً مضبوطاً بالشكل، ونطق الحركات القصيرة، والطويلة نطقاً صحيحاً، والتفريق في نطق الحركات بين القصيرة والطويلة، والقراءة في جمل تامة، وتنويع الصوت بحسب الأساليب المختلفة، كالاستفهام والنداء، والأمر والنهي، واستخدام الإشارات باليدين والرأس استخدامًا صحيحًا.

وتتضمن مهارة الفهم مهارات فرعية ذكر منها فتحي يونس (٢٠٠١، ٣٥) إعطاء الرمز معناه، وفهم الوحدات الأكبر كالعبارات، والجملة، والفقرة، والقطعة كلها، والقراءة في وحدات فكرية، وفهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم له، وتخمين معاني الكلمة، واختيار الأفكار الرئيسة، وفهمها، وفهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب، والاستنتاج، وتقويم المقروء، وأسلوب عرض الكاتب، وتطبيق الأفكار، وتفسيرها في ضوء الخبرات السابقة.

ويختلف الأفراد اختلافًا كبيرًا في عدد الوقفات التي يقفونها في قراء قطعة معينة، ويترتب على ذلك اختلافهم في سرعة القراءة، وفي الكمية التي يقرؤونها، وتختلف سرعة القراءة في القراءة الجهرية عنها عن القراءة الصامته، ففي القراءة الجهرية تتوقف سرعة القارئ على سرعة نطقه للكلمات، والقراءة الصامته تتوقف سرعة تقدم القارئ فيها على سرعة إدراكه للمعاني، والتدريب على سرعة القراءة ليس معناه الإسراع في القراءة كلمة كلمة، ولكن معناه التدريب على إدراك الجملة بالنظرة الواحدة، وفهم معناها، أيمن عيد (٢٠٠٧، ١٦).

وقد أكدت عديد من الدراسات والبحوث السابقة أهمية تنمية مهارات القراءة لدى المتعلمين بشكل عام، وتلاميذ المرحلة الابتدائية بشكل خاص، وأوصت بضرورة استخدام البرامج والاستراتيجيات المتميزة المناسبة للمرحلة العمرية لتنمية تلك المهارات، من هذه الدراسات: دراسة (أشرف سليم ، ٢٠٠٨)، ودراسة (أمل محمود، ٢٠٠٧)، ودراسة (أيمن حجازي، ٢٠٠٨)، ودراسة (أمل مرسي، ٢٠١٥).

في ظل ما تؤكده الاتجاهات الحديثة في تعليم الأطفال وتعلمهم جاء الاهتمام بالتعلم الإيجابي بأن يكونوا متعلمين نشطين قادرين على الضبط الذاتي وتقييم الذات؛ رغبة في التنمية المستمر لأدائهم بشكل يتضمن الاندماج والاستغراق والتفكير فيما يتم تعلمه، كما أشارت لذلك كريمان بدير (٢٠٠٦، ١١)؛ حيث تتضح أهمية أن تعتمد البرامج الموجهة للتلاميذ على برامج للتعلم؛ منها التعلم التأملي حيث يُعطي كما أشار شعبان عيسوي وراندا عبدالعليم (٢٠٠٨، ٤٧) الفرصة للتلاميذ للقيام بتحديد أهداف التعلم وشرح ما يقومون بعمله وتعرف الاستراتيجيات التي يستخدمونها وكيفية حصولهم على الإجابات بالإضافة إلى إدارة أو مراقبة Manage and/or Monitor تعلمهم.

ومما يدعم أهمية استخدام التعلم التأملي في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ وخفض العنف ما أشار إليه الباحثون؛ حيث أشارت زينب شقير (٢٠٠٥، ١٣٨) إلى أن التعلم التأملي يُعد نوعا من التعلم المعرفي يتم فيه الاهتمام بتدريب الطفل على التفكير المتدرج في خطوات بعد وضع

تصور مسبق للحل في ضوء المعلومات السابقة المتاحة، وهو يعد من أهم أنماط الرعاية المتكاملة والتعليم العلاجي للاندفاعية، والقصور في حل المشكلات، كما يرى أحمد عبدالحميد (٢٠١٣) أنه نظرًا لأهمية تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ، فإن برنامجًا يقوم على التعلم التأملي قد يحسن هذه المهارات اللغوية التي من بينها القراءة؛ نظراً لما يتميز به من مرونة وتدرج في عملية التعلم.

إن التعلم التاملي يحدث عندما يتأمل المتعلمون في تفاعلاتهم، وعندما يتوافر لديهم الوقت الكافي للتفاعل والتأمل بما يتيح لهم ربط الأفكار القديمة السائدة بخبراتهم الجديدة، وعرفه مجدي عزيز (٢٠٠٥، ١٠٩) بأنه: "تأمل التلميذ للموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره ويرسم الخطط اللازمة لفهمه، وتنفيذه وصولاً للنتائج المطلوبة، ويقوّم بعدها النتائج في ضوء الخطط الموضوعه، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في اختبار التعلم التأملي المعد لذلك؛ والذي يشتمل على المهارات التالية: (التأمل والملاحظة، ومهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقدمة، ووضع حلول مقترحة للمشكلات، وتحديد أسباب اتخاذ القرار)".

كما أكدت عديد من الدراسات والبحوث التربوية بأهمية التعلم التأملي، وأوصت باستخدامه في العملية التعليمية، ومن الدراسات التي استخدمت التعلم التأملي في تنمية مهارات اللغة؛ دراسة (آمال النجار،٢٠٢٢)، ودراسة (أحمد الزهراني،٢٠١٩)، ودراسة (أماني الديب، ٢٠١٤)، ودراسة (حمد إبراهيم، ٢٠١٦)، ودراسة (حمدان سلامة وآخرين، ٢٠٢١)، ودراسة (خالد أبو عمشة، ٢٠١٥)، ودراسة (أبي الدهب البدري، ٢٠١٧)، ودراسة (رغدة سعد،٢٠٢٢)، ودراسة (سعاد حسن،٢٠١٣)، ودراسة (صفاء علي،٢٠٠٨)، ودراسة (عبدالله أبو النجا، ٢٠٠٨)، ودراسة (عزو عفانه وفتحية اللولو،٢٠٠٢)، ودراسة (فاطمة أحمد، ٢٠٠٩)، ودراسة (هالة بخش، ٢٠٠٣).

كما أن التعلم التأملي مدعوما بالوسائط التعليمية التعلمية قد يكون له تأثير واضح في تنمية مهارات القراءة، وفي هذا الإطار تعد الوسائط التعليمية المتعددة من الأساليب الحديثة التي لاقت رواجاً واهتمامًا كبيرًا في مجال التعليم والتعلم، ومن أبرز ملامح هذا الاهتمام ما أثبتته نتائج الدراسات المتخصصة من فاعلية استخدامها في كافة المواد الدراسية؛ وذلك لما قدمته من إسهامات كبيرة في رفع مستوى تحصيل التلاميذ، ومعالجة الكثير من المشكلات التعليمية، وتنمية عمليتي التعليم والتعلم (مصطفى عبدالسميع، ١٩٩٩، ٢٤٠).

ومن منطلق اعتماد المجتمع في نهوضه وتطوره المعرفي والعلمي والتكنولوجي على التعليم ومؤسساته، جاء الاهتمام بنشر تكنولوجيا الوسائط المتعددة في التعليم، لقد أدرك رجال التعليم أن جودة التعليم تتطلب منظومة تعليمية متقدمة متكاملة قادرة على الاستجابة للتطورات المعرفية والتكنولوجية، وأن تلك التكنولوجيا لها مردودها على العملية التعليمية وعلى أداء المتعلم ونتاجات التعليم والتعلم (محمد الشهري،٢٠١٢، ٣).

وقد انتشر استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة بشكل ملحوظ؛ لما لها من قدرة على مواجهة متغيرات العملية التعليمية بما تحويه من أجهزة وآلات تعليمية ووسائط متنوعة كالأفلام الثابتة، والمتحركة، والفيديو، والشفافيات، والتسجيلات الصوتية، وكاميرا الفيديو، والأقمار الصناعية، وشبكة المعلومات العالمية (الإنترنت)، والمؤثرات الصوتية والضوئية، واستخدام الكمبيوتر في نظام شامل متكامل؛ مما يحقق تفاعلاً إيجابياً بين التلاميذ وبرامجها التعليمية، ويجذب انتباههم ويزيد دافعيتهم للتعلم؛ ذلك مما دفع إلى اعتبار استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة في التعليم ضرورة حتمية (علي عبدالمنعم،١٩٩٦، ٣٥).

كما أضاف محمود زايد (٢٠٠٥، ١٦٢) أن تكنولوجيا الوسائط المتعددة ظهرت في التربية التي تضم النصوص والصوت والرسوم ذات الطبيعة التفاعلية المرتبطة باختيار التلميذ المواد التي

يريد رؤيتها، ويعرف الترتيب الذي يريد أن تظهر عليه، وتقبل مدخلات عن طريق لوحة المفاتيح والصوت وأداة للتأشير؛ مثل: الفأرة، وتلقي التغذية الراجعة على ما قدم به على شكل صوت أو نقاط أو استجابات أخرى، وتكمن أهمية استخدام الوسائط المتعددة في أنها تتيح المجال أمام التعلم الفردي والاكتشاف، كما أن تطبيقات الوسائط المتعددة تجذب التلاميذ وتشجعهم على التفكير.

وقد أوصت عديد من الدراسات والبحوث التربوية باستخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية ومنها دراسة (نضال داغستاني، ٢٠٠٦)؛ ودراسة (أكرم البشير،٢٠١٤)؛ ودراسة (توفيق مرعي، ٢٠١٨)، كما أوصت تلك الدراسات بضرورة استخدام تلك التقنية في مختلف المراحل التعليمية، ومن ثم يمكن توظيفها في تنمية مهارات القراءة.

ثانيًا- الإحساس بالمشكلة:

أحسَّت الباحث بالمشكلة من خلال الآتي:

١- **خبرة الباحثة:** عملت الباحثة بتدريس اللغة العربية في مدرسة أبي هريرية الابتدائية بنين لمدة ثلاث عشرة سنة، وتشير خبرة الباحثة في أثناء تدريسها اللغة العربية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية إلى أن هناك ضعفاً واضحاً في امتلاك التلاميذ لمهارات القراءة.

٢- **فحص درجات القراءة والكتابة:** في محاولة من الباحثة للتأكد من وجود ضعف في امتلاك تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في مهارات القراءة، تم فحص كشوف رصد درجات التلاميذ في شهر مارس ٢٠٢٢ لدى ثلاث معلمات بالصفوف: الأول (٢٨) تلميذاً، والثاني (٢٥) تلميذاً، والثالث (٢٧) تلميذًا؛ بمجموع (٨٠) تلميذًا بمدرسة أبي هريرية الابتدائية بنين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١)

عدد التلاميذ ودرجاتهم في القراءة (ن = ٨٠)

عدد التلاميذ	الدرجة (١٠٠)	النسبة المئوية
٤	+٨٠	%٥
٧	+٧٠	%٨,٧٥
٢٥	+٦٠	%٢١,٢٥
٢٥	+٥٠	%٣١,٢٥
١٧	+٤٠	%٣١,٢٥
٢	+٣٠	%٢,٥
٨٠	-	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن التلاميذ الذين حصلوا على ٦٠% فأكثر من الدرجة عددهم (٣٦) تلميذًا بنسبة(٣٥%) من مجموع التلاميذ، ومن حصلوا على أقل من ٦٠% حتى ٣٠% وصل عددهم إلى (٤٤) تلميذاً بنسبة (٦٥%)، وهذا الواقع يشير إلى ضرورة الاهتمام بامتلاك تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات القراءة والكتابة؛ حيث إنها تؤثر سلبًا على التحصيل الدراسي في المواد الدراسية عامة.

٣ - **الدراسة الاستكشافية:** في محاولة من الباحثة لتعرف آراء المعلمين في أخطاء التلاميذ في القراءة قابلت الباحثة (٢٦) معلماً وهم ممنْ يدرسون اللغة العربية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بمدرسة أبي هريرية الابتدائية للبنين، وتم سؤالهم عن أنواع أخطاء القراءة، وكيف يتم معرفتها؟ وقد ذكر المعلمون الآتي:

أ) غالباً ما تستخدم الاختبارات من خلال تكليف التلميذ بالقراءة الجهرية لقطعة مناسبة للمستوى الصفي وجديدة عليه، وباستخدام التوقيت لمدة دقيقة واحدة؛ بحيث يستخدم المعلم نسخة يفرغ فيها الخطأ؛ وهي: الحذف والتبديل والقلب والتكرار.

ب) يستخدم بعض المعلمين طرائق لتشخيص صعوبات القراءة؛ عن طريق ملاحظة استجابات التلميذ لقراءة المواد التعليمية، ويحدد بناء على ذلك نوعية الأخطاء التي تصدر عن التلميذ في أثناء القراءة، بجانب ملاحظة مهارات الفهم.

ج) قد انتهى المعلمون إلى أنه إضافة إلى الأخطاء السابق ذكرها هناك أخطاء في فهم الفكرة العامة، والأفكار الجزئية ومعاني الكلمات.

وأكد المعلمون أن أخطاء تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى تقع في القراءة الجهرية.

٤- **الدراسات السابقة:** أشارت عدة دراسات سابقة إلى ضعف أداء التلاميذ في مختلف مراحل التعليم لمهارات القراءة، ومن ثم انخفاض مستوى قدرتهم اللغوية، ومن هذه الدراسات ما أوصي بإجراء بحوث حول تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام أو تبني مداخل واتجاهات حديثة ووسائط تعليمية مناسبة:

- دراسة جميل البابلي (2009)؛ هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات القراءة، وكانت عينة الدراسة (31) تلميذًا من طلبة الثالث الأساسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء التلاميذ لصالح التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي.
- دراسة مطر والعايد (2009)؛ هدفت إلى تعرف فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات القراءة، وأثره على الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة عواد وبابلي (2010)؛ هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي معرفي لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى عينة من الأطفال، وأثر ذلك على زيادة سرعة القراء لديهم، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي على اختبار الوعي الصوتي وسرعة القراءة.
- دراسة ديجي وشكوارز (Dege & Schwarzer, 2011) في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على الموسيقا في تنمية مهارات القراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة، وأظهرت النتائج تفوق أطفال المجموعة التجريبية في الأداء وخاصة في فهم المقاطع والكلمات وكتابتها، وتحديد الأفكار العامة والجزئية، وكذلك التعبير الكتابي في جمل بسيطة وفقرات عن الصور والرسوم والأشكال.
- دراسة أشرف محمد سليم (٢٠٠٨): التي توصلت إلى فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي، باستخدام الأدوات والمواد التعليمية المناسبة والدراسات الأحصائية أوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي.
- دراسة أمل محمود على (٢٠٠٧): التي توصلت إلى فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على الذكاءات المتعددة لتدريس القراءة فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى والقيم الخلقية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، باستخدام الأدوات والمواد التعليمية المناسبة والدراسات الأحصائية أوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي.

- دراسة أيمن يوسف حجازى (٢٠٠٨) التي توصلت إلى فعالية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم القرائى والميول القرائية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسى بفلسطين، باستخدام الأدوات والمواد التعليمية المناسبة والدراسات الأحصائية أوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي.
- دراسة خلود مصطفى محمود (٢٠٠٨) التي توصلت إلى فاعلية برنامج قائم على بعض قضايا التربية من أجل المواطنة على تنمية مهارات القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، باستخدام الأدوات والمواد التعليمية المناسبة والدراسات الأحصائية أوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي.
- دراسة ريم أحمد عبد العظيم (٢٠٠٨) التي توصلت إلى فعالية نموذج مقترح قائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة فى تنمية مهارات القراءة للدراسة والقراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، باستخدام الأدوات والمواد التعليمية المناسبة والدراسات الأحصائية أوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي..
- دراسة سمير يونس صلاح (٢٠٠٢) التي هدفت إلى تنمية بعض المهارات القرائية وآداب القراءة بالمكتبة لدى طلاب المرحلة الثانوية، باستخدام الأدوات والمواد التعليمية المناسبة والدراسات الأحصائية أوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي.
- دراسة صالح عبدالله النصار (٢٠٠١) التي هدفت باستخدام مقياس فون (Vaughan) المطور إلى قياس اتجاهات المعلمين نحو تدريس القراءة فى المواد الدراسية، باستخدام الأدوات والمواد التعليمية المناسبة والدراسات الأحصائية أوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي.
- دراسة أمل حسن مرسي (٢٠١٥) التي توصلت إلى فعالية بعض الأنشطة اللغوية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي في ضوء النظرية البنائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، باستخدام الأدوات والمواد التعليمية المناسبة والدراسات الأحصائية أوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي.
- دراسة رانيا أحمد الديب (٢٠١٦) التي توصلت إلى فعالية استراتيجية القراءة التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية، باستخدام الأدوات والمواد التعليمية المناسبة والدراسات الأحصائية أوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي.
- دراسة رضا محمد مطعني (٢٠١٧) التي هدفت إلى دراسة أثر استخدام بعض الصور الذهنية في تنمية الفهم القرائي والطلاقة القرائية لتلاميذ الحلقة الابتدائية بالوادي الجديد، باستخدام الأدوات والمواد التعليمية المناسبة والدراسات الأحصائية أوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي..
- دراسة سحر فوزي عبدالحيمد (٢٠١٩) التي توصلت إلى فعالية برنامج في اللغة العربية قائم على التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والكتابة الإبداعية لتلميذات المرحلة الابتدائية، باستخدام الأدوات والمواد التعليمية المناسبة والدراسات الأحصائية أوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي.
- دراسة فاطمة سعد السيد (٢٠٢٠) التي هدفت إلى دراسة أثر استخدام استراتيجيتي القراءة التنبؤية وكتابة التعليقات في تنمية الفهم القرائي والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، باستخدام الأدوات والمواد التعليمية المناسبة والدراسات الأحصائية أوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي.

إن كل ما سبق من خبرة الباحثة، وفحص درجات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، ونتائج الدراسة الاستطلاعية التي تمت على (١٦) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية في تلك الصفوف الدراسية، إضافة إلى نتائج الدراسات السابقة التي استغرقت متغيرات البحث كلها يدعم ويرشح قيام دراسة علمية لتقصي فاعلية التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

ثالثاً- تحديد المشكلة:

تحددت مشكلة البحث في ضعف امتلاك تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية لمهارات القراءة، وهو ما يؤثر على القراءة الصحيحة، ويمكن تحديد صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الآتي: كيف يمكن بناء برنامج قائم على التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية؟

وتتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية؟
٢. ما أسس بناء برنامج قائم على التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة لتنمية مهارات القراءة؟
٣. ما البرنامج القائم على التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية؟
٤. ما فاعلية البرنامج القائم على التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية؟

رابعًا- تحديد مصطلحات البحث:

١ – التعلم التأملي:

عرفته الباحثة إجرائياً بأنه: استراتيجية للتعلم هدفها حث المتعلم على التأمل والتروي في التعامل مع المواقف والمشكلات، وتدريبه على التفكير بخطوات منتظمة؛ وذلك من خلال استخدام مهارات التامل والملاحظة، وإعطاء تفسيرات مقنعة في تنمية مهارات القراءة لديه من خلال أداء المهام مدعومًا بالوسائط التعليمية.

٢ – الوسائط المتعددة:

يقصد بها إجرائيا: استخدام منظومة تعليمية متكاملة بحيث تتضمن النصوص المكتوبة وأفلام الفيديو والموسيقا والصور بأنواعها؛ بهدف تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية.

٣ – مهارات القراءة:

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: القدرة على فهم المادة المقروءة بأصوات منطوقة، تراعي الاستخدام الصحيح المناسب لأنظمة اللغة، وتراعي الحال والمقام، وتتضمن استقبال القارئ للرسالة والتفاعل معها.

خامسًا- حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

١. الحدود الموضوعية: تحسين بعض المهارات اللغوية الخاصة بالقراءة الجهرية في الصف الثالث الابتدائي؛ لأنها تتضمن مهارات الصفين الأول والثاني.
٢. الحدود البشرية: مجموعة من تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية من غير ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية أو النمائية.
٣. الحدود المكانية: مدرسة أبي هريرة الابتدائية بنين بمحافظة الجهراء.

سادسًا- هدف البحث:

يتمثل هدف البحث في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية من غير ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية أو النمائية بدولة الكويت باستخدام برنامج قائم على التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة.

سابعًا- أدوات البحث ومواده:

١- استبانة لتحديد قائمة بمهارات القراءة الجهرية المناسبة لعينة البحث. (من إعداد الباحثة)
٢- اختبار مهارات القراءة الجهرية. (من إعداد الباحثة)
٣- برنامج مقترح قائم على التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة لتنمية مهارات القراءة الجهرية لعينة البحث. (من إعداد الباحثة)
٤- دليل معلمة اللغة العربية؛ لتدريس البرنامج المقترح. (من إعداد الباحثة).

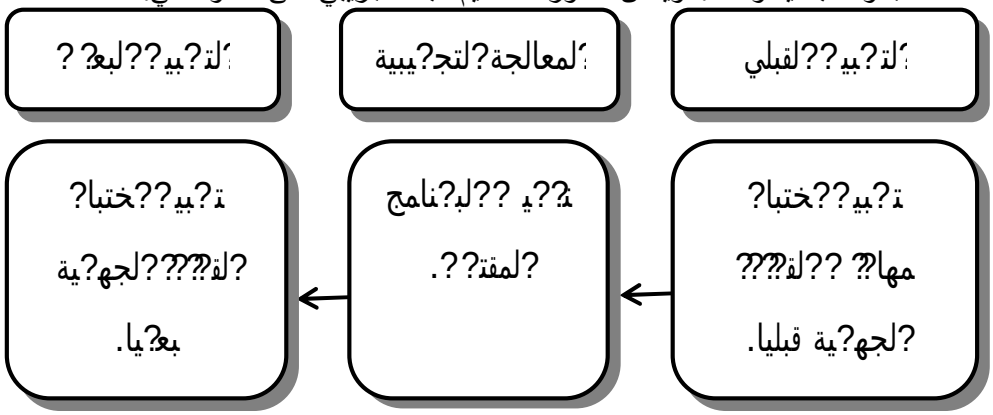
ثامنًا- فروض البحث:

١. لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة الجهرية كدرجة كلية.
٢. لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة الجهرية كمهارات فرعية كل على حدة.
٣. لا يحقق البرنامج المقترح فعالية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

تاسعًا- منهجا البحث وتصميمه:

استُخدم في البحث:

١- **المنهج التجريبي:** لتحديد فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وتطبيقه على المجموعة البحثية قبل إجراء البحث وبعده، وخصت الباحثة التصميم شبه التجريبي الذي يتضمن مجموعة بحثية واحدة. ويمكن تصور التصميم شبه التجريبي على النحو الآتي:



شكل ١
التصميم شبه التجريبي للبحث

٢- **المنهج الوصفي**: لوصف الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث والأدبيات التربوية التي تناولتها ومسحها.

عاشرًا- دور التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية

المحور الأول: مهارات القراءة:

أولاً – تعريف مهارات القراءة:

عرفتها منى اللبودي (٢٠٠٣، ٢٢٤) بأنها: "عملية معقدة تتضمن فهم العلاقة بين اللغة المكتوبة والكلام، وربط الأفكار والمعلومات في المادة المقروءة بمخزون الفرد من الخبرات والمعارف، كما أنها تتضمن استخدام استراتيجيات أو طرق متعددة؛ لتحديد معنى الرسالة المراد توصيلها، مثل: إعادة قراءة الصفحة أو القطعة إذا لم يتضح معناها من أول مرة".

وعرفها حسن شحاتة (٢٠٠٨، ١٠٥) بأنها: "عملية عقلية انفعالية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: القدرة على فهم المادة المقروءة بأصوات منطوقة، تراعي الاستخدام الصحيح المناسب لأنظمة اللغة، وتراعي الحال والمقام، وتتضمن استقبال القارئ للرسالة والتفاعل معها.

ثانيًا – مهارات القراءة:

لقد توصل مجموعة من الباحثين إلى مجموعة من مهارات القراءة الجهرية منهم ودراسة عبدالحفيظ الرجوب (٢٠٠٦) اشتملت دراسته على خمس مهارات للقراءة الجهرية، هي: صحة مخارج الحروف، وتكوين الأداء القرائي، والضبط النحوي والصرفي لما يقرأ، والطلاقة في القراءة، وفهم المقروء، ودراسة محمد عبدي (٢٠٠٧) اشتملت دراسته على خمس مهارات للقراءة الجهرية، هي: إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وتمثيل المعنى عند نطق الكلمات والجمل، ومراعاة أحكام الوقف في القراءة عند اكتمال المعني، والضبط النحوي عند النطق من خلال اظهار علامات الإعراب الموجودة آخر الكلمات، والنطق الإملائي المتفق عليه بين العلماء في ارسم والنطق، ودراسة حنان راشد (٢٠٠٩) تضمنت عدة مهارات للقراءة الجهرية، هي:

- **مهارة النطق**: مراعاة الضبط الصحيح للكلمات في أثناء القراءة، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وتحليل كلمات إلى حروف، ونطقها نطقاً صحصحياً، وتحليل كلمات إلى حروف، ونطقها نطقاً صحيحاً، وتحليل الكلمات إلى مقاطع، ونطقها نطقاً صحيحاً.
- **مهارة الفهم**: قراءة حروف مقدمة للتلميذ، وتكوين كلمات ذات معنى باستخدام هذه الحروف، ثم نطق الكلمات المكتوب، وقراءة كلمات مقدمة للتلميذ، ثم تكوين جمل ذات معنى باستخدام هذه الكلمات، ونطق الجمل مكتوبة، وقراءة التلميذ كلمات الجمع المقدمة له، وذكر مفردها، وقراءة التلميذ الكلمات المقدمة له، وذكر مضادها، وتحديد الفكرة الرئيسة للقطعة التي سبق وقرأها التلميذ، وتحديد الأفكار الفرعية للقطعة التي سبق وقرأها التلميذ.

واقتصرت الباحثة على مهاراتي الفهم والنطق، وخرجت بقائمة مبدئية بأهم مهارات القراءة الجهرية؛ هي: نطق الأصوات نطقاً صحيحاً، ومراعاة علامات الترقيم في أثناء القراءة، وتعرف الكلمات بسرعة مناسبة، والتمكن من القراءة الصحيحة المعبرة، والممثلة للمعنى، والتفرقة في النطق بين اللام الشمسية والقمرية نطقاً صحيحا، والتمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج، والقراءة في جمل تامة، وتعرف شكل حرف معين في تركيب كلمة، وضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً.

المحور الثاني: التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة:

أولاً – تعريف التعلم التأملي:

يعد التعلم التأملي تعلما ذاتيا يعتمد على قدرة المتعلم على اختيار مادة غير واضحه، يكتنفها الغموض، تستثيره، فيبدأ بالتأمل فيها بهدف الخروج بنتيجة معينة في تنظيمها وترتيبها في إطارها المعرفي وربطها بمعرفته السابقة (خالد الشريف، ٢٠١٣، ٢٨)، وتوضح Hedberg (٢٠٠٩، ٥٥) أن التأمل هو "التفكير بعناية ومثابرة"، وتؤكد أن عملية التأمل ليست فقط فيما تعتقد أنه حدث، ولكن "لماذا تعتقد أن ذلك حدث؟"، وأن الفصول الدراسية تعد مكانا رائعاً للتعلم التأملي.

يعرف في البحث الحالي إجرائياً بأنه: استراتيجية للتعلم هدفها حث المتعلم على التأمل والتروي في التعامل مع المواقف والمشكلات وتدريبه على التفكير بخطوات منتظمة؛ وذلك من خلال استخدام مهارات التامل والملاحظة، وإعطاء تفسيرات مقنعة في تنمية مهارات القراءة لديه؛ من خلال أداء المهام مدعومًا بالوسائط التعليمية.

ثانيًا – افتراضات التعلم التأملي وأهدافه:

من الأدبيات التربوية التي تناولت هذه الافتراضات جبر بن محمد (٢٠١٣، ٩٩):

- التأمل والتأني في الممارسات التعليمية يؤدي إلى فهم أعمق للتعلم وللمعلم وللمتعلمين.
- الخبرة التعليمية كأساس لاستمرار النمو والتطور المهني.
- يملك المعلم قاعدة معرفية موسعة عن التعلم.
- يمكن أن نتعلم الكثير عن التعلم من خلال سؤال الذات.
- عدم إدراك الكثير مما يحدث في عملية التعلم.

أهداف التعلم التأملي:

يهدف استخدام التعلم التأملي إلى:

- تشجيع المتعلمين على التأني والتفكير بعمق في أثناء تنفيذ المهام والأنشطة الإثرائية.
- تشجيع المعلمين على المشاركة وتنمية العلاقات التعاونية فيما بينهم.

ثالثاً – شروط التعلم التأملي:

هناك نماذج متنوعة لأساليب التعلم التأملي خالد الشريف (٢٠١٣، ٧٥-٨٣) وأهمها نموذج كولب (Kolb, 1984)؛ حيث وضع كولب نموذجاً لتفسير عملية التعلم يقوم على أن التعلم عبارة عن بعدين الأول: إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجرد، والثاني لمعاجلة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال، ومن خصائص هذا النوع من التعلم أنه من أفضل أنواع التعلم كمعالجة للمعلومات، وهو تعلم متصل، أساسه الخبرة، وعملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به، وأنه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة، وأن هذا يتم في أربع مراحل متتالية هي:

- **الخبرات الحسية**: تعني أن طريقة إدراك المعلومات ومعالجتها مبنية على الخبرة الحسية، وأن هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة، كما أنهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلا من السلطة التي تتمثل في معلميهم في أثناء عملية التعلم، ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم، وكذلك التغذية الراجعة الخارجية.
- **الملاحظة التأملية**: حيث يعتمد الأفراد في إدراك المعلومات ومعالجتها على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز.

- **المفاهيم المجردة**: يكون الاعتماد هنا في إدراك المعلومات ومعالجتها على تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي، والأفراد الذين يميلون إلى ذلك يركزون على النظريات والتحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء، في حين يكون توجههم ضعيفاً نحو الأشخاص الآخرين.
- **التجريب الفعال**: يعتمد الأفراد هنا على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين، وهم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل.

رابعًا – مراحل التعليم التأملي:

للتعلم التأملي مراحل ذكرتها موون (Moon, 1999, 116)؛ هي:

مراحل الملاحظة: هي مرحلة اكتساب البيانات الحسية من مادة التعلم، ويتم فيها تنظيم المدخلات الخاصة بمادة التعلم على أساس من التوقعات والخبرات السابقة، وفي هذه المرحلة سيتعلم المتعلمون شيئا إذا لاحظوه، لكن سيكون احتمال ملاحظته أكبر إذا كانوا يتوقعون إدراكه، وما يلاحظ محدد بما يعرفه المتعلم بالفعل؛ وهو محتوى البناء المعرفي، والأهداف المدركة والمعطاة للتعلم، والعوامل التكوينية مثل تقدير الذات أو الانفعالات المرتبة بالمادة، ولن يتعلم المتعلم إلا ما يثير انتباهه، وهنا يبرز دور المعلم.

مراحل تكوين الحس: هي عملية وعي بتماسك مادة التعلم؛ أي تنظيم وترتيب مادة التعلم؛ حيث تأتي المعرفة المادية للمتعلم لكي يكتسب منها رؤية متماسكة للمادة في علاقتها بنفسها وليس في علاقتها بالمعرفة السابقة، ويمكن أن يطلق عليه التعلم السطحي؛ حيث مادة التعلم الجديد ترتبط بالبناء المعرفي.

مراحل تكوين المعنى: في هذه المرحلة حيث المادة الجديدة للتعلم تم استيعابها داخل البناء المعرفي، ومتزامنا مع ذلك مواءمة البناء المعرفي لتكوين معنى للتعلم الجديد، وهذه العملية تعلم ذو معنى وفهم، ويعتمد التعليم الفعال على مساندة المتعلمين في الوصول لهذه المرحلة من الفهم، وتمكين المتعلمين من ربط المادة الجديدة للتعلم بما يعرفونه، ويكون المتعلم في هذه المرحلة قادرًا على تفعيل مادة التعلم الجديدة وتفسير العناصر الخاصة بها؛ لأن مادة التعلم قد سجلت في البناء المعرفي، وتمثل هذه المرحلة أولى درجات التعلم العميقة.

مراحل التفاعل مع المعنى: في هذه المرحلة يتأمل المتعلم مادة التعلم الجديدة داخل البناء المعرفي؛ مما يؤدي إلى إعادة مواءمته للبناء المعرفي؛ حتى يكون ذا معنى أفضل، وتنظيم الفهم تجاه غرض محدد. ولا يحتاج المتعلم في هذه المرحلة للاتصال بمادة التعلم الجديدة؛ لأنها قد تواصلت بالفعل داخل بناءه المعرفي، لكن قد يرجع إلى الخلف للحصول على معلومات وتفاصيل أكثر، وتوجه هذه العملية من خلال تراكم الأفكار الناتج من التعلم المستمر.

المحور الثالث – الوسائط التعليمية المتعددة:

أولاً - مفهوم الوسائط المتعددة:

الوسائط المتعددة كما عرفها مايو Mayer (٢٠٠٤، ١٥): "عرض المادة باستخدام الكلمات والصور معًا ويقصد بالكلمات أن تعرض المادة في شكل لفظي مسموع أو مطبوع ويعني بالصور أن تعرض المادة باستخدام الرسوم الثابتة مثل الصور الفوتوغرافية أو الخرائط أو المخططات أو البيانات أو باستخدام الرسوم المتحركة أو أفلام الفيديو". ويرى أبستولوس (Apostolos, 2005, 61) أن الوسائط المتعددة هي: "مزج من امكانات أجهزة التشغيل لخلق غني من النص والجرافيك والصوت والتحريك والفيديو". في حين عرف محمد فهام ومحمد ناصر (٢٠١٢، ١٠٦) الوسائط المتعددة بأنها: "أية برامج حاسوبية تعالج المادة التعليمية بحيث تعرضها

بالصوت والصورة والفيديو والنص والحركة والتوليف بين هذه العناصر ودمجها بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم".

يقصد بها إجرائيا: استخدام منظومة تعليمية متكاملة؛ بحيث تتضمن النصوص المكتوبة وأفلام الفيديو والموسيقى والصور بأنواعها، بهدف تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية.

ثانيًا- عناصر الوسائط المتعددة:

ذكر (محمد خميس، ٢٠٠٣، ١٨٣؛ Allessim M., 2001, 49)، أن عناصر الوسائط المتعددة؛ هي:

١ – **النصوص المكتوبة:** يقصد بالنص المكتوب كل ما تحتويه الشاشة من بيانات مكتوبة في أثناء تفاعل المتعلم مع البرنامج فتظهر هذه النصوص على هيئة فترات شارحة أو عناوين أو تعريف المستخدم بأهداف البرنامج أو لإعطاء توجيهات أو تغذية راجعة للمتعلم، ويتعامل المستخدم مع النصوص المكتوبة بعدة طرائق منها النقر بالفأرة، أو الضغط على لوحة المفاتيح أو لمس الشاشة بأحد الصابع أو من خلال القلم الضوئي.

٢ – **الخطوط:** كل خط يستخدم في الكمبيوتر يخضع لثلاثة معايير؛ هي نوعه وحجمه ونمطه؛ سواء أكان مائلاً أم سميكا أم تحته خط، وقد أكدت الدراسات السابقة أن أفضل أحجام للخط هما ١٨، ١٤؛ وذلك بدلالة السرعة في القراءة كما أنهما أقل إجهادا للعين، وهناك عدة ضوابط ينبغي مراعاتها عند اختيار الخطوط في برامج الوسائط المتعددة؛ هي:

- استخدام أقل عدد ممكن من الخطوط في البرنامج نفسه.
- تناسب حجم الخط المستخدم مع طبيعة الرسالة المقدمة.
- ضبط لون الخلفية بما يتناسب مع لون الخط.

٣ – **الصوت:** يعمل الصوت والمؤثرات الصوتية في برامج الوسائط المتعددة على جذب انتباه المستخدم، كما يضيف بعدا جماليا، ويحول تلك البرامج من برامج غير معتادة إلى برامج مألوفة ويرتبط الصوت بكل الشاشات، لكنه لا يصدر متزامنا مع الكلام المنطوق في الوقت نفسه على الشاشة الواحدة، ويتراوح الصوت فيما بين جانبين هما؛ اللغة المنطوقة أو الموسيقا والمؤثرات الصوتية.

٤ – **الرسوم والصور الثابتة:** هي عبارة عن لقطات ساكنة لأشياء حقيقة تتصف بالثبات على الشاشة، تعرض بأحجام مختلفة وتؤخذ عند انتاج البرامج من مصادر متعددة؛ مثل الكتب والمجلات والمراجع عن طريق الماسح الضوئي، كما يمكن أن تكون مخزنة على الأسطوانات المدمجة CDS، وتستخدم الرسوم والصور الثابتة في إيضاح تفاصيل الأشياء الدقيقة وفي نقل المعلومات بصورة أسرع إلى ذهن المتعلم، أما جودة الصور فتعتمد على درجة وضوحها ونوع الشاشة المستخدمة في العرض، وتمتاز الصور التعليمية الجيدة بعدد من الخصائص منها: الإيجاز والبساطة وجودة الإخراج، والارتباط بالموقف التعليمي، وأن تشتق من بيئة المتعلمين، وتناسب قدراتهم وخصائصهم العقلية.

٥ – **الرسوم المتحركة:** هي عبارة عن مجموعة من الرسومات الثابتة التي تتكون من عدة لقطات ثابتة ولكنها تبدو متحركة؛ نظرا لعرضها بصورة متتابعة متسلسلة مترابطة بسرعة معينة لا تمكن المشاهدين من إدراك الفواصل الزمنية بين كل لقطة وأخرى، فتعطي للمشاهد إيحاء بالحركة، والرسوم المتحركة نوعان؛ الأول يطلق عليه تحريك الأجسام ويعتمد على تحريك الأجسام مع الحروف حول الشاشة دون تغيير شكلها، والثاني يطلق

عليه تحريك الأطر ويعتمد على تحريك سلسلة من الصور الثابتة التي تعرض بتعاقب معين فتعطي تأثير الحركة وكل رسم من هذه الرسوم يسمى نقطة.

٦ – **الألوان:** من أكثر المحددات التي تؤثر في جودة الصور والرسوم ومن ثم فاستخدام الألوان يعد من المتطلبات الأساسية لتصميم برامج الوسائط المتعددة وإنتاجها، ويتوقف استخدام اللون على الإساس الشخصي للمصمم وعلى مهاراته التقنية والفنية فالأمر يختلف من شخص لآخر، وقد يتغير اللون عدة مرات للحصول على النتيجة المطلوبة.

٧ – **مقاطع الفيديو التعليمية:** يعرف الفيديو بأنه نظام لتسجيل المعلومات ونقلها وتحويلها إلى إشارات إلكترونية باستخدام موجات عالية التردد أو بإرسالها عبر الأسلاك إلى دوائر تلفزيونية مغلقة، ويختلف تسجيل الفيديو الرقمي Digital (على أقراص الفيديو) عن تسجيل الفيديو التناظري Analog (على شرائط الفيديو)، ويفضل تسجيل لقطات الفيديو وعرضها بطريقة رقمية لما لها من ميزات من أهمها: نقاء الصوت والصورة بدرجة عالية، وتعد مقاطع الفيديو المصحوبة بالصوت هي أقوى عناصر الوسائط المتعددة تأثيراً في العملية التعليمية؛ حيث تحتوي على معظم عناصر الوسائط المتعددة من نص وصورة وصوت وحركة، وكلما خاطب الوسيط التعليمي حواس متعددة لدى التلاميذ كان التعلم أبقى أثرًا.

حادي عشر- إجراءات البحث:

(١): إعداد قائمة مهارات القراءة الجهرية المناسبة لعينة البحث.

وقد مر إعداد القائمة بما يلي:

أ- تحديد الهدف من القائمة.

ب- تحديد مصادر بناء القائمة.

ج- تصميم القائمة في صورتها الأولية، وعرضها على المحكمين.

د- الصورة النهائية للقائمة، وتم تحديد مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بالكويت، في المهارات التالية:

جدول (١)

قائمة مهارات القراءة وأوزانها النسبية

المهارات الرئيسة والفرعية	ت	%
أولاً - مهارات الفهم القرائي:		
١. يضع عنوانًا للنص.	٩	٩٠
٢. يحدد أحداثاً معينة.	٦	٨٠
٣. يرتب الأحداث.	١٠	١٠٠
٤. يستنتج دلالة الألفاظ من السياق.	٩	٩٠
٥. يستنتج صفات الشخصيات.	٨	٨٠
ثانيا – مهارات النطق:		
٦. يخرج الحروف من مخارجها.	١٠	١٠٠
٧. يقرأ جملة جملة.	١٠	١٠٠
٨. يقرأ دون حذف أو إضافه أو تكرار أو إبدال.	١٠	١٠٠

(٢): بناء اختبار مهارات القراءة الجهرية:

وقد مر إعداد الاختبار بما يلي:

أ- تحديد الهدف من الاختبار.

ب- صياغة مفردات الاختبار.

ج- صياغة تعليمات الاختبار.
د- الصورة الأولية للاختبار.
ه- نظام تصحيح وتقدير الدرجات.
و- صدق الاختبار.
ز- التجربة الاستطلاعية للاختبار.

تم تجريب الاختبار على مجموعة استطلاعية مكونة من (٣٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدرسة أبي هريرة الابتدائية بنين بمنطقة الجهراء التعليمية مرتين بفارق أسبوعين، وذلك في شهر ديسمبر (٢٠٢٣) بهدف:

- التأكد من صلاحية تعليمات الاختبار.
- تحديد زمن تطبيق الاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار.

ح- تحديد مفردات الاختبار.

(٣) بناء البرنامج المقترح وضبطه:

أ- فلسفة البرنامج :

إن تصميم أي برنامج ينبغي أن ينطلق من فلسفة محددة يستند إليها، وتوجه أسلوب العمل فيه، ووفق هذه الفلسفة تتحدد مكونات البرنامج وعناصره، إذ تعد المكونات هي الشكل الإجرائي الذي تأخذ من خلاله هذه الفلسفة طريقها إلى التنفيذ، ومن ثم قامت فلسفة البرنامج على بعدين الأول إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة، والثاني معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال.

ب- أسس البرنامج:

١- **الأسس المعرفية:** من أهم الأسس المعرفية التي روعيت في البحث الحالي عند إعداد البرنامج:
- طبيعة تلاميذ المرحلة الابتدائية واحتياجاتهم وخصائصهم.
- التعريف بمهارات القراءة الجهرية.
- الانتفاع بما لدى هؤلاء التلاميذ من خلفية معرفية تنشط المعرفة الجديدة المراد تعلمها.

٢- **الأسس النفسية:** من أهم الأسس النفسية التي روعيت في البحث الحالي عند إعداد البرنامج:
- تعليم المهارات اللغوية في جو من الحرية، وعدم التكلف.
- مناسبة المهارات اللغوية المختارة للتلاميذ ومستوياتهم الثقافة.
- تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة المناسبة، وإكسابهم الثقة بالنفس، والاستقلالية في التفكير.
- استخدام الوسائل المسموعة والمؤثرات البصرية والقرائية في أثناء تدريس البرنامج.

٣- **الأسس التربوية:** من أهم الأسس التربوية التي روعيت في البحث الحالي عند إعداد البرنامج:
- تحديد أهداف البرنامج بصورة دقيقة؛ من حيث: القابلية للقياس، ووضوح صياغته، وشموله لخبرات متنوعة ومناسبة التلاميذ.
- الربط بين الخبرات السابقة والجديدة لدى هؤلاء التلاميذ.
- استخدام استراتيجيات تنمي قدرة هؤلاء التلاميذ على استيعاب مهارات القراءة الجهرية والكتابة الإملائية.

ج: تحديد مكونات البرنامج:

تتمثل المكونات الأساسية لهذا البرنامج في الأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي المقدم، واستراتيجيات التدريس المستخدمة، والوسائل والأنشطة التعليمية، ثم أساليب التقويم المتبعة، وفيما يأتي عرض لهذه المكونات:

أ – **الأهداف العامة للبرنامج:** يهدف هذا البرنامج إلى تحقيق مجموعة من الأهداف والتي تظهر في استيعاب مهارات القراءة الجهرية بعد مرورهم بخبرات البرنامج.

ب– الأهداف الخاصة للبرنامج: تشمل مهارات القراءة الجهرية وتفصيلها كالآتي:

❖ **أهداف القراءة الجهرية:**

- يضع عنوانا للنص.
- يحدد أحداثاً معينة.
- يرتب الأحداث.
- يستنتج دلالة الألفاظ من السياق.
- يستنتج صفات الشخصيات.
- يخرج الحروف من مخارجها.
- يقرأ جملة جملة.
- يقرأ دون حذف أو إضافه أو تكرار أو إبدال

ج – محتوى البرنامج:

يتمثل محتوى البرنامج في ست قصص وموضوعات قدمت في ستة دروس، والجدول التالي يوضح ذلك:

محتوى البرنامج

رقم الدرس	عنوان الدرس	رقم الدرس	عنوان الدرس
١	ضحك السمك	٤	هواية جدتي
٢	السلحفاة الخضراء	٥	لؤلؤة
٣	النملة الذكية	٦	رحلة ممتعة

د- أنشطة البرنامج ووسائطه التعليمية :

لقد ركزت الباحثة في تحديدها للأنشطة على الآتي:

١- أن تكون الأنشطة مرتبطة بالأهداف والمحتوى وأساليب التقويم .
٢- أن تكون الأنشطة مرتبطة باهتمامات الطلاب وميولهم .
٣- مراعاة حرية التلاميذ في أثناء ممارسة الأنشطة .
٤- مراعاة الأنشطة للفروق الفردية بين التلاميذ.
٥- ملاءمة الأنشطة للمستوى المعرفي للتلاميذ.
٦- الصور والرسوم المتحركة والثابتة.
٧- مقاطع الفيديو التعليمي.
٨- الصوتيات التعليمية.

ه-أما الوسائل التعليمية التي تم الاستعانة بها في تدريس البرنامج فتمثلت فيما يلي:

١- جهاز الحاسوب: لعرض بعض القصص المسجلة، وكذلك الصور التعليمية باستخدام جهاز العرض data show .

٢- السبورات الصفية وأقلام ملونة: لتدوين الأفكار الخاصة بالموضوع، وتسجيل إجابات الصحيحة، وتصحيح استجاباتهم الخاطئة.
٣- بطاقات ملونة مدون عليها بعض الأسئلة: لعرض أسئلة كل درس.

و- **أساليب التقويم المستخدمة:**

تضمن البرنامج أساليب التقويم القبلي (المبدئي)، والبنائي (التكويني)، والبعدي (الختامي) وفقا لكل خطوة من خطوات دروس البرنامج كما يأتي :

١) التقويم القبلي (المبدئي): يكون ذلك قبل البدء بتطبيق البرنامج الذي أعدته الباحثة؛ بهدف الوقوف على مستوى التلاميذ (عينة البحث) من خلفية تعليمية عن المحتوى للبرنامج من خلال المؤشرات السلوكية لمهارات القراءة الجهرية المستهدفة بالتنمية.
٢) التقويم البنائي(التكويني): يتم ذلك في أثناء تطبيق البرنامج، من خلال طرح الأسئلة الشفوية على التلاميذ؛ للتأكد من إنجاز أهداف كل موضوع أولا بأول، واكتشاف الجوانب الإيجابية ودعمها، والوقوف على الجوانب السلبية ومعالجتها، ويتم فيها إمدادهم بالتغذية الراجعة المستمرة .
٣) التقويم البعدي (الختامي): يتم ذلك في نهاية البرنامج؛ من أجل تعرف مدى تحقيق البرنامج لأهدافه، وذلك بتطبيق أدوات البحث بعديا .

وبعد قيام الباحثة بما سبق، توصلت الباحثة إلى الصورة النهائية للبرنامج المقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية.

(٤): دليل المعلم لتدريس البرنامج:

تم إعداد دليل المعلم بهدف تنفيذ دروس البرنامج الذي اعتمد على التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

وقد تم تناول كل درس من خلال المحاور الآتية:

- عنوان الدرس.
- أهداف الدرس.
- الزمن المخصص للتدريس.
- استراتيجيات التدريس.
- الوسائل التعليمية والأنشطة.
- المهارات اللغوية المستهدفة.
- خطوات السير في الدرس.

إجراءات التطبيق:

بعد استكمال الشكل النهائي للبرنامج ودليل البرنامج الخاص بالمعلمة، يأتي الجانب التطبيقي للبرنامج، ويتم توضيح ذلك في الآتي:

١ – تحديد مجموعة البحث:

تم اختيار مجموعة البحث من مدرسة أبي هريرة الابتدائية بنين محافظة الجهراء التعليمية لتطبيق الدراسة بها، وتم اختيار خمسين تلميذاً لمجموعة البحث، من فصلي (٢/٣ – ٤/٣)؛ حيث إن كثافة الفصل (٢٥) تلميذا.

٢ – القائم بالتدريس:

من الجدير بالذكر أن معلمتي الفصلين قامتا بالتدريس؛ وذلك بعد تدريب الباحثة لهما وتزويدهما بدليل المعلم ومناقشتهما في مكوناته، وما قد يكتنف تطبيقه من عقبات، وكيفية التغلب عليها.

٤ – تدريس البرنامج:

بعد أن قامت الباحثة بإجراء القياس القبلي قامت بإجراء مقابلة مع المعلمتين للغة العربية وناقشت معهما دليل المعلم وتطبيقه، كما قامت بإجراء مقابلة مع التلاميذ مجموعة البحث واستخدمت التعزيز المادي والمعنوي مع هؤلاء التلاميذ، وكان الهدف من مقابلة التلاميذ هو بناء علاقة جيدة بينها وبينهم حتى يشعر التلاميذ بالألفة ويتفاعلون مع أنشطة البرنامج.

وقد استغرق تدريس البرنامج ثلاثة شهور ابتداء من شهر فبراير في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤، وقد استمر التدريس حتى نهاية شهر أبريل ٢٠٢٤، ويلاحظ أن الأنشطة والاستراتيجيات الخاصة بالتعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة، قدمت للتلاميذ الخمسين معاً ليستفيد كل تلميذ من الأنشطة والاستراتيجيات وإمكانات الكمبيوتر.

٥ – القياس القبلي/البعدي:

تم تطبيق اختبار القراءة الجهرية يوم الأحد (٢٤) من شهر فبراير٢٠٢٤، وبعد أن انتهت المعلمتان من تدريس البرنامج للتلاميذ في نهاية شهر إبريل ٢٠٢٤ تم تطبيق اختبار القراءة الجهرية على التلاميذ مجموعة البحث وعددهم (٥٠) تلميذا من مدرسة أبي هريرة الابتدائية بنين، وذلك يومي الأحد (٢٨) من شهر إبريل (٢٠٢٤)، وتجدر الإشارة إلى أن كل تلميذ أخذ الرقم المسلسل نفسه الذي كان قد أخذه في التطبيق القبلي لأداة البحث؛ حتى يتسنى مقارنة نتائج التطبيق البعدي بالتطبيق القبلي.

نتائج البحث، مناقشتها، وتفسيرها:

١) اختبار صحة الفرض الأول:

نص الفرض الصفري الأول على أنه: **"لا** يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة الجهرية كدرجة كلية"؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (**ت**) لعينتين مرتبطتين للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار القراءة الجهرية كدرجة كلية، واتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الجهرية كدرجة كلية أكبر من التطبيق القبلي، وهذا يدل على أن مستوى تلاميذ مجموعة البحث ارتفع بعد تدريس البرنامج المقترح القائم على التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة ، والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق البعدي أقل من التطبيق القبلي، وهذا يدل على أن مستوى تلاميذ مجموعة البحث في القراءة الجهرية كمهارة كلية أصبح متقاربًا بعد التدريس لهم باستخدام البرنامج المقترح، كما أن مستوى الدلالة أقل من (0.01)، وهذا يدل على أنه يوجد فرق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة الجهرية كدرجة كلية عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأعلى؛ ولذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه: "**يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة الجهرية كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي.** ".

٢) اختبار صحة الفرض الثاني:

نص الفرض الصفري الثاني على أنه: **"لا** يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة الجهرية كمهارات فرعية كل على حدة" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار **ت** لعينتين مرتبطتين للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلي لاختبار القراءة الجهرية كدرجة كلية، واتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الجهرية كمهارات فرعية كل على حدة أكبر من التطبيق القبلي، وهذا يدل على أن مستوى تلاميذ مجموعة البحث ارتفع في جميع

المهارات فرعية للقراءة الجهرية كل على حدة، بعد التدريس لهم بالبرنامج المقترح القائم على التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة ، كما أن مستوى الدلالة أقل من (0.01)، وهذا يدل على أنه يوجد فرق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة الجهرية كمهارات فرعية كل عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأعلى؛ ولذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه: "**يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة الجهرية كمهارات فرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدي**".

٣) **قياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية كل من مهارات القراءة الجهرية، اختبار صحة الفرض الثالث:**

بعد إجراء الدراسات الإحصائية تبين أن استخدام البرنامج المقترح القائم على التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة ساعد على تنمية مهارات القراءة الجهرية كدرجة كلية ومهارات فرعية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي "مجموعة البحث" ولكن تم التأكد من فاعلية البرنامج المقترح في تنمية كل من القراءة الجهرية، من خلال حساب نسبة الكسب المصححة، **واتضح** أن جميع قيم نسبة الكسب المصححة في تنمية القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي " مجموعة البحث" أكبر من 1.8، وهذا يدل على استخدام البرنامج المقترح القائم على التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة يتصف بالفاعلية في تنمية القراءة الجهرية، لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وبالتالي يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض: يحقق البرنامج المقترح فعالية مقبولة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. وهذا إجابة عن **السؤال الرابع** من أسئلة البحث الذي نص على**: ما فاعلية البرنامج القائم على التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة في تنمية كل من مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية؟**

مناقشة النتائج وتفسيرها:

ترجع الباحثة تفوق تلاميذ محموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية، مقارنة بأدائهم في التطبيق القبلي للمعالجة التجريبية إلى ما أتاحه البرنامج المقترح القائم على التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة من مزايا، تلخيصها فيما يلي:

١) ركز البرنامج المقترح القائم على توفير **بيئة تعلم تأملي** المشجعة على التأمل والتي اتسمت بالمساندة الوجدانية للتلميذ من خلال توفير مناخ اجتماعي مع الأمان والتشجيع على التفاعل والانخراط في العملية التعليمية، والمخاطرة والاستكشاف، وتحليل للأحداث المحيطة، وصنع معنى جديد للخبرة، وتعرف الخبرات المشابهة، وتطبيق ذلك في مواقف جديدة؛ مما ساعد على اكتساب مهارات الفهم القرائي وتنمية القراءة الجهرية لدى تلاميذ مجموعة البحث.

٢) قام البرنامج المقترح على مجموعة مراحل مترابطة ومتدرجة ومتكاملة ساعدت على تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مجموعة البحث؛ وهذه المراحل تتمثل في: **الخبرات الحسية، والملاحظة التأملية، واكتساب المفاهيم المجردة، والتجريب الفعال**، وكل ذلك ساعد على اكتساب مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مجموعة البحث.

٣) اعتمد البرنامج المقترح في بنائه وتقديمه وتقويمه على مجموعة نقاط أساسية تمثلت في: تصميم أنشطة وبناء مهمات مناسبة للتأمل فيها بأغراض محددة، والتنويع في التمارين التأملية يؤدي إلى أنماط متعددة من التأمل، أنماط متنوعة من التصميمات للأنشطة التأملية في بناءات متنوعة تؤدي إلى مخرجات متنوعة ومتعددة.

٤) أتاح البرنامج المقترح القائم التعلم التأملي والمدعوم بالوسائط المتعددة الوقت الكافي للتلاميذ كي يتأملوا فيما يدرسونه، وتوفير فرص للتفاعل الجماعي للتلاميذ، وإتاحة فرص للتفكير في الاستجابات المناسبة في أثناء التأمل، واختيار الاستراتيجيات المناسبة التي توفر ذلك، وتحقق الأهداف المطلوب تحقيقها، إضافة لذلك دور المعلم الميسر الذي كان على وعي تام بدور التأمل في تنمية التعلم، وفنيات التعلم التأملي من توجيه أسئلة والتحدث والاستماع التفاعلي والحوار والمناقشة وتقييم الاستجابة التأملية.

٥) اعتمد البرنامج المقترح على توظيف الوسائط المتعددة توظيفًا تربويًا صحيحًا؛ من خلال معايير تربوية تضمن أدوات متنوعة وتضمُّن بيئة التعلم آليات التحكم في أساليب العرض، والتحكم في الأجهزة الملحقة بها والاستفادة منها بصورة كاملة لا تخل بعرض المعلومات؛ مثل: (مكبر الصوت، والوسائط المتعددة،...وغيرها)، وركز على استخدام عديد من الصور المتحركة والمثيرات السمعية والرسوم المتحركة؛ مما ساعد على زيادة تركيز انتباه التلميذ لاستخدامه أكثر من حاسة من الحواس المختلفة.

٦) تميز البرنامج المقترح القائم على الوسائط المتعددة بمجموعة من الأدوات؛ مثل: النصوص المكتوبة ويقصد بها: المحتوى العلمي الذي تم إعداده تعليميًا بطريقة لفظية مقروءة، وهو الأساس لتوضيح بعض المواد التي لا تعتمد على الصوت فقط، وذلك لاحتياج بعض التلاميذ لرؤية المعلومات على الشاشة.

٧) قام البرنامج المقترح المدعوم بالوسائط المتعددة على مجموعة من المعايير عند اختيار المادة التعليمية وتنظيمها والتي تمثلت في مراعاة خصائص التلاميذ النفسية؛ بحيث تتفق وميولهم وخصائصهم النفسية وتجعل التلميذ مشاركا فعالا في العملية التعليمية؛ لذا فإن البرنامج كان مشجعا ومحفزا على عملية التعليم وأتاح الفرصة للتلاميذ للمشاركة.

٨) اعتمد البرنامج المقترح القائم على الوسائط المتعددة على مجموعة من الأسس المنهجية المنظمة والمتكاملة لتدريس الأصوات في البرنامج القائم على الوسائط المتعددة منها: التكامل في تدريس الأصوات؛ حيث يعرض البرنامج الصوت مكتوبًا ثم يردد البرنامج الحرف، ثم يقوم التلميذ بالتكرار، وبعد تكرارات معينة يقوم التلميذ بكتابة الحرف، والتدرج في تدريس الأصوات فيقدم البرنامج تدريس الأصوات العربية المشتركة مع لغة التلاميذ، والتنويع في تدريبات الأصوات سواء تدريبات التمييز أو تدريبات النطق.

اتفقت هذه النتائج مع بعض نتائج الدراسات التي اهتمت باستخدام البرامج الإلكترونية لتعلم اللغة بشكل عام والقراءة بشكل خاص، وبعض الدراسات التي استخدمت التدريس التأملي في تنمية مهارات اللغة؛ مثل:

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها، يمكن صياغة التوصيات التالية:

١) إعادة بناء منهج اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي في ضوء التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي يتضمن مواقف وموضوعات وأنشطة حقيقية لتنمية مهارات القراءة الجهرية.

٢) عمل دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لتدريبهم على كيفية تنمية مهارات القراءة الجهرية باستخدام التعلم التأملي والوسائط التعليمية المتعددة.

٣) توظيف البرنامج المقترح والأسس التي قام عليها في تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في تطوير مناهج اللغة العربية بصفوف مرحلة التعليم الابتدائي.

٤) إعداد حقائب تعليمية للتنمية المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء فلسفة التعلم التأملي والوسائط التعليمية المتعددة.
٥) إعداد نشرات مدرسية لتنمية الوالدية وذلك بإعلام الآباء بأنشطة التعلم التأملي وتوظيف الوسائط المتعددة في تنمية المهارات اللغوية المدرسية في صفوف المرحلة الابتدائية.

مقترحات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج وتوصيات يقترح اجراء البحوث التالية:
١- إجراء دراسة مماثلة لتنمية المهارات اللغوية في الاستماع والتحدث في المرحلة الابتدائية.
٢- قياس فاعلية برنامج قائم على التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة في تنمية الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٣- بناء برنامج قائم على التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة في تنمية القراءة المكثفة والقراءة الموسعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٤- بناء برنامج قائم على التعلم التأملي المدعوم بالوسائط المتعددة في تنمية القراءة والكتابة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة العربية.

المراجـــــــــــع:

أولًا: المراجع العربية:

حمدان علي سلامة، محمد محمود موسى، محسن محمود أحمد(٢٠٢١): برنامج في اللغة العربية قائم على التدريس التأملي لتنمية السلوك القيمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، مج ١٨، ع١٠٨، ص ص ٩٣-١٢٣.

أبو الدهب البدري علي أبو الدهب (٢٠١٧): برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة لعربية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع٨٤، أبريل، ص ص ١١٣- ١٤٣.

أحمد يحيى الزهراني(٢٠١٩): واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التدريس التأملي، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج١١٥، ص ص ٢٢-٥٢.

أشرف محمد سليم (٢٠٠٨): فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

أكرم البشير (٢٠١٤). تكنولوجيا التعليم والتعلم، القاهرة، دار المكتبة العربية.

آمال عبد الناصر النجار(٢٠٢٢): استخدام التدريس التأملي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

أماني عبدالمجيد (٢٠٠١). تعليم العربية وتعلمها، القاهرة، دار الشروق.

أماني محمد الديب (٢٠١٤): فاعلية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمياط.

أمل حسن مرسي (٢٠١٥). فعالية بعض الأنشطة اللغوية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي في ضوء النظرية البنائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات، جامعة عين شمس.

أمل محمود على (٢٠٠٧): فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على الذكاءات المتعددة لتدريس القراءة فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائـى والقيم الخلقية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
أيمن عيد (٢٠٠٧). مقدمة في تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.
أيمن يوسف حجازى (٢٠٠٨): فعالية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم القرائـى والميول القرائية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسى بفلسطين، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.
توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة (٢٠٠٠). المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها، وعملياتها، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
جبر بن محمد داود الجبر (٢٠١٣). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (٣٣).
جميل البابلي (٢٠٠٩). برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات اللغة العربية، القاهرة، دار المكتبة العربية.
حسن شحاته (٢٠١٤). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
حمد بن مرتضى بن إبراهيم (٢٠١٦): فاعلية التدريس التأملي في تنمية الكفايات اللازمة في تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى الطلاب معلمي التربية الإسلامية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٩، ع٢، يناير، ص ص ٣٦٩- ٣٩٩
حنان راشد (٢٠٠٩). مهارات القراءة بأنواعها تحديدتها وتنميتها، الكويت، مكتبة الفلاح.
خالد حسن الشريف (٢٠١٣). التعلم التأملي مفهومه، وتطبيقاته، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
خالد حسن الشريف (٢٠١٣). التعلم التأملي مفهومه، وتطبيقاته، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
خالد حسين أبو عمشة (٢٠١٥): أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية العلوم التربوية للدراسات العليا، مج١، ص ص٧٨- ١٠٨.
خلود مصطفى محمود (٢٠٠٨): فاعلية برنامج قائم على بعض قضايا التربية من أجل المواطنة على تنمية مهارات القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.
رانيا أحمد الديب (٢٠١٦). فعالية استراتيجية القراءة التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
رضا محمد مطعني (٢٠١٧). أثر استخدام بعض الصور الذهنية في تنمية الفهم القرائي والطلاقة القرائية لتلاميذ الحلقة الابتدائية بالوادي الجديد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
رغدة هاشم سعد(٢٠٢٢): استخدام استراتيجية التدريس التأملي في تنمية مهارات القراءة الناقدة والفاعلية الذاتية لتلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.
ريم أحمد عبد العظيم (٢٠٠٨): فعالية نموذج مقترح قائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة فى تنمية مهارات القراءة للدراسة والقراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
زينب شقير (٢٠٠٥). التعلم البنائي المعرفي والاجتماعي، القاهرة، دار المكتبة العربية.

سحر فوزي عبدالحيمد (٢٠١٩). فعالية برنامج في اللغة العربية قائم على التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والكتابة الإبداعية لتلميذات المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
سعاد جابر حسن(٢٠١٣): برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية وما قبل الخدمة بمصر والسعودية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج٢، ع٧، ص ص٦٥٩-٦٦٤، يوليو.
سمير يونس صلاح(٢٠٠٢): تنمية بعض المهارات القرائية وآداب القراءة بالمكتبة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الثالث عشر، يناير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
شعبان حفني شعبان، ورندا عبدالعليم أحمد (٢٠٠٨). برنامج قائم على التعلم التأملي للتغلب على قصور المهارات الرياضية قبل الأكاديمية وتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى أطفال الروضة، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، عدد (١٣٨).
صالح عبدالله النصار (٢٠٠١): مقياس فون (Vaughan) المطور لقياس اتجاهات المعلمين نحو تدريس القراءة فى المواد الدراسية، المؤتمر العلمى الأول، دور القراءة فى تعليم المواد الدراسية المختلفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الثانى، ١١- ١٣ يوليو.
صفاء محمد علي(٢٠٠٨): فاعلية نموذج تأملي في تدريس التاريخ لتنمية الفهم القرائي، ومهارات التفكير والوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ع١٤١، ص ص ١٦٣- ٢٠٤.
عبد الحفيظ الرجوب (٢٠٠٦). مهارات القراءة الجهرية تحديدها وتنميتها، الكويت، مجلة التربية، جامعة الكويت.
عبد الله عبد النبي أبو النجا (٢٠٠٨): فعاليات استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، دورية الثقافة والتنمية، س٨، ع٢٦ أبريل. ص ص ٩٥- ١٢٥
عبدالعزيز النبوي وآخرون (٢٠٠٠). أساسيات في تعليم اللغة العربية، القاهرة، دار الكتاب العربي.
عزو عفانه، وفتحية اللولو(٢٠٠٢): مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة التربية العلمية، مج٥، ع١، ص ص ١-٣٦.
علي محمد عبدالمنعم (١٩٩٦). توجهات البرنامج العلمي لمقرر الوسائل التعليمية من وجهة نظر الطلاب المعلمين، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
عواد مبارك وبابلي الموهوب (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي معرفي وتنمية مهارات الوعي الصوتي، القاهرة، دار الوفاء للطباعة والنشر.
فاطمة سعد السيد (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجيتي القراءة التنبؤية وكتابة التعليقات في تنمية الفهم القرائي والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جاعة عين شمس.

فاطمة كمال أحمد (٢٠٠٩): فاعلية برنامج مقترح للتدريس التأملي قائم على النظرية البنائية لتحسين الأداء التدريسي وتنمية الاتجاه نحو النمو المهني لدى طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ع١٤٢. ص ص ٥٦-٨٦.
فتحي يونس (٢٠٠١). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانية، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
كريمان بدير (٢٠٠٦). في تعليم أطفال ما قبل المدرسة، الاسكندرية، دار المعرفة.
مجدي عزيز (٢٠٠٥). التعليم والتعلم لأنماط جديدة في اكتساب المعرفة، القاهرة، دار الشروق.
محمد الشهري (٢٠١٢). التعليم والتقنيات الحديثة، القاهرة، دار المعرفة.
محمد عبدي (٢٠٠٧). مهارات اللغة العربية، عمان، دار المسيرة.
محمد عطية خميس (٢٠٠٣). منتوجات تكنولوجيا التعليم، القاهرة، دار الكلمة.
محمد فهام بن غالب، ومحمد ناصر بن صبري (٢٠١٢). تعليم اللغة العربية عبر الوسائط المتعددة وعلاقتها بالتعليم الحاسوبي في ضوء النظرية الإدراكية، مجلة دراسات لغوية وأدبية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، عدد (٢).
محمود زائد (٢٠٠٥). في الوسائط التعليمية المتقدمة، القاهرة، دار الثقافة.
مصطفى عبدالسميع وآخرون (٢٠٠٦). تكنولوجيا التعليم: مفاهيم وتطبيقات، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
مطر زياد، والعابدي عواد (٢٠٠٩). استخدامات الحاسوب في تنمية مهارات العربية، القاهرة، دار الثقافة.
نضال داغستاني (٢٠٠٦). توظيف التقنيات في التعليم والتعلم، عمان، دار المسيرة.
هالة طه بخش(٢٠٠٣): فعالية نموذج مقترح للتدريس التأملي في تطوير التربية العملية، بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية، مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس، القاهرة. ع ٩٠، ص ص ٢٧١- ٢٩٥.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Allessi, M., & Trollip, R. (2001). Multimedia for Learning Methods and Development, 3ed, Boston: Allan and Bacon, Inc.

Apostolos, S. & Panagiotis, A. (2005). Effects of Multimedia Computer-Assisted Instruction (MCAL) on Academic Achievement in Physical Education of Greek Primary Students, Interactive Educational Multimedia, Volume 10.

Dege & Schwaizer (2001). Authentic, Assessment for English Language, New York Addison Wesley Publishing Company.

Mayer, R. (2004). Multimedia Learning, Are Wreaking the Right Questions, Educational Psychologist, Vol. 32.

Moon, J. (2006). Learning Journals: a Handbook for Reflective and Professional Development Rutledge and Rutledge Flamer London.

Moon, J. (2014). A Handbook of Reflective and Experiential Leaning, Rutledge and Rutledge Flamer London.