وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف المسيلة
كلية العلوم الانسانية الاجتماعية
قســـم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../2022

رقم التسجيل: .....

عنوان المذكرة:

أثر بعض الوسائط التكنولوجية في تنمية القدرة على القراءة السليمة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

دراسة ميدانية بمدرسية الشهيد مشتي السعيد أول نوفمبر سابقا

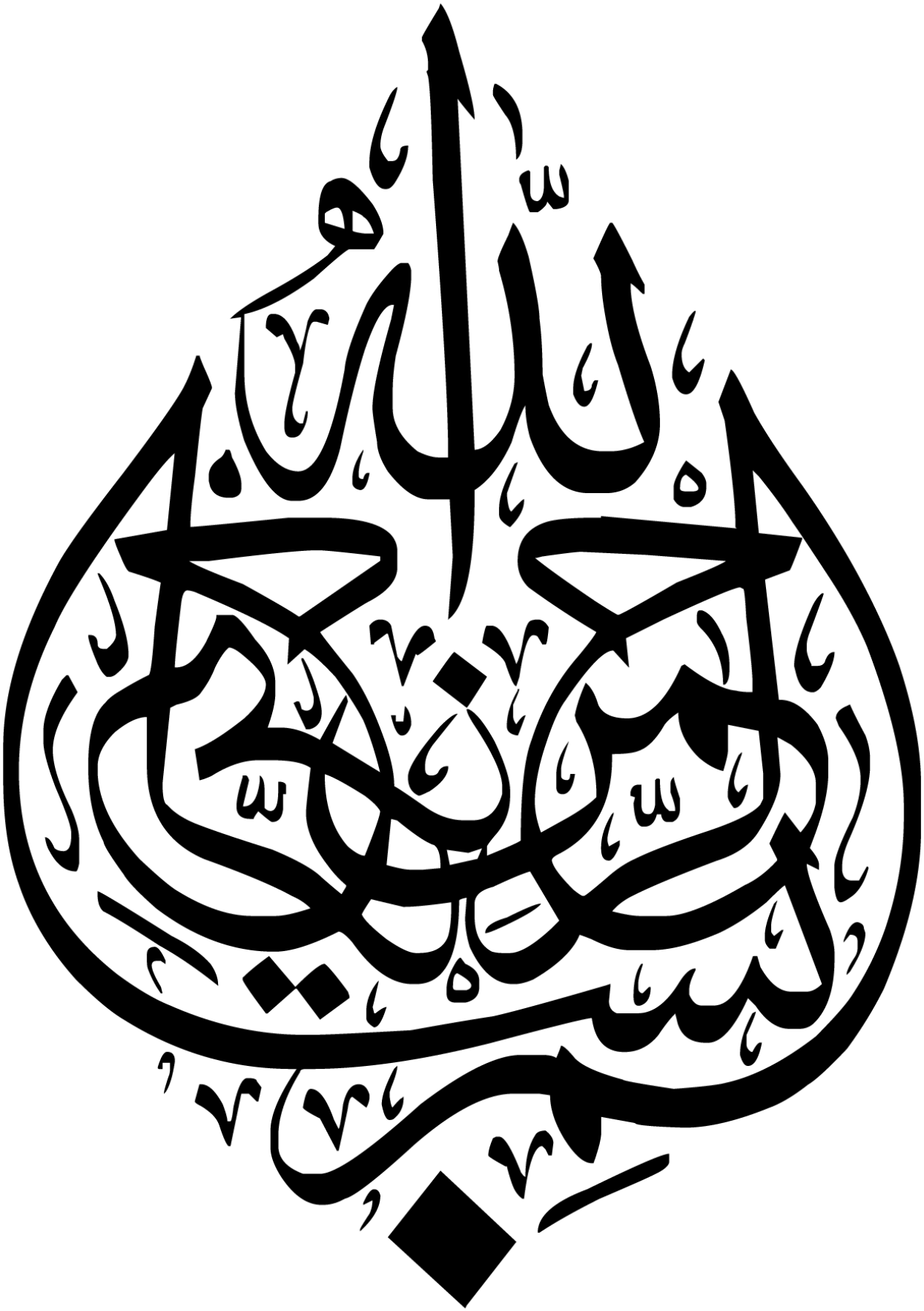
مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في الارشاد والتوجيه

شعبة علم النفس تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة: اشراف الدكتورة:

سارة زغلاش صديقي نوال

السنة الجامعية 2022/2021



إهـداء

إلى قرة العين ومنبع الحنان وأطيب قلب، وأغلى كيان

إلى من علمتني وعانت الصعاب لأصل إلى ما أنا عليه

إلى أمي الغالية حفظها الله

إلى من علمني النجاح والصبر،

ووهب لي الأمان. إلى أبي الغالي حفظه الله

إلى من أحبهم قلبي إخوتي وأخواتي الأعزاء

إلى أصدقائي، إلى زملائي وزميلاتي، إلى أساتذتي الكرام

إلى كل من علمني حرفا ووهبني معلومة

أهدي هذا البحث المتواضع راجياً من المولى

عز وجل أن يجد القبول والنجاح

شكر وعرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على رسوله الكريم ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين.

بادئ نشكر رب العباد العلي القدير شكرا جزيلا طيبا مباركا فيه الذي أنارنا بالعلم وزيننا بالحلم، وأكرمنا بالتقوى، وأنعم علينا بالعافية، وأنار طريقنا ويسر ووفق وأعان في إتمام هذه الدراسة وتقديمها على الشكل الذي هي عليه اليوم، فله الحمد والشكر وهو الرحمان المستعان.

وعرفانا بالمساعدات التي قدمت حتى يخرج هذا العمل إلى النور نتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان للدكتورة: **صديقي نوال** التي قبلت تواضعا وكرامة الإشراف على هذا العمل، فلها أخلص تحية وأعظم تقدير على كل ما قدّمته لنا من توجيهات وإرشادات وعلى كل ما خصصته لنا من جهد ووقت طوال إشرافها على هذه المذكرة حيث أن توجيهاتها ونصائحها القيمة ظاهرة في أكثر من موقع من صفحاتها.

ولا يفوتنا توجيه الشكر والتقدير لكافة الأساتذة الكرام أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية –بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة وكل الإداريين والعاملين على حسن المعاملة أثناء إنجاز هذا العمل سواء بالتشجيع أو المساندة.

كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد وإلى كل من أمدنا بيد العون ولو بكلمة طيبة مشجعة.

كل الاحترام والتقدير لهؤلاء شكرا جزيلا...

ملخص الداسة:

هدفت الدراسة الحالية إِلى التعرف على أثر بعض الوسائط التكنولوجية في تنمية قدرة القراءة السليمة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة خامسة ابتدائي وقد قامت الطالبة باختيار مجتمع الدراسة وهي 24 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة خامسة ابتدائي وقسمت العينة بطريقة عشوائية باستخدام مصفوفة رافن لمجموعتين: تجريبية وضابطة يتكون كل منهما من 12 تلميذ وتلميذة، وتم اجراء المعالجة التجريبية (استخدام الوسائط التكنولوجية) على المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية ، كما قامت الطالبة بإعداد واستخدام أدوات الدراسة هي اختبار القراءة، الوسائط التكنولوجية المقترحة فيديو، دليل المعلم، وقد تم التوصل الى النتائج التالية:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار القراءة بأجزاءه.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار القراءة بأجزاءه.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القراءة بأجزاءه في القياس القبلي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القراءة بأجزاءه في القياس البعدي.

– هناك أثر كبير لبعض الوسائط التكنولوجية في تنمية قدرة القراءة السليمة لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

الكلمات المفتاحية: بعض الوسائط التكنولوجية، مهارات القراءة، تلاميذ الخامسة ابتدائي.

Abstract:

The aim of the present study is to identify the impact of certain media on the development of the reading ability in Arabic for pupils of the fifth elementary year. The student selected the study community of 24 pupils of the fifth primary year and divided the sample into two groups in a random manner using Raven matrix: The experimental group (use of technological media). The control group studied in the traditional way. The student also prepared and used the following study tools, the Reading Test, the Proposed Media Video, and the Teacher's Guide.

After analyzing the data The following results were reached:

- There are no statistically significant differences between the averages of the control group's pretest and post-test measurements in the reading test with its parts.
- There are statistically significant differences between the averages of the experimental group's tribal and postgraduate measurements in the reading test with its parts.
- There are no statistically significant differences between the average scores of the control and experimental groups in the reading test with its parts in the pre-test.
- There are statistically significant differences between the averages of the control and experimental groups' scores in the reading test with its parts in the post-test.
- There is a significant impact of certain technological media on the development of the reading ability of pupils in the fifth year of primary school.

Keywords: media, reading skills, fifth grade pupils.

قائمة المحتويات

المحتوى	الصفحة
اهداء	-
شكر وعرفان	-
ملخص الدراسة بالعربية.	-
ملخص الدراسة بالأجنبية.	-
قائمة المحتويات الدراسة.	-
قائمة الجداول والأشكال.	-
مقدمة	أ – جـ
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1/ إشكالية الدراسة.	**05**
2/ فرضيات الدراسة.	**06**
3/ أهمية الدراسة.	**07**
4/ أهداف الدراسة.	**07**
5/ تحديد مفاهيم الدراسة.	**08**
6/ الدراسات السابقة وتعقيبها	**09**
7/ الاستفادة من الدراسات السابقة وتوظيفها في الدراسة الحالية	**14**
الفصل الثاني: الخلفية النظرية	
أولا: الوسائل التعليمية	
1-1/ تعريف الوسائل التعليمية.	**16**
1-2/ دور الوسائل التعليمية.	**16**
1-3/ أنواع الوسائل التعليمية.	**16**
1-4/ معوقات استخدام الوسائل التعليمية في التعليم.	**19**
ثانيا: الوسائل التكنولوجية:	
2-1/ تعريف الوسائل التكنولوجية.	**20**
2-2/ أهمية الوسائل التكنولوجية.	**20**
2-3/ أهم الوسائل التكنولوجية في التعليم.	**21**

2-4/ دور المعلم في إطار نظام الوسائط التعليمية التكنولوجية.	**22**
ثالثا: تعلم مهارة القراءة:	
3-1/ تعريف القراءة.	**23**
3-2/ أنواع القراءة.	**25**
3-3/ أهداف القراءة.	**29**
3-4/ مراحل تعلم القراءة.	**29**
3-5/ طرق تعلم القراءة.	**31**
3-6/ نماذج القراءة.	**38**
3-7/ المهارات والقدرات التي تتدخل في عملية القراءة.	**40**
الفصل الثالث: الاجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	
1/ الدراسة الاستطلاعية.	**45**
2/ منهج الدراسة.	**45**
3/ حدود الدراسة.	**45**
4/ مجتمع وعينة الدراسة.	**46**
5/ أدوات الدراسة والخصائص السيكو مترية.	**46**
6/ أساليب المعالجة الإحصائية.	**50**
خلاصة	
الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها في ضوء الفرضيات	
1/ عرض وتحليل ومناقشة النتائج على ضوء الفرضيات.	**53**
2/ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة.	**62**
3/ الإستنتاج العام.	**63**
الخاتمة.	**64**
اقتراحات الدراسة.	**65**
قائمة المراجع.	
الملاحق.	

قائمة الجداول		
رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	**يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.**	46
02	يوضح ثبات اختبار القراءة عن طريق ألفا كرونباخ	47
03	يمثل معاملات السهولة: لمؤشرات إختبار القراءة	47
04	يوضح معاملات التمييز بالنسبة لمؤشرات اختبار القراءة	49
05	يوضح صدق المقارنة الطرفية لاختبار القراءة	50
06	يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغير محل الدراسة	53
07	إختبار ت لدلالة الفروق في الذكاء بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	54
08	يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في إختبار القراءة بأجزائه بالنسبة للعينة الضابطة	54
09	يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في إختبار القراءة بأجزائه بالنسبة للعينة التجريبية	56
10	يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القراءة بأجزاءه في القياس القبلي	58
11	يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القراءة بأجزاءه في القياس البعدي	60
12	يوضح أحجام التأثير المستخرجة	62

قائمة الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح أنواع مهارة تعلم القراءة.	28
02	يوضح نموذج نيسبولوس "Nespoulous لمعالجة المعلومات البصرية	39

مقدمة

مقدمة:

التعليم هو عبارة عن عملية انتقال المعارف والعلوم والمهارات المختلفة من المعلم الى المتعلم، حيث تعتبر هذه العملية من أهم العمليات التي يتلقاها الفرد في حياته العلمية والعملية، وبه يتم الحصول على العلوم المختلفة، حيث أن العلم والتعليم هما أساس نجاح الحضارات وتطورها وازدهارها وبه يتم القضاء على مشكلة الجهل والامية.

إن التقنيات الحديثة تمتلك قدرا هائلا من الاثارة والتشويق والجاذبية بسبب ما تتمتع به من ألوان مؤثرة وحركة سريعة مصحوبة بالمؤثرات الصوتية مما ساعد على انتشارها وجعلها وسائل تعليمية لا غنى عنها في التعليم الحديث، بحيث تعتبر الوسائل التعليمية في العصر الحديث جزءا اصيلا من أجزاء العملية التعليمية، فالمتعلم اليوم بحاجة الى أن يشاهد والى أن يطبق ما يتعلمه نظريا.

ومن بين هذه الوسائل التعليمية وأهمه العارض الذي يعتبر أداة لا غنى عنها للمدرس والمتعلم على حد سواء فالتعليم الابتدائي أو غيره بمعزل عن استخدام هذه التكنولوجيا، بل بالعكس بدأت تعتمد عليها في معظم عملياتها وخاصة في اصلاح المنظومة التربوية التعليمية.

لم تعد العملية التعليمية في العصر الحديث كما كانت في العصور الغابرة مجرد تلقين لدرس أو تسميع لنص، ولم تعد حرفة يمارسها الأستاذ بطريقة آلية، كما لم تعد عبئا على المتعلم يقوم بحفظ النصوص وتسميعها، ان استخدام الطريقة الحديثة في التعليم بناء على أسس مدروسة وأبحاث ثبت صحتها بالتجارب وهو ما يسمى بتكنولوجيا التعليم ونظرا للتقدم التكنولوجي الكبير في المجالات المختلفة في هذا العصر الحالي، والذي شمل المجال التعليمي سواء في المواد التعليمية أو طرق أساليب تدريسها؛ فقد مرت الوسائل التعليمية بتسميات مختلفة الى أن أصبحت علمًا له مدلوله وأهدافه وهو تكنولوجيا التعليم. **(رويبح كمال، 2017، ص 03)**.

التي أحدثت بالفعل تغيرات أساسية في النظم التعليمية، حتى لدى المتعلمين أنفسهم وبينما يجهل المتعلمون الكثير عن وسائل التعليم ومصادره التقليدية الا انهم على ألفة ودراية أكثر بمصادر التعلم الالكتروني، سواء اكانت على شبكة الانترنت أو فيديوهات، أو أقراص مدمجة وغيرها. **(خميس، 2003، ص 241)**

مقدمة

وهذا يتطلب تحقيق التعليم المتميز توافر بنية تحتية متطورة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والشراكة في أداء المهام، ونشر ثقافة جديدة تؤكد أهمية التعلم المستمر ، والتواصل مع الاخرين، كما يتطلب نظم تعليمية معاصرة تأخذ تقنيات، وبالمهن الجديدة، وتقوم على أساس تكنولوجيا المعرفة ومجتمعات التعلم وتوفير بيئات فاعلة ومشاركة في اتخاذ القرار ، بحيث تؤكد على العمليات العقلية العليا، ولا تقف عند حد المعرفة التي تقدم للتلاميذ، وانما تتعدى ذلك الى عمليات التطبيق والابداع والابتكار وانتاج المعارف **(المليجي، 2011، ص 369)**.

ومع انتشار استخدام الكمبيوتر وقدراته الفائقة، ومستحدثاته المتطورة، ظهر مفهوم الوسائط التكنولوجية التي تشير الى تكامل وترابط مجموعة من الوسائل في شكل من اشكال التفاعل المنظم، والتأثير المتبادل بينها، وتعمل جميعها لتحقيق هدف واحد أو مجموعة أهداف **(محمد، 2005، ص 161)**.

وتعمل هذه الوسائط التكنولوجية على تقديم بيئة تعلم شيقة أكثر متعة وذات معنى حيث يتم تقديم كم كبير من المعلومات ، باستخدام عروض ووسائل متعددة مصادر تعلم ، كان من الصعب الحصول عليها بطرائق أخرى تجمع بين المواد المطبوعة والصوت والصورة والرسوم الثابتة والمتحركة والفيديو بطريقة متكاملة تلبي احتياجات المعلمين والمتعلمين ، وتناسب المقرر وتعزز الموضوعات التي تقدم في الصف وتتكامل معها ، جذبت اهتمام المعلمين والمتعلمين وحسنت الفهم لدى المتعلمين وساعدتهم على تعلم المفاهيم الغامضة ، وزادت التحصيل والتمكن من المحتوى بزيادة تراوحت بين **60% - 70%** عن الطرائق التقليدية **(فخري ، 2020، 206)**.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث والادبيات التربوية تبين استخدام المعلمين لطرق التدريس التقليدية كالمحاضرة والالقاء، والتي تقوم على تعظيم دور المعلم، وتقليص دور المتعلم، مما يؤدي الى عدم فاعليه التلميذ اثناء التعلم وفقده الرغبة في التعليم، وضعف دافعيته نحو القراءة بواسطة الوسائل تكنولوجية للمناهج الدراسية والتعلم الالكتروني القائم على التعلم الذاتي للتلاميذ ومشاركتهم الإيجابية أثناء عملية التعلم؛ فالعملية التعليمية لا تؤتي ثمارها المرجوة إذا لم يشارك التلاميذ مشاركة فعالة أثناء عملية التعلم؛ ولمعالجة هذا الموضوع تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين: جانب نظري وجانب تطبيقي، بحيث يحتوي الجانب النظري الى فصلين بدءاً بالفصل التمهيدي فقد تناولنا فيه تحديد الإشكالية ثم عرض

الفرضيات كجواب مؤقت لإشكالية الدراسة، ثم تحديد بعض مفاهيم الإجرائية للدراسة، وكذا أهمية الدراسة وأهدافها. وفي الأخير تناولنا الدراسات السابقة ومناقشتها والتعقيب عليها.

أما الفصل الثاني فقد خصصناه لمتغير الوسائط التكنولوجية فقد عرضنا فيه تعريف الوسائل التعليمية، دور الوسائل التعليمية، أنواع الوسائل التعليمية، معوقات استخدام الوسائل التعليمية في التعليم، تعريف الوسائل التكنولوجية، أهمية الوسائل التكنولوجية، أهم الوسائل التكنولوجية في التعليم، دور المعلم في إطار نظام الوسائط التعليمية التكنولوجية، وكذلك متغير مهارة القراءة بدءا بتعريف القراءة ، أنوعها، أهداف القراءة، مراحل تعلم القراءة طرق تعلم القراءة، نماذج القراءة، المهارات والقدرات التي تتدخل في عملية القراءة.

بينما الجانب الميداني فقد احتوى على فصلين: الأول خصص لمنهجية البحث والدراسة الاستطلاعية، كما احتوى على شرح للمنهج المستعمل، ومصادر جمع المادة النظرية والميدانية واختيار مجتمع وعينة الدراسة، كما احتوى هذا الفصل على التعريف الميداني للدراسة، مع التوضيح لأدوات الدراسة والخصائص السيكومترية للأداة، ثم المعالجة الإحصائية المستخدمة لهذه الدراسة.

أما الفصل الثاني فقد تناولنا فيه عرض للنتائج التي خلصت اليها الدراسة الميدانية ومناقشتها على ضوء الإطار النظري المحدد، ثم عرضنا ملخصا للنتائج في الخاتمة، كما حاولنا من خلال هذه المناقشة التوصل الى مجموعة من الاقتراحات التي تحاول تقديم تصور أفضل لبعض الوسائط التكنولوجية في تنمية القدرة على القراءة السليمة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية:

تعد المرحلة الابتدائية مرحلة التأسيس التي تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة كما تعد السنة الخامسة ابتدائي مرحلة ذات أهمية كبرى، لأنها تتوج في نهاية السنة الدراسية بامتحان شهادة التعليم الابتدائي.

ومن الأمور المتفق عليها بين العديد من التربويين، أن الأهداف التعليمية المراد تحقيقها داخل المدرسة وخارجها تتأثر إلى حد كبير بالأساليب والوسائل التي تستخدم في التدريس فلم يعد التدريس مقصورا على نقل المعلومات من جانب واحد، وهو المعلم، الذي يقوم بالعبء الأكبر من النشاط، بينما يقتصر دور التلميذ على تلقي المعلومات وترديدها دون أدنى مشاركة منه، مما يجعل دوره يتصف بالسلبية والاتكالية.

كما ترى الاتجاهات التربوية المعاصرة أن التدريس الفعال هو الذي يكون فيه المتعلم المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية، والتي يلعب فيها المعلم دورا في تهيئة الظروف المناسبة، وهنا يبرز دور الوسائل التعليمية في إيجاد المناخ التعليمي الذي يثير اهتمام التلميذ ويدفعه للمشاركة والاستجابة من خلال حواسه.

وقد أظهرت البحوث التربوية التي أجريت في بلاد مختلفة، إن الوسائل التعليمية التعلمية أساسية في تدريس المواد الدراسية المختلفة، وأنها يمكن أن تساعد على تعليم أفضل للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم العقلية، وأعمارهم الزمنية، وتوفر الجهد في التعليم، في أية مرحلة من المراحل التعليمية، وهو ما أكده **(محمد محمود الحيلة)** حين أشار إلى أهمية الوسائل التعليمية ودورها الرئيسي في جميع عمليات التعليم والتعلم التي تتم في المؤسسات التعليمية. (الحيلة، **2001**، ص **67**)

وعليه فإن اعادة النظر في محتوى العملية التعلمية والتربوية في أهدافها ووسائلها ضرورة ملحة، وهذا يتيح للمتعلم اكتساب المعرفة، كما يتيح للمعلم مواكبة المتغيرات والمستجدات في العملية التعليمية واستخدامها لأغراض التعليم والتعلم، فالقراءة من أهم وسائل اكتساب المعرفة ونقل الخبرات من جيل لأخر وهي احدى مهارات اللغة الأربعة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وكذلك فان عملية القراءة تتطلب من القارئ القيام ببعض العمليات العقلية والبصرية والحركية. (فخري، **2020**، ص **206**)

وقد أكد **(Larson E.L ,2008)** أن المتعلمين اليوم يتبعون أنواعا جديدة من القراءة مشتملة على الكتب الالكترونية، ومواد الانترنت، وخبرات الاتصال وانهم يحتاجون الى المهارات والاستراتيجيات والفهم العميق، ليستغلوا التغير الكبير في المعلومات، وتقنيات الاتصال التي تظهر باستمرار، كما أكد ان القراءة بواسطة الوسائل التكنولوجية تؤدي الى وجود بيئة تعلم تفاعلية بين المتعلم والجهاز الحاسوب، وبرامجه والمواد المقدمة من خلال التقنيات الحديثة، وشبكة المعلومات تفاعلا واعيا مستخدما قدراته القرائية بسرعة ودقة، لتحقيق أهدافه.

لهذا ترجع أهمية القراءة في المدرسة الابتدائية إلى أنها تمثل وسيلة للتحصيل اللغوي للتلميذ وللتثقيف الذاتي مما يساعد على إكساب المتعلمين الثقة بأنفسهم والاستقلال عن الكبار في التحصيل.

كما تتيح القراءة عن طريق الوسائط الكترونية للمتعلم مواقف تعليمية تشبه الى حد كبير المواقف الطبيعية، وذلك يسهم في اكتسابه فنون اللغة ونمو الثروة اللغوية لديه كما ان استخدام اللغة استخدما ناجحا يفيد في حياته إذا أتيح للمتعلم ممارستها بفاعلية وفي جو مناسب يشحذ فكره وخياله ويخرجه من قيود الكتاب المدرسي ويحرر طاقاته ويحفزه على ارتياد افاق أكثر عمقا وشمولا **(موسى، 2011، ص 211)**.

وأوضحت دراسة رشاد **(2010)** أن العديد من الدراسات التي هدفت الى تقييم، مردود التعلم الالكتروني توصلت الى أن التعلم الالكتروني الفعال له نتائج واعدة، وأن البيئة التعليمية الثرية تكنولوجيا تثمر عن مردود أكثر إيجابية **(فخري، 2020، ص 03)**.

وبناءً على ما سبق ذكره فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن أثر الوسائط التعليمية الحديثة على تنمية القدرة على مهارة القراءة السليمة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وعليه يمكن طرح **التساؤلات التالي:**

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار القراءة بأجزاءه؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار القراءة بأجزاءه؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة بأجزاءه في القياس القبلي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة بأجزاءه في القياس البعدي؟
- هل لبعض الوسائط الالكترونية تأثير في تنمية قدرة القراءة السليمة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة خامسة ابتدائي؟

2- فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار القراءة بأجزاءه.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار القراءة بأجزاءه.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة بأجزاءه في القياس القبلي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة بأجزاءه في القياس البعدي.

- هناك أثر لبعض الوسائط التكنولوجية في تنمية قدرة القراءة السليمة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة خامسة ابتدائي.

3- **أهمية الدراسة:** تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع في حد ذاته ومن نوع المشكلات المطروحة للبحث؛ وعليه تتجلى أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

- تأتي هذه الدراسة استجابة للاتجاهات التي تنادي بضرورة استغلال الوسائل التكنولوجية الحديثة كوسيلة تعليمية خاصة في المقررات المدرسية.
- توعية المعلمين بضرورة استخدام الوسائل التكنولوجية في الموقف التعليمي.
- اظهار قدرة اللغة العربية على مواكبة التطورات الحادثة في هذا العصر.
- العمل على رفع مستوى التحصيلي عند تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في اللغة العربية من خلال أساليب حديثة وجديدة.
- طرح بعض الطرق الجديدة والفاعلة في تدريس اللغة العربية للتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي سعيا لتحسين العملية التعلمية.
- تزويد المعلمين وواضعي المناهج والباحثين بقائمة لمهارات القراءة عن طريق بعض الوسائط التكنولوجية تتناسب مع تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- الوقوف على واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، والدور الذي يمكن أن تؤديه الوسائط التكنولوجية في تنمية القدرة على القراءة الصحيحة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- توجيه نظر الباحثين الى الاهتمام بالاستراتيجيات والبرامج التي تؤدي الى تنمية مهارات القراءة بواسطة وسائط الكترونية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- وفي تصورنا أن البحث في الموضوع، سيقدم في مجال التربية والتعليم حلا لبعض المشاكل القرائية التي يجدها التلاميذ، وسيفتح أبوابا أخرى للدراسة في الموضوع.

4- **أهداف الدراسة:** يتمحور الهدف الرئيسي لهذه الدراسة التحقق من أثر استخدام بعض الوسائط التكنولوجية في تنمية القدرة على القراءة السليمة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة خامسة ابتدائي بمدينة المسيلة؛ وهذا من خلال الوصول إلى الأهداف التالية:

– الكشف عن الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار القراءة بأجزاءه.

– الكشف فروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار القراءة بأجزاءه.

– الكشف فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة بأجزاءه في القياس القبلي.

– الكشف فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة بأجزاءه في القياس البعدي.

5 –**تحديد مفاهيم الدراسة:** وفي هذا العنصر سيتم توضيح المفاهيم الأساسية للدراسة، وذلك على النحو التالي:

5–1/ مفهوم الوسائط التكنولوجية: هي التقنيات الفنية العلمية والعملية التي يعتمد عليها المعلم للقيام بواجبه المهني على نحو أفضل؛ **الوسائل التكنولوجية المستهدفة في دراستنا تتمثل في:**

– الحاسوب:

هو عبارة عن آلة الكترونية مصممة بطريقة تسمح باستقبال البيانات واختزانها ومعالجتها بحيث يمكن اجراء جميع العمليات السهلة والمعقدة بسرعة والحصول على نتائج هذه العملية بطريقة آلية.

هو جهاز يسمع باستعمال المعلومات وتخزينها ومعالجتها وإخراج النتائج المطلوبة.

– الفيديو:

هي طريقة تمزج بين الحاسوب والفيديو لتوفير عرض سمعي بصري عالي الجودة، تتيح للمتعلم فرصة للتفاعل والحصول على المعلومات واكتساب الخبرات وفق حاجاته وقدراته الشخصية، فانه يعرض لقطات فيديو مجزأة كل منها في شاشة مستقلة ويوفر الفرصة للتفاعل الذي يمنح للمتعلم قدرة على التحكم في التعليم ذاتيا.

– جهاز العرض الالكتروني "الداتا شو":

يعتبر جهاز العرض الالكتروني من الأجهزة التي ظهرت حديثا، ويعمل هذا الجهاز بالإلكترونات حيث يتم توصيله بالكمبيوتر أو التلفاز ليعرض على شاشة العرض وهو يتوفر في الكثير من المدارس، وهذا الجهاز صغير مما يسهل من عملية استخدامه في مجال العرض.

هو جهاز يتم توصيله بالكمبيوتر أو أجهزة الفيديو، يقوم بدوره بعرض وتكبير الصور حيث يساعد في اظهار تفاصيل الصورة المعروضة.

– **العملية التعليمية:** هي نظام معرفي يتكون من مدخلات ومعالجة ومخرجات، فالمدخلات هم التلاميذ والمعالجة هي العملية التنسيقية لتنظيم المعلومات وفهمها وتفسيرها وإيجاد العلاقة بينها وربطها بالمعلومات السابقة، اما المخرجات فتتمثل في اخراج التلاميذ أكفاء متعلمين. **(علي عبد العليم، 2010، ص 39).**
هي كل وضعية تربوية مخطط لها انطلاقا من أهداف، وتشمل مجموعة من العناصر المتفاعلة (المعلم، التلميذ، المادة التعليمية، الطرائق التدريس، الوسائل التكنولوجية....).

5-2/ تعريف القراءة:

وتشير القراءة إلى استخدام ما يفهمه القارئ في مواجهة المشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيوية **(ليلى لطرش ،2008، ص 18).**

كما تعتبر القراءة عملية عقلية مرتبطة بلغة الكلام، تستخدم فيها الحواس، وتكتسب مهاراتها من خلال الربط بين الخبرات السابقة وتعطيها تأويلاتها.

هي الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ من خلال اختبار نصوص من القراءة من اعداد الطالبة

5-3/ التلاميذ المرحلة الابتدائية: هم التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي المتواجدون بالمدرسة الشهيد مشتي السعيد اول نوفمبر سابقا في الموسم الدراسي (2021-2022).

6-الدراسات السابقة: لقد تعددت الدراسات في ميدان القراءة وطرق أساليب تنمية القدرة على تعلمها ومن أهم تلك الدراسات نجد:

دراسة الشخريتي (2009): هدفت هذه الدراسة الى معرفة "**أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة** " ومن أدوات الباحثة اعداد اختبار قرائي يكشف عن الضعف الموجود عند التلاميذ وبنَّت برنامجا مقترحا لتنمية المهارات القرائية مبني على استخدام الألعاب التربوية، واستخدمت المنهج التجريبي.
وتكوَّن مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة شمال غزة للعام الدراسي **(2009)**، وتألفت عينة الدراسة من **(83)** تلميذا وتلميذة من السنة الثالثة أساسي في مدرسة حانون الابتدائية بحيث وزعت على مجموعتين: أحدهما تجريبية وعددها **(41)** تلميذا وتلميذة والأخرى ضابطة وعددها **(42)** تلميذا وتلميذة، ومن أهم النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة:
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين يدرسون البرنامج المقترح) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (الذين يدرسون المنهج المدرسي بالطريقة العادية) لصالح المجموعة التجريبية. **(مها سلامة، 2014، 104)**

دراسة أحمد الحاج (2014): بعنوان " **أثر إدارة واستخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية في التعليم بجامعة الجوف "كلية العلوم والآداب بطبرجل** "، تهدف هذه الدراسة إلى إيضاح أثر إدارة واستخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية في التعليم بجامعة الجوف "كلية العلوم والآداب بطبرجل ".كما تهدف إلى تسليط الضوء على صعوبات توظيف التقنيات في خدمة التعليم بجامعة الجوف "كلية العلوم والآداب بطبرجل "، وقد تم الحصول على المعلومات من مراجع مختلفة تختص بالموضوع نفسه، ومن مقابلات مع بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، ومن استبيان استند إلى عينة عشوائية مكونة من **31** عضو هيئة تدريس من بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، ومن **(60)** طالبا وطالبة من طلاب كلية العلوم والآداب بطبرجل وأظهرت هذه الدراسة عدد من النتائج من بينها وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية استخدام الوسائل التعليمية بشكل مستمر وفي المقابل كانت نتائج بعض الاستجابات الخاصة بواقع استخدام التقنيات الحديثة بالجامعة سلبية إذ يجب أخذها بعين الاعتبار. عدم توفر الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس التي تدربهم بكيفية إنتاج المواد التعليمية وتطويرها مما شكل هذا صعوبة عند محاولة اعضاء هيئة التدريس توظيف التقنيات في خدمة التعليم ولقد ذكرت هذه الصعوبة خصيصا باعتبارها أكبر صعوبة تواجههم لأن عدم توفر الدورات التدريبية تتبني عليها كل الصعوبات التي ظهرت من خلال الدراسة فهي المنبع الأساسي للصعوبات إذا لم يتم مواجهتها فتستمر الصعوبات بالظهور من خلالها ازدياد وعي الطلاب بمعنى الوسائط التقنية التعليمية وأهميتها ولكن رغم ذلك نطمح إلى أكثر من ذلك من خلال توفير الأدوات والوسائل التعليمية داخل الجامعة ليستفيد منها الطلاب في العملية التعليمية ،ويتغلبون على الصعوبات التي قد تواجههم في المقررات الدراسية.

دراسة الحراحشة والعليمات (2014): بعنوان " **تأثير تدريس التربية الإسلامية باستخدام التقنيات التعليمية على تنمية بعض المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بالأردن".**

باستخدام التقنيات التعليمية على تنمية بعض القيم الدينية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بالأردن. وتكونت عينة الدراسة من 60 طالبة وزعت على قسمين من أقسام الصف الخامس. واحد منهم يمثل المجموعة التجريبية 30، والثاني يمثل المجموعة الضابطة 30، ويعد استخدام التقنيات التعليمية في التدريس من الأساليب التي تجعل التلاميذ يتعلمون تعلما يجمع بين أكثر من حاسة في وقت واحد لان التلاميذ بطبعهم يميلون إلى التنويع وخاصة استخدام الحاسوب التعليمي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التقنيات التعليمية(الحاسوب) في مقياس القيم الدينية الإسلامية في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي؛ وأيضا تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التقنيات التعليمية(الحاسوب) على تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست في نفس الدروس بالطرق التقليدية في مقياس القيم الدينية الإسلامية في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي.

وقد ثبت ذلك بوجود فرق دال إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس القيم الدينية لصالح التطبيق البعدي.

دراسة المصري (2017): أجريت الدراسة الحالية في فلسطين وتهدف الى التعرف على **(فعالية برنامج الكتروني في تنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي)** وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية وبلغ عدد العينة (70) تلميذة، وتم تقسيمهن بطريقة عشوائية الى مجموعتين الأولى ضابطة إذا بلغ عددها (35) تلميذة والثانية التجريبية بلغ عدد (35) تلميذة، اذ تم استخدام سبيرمان براون، **وتوصلت نتائج الدراسة الى** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة ، ومتوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة مهارات السرعة القرائية ، واختبار مهارات القرائي البعدي ، وتبين أن البرنامج الالكتروني يتمتع بأثر كبير في تنمية مهارات السرعة القرائية، والفهم القرائي، وأثبتت نتائج الدراسة أن البرنامج الالكتروني يتمتع بفعالية مرتفعة، وأوصت الدراسة بأهمية توظيف التكنولوجيا في تدريس كافة فروع اللغة العربية ولاسيما مهارات تسريع القراءة والفهم القرائي لتلميذات الصف الرابع الأساسي، وأهمية إضفاء عنصري الاثارة والتشويق في عرض الدروس والاهتمام الجيد بالتقويم المستمر لإداء التلميذات ليتسنى للمعلمين والمعلمات اكتشاف أوجه القصور وعلاجها ، **وبناء على نتائج الدراسة وتوصياتها فان الباحثة تقترح بما يأتي : فاعلية برنامج يقوم على التعلم النشط في تحسين مستوى السرعة القرائية، ومهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي.**

دراسة فخري محمد (2020): بعنوان" **أثر الوسائط المتعددة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدي تلاميذ الصف السادس"**

هدف البحث إلى قياس أثر استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدي تلاميذ الصف السادس وقد قام الباحث باختبار مجموعة البحث وهي اثنان وخمسون تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وقسمت العينة بطريقة عشوائية عنقودية، قسمها لمجموعتين: تجريبية وضابطة يتكون كل منهما من (26) تلميذ وتلميذة. وتم إجراء المعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية) على المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية.

كما قام الباحث بإعداد واستخدام أدوات البحث هي: قائمة مهارات القراءة الإلكترونية، اختبار مهارات القراءة الإلكترونية، الوسائط المتعددة التفاعلية المقترحة، دليل المعلم. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات القراءة الإلكترونية لصالح التجريبية.

دراسة فيصل إبراهيم محمد الجبوري (2021): " أثر برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الفهم القرائي عند التلاميذ التربية الخاصة".

هدفت الدراسة الى التعرف على أثر برنامج تعميمي قائم على الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الفهم القرائي عند التلاميذ التربية الخاصة ، ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي والذي يتضمن التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة ، وتدرس المجموعة التجريبية باستعمال برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية ، في حين تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ، وأختار الباحث قصديا مدرسة أسامة بن زيد الابتدائية في مركز محافظة نينوي لإجراء التجربة فيها ، ومدرسة لبابة بنت الحارث الابتدائية للمجموعة الضابطة ، وبلغ عدد أفراد العينة (22) تلميذا وتلميذة بواقع (12) تلميذا وتلميذة في المجموعة التجريبية و(10) تلميذا وتلميذة في المجموعة الضابطة.

وكافأ الباحث بين مجموعتي الدراسة في المتغيرات الاتية وهي (الاختبار القبلي لمهارات الفهم القرائي ، والعمر الزمني ومستوى التحصيلي الدراسي للاب والام) درس الباحث بنفسه مجموعتي الدراسة واشتملت على المادة التعليمية المخصص تعليمها في الفص الدراسي الأول وهي (10) موضوعات من كتاب القراءة وتدريبات اللغة العربية المقررة على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي (2020–2021) في العراق ، واعد الباحث اختبار للفهم القرائي يتكون من (10) فقرات تأكد من صدقه وثباته حيث بلغ (0.87) واستخراج معاملات الصعوبة والقوة التميزية وفعالية البدائل الخاطئة لفقراته ثم طبقه على مجموعتي البحث بعد اكمال التجربة وباستعمال الاختبار (مان وتني) اسفرت الدراسة عن النتائج الاتية :

- يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست وفق البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التي درست بطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي الاختبار القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

7–**التعقيب على الدراسات السابقة:** بعد استعراض الدراسات التي تناولت موضوع التربص الميداني رغم قلتها نجد ان هناك بعض النقاط مشتركة وغير المشتركة بين الدراسات وقد تمثلت في:

الهدف: حيث نجد تنوع في أهداف هذه الدراسات فمثلا نجد **دراسة الشخريتي (2009)** قد سعت للتعرف على معرفة "أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة "، بينما **دراسة أحمد الحاج (2014)** فقد هدفت الى إيضاح "أثر إدارة واستخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية في التعليم بجامعة الجوف "كلية العلوم والآداب بطبرجل، في حين جاءت **دراسة الحراحشة والعليمات (2014)** قد سعت للتعرف على معرفة " تأثير تدريس التربية الإسلامية باستخدام التقنيات التعليمية على تنمية بعض المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي

بالأردن"، بينما **دراسة المصري (2017)** أجريت الدراسة الحالية في فلسطين وتهدف الى التعرف على (فعالية برنامج الكتروني في تنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي) في حين جاءت **دراسة فخري محمد (2020)** هدفت الدراسة الى قياس " أثر الوسائط المتعددة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدي تلاميذ الصف السادس"، أما **دراسة فيصل إبراهيم محمد الجبوري (2021)** هدفت الى التعرف على أثر برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الفهم القرائي عند التلاميذ التربية الخاصة.

العينة: فيما يخص العينات التي طبقت عليها الدراسات نجد اغلبها اعتمدت على تلاميذ المرحلة الابتدائية **كدراسة الشخريتي (2009)، دراسة الحراحشة، والعليمات (2014)، دراسة المصري (2017)، دراسة فخري محمد (2020)، دراسة فيصل إبراهيم محمد الجبوري (2021)، ماعدا دراسة أحمد الحاج (2014)** التي اعتمدت على الطلبة الجامعية.

المنهج: فيما يخص المنهج المتبع في الدراسات المعروضة جميعها استخدمت المنهج التجريبي تصميم ذو مجموعتين (المجموعة التجريبية والضابطة) وهي: **دراسة الشخريتي (2009)، دراسة الحراحشة، والعليمات (2014)، دراسة المصري (2017)، دراسة فخري محمد (2020)، دراسة فيصل إبراهيم محمد الجبوري (2021)، دراسة أحمد الحاج (2014)**

النتائج: اتفقت أغلب الدراسات تقريبا في النتائج التي توصلت إليها، حيث أكدت كل من **دراسة الحراحشة والعليمات (2014)** قد اثبتت ذلك بوجود فرق دال إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس القيم الدينية لصالح التطبيق البعدي. **ودراسة المصري (2017)** أثبتت نتائج الدراسة أن البرنامج الالكتروني يتمتع بفعالية مرتفعة؛ بينما دراسة فخري محمد (2020) توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات القراءة الإلكترونية لصالح التجريبية.

أما **دراسة فيصل إبراهيم محمد الجبوري (2021)** اسفرت الدراسة عن النتائج الاتية: يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست وفق البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التي درست بطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي الاختبار القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

08/ أوجه الاستفادة من هذه الدراسات:

بعد اطلاعنا على هذه الدراسات في موضوع **تأثير بعض الوسائط الالكترونية في تنمية القدرة على القراءة السليمة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة خامسة ابتدائي** توضحت لدينا معالم الاشكالية والموضوع بأكمله حيث ساعدتنا هذه الدراسات فيما يلي:

- بناء إشكالية الدراسة الحالية.
- بناء تساؤلات وفروض يمكن تفسيرها انطلاقا من هذه الدراسات.
- الإلمام بالخلفية النظرية وأهم العناصر التي ينبغي تناولها.
- ضبط المنهج المناسب ونوع العينة وطريقة اختيارها.
- تصميم وتحديد أداة الدراسة (اختبارات أدائية)
- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث ونتائجه
- صياغة الخطط التعليمية الملائمة
- تحليل نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها.

الفصل الثاني:

الخلفية النظرية

تمهيد:

أولا: الوسائل التعليمية:

1-1/ تعريف الوسائل التعليمية: يعرفها " **الحيلة**" بأنها أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، وتقصير مدتها، وتوضيح المعاني وشرح الأفكار، وتدريب التلاميذ على المهارات وغرس العادات الحسنة في نفوسهم وتنمية الاتجاهات وعرض القيم، دون أن يعتمد المدرس على الالفاظ والرموز والأرقام، وذلك بغية الوصول بتلاميذه الى الحقائق العلمية والصحيحة والتربية القومية بسرعة وبدون تكلفة. **(محمد محمود الحيلة، 2001، ص 25)**

ويعرفها "علونة " هي جميع الوسائط التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي لتوصيل الحقائق، والأفكار والمعاني للتلاميذ لجعل درسه أكثر تشويقا، ولجعل الخبرة التربوية خبرة حية هادفة، ومباشرة في نفس الوقت". **(علونة شفيق، 2004، ص 35)**

أما " أحمد جابر" أعطى تعريف بسيط للوسائل التعليمية فيقول: "هي الأدوات والطرق المختلفة التي تستخدم في المواقف التعليمية والتي تعتمد كلية على فهم الكلمات والرموز والأرقام". **(احمد جابر، 1998، ص 27)**.

كما لا نغفل الإشارة الى نفرق بين الوسيلة والتقنية وعليه فان مصطلح التقنية: هي الاستخدام المنظم والهادف والمتكامل لتطبيقات العلم والمستحدثات التربوية بجانبيها المادي ممثلا في جميع ما تم انتاجه من الأجهزة وآلات، والفكري ممثلا في استراتيجيات التدريسية كالتعلم حتى التمكن ... بغرض أهداف تعليمية ترتقي بمهارات اللغة الأربعة: القراءة، الكتابة، والتحدث، والاستماع. **(سعيد عبد الله لافي، 2012، ص 257)**.

ومن خلال التعاريف السابقة يتضح لنا أن الوسائل التعليمية عبارة عن أداة يستخدمها المعلم في تدريس محتوى معين (مادة معينة)، بغية توضيح فكرة أو تفسير مفهوم في إطار الاسهامات الموضوعة سلفا لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

1-2/ دور الوسائل التعليمية: للوسائل التعليمية دور بالغ الأهمية في العملية التعليمية تتجاذبه أقطاب ثلاث وهي : المعلم و المتعلم والعملية التعليمية بحد ذاتها، ويتبلور ذلك الدور في تحسين وتطوير المهام الإجرائية لتلك الأقطاب، حتى تصبح أكثر قدرة على تلبية كافة احتياجات المدرسة بشكل خاص والتربية بشكل عام، لذا فان استخدام هذه الوسائل يساعد على أن تمارس عملية التعلم والتعليم في جو تفاعلي يسوده

التزام بمؤشرات التعليم الفعال الذي تنادي به المؤسسات التربوية العالمية، وفي حدود ذلك يمكن أن نحدد تلك الأدوار الخاصة بتلك الوسائل وفقا لمرجعية العناصر المشكلة للسياق التعلمي التعليمي في ما يلي:

أ/ بالنسبة للمعلم:

- مساهمتها في معالجة انخفاض المستوى التعليمي لدى المعلمين، اذ أن الوسيلة المعدة من طرف الاخصائيين التربويين تدفع المعلم الى مواكبة هذه الوسيلة والتزود بالمادة العلمية التي تعينه على الاستفادة القصوى من الوسيلة وتوظيفها داخل إطار الدرس.
- تغيّر دور المعلم من ناقل للمعلومات الى دور المخطط والمنفذ والمقوم لفعل التعلم
- تساعد المعلم على حسن عرض الدرس وتقويمه والتحكم به.
- تمكنه من استغلال كل الوقت المتاح بشكل أفضل.
- توفر الوقت والجهد المبذولين من قبل المعلم، اذ يمكن استخدام الوسيلة التعليمية مرات عديدة، ومن قبل أكثر من معلم، وهذا يقلل من تكلفة الهدف من الوسيلة ومن الوقت والجهد من قبل المعلم في التحضير والاعداد للموقف التعليمي.
- يساعد المعلم في التغلب على حدود الزمان والمكان في غرفة الصف **(علية عايدة ،2019، ص 11)**.

ب/ بالنسبة للمتعلم:

- تساعد على معالجة مشاكل النطق والقضاء عليها عند بعض المتعلمين.
- تنمية حب الاستطلاع والرغبة في التعلم
- تسهم في تكوين اتجاهات مرغوب فيها، وتساعد على تعديل السلوك.
- تجعل الخبرات أكثر فعالية، فهي تقدم معلومة حية وقوية التأثير، مما يساعد المتعلم على تذكرها واسترجاعها.
- تمكن المتعلم من التفكير، لما لها دور كبير في تنمية الخبرات الحسية لدى المتعلمين والمصاحبة لموضوع الدرس، مما يشكل في ذهن التلميذ تسلسل وتماسك الأفكار.
- كما تعمل على زيادة المشاركة الإيجابية للمتعلم في اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل والملاحظة واتباع التفكير العلمي للوصول الى حل المشكلات.

ج/ بالنسبة للعملية لتعليمية:

- تعمل على إيصال المعلومة المبرمجة في المادة التعليمية الى المتعلم.
- تساعد التلاميذ على القيام بأداء المهارات كما هو المطلوب.

- تعمل على تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي الى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلم، خاصة ما تم استخدام بعض الأجهزة في تثبيت نطق المتعلم كأشرطة الفيديو والمسجل الصوتي.
- تسهم في علاج الفروق الفردية، ذلك لإنها تتيح فرص التنويع والتجديد المرغوب فيه. **(علية عايدة، 2019، ص 12-13)**.

3-1/ أنواع الوسائل التعليمية: تختلف الوسائل التعليمية باختلاف الأسس التي اعتمدها المؤلفون، حيث تشمل أنماطا متنوعة منها اللفظية المكتوبة، المسموعة والخرائط والرسوم والبيانات، والتسجيلات الصوتية، والصور، والأجهزة التعليمية، واللوحات، والفيديو والانترنت وغيرها، ومن هذه التصنيفات نجدها محددة وفق التصنيفات التالية:

1-3-1/ على أساس الحواس: وتنقسم الى ثلاثة أنواع:

- **الوسائل البصرية:** تتشكل الوسائل البصرية من مجموعة من الأدوات والطرق التي تستغل حاسة البصر وتعتمد عليها، ومن بين هذه الوسائل نذكر: الصور الفوتوغرافية، الصور المتحركة، صور الأفلام، مقاطع فيديوهات، كما تشمل أيضا الرحلات وتجارب العرض، والمعارض والمتاحف والخرائط وغيرها، وحيث أشارت الدراسات في مجال الوسائل التعليمية إلى أن ما يقارب **83%** من المعلومات والحقائق التي يتعلمها الفرد تأتي عن طريق حاسة البصر، فان ذلك يؤكد أهمية هذا النوع من الوسائل التعليمية المتصلة بحاسة البصر. **(نظير كاظم، 2007، ص 41)**
- **الوسائل السمعية:** وتضم الوسائل التي تعتمد على حاسة السمع في عملية التعلم واكتساب الخبرات كعنصر أساسي، وهي ما يسمع في الراديو، والمسجل، مكبرات الصوت. **(السيد صبري، 1998، ص 69)**.
- **الوسائل السمعية البصرية:** تشمل جميع الوسائل التي تعتمد في استقبالها على حاستي السمع والبصر وتشمل التلفاز التعليمي، الأفلام التعليمية الناطقة وجهاز الفيديو والسينما وغيرها. **(محمد محمود الحيلة، 2001، ص 110)**.

1-3-2/ على أساس الخبرة: تقسم الوسائل باعتبار هذا التصنيف الى ثلاث مجموعات:

- **المجموعة الأولى:** تمثل الممارسة العملية والعمل المباشر، حيث يمارس الانسان الخبرة بنفسه ويشارك فيها مشاركة إيجابية، ولو طبقنا ذلك على العملية التربوية لوجدنا أن المتعلم هنا يتعلم كثيرا من المهارات والمعارف لتتكون لديه في الأخير مجموعة من المفاهيم عن طريق الممارسة العملية.

- **المجموعة الثانية:** تعتمد على الملاحظة المحسوسة وتشمل وسائل العرض التوضيحية التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الصف، والرحلات التعليمية الميدانية التي يخطط لها المعلم مع تلاميذه بالإضافة الى جميع الوسائل السمعية والبصرية.
- **المجموعة الثالثة:** وتمثل هذه المجموعة كل الخبرات التي يحصل عليها التلميذ بواسطة البصيرة المجردة، أي انها تعتمد على الخيال والخبرات السابقة التي يقارنها المتعلم بالصورة الذهنية التي كوّنها في الماضي، وتتميز هذه الخبرات بأنها معرضة للتشويش وعدم الوضوح مما يؤدي الى تكوين مفاهيم غير صحيحة أو غير متكاملة لذلك فانه ينبغي على المعلم استعمال الوسائل التي تعمل على تكوين مفاهيم صحيحة ملامسة للواقع.

1-3-3/ على أساس الوظيفة: وتصنف الى:

- **وسائل العرض:** يقصد بها كيفية بث وعرض المعلومات بأشكال مختلفة، وقد قسمت حسب شكل العرض الى صامتة ومتحركة، ورسم وتصوير.
- **وسائل الأشياء:** وهي عبارة عن وسائل تكوين المعلومات جزءا منها او موروثة، مثل: الحجم والشكل والكتلة والوزن واللون...
- **وسائل التفاعل:** وهي وسائل تعرض معلومات، وفي الوقت نفسه تدفع المتعلم ليتفاعل معها، كأن يكتب، أو يذكر شيئا ما وذلك بأن يستجيب للمادة المعطاة كالكتب المبرمجة والحاسوب والألعاب التربوية. **(علية عايدة ،2019، ص 15).**

1-4/ معوقات استخدام الوسائل التعليمية في التعليم:

- عدم قدرة المعلم على التخلص من استعمال الأسلوب الفعلي في التدريس أو البعد عن الطريقة التقليدية المتكررة بحكم العادة.
- عدم كفاية الساعات المتخصصة لتدريس مادة الوسائل التعليمية أو التكنولوجيا التعليم في المجال التربوي.
- النقص في اعداد المعلم عمليا لاستعمال الأجهزة والأدوات او نتاج الوسائل البسيطة
- ضخامة نصاب المعلم من ساعات التدريس الى جانب تعدد الاعمال الإضافية والمسؤولية المكلف بها.
- عدم تخصيص معظم المدارس بميزانية مناسبة لإنتاج الوسائل التعليمية.

- قلة الحوافز المادية والأدبية التي تخصص لتشجيع الابتكار والتجديد في المدارس.
- الاكتظاظ في الحجرات الدراسية. **(محمد محمود الحيلة، 2001، ص 155)**

ثانيا: الوسائل التكنولوجية:

2-1/ تعريفها: هي وسائل فعالة في تربية وتوجيه الفرد خاصة الطفل، بما فيها من تأثير مباشر في تعليم اللغة، ذلك لإنها تؤثر على السلوك اللغوي لديه عن طريق البرامج المقدمة، والتي تساعده في مرحلة ما قبل التمدرس في اكتساب بعض الكلمات والمفردات فتعمل على تطوير الفكري تدريجيا.

- ما "**حمدان محمد زياد**" فيقول: " ان وسائل وتكنولوجيا التعليم تشير الى كافة الوسائل التي يمكن الاستفادة منها في انتاج العملية التربوية سواء أكانت تكنولوجيا كالكمبيوتر، والأفلام، كالسبورة والرسوم المتحركة **(علية عايدة ،2019، ص 29-30).**
- عرفها **مجدي عزيز إبراهيم (2006)** :" بأنها جميع الوسائل او الوسائط التي تستخدم او يستعان بها في العملية التعليمية سواء كانت هذه الوسائل او الوسائط بسيطة او معقدة فردية او جماعية ، أي تشمل مجموعة متنوعة ومتباينة من الآلات والأجهزة والمعدات والمستلزمات ابتداء من السبورة التقليدية وانتهاء بالتقنيات التعليمية الحديثة، مع الاخذ بعين الاعتبار ان لكل وسيلة من هذه الوسائل خصائصها وميزاتها وحدودها ، فكل تقنية من هذه التقنيات تتوقف فعاليتها واثرها التعليمي على خصائصها وميزاتها والاغراض التي تستخدم لأجلها وكذا الأوضاع والظروف المحيطة باستخدامها وتوظيفها في الموقف التعليمي" **(كمال رويبح ، 2017، ص 04).**

2-2/أهمية الوسائل التكنولوجية: للتكنولوجية أهمية كبيرة في المجتمعات وخاصة في مجال التعليم، والتي تتمثل في:

- أن التكنولوجيا بمثابة المرشد لمعلم المادة العلمية خاصة.
- تعمل على اكتشاف المواهب والقدرات في مختلف المجالات
- يؤدي استعمال التقنية الحديثة في مجال التعليم الى تطوير العملية التعليمية واستبدال أسلوب التدريس من الطرق القديمة الى طرق الناجعة الحديثة، والتي تضفي على طابع التعليم التشويق والتأثير.

2-3/ أهم الوسائل التكنولوجية في التعليم:

أ/ الحاسوب: هو عبارة عن جهاز الكتروني يقوم بتحليل وتنظيم وتشغيل ومعالجة المدخلات (البيانات) ومعالجتها واخراجها بصورة أو بأخرى في هيئة تقارير، وهو من الوسائل السمعية البصرية التي انتشرت بفاعلية في المدارس منذ 1977 م، ويعد وسيلة تكنولوجية حديثة لها القدرة على **معالجة نقاط الضعف لدى المتعلم:**

- تسهيل عمل التلميذ في حل المسائل الحسابية، وطباعة الأبحاث واسترجاعها.

تسهيل العملية التعليمية، لتحسين المستوى العام التلاميذ لتحصيل وتنمية مهارات التفكير عندهم. **(علية عايدة ،2019، ص 31).**

- تقديم المادة التعليمية بصورة شيقة ومحفزة للدراسة، حيث أنه يمكن تزويد المادة المجردة برسوم توضيحية وأخرى متحركة والوان ومثيرات صوتية
- امكانيته عللا التقليد والمحاكاة.
- التحكم في زمن عرض المادة او نص قرائي بالإسراع او الابطاء
- تصميم برامج تعليمية متطورة لتحقيق أهداف تعليمية وسلوكية
- تنويع الأساليب في تقديم المعلومات وتقويمها.
- اختصار الزمن وتقيل الجهد على المعلم والمتعلم. **(بشير عبد الرحيم الكلوب، 2005، ص 185)**

ب/ الفيديو: ساهمت التكنولوجيا العلمية المعاصرة في تقديم تطبيقات تكنولوجية في التعليم بغية مواجهة المشاكل التي تختص بالتعليم، وتقديم يد المساعدة للمعلم ليقوم بمهامه على أكمل وجه، فمن بين التطبيقات الفيديو التعليمي.

- فالفيديو هو " دمج بين تكنولوجيا الفيديو والحاسوب من خلال المزج بين المعلومات التي تحويها شرائط واسطوانات الفيديو والمعلومات التي يقدمها الحاسوب لتوفير بيئة تفاعلية تتمثل في تمكن المتعلم من التحكم في برامج الفيديو...، ويهتم بما يلي:
  - توفير بيئة تفاعلية بين المتعلم والبرنامج.
  - تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة
  - التحكم في البرنامج حسب لقدرات المتعلم

يعد الفيديو من الأجهزة الالكترونية التي تقوم بمهمة التسجيل الصوتي والمرئي معا، فهو وسيلة تكنولوجية يمكنها نقل المعلومات التعليمية والثقافية وتبادلها. **(وليد سالم محمد الحلفاوي، 2009، ص 130)**

- **مميزات الفيديو:**
  - يستخدم كأكثر وسيط تعليمي في برنامج الواحد.
  - يساعد المعلم في الارشاد والتوجيه والتخطيط وإنتاج البرامج.
  - يتميز بسهولة البرامج من البث العام أو نقله من شريط لأخر.
  - المساعدة على المشاركة الايجابية والفعالة من قبل التلميذ.
  - مرونة الاستخدام، حيث يمكن إعادة البرنامج كاملا، او جزءا منه.

- مساعدة المتعلم من استخدام أكثر من حاسة في التعلم، فيجعل التعلم أسهل، ويصبح التلميذ أكثر مقاومة للنسيان.
- يساعد على حل بعض المشكلات: كالنقص في الكفاءات، توفير الوقت والجهد والمال
- يمكن استعماله كنموذج للتعلم الفردي. **(محمد محمود الحيلة ،2001، ص 315)**

➢ **فوائد الفيديو التعليمي:** يعمل تطبيق الفيديو كوسيلة في حجرة الصف على:

- العمل على جذب الانتباه المتعلم
- يجعل المتعلم يستجيب لعملية التعلم عن طريق لوحة المفاتيح أو لمس الشاشة
- يساعد المتعلم على الاشتراك بفاعلية فيما يقدمه الفيديو من دروس تعليمية تتناسب طبيعة المتعلم وقدراته
- مريح ومتنوع، لما يحمله من أشكال متعددة من الوسائل التعليمية، فهو يعرض النصوص المصحوبة بالصوت والرسوم والصور الثابتة والمتحركة.

2-4/ من أهم استخدامات التي يقدمها الفيديو التعليمي ما يلي:

- أثبتت فعاليته بالنسبة للمواد التي يصعب شرحها والتحدث عنها بشكل جيد عن طريق المواد المطبوعة.
- يقدم الفيديو المادة الدراسية عن طريق التفاعل الإيجابي بينه وبين التلاميذ.
- يقدم الفيديو محتوى المادة الدراسية، بحيث يناسب كل المستويات (الموهوبين والعاديين وذو الإعاقة).
- يستخدم كمصدر للمعلومات، وكأداة لحل المشكلات، وكنظام للمحاكاة ولغة للحوار. **(زكريا وآخرون، 2008، ص 105-106)**

2-5/ دور المعلم في إطار نظام الوسائط التعليمية التكنولوجية:

- التخيل لأساليب جديدة وأشكال وأنماط لتوصيل وتبسيط المعلومات.
- التمكن من المادة العلمية للمقررات الدراسية المستهدفة.
- التعرف على خصائص المتعلمين.
- التدريب على استخدام الكمبيوتر والتعرف على إمكاناته.
- التدريب على البرمجة وعلى أساليب وطرق تصميم الوسائط التعليمية التكنولوجية.
- الخبرة باستخدام الأجهزة التعليمية الحديثة.
- الخبرة بأساليب البحث في شبكة الإنترنت.
- الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في إنتاج وتصميم المواد التعليمية.

- الخبرة في انتقاء وتعديل الوسائط لتناسب مع الدروس والفروق الفردية بين المتعلمين
- التركيز على المعلومات الهامة وتبين الغرض من استخدامها.
- ملائمة الوسائط التعليمية المستخدمة لمستويات المتعلمين العقلية.
- تحديد الأغراض التعليمية واختبار الوسائط المناسبة.
- تكامل استخدام الوسائط التعليمية مع المنهج.
- تجربة الوسائط التعليمية والاستعداد السابق لاستخدامها قبل تطبيقها في التدريس.
- تقويم الوسائط التعليمية، وذلك لقياس فاعليتها.
- الابتعاد عن كل ما يشتت انتباه المتعلم أثناء دراسته باستخدام الوسائط.
- تشويق المتعلم أثناء عرض البرنامج. **(فخري، 2020، ص 233)**

ثالثا: تعلم مهارة القراءة

تعتبر القراءة من أهم مهارات اللغة، بل هناك من يرى بأنها اللغة، وللقراءة مكانة تربوية وقيمة تهذيبية عظيمة، كما يرى بعض المربين القراءة بأنها محور تدور حوله كثير من البحوث اللغوية والدراسات المختلفة، وأساسا تبنى عليه فروع اللغة وترتبط به سائر المواد لذا سنحاول في هذا الفصل تحديد مفهوم القراءة، ولما كانت للقراءة قيمة في المجال التربوي حاولنا توضيح أهداف هذه المهارة، كما قد تطرقنا إلى ذكر مراحل تعلم مهارة القراءة، ثم أنواع القراءة من حيث الشكل وأغراض القارئ والتهيؤ الذهني له، بعد ذلك تعرضنا إلى طرق ونماذج مهارة القراءة، وفي الأخير حاولنا تسليط الضوء على كيفية تنمية مهارة القراءة.

3-1/ تعريف القراءة: تعددت المحاولات لتحديد مفهوم شامل ودقيق للقراءة، وان كانت قد تنوعت تبعا لتشعب الاتجاهات والاختصاصات وربما في ذلك الكثير من الثراء لهذا المفهوم الجوهري، وقد حاولنا قدر الإمكان الالمام بأهم التعاريف التي نراها تخدم البحث وسيرورته، ونذكر منها:

1-1/ تعريف "**ويبر/ Weber**": "القراءة هي عملية تطبيق القدرات اللغوية وتوظيفها في التعامل مع محتوى المقروء لاستخراج المعنى من الكلمة المكتوبة". **(عامر برابح، 2006-2007، 14).**

من خلال تعريف **Weber** للقراءة، نستنتج أنها وسيلة يوظف من خلالها القارئ قدراته اللغوية لفهم معنى النص المكتوب.

1-2/ تعريف "**جودمان سميث وجراي/ Goodman Smith and Gray**": "القراءة عملية مركبة، مؤلفة من عدد من العمليات المتشابكة التي يقوم بها القارئ للوصول إلى المعنى الذي قصده الكاتب تصريحا أو تلميحا، واستخلاصه وإعادة تنظيمه، والإفادة منه". **(محمود فندي العبد الله، 2007، 8).**

وضح الباحث من خلال تعريفه الهدف من عملية القراءة، وهو فهم معاني النصوص المقروءة والاستفادة منها.

1-3/ **ليدوفيك** "**Ludovic Ferrand**" يرى أن: " القراءة هي موهبة معرفية مذهلة وتحقيق ذلك يستلزم ادراك وفهم الجمل والنصوص بدون صعوبة وباسترسال الكلمات الواحدة تلو الأخرى، مع ضرورة الاحتفاظ بالمعلومات البصرية التي تمنح القارئ دلالة او هوية للكلمات". **(Ludovic, 2007, p10)**.

ويضيف " **ليدوفيك**" بأن إعطاء هوية للكلمات تستثمر لا حقا في علاج اضطرابات اللغة المكتوبة، كون متوسط القراءة يراوح **150** الى **200** كلمة في الدقيقة، وهذا ما يقابل سرعة انتاج الكلمات تقريبا.

ويعرف بوزاي **(bozay)** القراءة أنها عملية عقلية تتكون من ستة مراحل وهي:

- التمثل: وهي تمثل البيانات البصرية عن طريق العينين.
- التعرف: تعرف الأحرف والكلمات.
- الفهم: ربط المفردات المقروءة بالمعنى الكلي للنص.
- الإستيعاب: ربط المعلومات المقروءة بالمخزون المعرفي للقارئ.
- الاستبقاء: تخزين المعلومات في الذاكرة بفعالية وكفاءة.
- الاستدعاء: ذكر المعلومات واستثمارها في التواصل الفعال مع الذات والآخرين ويكون التواصل مع الذات بالتفكير السليم الواضح **(رياض بدري مصطفى، 2005)**.

من خلال استعراضنا لتعريفات مختلفة للقراءة لعدد من الباحثين، نجد بعض الاختلاف في المفاهيم، ولكن يمكننا الإلمام بهذه الاختلافات واستنتاج أن القراءة هي عملية ذهنية تستدعي وجود عدة عناصر أو عوامل لاكتمالها. فلا بد أولا من وجود الرمز المكتوب والانتقال منه إلى اللغة الشفوية وتسمى قراءة عن طريق عملية عقلية مع استحضار الخبرات السابقة لتحليل المعنى ثم القدرة على الفهم.

3-2/ أنواع القراءة: لا يمكن ان يكون مجال القراءة حكرا على مختصي التربية والتعليم ولا على باحثي علوم اللغة أو أي مجال بعينه، فكل له وجهة نظر قد نتفق او نختلف وهو الحال في تصنيف أنماط أو أنواع القراءة ويمكن ايجازها في نوعين رئيسيين وذلك للغرض المنشود لكل منها وهما:

3-2-1/ من حيث الشـــكل وطريقة الأداء: القراءة من هذه الناحية نوعان: القراءة الصـــامتة أو السرية، والقراءة الجهرية.

- القراءة الجهرية:

درست من الناحية اللغوية والانفعالية والاجتماعية، ثم صنفت حسب اغراضها؛ وقد عرفت بانها:" القراءة بصوت مسموع وواضح، وهي تستلزم عديد الأعضاء كالحنجرة، الفم، اللسان والجهاز التنفسي للتلفظ بالكلمات بعد رؤيتها في النصوص المكتوبة والانتقال الى مدلولاتها"

وتعرف على أنها: " عملية استقبال الرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ ووفقا لتفاعلاته مع المادة المقروءة " **(تعوينات علي، 1983، ص 20)**

وتعتمد القراءة الجهرية على فك الرموز المكتوبة، حيث توكل هذه المهمة الى حاسة البصر، في حين يعمل جهاز النطق على تنفيذ الشفرات المرئية التي تنقل لاحقا الى الدماغ هذه الرموز، والذي بدوره يحلل المعلومات والمعاني، ويستمر القارئ في قراءته الجهرية ما دامت الالفاظ مألوفة لديه وما دام العقل يرسل إشارات المدلولات والمعاني باستمرار، ويكون رد فعل القارئ على هذه الإشارات إيجابيا، وفي حال توقف اعقل عن ارسالها فان القارئ يتوقف عن القراءة حتى يستقيم لده المعنى **(طكوك، 2009، ص ص 59-60)**.

➢ الأهداف المرجوة من القراءة الجهرية:

- تدريب التلاميذ على جودة النطق وذلك بضبط مخارج الحروف
- تعويد التلاميذ صحة الأداء بمراعاة الترقيم ومحاولة تصوير اللهجة للحالات الانفعالية المختلفة (علامات التعجب، الاستفهام ...).

تسهل للمعلم الكشف عن الأخطاء التعليمية؛ اذ تعتبر اختبارا مناسبا لقياس مقدرا الطلاقة والدقة في النطق والالقاء، مع تعويدهم على السرعة في الأداء. **(عامر حدة ،2013، ص 27)**

- القراءة الصامتة: تعرف بأنها: قراءة ليس فيها صوت ولا همس، ولا تحريك اللسان أو شفة؛ يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت (البصر والعقل هم العنصران الفاعلان في القراءة) ولذلك تسمى القراءة البصرية فهي تعفى القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجيه الكلام وتوجيه كل اهتماماته الى فهم ما يقرأ **(الحسن، 200، ص 17)**

وعموما فالقراءة الصامتة هي عملية حل الرموز المكتوبة وفهم مدلولاتها بطريقة هادئة، ويتسم بالسهولة والدقة لا دخل للتلفظ فيها الا رفع القارئ نبرات صوته ووظف حاسة البصر توظيفا مركزا، إذا فتتبع العين الكلمات وتنقل تلك الشفرات عبر الاعصاب الى المراكز الدماغية أين يتم فك تلك الشفرات، بعدها وبسرعة متناهية يسترسل الدماغ دلالة تلك الكلمات وفق رصيده المفرداتي والمعجمي المخزن، وتتم هاته العملية تزامنا مع منح الدماغ المعنى الإجمالي للكلمات أو النص المقروء كي يتحقق الفهم الكلي.

الأهداف المرجوة من القراءة الصامتة:

- اكساب التلميذ المعرفة اللغوية وزيادة رصيده منها؛ إذا تتيح له تأمل العبارات والتراكيب وعقد مقارنات بينها.
- تمرين التلميذ على سرعة في القراءة والفهم معا؛ فخلال تطبيق اختبارات القراءة الصامتة على التلاميذ، كانت اجاباتهم أسرع من تلك التي اجابوا عنها جهرا، كما وأن القراءة الصامتة لا تعرقل الفهم.
- تمنية الدقة الملاحظة لدى التلميذ وتطوير حواسه، وتثبيت لفترة أطول **(طكوك، 2009، ص 59)**
- وعموما وكما أشرنا سابقا فان العديد من المجالات التي قد ترى ببعض التصنيفات الإضافية للقراءة ونورد منها بإيجاز ما يلي:
- تصنيف أنواع القراءة تبعا للغرض التعليمي: ويندرج ضمنها قراءة الدرس، قراءة الاستماع.
- تصنيف القراءة تبعا لأعراض ذاتية تخص القارئ ونجد فيها: قراءة الاستماع (القصص، الروايات، الشعر....) قراءة التكوين قصد بناء أرصدة معرفية، قراءة التحليل والنقد ...

3-2-2/من حيث الغرض من القراءة:

- **القراءة التحصيلية:** يشير هذا النوع إلى استظهار المعلومات وحفظها، وتتسم بالأداة وعقد الموازنات بين المعلومات المتشابهة والمتلفة.

- **قراءة جمع المعلومات:** في هذا النوع من القراءة يقوم القارئ بالرجوع إلى مصادر متعددة من أجل جمع ما يحتاج إليه من معلومات، مما يتطلب من الدارس مهارة السرعة في تصفح المراجع وكذلك إلى مهارة التلخيص.

- **القراءة السريعة الخاطئة:** يهدف هذا النوع من القراءة إلى معرفة شيء معين في فترة قصيرة، كقراءة فهرس كتاب مثلا.

- **قراءة التصفح السريع:** تهدف قراءة التصفح السريع إلى تكوين فكرة عامة عن موضوع معين، مثل قراءة تقرير وتتميز هذه القراءة بالوقفات في أماكن خاصة من أجل استيعاب الحقائق وبالسرعة والفهم في الأماكن الأخرى.

- **قراءة الترفيه والمتعة الأدبية:** وهي قراءة تخلو من التعمق والتفكير وكد الذهن، ولهذا يراعى في اختيار مادتها الخفة، ويزاولها الفرد عادة في أوقات فراغه، وعلى فترات متقطعة.

– **القراءة النقدية التحليلية:** وتهدف إلى الفحص والنقد، ولذلك فإن القارئ في هذه الحالة يحتاج إلى الكثير من التروي والمتابعة، ويتميز الأفراد الذين يستخدمونها بقدر كبير من الثقافة والموهبة والنضج والاطلاع والتحصيل والفهم .

– **قراءة التذوق والتفاعل مع المقروء:** ويشبه قراءة الاستمتاع، والتي يتأثر فيها القارئ بشخصية الكاتب، ومحتوى ما يقرأ ويشاركه فيما يقرؤه له مشاركة وجدانية.

– **القراءة التصحيحية:** وهي قراءة استدراك الأخطاء اللغوية والإملائية والأسلوبية والصيغ اللفظية وتهدف إلى تصحيح الخطأ مثل قراءة المعلم لكراسات تلاميذه والطبعات التجريبية، مما يتطلب من القارئ جهدا كبير لكثرة التدقيق والإمعان.

– **القراءة الاجتماعية:** وتشير إلى التعرف إلى ما يحدث لفئات المجتمع من مناسبات سارة أو أحزان، مثل قراءة الوفيات والدعوات، والهدف منها المشاركة وتقديم الواجب الديني والاجتماعي **(سامي محمد ملحم، 2002، ص ص 292 –293).**

3-2-3/ من حيث التهيؤ الذاتي:

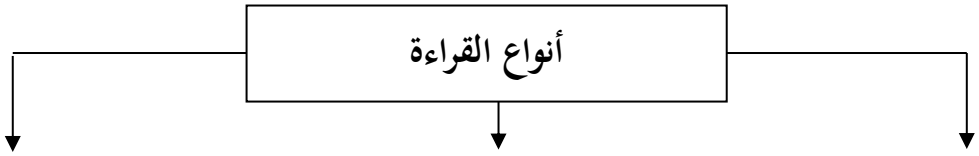
القراءة للدرس: ترتبط هذه القراءة بمطالب المهنة، والواجبات المدنية، وغير ذلك من ألوان النشاط الحيوي، والغرض منها عملي، يتصل بكسب المعلومات والاحتفاظ بجملة من الحقائق، ولذلك يتهيأ لها الذهن تهيؤا خاصا، فنجد في القارئ يقظة وأملا وتفرغا، كما يبدو في ملاحمه ملائم الجد والاهتمام وتستغرق قراءته وقتا أطول، وتقف العين فوق السطور وقفات متكررة طويلة أحيانا، ليتم التحصيل والإلمام، وقد تكون للعين حركات رجعية للاستذكار والربط.

– **قراءة الاستمتاع:** ترتبط هذه القراءة بالرغبة في قضاء وقت الفراغ قضاءً ممتعا، وتمحى منها الأغراض العلمية، والدافع إليها أمران:

-إما حب الاستطلاع، وفي هذه الحالة يكون المقروء من الموضوعات الواقعية.

– وإما رغبة في الفرار من الواقع وأثقاله وجفافه، والتماس المتعة والسلوى، وفي هذه الحالة يكون المقروء من صنع الخيال، أو الخرافات **(خالد بن عبد الله الراشد، 2001، ص 18).**

ويمكن تلخيص أنواع مهارات تعلم القراءة في الشكل (01) الآتي:



الشكل وطريقة الأداء

- القراءة الصامتة
- القراءة الجهرية

الغرض من القراءة

- القراءة التحصيلية.
- قراءة جمع المعلومات
- القراءة السريعة الخاطفة
- قراءة التصفح السريع
- قراءة الترفيه والمتعة الأدبية

التهيؤ الذاتي:

- القراءة للدرس
- قراءة الاستمتاع

3-3/ أهداف القراءة:

تختلف اتجاهات الأفراد القرائية، كما تختلف المواد التي يقرئها وعلى هذا الأســاس تعددت الأهداف من القراءة والتي يمكن حصرها فيما يلي:

3-3-1/ أهداف ذاتية: تتمثل في:

- جودة النطق وحسن الأداء وتمثل المعنى.
- تشبع حاجات الفرد للاستغلال والثقة بالنفس.
- تنمية ميول الفرد واهتماماته والاستفادة من أوقات الفراغ والاستمتاع بها.

3-3-2/ أهداف اجتماعية: تتمثل في:

- القدرة على العمل الإيجابي المثمر وتحقق تكيفا اجتماعيا.
- تؤدي دورا أساسيا في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية.
- تساعد على تفهم سلوك الآخرين ومشاعرهم وتفهم النظام الاجتماعي من حوله.
- تساعد في إعداد القرد وتأهله للقيام بسائر أدواره الاجتماعية.
- تلعب دورا في تقارب الفكر داخل الجماعة من خلال انتشــار الثقافة المشــتركة **(رياض بدري مصــطفى، 2005، 21-22)**.
- تأكيد الصلة وتعزيزها بكتاب الله وسنة رسوله والاعتزاز بما خلفه أجدادنا من تراث فكري وأدبي وعلمي ولغوي.

3-3-3/ أهداف تحصيلية معرفية: تتمثل في:

- إكساب مهارات القراءة كالسرعة مع فهم الأفكار الرئيسية والفرعية والقدرة على الاستنتاج وإدراك ما بين السطور من معاني.
- إثراء الثروة اللغوية باكتساب المفردات والألفاظ الجديدة.
- الميل إلى القراءة بحيث يقبل التلاميذ على القراءة الحرة والاستفادة مما يقرأ.
- تدريب الطالب على التعبير الشفهي والكتابي بطريقة صحيحة.
- توسيع خبرات الطالب العامة عن طريق الكتب والمجلات والصحف والقصص والشعر.

ومن خلال هذا العرض، نستخلص بأن من أهم أهداف القراءة الحصول على المعلومات والمعارف، والتمكن من التحصيل العلمي، وتعلم بقية المواد الدراسية بنجاح وإتقان، ومن هنا تبرز أهمية القراءة والتي سنتناولها في العنصر الموالي.

3-4/ مراحل تعلم القراءة: تعد القراءة من اعقد المهارات التعليمية التي يكتسبها الطفل خلال أولى سنواته العمرية، وهذا الاكتساب لا يتم الا تدريجيا، ولعلها النقطة الحاسمة التي تضاربت حولها أراء الباحثين والمختصين، وان كنا في هذا المقام سنركز على تصنيف مراحل تعلم القراءة لدى الباحث " فريث **Frith** " سنة **1985**، وقد توصل الى ادراج ثلاث مراحل أساسية خلال تعلم الطفل لأساسيات القراءة، ويضيف أن كل مرحلة تتسم بمجوعة من الخطوات يتمكن بموجبها الطفل الى المرحلة الموالية، هذه المراحل مرتبة كالتالي:

3-4-1/ المرحلة اللوغوغرافية (La phase Logographique): ويمكن ترجمتها بمرحلة التعبير الاشاري تكون ما قبل القراءة إذا تسمح للطفل بالتعرف على عدد محدد من الكلمات حوالي **(100)** كلمة، سبق للطفل ان صورها شكليا ان صح التعبير، وعليه تصبح لديه صورة عامة وتقريبية للكلمات ، فهو لا يعرف الوحدات المكونة لها (الحروف، المقاطع) وغي هذا الصدد نذكر تجربة قام بها الباحثين **سيمور Seymour**" و" **أدلر Adler**" سنة **1986م**، حيث قدما الى أطفال يبلغون **06** سنوات مجموعة كلمات متفرقة لا معنى لها وطلبا منهم قراءتها، وكانت الملاحظة الجوهرية هي وقوع الأطفال في أخطاء معجمية بسبب تشابه تلك الكلمات شكلا مع كلمات أخرى يعرفونها مسبقا.

ومنه استخلصنا أن هذه الاستراتيجية اللوغوغرافية تسمح للطفل بالتخزين البصري المحدود لشكل الكلمات لكنها لا تمكنه من التعرف على الكلمات المكتوبة التي لم تسبق له أن رآها، وللتمكن من قراءة مثل تلك التتبعات المصورة يجب ان يتعلم القارئ العلاقة بين الحروف وأصواتها.

3-4-2/ المرحلة الهجائية La phase Alphabétique: تسمح هذه المرحلة بالتعرف على الكلمات انطلاقا من العلاقة بين الحرف وصوته، وبهذا يتمكن الطفل من قراءة بعض الكلمات بعد تقسيمها، وتبرز هنا الأخطاء الفونولوجية وليست البصرية كما في المرحلة السابقة، ويرى كل من" **ستيوارت Stewart** " **وكولتر Coulter** " بأن الأطفال خلال سن السادسة يمارسون بعض الأخطاء الفونولوجية والبصرية لكن مع تطور قدراتهم اللغوية تتلاشى الأخطاء البصرية وتزداد حدة الأخطاء الفونولوجية.

وعليه فان هذه المرحلة تعتمد على الطريقة التي يتعلم بها الطفل الربط بين الحروف وأصواتها، فيتعرف ويربط بين الحروف الصائتة والصامتة ويقسم ويجمع المقاطع، فيتمكن الطفل من اكتشاف الرمز الذي يسمح له بالتعرف على كلمات اللغة.

يرى " **مونتيسوري Montessori**" بأن التقديم الصوتي للحرف يجب تكراره وربطه برمزه المكتوب حتى يتحقق التعرف الجيد لنوع تلك العلاقة، وبعدها ننتقل للخطوة الموالية أين نطبق ذلك على المقطع ثم على الكلمة ويتفق " **انتزان Inizan**" مع هذا الرأي يوضح بأنه على الطفل أولا التعرف على تلك الوحدات الصغيرة (الحروف)، ثم المرور الى تخزينها وبعدها يصل الى مرحلة الربط ليشكل مقاطعا ثم كلمات ثم جمل.

3-4-3/ المرحلة الاملائية La phase Orthographique: هي آخر مرحلة من مراحل تعلم القراءة وقد اقترحها الباحث " فريث" وفيها يتم التعرف على الكلمة المكتوبة على مستوى المقاطع او صور الكلمات والطفل الذي يستعمل هذه الاستراتيجية يمكنه ان يحدد في الكلمة المكتوبة مقطعا ينتمي الى كلمات أخرى وينطق بنفس الطريقة، ففي مرحلة الهجائية يربط الصورة بالحرف، اما في هذه المرحلة فالكلمة المكتوبة تعتمد أساسا على ما خزن سابقا ثم استدعاءه بشكل مباشر.

إن هذه الطريقة تمكن الطفل الذي تحكم في الاستراتيجية الثانية بالتعرف والتخزين من إعادة كتابة الكلمات على شكلها الاملائي، ونذكر استراتيجيتين للتعرف على الكلمات:

- **استراتيجية التجميع:** ترتكز على التعرف على العلاقة بين الحرف وصوته وتقسيم الكلمات الى وحدات صغيرة ثم يعاد تجميعها.
- **استراتيجية الارسال:** تتصف بالتعرف على الكلمة كشكل محدد وثابت، دون المرور على مرحلة التجميع، وقد سميت بسيرورة الارسال لان القارئ يستدعي مباشرة الكلمة المخزنة في معجمه الاملائي. **(عامر حدة ،2013، ص 30).**

3-5/ طرق تعلم القراءة: تنقسم طرق تعلم القراءة إلى ثلاثة طرق وهي كالتالي:

- ✓ الطريقة التركيبية.
- ✓ الطريقة التحليلية. (الكلية)
- ✓ الطريقة المزدوجة. (التحليلية التركيبية)

3-5-1/ الطريقة التركيبية:

تعتمد هذه الطريقة أساسا على تعلم أشكال الحروف وأصواتها، والنطق بها، ثم تعلم الكلمات التركيبية المركبة من الحروف التي تم تعلمها ثم تدريجيا يصل الطفل إلى تعلم قراءة الجمل. ويندرج تحت هذه الطريقة ثلاثة طرق فرعية وهي:

- ✓ الطريقة الحرفية (الهجائية).
- ✓ الطريقة الصوتية.
- ✓ الطريقة المقطعية.

1) طريقة الحروف (الطريقة الهجائية): يبدأ الطفل في هذه الطريقة بتعلم الحروف الهجائية وأشكالها، وبالترتيب الذي هي عليه (ألف، باء، تاء، ثاء،...)، ولذلك سميت الطريقة الهجائية، ويسير المعلم في تدريسها على النحو الآتي: ينطق المعلم الحرف المكتوب على اللوح أمام التلاميذ، ويقوم التلاميذ بالترديد وراءه، ويكرر ذلك عدة مرات، وقد يكتب المعلم عددا من الحروف حسب قدرة الأطفال، ويقرؤها بالتسلسل، ويقوم بالتسلسل، ويقوم الأطفال بترديدها (أ، ب، ت، ث، ج، ح، خ،...) عدة مرات، ثم يسألهم عن أشكالهم، ويقوم بالعملية المخالفة بين مواقع الحروف، ثم يسأل عنها ليتأكد من معرفتهم لها، حيث يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على كتابتها حتى يتقنوها.(**الحسن هشام، 2005، ص 58**).

وبعدها ينتقل المعلم إلى مجموعة أخرى من الحروف، وهكذا حتى النهاية، مع التركيز على أهمية الترتيب لهذه الحروف، وبهذه الطريقة يتبع الطريقة الجمعية عند القراءة، والأسلوب الفردي عند الكتابة ولقد سادت هذه الطريقة زمنا طويلا، لما فيها من **مزايا** أهمها:

- ✓ أنها سهلة على المعلم لأنها تتم بالتدرج، والانتقال في خطوات منطقية
- ✓ أنها الطريقة المثلى التي يألفها أولياء الأمور، لأنهم تعلموا بها، وعليه فهؤلاء لا يتحمسون لغيرها، لأي تغيير عليها.
- ✓ أنها تمكن الطالب من السيطرة على الحروف الهجائية في ترتيبها، مما يجعلهم قادرين على التعامل مستقبلا مع المعجمات اللغوية

✓ يتمكن الطفل بهذه الطريقة من تركيب كلمات مستقلة، لأنه يمتلك أسس بناء هذه الكلمات، وهي الحروف.

ولكن تؤخذ عليها جملة من العيوب أهمها:

✓ أنها تخالف الطريقة الطبيعية لتعليم الأطفال، إذ أنها تبدأ من الجزء إلى الكل، ومن المجهول إلى المعلوم، بينما واقع تعلم الطفل عكس ذلك.

✓ يتعلم الطفل الحروف دون أن يدرك وظيفتها، ويظل في عالمها المجهول مدة طويلة لأنه يحفظها حفظا ببغاويا.

✓ إن صوت الحرف أصغر من اسمه (ف، فاء)

✓ تعود هذه الطريقة الأطفال على القراءة البطيئة، لأنها قائمة على التهجئ حرفا حرفا، وعلى قراءة الجملة كلمة كلمة، ويترتب عن هذا عدم إدراك الجمل، والعبارات إدراكا تاما

✓ يتعلم الأطفال من خلال هذه الطريقة رموزا لا معنى لها

✓ يستغرق الانتقال بالطفل من الحروف إلى الكلمات إلى الجمل وقتا طويلا.

✓ لا تتيح هذه الطريقة للطفل التصور البصري للشكل المكتوب

✓ ليس فيها مراعاة لنمو الطفل أو تطور قدراته

✓ تفرض هذه الطريقة قيود على حرية الطفل، وتحد من انطلاقه في التحدث

✓ تقوي هذه الطريقة الطفل في التهجئ، إلا أنها لا تمكنه من القراءة الصحيحة. **(برابح، 2007، ص 19-20).**

2) الطريقة الصوتية: يبدأ الطفل في هذه الطريقة بأصوات الحروف مباشرة بدلا من أسمائها، لذا فهي تختصر على مرحلة تعلم الحروف نفسها، ويتبع في تدريسها الخطوات الآتية:

يكتب المعلم الحرف الأول (أ) أمام الطلاب، أو يعرضه على بطاقة بخط كبير واضح مع صورة (الأرنب) مثلا، ويقول، وهو يشير إلى الحرف " ألف همزة وفتحة"، والتلاميذ يرددون خلفه، ثم ينتقل إلى الحروف الأخرى، ويستطيع المعلم أن ينتقل إلى الحروف منفصلة، ثم كأن يقول: دَ+ رَ + سَ، ومن ثمة يقول: دَرَسَ.

وهذه الطريقة تتيح للمتعلم أن يتعلم ثلاثمائة وأربعة وستين صوتا **(364)**، ولا يتنقل المعلم بتلاميذه في كثير من الأحيان إلى تكوين كلمات إلا بعد امتلاك الطفل عددا كثيرا من الأصوات **(الحسن هشام، 2005، ص 59).**

تمتاز هذه الطريقة بمزايا الطريقة السابقة ويضاف إليها:

✓ أنها تربط مباشرة بين الصوت، وارمز المكتوب.

- ✓ أنها تدرب التلميذ على الأصوات المختلفة
- ✓ أنها ضرورية لابد منها في تعليم القراءة

لكن تكتنفها عيوب الطريقة السابقة أيضا، ويضاف إليها:

- ✓ يصاب التلاميذ الذين يتعلمون بهذه الطريقة بصعوبات تعلم القراءة، وذلك في الكلمات
- ✓ الكثير من الطلاب يصعب عليهم ربط الأصوات بالكلمات، ثم تعميمها على كلمات أخرى
- ✓ تترك عند الطفل عادات سيئة في النطق، كمد الحرف زيادة عن المطلوب، أو عدم التفريق بين المد وغيره حيث بذل المربون جهودا كبيرة، لان هاتين الطريقتين تعتبران ثقيلتان على المتعلم. **(برابح، 2007، ص 19-20)**.

3) الطريقة المقطعية: تعتمد هذه الطريقة على المقاطع والكلمات، وتجعل منها وحدات لتعلم القراءة للمبتدئين بدلا من الحروف والأصوات، ولذلك سميت بالطريقة المقطعية، وهي محاولة لتعليم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحروف والصوت اقل من الكلمة، إذا تتكون الكلمة العربية غالبا من وحدات فأكثر، والطفل بهذه الطريقة يتعلم عددا من الحروف ليؤلف بها الكلمة زمن المعلوم أيضا أن الكلمات ذات المقطع الواحد، في العربية قليلة، مثل (من، ما، قل، ضد، أب، أم، أخ، دم)، وان كثيرا منها لا يمكن توضيحها بصورة لذلك كانت الطريقة الأصعب الأطفال.

كالعادة فإنها تبدأ بتدريب الأطفال على حروف العلة مع لفظها، وذلك عن طريق كلمات تتضمن هذه الحروف، وصورة تمثل الكلمات، ويتكرر نطق المعلم لهذه الكلمات، ولأصوات الحروف حتى يتقنها الطفل فاستخدام حروف العلة يهدف في البداية إلى استخدام حروف المد لتوضيح أصوات الهجائية، ومن ثمة يمكن أن يبني بحرف واحد ومد، مقاطع مثل: (با، بو، بي) وهذه المقاطع الحاصلة لكل حرف تتيح الفرصة للطفل أن ينطق هذا الحرف أكثر، وبشكل اكبر، وحتى لدى التلاميذ صوت الحرف، ونطقه بطريقة أدق يلجأ المعلم إلى تعليم التلاميذ مقاطع ذات معنى، مثلا: (بابا، ماما،...)

ومن مزايا وعيوب هذه الطريقة نجد:

- ✓ أنها طريقة جزئية في منهجها وأسلوبها.
- ✓ أن المقاطع ذات المعنى في اللغة العربية قليلة، وبناء على هذا فان المعلم مضطر لاختيار مقاطع لا تدل على معنى مثل (نا، نو، ني)، وبالتالي ربما كانت هذه الطريقة أكثر نفعا في اللغات التي تكثر فيها المقاطع.

تشترك هذه الطريقة مع سابقتيها فيما اخذ عليها من عيوب ونقد إضافة إلى:

أنها ثقيلة على الأطفال لأنها تلقي عليهم عبئا لا يحتمله في الفترة الأولى من تعلمه القراءة، لأنها تلزم الطفل اهتمام هذه القراءة على أجزاء من الكلمة وهي في النهاية تفكك المعنى الإجمالي للمادة المقروءة، مما يبعث السآمة والملل عند الطفل.

3-5-2/ الطريقة الكلية (التحليلية):

الطريقة الجيدة بالنسبة للطفل، ومما لاشك فيه أن الطريقة الكلية تحقق هذه الميزة إلى حد كبير إضافة إلى هذا فإنها تتوافق مع عملية الإدراك التي يمر بها الإنسان يبدأ بشكل كلي، ولا يدرك أجزائها أو مرة (بناءً على النظرية الجشطالتية)، فالجزء لوحده لا قيمة له لانتمائه لكل يرتبط به فالحرف لا معنى ولا دلالة له إلا في إطار الكلمة التي ينتمي إليها، والكلمة أيضا قد تحمل معنى، ولكن المعنى الدقيق لا يتضح إلا لما وضعت له في الجملة، ولذلك كانت هذه الطريقة في تعليم القراءة الأقرب إلى نمو طبيعة المتعلم، علاوة على شعور الطفل بأنه يقرأ شيء ذا دلالة، مما يعطيه الدافع الذاتي، ولهذه الطريقة عدة أشكالها منها:

1) طريقة الكلمة: يبدأ التلميذ في هذه الطريقة بتعلم القراءة عن طريق الكلمة، لا الحرف، ولا الصوت، ولا المقطع، ومع أنها تبدأ عن طريق تعلم الوحدات اللغوية كسابقتها إلا أنها أوسع منها، ولها معاني يفهمها الطفل، ففي هذه الطريقة يقوم الكثير من المعلمين بتطبيق طريقة الكلمة الكلية من خلال استعمال الصور، والبطاقات، ويتبع في تدريسها، والكلمة ما يلي:

- ✓ ينطق المعلم الكلمات بصوت واضح مشيرا إليها، ويقوم التلاميذ بمحاكاته ناظرين إلى الكلمة بإمعان وتركيز، وفي الوقت نفسه يؤكد المعلم العلاقة بين الصورة والكلمة.
- ✓ يقوم المعلم بتكرار نطق الكلمة عدة مرات لتثبيت صورتها في أذهان التلاميذ ويفضل أن تكون القراءة فردية.
- ✓ يتدرج المعلم في الاستغناء عن الصورة المرافقة لهذه الكلمات حتى يصبح الطفل قادرا على التعرف على الكلمة، ويميزها دون الاستعانة بالصورة.
- ✓ يقوم المعلم بتحليل الكلمة إلى حروفها حتى يستطيع الطفل التميز بين الحروف. **(نايف سليمان وآخرون، 2001، ص 168-169).**

وتمتاز هذه الطريقة بما يلي:

- ✓ يبدأ الطفل فيها بتعلم ماله دلالة ومعنى (التعرف على المفردات ومعانيها).
- ✓ تتماشى هذه الطريقة مع طبيعة إدراك الطفل، لان الكلمة في ذاتها كل متكامل وليس جزء منفصل عن بعضه البعض

- ✓ تزود الطفل بثروة لغوية يمكن الاستفادة منها.

هي أسرع في تعلمها من الطرق الأخرى لأنها تخلق عند الأطفال الدافعية والرغبة تربط هذه الطريقة بين اللفظ والمعنى.

حيث يؤخذ عليها ما يأتي من عيوب:

- ✓ أنها لا تستند دائما على أسس من الأعداد فيما قبل مرحلة القراءة
- ✓ يدخل فيها عنصر التخمين بشكل أكبر
- ✓ تجعل الطفل يخلط بين أشكال الكلمات المتقاربة نحو (قال، مال، نال)، لأنها لا تعتمد على شكل الكلمة
- ✓ قد يعجز الأطفال عن القراءة الكلمات القريبة أو غير المألوفة
- ✓ ينتاب هذه الطريقة العجز الواضح في القدرة على التحليل، لان التلاميذ لا يدركون العناصر في الكلمة، بل ربما يجهلون هذه الحروف وأصواتها. **(نايف سليمان وآخرون، 2001، ص 170)**.

2) طريقة الجملة:

ظهرت هذه الطريقة نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى طريقة الكلمة، وتعد الجملة في هذه الطريقة الوحدة التي يتم بها تعلم القراءة، وتقوم على أسس التالية:

- ✓ إعداد جمل قصيرة من قبل المعلم مما يألفه التلميذ، وكتابتها تكون على اللوح او على بطاقات تؤخذ الجملة من أفواه التلاميذ
- ✓ ينظر التلاميذ إلى الجملة بانتباه، وتركيز ودقة.
- ✓ ينطق المعلم الجملة ويرددها الأطفال وراءه جماعات وفرادى كافية، ثم يعرض جملة أخرى تشترك مع الأولى في بعض الكلمات من حيث المعنى والشكل ويتبع فيها ما فعله في الأولى.
- ✓ بعد عدة جمل يبدأ بتحليل الجمل ويختار منها الكلمات المتشابهة لتحليل الحروف، ويجب على المعلم هنا ألا يتعجل في عملية التحليل، وألا يبطئ فيها كذلك.

وتمتاز هذه الطريقة بما يأتي:

- ✓ أنها تقدم للتلاميذ شيئا ذا معنى.
- ✓ تقوم هذه الطريقة على أساس نفسي تبدأ بالكليات دون التركيز أول الأمر على الجزئيات
- ✓ تستند هذه الطريقة على استغلال خبرات التلاميذ واستخدام الكلمات الشائعة في حياتهم اليومية

- ✓ يقل الحدس والتخمين فيها عما هو في طريقة الكلمة
- ✓ تعمل هذه الطريقة على الإتيان بالطفل في تحدثه وتعبيره في لغته الشفوية والكتابية.

ويؤخذ عليها ما يأتي من سلبيات:

- ✓ تسمح للمعلم أن يهمل عملية التحليل للكلمات إلى الحروف، في هذا الإهمال يتعرض الطفل لقراءة كلمات جديدة
- ✓ تعرض الجمل وتقرأ على إسماع التلاميذ بطريقة آلية، وبالتالي إذا انتقل الطفل من جملة فيها كلمات يعرفها من قبل، إلا انه لا يمكنه التعرف إليها
- ✓ تحتاج هذه الطريقة في تعليم القراءة للمبتدئين امتدادا لطريقة الكلمة، لان قراءة القصة أو أي نص في هذه الطريقة إنما يتركز على تحليلها إلى جمل، وبعد ذلك اتخاذ الجملة عنصرا في التعليم. **(برابح، 2007، ص 22-23).**

3-5-3/ الطريقة المزدوجة (التحليلية –التركيبية):

- ✓ لكل طريقة من الطرق السابقة مزايا وعيوب، إنما هناك طريقة واحدة تتمتع بكل المزايا، فان الاتجاه الحديث يسعى إلى الجمع بين أكثر من طريقة، وبمعنى أن يأخذ من كل طريقة مزاياها، وترك مساوئها قدر الإمكان.
- ✓ لذلك أراد المختصون الاستفادة من كل طريقة سواء كانت كلية أم جزئية، ومن ثمة تتبلور الطريقة المتبعة حاليا في التدريس، وهي الطريقة التركيبية – التحليلية، التي من أهم عناصرها ما يأتي:
- ✓ تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة، وهي الكلمات ذات المعنى ينتفع الأطفال بها في طريقة الكلمة.
- ✓ أنها معنية بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا للتعرف على أصوات الحروف، وربطها برموز، وبهذا تستفيد من الطريقة الصوتية
- ✓ أنها تعتني في إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسما واسما، بهذا تنتفع بما في الطريقة الأبجدية
- ✓ تخلصت هذه الطريقة من العيوب التي لحقت بالطريقة السابقة
- ✓ ومن الأمور التي تزيد من فعاليتها كأسلوب في تعليم القراءة للمبتدئين كونها تبدأ بما هو مستخدم في حياة الطفل، حيث تستهل خطواتها باختيار كلمات قصيرة مما يألفه الطفل، إذا تستغل الصور الملونة والنماذج والحروف الخشبية، وغيرها من الوسائل استغلالا وافرا مما يضمن لهذه الطريقة عنصر التشويق والرغبة

وتقوم هذه الطريقة على أسس نفسية ولغوية أهمها:

✓ إدراك الأشياء جملة، وباعتبار الجملة هي وحدة المعنى فالكلمة هي وحدة معنوية صغرى.

✓ القراءة عملية التقاط بصري للرموز والكتابية وليست تخمينا أو حدسا، فمعرفة الحروف أساس مهم في هذه العملية.

إن الوقت المستغرق في الالتقاط البصري للحرف هو الوقت نفسه المستغرق في التقاط الكلمة كلها.

– مراحل تعليم القراءة بالطريقة المزدوجة هي:

أن استخدام هذه الطريقة يستلزم أن يسير المعلم بتلاميذه وفق خطوات أربع، لابد من أن يسلكها متدرجة واحدة بعد الأخرى، بحيث تمهد المرحلة السابقة للمرحلة التي تليها ومن ثمة المرحلة اللاحقة، إذ تتداخل فيها المراحل كما يلي:

✓ مرحلة الإعداد والتهيئة.

✓ مرحلة التعريف بالكلمات والجمل.

✓ مرحلة التجريد والتحليل.

✓ مرحلة التركيب. **(نايف سليمان وآخرون، 2001، ص 172–173).**

أ/ مرحلة الإعداد والتهيئة: مرحلة الإعداد والتهيئة هي بمثابة مرحلة قبل لغوية تساعد على الاستعداد النفسي لتلقي المراحل اللغوية القادمة، بحيث يقوم المعلم بمجموعة من الخطوات تساعد التلميذ على الشعور بالاطمئنان والاستقرار واكتساب بعض المكتسبات الأولية لتهيئه لتعلم القراءة فيما بعد أهم هذه الخطوات ما يلي:

- تدريب حواس الطفل وتنميتها.
- تدريب أعضاء الطفل الخاصة بعمليتي القراءة والكتابة.
- تدريب الطفل على التركيز باستماعه للقصص وتمثيلها وإعادة حكايتها.
- تدريب الطفل على دقة الملاحظة عن طريق استعمال الصور المتشابهة وإدراكه للعلاقات بين الأشياء. **(عبد العليم إبراهيم، 1994، ص 89).**

ب/مرحلة التعرف بالكلمات والجمل: في هذه المرحلة يقوم المعلم بعرض جملة قصيرة مقرونة بصور تعبر عنها مثل "مصطفى يقطف البرتقال"، يقرأ المعلم الجملة بصوت واضح شارحا ما هو مرسوم في الصورة؛ يكرر التلاميذ قراءة الجملة قراءات جماعية وفردية، لا يجب على المعلم الانتقال من درس لآخر حتى يتأكد من أن التلاميذ استوعبوا الدرس الأول. **(عبد العليم إبراهيم، 1994، ص 99).**

ج/ مرحلة التجريد والتحليل: نجد في هذه المرحلة عمليتي التجريد والتحليل، يقصد بعملية التجريد إخراج صوت الحرف المكرر في عدة كلمات والنطق به منفردا، أما عملية التحليل فيقصد بها تجزئة الجملة

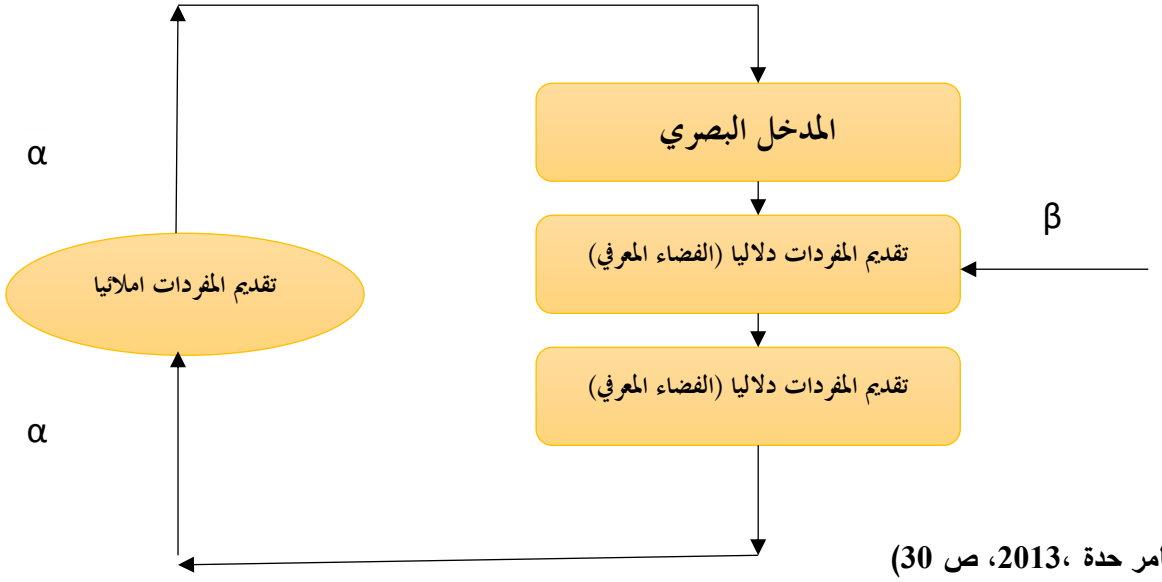
إلى كلمات، والكلمات إلى أصوات. تبدأ هذه المرحلة عندما يتأكد المعلم من أن التلاميذ قد اكتسبوا مجموعة من الكلمات والجمل تثبت في أذهانهم، تعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل فهي تهدف إلى إدراك التلميذ إلى أجزاء الجمل والكلمات مع وجود اختلافات وتشابهات في هذه الأجزاء صوتا وشكلا.

د/ مرحلة التركيب: يقوم المعلم في هذه المرحلة بتدريب التلاميذ على استخدام ما اكتسبوه سابقا من أصوات وحروف في بناء كلمات، ومن كلمات في بناء جمل. حيث يتعلم التلميذ بناء الكلمات انطلاقا من الحروف المجردة المكونة لها، كما يقوم التلميذ بإعادة تركيب الجملة انطلاقا من تحليلها إلى كلمات تكون مألوفة لديه. **(عبد العليم إبراهيم، 1994، ص 111-112).**

3-6/ نماذج القراءة: تعددت الآراء حول النماذج التي تتم على شاكلتها عملية القراءة وفيما يلي نذكر ثلاثة أنواع رئيسية وهي:

3-6-1/ نموذج المخرج النطقي: يتطور علم النفس المعرفي وعلاقته بعلم النفس العصبي تغيرت المفاهيم واقتراح نموذج يبين مختلف مستويات التقديم اللازمة لترجمة المثير المقروء الى مثير شفهي (في حالة القراءة الجهرية) أو الى معناه، وأيضا لتحديد الطرق الميكانيزمات التي تسمح بالمرور من مستوى لآخر وقد قدم " **نيسبولوس Nespoulous**" سنة 1998م في كتابه " عسر القراءة المكتسب " مخططا لهذا النموذج، يبين من خلاله مختلف الطرق التي تمر بها المعلومات المكتوبة:

1. الطريق الذي تمر منه المعلومات من المدخل الى المخرج حتى تمثل دلاليا وينتقي شكلها.
2. الفونولوجي طريق يسمح بالتعرف على الشكل الفونولوجي للكلمة مباشرة.
3. طريق يسمح باستخراج الشكل الفونولوجي للكلمة بعد تحليل وحداتها.



المصدر: (عامر حدة، 2013، ص 30)

شكل رقم (02) يوضح نموذج نيسبولوس Nespoulous لمعالجة المعلومات البصرية

وحسب هذا النموذج فان الكلمة يتم التأكد من كونها تنتمي للغة بفضل المفردات الاملائية التي توجد في المدخل ويعد هذا يسمح لها بالمرور مباشرة الى التمثيل الدلالي للمفردات، حيث يتم انتقاء الشكل الفونولوجي الموافق لها من التقديم الفونولوجي للمفردات، وأخيرا تتحقق مختلف عمليات المعالجة الفونولوجية قبل انتاج الوحدات من طرف أعضاء النطق، وتتم العمليات السالفة الذكر وفق طريقين وهما (α) و(β):

فالأول: يسمح بتحليل الوحدات الاملائية للكلمة واستخراج شكلها الفونولوجي بفضل قواعد التحويل: حرف-صوت، دون الحاجة الى التقديم الاملائي للمفردات كقراءة كلمات ليس لها معنى بصوت مرتفع.

أما **الطريق الثاني:** (β) فيسمح بالتعرف على الشكل الفونولوجي للمفردات دون المرور بالتقديم الدلالي لها كالتعرف على الكلمة الواحدة وإعادة انتاجها دون معرفة محتواها.

3-6-2/ نموذج الوساطة الثنائية: وقد وصفه كل من "مورتن Morton "وبارونBaron " وكولتر Coulter"، يعتمد على وسيطين وهما: الدلالي والفونولوجي:

- **الوسيط الدلالي:** يستعمل عندما تكون الكلمات المقروءة ذات معنى، وقد تبين للباحثين عقب تتبعهم لحالات تقرأ بصوت مرتفع بأن الدخول لمعنى الكلمة المكتوبة أسبق من فونولوجيتها وفي هذا السياق قال " **Tomatis** " العينين تسبقان الإنتاج الشفهي.

- **الوسيط الفونولوجي:** يسمح للقارئ بقراءة الكلمات لان فونولوجية العنصر لا تؤخذ من خلال المعنى كما هو الحال في الوسيط الدلالي، لكن بتجميع الوحدات بعد تقطيعها الى وحدات املائية (حروف - مقاطع)، ثم الاحتفاظ بتلك الوحدات في فونولوجيا الموافقة.

وعليه فان الوسيط الأول يسمح بالتعرف على الكلمات وربطها بمعناها قبل النطق بها، في حين الوسيط الثاني يهتم بتحليل رموز الكلمات. **(عامر حدة ،2013، ص 31)**

3-6-3/ نموذج البناء المزدوج: " سيمور" سنة 1996 م بجمع استراتيجية اللوغوغرافية والهجائية

في نموذج واحد، واعتبر المرحلتين موجودتين لدى الطفل منذ بداية تعلمه القراءة، وانهما تستعملان كقاعدة معرفية لتحضير الاستراتيجية الثالثة وهي الاملائية.

تسمح الاستراتيجية اللوغوغرافية ببناء معجم بصري للمفردات أو مقاطع بصرية للكلمات التي يعرفها الطفل ، ويتدخل المعجم الهجائي للاحتفاظ بالعلاقات التي تربط بين الحرف وصوته هذه التعليمات تسهم في بناء النظام المركزي للتحضير الاملائي ويتزامن هذا مع وعي الطفل بأن الكلام لا يتجزأ وعليه ببنية المقطع مما يسمح لهذا البناء الاملائي بإعادة تعريف التمثيلات البصرية للكلمات المكتوبة المخزنة في المعجم اللوغوغرافي ، والتعرف على الكلمات يتحقق من خلال مقاطعها فيقرأ الطفل كلمات جديدة انطلاقا من ربط

مقاطعها كلمات أخرى لها نفس المقطع ، كما يمكننا القول ان " سيمور" أدرج في نموذجه هذا مراحل اكتساب القراءة التي سبق وان اقترحها " فريت" .

3-7/ المهارات والقدرات التي تتدخل في عملية القراءة: من المعلوم ان الطفل يبدأ بتعلم القراءة في وقت متأخر عن اكتساب الكلام وبقية السلوكيات الحركية الأخرى كالمشي مثلا، ويرجع الباحثون ذلك لعدم النضج الجيد سواء على الصعيد الذهني والفونولوجي، وحت السيكولوجي، كما وان مهارة القراءة تكتسب بالتعود والتمرين لتنجز بشكل آلي، وعموما فقد اجمع الغالبية من المختصين على ضرورة توافر نوعين من الاستعدادات وهما:

3-7-1/ الاستعداد الجسمي (العضوي): يتطلب هذا الاستعداد نضج كافي لكل الحواس المهمة في اكتساب القراءة، التي يمكن اعتبارها كقنوات معرفية تحقق بها هذه المهارة التعليمية ولاسيما حاسة السمع والبصر:

- **استعداد البصر وحركة العين:** تعتمد القراءة باختلاف نوعيها على التمييز بين الرموز الخطية (حروف، كلمات، جمل) والتعرف عليها عن طريق حاسة البصر، وقد أجريت العديد من الأبحاث المخبرية لمعرفة مدى اسهام نشاط العين اثناء القراءة، وقد اسفرت النتائج ان العين تتحرك فوق الصفحة باتجاه السطر على صورة قفزات تفصل بينها توقفات، وان القارئ يستفيد من التوقفات للإدراك الكلمات إضافة الى النتائج الفرعية التالية:

- نقاط التوقف التي تتم من خلالها القراءة تتراوح من **(100-500** ميلي ثانية)، وهذا حسب كل حالة ومدى صعوبة النص.

- أما الفقرات فقد تبين انه بين كل وقفتين من **07** الى **09**، وحجم القفز حوالي **(0.5** كلمة)، وهذا أيضا حسب الحالة وصعوبة النص، غير انها لا تعتمد على بعد العين عن النص، وبين قفزة وأخرى هناك **25** الى ميلي ثانية، وبما ان كل موقف يدوم تقريبا من **200-250** ميلي ثانية، فان العين تبقى ساكنة بالنسبة للنص خلال **09** من **10** من الوقت.

- هناك قفزات رجعية تكون نحو الخلف تستخدم للاستذكار او التأكد من كلمات لم تكن واضحة، غير أن هذه القفزات تقل مع نمو ونضج الطفل وبتمرنه على القراءة.

- كما ان الطفل يشكو ضعف البصر يكون ادراكه للرموز الخطية مختلف عن الطفل سليم البصر، لأنه سيغفل بعض التفاصيل او حتى يراها معكوسة.

ونوه أن سلامة العين أمر ضروري لاكتساب القراءة لكن مع وجود التنسيق ما بين العين وأربطتها وكذا بقية العضلات الأخرى. **(عامر حدة ،2013، ص ص 32-33)**

– **استعداد السمع وجهاز النطق:** تشترك حاسة البصر مع السمع وكذا سلامة جهاز النطق في تفعيل أداء القراءة، انطلاقا من كونها تعتمد على الرموز اللغوية التي تتكون من أشكال خطية مصحوبة بتلفظ صوتي، فالعين وحاسة البصر تهتم بالتعرف على الشكل الخطي في حين حاسة السمع تهتم بالتمييز الصوتي لها، أما جهاز النطق فيتلفظ تلك الرموز بشكل مسترسل. **(عامر حدة ،2013، ص 33)**

3-7-2/ الاستعداد العقلي والذهني: يقول: **"هشام الحسن"**: " لابد ان يبلغ الطفل من العمر **06** سنوات الى **07** سنوات حتى يحكم على نصحه العقلي أو قياس مستوى ذكائه الذي قد يفوق سنه ". **(الحسن، 2000، ص 24).**

ولان القراءة من الراقية الموكلة للدماغ فان حسن أداءها يستوجب مشاركة آليات ذهنية أخرى كالذكرة والفهم والانتباه، إذا تلعب الذاكرة دورا مهما جدا من حيث وسائل التعرف على الكلمات، ويتم ذلك من خلال الصورة البصرية، فينبغي على الطفل تذكر تلك الصور خلال معالجة تلك المعلومات المدخلة التي تمر أولا عبر المخزن الحسي لتبقى فيه لفترة قصيرة، ثم توجه الى الذاكرة العاملة التي تقوم بتشفيرها وفي الختام ترسل الى الذاكرة طويلة الأمد أين يتم حفظها أو إتلافها.

ليست فقط الذاكرة الملكة المهمة في عملية القراءة بل هناك أيضا الادراك وكل عمليات التفكير بكل أنواعه....، كل هذه الأنشطة تؤدي الى الفهم ولاسيما فهم المعاني التي تكتنفها الرموز المكتوبة ، وكي يفهم الطفل تلك المعنى يجب أن ترتبط في ذهنه بمدلولاتها منذ البداية وبتطور لغته مع نموه الفكري والفيزيولوجي والعقلي يكتسب كلمات جديدة ويشرح معانيها عبر المفردات القديمة وذلك باستثمارها في الفهم وهو الامر ذاته في القراءة فالطفل يكتسب ويقرأ كلمات جديدة يعتمد على رصيده القديم لتقديم شروحا ومعاني لكلمات الجديدة ، أي الربط الجيد بين الرموز ومعانيها وذلك داخل النسق العام للنص.

ونخلص في الختام الى ضرورة التنويه الى مكانة الانتباه التي يجب أن تستثمر في عمليات التعليم ومنها القراءة على اعتبار أن الانتباه يضبط الادراك السمعي والبصري، وأي خلل على مستوى مراحل الانتباه فانه يؤثر على الادراك وبالتالي يعرقل عملية التعرف على الكلمات وكثيرا ما يرجع المختصون اضطراب عسر القراءة الى مشكلات في الانتباه. **(غلاب صليحة، 1998، ص 30-31)**

ان تعلم القراءة ليس بالأمر الهين ولا المستحيل، غير أنها مهمة تستوجب توافر بعض الشروط في الطفل المتعلم من سلامة أعضاء النطق وحاستي السمع والبصر وكذا الاستعداد الذهني، واضافة الى الشروط المتعلقة بالمعلم ومناهج التعليم، والاستعداد النفسي للاكتساب، وأي خلل في واحد منها قد يحول دون النتيجة المرجوة. **(عامر حدة ،2013، ص 34).**

الفصل الثالث:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

تشكل المنهجية جزءا هاما في اختيار المعلومات الموجودة في الإطار النظري والوصول إلى الحقائق المتعلقة بمجتمع الدراسة، فالميدان هو الجزء الذي يتم فيه التأكد من صحة أو خطأ الفروض التي صيغت وكانت منطلقا للبحث، ومن أجل ربط الظاهرة المدروسة بالواقع الملموس وبعد الإلمام بجوانبها النظرية واكتمالها لابد من وضع إطار منهجي يمكننا من السير وفقه خلال عملنا الميداني، وسنتناول في هذا الفصل خطوات وإجراءات الدراسة، بدءا بالدراسة الاستطلاعية وأهدافها، ثم الدراسة الأساسية المتمثلة في المنهج والعينة، والحدود المكانية والزمنية، والأدوات المستخدمة لجمع البيانات وإجراءات التأكد من صدقها وثباتها، وانتهاءً بالأساليب الإحصائية، المستخدمة في التحليل.

أولا/ الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لارتباطها بالميدان، من خلالها نتأكد من وجود عينة الدراسة وحسب عبد الرحمان العيسوي الدراسة الاستطلاعية هي دراسة استكشافية تسمح للباحث بالحصول على معلومات أولية حول موضوع بحثه كما تسمح لنا كذلك بالتعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة في الميدان، ومدى صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث **(العيسوي، 1989، ص118).**

وقد هدفت الدراسة الاستطلاعية لتحقيق جملة من الأهداف منها:

- التعرف على عينة الدراسة المتمثلة في تلاميذ السنة خامسة ابتدائي
- معرفة مدى ملائمة وفهم أداة الدراسة والمتمثلة في اختبارات القراءة من اعداد الطالبة
- دراسة الخصائص السيكومترية للاختبار.

وقد تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 14 تلميذ للوقوف على مدى صلاحية اختبار الدراسة وهذا ما سيتم عرضه لاحقا في أدوات الدراسة.

ثانيا/ الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة:

إن طبيعة أي بحث علمي يفرض على الباحث إتباع منهج معين للوصول إلى المعرفة العلمية الدقيقة كما يتطلب منه استخدام أدوات مناسبة حيث يعرف المنهج بأنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة والإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث وهو البرنامج الذي يحدد لنا السبيل للوصول إلى تلك الحقائق وطرق اكتشافها (شفيق، 2001، ص 86).
وعليه فإن موضوع الدراسة هو الذي يفرض على الباحث استخدام منهج معين دون غيره لذلك تختلف المناهج باختلاف المواضيع وحتى يتمكن الباحث من دراسة موضوعه دراسة علمية فإن تحديد المنهج المتبع يعد خطوة هامة وضرورية (الأغا، 1997، ص 14).

وتماشيا مع طبيعة دراستنا الأساسية تم الاعتماد على المنهج التجريبي تصميم ذو مجموعتين وذلك لملائمته مع طبيعة الدراسة الأساسية.

2- حدود ومجالات الدراسة:

1.2-الحدود الزمنية: أجريت الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من 01/ 03/ 2022 وإلى غاية 30/ 05/ 2022

2.2-الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الميدانية بمدرسة الشهيد مشتي السعيد اول نوفمبر سابقا

3-عينة الدراسة:

تعرف العينة بأنها مجموعة جزئية مميزة ومنتقاة من مجتمع الدراسة فهي مميزة من حيث أن لها نفس خصائص المجتمع ومنتقاة من مجتمع الدراسة، وفق إجراءات وأساليب محددة، فحتى يتم اختيار عينة ما يجب أولا أن نعرف مجتمع الدراسة الذي هو موضوع اهتمام الباحث وعندما نتحدث عن المجتمع نتحدث عن عدة أنماط من المجتمعات. (سعيد تل، 2007، ص96)

يتكون مجتمع الدراسة من مجموعة من التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدرسة الشهيد مشتي السعيد اول نوفمبر سابقا تتراوح أعمارهم ما بين (10-11) عاما؛ قامت الطالبة باختيار من مجتمع الدراسة أقسام السنة الخامسة قسم واحد فقط من نفس المستوى بواقع (24) تلميذا وتلميذة قسموا الى مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منهما (12) تلميذ وتلميذة لكل مجموعة، بناءً على هذا تم اختيار عينة قصدية من نفس المرحلة العمرية من كلا الجنسين؛ وبهدف التحقق من شرط التجانس بين العينتين في خاصية **(الذكاء)** عن طريق تطبيق إختبار رافن.

والجدول (01) يوضح توزيع مجتمع الدراسة.

المجموعة	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
التجريبية	ذكر	05	%41
	أنثى	07	%58
	المجموع	12	%100
الضابطة	ذكر	04	%33
	أنثى	08	%66
	المجموع	12	%100

4- أدوات الدراسة:

1. نصوص قراءة:

تم انتقاء موضوعات القراءة من كتاب اللغة العربية على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (الفصل الثالث).

اعداد موضوعين تقييميين من طرف الطالبة في الاختبار القبلي والبعدي لتحسين وتنمية القدرة على القراءة الصحيحة وفق معايير متبعة لكلا المجموعتين التجريبية بواسطة الفيديو والضابطة بالطريقة التقليدية. انظر الملحق (02)

2. **فيديو:**

برمجة النصوص المستخدمة في التجربة باستخدام الوسائط الالكترونية ليكون النص في شكله النهائي عبارة عن فيديو لغرض تنمية مهارة القراءة السليمة.

3. **دليل المعلم:** والذي تم استخدامه لاستخراج معايير للقراءة الصحيحة للتلميذ.

5. الخصائص السيكومترية:

1.5 صدق وثبات الاختبار في الدراسة الحالية:

أ/ الثبات: التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ): تم حساب ثبات هذا الاختبار بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ، كما هو موضح بالجدول التالي :

الجدول رقم (02) يوضح ثبات اختبار القراءة عن طريق ألفا كرونباخ		
الاختبار ككل	**معامل ألفا كرونباخ**	**عدد العبارات**
	0.519	13

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيمة معامل ألفا كرونباخ والذي قدر للاختبار ككل (0.51)، يمكن القول بأنها قيمة تدل على أن هذا الاختبار يتمتع بالثبات مقبول، حيث نلاحظ أن القيمة جاءت موجبة وأن هناك إنسجام وترابط بين عبارات هذا المقياس يتعدى (0.50).

ب/ معاملات السهولة والصعوبة: تم استخراج معاملات السهولة والصعوبة لمؤشرات اختبار القراءة كما يلي:

الجدول رقم (03) يمثل معاملات السهولة: لمؤشرات إختبار القراءة			
المؤشرات	معامل السهولة	معامل الصعوبة	الحكم على البند
01	**0.88**	**0.13**	**سهل**
02	**0.96**	**0.04**	**سهل**
03	**0.79**	**0.21**	**سهل**

04	0.25	0.75	صعب
05	0.75	0.25	سهل
06	0.88	0.13	سهل
07	0.58	0.42	مناسب
08	0.58	0.42	مناسب
09	0.96	0.04	سهل
10	0.79	0.21	سهل
11	0.54	0.46	مناسب
12	0.29	0.71	صعب
13	0.46	0.54	مناسب

نلاحظ من خلال الجدول رقم (...) أن معاملات السهولة لمؤشرات إختبار القراءة توزعت كما يلي:

- أن هناك (07) مؤشرات اي ما يمثل (53.84%) من نسبة مؤشرات هذا الاختبار تتميز معاملاتها بالسهولة.
- أن هناك (04) مؤشرات اي ما يمثل (30.76%) من نسبة مؤشرات هذا الاختبار معاملاتها مناسبة من حيث السهولة والصعوبة.
- أن هناك (02) مؤشرات اي ما يمثل (15.38%) من نسبة مؤشرات هذا الاختبار تتميز معاملاتها بالصعوبة.

وهذا ما يدل على أن مؤشرات اختبار القراءة في صورته النهائية تمتاز بمعاملات سهولة وصعوبة ملائمة لعينة الدراسة الحالية إلى حد بعيد، وعليه يمكن القول بأن هذا الاختبار مقبول ومناسب من حيث السهولة والصعوبة.

ج/ معامل تمييز البند:

تم استخراج معاملات التمييز بالنسبة لمؤشرات إختبار القراءة وذلك بعد ترتيب درجات الأفراد على الاختبار ككل ترتيبا تنازليا ثم أخذ نسبة 27% من درجات الاختبار الأعلى والأدنى، وبعد ذلك تم إستخراج

الدرجة الكلية لمجموع الأفراد على كل بند بالنسبة للفئتين العليا والدنيا وبعد طرح النواتج بين الفئتين تم تقسيمه على النسبة المأخوذة، كما هو موضح في الجداول التالي:

الجدول رقم (04) يوضح معاملات التمييز بالنسبة لمؤشرات اختبار القراءة

المؤشرات	الفئة العليا	الفئة الدنيا	الفرق بين الفئتين	معامل التمييز	التفسير
1	7	5	2	0.286	مقبول
2	7	6	1	0.143	منخفض
3	6	6	0	0.000	منخفض
4	3	0	3	0.429	عالي جدا
5	7	2	5	0.714	عالي جدا
6	7	5	2	0.286	مقبول
7	5	3	2	0.286	مقبول
8	7	2	5	0.714	عالي جدا
9	7	6	1	0.143	منخفض
10	6	5	1	0.143	منخفض
11	6	3	3	0.429	عالي جدا
12	4	0	4	0.571	عالي جدا
13	6	1	5	0.714	عالي جدا

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل التمييز نلاحظ مايلي:

- أن هناك (04) مؤشرات كانت فيها القدرة التمييزية منخفضة جدا أي تقل عن (0.19) بنسبة بلغت (30.76%).
- أن هناك (03) مؤشرات كانت فيها القدرة التمييزية مقبولة أي تقع بين (0.20-0.29) بنسبة بلغت (23.07%).
- في حين نجد أن بقية المؤشرات وعددها (06) مؤشرات كانت فيها القدرة التمييزية عالية جدا أي تفوق (0.40) بنسبة بلغت (46.15%).

وعلى العموم يمكن القول بأن مؤشرات اختبار القراءة جيدة من حيث التمييز وتدل على أن الاختبار ككل صادق.

د/ صدق المقارنة الطرفية: تم حساب صدق هذا المقياس كذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) يوضح صدق المقارنة الطرفية لاختبار القراءة

الطرفين		إختبار التجانس ليفين F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الاختبار ككل	الأعلى	2.040	0.179	7	11.14	1.463	12	7.800	0.000	دال عند 0,01
	الأدنى			7	6.28	0.755				

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن هناك فرق واضح بين الطرفين حيث قدر المتوسط الحسابي للطرف الأعلى (11.14) في حين بلغ المتوسط الحسابي للطرف الأدنى (6.28)، وهذا ما أكدته قيمة إختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (7.80) وهي قيمة موجبة أي أن الفرق لصالح الطرف الأعلى ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وبالتالي يمكن القول بأن اختبار القراءة ككل صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم إستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{V24}$)، وبرنامج الإكسل **(Ecxel)** في تحليل البيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة، وقد تم الاعتماد فقط على الأساليب المناسبة في التحليل والتي تعتمد أساسا على نوع البيانات المراد تحليلها وعلى أهداف وفرضيات الدراسة، وفيما يلي الأساليب التي تم إستخدامها كما يلي:

أولا/ فيما يخص الثبات والصدق:

- تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لتقدير ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي.
- تم استخدام معاملات السهولة والصعوبة لمؤشرات إختبار القراءة.
- تم استخدام معامل تمييز بالنسبة لمؤشرات إختبار القراءة.

- تم استخدام صدق المقارنة الطرفية.

ثانيا/ فيما يخص نتائج الدراسة:

- تم استخدام إختبار (T.test) بالنسبة للعينتين مستقلتين على اختبار القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة.
- تم استخدام تطبيق معادلة كوهن (D) على قيم إختبار الدلالة الاحصائية (T.test) لمعرفة وتقدير حجم الأثر بالنسبة لبعض الوسائط التكنولوجية ككل في تنمية القدرة على القراءة السليمة في مادة اللغة العربية.

خلاصة:

لا يمكن لنتائج أي دراسة أن تستقيم ما لم يكن هناك تكامل وتناغم بين جميع أجزائها، وعليه جاء هذا الفصل والذي تناولنا فيه وبالضبط منهجية الدراسة، والإجراءات الميدانية، بداية من الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها مرورا بالتأكيد على صلاحية أداة الدراسة المستعملة، وذلك لكي تصبح أكثر موضوعية وعلمية ويمكن الوثوق مما ستجمعه من معلومات، ثم تحديد المنهج المتبع ونوع الدراسة، هذا وعرجنا على مجتمع وعينة الدراسة من خلال مخططات توضيحية للعينة المختارة دون أن نغفل عن إجراءات التطبيق الميداني، وأخيرا الأدوات الإحصائية التي تتناسب مع هذه الدراسة، وهذا لكي نترجم النتائج الرقمية إلى دلالات لفظية ذات معنى.

الفصل الرابع:

عرض تفسير ومناقشة النتائج

01/ عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

1-1/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات:

قبل البدأ في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الاساليب الاحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (06) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغير محل الدراسة

إختبار القراءة	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			القرار
	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
الدرجة الكلية	0.117	24	0.200	0.968	24	0.606	غير دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم إختبار **كولموغروف سميرنوف** وكذا إختبار **شبيرو ويلك** في إختبار القراءة محل الدراسة لعينة الدراسة ككل جاءت غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) مما يجرنا إلى القول بأن بيانات اختبار القراءة تتوزع توزيعا طبيعيا وبالتالي فإن كل الاساليب الاحصائية التي ستستخدم في معالجة فرضيات الدراسة هي أساليب بارامترية كما هو موضح في الملحق رقم (03)

2-1/ التحقق من تجانس وتكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية:

تم تقسيم عينة الدراسة الأساسية المكونة من 24 تلاميذا وتلميذة إلى مجموعتين متكافئتين من حيث العدد (12 ضابطة) (12 تجريبية) مع مراعات توزيع بعض الخصائص التي تميزت بها العينة والتي تمثلت في (الجنس، المستوى التعليمي، الذكاء)، علما أنه تم إستبعاد متغير الجنس ومتغير المستوى التعليمي لكون أن كلا المجموعتين توزعت فيهما هاتين الخاصيتين بالتساوي أي هناك تطابق بين المجموعتين في هاته الخاصيتين، وبهدف التحقق من شرط التجانس بين العينتين في خاصية (الذكاء) عن طريق تطبيق إختبار رافن تم اللجوء إلى إختبار **الدلالة الاحصائية** (T_{test})، فكانت التائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) إختبار ت لدلالة الفروق في الذكاء بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

المتغيرات		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء	تجريبية	0.192	0.665	12	15.87	2.970	22	- 0.075	0.941	غير دال
	ضابطة			12	15.95	2.444				

من خلال النتائج التي أفرزها التحليل الاحصائي باستخدام إختبار **الدلالة الاحصائية** (T_{test}) والمبينة بالجدول أعلاه نلاحظ، عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير **الذكاء** حيث بلغت قيمة إختبار الدلالة (T_{test}) (−0.75) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وبناء على هاته المعطيات يمكن القول بأن هناك تجانس وتكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الخصائص بعد عملية التقسيم.

1-3/ عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضيات:

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:**

نصت الفرضية الأولى على:" **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار القراءة بأجزاءه** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين لقياس الفرق بين قياسين أحدهما قبلي والآخر بعدي لنفس الاختبار، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (08) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في إختبار القراءة بأجزائه بالنسبة للعينة الضابطة

المتغيرات		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
المعايير	القياس القبلي	12	8.58	2.065	11	0.000	0.500	غير دال
	القياس البعدي		8.58	2.314				
الفهم والإجابة	القياس القبلي	12	7.58	1.362	11	-1.086	0.150	غير دال
	القياس البعدي		8.00	1.224				
الكلي	القياس القبلي	12	16.16	3.179	11	-0.914	0.190	غير دال
	القياس البعدي		16.58	3.080				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه مايلي:

1- أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية للجزء المتعلق **بمعايير إختبار القراءة** في القياس القبلي والذي بلغ (8,58) جاء مساويا لمتوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (8,58)، مما يجرنا إلى القول بعدم وجود فرق بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة إختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (0,00) وهي قيمة تدل على عدم وجود فروق بين القياسين.

2- أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية للجزء المتعلق **بالفهم والاجابة** في القياس القبلي والذي بلغ (7,58) جاء مقاربا لمتوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (8,00)، مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق طفيف جدا بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة إختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (1,08-) وهي قيمة سلبية وغير دالة إحصائيا عند درجة الحرية (11) ومستوى الدلالة (α=0.05) أي لا توجد فروق بين القياسين.

وبالنظر إلى المتوسط الحسابي لأفراد العينة الضابطة في الدرجة الكلية **لاختبار القراءة ككل** في القياس القبلي والذي بلغ (16,16) جاء مقاربا من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (16,58)، مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق طفيف بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة إختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (0,91-) وهي قيمة سالبة وغير دالة إحصائيا عند درجة الحرية (11) ومستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الاولى القائلة **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار القراءة بأجزاءه**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

يمكننا تفسير هذه النتيجة بأن تنمية قدرة القراءة السليمة في اللغة العربية بالطريقة العادية في القياسيين للمجموعة الضابطة تلخصت في النقاط التالية:

- تحديد عناصر برنامج مهارات القراءة المسطرة من طرف معلمتهم مع تميزها بالتتابع والاستمرارية للتأكد من اتقان التلاميذ المهارات القرائية.

- إدراك المعلمة ان مهارة القراءة لا تكتسب الا بالممارسة والتكرار وذلك بإتاحة الفرصة لكل تلميذ على ممارسة الأداء وتكراره ليصبح أداءً سليما من خلال الأداء النموذجي لقراءة معلمتهم.

كما خصص وقتا معينا للقراءة الجهرية؛ إضافة الى التدريب التلاميذ على **معايير إختبار القراءة** في هذه الدراسة المتمثلة في (13 معيار) نذكر منها سلامة وضعية الجسم، قراءة وحدات لغوية كاملة، النطق الصحيح للحروف من مخارجها كتنويع الصوت وغيرها بغرض تنويع المواقف وتحفيز التلميذ يكون بعدم مقاطعته أثناء القراءة.

يتعلم التلميذ القراءة السليمة بتخلصه من التوتر النفسي وذلك بأن تكون النصوص المقروءة في مستوى التلاميذ؛ مما ينمي رغبة القراءة لديهم؛ كذلك من الضروري العمل على تنمية السرعة في القراءة ليتمكن من استيعاب وتنمية الفهم لديهم

في الأخير عملت الطالبة على تنمية الحصيلة اللغوية لتلاميذ من خلال إدراك المعاني والكلمات قبل قراءتها مع توجيه التلميذ انتباهه الى فهم الفقرات بفهم علاقة الجمل والفقرات فيما بينها.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:**

نصت الفرضية الثانية على: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار القراءة بأجزاءه** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (09) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في إختبار القراءة بأجزائه بالنسبة للعينة التجريبية

المتغيرات		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
المعايير	القياس القبلي	12	8.83	2.208	11	-6.416	0.000	دال
	القياس البعدي		11.58	1.676				
الفهم والإجابة	القياس القبلي	12	7.12	1.416	11	-5.070	0.000	دال
	القياس البعدي		9.60	0.779				
الكلي	القياس القبلي	12	15.95	3.194	11	-6.472	0.000	دال
	القياس البعدي		21.18	1.980				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه مايلي:

1- أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية للجزء المتعلق **بمعايير إختبار القراءة** في القياس القبلي والذي بلغ (8,83) جاء أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ

(11,58)، مما يجرنا إلى القول بوجود فرق بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة إختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (6,41−) وهي قيمة وهي قيمة سلبية ودالة إحصائيا عند درجة الحرية (11) ومستوى الدلالة (α=0.01) أي **وجود فروق بين القياسين لصالح القياس البعدي**.

2- أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية للجزء المتعلق **بالفهم والاجابة** في القياس القبلي والذي بلغ (7,12) جاء أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (9,60)، مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة إختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (5,07−) وهي قيمة سلبية ودالة إحصائيا عند درجة الحرية (11) ومستوى الدلالة (α=0.01) أي **وجود فروق بين القياسين لصالح القياس البعدي**.

وبالنظر إلى المتوسط الحسابي لأفراد العينة التجريبية في الدرجة الكلية **لاختبار القراءة ككل** في القياس القبلي والذي بلغ (15,95) جاء أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (21,18)، مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق واضح بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة إختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (6,47−) وهي قيمة سالبة غير دالة إحصائيا عند درجة الحرية (11) ومستوى الدلالة (α=0.01)، وهذا يعني أنه تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثانية القائلة **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار القراءة بأجزاءه** وهاته الفروق كانت **لصالح القياس البعدي**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

يمكننا تفسير هذه النتيجة بأن تنمية قدرة القراءة السليمة في اللغة العربية عن طريق الوسائل أو بعض الوسائط التكنولوجية (الفيديو، Data-show؛ والحاسوب، مكبر الصوت) المتوفرة في هذه الدراسة لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية ان ادخال التكنولوجيا في التعليم واستخدام الوسائل المتطورة لتبسيط وتسهيل الفكرة للتلميذ لان تطبيق الفيديو كوسيلة تعليمية في حجرة الصف الدراسي يعمل على:

- جذب انتباه التلميذ، يجعل المتعلم يستجيب لعملية التعلم عن طريق الوسائل المستخدمة التكنولوجية التعليمية كالحاسوب وغيرها من الوسائل.
- أيضا مريح ومتنوع، لما يحمله من أشكال متعددة من الوسائل التعليمية، فهو يعرض النصوص المصحوبة بالصوت والرسوم والصور الثابتة والمتحركة

- اثبتت فعاليته بالنسبة للنصوص التي يصعب شرحها والتحدث عنها بشكل جيد عن طريق النصوص المطبوعة
- ويقدم الفيديو المادة الدراسية عن طريق التفاعل الإيجابي بينه وبين التلاميذ.
- كذلك محتوى المادة الدراسية بواسطة الفيديو يكون مناسب لكل المستويات (المواهب، العادي ...)
- وفي الأخير يستخدم كمصدر للمعلومات، وكأداة لحل المشكلات وكنظام للمحاكاة ولغة الحوار

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:**

نصت الفرضية الثالثة على: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة بأجزاءه في القياس القبلي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (10) يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القراءة بأجزاءه في القياس القبلي

المتغيرات		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
المعايير	تجريبية	0.145	0.707	12	8.83	2.208	22	0.286	0.777	غير دال
	ضابطة			12	8.58	2.065				
الفهم والإجابة	تجريبية	0.009	0.925	12	7.12	1.416	22	-0.808	0.428	غير دال
	ضابطة			12	7.58	1.362				
الاختبار ككل	تجريبية	0.193	0.665	12	15.95	3.194	22	-0.160	0.874	غير دال
	ضابطة			12	16.16	3.179				

من خلال الجدول أعلاه رقم () وبالنظر إلى قيم اختبار التجانس ليفين (ف) في إختبار القراءة بأجزاءه، نلاحظ أنها قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى النتائج نلاحظ ما يلي:

1- أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية للجزء المتعلق **بمعايير الاختبار** في المجموعة التجريبية والذي بلغ (8,83) جاء أعلى بقليل من متوسطهم الحسابي في المجموعة الضابطة والمقدر بـ (8,58)، مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق طفيف بين المجموعتين، وهذا ما أكدته قيمة إختبار الدلالة الاحصائية ($\mathbf{T_{test}}$) التي بلغت (0,28) وهي قيمة موجبة وغير دالة إحصائيا عند درجة الحرية (11) ومستوى الدلالة (α=0.05) أي **لا توجد فروق بين المجموعتين في القياس القبلي**.

2- أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية للجزء المتعلق **بالفهم والاجابة** في المجموعة التجريبية والذي بلغ (7,12) جاء أدنى بقليل من متوسطهم الحسابي في المجموعة الضابطة والمقدر بـ (7,58)، مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق طفيف بين المجموعتين، وهذا ما أكدته قيمة إختبار الدلالة الاحصائية ($\mathbf{T_{test}}$) التي بلغت (0,80-) وهي قيمة سالبة وغير دالة إحصائيا عند درجة الحرية (13) ومستوى الدلالة (α=0.05) أي **لا توجد فروق بين المجموعتين في القياس القبلي**.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في **اختبار القراءة ككل** والتي بلغت بالنسبة للمجموعة التجريبية (15.95) وبالنسبة للمجموعة الضابطة (16.16) في القياس القبلي نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية ($\mathbf{T_{test}}$) والتي بلغت (0,16-) وهي قيمة سالبة وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثالثة القائلة **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القراءة بأجزاءه في القياس القبلي**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

يمكننا تفسير هذه النتيجة ان معدلات الذكاء والقدرات المعرفية متساوية بينهم، أي لا يحدث فرقاً في **اكتساب مهارة القراءة ودرجة استيعابهم** بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة والطريقة الحديثة بواسطة الوسائط التكنولوجية للمجموعة التجريبية المطبقتين في القياس القبلي؛ بل نجد أنهم يتمتعون بنفس الرصيد اللغوي.

- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة بأجزاءه في القياس البعدي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (11) يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القراءة بأجزاءه في القياس البعدي

المتغيرات		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
المعايير	تجريبية	0.406	0.531	12	11.58	1.676	22	3.637	0.001	غير دال
	ضابطة			12	8.58	2.314				
الفهم والإجابة	تجريبية	4.434	0.047	12	9.60	0.779	18.654	3.828	0.001	غير دال
	ضابطة			12	8.00	1.224				
الاختبار ككل	تجريبية	1.412	0.247	12	21.18	1.980	22	4.355	0.000	غير دال
	ضابطة			12	16.58	3.080				

من خلال الجدول أعلاه رقم () وبالنظر إلى قيم اختبار التجانس ليفين (ف) في إختبار القراءة بأجزاءه، نلاحظ أنها قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) ماعدا في جزء الفهم والإجابة، ومنه نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين ماعدا في جزء الفهم والاجابة أين تم استخدام اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

بالنظر إلى النتائج نلاحظ ما يلي:

1- أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية للجزء المتعلق **بمعايير الاختبار** في المجموعة التجريبية والذي بلغ (11,58) جاء أعلى من متوسطهم الحسابي في المجموعة الضابطة والمقدر بـ (8,58)، مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق بين المجموعتين، وهذا ما أكدته قيمة إختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (3,63) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند درجة الحرية (11) ومستوى الدلالة (α=0.01) أي **توجد فروق بين المجموعتين في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.**

2- أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية للجزء المتعلق **بالفهم والاجابة** في المجموعة التجريبية والذي بلغ (9,60) جاء أعلى من متوسطهم الحسابي في المجموعة الضابطة والمقدر بـ (8,00)، مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق طفيف بين المجموعتين، وهذا ما أكدته قيمة إختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (3,82) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند درجة الحرية (11)

ومستوى الدلالة (α=0.01) أي **توجد فروق بين المجموعتين في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.**

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في **اختبار القراءة ككل** والتي بلغت بالنسبة للمجموعة التجريبية (21.18) وبالنسبة للمجموعة الضابطة (16.58) في القياس القبلي نلاحظ أن هناك فرقا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (4,35) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الرابعة القائلة **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القراءة بأجزاءه في القياس البعدي** وهاته الفروق كانت **لصالح المجموعة التجريبية**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (99%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (1%).

وقد اتفقت نتائج دراستنا هذه مع **دراسة الحراحشة والعليمات (2014)** قد أظهرت نتائج الدراسة إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التقنيات التعليمية (الحاسوب) في مقياس القيم الدينية الإسلامية في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي؛ وأيضا تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التقنيات التعليمية(الحاسوب) على تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست في نفس الدروس بالطرق التقليدية في مقياس القيم الدينية الإسلامية في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي.

وقد ثبت ذلك بوجود فرق دال إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس القيم الدينية لصالح التطبيق البعدي.

وهذا ما أثبتته أيضا **دراسة المصري (2017)** توصلت نتائجها الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة مهارات السرعة القرائية، واختبار مهارات القرائي البعدي، وتبين أن البرنامج الالكتروني يتمتع بأثر كبير في تنمية مهارات السرعة القرائية، والفهم القرائي، وأثبتت نتائج الدراسة أن البرنامج الالكتروني يتمتع بفعالية مرتفعة، **ودراسة فخري (2020)** نتائج الدراسة إلى أن هناك فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات القراءة الإلكترونية لصالح التجريبية.

دراسة فيصل (2021) خلصت نتائج هذه الدراسة الى وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست وفق البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التي درست بطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي؛ وأيضا وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي الاختبار القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

من خلال ملاحظتنا العلمية والميدانية يمكننا القول بأن استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في التدريس من الأساليب التي تجعل التلاميذ يتعلمون تعلما يجمع بين أكثر من حاسة في وقت واحد لان التلاميذ بطبعهم يميلون الى التنويع وخاصة استخدام الحاسوب التعليمي.

وتبينت نتائج الدراسة الحالية ان الوسائط الالكترونية المعتمدة في هذه الدراسة كانت تتمتع بفعالية مرتفعة لدى افراد العينة التجريبية، ومن خلال هذا نستنتج أن الوسائل التكنولوجية في تدريس اللغة العربية وفروعها ولاسيما قدرة القراءة السليمة والفهم القرائي للنص والنطق الصحيح للحروف من مخارجها ومستوى الصوت المناسب للموقف واحترام علامات الوقف والقراءة الايقاعية وغيرها من المعايير لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لها أهمية كبيرة في إضفاء عنصر الاثارة والتشويق في عرض الدروس والاهتمام الجيد بالتقويم المستمر لأداء التلاميذ ليتسنى للمعلمين والمعلمات اكتشاف أوجه القصور وعلاجها في مهارة القراءة

عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرئيسية المتعلقة بالتأثير:

لمعرفة وتقدير حجم الأثر بالنسبة لبعض الوسائط التكنولوجية ككل في تنمية القدرة على القراءة السليمة سيتم تطبيق معادلة كوهن (D) على قيم إختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي وجد فيها الفروق دالة، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (12) يوضح أحجام التأثير المستخرجة

الفرضيات	الاختبار بأجزاءه	قيمة إختبار (ت)	درجة الحرية	قيمة كوهن D	القرار
الفرضية 2	المعايير	-6.416	11	1.484	حجم أثر كبير
	الفهم والاجابة	-5.070		1.693	
	الاختبار ككل	-6.472		2.799	
الفرضية 4	المعايير	3.637	22	2.020	حجم أثر كبير
	الفهم والاجابة	3.828	18.65	1.026	
	الاختبار ككل	4.355	22	2.589	

من خلال الجدول أعلاه وبعد تعويض قيم إختبار الدلالة الاحصائية (ت) التي كانت دالة إحصائيا في معامل حجم التأثير **(cohen's D)** نلاحظ مايلي:

1- بالنسبة للفرضية الثانية والتي تم فيها دراسة الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أجزاء اختبار القراءة بلغت قيم ت **(6,41-، 5.97-)** على الترتيب، وبتعويضهما في معامل حجم التأثير **(cohen's D)** وجد أن أحجام التأثير قدرت بـ **1.48** بالنسبة للقيمة الاولى و**1.69** بالنسبة للقيمة،

وبالتالي فإن مقدار التأثير بلغ (68.1%، 73.1%) كما هما على الترتيب.

2- بالنسبة للفرضية الرابعة والتي تم فيها دراسة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أجزاء اختبار القراءة في القياس البعدي بلغت قيم ت **(3,63، 3.82)** على الترتيب، وبتعويضهما في معامل حجم التأثير **(cohen's D)** وجد أن أحجام التأثير قدرت بـ **2.02** بالنسبة للقيمة الاولى و**1.02** بالنسبة للقيمة، وبالتالي فإن مقدار التأثير بلغ (أكثر من 81.1%، 44.4%) كما هما على الترتيب.

وبتعويض قيم إختبار الدلالة الاحصائية (ت) بالنسبة لاختبار القراءة ككل في الفرضية الرابعة والتي بلغتا **(6.47-، 4.35)** كما هما على الترتيب، بلغ حجم التأثير بالنسبة للقيمة الاولى **2.79** وبالنسبة للقيمة الثانية بلغ **2.58**، وبالتالي فإن مقدار التأثير تعدى لكليهما (81.1%)، ومنه فإن حجم تأثير الوسائط التكنولوجية كبير جدا أي أن أكثر من 80% من حجم تباين المتغير التابع (إختبار القراءة) راجع في الأساس إلى المتغير المستقل (الوسائط التكنولوجية)، وبالتالي يمكن القول بأن **هناك أثر كبير لبعض الوسائط التكنولوجية في تنمية قدرة القراءة السليمة لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.**

02/ الاستنتاج العام:

لقد تطرقنا في هذه الدراسة الى معرفة" **أثر بعض الوسائط التكنولوجية في تنمية قدرة القراءة السليمة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي**"، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الطالبة على خطة بحث شملت مختلف المقاربات النظرية التربوية التي ركزت على ادخال التكنولوجيا في التعليم واستخدام أحدث التقنيات المتطورة والحديثة لتجعل التعليم أكثر فعالية من الطريقة التقليدية وتلبية احتياجات التلميذ بصفة خاصة وتسهيل فكرة التعليم للمعلمين لاكتشاف أوجه القصور التي يعاني منها التلاميذ بهدف علاجها أو تنميتها وتطويرها للأفضل؛ توصلت نتائج الدراسة الى ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار القراءة بأجزاءه.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار القراءة بأجزاءه

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القراءة بأجزاءه في القياس القبلي

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القراءة بأجزاءه في القياس البعدي

– هناك أثر كبير لبعض الوسائط التكنولوجية في تنمية قدرة القراءة السليمة لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

الخاتمة:

مما لاشك فيه أن الوسائل التكنولوجية أصبحت جزءً هام في العملية التعليمية، لذا يحتاج كل من المدرس والتلميذ اليها، كونها ضرورية في التدريس، اذ أصبحت تعتبر احدى المحركات الأساسية للدرس من خلال خدماتها العلمية المستمرة والمتماشية مع أحدث التقنيات التي تستحدثها التكنولوجية، فهي بصورة أحسن، كون أن المعلم من بين العناصر القادرة على تفعيل هذه العملية في المدرسة؛ فالمعلم الابتدائي هو ركيزة أساسية من ركائز العملية التعليمية في المدرسة وهو حجر الزاوية ، فمهما كانت المناهج والمقررات لن تنجح بدون وجود المعلم قادر على استثمارها والعمل على تحقيق أهدافها عن طريق وجود إمكانيات ووسائل تكنولوجية حديثة ، وقد تغيرت النظرة الى وظيفة المدرس وأدواره ومسؤولياته بتغير متطلبات الحياة العصرية ، وفي ظل المتغيرات العالمية المتسارعة في مختلف الحياة ، وما تميز به هذا القرن من انفجار معرفي وثورة علمية تكنولوجية حيث هيأت خبرات متنوعة للتلاميذ بالإضافة الى اثارة ميول ورغباتهم وتجديد أنشطتهم ومشاركتهم ، بغض النظر عن اثارة دافعية المتعلم نحو التعلم ، كذلك تحقيق مبدأ السرعة في التعليم وتوفير الوقت والجهد لكل من المعلم بوجه عام والتلميذ بوجه خاص ؛ لذا يمكننا القول أن هذه الوسائط أو الوسائل التكنولوجية تعمل على رفع كفاءة وجودة العملية التعليمية و كذا تحسين كفاءة واعداد وتدريب المعلم.

- اقتراحات الدراسة:

- تشجيع باستخدام الوسائل التكنولوجية لما لها من دور هام في العملية التعليمية
- تشجيع التدريس القائم على التكنولوجية الحديثة بتوفير الوسائل والتجهيزات اللازمة لذلك مع تدريب القائمين على استخدمها.
- إعطاء أهمية لهذه الوسائط أو الوسائل الالكترونية في العملية التعليمية.
- تزويد المدارس الابتدائية بالأجهزة الالكترونية الحديثة التي تحتاجها العملية التعليمية بشكل كاف.
- توفير الوسط الملائم للتلميذ وتشجيعه على التواصل واكتساب اللغة.
- انشاء برامج خاصة بتعليم اللغة العربية والتجهيز لاستخدامها كلغة.
- ضرورة رفع كفاءة الأسرة والمدرسة كي تستفيد من وسائل التكنولوجيا.

- ضرورة التنويع في الوسائل التعليمية داخل الممارسة التعلمية التعليمية.
- العمل على تجديد نظام البيئة الصفية بالوسائط التكنولوجية لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.
- قيام ببحوث ودراسات مستقبلية بالوسائل التكنولوجية خلال قياس مخرجاتها المتمثلة في التلميذ والمعلم.
- القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية في مختلف المقررات.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1/ الكتب

- أحمد جابر. (1998). طرق التدريس وتطبيقاتها التربوية، ط1، دار الفكر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- الأغا حسان. (1997). البحث التربوي عناصره مناهجه أدواته، ط 2، مطبعة مقداد، غزة.
- بشير عبد الرحيم الكلوب (2005)، التكنولوجية في عملية التعلم والتعليم، دار الشروق، عمان، الأردن.
- تعوينات علي (1983)، التأخر الدراسي في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.
- تل سعيد (2007) مناهج البحث العلمي، تصميم البحث والتحليل الإحصائي، ط1 ، دار المسيرة عمان، الأردن.
- الحسن هشام (2000) طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط1، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، عمان، الأردن.
- الحسن هشام (2005)، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- رضا إبراهيم المليجي (2011) نحو تعليم متميز في القرن الحادي والعشرون، رؤى للنشر والتوزيع، الكويت.
- رياض بدري مصطفى (2005) مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)، ط1، دار الصفاء لنشر، عمان، الأردن.
- زكريا بن يحي لال وعليا بنت عبد الله الجندي (2008)، تكنولوجيا التعليم، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- سامي محمد ملحم (2002) صعوبات التعلم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- سعيد عبد الله لافي (2012)، تنمية مهارات اللغة العربية، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- السيد صبري (1998). من الوسائل التعليمية الى تكنولوجيا التعليم، مكتبة الشفري، الرياض: السعودية.
- الشحات سعد محمد (2005)، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، مكتبة نانسي دمياط، مصر.
- شفيق محمد (2001) البحث العلمي، الخطوات المنهجية لإعداد البحوث، د ط، الإسكندرية: المكتبة الجامعية.
- علونة شفيق (2004)، الدافعية للتعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العيسوي عبد الرحمن(1989) الإحصاء السيكولوجي التطبيقي، د ط، القاهرة: دار النهضة العربية

- محمد عطية خميس (2003) منتوجات تكنولوجيا التعليم، مكتبة دار الحكمة، القاهرة، مصر.
- محمد محمود الحيلة، 2001، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- محمود فندي العبد الله (2007)، أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقليا، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- نايف سليمان، محمد الحموز، محمد الشناوي، أمل البكري (2001)، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- نظير كاظم (2007)، منهجية البحث العلمي، دار الثراء، عمان، الأردن.
- وليد سالم محمد الحلفاوي (2009)، مستحدثات التعليم في عصر المعلوماتية، ط2، دار الفكر، عمان، الأردن.

- 02/ الرسائل والاطروحات

- خالد بن عبد الله الراشد(2001) برنامج مفتوح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.
- طكوك حياة (2009)، نشاط القراءة في الطور الأول، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، بجامعة فرحات عباس سطيف: الجزائر.
- عامر برابح (2007)، اقتراح بروتوكول لتنمية مهارات القراءة الصامتة ودراسة أثره في تحسين التحصيل الدراسي، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس اللغوي المعرفي، جامعة الجزائر–عبد العليم إبراهيم (1994)، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط 14، دار المعارف للنشر والتوزيع، مصر (القاهرة).
- عامر حدة (2014) تقييم الوظائف التنفيذية لدى الطفل عسير القراءة – دراسة مقارنة في ضوء المقاربة النفس –عصبية–ماستر تخصص ارطوفونيا عامة، جامعة
- علية عايدة (2019) دور الوسائل التكنولوجية في التحصيل اللغوي للسنة الرابعة ابتدائي، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية الآداب واللغات، قسم الآداب واللغة العربية، مذكرة ماستر.
- غلاب صليحة (1998) اضطرابات تعلم القراءة في المدرسة الأساسية (بناء اختبار القدرة على القراءة باللغة العربية) رسالة ماجستير، جامعة الجزائر–02، الجزائر.

03/ المجلات العلمية

- فخري محمد فريد أحمد (2020)، أثر الوسائط المتعددة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الالكترونية لدى تلاميذ الصف السادس، مجلة كلية التربية بالغردقة، المجلد 03، العدد 02 أفريل 2020، جامعة جنوب الوادي.
- كمال رويبح. (2017). استخدام الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية، مجلة دراسات وابحاث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 27 جوان.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01): وثيقة إيداع مذكرة ماستر

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People'sDemocraticRepublic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

وثيقة ايداع مذكرة ماستر

الموضوع: أثر بعض الوسائط التكنولوجية في تنمية القدرة على القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (د.م: مدرسة منتي السعيد)

إعداد الطلبة:

1- زغلاني سارة رقم التسجيل: 200641044063

2- ..... رقم التسجيل: .....

القسم: علم النفس **الشعبة:** علوم التربية **التخصص** إرشاد وتوجيه

إشراف: د/ صديقي نوال **الرتبة:** محاضر أ

أقر بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشرافية طيلة الموسم الجامعي: 2021-2022 وأسمح بإيداعه على مستوى ادارة القسم للمناقشة والتقييم.

موافقة وإمضاء الاستاذ(ة) المشرف(ة): رئيس فريق الاختصاص

رئيس القسم

الملحق رقم (02): تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People'sDemocraticRepublic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2022

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضى ادناه :

السيد(ة): زغلاشي سارة

الصفة(طالب، استاذ باحث، باحث دائم): طالب

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 2587

الصادرة بتاريخ : 2011/09/26 **عن دائرة :** المسيلة

المسجل بكلية: العلوم الإنسانية والاج **قسم:** علم النفس

تخصص: إرشاد وتوجيه **تحت رقم التسجيل:** 200641064063

والمكلف بإنجاز اعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه) .

عنوانها: أثر بعض الوسائط التكنولوجية في تنمية الفترة على القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (دراسة بمدرسة مشتة السعيد)

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: .....

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

الملحق رقم (03): البطاقة الفنية لمدرسة الشهيد مشتي السعيد فاتح أول نوفمبر سابقا:

مدرسة مشتى السعيد الابتدائية تقع بحي الورود تم بنائها **1983** وإنشاؤها سنة **1985** م مساحتها الإجمالية تقدر بـ 4147,00 م² المبنية منها 1026,00 م² والمساحة المخصصة للتوزيع 400,00 م² ومساحة الساحة 600,00 م²، يضم الجناح التربوي **12** حجرة والجناح الإداري يضم ما يلي: مكتب المدير، الأمانة – الأرشيف–مرحاض خاص بالرجال –وآخر بالسيدات –وقاعة متعددة النشاطات **(مخبر إعلام آلي)** كما تعد قاعة للأساتذة ومرفق لعقد الاجتماعات والمجالس التربوية

تعمل المؤسسة بنظام بالدوام الواحد يدرس بها حوالي **420** تلميذ وتلميذة موزعة على **12** فوج تربوي يضم كل مستوى قسمين ماعدا الطورين السنة الرابعة والخامسة 3 أقسام بمعدل **28** تلميذ تقريبا بينما في الأطوار السنة الأولى والثانية والثالثة **43** تلميذ وتلميذ في كل فوج يؤطرها **12** أستاذ للغة العربية و3 أساتذة اللغة الفرنسية

الملحق رقم (04): نصوص القراءة المعتمدة في هذه الدراسة

النص 01:

لَوْ تَصَوَّرْنَا أَنْفُسَنَا عَلَى سَطْحِ اَلْقَمَرِ، وَلَدَيْنَا مِنْ اَلْأَكْسِجِينٍ مَا يَكْفِيْنَا، فَكَيْفَ نَرَى مَنْظَرَ الأَرْضِ؟

هُنَا يَخْتَلِفُ اَلْوَضْعُ عَنْ مَنْظَرِ اَلْقَمَرِ مِنَ اَلْأَرْضِ فَلَا إِشْرَاقَ وَلَا مَغِيبَ، لِأَنَّ أَحَدَ وَجْهَيْ القَمَرِ يَبْقَى مُتَجِهًا إِلَى الأَرْضِ دَائِمًا.

حَتَّى وَإِنْ ذَهَبْنَا إِلَى الوَجْهِ الآخَرِ فَلَا نَسْتَطِيعُ رُؤْيَةَ الأَرْضِ بِحَالٍ مَا. وَقَدْ تَبْدُو الأَرْضُ كَالْقَمَرِ، وَلَكِنَّهَا أَكْبَرُ مِنْهُ، وَلَا يَتَغَيَّرُ مَكَانُهَا فِي الفَضَاءِ، وَتَظْهَرُ كُلُّهَا فِي بَعْضِ الأَحْيَانِ مُظْلِمَةً، وفِي أَحْيَانٍ أُخْرَى يَشْمُلُ الظَّلَامُ إِلاَ جُزْءًا مِنْهَا فَقَطْ.

أَمَّا جَمَالُهَا فَيَتَجَلَّى عِنْدَمَا تَكُونُ بَدْرًا إِذْ يَكُونُ ضَوْؤُهَا شَدِيدًا غَيْرَ ضَعِيفٍ.

أسئلة الفهم:

- هات عنوانا مناسب للنص؟

- ما وجه الشبه بين الأرض والقمر؟ استخرج الجملة الدالة على ذلك.

- متى يظهر جمال الأرض؟

- هات من النص ضد كلمة **مضيئة** ووظفها في جملة من إنشائك.

النص 02:

إِنَّ عَالَمَ الفَيْرُوسَاتِ مُخْتَلِفٌ بِأَنْوَاعِهِ وَخِيمٌ بِعَوَاقِبِهِ وَيُعْتَبَرُ اللُّقَاحُ أَحْسَنَ دَوَاءٍ وَعِلاَجٍ لِهَذِهِ الأَوْبِئَةِ فَفِي نِهَايَةِ عَام 2019 تَفَشَّي فَيْرُوسٌ ذُو الِّتيجَانِ السَّبْعَةِ وَالَذِي يُدْعَى " كورونا" العَالم وَكَانت أَوَّلَ بُؤْرَةٍ لَهُ هِيَ الصِّين الشَّعْبِيَةُ حَيْثُ حَصَدَ أَرْوَاحًا بَشَرِيَّة مُعْتَبَرَةً فِي كُلِّ بُلْدَانِ العَالم لاَ سِيَّمَا بَلَدُنَا الجَزَائِرَ حَيْثُ ظَهَرَتْ أَوَّلَ حَالَةِ إِصَابَة بِهَذَا الْفَيْرُوس فِي مَدِينَة الْوُرُودِ " اَلْبُلَيْدَة" ، وَكَانَ مَصْدَرُهُ مُسْتَوْرَدٌ مِنْ إِيطَالِيَا ، وَبَعْدَهَا اِنْتَشَرَت اَلْعَدْوَى لأَشْخَاصٍ آخَرِينَ وَإِلَى وِلاَيَاتٍ أُخْرَى وَلِأَنَّهُ عَدُوٌّ غَيْرَ مَرْئِيٍّ إِذْ أَصْبَحَ العَالمُ بِأَسْرِهِ يَخُوضُ حَرْبًا ضِدَّهُ ، وَتَظَافَرَتِ جُهُودُ البَاحِثِينَ وَالْأَطِبَاءِ لِاكْتِشَافِ لُقَاحٍ لَهُ ، إِلَا أَنَّ أَحْسَنَ سِلاَحٍ لِمُهَاجَمَتِهِ هُوَ الِوقَايَةُ وَهَذَا بِالْنَّظَافَةِ المُسْتَمِرَّةِ وَغَسْلُ الْيَدَيْنِ بِمُطَهِّرٍ سَائِلٍ وَاِحْتِرَامِ المَسَافَةِ بَيْنَ الأَشْخَاصِ وَالْبَقَاءِ فِي البُيُوتِ ، وَهَذَا مَا يُسَمَّى بِالْحَجْرِ الصحِّي.

وَيَتَمَيَّزُ هَذَا الْفَيْرُوسِ بِعِزَّةِ الْنَّفْسِ، لَهُ سُرْعَةٌ عَجِيْبَةٌ فِي الْإِنْتِشَارِ وَأَعْرَاضُهُ لَا تَظْهَرُ عَلَى المُصَابِ إِلَا بَعْدَ مُدَّةِ أَرْبَعَة عَشَرَ يَوْمًا. وَانْتِظَارًا فِي إِيجَادِ العِلاَجِ نَتَضَرَّعُ إِلَى اللهِ تَعَالَى أَنْ يَرْفَعَهُ عَلَى البَشَرِيَّةِ جَمْعَاء لأَنَّهُ هُوَ وَحْدَهُ الْقَادِرُ عَلَى ذَلِكَ.

أسئلة الفهم:

- هات عنوانا مناسبا للنص؟

- بما يتميز هذا الفيروس؟

- سم البلد الذي ظهر فيه هذا الوباء؟

- استخرج ضد كلمة "صديق" من السند ووظفها في جملة مفيدة.

النص 03:

نَظَّمَتْ مَدْرَسَتُنَا جَوْلَةً دِرَاسِيَّةً إِلَى مَدِينَةِ شَرْشَالَ، وَالَّتِي تُوْجَدُ بِهَا الآثَارُ الرُّومَانِيَّةُ، ((وَعِنْدَمَا وَصَلْنَا دَخَلْنَا مَتْحَفَهَا الكَبِيرَ الَّذِي أَعْجَبَنَا لَمَّا رَأَيْنَاهُ وَمَا سَمِعْنَاهُ مِنَ المُرْشِدِ)) لَقَدْ رَأَيْنَا تَمَاثِيلَ قَدْ أَبْدَعَ الفَنَّانُونَ فِي نَحْتِهَا.

وَمِنَ الجِهَةِ الأُخْرَى أَقْوَاسٌ وَأَعْمِدَةٌ ضَخْمَةٌ قَلَّمَا نَجِدُ مَثِيلاً لَهَا فِي الوَقْتِ الحَاضِرِ، وَهُنَاكَ مَنَاظِرُ شَتَّى تُبْرِزُ الحَيَاةَ بِكُلِّ جَوَانِبِهَا وَقْتَئِذٍ. حَقًّا إِنَّهَا رِحْلَةٌ مُمْتِعَةٌ قَدْ بَيَّنَتْ لَنَا مَا وَصَلَتْ إِلَيْهِ الحَضَارَةُ الرُّومَانِيَّةُ آنَذَاكَ. عُدْنَا فِي المَسَاءِ وكُلُّنَا شَوْقٌ إِلَى المَزِيدِ لِمَعْرِفَةِ تَارِيخِ بِلَادِنَا قَالَ لِي المُعَلِّمُ: هَلْ أَعْجَبَتْكَ الرِّحْلَةُ يَا عَبْدَ الحَمِيدِ. قُلْتُ لَهُ: نَعَمْ، أَرْجُو أَنْ نُكَرِّرَ جَوْلاَتٍ مِثْلَهَا يَا أُسْتَاذُ.

أسئلة الفهم:

- هات عنوانا مناسبا للنص؟

- ماهي الاثار التي شاهدنا التلاميذ في مدينة شرشال؟

- اربط الكلمات بما يناسبها في المعنى وأدخلها في جملة مفيدة؟

- **قلما** **في ذلك الوقت**
- **وقتئذ** **قليلا**
- **آنذاك** **في ذلك الزمان**

النص 04:

مُنْذُ خُرُوجِهَا مِنَ البَيْضَةِ، وَالشَّيْخُ عَطَاءُ اللهِ يَعْتَنِي بِالحَمَامَةِ البَيْضَاءِ، ((وَلِأَنَّ أُمَّهَا المِسْكِينَةَ أَكَلَهَا القِطُّ الأَسْودُ، صَارَ هُوَ لَهَا أُمًّا، حَتَّى كَبُرَتْ وَتَعَلَّمَتِ الطَّيَرَانَ)) وَرَاحَتْ تَدُورُ فَوْقَ الحُقُولِ وَتَجُوبُ الغَابَاتِ المُجَاوِرَةَ، ثُمَّ تَعُودُ إِلَى الشَّيْخِ.

مَرِضَ الشَّيْخُ وَاشْتَدَّ مَرَضُهُ، وَحَاوَلَ الأَطِبَّاءُ عِلاَجَهُ، وَلَكِنْ دُونَ جَدْوَى، حَتَّى أَوْشَكَ عَلَى الهَلاَكِ، وَذَاتَ صَبَاحٍ رَوَى أَحَدُ الأَطِبَّاءِ عَلَى مَسْمَعٍ مِنَ الحَمَامَةِ أَنَّ عُشْبَةً نَادِرَةً فِي مَكَانٍ بَعِيدٍ هِيَ الَّتِي يُمْكِنُ أَنْ تُشْفِيَ وَالِدَهُ، وَعَلَى الفَوْرِ طَارَتِ الحَمَامَةُ البَيْضَاءُ بَعِيدًا، وَمَعَ غُرُوبِ الشَّمْسِ عَادَتْ مُتْعَبَةً، وَمِنْقَارِهَا حُزْمَةٌ صَغِيرَةٌ مِنَ العُشْبِ النَّادِرِ إِنَّهُ الدَّوَاءُ المُنْتَظَرُ.

فِي اليَوْمِ التَّالِي صَحَا الشَّيْخُ مِنْ مَرَضِهِ، وَوَعَى عَمَلَ الحَمَامَةِ وَصَارَتِ الحَمَامَةِ تَحُومُ حَوْلَهُ مَسْرُورَةً بِرَفِيقِهَا.

أسئلة الفهم:

- هات عنو انا مناسبا للنص؟

- ما الذي فعلته الحمامة حتى أنقذت الشيخ عطاء الله من الهلاك؟

- استخرج من السند مرادف كلمة (مرهقة)، ثم كون به جملة من تأليفك.

النص 05:

الحَاسُوبُ آلَةُ العَصْرِ، طَالمَا تَمَنَّيتُ أَنْ أُدَاعِبَ أَزْرَارَهَا وَأَسْتَمْتعَ بِبَرَامِجِهَا فِي وَقْتِ فَرَاغِي أَبَو عَلي صَاحِبُ مَحَلِّ بَيْعِ الحَوَاسِيبِ، فَاِشْتَرَي لِي أَبِي وَاحِدًا مِنْ عِنْدِهِ، قَالَتْ لِي أُمِّي: هَذَا الحَاسُوبُ هَدِيَّة مِنْ أَبِيكَ تَشْجِيعًا عَلَى نَجَاحِكِ، وَقَدْ حَسِبْتُهُ فِي بَادِئِ الأَمْرِ لُعْبَةً، لَكِنَّنِي أَدْرَكْتُ أَنَّ مَزَايَاهُ عَدِيدَةٌ.

بِهِ أَخُطُّ، وَأُرْسُمُ، وَأُلَوَّانُ، وَأَحَلُّ المَسَائِلَ العَوِيصَةَ، وَمَا زَادَنِي اِنْبِهَارًا بِهِ هُوَ خَدَمَاتُهُ المتُطَوّرة وَالمُتَعَدِّدَةُ فِي جَمِيعِ المَجَالاَتِ، كَمَا أَنَّهُ يَقْتَصِدُ الوَقْتَ وَيَخْتَصِرُ المَسَافَاتِ، وَيُوَفِّرُ المَالَ وَالجُهْدَ، فَيَا لَهُ مِنْ جِهَازٍ عَجِيبٍ! لَقَدْ أَصْبَحَ أَسَاسِيًّا فِي حَيَاتِنَا اليَوْمِيَّةِ وَصَارَ امْتِلاكُهُ ضَرُورِيًّا.

((تَزَوَّدْ بِالحَاسُوبِ وَاجْعَلْهُ كِتَابًا مَفْتُوحًا لِيَمْنَحَكَ شَتَّى العُلُومِ)) وَيَنْقُلَكَ إِلَى عَالَمِ التَقَدُّمِ.

أسئلة الفهم:

- اختر عنوانا آخر للنص.
- أذكر بعض الاعمال التي يقوم بها الحاسوب.
- ضع الكلمتين الاتيتين في جملتين مفيدتين: (العويصة، مزايا).

- يوضح جدول التنقيط (معايير القراءة السليمة)

الرقم	الوجاهة			أداء المعنى وتمثيله (البناء)					السجام (دراسة المبنى)			التميز	
	الاستهلال	سلامة وضعية الجسم	مستوى الصوت المناسب للموقف	النطق الصحيح للحروف من مخارجها	قراءة وحدات لغوية كاملة	التمييز بين الحركات والمدد	مراعاة الشد والتنوين والاشباع	التمييز بين الـ الشمسية و الـ القمرية	التعرف على شخصيات النص	تحديد الروابط بين النص والسند	الإجابة عن أسئلة حول المعنى	القراءة الايقاعية	احترام علامات الوقف
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													

– اختبار القراءة في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

عُمَر وَمُحَمَد وَخَالد ثَلاثَةُ أَصْدِقَاء، تَقَارَبَتْ أَعْمَارَهُمْ، وَاخْتلَفَتْ طِبَاعِهم فَالأَوَلْ كَانَ كَثِير التَّأَمُل فِي زَرْقَةِ السَّماء، وَإِمْعَانِ النَّظَرْ فِي اِخْضِرَارِ اَلْطَبِيعَةَ وتَلَوُنِهَا، وَالثَّانِي كَانَ يَتَمَنَّى أَنْ يَعْمَل عَمَلاً يَنْتَفِعَ بِهِ النَّاس، وَأَمَّا الثَّالِثْ فَكَانَ يَمِيلُ إِلَى النَّومِ وَاَلْكَسَل وَالخُمُولِ.

فِي أَحَدِ الأيَّامِ وَبَيْنَمَا كَانَ الثَّلاَثَةُ جَالِسِينَ عَلَى قَارِعَةِ الطَرِيقِ يَتَّسَامَرُونَ فيما بينهم، فإذا بشيخ عجوز ذي لباس أبيض ولحية متدلية يلقي عليهم التحية، ثم يعرض عليهم القيام بعمل ينتفعون به، بعد أن أدرك أنهم بلا عمل، فقرر مساعدتهم، وكانت لهذا الشيخ العجوز قطعة أرض مساحتها واسعة وتربتها خصبة، لم يعد قادراً على استصلاحها وغرسها وزراعتها، قال لهم: سأقسم بينكم قطعة الأرض التي أملكها وسيكون لكل واحد منكم نصيب وله أن يبذر أو يزرع فيه ما يشاء.

رحَبَ كُل مِنْ عُمَر وَمُحَمَد بِمَا عَرَّضَهُ الشَّيْخُ بينما سَخِرَ خالد مِنْهُمَا وقال مُسْتَهْتِرًا: اِذْهبًا أنتما واعْمَلاً، أما أنا فسأذهب كي آخذ كفايتي من النوم، وأكمل مُتَثَائِبًا: آه مَا أَجْمَل النَّوْم!

بعد مرور سنوات قليلة عاد الشيخ ليتفقد عمل الشباب فوجد بأن عمر قد تزينت مساحته بالكثير من الأشجار المثمرة المحفوفة بكل أنواع الورود والأزهار المتنوعة الروائح والألوان، ووجد محمد قد زرعها قمحا وشعيرا واستغل جزءاً منها في تربية الحيوانات كالأغنام والدواجن، ولما سأل عن خالد أخبراه بأنه نادم على سنواته التي قضاها نائما خاملا وكسولا وأنه يعيش على صدقات المحسنين فَحَرَّكَ الشَّيْخُ رَأْسَهُ ثُمَّ قَالَ: هَذَا جَزَاءُ الكسول، فمن جَدَّ وَجَدَّ وَمَنْ زَّرَعَ حَصَّدَ.

من اعداد الطالبة: زغلاش سارة

أسئلة الفهم:

1. هات عنوان مناسبا للنص؟

.....

2. اشرح مرادفات الكلمات التالية ووظفها في جملة:
   - يتسامرون:.....
   - سخر: .....
   - يتفقد:.....
3. هات أضداد الكلمات التالية ووظفها في جملة مفيدة.
   - واسعة: .....
   - قادراً:.....
   - الكسول: .....
4. بمن التقى الأصدقاء الثلاثة؟ وكيف كانت ردة فعل خالد؟

.....

.....
.....

5. من الذي استفاد من لقاء الشيخ؟

.....
.....
.....

6. ما الحكمة التي تستنتجها من أحداث القصة؟

.....

ملحق (05): ملحق الثبات والصدق

1- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

Reliability

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0.519	13

2- معاملات السهولة والصعوبة لمؤشرات الاختبار:

المؤشرات	السهولة	الصعوبة	التفسير
ع1	0.88	0.13	سهل
ع2	0.96	0.04	سهل
ع3	0.79	0.21	سهل
ع4	0.25	0.75	صعب
ع5	0.75	0.25	سهل
ع6	0.88	0.13	سهل
ع7	0.58	0.42	مناسب
ع8	0.58	0.42	مناسب
ع9	0.96	0.04	سهل
ع10	0.79	0.21	سهل
ع11	0.54	0.46	مناسب
ع12	0.29	0.71	صعب
ع13	0.46	0.54	مناسب

3- معاملات الصدق التمييزي لمؤشرات الاختبار (معامل التمييز):

المؤشرات	الطرف الاعلى	الطرف الادنى	الفرق بين الطرفين	معامل التمييز	التفسير
ع1	7	5	2	0.286	مقبول
ع2	7	6	1	0.143	منخفض
ع3	6	6	0	0.000	منخفض
ع4	3	0	3	0.429	عالي جدا
ع5	7	2	5	0.714	عالي جدا
ع6	7	5	2	0.286	مقبول
ع7	5	3	2	0.286	مقبول
ع8	7	2	5	0.714	عالي جدا
ع9	7	6	1	0.143	منخفض
ع10	6	5	1	0.143	منخفض
ع11	6	3	3	0.429	عالي جدا
ع12	4	0	4	0.571	عالي جدا
ع13	6	1	5	0.714	عالي جدا

4- صدق المقارنة الطرفية:

T-Test

Group Statistics

الطرفين		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجات	الاعلى	7	11.1429	1.46385	0.55328
	الادنى	7	6.2857	0.75593	0.28571

Independent Samples Test

		Levene's Test		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Significance	Mean Difference	Std. Error Difference
الدرجات	variances assumed	2.040	0.179	7.800	12	0.000	4.85714	0.62270
	variances not assumed			7.800	8.988	0.000	4.85714	0.62270

- ملحق نتائج الدراسة

أولا/ التحقق من طبيعة التوزيع:

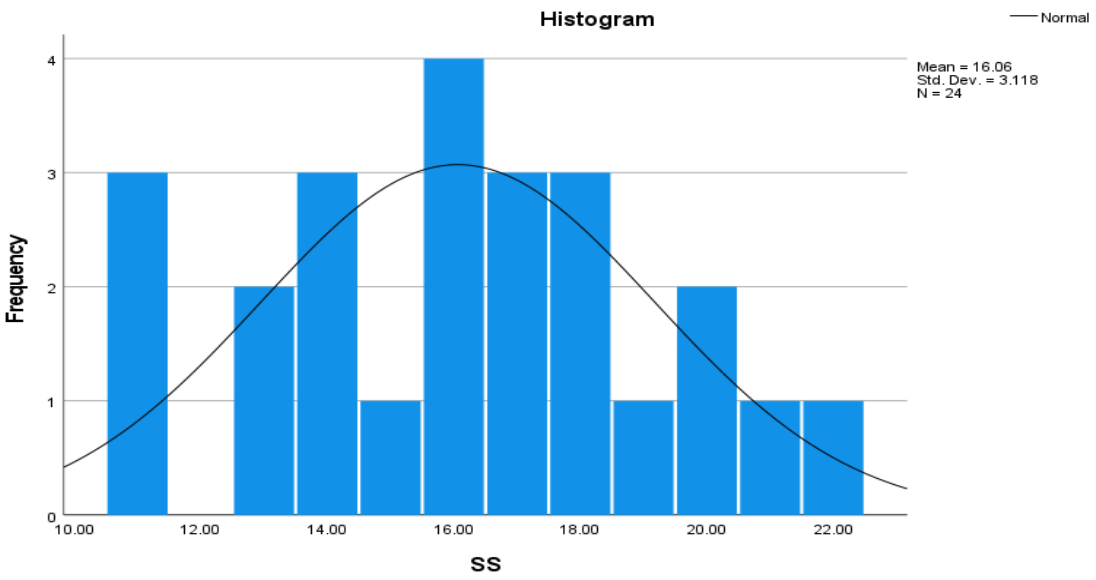
Explore

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SS	0.117	24	0.200*	0.968	24	0.606

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction



ثانيا/ التحقق من تجانس وتكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية:

T-Test

Group Statistics

المجوعتين		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
إختبار رافن	التجريبية	12	15.8750	2.97050	0.85751
	الضابطة	12	15.9583	2.44446	0.70565

Independent Samples Test

		Levene's Test		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Significance	Mean Difference	Std. Error Difference
إختبار رافن	variances assumed	0.192	0.665	-0.075	22	0.941	-0.08333	1.11053
	variances not assumed			-0.075	21.214	0.941	-0.08333	1.11053

ثالثا/ التحقق من فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

Effect Sizes

Independent Samples Effect Sizes

		Standardizer[a]	Point Estimate
A1 - AA1	Cohen's d	1.48477	-1.852
A2 - AA2	Cohen's d	1.69377	-1.464
A - AA	Cohen's d	2.79906	-1.868
FF1	Cohen's d	2.02073	1.485
FF2	Cohen's d	1.02652	1.563
FF	Cohen's d	2.58982	1.778

a. The denominator used in estimating the effect sizes.
Cohen's d uses the pooled standard deviation.

الفرضية الفرعية الاولى:

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	B1	8.5833	12	2.06522	0.59618
	BB1	8.5833	12	2.31432	0.66809
Pair 2	B2	7.5833	12	1.36237	0.39328
	BB2	8.0000	12	1.22474	0.35355
Pair 3	B	16.1667	12	3.17900	0.91770
	BB	16.5833	12	3.08098	0.88940

Paired Samples Test

		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Significance
Pair 1	B1 - BB1	0.00000	0.73855	0.21320	0.000	11	0.500
Pair 2	B2 - BB2	-0.41667	1.32859	0.38353	-1.086	11	0.150
Pair 3	B - BB	-0.41667	1.57874	0.45574	-0.914	11	0.190

الفرضية الفرعية الثانية:

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	A1	8.8333	12	2.20880	0.63763
	AA1	11.5833	12	1.67649	0.48396
Pair 2	A2	7.1250	12	1.41622	0.40883
	AA2	9.6042	12	0.77941	0.22500
Pair 3	A	15.9583	12	3.19416	0.92207
	AA	21.1875	12	1.98037	0.57168

Paired Samples Test

		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Significance
Pair 1	A1 - AA1	-2.75000	1.48477	0.42862	-6.416	11	0.000
Pair 2	A2 - AA2	-2.47917	1.69377	0.48895	-5.070	11	0.000
Pair 3	A - AA	-5.22917	2.79906	0.80802	-6.472	11	0.000

الفرضية الفرعية الثالثة:

T-Test

Group Statistics

المجموعتين		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SS1	تجريبية	12	8.8333	2.20880	0.63763
	ضابطة	12	8.5833	2.06522	0.59618
SS2	تجريبية	12	7.1250	1.41622	0.40883
	ضابطة	12	7.5833	1.36237	0.39328
SS	تجريبية	12	15.9583	3.19416	0.92207
	ضابطة	12	16.1667	3.17900	0.91770

Independent Samples Test

		Levene's Test		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Significance	Mean Difference	Std. Error Difference
SS1	variances assumed	0.145	0.707	0.286	22	0.777	0.25000	0.87292
	variances not assumed			0.286	21.901	0.777	0.25000	0.87292
SS2	variances assumed	0.009	0.925	-0.808	22	0.428	-0.45833	0.56728
	variances not assumed			-0.808	21.967	0.428	-0.45833	0.56728
SS	variances assumed	0.193	0.665	-0.160	22	0.874	-0.20833	1.30092
	variances not assumed			-0.160	22.000	0.874	-0.20833	1.30092

الفرضية الفرعية الرابعة:

T-Test

Group Statistics

المجموعتين		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FF1	تجريبية	12	11.5833	1.67649	0.48396
	ضابطة	12	8.5833	2.31432	0.66809
FF2	تجريبية	12	9.6042	0.77941	0.22500
	ضابطة	12	8.0000	1.22474	0.35355
FF	تجريبية	12	21.1875	1.98037	0.57168
	ضابطة	12	16.5833	3.08098	0.88940

Independent Samples Test

		Levene's Test		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Significance	Mean Difference	Std. Error Difference
FF1	variances assumed	0.406	0.531	3.637	22	0.001	3.00000	0.82496
	variances not assumed			3.637	20.052	0.002	3.00000	0.82496
FF2	variances assumed	4.434	0.047	3.828	22	0.001	1.60417	0.41907
	variances not assumed			3.828	18.654	0.001	1.60417	0.41907
FF	variances assumed	1.412	0.247	4.355	22	0.000	4.60417	1.05729
	variances not assumed			4.355	18.764	0.000	4.60417	1.05729