

جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا  
كلية العلوم التربوية  
قسم المناهج وطرق التدريس

درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى في الأردن بمهارات  
القراءة الجهرية حسب المستوى التعليمي والخبرة التعليمية  
في المدارس الخاصة

إعداد

منار سعد الدين وزان

إشراف

الدكتور : غازي جمال خليفة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية  
تخصص المناهج وطرق التدريس

كانون الثاني 2009

نوقشت هذه الرسالة (درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى في الأردن بمهارات القراءة

الجهرية حسب المستوى التعليمي والخبرة التعليمية في المدارس الخاصة) وأجيزت بتاريخ

2009/ / م.

التوقيع

أعضاء لجنة المناقشة

.....

(رئيساً ومشرفاً)

د. غازي جمال خليفة

.....

(عضواً)

أ.د. جودت أحمد سعادة

.....

(عضواً)

أ.د. دلال زهدي ملحس

.....

(ممتحناً خارجياً)

د. محمد إبراهيم الخطيب

## التفويض

أنا الطالبة منار "سعد الدين" "محمد صبحي" وزان أفوض جامعة الشرق الأوسط  
للدراسات العليا بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات عند  
طلبها.

الاسم : منار سعد الدين وزان

التوقيع : .....

التاريخ : 2009 / /

## الإهداء

إلى من تذكرت صبره عند القضاء وكان لي قدوة عند الابتلاء , إلى من صبرتني سيرته عند الملل, وتذكرت همته عند الكسل , إلى من ثبت خطاي بأحاديثه, إلى من أرشدني إلى طريق الهدى , ومنه تعلمت روح الطموح , إلى رسولي وحببي محمد (صلى الله عليه وسلم) أهدي له نجاحي فلربما كان هذا الاجتهاد سبباً لشفاعته لي .

إلى من أفنيا عمريهما لأجلي وسالت عبراتهما هما لشأني إلى من كنت لهما نبضاً ولخريفهما أوراقاً, إلى من ثبتاني عند ضعفي إلى من كنت فتاة أحلامهما وسبب شروعهما في الحياة , وكانا عنواناً لفرحة حياتي, إلى أمي وأبي أهدي لكما عملي .

وإلى أخوتي أحمد , ومحمد , ورائد , وعامر وأخواتي قمر , وآلاء , ومرح الذين كانوا عوناً لي وسنداً عند حاجتي أهدي لهم عملي هذا .

وإلى طلبة العلم أهدي هذه الرسالة.

## الباحثة

منار سعدالدين وزان

## شكر وتقدير

أحمد الله تعالى أن يسر لي إتمام هذا العمل, كما أحمده عز وجل على وجودي بين أساتذة كرام تواضعوا للعلم فرفعهم الله درجات بعلمهم. أساتذتي أتقدم بوافر الشكر والامتنان والتقدير لكم واسمحوا لي أن أبدأ بأستاذي الكبير الدكتور غازي جمال خليفة صاحب العلم والقلب الواسع الذي تفضل مشكوراً بالإشراف على هذه الرسالة فكان خير موجه, ونعم ناصح, فله الفضل والاحترام وعظيم التقدير. كما وأتقدم بجزيل الشكر والامتنان للأستاذ الدكتور جودت أحمد سعادة الذي رغم انشغاله وضغط العمل عليه منحني شرف عضويته في لجنة المناقشة. وكل الشكر والامتنان للأخت الكبيرة الأستاذة الدكتورة دلال ملحس التي كانت أول من استقبلني بابتسامتها الرقيقة حين التحقت بالبرنامج وستكون إن شاء الله من الذين يصادقون على آخر عمل لي في هذا البرنامج. والشكر الجزيل للدكتور محمد الخطيب الذي لكلماته وقع خاص في نفسي أشكر له تشجيعه لي فله كل الإجلال والاحترام. كما أتقدم بالشكر إلى المدارس ممثلة بمدرائها ومعلميها على تعاونهم لضبط تطبيق إجراءات الدراسة وإنجاحها, فلهم مني عظيم الامتنان والتقدير. وأخيراً لا يفوتني أن أتقدم بالشكر إلى كل من قدم لي النصيحة والتوجيه فكان توجيهه بالغ الأثر وكانت نصائحه عذبة المظهر ومنهم : د. بسام القضاة , ود. نزار اللبدي , و د. محمد عساف, ود. إبراهيم حماد , وهناء الهندي, وهبة الرحمن بيانوني, و نورا حجار, وعبير الزعبي, و سناء الزغير, و روان الطريفي, وآلاء الناصر.

لكم مني جميعاً أساتذتي الشكر والتقدير

بوركتكم وجزيتم خيراً

الباحثة

## فهرس المحتويات

87	المخلص باللغة الإنجليزية
الصفحة	الموضوع
أ	صفحة العنوان
ب	قرار لجنة المناقشة
ج	التفويض
د	الإهداء
هـ	الشكر والتقدير
و	فهرس المحتويات
ز	قائمة الجداول
ح	قائمة الملاحق
ط	المخلص باللغة العربية
1	<b>الفصل الأول</b>
	<b>خلفية الدراسة وأهميتها</b>
2	مقدمة الدراسة
5	مشكلة الدراسة
6	هدف الدراسة وأسئلتها
7	فرضيات الدراسة
7	أهمية الدراسة
8	محددات الدراسة
9	مصطلحات الدراسة
11	<b>الفصل الثاني</b>
	<b>الإطار النظري والدراسات السابقة</b>
12	أولاً : الإطار النظري
26	ثانياً : الدراسات السابقة
36	التعقيب على الدراسات السابقة
38	<b>الفصل الثالث</b>
	<b>الطريقة والإجراءات</b>
39	منهجية الدراسة
39	مجتمع الدراسة
39	عينة الدراسة
41	أداة الدراسة (صدقها وثباتها)
47	خطوات الدراسة
48	تصميم الدراسة
49	المعالجة الإحصائية
50	<b>الفصل الرابع</b>
	<b>النتائج</b>
61	<b>الفصل الخامس</b>
	<b>مناقشة النتائج والتوصيات</b>
67	التوصيات
68	المراجع
77	الملاحق

## قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجداول	الرقم
40	أعداد معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) في المدارس حسب المنطقة الموجودة فيها في منطقة عمان الثانية.	1
41	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري المستوى التعليمي والخبرة التعليمية.	2
46	معامل ثبات بطاقة الملاحظة لمهارات القراءة الجهرية لمعلمات الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى.	3
51	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة الخاصة بمهارات القراءة الجهرية.	4
55	ملخص نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لفحص الفرق بين متوسط درجة الاهتمام بمهارات القراءة الجهرية و المستوى المقبول تربوياً.	5
56	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية تعزى لمتغير الخبرة.	6
57	تحليل التباين الأحادي لدرجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية تعزى لمتغير الخبرة.	7
58	نتائج تحليل اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لدرجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية وفقاً لمتغير الخبرة.	8
59	المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لدرجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية تعزى لمتغير المستوى التعليمي	9
60	تحليل التباين الأحادي لدرجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية تعزى لمتغير المستوى التعليمي.	10

## قائمة الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
77	استمارة تحكيم بطاقة الملاحظة	1
80	أسماء محكمي بطاقة الملاحظة	2
83	بطاقة الملاحظة	3
85	نموذج تسهيل مهمة الباحثة من التعليم الخاص لمحافظة العاصمة	4



درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى في الأردن بمهارات القراءة الجهرية حسب المستوى

التعليمي والخبرة التعليمية في المدارس الخاصة

إعداد:

منار سعدالدين وزان

المشرف:

الدكتور غازي جمال خليفة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى في الأردن بمهارات القراءة الجهرية حسب المستوى التعليمي والخبرة التعليمية في المدارس الخاصة. ولتحقيق هذا الهدف حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. ما درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى بمهارات القراءة الجهرية ؟
  2. هل تختلف درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية عن المستوى المقبول تربوياً الذي أقرته لجنة المحكمين لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية ؟
  3. هل تختلف درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية باختلاف سنوات خبرتهن؟
  4. هل تختلف درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية باختلاف المستوى التعليمي الذي يقمن بتدريسه ؟
- وللإجابة عن أسئلة الدراسة، قامت الباحثة بتطوير بطاقة ملاحظة اشتملت على (20) فقرة من مهارات القراءة الجهرية. حيث تم التأكد من صدقها من خلال عرضها على (16) محكماً، وتم تحديد

المستوى المقبول تربوياً من جانبهم، كما طبقت الباحثة بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية بصورتها النهائية على عينة استطلاعية، ومن ثم قامت هي ومديرة المدرسة معاً على ملاحظة أفراد العينة الاستطلاعية من المعلمات، ثم حُسبت نسبة الاتفاق الكلية باستخدام معادلة هولستي (Holsti) حيث بلغت (0.73). و تكونت عينة الدراسة من (90) معلمة من معلمات المرحلة الأساسية الأولى (3-1) واللواتي ينتمين إلى المدارس الخاصة الواقعة في منطقة عمان الثانية للسنة الدراسية 2009/2008 .

وباستخدام الرزمة الإحصائية SPSS لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة من مهارات القراءة الجهرية ؛ للكشف عن درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية بهذه المهارات، وكذلك استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي (3X1) لاختبار فرضيات الدراسة، وأسلوب شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية أظهرت الدراسة النتائج الآتية :

أ. كان هناك (8) مهارات أعلى من المستوى المقبول تربوياً، في حين بقيت (12) مهارة أقل من

المستوى المقبول تربوياً لدرجة اهتمام المعلمات بمهارات القراءة الجهرية.

ب. عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسط درجة اهتمام معلمات المرحلة

الأساسية الأولى (3-1) في المدارس الخاصة بمهارات القراءة الجهرية و المستوى المقبول

تربوياً لهذا الاهتمام كما أقرته لجنة المحكمين.

ج. وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات درجة اهتمام معلمات

المرحلة الأساسية الأولى (3-1) بمهارات القراءة الجهرية تعزى لاختلاف سنوات خبرتهن،

ولصالح الخبرة (3-6) سنوات.

د. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) في المدارس الخاصة تعزى للمستوى التعليمي الذي يعملن على تدريسه (الصفوف: الأول , الثاني , الثالث الأساسية).

وبناءً على نتائج الدراسة, أوصت الباحثة بعدد من التوصيات وكان أهمها :  
إجراء دراسات في مراحل تعليمية أخرى وبمتغيرات أخرى كالجنس والمؤهل العلمي, وكذلك دراسة العلاقة بين درجة اهتمام المعلمات بمهارات القراءة الجهرية, والقدرة القرائية للطالبات.

## الفصل الأول

### مشكلة الدراسة وأهميتها

ويتضمن هذا الفصل الموضوعات الفرعية الآتية :

- مقدمة .
- مشكلة الدراسة .
- هدف الدراسة وأسئلتها .
- فرضيات الدراسة .
- أهمية الدراسة .
- محددات الدراسة .
- مصطلحات الدراسة .

## مقدمة الدراسة:

على الرغم من المتغيرات الكثيرة التي تؤثر في فاعلية النظم التربوية ، إلا أن هناك إجماعاً في أوساط المربين على أن المعلم يحتل مكانة مرموقة في تخطيط برامج الإصلاح التربوي (الشرع ، 2004). و يعتبر المعلم جوهر العملية التربوية والتعليمية ، فيجب أن يكون مدرباً على العديد من المهارات وقد تكون مهارات القراءة الجهرية من أهم هذه المهارات بالنسبة لمعلم الصفوف الأولى من المرحلة الأساسية (اللميع ، 2004) إذ بين برونر (Bruner) أن سلوك المعلم التعليمي هو السلوك الذي يظهر فيه المعلم كمصدر للمعرفة، وكنموذج للمتعلم (Model)، وهذا يتطلب أن يكون معداً بدرجة عالية من الكفاءة، ولذلك يجب الاهتمام بنوعية المعلم حيث هي مفتاح تحسين أداء التلاميذ (الكندري وفرج ، 2001)، وبالتالي تشكيل اتجاهاتهم وميولهم وقدراتهم وقيمهم (القطاونة ، 2000). وإن التحدي الحقيقي للمعلم هو إعداد جيل قادر على مواجهة المشكلات العديدة في المستقبل (القنّامي، 2001)، وهذا يعتمد على مجموعة من الأسس من أهمها الخبرة والتي تعتبر أحد أهم هذه الأسس. وتتنوع أنواع الخبرة بتنوع طرق اكتسابها فهناك الخبرات المباشرة التي تعتمد على نشاط المعلم وتفاعله بالبيئة وهناك الخبرات غير مباشرة والتي تعتمد على ما لدى المعلم من قدرات فكرية تساعده في فهم العلاقات بسرعة وكفاءة، وأيضاً هناك الخبرات المصاحبة والتي يتم اكتسابها بطريقة لا شعورية وهي تتركز على الجوانب النفسية للمعلم.

لقد برهنت العلوم التربوية أهمية موقع المعلم في عملية التعلم وتأثيره على نسبة النجاح أو الرسوب المدرسي، فموضوع إعداد المعلم مسألة جوهرية (الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2002). ويؤكد التربويون أهمية التدريب أثناء الخدمة ، حتى بلغ بهم التأكيد إلى اعتباره ضرورة ملحة وحتمية (حمادنة، 2006) . ولذلك فإن مساعدة المعلمين في تطوير مهارات التعليم الصفية لديهم، هو شيء جوهري يذهب أبعد من مجرد إعطاء النصائح والإرشادات فقط (كرياكو، 2004) حيث أن اتجاهات التلاميذ نحو المادة

الدراسية التي يتعلمونها تؤثر في تحصيلهم الدراسي لهذه المادة (اليوزباشي, 2004), ولا يقف ذلك عند هذا الحد, بل يؤثر على المواد الدراسية الأخرى التي يتعلمها التلميذ.

لقد نشر مكتب مقاييس التعليم حديثاً تقريراً تختص بنوعية التعليم المشاهد أثناء ملاحظة المعلمين في المدارس. و القيام بنشر نتائج التقارير والتركيز على أوجه معينة في التعليم, مثل نوعية التعليم المقدم من قبل المعلمين حديثي التخرج, ونوعية التعليم المقدمة للتلاميذ في المدارس (باركي وستانفورد, 2005).

و تقوم عملية التعلم على إيجاد موقف تعليمي يستثير المتعلم ويعطيه فرصاً للاستجابة لهذه الاستنارات, فلا تعلم دون إثارة, ويجب تعليم القراءة الجهرية حسب نظام متسلسل يتطلب من التلميذ أن يتعرف إلى الكلمات المطبوعة, وأن هناك مرادفاً لها. كما يجب على التلميذ أن يتعلم المناقشة, وأن يتعلم مبدأ القراءة من اليمين إلى اليسار, وكيف يتعرف إلى الحروف الهجائية وتمييزها, وأن يتعلم مطابقات الحروف والأصوات لتساعده على اكتساب المهارة التي تنص على التعرف إلى الكلمات المطبوعة وما يحيط بها من دلالات (أبو الدرابي , 1989) .

لقد أوضح بياجيه (Piaget) أن المفاهيم تنمو لدى الطفل في العامين الأولين وحتى العام السابع , حيث بداية استخدام اللغة عند الطفل (بوقس , 1998) . وقد أثبتت التجارب التي قام بها علماء التربية أن تدريس اللغة والنطق الصحيح ذو فائدة أكبر للأطفال , إذا ما تم بطريقة شائقة وجذابة (دم, 1998) . حيث تحتل القراءة من منظومة تعليم اللغة العربية مكانة شديدة الأهمية, فهي مهارة لغوية مفتاحية (الناقة , 2006) . كما تعد القراءة وسيلة اتصال بين أفراد المجتمع ووسيلة تواصل , وذلك من خلال ما ينشر ويؤلف ويقرأ في الصحف والمجلات والكتب . والقراءة واحدة من فنون اللغة العربية (الاستماع, الكلام,

القراءة ,والكتابة) (عدس , 1998) حيث إنّ كل اللغات متشابهة في مهارات القراءة وفقاً لخصوصية كل لغة (Unesco, 1973) .

وتقسم القراءة من حيث الأداء إلى نوعين :القراءة الصامتة والقراءة الجهرية , حيث تعد القراءة الجهرية إحدى وسائل الاتصال حيث يمكن إيصال المعلومات إلى السامع بصورة تتيح له تتبع الأفكار ووجهات النظر, وإنها كذلك تعد الطلبة لمواقف وظيفية في الحياة , كالمواقف الخطابية في مواجهة الجماهير (الرجوب , 2006). فهنا على معلمي اللغة العربية تغيير الروتين اليومي للقراءة الجهرية, وإخراج التلميذ الذي يقرأ, وليقف أمام زملائه, فهذا يؤدي لإبعاد الملل عند التلاميذ, وتعويدهم على مواجهة الجماهير.

وتشير دلمان ولينيت (Dallman and Lynet , 1978) إلى مهارات القراءة الجهرية الآتية : التعرف البصري إلى الكلمات المألوفة , واللفظ الصحيح للكلمات , وإدراك المعاني, واستخدام التنغيم الصوتي مع السرعة المناسبة , ومراعاة علامات الوقوف بهدف الراحة في أثناء القراءة , والتفاعل مع النص والمستمعين , وعدم الإضافة, أو الإبدال أو الحذف, وإظهار الاهتمام والحماس أثناء القراءة وتفسير المقروء .

ولاشك أن السنوات الأولى في حياة التلميذ المدرسية تعتبر فترة تمهيدية لتعلم اللغة الحقيقية, حيث يكون مهياً من الناحية العقلية لتنمية حصيلته اللغوية, ومن ثمّ يكون لديه ميل نحو القراءات المفيدة, من خلال النشاط والحركة والتمثيل, فإنه سوف يتعلم القراءة ويكتسب مهاراتها عن رغبة وميل واهتمام. وإذا كانت اتجاهات التلميذ نحو القراءة ايجابية في السنوات الأولى من تعلمه فسوف يكتسب كل مهارات القراءة من النطق الواضح والفهم المتكامل والإلمام بعناصر ما يقرأ (مصطفى , 1998).

وهناك العديد من الدراسات والأبحاث التي قدمت الأدلة على ضعف التلاميذ في القراءة الجهرية, كدراسة (خلف , 2004 و ذيابات , 1997 وأبو الدرابي , 1989) ومن أهم هذه الأبحاث: البحث الذي أجرته (هيلين روبنسون) واستغرق خمس سنوات, فقد أجرت البحث على ثلاثين طفلا يعانون من حالات الضعف في القراءة , واستعانت بخبرات التربويين , ومن أهم النتائج التي توصلت إليها أن الأطفال الذين يعانون من حالات الضعف في القراءة يظهرون أعراضا غير طبيعية في النواحي العقلية والاجتماعية والانفعالية (مصطفى , 1998) .

يستنتج مما سبق أن القراءة الجهرية لها أهميتها, ومهاراتها, ومشكلاتها , فمن حيث أهميتها تعتبر وسيلة اتصال أساسية بين الأفراد , وضرورية لفهم المقروء في اللغة, وفي مختلف المواد الدراسية الأخرى . ومن حيث مهاراتها كإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة, و القراءة دون تلثم, وضبط أواخر الكلمات, فإن إتقانها والتمكن منها يعالج العديد من مشكلات المتعلمين النفسية, وأبرزها الخوف والخجل , واللغوية المتمثلة في ضعف التلاميذ بالقدرة القرائية الجهرية , والتي بدونها يفقد الفرد الاتصال مع الآخرين. كما يتبين مما سبق أيضا أن أسلوب التدريس, ووسائله التعليمية لها دورها في تنمية القدرة القرائية الجهرية إذا ما تم استخدامها في حجرة الدراسة لتدريس النصوص القرائية واللغوية المقررة , تحت إشراف المعلمين والمعلمات, ومن هنا جاءت هذه الدراسة لمعرفة درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى لمهارات القراءة الجهرية حسب المستوى التعليمي وخبراتهم التعليمية .

### مشكلة الدراسة :

لقد أصبح تطوير تدريس مهارات القراءة الجهرية كنطق الحروف من مخارجها الصحيحة, و القراءة دون تلثم, وضبط أواخر الكلمات, ومراعاة علامات الترقيم, وغيرها من المهارات يشغل المحور



الرئيسي لمناقشات متعددة في الأردن ومجالاً واسعاً للدراسات والأبحاث . وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة للقراءة الجهرية في عصرنا الحاضر إلا أن الكثير من الطلبة يعانون من صعوبات في تعلمها والمتمثل في تدني مستوى تحصيلهم , على الرغم مما يبدو عليهم من سمات الذكاء , وعلى الرغم مما يبذله المعلم من جهد , وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال اطلاعها على عدد من طلبة المدارس الأساسية , و أكده عدد من الباحثين منهم (الشرع, 2004 و أبو زيد , 1999 ذيابات , 1997) لما لها من دور فاعل في العملية التعليمية التعلمية وخاصة في المواقف القرائية .

حيث كانت معظم الدراسات تهتم بالتلميذ نفسه, وتحاول معالجة الضعف لديه في مهارات القراءة الجهرية والقيام بتحليلها, دون الاهتمام بالمعلم الذي هو أساس عملية تدريس هذه المهارات, مما دفع الباحثة لإجراء هذه الدراسة؛ لتقصي درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية .

### هدف الدراسة وأسئلتها :

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في منطقة عمان الثانية بمهارات القراءة الجهرية حسب المستوى التعليمي والخبرة التعليمية . ولتحقيق هذا الهدف حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. ما درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى بمهارات القراءة الجهرية ؟
2. هل تختلف درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية عن المستوى المقبول تربوياً الذي تقره لجنة المحكمين لبطاقة ملاحظة هذه المهارات ؟

3. هل تختلف درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية باختلاف سنوات خبرتهم؟

4. هل تختلف درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية باختلاف المستوى التعليمي الذي يقمن بتدريسه؟

### فرضيات الدراسة :

للإجابة عن السؤال الثاني والثالث والرابع، اختبرت الدراسة الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسط درجة اهتمام معلمات المرحلة

الأساسية الأولى (1-3) في المدارس الخاصة بمهارات القراءة الجهرية على بطاقة ملاحظة

مهارات القراءة الجهرية و المستوى المقبول المتوقع تربويا لهذا الأداء والذي تقره لجنة

المحكمين على بطاقة الملاحظة نفسها .

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات درجات اهتمام معلمات

المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية تعزى لاختلاف سنوات خبرتهن

التعليمية. (أقل من 3 سنوات, 3-6 سنوات, أكثر من 6 سنوات).

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات درجات اهتمام معلمات

المرحلة الأساسية الأولى (1-3) في المدارس الخاصة تعزى للمستوى التعليمي (الصفوف

الأول , والثاني , والثالث الأساسية) الذي يقمن بتدريسه .

### أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة من كونها على صلة مباشرة بالعملية التعليمية التعلمية ,التي تستهدف المعلم

وطريقة تدريسه بشكل فعال , وخاصة تدريس مهارات القراءة الجهرية وتطويرها عند تلاميذ الصفوف

الأساسية. لقد هدفت هذه الدراسة بطريقة مباشرة إلى الإجابة عن أسئلتها , علاوة على ما قد تضيفه من معرفة جديدة بمهارات القراءة الجهرية وبكيفية تدريسها من قبل معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) وتزويد المعلمات بالمهارات المطلوبة منهن في سبيل مساعدتهن على تعليم الطلبة , مما قد ينعكس على برامج الإعداد المهني لمعلمي اللغة العربية في تلك المرحلة من حيث الأنشطة المناسبة من جانب مخططي المناهج؛ لعلاج مهارات القراءة الجهرية ودعمها وتنميتها عن طريق الاهتمام بمعلم هذه المرحلة وإكسابه المهارات الضرورية لتعليم تلاميذه مهارات القراءة الجهرية بالأسلوب وبالانشاط الملائمين في ضوء الهدف المرسوم لكل مهارة من هذه المهارات . ومن خلال مسح الدراسات والأبحاث السابقة, وجدت الباحثة أن لهذه المهارات دوراً فاعلاً في العملية التعليمية التعلمية وخاصة في المواقف القرائية. لذا فإن البحث في هذه المهارات قد يُلفت انتباه معلمي اللغة العربية بشكل عام, ومعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى من المرحلة الأساسية بصورة خاصة حيث يقدم لهم مؤشرات علمية حول ترتيب تلك المهارات حسب أهميتها وأولويتها.

كما قد تشكل هذه الدراسة دافعا للقيام بدراسات أخرى تتناول متغيرات أخرى لها فاعليتها في إكساب تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات القراءة الجهرية . كما قد تلفت نتائج هذه الدراسة معلمي هذه المرحلة إلى جوانب النقص في تدريس هذه المهارة لمعالجتها وتلافيها , ودعم جوانب القوة لدعمها وتعزيزها . وزاد من أهمية هذه الدراسة ما يتعلق بالتنوير الحالي لمناهج اللغة الحالية وهو ما ركز عليه دليل المعلم .

#### محددات الدراسة :

يتحدد تعميم نتائج الدراسة بالمحددات الآتية :

- معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) هن اللواتي ينتمين إلى المدارس الخاصة في منطقة عمان الثانية في الفصل الدراسي الأول 2008 / 2009.
- الأداة المستخدمة في هذه الدراسة هي بطاقة ملاحظة من إعداد الباحثة وتطويرها.

### مصطلحات الدراسة :

- **مهارات القراءة الجهرية :** هي عبارة عن نطق القارئ للمفردات والجمل المكتوبة، نطقاً صحيحاً من مخارجها، ومضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة عن المعاني التي تضمنتها(جابر, 1991).
- **أما تعريفها إجرائياً :** هي مجموعة المهارات التي توصلت إليها الباحثة من خلال اطلاعها على مفهوم القراءة الجهرية حيث على المعلمة التي تدرس صفوف المرحلة الأساسية الأولى (1-3) أن تتقنها ومنها: نطق حروف الهجاء من مخارجها الصحيحة، وبسرعة مناسبة، وبصوت مسموع، دون تلثم، مراعيةً بنية الكلمة، وعلامات التعجب والاستفهام، وتوافق صوتها مع المشاعر والانفعالات، مع استخدام حركات جسدية مصاحبة للقراءة، ومن ثمّ توضيح النص المقروء.
- **درجة الاهتمام بمهارات القراءة الجهرية :** وهي الاهتمام بالتعرف بواسطة البصر على الرموز الكتابية والإدراك العقلي لمعانيها ، والتعبير بواسطة جهاز النطق عن هذه المعاني والنطق بها بصوت جهري وتقسّم إلى قسمين : مهارات التعرف على الكلمة ، ومهارات الاستيعاب (أبو مغلي 1997) .

أما تعريفها إجرائيا فهي عبارة عن العلامة التي حصلت عليها معلمة المرحلة الأولى من التعليم الأساسي (1-3) على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية التي أعدتها الباحثة وطورتها لهذا الغرض في ضوء مهارات القراءة الجهرية التي توصلت إليها .

- **المستوى التعليمي :** وهو الصف الذي تقوم المعلمة بتدريسه .
- **الخبرة التعليمية :** يقصد بها مجموع السنوات التي قضتها المعلمة في تدريس مهارات القراءة الجهرية للصفوف الثلاثة الأولى (1-3) من المرحلة الأساسية الأولى وحسب المستويات الآتية : (أقل من 3 سنوات), و(3-6 سنوات), و(6 سنوات فأكثر) .
- **المستوى المقبول تربويا :** هو المتوسط الحسابي للمستوى الذي أقرته لجنة المحكمين لبطاقة الملاحظة لدرجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى بمهارات القراءة الجهرية, والبالغ (77) وبما يعادل, (3.85) حسب التدرج المتبع لقياس درجة اهتمام المعلمة بالمهارة.

## الفصل الثاني

### الإطار النظري والدراسات السابقة

## الفصل الثاني

### الإطار النظري والدراسات السابقة

لقد اهتم العديد من الباحثين والمتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها بمهارات القراءة الجهرية من حيث تصنيفها , وأساليب وإجراءات تدريسها , وأثرها في تنمية القدرة القرائية, واقتراح البرامج العلاجية للضعاف فيها, وقد تناولت الباحثة في هذا الفصل مفهوم القراءة الجهرية , وأهميتها , وأهدافها ومهاراتها . وأساليب تدريسها , بالإضافة إلى الدراسات السابقة التي بحثت في عدد من المتغيرات ذات الصلة بمهارات القراءة الجهرية , وفيما يأتي توضيح لكل ذلك :

#### أولاً : الإطار النظري :

ستعرض الباحثة في هذا الجانب إلى الآتي :

- مفهوم القراءة الجهرية .
  - أهداف القراءة الجهرية .
  - أهمية القراءة الجهرية .
  - مهارات القراءة الجهرية .
  - أساليب تدريس القراءة الجهرية .
- وفيما يأتي تفصيل لكل منها :

## ▪ مفهوم القراءة الجهرية :

لقد اطلعت الباحثة على العديد من تعريفات مفهوم القراءة الجهرية , ولاحظت أن جميعها تتركز على خصائص وسمات محددة لمفهومها, وفيما يلي أهم هذه التعريفات التي تعتبرها ممثلة للتعريفات الواردة بالاطار النظري الخاص بالقراءة الجهرية.

لقد عرف معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس , القراءة الجهرية بأنها العملية التي تترجم بها الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة , وأصوات مسموعة متباينة الدلالة , بحسب ما تحمل من معنى (زايد, 1996)؛ فهي لذلك تعتمد على إدراك العين للرمز, وإدراك معنى الرمز . وعلى التلفظ المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز(خلف , 2004) . وقد أيد ذلك (مصطفى , 2005) . وهي أيضاً "القراءة التي ينطق القارئ من خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة, صحيحة في مخارجها, مضبوطة في حركاتها, مسموعة في أدائها, معبرة عن المعاني التي تضمنتها" (جابر, 2003) .

وينظر إليها الركابي (1996) على أنها : "تتضمن على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بصري للرموز الكتابية , وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها , ويزيد عليها التعبير الشفهي عن هذه المدلولات والمعاني , بنطق الكلمات والجهر بها للحصول على المعنى". ويعتقد عبدالله (1997) بأن القراءة الجهرية سلوك معقد يتضمن تكامل عدة مهارات , فعندما نقرأ نستعمل مهاراتنا الخاصة بما نعرفه عن اللغة.

أما الملا (1985) فتعرفها بأنها : "التعرف على الرموز اللغوية وما تدل عليها. ونطقها نطقاً صحيحاً , والتعبير المعبر عن المواقف المختلفة التي تمثلها الرموز المقروءة" . ويرى جمل والفيصل(2004) أنها العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية وغيرها إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حيث تعتمد على :



- رؤية العين للرمز المقروء .
- نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز .
- التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز .

ويمكن للباحثة بعد إطلاعها على خصائص مهارة القراءة الجهرية أن تعرّف مفهومها كالاتي: هي ترجمة الرموز الكتابية بالنطق بها بصوت مسموع مع قراءتها قراءة سليمةً من الأخطاء, معبرة عن معانيها دون تكلف, ومراعاة مهاراتها.

#### ▪ أهداف القراءة الجهرية :

أول ما يجب أن نهدف له ونسعى إليه أن نأخذ بيد الطفل الصغير؛ ليكون لديه الاستعداد الكافي لدخول مرحلة القراءة وتعلمها , وهذا يتضمن فهمنا لمراحل نمو الطفل , وطبيعة هذا النمو في كل مرحلة منها , وخصائصها , وما تتميز به عن المراحل الأخرى , ولذلك كلما ازداد نمو الطفل ازدادت قدرته على استيعاب مفهوم المفردات اللغوية (عدس , 1998) . وترى الملا (1985) بأن أهداف القراءة الجهرية هي كالاتي :

- صحة المقروء , وجودة النطق , وحسن الأداء .
- فهم معنى ما يقرأ بدقة وسرعة .
- التقاط القارئ ما يسمعه , مما يلقي إليه من دروس القراءة وفهمها .
- نمو خبرات الطفل ومعارفه العامة .
- زيادة ثروته اللغوية زيادة مناسبة لمرحلة النمو التي يمر بها .
- مراعاة أحكام الوقف بأن يقف القارئ حين يقتضي المعنى .

- حسن الإيقاع بأن يكيف القارئ صوته حسب ما يقتضيه المعنى من غير تصنع.

أما عاشور و الحوامدة (2003) فيريان أن الأهداف هي :

- تدريب التلاميذ على جودة النطق بضبط مخارج الحروف.
- تعويدهم صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم, ومحاولة تصوير اللهجة للحالات الانفعالية المختلفة .

- تعويدهم السرعة المعقولة في القراءة .

- اكتساب التلاميذ الجرأة الأدبية , وتنمية قدرتهم على مواجهة الجمهور .

ويضيف زايد (2006) بأن من أهداف القراءة الجهرية بناء الثقة في النفس , والمساعدة في

تنمية الأذن اللغوية عند التلاميذ وبخاصة إذا كان الصوت مؤثراً وجذاباً , وربما تحبب القراءة الجيدة

التلاميذ قراءة الأدب, وهي وسيلة إمتاع واستمتاع , وفيها لإنماء لروح الجماعة . ويؤكد جابر

(1991) على أن من أهدافها أيضا المساعدة على الكشف عن عيوب النطق وعلاجها , من خلال

تشجيع التلاميذ الخجولين الذين يهابون الحديث. وبالتالي وكما يرى نصر(1981) تزيد من قدرة

المتعلم على التحصيل الجيد. وبالنسبة لمصطفى (2005) فيرى بأنها تساعد التلاميذ على إدراك

مواطن الجمال والذوق الفني , تسر القارئ والسامع معاً فيشعر كل منهما باللذة والاستمتاع .

#### ▪ أهمية القراءة الجهرية :

إن الدليل على أهمية القراءة الجهرية لم يظهر فقط في عصرنا الحاضر , بل هو موجود في قديم

الزمان ؛ فالناظر في التراث العربي والإسلامي يجد إشارات كثيرة تدل على أهمية القراءة في حياة الأمم

والشعوب, ففي القرآن الكريم يخاطب الله سبحانه تعالى نبيه - صلى الله عليه وسلم - قائلاً له "اقرأ باسم

ربك الذي خلق ﴿ خلق الإنسان من علق ﴾ اقرأ وربك الأكرم ﴿ الذي علم بالقلم ﴾ علم الإنسان ما لم يعلم ﴿ (سورة العلق , الآيات 1-5) . اقرأ كانت الأمر الأول والكلمة الأولى من المولى عز وجل وهذا يدل على أهميتها ؛ باعتبارها فنا لغويا له دوره الفعال , في شتى مجالات حياة الإنسان العلمية والعملية , لذلك فهي تحظى باهتمام المربين والباحثين (عوض والسيد , 2004).

و تظالعنا السنة النبوية العطرة بأهمية القراءة الجهرية فيما ترويه عائشة - رضي الله عنها - قالت: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - " الذي يقرأ القرآن وهو ماهرٌ به مع السفرة الكرام البررة, والذي يقرأ القرآن ويتتعتع فيه وهو عليه شاق له أجران " متفق عليه. وعن أبي هريرة - رضي الله عنه- قال : سمعت رسول الله - صلى الله عليه وسلم - يقول " ما أذن الله لشيء ما أذن لنبي حَسَنِ الصوتِ يتغنّى بالقرآن يجهر به " متفق عليه (النووي , 2004).

و تستخدم القراءة الجهرية في جميع مراحل التعليم , ولكن وقتها يطول بالنسبة للتلاميذ الصغار, وكلما نما التلميذ نقص وقت القراءة الجهرية , وزاد وقت القراءة الصامتة . وتحل القراءة الجهرية مركزا مهما في مستقبل التلميذ (خلف , 2004). فهي تلعب دورا هاما في حياته, وبناء شخصيته, وهي عامل له دوره في اكتساب الخبرات, وتحصيل المعلومات وتثبيتها (الشمالي , 1995). وتكسبنا القوة لفهم مختلف أوجه الحياة (Tuton , 1982). والطفل الذي لا يجيد القراءة ويخطئ في فهم ما يقرأ , لا يتقدم في النواحي الدراسية التي تتطلب القراءة الجيدة , كالحساب والكتابة وغيرها, فمن أهم أسباب عجز التلميذ عن حل المسائل الحسابية: ضعفه في قراءة تلك المسائل , وإدراك المراد منها (أبو زيد , 1999). ويمكننا عن طريق القراءة أن نعبر عما في نفوسنا , وأن نغير نمط حياتنا , وطريقتنا في التفكير, وفي وجهات نظرنا العامة والخاصة , وحتى في أفعالنا (العباد , 2006).

ويبين العايد (2008) أهمية القراءة الجهرية في المرحلة الابتدائية , " فهي تنمي مهارات النطق عند التلميذ , وتمكن المعلم من تعرف أخطاء تلاميذه في النطق , ومن ثم مساعدته في تصحيحها أولاً بأول , كما أنها تؤدي إلى تنمية القدرات الاجتماعية لدى التلاميذ من خلال تمكينهم من مواجهة المواقف التي تتطلب القراءة الجهرية " . وتبرز أهميتها في التعليم الأساسي , في أن تعلمها يكون صعباً وشاقاً إذا لم يتم تعلمها قبل نهاية المستوى الصفّي الثالث , والواقع التربوي يعكس ضعفاً واضحاً في القراءة الجهرية , فالتعليم في المدارس يقف عند حدود نطق الحروف المخطوطة على الورق .

و تتميز القراءة الجهرية فوق اشتراكها في تحقيق الأهداف العامة للقراءة , كما يرى مصطفى (2005) " بأنها تسهم في النمو العام للطفل , من نواح متعددة : نفسية , وتربوية , واجتماعية , ولغوية , وتزوده بالقدرات والمهارات " . وهي من خير الوسائل التي تتبع لتشخيص صعوبات القراءة لدى القارئ, وملاحظة عاداته في القراءة الجهرية , فتساعد المعلم على اكتشاف أخطاء التلميذ في النطق , وتبين ما تعود على حذفه من كلمات وحروف في أثناء القراءة , وما يعمد إليه من إضافة حرف , أو كلمة , أو أكثر من عنده عندما يقرأ, وما يستبدل من ألفاظ , أو حروف وما يكرر من كلمات في أثناء القراءة, ويعتقد الطيب (1998) بأنها توسع المدارك, وتنمي قدرة الفرد على المناقشة, وإثراء المجالس والمنديات بكل نافع ومفيد, ويضيف العيسوي وآخرون (2005) بضرورة الاهتمام بالسرعة المناسبة في القراءة , مما يعين على الفهم والرغبة في الاستماع , والاهتمام بدرجة الصوت المناسبة , ونغمته الجميلة , والخالية من العيوب, وبالتالي وكما يقترح إديتور (Editor , 1972) بأن تكون القراءة جزءاً من برنامج متكامل من اللغة ليتعلم التلميذ القراءة, والاستماع للمقروء, وكتابته, بهدف تنمية المهارات اللغوية للأطفال وتطويرها. وترتبط القراءة ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الدراسي , فالتلميذ الذي يعد ضعيفاً قرائياً , هو لا محالة متدن في التحصيل , وليس في مبحث اللغة العربية فحسب , وإنما في معظم المواد الدراسية, مع أن هذه

القضية تحول دون لحاقه بزملائه في الصفوف التالية (الكخن , 1995) . وهذا ما أكده (عدس , 1998) و(مقادي , 1992). وخاصة في المرحلة الأساسية باعتبارها مرحلة النمو السريع لمهارات القراءة ويجب تشجيع التلاميذ على القراءة الواسعة في المجالات المختلفة (طعيمة والشعبي , 2006). ويرى سالم (1994) إن التعود على القراءة الجهرية يعيننا على تقسيم الكلام حسب معناه في أدائنا الصوتي.

والقراءة الجهرية إحدى وسائل الاتصال؛ فيها يمكن إيصال المعلومات إلى السامع بصورة تتيح له تتبع الأفكار ووجهات النظر، و تُعد الطلبة لمواقف وظيفية في الحياة: كالمواقف الخطابية في مواجهة الجماهير وذلك من خلال تكوين جمل جديدة للكتابة أو التحدث، وتزوده بفرصة الاستماع إلى أدائه، وتقويم هذا الأداء، إذ يعد ذلك تجربة حافزة بالنسبة له تساعده على بناء الثقة بنفسه (خلف 2004). وتساعد التلاميذ في توصيل الأفكار، وتوفير المتعة للآخرين، وتشخيص المشكلات القرائية، إضافة لفهم القارئ لما يقرأ، كما أنها تساعد على تحسين النطق والكلام، ومضاعفة الكلمات المكتسبة. إن اعتماد القراءة الجهرية في جميع الأوقات من شأنه أن يخدم الهدف الرئيسي منها، ليس من جانب المعلم فحسب، ولكن من جانب التلاميذ أيضاً (أبو الدرابي، 1989)؛ فهي تقدم للمعلم عدداً من الميزات في المراحل المبكرة، و تعينه على مساعدة الطفل على الربط بين الكلمات المطبوعة والوحدات الفكرية للكلمات، وهذا الجانب من القراءة أصعب في القياس من القراءة الصامتة ؛ لأن التنوع في تقسيم الجملة وأنماط التنعيم في أي نص يمكن أن يغير معنى النص تغيراً جذرياً (الملا , 1985) . ومن هنا تتبع أهمية دور المعلم في العملية التربوية ، فهو يمثل محور الاهتمام والعامل الرئيس المقرر لنجاحها أو فشلها (أبو رمان، 2004).

ويضيف (مصطفى، 2005) بأنها الوسيلة التي تبعث في التلاميذ حب القراءة ؛ لأنها تسر القارئ والسامع معاً ، فيشعر كل منهما باللذة، والاستمتاع بالمقروء . وهي من خير الوسائل التي تتبع لتشخيص

صعوبات القراءة لدى القارئ , وملاحظة عاداته في القراءة الجهرية. ويعتبر السعيد (2005) أن القراءة الجهرية أفضل الوسائل لإجادة النطق والإلقاء , والتعبير عن المعاني بنبرات صوتية مفهومة في التعامل الحياتي .

وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة للقراءة الجهرية في عصرنا الحاضر , إلا أن الباحثة ترى أن الكثير من الطلبة يعانون من صعوبات في تعلمها , والمتمثل في تدني مستوى تحصيلهم , بالرغم من إعداد البرامج العلاجية , وهذا يعود إلى الأساس في تعليم مهارات القراءة الجهرية ألا وهو المعلم, الذي عليه أن يضع يده على مواطن القوة والضعف , فيعمل على تعزيز الأولى ومعالجة الثانية , كتعزيز القارئ عندما يقرأ جهراً أمام زملائه, فيتخطى حاجز التردد, والخجل, والرغبة, بالتالي قدرته على مواجهة الجمهور, والتحدث معهم, وإبداء الرأي . ولذلك كانت القراءة الجهرية في المرحلة الابتدائية أهم ما يشغل التربية الحديثة في المرحلة الأولى من حياة التلميذ التعليمية لأنها أساس تعلمه, وعليها يتوقف نجاح التلميذ من صف لآخر, ومن مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى.

#### ▪ مهارات القراءة الجهرية :

إن تعلم القراءة عمل معرفي معقد, يتطلب مستوى عالٍ من المهارات والقدرات, ويقصد بمهارات القراءة الجهرية - في إطار هذا البحث - قدرة المعلمة على نطق المادة المكتوبة بصوت مسموع, بحيث يتم هذا النطق في سرعة ودقة دون حذف أو إبدال أو إضافة , بحيث يتم إخراج الحروف من مخارجها ونطق الحركات الطوال والقصار في طولها المناسب .

وبهذا الصدد, يرى العواملة (2004) بأن مهارات القراءة الجهرية هي نطق الكلمات نطقاً سليماً من حيث البنية والإعراب , والانطلاق في القراءة مع مراعاة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ,

والتعبير الصوتي عن المعاني ، التي يشتمل عليها المقروء شعراً أو نثراً، أو عدم النطق بما لا ينطق به كهزمة الوصل و(أل) الشمسية ، ومراعاة مواضع النبر في الألفاظ ، والاسترسال القرائي المناسب للموضوع وللسامعين مع مراعاة مواضع الوقف الصحيحة وهذا ما أكدته(عاشور و الحوامدة, 2003). والقدرة على القراءة في وحدات فكرية ، وفهم الكلمات، واختيار الأفكار الرئيسية، والدقة في التعبير ومقدرته على فهم السياق (سالم ، 1994) . وجوده تمثيل المعنى مع اختلاف الصوت وتنوعه بالارتفاع والانخفاض والسرعة والبطء بما يتناسب مع المعنى (شحاتة, 1996). أي قراءة النص بالسرعة المناسبة وعدم إسقاط حروف بعض الكلمات وإبدالها نتيجة السرعة (عاشور و مقدادي, 2005). ويجب شد انتباه التلاميذ للقراءة بسرعة تتناسب مع المستمعين ، وأن يتيح كما أكبر ووقتاً أطول لقراءة كل تلميذ، مع التوجيه والتصحيح والابتعاد عن المقاطعة للإجابة عن سؤال معين مع نقل المعنى بالصوت، فيجب تدريب التلاميذ على فهم المضمون ليتمكنوا من نقل هذا الفهم والتعبير عنه بالنطق والقراءة الجهرية للآخرين، مع الوقف الصحيح عند الفواصل والنقط وعلامات الاستفهام (الخولي, 2000) .

أما أبو عرقوب (1991) فيضيف عدم القفز عن السطر ، والتوقف دون داعٍ مع الابتعاد عن التقطيع في القراءة ، ولا بد للمعلم وهو يقوم بقراءة تلاميذه من تحسس مواطن الضعف لديهم، ومحاولة استقرار أسباب هذا الضعف، ومحاولة البحث مع المدرسة والتلميذ والأخصائيين التربويين وأولياء أمور التلاميذ لإيجاد طريقة يساعد فيها المعلم تلاميذه للتغلب على هذه الأسباب . وبالتالي وكما يعتقد البجة(2002) "إيجاد الرغبة في القراءة في نفوس الأطفال وتميئتها".

وتعد مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الأساسية ، من أهم مراحل تعليم القراءة ، وهناك من ينظر إلى الصفين الثاني والثالث باعتبارهما مرحلة النمو السريع لمهارات القراءة التي ينبغي أن تؤسس فيها لدى الطفل عادات ومهارات القراءة الأساسية مع التأكيد على الفهم، والتدريب على

استراتيجيات التعرف على الكلمات وتحليلها إلى عناصرها , وفي نهاية هذه المرحلة ينبغي أن يكون التلميذ قادراً على فهم الكلمات الغريبة أو غير المألوفة . ومن المهارات الأساسية في هذه المرحلة أيضا تنمية الميل إلى القراءة , وتشجيع التلاميذ على القراءة الواسعة في المجالات المختلفة (طعيمة والشعبي , 2006) .

يستطيع تلميذ الصف الأول الأساسي اكتساب مهارات القراءة في سهولة دون إرهاق , إذا كان مهيباً من الناحية العقلية والجسمية, ففي نهاية العام الدراسي يكون ملماً بجميع حروف الهجاء وأشكالها , ويستطيع كتابة جمل سهلة مكونة من كلمتين. أما تلميذ الصف الثاني الأساسي فيستطيع نطق الكلمات نطقاً سليماً , وقادراً على التمييز بين الحروف وأشكالها وأصواتها المختلفة من الضمة والفتحة والكسرة والسكون, وقادراً على قراءة بعض القصص القصيرة والكتب والمصورات التي تناسب مدركاته وميوله وعمره. في حين أن تلميذ الثالث الأساسي يكون قادراً على قراءة الجمل البسيطة , وتكوين جمل من ثلاث كلمات , وسرد قصة قصيرة , مع إدراك معنى السؤال والجواب وبعض أساليب النفي وأدوات الاستفهام والضمائر (مصطفى , 1998). حيث يصبحون محدثين جيدين يتحدثون كثيراً عما يفعلون (مورو, 2004).

بعد استعراض الباحثة قوائم مهارات القراءة الجهرية في الأدب المتصل بها, تم تحديد قائمة من

المهارات التي يجب توفرها في معلمات المرحلة الأساسية, وهي كالاتي :

- تحرص على نطق حروف الهجاء من مخارجها الصحيحة.

- تنطق الكلمة نطقاً سليماً.

- تقرأ النص بصوت مسموع.

- تراعي بنية الكلمة والجمله.



- يتوافق صوت المعلمة مع المشاعر والانفعالات الواردة في النص المقروء.
- تراعي نبرة صوتها لعلامات التعجب و الاستفهام.
- تستخدم المعلمة حركات جسدية مناسبة مصاحبة للقراءة.
- تراعي علامات الترقيم أثناء القراءة وتوجه الطلبة لمحاكاتها.
- تقرأ النص المحدد وبالسرعة المناسبة.
- تقرأ بسهولة دون تلثم وتراعي ضبط أواخر الكلمات.
- تقرأ الدرس قراءة تخلو من الأخطاء ( كالحذف والتكرار والإبدال والإضافة).
- تحرص المعلمة على تقديم النموذج الصوتي الصحيح عندما يخطئ التلميذ في القراءة.
- تحث الطلبة على الإصغاء لقراءتها وقراءة الطلبة.
- تعزز المعلمة من يجيد النطق أو اللفظ أو القراءة للوحدات اللغوية.
- تشرح المفردات بما يتناسب مع كل كلمة.
- تحلل الكلمات الجديدة إلى مقاطع وحروف.
- تدرب الطلبة على لفظ الكلمة نقلة واحدة
- تستخدم الكلمات الجديدة في جمل مفيدة.
- تستخدم ما عند التلميذ من مترادفات ومتضادات للكلمات الصعبة.

#### ■ أساليب تدريس القراءة الجهرية :

تتطلب الطريقة التقليدية في تدريس القراءة الجهرية التي لا تزال متبعة في بعض مدارسنا حالياً بأن يجلس التلاميذ في مقاعدهم، وينتظر كل منهم دوره ليقرأ بصوت عالٍ، في حين يصغي بقية التلاميذ

لقراءته منتظرين دورهم. وإسراعاً في الوقت، وكي يستوفي التلاميذ قراءاتهم لا يخصص لهم الوقت الكافي للقراءة .

ولذلك يؤكد (الناقة , 2006) على عدة أمور، يجب على المعلم مراعاتها في تدريس القراءة،

ومنها :

- أن يبدأ درسه باستثارة وتمهيد يرغبان التلميذ في تعلم القراءة , والإقبال على الدرس، والتفاعل معه.

- أن يدرّب التلاميذ على القراءة الجهرية؛ لأنها قراءة للآخرين , ويلزم القارئ أن يكون فاهماً للمحتوى لينقله بصوته إلى الآخرين .

- أن يلتفت إلى تنمية الثروة اللغوية عند تلاميذه من حيث المعاني السياقية للكلمات , والترادف والتضاد.

- أن يتيح لكل تلميذ أن يقرأ جهرا , كما أكبر ووقتاً أطول من المعلم , في جو يخلو من السخرية.

ويضيف (زايد , 2006) بضرورة عدم مقاطعة المعلم والتلاميذ للقارئ الجهري بأي لون من

ألوان المقاطعة ولو كان ذلك لتصحيح ما وقع منه من خطأ؛ لأن أي مقاطعة تسبب له الارتباك وتزيل عنه

الثقة في نفسه. ويرى طعيمة والشعبي (2006) أنّ على المعلم أن يعمل على تدريب الأطفال على أن

يقرؤوا في أشكال مختلفة (قصص , معلومات , شعر) , ويؤكد على أن يقرأ الأطفال مدى متنوعا من

النصوص لتحقيق أغراض متنوعة , مع تدريبهم على المراجعة والتفحيط والتصحيح الذاتي , واستخدام

استراتيجيات تدريس مناسبة لتهجئة الكلمات الجديدة والصعبة، والتخطيط لكيفية خلق الاستمتاع بالمقروء.

لقد بدأت بحوث القراءة في معامل أوروبا؛ فقد شغف العلماء بمعرفة عملية القراءة والطريقة التي

يتعرف بها القارئ على الكلمات . وفي أوائل سنة 1844 اهتم فالنتس (Valentius) بدراسة طبيعة عملية

الإدراك في القراءة الجهرية وتبعته دراسة كاتل (Catell) و اردمان (Erdman) ودودج (Dodge) وآخرون . فكانت نتائج دراستهم أننا نقرأ جملاً أو كلمات أو حروفاً تبعاً لمعرفة القارئ للمادة المقروءة, ومدى صعوبتها, وكفاءته ومهارته في القراءة (مصطفى, 2005) .

يرى أبو عرقوب (1991). بأن تترك الحرية للمعلم في اختيار الطريقة المناسبة لتدريس القراءة الجهرية شريطة مراعاة الشروط الآتية :

- التمهيد للقراءة الجهرية , من الناحية الذهنية والنفسية ويكون التمهيد بطرح الأسئلة و لفت النظر للأهمية .

- تكليف التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة, ثم قراءة المعلم النص قراءة نموذجية.

- تكليف التلميذ قراءة موضوع محدد متكامل الأبعاد , فلا يوقفه في منتصف التركيب ليسمح لغيره بالمتابعة , كما يفعل بعض المدرسين .

- مساعدة التلميذ في تصحيح أخطائه بنفسه .

- حسن الإيقاع , ومراعاة النبر والتنغيم .

وأوصت دارسون (1996) بأن يقرأ المعلم النص للطلبة في حال كانوا صغاراً , أو كان النص صعباً جداً.

وقد تضمن مشروع تطوير تدريس اللغة العربية (وزارة التربية والتعليم , 1987) إجراءات

لتدريس القراءة الجهرية للصفوف الأساسية منها : ربط خبرات التلاميذ الشخصية بالخبرات المعرفية الجديدة في الدرس المقروء , وبالقراءة الجهرية المعبرة من قبل المعلم أولاً فالتلاميذ ثانياً, وتصويب الأخطاء البارزة في أثناء القراءة .

أما أسلوب التدريس الذي تراه الباحثة مناسباً للمرحلة الأساسية الأولى هو التمهيد للدرس بطرح أسئلة مثيرة لتفكير التلاميذ, لجذب انتباههم لموضوع الدرس , ثم قراءة المعلمة الدرس قراءة صحيحة ومعبرة تخلو من الأخطاء, وتكليف الطلبة بالاستماع إليها فقط , أما في القراءة الثانية للمعلمة فتكلف الطلبة بالنظر إلى نص الدرس والاستماع إليها (قراءة القدوة) , ومن ثمّ السماح للتلاميذ المجيدين للقراءة في القراءة مع تعديل أي خطأ يقع به من قبل التلميذ نفسه , ومناقشة الأفكار الرئيسية, وتوضيح معاني الكلمات الجديدة حسب ما تتطلبه كل كلمة, والقيام بتلخيص الدرس. وتمثيل الموضوع بتحويله إلى حوار تمثيلي يقوم به التلاميذ.

يتضح مما سبق أن القراءة الجهرية خير وسيلة لإتقان النطق , وإجادة الأداء , وتمثيل المعنى , فهي طريقة جيدة للكشف عن أخطاء النطق لدى التلاميذ , وتساعد في التعرف على نواحي التنغيم الصوتي , وهي وسيلة فعالة في تشجيع التلاميذ على القراءة بصوت عالٍ , وهذا يزيد الثقة بنفسه وبالتالي يستطيع مواجهة الجمهور دون خوف أو تردد .

## ثانياً : الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة , وقد تم تقسيم الدراسة إلى ثلاثة محاور , تناول المحور الأول الدراسات التي اهتمت بأثر أساليب التدريس على القراءة الجهرية, أما المحور الثاني فقد اهتم بالاحتياجات التدريسية لمعلمي اللغة العربية, أما المحور الثالث فقد تناول الدراسات التي طُبقت على المعلمين.

### المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بأثر أساليب التدريس على القراءة الجهرية

قام (Aulls , 1977) بدراسة كان هدفها فحص أثر التدريب على القراءة الجهرية ومهاراتها على مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية . وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبا من طلبة الصف الأول, والثاني, والثالث, ممن تقدموا للاختبار التشخيصي, و باستخدام تحليل التباين الأحادي, أشارت نتيجة الدراسة إلى أن التدريب على مهارات القراءة الجهرية له أثر بشكل كبير على الطلاقة في القراءة. كما بينت الدراسة وجود علاقة بين الاستيعاب القرائي والطلاقة في القرائية .

وهدفت دراسة أبو الدرابي (1989) إلى فحص أثر تزويد تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمهارات القراءة الجهرية وتدريبهم إياها بطريقة مقترحة في تنمية القدرة القرائية لديهم. تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي الملتحقين بالمدارس الابتدائية الحكومية, التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الكورة والبالغ عددهم (1837) تلميذا وتلميذة, موزعين على (65) شعبة دراسية, وقد تم اختيار عينة عشوائية عنقودية (ن=120) مكونة من أربع شعب تجريبية منها شعبتان للذكور,

ومثلها للإناث. وقام الباحث بإعداد اختبار صوتي في القدرة القرائية الجهرية، بحيث يتم قياس علامة التلميذ في ضوء بطاقة قياس مدرجة تضم مهارات القراءة الجهرية التي أعدها الباحث وأشرطة تسجيل تحتفظ بقراءات التلاميذ، تؤكد الباحث من صدق محتوى الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين مكونة من (13) محكماً. أما ثباته فقد استخرج باستخدام طريقة القياس المتكرر. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية في القدرة القرائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي يعزى إلى التزويد بمهارات القراءة الجهرية بالطريقة المقترحة، واللاتزويد بالطريقة التقليدية، ولصالح الذين يزودون بمهارات القراءة الجهرية بالطريقة المقترحة. وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في القدرة القرائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي يعزى لجنسهم

و أجرى (Meek, 1993) دراسة هدفت إلى قياس أثر برنامج (C.B.A) كوسيلة لتحفيز التلاميذ على القراءة الجهرية . اعتمد هذا النموذج على تحفيز التلاميذ على القراءة الجهرية ، والألفة بينهم وبين المعلم باستخدام أساليب تدريس مختلفة ومع وجود مشكلات وصعوبات تعرض لها الباحث إلا أنه أوصى باستخدام النموذج بشكل منتظم في تعليم القراءة الجهرية . وأوصت الدراسة بوجود تدريس القراءة الجهرية بطريقة التدريس المناسبة للموقف التعليمي .

و درست (Arya , 1999) تأثيرات وتنوع النص على أخطاء القراءة الجهرية للقراء الجيدين والضعفاء في الصف الثاني ، حيث هدفت إلى فحص أثر نوع النص الأدبي ، وطول النص، على أخطاء القراءة للضعفاء والجيدين في القراءة الجهرية . تكونت عينة الدراسة من (48) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الابتدائي ، وكان من أبرز النتائج أن القراء الجيدين والضعفاء يقرؤون النص القصير

بأخطاء قليلة مقارنة بقراءتهم للنص المتوسط والطويل ، كما أنه لا يوجد فروق ذات تأثير بالنسبة لنوع النص .

وهدفت دراسة (Brocato , 1999) إلى تطوير الطلاقة وزيادتها في القراءة الجهرية لدى التلاميذ الضعاف . فقد تم اختيار برنامج لتطوير مهارات القراءة الجهرية لدى الطلبة الضعاف من الصف الثالث والرابع الأساسيين داخل غرفة الصف . حيث تكونت عينة الدراسة من (24) طالباً لمدة (6) أشهر . وقد استخدم مقياس (Likert) كمقياس لتقويم تقدّم الطلبة ، ومن يحصل على علامة تتراوح بين (3.5 - 5) يعتبر قارئاً جيداً . واعتمد البرنامج على استخراج الكلمات المفتاحية من السياق (الأفكار الرئيسية للنص) وانسجام المفردات المختارة في السياق مع التركيز على التعزيز .

وقام (Komisar , 1999) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير تعليم الشعر المباشر على طلاقة القراءة الجهرية لدى التلاميذ ضعاف التعلم . حيث تكونت عينة الدراسة من (58) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وقسمت إلى مجموعتين ، المجموعة الأولى تستقبل برنامجاً تقليدياً لترديد القراءة ، والمجموعة الثانية تستقبل برنامجاً معدلاً لترديد القراءة ، تناول تعليم التلاميذ كيفية استخدام علامات الوقف ، والترقيم، والصرف ، والتنغيم ، والتعبير . وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ ضعاف التعلم أصبحوا مجيدين للقراءة التعبيرية بعد تدريس البرنامج المعدل ، وأن النموذج القرائي المعدل (المطور) لترديد القراءة كان أكثر فاعلية في تطوير قدرات التلاميذ القرائية من برنامج ترديد القراءة التقليدي.

وفي دراسة أخرى قامت بها الصوالحة (2000) هدفت من خلالها إلى كشف أثر استخدام أسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة على تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة لدى طالبات الصف

الخامس الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة. حيث تكونت عينة الدراسة من (52) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين : الأولى مجموعة تجريبية (28) طالبة درست بأسلوب الدراما, ومجموعة ضابطة بعدد (24) طالبة درست بالطريقة التقليدية, وقد أعدت الباحثة اختباراً لقياس القراءة الجهرية وأظهرت النتائج فعالية أسلوب الدراما في تنمية مهارات القراءة الجهرية .

واستخدم ( Bennett,2002) في دراسته تعليم القراءة الجهرية من خلال الدمى, حيث استخدم ست استراتيجيات موزعة على ست مراحل : خصص المرحلة الأولى للعب مع الدمى, حيث يصف المعلم الأحداث من خلال الدمى , ويتوقع فيها التلاميذ ماذا سيحصل , ويستخدم المعلم البطاقات الخاطفة , وبطاقات الملاحظات , وأصوات مسجلة , وأشياء أخرى لجذب انتباه التلاميذ أكثر . أما المرحلة الثانية فهي مرحلة التفسير والتوضيح , حيث يسأل المعلم عدداً من الأسئلة تتطلب استجابة (نعم ا لا) . وفي المرحلة الثالثة, وهي مرحلة الممارسة الموجهة واستجابة التلاميذ بـ (نعم ا لا) عن طريق إعادة ما قاله المعلم, أو إجابة التلاميذ أنفسهم عن استفساراتهم . وفي مرحلة الاستجابة الممارسة المستقلة, وهي المرحلة الرابعة يزود التلاميذ المعلم بمصطلحات من خلال الإجابات عن أسئلته . وفي مرحلة التحدي كمرحلة خامسة يتم فيها نشاطات وانجازات التلاميذ عن طريق قراءة القصص التقليدية , وتمثيل شخصيات القصص ولعب الأدوار . أما المرحلة السادسة و الأخيرة فقد كانت اختيارية موجهة لخدمة المجتمع .

وأجرت خلف (2004) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي يقوم على استخدام القصة في مهارتي القراءة الجهرية والتعبير الكتابي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. حيث صممت الباحثة



برنامجاً لتطوير مهارتي القراءة الجهرية والتعبير الكتابي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، وتحققت من صدق الأدوات والبرنامج وفق الأسس المعتمدة. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي من مدرسة خلدا الثانوية الشاملة للبنات، موزعات على شعبتين : تجريبية وعددها (30) طالبة، وضابطة وعددها (30) طالبة أيضاً، طبقت الباحثة الاختبار القبلي على المجموعتين، ثم درّست المجموعة التجريبية وفق البرنامج التعليمي، والضابطة وفق البرنامج المقرر، واستمرت التجربة شهرين. أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تنمية مهارتي القراءة الجهرية والتعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية.

**أيضاً قام الرجوب (2006)** بدراسة هدفت إلى كشف أثر استخدام مسرح الدمى في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (91) تلميذاً وتلميذةً من الصف الثالث الأساسي في مدرسة حفصة بنت عمر الأساسية المختلطة، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين : تجريبية تعلمت القراءة الجهرية بأسلوب الدمى المتحركة، وضمت (45) تلميذاً وتلميذةً وضابطة تلقوا تعليم نصوص القراءة الجهرية ذاتها بالطريقة التقليدية، وضمت (46) تلميذاً وتلميذةً. ولأغراض الدراسة قام الباحث بإعادة صياغة خمسة نصوص قرائية من كتاب " لغتنا العربية " للصف الثالث الأساسي، وقدمها في شكل مسرحيات لطلبة المجموعة التجريبية. ولقياس أثر مسرح الدمى في تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة، أعد الباحث اختباراً يقيس الجوانب الخمس لمهارات القراءة الجهرية وهي: صحة مخارج أصوات الحروف، وتلوين الأداء القرائي، والضبط النحوي والصرفي، والطلاقة، وفهم المقروء. وتم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة . وفي ضوء النتائج ، أوصت الدراسة بضرورة تعريف معلمي اللغة العربية للصف الثالث الأساسي بمهارات القراءة الجهرية المعبرة ،

والمؤشرات السلوكية الدالة على تشكيلها. وإجراء مزيد من الدراسات لبيان أثر استخدام مسرح الدمى في تنمية مهارات القراءة الجهرية .

أجرى (Peck, 2006) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام الدمى في القراءة الجهرية لطلبة الصف الثاني الأساسي حيث صنع التلاميذ الدمى وتعلموا من خلال المجموعات . توصلت الدراسة إلى أن لاستخدام الدمى أثراً في إتقان التلاميذ المهارات القرائية , و الكتابية , والمحتوى الدراسي وأوصت الدراسة بتوسيع نطاقها ليشمل عدداً أكبر من التلاميذ وبأعمار مختلفة.

وقام ( Al- Zu`bi , 2007 ) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر الاستراتيجية التعاونية في القراءة والتعبير على الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في الأردن واتجاهاتهم نحو اللغة الانجليزية, وقد تكونت عينة الدراسة من شعبتين, دُرست المجموعة التجريبية بالاستراتيجية التعاونية, بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية, وقد تبين من خلال تحليل بيانات الاختبار التحصيلي القبلي أن كلا المجموعتين متكافئتان. حيث اختير (48) طالباً من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدرسة نحلة الأساسية للبنين. وقد أشارت نتيجة الدراسة إلى وجود تحسن ذي دلالة في تحصيل القراءة للتلاميذ في المجموعة التجريبية, وكانت اتجاهاتهم نحو اللغة الانجليزية أعلى, وقد أوصى الباحث بأن تلقى القراءة العناية اللازمة , وأن تستخدم الاستراتيجية التعاونية في تدريس اللغة الإنجليزية.

#### المحور الثاني : الدراسات التي تناولت احتياجات معلمي اللغة العربية

وأجرى عبد الرحمن (1993) دراسة هدفت إلى تحديد احتياجات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية إلى التدريب كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون في محافظة إربد , وتكونت

عينة الدراسة من (481) مستجيباً من المعلمين ومديري المدارس ومشرفي اللغة العربية , وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها : وجود درجة كبيرة من الاحتياج التدريبي لجميع مجالات الدراسة مرتبة على النحو التالي : التكنولوجيا التعليمية, والتقويم اللغوي للطلبة, ومن بينها القراءة الجهرية, أساليب تدريس اللغة العربية, وتحليل منهاج اللغة العربية وكتبتها, والتخطيط الدراسي, والتعمق في اللغة العربية, وإدارة الصف وتنظيمه .

أما دراسة حمادنة (2006) فقد هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين أنفسهم . وتكونت أفراد عينة الدراسة من (135) معلما ومعلمة . في حين تألفت أداة الدراسة من (60) فقرة موزعة على (8) مجالات , واستخدمت الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في تحليل البيانات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياج إلى مجال التقويم , ومجال التعمق اللغوي, وبخاصة القراءة بأنواعها الجهرية والصامتة, ومجال تكنولوجيا التعليم , وتكنولوجيا الحاسوب كان كبيرا جدا , بينما كان الاحتياج إلى مجال أساليب التدريس, ومجال إدارة الصف , ومجال التخطيط الدراسي , ومجال الاتصال بأولياء الأمور, ومجال تحليل المناهج بدرجة متوسطة. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري الجنس والخبرة في مجالات الدراسة , عدا مجال التخطيط الدراسي فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الإناث, ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي لصالح بكالوريوس الآداب , ومتغير مكان العمل , لصالح البادية الشمالية الشرقية.

### المحور الثالث : الدراسات التي طبقت على المعلمين

أجرى (Welther, 2002) دراسة مسحية هدفت لتقصي عدد مرات تكرار المعلم للقراءة الجهرية على المستويات القرائية لتلاميذ المستويات التعليمية الآتية: الأول، والثالث، والخامس. تكونت عينة الدراسة من (48) معلماً لتحديد عدد مرات قراءة المعلم الجهرية للتلاميذ، واتجاهات المعلمين ومعتقداتهم، حول ممارستهم للقراءة الجهرية. وأشارت نتائج الدراسة إلى فوائد عديدة، واتجاهات إيجابية للمعلمين عند ممارستهم القراءة الجهرية، وأن عدد مرات القراءة الجهرية تختلف حسب المستوى التعليمي فكانت بالصف الأول أكثر من الصف الثالث.

وقام (Smith, 2003) بدراسة هدفها اختبار المدى الذي تؤثر فيه خبرة المعلم بالموضوع الهندسي عند قراءته، وتقييم هذه القراءة. تكونت عينة الدراسة من (4) معلمين للهندسة، و(4) معلمين للتعبير، والذين طلب منهم قراءة ثلاثة مواضيع قراءة جهرية، وإبداء أفكارهم جهرياً بما قرؤوه. لقد سمح الأسلوب المتبع في هذه الدراسة بالمقارنة المباشرة بين استجابات معلمي الهندسة مع وجود الخبرة والألفة بالموضوع القرائي، وبين استجابات معلمي الهندسة الذين قرؤوا الموضوع بدون ألفة وخبرة به، وكذلك مع استجابات معلمي التعبير، وأشارت نتائج المقارنة إلى أن الخبرة والألفة بالموضوع القرائي لها دور كبير في تقييم القراءة الجهرية للمعلم، وتم تقديم مقترحات حول برامج التدريس المناسبة للهندسة والتعبير.

ورأى كل من (Fisher. et. al, 2004) أن القراءة الجهرية تمثل عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية للأدب واللغة. ويضيف هؤلاء قائلين إن البحث في مجال القراءة الجهرية يبقى محدداً، ولتحديد

فيما إذا كانت هناك تدريبات وتطبيقات مهمة في هذا المجال, فقد فحص أصحاب هذه الدراسة التدريبات على القراءة الجهرية لخمسة وعشرين معلماً ممن تم ترشيحهم من جانب مديري المدارس في إحدى الولايات الأمريكية, على أنهم خبراء في القراءة الجهرية, ومن هذه البيانات, فإن الباحثين استطاعوا تحديد عدة عوامل لها علاقة وثيقة بالقراءة الجهرية, وبعد ذلك لاحظ أصحاب هذه الدراسة مائة معلم ومعلمة, ومعرفة كم هي هذه العوامل موجودة في مجال القراءة الجهرية, ومدى اهتمامهم بها.

أما دراسة (Albright, 2005) فقد هدفت إلى معرفة مدى ممارسة المعلمين للقراءة الجهرية. وتكونت عينة الدراسة من (141) من معلمي المدارس المتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية, و من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن من أكثر أسباب عزوف المعلمين عن القراءة الجهرية هي أنها غير مناسبة لحصصهم المقررة, أو لموضوع الدرس, واقترح الباحث أن يتم التركيز بشكل أكبر على مساعدة المعلمين لكي يصبحوا واعين ومنتبهين إلى الفوائد المتعددة للقراءة الجهرية .

هدفت دراسة (Kaplan, 2008) إلى معرفة تأثير قراءة المعلم الجهرية على تلاميذ الصف الثاني بوجود منهاج مقرر أو بدونه, حيث تكونت عينة الدراسة من (20) من تلاميذ الصف الثاني الأساسي تم اختيارهم بشكل عشوائي, قُسم التلاميذ إلى مجموعتين: الأولى تستمع للمعلم مع متابعه ما يقرأ بالمنهاج المقرر, أما المجموعة الثانية فتستمع للمعلم فقط, وقد أنصت التلاميذ إلى ما يردده المعلم بصوت عال, لمدة (15) دقيقة في اليوم, بمعدل ثلاث مرات في الأسبوع, وخلال (12) أسبوعاً, وأشارت النتائج بأن التلاميذ الذين يستمعون للمعلم فقط دون مقرر كان لديهم انجاز أكبر في القراءة, من التلاميذ الذين يتابعون المعلم من خلال المنهاج المقرر.

وقد قام ( Neumann, 2008 ) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر قراءة المعلم القراءة الجهرية في تحسين الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ. تكونت عينة الدراسة من (6) تلاميذ من الصف الثالث الأساسي, و(6) تلاميذ من الصف الخامس الأساسي , و(6) تلاميذ من الصف السادس الأساسي , حيث استمرت الدراسة لمدة خمسة أشهر, توصلت الدراسة إلى أن تمارين القراءة, أو القراءة النموذجية لأحد التلاميذ, أو قراءة المعلم أمام التلاميذ الآخرين في الغرفة الصفية, والقراءة بالمشاركة يمكن أن تعمل على تحسين الطلاقة في القراءة, حيث أظهر التلاميذ وعياً متزايداً للقراءة الجهرية.

وهدفت دراسة ( Randall. et .al , 2009 ) إلى تحديد الاختلافات في تدريب معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة عن طريق قياس مدى استجابتهم إلى (53) فقرة تم تطويرها لوصف خصائص الطلبة التي تؤثر في وضع الدرجات للطلبة في القراءة الجهرية, وشملت العينة (234) معلماً ومعلمة, وأظهرت النتائج وجود اختلاف في اهتمام المعلمين بالقراءة الجهرية بصرف النظر عن تأثيرها على الدرجات أو العلامات التي يمنحونها للطلبة أثناء قراءتهم الجهرية.

## التعقيب على الدراسات السابقة :

خلصت الباحثة من خلال استعراضها للدراسات العربية والأجنبية إلى الملاحظات الآتية :

1. اهتمت الدراسات الأجنبية بتطبيق مهارات القراءة الجهرية على المعلمين كدراسة ( Welther, 2002) و (Smith, 2003) , ومنهم من اهتم بمعرفة درجة اهتمام المعلمين بمهارات القراءة الجهرية مثل دراسة (Fisher. et. al, 2004) (Randall. et. al , 2009) ومدى ممارستهم لها كدراسة (Albright, 2005).
2. اهتمت الدراسات العربية والأجنبية بمهارات القراءة الجهرية وخاصة في المرحلة الأساسية الأولى مع الاهتمام بتحليل أخطاء الطلبة في القراءة الجهرية في التعليم الأساسي كدراسة (Ary ,1999).
3. قامت بعض الدراسات بالاهتمام بالقراءة وأثرها على زيادة مهارة الطلاقة كدراسة (Aulls,1997) . مع تطوير مهاراتها كدراسة (Brocato , 1999).
4. تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تحديد مهارات القراءة الجهرية للصفوف الأساسية كدراسة (أبو الدرابي , 1989) , و(الرجوب , 2006) .
5. اهتمت بعض الدراسات في التنوع بطرق التدريس من استخدام مسرح الدمى والدراما في تنمية مهارات القراءة الجهرية كدراسة (الصوالحة , 2000) , ودراسة (Bennett,2002), واستخدام القصة لتطوير مهارتي القراءة الجهرية والتعبير الكتابي مثل(خلف , 2004).
6. تم استخدام الاستراتيجيات التعاونية في القراءة والتعبير على الاستيعاب القرائي مثل دراسة ( Al- Zu`bi , 2007) في سبيل تحسين مهارات القراءة الجهرية وتطويرها لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى .

7. اهتمام الدراسات ببناء برنامج لتدريب المعلمين وتحديد الكفايات التدريسية اللازمة لتحسين التدريس الصفّي لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية مثل دراسة (حمادنة , 2007) و(عبد الرحمن, 1993).

8. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة جميعها بأنها ركزت على المعلم ومدى اهتمامه بمهارات القراءة الجهرية في الموقف الصفّي , وهو الأمر الذي أغفلته الكثير من الدراسات السابقة على حد علم الباحثة .



## الفصل الثالث

### الطريقة والإجراءات

## الفصل الثالث

### الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل عرضاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة من حيث: تحديد مجتمع الدراسة وعينتها , ووصف أداة الدراسة , والتأكد من صدقها وثباتها , وإجراءات تنفيذها , وتحديد متغيرات الدراسة , والمنهج المستخدم فيها , والأسلوب الإحصائي المستخدم لمعالجة البيانات الإحصائية وتحليلها , لاستخلاص نتائج الدراسة .

#### • منهجية الدراسة :

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي باستخدام الدراسة المسحية والدراسة السببية المقارنة أو ما يسمى بتصميم ما بعد الواقع Ex – Post – Facto Design كأحد أنواع الدراسات المستخدمة في المنهج الوصفي (النعيمي, والبياتي, وخليفة, 2009)

#### • مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الأساسية الأولى , اللواتي يقمن بتدريس مادة اللغة العربية للصفوف : الأول , والثاني , والثالث الأساسية في المدارس الخاصة في منطقة عمان الثانية واللواتي بلغ عددهن حسب إحصائيات التعليم في مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة للعام الدراسي 2008 / 2009 (912) معلمة , موزعة على (152) مدرسة .

#### • عينة الدراسة :

اشتملت عينة الدراسة على المعلمات اللواتي يقمن بتدريس مادة اللغة العربية للصفوف : الأول , والثاني, والثالث الأساسية في المدارس الخاصة في منطقة عمان الثانية , و قد تمّ اختيار عينة الدراسة

بالطريقة العشوائية العنقودية حيث تم اختيار المدارس أولاً من بين مدارس مجتمع الدراسة واعتبرت معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في تلك المدارس كعينة للدراسة حيث بلغ عدد أفرادها (90) معلمة وبنسبة 10% تقريباً . ويظهر الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة في تلك المدارس:

### الجدول (1)

أعداد معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) في المدارس حسب المنطقة الموجودة فيها في منطقة

### عمان الثانية

المنطقة	عدد المعلمات	اسم المدرسة	الرقم
الجاردنز	18	العمرية	-1
الصويفية	5	الأكاديمية التربوية	-2
تلاع العلي	12	أكاديمية ساندس	-3
الجامعة الأردنية	3	النموذجية	-4
أم السماق	17	الدر المنثور	-5
خلدا	16	الرضوان	-6
مرج الحمام	6	الخمائل	-7
الدوار الثامن	10	الصفوة	-8
الدوار السابع	3	الأراضي المقدسة	-9

وقد تم تصنيف المعلمات من قبل الباحثة حسب المستوى التعليمي وسنوات خبرة المعلمة, ويظهر الجدول(2) نتائج هذا التصنيف, حيث يشير الجدول إلى تدرّج أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي وسنوات الخبرة التدريسية:

الجدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري الدراسة المستوى التعليمي وسنوات الخبرة التدريسية

المجموع	الصف الثالث	الصف الثاني	الصف الأول	المستوى التعليمي الخبرة
27	9	10	8	أقل من 3 سنوات
31	12	8	11	3 - 6 سنوات
32	10	11	11	أكثر من 6 سنوات
90	31	29	30	المجموع

• أداة الدراسة :

قامت الباحثة بالاطلاع على مفهوم القراءة الجهرية المقدم من جانب المختصين في مناهج تدريس اللغة العربية وطرقها (شحاته, 1984), و(الملا, 1985), و(جابر, 1991). وكذلك الاطلاع على قوائم مهارات القراءة الجهرية التي تناولتها الدراسات السابقة والبحوث المتصلة بمهارات القراءة الجهرية, ومن أهم هذه الدراسات (الملا, 1985), و(أبو الدرابي, 1989), و(أبو زيد, 1999),

و(خلف , 2004) . واشتقت قائمة من مهارات القراءة الجهرية بعد تحليل مفهوم القراءة الجهرية بالتأكيد على الخصائص المميزة له , وكذلك بعد المفاضلة بين مهارات القراءة الجهرية التي وردت في قوائمها والتي تناولتها الدراسات السابقة .

ووضعت في نهاية المطاف قائمة مهارات القراءة الجهرية التي تم التوصل إليها في بطاقة ملاحظة خاصة بالدراسة الحالية , تم تصميمها لتشتمل على تدرج نوعي :ممتاز , جيد جداً , جيد , ومقبول , ضعيف , وعلى تدرج كمي ( 1-5) على الترتيب, وذلك للتقليل من تشتت انتباه الملاحظ عند إعطاء الحكم على مدى اهتمام المعلمة بكل مهارة من مهارات القراءة الجهرية التي اشتملت عليها بطاقة الملاحظة . وللتعرف إلى الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة , نفذت الباحثة الإجراءيين الآتيين والمتعلقين بصدقها وثباتها :

#### أولاً : صدق بطاقة الملاحظة

وضعت مهارات القراءة الجهرية التي تم التوصل إليها والبالغ عددها (24) مهارة في بطاقة ملاحظة بصورتها الأولية (ملحق 1), وعرضت على عدد من المحكمين بلغ عددهم (16) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في مجال اللغة العربية وأساليب تدريسها في كليات التربية بالجامعات الأردنية الآتية : الجامعة الأردنية , جامعة اليرموك , جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا , جامعة عمان العربية للدراسات العليا , جامعة الإسراء , جامعة الزيتونة , ومشرفي اللغة العربية في التعليم الخاص في محافظة العاصمة كما هو موضح في الملحق (2) , وذلك للتأكد من أنها تقيس مهارات القراءة الجهرية لدى معلمات المرحلة الأولى من التعليم الأساسي . وطلب من المحكمين الحكم على مدى صلاحية المهارة من حيث : سلامة الصياغة والدقة اللغوية , ومدى تمثيلها لقياس مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (1-3) , ومدى مناسبة التدرج المتبع لقياس المهارة, ومدى مناسبة المهارة لمستوى طلبة المرحلة الأساسية, وإذا كانت المهارة بحاجة إلى تعديل, وإعطاء التعديل المقترح إن وجد ,

كما طلب من المحكمين أيضا تقدير المستوى المقبول تربوياً باختيار البديل المناسب من أربعة بدائل تم اقتراحها من قبل الباحثة للحكم على مدى تمثيل معلمات المرحلة الأساسية لمهارات القراءة الجهرية , وهذه البدائل هي : 60 , 70 , 80 , 90 .

وقد رُصدت ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وإضافاتهم على بطاقة الملاحظة , وأخذت بالاعتبار كالاتي:

1. تمت إعادة صياغة المهارات الآتية :

- تتطق حروف اللغة نطقاً سليماً .
- تخرج الحروف من مخارجها الصحيحة .
- تتطق الكلمة مجتمعة نطقاً سليماً بصوت مسموع مراعيةً بنية الكلمة والجملة .
- تقف عند علامات الترقيم وقفاً صحيحاً.
- تقرأ النص المحدد قراءة صحيحة وبالسرعة المناسبة.

2. أخذت اقتراحات المحكمين الآتية بالاعتبار :

- دمج مهارتين التاليتين بمهارة واحدة , تضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً في أثناء القراءة , تراعى الضبط النحوي أثناء القراءة .
- إضافة كلمة (الإضافة) للمهارة التالية : تقرأ الدرس قراءة تخلو من الأخطاء كالحذف والتكرار والإبدال.

3. أضيفت مهارات القراءة الجهرية التالية كما اقترحها المحكمون :

- تستخدم المعلمة حركات جسدية مناسبة مصاحبة للقراءة.
- تحرص المعلمة على تقديم النموذج الصوتي الصحيح عندما يخطئ التلميذ في القراءة.
- تحث الطلبة على الإصغاء لقراءتها وقراءة الطلبة .
- تعزز المعلمة من جيد النطق أو اللفظ أو القراءة للوحدات اللغوية.
- تدرب الطلبة على لفظ الكلمة نقلة واحدة.

4. تم حذف الآتي :

- مجال التخطيط والتقييم .
  - حذف مهارة تحديد الأفكار الرئيسية في الدرس .
5. حُسب المتوسط الحسابي للمستوى المقبول (المتوقع) تربوياً بمدى اهتمام المعلمات بمهارات القراءة الجهرية بناءً على اختيارات المحكمين من بين البدائل التي اقترحتها الباحثة لهذا المستوى، والذي بلغ (77)، بما يعادل (3.85) حسب التدرج المتبع لقياس درجة اهتمام المعلمة بالمهارة.

وضعت بطاقة الملاحظة لمهارات القراءة الجهرية بصورتها النهائية (ملحق 3) ، بناءً على ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وإضافاتهم ، مشتملة على التدرج الكمي والنوعي المقترح ، بجمع المعلومات حول متغيري الدراسة : المستوى التعليمي ، وسنوات الخبرة التدريسية . وبلغ عدد مهارات القراءة الجهرية التي اشتملت عليها بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية (20) مهارة، وبذلك تتراوح المتوسطات الحسابية لدرجة الاهتمام التي يرصدها الملاحظ لكل مهارة بين (1-5) في حين تتراوح المتوسطات الحسابية لدرجة الاهتمام لجميع المهارات بين (20) كنهاية صغرى، و(100) كنهاية عظمى.

### ❖ ثانياً : ثبات بطاقة الملاحظة

تم استخدام بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية بصورتها النهائية لملاحظة عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها , بلغ عدد أفرادها (12) معلمة , وقامت الباحثة ومديرة المدرسة معاً بملاحظة أفراد العينة الاستطلاعية من المعلمات ثم حُسبت نسبة الاتفاق باستخدام أسلوب ومعادلة هولستي (Holsti) الآتية :

$$R . C = \frac{2M}{N_1 + N_2}$$

حيث : R.C = معامل الثبات (الاتفاق) .

M = عدد المهارات (الفئات) التي يتفق على تقديرها الملاحظتين .

N<sub>1</sub> = عدد المهارات (الفئات) التي يلاحظها الملاحظ الأول .

N<sub>2</sub> = عدد المهارات (الفئات) التي يلاحظها الملاحظ الثاني .

(طعيمة , 2004) .

لقد اعتبرت الباحثة أن الفقرة التي يتفق بشأنها 75% من المعلمات البالغ أربع معلمات في كل مستوى تعليمي هو الحد الأدنى لقبول الاتفاق, وعلى هذا الأساس تم حساب معامل الثبات حسب معادلة هولستي. وقد قامت الباحثة باتخاذ هذه الإجراءات لجميع الصفوف الأساسية : الأول , والثاني , والثالث, فتبين أن معامل الثبات للصفوف الثلاثة هو كما مبين في الجدول (3) أدناه , علماً بأن معامل الثبات الكلي تم حسابه وفقاً للطريقة نفسها أي اتفاق 73% من المعلمات .



## الجدول (3)

معامل ثبات بطاقة الملاحظة لمهارات القراءة الجهرية لمعلمات الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى

الصفات	عدد الفقرات	عدد المهارات المتفق عليها جميعاً	عدد المهارات المتفق عليها بنسبة 75%	الثبات
الأول	20	8	5	65%
الثاني	20	9	7	75%
الثالث	20	10	7	80%
الثبات الكلي			73%	

يتضح من الجدول (3) أن معامل ثبات (الاتفاق) ملاحظة مهارات القراءة الجهرية من جانب الملاحظتين لها : (الباحثة ومديرة المدرسة) بلغ عند ملاحظة معلمات الصف الأول، ومعلمات الصف الثاني ، ومعلمات الصف الثالث ، 0.65 ، 0.75 ، 0.80 على الترتيب، في حين بلغ معامل الثبات (الاتفاق) الكلي 0.73.

"ويرى جليليرت Gellert أن نسبة الاتفاق تدل على مدى ثبات نظام الملاحظة ، فإذا كانت نسبة الاتفاق أقل من 0.70 فإن الثبات في هذه الحالة يعتبر منخفضاً ، أما إذا كانت نسبة الاتفاق 0.85 فأكثر، فإن نظام الملاحظة له ثبات مرتفع " (المفتي ، 1988) .

يتضح من الجدول (3) وبناءً على ما ورد سابقاً أن ثبات بطاقة الملاحظة يعتبر مقبولاً ، حيث وصلت قيمته (0.73) كمعامل ثبات كلي ، و(0.80) عند ملاحظة معلمات الصف الثاني ، وكان مرتفعاً بنسبة (0.85) عند ملاحظة معلمات الصف الثالث ، وعلى الرغم من أن معامل ثبات الملاحظة كان

منخفضاً عند ملاحظة معلمات الصف الأول (0.65) بناءً على رأي جليبرت Gellert , إلا أنه يمكن اعتبار جميع قيم معامل الثبات مقبولة لأغراض هذه الدراسة حيث تجاوز معامل الثبات الكلي (0.70). واعتمدت الباحثة المستوى المقبول تربوياً (77%) للحكم على درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية, وهو المستوى الذي اقترحه المحكمون لبطاقة الملاحظة, والذي يعادل (3.85) بناءً على التدرج المتبع لقياس المهارة (1-5), وبهذا ستعتبر الباحثة المتوسط الحسابي الذي يصل هذا المستوى فما فوقه يشير إلى درجة اهتمام عالية, وما دونه يشير إلى درجة اهتمام منخفضة.

#### • خطوات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة, وللإجابة عن أسئلتها, نفذت الباحثة الخطوات التالية:

1. تحديد مجتمع الدراسة من معلمات المرحلة الأساسية الأولى في منطقة عمان الثانية .
2. اختيار عينة الدراسة وتحديد أسماء المدارس التي وقع عليها الاختيار , والمعلمات اللواتي يقمن بالتدريس فيها .
3. إعداد بطاقة الملاحظة لمهارات القراءة الجهرية وتطويرها بالتأكد من صدقها الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين (ملحق 2), وثباتها باستخدام معادلة هولستي (Holsti).
4. أخذ كتاب موافقة من جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا لإجراء هذه الدراسة في المدارس الخاصة في منطقة عمان الثانية .
5. الحصول على إذن رسمي من مديرية التربية والتعليم الخاص في محافظة العاصمة لإجراء

الدراسة في مدارس المرحلة الأساسية الأولى في منطقة عمان الثانية , وذلك لتسهيل مهمة الباحثة كما في الملحق (4) .

6. تطبيق الدراسة باستخدام بطاقة الملاحظة من قبل الباحثة ومديرة المدرسة باعتبارها مشرفة تربوية مقيمة في المدرسة, وقد تم التسجيل صوتياً وكذلك تصوير بعض الدروس باستخدام الفيديو .

7. حساب المتوسط الحسابي لدرجة اهتمام المعلمة بمهارات القراءة الجهرية من واقع الدرجتين التي حصلت عليها المعلمة بعد ملاحظة الباحثة ومديرة المدرسة لها .

8. رصد البيانات في جداول خاصة ومعالجتها إحصائياً .

9. عرض النتائج واقتراح التوصيات في ضوءها .

#### • تصميم الدراسة :

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي, حيث اهتمت بمسح درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية (1-3) بمهارات القراءة الجهرية , كما استخدمت الدراسة السببية المقارنة لاختبار فرضيات الدراسة , وفيما يأتي وصف لمتغيرات الدراسة :

#### المتغيرات المستقلة :

1. سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات (أقل من 3 سنوات , و3-6 سنوات , وأكثر من 6

سنوات ) .

2. المستوى التعليمي وله ثلاثة مستويات (1-3) .

## 2. المتغيران التابعان :

1. المستوى المقبول تربوياً ومتوسطه الحسابي بناءً على اقتراح المحكمين (77)، أو (3.85)

حسب التدرج المتبع لقياس درجة الاهتمام بالمهارة.

2. درجة الاهتمام بمهارات القراءة الجهرية .

### • المعالجة الإحصائية :

استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مهارة من مهارات القراءة الجهرية ، للكشف عن درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية بهذه المهارات، وكذلك لفحص الفرضية الأولى المتعلقة بالمستوى المقبول تربوياً، باستخدام الإحصائي (ت) لعينة واحدة، وفحص الفرضية الثانية المتعلقة بسنوات الخبرة، والفرضية الثالثة المتعلقة بالمستوى التعليمي باستخدام تحليل التباين الأحادي (3X1)، وقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية فتم استخدام أسلوب شافيه ( Scheffe ) للمقارنة البعدية (النعيمة وآخرون ، 2009).

## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة

## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة بعد معالجتها إحصائياً وفقاً لأسئلتها على النحو الآتي:

#### أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

لقد نص السؤال الأول على الآتي: ما درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى بمهارات القراءة الجهرية ؟ و للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة. وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (4):

#### الجدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة الخاصة

بمهارات القراءة الجهرية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاهتمام
1	تحرص على نطق حروف الهجاء من مخارجها الصحيحة	4.16	0.72	1	فوق المستوى المقبول تربوياً (درجة اهتمام عالية)
2	تنطق الكلمة نطقاً سليماً	4.01	0.72	2	
3	تقرأ النص بصوت مسموع	3.96	0.74	3	
5	يتوافق صوت المعلمة مع المشاعر والانفعالات الواردة في النص المقروء	3.92	0.94	4	
9	تقرأ النص المحدد وبالسرعة المناسبة	3.91	0.81	5	
14	تحث الطلبة على الإصغاء لقراءتها وقراءة الطلبة	3.88	0.83	6	
6	تراعي نبرة صوتها لعلامات التعجب و الاستفهام	3.86	0.92	7	
12	تقرأ الدرس قراءة تخلو من الأخطاء (كالحذف والتكرار والإبدال والإضافة)	3.85	0.89	8	

دون المستوى المقبول تربوياً (درجة اهتمام منخفضة)	9	0.91	3.82	تستخدم المعلمة حركات جسدية مناسبة مصاحبة للقراءة	7
	10	0.81	3.82	تحرص المعلمة على تقديم النموذج الصوتي الصحيح عندما يخطئ التلميذ في القراءة	13
	11	0.93	3.81	تقرأ بسهولة دون تلثم	10
	12	0.78	3.80	تراعي علامات الترقيم أثناء القراءة وتوجه الطلبة لمحاكاتها	8
	13	0.85	3.80	تعزز المعلمة من يجيد النطق أو اللفظ أو القراءة للوحدات اللغوية	15
	14	0.85	3.80	تراعي بنية الكلمة والجملة	4
	15	0.96	3.68	تدرب الطلبة على لفظ الكلمة نقلة واحدة	18
	16	0.80	3.60	تراعي ضبط أواخر الكلمات	11
	17	1.00	3.48	تستخدم الكلمات الجديدة في جمل مفيدة	19
	18	0.78	3.31	تشرح المفردات بما يتناسب مع كل كلمة	16
	19	1.14	3.13	تستخدم ما عند التلميذ من مترادفات ومتضادات للكلمات الصعبة	20
	20	0.98	2.94	تحلل الكلمات الجديدة إلى مقاطع وحروف	17
-	-	<b>0.78</b>	<b>3.73</b>	<b>الدرجة الكلية</b>	

يتبين من الجدول (4) المتعلق بدرجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى بمهارات القراءة الجهرية وجود ثمانى مهارات من مهارات القراءة الجهرية التي تمت ملاحظتها كانت درجة الاهتمام بها من قبل معلمات المرحلة الأساسية (1-3) فوق المستوى المقبول تربوياً الذي أقرته لجنة المحكمين والذي يعادل (3.85) وهذه المهارات هي تلك التي نالت الرتب من (1-8) وهي على الترتيب:

- الحرص على نطق حروف الهجاء من مخارجها الصحيحة.

- نطق الكلمة نطقاً سليماً.

- قراءة النص بصوت مسموع.
- توافق صوت المعلمة مع المشاعر والانفعالات الواردة في النص المقروء.
- قراءة النص المحدد وبالسرعة المناسبة.
- حث الطلبة على الإصغاء لقراءتها وقراءة الطلبة.
- مراعاة نبرة صوتها لعلامات التعجب و الاستفهام.
- القراءة الجهرية دون أخطاء.

كما يظهر الجدول (4) نفسه أن درجة اهتمام معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية

ببقية مهارات القراءة الجهرية وعددها (12) مهارة, كانت دون المستوى المقبول تربوياً و البالغ (3.85),

وهذه المهارات على الترتيب بدءاً من الرتبة (9-20):

- استخدام المعلمة حركات جسدية مناسبة مصاحبة .
- الحرص على تقديم النموذج الصوتي الصحيح عند الخطأ بالقراءة.
- القراءة بسهولة دون تلعثم.
- مراعاة علامات الترقيم أثناء القراءة .
- استخدام التعزيز عند إجابة القراءة .
- مراعاة بنية الكلمة والجملة.
- التدريب على لفظ الكلمة نقلة واحدة.
- مراعاة ضبط أواخر الكلمات.
- استخدام الكلمات في جمل مفيدة.
- شرح المفردات بما يتناسب مع كل كلمة.



- استخدام ما عند التلميذ من مترادفات ومتضادات للكلمات الصعبة.
- تحليل الكلمات الجديدة إلى مقاطع وحروف.

ويتبين من الجدول (4) أيضاً أن الدرجة الكلية للاهتمام بمهارات القراءة الجهرية (3.73) تشير إلى درجة اهتمام منخفضة لجميع مهارات القراءة الجهرية، فقد كانت دون المستوى المقبول تربوياً (3.85).

### ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

لقد نص السؤال الثاني على الآتي: هل تختلف درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) عن المستوى المقبول تربوياً الذي تقره لجنة المحكمين لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسط درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) في المدارس الخاصة بمهارات القراءة الجهرية و المستوى المقبول تربوياً لهذا الاهتمام والذي تقره لجنة المحكمين على بطاقة الملاحظة نفسها . ولاختبار الفرضية السابقة، استخدمت الرزمة الإحصائية SPSS والإحصائي (ت) لعينة واحدة T-Test for One Sample Mean، والجدول (5) يلخص تلك النتائج:

## الجدول 5

ملخص نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لفحص الفرق بين متوسط درجة الاهتمام بمهارات القراءة

الجهرية و المستوى المقبول تربوياً

عدد أفراد العينة	مستوى الأداء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
90	درجة الاهتمام	74.62	13.75	1.45	89	1.64	0.105
	المستوى المقبول	77					

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجة اهتمام معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية (74.62) بمهارات القراءة الجهرية والمستوى المقبول (المتوقع) تربوياً والذي أقرته لجنة المحكمين لبطاقة الملاحظة، فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (1.64) وهي ليست دالة عند مستوى (0.105) ودرجات حرية (89). وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية التي نصت على عدم وجود فرق، أي أن درجة اهتمام معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية بمهارات القراءة الجهرية يقع ضمن المستوى المقبول (المتوقع) منهن.

### ثالثاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

لقد نص السؤال الثالث على الآتي: هل تختلف درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية باختلاف سنوات خبرتهن؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضية

الصفريّة الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات درجات اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية تعزى لاختلاف سنوات خبرتهن التعليمية. (أقل من 3 سنوات, و 3-6 سنوات, وأكثر من 6 سنوات).

وباستخدام الرزمة الإحصائية SPSS تم حساب المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية لدرجة اهتمام معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية, والجدول (6) يظهر تلك المتوسطات وانحرافات المعيارية حسب مستويات سنوات الخبرة الثلاث:

### الجدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية تعزى لمتغير الخبرة

أكثر من 6 سنوات ن = 42		3-6 سنوات ن = 21		أقل من 3 سنوات ن = 27	
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
12.82	74.97	10.04	83.19	14.00	67.40

يتبين من الجدول ( 6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) لمهارات القراءة الجهرية تعزى لمتغير الخبرة , ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الأحادي (3X1), والجدول (7) يشير إلى نتائج ذلك التحليل:

## الجدول 7

نتائج تحليل التباين الأحادي (3X1) لتأثير متغير الخبرة على درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2952.4	2	1476.20	9.25	*0.000
داخل المجموعات	13882.2	87	159.56		
الكلية	16834.6	89			

\* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )

يُظهر الجدول ( 7 ) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات خبرة المعلمة, فقد كانت قيمة ف المحسوبة (9.25), وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.000) ودرجات حرية (2, 87) وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسطات درجات اهتمام المعلمات بمهارات القراءة الجهرية تعزى لثلاثة مستويات للخبرة التدريسية. ولمعرفة مصادر الفروق في درجة الاهتمام بمهارات القراءة الجهرية تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول (8) يظهر تلك المقارنات:

## الجدول 8

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لدرجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية وفقاً لمتغير الخبرة

المقارنات بين	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
أقل من 3 سنوات و 3-6 سنوات	-15.78	3.67	*0.000
أقل من 3 سنوات و أكثر من 6 سنوات	-7.57	3.12	0.058
3-6 سنوات و أكثر من 6 سنوات	8.21	3.38	0.057

\* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )

يتبين من الجدول (8) السابق، وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية وذلك بين متوسط درجة اهتمام المعلمات اللواتي تقل خبرتهن عن 3 سنوات (67.41) ومتوسط درجة اهتمام زميلاتهن (83.19) اللواتي تتراوح خبرتهن بين 3-6 سنوات وعند مستوى الدلالة (0.000)، و لصالح المعلمات اللواتي تتراوح خبرتهن بين 3-6 سنوات .

كما يتضح من الجدول (8) أيضاً عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المعلمات اللواتي تقل خبرتهن عن 3 سنوات والمعلمات اللواتي تزيد خبرتهن عن 6 سنوات، وكذلك عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المعلمات اللواتي تتراوح خبرتهن بين 3-6 سنوات والمعلمات اللواتي تزيد خبرتهن عن 6 سنوات. وذلك في درجة الاهتمام بمهارات القراءة الجهرية.

### رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

لقد نص السؤال الرابع على الآتي: هل تختلف درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية باختلاف المستوى التعليمي الذي يدرسه؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسطات درجات اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) في المدارس الخاصة تعزى للمستوى التعليمي (الصفوف: الأول , الثاني , الثالث).

وباستخدام الرزمة الإحصائية SPSS تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة اهتمام معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، والجدول (9) يظهر تلك المتوسطات والانحرافات المعيارية حسب المستوى التعليمي:

### الجدول 9

المتوسطات الحسابية وانحرافات المعيارية لدرجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية وفقاً لمتغير المستوى التعليمي

الصف الثالث الأساسي ن = 31		الصف الثاني الأساسي ن = 29		الصف الأول الأساسي ن = 30	
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
13.62	71.95	12.60	77.58	14.77	74.51

يشير الجدول (9) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة اهتمام معلمات المرحلة

الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية تعزى لمتغير المستوى التعليمي ، ولمعرفة دلالة

الفروق بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الأحادي (3X1) والجدول (10) يشير إلى نتائج ذلك التحليل.

### الجدول 10

نتائج تحليل التباين الأحادي (3X1) لتأثير متغير المستوى التعليمي على درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	476.20	2	238.10	1.26	0.287
داخل المجموعات	16357.74	87	188.02		
الكلية	16833.94	89			

يشير الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة اهتمام معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة التعليمية الأساسية بمهارات القراءة الجهرية، فقد كانت قيمة  $t$  المحسوبة (1.26) وهي قيمة ليست دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.287) وبدرجات حرية (2 , 87) وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية التي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) في درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية تعزى لثلاثة مستويات تعليمية.

## الفصل الخامس

### مناقشة النتائج والتوصيات



## الفصل الخامس

### مناقشة النتائج والتوصيات

لقد كشفت المتوسطات الحسابية ورتبها عن وجود (8) مهارات للقراءة الجهرية, كانت فوق المستوى المقبول تربوياً, لدرجة اهتمامات معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بها, وبقيت (12) مهارة أقل من المستوى المقبول تربوياً, في حين أن الدرجة الكلية لدرجة الاهتمام تشير إلى أن جميع مهارات القراءة الجهرية كانت أقل من المستوى المقبول تربوياً في درجة اهتمام المعلمات بها, وهذه النتيجة تكشف عن عدد من الاستنتاجات قد يكون من أهمها :

- يوجد تفاوت في درجة الاهتمام بمهارات القراءة الجهرية.
- عدد مهارات القراءة الجهرية المشمولة بعدم الاهتمام بها, أكثر من تلك المهارات المشمولة بالاهتمام.
- يوجد مهارات قراءة جهرية قليلة تتقنها المعلمات, مقابل مهارات كثيرة قلت درجة إتقانها من قبل معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3), إذا ما تم قياس ذلك الإتقان بالمستوى المقبول تربوياً (77%), الذي أقره الخبراء لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة وما ترتب عليها من استنتاجات بعدة أمور منها :

وضوح بعض مهارات القراءة الجهرية في أذهان المعلمات وسهولتها مثل: نطق حروف الهجاء من مخارجها الصحيحة, والقراءة بصوت مسموع, ومراعاة نبرة الصوت لعلامات التعجب والاستفهام, مقابل عدم وضوح الأكثر منها وصعوبته مثل: القراءة دون تلثم, استخدام حركات جسدية مناسبة ومصاحبة للقراءة, مراعاة ضبط أواخر الكلمات. كما أن معظم أفراد عينة الدراسة هم من حملة درجة البكالوريوس تخصص معلم صف. مما قد يشير إلى أن برامج إعداد المعلمين لم تعط القدر الكافي من الاهتمام لجميع

مهارات القراءة الجهرية الضرورية للمرحلة الأساسية الأولى، علاوة على أن التدريب على تلك المهارات، لا يتم إلا من خلال مادة مناهج تدريس اللغة العربية وأساليبها، كما أن التدريب الفعلي على تلك المهارات يتم من خلال برنامج التربية العملية، والذي تنحصر فيه فترة التدريب العملي في نهاية السنة الجامعية الرابعة من برنامج إعداد المعلم، هذا بالإضافة إلى أن دروس اللغة العربية التي قد يحظى معلم الصف بتنفيذها في المواقف التعليمية تكون قليلة ومنتشرة مع البرنامج الدراسي المحدد في المدارس.

هناك بعض الدراسات التي طبقت على المعلمين لمعرفة درجة اهتمامهم وتطبيقهم للقراءة الجهرية (Fisher. et. al, 2004) و تدريب معلمي المدارس الابتدائية على القراءة الجهرية ( , Randall. et. al, 2009), أو قاموا بتقصي عدد مرات تكرار القراءة الجهرية حسب المستوى التعليمي (Welther, 2002). ومنهم من اهتم بمهارات القراءة الجهرية سواء من حيث التدريب على القراءة الجهرية ومهاراتها وأثر التدريب على مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية (Aulls , 1977), أو من حيث استخدام أساليب تدريسه في القراءة عند تدريس مهارة الاستيعاب القرائي (Al- Zu`bi, 2007), أو تحديد احتياجات معلمي اللغة العربية في التقويم اللغوي للطلبة (عبد الرحمن, 1993), مما قد يعني أن نقص الدورات التدريبية أثناء الخدمة على تلك المهارات قد يكون من الأسباب التي أدت إلى وجود مهارات قراءة جهرية كانت أقل من المستوى المقبول لها من حيث الاهتمام بها من قبل معلمات المرحلة الأساسية الأولى، وهي أكثر من تلك المهارات التي أشارت إليها الدراسة الحالية بأن درجة الاهتمام بها كانت فوق المستوى المقبول تربوياً، على الرغم من أن هذا المستوى المقبول تربوياً، أقل من مستوى الإلتقان الذي أشار إليه جرونلند (Gronlund) وبلوم (Bloom)، والبالغ (85%) (قطامي، وأبو جابر، قطامي، 2003).

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فرق بدلالة إحصائية بين درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى بمهارات القراءة الجهرية، والمستوى المقبول تربوياً لهذا الاهتمام والذي أقره الخبراء، وهذا يعني أن مستوى درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى بمهارات القراءة الجهرية، يقع ضمن المستوى المقبول تربوياً، على الرغم من انخفاض المستوى المقبول تربوياً لهذا الاهتمام الذي أقره الخبراء (77%)، مقارنةً بما يطالب به المتخصصون لهذا المستوى وهو (85%)، بالإضافة إلى أن متوسط الاهتمام الفعلي لمعلمات المرحلة الأساسية بمهارات القراءة الجهرية كان (74.62)، وهو أقل من المستوى المقبول الذي أقره الخبراء بالرغم من عدم دلالاته. وتشير الباحثة إلى أن بعض المحكمين قد اقترح مستوى بلغت قيمته (90%) وآخرون اقترحوا مستوى بلغت قيمته (80%).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء ما تقدم، أن هناك نقصاً في شروط تعلم مهارات القراءة الجهرية، من حيث الإعداد والتدريب لاستخدام أساليب تدريسية نشطة، بالإضافة إلى عدم توفر برامج للتغذية الراجعة، وقد يدعم هذا التفسير اهتمام بعض الدراسات السابقة بمهارات القراءة الجهرية في المرحلة الأساسية الأولى، سواء من حيث الكشف عن عيوب القراءة الجهرية (Arya , 1999)، والتنويع في طرق التدريس بهدف تنمية مهارات القراءة الجهرية (الصوالحة، 2000)، (Bennett,2002).

كما كشفت الدراسة الحالية عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى بمهارات القراءة الجهرية، تعزى لسنوات خبرة المعلمة التدريسية، مما قد يشير إلى التعميم التالي: كلما زادت الخبرة زاد الاهتمام بمهارات القراءة الجهرية من قبل معلمات المرحلة الأساسية الأولى، ومع ربط هذه النتيجة بما أشير إليه سابقاً من حيث وجود مهارات للقراءة الجهرية سهلة وواضحة، مقابل مهارات صعبة يكتنفها الغموض يمكن أن تفسر الباحثة هذه النتيجة، بأن المعلمات يتقنّ

المهارات البسيطة في بداية عهدهن في التدريس قبل التقدم عند مستويات أصعب, وأكثر تعقيداً كلما زادت خبراتهن.

وبصدد سنوات الخبرة, توصلت الدراسة الحالية إلى نتيجة مفادها تفوق معلمات المرحلة الأساسية الأولى, من ذوات الخبرة (3-6) سنوات على المعلمات من ذوات الخبرة أقل من (3) سنوات من حيث درجة الاهتمام بمهارات القراءة الجهرية, ويكمن تفسير هذه النتيجة بما تم الإشارة إليه سابقاً من حيث انتقال المعلمة من الاهتمام بالمهارات البسيطة إلى الاهتمام بالمهارات الأكثر تعقيداً, كلما زادت خبرتها. وترى الباحثة من خلال اطلاعها على معايير جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي, والتي تم توزيع جوائزها في نهاية العام الدراسي 2008, وجدت الباحثة أن عدد المعلمات اللواتي ترشحن ضمن الفئة الأولى أربع عشرة معلمة, تتراوح خبراتهن التدريسية بين (3-6) سنوات, باستثناء معلمتين فقط, ويدل حصول معلمة لها من الخبرة (4 سنوات) على المركز الأول على أهمية الخبرة التدريسية لهذه الفئة.

ولم تتوصل الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين المعلمات من ذوات الخبرة أقل من (3) سنوات, والمعلمات من ذوات الخبرة أكثر من (6) سنوات, ويمكن أن تعود تلك النتيجة إلى أن الخبرة لدى المعلمات ذوات الخبرة (6) سنوات فأكثر قد تم تكرارها في ضوء عدم تجديديات تربوية كالدورات وورش العمل لهذا المستوى من الخبرة, أو يكن قد وصلن لمرحلة الملل, ونقص الدافعية, ولا يقمن بالتركيز على تلك المهارات, أو تطوير أنفسهن في مجال التدريس, وهذا ما أشارت إليه دراسة (عبد الرحمن, 1993), والتي من ضمن نتائجها وجود درجة كبيرة من الاحتياج التدريبي للمعلمات لجميع مجالات الدراسة ومنها: التقويم اللغوي, وأساليب تدريس اللغة العربية.

وفيما يتعلق بالمستوى التعليمي, توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-3) بمهارات القراءة الجهرية, يرجع إلى المستوى التعليمي

الذي تدرسه المعلمة (الصف الأول, الصف الثاني, الصف الثالث الأساسي), إلا أن عدد تكرار المعلمة للقراءة الجهرية تختلف من مستوى لآخر, فأكثرها في الصف الأول الأساسي, فالثاني الأساسي, فالثالث الأساسي, وهذا ما أكده (Welther, 2002). و يعود سبب هذه النتيجة إلى أن جميع معلمات الصفوف الثلاثة الأولى مؤهلات للتدريس في أي صف من الصفوف الثلاثة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي كنتيجة لدراستهن الأكاديمية والتخصصية, وذلك لحصولهن على درجة البكالوريوس تخصص معلم الصف, مما قد يلغي المؤهل العلمي في إحداث أثر في درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى بمهارات القراءة الجهرية.

## التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها توصي الباحثة بالآتي :

- عقد برامج ودورات تدريبية وورش عمل لمعلمات الصفوف الأساسية الأولى حول مهارات القراءة الجهرية .
- إجراء الدراسات الميدانية الآتية:
  - أ. تقصي درجة اهتمام المعلمات بمهارات القراءة الجهرية في مراحل تعليمية ومستويات تعليمية أخرى, ومع متغيرات أخرى كالجنس, والمؤهل العلمي.
  - ب. درجة العلاقة بين درجة اهتمام المعلمات بمهارات القراءة الجهرية في الصفوف الأساسية الأولى, وبين القدرات القرائية للطلبة.
  - ج. درجة العلاقة بين معرفة المعلمات النظرية بمهارات القراءة الجهرية ودرجة ممارستهن لمهارات القراءة الجهرية.

## أولاً : المراجع العربية

1. أبو الدرابي, خالد . (1989) . أثر تزويد التلاميذ بمهارات القراءة الجهرية في تنمية القدرات القرائية لتلاميذ الصف السادس . رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة اليرموك , إربد , الأردن .
2. أبو رمان, عصري علي. (2004) . بناء برنامج لتدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس مكونات المعرفة الرياضية وأثره في أدائهم وتحصيل طلبتهم . رسالة دكتوراه غير منشورة , جامعة بغداد , العراق .
3. أبو زيد, مي .(1999) . اختبار درجة فاعلية برنامج علاجي لتنمية القراءة الجهرية عند الطلبة الضعاف في الصف الرابع . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية , عمان, الأردن .
4. أبو عرقوب, أحمد حسن. (1991) . طرق تعليم القراءة والكتابة . ط1 , إربد : دار الأمل للنشر والتوزيع .
5. أبو مغلي, سميح . (1997) . الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية . ط2 , عمان , دار مجدلأوي للنشر والتوزيع .
6. باركي, فورست و ستانفورد , بيفريلي (2005) . فن التدريس مستقبلك في مهنة التدريس. ترجمة (ترجمة ميسون عبدالله و محمد سليمان ) . غزة , دار الكتاب الجامعي .
7. البجة, عبد الفتاح. (2002). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية . ط1 , عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
8. بوقس . نجاة . (1998) . فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تدريس المفاهيم العلمية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بجدة . رسالة ماجستير غير منشورة , كلية البنات , جدة , المملكة العربية السعودية .

9. جابر, وليد . (2003) . **تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية** . ط1 , عمان: دار الفكر .
10. جابر, وليد . (1991) . **أساليب تدريس اللغة العربية** . ط3 . دمشق: دار الفكر.
11. جمل, محمد و الفيصل , سمر . (2004) . **مهارات الاتصال في اللغة العربية** . ط1 , العين : دار الكتاب الجامعي .
12. حمادنة, أديب . (2006) . **الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية** كما يفدها المعلمون في مديريات التربية والتعليم محافظة المفرق . رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة آل البيت , المفرق , الأردن .
13. خلف, مجدولين . (2004) . **فاعلية برنامج يقوم على استخدام القصة في تنمية مهارتي القراءة الجهرية والتعبير الكتابي لدى طالبات الصف الرابع** , رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة عمان العربية , عمان , الأردن.
14. الخولي, محمد علي .(2000). **أساليب تدريس اللغة العربية** . ط1 , عمان : دار الفلاح للنشر والتوزيع .
15. دارسون , مارغريت . (1996) . **استراتيجيات للاستيعاب القرائي** . قسم الترجمة في مدارس الظهران الأهلية . الدمام : دار تركي للنشر والتوزيع . (الكتاب الأصلي منشور سنة 1986).
16. د.م. (1998) . **سلسلة تعلم دون معلم** , بيروت : دار ومكتبة الهلال .
17. ذيابات, فؤاد علي. (1997) . **تحليل أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى مرحلة التعليم الأساسي في الأردن** . رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة اليرموك , إربد , الأردن .
18. الرجوب, عبد الحفيظ . (2006). **أثر استخدام مسرح الدمى في تنمية القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي** . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك , إربد, الأردن .



19. الركابي, جودت . (1996). طرق تدريس اللغة العربية . دمشق : دار الفكر .
20. زايد, فهد خليل , (1996). أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة. ط1 , عمان : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .
21. زايد, فهد خليل , (2006). استراتيجيات القراءة الحديثة . ط1 , عمان : دار يافا العلمية للنشر والتوزيع
22. سالم, محمد . (1994) . القراءة أولاً , ط2 . دمشق : دار الفكر للنشر والتوزيع.
23. السعيد, حمزة . (2005) . تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح . دراسة دكتوراه غير منشورة , جامعة دمشق , سوريا.
24. شحاته, حسن. (1984) . القراءة , مصر : مؤسسة الخليج العربي .
25. شحاته, حسن . (1996) . تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق . ط3. الدار المصرية اللبنانية .
26. الشرع, محمد. (2004). أثر توظيف مسرح الدمى في التدريس على تحصيل طلبة الصف الثاني الأساسي في اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة اليرموك , إربد , الأردن .
27. الشمالي, صياح . (1995) . أثر التعلم التعاوني والقدرة القرائية في تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية . رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة اليرموك , إربد , الأردن .
28. الصوالحة, فانتن حسني, (2000) . أثر استخدام أسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة على تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة اليرموك , إربد , الأردن .

29. طعيمة, رشدي . (2004) . تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية . ط1 , دار الفكر العربي : القاهرة .
30. طعيمة, رشدي والشعبي , محمد . (2006) . تعليم القراءة والأدب . ط1 , دار الفكر العربي .
31. الطيب, محمد . (1998) . فن القراءة , ط1 , جدة : دار الأندلس الخضراء.
32. عاشور, راتب قاسم والحوامدة, محمد فؤاد . (2003) . أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق . ط1 , عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
33. عاشور, راتب قاسم و مقداوي, محمد . (2005) . المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها . ط1 , دار المسيرة .
34. العايد, يوسف . (2008) . فاعلية برنامج تدريبي قائم على النمذجة بالمشاركة في تحسين الانتباه والقراءة الجهرية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان, الأردن.
35. العباد, وسيمة . (2006) . سيكولوجية القراءة , ط1 , الكويت : مكتبة دار الفلاح للنشر والتوزيع .
36. عبد الرحمن, عبدالله . (1993) . احتياجات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية إلى التدريب كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون في الأردن, رسالة ماجستير غير منشورة , الجامعة الأردنية , عمان , الأردن .
37. عبدالله, عبدالرحيم . (1997) . تعليم اللغة . ط1 , مطابع الصفوة , عمان , الأردن .

38. العبد الله, محمود .(1997) . تأثير برنامج علاجي مقترح في تحسين القدرة القرائية لطلبة الصف السادس ممن يعانون صعوبات القراءة (الديسلوكسيا) في مدارس مديرية الأغوار الشمالية , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة اليرموك, إربد , الأردن
39. عدس, محمد عبد الرحيم , (1998) . **تعليم القراءة** . ط1 , عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .
40. العواملة, حابس . (2004) . **تعليم القراءة والكتابة للأطفال** , ط1 , عمان : دار وائل للنشر.
41. عوض, فايزة والسيد, محمد . (2004) . **الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها**, ط1, القاهرة : إيتراك للنشر والتوزيع .
42. العيسوي, جمال وموسى, محمد والشيزاوي, عبد الغفار . (2005) . **طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي** , ط1 , العين , دار الكتاب الجامعي .
43. القمامي, غازي . (2001) . **مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية للكفايات التقنية التعليمية وممارستهم لها** . رسالة ماجستير غير منشورة , جدة , المملكة العربية السعودية .
44. قطامي, يوسف وأبو جابر, ماجد وقطامي, نايفة . (2008) . **تصميم التدريس** . ط1, عمان : دار الفكر .
45. القطاونة, سامي سليمان . (2000) . **الكفايات التدريسية اللازمة لتحسين التدريس الصفي لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة الكرك الحكومية من وجهة نظر المعلمين ومدى ممارستهم لها** . رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة مؤتة , الأردن.
46. الكخن, أمين . (1995) , **مستوى تحصيل المرحلة الأساسية في اللغة العربية في الأردن** , المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية , عمان .

47. كريكور، كرس. (2004). *مهارات التعليم الأساسية*. (ترجمة شرين نوفل) ، العين : دار الكتاب الجامعي. (سنة ظهور الكتاب الأصلي غير معروفة) .
48. الكندري، جاسم و فرج، هانى . (2001) . *الترخيص لممارسة مهنة التعليم . المجلة التربوية* ، العدد 58 ، جامعة الكويت .
49. اللميع، فهد. (2004) . *المشكلات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت . المجلة التربوية* ، العدد 70 ، جامعة الكويت .
50. مرشد، يسرى أحمد. (1985). *عيوب القراءة الجهرية عند طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية في لواء الزرقاء . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .*
51. مصطفى، رياض. (2005) . *مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة* . ط1، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .
52. مصطفى، فهميم. (1998) . *القراءة مهاراتها ومشكلاتها* ، ط2 ، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب .
53. المفتي، محمد أمين . (1988) . *تنمية مهارة صياغة وإلقاء الأسئلة لدى الطالب المعلم* . القاهرة. مركز التربية البشرية والمعلومات .
54. مقداي، محمد. (1992). *مقارنة استيعاب تلاميذ الصف السابع الأقوياء بأقرانهم الضعاف بعد القراءة بنوعها الصامتة والجهرية* ، *أبحاث اليرموك* 8(1) ص 129 - 150 .
55. الملا، بدرية سعيد. (1985) . *برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر*. رسالة ماجستير منشورة . جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر .

56. مورو , ليسلي. (2004). **تطوير تعلم مهارتي القراءة والكتابة في السنوات الأولى** (ترجمة سناء حرب) , العين , دار الكتاب الجامعي (سنة الظهور غير معروفة).
57. الناقة, محمود كامل. (2006) . **طرق تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية** , ط1, الجامعة العربية المفتوحة , عمان , الأردن .
58. نصر, حمدان. (1981) . **علاقة اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي نحو اللغة العربية بتحصيلهم لمهارات الاستيعاب اللغوي والنحو** . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية , عمان , الأردن ,
59. النعيمي, محمد و البياتي, عبد الجبار وخليفة, غازي. (2009) . **طرق ومناهج البحث العلمي**, ط1 , الوراق للنشر والتوزيع .
60. النووي, أبو زكريا يحيى. (2004) . **رياض الصالحين**. ط1 , القاهرة: دار البيان العربي.
61. الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. (2002) . **مؤتمر إعداد المعلمين في البلدان العربية** . مجلة مركز البحوث التربوية , العدد 21 , جامعة قطر .
62. وزارة التربية والتعليم. (1987) , **المؤتمر الوطني للتطوير التربوي, رسالة المعلم** , المجلد 28, العدد 5 , عمان, الأردن .
63. البيوزباشي, انتصار. (2004). **أثر استراتيجيتين لتعلم القراءة في استيعاب طلبة الصف السادس الأساسي واتجاهاتهم نحوها**. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة عمان العربية, عمان الأردن.

1. Albright, Lettie K, (2005). “*Tapping the Potential of Teacher Read-Alouds in Middle Schools*” **Journal of Adolescent**, 48 (7), 582-591.
2. Al-zu`bi, Mohammad akram . (2007) . *The Impact of cooperative integrated reading and composition strategy on the Jordanian basic stage students reading comprehension and attitudes towards English* .unpublished M.A Thesis ,Amman Arab University . Jordan , Amman .
3. Arya , pooman .(1999) . “*The effect of varying text length on the oral reading miscues of good and poor readers in graders two*’ , **Dissertation Abstracts International** , 44 (4). October .
4. Aulls , Mark w. (1977). “*The Acquisition of Reading Fluency by Skilled and Less Skilled Readers In Grades One, Two and Three*”. **Dissertation Abstracts International** , 27 (2) December.
5. Bennett, Ruth .(2002). “[Teaching Reading with Puppets](http://www.eric.ed.gov)”. From <http://www.eric.ed.gov>. (ED462242).
6. Brocato , Linda N . (1999) . “*Developing Reading Skills in Below-Grade Level Students Using a Combination Approach in a Literature-based Environment*”. **Dissertation Abstracts International** , 127 (6). October.
7. Dallman , Martha & Char , Lynet .(1978) . *The Teaching Of Reading* , New York : Holt Rinehart And Winston .
8. Editor , Anthony (1972). *Language Development* . Thomas , Springfield.
9. Fisher et. al. (2004). “*Interactive Read Alouds: Is There a Common Set of Implementation Practices*” **Reading Teacher**, 58 (1), 8-17.
10. Kaplan, Julie (2008) . “*Teacher Read-Alouds at 2nd Grade, with and without Student Companion Texts: Unexpected Findings*”. <http://www.eric.ed.gov>. (ED501507).

11. Komisar, Kim, Caranah (1999). "*The effect of direct instruction prosodic elements on the oral reading fluency of student with learning disabilities*". **Dissertation Abstracts International**, 60 (4). October.
12. Meek, Michelle (1993). "*Improvement of oral decoding fluency through use of curriculum based assessment*", **Dissertation Abstracts International**, 45 (5). November.
13. Neumann, Veda S, (2008). "*Increasing Reading Comprehension of Elementary Students through Fluency-Based Interventions*". <http://www.eric.edu.ed.gov>. (ED500847).
14. Peck, Sharon M.(2006). "*Reading in the Shadows: Extending Literacy Skills through Shadow-Puppet Theater*". Retrieved May 2006, From : <http://www.eric.edu.ed.gov>. (EJ738050).
15. Randall, et. al. (2009). "*Differences Between Teachers Grading Practices in Elementary and Middle Schools*" **Journal of Education Research**, 102 (3), 175-185.
16. Smith, Summer, (2003). "*The Role of Technical Expertise in Engineering and Writing Teachers` Writing*". *Witten Communication*, 20 (1), 37-80.
17. Tuton, John Frederick. (1982). *First steps in learning to read*. Ph.d thesis. Bryn mawr college.
18. Unesco. (1973). *The Teaching Of Reading*, Ralph. Staiger.
19. Welther, Melissa M, (2002). "*Who's Reading Aloud? Teachers Oral Reading Practices and Beliefs at the Elementary Level*". <http://www.eric.edu.ed.gov>. (ED 466545).

# المحقق (1)



## استمارة تحكيم بطاقة الملاحظة

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا

كلية العلوم الإنسانية

قسم المناهج والتدريس

المحكم الكريم : .....

تحية طيبة وبعد:

تجري الباحثة دراسة بعنوان : " درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى في الأردن بمهارات القراءة الجهرية حسب المستوى التعليمي والخبرة التعليمية في المدارس الخاصة " , وتطلبت هذه الدراسة بناء بطاقة ملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهرية لدى المعلمات وذلك وفقاً لقائمة المهارات التي أعدتها الباحثة راجيةً منكم إبداء الرأي في مدى تمثيلها لمهارات القراءة الجهرية ومناسبة التدرج المتبع لقياس المهارة وتطابقها مع مجالها ومناسبتها لمستوى طلبة المرحلة الأساسية وذلك بوضع إشارة (x) أمام الفقرة وتحت المطلوب منها . مع التفصيل بإضافة مهارات تراها مناسبة حسب الخبرة المعهودة فيكم في هذا المجال . واختيار المستوى المقبول من وجهة نظرك والذي تقدره لدرجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى بمهارات القراءة الجهرية وذلك بوضع دائرة حول المستوى الذي تراه مناسباً من بين البدائل الآتية :

أ. 60 درجة

ب. 70 درجة

ت. 80 درجة

ث. 90 درجة

الباحثة

شاكرة تعاونك خدمة للبحث العلمي

منار سعد الدين وزان

مدى مناسبة المهارة لمستوى طلبية المرحلة الأساسية	مدى تطابق المهارة مع مجالها (التخطيط, التنفيذ, التقويم)	مدى مناسبة التدرج المتبع لقياس المهارة	مدى تمثيلها لمهارات القراءة الجهرية	مهارات القراءة الجهرية	مجال الأداء
				شمولية النتائج التعليمية الخاصة بالقراءة الجهرية وتنوعها.	التخطيط
				تنوع استراتيجيات التعليم بما يتناسب مع القراءة الجهرية.	
				التخطيط للأنشطة وتفعيل مصادر التعلم .	
				تنوع استراتيجيات التقويم وارتباطها بالنتائج التعليمية.	
				تنطق حروف اللغة نطقاً سليماً .	التقويم
				تخرج الحروف من مخرجها الصحيحة .	
				تنطق الكلمة مجتمعة نطقاً سليماً بصوت مسموع مراعيًا بنية الكلمة والجملة .	
				يتوافق صوت المعلمة مع المشاعر والانفعالات الواردة في النص المقروء .	
				تراعي نبرة صوتها لعلامات التعجب و الاستفهام .	
				تقف عند علامات الترقيم وفقاً صحيحاً .	
				تقرأ النص المحدد قراءة صحيحة وبالسرعة المناسبة .	
				تقرأ بسهولة دون تلثم .	
				تضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً في أثناء القراءة .	
				تراعي الضبط النحوي أثناء القراءة .	
				تقرأ الدرس قراءة تخلو من الأخطاء كالحذف والتكرار والإبدال .	
				تحدد الأفكار الرئيسية في الدرس .	
				تشرح المفردات بما يتناسب مع كل كلمة .	
				تحلل الكلمات الجديدة إلى مقاطع وحروف .	
				تستخدم الكلمات الجديدة في جمل مفيدة .	
				تستخدم ما عند التلميذ من مترادفات ومتضادات للكلمات الصعبة .	
				تنوع استراتيجيات التقويم بما يتناسب و الفروق الفردية .	
				تستخدم أداة التقويم المناسبة للقراءة الجهرية .	
				يتصف تقويمها بالاستمرارية والشمولية .	
				تفعل التقويم الذاتي عند الطلبة .	

# المُلحق (2)

## أسماء محكمي بطاقة الملاحظة

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية	القسم/الوظيفة	الجامعة/المؤسسة
-1	أمين الكخن	أستاذ دكتور	أساليب تدريس لغة عربية	الجامعة الأردنية
-2	جودت سعادة	أستاذ دكتور	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
-3	حمدان علي نصر	أستاذ دكتور	أساليب تدريس لغة عربية	جامعة اليرموك
-4	عبد الجبار البياتي	أستاذ دكتور	مناهج البحث العلمي والإحصاء	جامعة الشرق الأوسط
-5	عبد الكريم الحداد	أستاذ دكتور	أساليب تدريس لغة عربية	الجامعة الأردنية
-6	ماجد حرب	أستاذ دكتور	أساليب تدريس لغة عربية	جامعة الزيتونة
-7	أمية باكير	أستاذ مشارك	أساليب تدريس لغة عربية	الجامعة الأردنية
-8	محمد الخطيب	أستاذ مشارك	أساليب تدريس لغة عربية	جامعة الإسراء
-9	ناصر المخزومي	أستاذ مشارك	أساليب تدريس لغة عربية	جامعة عمان العربية
-10	أسامة شهاب	أستاذ مساعد	لغة عربية	الجامعة الأردنية
-11	فتحي غانم	أستاذ مساعد	مناهج لغة عربية	مديرية التعليم الخاص لمحافظة العاصمة
-12	محمد عساف	أستاذ مساعد	أساليب تدريس لغة عربية	الجامعة الأردنية
-13	نزار اللبدي	أستاذ مساعد	قياس وتقويم	الجامعة الأردنية

مديرية التعليم الخاص لمحافظة العاصمة	إدارة تربية	ماجستير	علي عبد الفتاح عطية	-14
المدارس العمرية	مسؤول التدريب والإشراف	ماجستير	جميل قاسم	-15
المدارس العمرية	مشرفة مدارس البنات	بكالوريوس	صفاء فريد	-16

# المُلحق (3)

## بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية لدى المعلمات

سنوات الخبرة : .....						الصف: .....		
المجموع	ضعيف (1)	مقبول (2)	جيد (3)	جيد جداً (4)	ممتاز (5)	مهارات القراءة الجهرية	رقم	تاريخ
						تحرص على نطق حروف الهجاء من مخارجها الصحيحة.	1	
						تنطق الكلمة نطقاً سليماً.	2	
						تقرأ النص بصوت مسموع.	3	
						تراعي بنية الكلمة والجملة .	4	
						يتوافق صوت المعلمة مع المشاعر والانفعالات الواردة في النص المقروء.	5	
						تراعي نبرة صوتها لعلامات التعجب و الاستفهام .	6	
						تستخدم المعلمة حركات جسدية مناسبة مصاحبة للقراءة.	7	
						تراعي علامات الترقيم أثناء القراءة وتوجه الطلبة لمحاكاتها.	8	
						تقرأ النص المحدد وبالسرعة المناسبة.	9	
						تقرأ بسهولة دون تلثم .	10	
						تراعي ضبط أواخر الكلمات .	11	
						تقرأ الدرس قراءة تخلو من الأخطاء( كالحذف والتكرار والإبدال والإضافة).	12	
						تحرص المعلمة على تقديم النموذج الصوتي الصحيح عندما يخطئ التلميذ في القراءة.	13	
						تحث الطلبة على الإصغاء لقراءتها وقراءة الطلبة .	14	
						تعزز المعلمة من يجيد النطق أو اللفظ أو القراءة للوحدات اللغوية.	15	
						تشرح المفردات بما يتناسب مع كل كلمة .	16	
						تحلل الكلمات الجديدة إلى مقاطع وحروف.	17	
						تدرب الطلبة على لفظ الكلمة نقلة واحدة	18	
						تستخدم الكلمات الجديدة في جمل مفيدة.	19	
						تستخدم ما عند التلميذ من مترادفات ومتضادات للكلمات الصعبة.	20	
						المجموع		

# المُلحق (4)



# نموذج تسهيل مهمة الباحثة<sup>86</sup> من التعليم الخاص لمحافظة العاصمة



بسم الله الرحمن الرحيم  
وزارة التربية والتعليم



مديرية التربية والتعليم الخاص في محافظة العاصمة

انموافق ١١/٤

الرقم ١٧٨٥٧/٣/٦ التاريخ ٢٤/١١/٠٦

مديري المدارس الخاصة ومديراتها  
الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

إشارة لكتاب عميد شؤون الطلبة جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا  
رقم بلا تاريخ ٢٠٠٨/١١/٣ .  
أرجو تسهيل مهمة الطالبة ( منار سعد الدين وزان ) لتطبيق رسالة الماجستير  
بعنوان ( درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى في الأردن بمهارات القراءة  
الجهرية حسب المستوى التعليمي والخبرة التعليمية في المدارس الخاصة ) والتي تستدعي  
حضور حصص في بعض المدارس .  
مع الاحترام،،،

مدير التربية والتعليم

ضيف الله سليمان ضيف الله  
مدير الشؤون الإدارية والمالية

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية  
نسخة/ رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي  
نسخة/ رئيس قسم تكنولوجيا التعليم والمعلومات  
نسخة/ للملف العام

ك.ت

**THE INTEREST DEGREE OF BASIC STAGES FEMALE TEACHERS  
WITH READING ALOUD SKILLS ACCORDING TO THE  
EDUCATIONAL LEVEL AND THE EXPERIENCE IN JORDANIAN  
PRIVATE SCHOOLS**

**By  
Manar Wazzan**

**Supervisor  
Ghazi Khalifa**

**ABSTRACT**

The study aimed at defining the degree of the female teachers' interest, with reading aloud skills, according to the student educational level in the first basic stage (1-3), and the female teacher experience in Jordanian private schools.

To achieve this goal, the study aimed at answering the following questions:

1. What is the degree of the female teachers interests with reading aloud skills?
2. Does the degree of female teachers interests with reading aloud skills at the first basic stage (1-3) differs, from the educational accepted level recommended by a jury according to an observation card of the reading aloud skills ?
3. Does the interest degree of female teachers with reading aloud skills at the first basic stage (1-3) differs, due to their experience?
4. Does the interest degree of female teachers with reading aloud skills at the first basic stage (1-3) differs, due to the student educational level?

To answer the previous questions, a cluster sample consisted of (90) female teacher was chosen randomly, from the private schools at the second Amman directorate, and an observation card of (20) the reading aloud skills was developed by the researcher. She presented it to (15) referees for ensuring it's validity . After that it was presented in it's final form to a pilot

study to calculate the observation card reliability ( the percentage agreement between two observers ) using Holsti formula, the total reliability was calculated and it was (0.73) .

Using SPSS, means, standard deviations, t-test for one sample means, and 1- ANOVA, the study showed the following results:

- (a) .(8) reading aloud skills were above the accepted educational level, where as (12) reading aloud skills were below it.
- (b) .There was no statistical significant difference (  $\alpha \leq 0.05$ ) between the interest degree means of the female teacher's with reading aloud skills at the first basic stage (1-3), and the educational accepted level to that inters as recommended by the referees.
- (c) .There were statistical significant difference (  $\alpha \leq 0.05$ ) between the means of the female teacher's interest degree, at the first basic stage (1-3), due to their experience, in favour of the experience level (3-6) Years.
- (d) .There were no statistical significant difference (  $\alpha \leq 0.05$ ) between the means of the female teacher's interest degree, at the first basic stage(1-3), due to the student educational level.

In light of these results, further studies were recommended by the researcher, such as using other educational stages, and other variables for example : gender, academic qualification, and the relationship between the interest degree, with reading aloud skills and the students` reading ability.