



**تنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم باستخدام
المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة
لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**

إعداد

أ.د/ إبراهيم محمد عطا أ.د/ على سعد جاب الله

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية التربية – جامعة الفيوم
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية التربية – جامعة بنها

أ/ رهاب محمد عليوة

بحث مشتق من الرسالة الخاصة بالباحثة

تنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

أ.د / إبراهيم محمد عطا أ.د / على سعد جاب الله

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
والدراسات الإسلامية بكلية التربية - جامعة الفيوم والدراسات الإسلامية بكلية التربية - جامعة بنها

أ / رحاب محمد عليوة

المستخلص

استهدف البحث الحالي معرفة فاعلية المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد أدوات البحث ومواد المعالجة التجريبية؛ تمثلت في اختبار الدقة القرائية والتلقائية والفهم، وبرنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، وقد تضمن الإستراتيجيات الأتية: (التنظيم، التفصيل، المراقبة، التقويم، الانتباه الانتقائي، تشجيع الذات، التعلم التعاوني)، وبعد ضبط أداة البحث وحساب صدقها وثباتها، تم اختيار عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، بلغ عددها (٣٥) تلميذا وتلميذة بمدرسة فجر الإسلام - شبين القناطر - محافظة القليوبية، وبتطبيق أداة البحث ومواد المعالجة التجريبية، تمت معالجة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS-14)، حيث استخدم اختبار (ت) للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، ومربع إيتا، وأوضحت النتائج " وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم (ككل) وفي كل مهارة على حدة لاختبار الدقة القرائية والتلقائية والفهم قبلًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي"، مما يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، وقد أوصى البحث بضرورة استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، وإستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات الطلاقة القرائية والكفاءة اللغوية والقراءة المعبرة.

أولاً: المقدمة والإحساس بالمشكلة :

قيل لأرسطو: كيف تحكم على إنسان؟ فأجاب: أسأله كم كتاباً يقرأ؟ وماذا قرأ؟.

فالقراءة عين المعرفة، وغذاء العقل، وأحد وسائل كسب المعلومات والمعارف، وتوسيع المدارك وتطويرها، وتنمية ثقافة الفرد، وبناء القيم والاتجاهات والميول، بل هي حجر الأساس في تقدم الأمم ورفق الشعوب، وربط أبناء المجتمع وتواصلهم مع بعضهم بعضاً.

والقراءة كمهارة تتطلب العديد من المهارات الفعّالة التي تساعد القارئ في بناء المعنى من النص المقروء، وتتمثل في نطق الأصوات والكلمات بدقة، وسرعة ويسرٍ دون أخطاء ملتزماً بالخصائص الصوتية للأصوات والمقاطع والحركات الإعرابية والصرفية؛ ليصل إلى الفهم الكامل للنص. (Pikulski, Chard, 2005:510)

والطلاقة القرائية تعتمد على ركنين أساسيين؛ هما: الدقة في قراءة كلمات النص مضبوطة دون أخطاء، والتلقائية في سرعة فك رموز الكلمات المقروءة وتشفيرها ومعالجتها وتحديد معناها في إطار سياق النص. (Rasiniski, 2006:703)

فالقارئ الجيد هو القادر على فك رموز الكلمات واستيعاب المقروء بطلاقة دون جهد؛ فهو يقرأ بدقة وتلقائية، ويصل للأفكار الرئيسية في النص ويحدد غرض الكاتب، بناءً على خبرته اللغوية بالكلمات ونظامها النحوي والصرفي والصوتي، فتتمو قدرته على القراءة المستقلة، وتتضاعف كمية المادة المقروءة. (Allington, 2006:247)

فدقة القارئ وتلقائيته القرائية، تجعل عملية إدراك الكلمات عملية آلية، استقبالية تقوم على استقبال وحدات لغوية أكثر، وتعطيه الفرصة لزيادة المساحة المخصصة من الانتباه للفهم؛ فيحقق مستوى مرتفعاً من الفهم، ويركز على فهم النص وتدوقه، وكلما ازدادت سرعته ودقته واستيعابه لما يقرأ، كان أكثر قدرة على تحصيل المعرفة واكتسابها وإيصالها للآخرين. (NRP, 2000:4)

ومن ثم فالدقة والتلقائية القرائية ليس هما الهدف في حد ذاته، وإنما الطريق للوصول إلى المستويات العليا من مهارات الفهم، فالقراءة سلسلة من المهارات المتدرجة والمتربطة لا تتحقق دون الإلمام بمهارات المستوى الأدنى من الدقة القرائية والتلقائية.

ونظراً لأهمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم، فقد هدفت برامج تعليم القراءة إلى إكساب التلاميذ هذه المهارات، واهتمت العديد من الدراسات والبحوث بتشخيص وتنمية هذه

المهارات لدى تلاميذ المراحل الدراسية، مثل: دراسة أحمد زينهم (٢٠٠٦)، (أيمن عيد، ٢٠٠٧)، (محمد رياض، ٢٠٠٩)، (رائد محمود، ٢٠١٠)، (ماهر شعبان، ٢٠١١)، (محمود سليمان، ٢٠١٢)، (منتصر صلاح، ٢٠١٥)، (رزان مطلق، ٢٠١٥).

وعلى الرغم من هذه الأهمية وما نالتها من اهتمام، إلا إن الدراسات السابقة، أظهرت ضعفا لدى التلاميذ، ظهر في: (عدم قدرة التلاميذ على القراءة الصحيحة للكلمات دون حذف أوإضافة أوإبدال، وتدني قدرة التلاميذ على نطق الكلمات بضبط لغوي، وقراءة التلاميذ كلمة كلمة، والقراءة بسرعة دون دقة وفهم، والقراءة البطيئة المترددة، وعدم القدرة على تحديد أفكار النص وهدفه)، لذا فقد أوصت الدراسات السابقة بتنمية هذه المهارات واستخدام مداخل وإستراتيجيات فعّالة، كان من هذه المداخل المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة.

ويُعدُّ المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة أحد مداخل تعليم اللغة، التي تتميز بالكفاءة في التدريس؛ حيث يُقَدِّم إطارا واسعا من الأنشطة والأساليب والإستراتيجيات، تساعد المعلم في إكساب التلاميذ المهارات اللغوية، وممارستها بوعي وكفاءة وفاعلية.

ويؤكد المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة على فاعلية المتعلم في اكتساب المعلومات الجديدة مع تنشيط الخلفية المعرفية السابقة عن موضوع التعلم، واستثمارها في التعلم الجديد، وكذلك الاستفادة من فوائد التعلم التعاوني مع الآخرين، وتدريب التلاميذ على تنمية وعيهم بالعمليات العقلية التي يؤديونها أثناء تنفيذ المهام اللغوية، أو تنمية قدرتهم على تأمل ذواتهم، وتحقيق التنظيم الذاتي لما يتوصلون إليه من معلومات، مستهدفا وصول التلاميذ لمستوى أعلى في التفكير. (Chamot, O'Malley, 2009:8-9)

ونظرا لأهمية المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، واهتمام العديد من الدراسات، مثل دراسة: (Abdel-Rehim, 2011)، (Adiguzel, Ozkan, 2013)، (ماهر شعبان، ٢٠١٣)، (محمود هلال، ٢٠١٥)، (منار إسماعيل، ٢٠١٥)، وما أثبتته هذه الدراسات من العلاقة الوثيقة بين الأسس التي يستند عليها المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، ومسلمات تنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم. جاءت فكرة هذا البحث.

ثانياً: تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في تدني مستوى أداء التلاميذ لمهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم، وقد يرجع السبب في ذلك إلى الافتقار لاستخدام مداخل حديثة وفعّالة في

ممارسة وتنمية هذه المهارات، الأمر الذي يظهر الحاجة إلى استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة الذي يمكن من خلاله ممارسة هذه المهارات وتنميتها.

وللتصدي هذه المشكلة، يحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ١- ما مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية؟
- ٢- ما أسس المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم؟
- ٣- ما فاعلية المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم؟

رابعاً: حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- تلاميذ الصف الأول الإعدادي: حيث إنه بداية المرحلة الإعدادية، ويحتاج التلميذ إلى التمكن من مهارات القراءة الأساسية قبل الانطلاق في القراءة المستقلة.
- تنمية بعض مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم: التي يتفق المحكمون على أهميتها للتلاميذ بنسبة ٨٠%؛ حيث يصعب على أي برنامج تنمية جميع المهارات.

خامساً: مصطلحات البحث :

يلتزم البحث الحالي بالتحديد الإجرائي لمصطلحاته على النحو الآتي:

- ١- **الدقة القرائية Reading Accuracy** : قدرة القارئ على نطق أصوات الحروف من مخرجها الصحيحة بالترتيب الذي عليه في الكلمة، وتتبع الكلمات وفق ترتيبها في الجمل مع الضبط الصرفي والنحوي الصحيح للكلمات دون أخطاء، وتقاس بالنسبة المئوية لعدد الكلمات الصحيحة المقروءة.
- ٢- **التلقائية القرائية Reading Automaticity**: قدرة القارئ على القراءة بمعدل مناسب من السرعة دون انتباه مقصود، وتقاس بعدد الكلمات الصحيحة المقروءة في دقيقة واحدة.
- ٣- **الفهم القرائي Reading Comprehension**: هو قدرة القارئ على الإحاطة التامة بمعنى النص المقروء، ويظهر في: تحديد أفكار النص وهدفه، ودلالات بعض الأساليب والكلمات المتضمنة للنص، ويقاس ذلك بمفردات اختبارية معدة لهذا الغرض.
- ٤- **المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة: Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)**: منظومة تعليمية تعليمية تدمج بين إستراتيجيات

تعلم اللغة وبين الموضوعات القرائية في خطوات متسلسلة لتدريب التلاميذ على أداء مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم.

سادساً: إجراءات البحث:

تسير الإجراءات وفقاً للخطوات الآتية:

- ١- تحديد مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وذلك من خلال: دراسة البحوث والأدبيات المتصلة بالدقة القرائية والتلقائية والفهم، وحصرها في استبانة، وعرضها على المحكمين وتعديلها في ضوء آرائهم.
- ٢- بناء برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، وذلك بـ: تحديد أسس ومكونات المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في ضوء الأدبيات والبحوث السابقة، لتنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتضمن :
 - كتيب التلميذ، وبه: (الموضوعات القرائية، بطاقات الأنشطة التعليمية والتقويمية).
 - دليل المعلم، وبه: (الأهداف، المحتوى، الإستراتيجيات، الوسائل، أساليب التقويم).
- ٣- تحديد فاعلية البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم، وذلك من خلال :
 - إعداد اختبار الدقة القرائية والتلقائية والفهم: بدراسة الأدبيات التربوية وضبطه.
 - اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، والتطبيق القبلي لاختبار الدقة القرائية والتلقائية والفهم.
 - تدريس البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم للتلاميذ عينة البحث.
 - التطبيق البعدي لاختبار الدقة القرائية والتلقائية والفهم.
- ٤- رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً.
- ٥- تحليل النتائج وتفسيرها.
- ٦- تقديم التوصيات والمقترحات.

سابعاً: أهمية البحث.

تبرز أهمية البحث الحالي فيما يمكن أن يسهم به لكل من:

- ١- مخططي مناهج اللغة العربية ومطوريها: حيث يقدّم البحث مدخلاً جديداً، يسهم في تنمية مهارات اللغة، ويمكن تضمينه في مناهج اللغة العربية، وقائمة بمهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم، يمكن الاستفادة منها في إعداد برامج تعليم اللغة العربية.
- ٢- المعلمين والموجهين: حيث يقدّم البحث بعض أدوات تقويم مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم، وإعداد دليل عملي لمعلمي اللغة العربية لتنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم كأبعاد تحقق مستوى الطلاقة القرائية والكفاءة القرائية باستخدام برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة.
- ٣- التلاميذ: حيث يقدم البحث برنامجاً تعليمياً تعليمياً، يقوم على توظيف المحتوى اللغوي ومهارات اللغة وإستراتيجيات تعلم اللغة؛ لتنمية لديهم الدقة القرائية والتلقائية والفهم.
- ٤- الباحثين في مجال تعليم اللغات: فتح المجال لإجراء مزيد من الدراسات لتنمية مهارات اللغة باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي، وإعداد برامج تعليمية تعليمية حديثة.

وفيما يلي عرض تفصيلي لمتغيري البحث في :

المحور الأول: الإطار النظري والدراسات السابقة :**أولاً: مفهوم الدقة القرائية والتلقائية والفهم :****١- الدقة القرائية: Reading Accuracy**

تتمثل الدقة القرائية في القدرة على الإدراك الصحيح للكلمات، أو فك رموز الكلمات وتشفيرها بكفاءة وفاعلية، ما يمكن القارئ من التفسير والفهم والبناء الجيد للمعنى.

(Pikulski ,Chard, 2005:510),(Hudson, Lane, Pullen, 2005:703)

وهي " التشفير الصحيح لعدد من الكلمات فى وقت محدد".

(Walpole, McKenna, Philippakos,2011:64)

كما أنها تتضمن بجانب الإدراك الصحيح للكلمات، دقة ضبط الشكل الداخلى للكلمات من حيث الحركات والسكنات.

(محمود سليمان، ٢٠١٢: ٢٦)

وبذلك فإن الدقة القرائية تعنى القراءة الصحيحة للكلمات، بتحويل حروف الكلمة إلى أصوات ممزوجة مع بعضها، والتعرف عليها بالحوار العقلي القائم على استخدام السياق

والخلفية المعرفية، وتخمين المعاني، فيحدث النطق الصحيح، وأداء هذه العمليات يتطلب: فهما تاما لمبادئ التهجي، وخصائص الحروف والأصوات، وقدرة على التخزين واسترجاع عدد كبير من الكلمات في الذاكرة، واستخدام لمعاني النص، لتسهيل التعرف على الكلمات، مما ينعكس إيجابيا على أدائه القرائي، وزيادة الميل والدافعية نحو القراءة باستقلالية وطلاقة وكفاءة، فهي تمثل أساسا لطلاقة القرائية والفهم. (Wilger, Penner,2008:2)

وعلى العكس من ذلك، فإن ضعف مستوى الدقة القرائية يؤثر سلبا على الفهم والطلاقة القرائية، فعندما يتوقف القارئ لتشفير الكلمات، ويقرأ كلمة خطأ، فإنه يواجه صعوبة في فهم معنى الجملة، ثم فهم المعنى العام للنص، مع تفسير خاطئ لقصد المؤلف، فتصبح عملية فهمه للمعاني أقل كفاءة وأقل مستوى، فينصرف عن الانتباه لمعنى النص، ويقل مستوى سرعته القرائية وتلقائيته. (Hudson, Lane, Pullen,2005:704)

وتتمثل أخطاء الدقة القرائية للكلمات غير صحيحة النطق

Mispronunciation في:

(Marshall, Campbell, 2006:197)

- لإبدال Substation: هو إبدال كلمة أو مقطع أو حرف من النص المقروء بكلمة أو مقطع أو حرف من خارج النص.
- الإضافة ionInsert: هي زيادة يدخلها القارئ من عنده على النص أثناء القراءة، وقد تكون كلمة أو مقطعا أو حرفا.
- الحذف Omission: هو حذف القارئ كلمة أو مقطعا أو حرفا من النص، ولا ينطق بها خلال (٣) ثوان، فتعد مفردة خطأ.

وإذا كانت الدقة القرائية، ترتبط بالقدرة على قراءة الكلمات دون أخطاء، فيتم تقويم الدقة

القرائية بحساب = $\frac{\text{عدد الكلمات الصحيحة المقرؤة في النقيفة الواحدة}}{\text{العدد الكلي للكلمات المقرؤة في النقيفة الواحدة}} \times 100$ ، فتحدد النسبة المئوية

للکلمات الصحيحة المقرؤة، وطبقا لهذه النسبة يتحدد مستوى الدقة القرائية لدى التلميذ، ويتم تصنيف التلاميذ إلى ثلاثة مستويات تعليمية، هي: (Rasinski, 2004:6)

- **المستوى المستقل : Independent Level** هو مستوى نطق القارئ للكلمات بدقة وتشفير واستقلالية مع التغلب على الصعوبات القرائية التي تواجهه دون أية مساعدات من المعلم أو التلاميذ أو الوالدين، وتتحدد عند مستوى (٩٧% : ١٠٠%).
 - **المستوى التعليمي : Instruction level** هو مستوى دقة القارئ في تشفير الكلمات مع المساعدات التعليمية، وتتحقق عند نسبة مئوية من (٩٠% : ٩٦%)
 - **مستوى الضعف : Frustration level** القارئ يواجه صعوبة في قراءة الكلمات وتشفيرها حتى مع المساعدات الخارجية، وتظهر عند مستوى (أقل من ٩٠%).
- ومن ثم فإن الدقة القرائية تتطلب القراءة الصحيحة للكلمات دون أخطاء من: حذف وإضافة أو إبدال، أو ضبط غير صحيح، واكتساب مهارات الدقة القرائية، يحتاج إلى الممارسة المستمرة، لتحويل العمليات المعرفية القرائية إلى عمليات تلقائية آلية دون جهد وانتباه معرفي، بما يحقق السرعة في النقاط أكبر عدد من الكلمات، وهذا يتحقق من خلال التلقائية القرائية، مناهات اهتمامنا القادم :

٢- التلقائية القرائية: Reading Automaticity

تعددت تعريفات التلقائية القرائية وتداخلت مع مفهوم الدقة والفهم والسرعة القرائية، وتحددت في " قدرة القارئ على إدراك الكلمات أو التشفير (فك الرموز Decoding) آلياً، بحيث يتم تنفيذ هذه المهام وفهم وقراءة النص بسرعة ودقة. (Pikulski, Chard, 2005:511)

فهي " القدرة على تشفير الكلمات مع انتباه وجهد أقل، فالقارئ القادر على القيام بهذا المستوى من التلقائية في قراءة الكلمات بدقة وسرعة دون انتباه مقصود وواع للكلمات، يدفعه إلى تركيز انتباهه على فهم وإدراك المعنى في النص المقروء في المستويات الأعلى في الوقت نفسه". (Rasiniski,2004:4),(Rasiniski,2006:704)

فالتلقائية القرائية تجعل القارئ يفهم النص ككل، ويُفسر الكلمات من خلال السياق، بدلاً من فهم معنى كلمة بمفردها، واستخدام إستراتيجيات معالجة النص بكفاءة أكثر، فيتنبأ ويجري استدلالات للفهم، تجعله يتجاوز المستويات الدنيا، وينتقل إلى المستويات العليا للفهم، لأن مصادر الانتباه لديه تحولت من التعرف على الكلمات إلى الفهم. (NRP,2000:4)

واكتساب التلقائية القرائية كعملية معرفية تمر بثلاث مراحل، يمارسها القارئ بإدراك الكلمة والتلفظ بها حتى يصل إلى مستوى الطلاقة والكفاءة والتلقائية، هي : (Samuels, 2002:4)

المرحلة الأولى: مرحلة عدم الدقة Non Accuracy Stage :

يواجه التلميذ صعوبة فائقة في إدراك الكلمة ونطقها حتى مع توافر الوقت المناسب.

المرحلة الثانية: مرحلة الدقة Accurate Stage :

يملك التلميذ القدرة على إدراك الكلمة بدقة، ولكن مازالت قدراته بطيئة ومترددة، لم تصل إلى التلقائية مع فهم ضئيل، فيحتاج إلى مزيد من الانتباه، لينجز هذه المهمة.

المرحلة الثالثة: مرحلة التلقائية والدقة Accurate and Automatic Stage:

يدرك التلميذ الكلمة المكتوبة آليا دون انتباه، نتيجة للممارسة والتدريب، فيقرأ التلميذ شفويا مع السرعة والدقة والتعبير الطبيعي كمتحدث لغة، فيستطيع التفسير والفهم معا.

وللتحقق من مستوى تشفير التلاميذ وتلقائيتهم القرائية، فنحن نحتاج إلى معيار للحكم على معدل تلقائية القارئ، وقد أطلقت العديد من الدراسات على تقويم هذا البعد مصطلح " المعدل القرائي Reading Rate ؛ ليعبر عن معدل سرعة القارئ، افتراضا أن سرعة القارئ هي انعكاس لتلقائيته في إدراك الكلمات والتعرف عليها، ويعكس المعدل القرائي مدى نمو وتطور تلقائية القارئ في تشفير الكلمات. (Brenzize, Berman,2003:248)

وتقويم المعدل القرائي لدى التلاميذ يتم وفقا للآتي: يقرأ التلميذ نصا متكامل المعنى، ويقوم المعلم بملاحظة التلميذ وتسجيل عدد الأخطاء والكلمات المقروءة في مدة زمنية محددة، ثم يحسب المعدل القرائي وفقا للمعادلة الآتية: (العدد الإجمالي للكلمات المقروءة في الدقيقة الواحدة - عدد الأخطاء = عدد الكلمات الصحيحة). (Rasinski, 2004:153)

وجدير بالذكر أن قياس التلقائية القرائية بمعزل عن الفهم ليس له قيمة في تعليم القراءة، فالقراءة دون فهم لا فائدة منها، والاعتماد على قياس سرعة القارئ وتلقائيته دون فهم، تجعل القراءة ليس لها هدف ولامعنى، فالهدف الحقيقي من القراءة هو فهم المقروء، لا إدراك الكلمات والتلفظ بها بتلقائية، وعليه فإن المعدل القرائي الصحيح في أي موقف هو أقصى سرعة يمكن إدراكها مع الاحتفاظ بمستوى مناسب من الفهم، ومن ثم فإن دقة التعرف على الكلمات بسرعة

وانسيابية ودقة وتلقائية، تُمثل طريقاً للوصول إلى الفهم وسرعة استخراج المعنى، لذا لا بد من تنمية الفهم وقياسه، وهذا هو الهدف الآتي.

٣- الفهم: Comprehension

إن الهدف الأسمى والغاية العظمى من وراء كل قراءة هي فهم المعنى، فالقراءة لا تقتصر على تعرف الكلمات والجمل والنطق بها، بل الانطلاق في القراءة يتوقف على فهم القارئ معاني الكلمات والجمل، والربط بين الأفكار وفهم غرض الكاتب. والفهم عملية عقلية متعددة الأبعاد، تتطلب تفاعل القارئ مع النص مستخدماً خبراته، وإشارات السياق، لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص. (ياسر الحيلواني، ٢٠٠٣: ١٤٢)

فالفهم الجيد يعتمد على قدر كبير من الانتباه والتركيز، يظهر في دقة تفسير القارئ للكلمات، وتلقائيته في التكامل بين الكلمات في وحدات، ليستخلص منها المعنى، وإنجاز المهمتين سوياً في وقت واحد، لذا لا بد أن تكون عملية إدراك الكلمات عملية تلقائية آلية لا تستحوذ على قدر كبير من الانتباه، مما يجعل المساحة الأكبر من الانتباه مشغولة للفهم. (Wilger, Penner, 2008:3)

ومن ثم فإن الدقة القرائية والتلقائية والفهم بينهم روابط وعلاقات متأثر وتأثير، توضح كيفية اكتساب القارئ لمهارات القراءة الطلاقة كما يلي: (راتب قاسم، محمد فخرى، ٢٠٠٥: ٩١)

- **المرحلة الأولى: الدقة في فك رموز الكلمات والتعرف عليها:** وفيها يتم الربط الصحيح بين الكلمة المكتوبة ومعناها بشكل آلي، دون مزيد من الانتباه مع تقليل الجهد المبذول في القراءة، فكفاءة المتعلمين اللغوية المحدودة، تجعلهم يكرسون قدرًا كبيرًا من انتباههم في فك الرموز على حساب الاستيعاب، فإن هذه الكفاءة وقلة الانتباه للكلمات، تنقل إلى المرحلة الآتية.
- **المرحلة الثانية: فهم دلالات الكلمات ومعانيها:** حيث يتوفر قدرًا كافيًا من الانتباه لمعالجة المستويات العليا والمقصودة لأداء مهام أخرى، فالقراء ذوو الكفاءة اللغوية العليا، يتجاوزون مرحلة فك الرموز بسهولة، ويركزون انتباههم على عملية الاستيعاب، فالزيادة في معالجة المهارات الأساسية بشكل آلي يرافقها زيادة في مستوى الفهم.

وقد حددت مهارات الفهم وصنفت إلى عديد من المستويات، وفقاً للتباين والاختلاف في فهم طبيعة القراءة وأهداف تعليمها، والعوامل المؤثرة في فهم المقروء، ومهما اختلفت تلك

المستويات، فإنها جميعا تؤكد أن الفهم يحدث في مستويات دنيا وعليا، وإذا اكتسب القارئ مهارات المستويات الدنيا، فإنه يمكنه تجاوزها والانتقال إلى المستويات العليا. ومن ثم فالقراءة بطلاقة وكفاءة، تتطلب عديدا من المهارات الفعّالة، تتحدد في مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم، وباستقراء بعض الدراسات منها دراسة: (EI-Garawany,2010:124)، (رائد محمود، ٢٠١٠: ٨٠)، (Hegazy,2012:215)، (Diab,2015:127)، (ماهر شعبان، ٢٠١٦: ١٨٢)، توصلت الباحثة إلى قائمة بمهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم، تتمثل فيما يلي:

أولا: مهارات الدقة القرائية، وهي :

- يقرأ الكلمات والجمل ون حذف لحرف أو أكثر من الكلمة.
- يقرأ الكلمات دون إضافة لحرف أو أكثر من الكلمة.
- يقرأ الكلمات دون إبدال لحرف أو أكثر من الكلمة.
- يقرأ الكلمات بضبط نحوي و صرفي صحيح.

ثانيا: مهارات التلقائية القرائية، وتتمثل في :

- يقرأ الكلمات بمعدل مناسب في الدقيقة الواحدة.

ثالثا: مهارات الفهم القرائي :

- يوضح دلالة بعض الكلمات الواردة في النص المقروء.
- يوضح دلالة بعض الأساليب الواردة في النص المقروء.
- يحدد الأفكار الرئيسة للنص المقروء.
- يحدد هدف الكاتب من النص المقروء.
- يحدد الأدلة والشواهد في النص المقروء.
- يحدد عنوانا مناسباً للنص المقروء.

وبتحديد مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم، يمكن استعراض بعض الدراسات

المرتبطة بهذه المهارات فيما يلي :

دراسات الدقة القرائية والتلقائية والفهم :

نظرا لأهمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم، فقد أجريت عديد من الدراسات

التي اهتمت بتقويم وتنمية هذه المهارات، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات للاستفادة منها:

دراسة راسينسكي (Rasinski,1999) اهتمت بتقويم المعدل القرائي، وتحديد مستويات الدقة القرائية من: المستوى المستقل والضعيف والتعليمي لدى تلاميذ الصف الثالث والخامس، وأظهرت النتائج علاقة إيجابية بين المعدل القرائي والدقة القرائية، كلما انتقل التلميذ إلى صف أعلى، وأن دقة التعرف على الكلمات، تحدد مستوى الدقة القرائية، وتتنبأ به.

أما دراسة راسينسكي (Rasinski,2001) فقد اهتمت بتقويم وتحديد معدلات القراءة الشفهية لطلاب الجامعة، وأظهرت تحليل النتائج، أن مستوى المعدل القرائي لطلاب كان (١٦٦) كلمة صحيحة مقروءة لكل دقيقة، ومستوى الدقة القرائية هو (٩٩%).

ودراسة راسينسكي (Rasinski,2005) التي اهتمت بمعرفة أثر تدريس التهجي الصوتي لسلسلة من الكلمات على تنمية مهارات الدقة والتلقائية القرائية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وأوضحت النتائج وجود دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية في الدقة والصعوبات القرائية.

أما دراسة شون فيجل، وزملائه (Schwanenflugal, et al.,2004) فقد استهدفت تنمية مهارات التلقائية القرائية والقراءة المعيرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتحديد أثر ممارسة مهارات الطلاقة القرائية، على رفع مستوى الفهم والدقة القرائية، وقد أظهرت النتائج أن الطلاقة القرائية عملية تجمع بين دقة قراءة الكلمات وتلقائيتها لتنتج الفهم القرائي

ودراسة محمود سليمان (٢٠١٢) التي استهدفت بناء برنامج تعليمي قائم على اللسانيات التربوية وقياس أثره في تنمية الطلاقة اللغوية القرائية والكلامية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وأظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت بتنمية مهارات الدقة والتلقائية القرائية والفهم، لتحقيق الطلاقة القرائية.

▪ وقد أفادت هذه الدراسات البحث الحالي في تحديد المهارات، وبناء أدوات التقويم، وإجراءات تنفيذ البرنامج، وتصميم منهج البحث، وتحديد الأسس الآتية:

- إن الدقة في قراءة الكلمات دون أخطاء، تدفع القارئ إلى السرعة والتلقائية والمرونة في تشفير الكلمات وقراءة نص كامل بأقل انتباه وجهد معرفي، وفهم وتحصيل أكبر للمعلومات، ما ينقل القارئ إلى مستوى أعلى من الفهم ويحقق الكفاءة والطلاقة القرائية.

- التلقائية القرائية هي سرعة التلفظ بالوحدات الصوتية، بتحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة صحيحة في فترة زمنية محددة، تقاس بعدد الكلمات الصحيحة المقروءة في وحدة الزمن (الدقيقة) مقابل نسبة مقبولة من الفهم والاستيعاب تقاس باختبار خاص للفهم.
- العلاقة بين الدقة والتلقائية والفهم علاقة تأثير وتأثر، ومستوى الدقة القرائية، يحدد المعدل القرائي، والتلقائية مؤشر مهم جدا للحكم على القراءة الطليقة، والقارئ ذو الدقة القرائية، يقرأ بمعدل أسرع وانسيابية، وقادر على فهم النص بشكل كفاء.
- إن النمذجة والتدريب والممارسة والتكرار والتغذية الموجهة والتقويم، إجراءات فعالة لإكساب وتنمية مهارات الدقة والتلقائية والفهم، فهي تحرر العقل من الانتباه للتفاصيل، وتسهل إنجاز المهمة، وتقلل الوقت المستغرق في أداء هذه المهارات، هذا مادعم الباحثة لاختيار متغير البحث الآتي ألا وهو؛

ثانياً: المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة: مفهومه، مكوناته، إجراءاته:

Cognitive Academic Language Learning approach □

١- مفهوم المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، وأهميته:

يُعدُّ المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة من مداخل تعليم اللغات وتعلمها التي صممتها وابتكرتها كل من شاموت، وأومالي (Chamot, O'mally,1986) واستهدفتا من خلاله تقديم البرامج اللغوية والإستراتيجيات التعليمية التي تُساعد التلاميذ على اكتساب مهارات اللغة، وتحقيق النجاح الأكاديمي في المواد التعليمية، وتنمية مهارات التعلم والتأمل الذاتي لديهم. وقد عرّف بأنه " نموذج تعليمي يرتبط فيه نمو مهارات اللغة مع محتوى تعلم اللغة، مع تدريس إستراتيجيات تعليمية تساعد التلاميذ على فهم وتذكر المفاهيم وممارسة مهارات اللغة في مجالات المحتوى المختلفة ". (Chamot, O'Malley,1996:259)

وتبدو أهمية هذا المدخل في تركيزه على تنمية الكفاءة لمتعلمي اللغة، والوعي بالعمليات العقلية التي يقومون بها أثناء التعلم، وتنمية قدراتهم ليصبحوا متعلمين أكثر فاعلية قادرين على تقييم أنفسهم وتعلمهم، مؤكداً على التفاعل والمشاركة الإيجابية للمتعلمين مع بعضهم، ومنحهم فرصاً لممارسة اللغة. (Moughamian, Rivera, Francis,2009:11)

ولقد تم تصميمه بالاعتماد على النظرية المعرفية للتعلم وتطبيقاتها التربوية، بتكامل الاتجاهات التعليمية الحديثة ومعايير التقويم الشامل في دمج المحتوى التعليمي مع المهارات اللغوية وإستراتيجيات التعلم في منهج وتقويم متكامل. (Chamot, 2007:119)

وتُركز النظرية المعرفية للتعلم على العمليات العقلية التي تتوسط بين الدافع التعليمي واستجابات المتعلم، هذه العمليات التي تحدث داخل عقل المتعلم، وتُفسّر عملية التعلم بأنها " عملية نشطة ديناميكية، يختار فيها المتعلم المعلومات ويربطها بما يعرفه من قبل، ويسترجع ما يعتبره مهماً، ويستخدم ما يناسبه من المعلومات، ويتأمل نجاحه وجهود تعلمه".

(Chamot, et. al, 1999:7)

وقد لخص شيل (Shuell) رؤية النظرية المعرفية للتعلم في: (حسين

محمد، ٢٠٠٧: ٢٥)

- النظر إلى التعلم كعملية نشطة ببناءة.
- الاهتمام بالعمليات العقلية ذات المستويات العليا في التعلم.
- الاهتمام بالطبيعة التراكمية للعلم، والدور الذي تؤديه المعرفة السابقة لدى المتعلم.
- الاهتمام بالطريقة التي تعرض بها المعلومات.
- الاهتمام بتحليل مهام التعلم والأداء بما يتفق مع العمليات الذهنية.

ويستند بذلك المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة إلى أن تعلم اللغة، يتضمن عمليات عقلية معرفية، وأن التعلم عملية فعالة مستمرة باستمرار نشاط المتعلم، وباستمرار التنظيم الذاتي للتعلم، وتنمية الجوانب اللغوية، وأن التعلم عملية يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أشكال من المعرفة: معرفة تصريحية: تعتمد على المعارف والحقائق، معرفة إجرائية: تتمثل في اكتساب إجراءات وإستراتيجيات التعلم، معرفة ما وراء المعرفة: تتم بالربط الواعي بين مهام التعلم وإجراءات التعلم، وأن المعرفة التصريحية والإجرائية يمكن تحديدها وتعلمها واسترجاعها وتعلمها. (Colorado Department of Education, 2011:3)

ووفقا لهذه الخصائص فقد تحددت مكوناته في الآتي ؛

٣- مكونات المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة :

تكون المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة من عناصر، يتم دمجها في تصميم تعليمي واحد، هذه العناصر هي: (Chamot, O'Malley, 1994:10), (Chamot, 2007: 319)

أ) المحتوى:

يمثل المحتوى إطار عمل لاستخدام وممارسة اللغة للتعليم لتحقيق الغرض الرئيسي للبرنامج، وذلك بتكامل مهارات اللغة مع محتوى الموضوعات المبنية على تعلم وتنمية المهارات، بحيث يؤكد الإطار العام للبرنامج على الخلفية المعرفية للتلاميذ، واستثمار معارفهم السابقة في التعلم الجديد، واستخدام إستراتيجيات التعلم كأداة للتعلم، واختيار إستراتيجيات التعلم المناسبة، وإدراك العلاقات والروابط بين الإستراتيجيات، وذلك باختيار موضوعات تسهم في تنمية مهارات اللغة، وتتوافق مع قدراتهم وميولهم وتسهم في تعلم وتنمية مهارات اللغة.

ب) مهارات اللغة:

ثاني مكونات المدخل المعرفي الأكاديمي لتعليم اللغة هو تطوير وتنمية مهارات اللغة الأكاديمية المتمثلة في مهارات اللغة الأربع: (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) من خلال المحتوى اللغوي حيث تمثل اللغة أداة وظيفية لتعلم موضوع أكاديمي، فالتلميذ لا تتعلم من خلال المحتوى: المفردات والقواعد- فقط- ولكن المفاهيم والمهارات والسياقات اللغوية المناسبة لهم باستخدام اللغة الأكاديمية. (Chamot, O'Malley, 1996:264)

ويفترض هذا المدخل وجود علاقة وثيقة بين المهارات اللغوية ومستويات التفكير العليا، فالتفكير هو القاسم المشترك بين جميع مهارات اللغة، حيث إن أداء المهام المعرفية المتمثلة في أنشطة المحتوى من: التحليل والتركيب والتقويم والتفسير، تتطلب مهارات تفكير عليا باستخدام اللغة في توصيل المعلومات وإفهام الآخرين والتواصل معهم في مواقف التعلم.

ج) إستراتيجيات التعلم:

تُعدُّ إستراتيجيات التعلم عمليات عقلية وأنشطة تساعد في تحقيق أهداف التعلم بوعي وإدراك، فهي نهج معرفي يساعد التلاميذ على تعلم العمليات والإجراءات التي تسهل الفهم والاحتفاظ بالمهارات والمفاهيم الجديدة الواعية. (حسين محمد، ٢٠٠٧: ٢١٠)

ولقد قدمت شاموت، وأوماللي (Chamot,O'Malley,1995:60-64) سلسلة من إستراتيجيات التعلم الفعّالة التي يستخدمها التلاميذ في مهام اللغة، هذه الإستراتيجيات الثلاث تتحد مع بعضها البعض، كعمليات تفكير وإجراءات وأنشطة وممارسات، يقوم بها التلميذ لتساعده على التعلم بشكل أفضل، ومن هذه الإستراتيجيات:

▪ إستراتيجيات ما وراء المعرفة **Meta cognitive Strategies** :

وهي العمليات التنفيذية التي تعني بقدرة الفرد على التخطيط لمهمة التعلم، وتحديد كيف تنفذ بنجاح، وتقييم التعلم، فهي تتضمن: التخطيط والمراقبة والتقييم لأنشطة التعلم.

▪ الإستراتيجيات المعرفية **Cognitive Strategies** :

هي الإستراتيجيات والعمليات المعرفية التي تربط المعلومات الجديدة بالخبرة السابقة.

▪ الإستراتيجيات الاجتماعية **Social Strategies**:

هي الأنشطة التي تسهم في ممارسة اللغة بتحقيق أهداف التعلم التعاوني والتغذية الراجعة.

ويمكن توظيف هذه المكونات إجرائيا لتنفيذها في برنامج البحث الحالي كآتي بأن:

- يتضمن محتوى البرنامج أنشطة لغوية متنوعة تناسب قدرات التلاميذ وتنمي مهارات التفكير والتعلم.
- ينظم محتوى خبرات وأنشطة البرنامج بما يتيح للتلاميذ ممارسة المهارة أكثر من مرة في مواضع مختلفة.
- تتكامل الاستراتيجيات مع مهارات اللغة وتراعي الفروق الفردية وتوفر فرصا حقيقية لممارسة اللغة وتعلم مهاراتها.
- ووفقا لذلك يتم تنفيذ البرنامج بدمج المحتوى ومهارات اللغة والاستراتيجيات وفقا للإجراءات الآتية؛

٢- إجراءات المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة :

عند تطبيق المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، يقوم المعلم بتحديد أنواع الأنشطة المناسبة لكل مرحلة من المراحل التي تناسب احتياجات التلاميذ التعليمية، وتؤكد استخدام إستراتيجيات التعلم كأداة للتعلم، وتوجه التلاميذ لاختيار إستراتيجيات التعلم المناسبة، وإدراك العلاقات والروابط بين الإستراتيجيات، وتدمج هذه الأنشطة المحتوى واللغة وإستراتيجيات التعلم في إثناء التخطيط، ثم تنفذ في إطار عام يشتمل على خمس مراحل، هي:

(Chamot, et. al,1999:108-115), (Chamot, 2004: 2-14)

المرحلة الأولى: الإعداد Preparation Stage :

الغرض من هذه المرحلة هو تقديم لمحة عامة عن أهداف التعلم والخبرات الجديدة، لتنمية وعي التلاميذ بالعمليات العقلية الخاصة بتعلم مهارات اللغة وموضوع الدرس، بحيث يدرك التلاميذ معرفتهم السابقة عن موضوع الدرس، ويحددون الإستراتيجيات والأنشطة اللازمة لممارسة وتعلم المهارة اللغوية الجديدة التي يتعيّن عليهم إنجازها.

المرحلة الثانية: التقديم Presentation Stage :

يُقدّم المعلم ويشرح المهارات وإستراتيجيات التعلم وكيفية توظيفها وممارستها من خلال نماذج سمعية وبصرية، تلائم أساليب التعلم لجميع التلاميذ مع نمذجتها بصوت مرتفع.

المرحلة الثالثة: الممارسة المستقلة والموجهة Practice Stage :

يشجع المعلم التلاميذ على محاكاته في إجراءات ممارسة مهارات اللغة بالأنشطة الإستراتيجية، مع تقديم التوجيه والتغذية الراجعة التي تركز على عمليات التعلم التفكير.

المرحلة الرابعة: التقويم Evaluation Stage :

يهدف المعلم في هذه المرحلة إلى تزويد التلاميذ بفرص لتقويم نجاحهم ومدى اكتسابهم للمهارات اللغوية، وتنفيذهم للإستراتيجيات بالكيفية التي درّبهم المعلم عليها.

المرحلة الخامسة: الإفادة Expansion Stage :

يُزوّد المعلم التلاميذ بمواقف حقيقية واقعية تمكن التلاميذ من ممارسة مهارات اللغة وتطبيق إستراتيجيات التعليم في سياقات جديدة، وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

ووفقا للإجراءات الموضحة سابقا، ستسير إجراءات برنامج البحث الحالي، أما ما يتعلق بالتقويم، أوضحه في الآتي؛

٤- التقويم وفق المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة :

يتميز التقويم وفق المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، بأنه يعتمد على التقويم الواضح المباشر والصريح للتلاميذ، لأنه يتطلب أداء فعليا قائم على المعرفة اللغوية والإجرائية لإجراءات تنفيذ المهارة. كما أنه يتسم بالشمول والاستمرارية والتنوع وفق مؤشرات وقواعد تقدير مقننة.

(Chamot, O'Malley, 1994:126)

وهناك أشكال عديدة من أساليب التقويم وفق المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، تختلف هذه الأساليب تبعاً لاختلاف المهام المراد تقويمها، وتُركز على ما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات عقلية، وتهتم بعمليات التفكير العليا، ومن الاختبارات التي يعتمد عليها برنامج البحث الحالي: اختبار القراءة الشفهي، استبيانات التقويم الذاتي، سجلات التعلم. أما وقد تم عرض المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة من حيث موضوعه ومكوناته وخصائصه، فيمكن بيان مكانته بين الدراسات التربوية، وذلك في الآتي؛

الدراسات السابقة للمدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة:

فنظراً لأهمية المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، فقد أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت باستخدامه، وفيما يلي عرض لأهم هذه الدراسات للاستفادة منها:

دراسة إيمان عبد الرحيم (Abdel-Rehim,2011) حيث استهدفت استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع الإستراتيجي والفهم الاستماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد ظهر تحسن في أداء طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للاستماع الإستراتيجي ومهارة الفهم الاستماعي، وذلك مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة.

ودراسة ماهر شعبان (٢٠١٣) التي استهدفت تنمية مهارات الاستماع الناقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة القائمة على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، وقد توصل إلى وجود فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة ومتوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في كل مهارة من مهارات الاستماع؛ ممّا يدل على فاعلية المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع، وقد أوصى باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي في تنمية مهارات اللغة لتلاميذ المراحل الدراسية المختلفة.

أما دراسة أديجل، أركان (Adiguzel, Ozkan, 2013) فقد اهتمت بمعرفة آراء التلاميذ عن مهارات الفهم وقدراتهم القرائية واستخدامهم الإستراتيجي لإستراتيجيات تعلم القراءة المبنيّة على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تعلم اللغة الفرنسية كلغة ثانية في التعليم العالي، وأوضحت فاعلية إستراتيجيات القراءة في تنمية وعي التلاميذ بالإستراتيجيات، وإدراك نواحي القوة والضعف لديهم.

ودراسة محمود هلال (٢٠١٥) التي اهتمت بمعرفة أثر استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس القراءة وتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي، ومهارات التواصل اللغوي، وتوصلت إلى فاعلية هذا المدخل، وأوصت باستخدامه في جميع فروع وفنون اللغة.

ودراسة منار إسماعيل (٢٠١٥) التي استهدفت تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، وقد تبين فاعلية البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية هذه المهارات.

ومن العرض السابق للدراسات والبحوث التي تناولت المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، فإنه يمكن القول: إن المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، يهدف إلى تنمية الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين بناء على احتياجاتهم، ويجعل المتعلمين نشطين إيجابيين في التعلم، ويحتوي إستراتيجيات متنوعة ومختلفة تناسب جميع التلاميذ، الأمر الذي يدعم ضرورة الاعتماد على هذا المدخل لتنمية مهارات اللغة.

المحور الثاني: فروض البحث:

وبعد تناول الباحثة لمتغيرات البحث، وما ارتبط بهما من دراسات سابقة، يمكن صياغة الفرضيين الآتيين :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في اختبار الدقة القرائية والتلقائية والفهم ككل بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في اختبار الدقة القرائية والتلقائية والفهم في كل مهارة فرعية على حدة بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

وبتحديد فرضي البحث، يمكن عرض إجراءاته، فيما يلي؛

المحور الثالث: إجراءات البحث:

سارت إجراءات تنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة وفقاً للآتي:

١- تحديد مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

تم تحديد هذه المهارات من خلال الدراسات والبحوث والكتابات النظرية العربية والأجنبية التي تناولت مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم، ثم جمعها وحصرها في استبانة كقائمة مبدئية لعرضها على بعض المحكمين، لبيان مناسبة تلك المهارات للتلاميذ، وصحة وسلامة الصياغة اللغوية، وحذف أو إضافة أو تعديل أية مهارة في القائمة. وقد أبدى المحكمون آراءهم كالاتي: تعديل صياغة مهارة " يقرأ الكلمات بضبط نحوي وصرفي صحيح " إلى " يقرأ الكلمات بضبط لغوي صحيح "، ومهارة " يقرأ الكلمات بسرعة مناسبة في الدقيقة الواحدة " إلى " يقرأ الكلمات بمعدل قرائي مناسب " (في الدقيقة الواحدة)، حذف مهارتي " يحدد الأدلة والشواهد في النص المقروء، يضع عنواناً مناسباً للنص المقروء"، لأنهما يقيسان جانبا نقديا وإبداعيا، لا يتناسبان مع هدف الدراسة، وقد استجابت الباحثة لهذه الآراء، وأجرت التعديلات اللازمة.

وبحصر آراء المحكمين في المهارات وتحويلها إلى نسب مئوية، وحذف المهارات المنخفضة عن (٨٠%) واختيار المهارات المرتفعة، لتتميتها بالبرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، تم التوصل إلى قائمة نهائية لمهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم.

٢- بناء اختبار الدقة القرائية والتلقائية والفهم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي :

- **هدف الاختبار:** استهدف الاختبار تقويم مستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لتسع مهارات: أربع لمهارات الدقة القرائية، ومهارة للتلقائية، وأربع مهارات لفهم المقروء.
- **مصادر اشتقاق الاختبار:** استندت الباحثة في إعدادها لاختبار مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم إلى عدة مصادر منها: (قائمة المهارات السابق تحديدها، البحوث والأدبيات الأجنبية والعربية في الدقة القرائية والتلقائية والفهم، وبعض الاختبارات المعيارية في تقويم هذه المهارات، وطبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية).
- **وصف الاختبار:** تضمن اختبار الدقة والتلقائية والفهم في الصفحة الأولى: الغلاف وكتب عليه اسم الاختبار، الصفحة الثانية: كيفية التحكيم على الاختبار، الثالثة: تعليمات التلميذ عن كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار، والمعلم عن كيفية تطبيق الاختبار.
- **ضبط الاختبار:** تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لبيان مدى مناسبة ووضوح التعليمات، وسلامة اللغة، والقطع القرائية، وسلامة الأسئلة وبدائل الاختيار لمستوى

- التلاميذ، وقد أبدى المحكمون آراءهم، بأن الاختبار مناسب، واللغة سليمة، مع ضرورة ضبط الكلمات، وقد أخذت الباحثة بهذا الرأي.
- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم تطبيق الاختبار على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة كفر الشوبك الإعدادية المشتركة بإدارة شبين القناطر – محافظة القليوبية، بلغ عددهم ستا وعشرين تلميذة، واستخدمت بيانات هذا التطبيق في تحديد :
 - **زمن الاختبار:** وقد كان زمن الاختبار ككل (٢٥) دقيقة تقريباً للجلسات الثلاث.
 - **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ -Alpha Cronbach، وبتطبيق برنامج (SPSS-14)، تم حساب الثبات الكلي للاختبار، وجد أنه يساوي (٠,٨٥٧)، مما يدل على الثبات الكلي للاختبار، وصلاحيته للتطبيق.
 - **صدق الاختبار:** لقياس صدق الاختبار، اعتمد على :
 - **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم عشرين محكماً، لمعرفة مدى مناسبة الاختبار لقياس المهارات، كما تم توضيح ذلك سابقاً.
 - **الصدق الذاتي (صدق الاتساق الداخلي):** تم حساب معامل الارتباط بين كل مهارة والمحور الذي تنتمي إليه، واتضح أن جميع معاملات الارتباط بين كل مهارة فرعية والمهارة الرئيسة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي وصدق وثبات جميع البنود الفرعية للاختبار.
 - **صدق الاتساق البنائي:** تم حساب معامل الارتباط بين درجة المهارة الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار، واتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجة المهارة الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق واتساق البنود الرئيسة لقياس ما وضع لقياسه.
 - **معامل السهولة والصعوبة:** تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لبنود الاختبار، وامتدت المعاملات من (٠,٤٢ : ٠,٨٦)، ومن ثم تم الإبقاء عليها.
 - **معامل القوة التمييزية:** تم حساب معاملات التمييز لبنود الاختبار، وامتدت من (٠,٣٢) إلى (٠,٧٨)، وهي معاملات تمييز مقبولة.

٣- بناء البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة :

- **هدف البرنامج:** هدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ويستند هذا البرنامج إلى عدة مسلمات تنمي وعي التلاميذ بأهمية مهارات الدقة والتلقائية والفهم، وإدراكهم لإستراتيجيات تنمية هذه المهارات لديهم.
- **مكونات البرنامج:** تضمن البرنامج أهدافا ومحتوى في شكل قطع قرائية متنوعة من: (قصص، ونصوص علمية، وحوار، وأناشيد) مصاغة بأسلوب سلس ومفردات مألوفا في مستوى مقروئية التلاميذ، كما اشتمل على أنشطة تدريبية لغوية لممارسة المهارات بأساليب متنوعة، وقد تضمن البرنامج ذلك في جزأين؛ دليل للمعلم، وكتيب للتلميذ.

(أ) الجزء الأول: كتيب التلميذ:

- **هدف الكتيب:** استهدف تحقيق أهداف البحث، ليكون عونًا للتلميذ على تنفيذ الإجراءات.
- **مكونات الكتيب:** تكون كتيب التلميذ من:
 - مقدمة: تضمنت الأهداف المرجو تحقيقها، وإرشادات تساعد التلميذ على الممارسة.
 - **المحتوى التعليمي:** تكون من عشرة دروس، يقدّم في كل درس النص القرائي، والأنشطة التعليمية والتقويمية التي يجب أن يمارسها التلميذ ليكتسب المهارات.

(ب) الجزء الثاني: دليل المعلم:

- **هدف الدليل:** تم إعداد هذا الدليل كنموذج استرشادي للمعلم، يقدم مجموعة من الإجراءات التجريبية التي يستعين بها المعلم عند تنمية مهارات الدقة والتلقائية القرائية والفهم باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، وقد تضمن المكونات الآتية :
 - **مقدمة الدليل:** استهدفت تقديم وصف عن إجراءات البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم.
 - **توصيف الدليل:** تضمّن الدليل الخطة التفصيلية لتنفيذ دروس البرنامج من: (العنوان، الزمن، الأهداف الإجرائية، النصوص القرائية، الإجراءات التدريسية، الوسائل التعليمية، الأنشطة، إجابات الأنشطة التقويمية والتعليمية).

٤- تطبيق برنامج المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة:

تم تنفيذ البرنامج وفقا للآتي:

- **تحديد العينة:** تم اختيار عينة، بلغ عددها (٣٥) خمسة وثلاثين تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة فجر الإسلام بشبين القناطر - محافظة القليوبية.
- **المنهج التجريبي:** طبق المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة والقياس القبلي والبعدي.
- **التطبيق القبلي:** تم التطبيق القبلي للاختبار في أيام الثلاثاء والأربعاء والخميس الموافق (١٤،١٥،١٦) من شهر فبراير عام (٢٠١٧).
- **التطبيق الميداني:** استمرت فترة التطبيق من (١٤/٢/٢٠١٧ : ١٣/٤/٢٠١٧) بواقع ثمانية حصص أسبوعياً، لكل درس أربع حصص على يومين في كل يوم حصتان.
- **التطبيق البعدي:** تم إجراء التطبيق البعدي للاختبار في أيام الثلاثاء والأربعاء والخميس الموافق: (١٣،١٢،١١) من شهر أبريل عام (٢٠١٧).

المحور الرابع: نتائج البحث وتفسيرها :

تعرض الباحثة نتائج البحث كالاتي :

أولاً: بيان فاعلية البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم (ككل) لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

للتحقق من فاعلية البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، تم صياغة الفرض الرئيسي، وينص على: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار لصالح متوسط درجات التلاميذ بالتطبيق البعدي"، تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS-14)، والأساليب الإحصائية الآتية:

- اختبار (ت) للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي.
 - مربع إيتا (η^2) لحساب حجم أثر البرنامج حيث تنص معادلة مربع إيتا (η^2)^(*) على
- $$\eta^2 = \frac{T_2}{T_2 + df} :$$
- (أحمد الرفاعي، نصر محمود، ٢٠١٤: ١٣٥-١٣٨)

(*) تشير (T2) : مربع قيمة (ت)، (df): درجة الحرية، ويتم تفسير قيمة حجم الأثر كما يلي: إذا كانت القيمة = ٠,٢ \geq ٠,٥ فإن حجم الأثر يكون ضعيفاً، إذا كانت القيمة = ٠,٥ \geq ٠,٨ فإن حجم الأثر يكون متوسطاً، إذا كانت القيمة = ٠,٨ \geq ٠,٩ فإن حجم الأثر يكون كبيراً.

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار ومربع إيتا عن البيانات الآتية:

جدول (١)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي

لاختبار الدقة القرائية والتلقائية والفهم (ككل)

المهارات	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم (ككل)	القبلي	٦٤,١٥٧	١٠,٨٠٦	٣٤	٢٦,٩٨١	٠,٠١	٠,٩٤
	البعدي	١٠٥,٠٠	٤,٨٠٨				

وباستقراء الجدول السابق يتضح أن :

متوسط درجات التلاميذ في مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم في التطبيق القبلي كانت (٦٤,١٥٧) بانحراف معياري قدره (١٠,٨٠٦)، بينما أصبح متوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي هو (١٠٥,٠٠) بانحراف معياري (٤,٨٠٨)، لتكون قيمة (ت) هي (٢٦,٩٨١)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) وبحساب حجم الأثر لنسبة التباين الذي أحدثته: (المتغير المستقل): البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، في (المتغير التابع): مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم، وجد أنها بلغت مستوى (٠,٩٤)، ما يدل على تحسن مستوى التلاميذ في مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم، وفعالية البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وارتفاع حجم أثره.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد من أدبيات البحث التربوي ومسلماته عن المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة من الربط والتوظيف بين العمليات التي تحدث داخل عقل المتعلم وبين العمليات الخارجية التي تحدث أثناء التعلم، ونتائج الدراسات التي وظفت المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات اللغة بكفاءة لدى التلاميذ على مستوى المراحل الدراسية، وذلك مثل: (Chamot, Robbins, 2006)، (Chamot, O'Malley, 2009)، (Abdel-Rehim, 2011:256)، (مهاجر شحمان، ٢٠١٣: ٤٣)، (Adiguzel, Ozkan, 2013)، (محمود هلال، ٢٠١٥: ٣٨٩)، (منار إسماعيل، ٢٠١٥: ١٩٨)، (El-Garhy, 2017:23):

ويمكن تفسير ذلك، بأنه ربما يرجع إلى :

- طبيعة البرنامج وما اعتمد عليه من الدمج لمحتوى القرائي (القطع القرائية) مع المعرفة اللغوية لمهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم، وتوظيف إستراتيجيات تعلم اللغة كخطوات إجرائية متسلسلة يمارسها التلميذ، قد حقق أغراضًا متنوعة، أسهمت في تعلم واكتساب التلاميذ لمهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم، وتعميم التفكير الإستراتيجي لديهم، وتطبيق إستراتيجيات التعلم في المواقف التعليمية.
- أن البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، اشتمل على عديد من العمليات والإجراءات والأبعاد التي تستند إلى المثبرات المناسبة لمعالجة مهارات الطلاقة القرائية، مثل: الشرح الواضح المباشر، ونمذجة الأداء باستمرار، وتدريب التلاميذ على الممارسة الموجهة مع تقديم التغذية المرتدة المناسبة، ثم الممارسة المستقلة، هذه الإجراءات ساعدت التلاميذ على اكتساب وإتقان المهارات.
- أن تنظيم دروس البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، اهتم بتحقيق مبدأ التكامل والتتابع والاستمرارية في تقديم المهارات، فقد نظمت هذه الدروس منذ البداية بصورة متسلسلة تدريجية من الجزء إلى الكل ومن المهارات البسيطة إلى المهارات المعقدة، بدءًا من مهارات صحة نطق الكلمات، وسرعة التعرف عليها، حتى الانطلاق في القراءة بتعبير حسن، ومن ثم ظهر تحسن كبير في نمو المهارات.
- أن دروس البرنامج القائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، ركزت على تقديم أنشطة لغوية متنوعة تعالج كل مهارة على حدة، أو كل مجموعة من المهارات، مما كان له أكبر الأثر في اكتساب التلاميذ المهارات، والتمكن من أدائها بصورة متميزة وفعّالة.

وفي ضوء ما سبق: تم قبول الفرض الأول بأنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في اختبار الدقة القرائية والتلقائية والفهم (ككل) قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي". وفيما يلي التحقق من الفرض الثاني :

ثانياً: بيان فاعلية برنامج المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الدقة**القرائية والتلقائية والفهم كل على حدة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي :**

لتحديد فاعلية برنامج المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم كل على حدة، تم صياغة الفرض الثاني: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في اختبار الدقة القرائية والتلقائية والفهم في كل مهارة فرعية على حدة بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي"، واشتقاق منه فروض فرعية، وتفصيل نتائجها وفق مايلي:

1- بيان نتائج مهارات الدقة القرائية والتلقائية :

تحدد مستوى تلقائية التلاميذ في أداء المهارات القرائية بتوافر حد أدنى من الانتباه والوعي، وسرعة التعرف على الكلمات ودقتها، وقد أشارت الدراسات والأدبيات التربوية (Rasinski,2004:6-7) إلى ارتباط قياس وتقويم مهارات الدقة القرائية والمعدل القرائي مع بعضهما البعض، فالنسبة المئوية^(*) لمستوى الدقة القرائية، وتحديد معدل نمو سرعة التلاميذ القرائية (المعدل القرائي)، تتحددان بعدد الكلمات الصحيحة المقروءة في دقيقة واحدة، وفي ضوء ذلك تم صياغة الفرضيين الفرعيين الآتيين :

- **الفرض الفرعي الأول:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات " الدقة القرائية " (ككل) وفي كل مهارة على حدة لتطبيق الاختبار قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.
- **الفرض الفرعي الثاني:** يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارة " التلقائية القرائية " لتطبيق الاختبار قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي. والجدول الآتي يوضح النتائج للفرضيين الفرعيين السابقين :

(*) النسبة المئوية من (٩٧% : ١٠٠%) تمثل المستوى المستقل في الطلاقة القرائية، ومن (٩٣% : ٩٦%) تمثل المستوى التدريبي لمن يحتاج التوجيه والدعم والمساندة، وأقل من (٩٣%) يمثل المستوى الضعيف لمن لا يستطيع القراءة بطلاقة.

جدول (٢)

مستوى الدقة القرائية والمعدل القرائي (قبلياً وبعدياً)

التميز	النسبة المئوية لمستوى الدقة القرائية (قبلي)	مستوى الدقة القرائية (قبلي)	النسبة المئوية لمستوى الدقة القرائية (بعدي)	مستوى الدقة القرائية (بعدي)	المعدل القرائي (قبلي)	المعدل القرائي (بعدي)
١	%٩٥,٦	مستوى التدريب	%٩٩,٨	مستوى المستقل	٩٤	١١٠
٢	%٨٩	مستوى التدريب	%٩٨,٩	مستوى المستقل	٨٥	١١٥
٣	%٩٤,٢	مستوى التدريب	%٩٩,١	مستوى المستقل	٩٣	١٢٠
٤	%٩٣,٥	مستوى التدريب	%٩٦,٤	مستوى التدريب	٩٥	١٠٠
٥	%٩٥,٨	مستوى التدريب	%٩٨,٧	مستوى المستقل	٩٦	١٢٤
٦	%٩٠,٢	مستوى الضعيف	%٩٦,٦	مستوى المستقل	٨٠	١٠١
٧	%٩٦,٨	مستوى التدريب	%٩٩	مستوى المستقل	٩٣	١٠٥
٨	%٩٥,١	مستوى التدريب	%٩٨,٥	مستوى المستقل	٩٥	١٠٧
٩	%٨٥	مستوى التدريب	%٩٦,٤	مستوى التدريب	٩٣	١٠٠
١٠	%٩٤,٨	مستوى التدريب	%٩٧,٧	مستوى المستقل	٩٥	١٠٩
١١	%٨٨	مستوى الضعيف	%٩٣,٨	مستوى التدريب	٨٦	١٠٦
١٢	%٩٣,٣	مستوى التدريب	%٩٧,١	مستوى المستقل	٩٤	١٠٦
١٣	%٩٣,٥	مستوى التدريب	%٩٨,٢	مستوى المستقل	٩٧	١٠٣
١٤	%٨٢	مستوى الضعيف	%٩٧,٣	مستوى المستقل	٩٢	١٠٤
١٥	%٩٦,٤	مستوى التدريب	%٩٩,٥	مستوى المستقل	٩٣	١١٥
١٦	%٩٦,٤	مستوى التدريب	%٩٩,٨	مستوى المستقل	١٠١	١٢٧
١٧	%٩٣,٤	مستوى التدريب	%٩٦,٨	مستوى التدريب	٩٩	١١٥
١٨	%٨٢,٨	مستوى الضعيف	%٩٧,٤	مستوى المستقل	٩٢	١٠٢
١٩	%٩٥,٨	مستوى التدريب	%٩٦,٩	مستوى المستقل	٩٧	١٠٩
٢٠	%٩٦,٩	مستوى التدريب	%٩٩,١	مستوى المستقل	٩٩	١١٥
٢١	%٩٥,٩	مستوى التدريب	%٩٨,٨	مستوى المستقل	٩٣	١٠٣
٢٢	%٨٩	مستوى الضعيف	%٩٤,٥	مستوى التدريب	٨٥	٩٣
٢٣	%٩٥,٧	مستوى التدريب	%٩٧,٨	مستوى المستقل	٩٥	١٠٥
٢٤	%٨٢,٣	مستوى الضعيف	%٩٦,١	مستوى التدريب	٧٦	١٠١
٢٥	%٨٤,٥	مستوى الضعيف	%٩٥,٢	مستوى التدريب	٧٨	٩٠
٢٦	%٨٦,٨	مستوى الضعيف	%٩٥,٨	مستوى التدريب	٨٤	٩٣
٢٧	%٩٥,٥	مستوى التدريب	%٩٩,٥	مستوى المستقل	٩٨	١٠٧
٢٨	%٩٦,٣	مستوى التدريب	%٩٨,٤	مستوى المستقل	٩٤	١٠٣
٢٩	%٨٦,٦	مستوى الضعيف	%٩٣,٦	مستوى التدريب	٨٧	٩٢
٣٠	%٨٧	مستوى الضعيف	%٩٣,٥	مستوى التدريب	٨٥	٩٣
٣١	%٨٤	مستوى الضعيف	%٩٤	مستوى التدريب	٧٥	١٠٠
٣٢	%٨٢	مستوى الضعيف	%٩١,٧	مستوى المستقل	٧٠	٩٢
٣٣	%٩٥	مستوى التدريب	%٩٨,٢	مستوى المستقل	٩٠	١٠١
٣٤	%٨٩	مستوى الضعيف	%٩٧,٥	مستوى المستقل	٩٢	١٠١
٣٥	%٩٣	مستوى التدريب	%٩٦,٩	مستوى التدريب	٩٣	١٠٠
المجموع الكلي	%٩٣	مستوى التدريب	%٩٧,٥	مستوى المستقل	٩٢,١١	١٠٥

وباستقراء الجدول السابق نلاحظ:

- ارتفاع متوسط المعدل القرائي لسرعة التلاميذ القرائية في التطبيق البعدي، فكان (٩٢ كلمة في الدقيقة) في التطبيق القبلي، فأصبح (١٠٥ كلمة في الدقيقة)، وتختلف هذه النتيجة عما توصلت إليه الدراسات العربية والأجنبية، مثل: (Husbrouk, Tindal, 2006:637)، (أحمد زينهم، ٢٠٠٦: ١١٤)، (أيمن عيد، ٢٠٠٧: ٤٦)، حيث توصلت إلى أن المعدل القرائي للصف الأول الإعدادي يصل تقريباً إلى (١٦٧ كلمة في الدقيقة) وأكثر، وربما يرجع ذلك إلى: اختلاف طبيعة اللغة والعينة من بيئة لأخرى - فضلاً عن اختلاف عدد المقاطع والكلمات.
- تباين المعدل القرائي للتلاميذ، وربما يرجع ذلك الأمر إلى: قصور معلومات التلاميذ عن ضبط معدل السرعة القرائية، واختلاف طبيعة الأنماط الشخصية للتلاميذ، فهناك من يقرأ بسرعة شديدة لإثبات كفاءته، وهناك من يقرأ بطيئاً جداً خوفاً من الخطأ وعدم الثقة بالنفس، وهناك من يقرأ دون اهتمام للمعنى المقروء، فيقرأ بهدف القراءة ورفع الصوت، ولكن مع التوجيه والنمذجة والتدريب، حدث تحسن وارتفع مستوى معدل القرائي.
- متوسط معدل نمو سرعة التلاميذ القرائية بعد تطبيق البرنامج لمدة شهرين، هومن (١٢-١) كلمة في الدقيقة، ويتفق ذلك مع التقييم التتابعي كل أسبوع لمعدل سرعة التلاميذ القرائية. وللمزيد من الدقة للنتائج، تم استخدام اختبار (ت) لكل مهارة على حدة، ويوضح الجدول الآتي ذلك؛

جدول (٢)

نتائج اختبار (ت) لفرق بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي والبعدي

مهارات الدقة القرائية والتلقائية

حجم الأثر	مستوى الدلالة	درجة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	التطبيق	مهارات الدقة القرائية والتلقائية
٠,٩١	٠,٠١	١٩,٦٦	٤,١٢	٢٢,٢٠٠	القبلي	المجموع الكلي لمهارات الدقة القرائية والتلقائية.
			٢,١٨	٣٣,٦٥٧	البعدي	
٠,٧٢	٠,٠١	٩,٦٥٢	١,٥٩	٦,٠٨	القبلي	١- يقرأ الكلمات والجمل دون حذف كلمة أو صوت أو أكثر من الكلمة.
			٠,٦٩٨	٨,٦٠٠	البعدي	
٠,٦٢	٠,٠١	٧,٦١٨	٢,٠٦٦	٦,٢٨٥	القبلي	٢- يقرأ الكلمات والجمل دون إضافة كلمة أو صوت أو أكثر للكلمة.
			٠,٦٩٨	٨,٤٨٥	البعدي	
٠,٧٠	٠,٠١	٩,٠٧٩	١,٥٨٩	٦,٢٤٢	القبلي	٣- يقرأ الكلمات والجمل دون إبدال كلمة أو صوت أو أكثر من الكلمة.
			٠,٧٠١	٨,٤٨٥	البعدي	
٠,٨٨	٠,٠١	١٦,٣٨٥	١,٠٦٧	٤,٤٨٥	القبلي	٤- يقرأ الكلمات بضبط لغوي سليم.
			٠,٧٦٦	٨,٠٠٠	البعدي	
٠,٨٦	٠,٠١	١٤,٧٠٤	١,٦٩	٤,٤٣٤	القبلي	٥- يقرأ الكلمات بمعدل قرائي مناسب. (في الدقيقة الواحدة)
			٠,٧٠٦	٨,٨٢٨	البعدي	

وباستقراء الجدول السابق يتضح :

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في المجموع الكلي لمهارات الدقة القرائية، وبلغ حجم تأثير البرنامج (٠,٩١)، وهو حجم تأثير مرتفع، يشير إلى ارتفاع مستوى الدقة القرائية، وتحسن قدرة التلاميذ على إجراء المعالجات الصوتية والفونولوجية للكلمات، تُنبئ عن ارتفاع مستوى الطلاقة القرائية للتلاميذ.

■ وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارة " يقرأ الكلمات بمعدل قرائي مناسب (في الدقيقة الواحدة)"، وبلغ حجم تأثير البرنامج (٠,٨٦)، وهو حجم تأثير مرتفع، يشير إلى ارتفاع معدل التلقائية القرائية، وتحسن مستوى مهارات الدقة القرائية، ويتفق ذلك مع ما أثبتته نتائج الدراسات من العلاقة الوثيقة بين الدقة القرائية والتلقائية، وأن ارتفاع مستوى مهارات الدقة القرائية يصاحبه ارتفاع وتحسن فى المعدل القرائي للتلاميذ.

■ ارتفاع حجم تأثير البرنامج لمهارات: (يقرأ الكلمات والجمل دون حذف كلمة أو صوت أو أكثر من الكلمة، يقرأ الكلمات والجمل دون إضافة كلمة أو صوت أو أكثر للكلمة، يقرأ الكلمات والجمل دون إبدال كلمة أو صوت أو أكثر من الكلمة)، ويمكن تفسير ذلك: أن مستوى أداء التلاميذ القبلي لهذه المهارات كان مرتفعاً، فمعظم التلاميذ كانوا في مستوى التدريب، كما أن معلمي اللغة العربية، يهتمون جدا بتدريب التلاميذ على القراءة دون حذف أو إضافة أو إبدال، بحيث تمثل أساساً قوياً وعتبة فارقة تمكنهم من القراءة.

■ ارتفاع حجم تأثير البرنامج في مهارة " يقرأ الكلمات بضبط لغوي سليم"، وربما يرجع ذلك إلى: انخفاض مستوى أداء التلاميذ في التطبيق القبلي، فقد كانت أكثر أخطاء التلاميذ في الدقة القرائية مرتبطة بنطق الكلمات دون ضبط لغوي، كما أن معلمي اللغة العربية يهتمون بتدريب التلاميذ على نطق الكلمات دون الاهتمام بالضبط اللغوي للكلمة، معتمدين فى ذلك على استماع التلميذ لنطق الكلمة أو التعرف على الكلمة من خلال السياق.

ويتفق ذلك مع ما أثبتته نتائج الدراسات السابقة، مثل دراسة: (Rasinski,2001)،

(محمد رجب، ٢٠٠٤: ٢٥)، (أيمن عيد، ٢٠٠٧: ٥٣)، (محمد رياض، ٢٠٠٩: ٢٣٢)، (El-

Garawany,2010:155)، (رائد محمود، ٢٠١٠: ١٣٢)، (ماهر شعبان، ٢٠١١: ١٧٥)،

(Hegazy,2012:171)،(Duncko,2013:202)،(محمد————درجب، ٢٠١٤:٦٦)،
(Diab,2015:102)، (El –Bassuony, 2016:32).

كما أنه يمكن تفسير ما سبق، أنه ربما يرجع إلى :

- التدريب المستمر المقصود وتكرار القراءة والممارسة، وأنشطة ما قبل القراءة، واستخدام نصوص تحتوي على كلمات مألوفة وتراكيب معروفة، أسهمت في تنمية التلقائية القرائية.
- ممارسة التغذية الراجعة والتصحيح الذاتي، ساعدت التلاميذ على نطق الكلمات بدقة دون أخطاء، وانعكس ذلك على مستوى دقتهم القرائية.
- الاهتمام بتكرار التدريب على رفع معدل السرعة القرائية عند التلاميذ في كل مرة يقرأ التلميذ ويتدرب على زيادة سرعته القرائية من كلمة إلى كلمتين ثم ثلاث كلمات في الدقيقة الواحدة، مع تدريب التلاميذ على التنفس ببطء وتنظيم عملية التنفس، واستخدام علامات الترقيم، وتقييم عدد الكلمات المقروءة في كل حلقة دراسية، وتسجيل وإعداد مخطط بمعدل نموه القرائي، كان له الأثر الكبير في رفع معدل السرعة القرائية لدى التلاميذ.
- أن هناك عديد من العوامل التي تؤثر في السرعة القرائية من: (التصفح السريع، سرعة التقاط الكلمات والعبارات، حركة العين، تقديم نصوص خالية من المفردات الصعبة، تنظيم عملية التنفس)، كما أن تباين واختلاف معدل السرعة يختلف وفقا إلى: (طبيعة المادة المقروءة، والهدف من قراءتها، وقدرات القارئ، والموقف القرائي، ومألوفية النص للقارئ)، فكلما توافرت هذه العوامل كلما كان التلميذ أكثر طلاقة وكفاءة قرائية.
- التكرار المباشر وغير المباشر لقراءة التلميذ للقطعة القرائية من: (تبادل للأدوار، القراءة التنافسية أمام قرين أو زميل آخر)، كانت من عوامل التدريب التي أدت إلى تكرار قراءة التلميذ دون ملل، وأظهرت التحسن في معدل قراءة التلميذ.

٣- بيان نتائج مهارات فهم المقروء :

وللتحقق من الفرض الفرعي الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات فهم المقروء (ككل) وفي كل مهارة على حدة لتطبيق الاختبار قبلًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي، تم معالجة البيانات، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (٤)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في مهارات فهم المقروء بين التطبيق القبلي والبعدي

مهارات فهم المقروء	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة (ت)	متوسط الدلالة	حجم الأثر
مهارات فهم المقروء (ككل).	القبلي	٢٠,٣١٤	٥,٤٤	١٦,٠٦٠	٠,٠١	.٨٨
	البعدي	٣٣,٤٢٦	٢,٨٣			
٦- يوضح دلالة بعض الكلمات الواردة في النص المقروء.	القبلي	٦,٣٤	٢,٠٢٨	٧,٧٥٠	٠,٠١	.٩٣
	البعدي	٩,٠٠	٠,٠٠٠			
٧- يوضح دلالة بعض الأساليب الواردة في النص المقروء.	القبلي	٤,١١٤	١,٤٧٠	١٤,٦٦٨	٠,٠١	.٨٦
	البعدي	٧,٩٧١	١,٦١٧			
٨- يحدد الأفكار الرئيسة للنص المقروء.	القبلي	٥,٨٢٨	٢,٠٥٠	٨,١٣٤	٠,٠١	.٩٦
	البعدي	٨,٧٤٢	٠,٨٥٢			
٩- يحدد هدف الكاتب من النص المقروء.	القبلي	٤,٠٢٨	١,٤٤٤	١٤,٨٢٦	٠,٠١	.٨٦
	البعدي	٧,٧١٤	١,٦٧٢			

وباستقراء الجدول السابق نلاحظ :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات " فهم المقروء " (ككل)، وقد بلغ حجم تأثير البرنامج (٠,٨٨)، وهو حجم تأثير مرتفع، يشير إلى ارتفاع مستوى التلاميذ مهارات فهم المقروء.
- ارتفاع حجم تأثير البرنامج لمهارتي: (يوضح دلالة بعض الكلمات الواردة في النص المقروء، يحدد الأفكار الرئيسة للنص المقروء)، ربما يرجع ذلك إلى: ارتفاع مستوى أداء التلاميذ القبلي لهاتين المهارتين، فهما من المهارات البسيطة الأساسية التي تعود التلميذ على ممارستها وأدائها باستمرار، فضلا- عن النمطية والانحصار في تدريس القراءة على معرفة دلالة الكلمات والأفكار الأساسية للموضوع المقروء - أكثر - من التعرض لعدد من مهارات القراءة، انعكس على أداء التلاميذ لهاتين المهارتين.
- ارتفاع حجم تأثير البرنامج في مهارتي: (يوضح دلالة بعض الأساليب الواردة في النص المقروء، ويحدد هدف الكاتب من النص المقروء)، ربما يرجع ذلك إلى: الارتباط القوي بين مهارات الدقة والسرعة القرائية ومستويات الفهم العليا من: الفهم التدقيقي والناقد.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات مثل: دراسة محمد رياض (٢٠٠٩:٢٣٣)، (رائد محمود، ٢٠١٠:١٣٣)، (ماهر شعبان، ٢٠١١:١٧٧)، (Hegazy,2012:180)، (Helwa, 2014:321)، (منتصر صلاح، ٢٠١٥:١٠٧)، (El-Bassuony,2016:213)

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الآتي:

- أن التحسن في الدقة والتلقائية عمل على تقليل الانتباه عند مستوى الكلمة وانتقال الانتباه إلى ما تحمله الكلمات من معان، مما زاد مستوى الفهم عند التلاميذ.
- أنشطة البرنامج المعتمدة على الفهم مثل: (قراءة النص قراءة صامتة، وتصفح النص للتعرف على الفكرة الرئيسة وهدف الكاتب والتفاعل مع المعاني الجديدة المقروءة، ثم مناقشة النص)، كان لها الأثر الكبير في تنمية مهارات فهم المقروء.
- القراءة نظام هرمي يبدأ من التلقائية في معالجة الحروف الأبجدية وارتباطها بالأصوات وإدراك الكلمات ونطقها، إلى الطلاقة والكفاءة في معالجة النص وفهمه إلى التعبير عن هذا الفهم بأداء حسن وإفهامه للآخرين.
- أن الدقة القرائية والسرعة والفهم، بينهم علاقات متبادلة، فلا يمكن الحكم على قارئ بأنه قارئ طلق وكفاء في القراءة دون اكتسابه لمكونات الدقة القرائية والتلقائية والفهم، فلا تجد قارئاً سريعاً دقيقاً غير فاهم للنص، لأن الفهم لا يحدث دون دقة تلقائية قرائية.
- أن الكفاءة القرائية مكون مهم من مكونات برامج تعليم القراءة، والقراءة تمثل عملية معرفية نمائية، تعتمد على الاندماج والتكامل بين المهارات القرائية من: (الدقة القرائية، والسرعة القرائية، والفهم القرائي).

وفي ضوء ذلك يمكن القول إنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الدقة القرائية والتلقائية والفهم (ككل) وفي كل مهارة على حدة لصالح متوسط درجات التلاميذ بالتطبيق البعدي. وقد تم قبول الفرض الثاني وفروضه الفرعية.

المحور الخامس: توصيات البحث:

في ضوء النتائج السابقة وما أسفرت عنه، يوصى بما يأتي :

- ضرورة تضمين مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم في مناهج اللغة العربية.
- الاهتمام بتنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم باستخدام برامج وإستراتيجيات حديثة، تزيد من فاعلية التلاميذ ونشاطهم في ممارسة مهارات الدقة والتلقائية والفهم.
- إعادة صياغة مقررات اللغة العربية في ضوء مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم.
- إعداد أدوات قياس مقننة موضوعية لقياس مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم.
- عقد دورات وورش للتدريب عن البرامج والإستراتيجيات الحديثة وتطبيقاتها مع اللغة.

المحور السادس: المقترحات :

انطلاقاً من النتائج السابقة، تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات الآتية :

- دراسة تشخيصية علاجية لمهارات الدقة والسرعة القرائية لتلاميذ المراحل المختلفة.
- دراسة نمائية لتحديد وقياس مدى تطورونمو معدل السرعة القرائية .
- اختبارات متدرجة لقياس السرعة في القراءة بأشكالها: (جهرية للذات، للغير، صامتة).
- تحديد معدلات السرعة في قراءة الكتب والمجلات والقصص والصحف بأنواعها.
- العلاقة بين الفهم القرائي والاستماعي والطلاقة القرائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- تصميم برامج قرائية معيارية متدرجة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية.
- برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية الكتابة الإبداعية.
- تطوير برامج تعليم القراءة في ضوء إستراتيجيات المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة.

المراجع العربية والأجنبية

أولاً: المراجع العربية :

- أحمد الرفاعي غنيم، نصر محمود صبرى (٢٠١٤). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS. القاهرة: دار قباء.
- أحمد زينهم أبو حجاج (٢٠٠٦). معدل السرعة في القراءة لدى بعض التلميذات في مراحل التعليم العام والجامعي. مجلة القراءة والمعرفة، ع٦٥، ديسمبر، (ص ص١٣-٦٨).
- أيمن عيد بكري (٢٠٠٧). معدل سرعة القراءة الجهرية وتتميتها وتنمية مهارات الفهم القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية. مجلة القراءة والمعرفة، ع٧٢، ديسمبر، (ص ص١٣-٦٨).
- حسين محمد أبو رياش (٢٠٠٧). التعلم المعرفي. الأردن: دار المسيرة.
- رائد محمود السليم (٢٠١٠). أثر طريقتي القراءة المتكررة والواسعة في أداء طلاب الصف السادس الأساسي لمهاراتطلاقة القراءة الجهرية والكتابة التعبيرية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي (٢٠٠٥). المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها وإستراتيجياتها. عمان: دار المسيرة.
- رزان مطلق محمد (٢٠١٥). أثر طريقتي القراءة المؤقتة المتكررة في تحسين السرعة القرائية ومهارة فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١١). فاعلية إستراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، ع١٧، الجزء الأول، يوليو، (ص ص١٤١-١٨٤).
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ع١٤، (٤)، (ص ص٤٢١-٤٦٢).
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٦). مهارات الطلاقة القرائية في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية. الدمام: مكتبة دار المتنبي.

- محمد رجب أحمد (٢٠١٤). إستراتيجية تعليمية قائمة على الأنشطة القصصية لتنمية مهارات سرعة القراءة باللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة.
- محمد رجب فضل الله (٢٠٠٤). السرعة القرائية: متغيراتها، قياسها، تنميتها. مجلة القراءة والمعرفة. ٣٤٤، مايو، (ص ص ١٥-٤٩).
- محمد رياض أحمد (٢٠٠٩). استخدام إستراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثره في التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي. المجلة العلمية، كلية التربية جامعة أسيوط، ٢٤، المجلد الخامس والعشرون، يوليو، (ص ص ٢٨٠-٣٥٤).
- محمود سليمان عبد ربه (٢٠١٢). بناء برنامج تعليمي قائم على اللسانيات التربوية وقياس أثره في تنمية الطلاقة اللغوية القرائية والكلامية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان.
- محمود هلال عبد الباسط (٢٠١٥). أثر استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس القراءة وتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي، ومهارات التواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، يناير، (ص ص ٣٣٣-٣٩٩).
- منار إسماعيل محمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى الناطقين بغير العربية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.
- منتصر صلاح عمر (٢٠١٥). أثر التدريب على بعض إستراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي، مصر، ١٤، مارس، (ص ص ٧٢-١١٧).
- ياسر الحيلواني (٢٠٠٣). تدريس وتقييم مهارات القراءة. الكويت: مكتبة الفلاح.

ثانياً: المراجع الأجنبية :

- Abdel-Rehim, Eman (2011). **The Effectiveness of using the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) in Developing Strategic Listening and Listening Comprehension Skills among Secondary School Students.** P.H.D. Dissertation, Faculty of Education, Benha University.
- Adiguzel, Oktay Cem ; Ozkan, Gurses Meral (2013). The Effect of Strategy Instruction Based on the Cognitive Academic Language Learning Approach over Reading Comprehension and Strategy use. **Journal of Education and Learning**, 2, (2), December, (PP.55 - 68).
- Allington, R. (2006). **What Really Matters for Struggling Readers: Designing Research-Based Programs.** (2nd ED), Boston, MA: Pearson Education.
- Brezentize, Z. ; Berman, L. (2003). Reading Rate as a dependent variable. **Educational Psychology Review**, 15,(3),(PP.247-265).
- Duncko, Theresa (2013). **Assessing the Fluency of Automaticity.** (Ed). Rasinski, Timothy ; Padak, Nancy. (In). **From Fluency to Comprehension Powerful Instruction trough Authentic Reading.** New York: Guilford Press.
- Colorado Department of Education (2011). Exceptional Student Leadership Unit . **WWW.Cde.State.CO.us.Fast Facts.**
- Chamot, A. U. ; O'Malley, J. (1994). **The CALLA Handbook:How to Implementing The Cognitive Academic Language Learning Approach.**New York:Addison Wesley Publishing Company.
- Chamot, Anna. ; O'Malley, Michael. J. (1995) . **Learning Strategies in Second Language Acquisition.** New York: Cambridge Press.
- Chamot, A. ; O'Malley, J. Michael. (1996). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A model for Linguistically Diverse Classrooms. **The Elementary School Journal**, 96, (3) , (PP. 259-273).
- Chamot, A.; Barndarhrt, S. ; El-Dinary, P. ; Robbins, J. (1999). **The Learning Strategies Hand Book.**New York: Longman.

- Chamot, A. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, 1,(1), (PP.14 - 26).
- Chamot, A. ; Robbins, J. (2006). Helping Struggling Student Become good Language Learners. National Capital Language Resource Center. [http: //www.CALLA .ws /CALLA, FL.doc](http://www.CALLA.ws /CALLA, FL.doc).
- Chamot, A. (2007) . **Accelerating Academic Achievement of English Language Learners: Synthesis of Five Evaluation of CALLA Model**. (in) Cummins, J. ; Davision, C, (Ed). **International Handbooks of Education English Language Teaching** . Washington, DC: Georgetown University Press.
- Chamot, A.; O'Malley, J. (2009). **The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach**. (2ndED), White Plains, NY: Pearson - Longman.
- Diab, Abeer Ali Mahmud (2015). **The Effectiveness of a Suggested Program Based on Engelman's Corrective Reading In Developing Reading Fluency Skills among EFL Students at the Faculty of Education**. M.A.Dissertation (Un Published), Faculty of Education, Benha University.
- Duncko, T. (2013). **Assessing the Fluency of Automaticity**. (Ed). Rasinski, Timothy ; Padak, Nancy. (In). **From Fluency to Comprehension Powerful Instruction trough Authentic Reading**. New York: Guilford Press.
- El- Garawny, Marwa Said Mustafa (2010). **The Effects of Repeated Reading Strategies on Developing Oral Reading Fluency and Reading Comprehension**. M.A. Dissertation, Faculty of Education, Shebein El – Kom, Minufiya University.
- El- Garhy, Nermin Samir Mohammed (2017). Enhancing some Reading Fluency Skills of Third Year Preparatory Students Through a Brain–Based Strategy.**Benha University, Journal of Faculty of Education**, 28, (110), April, (PP.1-31).

- El- Bassuony, Jehan Mahmoud (2016). A Program Based on song Lyrics and Animation Movies to Develop English Oral Reading Fluency Skills of Pre- Services Teachers. **Studies in Curriculum & Instruction**, 212, April,(PP. 2- 46).
- Hegazy ,Marwa Abdel Hamid (2012). **The Effectiveness of a Proposed Repeated Reading Program in Developing English Language Oral Reading Fluency and Comprehension Skills Of Preparatory School Students**. P. H. D. Dissertation, Institute of Educational Studies, Cairo university.
- Helwa, Hasnaa Sabry Abd Alhamid Ahmed (2014). The Effects of Using Reader's Theatre Based instruction on Improving EFL Oral Reading Fluency Reading Comprehension and Reading Speed Skills Among Preparatory Stage Pupils. **Journal of Arabic Studies in Education,Psychology**, 53, September, (PP. 291-334).
- Husbrouk, J. ; Tindal. G. (2006). Oral Reading Fluency Norms. **Reading Teacher**, 59, (7), (PP. 636 - 644), **ERIC: EJ 73841**.
- Hudson, F. ; lane, B. ; Pullen, C. (2005). Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why and How?. **the Reading Teacher**, 58, (8) , May, (PP.702-714) , **DOI: 10.1598, PT.58 - 81**.
- Marshall, J.; Campbell, E. (2006). **Practice Makes Permanent working Toward Fluency**. (ED).S. Schumm. (In). **Reading Assessment and Instruction for all Learners**. New York: Guilford Press.
- Moughamian, C.; Rivera, O. ; Francis, J. (2009). Instructional Models and Strategies for Teaching English Language Learners. **Report Texas Institute for Measurement, Evaluation,Statistics**, Center on Instruction, University Houston.
- National Reading Panel (2000). Teaching Children to Read: An evidence – based assessment of the Scientific Research Literate on Reading and its Implications for Reading Instruction. **Reports**, Washington, DC: us. Government Printing Office, <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report/pdf>.
- Pikulski, J. ; Chard, J. (2005). Fluency: the Bridge from Decoding to Reading Comprehension. **Reading Teacher**, 85, (PP.510-521).

- Rasinski, T. (1999). Exploring a method for Estimating Independence, Instructional, and Frustration Reading Rates. *Reading Psychology*, 20, (61- 69).
- Rasiniski, T. (2001). Revisiting Reading Rate as a Diagnostic Tool For Reading Difficulties. **ERIC: ED 453246.**
- Rasiniski, T. (2004). **Assessing Reading Fluency.** Honolulu, Hawaii: Pacific Resources for Education and Learning. www.prel.org/products/re/assessing-Fluency.htm.
- Rasinski. T. (2005). Making and Writing Words: Constructivist Word Learning in a second – group Classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 21, (PP.151-163).
- Rasiniski, T. (2006). Reading Fluency Instruction: Moving Beyond a accuracy Automaticity Issues and Trends in Literacy. **the Reading Teacher**, 59 (7), April, (704 - 706), **DOI: 10.1598/ RT.59.7.10.**
- Samuels, J. (2002) **Reading Fluency: its Development and Assessment.** S. Samuels ; A. Farstrup. (Ed). **What Research has to Say about Fluency Instruction.** Newark, DE: International Reading Association.
- Schwanenflugel, P. ; Hamilton, A. ; Kuhn, M. ; Wrsenbaker, J. & Stahl, S.(2004). Becoming a Fluent Reader: Reading Skills and Prosodic Features in the Oral Reading of Young Readers. *Journal of Educational Psychology*, 69 (1), (119-129).
- Walpole, S.; Mckenna, C. & Philippakos, Z. (2011). **Differentiated Reading Instruction in Grades 4 & 5 Strategies and Resources.** New York: Guilford Publications.
- Wilger, P. (2008). **Reading Fluency A Bridge from Decoding to Comprehension.** April .Canada: Auto skill. International inc.

Developing Reading accuracy, Automaticity and Reading Comprehension using The Cognitive Academic Language Learning Approach in Preparatory Stage Students

Abstract

The Current Research aims to Identify Effectiveness of The Cognitive Academic Language Learning Approach (**CALLA**) on Reading Accuracy, Reading Automaticity and Reading Comprehension in Preparatory Stage Students, **To achieve its aim**, the Researcher prepared the Research Tools and its experimental manipulation, that represented in Reading Accuracy, Automaticity and Reading Comprehension test and the Program based on The Cognitive Academic Language Learning Approach included Language Learning Strategies: (Regulation, Detail, Self Monitoring, Self Evaluation, Selective Attention, Self -Talk, Cooperative Learning) After Controlling the Tools and Calculating its Reliability and Validity, the Sample Chosen from First prep Grade Students (N 35) Students from Fagr Al-Islam School, Shibin El-Kanater, Qalubia Governorate, after Conducting and Experimental Manipulating, the Data Processed using **SPSS, T test** for the one group design Pre and Post Assessment and **Eta square**, **The research results showed that** There are Significant Statistically Differences between the mean Scores of the firs Prep Grade Students in Reading Accuracy, Automaticity and Reading Comprehension as Whole and in each Skill on Pre and Post Reading Accuracy, Automaticity and Comprehension test, Favoring Post assessment. That Verifying the Effectiveness of the Program based on Cognitive Academic Language Learning Approach, **The Research Recommended** the necessary of using Cognitive Academic Language Learning Approach to teach Language and Language Learning Strategies based Program to Develop Reading Fluency, Language Competence and Expressive Reading.